

## APRESENTAÇÃO

O XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, evento tradicionalmente promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, será realizado na cidade de Porto Alegre, no período de 04 a 09 de setembro de 2005, nas instalações da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com o I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. O tema central – *Ciência para a Vida* – busca responder à necessidade de uma reflexão contextualizada no campo da Educação Física e das Ciências do Esporte sobre os limites e possibilidades de contribuição para as expressões da vida, a partir de suas especificidades.

A vida - tema central que propomos para nossas reflexões - deve ser compreendida como um fenômeno complexo, multifacetado e em toda sua concretude, tanto num plano mais imediato e subjetivo, como também, em sua real objetivação no contexto mundial mais amplo. Esta compreensão remete-nos a uma profícua dinâmica acadêmica que deve valorizar as muitas interfaces que este campo pode estabelecer e o diálogo com diferentes áreas, disciplinas e saberes, a partir de objetivos construídos em conjunto.

Na perspectiva da Educação Física e das Ciências do Esporte, observamos um alarmante contraste entre os grandes avanços científicos para a maximização do rendimento com inovações científico-tecnológicas inusitadas, algumas, inclusive, desconsiderando a vulnerabilidade da vida humana, e certa desvalorização nas pesquisas para a educação e saúde coletiva que poderiam efetivamente contribuir para a construção de condições de vida digna das populações, cada vez mais ameaçadas pelo modelo de desenvolvimento econômico que prevalece no mundo.

**A Diretoria**



## **CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**

**DIRETORIA 2003/2005**  
*Gestão Ciência e Participação*

**PRESIDENTE**  
**Ana Márcia Silva**

**VICE-PRESIDENTE**  
**Silvana Vilodre Goellner**

**DIRETOR ADMINISTRATIVO**  
**Terezinha Petrúcia da Nóbrega**

**DIRETOR FINANCEIRO**  
**Sílvia Cristina Franco Amaral**

**DIRETOR CIENTIFICO**  
**Marco Paulo Stigger**

**DIRETOR DE DIVULGAÇÃO**  
**Pedro José Winterstein**



# PROMOÇÃO

**CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**



# ORGANIZAÇÃO

**CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**  
**NOSSAEQUIPE**



# **APOIO**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Universidade de Campinas**

**Ministério da Educação**

**Ministério do Esporte**

**UNESCO Brasil**

**CNPq**

**CAPES**

**Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul**

# PARCERIAS

**SESC**

**Hotel SESC Campestre**

# Mesas Redondas

## Textos de Apoio

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao conteúdo dos textos.

Para visualizar apenas o texto clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos textos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Seminários

## Textos de Apoio

**Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao conteúdo dos textos.**

**Para visualizar apenas o texto clique em "F5".**

**Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".**

**Não foram feitas revisões ou correções nos textos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.**

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: NOTAS INTRODUTÓRIAS

**Alexandre Palma**

Universidade Gama Filho e Universidade Estácio de Sá

### 1. INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas têm demonstrado a influência da prática de exercícios físicos sobre a incidência ou prevalência de doenças e, assim, considerado que o sedentarismo é um importante fator de risco para diversas doenças (US Department of Health and Human Services, 1996).

Pode-se sustentar que tradicionalmente as variáveis independentes são consideradas na análise estatística e resultam numa listagem de “fatores de risco”. Os métodos estatísticos empregados buscam, então, evidenciar uma ligação entre as variáveis e a ocorrência do fenômeno estudado, medir a forma e a intensidade desta ligação e, assim, estabelecer uma associação causal.

Atualmente, a epidemiologia, sem desconsiderar o modelo médico e os tratamentos estatísticos, também tem levado em conta variáveis sócio-econômicas. Deste modo, categorias como rendimento, grau de instrução, sexo, estado civil, situação profissional, etc. têm sido incluídas como variáveis importantes. Contudo, a incorporação destas variáveis não tem sido amplamente defendidas e, tampouco, aprofundadas. Além disso, a complexidade que envolve tais questões tem sido negligenciada.

O objetivo do presente ensaio é, então, debater criticamente algumas questões que envolvem o estudo da saúde pelo campo da educação física. Para tanto, irá se partir dos conceitos de saúde e qualidade de vida. Posteriormente será discutido as implicações destes conceitos sobre o desenvolvimento de pesquisas e intervenções na área.

### 2. SOBRE OS CONCEITOS DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Um primeiro conceito de saúde, muito arraigado pela visão medicalizante, pode ser descrito como a ausência de doenças. Embora rechaçado, este entendimento parece permanecer no imaginário não só das pessoas comuns (senso comum), mas também, dos profissionais de saúde.

Um segundo conceito, da Organização Mundial da Saúde (OMS), é: *“um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”* (Lewis, 1986, p.1100). Esta definição, apesar de parecer uma evolução, ainda não avança tanto, uma vez que esbarra com a dificuldade de se definir o que é “completo bem-estar”. Talvez, até, este seja um outro modo de se dizer que ninguém tem ou pode ter saúde.

Contudo, estes entendimentos mostram-se ligados a uma visão ainda estreita de saúde. O que se percebe é que ao se tratar de saúde, os conhecimentos que cercam estas concepções apresentam dois pilares essenciais: a) a ausência de doenças e, b) o viés biológico na determinação destas doenças. Esta compreensão leva a alguns desdobramentos. Primeiro, que o indivíduo que está doente não pode ser sadio. Segundo, que a doença pode ser evitada de modo determinista-biológico. Um terceiro aspecto refere-se ao fato de que a doença pode ser evitada, principalmente, pelo próprio indivíduo (processo de “culpabilização”). Um quarto, mas não menos importante, é a falta de atenção à complexidade da sociedade.

Um certo rompimento com estes enfoques pode ser observada considerando a saúde, de imediato, como um direito à cidadania. Minayo (1992, p.10) apresenta um

conceito dentro desta perspectiva: *"Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida"*.

Dentro de um ponto de vista semelhante, seguindo os ensinamentos de Canguilhem (1995), a *"saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio"* (p.159). Como o meio social comporta acontecimentos e instituições precárias, esta infidelidade é exatamente sua história, seu devir. Assim, a saúde poderia se caracterizar por ser a possibilidade de agir e reagir, de adoecer e se recuperar.

O debate acerca do conceito de Qualidade de Vida passa por questões semelhantes. Entretanto, há um ponto fundamental que deve ser compreendido. Apesar da noção de Qualidade de Vida (QV) aparecer quase sempre com um sentido bastante genérico e não existir uma definição precisa ou clara, é possível entendê-la a partir de uma noção individual, ligada ao grau de satisfação pessoal (e portanto subjetiva) e que encerra diferentes valores, conhecimentos e/ou experiências. Esta noção é regida por um fórum histórico (há parâmetros de QV diferentes em etapas histórica distintas); um fórum cultural (os valores e necessidades se diferenciam de acordo com as sociedades e suas tradições); e, um fórum social (ligado às concepções de bem-estar de cada estrato social).

Por outro lado, a noção de QV admite uma análise a partir de um plano coletivo, onde o patamar material mínimo e universal diz respeito à satisfação das necessidades mais elementares da vida humana: alimentação, acesso a água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer; elementos materiais que têm como referência noções relativas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva. Esta concepção parte de um entendimento mais objetivo e tem sido medido, entre outras formas, pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (MINAYO et al., 2000).

Estabelecido estes conceitos, pode-se discutir a implicação destes sobre o desenvolvimento de pesquisas e intervenções na área.

### **3. EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: PESQUISA E INTERVENÇÃO**

#### **3.1. A questão da vulnerabilidade**

Nas análises sobre o fenômeno saúde é possível empreender uma apreciação crítica, cujo foco não se concentra no sujeito, no biológico, ou nas causas e efeitos, mas, antes, na vulnerabilidade do coletivo e do indivíduo, nas contradições da sociedade, bem como nas múltiplas relações que estas interagem com a prática de exercícios físicos. Dentro desta perspectiva, é possível refletir sobre as relações entre o estado de vulnerabilidade e a adesão aos exercícios físicos.

A vulnerabilidade expressa a potencialidade para o adoecimento em um indivíduo que vive em um determinado conjunto de condições. Por outro lado, o modelo conceitual baseado na compreensão de "grupos de risco" aponta que um determinado grupo apresenta-se, por razões comportamentais ou biológicas comuns ao grupo, numa situação de constante risco e, assim, buscar-se-ia impedir o contato entre o indivíduo e o agente que proporciona o agravo à saúde. Este modelo, no entanto, acaba por estigmatizar, discriminar as próprias vítimas (AYRES et al., 2003).

Numa perspectiva semelhante, o conceito de "comportamento de risco" surge com a identificação das atitudes associadas à presença da doença. O comportamento é, então, identificado como a exposição ao agravo e resolvido com as práticas ditas seguras.

Contudo, o tempo tem mostrado que sua grande dificuldade reside na culpabilização dos indivíduos, isto é, se a doença pode ser evitada por uma atitude pessoal, a sua ocorrência só pode advir por irresponsabilidade do próprio indivíduo. Além disto, nos dois casos a grande debilidade destas abordagens situa-se no entendimento de que o objeto de estudo é o fator de risco ou a doença e não os grupos humanos (AYRES et al., 2003).

A noção de vulnerabilidade, por outro lado, tem incorporado não só aspectos sociais, mas também de ordem individual, biológica, geográfica, etc. De fato, vulnerável é considerado o estado de estar sujeito a ser derrotado, prejudicado ou ofendido. Neste sentido, grupos sociais, como os pobres (mas, também, poderiam ser os idosos ou os obesos) podem estar excluídos da atenção primeira do mercado do *fitness* (PALMA, 2003). Do mesmo modo, aspectos individuais podem dificultá-lo na adesão ao exercício. Questões relacionadas a dificuldades pessoais, mas não do grupo compartilhado, como uma doença impeditiva à prática de exercícios físicos exemplificam tal situação. Aspectos de ordem biológica também podem contribuir para vulnerabilidade. Por exemplo, fala-se hoje na presença de genes específicos que poderiam favorecer um estado de sedentarismo (SIMONEN et al., 2003). As condições climáticas podem, também, favorecer ou dificultar a adesão aos exercícios físicos. Situações extremas de calor ou frio tendem a afastar os indivíduos da prática.

Embora seja possível reconhecer a importância dos aspectos apresentados anteriormente, a maioria esmagadora dos trabalhos de pesquisa e intervenção no campo da educação física omite-os. Cabe, então, ponderar as razões porque não se discute tais aspectos. Ou ainda se esta omissão está ligada à ingenuidade dos pesquisadores ou se, de certo modo, os interessa.

### **3.2. Interesses em jogo**

Outro aspecto relevante, diz respeito aos interesses em jogo. Vários estudos apontam, hoje, para o processo de medicalização que, mesmo sendo capaz de ajudar os pacientes, também cria novos mercados para as drogas, o que nos leva a pensar e discutir o papel das indústrias farmacêuticas na definição de novas “desordens orgânicas”. A criação da doença patrocinada pelas corporações farmacêuticas não é uma novidade: o mais recente e claro episódio a este respeito trata da fabricação da disfunção sexual feminina. O desenvolvimento e definição de novas categorias de doenças, de fato, envolve um mercado de bilhões de dólares.

Desde o lançamento do sildenafil (Viagra) em 1998, mais de 17 milhões de homens tem recebido prescrições escritas para seu uso no tratamento da disfunção erétil e a Pfizer, laboratório fabricante da droga, reportou um total de vendas de US\$ 1,5 bilhões, em 2001. A construção de um mercado similar para drogas de uso entre as mulheres depende, no entanto, de uma clara definição do diagnóstico médico, com características mensuráveis para facilitar o julgamento clínico.

O mesmo pode ser questionado a respeito dos padrões de referência para a pressão arterial. Os valores atuais, aceitos como limiares da normalidade, podem passar a ser considerados elevados e valores mais baixos passariam a ser preconizados como limites normais. Embora, seja plausível concordar que valores menores de pressão arterial podem estar menos associados com sérios eventos cardiovasculares, não se pode esquecer que a consensualização sobre a diminuição destes valores poderia induzir ao uso sistemático de drogas específicas. Ora, obviamente esta padronização do “normal” não é feita sem interesses corporativos.

A questão que deve ser posta neste momento é: de que modo a obtenção de um conjunto de benefícios (fomentos para pesquisa; recursos provenientes de patrocínios; *status* alcançado na comunidade; etc.) pode favorecer a defesa e a divulgação de conhecimentos cuja abrangência é reduzida?

### 3.3. Incertezas do conhecimento

As expressões “associação” e “causalidade”, embora pareçam ser sinônimos, não possuem tal correspondência. A associação refere-se à relação estatística (ou correlação) entre dois ou mais eventos, na qual pode ou não existir relação causal entre esses eventos. A causalidade, no entanto, exige que a presença de um evento contribua para a manifestação de outro.

Assim, é importante considerar que ainda existem lacunas que precisam ser melhor esclarecidas. Alguns argumentos podem, portanto, ser levantados: a) Primeiro argumento: é “A” que causa “B” ou “B” que causa “A”? De fato, as relações estatísticas entre o hábito sedentário e a prevalência de doenças não permitem identificar se é o exercício físico que gera saúde, ou se são as pessoas saudáveis que procuram o exercício físico; b) Segundo argumento: refere-se à subjetividade presente em todo e qualquer estudo. Fortemente criticada pelo pensamento racionalista, a subjetividade todavia está estritamente presente nos trabalhos epidemiológicos. A escolha dos modelos de análise, o modo de seleção da amostra, os instrumentos e procedimentos de medidas, a compreensão do processo biológico, a assunção das variáveis importantes e possibilidades de controle, o recolhimento de alguns dados em detrimento a outros, etc., recaem, necessariamente, sobre decisões do pesquisador que dependem de sua técnica e experiência, mas também, na sua fé em acreditar que determinado modelo é o mais adequado; c) Terceiro argumento: outro ponto relevante diz respeito à “transmissão” das doenças crônico-degenerativas. Pode-se questionar, por exemplo, se os problemas considerados “não transmissíveis” não são, ao contrário, “transmitidos” através da relação entre os seres humanos e desses com a natureza. Ao se pensar assim, as dimensões sócio-econômicas e culturais deveriam ser trabalhadas dentro da interpretação dos resultados dos modelos epidemiológicos. Questionar sobre o porquê da distribuição desigual das doenças numa sociedade e não sobre a etiologia dos casos altera, sensivelmente, o curso das análises; d) Quarto argumento: refere-se à falta de consenso sobre o comportamento relacionado à curva dose-resposta encontrada nos estudos sobre exercício físico e saúde. Um dos pontos centrais na investigação epidemiológica é o entendimento da “dose-resposta”. Postula-se, entre outros critérios a serem considerados, que a variação do efeito à medida que varia a possível causa é um indicador importante na construção da causalidade. Na revisão de estudos sobre exercício físico e saúde, porém, pode-se encontrar distintos resultados em referência à “dose-resposta”. Alguns trabalhos apontam para o exercício intenso como o que produz melhores efeitos, outros concluem que o exercício moderado pode ser o mais eficaz.

De fato, a ciência está repleta de situações onde a certeza tida como absoluta mostrou-se enfraquecida tempos depois. Um exemplo bastante significativo e relevante foi a recomendação médica para o uso do medicamento Talidomida, por mulheres grávidas, na década de 1960.

Por outro lado, se está assistindo uma profusão de “certezas” a partir das experiências genéticas. Os genes, neste momento, parecem constituir a verdade nua e crua a respeito de todo o Ser. A respeito disto a arte cinematográfica nos brinda com o filme



*Gattaca: experiência genética*, de Andrew Niccol, que faz refletir sobre todas estas certezas e suas possíveis conseqüências nefastas.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AYRES, J. R. C. M.; FRANÇA Jr., I.; CALAZANS, G. J.; SALETTI FILHO, H. C. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências* (Dina Czeresnia e Carlos Machado de Freitas, orgs.). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, pp. 117-139.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LEWIS, A. Saúde. In: SILVA, B. (org.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 1099-1101.

MINAYO, M.C.S. *A saúde em estado de choque*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência e Saúde Coletiva*. 5(1): 07-18, 2000.

PALMA, A. et al. Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos: comportamento de risco ou vulnerabilidade? *Revista Movimento*. 9(3): 83-100, 2003.

PALMA, A. *A saúde em debate na educação física*. Blumenau: Edíbes, 2003.

SIMONEN, R.L.; RANKINEN, T.; PE'RUSSE, L.; RICE, T.; RAO, D.C.; CHAGNON, Y.; BOUCHARD, C. Genome-Wide linkage scan for Physical Activity Levels in the Quebec Family Study. *Med. Sci. Sports Exerc.* 35(8): 1355-1359, 2003.

US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. Physical activity and health: a report of the surgeon general. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease prevention and Health Promotion, 1996.

## ***El Movimiento Corporal Expresivo en la Educación Física***

**Lic. Marcela M. Cena<sup>1</sup>**

**La Educación Física** como práctica social y educativa abarca la cultura del movimiento corporal (deporte, gimnasia, juego, expresión corporal, danza, actividades motrices en la naturaleza, otras) como saberes a ser construidos con sentido y significado histórico y cultural. En la actualidad estos saberes no tienen la misma práctica ni presencia en las propuestas de E. F. escolar. La tendencia es fundamentalmente deportiva, por ello necesitamos introducirnos en un análisis crítico sobre el tema, y en este caso en particular abordar uno de los lenguajes expresivos “Expresión Corporal” pensar el lugar del cuerpo y el género en la E.F. y conocer una de las propuestas de movimiento corporal expresiva posibles de desarrollo, la Expresión Corporal, la danza, el folklore desde una base sensorperceptiva.

El hombre dispone de su cuerpo para actuar, para expresarse en diversas situaciones, desde una relación dialéctica con el medio a partir del movimiento. De modo que podríamos hablar de **movimientos de ajuste al medio en función de su eficacia y en relación con el dominio del objeto**, esto abarca las actividades pragmáticas y lúdicas que impliquen una regulación minuciosa de los grupos musculares, resultando movimientos coordinados en función de un resultado eficaz, por ej. las técnicas de movimiento. Por otra parte hablaríamos del **movimiento expresivo** que abarca aquellas actividades vinculadas al aprendizaje corporal de modo sensible y consciente, a la comunicación, a la relación tónico-emocional con su cuerpo a partir del movimiento.

Ambos aspectos del movimiento son igualmente importantes en su complementariedad y no en su exclusión. Le Boulch (1994, p 188) cita, “La preocupación por el gesto mecánicamente eficaz relega a un segundo plano el carácter expresivo del movimiento y el aprendizaje motor adquiere, la mayoría de las veces, la forma de una mecanización que convierte al cuerpo en extraño para la propia persona. Esta forma de alienación... separa al hombre de su cuerpo, consecuencia lógica del pensamiento dualista... homologando al cuerpo con un instrumento...”. Un cuerpo adiestrado, silenciado, sometido, exigido, descorporizado, convertido en una máquina de respuestas.

La Expresión Corporal, es un lenguaje posible para enriquecer la propuesta de Movimiento Corporal Expresivo, por su beta artística – educativa; por su conocimiento y aprendizaje en torno al propio cuerpo, al lenguaje y movimiento corporal expresivo. Dicho conocimientos tienen como base el mundo de los sentidos, las experiencias sensibles y conscientes del propio cuerpo (sensorpercepción), las que enriquecen el lenguaje simbólico del mismo, la comunicación, la creatividad, las emociones hecha danza y sus múltiples formas culturales puestas en movimiento.

El Movimiento Expresivo desde sus diferentes lenguajes, contribuye a:

- reformular los significados socialmente atribuidos al cuerpo y su impacto en la subjetividad;

---

<sup>1</sup> Licenciada y Profesora en Educación Física. Profesora en Ciencias de la Educación . Estudiante del Doctorado en Educación Física: Nuevas perspectivas de la Fac. de Educación (Univ. Complutense de Madrid) – Regente y Docente del IPEF – Instituto del profesorado de Educación Física de Córdoba (Argentina ) en las asignaturas Epistemología de la Educación Física I y II y Movimiento Expresivo I. Disertante en cursos de Expresión Corporal.

- ser críticos de dichos mensajes y modelos;
- gestar su danza y valores estéticos;
- desarrollar su disponibilidad corporal con mayores recursos expresivos, los que repercuten en su imagen corporal y en la soltura del movimiento;
- interactuar en grupo, movilizados desde su imaginación, creatividad y valores simbólicos y compartir socialmente juegos expresivos.
- desinhibirse.
- aprender desde un cuerpo sensible.
- buscar nuevas posibilidades de hacer cosas distintas a través del juego, las exploraciones, los objetos, el ritmo, las calidades de movimiento, la imaginación, los otros y el movimiento.

Retomando la Educación Física, el cuerpo y el movimiento constituyen los dos presupuestos básicos sobre los que se asienta su propuesta pedagógica. Por lo dicho deberá posibilitar la asunción de la corporeidad del hombre, y un encuentro rico en experiencias corporales/motrices que involucren los aspectos de ajuste coordinativo y de expresión del movimiento.

Defino a la **Expresión Corporal** como una disciplina artística educativa, cuyo conocimiento y aprendizaje gira en torno al propio cuerpo, al lenguaje y al movimiento corporal expresivo. Dicho conocimiento toma como base el mundo de los sentidos, las experiencias sensibles y conscientes del propio cuerpo a partir de la técnica de Sensopercepción. Esta, a su vez se vincula y se transforma en causa y consecuencia del lenguaje simbólico del cuerpo, la comunicación, la expresión, la creatividad y de las emociones hechas danza. Al decir de Patricia Stokoe,<sup>2</sup> hablaríamos de la Expresión Corporal como “la propia danza”, como “las poéticas del movimiento”.

Dicha disciplina, en su teoría y práctica, contribuye a: reformular los significados que socialmente le atribuimos al cuerpo; ser críticos de dichos mensajes y modelos; gestar su danza y su valores estéticos/culturales; desarrollar su disponibilidad corporal con mayores recursos expresivos, lo que repercute en su imagen corporal y en su motricidad; interactuar en grupo, movilizados desde su imaginación, creatividad y valores simbólicos; compartir socialmente juegos expresivos, etc.

Se apuesta al **juego**, porque acerca a opciones diferentes, no consideradas. Hace salir de un peligro que es, en términos de creatividad, la expectativa fija. Al igual que cantar, bailar, hacer silencio, hacer y leer poesía y contar historias de vida, el juego nos posibilita desplegar la creatividad desde un lugar sensible. Quienes viven la costumbre de estar dirigidos, son quienes viven un alto nivel de sometimiento y de desaliento. Porque seguir el modelo impone un camino errático; el modelo no se da siempre en el mismo lugar, va haciendo variaciones. ¿Cómo se sale de esto? Aprendiendo a caminar por rutas inusuales y recuperando la autoestima. Jugar es iniciar un viaje imaginario por estas rutas.

El juego como las artes, conecta al hombre con un estado sagrado o emocional particular. Y esto está dañado, porque hay un predominio al rendimiento, la eficacia, la velocidad. La vida es vivida al apuro de estos resultados. Como llegar sin ir, hacer un gol sin jugar la pelota. Se está tan pendiente del resultado que no se piensa ni se percibe el trayecto. Y lo que enriquece, es el trayecto. Todo lo dicho se relaciona con el arte, con el juego, con la libertad, y aunque resulte paradójico, también se relaciona con la disciplina, con el compromiso, con el símbolo. Permaneciendo se encuentra lo diferente. Para esto se

---

<sup>2</sup> Creadora de la Expresión Corporal en Argentina en la década del 50.

requiere de tiempos y de espacios acogedores que posibiliten lo creativo. El juego va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría, y de conciencia de ser de otro modo que en la vida real. Y... desarrolla lo imaginario al servicio de lo creativo. Se juega cuando se atiende a lo que se hace en el momento en que se lo hace, atiende solo al presente y con la inocencia de vivirlo sin especular en resultados.

Lo artístico nos conecta con la imagen, con el vuelo. Y, también nos conecta con los pies y con la tierra. La tierra como simbología del arraigo y del baile. Es una maravilla bailar, aunque no se tenga razón por la que bailar, o pareciera absurda la racionalidad del baile en medio de la tristeza o de la alegría de los pueblos. Los pies festejan la pertenencia a esta tierra.

Por esto la Expresión Corporal queda vinculada a la danza como actividad artística. Para entender esto comienzo a citar palabras de P. Stokoe, por un lado las que explican las actividades artísticas y por otro las que definen a la Expresión Corporal desde la danza. (P. Stokoe, 1990 – 24 y 27)<sup>3</sup>

*“...se entiende por **actividades artísticas** aquellas que desarrollan la sensibilidad, la percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse... la persona que practica una actividad artística refleja el mundo a través de su subjetividad. Y si en el proceso y en el producto de esta actividad no está el sello único, personal e irremplazable del sujeto que lo transmite no es arte. El arte es una actividad humana,... práctica creadora e innovadora que manifiesta cierta relación con la realidad. “La Expresión Corporal en tanto actividad artística la define “...como **danza** al alcance de todos, lenguaje o poética corporal único de cada ser humano... encuentro con su propia forma de bailar”*

Esta perspectiva de danza se construye junto a otros y comulga con la idea de Lara (1998), al hablar de

*“la democracia de los cuerpos y la alfabetización de los mismos conforme a las necesidades de cada uno; una danza liberadora, que constituya el diálogo de los cuerpos.... El conocimiento de sí mismos y de la danza pasa por la necesidad de conocer sus propias historias y las manifestaciones culturales de su pueblo.  
...Entendemos que no es posible admitir la idea del bailarín que baila, del intelectual que piensa; del cuerpo que se mueve y del cerebro que reflexiona. Es necesario pensar en el ser danzante (donde nos incluimos todos), que busca ser total, que denuncia injusticias y busca el saber...  
...es esencial dialogar con los cuerpos, enlazarlos, liberarlos... Es ésa nuestra concepción de la danza.*

### **Un poco de historia**

Haciendo un poco de historia de la expresión corporal, podría señalar que en la década del 60 (1960) fue un momento clave a partir del cual esta disciplina emerge. Dicho momento se vincula a rupturas ideológicas, teóricas y a un carácter crítico y revolucionario de los grupos sociales. Se da cabida a la diversidad, a lo marginal, al psicoanálisis y al marxismo, al cuerpo como preocupación no solo biológica, a la liberación del cuerpo de la mujer y al naturalismo. Bien cabe recordar que en este momento histórico surge el movimiento hippie. El surgimiento de la Expresión Corporal tuvo esta razón histórica,

<sup>3</sup> Stokoe, Patricia “Expresión Corporal. Arte, salud y educación” Edit. Humanitas, Bs. As. 1990.

---

aunque al término ya se lo utilizaba en 1923 por Jacques Copeau, quien incluía a la danza (clásica y moderna), cierto teatro y mimo y ciertas orientaciones psicomotrices. Eran actividades fundamentalmente para comunicarse y expresarse a través del cuerpo en búsqueda de acciones creativas.

Podría decirse que las influencias que la expresión corporal ha tenido, son la cultura del movimiento que proviene de las actividades artísticas, especialmente la Danza Libre. Desde lo Ideológico, el marxismo; desde la psicología, el psicoanálisis; desde la educación la Educación por el arte y la Educación Física.

En Argentina en particular la expresión corporal fue creada y desarrollada por Patricia Stokoe, quien en 1950 regresa después de haber vivido 12 años en Inglaterra. Muy motivada por sus experiencias en la escuela de Rudolf Von Laban, quien llamaba a su danza "Danza Libre". A su regreso, se preocupa por implementar una danza que convoque a ambos sexos, y no sea solo femenina. De allí que a la Danza Libre la denomina Expresión Corporal. Sus temas de trabajo se fueron vinculando al espacio, las calidades de movimiento, las corporizaciones de elementos de la música y de los objetos. Patricia Stokoe (1990, p.15) la define "... como la manera de danzar que lleva el sello de cada individuo... Por medio de este quehacer queremos ayudar a que el cuerpo piense, se emocione y transforme esta actividad psicoafectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietud cargados de sentido propio".

En la historia de la Expresión Corporal se pueden advertir distintas corrientes, las que se diferencian en su proceso, producto, intencionalidad, alcances y marco teórico que las sustentan. Es posible identificar y definir la Expresión Corporal desde diferentes orientaciones o **corrientes**:

**Terapéutica:** ligada a diferentes orientaciones psicoterapéuticas (Psicodrama) y fisioterapéuticas (Vinculada a la Eutonía).

**Metafísica:** reconocida como medio del desarrollo espiritual, potenciando lo natural del ser humano y su capacidad de investigación personal. Toma como base las técnicas y filosofías orientales.

**Artística:** orientada al espectáculo escénico, ofreciendo un inventario de posibilidades de movimientos automatizados. Toma como base de movimiento al teatro, la música, la danza, el mimo, la acrobacia.

**Educativa:** desarrollada en el mundo escolar como recurso didáctico de otras disciplinas pedagógicas; como principio organizador de la Educación Física y/o como disciplina artística-educativa. Ha tenido como justificación las teorías psicopedagógicas predominantes, la concientización y disponibilidad corporal, el desarrollo psicomotriz, el desarrollo de la creatividad y la expresión.

Históricamente la corriente **Educativa** de la Expresión Corporal, fue definiéndose de diversos modos. En términos generales: - conducta espontánea en el área del cuerpo; - actividad artística educativa a través del cuerpo; - técnica pedagógica de liberación y creación; - lenguaje artístico y del cuerpo; etc.

Precisando algunas tendencias dentro de dicha corriente, a la Expresión Corporal se la ha utilizado como **recurso didáctico, es decir**, como "*técnica al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje, basada en los contenidos de las distintas áreas de enseñanza (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua)*", (Eidelberg y Penschsky, 1980). A comienzo de la década del ochenta fue altamente significada en Argentina, por generar una alternativa de enseñanza a las propuestas tradicionales, intentando servir a dos propósitos: incentivar el proceso y reforzarlo a través del juego corporal y las representaciones.

---

Otra fuerte tendencia, sostenida en los currículos oficiales por la Educación Física "fue"<sup>4</sup> la Expresión Corporal como **medio, agente y/o principio organizador**. "*Principio Organizador que articula el desarrollo de aquellos contenidos que por sus característica favorecen con mayor énfasis la expresión y la comunicación de los niños en la búsqueda permanente de un lenguaje del cuerpo propio*". (Fassina, M.. 1991). Los Lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba (1994), la definen como, "Manifestación o forma de expresarse por el movimiento, ... Es un lenguaje que permite sentirse y conocerse, tomando como base las sensaciones, el pensamiento y las actitudes." Esta postura se defendió en el marco de la Educación por el Movimiento, discrepando con quienes la defienden en el marco de la Educación por el Arte. Divorcio y divisiones que provocaron pujas paralizante, (sobre todo para la EF).

Otro concepto que se distingue en la Expresión Corporal, es aquel que se vincula con el *sentido común*, es decir la expresión corporal **cotidiana**, entendida como conducta espontánea existente desde siempre, tanto en su sentido ontogenético como filogenético del hombre. No obstante un hecho cotidiano de movimientos funcionales puede abrir puertas al desarrollo de la expresión corporal danza. Patricia Stokoe al respecto cita el siguiente ejemplo: (1987, p.14) *Rascarse también es una respuesta corporal, pero nadie podría decir que rascarse para calmar un picazón sea danza. No obstante, aquel que se rasca en forma organizada y rítmica con un fin expresivo y comunicativo determinado puede transformar el carácter meramente funcional del rascarse en una danza del rascado. El mismo concepto es aplicable a cualquier acción cotidiana... vemos que cualquier acción funcional puede convertirse en danza cambiando su objetivo y agregando una organización témporo – espacial – energética.*

Para acercarnos a los contenidos, el modo en que hemos resuelto pensar y desarrollar la Expresión Corporal desde la Educación Física ha sido recorriendo tres dimensiones.

**1- Dimensión Sensoperceptiva del Cuerpo:** su búsqueda es la conciencia y sensibilidad corporal. Esta dimensión se convierte en el cimiento sobre el cual se construye el movimiento expresivo.

Para desarrollar la sensopercepción se requiere un contacto sensible con nuestro cuerpo anatómico, orgánico, afectivo, social y simbólico. Valorando lo que el cuerpo es, su realidad y sus fantasías resultantes de la historia vincular y del cuerpo vivido.

El objetivo central es acercar la imagen y la percepción del cuerpo con su realidad corporal. El conocimiento y la percepción del propio cuerpo se construyen a partir de la exploración e investigación del mismo a través de la Sensopercepción.

**2- Dimensión Expresiva-Creativa y Comunicativa del Cuerpo:** su búsqueda es ampliar el lenguaje y la disponibilidad del cuerpo y del movimiento.

Aquí el cuerpo entra en una situación simbólica del sentir y del moverse, y sus representaciones arquetípicas dentro de un espacio rítmico. La imagen del cuerpo y la imagen del mundo comienzan a vincularse a través de las formas de movimiento creado por los pueblos en su sentido más primitivo y originario y los más elaborados en cuanto a expresión cultural.

Busca tomar puntos de fusión, ruptura y nuevas creaciones como modos de enriquecer el lenguaje del cuerpo, atento a no reproducir clisés o caer en estereotipos que bloquean las posibilidades creativas-expresivas. Abre canales imaginativos, para que una idea, emoción, sensación o intuición, tomen forma en el espacio dando la posibilidad de su

---

<sup>4</sup> "Fue" se refiere a que hoy las propuestas de los CBC (contenidos básicos comunes) para el nivel inicial y EGB del M.E.C. (Ministerio de Educación y Cultura) de la Nación (1995), incluye a la Expresión Corporal en la educación artística y no en la EF.



múltiple significación.

Diferentes coordinaciones y acrobacia (destrezas, equilibrios, saltos, caídas) se tornan en habilidades necesarias para la disponibilidad corporal, que lejos de matar su poética, la enriquece. El cuerpo habla y se significa; el cuerpo se integra al mensaje exteriorizándolo. Aquí cabría pensar el cuerpo entre el juego, el baile y la acción situados en un espacio rítmico. En expresión corporal, la acción es imaginaria pero sus movimientos son reales. Su expresión toma la forma de poéticas del cuerpo en movimiento. Estas poéticas enriquecidas a partir del mundo de los objetos y de la música como puentes expresivos.

Se aborda desde esta dimensión, la organización del movimientos expresivo ya sea desde la *improvisación* o desde una *composición* a partir del espacio, el tiempo, el lenguaje expresivo y los recursos.

### 3- Dimensión pedagógica:

Esta se piensa en la complejidad del sistema educativo, en sus niveles de escolaridad, en la enseñanza, en el aprendizaje y en el conocimiento. Se suma, como preocupación a esto, el *cuerpo* en tanto *sujeto* situado que aprende.

La vía corporal de conocimiento es la que facilita la investigación y comprensión de sí mismo y del medio ambiente en el que está inserto. La Expresión Corporal parte de la experiencia vivenciada desde su cuerpo y su motricidad, desde sus sensaciones y percepciones, desde sus emociones, desde su singularidad. Pero esto no es posible en una educación que procura hacernos tan "parecidos" como sea posible.

La compleja tarea es conjugar lo evolutivo, el contenido, el posicionamiento didáctico y de aprendizaje, el lugar del cuerpo/sujeto, y el desarrollo grupal en una dinámica democrática y de libertad.

Los *contenidos* de Expresión Corporal que desarrollamos en el IPEF, podría resumirlo en los siguientes:

- **El cuerpo propio:** (A partir de un encuadre sensoperceptivo) Zonas corporales: Manos, pies, cabeza, brazos, piernas, columna.... Tono muscular, lo óseo, las articulaciones, la piel. Los apoyos, posturas, peso, volumen y contacto corporal. Los sentidos exteroceptivos y propioceptivos.
- **El movimiento corporal, en el tiempo y en el espacio:** *calidades de movimiento:* fuerte-suave; rápido - lento; pesado - liviano; continuo - cortado; golpear, sacudir, flotar, detener, balancear, movimientos abiertos - cerrados, el eje - fuera del eje, desplazamientos, saltos, giros.  
*Espacio:* Kinesfera – espacio intercorporal – espacio total. Niveles, planos, direcciones, diseño espacial (rectas, curvas, círculos...), distancias (cerca – lejos).  
*Tiempo:* ritmo, acento, frase, detención, simultaneidad, alternancia, velocidades, etc..
- **El movimiento y los objetos:** características perceptivas (forma, color, temperatura, volumen, tamaño, consistencia, etc.), movimientos propios del objeto y hacia el objeto. Los objetos como puentes creativos. Corporizaciones<sup>5</sup>. Imagen productiva y reproductiva con el objeto y evocándolo.
- **Expresión - comunicación y creatividad:** Improvisación de imágenes. Corporizaciones de imágenes; recursos sonoros, literarios, táctiles, pictóricos. Lo cotidiano, el gesto, los disfraces. Representaciones. Improvisación y juego individual, en dúo y en grupo. Composición coreográfica. El estilo de movimiento propio, el adquirido. Danzas populares, folklóricas, libre.

<sup>5</sup> Corporizar: llevar al propio cuerpo el movimiento y característica de los objetos, la música, etc. Espejar lo otro al propio movimiento corporal.

---

### **Bibliografía:**

- Alexander, G. (1991) "La EUTONÍA" Un camino hacia la experiencia total del cuerpo. Edit. Paidós. Bs. As.
- Bertherat, T. (1991) "El cuerpo tiene sus razones" Autocura y antigimnasia. Edit. Paidós. Bs. As.
- Bossu, H.; Chalaguier, C. (1986) "La Expresión Corporal - método y práctica". Edit. Martínez Roca. España.
- Brieghel-Müller, G. (1974) "Eutonía y Relajación" Técnicas de relajamiento corporal y mental . Edit. Hispano Europea. España.
- Camels, D.: "Cuerpo y saber" texto revista digital en internet: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) Año 4. N° 13. Buenos Aires, Marzo 1999.
- Castañer Balcells, M. (2000) "Expresión Corporal y danza" Edt. INDE. España.
- Cena, M. (2002) "La Sensopercepción en la Expresión Corporal" texto de circulación interna en el IPEF para la asignatura Movimiento Expresivo I. Córdoba. Argentina.
- (2001) "El movimiento expresivo en la Educación Física" Edit. Por el IPEF en el manual del ingreso. Córdoba. Argentina.
- Cullen, Carlos: "Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos" texto revista digital en internet: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) . Año 4. N° 13. Buenos Aires, Marzo 1999.
- Eidelberg, A. y Penchasky, M.(1980) "La Expresión Corporal en la escuela primaria. Un recurso didáctico" Edit. Plus Ultra
- Dropsy, Jacques (1987) "Vivir en su cuerpo" Expresión Corporal y relaciones humanas. Edit. Paidos. Bs. As
- Fassina, M.; Pereyra, C.; Cena, M. (2002) "Experiencia de sí y problematizaciones en la prácticas corporales" Edit. Alción, Córdoba – Argentina.
- Fassina, M. 1991" Módulos de capacitación en Educación Física" DIIIE. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Argentina.
- Feldenkrais, M. (1990) "Autoconciencia por el movimiento" Ejercicios para el desarrollo personal. Edit. Paidós. 3ra. edición. Barcelona. España.
- (1991) "La dificultad de ver lo obvio". Edit. Paidós. 1ra. edición en castellano. Bs. As.
- Galeano, Eduardo (1999): "Patatas arriba. La escuela del mundo al revés" Edit. Catálogos. Arg. 3ra edic.
- García Russo, H. M. (1995) "La danza en la escuela" Edit. Inde. Barcelona, 1997.
- Hemsey de Gainza, Violeta (1991) "Aproximaciones a la Eutonía" Conversaciones con Gerda Alexander. Edit. Paidos. Arg.
- Katz, R. (1992) "El cuerpo habla: la presencia del movimiento", Edit. Conejo. Quito - Ecuador.
- Kesselman, S. (1990) "El pensamiento corporal" . Edit. Paidos. Bs. As.
- Lara, L. "La Danza en construcción: de los orígenes históricos al método de Paulo Freire" revista digital en internet. : [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) Año 3. N° 11. Buenos Aires, Octubre 1998.
- Le Breton, D.(1995) "Antropología del cuerpo y modernidad" Edit. Nueva Visión.
- Matoso, E. (1996) "El cuerpo, territorio escénico" Edit. Paidos. Bs. As.
- Penchasnky, M. (1997) "En movimiento. Didáctica de la Expresión Coporal" Edit. Sudamericana. Bs. As.
- Penchasnky, M. (1994) "ANDAR" Experiencias y fundamentos para una didáctica de la Expresión Corporal. Edit. Ricordi. Bs. As.
- Santiago, P. (1985) De la Expresión Corporal a la comunicación interpersonal". Edit. Narcea. Madrid.España.
- Revistas "Kiné" . La revista de lo corporal. Bs. As. 1994 a 2000.
- Reflexología: Láminas de los pies y manos.
- Stokoe, P. (1990) "Expresión Corporal: Arte. Salud y Educación." Edit. Humanitas, Bs. As
- Stokoe, P. y Harf, R. (1987) "La expresión corporal en el jardín de infantes" Edit. Paidós, España (2da. edición)
- Vishnivetz, B. (1994)1 "EUTONÍA" educación del cuerpo hacia el ser. Edit. Paidós. Bs. As.



## **CBCE: XIV CONBRACE e I CONICE**

### **Seminário 11: “Promoção da saúde e estilos de vida em risco”**

**Alex Branco Fraga**  
**Prof. ESEF/UFRGS**

O seminário pretende discutir aspectos referentes à promoção da saúde a partir da noção contemporânea de risco. A literatura neste campo é farta e as possibilidades de análise são muitas, mas aqui vai interessar analisar esta relação dentro do campo da educação física/ciências do esporte, de modo mais específico, apontar os elementos constituintes de um processo de glorificação do estilo de vida ativo e de demonização do sedentário, binarismo que acabou se tornando uma referência fundamental para os promotores da atividade física moderada dentro do campo da saúde.

Inicialmente situaremos a emergência do conceito de promoção da saúde e sua crescente importância no campo das políticas públicas, centrando o foco no período histórico que compreende o início da década de setenta até nossos dias, procurando destacar a proliferação de documentos (especialmente Relatório Lalonde – 1974; Carta de Ottawa – 1986; Informes do Banco Mundial - 1993 e da Organização Mundial da Saúde – 2002) que puseram em marcha este movimento sanitário contemporâneo baseado na disseminação das informações acerca dos fatores de risco e, por oposição, dos estilos de vida saudáveis.

Na seqüência, serão discutidas as alterações político-teóricas no campo da atividade física e saúde, destacadamente o movimento que vai do predomínio da pregação aeróbica de Cooper, década de setenta, até a emergência da atividade física moderada como referência fundamental para os pressupostos da promoção da saúde contemporânea. As conferências realizadas em 1988 e 1992 na cidade de Toronto no Canadá e, principalmente, a publicação em 1995 do *Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine*, são os documentos que marcam este processo de mudanças conceituais (PATE et al., 1995, USDHHS, 1996).

A promoção da atividade física moderada se tornou uma das mais importantes ferramentas para obtenção de uma vida saudável porque, entre outros fatores aludidos por quem a promove, através dela se torna possível atingir/modificar não só o sedentarismo, mas também outros comportamentos de risco associados ao estilo de vida. Além dos propalados benefícios fisiológicos (aptidão cardiorrespiratória, controle do peso, equilíbrio da pressão arterial, aumento da densidade óssea etc.) e psicológicos (redução do estresse, aumento da auto-estima, diminuição da depressão etc.), a prática regular de atividades físicas pode influenciar positivamente nas escolhas/rejeições individuais relacionadas ao fumo, álcool, uso de drogas, alimentação, práticas sexuais, além de contribuir para a diminuição dos índices de violência, evasão escolar, problemas familiares, qualidade do ar (WHO, 2003).

O “milagre” da multiplicação dos benefícios fez com que a atividade física deixasse de ser apenas um meio de se obter aptidão física e se tornasse, em sua versão moderada, um dos mais sutis e eficientes mecanismos de promoção da saúde. Incentivar sua prática é uma forma de ampliar a resistência individual às “perigosas” tentações da vida moderna, um modo de reforçar “imunidades” contra os apelos comerciais em favor do cigarro, bebidas alcoólicas e *fast foods* ou a influência das más companhias que transitam pelo mundo das drogas e incitam condutas desregradas. A atividade física moderada, nessa perspectiva, funciona como ponto

de concentração de uma série de prescrições, orientações e informações destinadas a regular estilos de vida através da categorização detalhada dos fatores de risco passíveis de modificação. Torna-se um dos modos mais econômicos de pôr em prática um dos princípios fundamentais da promoção da saúde contemporânea: “capacitar as pessoas/grupos a tomarem as ‘decisões certas’, para viverem vidas saudáveis e serem multiplicadoras dessas decisões em suas famílias e comunidade” (MEYER, 2000a, p. 73).

Nessa nova ordem discursiva a relação entre direitos do cidadão e deveres do Estado é deslocada: cabe ao Estado regular a produção e o consumo de informações devidamente certificadas por especialistas em saúde pública e ao cidadão o dever de incorporá-las ao seu cotidiano em proveito próprio (OSBORNE, 1997). Práticas sociais como o isolamento e a quarentena, implementadas em épocas distintas como forma de evitar o contato e disciplinar a circulação, deixam de ser fundamentais na administração sanitária contemporânea. O controle agora é mais refinado, funciona por meio da ampliação do contato com os preceitos da promoção da saúde, pelo aumento do conhecimento geral sobre o conjunto abstrato de fatores de risco, num movimento contrário ao da contenção: ao invés de se erguerem barreiras sanitárias para impedir a comunicação, libera-se o acesso às informações em saúde; estimula-se o “contágio” e o avanço de um movimento persuasivo de multiplicação de sujeitos portadores de estilo de vida saudáveis.

Estratégias de convencimento, e não mais de eliminação ou reclusão, ganham espaço nas políticas públicas em saúde, pois as doenças que vêm importando à bioestatística contemporânea têm sido aquelas não-transmissíveis, que se desenvolvem silenciosamente dentro de cada um de nós, e cada vez menos aquelas adquiridas na “velha” cadeia sequencial de contágio entre indivíduos. Isto não significa dizer que o confinamento de portadores de alguma doença não seja mais empregado ou que barreiras sanitárias não sejam mais erguidas, ainda são, especialmente quando afloram em algum canto do planeta doenças como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), que demandam, por cautela, procedimentos de separação dos corpos para evitar sua propagação enquanto se busca conhecer seus meios de transmissão. Trata-se menos de um procedimento específico de combate a uma determinada doença e muito mais de um novo “modelo comunicacional de epidemia” (TEIXEIRA, 1998). Algo bem diferente dos modelos anteriores, que se centravam, cada um há seu tempo, no banimento e na restrição da circulação para evitar o contato.

Neste “modelo”, programas de promoção da saúde específicos passam a ser fundamentais no processo de disseminação mais geral das recomendações acerca de uma vida saudável. E no caso da educação física/ciências do esporte brasileiro, o Agita São Paulo (GOVERNO..., 1998) ganha destaque justamente por ter sido um dos primeiros a operar dentro desta nova concepção físico-sanitária. Lançado oficialmente pelo Governo do Estado de São Paulo em dezembro de 1996, o Agita São Paulo é fruto de um convênio entre o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) e a Secretaria de Saúde do Estado. O programa adotou a nova recomendação global sobre atividade física relacionada à saúde, sistematizada em 1995 pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC/EUA) e *American College of Sports Medicine* (ACSM) (PATE et al., 1995), como sua mensagem principal: trinta minutos de atividade física por dia na maior parte dos dias da semana, se possível todos, de forma contínua ou acumulada e abrangendo três ambientes básicos: atividades domésticas, transporte (deslocamento entre casa e trabalho e/ou entre casa e escola) e atividades de lazer (PATE et al., 1995).

Para concluir, serão apontados os desdobramentos deste modo de governar os corpos e a inserção da educação física naquilo que venho chamando de “mercado da vida ativa” (FRAGA, 2005).

## Referências

- BOUCHARD, Claude et al. Exercise, fitness and health: the consensus statement. In: *The Consensus Statement, 1988 International Conference on Exercise, Fitness and Health*. Disponível em: <<http://www.lin.ca/resource/html/al044%5B5%5D.pdf>> Acesso em: 26 out. 2003.
- BOUCHARD, Claude. Physical Activity, Fitness and Health: Overview of the Consensus Symposium. In: GAUVIN, Lise; WALL, A. E. Ted; QUINNEY, H. Arthur (Eds.). *Toward Active Living: Proceedings of The International Conference on Physical Activity, Fitness, and Health (1992: Toronto, Canada)*. Human Kinetics Publishers, 1994.
- FRAGA, Alex Branco. Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Porto Alegre: UFRGS, 2005a. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Agita São Paulo. Manual de orientação. São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde/CELAFISCS, 1998.
- MEYER, Dagmar E. Educação em saúde e prescrição de “formas de ser e habitar”: uma relação a ser ressignificada na contemporaneidade. In: FONSECA, T.; FRANCISCO, D. (Orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000b.
- OSBORNE, Thomas. Of health and statecraft. In: Petersen, A. and Bunton, R. (Org.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, 1997. p. 207-222.
- PATE, Russel et al. Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, vol. 273, n. 5, p. 402-407, 1995. Disponível em: <<http://wonder.cdc.gov/wonder/prevguid/p0000391/p0000391.asp#head0090000000000000>> Acesso em: 19 jul. 2002.
- TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. Epidemia e modelo securitário. *Interface: comunicação, saúde e educação*, v.1, n. 2, p. 77-95, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.mensagem.hpg.ig.com.br/rizoma/episecurita.htm>> Acesso em: 18 jun. 2003.
- USDHHS - U.S. Department of Health and Human Services. *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Center for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, The President’s Council on Physical Fitness and Sports, 1996. Cap. 2: Historical Background, Terminology, Evolution of Recommendations, and Measurement, p. 11-57. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/nccdphp/sgr/contents.htm>> Acesso em: 26 out. 2002.
- WHO – World Health Organization. *Annual Global Move for Health Day Initiative*. Genebra: WHO, 2003. Disponível em: <<http://www.who.int/hpr/physactiv/mfh.day.shtml>> Acesso em 5 jul. 2004.

## **A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CULTURA CORPORAL**

Seminário 06 e 07 de setembro de 2005 – das 09:00 às 12:00

Prof<sup>a</sup> Ana Maria Borges de Sousa / CED-UFSC

A Educação Biocêntrica tem por premissa integrar os sujeitos, como organismos vivos, aos processos educativos, pautada numa dialógica onde vida e conhecimento se encontram para tecer a formação humana e a formação pedagógica. Considera que a vida não pode ser sintetizada como decorrência de processos químicos e atômicos, mas como uma expressão implicada que orienta a construção do universo. Sua base epistemológica é alicerçada no Princípio Biocêntrico, a partir dos estudos do antropólogo chileno, Rolando Toro, criador da Biodanza<sup>®</sup>, e toma como ponto de partida a vivência de um universo organizado em função da vida. Compreende, teórica e praticamente, que tudo que existe no universo compõe-se de um sistema vivo maior. Ou seja, o universo existe porque existe a vida, e não o seu contrário. A Educação Biocêntrica pode ser pensada no contexto da educação em geral, onde está também a educação escolarizada, para reeditar os gestos curriculares e resgatar os sentidos e os significados da escola, para gestar as possibilidades de práticas mais humanizadoras, para promover uma ética afetiva nas relações interpessoais, para criar os espaços de expressão dos potenciais de cada sujeito e para mediar a construção de um novo mundo, onde o respeito mútuo e a dignidade da vida não sejam mais condições de constrangimento. Ao tomar a complexidade como um dos fundamentos de suas reflexões, a Educação Biocêntrica concebe que a formação de homens e mulheres, crianças, jovens ou adultos, pode ser vivenciada no desenrolar das práticas pedagógicas, enquanto seres dotados de incompletudes e que se fazem na feitura do mundo, como nos ensinou Paulo Freire. Desse modo, concebe que a nossa humanidade é forjada no processo mesmos de nossos atos, de nosso estilo de viver, mas em comunhão com todos os artefatos culturais dos quais somos co-criadores e criaturas.

Nesse sentido, a consciência histórico-cultural-político-social que acreditamos construir nas práticas pedagógicas das instituições e dos movimentos sociais, por exemplo, emerge de uma autoconsciência da corporeidade, que o sujeito aprende na relação com outras corporeidades. Essa aprendizagem é mediada pelo mundo, através de relações altruístas que oportunizam a cada um, sem condicionantes, expressar suas potencialidades com a qualidade necessária para um desenvolvimento saudável e vinculado a uma ética de cuidado e de reconhecimento da legitimidade do outro. Essa ética está associada a uma estética, que se manifesta como capacidade aprendida de sentir em comum, de ser-estar em comunidade de modo afetivo, onde nada se apresenta como trivial. Essa ética se faz cotidianamente como estética da existência, onde as corporeidades tecem a expansão da vida e rejeitam, com responsabilidade pública, qualquer conduta anti-vida. Cada corporeidade contém o sujeito com toda a sua história e, simultaneamente está contida nele, portanto, nenhuma ação educativa pode excluir o corpo vivo de seu conteúdo.

A educação física é uma das ciências que alcança, em parceria com outras ciências, a possibilidade de promover uma educação biocêntrica, dado que o seu olhar é centrado por excelência na corporeidade humana, situada em seu contexto sócio-cultural. É ela que pode adotar os corpos concretos para promover, com eles, a restauração da vida: aqueles que estão nas ruas abandonados; nas favelas convivendo também com manifestações de violências e carências

de políticas públicas; nas academias, muitas vezes oprimidos pelas ditaduras de um modelo homogeneizador das formas; nos hospitais, alguns convalescendo num leito e enfrentando as limitações de movimento; os corpos envelhecidos e enrijecidos por um estilo de viver que não contemplou o contato como experiência primeira da corporeidade viva; aqueles que são torturados nas prisões; os que são amordaçados nos manicômios; os que vivem na solidão de uma sociedade individualista e tão pouco solidária; os que são atormentados pelo trabalho escravo; os corpos obesos, que são excluídos da “estética” predominante; os que vivem a desnutrição pela experiência indigna da fome; os corpos infantis que são violentados; os das mulheres que são espancadas; os corpos prostituídos e desamparados quando estão doentes ou considerados inaptos para o sexo; os corpos negros e os deficientes, segregados e inferiorizados por uma sociedade branqueada e elitista. A quase totalidade desses corpos passa também pela escola, onde o profissional da educação física encontra um campo mais abrangente para sua atuação. São corpos que se expressam de modos diversos nas atividades curriculares, as quais incluem as relações interpessoais, os processos de aprendizagem, as descobertas da infância e da juventude, os jogos de convivência com seus conflitos e cumplicidades.

Se considerarmos que as transformações que estão em curso atravessam o planeta em sua abrangência relacional, podemos assumir que somos seres afetivos, pois cada um dos nossos gestos, as escolhas que fazemos como coletivo social, as políticas que criamos como humanidade, sejam para promover ou para subjugar povos e nações, são dados de realidade que afetam o conjunto da convivência humana, com seus semelhantes e com a natureza. É com a nossa corporeidade que criamos simbólica e praticamente o mundo, que revelamos a diversidade cultural que nos envolve, que elegemos o importante e o desnecessário, que despertamos a nossa sensibilidade ou a indiferença, que cultivamos o efêmero e a permanência do movimento.

Eis porque a presença de educadores biocêntricos nos movimentos sociais e na escola é relevante, já que nestes movimentos estão em efervescência muitas experiências que podem contribuir para reculturar os nossos gestos despedaçados, uma das mais concretas revelações de nossa corporeidade reprimida e controlada. Estes são espaços educativos, propositivos de novas realidades, ainda que encharcados por suas contradições e paradoxos. São movimentos organizados e, para além dos direitos que reivindicam, educam a corporeidade. São movimentos que não mais pertencem a uma classe social, a uma categoria profissional, ou a segmentos específicos da sociedade. A novidade deste cenário contemporâneo é que eles se espalham por todas as camadas sociais, em qualquer lugar do planeta, mesclados por cores, opções sexuais, direitos comunitários, por exemplo. Em cada um deles há um corpo com uma corporeidade que reclama sua existência, mesmo quando justificada por interesses particulares.

Cada vez mais nos recusamos a formar educadores que não reconheçam essas premissas, especialmente no campo da educação física. O tempo do adestramento dos corpos e das corporeidades, alinhados para a obediência militar, para um servilismo cristão que teima em negar a dimensão de prazer que nos constitui, para uma sensorialidade asfíxiada por padrões, mesmo em passos lentos, parece se despedir de sua insistência. Não perderam importância as ações coletivas em luta pela liberdade de ser-no-mundo, mesmo quando sugiram certo esmaecimento diante de nossa impaciência para compreendê-las em sua animação. Do mesmo modo, a vasta disponibilidade de informações, ainda que dance entre o descartável e o consistente, não fez morrer sabedorias ancestrais de prestígio à vida, e os movimentos ecológicos estão aí para refrescarmos a nossa memória. Nesses tempos do ontem e do hoje, de modo complexo, são os corpos com suas corporeidades que sedimentam as conquistas e suas ambigüidades, que matam e protegem, que criam e destroem, num jogo simultâneo de presenças

que são habitadas pelo demoníaco e pelo simbólico, enquanto dimensões indissociáveis da condição humana.

A educação biocêntrica estimula em suas práticas pedagógicas e políticas, a vinculação com a vida em todas as suas manifestações. Esta é uma aprendizagem que vai sendo tecida tanto na relação do sujeito consigo mesmo, quanto na relação com o outro e com o meio. Para isso, promove atividades que possam: motivar a expressão criativa em todas as suas possibilidades; valorizar o reencontro do corpo e da corporeidade com o ímpeto de viver, com a vitalidade; reeditar uma convivência afetiva, pautada numa ética da compreensão mútua e numa estética comunitária; recuperar os laços da sexualidade consentida, onde as diferenças étnicas, de gênero, entre outras, não se constituam empecilhos à felicidade; e superar os limites apreendidos culturalmente para se saber passível de ir além da história já construída. Em suas ações implicadas, reconhece como conteúdo vivencial, também a dimensão instintiva dos sujeitos, aquela que abarca a esfera biológica da corporeidade viva, quase sempre contida e condicionada por uma “cultura da camuflagem”, que cria artifícios para dissimular o que sentimos e transformar a nossa sensorialidade numa fonte estranha e dissociada do corpo.

Em seus aportes teórico-metodológicos, a educação biocêntrica reconhece que o sistema vivo humano é cultivado naquilo que o configura, isto é, que o equilíbrio de seu desenvolvimento pressupõe vivências de ecofatores afetivos, ético-estéticos, cuidadores de sua integridade. Pressupõe que a escola, os movimentos sociais, entre outros, são lugares de encontros humanos e de construção de socialidades, ou seja, são campos de interações e de afirmações identitárias, por essa razão, são recintos de extensão primordial para o fortalecimento das singularidades. Questiona, em seu processo de formação, como podemos rejeitar as condutas excludentes, incluir a história dos sujeitos nos conteúdos ensinados, refutar quaisquer práticas de segregação, tais como as normas militares, os ritos sacrificiais, os autoritarismos múltiplos, a disciplina insuportável, a ausência de liberdade de expressão?

Historicamente, o estatuto de uma racionalidade pura serviu de referência aos processos de aprendizagem. As instituições guardam consigo essas influências antigas, manifestas em práticas formais que foram erguidas em nome de determinadas verdades. Nestas verdades, a corporeidade sentida estava ausente e anulada como dimensão cognitiva, o que favoreceu para que perdesse seu encantamento. Com isso, cada vez mais foram reforçadas as concepções discriminatórias e excludentes e valorizado um ideal de bem, de adequado, enquanto se satanizava tudo aquilo e todos aqueles que não se enquadravam nessa arquitetura. Na escola, notadamente, esse estatuto contribuiu para incutir nas crianças e adolescentes os sentimentos de incapacidade, para forjar a responsabilidade isolada por seus fracassos, para separar a boa escola da escola pública sem qualidade, destinada aos pobres, acentuando o profundo desprezo que esta sociedade pratica para com o que se convencionou chamar de popular e declinando de sua participação no processo. As relações tornaram-se intransigentes e arrogantes, fundadoras de patologias diversas, de descontinuidades que não toleram aceitar que cada um se faz mediado pela presença do outro.

Esse modelo de escola vivencia, ainda hoje, o drama da obrigação do saber, por isso raramente incentiva a liberdade de criar ou de autocriar-se no movimento da vida. Com seu pensamento lógico, emoldura a apreensão do mundo em classificações e seriações. Há uma só inteligência que é valorizada, enquanto as demais inteligências vão sendo atrofiadas ao longo da formação: afetiva, gestual, lingüística, espacial, musical, vivencial, cenestésica, emocional, corporal. Com essa conduta, os conteúdos ministrados passam antes por uma profunda assepsia, são higienizados, despolitizados, assexuados, não historicizados, desintegrados, não vivenciados, longe da dimensão comunitária que constitui os sujeitos.

À medida que a educação biocêntrica coloca a vida no centro do pensar, do sentir e do fazer educativos, assume como objetivos pedagógicos proporcionar aos educandos vivências ecológicas, onde eles possam criar situações de investigação que lhes permita compreender como a vida se auto-organiza e está integrada à nossa vida. A intenção é promover uma inversão epistemológica, para que a aprendizagem se faça através da convivência entre as pessoas, da vinculação ecológica com a natureza, consigo, com os outros, com o grupo, com o cosmos. Dessas premissas derivam-se os conteúdos, a metodologia de ensino, os procedimentos de avaliação, a organização escolar. Nos movimentos sociais, estes objetivos podem orientar as atividades de cada grupo social, construindo uma rede solidária de convivência, impulsionando as lutas para que estas promovam, em todos os sentidos, a importância da vida.

A educação biocêntrica prima pelo vínculo entre a escola, a família e a comunidade, potencializando as formas de participação de todos no processo. Para estimular a participação dos diversos segmentos, sugere a organização de eventos variados que possibilitem a cada um integrar-se com aquilo que tem maior afinidade, experimentar trocas e constituir-se em aprendiz que ensina e em educador que aprende. Busca dar ênfase às cerimônias de celebração, como mecanismos de fortalecimento dos vínculos de convivência e da partilha de experiências significadas pelo grupo como, por exemplo, criar sentidos de luta e organização para as datas comemorativas, organizar práticas desportivas de cooperação e na natureza. Os conteúdos têm como fundamento a integração sócio-cultural, desse modo, eles são implicados na/pela vida e enraizados na história da humanidade, com todas as suas criações. São conteúdos que não desconhecem as etnias, os gêneros, os conflitos cotidianos, que valorizam a arte como campo de libertação e de fortalecimento da autonomia. Que compreendem a formação humana como um processo permanente.

É importante não perdermos de vista que nós vivenciamos um curso de enormes transformações sociais, de abrangência planetária e que a modalidade de composição dos atores coletivos já não é mais a mesma. Para Melucci (2001:10), *a nossa dificuldade está, portanto, no ter que colocar no interior de categorias, hoje obsoletas, fenômenos que não podem ser interpretados por meio delas*. Não estamos diante da dissolução dos sujeitos coletivos ou do fim dos conflitos sociais, ao contrário, estamos participando de uma mudança extraordinária de sua forma. Os movimentos sociais e a escola transformam-se e com isso é ampliada a capacidade de produzir conflitos que abalam as conveniências parciais, do mesmo modo, constroem identidades coletivas que são mais transitórias, permeadas por flexibilidades e por interlocuções não apenas com o local. Não podemos continuar a fazer-pensar educação com as mesmas ferramentas que até o presente temos utilizado. Talvez tenhamos direito a um pouco mais de ousadia.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Tradução de Maria do Carmo A. do Bomfim.



## Congreso del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deportes. Porto Alegre 6 al 9 de Septiembre 2005

### Seminario:

**“ El deporte como contenido escolar y la relación entre la cultura física y la escuela desde el abordaje histórico. La tensión competición- cooperación y la construcción de subjetividades colectivas.”**

**Prof. Mag. Angela Aisenstein. UBA/UNLu**

El deporte parece ser uno de los contenidos con mayor presencia en las clases de Educación Física escolar hoy. Sin embargo su inclusión en el curriculum escolar ha sido tema de polémicas a lo largo del siglo XX, contemporáneamente a la difusión ( al menos en Occidente) de la escuela obligatoria, gratuita y masiva.

Este seminario se propone presentar algunas ideas que permitan pensar la inclusión del deporte como contenido escolar en la escuela de masas hoy. A partir de historizar la relación entre el campo de la cultura física (Kirk, 1999) y el campo escolar posible de datar a fines del siglo XIX se abordarán las siguientes cuestiones:

1. La inclusión del deporte moderno como contenido escolar en un particular momento de la relación entre la Cultura física y la escuela.
2. La Pedagogía, como discurso científico sobre la educación, que acepta al deporte en la escuela cuando logra definirlo como actividad “esencialmente” positiva para la construcción de subjetividades colectivas y superador de las gimnasias
3. La tensión entre competición – cooperación, decodificadas en clave higiénica y moral, en la definición del deporte como contenido escolar

### **1. Deporte y escuela**

El deporte ha estado presente *nominalmente* en los textos curriculares desde los primeros años del 1900. Sin embargo, recién en la década de 1940, la escuela media incluye *efectivamente* al deporte moderno en los programas de Educación Física. Actualmente, parte de la discusión por la selección de contenidos escolares relevantes dentro de la asignatura Educación Física (en Argentina), se centra alrededor del deporte. Los argumentos que se esgrimen son variados. En este punto el seminario partirá de la pertinencia educativa de esta práctica social, y las adaptaciones que han sido necesarias para su legitimación como contenido para la escuela. Las fuentes históricas señalan que las polémicas alrededor de este tema son tan antiguas como la creación de los sistemas educativos cuando se estaba conformando el campo cultural de las prácticas deportiva.

Se toma como referencia al deporte moderno, entendido como una práctica lúdica y motriz normalizada y regulada, que comienza a ser practicada por sujetos de diferentes clases sociales en las sociedades secularizadas de occidente luego de las revoluciones burguesas. Se parte del supuesto que lo que hoy se conoce como deporte es una configuración particular, que no data de más de doscientos años, con una clara localización inicial anglosajona (Elías y Dunning, 1992).



En el análisis de la dinámica de los juegos deportivos Elías y Dunning (1992) se refieren al juego como proceso, es decir al patrón fluido y cambiante formado por los participantes mientras dura el juego. Se trata de un patrón que ellos forman con todo su ser, es decir, intelectual y emocionalmente, no sólo físicamente. Así el proceso de juego depende de la tensión entre dos jugadores o grupos de jugadores, simultáneamente antagonistas e interdependientes, que se mantienen el uno a otro en equilibrio.

Los autores mencionados, explican ese equilibrio de tensiones presentándolo como un complejo de polaridades: polaridad global entre dos equipos opuestos; polaridad entre ataque y defensa; polaridad entre cooperación y tensión entre los dos equipos; polaridad entre cooperación y competición dentro de cada equipo; polaridad entre “seriedad” y “juego”, etc. La manera en que se resuelven o manifiestan estos aspectos “polares” u opuestos durante el desarrollo del juego deportivo, del partido, definen la dinámica particular del deporte, en cada momento y lugar.

La escuela moderna, por su parte, es la institución que los estados nacionales surgidos de las revoluciones burguesas han privilegiado en el diseño de la sociedad moderna. La escuela pública, gratuita, obligatoria y secular ha resultado uno de los elementos indispensables para la construcción de la sociedad nacional, la formación de los ciudadanos y la habilitación de los trabajadores (Meyer (1986) citado por Popkewitz, 1994)

Esta escuela conforma un modo particular de transmisión, apropiación y producción de los saberes, que se manifiesta, entre otras cosas, por la combinación de elementos tales como la organización temporal de la enseñanza, la disposición espacial de los actores, la selección específica de los contenidos, la secuenciación en su administración y las formas de control de la tarea.

## **2. La cultura física<sup>1</sup> en los programas escolares. Todos los caminos conducen a la ejercitación física. 1884-1940**

Para el momento en que se conforma la Educación Física como asignatura escolar, dos corrientes conviven en el campo de la cultura física: la del sport anglosajón (heredero de los juegos y las recreaciones de algunos sectores sociales ingleses) y la de los sistemas gimnásticos (alemán, sueco, francés) o *deporte inducido* de la Europa continental (Mandel, 1986).

Para este seminario la atención se centra en el currículum prescripto, es decir en aquellos contenidos que se incorporan a los planes y programas en los diferentes niveles del sistema educativo formal. Se parte de aceptar que las asignaturas escolares, como forma de organización de los saberes que componen el currículum son una creación social de la propia escuela, para la escuela, por lo que cabe reconocerle historicidad.

---

<sup>1</sup> Se utiliza el concepto cultura física, tal como lo propone Kirk (1999), para referir al universo total de las actividades físicas o las prácticas corporales, destinando el nombre Educación Física para la denominar a la asignatura escolar cuando corresponde.

La selección de contenidos ha sido siempre focos de discusión. Los planes para escuela en las últimas décadas del siglo XIX muestran una variedad de contenidos, que paulatinamente se estandarizan y estabilizan. Hasta aproximadamente 1940, de las corrientes de la cultura física, en la escuela primaria y en la escuela media, el contenido prescripto por la normativa prioriza los métodos gimnásticos acompañados de juegos libres, rondas con canto y excursiones.

En este contexto tanto el deporte como los juegos **no** están incluidos en el programa por sus componentes lúdicos. Podría decirse que los deportes y los juegos están incorporados *nominalmente* al programa por el efecto muscular y fisiológico que conlleva su práctica. Y esto es así por el criterio utilizado para su clasificación. A los efectos de insertarlos en el curriculum el aspecto central es “el mecanismo del trabajo” o las masas musculares involucradas. En el texto pedagógico: cualquier actividad de la cultura física puede entrar al programa si se adecua al criterio con que se diseña la disciplina, que en este caso es la *ejercitación física*.

Al considerarlos como *juegos que ejercitan o ejercicios en sí mismos*, se pierden aquellos elementos que lo definen como deporte moderno. Tampoco parecen importar las tensiones propias de la dinámica de los juegos deportivos, producto de las polaridades señaladas anteriormente. Si durante el desarrollo de los juegos y deportes la intención no está puesta en la resolución de las polaridades constitutivas de sus dinámicas, sino en el respeto por la lógica de la ejercitación, estas prácticas cambian de significados, dejando de ser deporte.

### **La esencialización del deporte como contenido escolar y la construcción del mito sobre sus bondades intrínsecas. Nuevos modos de regulación y construcción de subjetividades. 1940 –200?**

A partir de la década del 40 aproximadamente se advierte una primera discontinuidad. Si bien la gimnasia y los juegos colectivos se mantienen como contenidos, en los nuevos programas la enseñanza de los deportes va a tener asignado paulatinamente un mayor tiempo respecto de los demás contenidos (entre un tercio y dos tercios del tiempo total de clase). En todos los ciclos se prevén, a lo largo del año (según los diferentes deportes, incluyendo el atletismo), momentos para *adiestramiento, juego y competencia*.

Es decir que, sin perder la función normativa regulativa, un programa de Educación física que ubica en primer plano al juego y las habilidades deportivas, y coloca como base la competencia, señala un cambio en el modo pensar la educación a través del cuerpo y la formación de las subjetividades de jóvenes y niños. David Kirk (1998) señala un proceso similar en el contexto de las escuelas dependientes del gobierno en Australia alrededor de la década del cuarenta. Según el autor, la concepción de recreación y placer, unida a la potencialidad ética de los juegos y deportes comienzan a formar parte del discurso predominante en la educación física australiana. En la Argentina, el Programa de Educación física para colegios nacionales, escuelas normales y especiales, aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1941, contiene elementos de este cambio:

“Los juegos y los deportes tienen en este programa fundamental importancia. Sólo una comprensión adecuada del sentido que entraña tal valorización posibilitará la actuación correcta del profesor. La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación:

a) desenvolvimiento del gusto innato por la actividad; b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad; c) ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción; d) conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos; e) creación de espíritu de solidaridad y abnegación; formación del carácter. [...]

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de la educación física, en razón de que les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales.

Y la preparación atlética de equipos ha de constituir, sin duda, una arma para combatir nuestro espíritu individualista, despertando, asimismo, en el alumno, afecto por su colegio. Bueno será recordar siempre que la misión del profesor no es formar individuos, sino ciudadanos. Incumbe, pues, al deporte esta enorme pero noble tarea: la creación del sentido social, de los deberes de cooperación, del espíritu de comunidad (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de Educación física, 1941, 59-60).

En síntesis, una propuesta curricular centrada en la ejercitación analítica, sistemática, racional y metódica, con marcos de referencia fuertes y criterios de clasificación precisos (Bernstein, 1997), puede ser entendida bajo el concepto *normalización* o *regulación heterónoma*. Desde otra perspectiva, la decisión de enseñar a través del deporte y el juego en un programa variado y atrayente puede señalar otro modo de educar, de conformar y regular la personalidad de los alumnos, apelando a su natural impulso, autonomía y responsabilidad.

### **3. La tensión competencia - cooperación. Los discursos y ámbitos de la participación y del rendimiento.**

A lo largo de la historia, las tensiones por la inserción del deporte en la escuela se vinculan al modo en que ésta logra resolver las polaridades que caracterizan al juego deportivo. El emergente más notorio de dicho conflicto es la competencia. De allí que en un primer momento, parte del tratamiento pedagógico opera sobre ella eliminándola. En ese momento la decisión es disminuir la competencia, es decir limitar cuantitativamente las oportunidades de manifestación de las tensiones propias de las polaridades que caracterizan al deporte y que fueran señaladas por Elías y Dunning. (por cit.).

Con referencia a la relación entre deporte y competencia, Richard Tinning (1996) identifica dos tipos de discursos que orientan las prácticas en el campo del movimiento humano: el *de la participación* y el *del rendimiento*. El discurso de la participación habla de inclusión, igualdad, asistencia, cooperación y organiza y fundamenta las prácticas orientadas a fomentar y lograr la incorporación de los destinatarios en la cultura del movimiento. El

discurso del rendimiento habla de esfuerzo, superación, victoria; gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte. La orientación de las prácticas derivadas de esta segunda perspectiva coincide en gran medida con las características que Guttman (1994) señala respecto del deporte moderno.

Resulta necesario señalar que ambos discursos incluyen la noción de competencia cuando se refieren a la práctica deportiva, la diferencia esencial entre las prácticas deportivas derivadas de uno y otro discurso es el objetivo estratégico tras el cual se ubica la competencia: la participación masiva, placentera y democrática en el juego o la consecución de la mejor performance de los mejores dotados.

Siguiendo a Tinning, el deporte en la clase de Educación Física estaría organizado por el discurso de la participación, teniendo como premisa el desarrollo de ciertas actitudes, valores formativos y parámetros de salud, posibles de hallar o fomentar con su práctica. Dado el discurso curricular, la apuesta al deporte en la escuela parece pasar por la posibilidad de orientar dicha práctica social en un sentido pedagógicamente delineado. Su carácter educativo se deriva de la transformación que el discurso pedagógico realiza a partir de la recontextualización del deporte moderno. De allí que prime (o sería deseable que así fuera) la idea de inclusión, integración, cooperación, disfrute y diversión en oposición a la de esfuerzo, récord, victoria, selectividad y meritocracia.

### **Bibliografía citada**

- Bernstein, B (1997) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata, Madrid. 3ª ed.
- Elías N. y Dunning E., (eds. ), (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. FCE, México
- Guttman A., (1994): *Games & Empires. Modern sports and cultural imperialism*. Columbia University Press, New York.
- Kirk D. (1998) *Schooling bodies. School practice and public discourse. 1880-1950*. Leicester University Press, London.
- Kirk D. (1999) "Physical culture, Physical education and relational analysis", in *Sport, Education and Society* Vol. 4, N° 1, March. (63-73)
- Mandel, R., (1984) *Sport, a cultural history*, Columbia University Press. New York
- Popkewitz T., (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
- Tinning R., (1996) "Definiendo el área ¿Cuál es nuestra área?" en *Revista de Educación*. Madrid N° 311 p 123-134.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A REDISSCUSSÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Antonio Carlos Moraes – UFRJ  
Lívia Tenorio Brasileiro – UEPB  
Comitê Científico do GTT Escola/CBCE

O presente texto é síntese de uma experiência poucas vezes vividas por nós, professores e professoras. Discutimos em pequenas e grandes reuniões, passando pelas cinco regiões do país, ouvindo professores e técnicos educacionais de todas as partes do Brasil, durante os anos de 2004 e 2005, falando de suas experiências e necessidades no Ensino Médio.

Para o campo da Educação Física esta experiência foi, sem dúvida alguma, um passo decisivo para formularmos um documento sobre a Educação Física como componente curricular da educação básica, clareando o quanto possível o papel que esta pode assumir na educação escolarizada.

Tanto no campo legal quanto no teórico e no pedagógico, são muitas as dúvidas acerca do que é possível e do que é recomendável para o contexto escolar. Contudo, não pretendemos nesta oportunidade rara, apontar e definir como e o que o professor deve planejar e ensinar. Essa tarefa só cabe a ele, com base em sua formação acadêmica e profissional, nas decisões da comunidade escolar e no projeto político pedagógico da escola. Pretendemos sim, estabelecer um amplo diálogo que acreditamos tenha iniciado nos encontros e seminários.

### O contexto da produção do documento

Queremos apresentar o novo documento sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio<sup>1</sup> sem assumirmos o papel de especialistas que prescrevem atividades para os professores executarem. Já tivemos experiências desse modelo de orientação e sabemos dos resultados negativos dessa prática. O texto que apresentamos apenas reflete o diálogo provocado e desenvolvido em Florianópolis, Cuiabá, João Pessoa, Vitória, Manaus e Brasília, com mediação da produção acumulada pela comunidade acadêmica e pelas ponderações do grupo de trabalho.

Somos um grupo de professores e professoras, do ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e ensino superior. Todos nós possuímos experiências de educação básica em redes públicas de ensino, acessamos a pós-graduação, vivenciamos o mundo acadêmico mas não nos afastamos da educação básica, permanecendo no ensino, na pesquisa e na mediação técnica e pedagógica frente às demandas da comunidade.

Nossa prática científica é voltada para a escola de educação básica e, junto com todos os professores de sala de aula e aqueles que estiveram conosco nos vários encontros, acreditamos na Educação Física como um componente curricular capaz de contribuir no processo de formação de uma sociedade participativa, com senso de justiça, solidária e sem preconceitos discriminatórios de qualquer espécie.

---

<sup>1</sup> Documento em processo final de elaboração junto ao Ministério da Educação.

A escola, que atende um mundo de gente diferente, precisa reconhecer que existem diferentes caminhos para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, nos colocamos com disposição em participar da construção de um novo processo de educação escolarizada, democrática, acessível, plural e que atenda os reais interesses da maioria da sociedade.

Nossa expectativa colocada no documento nos remete a uma possibilidade de dar continuidade ao diálogo sobre nossas práticas pedagógicas e nossas intenções educativas no ambiente escolar. Esperamos que, a partir deste novo texto possamos, em nossas várias redes de ensino, nas várias regiões, municípios e escolas, formularmos nossos próprios textos, tendo em vista nossas possibilidades e nossas particularidades.

## **1. Identidade**

### **O reconhecimento social: na lei ou na luta**

Na dinâmica desenvolvida nos grupos de trabalho de cada região do país, onde estivemos presentes, o ponto alto foram os momentos em que todos os participantes puderam colocar abertamente tudo que sentiam e percebiam sobre suas práticas pedagógicas no ensino médio. Nesses momentos nos foi possível observar que grande parte da comunidade docente que ocupa as cadeiras do magistério, ensinando Educação Física, ainda não está certa sobre o espaço que deve ocupar no currículo e no projeto político pedagógico de cada escola. Boa parte dos professores e professoras revela dúvidas acerca da Educação Física como componente curricular obrigatório da escola de Educação Básica.

Esse comportamento foi construído historicamente, quando a cada reforma educacional, setores corporativos reivindicaram a colocação da disciplina na grade curricular de forma obrigatória, em todos os níveis de ensino. Tais procedimentos contribuíram na formação de uma cultura no campo da Educação Física, no interior da escola brasileira, caracterizada pelo legalismo e alheia aos interesses da comunidade escolar. A impressão era que a Educação Física permanecia na escola por força da lei e não pela necessidade e pela sua importância na educação escolar.

Apesar de que, a cada dia nos deparamos com relatos de experiências significativas no campo pedagógico da Educação Física, em muitas escolas pelo Brasil, em que muitos professores fizeram com que a sociedade percebesse a contribuição dos conteúdos veiculados pela Educação Física, a cada nova formulação legal da educação brasileira, a discussão que predomina no cenário legislativo gira em torno do termo da obrigatoriedade posta em lei.

Entretanto, há uma divisão nítida acerca do assunto no campo da Educação Física. É possível identificar, na produção teórica e nos debates acadêmicos, as mais diversas tendências que sustentam argumentações acerca do tema. Podemos denominar o cenário da discussão da seguinte forma:

#### **1) O grupo da legitimação**

Nesta tendência se localizam os grupos que defendem uma Educação Física escolar socialmente referenciada, divididos em:

- grupos que defendem que a disciplina nunca deva ser obrigatória, que seja reivindicada e sustentada a cada dia pela comunidade escolar;
- grupos que defendem que a disciplina poderia ser obrigatória somente por meio de decisão de cada comunidade escolar em particular, e nunca da legislação em nível nacional;
- grupos que defendem que os conhecimentos da Educação Física devam ser obrigatórios em todos níveis, sem contudo obrigar a presença do professor específico;
- grupos que defendem a obrigatoriedade apenas em alguns níveis de ensino.

## 2) A tendência da legalização

Nesta tendência estão situados os grupos que sustentam a necessidade da existência da lei em nível nacional para se manter a Educação Física na escola em todos os níveis. São eles:

- grupos que defendem que a cada reforma legislativa a idéia da obrigatoriedade posta em lei seja cada vez mais aprofundada e especificada;
- os grupos que defendem uma obrigatoriedade em lei em caráter provisório, na expectativa de se conseguir da comunidade escolar o reconhecimento pedagógico e social da disciplina.

### 1.1. Sobre o aspecto legal

Apesar da existência dos vários grupos que defendem questões diferentes sobre a legislação, muitos representantes da comunidade escolar desconhecem a atual condição de obrigatoriedade da Educação Física na escola. Isto acaba gerando duas práticas políticas perversas para o desenvolvimento da educação básica no Brasil. A primeira é que diante de um quadro de professores e professoras imenso e de tendência histórica de práticas pedagógicas isoladas, muitos oportunistas arvoram-se a defensores e postulantes da obrigatoriedade da Educação Física na escola ignorando por completo o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A segunda questão, que gira em torno de uma perda de um suposto *prestígio*, está de certa forma ligada à primeira. Trata-se de uma tendência corporativa que gera a idéia de que uma disciplina deva ter prestígio sobre as demais dentro da escola, como se a disciplina fosse o elemento mais importante do ambiente de ensino e aprendizagem, desconsiderando assim, os objetivos maiores do sistema escolar, os interesses da comunidade escolar e a construção do projeto político pedagógico da escola.

A sensação da perda de *prestígio* ocorre principalmente quando, particularmente no Ensino Médio, em muitas escolas, o número de aulas semanais é diminuído em função do aumento de aulas de disciplinas que tradicionalmente compõem o programa de vestibular das instituições de ensino superior. Portanto, não é uma questão de uma disciplina ter ou não prestígio, é muito mais uma questão de definição política da comunidade escolar, por mais distorcida que possa ser.

Como membros da comunidade escolar, professores e professoras de todas as disciplinas têm o dever de participar e ajudar a definir os rumos e objetivos da escola, apresentando argumentos e justificativas que possam qualificar suas disciplinas para a formação do cidadão e da cidadã que a maioria da sociedade deseja. A lei é clara em garantir ao aluno a oferta da disciplina, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados para a mesma são os professores a partir de seus argumentos, de seus registros

de experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos e principalmente de seu planejamento e proposta político-pedagógica específica no interior do projeto maior da escola.

## **1.2. O contexto histórico**

Historicamente a Educação Física sempre conviveu com o respaldo da legislação que lhe garantiu espaço no interior da escola. Isso ocorre desde o século XIX, quando a corte imperial tornou a prática da ginástica obrigatória no ensino escolar no hoje município do Rio de Janeiro. Naquele tempo a classe dirigente do país tinha a preocupação com os corpos dos homens livres que, de acordo com a influência européia em tempos modernos, deveria ter porte robusto, saudável e com maior expectativa de vida.

A idéia era de que a escola, que em sua maioria recebia alunos provenientes das classes dirigente e dominante da sociedade, pudesse ajudar a produzir tais corpos. Para isso foi planejada uma intervenção para além do puro exercício físico. Teses médicas sobre perfeição e imperfeição física, sobre hábitos higiênicos, sobre hábitos alimentares, sobre a arquitetura das escolas e das residências, foram apenas algumas das intervenções pretendidas pela classe médica que regulou a vida urbano social da idéia de se ter uma nação moderna, com homens preparados para desenvolvê-la.

Os filhos da classe trabalhadora, principalmente a escrava, continuaria a possuir corpos mutilados e extenuados pelo trabalho sobre-humano. Ou seja, na escola seria possível a produção de um corpo robusto e saudável mas não produtivo do ponto de vista do trabalho, um corpo politicamente adequado aos ideais da sociedade moderna que emergia das revoluções e reformas européias. Um corpo, na visão de Gilberto Freire, em Sobrados e Mocambos, que abandonaria a idéia da velhice, da doença, da falta de higiene e da prostração. Um corpo que ficaria livre dos castigos físicos que os diferenciava do tratamento dado às crianças escravas.

A presença da Ginástica na escola confirmava a visão freiriana mas, que ao mesmo tempo, seria fiel ao modelo iluminado da burguesia emergente da Europa oitocentista diante da idéia de que, na idade moderna era preciso um homem de corpo forte, ágil, saudável e produtivo, mas o filho das classes dirigente e dominante não teria o trabalho como instrumento de produção desse corpo. Nesse sentido, a Educação Física como parte integrante da escola, se prestou socialmente como tal, atendendo aos interesses de uma classe minoritária da população, já que quem participava da vida produtiva do país era predominantemente escrava, os trabalhadores livres, que em sua maioria, não tinha acesso à educação escolar.

## **1.3. A Educação Física de fora para dentro**

De lá para cá, entre o século XIX e final do XX, particularmente até a oportunidade da formulação da LDB em vigor, a sociedade brasileira foi se desenvolvendo e se modificando em suas relações de produção, mas o modelo nítido de educação diferenciada permaneceu. A educação dos filhos da classe trabalhadora transitou entre a senzala, os setores urbanos marginalizadas, as obras de caridade, as oficinas profissionais e a escola de ler, escrever e contar números de forma rudimentar.

Os elementos culturais de uma possível Educação Física nas vidas desses jovens passou pelas práticas proibidas e discriminadas, pela formação pré-militar, pelos jogos



populares e pela prática precária e proletarizada do esporte. No contexto escolar, predominou a formação pré-militar, num estágio ainda muito tímido de escolarização pública e a introdução precária das chamadas práticas poliesportivas que se resumem a quatro ou cinco modalidades esportivas.

Não é necessário, neste espaço, tecer maiores comentários acerca do papel que a Educação Física cumpriu nos vários governos em todo esse tempo. O fato é que ela permaneceu como obrigatória nas escolas, durante mais de um século, na condição de *atividade curricular*. Essa condição conferia uma função de complementaridade no processo de educação das novas gerações. Não era pensada de dentro da escola e sim de dentro das políticas de governos e dos setores privados do esporte, que buscavam objetivos muitas vezes alheios aos objetivos da comunidade escolar.

Muitos programas de governos passaram pela escola por meio de elementos culturais que compõem à Educação Física. Começou no século XIX com a ginástica e predominou no século XX, pelo menos nos últimos quarenta anos, o processo de esportivização.

Muitas vezes tais programas foram confundidos com a própria Educação Física dentro da escola. A maioria estava relacionada à massificação esportiva e colocou a Educação Física e seus professores à margem das grandes discussões no interior da escola no que se refere à formatação do projeto político pedagógico. Não é difícil nos lembrarmos das várias escolas que possuíam salas de professores de Educação Física separadas das salas dos demais professores.

Mesmo quando não havia programas de massificação esportiva, a Educação Física escolar reproduzia em suas aulas as mesmas estratégias metodológicas que confundia Educação Física com esportes, ou melhor, com quatro ou cinco modalidades esportivas. As construções das chamadas quadras e ginásios poliesportivos, juntamente com eventos esportivos estudantis criados em níveis municipais, estaduais e nacionais, contribuiu significativamente para cristalizar, por muitos anos, o modelo de aulas Educação Física nas escolas brasileiras.

#### **1.4. Em busca da Educação Física de dentro para fora**

Como já foi percebida e muito discutida em todas as regiões do Brasil, a atual legislação trás uma redação diferente das anteriores em relação à Educação Física. A nova lei não se resume a questão da obrigatoriedade. O texto chama a atenção para a questão pedagógica, o interesse da escola, a necessidade da Educação Física ser parte integrante da escola, do currículo. Os objetivos da Educação Física deverão ser os objetivos da escola e não de políticas e interesses transitórios de setores mercadológicos da sociedade, como eventos realizados por federações esportivas e terceirizações por meio de atividade de academias de ginásticas, alheios aos interesses maiores da escola.

Nesse sentido, a Educação Física passou a ser um *componente curricular*. Isso significa que não basta ser legal, o componente curricular precisa, antes de tudo, possuir uma relação direta com a proposta político pedagógica elaborada pela comunidade escolar.

A sala dos professores de Educação Física passa a ser, definitivamente, a sala do corpo docente da escola. As teses métricas já não são a referência teórica e os programas pontuais de governo possuem outras alternativas de espaços e tempos para sua aplicação. Mesmo quando se usa o espaço da escola, este não é curricular, é o tempo e espaço do entorno da escola.

O esporte que se confundia com Educação Física passa a ser um dos elementos, junto com a Ginástica, as brincadeiras e Jogos Populares, a Dança, a Luta, entre outras produções e construções corporais históricas da humanidade, que compõem o conjunto de conhecimentos e acúmulo cultural, que podem vir a se constituir em conteúdos da Educação Física, praticados na escola, com a escola e para a sociedade. Inclusive a demanda de espaços para sua prática pedagógica tem se modificado e apontado para investimentos da escola em áreas físicas multifuncionais que atendam todos os conteúdos pensados e selecionados pelos professores e comunidade escolar.

Como componente curricular, a Educação Física, a partir da nova configuração legal, deverá ajudar a escola a alcançar seus objetivos desenvolvendo um objeto particular que deverá ser apropriado pelos educandos ao longo de toda a educação básica. Apesar de ainda ser uma prática pedagógica que, supostamente necessita dos cuidados da lei, a Educação Física já recebeu o recado dos representantes das sociedades civil e política através do texto da última LDB.

Na direção ao encontro dessa perspectiva, queremos e podemos afirmar que a Educação Física brasileira possui nos dias de hoje uma produção acadêmica e um acúmulo de experiências e discussões suficientes para abrimos mão da obrigatoriedade posta em lei e garantirmos, a partir da reivindicação da sociedade, a presença de várias formas diferentes de ensinar e aprender, inclusive a Educação Física.

A Educação Física de dentro da escola significa que:

- Mesmo sabendo que não é possível formar atletas no tempo e espaço da escola, é possível praticar esportes, dentro e fora da escola, sob outras perspectivas;
- Mesmo sabendo que não é possível obrigar todos os alunos a praticar algum exercício físico, é possível possibilitar a todos o direito a qualquer prática de exercício físico;
- Mesmo sabendo que não é possível exigir dos alunos performances físicas, sabemos que possível oferecer-lhes condições de acessar e se apropriar de conhecimentos para, livremente alcançar tais condições;
- Mesmo sabendo que a escola não pode ser a sustentação da entidades de promoção de eventos esportivos, sabemos que a própria escola deve ser capaz de mobilizar comunidade escolar para festejar de tempos em tempos o acúmulo cultural dos alunos;
- Mesmo sabendo que a Educação Física não tem função social de preparar o sujeito para o trabalho, sabemos que podemos ajudá-lo a compreender o processo de produção e esforço físico, da exploração corporal e o direito ao repouso e ao exercício desvinculado do processo produtivo;
- Mesmo sabendo que o apelo para a competição estimulado por alguns setores da sociedade é muito forte, sabemos que é possível uma Educação Física que estimule a participação solidária.

Esse é o nosso início de conversa neste seminário, ou melhor continuidade do diálogo que estabelecemos junto aos professores e professoras de diferentes regiões brasileiras. As discussões sobre conteúdo, metodologia e ações pedagógicas estão no documento final, mas neste momento do seminário queremos analisar o processo de rediscussão das orientações curriculares, que ainda demanda maior espaço de discussão e é

o que faremos no interior do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, e em outros encontros que se fizerem necessários e possíveis.

### **Indicações de leitura:**

Documentação a ser acessada no Ministério da Educação

[www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb)

#### Contexto do Ensino Médio

- Introdução
- Estratégia do Ministério para o Ensino Médio
- Uma Concepção para o Ensino Médio
- Pressupostos para a Construção de um Projeto Escolar Democrático
- Indicações para a Construção de um Projeto Curricular Interdisciplinar
- Avaliação
- Financiamento
- Estratégia para o Ensino de Ciências

#### Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM

- Bases Legais
- National Curriculum Parameters Secondary Education (resumo)
- Orientações Educacionais Complementares aos PCN:
  - Ciências Humanas e suas Tecnologias
  - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
  - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM em Debate

## CORPO E EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES DE FRONTEIRAS CULTURAIS

Beleni S. Grandó \*

**Resumo:** Tendo como referência os estudos realizados sobre as relações entre corpo e educação em relações interculturais em espaços de fronteiras étnicas e culturais em Mato Grosso, neste trabalho pretendo dialogar com os conceitos de cultura, práticas corporais e identidade, refletindo com os colegas as formas de educação que se materializam no corpo e constituem a pessoa como única. A Educação Física, no contexto da escola, compreendida como espaço privilegiado em que se estabelecem “fronteiras étnicas e culturais”, pode ser uma prática pedagógica que venha a consolidar novas práticas educativas promotoras de relações interculturais que reconheçam nas diferentes maneiras de ser, potencialidades únicas de valorização e de desenvolvimento do humano.

---

Este trabalho nasce da realidade vivenciada em Mato Grosso e dos estudos<sup>1</sup> realizados no sentido de compreender esta realidade a partir das práticas corporais que se estabelecem em relações entre diferentes maneiras de ser e de viver. As práticas corporais com as quais dialogo, são práticas sociais educativas e que, como tais, não são descontextualizadas das demais práticas e contextos com os quais cada grupo social se constituiu historicamente como grupo específico e diferenciado.

Mato Grosso historicamente vem se constituindo como um espaço de conflitos permeados por uma diversidade étnica e cultural riquíssima, complexa e contraditória nas relações sociais cotidianas. Estas relações se expressam nos movimentos sociais que lutam pelo direito a terra (indígena, quilombola e sem-terra), a cultura diferenciada e a garantia das condições sócio-ambiental e econômica para uma vida com qualidade, assim como nos

---

\* Professora do Programa de Mestrado Educação em Fronteiras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura-CNPq, coordenadora do GTT Corpo e Cultura/CBCE, com o Projeto de Pesquisa Corpo e Educação em relações de fronteiras étnicas e culturais em Mato Grosso – Unemat-Campus de Cáceres-MT.

<sup>1</sup> Os estudos aos quais recorro neste texto resultaram na tese de doutorado: *Corpo e Educação: Relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri-MT*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, março de 2004.

conflitos que permeiam as relações entre gerações, gênero e etnia, presentes no cotidiano escolar.

Como expressão da realidade nacional, a sociedade mato-grossense é constituída por uma diversidade étnica e cultural em diferentes níveis de acesso aos bens simbólicos e materiais mais amplos da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que se apresenta com uma riqueza simbólica e cultural, na maioria das vezes ignorada e, portanto, desqualificada nas relações sociais mais amplas que acabam por negar diversas maneiras de ver, de sentir e de ser homem e mulher dentro do contexto histórico e geográfico construído em relações de “fronteiras” (BARTH, 1998<sup>2</sup>).

Por “fronteiras culturais”, compreende-se espaços socialmente construídos nos quais confrontam-se diferentes grupos étnicos e culturais, em que no “campo da cultura e nas relações entre o poder e a cultura” se estabelecem conflitos em que cada grupo lida com o seu “capital simbólico cultural” buscando “articular seus processos de resistência” (NOVAES, 1993<sup>3</sup>), cujas diferenças são constantemente reinterpretadas e reformuladas no contexto da própria cultura.

Segundo Geertz (1989<sup>4</sup>), o conceito de cultura diz respeito ao conceito de homem, quando “vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles raramente se tornam, um por um” (1989:65), de tal forma que, para tornar-se humano, cada corpo é individualizado por padrões culturais – sistemas de significados criados historicamente – que o orientam nas relações com outros humanos pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais se recria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade, que é única com o é cada corpo, cada pessoa.

Assim, a cultura é compreendida a partir de traços que a diferenciam nas relações de “fronteiras” estabelecidas e num contínuo processo de modificação. Assim, fronteira não

---

<sup>2</sup> BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Texto original em inglês, da introdução da obra dirigida por F. Barth: *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969).

<sup>3</sup> NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp, 1993.

<sup>4</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

está relacionado a limites, mas a “espaços de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível...” (TASSINARI, 2001:68<sup>5</sup>). Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa a sua parte – seu grupo – ao mesmo tempo em que é “tocada” pelo contato com outro grupo, que, dependendo do contexto histórico, suas culturas se interpenetram, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se. (GRANDO, 2004).

Cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. A cultura ainda permite a regulação dos comportamentos e se expressa no modo como esse tempo e esse espaço se ordenam e se distribuem, nos significados que lhe são atribuídos, nos valores que os distinguem, nas normas que os salvaguardam. (GRANDO e HASSE, 2002:103<sup>6</sup>).

O corpo é assim, um território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, a cultura é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. É assim, no corpo que as primeiras marcas da cultura são inscritas profundamente no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento.

O corpo é o primeiro utensílio sobre o qual o homem atua e o qual transforma, controlando sua natureza, desde o nascimento até a morte. Nessa ação, transforma seu corpo e a si mesmo. Segundo Hasse, nessa relação de forças, a natureza impõe obstáculos que o obrigam a superar, buscar “soluções”, construir “respostas”, “E na maneira de fazer materializa-se uma seqüência ordenada, uma maneira de fazer, de ver, de ser, um fato social total” (HASSE, 2001:5<sup>7</sup>).

---

<sup>5</sup> TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Iaçá. In: LOPES DA SILVA, A. e LEAL FERREIRA, M.K. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global/MARI, 2001. (pp: 157-195).

<sup>6</sup> GRANDO, Beleni & HASSE, Manuela. Índio brasileiro, “integração” e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (pp.101-116).

<sup>7</sup> HASSE, Manuela. *Corpo, Técnica e Desenvolvimento: um problema humano e social*. Texto apresentado em Provas de Agregação da disciplina Antropologia e História do Corpo, na Faculdade de Ciências da Motricidade. UTL/FMH, Lisboa, novembro de 2001.

Foi com a consciência de que as mudanças do que está inscrito no corpo não são fáceis de ser efetivadas pela pessoa, por mais que esta tenha consciência disso, que Marcel Mauss (1974<sup>8</sup>), no início do século XX, apontou para a relevância das “técnicas corporais”, passando a elaborar esse conceito para a compreensão e identificação das diferenças entre sociedades, culturas e pessoas.

Como matriz simbólica na qual a pessoa tende a ser “fabricada” (VIVEIROS DE CASTRO, 1987<sup>9</sup>) socialmente, o corpo é “produzido” em momentos específicos geralmente ritualísticos, como por exemplo, nas festas populares e nos rituais, mas também nas práticas corporais cotidianas. As práticas corporais são práticas sociais que associam tecnologias e estéticas específicas para manifestar no corpo e com o corpo os sentidos e significados da beleza, da alegria, da religiosidade, da moral, etc., que possibilitam a construção de um “ideal de pessoa” que se diferencia em cada grupo social.

As práticas corporais passam pelo processo de transmissão das formas de fazer e de ser que é efetivado pelos mais velhos aos mais jovens e que nos momentos ritualizados são constituídos de significados e sentidos que marcam uma identidade coletiva que se renova pela eficiência e fortalece o grupo frente a outros, garantindo sua continuidade nas gerações futuras.

Esse processo de “fabricação da pessoa” desencadeia uma ação educativa do grupo social ao qual os mais jovens serão integrados e essa ação geralmente é desenvolvida por peritos qualificados e reconhecidos como autoridades pelo grupo. Este por sua vez, recorre a técnicas que são sempre fruto de um processo social e que, portanto, não podem ser compreendidas fora do contexto que as produziu.

No cenário brasileiro, as fronteiras desterritorializadas marcam no corpo o diferente que é desqualificado e promove e reforça relações etnocêntricas e autoritárias sobre os grupos minoritários (índios e filhos de trabalhadores rurais ou urbanos que pertencem à classe economicamente desfavorecida) que resistem a padronização privilegiada pela cultura hegemônica.

---

<sup>8</sup> MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: *Sociologia e Antropologia*, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. (Extraído do *Journal de Psychologie*, XXXII, n. 3-4, 15 de março-15 de abril de 1936. Comunicação apresentada à *Société de Psychologie* em 17 de maio de 1934). p.211-233.

Compreendendo que é neste contexto complexo, dinâmico e conflitivo, em que se estabelecem as relações sociais que constituem as diferentes maneiras de ser brasileiro e brasileira, que as identidades coletivas minoritárias são bombardeadas cotidianamente pelos meios de comunicação de massa, que impõem suas formas de fazer e de ser que visam a fragmentação dessas coletividades para a consolidação de uma identidade alienante de consumidores de uma cultura que se sustenta no mercado e na mercadorização do ser, restamos o desafio da Educação Intercultural (GRANDO, 2004).

Essas formas de transmissão perpassam todas as relações sociais e, embora extrapolem a educação escolar, a escola se constitui, em nossa sociedade, como um espaço em que as fronteiras se estabelecem e, portanto, num espaço em que se pode privilegiar a reflexão e a consolidação de uma educação que possibilite o respeito à diversidade e a aprendizagem com o outro. A escola é assim, um espaço privilegiado para que as mediações entre as fronteiras culturais e étnicas sejam qualificadas a partir de uma educação que possibilite qualificar essas relações de fronteiras, desvelando os valores excludentes que permeiam as práticas sociais cotidianas visando novas práticas.

Com isso, no contexto das práticas pedagógicas, a Educação Física tem um papel preponderante no reconhecimento de que as práticas corporais também excluíram, no contexto da escola e fora dela, uma educação inscrita nos corpos pardos, índios e negros, que se constituem de diferentes formas de ser (sem terra, sem teto, sem direitos, sem cidadania, sem identidade, etc.), desqualificando-os como pessoa.

Cada cultura vivida no corpo explicita nas danças e coreografias, nas rezas e cantigas, nos jogos e brincadeiras, nos alimentos e na música, etc., formas de fazer e de ser que não são impostas por estruturas culturais rígidas, mas por padrões que orientam condutas e com os quais cada grupo se identifica e se diferencia de outros, mesmo dentro de uma mesma sociedade, pois as referências que guiam as condutas se constituem sempre num espaço dinâmico, complexo e conflitivo.

O reconhecimento deste contexto e nele, as diversas práticas corporais que constituem as diferentes identidades em relação no contexto da escola é um primeiro passo para a elaboração de uma prática pedagógica intercultural. Para isso, a cultura de cada um é

---

<sup>9</sup> VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J.P. de (org.). *Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. (p.31-41)



compreendida a partir de traços que a diferencia nas relações de “fronteiras” estabelecidas com outras culturas e essas relações possibilitam a constituição de identidades individuais e coletivas que são marcadas nos tempos e espaços dos corpos em relação com o meio e com “outros”.

As culturas e suas “fronteiras” são espaços de intercâmbio de sentidos e significados que são estabelecidos por sensibilidades vivenciadas no corpo e evidenciadas por formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, de organizações habitacionais, familiares, religiosidades, afetividades, entre outras. Fronteiras culturais são, assim, espaços socialmente construídos pelos grupos étnicos em relação, podendo, em cada fronteira estabelecida, se constituírem espaços diferenciados dependendo de quem é o “outro” (GRANDO, 2004). Daí a relevância de compreender a escola como um espaço de fronteiras em que são potencializadas vivências e trocas que marquem as pessoas em suas sensibilidades corpóreas, o reconhecimento e a valorização da diferença como forma de se constituir como humano e como único.

Em outras palavras, a escola é um espaço privilegiado para que se promova a Educação Intercultural. Esta educação nos remete, como educadores, ao reconhecimento das práticas corporais evidenciadas nos momentos lúdicos e festivos que são espaços de mediações e intercâmbios de sentidos e significados específicos para cada grupo social que deles participam, maneiras de fazer e de ser específicas que constituem identidades coletivas que reclamam por valorização e diferença.

Na escola as práticas corporais assumem assim um papel preponderante pois possibilitam na sensibilidade corpórea formas de perceber a realidade e de criar novas percepções sobre a diferença e a convivência com o outro, que não se estabelecem com a mesma facilidade em outros contextos. O desafio do educador que pretende superar relações excludentes, racistas e preconceituosas marcadas no corpo das crianças e jovens com os quais trabalha, é buscar a consolidar, em sua prática pedagógica, novas práticas sociais.

## **CORPO, GÊNERO E EDUCAÇÃO** (mini-curso)

Ministrante: Dagmar Elisabeth Estermann Meyer – FACED/UFRGS

Privilegiando teorizações feministas e culturais pós-estruturalistas, o mini curso propõe introduzir a discussão acerca da produção de “corpos normais e saudáveis”, tomando como referência conhecimentos das áreas da educação, da educação física e da saúde, que se articulam em processos educativos e culturais contemporâneos, com o objetivo de compreender (e intervir sobre) as relações de poder que os constituem como corpos dotados de gênero e sexualidade. Nesse sentido, torna-se útil explicitar, aqui, os pressupostos teórico-metodológicos básicos com os quais se pretende orientar a discussão proposta: a) entende-se cultura como um campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade (SILVA, 1999); b) considera-se que a linguagem, em sentido lato, é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos e que, por isso, ela constitui um elemento central da organização social e da cultura (HALL, 1997); c) define-se educação como conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que, hoje, inclui uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família e da escola, destacando-se aí os meios de comunicação de massa (HALL, 1997; FISCHER, 2001); d) ressignifica-se o conceito de representação, entendendo que ele engloba práticas de significação lingüística e cultural e sistemas simbólicos através dos quais os significados (que permitem a mulheres e homens entender suas experiências e delimitar modos de ser e de viver) são construídos (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000); e) argumenta-se que o gênero funciona como um organizador do social e da cultura e que, nessa perspectiva, ele engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos. Dentre outras coisas, essa diferenciação se operacionaliza pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais como, por exemplo, sexualidade, classe e raça/etnia, e cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades e as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes contextos e momentos de suas vidas (NICHOLSON, 2000; LOURO, 2000; MEYER, 2003).

### **Bibliografia citada**

- FISCHER, Rosa Maria B. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University/Sage Publications, 1997.
- LOURO, Guacira. “Gênero: questões para a Educação”. In: BRUSCHINI, Cristina.; UNBEHAUM, Sandra. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC/ Editora 34, 2000. p. 225-242.
- MEYER, Dagmar. “Gênero e educação: teoria e política”. In: LOURO, Guacira.; NECKEL, Jane. F; GOELLNER, Silvana. V.(Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. “A produção social da identidade e da diferença”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 – 103.
- WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72.

# Las emociones en la enseñanza de la educación física: una aproximación conceptual y dos casos

José Devís i Devís (Universitat de València, España)

## 1. INTRODUCCIÓN

Las emociones (1) forman parte de nuestra vida cotidiana. Nos emocionamos ante personas y situaciones diversas, hablamos de las emociones y escribimos sobre ellas. Pero, a menudo actuamos como si no nos apercibiéramos de ellas y de su importancia en nuestras vidas. En palabras de José Antonio Marina (1998: 10), parece como si “lo más íntimo en nosotros resulta(e) lo más lejano”. Pero su presencia no sólo resulta inevitable, sino que se convierten en filtro o mediador de lo que nos afecta y resulta interesante.

Como reflejo de la cotidianeidad de las emociones vemos con toda normalidad que afloren las pasiones ante un partido de fútbol y que los medios de comunicación se recreen sobre ellas. Esa exteriorización de las emociones, exagerada diría yo, parecen confirmar al deporte como paradigma de la visibilidad pública de los afectos, precisamente cuando las sociedades desarrolladas parecen caracterizarse por la contención pública de las emociones y su reclusión a la esfera privada de las personas (Elias y Dunning, 1992).

Las emociones en el deporte han sido, incluso, objeto de diversos estudios por parte de las ciencias sociales. Me refiero, por ejemplo, a los trabajos filosóficos de José Maria Cagigal (1975) sobre la agresividad y la violencia en el deporte o a los psicológicos de Mihaly Csikszentmihalyi (1975) sobre las experiencias cumbre y el placer en los juegos y deportes. Asimismo, me refiero al trabajo histórico de Johan Huizinga (1972) sobre el juego, entendido como principio civilizador y dominador de pasiones, al de Norbert Elias y Erik Dunning (1992) sobre el proceso de civilización y el ocio en sociología, y al trabajo antropológico de Clifford Geertz (1990) sobre las peleas de gallos en Bali, que situaron a la diversión, el placer y las emociones del ocio, el juego y el deporte en el centro de la discusión de las ciencias sociales.

Sin embargo, en el ámbito de la pedagogía de la educación física los estudios sobre la emoción son menos conocidos y más recientes. Hasta mediados de los años 80 del siglo XX la investigación de las emociones en la enseñanza de la educación física se centró, principalmente, alrededor de la noción de *feedback* y de entusiasmo que propugnaba el paradigma de la enseñanza efectiva. La cantidad y el sentido positivo o negativo del *feedback* que realizaba el profesorado favorecían un determinado clima de clase con consecuencias para el aprendizaje y las actitudes del alumnado hacia la enseñanza. El entusiasmo se traducían en comportamientos que reflejaban algunos sentimientos y emociones del profesorado cuya influencia podía repercutir en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes (Pieron, 1988; Behets, 1991).

A partir de entonces, emergieron trabajos relacionados con las emociones en la educación física desde distintas posiciones teóricas. Desde posiciones cognitivistas surgieron algunos trabajos iniciales sobre el conflicto de roles como mediador entre los

atributos personales del profesorado y la enseñanza (Bain, 1983) o sobre el papel mediador de las emociones entre la instrucción y el nivel o calidad de la práctica física del alumnado (Duncan, 1993; Lee, Landin y Carter, 1992; Page *et al.*, 1992). Otros, desde posiciones interpretativas, se han ocupado de la dimensión subjetiva del profesorado en procesos de innovación y cambio, principalmente en conexión con las recompensas, los costes, los compromisos, las resistencias, el poder de influencia y los facilitadores e inhibidores de la innovación (Devís, 1996; Sparkes, 1989, 1990). También se han ocupado de las emociones del alumnado ligadas a las experiencias, las percepciones y los significados derivados de su participación en actividades físicas dentro de las clases de educación física. Es decir, de las emociones positivas y negativas que surgen en distintos contextos escolares y que se refieren a la diversión, el disfrute, la amistad, la igualdad o el sentido personal que dan a la experiencia motriz, así como el aburrimiento, el desconcierto, la desigualdad, la alienación y la soledad (Ennis *et al.*, 1997; Graham, 1995; Langley, 1995; Smith, 1992; Wessinger, 1994).

Desde posiciones sociocríticas, las emociones se han estudiado en relación con las condiciones de trabajo y la carrera docente del profesorado, refiriéndose a las aspiraciones, las motivaciones, los intereses, los compromisos, los sentimientos de choque con la realidad, el aislamiento, la marginalidad, la identidad, los esfuerzos por ganar estatus y legitimidad, y el abandono profesional del profesorado novel y veterano (Evans y Williams, 1989; Macdonald, 1995; Macdonald y Kirk, 1996; Sparkes, 1993; Sparkes *et al.*, 1993). Asimismo, en relación con los estudios de la construcción social de la feminidad y la masculinidad del profesorado y el alumnado, han surgido aspectos emocionales y afectivos como la igualdad, la justicia, la identidad, la clasificación y etiquetado, la agresión y violencia y la atención a los demás (Carrington y Leaman, 1986; Carroll, 1986; Griffin, 1984 y 1985; Hickey y Fitzclarence, 1999; Scraton, 1990).

Desde mi punto de vista, estos trabajos ha ido convirtiendo progresivamente las emociones en un tema central de investigación debido, fundamentalmente, a tres grandes influencias: 1) las contribuciones feministas sobre la ética del cuidado y las emociones; 2) las nuevas tendencias postmodernistas en el estudio de la educación; y 3) el interés por la narratividad que se vive actualmente en el conjunto de las ciencias sociales.

En primer lugar, me refiero a la ética del cuidado que consiste básicamente en elevar a la categoría moral una serie de valores tradicionalmente presentes en las profesiones asistenciales, tales como la atención, el respeto y el mantenimiento de la dignidad humana. Esto no significa asumir que el cuidado sea una característica de la personalidad del docente porque es una actividad que requiere atención constante y el mantenimiento de las relaciones y la proximidad afectiva con las otras personas. Como señala Carol Gilligan (1982), la ética del cuidado consiste en actuar intencionalmente para promover el bienestar y no limitarse a evitar el daño. Los trabajos de esta autora feminista y los de Nel Noddings (1992), centrados en la enseñanza, han destacado las decisiones morales que toman las mujeres y que se fundamentan en la empatía y las relaciones sociales de circunstancias concretas y específicas en lugar de basarse en principios generales. Esto no quiere decir que la ética del cuidado sea exclusiva de las mujeres ni que tampoco todas las mujeres sigan este tipo de ética. Simplemente argumentan que las mujeres tienen más facilidad para socializarse, valorar y participar en la atención, el cuidado y la emoción. Precisamente los trabajos de Jennifer Nias (1989) y Andy Hargreaves (1996) han encontrado esta ética entre el profesorado de

ambos sexos, especialmente de primaria, lo que demuestra esa no exclusividad por razones de género, aunque resulta más habitual entre las mujeres.

En segundo lugar, las teorías postmodernistas, entendidas como intentos por estudiar y comprender las condiciones sociales y educativas de la postmodernización de la vida, han introducido nuevos conceptos, tales como particularidad, subjetividad, diferencia, poder y lenguaje que se alinean especialmente bien con las emociones. De esta manera se pretende ofrecer una respuesta a la vulnerabilidad del sujeto de nuestros días que se encuentra desorientado ante la multiplicidad de posibilidades, riesgos y retos de la vida, así como de las contradicciones y asimetrías de poder que hacen de la identidad personal y profesional una búsqueda constante. Como señala Richard Tinning (2000), muchos de los problemas que emergerán en los próximos años dentro de la enseñanza tendrán que ver, precisamente, con la identidad, un ámbito muy empapado de emociones y sentimientos diversos.

Por último, destacaría la repercusión que tiene para el estudio de las emociones el interés por la narratividad en las ciencias sociales, lo que Norman Denzin (2001) denomina 'momento de la narratividad' que contribuye a resaltar el papel de las emociones en la vida social. Los estudios cualitativos en las ciencias sociales son historias o formas de representación narrativa. Como señala este autor, no existe separación entre el 'yo' y la sociedad y ambos son una producción narrativa. Y precisamente en los relatos de las investigaciones cualitativas, las historias de vida, las biografías, las etnografías y otras formas de narración como la poesía, el teatro o la danza están presentes las emociones, tanto en las interacciones y los sujetos que se estudian como en los investigadores.

Estas influencias han sido tan importantes no sólo para la investigación sino también para la pedagogía, es decir, las propuestas y modelos pedagógicos que se han desarrollado para la enseñanza emocional, afectiva o moral dentro de la educación física escolar. Destacan diversos modelos y perspectivas curriculares para la promoción de la afectividad entre las clases de educación física, dirigidas especialmente a la cooperación, la autoestima, el desarrollo moral, la responsabilidad y la justicia (Hellison y Templin, 1991; Jewett y Bain, 1985). Estos modelos de desarrollo personal y social, como también se les conoce, poseen en común la consideración de que el patio, el gimnasio y el terreno de juego son lugares de gran interacción y emoción con un alto potencial para educar no sólo el cuerpo sino a la persona en su conjunto. Incluso, abren unas importantes posibilidades de investigación y desarrollo curricular que permita ampliar los modelos y mejorar la intervención educativa de tipo emocional y afectivo (ver p. ej. DeBusk y Hellison, 1989; Ennis, 1994; Tinning y Fitzclarence, 1992).

Durante los últimos años, las propuestas pedagógicas de tipo sociocrítico, así como la investigación realizada para su desarrollo, está siendo reconceptualizada para incluir de manera destacada en su agenda a la ética del cuidado y las emociones. De la inicial ética de la justicia y la emancipación que, por supuesto, sigue siendo un pilar fundamental, se ha ampliado a la ética del cuidado, la emoción y la responsabilidad como fundamento moral del trabajo sociocrítico (Devís, en prensa; Rovegno and Kirk, 1995). Aunque existe alguna reticencia a esta ampliación porque puede desviar la atención del objetivo político de la emancipación, los pedagogos críticos reconocen el olvido de la subjetividad a la hora de abordar su trabajo pedagógico e investigador y reclaman su inclusión en el trabajo sociocrítico del futuro (Tinning, 2002).

En España, la reforma curricular de la LOGSE de la última década del siglo XX estableció las bases para abordar el tratamiento de las emociones, los sentimientos y el conjunto del dominio afectivo con el establecimiento de los contenidos relativos a las actitudes, los valores y las normas, así como con las áreas transversales del currículum escolar. Sin embargo, su traslación a la práctica de la enseñanza, con la intención explícita de facilitar aprendizajes afectivos entre el alumnado, necesita de propuestas claras que vayan más allá de la retórica y la formalidad burocrática. Es de suponer, por tanto, que el trabajo en esta línea pueda convertirse en una auténtica pesadilla para los educadores físicos que deseen planificar y llevar a la práctica estrategias para el desarrollo afectivo, tal y como ha apuntado Donald Hellison (1987) al referirse al profesorado norteamericano. Para que la educación emocional y afectiva sea una realidad, además de las ideas deben estudiarse las experiencias prácticas y, a partir de los resultados, desarrollar y mejorar perspectivas o modelos flexibles para el desarrollo del dominio afectivo en la educación física escolar.

## **2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ÁMBITO EMOCIONAL**

La enseñanza es una actividad comunicativa e intencional en la que interactúan las personas y en la que afloran y se transmiten los sentimientos, las pasiones y todo tipo de afectos. La enseñanza no sólo consiste en conocer la materia, utilizar estrategias metodológicas y saber las razones de porqué y para qué se enseña. También tiene que ver con las emociones y los sentimientos.

A partir del trabajo de Andy Hargreaves (1998), completado con otras contribuciones (Denzin, 1984; Goleman, 1999), realizaré una caracterización de la enseñanza de la educación física como ámbito emocional. Esta caracterización la establece en los siguientes cuatro puntos interrelacionados:

1) La enseñanza de la educación física es una *práctica emocional*. Cuando nos referimos a la enseñanza enseñada pensamos en el contenido físico, la planificación, las actividades, las conductas o la evaluación, todo en clave muy técnica y cognitiva, como si el conocimiento profesional no admitiera una dimensión afectiva. Lo cierto es que la pedagogía y los pedagogos en general le han dedicado escasa atención a esta dimensión. En el patio, el gimnasio y el terreno de juego, las relaciones son, en gran parte, informales y espontáneas. En ellos existe un alto grado de interacción no verbal y el contacto físico aporta una dimensión distinta en las relaciones. Además, la naturaleza de la práctica hace inevitable la visibilidad de los cuerpos en situaciones muy distintas a las del resto del currículum escolar.

2) La enseñanza y el aprendizaje en la educación física implican una *comprensión emocional* de las acciones y significados de las otras personas. Esta comprensión es clave para las relaciones con los demás y se produce gracias al proceso intersubjetivo que se produce entre las personas. Esta comprensión emocional nos permitirá reconocer emociones (miedo, orgullo o disgusto), comprender si esas emociones están o no justificadas en un determinado contexto y responder consecuentemente. En la enseñanza, como en la vida real,

es posible que exista la confusión o incompreensión emocional cuando las condiciones del trabajo o de la vida actúan como interferencias en la labor docente o en el arte de vivir. La empatía, o capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás, juega un papel fundamental a este nivel, y la clave para acceder las emociones ajenas parece situarse en la habilidad para captar los mensajes no verbales, aspecto muy importante en la educación física.

3) La enseñanza de la educación física es una forma de *trabajo emocional* que requiere una sensibilidad especial hacia los demás y estar atento a sus necesidades y alteraciones emocionales. Aquí vuelve a ser importante la empatía puesto que ayuda a sintonizar con las señales sociales que indican qué necesitan o qué quieren los otros. La enseñanza exige atender y cuidar al alumnado, respetar y mantener la dignidad humana en los otros. Para muchos profesores es un trabajo de amor, sin embargo, se ha de reconocer que este trabajo emocional también expone al profesorado haciéndolos vulnerables cuando las condiciones y exigencias de su trabajo les dificulta la atención y el cuidado emocional adecuado que necesita el alumnado.

4) Las emociones en la enseñanza de la educación física están inseparablemente ligadas a los *propósitos morales* de los docentes y a su capacidad para lograrlos. Las acciones y juicios morales están basados tanto en la comprensión cognitiva como en la comprensión emocional. En la enseñanza, cuando los propósitos morales se consiguen se sienten emociones positivas, pero si se fracasa emergen emociones negativas. Para el profesorado puede resultar emocionalmente devastador fracasar en la consecución de sus propósitos morales. Y es que las emociones de los profesores están inseparablemente vinculadas a los propósitos básicos de la escolarización.

### **3. LA EJEMPLIFICACIÓN DE DOS ESTUDIOS DE CASOS**

A continuación voy a presentar dos estudios de casos que ejemplifican la importancia de las emociones en la enseñanza de la educación física y, en especial, la implicación del profesorado en ellas (2).

El primer estudio de casos se sitúa en el contexto español y realizado desde una perspectiva colaborativa de investigación que involucraba a profesores e investigadores. El estudio se realizó aprovechando un curso de docentes de primaria, ya en activo, que estaban formándose para ser especialistas en educación física. Inicialmente este trabajo atendió al proceso seguido por el profesorado y los investigadores durante una innovación curricular sobre la enseñanza de los juegos deportivos modificados, la práctica reflexiva de los docentes y la influencia que ejerció el contexto de dicha innovación (Devís, 1996). Posteriormente, se retomó el estudio para analizar el papel que jugaron las emociones en el proceso de innovación, tanto desde el punto de vista del conocimiento práctico del profesorado como desde el punto de vista de la influencia que ejerció la dimensión estructural en las emociones de Amparo, Pedro y Luisa (pseudónimos), el profesorado de mi estudio (Devís y Antolín, 2001).

El segundo estudio de casos se sitúa en el contexto norteamericano e implica a una sola profesora de educación física, Jannice (pseudónimo) que imparte la asignatura

a chicas de enseñanza Secundaria. Lo ha realizado recientemente Nate McCaughtry (2004) y se centra en cómo la interpretación que hace la profesora de la experiencia emocional de su alumnado deriva en unas determinadas decisiones relativas al contenido curricular y a la pedagogía. Pero pasemos a examinar con detalle los estudios de casos.

### **3.1. PRIMER ESTUDIO**

Las emociones experimentadas por el profesorado participante en un proyecto de innovación sobre la enseñanza de los juegos deportivos, así como las circunstancias que rodean a dichas emociones, las he agrupado en los siguientes cuatro apartados: a) inseguridad y ansiedad; b) ética de atención y cuidado; c) marginalidad y ninguneo; y d) impotencia y frustración.

#### *Inseguridad y ansiedad*

En la vida cotidiana la novedad provoca sentimientos de inseguridad y desasosiego, y lo mismo ocurre en la enseñanza. Cuando nos referimos a una innovación, nos encontramos ante un proceso desconocido en gran medida y, por ello, resulta especialmente sensible a la emergencia de emociones diversas. En nuestro estudio, los sentimientos de inseguridad y ansiedad estaban asociados a 'la duda de la práctica' que posee el profesorado. Es decir, no sabían qué ocurriría cuando se llevara a la práctica de la enseñanza el nuevo enfoque de los juegos modificados. Así, por ejemplo, Luisa tenía dudas respecto a la selección y la elaboración de juegos modificados, aunque esperaba disiparlas en las reuniones del grupo colaborador. Amparo dudaba de la viabilidad del enfoque porque intuía problemas de organización y control, tiene mucho alumnado y poca experiencia en la asignatura. Pedro, en cambio, se mostraba algo más confiado, aunque también esperaba el momento de su aplicación.

Si bien es cierto que todos los profesores participantes experimentaron puntual y pasajeramente los sentimientos mencionados, en Amparo se convirtieron en ejemplo radical de la experiencia de dichos sentimientos. Le pasaba lo que suele ocurrirles a muchos profesores novatos, es decir, que están excesivamente preocupados por la organización y el control de las clases al inicio del curso, en este caso en los primeros momentos de la innovación. Como señalaba la profesora,

Lo que más problema me supone es cómo organizar los grupos... Es que quiero que todo me salga bien desde el principio y me veo: unos por allí hablando, otros por allá que no se enteran.

En el estudio que realizó Jenny Parker (1995) se señalaba el carácter prioritario que adquieren estas cuestiones dentro de una especie de jerarquía de metas del profesorado donde el éxito del alumno llegaba después de lograr el control necesario de la clase.

En el caso de Amparo, este problema de la organización y el control estaba teñido de un cierto afán perfeccionista por parte de la profesora que se mezclaba con un cierto temor a hacer las cosas mal o a parecer incompetente ante sus compañeros, tal y como lo contaba en una de las reuniones del profesorado y los investigadores:



Es que me da la impresión de que soy más mala que nadie [...] creo que soy la que peor me organizo, la que peor me sale [...] Pero yo el problema lo tengo con lo de los juegos modificados porque quiero observar [el desarrollo de los juegos] y es por lo que me agobio más.

Esta situación acabó sofocando a la profesora, hasta el punto de querer abandonar la experiencia innovadora,

Estuve a punto de dejármelo. Me lo veía un mundo. Cuando hago una cosa me siento bastante segura y ahí me sentía perdida.

Esta crisis de Amparo finalmente fue superada con el apoyo emocional y la ayuda técnica recibida del grupo colaborador que le permitieron ganar confianza progresivamente en las clases. He aquí una de las ventajas de trabajar en grupo y compartir el proceso de innovación con otras personas.

### *Ética de atención y cuidado*

Durante el desarrollo del proceso innovador, el profesorado desplegó toda una serie de estrategias de enseñanza que obedecían a la atención y el cuidado que ha caracterizado a gran parte de la enseñanza del profesorado de enseñanza infantil y primaria de distintas partes del mundo. En realidad, gran parte de los problemas emocionales de Amparo derivaban de su intención por querer atender al desarrollo personal y social del alumnado, tal y como refleja esta valoración escrita del enfoque de juegos deportivos:

Siempre he dado a los alumnos refuerzos positivos haciendo comprender a éstos que cada uno dentro de sus posibilidades es capaz de progresar. He procurado evitar en todo momento el fomentar la competitividad, así como el sexismo.

A lo largo de toda la experiencia el equipo colaborativo mostró una clara intención de aumentar la participación práctica del alumnado en condiciones igualitarias de sexo y/o habilidad y a la reducción de la competitividad en el desarrollo de los juegos. Esto se observó en el cambio de estrategias organizativas durante los primeros días del desarrollo de los juegos. Los distintos sistemas de rotación de los equipos para preparar los partidos fueron eliminados, bien porque dejaba a algunos equipos esperando sin jugar o porque surgían equipos ganadores que jugaban más tiempo.

En el caso de Pedro se mantuvieron las rotaciones en los juegos de bateo e invasión porque contaba con un patio extremadamente pequeño y se vio obligado a dejar un equipo observando. Para compensar la rotación en los juegos de bateo aumentó el número de bases para que hubiera más alumnado jugando a la vez. También cambió el sistema de rotación por eliminatorias por el más equitativo de la rotación cada cierto tiempo. Así lo comentaba en una reunión del grupo colaborador:

... hacíamos rotaciones cada cinco minutos [y] ¿qué he solucionado con eso? Que no esperaban ganar los tantos, sino que esperaban acabar en cinco minutos.. No se preocupaban de ganar los tantos sino de jugar.

En los juegos de bateo, para integrar al alumnado, no eliminar o penalizar en razón de la habilidad del participante, los tres profesores ofrecían la oportunidad de lanzar con la mano a aquéllos que después de uno o dos intentos no lo conseguían con una pala. En los

juegos de cancha dividida, el profesorado observó que mezclar al alumnado con menos y más habilidad y dinamismo con la intención de aumentar la participación de los menos hábiles y activos, no funcionaba. Esta estrategia dificultaba que el alumnado implicado disfrutara de lo que los angloparlantes denominan *un buen juego*.

En cierta forma, esta estrategia es tan problemática como la que pretende hacer agrupamientos mixtos por sexo en las clases de educación física, aspecto que se reveló claramente en los juegos de invasión. En estos juegos, el carácter mixto de la actividad no garantizaba una participación en igualdad a los chicos y las chicas, sino más bien todo lo contrario. Esto indicaba la necesidad de preguntarse de cara al futuro cuándo, cómo y en qué actividades y juegos utilizar el agrupamiento mixto (Sánchez Gómez, 1996; Thomas, 1991).

Probablemente, las diferencias de socialización dentro del contexto español deben encontrarse en la raíz del problema, aspecto que no se tuvo en cuenta, tal y como escribía clarificadoramente Amparo en esta cita:

He apreciado también que así como en los otros juegos tanto chicos como chicas tenían actuaciones parecidas, partíamos de unas bases parecidas, aquí se notaba bastante diferencia entre los chicos y las chicas. Tanto a nivel de juego como incluso a nivel simplemente de vocabulario, lo que para los chicos era un lenguaje completamente comprensible como cubrir, marcar, desmarcarse, acudir al apoyo, etc..., para las chicas, generalmente, eran términos que no sabían lo que significaban, me imagino que esto se deberá a que si los chicos alguna vez han jugado a algún tipo de deporte, éste siempre ha sido de invasión (fútbol, baloncesto o balonmano).

En las estrategias anteriores se observaba un trasfondo moral en la enseñanza del profesorado que se relacionaba con la práctica emocional y que hacían de las decisiones de organización y gestión mucho más que simples cuestiones técnicas. Muchas de las decisiones correspondían a una preocupación favorecer la deportividad y la reducción de la competitividad entre el alumnado, atender cuestiones de orden y respeto durante el desarrollo de los juegos, o simplemente ocuparse del bienestar general del alumnado. Si bien estas cuestiones eran compartidas por los tres profesores de nuestro estudio, era en las dos mujeres donde se manifestaba de una manera más clara y persistente esos sentimientos y relaciones con el alumnado en términos de amor o estima.

### ***Marginalidad y ninguneo***

Los sentimientos de marginalidad fueron experimentados por el profesorado de nuestro estudio en relación con las actitudes del alumnado y de los colegas profesores, y también con las normas de la propia administración educativa hacia la educación física. Se trata de un problema muy común en la subcultura de la asignatura de educación física a nivel internacional que tiene importantes consecuencias para la enseñanza y está bien documentado en la literatura del campo. Así, por ejemplo, gran parte del alumnado de nuestros profesores identificaba la asignatura como un tiempo de recreo y de descanso de las asignaturas académicas. Esta manera de entender la asignatura también era fomentada indirectamente por la Administración educativa porque en las Órdenes que regulaban la organización y el funcionamiento de los centros, agrupaban el recreo y la educación física dentro de una misma categoría horaria.

Esta imagen marginal de la asignatura también se reflejaba en la multitud de interrupciones e interferencias que se producían durante las clases de educación física. En las de Pedro estas interferencias fueron exageradas debido a que su patio estaba aprisionado entre los dos aularios del centro y la entrada al colegio se producía forzosamente por las puertas que daban al patio. En la tabla 1 pueden observarse las interrupciones en una clase de hora y media especialmente trajinada. Los protagonistas (padres y madres, alumnos, alumnos recaderos del director o de algún profesor, profesores, el conserje, el director del centro, el psicólogo y el panadero) no sólo cruzaban por la clase sino que también charlaban con los alumnos y el profesor, e incluso se entrometían en el desarrollo de los juegos.

*Tabla 1. Interrupciones de una sesión de clase de Pedro según observación*

---

9'10 h.:	El profesor está sacando material para la clase.
9'12 :	Durante el calentamiento, el director del centro llama a un alumno para que haga de recadero, sin consultar al profesor de la clase.
9'22 :	El profesor abre la verja a una madre a requerimiento suyo.
9'25 :	Cruza el psicólogo.
9'26 :	El director vuelve a coger a otro alumno de recadero.
9'28 :	Cruza un profesor y dos alumnos.
9'36 :	Cruza el psicólogo y el panadero.
9'42 :	Cruza un alumno en paseo de ida y vuelta.
9'47 :	Cruza un profesor.
9'50 :	Empiezan a salir al patio y a "goteo", una clase que se va de excursión o de visita cultural. Al profesor responsable de la clase y al Director no les importa cruzar por en medio de la clase. El profesor de educación física tiene que hacer de cuidador para que molesten lo menos posible.
9'58 :	Terminan de salir los alumnos/as.
10'00:	Cruza la madre que había entrado antes. Sale otra clase que también se va de excursión. El profesor de educación física habla con el director.
10'03:	Salen todos los alumnos/as y aparece la profesora de educación física contratada por la Asociación de Padres de Alumnos del centro para charlar con el profesor de la clase.
10'08:	Se va la profesora.
10'14:	Cruza el conserje y una profesora.
10'16:	Dos alumnos cruzan corriendo.
10'30:	Acaba la clase.

---

Estas interferencias demuestran la falta de sensibilidad hacia una asignatura, incluso entre los colegas/profesorado. Como señala Luisa:

... el resto de profesores no acaban de concienciarse (...) que el patio es el lugar de mi trabajo y que no pueden utilizarlo libremente sin consultar (... y) con prudencia para no interrumpir...

También hubo interferencias por obras en el patio de uno de los centros para aprovechar la inversión municipal dirigida a las actividades extraescolares. Pero lo peor de esto fue que el centro, la junta directiva, no le consultó ni solicitó opinión alguna a la profesora para la nueva estructuración deportiva del patio, resultando ir en contra de los

intereses curriculares de la profesora. Toda esta cuestión demuestra, en definitiva, un problema de falta de estatus y marginalidad hacia la asignatura.

### ***Impotencia y frustración***

Los sentimientos del profesorado de nuestro estudio que emergieron en relación con las condiciones estructurales de su trabajo estuvieron vinculados al papel que jugó la administración educativa, a las relaciones con otras instituciones de la comunidad y a otras condiciones de trabajo del profesorado. Fueron sentimientos de impotencia y frustración debidas, fundamentalmente, a las contradicciones de la administración educativa autonómica en sus políticas relativas al profesorado. Recordemos que eran docentes que estaban formándose para ser especialistas en educación física y la experiencia innovadora formaba parte del practicum del curso de formación. Pues bien, dichas contradicciones les impidió ejercer como profesores de educación física durante los siguientes dos años, lo que facilitaba no volver a enseñar esta asignatura si durante esos dos años se dedicaban a otra materia.

Por más que se reunieron con representantes de la administración y de los sindicatos, finalmente tuvieron que dedicarse, al menos durante dos años, a las asignaturas que habían dado anteriormente porque, recordemos, eran profesorado en activo. Los sentimientos que provocó esta situación entre nuestro profesorado quedan claramente reflejados en estas dos citas de Amparo y Luisa:

Sólo a una conclusión clara he llegado y es que es muy triste que después de dos años de trabajo, de la experiencia adquirida y de los conocimientos que nos servirán para una práctica mejor en el futuro, no podamos durante los dos próximos años, como es mi caso, continuar con nuestra labor en el campo de la educación física,... (Amparo: memoria final)

He de expresar mi profundo descontento por la situación incomprensible provocada por una mala gestión administrativa. La mayoría de los profesores de este curso de especialización, después de haberse preocupado por formarse adecuadamente y favorecer la mejora de la calidad de la educación se ven forzados a no trabajar en la educación física durante dos años ... (Luisa: en mayúsculas en la memoria final)

## **3.2. SEGUNDO ESTUDIO**

El segundo estudio de casos se ocupa de la comprensión emocional en la enseñanza que realiza Jannice a un grupo de chicas de Secundaria en un centro de EE.UU. en que la asignatura de educación física está segregada por sexos. Esta profesora resume en un párrafo la importancia de ‘escuchar’ la vida emocional de su alumnado y las respuestas emocionales a sus clases, después de 12 años de docencia:

La manera en que se siente el alumnado cuando aprenden afecta directamente a cuánto aprenderán. Si no les gusta o preocupa aquello que están aprendiendo, no se implicarán demasiado. Si me odian o nos odiamos mutuamente, les traerá al fresco lo que estén aprendiendo. (Y lo mismo,) Si no tienen éxito, si no pueden hacer las cosas, si se sienten incómodos o avergonzados. Es increíble que estos temas influyan tanto pero lo hacen, no puedes esconderte de sus emociones.

A continuación presentaré los tres temas que la autora destaca de las relaciones entre la comprensión emocional de sus alumnas y el currículum, la gestión y el aprendizaje.

### *Comprensión emocional y currículum*

La mayor y más notoria influencia de las emociones de las estudiantes en las decisiones curriculares de Jannice, se refiere a la selección de las unidades didácticas y el orden de las mismas a lo largo del curso. En este sentido, la profesora tenía en cuenta los contenidos curriculares de la administración educativa, pero elegía las unidades didácticas a partir de las emociones que conoce de sus estudiantes y sus vidas en comunidad. Por esta razón, durante los últimos años ha elegido el ‘fútbol americano’, un deporte que no es tradicional entre las chicas, pero que está arraigado en la comunidad. Como decía Jannice,

Escucho lo que van diciendo. Muchas de ellas hablan de los deportes que juegan en el parque o la calle, pero cuando les pregunto (sobre ello) me percató que ellas casi no juegan y están tristes por ello... Así que vamos a por ello. Comenzaremos con una unidad de fútbol americano, y les voy a enseñar las habilidades necesarias para jugar con los chicos.

A las chicas les gustaría jugar al fútbol americano, pero se les desanima constantemente porque no lo conocen suficientemente o les faltan habilidades para jugarlo. A menudo se les relega al simple papel de espectadoras. De ahí que la profesora decidiera enseñarles este deporte.

También decidió incluir una unidad didáctica de actividades de aventura, en lugar de un currículum totalmente deportivo típico de los chicos. Para la profesora, estas actividades enfatizan la comunicación y la cooperación entre sus alumnas, especialmente relevante para chicas que tienen unos malos antecedentes. Como señala Jannice, “este tema me ayuda a reorientar la negatividad de estas chicas hacia aspectos de ayuda (y cooperación) que les hagan olvidar ese pasado tan negativo”.

Precisamente esta reflexión, basada en aspectos emocionales, le ha servido en los últimos años para secuenciar las unidades didácticas. Así, en lugar de comenzar el curso con las típicas pruebas-test de condición física que provocaban reacciones emotivas humillantes y negativas, Jannice comienza con las actividades de aventura. De esta manera cree que podría crear un clima positivo y abierto de clase que se extendiera a otras unidades didácticas del mismo curso. Así lo expresaba:

Me di cuenta el año pasado que si comenzaba con las actividades de aventura podía mantenerlas (a las chicas) en la buena racha, desde el punto de vista de las relaciones. Cuando comenzaba con el deporte se trataba de ganar a toda costa... Pero si comienzo con un enfoque diferente cambian todas sus disposiciones... Cuando hacen cosas cooperativas les digo que así es como deben tratarse entre ellos incluso cuando sean actividades competitivas... (Así) Cuando se tratan mal entre ellas en situaciones competitivas tengo algo sobre lo que volver (a insistir).

Por otra parte, para reducir situaciones negativas y alienantes derivadas especialmente de las pruebas-test de condición física, a las que se oponía firmemente la profesora pero eran legalmente obligatorios, Jannice ha ido aplicando una serie de

estrategias como, por ejemplo: a) realizar las pruebas en privado, grabándolas y sólo compartiendo públicamente los resultados; b) modificar las pruebas cuando lo consideraba necesario; y c) hablar individualmente para evitar que alguna chica pusiera en evidencia a otra compañera con menor condición física. Como dice la profesora:

Lo hago por aquel grupo de alumnas que desaparecen porque odian venir a ponerse en evidencia. No es necesario que todas las alumnas se vean ni todas sepan qué resultado obtienen las demás.

### *Comprensión emocional y la gestión del aprendizaje*

La interpretación que realiza Jannice del aprendizaje del alumnado iba más allá de simples observaciones del resultado físico, ya que incluía la escucha de las interpretaciones y reacciones de las alumnas durante el proceso. Así, por ejemplo, el proceso que seguía la profesora en la unidad de 'fútbol americano' consistía en explicar-demostrar-enseñar el contenido y las habilidades, y luego dejar practicar al alumnado con pequeños juegos deportivos. De esta manera, facilitaba el aprendizaje de las habilidades dentro de contextos de juego reales y no de manera aislada. Mientras tanto, Jannice circulaba por los distintos grupos para ofrecer su feedback, pero primero escuchaba/preguntaba sobre los sentimientos de las alumnas y luego observaba cómo las habilidades y los juegos reflejaban esos sentimientos. Según la profesora, esta estrategia de escuchar/preguntar por los sentimientos mientras aprenden algo suele indicarle las dificultades o aspectos críticos. Como dice Jannice, "Me he dado cuenta que lo que me dicen (las alumnas) que están sintiendo casi siempre me muestra lo que les preocupa" y, a continuación puede ofrecerles el feedback adecuado a dicho diagnóstico.

Asimismo, a Jannice le preocupaba cómo evolucionar en el desarrollo de una unidad didáctica. Es decir, saber cómo afectaba el ritmo de introducción del nuevo contenido al alumnado más y menos habilidoso, especialmente en la unidad del fútbol americano. Como señalaba la profesora,

Si el alumnado me dice que no tienen éxito y que es demasiado dura la tarea, entonces pierden interés y se descorazonan. Siempre me siento como si atendiera a los alumnos/as más habilidosos y perdiera a los menos habilidosos... (Por ello,) Siempre les pido que me den feedback que muchas veces determina el paso siguiente a tomar (en la evolución del contenido). Hoy estaban apagados... se sentían como si no puntuasen suficiente. Entonces es cuando me percaté que estaban preparados (para el siguiente paso)

Este proceso es bastante más complejo que observar los movimientos corporales y la habilidad del alumnado porque tiene en cuenta cómo se relaciona emocionalmente el alumnado con el aprendizaje. Para Jannice, esta relación es indicativa de si tiene lugar el aprendizaje y en qué cuantía:

Sabes, si ellas odian el fútbol, o se sienten en una situación embarazosa cuando lanzan, o están continuamente mal, entonces dejarán de intentarlo... y, si aprenden como lanzar, pero no le dan importancia, entonces ¿qué razón existe para enseñárselo? Nunca lo utilizarán si no tienen la carga emocional para ello.

## *Comprensión emocional y el conocimiento del aprendizaje*

Habitualmente, el profesorado trata de ayudar al alumnado en su aprendizaje mediante el conocimiento de las habilidades motrices y cognitivas o los errores más típicos o equivocaciones más comunes. Para Jannice, también significa conocer cómo se relaciona emocionalmente nuestro alumnado con el contenido, con otros estudiantes y con el profesorado mientras están aprendiendo. Esto quiere decir que para facilitar un óptimo aprendizaje a sus alumnas, debe ser consciente del pasado emocional de su alumnado y, a partir de ello, tomar decisiones mientras aprenden. Especial atención mostró con las estudiantes afroamericanas, las que tienen diferentes niveles de habilidad y las que tienen personalidades o temperamento distinto.

En el caso de las chicas afroamericanas, la profesora encontró que algunas habían tenido experiencias racistas que no facilitaban un buen ambiente para el aprendizaje en las clases. Como el racismo es un mediador emocional importante, Jannice utilizaba estrategias de acercamiento con estas alumnas como era hablar en una jerga más propia de los negros y justificarles lo que hacía cuando veía que cuestionaban su trabajo. Así lo expresaba:

Quiero decir que tienes que conocer a estas chicas. Tienen unos antecedentes tan diferentes y han visto tanto que sé que me cuestionan, y eso afecta a mi trabajo. Quiero que sepan que cuido y valoro su diversidad, pero tengo que ser capaz de enseñarles... Esto significa que, algunas veces, me explique aunque no tenga que hacerlo.

En los apartados anteriores ya he puesto de manifiesto como Jannice ejercía la comprensión emocional con estudiantes, especialmente, menos habilidosas. Sin embargo, también se preocupaba del aprendizaje de las más habilidosas. Para no perder la implicación emocional de las más habilidosas, trataba de reorientarles su aprendizaje con nuevos retos:

Si no reconoces que cuando estas estudiantes se aburren tienes problemas, puedes perderlas en menos de lo que tarda un latido del corazón. Tienes que ver la forma en qué actúan, cómo se mueven, y qué dicen cuando estás con ellas. Entonces sabes que tienes que ofrecerles un reto mayor o emparejarla con alguna compañera más mala (menos habilidosa)

Algo parecido ocurre con las diferentes personalidades o temperamentos de las alumnas que Jannice clasifica en tres grupos: a) las claras o sin problemas son las chicas que mantienen una buena sintonía emocional con la materia; b) las dominantes son chicas líderes que, a menudo, necesitan reorientar sus actitudes de manera positiva; y c) las calladas son chicas tímidas, que tienen pocas habilidades sociales y no suelen hablar por sí mismas. De las claras dice que casi no las ve porque sabe que las cosas van bien. En cambio, emplea mucho tiempo con los otros tipos de chicas.

Con los dos últimos grupos de chicas, su estrategia consiste en indagar y escuchar a alumnas concretas para saber si su participación discurre por cauces significativos y echar mano del conocimiento que posee del pasado emocional de su alumnado. Así se entiende que puede ofrecer un reconocimiento o una posición líder a una chica de las calladas, ya que previamente conoce sus grandes recursos y habilidades en una materia o deporte determinado. De esta manera logra implicarla más en las clases y puede que también a otras chicas calladas próximas a ella. Si se trata de una

líder natural que presenta algún problema de aprendizaje y plantea un cierto desafío a la profesora, trata de comprender la procedencia anterior del problema para reorientar la situación sin enfado o enfrentamiento.

#### **4. COMENTARIOS FINALES**

A lo largo de la revisión de los dos estudios de casos hemos visto cómo las emociones forman parte del conocimiento práctico del profesorado y cómo emergen de la interacción comunicativa que se produce en las clases. También cómo el profesorado se preocupa y escucha las emociones de su alumnado y toma decisiones relativas a su enseñanza. Incluso hemos visto las consecuencias emocionales de las condiciones estructurales del trabajo del profesorado.

Resulta paradójico que la literatura destaque el papel del profesorado en los procesos de innovación y cambio educativo, y apenas preste atención a las emociones, los sentimientos y los afectos del profesorado como elementos clave en la evolución de dichos procesos. Es como si lo que pasara en clase no afectara al profesor o la profesora, su subjetividad no importara y los procesos de enseñanza y aprendizaje no se vieran mediatizados por ella. Igual de paradójico resulta que la literatura sobre el pensamiento del profesorado se centre fundamentalmente en las experiencias cognitivas y físicas del alumnado y apenas se preocupe por sus experiencias emocionales, así como por su conexión con decisiones curriculares y pedagógicas. La enseñanza de la educación física es una actividad compleja que aglutina, al mismo tiempo, experiencias físicas, cognitivas, emocionales y sociales que se encuentran inevitablemente relacionadas.

En los dos estudios de casos se pone de manifiesto cómo las emociones y la comprensión emocional del profesorado actúan, en palabras de Andy Hargreaves (1998), de “filtro” en la interacción comunicativa de las clases y también actúa de puente entre la estructura y la cultura escolar, por una parte, y la enseñanza de las clases por otra. En ambos casos se ofrece una descripción detallada de las emociones del profesorado y de cómo su conocimiento sobre las emociones del alumnado influye en su enseñanza.

Sin embargo, no trato con ello de generalizar las emociones del profesorado ni su pensamiento sobre las emociones del alumnado a partir de los dos estudios de casos. Más bien lo que pretendo es ofrecer visiones significativas de las experiencias emocionales del profesorado que pueden ser útiles para otros profesores y profesoras de educación física. Por ello quisiera finalizar con algunos puntos clave a modo de conclusiones de este trabajo que acabo de presentar:

- La enseñanza de la educación física es una actividad comunicativa e intencional que se caracteriza por ser una práctica emocional, que implica comprensión emocional y empatía, exige atención y cuidado, y está inseparablemente ligada a propósitos morales.
- Los procesos de innovación son especialmente sensibles a la emergencia de emociones entre el profesorado (inseguridad, ansiedad, marginación, frustración, etc.) por ser desconocidos, en gran parte, y estar condicionados por aspectos personales, culturales y estructurales.
- La atención y el cuidado hacia el alumnado son fundamentales para el trabajo del profesorado.



- La comprensión emocional está inevitablemente vinculada a las decisiones curriculares de la materia, de gestión de la enseñanza y de aprendizaje del alumnado.
- La 'escucha' emocional es una estrategia fundamental para el profesorado, puesto que sirve para la selección, secuenciación y búsqueda de igualdad curricular, así como para atender posteriormente cuestiones físicas o de habilidad.
- La 'escucha' emocional conviene realizarla también sobre experiencias emocionales anteriores y externas a la escuela para utilizarlas como recurso en la mejora del ambiente de la clase y en ayuda para la participación del alumnado en las clases.

#### NOTAS:

(1) En este trabajo entendemos las emociones en un sentido amplio que incluye los sentimientos y los afectos. Como indica la etimología, las emociones llevan implícitas una tendencia para la acción y son disposiciones anímicas de tipo evaluativo que forman parte de la subjetividad humana. Aunque poseen una base biológica, se ven moduladas por los condicionantes sociohistóricos y culturales de las personas.

(2) Las características metodológicas y el contenido del estudio de casos sobre la innovación curricular se encuentra detallado en José Devís (1996) y José Devís y Luis Antolín (2001). Las características del estudio de casos sobre el papel de las emociones en el conocimiento práctico del profesorado se pueden consultar en Nate McCaughtry (2004).

#### Referencias bibliográficas

- Bain, L. (1983) Teacher/coach role conflict: factors influencing role performance. En T.J. Templin y J.K. Olson (eds.) *Teaching in Physical Education*, Human Kinetics, Champaign, pp. 94-101.
- Behets, D. (1991) Teacher enthusiasm and effective teaching in physical education. *Physical Education Review*, 14, 50-55.
- Cagigal, J.M. (1975) *Deporte y agresión*.
- Carrington, B. y Leaman, O. (1986) Equal opportunities and physical education. En J. Evans (ed.) *Physical education, sport and schooling. Studies in the Sociology of Physical Education*, The Falmer Press, London, pp. 215-226.
- Carroll, B. (1986) 'Troublemakers': making a name in physical education: a study of a label. En J. Evans (ed.) *Physical education, sport and schooling. Studies in the Sociology of Physical Education*, The Falmer Press, London, pp. 117-132.
- Csikszentmihalyi, M. (1975) *Beyond boredom and anxiety: the experience of play in work and games*. Jossey-Bass. San Francisco.
- DeBusk, M. y Hellison, D. (1989) Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Denzin, N. (1984) *On understanding emotions*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Denzin, N. (2001) *Interpretive interactionism*. Sage. Thousand Oaks.

- Devís, J. (1996) *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor. Madrid.
- Devís, J. (en prensa) Socially critical research perspectives in physical education. In Kirk, D.; Macdonald, D. and O'Sullivan, M. (eds.) *Handbook of Research in Physical Education*, Sage, Thousand Oaks.
- Devís, J. y Antolín, L. (2001) Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos
- Duncan, S.C. (1993) The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- Ennis, C.D. (1994) Urban secondary teachers' value orientations: delineating curricular goals for social responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- Ennis, C.D.; Cothran, D.J.; Davidson, K.S.; Loftus, S.J.; Owens, L.; Swanson, L. y Hopsicker, P. (1997) Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 52-71.
- Evans, J. y Williams, T. (1989) Moving up and getting out: The classed and gendered career opportunities of physical education. En T.J.Templin y P.G.Schempp (eds.) *Socialization into Physical Education*. Benchmark, Indianapolis, pp.235-250.
- Geertz, C. (1990) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Gilligan, C. (1982) *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Goleman, D. (1999) *Inteligencia emocional*. Kairós (29 edición). Barcelona.
- Graham, G. (1995) (ed.) Physical education through students' eyes and in students' voices. *Journal of Teaching in Physical Education (monograph)*, 14 (4).
- Griffin, P. (1984) Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P. (1985) Boys' participation styles in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata, Madrid.
- Hargreaves, A. (1998) The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hellison, D. (1987) The affective domain in physical education: Let's do some housecleaning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 41-43.
- Hellison, D. y Templin, T. (1991) *A reflective approach to teaching physical education*. Human Kinetics. Champaign.
- Hickey, C. y Fitzclarence, L. (1999) Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4, 51-62.
- Huizinga, J. (1972) *Homo ludens*. Alianza. Madrid.
- Jewett, A.E. y Bain, L.L. (1985) *The curriculum process in physical education*. Wm.C. Brown. Dubuque.
- Langley, D.J. (1995) Examining the personal experience of student skill learning: a narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 116-128.
- Lee, A.M.; Landin, D.K. y Carter, J.A. (1992) Students thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 256-267.

- Marina, J.A. (1998) *El laberinto sentimental*. Anagrama. Madrid.
- Macdonald, D. (1995) The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 129-141.
- Macdonald, D. y Kirk, D. (1996) Private lives, public lives: Surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1, 59-75.
- McCaughy, N. (2004) 'The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: influences of content, curriculum, and pedagogy', *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 30-47.
- Nias, J. (1989) *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge. London.
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools*. Teachers College Press, New York.
- Page, R.M.; Frey, J.; Talbert, R. y Falk, C. (1992) Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationships to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 211-219.
- Parker, J. (1995) Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139.
- Piéron, M. (1988) *Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Unisport-Junta de Andalucía. Málaga.
- Rovegno, I. y Kirk, D. (1995) Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, 47, 447-474.
- Sánchez Gómez, R. (1996) Juegos deportivos y experiencia satisfactoria: sugerencias para la educación física basadas en la participación, la igualdad y la comprensión. En S. Camarero, V. Tella y J. Mundina (coords.) *La actividad deportiva en el ámbito escolar*, Promolibro, Valencia, pp. 187-214.
- Scraton, S. (1990) *Gender and physical education*. Deakin University Press, Victoria.
- Smith, S.J. (1992) Studying the Lifeworld of Physical Education: A Phenomenological Orientation. En A. Sparkes (ed.) *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions*. Almer Press, London, pp. 61-89.
- Sparkes, A.C. (1989) 'Towards an understanding of the personal costs and rewards involved in teacher initiated innovations', *Educational Management and Administration*, 17: 100-208.
- Sparkes, A.C. (1990) *Curriculum change and physical education. Towards a micropolitical understanding*. Deakin University Press. Deakin.
- Sparkes, A.C. (1993) Experimentando una triple marginación en educación física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 2-7.
- Sparkes, A.C.; Templin, T. y Schempp, P. (1993) Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 386-398.
- Thomas, S. (1991) Equality in physical education: A consideration of key issues, concepts and strategies. En N. Armstrong y A. Sparkes (eds.) *Issues in Physical Education*. Cassell, Londres, pp. 56-73.
- Tinning, R. (2000) Unsettling matters for physical education in higher education: taking seriously the possible implications of "new times". *Quest*, 52, 32-49.
- Tinning, R. (2002) Toward a "Modest pedagogy": reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-40.
- Tinning, R. y Fitzclarence, L. (1992) Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 44, 287-303.

Wessinger, N.P. (1994) "I hit a Home Run": the lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46, 425-439.

## **EXCLUSÃO SOCIAL CLUBE:**

### **PROBLEMA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EM ESPORTE E LAZER**

Fernando Mascarenhas

Doutor em Educação Física pela Unicamp

Professor da Faculdade de Educação Física da UFG

#### **Apresentação**

Antes de tudo, vale destacar que a problemática sugerida pelo nome deste seminário, “Políticas Públicas e Gestão em Esporte e Lazer”, não pode ser abordada aqui senão em articulação com a problemática da exclusão social, o que, de um modo ou de outro, coloca nossas reflexões em sintonia com o tema central proposto para este XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, qual seja, “Educação Física e Ciências do Esporte: Ciência para a Vida”.<sup>1</sup> Na mesma linha de esclarecimento, chamamos atenção para o fato de que embora o esporte e o lazer possam ser tratados de modo confluyente, geralmente, figurando como objetos de uma política comum, em verdade, constituem fenômenos distintos. Esta advertência se faz necessária, pois a discussão que pretendemos realizar vincula-se mais diretamente ao lazer, objeto que confere formato a uma área ou campo de estudos e de intervenção e que tem ajustado o nosso atual foco de interesse investigativo.

É óbvio que o alcance deste texto não esgota a infinidade de possibilidades de discussão sugeridas pela temática proposta pelo seminário em questão. Todavia, o conteúdo a ser tratado, os argumentos e a investida teórico-conceitual a ser desenvolvida, ao revelarem uma opção de abordagem que pauta centralmente o problema da exclusão social, mais especificamente, das políticas de exclusão que hodiernamente estão na base das políticas de esporte e lazer caudatárias das práticas neoliberais, colocam em evidência nossa preocupação em municiar novas formas de luta e resistência que permitam tanto frear os efeitos discriminatórios da dinâmica de injustiças abertas pelo modelo de gestão macroeconômica institucionalizado em nosso país, como contribuir para a formulação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas que afirmem o esporte o lazer como direitos sociais e pressupostos de cidadania.

Aclarados estes pontos, há de se dizer, portanto, que este é um texto muito mais histórico-analítico do que político-propositivo, através do qual se busca uma aproximação ao lazer procurando apresentar elementos de explicação a fim de situá-lo frente ao escopo mais amplo das transformações sociais em curso, refletindo sobre o processo de mercantilização que o envolve e dedicando atenção ao conjunto das determinações políticas que sobre ele incidem, especialmente, aquelas relacionadas ao desmonte do Estado Social, processo que se evidencia a partir da relativização dos direitos sociais, com a subordinação das políticas públicas a um modelo de gestão gerencial e conseqüente deslocamento dos serviços sociais para a livre disputa de mercado. Para tanto, o eixo norteador que estrutura este debate nos remete ao questionamento da atual lógica distributiva que está na base da apropriação desigual dos serviços de lazer, destarte, denunciando o caráter excludente das políticas sociais desenhadas sob a hegemonia do ideário neoliberal.

---

<sup>1</sup> Ao pautar o tema da “Ciência para a Vida” para o XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte parte, justamente, do diagnóstico de uma certa desvalorização nas pesquisas e elaboração teórica presente no campo da Educação Física que poderiam efetivamente contribuir para a qualificação da existência humana, buscando a construção de condições de vida digna para as populações, cada vez mais ameaçadas pelo modelo de desenvolvimento econômico – diga-se, excludente – que prevalece no mundo.

## Lazer, modernização e desenvolvimento social

Iniciando então tal discussão, a fim de podermos melhor avaliar os efeitos da investida neoliberal que vem provocando o desmonte das políticas sociais no Brasil, faz-se necessária a devida compreensão do lugar que vinham ocupando as políticas de esporte e lazer em cenário anterior, quando vigoraram por aqui políticas de desenvolvimento social apoiadas no ideal de bem estar e garantia dos direitos individuais do cidadão . E aí, cabe advertir que o sistema de regulação do Estado Social, baseado no pacto entre capital e trabalho de inspiração social-democrata que vigorou principalmente na Europa e nos Estados Unidos dos anos 1950 aos 1970 – no qual a população conseguiu atingir níveis mínimos, quando não satisfatórios, de bem-estar, tendo relativamente assegurado seus direitos de educação, saúde, esporte, lazer, habitação, emprego, seguridade social etc. –, não chegou de fato a existir na América Latina. No entanto, conforme destaca Torres (1995), os traços nacionalistas de algumas experiências de governo latino-americanas, somados à formação estatal com forte intervencionismo na sociedade civil, guardam pontos de coincidência com o modelo do *Welfare State*. Estas são características marcantes do Estado brasileiro da época, cujas políticas, diretrizes e ações, de cunho nacional-desenvolvimentista, exerceram uma importante função modernizadora da sociedade, ao passo que apoiaram também o crescimento do mercado interno, em certa medida, asseguraram uma série de medidas de proteção à economia do país.

Espelhando-se nas políticas de bem-estar implementadas nos países centrais, as ideologias e medidas de modernização e desenvolvimento, enormemente difundidas nos países subdesenvolvidos e periféricos da economia capitalista, serviam como promessa de melhoria das condições de vida, servindo de contrabando como parte da estratégia de estruturação da hegemonia norte-americana no pós-2<sup>a</sup> guerra<sup>2</sup> e, ao mesmo tempo, rivalizando com a ameaça do socialismo real (FRIGOTTO, 1995). Como resultado de uma longa batalha social, a conquista de direitos representou o reconhecimento do indivíduo como cidadão. Nesta perspectiva, ao lado dos direitos civis e políticos, os direitos econômicos, sociais e culturais passam a constar na agenda internacional, sendo considerados prerrogativa essencial de respeito à vida e à dignidade humanas. Figurando na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral da ONU, o lazer, assim como a saúde, educação, habitação etc., passa a adquirir o *status* de direito social básico.<sup>3</sup> Deste modo, a engenharia política capitalista permitiria, durante um bom tempo, a convivência pacífica entre crescimento da economia, ampliação do consumo dos assalariados e garantia de direitos, recompondo a estabilidade do sistema.

Antes mesmo desta época, ao passo que o descanso de final de semana e as férias remuneradas já adquiriam base legal,<sup>4</sup> fazia-se necessário indicar o modo como as horas de lazer do trabalhador deveriam ser utilizadas. Interessante notar, segundo registram

---

<sup>2</sup> A partir da década de 1950, com a preocupação de proteger e estender os domínios da “sociedade livre e democrática”, os EUA dão início a uma série de programas de cooperação internacional, cujos objetivos, pelo menos em tese, passavam pela ajuda ao desenvolvimento. Para N. Chomsky, citado por Frigotto (1995, p. 91), os instrumentos desta operação foram, justamente, os organismos supranacionais – ONU, OTAN, FMI, BID, UNESCO, OIT etc. –, considerados como os “novos senhores do mundo” ou o “poder no mundo de fato”.

<sup>3</sup> Cabe destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos constituiu-se apenas como uma recomendação. Nesta condição, segundo analisa Comparato (s.d.), tecnicamente, não tinha força vinculante. Neste sentido, com a finalidade de tornar juridicamente vinculantes os dispositivos da Declaração, a ONU conseguiu aprovar, em 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil somente em 1992.

<sup>4</sup> Segundo Sussekind, Marinho e Góes (1952), o direito ao descanso semanal remunerado foi consagrado pela primeira vez em lei pela China, em 1919; seguida pelo México, em 1926; pela Índia, em 1942; Brasil, em 1943; e pela Colômbia, em 1945. Somente após a 2<sup>a</sup> grande guerra que este direito foi estendido aos trabalhadores de outras nações. Já o direito às férias remuneradas foi concedido inicialmente pela Áustria, em 1919. Em 1925, o número de países que reconhecem tal direito sobe para cinco; em 1930, para sete; em 1935, para quatorze; em 1939, para vinte e três; e, em 1948, este número praticamente dobra, elevando-se para quarenta.

Sussekind, Marinho e Góes (1952), que a Conferência Internacional do Trabalho, em 1924, o Congresso Internacional de Lazer Operários, em 1930, e a reunião do comitê assessor do Conselho de Administração da OIT para a questão dos lazeres operários, em 1938, já esboçavam algumas indicações a fim de se guiar os trabalhadores para o correto emprego de seu tempo livre, mas é somente em 1949, por ocasião da Conferência de Técnicos em Recreação do Comitê de Correspondência da OIT, que algumas recomendações começam a ser mais bem detalhadas. Por seu turno, a Associação Internacional de Recreação, hoje WRLA, entidade assessora da ONU, elabora, em 1967, a Carta dos Direitos Humanos ao Tempo Livre, mais um documento que também acaba por influenciar definição de políticas para o setor.

Enquanto isso, no Brasil, apesar da garantia jurídica de uma série de direitos trabalhistas – período mínimo de descanso, repouso semanal, feriados, intervalos para repouso e alimentação, férias, licenças etc. –, fixados em 1943, pela CLT, e não obstante às promessas de progresso abertas pelo discurso desenvolvimentista, como avaliava a CNI, em documento citado por Veronez e Lião Jr. (2000, p. 4), a “incerteza de acirrada luta de classes incentivada pela guerra fria, parecia demonstrar que os empresários precisavam ir mais além da simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional.” Dentro de uma concepção de valorização individual do trabalhador, a atenção dispensada às necessidades de lazer, dentre outros cuidados assistenciais, deveria constar então da pauta patronal, pois para a entidade, “era indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia-a-dia” (CNI apud VERONEZ & LIÃO JR, 2000, p. 4). Perseguindo a colaboração de classes e a formação técnico-moral dos trabalhadores, instituições como o SESI, conjuntamente com o SESC – criadas por força de lei em 1946 –, em substituição à intervenção estatal direta, passariam a representar, como reconhece Requiza (1977), uma solução originalmente brasileira para a prestação de serviços e promoção de atividades de lazer, estendendo o seu acesso para significativa parcela da população urbana brasileira.<sup>5</sup>

O SESC, [conjuntamente com o SESI,] em seu *papel supletivo ao Estado*, buscava integrar-se à ação do poder público, promovendo e ampliando suas bases de sustentação, na medida em que contribuiu com a política de modernização e racionalização da economia no final dos anos 60, preparando e munindo o trabalhador em seu tempo livre dos valores necessários ao aumento da produtividade e ao cultivo de uma sociedade integrada, na qual os conflitos são sublimados em favor do espírito comunitário<sup>6</sup> que se ambicionava criar (SANT’ANNA, 1994, p. 48-49).

Portanto, o par representado pelo SESI e pelo SESC, evidente que auxiliados por sindicatos,<sup>7</sup> entidades recreativas de classe e mais algumas instituições privadas, materializou-se como o principal responsável pela difusão e implementação das ações de lazer desenvolvidas no Brasil. Mas é preciso lembrar que o Estado não se manteve totalmente afastado deste processo. As atividades de lazer se configuraram como uma importante estratégia de órgãos ou organismos voltados para o esporte, a cultura e a

<sup>5</sup> Conforme lembra Figueiredo (1991), vale destacar que o SESI e SESC, embora possuindo o estatuto jurídico de entidades de direito privado, foram organismos instituídos pelo Estado, que garantiu seu custeio ao fixar a contribuição compulsória no valor de 2% do total das folhas de pagamento da indústria e do comércio – imposto este arrecadado pela máquina administrativa estatal –, possibilitando assim o seu funcionamento e organização.

<sup>6</sup> Um dos programas mais emblemáticos desenvolvidos pelo SESC em favor do *espírito comunitário* foi justamente o da Ação Comunitária. Sobre os pressupostos da Ação Comunitária ou Animação Sócio-Cultural – um desdobramento da primeira – no Brasil, ver: Requiza (1973), Dumazedier (1980) e Marcellino (1994, 1996). Em publicação anterior, tivemos a oportunidade de abordar tal proposta, levantando alguns questionamentos. Ver Mascarenhas (2003).

<sup>7</sup> Conforme aponta Sant’Anna (1994), nos anos 1970, como mais uma dentre as várias medidas visando o controle das lutas sociais, na perspectiva de cooptação das entidades de classe, o governo federal determina a produção de programas de lazer pelos sindicatos, concedendo empréstimos financeiros para a construção, reforma, ampliação ou aquisição de equipamentos cívicos-recreativos.

assistência social, em todas as esferas de governo. No caso específico da administração federal, conforme indica Requixa (1977), através do Conselho de Desenvolvimento Social, ainda na década de 1970, foram criados os Centros Sociais Urbanos, com 600 unidades distribuídas pelo país, localizadas, principalmente, na periferia das médias e grandes cidades, buscando, sobretudo, valer-se do lazer como elemento compensatório à deterioração das condições de vida decorrentes do desenvolvimento urbano-industrial verificadas entre as populações mais pobres.

Uma outra iniciativa por parte do governo federal visando o incentivo e propagação do lazer pode ser localizada na criação de campanhas como o *Esporte para Todos*. Seguindo os princípios da *educação permanente*<sup>8</sup>, subjacentes à Carta Européia do Esporte para Todos, elaborada pelo Conselho da Europa, em 1975, o EPT brasileiro procurava dinamizar a prática de esporte de modo informal e massivo. Apostando na aquisição e desenvolvimento de hábitos saudáveis de lazer entre a população, objetivava-se cultivar o espírito esportivo e competitivo, imprescindível ao aumento da produtividade e ao desenvolvimento industrial, estimulando o uso do tempo livre com eventos esportivos, sempre afirmando valores como o sentimento cívico, a família, a comunidade, a vizinhança, a saúde etc. (SANT'ANNA, 1994). Deste modo, sob o pretexto da democratização e universalização das atividades físicas e desportivas, o direito ao esporte e o direito ao lazer apresentavam-se como importantes instrumentos de controle e garantia da chamada paz social, além de começar a forjar novos hábitos de consumo entre os adeptos desta campanha.<sup>9</sup>

Percebe-se que por detrás da idéia de modernização e desenvolvimento, o que esteve na base da definição e implementação das políticas de lazer do nacional-desenvolvimentismo brasileiro, cujo espelho foi o Estado de Bem-Estar Social, para além da resposta às contradições e tensões em torno do controle da produção, aliada à promessa integradora como função econômica da educação, localizava-se a preocupação com o *capital humano*<sup>10</sup>, um conjunto de qualidades – saúde, conhecimento, atitudes, comportamentos, hábitos, valores, disciplina etc. – que, uma vez adquiridas pelos indivíduos, tenderiam a gerar a ampliação de sua capacidade de trabalho e a produtividade nacional. E não foi só isso. As despesas sociais através dos gastos públicos com educação, saúde, esporte, lazer etc., constituíam uma espécie de salário indireto, liberando o salário

---

<sup>8</sup> Conforme críticas apontadas por Gadotti (1981) e Brandão (1984), os preceitos da *educação permanente*, preconizados pela UNESCO no início da década de 1970 – dos quais sobressaía a idéia da educação ao alcance de todos, presente durante a vida inteira, ministrada sob todas as formas possíveis, adaptada a todos os contextos e de acordo com a conveniência de cada um –, foram amplamente incorporados pelas autoridades educacionais brasileiras, alimentando o sonho do projeto nacional-desenvolvimentista em curso. Assim, como expressão da racionalidade técnico-produtivista e mecanismo de dependência sócio-cultural, a *educação permanente* ambicionava integrar toda a educação ao sistema de produção industrial, o que somente poderia se conseguir através da capacitação-reprodução da força de trabalho e conciliação de forças opostas, o que pressupunha tanto o ensino complementar de emergência e a expansão de cursos profissionalizantes, como a despolitização da participação e decisão popular inerente ao colaboracionismo presente nas propostas para a promoção do desenvolvimento local dos níveis de vida das populações mais carentes, das comunidades mais pobres e das regiões subdesenvolvidas onde se implantavam os projetos de desenvolvimento e ação comunitária.

<sup>9</sup> Uma análise mais específica sobre o EPT, bem como sobre o papel social que tal campanha cumpriu no contexto dos anos 1970, pode ser encontrada em Cavalcanti (1984).

<sup>10</sup> Conforme indica Frigotto (1995, p. 90), tal preocupação está alicerçada na “teoria do capital humano, que constitui o *corpus* ideológico e teórico de uma disciplina específica – *Economia da Educação* – que surge inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60 e no Brasil, nos anos 70 – se estrutura no contexto das teorias de desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do após 2ª Guerra Mundial”. É bem verdade que no campo de estudos do lazer, a disciplina *Economia do Lazer* não chegou a se constituir, mas a influência que a *teoria do capital humano* exerce sobre a produção da área no Brasil é notória, podendo ser percebida, sobretudo, nas abordagens que Marcellino (1987) classificou como *funcionalistas-utilitaristas*. Nesta perspectiva, o pensamento de intelectuais do SESC, aqui representado por uma passagem localizada em Requixa (1980, p. 52), é tributário desta posição: “O intangível capital humano – a energia do homem, sua inteligência, sua competência e sua iniciativa – é a grande mola impulsora do desenvolvimento. Se é assim visualizada a educação, nada seria mais adequado que considerar-se, também, a importância do aproveitamento das ocupações do lazer, como instrumentos auxiliares, no vasto esquema educacional”.



direto para o consumo de bens duráveis (FRIGOTTO, 1999). Abertamente tratada como uma *antimercadoria*, a oferta do lazer, ao lado de outros serviços sociais, acabava por contribuir indiretamente com o capital. Ao passo que subsidiava os custos com a reprodução da força de trabalho, incrementava os níveis de produção e preservava o salário para o consumo em outras esferas.

### A desintegração do direito ao lazer

Ocorre que os limites deste modelo fazem-se sentir logo no início da década de 1970, colocando em xeque a própria existência do Estado de Bem-Estar Social e dos regimes sociais-democratas, antecipando a defesa do mercado como regulador de todas as coisas e a implementação das políticas neoliberais que, no Brasil, ganham força partir do início da década de 1990.<sup>11</sup> Assim, o projeto de desenvolvimento alçado ao modelo estatizante-intervencionista que vigorava até então cede lugar ao discurso modernizador-privatizante do Estado Mínimo, e as premissas liberalizantes da reforma administrativa passam a subordinar explicitamente as regras da política às leis de mercado, buscando reconfigurar toda a estrutura de gestão organizacional e institucional do antigo aparelho estatal. Não sem enfrentar resistências, os novos gestores de governo, em resposta às políticas de ajuste fiscal ditadas a partir do *Consenso de Washington*<sup>12</sup>, de um lado, apressam-se por diminuir os impostos e a taxação sobre o capital, enquanto, de outro, tratam de reduzir os gastos públicos e os investimentos em políticas sociais, colocando sob ameaça todos os direitos anteriormente conquistados.<sup>13</sup>

Somente para ilustrar o expressivo corte realizado pelo governo federal com as políticas sociais nos últimos anos, podemos citar o orçamento para a infância e juventude que, dos R\$ 49,4 bilhões gastos em 1995, foi sucessivamente caindo, contando com 43,8 bilhões em 1996, 37,5 bilhões em 1997, até chegar em 36,1 bilhões em 1998, registrando uma queda de aproximadamente 27% nos primeiros quatro anos de governo FHC.<sup>14</sup> No geral, há que se constatar, através desta amostra, que os gastos sociais promovidos com recursos oriundos do Orçamento Geral da União ficaram ainda mais distantes das reais necessidades do povo brasileiro. Como resultado, engrossando as fileiras dos agora *sem-direitos*, a juventude *sem-lazer*<sup>15</sup> deste país constitui uma evidência clara de como a desintegração dos direitos sociais atinge em cheio as promessas de equalização e justiça no atendimento às demandas e necessidades coletivas antes difundidas e parcialmente patrocinadas pelo Estado de Bem-Estar.

---

<sup>11</sup> A propagação das teses neoliberais, com seu modelo de Estado Mínimo correspondente, teve nos governos Thatcher, a partir de 1979, na Inglaterra, e Reagan, a partir de 1984, nos EUA, os seus grandes precursores. No Brasil, tem suas origens no governo Collor, de 1990 a 1992, mas somente se consolida a partir de 1994, com o governo FHC.

<sup>12</sup> A noção de *Consenso de Washington*, segundo argumenta Torres (1995, p. 124), “refere-se, em última instância, a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BID, o Export-Import Bank etc, todas elas localizadas em Washington (às vezes a poucos quarteirões de distância entre si como o Banco Mundial e o BID) e que seguem a mesma lógica e economia política neoliberal, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização”.

<sup>13</sup> Vale mais uma vez lembrar, como salientam Ribeiro, Ferraro e Veronez (2001, p. 40), que é preciso considerar que, embora tenham prevalecido, no contexto do Estado de Bem-Estar, os interesses do capital, os direitos sociais devem também ser considerados como um avanço conquistado pela organização dos trabalhadores. “O Estado social, ainda que bastante criticado pela sua burocratização e pela individualização dos direitos, significou, em muitos casos, a universalização das possibilidades de acesso ao trabalho, à educação e ao lazer”.

<sup>14</sup> Orçamento referente a rubricas destinadas a ações que atingem única ou prioritariamente a infância e a juventude, obtido a partir do “Anuário dos Trabalhadores 2000-2001”, publicado pelo DIEESE, em 2002.

<sup>15</sup> Os *sem-lazer* podem ser vistos aqui como aqueles setores da população que se encontram à margem do mercado de consumo e dos equipamentos de lazer, não tendo, também, esta necessidade devidamente atendida pelas políticas de governo. São, por exemplo, conforme dados levantados pela Fundação Perseu Abramo (1999), milhares de jovens que nunca tiveram a oportunidade de ir ao cinema (15%), ao teatro (46%), a um *show* (29%), a um concerto (86%), a um espetáculo de dança (77%), ao museu (52%), a uma exposição fotográfica (72%), a um estádio de futebol (49%), ao circo (22%), ou mesmo, à biblioteca (40%).

Por outro lado, com o desmonte das políticas sociais, ou com a sua redução ao limite, criou-se um novo tipo de intervenção estatal, percebendo-se o estímulo ao investimento privado. No campo da cultura, o momento em que tal processo tem início é bem evidente. Conforme consta em relatório do Ministério da Cultura, as empresas privadas apresentaram um crescimento oscilante de 1990 a 1993, com investimentos variando entre R\$ 8 milhões e R\$ 19 milhões, gastos inferiores aos efetuados pelas empresas públicas nesse mesmo período. Em 1994, no entanto, as empresas privadas tiveram uma taxa recorde de crescimento anual, chegando aos 280%, ao passo que, de 1994 a 1996, os gastos anuais dessas empresas variaram entre R\$ 53 milhões e R\$ 68 milhões, ficando bem acima dos investimentos culturais realizados pelas empresas públicas no mesmo período. Segundo o relatório, a elogiável evolução do comportamento empresarial no setor foi justificada pela modernização das leis de incentivo à cultura, com o estabelecimento de uma recente e exitosa parceria entre o Estado e a indústria cultural, implementada, à época, pelo quadro das novas políticas culturais que começavam a ser desenhadas.<sup>16</sup>

No âmbito específico do lazer, a retração da participação do Estado no financiamento e custeio de programas, espaços e equipamentos tem gerado alguns contrasensos. O município de São Paulo, por exemplo, em 2001, contou com R\$ 29,7 milhões para serem gastos com seus 31 parques públicos, valor que mal deu para pagar o relativo à manutenção e conservação. O saldo não podia ser diferente. Os 6 parques da região central foram os priorizados, o que resultou no sucateamento dos 25 restantes, todos localizados na periferia e entorno da cidade. A solução encontrada para a revitalização destes últimos foi buscar o apoio da iniciativa privada. A proposta era para que empresas investissem nos parques em troca de *marketing* social.<sup>17</sup> Enquanto isso, na esfera dos governos estaduais e governo federal, respectivamente, impostos foram reduzidos e linhas de crédito do BNDES foram criadas para que outros parques, mais sofisticados e de natureza privada, como o Beto Carrero, em 1991, o Parque da Mônica, em 1993, o Parque do Gugu, em 1997, o Terra Encantada, em 1998, o Wet'n Wild São Paulo, em 1998, o Wet'n Wild Rio de Janeiro, em 1999, e o Hopi Hari, em 1999, pudessem ser inaugurados.<sup>18</sup>

Uma vez que o fundo público, por meio das políticas sociais, deixa de ser aplicado no financiamento da força de trabalho – o que se explica pela reestruturação do mercado, com a disponibilidade crescente de um imenso exército de trabalhadores desempregados, em frequente luta por condições de empregabilidade – para concentrar-se prioritariamente na reprodução do capital, como assinalam Ribeiro, Ferraro e Veronez (2001), não é de se estranhar o sucateamento, a terceirização ou a privatização de espaços e equipamentos públicos, sem falar da transferência e desresponsabilização, por parte do Estado, de suas antigas obrigações quanto à garantia de acesso aos direitos sociais básicos, dentre os quais o direito ao lazer. O questionamento neoliberal não fica restrito, portanto, à aparente ineficiência do Estado para atuar no plano econômico e gerir a pesada e burocrática máquina de governo, justificando, assim, o processo de privatização e desregulamentação, mas questiona, também, a própria pertinência da manutenção de tais políticas como meio de regulação dos conflitos sociais (GENTILI, 1995).

Assim sendo, como consequência do vácuo aberto pelo recuo da intervenção e participação estatal, tanto no âmbito da economia como na definição e organização das políticas sociais, o mercado fica livre de interferência, ampliando seus domínios sobre o

---

<sup>16</sup> Dados extraídos da pesquisa “Diagnóstico dos Investimentos na Cultura no Brasil”, encomendada pelo Ministério da Cultura à Fundação João Pinheiro. Ver Brasil (1998). Já uma outra análise sobre as relações entre cultura e mercado no Brasil, abordando a polêmica das leis de incentivo à cultura, pode ser localizada em Coutinho (2000).

<sup>17</sup> Informações contidas na matéria “Pior dos parques de SP fica com a periferia”, publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 23/7/2001.

<sup>18</sup> Conforme notícia divulgada pela ADIBRA (2002).

conjunto da vida social. É o que se pode chamar por despolitização do capitalismo. Argumenta-se, a partir de tal orientação, que as políticas de bem-estar, muito mais que minimizar as desigualdades inerentes a qualquer sistema social, ao contrário, potencializam-nas, premiando a dependência e a acomodação em detrimento da valorização das iniciativas individuais. Isto se traduz, perversamente, por um processo de naturalização das desigualdades. Para os neoliberais, portanto, nada é mais positivo que a competitividade subjacente à desigualdade, pois é a partir dela que os indivíduos são levados a conquistarem melhores condições de vida. “O princípio fundamental é a liberdade do mercado, pois este é o único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos” (FRIGOTTO, 1995, p. 88).

Opera-se, de tal modo, uma verdadeira metamorfose no entendimento da noção de direito, com o direito de propriedade contraditando com os direitos sociais, com o direito do consumidor sobrepondo-se aos chamados direitos de cidadania. Isto significa dizer que o princípio meritocrático que está na base da lógica distributiva em vigor é o do *não-direito*, pois “consumir, trocar, vender são ações que, ainda que amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de consumidores” (GENTILI, 1995, p. 240). Nesta perspectiva, o lazer torna-se acessível apenas para uma minoria, apresentando-se como um tipo muito específico de propriedade. Somente de posse deste “direito”, adquirido numa relação de compra e venda, efetuada no mercado nem sempre de modo direto, que o *cidadão-consumidor*, como proprietário, pode valer-se do direito ao consumo, usufruindo, desfrutando, fruindo ou gozando de um determinado complexo de experiências lúdicas proporcionadas por aquilo que doravante convencionaremos chamar por *mercolazer*, forma contemporânea e tendencial de manifestação do lazer como mercadoria.

Se antes o lazer caracterizava-se como um *antivalor* ou uma *antimercadoria*, tratado como direito e alçado ao conjunto das políticas sociais como parte integrante da estratégia de financiamento público da reprodução da força de trabalho, além de incrementar a produtividade e preservar o salário para o consumo em massa de bens-duráveis, tal fenômeno assume agora uma posição muito mais de *subordinação real* do que de *subordinação formal* ao capital.<sup>19</sup> Seus antigos atributos ou valores de uso sociais, dentre os quais podemos citar o *descanso*, a *diversão* ou o *desenvolvimento*,<sup>20</sup> atrelados ou não a propósitos de cunho *romântico*, *moralista*, *utilitarista* ou *compensatório*,<sup>21</sup> valem muito pouco no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Em larga medida, cederam espaço ao *mercolazer*, do qual não se espera muito mais que a simples realização de um valor de troca, o salto perigoso em direção ao equivalente geral, momento final do giro do capital em que se resgata a *mais-valia* e se conferem os lucros, objetivo essencial e primeiro da heterogênea indústria do lazer.

Com efeito, ao passo que o lazer assume a condição de um *não-direito*, manifestando-se como objeto de conquista no mercado, encontramos-nos diante da seguinte situação: de um lado, os ricos e endinheirados, os *com-lazer*, aqueles que podem pagar pelo melhor das mercadorias e estilos de vida, tendo acesso ao *primeiro mundo do lazer*; no meio, sob a constante pressão gerada pelo empobrecimento e influência determinada

---

<sup>19</sup> Para um melhor entendimento dos conceitos de *subordinação* ou *subsunção formal e real*, ver Marx (1971; 1978).

<sup>20</sup> Os famosos *três D* – *descanso*, *diversão* e *desenvolvimento* –, são considerados por Dumazedier (1976) como as funções mais importantes do lazer, resumindo, assim, sua utilidade social.

<sup>21</sup> Tais propósitos, correspondendo às abordagens funcionalistas de lazer, conforme classificação proposta por Marcellino (1987), podem assim ser entendidos: *românticos*, marcados pela nostalgia e necessidade de conservação dos valores da sociedade tradicional; *moralistas*, associados ao controle e manutenção da ordem social; *compensatórios* que, vendo o trabalho como tempo e espaço de alienação, acreditam no lazer como uma possibilidade de fuga individual às insatisfações; e *utilitaristas* que potencializam as atividades de lazer como instrumento de recuperação e manutenção da força de trabalho.

pelo mimetismo e pelo simulacro, localiza-se a classe média, com frequentes escapadas ao *primeiro mundo*, afundando-se em dívidas ou liquidando suas economias, contudo, em sua maioria, tendo contato somente com o mais barato, com passaporte apenas para o *segundo mundo do lazer*, cópia inferior do *primeiro mundo*, onde pululam as ofertas de *lazer-genérico* e crescem as apropriações do já descartado *lazer de segunda-mão*; e, na base da pirâmide, o *terceiro mundo do lazer*, dos pobres e dos miseráveis, dos *quase sem* e dos *sem-lazer*, a maioria da população, os que somente tem acesso ao pouco de *lazer-aberto* que ainda restou, ou mesmo, aqueles que são assistidos por programas do tipo *lazer-solidário* ou *lazer-filantrópico*, iniciativas geralmente funcionalistas, mantidas por ONG's, Igrejas, organizações comunitárias, associações de moradores, fundações empresariais, sociedades beneficentes etc., em grande parte, subvencionadas pelo Estado ou recebendo apoio de organismos internacionais.

No marco da reestruturação neoliberal, à medida que os governos federal, estaduais e municipais se desresponsabilizam cada vez mais pela implementação e gestão de políticas sociais, sob a pressão da responsabilidade fiscal e sob o pretexto do burocratismo, da morosidade, da ineficiência e da falta de controle sobre a administração pública, continuam a ser grandes os problemas causados pelo agravamento das desigualdades e exclusão social, agora naturalizadas. Como suposta solução para as situações mais crônicas, geradoras de instabilidade sistêmica, em substituição à universalização dos direitos, as políticas passam a pautar-se pela lógica *focalista*, com a introdução de compensações pontuais visando o funcionamento do sistema e a conservação da ordem institucional.

Um exemplo emblemático de tal política é o da tentativa de ocupação social das áreas de instabilidade, objetivando combater a escalada da violência urbana com a implementação localizada de projetos culturais, educativos e de lazer. É o caso do que acontece no complexo da Maré, no Rio de Janeiro-RJ. Em funcionamento desde 1999, a Vila Olímpica da Maré oferece 20 modalidades esportivas, além de atividades culturais, de saúde e de nutrição. Toda sua infra-estrutura foi financiada pelo MET e pela Prefeitura do Rio de Janeiro, ao custo de R\$ 10 milhões. As despesas de manutenção são pagas pela prefeitura e pela estatal Petrobrás, que desembolsam respectivamente R\$ 89 mil e R\$ 60 mil mensais. Há outras parcerias com empresas privadas e universidades, que disponibilizam profissionais e serviços. Já a administração da Vila está a cargo de uma ONG criada especialmente para tal fim, a União dos Esportistas da Vila Olímpica da Maré. Com o número de atendimentos chegando a atingir aproximadamente 9.000 jovens ao ano, avalia-se positivamente tal investimento, com uma boa taxa de custo-benefício, o que se expressa pela queda dos índices de infrações cometidas por crianças e adolescentes, com redução em 56% de sua presença nas ruas da região. O princípio é manter a criança ocupada com atividades saudáveis, segundo contava a época o secretário municipal de Esportes e Lazer do Rio de Janeiro.<sup>22</sup>

Em São Paulo, o exemplo vem da Favela Monte Azul, localizada na zona sul da cidade. A favela tem em torno de 3.500 moradores. As creches e atividades da associação comunitária atendem por volta de 300 crianças de até 14 anos. A partir desta idade, são 84 jovens frequentando as oficinas profissionalizantes, desenvolvendo habilidades em marcenaria, reciclagem de papel, costura e panificação. Isto sem falar das atividades complementares de lazer e do envolvimento nos mutirões organizados pela associação, que resultaram numa favela quase toda urbanizada, onde as casas dispõem de serviços de saneamento e eletricidade. O dinheiro para tudo isso foi captado no exterior. Como resultado, 94% dos moradores da Monte Azul se declaram felizes e não querem mudar da

---

<sup>22</sup> Dados extraídos da matéria “Crianças trocam rua por esporte”, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 9/7/2002.

favela. Por sua vez, o delegado de polícia responsável pela região agradece, ressaltando que a associação solucionou os problemas de homicídio, garantindo a oferta de lazer, cultura e educação, que, em sua avaliação, é o que a sociedade precisa.<sup>23</sup>

A despeito dos avanços e limites de cada um destes projetos, interessa-nos trazê-los aqui muito mais para nos ajudar a pensar sobre a problemática do aqui chamado *lazer-solidário* ou *lazer-filantropico* do que propriamente para avaliá-los em sua especificidade, o que seria relativamente difícil de se fazer à distância. Estes e muitos outros exemplos que poderiam ter sido explorados, revelam a opção construída pela reforma do Estado no que se refere ao processo de despolitização e filantropização das políticas sociais, especialmente, das políticas setoriais de lazer. Como indicam os pressupostos da proposta de administração gerencial do setor público,<sup>24</sup> analisada por Melo (2003), a pronta condenação do Estado, supostamente burocrático e ineficiente, de um lado, e o aparente questionamento do mercado, por sua exclusiva inclinação para o lucro, de outro, deram forma às justificativas para a escolha das instituições que deveriam dar conta dos problemas sociais, sobretudo aqueles relacionados à segurança, atacando os focos de instabilidade sistêmica, quais sejam: as organizações sociais não-estatais sem fins lucrativos, com forte presença do trabalho voluntário,<sup>25</sup> movidas pelo discurso da solidariedade e da ação filantrópica, configuradas sob a designação de terceiro setor.

Seguindo essa lógica, o vazio de poder deixado pelo recuo e retração da participação estatal na condução das políticas públicas fez do terceiro setor uma grande atividade econômica, com acentuado crescimento nos últimos anos. No Brasil, só em 1995, foram movimentados R\$ 10,9 bilhões, o equivalente a 1,5% do PIB nacional,<sup>26</sup> dinheiro angariado junto ao fundo público ou através das parcerias com a iniciativa privada, esta última, interessada muito mais no *marketing* social e capital simbólico acumulado do que preocupada com o bem estar e a melhoria das condições de vida da população. É a chamada *empresa cidadã* que, apoiando e financiando projetos de ação social, além de agregar valor à sua marca, maquia o capitalismo com alguns traços de humanidade.<sup>27</sup>

De qualquer maneira, vale ressaltar que o crescimento do terceiro setor, como assinala Frigotto (1995), cria um triplo efeito negativo, com os seguintes prejuízos: a pulverização de ONG's e demais instituições, sob os falsos argumentos de autonomia, descentralização, flexibilidade e aumento do poder local, acaba por contribuir para a inviabilização, no caso do lazer, ou maior deterioração ainda, no caso da saúde e da educação, de políticas sociais contínuas e universalizantes, integradas em sistemas nacionais; a proliferação sem controle de ONG's inibe e ofusca a ação de ONG's tradicionais e outras instituições assistenciais que têm efetivamente, ao longo da história, conseguido manter um trabalho de qualidade socialmente referenciada, com forte vocação popular, fugindo à perversidade da lógica do custo-benefício imposta pelo mercado; e a falsa idéia de que esta conduta de administração gerencial das políticas sociais articuladas

---

<sup>23</sup> Informações contidas na reportagem "Mobilização torna Monte Azul favela feliz", da *Folha de S. Paulo*, de 9/7/2002.

<sup>24</sup> A proposta de administração gerencial do setor público, articulada à reforma do Estado, cujo estímulo à criação das chamadas *organizações sociais* foi um de seus desdobramentos, teve a sua implantação no Brasil realizada a partir de 1995, sendo o Ministro Luis Carlos Bresser Pereira um de seus principais formuladores. Ver Pereira e Grau (1998).

<sup>25</sup> No Brasil, conforme o noticiado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, através da matéria "Atividade voluntária é 8ª no ranking das maiores economias do mundo", publicada em 18/9/99, 1,45 milhão de pessoas atuam no terceiro setor, 23% como voluntárias.

<sup>26</sup> Dados igualmente extraídos da matéria "Atividade voluntária é 8ª no ranking das maiores economias do mundo", do jornal *Folha de S. Paulo*, de 18/9/99.

<sup>27</sup> Segundo o título da reportagem "Para 79% dos empresários, atuação social melhora imagem", publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 18/9/99, ficam evidentes os motivos que impulsionam as parcerias estabelecidas entre a iniciativa privada e o terceiro setor para a realização de projetos sociais, distribuídos, conforme consta da mesma matéria, pelas seguintes áreas de atuação: educação (40%), saúde (26%), arte e cultura (23%), meio ambiente (19%), esporte (16%), defesa de direitos (8%) e ciência e tecnologia (7%).

às ONG's constitui-se em alternativa capilar, democrática, eficiente e econômica, mobiliza a opinião pública contra as poucas iniciativas de natureza pública-estatal ainda existentes.

### Considerações finais

Enfim, podemos dizer que o neoliberalismo questiona não somente a ineficiência do Estado para atuar no terreno econômico, mas também a própria pertinência da política como esfera de regulação social, propondo, deste modo, as já conhecidas fórmulas privatistas e desregulamentadas. Todavia, por motivos nem só simbólicos e de propaganda, mas fundamentalmente práticos, nem todas as ações assistencialistas podem ser abandonadas. “Há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas” (TORRES, 1995). É principalmente por isso que as políticas *focalistas* de *lazer-solidário* ou *lazer-filantrópico* para os mais pobres se fazem presentes, caso contrário, a ordem institucional em determinadas regiões estaria posta em risco. Em outros termos, filantropia, solidariedade e política social, para os neoliberais, só existe onde explode a violência.

No capitalismo avançado, está em curso, portanto, uma ampla política de reforma cultural que, ao mesmo tempo em que naturaliza as desigualdades, produzindo uma sociedade cada vez mais dualizada – onde figura, de um lado, um *lazer rico para os ricos* e, de outro, um *lazer pobre para os pobres* –, desintegra, pouco a pouco, a noção mesma de direito social. Nesta direção, faz-se necessária a advertência de que a defesa de direitos descolada da necessária defesa da ampliação, ou mesmo manutenção, das condições materiais que os assegurem, como se tornou comum na atualidade, não passa de um exercício de retórica (GENTILI, 1995). Isto quer dizer que o lazer constituiu de fato um direito social apenas quando a existência de um conjunto de instituições públicas consegue assegurar sua realização e concretude, o que nos remete à idéia de uma conquista permanente. Em sendo assim, nosso cuidado deve ser redobrado, pois o discurso do direito ao lazer, tão presente em nosso meio, está impregnado de fantasmagorias.

### Referências

- ASSOCIAÇÃO DAS EMPRESAS DE PARQUES DE DIVERSÕES DO BRASIL. *Setor de parques de diversões no Brasil tem crescimento de 25% em público e faturamento, no ano passado*. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.adibra.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental na educação. In: *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 13-62.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *Economia da cultura*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.minc.gov.br>. Acesso em: 8 ago. 2002.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Sentido histórico da Declaração Universal*. São Paulo, s.d. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 22 set. 2002.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. *Anuário dos trabalhadores 2000-2001*. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.dieese.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2002.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

- \_\_\_\_\_. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *A criação do SESI e SESC: do enquadramento da preguiça à produtividade do ócio*. 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- FOLHA DE S. PAULO. *Atividade voluntária é 8ª no ranking das maiores economias do mundo*. São Paulo, 18 set. 1999. Especial, p. E3.
- \_\_\_\_\_. *Para 79% dos empresários, atuação social melhora imagem*. São Paulo, 18 set. 1999. Especial, p. E7.
- \_\_\_\_\_. *Pior dos parques de SP fica com a periferia*. São Paulo, 23 jul. 2001. Cotidiano, p. C5.
- \_\_\_\_\_. *Crianças trocam rua por esporte*. São Paulo, 9 jul. 2002. Especial, p. F4.
- \_\_\_\_\_. *Mobilização torna Monte Azul favela feliz*. São Paulo, 9 jul. 2002. Especial, p. F6.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Pesquisa*. Juventude: cultura e cidadania. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 8 ago. 2002.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. O esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Capacitação de animadores sócio-culturais*. Campinas: Unicamp; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- \_\_\_\_\_. Pressupostos de ação comunitária – estruturas e canais de participação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 39-42.
- MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. Livro 1, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
- MELO, Marcelo Paula de. Políticas públicas e o lazer: aprofundando as discussões. In: SEMINÁRIO “O LAZER EM DEBATE”, 4., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. p. 177-186.
- PEREIRA, Luis Carlos Bresser; GRAU, Nurria Cunnil (Orgs.). *O público não estatal na reforma do Estado*. São Paulo: FGV, 1998.
- REQUIXA, Renato. *Lazer e ação comunitária*. São Paulo: SESC, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O lazer no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, educação e lazer: horizontes de cidadania possível. In: FERRARO, A.; RIBEIRO, M. (Orgs.). *Trabalho educação lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Ed. UCPel, 2001. p. 15-49.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *O prazer justificado: história e lazer* (São Paulo, 1969/1979). São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT-CNPq, 1994.

SUSSEKIND, Arnaldo; MARINHO, Inezil Penna; GÓES, Oswaldo. *Manual de recreação* (orientação dos lazeres do trabalhador). Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; Serviço de Recreação e Assistência Cultural, 1952.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; LIÃO JÚNIOR, Roberto. *Para além da "modernização conservadora" e a modernização neoliberal: uma proposta de gestão democrática, participativa e descentralizada para o SESI*. Campinas: fotocopiado, 2000.



## **AVALIAÇÃO E CONTROLE DO TREINAMENTO: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA PREPARAÇÃO DESPORTIVA.**

JOÃO PAULO BORIN\*

NELIO ALFANO MOURA\*

\*Programa de Mestrado em Educação Física - Núcleo de Performance Humana, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, SP, Brasil.

### **INTRODUÇÃO**

O planejamento, organização e estruturação do processo de preparação no interior do treinamento desportivo são fundamentais na execução de qualquer tipo de trabalho, tanto na temporada competitiva como no processo de formação do jovem atleta. Nesse sentido, Gomes (2003) aponta que o planejamento consiste exatamente em conseguir que os elementos resultantes da atividade organizada se destaquem, facilitando o controle das diferentes variáveis e o resultado final que se almeja alcançar. Ressalta ainda, que o início do processo se constitui na análise da situação ocorrida no ano ou período anterior, abrangendo desde análise de rendimento do grupo e dos atletas.

Cabe aqui destacar, que o termo preparação desportiva parece ser o mais adequado, já que entender o atleta através do processo de avaliação requer considerar o praticante em toda sua totalidade (física, técnica, tática, psicológica, familiar, social) e não apenas no patamar biológico. De fato, Zakharov, Gomes (2002) apontam que a preparação desportiva representa o sistema de maneira estruturada de todo conjunto de fatores que condicionam o alcance dos objetivos da atividade desportiva.

Verkhoshanski (1999) afirma que a ausência ou carência de conhecimentos científicos e a tradicional atuação dos treinadores baseada apenas na intuição pessoal não pode, em muitas circunstâncias, resolver com eficácia os complexos problemas do treinamento. Além disso, salienta que as elevadas cargas do treinamento atual podem colocar em risco a saúde do atleta. Na elaboração de programas de preparação física em qualquer modalidade esportiva, torna-se necessário o estabelecimento de alguns componentes que são aplicáveis ao desenvolvimento do exercício a serem realizados (ACSM, 1996).

Nesse sentido, o processo de avaliação dos diferentes componentes do treinamento desportivo (técnico, tático, físico, psicológico, social, familiar, entre outros) são essenciais para entendimento dos estímulos aplicados ao atleta. Marins, Giannichi (1996), apontam que três etapas compõem este processo: i) diagnóstica, ii) formativa e, iii) somativa. A primeira, entendida como análise dos pontos fortes e fracos do avaliado quando relacionada em determinada característica. Geralmente efetuada no início do programa, atua como parâmetro na elaboração do planejamento das atividades. A segunda, possui a função de informar sobre a evolução do indivíduo durante o processo de treinamento, oferecendo informações quase que diárias quanto a performance obtida e, por fim a terceira ou somativa, identifica-se como a soma de todas as

avaliações realizadas no período final de cada unidade do planejamento, apontando para evolução geral do atleta.

Outro ponto relevante nesta linha, volta-se ao controle a ser utilizado durante todo o processo de preparação desportiva, pois considerado em longo prazo, possui características sistêmicas e auto-organizadas apresentando períodos, etapas e fases, mutuamente dependentes, que se sucedem de maneira estruturada (Tschiene, 1988). Nesse sentido, a organização das cargas de treinamento possui relação direta com modelo de periodização adotado em que suas características se manifestam de maneira específica, de acordo com cada um dos períodos de treinamento e embora estes sejam distintos, em função do modelo adotado, entende-se que cada um deles cumpre objetivos diferentes e são ordenados de maneira lógica, exigindo estratégias específicas de avaliação.

Considerando a preparação desportiva um processo objetivo, sistêmico e de longo prazo, as decisões tomadas na prática por treinadores, técnicos e demais membros da comissão técnica, devem também se fundamentar em informações objetivas, pois cada uma delas poderá potencialmente afetar todo o processo. Tais informações, constituem ponto fundamental e primordial do esporte moderno, conhecido como controle do treinamento, em que permite tanto conhecer o estado atual dos atletas bem como fazer prognósticos de rendimento e corrigir programas de treinamento.

Importa aqui ressaltar que, apesar de controle e avaliação do treinamento constituírem elementos primordiais no processo de treinar, a ausência de um deles torna comprometida a possibilidade de entendimento da melhoria do rendimento e possivelmente o alcance do sucesso (Granel, Cervera, 2003)

Nesta direção, Verkhoshanski (1990), aponta três aspectos que podem ser utilizados no controle no processo de preparação desportiva, que atuam de forma interdependente:

**i) Estado do atleta:** Ao programar a sessão de treinamento, levando-se em consideração os numerosos aspectos envolvidos, muitas vezes um dos fatores que aponta para modificação no plano de trabalho é o estado do atleta. Alguns indicadores como escalas de sensação subjetiva de bem estar, testes neuromusculares como salto vertical, os batimentos cardíacos em repouso, entre outros, podem ser usados para tornar esse procedimento mais objetivo, bem como medidas bioquímicas, voltadas à avaliação das sessões de treinamento e dos microciclos, podem dar informações sobre o estado de fadiga do atleta, permitindo correções pontuais nas cargas de treinamento, e conseqüentemente a prevenção do overtraining (Viru, Viru, 2003).

**ii) Efeito do treinamento:** Tendo como objetivo a melhora do rendimento competitivo, ao término de determinado período, há necessidade de avaliar os efeitos desse treinamento sobre o estado do atleta, para que qualquer eventual correção possa ser realizada. Uma seleção adequada de testes de controle válidos, reprodutíveis e fidedignos normalmente é considerada suficiente para resolver essa tarefa. O conhecimento dos resultados esperados de um determinado programa de treinamento como o fenômeno conhecido como Efeito Posterior Duradouro do Treinamento - EPDT (Oliveira, 1998; Siff, Verkhoshanski, 1998) são fundamentais para a compreensão dos dados obtidos nas avaliações. Por outro lado, Viru, Viru (2003) afirmam que os índices de rendimento não revelam as adaptações que ocorrem no interior do organismo do atleta, indicando uso de controles metabólicos, particularmente daqueles que reflitam a síntese adaptativa de proteínas estruturais e enzimáticas, que seria a base para o desenvolvimento morfofuncional da célula.

**iii) Cargas de treinamento:** A prescrição de determinada carga é elaborada a partir do conhecimento do estado atual do atleta, das características de sua especialidade e dos objetivos

individualmente estabelecidos, prescreve-se determinada carga. Porém, há muito tempo se procura meios de quantificação da carga de treinamento, pois são poucos os instrumentos fidedignos para estimativa do impacto que essas cargas efetivamente têm sobre o organismo dos atletas, conhecidas como cargas internas. Uma das tentativas de resolver tal problemática é sugerida por Foster (1998) na perspectiva de explicar episódios de doenças infecciosas em patinadores e envolve o uso da escala de percepção subjetiva do esforço CR-10 elaborada por Borg (1998), aliada ao tempo da sessão de treinamento. Com tais dados, procurou-se estimar a carga interna de cada dia e da semana (em unidades arbitrárias, representando o produto da duração da sessão pela graduação da dificuldade segundo a escala), a monotonia (média das cargas dividida pelo desvio-padrão) e a demanda dessa carga sobre o organismo do atleta (produto da carga semanal pela monotonia). Cada um desses aspectos, podem estar associados a uma queda na atividade do sistema imunológico provocada por uma carga interna acima dos valores desejáveis. Considerando que a demanda da carga, chamada de *strain*, parece ser o melhor preditor de *overtraining*, o autor sugere que uma mesma carga total semanal, quando melhor distribuída, resulta em um *strain* diminuído, e conseqüentemente, em um menor risco de experimentar essa situação indesejável.

Utilizando mesma metodologia porém em modalidades diferentes como ciclismo e basquetebol (Foster et al, 2001), e futebol (Impelizzeri et al, 2004), outros estudos procuraram estimar a carga interna de treinamento. Já Snyder et al. (1993) utilizando a escala proposta por Borg, procurou identificar o *over-reaching* durante o treinamento intensivo, desta vez associado com medidas de concentração de lactato sanguíneo, abordagem similar à utilizada por Lagally et al. (2000), que demonstraram que o uso tradicional da escala, sem a correção pela duração da sessão, tem se mostrado uma alternativa válida para a monitoração do treinamento.

Viru, Viru (2003) propuseram uso do controle bioquímico do treinamento, ressaltando, porém que deve ser feita à busca pelo menor número possível de medidas, que resultem na produção da maior quantidade de informação válida. As mensurações devem ser específicas para as necessidades e características de cada atleta. Apontam ainda que, a análise da excreção de 3-metilhistidina e da dinâmica da concentração de uréia sanguínea pós-exercício seriam instrumentos importantes para tal controle. O exercício físico e principalmente o treinamento promovem alterações na competência do sistema imunológico (Pedersen, Hoffman-Goetz, 2000) e os conhecidos efeitos sugerem que sua monitoração pode se apresentar como um indicador importante de carga interna e equilíbrio imunológico dos atletas.

Outro ponto importante nesta temática é o conhecimento da caracterização das ações nas diferentes modalidades desportivas. Particularmente cabe aqui destacar, que o modelo de atleta contemporâneo nas suas diferentes características tanto morfológicas quanto funcionais se alteraram, bem como a dinâmica das partidas. Nesse sentido, o entendimento do que se pode chamar de modelo do jogo, é constituído por indicadores como: número de arremessos, saltos realizados em cada posição das modalidades, deslocamentos executados e distância total percorrida nos diferentes períodos de jogo, tempo de permanência no ataque e defesa e eficiência das ações, entre outros. Ainda nesta linha, é fundamental destacar que o entendimento de tais variáveis pode auxiliar especificamente na prescrição e controle da carga de treinamento, bem como na adequação dos meios e métodos de treinamento.

Nesta direção, verificam-se poucos estudos que podem de maneira efetiva contribuir para o entendimento do jogo sob estes aspectos. Cabe aqui ressaltar, que vários trabalhos são realizados no sentido de informar diferentes aspectos como: parâmetros fisiológicos ( $VO_2$  máximo, concentração de lactato, frequência cardíaca máxima), antropométricos (% de gordura, peso corporal, estatura, índice de massa corporal, somatotipia), porém a grande

limitação que se observa, é que a maioria das publicações remete informações de como o atleta se encontra no início da competição e raramente nos demais períodos da temporada ou mesmo da vida desportiva do jogador. Alguns ensaios isolados em nosso meio, têm procurado caracterizar as ações nas diferentes modalidades desportivas, como por exemplo, no basquetebol Borin et al. (1999) procurando caracterizar o metabolismo predominante, através das zonas de intensidade do esforço, tendo como referencia o modelo proposto por Zakharov, Gomes (1992), indicam que a modalidade situa-se na zona mista, ou seja, aeróbio-anaeróbio. Ainda no basquetebol, procurando conhecer quantos movimentos de ataque realizavam as equipes durante a Liga Nacional, Vianna et al. (2003) demonstraram que, em média, as equipes realizam 188 ( $\pm$  17,5) movimentos ofensivos durante uma partida. No voleibol, Esper (2003a) investigou a quantidade e número de saltos que jogadores executam em uma partida, apontando para valores de 89 por set, sendo em média 39 de bloqueio, 28 de ataques e 12 outros. Em outro trabalho, o mesmo autor aponta para tempo de jogo e pausa, tanto no feminino como masculino, revelando valores nas mulheres de 0 a 5 segundos em 50,1 % do total e, na pausa, 43,5% entre 11 a 15 segundos e 30,4% de 16 a 20 segundos. Já no masculino, 71,3% das ações duram de 0 a 5 segundos enquanto que a pausa de 16 a 20 segundos ocupa 33,6% do total e de 21 a 30 segundos, 40,4 % (Esper, 2003b).

Nesta linha, o que se pretende apontar para reflexão é que muitos treinadores com o intuito de intensificar os esforços dos desportistas realizam grande quantidade (volume) de exercícios com duração e intensidade acima do que o atleta pode suportar. Nota-se assim, necessidade de produção de diferentes trabalhos no sentido de apontar para diferenciação de valores nas diversas categorias, pois a maioria dos estudos mostra valores no âmbito adulto e o que se observa é a simples transposição de tais escores para as categorias menores (mirim, infantil e juvenil) devendo assim adequá-los as suas exigências. De fato, ao observar os valores de movimentos ofensivos no basquetebol feminino entre a categoria adulta e juvenil (Borin et al., 2004), nota-se diferença significativa entre ambas, mostrando que os valores devem ser adequados a cada faixa etária.

Verifica-se assim, que informações específicas devem estar presentes nas planilhas da comissão técnica das diferentes modalidades, para se adequar às cargas de trabalho de acordo com as necessidades das diferentes faixas etárias, metodologias de treinamento e sistemas de competição, cuja organização de tal processo tanto ao longo de um ciclo de duração determinada (por exemplo, um ano) como a preparação a longo prazo na formação dos atletas, são pontos a serem considerados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE – ACSM. **Teste de Esforço e Prescrição de Exercício**. 4. ed., Rio de Janeiro: Revinter, 1996.
- BORG, G. Borg's Perceived Exertion and Pain Scales. Champaign, IL, **Human Kinetics**, 1998.
- BORIN, J.P.; SANT'ANNA, F.L.; PADOVANI, C.R.P.; PADOVANI, C.R. Análise comparativa da intensidade de partidas de basquetebol feminino: estudo a partir de equipes da liga mundial adulta de clubes e da copa eletrobrás juvenil, em 2004. **Anais XXXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte**, São Paulo, Outubro, 2004.
- BORIN, J.P.; GONÇALVES, A.; PADOVANI, C.R.; ARAGON, F.F. Variabilidade da intensidade de esforço nas três posições do basquetebol: ensaio quantitativo em nosso meio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**; v.2-3, p. 119- 125, 1999.
- ESPER, A. Cantidad y tipos de saltos que realizan las jugadoras de voleibol em um partido. **Revista de Educacion Física y Deportes**; ano 8, no. 58, marzo, Buenos Aires, Argentina, 2003a.

- \_\_\_\_\_ Tiempos de juego y pausa en el voleibol femenino y masculino. **Revista de Educacion Física y Deportes**; ano 9, no. 64, sep, Buenos Aires, Argentina, 2003b.
- FOSTER, C. et al. A New Approach to Monitoring Exercise Training. **Journal of Strength and Conditioning Research**; 15(1): 109-115, 2001.
- FOSTER, C. Monitoring training in athletes with reference to overtraining syndrome. **Med. Sci. Sports Exerc.**; 30(7):1164-1168, 1998.
- GOMES, A C. **Treinamento Desportivo: estruturação e periodização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GRANELL, J.C.; CERVERA, V.R. **Teoria e Planejamento do treinamento Desportivo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMPELIZZERI, F.M.; RAMPININI, E.; COUTTS, A.J., SASSI, A.; MARCORA, S.M. Use of RPE-Based Training Load in Soccer. **Med. Sci. Sports Exerc.**, ; 36 (6):1042-1047, 2004.
- MARINS, J.C. B.; GIANNICHI, R.S. **Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático**. Rio de Janeiro: Shape, 1996.
- OLIVEIRA, P. R. O. **Efeito Posterior Duradouro de Treinamento (EPDT) das Cargas Concentradas de Força**. (Tese de Doutorado). Unicamp, Campinas, 1998.
- PEDERSEN, B.K. and HOFFMAN-GOETZ, L. Exercise and the immune system: Regulation, integration, and adaptation. **Physiological Reviews**; 80 (3): 1055-1081, 2000.
- SIFF, M. and VERKHOSHANSKI, Y. **Supertraining**. University of the Witwatersrand, Johannesburg, 1998.
- SNYDER, A.C.; JEUKENDRUP, A.E.; HESSELINK, M.K.; KUIPERS, H.; FOSTER, C. A physiological / psychological indicator of over-reaching during intensive training. **Int. J. Sports Med.** 14(1):29-32, 1993.
- LAGALLY, K., GALLAGHER, K., ROBERTSON, R. J., JAKICIC, J., GOSS, F. L., LEPHART, S., MCCAWE, S. T., & GOODPASTER, B. Perceived exertion responses to acute bouts of resistance exercise, EMG, and Lactate mediators. **Med. Sci. Sports and Exerc.**; 32(5), Supplement abstract 931, 2000.
- TSCHIENE, P. Nuovi orientamenti nella pianificazione dell'allenamento. **Atleticastudi**; 6:569-586, 1988
- VERKHOSHANSKI, Y. V. Principles for a rational organization of the training process aimed at speed development. **Treinamento Desportivo**; 4:(1), 03-07, 1999.
- VERKHOSHANSKI, Y. **Entrenamiento Deportivo**. Barcelona, Ed. Martinez Roca, 1990.
- VIANNA, J.J.; BORIN, J.P.; CAMARGO, L.S.F. GONÇALVES, A.; PADOVANI, C.R.P.; PADOVANI, C.R. Análise comparativa da intensidade de partidas do campeonato brasileiro adulto masculino de basquetebol: estudo a partir de equipes participantes em 2001 e 2002. **Anais do XXVI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte**. São Paulo Outubro, 2003.
- VIRU, A.; VIRU, M. **Análisis y Control del Rendimiento Deportivo**. Barcelona, Editorial Pai do Tribo, 2003.
- ZAKHAROV, A.; GOMES, A.C. **Ciência do Treinamento Desportivo**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992.

**Educação Física Inclusiva:  
Princípios e Estratégias para a criação de um Ambiente Favorável para a  
aprendizagem**

**Nadia Cristina Valentini  
Escola de Educação Física  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

A criação do ambiente favorável à aprendizagem pressupõe a participação de crianças de diferentes níveis de habilidades, raças, credos, portadoras ou não portadoras de necessidades especiais, entre outros, em um prática que auxilia à todos em seu processo de desenvolvimento. A principal filosofia do sala de aula inclusiva é a celebração da diversidade com o entendimento de que através de várias oportunidades educacionais a aprendizagem é otimizada para todos os estudantes (ZITTEL; MCCUBBIN, 1996).

Na perspectiva da inclusão, oportunidades educativas devem ser oferecidas para todas as crianças portadoras de necessidades especiais, em ambientes não restritos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.393/96) têm como prerrogativa a inclusão como um processo educacional que concede à crianças portadoras de necessidades especiais, a participação plena e com igualdades de oportunidades na rede regular de ensino (MEC). Segundo Mrech (1998) e Sasaki (1998) o suporte da comunidade de pais e professores, a implementação de proposta inovadoras de ensino, bem como o aumento no número de inclusões no sistema educacional regular contribuem para que o processo de inclusão tenha um caráter irreversível no campo educacional mundial.

Várias são os pressupostos morais e éticos que sustentam a implementação vantajosa do ambiente inclusivo para crianças portadoras de necessidades especiais. Entre eles, a premissa de que a inclusão propicia às crianças um ambiente normalizado no qual as mesmas podem aprender com seus pares que estão desenvolvendo-se tipicamente. Ainda

mais, a inclusão cria oportunidades para crianças praticarem ou observarem habilidades que talvez não são introduzidas usualmente em ambientes segregados (ZITTEL; MCCUBBIN, 1996). A inclusão se fortalece como o contexto educacional apropriado para a maioria das crianças que demonstram atrasos no desenvolvimento, sendo muitas crianças portadoras de necessidades especiais. Ressalta-se ainda a constatação de Sherrill (1998) que afirma que muitas crianças portadoras de necessidades especiais requerem a intervenção da educação física adaptada (ULRICH; ULRICH, 1993; WILLOUGHBY; POLATAJKO, 1995) a qual pode ser implementada em ambientes inclusivos tendo como pares da prática crianças de desenvolvimento típico.

Na Educação Física, programas parecem ser mais efetivos quando são propiciados em contextos inclusivos que promovem a interação com pares não portadores de necessidades especiais (VALENTINI, 2002; VALENTINI; RUDISILL, 2004). Considerando-se ainda a idade das crianças no ensino infantil e fundamental, o foco principal da Educação física deveria ser o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais (COPEC, 1992). As habilidades motoras fundamentais são consideradas a base crítica para o desenvolvimento de de habilidades especializadas empregadas nos esportes e dança (HAYWOOD; GETCHELL, 2001; PAYNE; ISAACS, 1999), as quais quando adequadamente aprendidas por crianças portadoras de necessidades especiais podem facilitar a participação dos mesmos em atividades de lazer, contribuindo também para a incorporação de hábitos de vida saudáveis. Ainda, crianças portadoras de necessidades especiais, freqüentemente apresentam menor interação social quando comparadas as crianças de desenvolvimento típico (ZITTEL; McCUBBIN, 1996), o que conseqüentemente repercute em dificuldades nas relações interpessoais, no isolamento social e na evidência de comportamentos sociais não adequados (SHERRIL, 1986).

Crianças portadoras de necessidades especiais que participam de programas motores inclusivos evidenciam ao longo das intervenções melhorias motoras, maior interação social e responsabilidade, para consigo mesmo e com outros (GARAGNA; PICK; VALENTINI, 2005).

Reconhecendo a importância das habilidades motoras fundamentais e que inclusão é uma perspectiva significativa para o desenvolvimento de muitas crianças portadoras de necessidades especiais, é de responsabilidade de educadores delinear e implementar metodologias inclusivas que vão ao encontro das necessidades de todas as crianças, enquanto que a responsabilidade de pesquisadores é propiciar evidências que demonstrem a efetividade de diferentes propostas instrucionais. Evidências estas que só podem ser observadas quando as pesquisas são desenvolvidas no paradigma da pesquisa aplicada.

Uma das propostas metodológicas que tem sido desenvolvida para acomodar todos os estudantes é o Contexto Motivacional para a Maestria. Essa proposta é centrada no estudante tendo como objetivo promover a autonomia, a motivação e o processo de aprendizagem. Este contexto motivacional pode ser implementado através do desenvolvimento de estratégias em seis dimensões do contexto de sala de aula, denominada estrutura TARGET. A qual foi primeiramente desenvolvida para o contexto educacional por Epstein (1989) e Ames (1992) e posteriormente adaptada para o contexto da Educação Física por Valentini, Rudisill e Goodway (1999). O acrônimo TARGET representa Tarefas (tasks), Autoridade (authority), Reconhecimento (recognition), Grupos (grouping), Avaliação (evaluation), e Tempo (time). A seguir uma breve descrição de cada uma das dimensões será apresentada.

*Tarefa:* inclui o conteúdo e a sequência do currículo, o delineamento das atividades instrucionais, a dificuldade e a novidade das tarefas, bem como, os equipamentos



necessários para a execução de diferentes propostas. Professores estruturam tarefas que desafiam estudantes que aprendem mais rápido ou mais lentamente, com o objetivo de proporcionar experiências de maestria em todos (RAFFINI, 1993). Para criar tarefas desafiadoras, o professor deve conhecer o nível de habilidades e as experiências prévias dos estudantes. Um componente crítico da orientação para a maestria é desafiar a criança em seu nível próprio de desenvolvimento, de forma que a estudantes menos habilidosos não desistam e que os mais habilidosos não fiquem frustrados (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999). As tarefas devem incorporar desafios inter-habilidades (ex: usar o saltitar ou saltar para ultrapassar um obstáculo) e intra-habilidades (ex: usar pouca, média ou muita força para saltar diferentes alturas de um obstáculos). Variedade nos níveis de desafios é usada para acomodar uma grande amplitude de níveis de habilidade e idades dos participantes (ex: uma mesma estação de chute inclui multiplas distâncias de alvos e múltiplos tamanhos e pesos de bolas). Para incorporar novidades, aumentando o engajamento das crianças na prática, as atividades devem mudar diariamente bem como o equipamento utilizado para executar as diversas habilidades (ex: objetos outros que diferentes bolas podem ser usado em uma estação de pegada, como por exemplo animais apaliciados, objetos plásticos de sucata).

*Autoridade:* diz respeito a natureza das decisões que são tomadas em sala de aula por professores e alunos. No contexto de motivação para a maestria, estudantes e professores dividem a responsabilidade nas escolhas, no monitoramento do trabalho, no estabelecimento e reforço de regras, no estabelecimento de recompensas e na avaliação das conquistas. Dividir o controle pode influenciar o compromisso dos estudantes com o processo de aprendizagem, embora seja importante reconhecer que a primeira autoridade da sala de aula é a do professor. Envolver os estudantes nas tomadas de decisões, no auto-

monitoramento da aprendizagem e na auto-organização encoraja a motivação em direção da maestria e facilita o desenvolvimento de papéis de liderança (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

*Reconhecimento:* se refere ao uso formal ou informal de recompensas e incentivos utilizados pelo professor. Em geral, professores usam recompensas em reconhecimento aos esforços e conquistas dos estudantes. Embora importante o reconhecimento deve ser cuidadosamente planejado de forma a evitar comparações sociais. Epstein (1989) sugere que o professor deve conhecer a história de conquistas passadas e os resultados atuais de cada estudante, para delinear um sistema de reconhecimento que leve em consideração o esforço e as conquistas individuais. Para manter ou aumentar a motivação de estudantes para a aprendizagem é necessário (1) reconhecer e recompensar progresso e melhorias individuais, (2) criar oportunidades para o reconhecimento, (3) propiciar recompensas e reconhecimento significativos, de forma privada, e, (4) manter como objetivo do reconhecimento o valor próprio da criança.

*Grupos:* o contexto educacional guia os contatos e interações entre pares e amigos entre grupos, e, ao fazê-lo influencia diretamente a motivação dos estudantes para aprender. Professores podem enriquecer a motivação dos estudantes para a maestria por meio de uma organização de grupos múltipla, flexível e heterogênea (ex: gênero, etnia, habilidade, metas, interesses), além de propiciar oportunidades para a livre escolha de agrupamentos (AMES, 1992).

*Avaliação:* por meio de uma estrutura efetiva de avaliação os estudantes se tornam conscientes de seus esforços, de suas habilidades e conquistas. O processo de avaliação deve conter padrões desafiadores porém tangíveis, deve ser justo e claro em termos de procedimentos para monitorar o progresso. Estratégias que enriquecem a maestria incluem:

(1) o uso de critérios individuais de progresso; (2) propiciar feedback avaliativo; (3) envolver a criança em processo de auto-avaliação, tornando a avaliação privada e significativa; e (4) criar oportunidades razoáveis para os estudantes experienciarem sucesso por meio do esforço individual (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

*Time*: a quantidade de trabalho, o ritmo de instrução e de aprendizagem e o tempo alocado para a aprendizagem de diferentes habilidades são questões inerentes a dimensão tempo. O professor pode incorporar flexibilidade no planejamento de modo que estudantes de diferentes níveis de habilidade vivenciem oportunidades para conquistar a maestria nas diferentes habilidades. Desta forma o ritmo de aprendizagem individual é respeitado. Estratégias como propiciar oportunidades e tempo para a prática, auxiliar no estabelecimento de uma agenda de prática em casa e tempo extra para habilidades mais complexas repercutem positivamente na motivação (VALENTINI; RUDISILL; GOODWAY, 1999).

Resumidamente, a estruturação de um contexto para a maestria pressupõem que as aulas propiciem uma grande variação de tarefas, bem como oportunidades para (1) escolher tarefas; (2) estabelecer regras; (3) dividir responsabilidades; (4) trabalhar em pares e/ou pequenos grupos; (5) participar de um processo avaliativo de esforço e progresso; (6) auto organizar-se nas diferentes propostas; (7) administrar o tempo em cada tarefa. Resultados de pesquisas (GARAGNA; PICK; VALENTINI, 2005; VALENTINI, 2002; VALENTINI; RUDISILL, 2004) demonstram que a implementação de intervenções motoras com um contexto motivacional para a maestria repercute positivamente nos níveis de habilidade motora, nas percepções de competência e na responsabilidade social de crianças portadoras de necessidades especiais. Independente do nível inicial de habilidade o contexto da maestria parece acomodar todos os aprendizes criando oportunidades de

aprendizagem adequada para todos os participantes. Nesses estudos crianças portadoras de necessidade especiais demonstram mudanças dramáticas em suas habilidades motoras e sociais. Essas conquistas recebem maior significância quando observa-se que em muitos casos crianças portadoras de necessidades especiais demonstram poucas mudanças positivas nessas habilidades em contextos segregados (SHERRILL, 1998). O contexto inclusivo auxilia no desenvolvimento da autonomia, possibilitando oportunidades de interações sociais mais significativas, contribuindo para melhorar a qualidade de vida de crianças portadoras de necessidades especiais.

### Referências

AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), **Motivation in sport and exercise**, pp. 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers. 1992.

COUNCIL ON PHYSICAL EDUCATION FOR CHILDREN –*COPEC*. **Developmentally Appropriate Physical Education Practice for Children: A position statement of the Council on Physical Education for Children**. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education. 1992.

EPSTEIN, J. Family structure and students motivation: A development perspective. In C. Ames and R. Ames (Eds), **Research on motivation in education**: v. 3, pp. 259-295. New York: Academic Press. 1989.

GARAGNA, M.; PICK, R.K.; VALENTINI, N.C. Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. **Revista Movimento**, v. 11, pp. 25-40. 2005.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Life span motor development** (3<sup>rd</sup> Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. 2001.

MEC/INEP/SEEC. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em : <http://www.mec.gov.br>.

MRECH, L.M. O que é educação inclusiva? **Integração**, Brasília, v.8, n.20, p.37-40,1998.

PAYNE, V. G.;ISAACS, L. D. **Human motor development: A lifespan approach.** (4<sup>th</sup> ed.). Mountain View, CA: Mayfield. 1999.

RAFFINI, J. P. **Winners without losers: Structure and strategies for increasing student motivation to learn.** MA: Allyn and Bacon. 1993.

SASSAKI, R. K. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. **Integração**, Brasília,v.8, n.20,1998.

SHERRILL, C. **Adapted Physical Education and Recreation** (4<sup>th</sup> ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Publishers. 1998.

ULRICH, B. D.;ULRICH, D. Dynamic systems approach to understanding motor delay in infants with down syndrome. In G.J.P. Savelsbergh (Eds.), **The development of coordination in infancy**, pp. 445-459. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science B.B. 1993.

VALENTINI, N. C. A influência de uma intervenção motora com Contexto de Motivação para a Maestria no desenvolvimento motor de crianças portadoras de não portadoras de necessidades especiais: uma perspectiva inclusiva. In: III Seminário de Comportamento Motor. Gramado. **Anais**.2002.

VALENTINI. N.C.; RUDISILL, M.E. Effectiveness of an inclusive mastery climate intervention on the motor skill development of children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 21, n.4, pp. 330-347. 2004

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E.; GOODWAY, J. D.. Incorporating a mastery climate into elementary physical education: Its developmentally appropriate. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, v.70, n.28-32. 1999.

WILLOUGHBY, C.; POLANTAJKO, H. J. Motor problems in children with developmental coordination disorder: A review of the literature. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 49, pp. 787-794. 1995.

ZITTEL; L.L.; MCCUBBIN, J.A. Effect of an integrated physical education setting on motor performance of preschool children with developmental delays. **Adapted Physical Activity quarterly.**, v.13, n.3, pp316-333, 1996.

**COLEGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE  
XIV CONBRACE  
I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**

**SEMINÁRIO INTRODUTÓRIO  
Metodologia da pesquisa qualitativa**

Ministrante: Dr<sup>a</sup> Rosane Maria Kreuzburg Molina

Data: 06 e 07 de setembro de 2005.

Hora: das 9h as 12h

*A metodologia expressa uma relação ética entre o “agente externo” e o “interno”, e não a aplicação de uma bateria de técnicas “objetivas”. (Elliott, 1994, p.130).*

**INTRODUÇÃO**

Este texto, além de registrar parte das recomendações e das possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa, tem também a finalidade de suscitar dúvidas, comentários, questionamentos que sustentarão nossos diálogos por ocasião do Seminário que se realizará no próximo mês de setembro, no XIV CONBRACE. Ou seja, apresento, neste resumo, alguns pontos de partida para provocar e animar os(as) participantes a trazerem suas experiências, suas dúvidas, seus primeiros traçados de um projeto, ou projetos já em fase conclusiva de planejamento como propostas com as quais dialogaremos e construiremos aprendizagens em torno da arte, da aventura e da complexidade da construção metodológica.

Convido a todos(as) e, esperançosamente aguardo, o momento de identificarmos nossos interesses acerca de temas, problemas, projetos, instrumentos, dúvidas, etc. e, através deles delimitarmos as fronteiras e a dinâmica do nosso seminário.

**DIALOGANDO COM O TEMA**

Para os que já conhecem o texto que publiquei anos atrás (Molina Neto e Triviños, 2004), a citação de abertura deste texto (Elliott, 1994), pode instigar uma pergunta em torno do motivo de sua repetição. Não foi sem motivos que, novamente, trago esta preciosa advertência de Elliott à quem se lança ao desafio e à aventura da arte de pesquisar. Meu objetivo, apesar de óbvio, é o de sublinhar que, ao contrário do que pensam alguns pesquisadores, a metodologia tem o principal protagonismo nos processos de construção do conhecimento. As definições metodológicas não podem estar restritas às técnicas ou às ferramentas, como preferem chamar alguns<sup>1</sup>.

Metodologia, para além dos instrumentos de investigação, supõe e exige definições teóricas que dêem suporte às estratégias e às decisões que o pesquisador queira tomar durante todo o processo no qual o objeto científico construído irá sendo investigado.

---

<sup>1</sup> Particularmente, não utilizo nenhum dos dois termos, prefiro substituí-los por “instrumentos de investigação”

Parece-me pertinente registrar também, logo de entrada ao tema, que em se tratando de pesquisa qualitativa, o principal instrumento é o próprio pesquisador. Seu potencial criador, sua experiência, sua capacidade de escuta, sua disciplina, sua sensibilidade, seu conhecimento específico, sua identificação e proximidade com as Teorias com as quais se apóia ao construir e dialogar com cada uma das inúmeras dúvidas que o “campo” lhe traz. Enfim, sua incansável insistência na busca de algo que *a priori*, na elaboração do seu projeto de pesquisa, ele mesmo definiu e convenceu-se, como um conhecimento importante a ser “criado” através de um processo rigorosamente planejado e exequível.

As pesquisas de abordagem qualitativa caracterizam-se, essencialmente, pela construção de conhecimento entorno do que só se apreende por aproximação. Com isso, concordando com Minayo (1996), quero re-lembrar que, em se tratando de pesquisa qualitativa, a grande tarefa do pesquisador é apreender com as evidências não-evidentes à primeira vista. Ou seja, adjetivar uma pesquisa de qualitativa é muito mais do que simplesmente diferencia-la da pesquisa quantitativa. É deixar explicitado que o objeto científico que o pesquisador deseja estudar está localizado num contexto complexo, inacabado, em transformação e, portanto, situado na trama das relações humanas com suas crenças, seus significados e seus valores. Por estas, entre outras características, é que definimos a pesquisa qualitativa como o exercício de interpretar e construir significados.

O Projeto de Pesquisa, entendido como instrumento de planejamento de um processo de produção de conhecimento, é a forma através da qual conseguimos convencer “alguém” sobre a importância do conhecimento que desejamos construir e a exequibilidade do processo. Na verdade, quando apresentamos um Projeto de Pesquisa seguimos um roteiro (quase linear) que objetiva facilitar a leitura e a compreensão de quem o avalia. Entretanto, o processo de construção do Projeto de Pesquisa não ocorre nem na seqüência e nem na linearidade da sua versão escrita final. Pode-se, então, perguntar: como se dá este processo? Por onde, como e por quê nos lançamos na aventura criativa de pesquisar?

A pesquisa, na maioria das vezes, se justifica quando não há informação suficiente, organizada, sistematizada, disponível, etc., para responder um determinado problema de conhecimento. O problema de conhecimento, situação à qual me refiro neste momento, não necessariamente tem que ser reconhecido como um problema de uma área de conhecimento. O problema de conhecimento, na verdade, pode ser um problema somente do pesquisador. Normalmente em Trabalhos de Conclusão de Curso, em Monografias de Cursos de Especialização e até em Dissertações de Mestrado, os conhecimentos construídos respondem ou atualizam dúvidas de conhecimento muito mais para o próprio pesquisador ou para o grupo de pesquisa ao qual ele pertence, do que para uma área ou para uma grande comunidade científica.

O ponto inicial, se é que se pode chamá-lo de inicial, situa-se na definição do que se deseja estudar. Neste momento, que pode ser de muita longevidade, é importante convencer-se do tema e organizar, o mais claramente possível, a “problemática” em foco. Neste momento o aporte teórico metodológico e temático, (especificidade do problema em foco), já se constituem nos principais pilares de sustentação do projeto e do próprio processo que dele decorrerá.

Outra importante consideração na construção de um problema de conhecimento, também mencionada por Minayo (2000), é lembrar que sua localização está, em primeiro lugar na vida prática. Ou seja, um Projeto de Pesquisa se constrói em torno de um problema relacionado a interesses e circunstâncias socialmente, culturalmente, politicamente condicionadas. Portanto, o problema construído, em se tratando de Pesquisa Qualitativa,

tem inserção num cotidiano que não é totalmente estranho ao pesquisador. Esta aproximação, que podemos definir como área de fronteira entre as evidências visíveis e as não-visíveis, é que legitima as razões, os objetivos e, sobretudo, a curiosidade epistemológica do pesquisador.

Com a clareza de que a construção de conhecimento é uma atividade intelectual que convive com limites, nosso seminário tomará os “pontos de partida”, por nós priorizados, como exemplos pedagógicos e, portanto, com absoluta consideração a esses limites.

Sobre critérios de cientificidade na investigação qualitativa, Esteban (2003), lembra que um número expressivo de autores ainda sustenta que os estudos qualitativos devem ser avaliados usando os mesmos critérios utilizados em investigações convencionais de tradição positivista: validade interna, validade externa, fiabilidade e objetividade. O mesmo autor, recorrendo a Hammersley (1992), de forma muito clara comenta que, ao contrário, outros autores sustentam que utilizar os critérios tradicionais de rigor científico para avaliar resultados de pesquisas qualitativas é tão inadequado quanto o é nos marcos das investigações quantitativas. Esteban (2003), dialoga em profundidade sobre os fundamentos e as tradições da investigação qualitativa em educação sugerindo, entre outras reflexões, que uma meta análise dos critérios atuais mostra que, praticamente, todos eles são claramente relacionais, isto é, reconhecem e validam relações entre o(a) investigador(a) e as pessoas que colaboram com a investigação. Justifica esta afirmação comentando que alguns critérios podem aplicar-se a tipos ou classes específicas de investigação. Outros, podem ser aplicáveis em determinadas etapas de uma investigação e serem menos apropriados em outras. Ou seja, o conhecimento válido é uma questão de relação entre o investigador e aquilo que se deseja conhecer, portanto, não é possível definir que haja um limite claro entre as questões de critérios de rigor e ética. Nos desafia a pensar, entre outras questões, com a seguinte pergunta: “*À quem pertencem as vidas que investigamos?*” (p.195).

Proponho que nosso diálogo, nesse Seminário Introdutório sobre a Metodologia da Pesquisa Qualitativa, parta do pressuposto de que vivemos e investigamos um mundo de múltiplas realidades construídas. A partir daí, parece-me, prudente dar centralidade e protagonismo à seguinte indagação: é possível admitir através da análise das estratégias teórico-metodológicas utilizados, que um conhecimento construído é mais válido que outro?

## REFERENCIAS

- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. (2ed.). Madrid: Morata, 1994.
- ESTEBAN, M.P.S. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos e tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL, 2003.
- HAMMERSLEY, M. *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge, 1992.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*. (4ed.). São Paulo: Hucitec, 1996.
- MINAYO, M.C.S. (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (16ed). Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. N.S. (Orgs.). (2ed.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina e UFRGS, 2004.



## A produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte Campos e Métodos

Vicente Molina Neto<sup>1</sup>

Maria Cecília Camargo Günther\*

Fabiano Bossle\*

Elisandro Schultz Wittizorecki\*

Rosane Maria Kreuzburg Molina<sup>2</sup>

### 1. Introdução

Para falar com alguma consequência sobre os campos de conhecimento que iluminam a produção científica em Educação Física e Ciências do Esporte (EF/CE), e os métodos que estruturam as investigações nesse campo do saber, considerando a ementa da mesa<sup>3</sup> é preciso reconhecer certas limitações no exercício dessa tarefa, como a inevitável parcialidade de qualquer abordagem e a impossibilidade de esgotar um tema ou de compreendê-lo em sua totalidade sem ceder à “síndrome objetificadora” (FENSTERSEIFER, 2005). Assim, considerando-se o pensamento desse autor reconhecemos outro limite – a insuficiência de um texto – posto que a complexidade explicitada na ementa nos remete a grandes dificuldades para construir uma argumentação capaz de superar os problemas de caráter lógico e os de caráter empírico para abordar a produção de conhecimento de um campo de saber (BOURDIEU, 1983) ou de uma comunidade científica (BAUMAN, 2003) como uma totalidade.

Para nos confortar recorreremos à epistemologia da complexidade de Morin (1994, 1996). “Não só a parte está no todo, como também o todo está na parte. [...] Com efeito, tudo está em tudo e reciprocamente. [...], ou seja, a totalidade da

---

<sup>1</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação da ESEF/UFRGS. Apoio CNPq.

\* Doutorandos no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.

<sup>2</sup> Professora e Pesquisadora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

<sup>3</sup> – A produção do conhecimento frente à complexidade da EF/CE. As interfaces da EF/CE com outras áreas e seus desdobramentos para a investigação científica.

história do cosmos está em nós, que somos, não obstante, uma parte pequena, ínfima perdida no cosmos. E sem dúvida somos singulares, posto que o princípio, o todo está na parte não significa que a parte seja um reflexo puro e simples do todo. Cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade, mas, de algum modo, contém o todo”.(1996:275)

Evitando a simplificação estéril e o relativismo que imobiliza, seguimos na tentativa de compreender certos aspectos da produção de conhecimento em EF/CE, tendo em mente a tensão entre a singularidade e o todo, e sem deixar de ter em mente as relações sociedade-ciência-ética, pois, não é à-toa que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) escolhe Ciência para a Vida como o tema central desse encontro que agora ultrapassa as fronteiras nacionais. A intenção dos organizadores, como sublinham nos materiais publicitários, é tornar pública uma reflexão contextualizada no campo da EF/CE sobre os seus limites e suas possibilidades de contribuição para as expressões da vida, a partir de suas especificidades.

Se o todo (EF/CE) está na parte e as partes (prática pedagógica em educação física, atividade física e saúde, etc.) estão no todo, significa que cada um de nós detém, em si, as lutas, os conflitos e as superações epistemológicas do campo de conhecimento em que militamos. Isso significa dizer que, embora pesquisemos em uma especificidade do campo de conhecimento, formação de professores e prática pedagógica em EF/CE, por exemplo, nosso modo de pensar e pesquisar tem certa influência dos conceitos e procedimentos dos pesquisadores que estudam, por exemplo, atividade física e saúde ou rendimento esportivo. Do mesmo modo, esses pesquisadores também recebem interferência de idéias gerais daqueles que exercitam a atividade hermenêutica sobre a formação de professores e a prática pedagógica da EF/CE. Essa relação indica que certos antagonismos simplificadores, separações objetivadoras, segregações emocionais e discriminações profissionais produzidas na breve história da EF/CE no Brasil já não se sustentam para além do proselitismo político, pois, paradigmas como o da complexidade, do caos e da incerteza dão forma a novas

subjetividades científicas e deformam não só os tradicionais objetos de pesquisa, mas, também, a organização e a estrutura das disciplinas científicas clássicas.

Tomando como exemplo a ecologia, a cosmologia e a tectônica que concebe a Terra como um sistema vivo, Morin (1996) considera que estas “[...] são ciências cujo objeto é um sistema. Isso nos sugere que seria necessário generalizar essa idéia e substituir a idéia de objeto, que é fechada, monótona e uniforme pela noção de sistema. Todos os objetos que conhecemos são sistemas, ou seja, dotado de algum tipo de organização” (p.278). Voltando a Fensterseifer (2005), como estudar a objetividade do esporte sem a subjetividade do jogo e vice-versa? Acrescentamos: Como estudar o controle da Escola, sem o não-programado da Educação Social? Como refletir sobre a prática pedagógica em Educação Física sem considerar a discussão epistemológica do campo de conhecimento? Como estudar nossa identidade, sem ter em mente a identidade dos outros? Esporte-Jogo, Escola-Educação, Equilíbrio-Incerteza, Cérebro-Espírito, Cultura-Sociedade, Filosofia-Ciência, Logos-Mito, Empírico-Simbólico, são sistemas “uniduais” que requerem pensamento dialógico e complexo em seu tratamento. Não uma posição epistemológica sectária completa, acabada, última, mas uma forma de pensamento circunstanciada e contextualizada que contemple o conhecimento local, o incerto, e que permita ao inesperado acontecer. Isso é diferente de certos sectarismos construídos no âmbito da EF/CE. Lembramos, rapidamente, que Bracht (1993, 1999) ao perguntar a nossa comunidade investigadora “Que ciência é essa?”, advogou pela impossibilidade da EF/CE construir um objeto de conhecimento nos moldes de outras disciplinas acadêmicas e sublinhou que a identidade epistemológica da área está influenciada pela identidade das “disciplinas-mãe”. Daí, segundo o autor, a pluralidade de objetos de estudo e a pluralidade científica do campo. Diz o autor: “São realmente objetos e não um objeto, no caso das Ciências do Esporte” (1999: 94). Pensando a educação-física como disciplina-síntese, propõe duas alternativas: ou ampliar o significado de ciência ou superar a fragmentação do conhecimento, produzindo-o a partir da prática pedagógica.

## **2. Revisando a produção de conhecimento em EF/CE**

Quando recomeçamos a organizar o texto, lá pela quarta vez, antevendo a qualidade intelectual dos interlocutores, tanto os da platéia quanto os participantes dessa mesa, pensamos em dizer coisas interessantes, originais e esteticamente bem elaboradas. Assim, efetivamos uma revisão bibliográfica nos anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACEs) e da coleção completa da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), concentrando a ação nos textos de representantes destacados dessa comunidade científica. Também, reviramos a página do CNPq e buscamos informações junto aos programas de pós-graduação.

Avançando na busca inicial de informação, experimentamos um sentimento ambíguo: por um lado, certo abatimento, porque tudo o que nós queríamos dizer, o que poderíamos dizer e o que saberíamos dizer já havia sido dito, e bem-dito; por outro, algum entusiasmo pela aprendizagem que a leitura oferecia. Destacamos o número especial da RBCE, de Setembro de 1998, e os textos do último CONBRACE, realizado em Caxambu, em 2003. Assim, restou-nos falar e tratar de obviedades. Nossa esperança é que, tentando explicar o óbvio, por má pontaria consigamos desacomodar um ou outro interlocutor.

Examinando a perspectiva histórica do CBCE e sua prática social através da RBCE, dos anais de CONBRACEs e de documentos institucionais produzidos, a pedido, por seus associados, é possível identificar algumas proposições defendidas pela entidade que a identificam no contexto da ciência e da sociedade brasileira. Entre elas, podemos destacar:

a) O CBCE se constituiu, de fato, através da alteridade e do debate político-epistemológico que circula em seu interior, na sociedade representativa da área de conhecimento EF/CE e tem defendido atitudes e procedimentos científicos eticamente comprometidos com os interesses sociais dos segmentos majoritários

da população, historicamente excluídos dos efeitos gerados pela produção científica da área de conhecimento.

Esta proposição ganha visibilidade em vários editoriais e artigos publicados na RBCE, por exemplo, seu editorial de maio de 1981, assinado pelo editor científico Jorge Pinto Ribeiro, o editorial de maio de 1981, o texto dos artigos de Silva (1998, 2003), Bracht (1995, 1999), Tani (1998, 2000), Kokubun, (2003). Também é possível encontrar essas evidências em outros textos como o de Betti et al. (2004), nos temas oficiais dos CONBRACEs, por exemplo, o editorial de chamada para o 7º CONBRACE assinado pelo diretor científico da entidade nessa época, Valter Bracht, cujo teor propõe realizar uma avaliação crítica e radical da produção e veiculação do conhecimento da Educação Física, do Esporte, do Lazer no Brasil e demais atividades científico-acadêmicas constantes dos programas oficiais. De modo especial, destacamos o texto de Soares (2003) que, utilizando os anais dos CONBRACEs, sublinha que, além do desenvolvimento do CBCE se caracterizar por um processo de lutas simbólicas existentes nesse campo de conhecimento, em sua história recente,

*já é possível reconhecer permanências e mudanças de objetos pesquisados, daqueles que são literalmente abandonados e de outros que tomam o seu lugar a partir de outras abordagens e de novas problemáticas que suscitam. O CBCE talvez testemunhe, em seus ditos e em seus silêncios, em sua continuidade e rupturas, receios e certezas de cada época, e revele permanências e mudanças no modo de conceber atuar e pesquisar a EF/CE... até mesmo, é possível, de ousar reconstruí-las (SOARES, 2003:02)*

Nas escolhas de temáticas centrais dos CONBRACEs também podem ser encontradas evidências do compromisso de defender a adequação do conhecimento produzido em EF/CE com os interesses majoritários da população. Contudo, o documento que definitivamente dá publicidade a essa posição do CBCE é o “Manifesto em defesa do direito social inalienável de acesso ao universo das práticas corporais” que circulou durante o 1º Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, em 2002. Nesse documento, o CBCE defende o

reconhecimento e o acesso às práticas corporais como um direito inalienável de todos os povos, e condena publicamente a mercadorização das mesmas e o conhecimento científico produzido sobre elas, inspirado na perspectiva do mercado e da globalização neoliberal.

Assim, inventariar, avaliar e debater com profundidade os fundamentos, campos de conhecimento e métodos da produção de conhecimento em EF/CE e sua relação com a sociedade brasileira, é um tema recorrente no interior da sociedade e uma prática constante, portanto, fatos que a identificam como uma sociedade científica:

b) O CBCE historicamente tem assumido atitudes em defesa da socialização do conhecimento produzido pela investigação científica, pela sua transferência democrática e gratuita aos campos de aplicação e intervenção pedagógica. Tem defendido a pluralidade epistemológica entre seus pesquisadores, a democratização dos recursos públicos para a pesquisa e estratégias que possibilitem o desenvolvimento científico equânime da EF/CE em todo território nacional.

Essa afirmação encontra eco, nos dias atuais, na constituição do Conselho Editorial da RBCE e na publicação de números temáticos dessa revista, não só as edições recentes, mas, também, as que circularam entre os anos de 1988 a 1992. Também se sustenta na crítica histórica feita pela entidade quanto à cristalização das desigualdades regionais no que se refere à formação de pesquisadores e a concentração de recursos financeiros para a produção de conhecimento na área. É possível encontrar argumentos para justificar essa proposição, do mesmo modo, na programação dos CONBRACEs, seja na pluralidade epistemológica do conjunto de palestrantes e conferencistas convidados, seja pela temática central eleita para as discussões. Os temas centrais do V CONBRACE (A criança e o esporte no Brasil) e o VII CONBRACE (Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil), que denominamos aqui de “o grande inventário”, realizado em Uberlândia, em 1991, são indicadores da defesa

da pluralidade epistemológica buscada pelo CBCE. Essa pluralidade pode ser encontrada, com mais consistência, na organização dos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs), no estreitamento das relações com o Sistema de Pós-Graduação da Educação Física e na busca de um diálogo qualificado com as Agências de Fomento a Pesquisa e seus representantes de área.

c) O CBCE se constitui como um fórum privilegiado de certificação da qualidade científica das pesquisas desenvolvidas no campo de conhecimento EF/CE, de modo especial para jovens pesquisadores. Constitui-se em balão de ensaio para projetos de pesquisa inovadores e identifica-se como um espaço de debate e reflexão político-epistemológica do conhecimento produzido em EF/CE.

Daólio (1997), revisando a história política da educação física brasileira e os principais autores da década de 1980, diz: “Parece que a polarização do discurso [biológico e cultural] nos anos 1980 foi o móvel do pensamento científico da Educação Física brasileira” (1997: 189). Não é sem razão essa afirmação, pois, no ano de 1989, em consequência da disputa eleitoral pela direção do CBCE, coincidindo com a implantação do primeiro curso de doutorado no Brasil, na USP, houve o chamado cisma na história da produção de conhecimento e da pesquisa em EF/CE no Brasil, episódio já discutido por Silva (2003), Bracht (1999) e outros. Há um êxodo de pesquisadores em busca de outros espaços-tempo para fazer circular e discutir os produtos de suas pesquisas, como também exercer seu saber-poder. Qualificados e experientes, eles vão se concentrar em programas de pós-graduação emergentes, nas agências governamentais de fomento a pesquisa e em entidades científicas alternativas ao CBCE (já consolidadas ou recém criadas), contudo muitos deles, embora afastados organicamente, não deixam de apresentar o resultado de suas produções científicas nos CONBRACEs posteriores, ou enviar seus estudantes de iniciação científica para esse fim. É importante destacar que um novo patamar de diálogo e de relação política se estabelece entre os pesquisadores que continuaram organicamente vinculados ao CBCE e os que optaram pela militância em outros espaços científicos. Revisando

os trabalhos científicos submetidos nos CONBRACEs que se realizaram a partir de 1999, constata-se a presença crescente de trabalhos científicos assinados por pesquisadores e estudantes de iniciação científica de diferentes procedências político-epistemológicas, se é que podemos falar assim. Nesse sentido, o debate existente nos GTTs Atividade Física e Saúde, Rendimento de Alto Nível e Pós-Graduação tem facilitado o diálogo, embora não se possa dizer que isso represente reaproximação política, pois, muitos pesquisadores, mesmo publicando na Revista Brasileira de Ciências do Esporte e participando de seus eventos, sustentam publicamente que o CBCE é uma idéia caricata de sociedade científica.

d) O CBCE tem contribuído com a Pós-Graduação Estrito Senso em Educação Física e vem defendendo a pesquisa e a transferência do conhecimento nela produzido para a Formação Inicial em Educação Física.

e) Não há correspondência entre o modelo institucional brasileiro de indução, apoio e incentivo à pesquisa em EF/CE e o modelo de certificação organizado para a legitimação da qualidade científica politicamente defendida pelo CBCE.

Argumentamos sobre essas duas proposições na seção a seguir.

### **3. Outras considerações sobre a produção de conhecimento em EF/CE – O que dizem os textos, teses e dissertações, e as bolsas de produtividade em pesquisa.**

#### **3.1 Os textos recentes**

Críticas, tanto aos processos de produção de conhecimento em EF/CE quanto ao produto dessa produção não são novidades. Alguns autores, entre os quais Silva (1990, 1998, 2003), Paiva (1994), Gaya (1994), Souza e Silva (2001), Tani (1998, 2000), Taffarel (1998), Bracht (1993, 1998, 1999), Lovisolo (2003 a, 2003 b), Amadio (2003) e Nóbrega e colaboradores (2003) são exemplos de que essas críticas procedem de diferentes matrizes disciplinares e de diferentes



perspectivas teóricas. O CBCE, como já afirmamos, vem abrindo espaço e estimulando, com frequência e de modo democrático, essa discussão e essas críticas, como podemos ver na RBCE “Especial 20 anos CBCE” e o número temático “Pós-Graduação em Educação Física” (v. 24, n. 2, jan/2003).

Revisando essas críticas é possível ver que elas convergem em duas grandes categorias: uma delas refere-se aos processos, estrutura organizacional e aos meios de produção do conhecimento em EF/CE; já, a segunda categoria refere-se ao conteúdo e à qualidade acadêmica do produto dessa produção, seus resultados e efeitos na prática social da EF/CE.

Entre as críticas aos meios de produção estão: a) a concentração e a regionalização de recursos humanos qualificados e financiamento para garantir a produção e a socialização equânime de conhecimento no campo (aqui importa dizer que o financiamento configura os tipos de produto e os efeitos dessa produção); b) a burocratização e homogeneização da avaliação e do controle dos resultados e produtos que dificulta a realização de pesquisas longitudinais e estudos inovadores no campo; c) utilização de critérios de avaliação e referências acadêmicas incompatíveis com a cultura e as características plurais do campo, o que permite sua colonização por campos de conhecimento já consolidados e de maior reconhecimento social, e a intensificação do trabalho dos pesquisadores mediante parâmetros hiperdimensionados, considerando-se a organização, a estrutura e a tradição do campo de conhecimento e de suas instituições de formação de pesquisadores.

Entre as críticas aos produtos, resultados e efeitos da produção de conhecimento em EF/CE na prática social destacam-se: a) caráter ensaísta, especulativo, discursivo, subjetivista e revisionista da produção com pouco embasamento epistemológico, resultando no baixo índice de artigos originais de pesquisa e uma considerável produção de livros e capítulo de livros; b) predominância na ênfase cientificista que implica objetivismo e fragmentação do

conhecimento produzido; c) insuficiência de referências éticas, políticas e contextuais na construção dos problemas de investigação, excesso de preconceitos teóricos e disciplinares, falta de rigor metodológico e pouca atividade hermenêutica; d) baixo impacto no campo da ação pedagógica.

### **3.2 As teses e dissertações**

As dissertações de mestrado e as teses de doutorado são o que se pode chamar de o produto mais original e demonstrativo da vitalidade, da organização e da identidade de um campo de conhecimento ou de uma comunidade investigadora. Quando públicas mostram aos outros as discussões interessantes realizadas no círculo cálido da comunidade e os conceitos fundamentais, os procedimentos e as técnicas levadas em consideração na produção do conhecimento novo ou de versões atualizadas do conhecimento existente.

Como vimos anteriormente, Pós-Graduação em Educação Física e CBCE, embora contemporâneos, se constituíram separadamente. Esse processo de separação foi decisivo na constituição da identidade de um e outro, pois, antes havia algo que se denominava educação física, as forças e os elementos que os constituem nos dias de hoje estavam juntas no passado, mas o que era esse algo, não tínhamos boa noção do que era. Tanto a Pós-Graduação em Educação Física, que teve seu primeiro curso implantado em 1977, quanto o CBCE, fundado em 1978, foram ontologicamente decisivos para que chegássemos à pluralidade de compreensões que temos hoje sobre o campo e nossa comunidade.

De modo análogo, citamos Morin (2005), quando fala sobre o cosmos: “forças de separação, dispersão e aniquilação continuam a desencadear-se. Mas, quase simultaneamente, na agitação inicial surgem as forças de religação” (p.31).

Assim, é possível pensar que, mesmo separados, Pós-Graduação e CBCE, sem perder suas identidades e especificidades, façam parte de um todo auto-eco-organizado e possam encontrar pontos de encontro e de recíproca contribuição.

Não estamos propondo a volta de um passado romântico ou futuro idealizado, mas de recursividade, vias de interação, fundamentos. Para isso, recorreremos aos resumos das teses de doutorado produzidas pelos programas de Pós-Graduação da área de conhecimento Educação Física no Brasil (PPGs) e as dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS (PPGCMH), no qual trabalhamos para tentar identificar e compreender possíveis pontos de convergência entre os produtos da Pós-Graduação dessa área e do CBCE. Enfim, o que mostram as teses e dissertações sobre os campos e métodos de produção de conhecimento em EF/CE.

Após o contato eletrônico com esses PPGs, realizamos as leituras dos resumos das teses de doutorado e de suas palavras-chave apresentadas ao público nos últimos cinco anos. Utilizando os estudos de Silva (1990) e Faria Jr. (1991) classificamos essas teses de doutorado, conforme o quadro abaixo<sup>4</sup>:

Quadro 1. Teses de Doutorado concluídas nos PPGs nos últimos cinco anos e seu agrupamento teórico-metodológico.

	TESES DEFENDIDAS DE 2000 A 2005	EMPÍRICO- ANALÍTICO	FENOMENOLÓGICO- HERMENÊUTICO	CRÍTICO- DIALÉTICO
USP	16	16	-	-
UNICAMP	65	24	40	01
UNESP	04	04	-	-
UGF	28	05	22	01
UFRGS	09	05	04	-
TOTAL	122	54	66	02
%	100	44,2	54	1,6

Fonte: Secretaria dos PPGs.

<sup>4</sup> Segundo Vaz (2003), essa classificação estaria, provavelmente, baseada em Löwy (1985, 1990) cujas obras influenciaram as pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação nos anos 1980 e nos anos 90. Tornar-se-iam populares no meio da EF/CE, através da dissertação de Silva, 1990.

Observamos, nesse quadro, que há, no conjunto das teses de doutorado, um número significativo de teses produzidas sob a matriz fenomenológica-hermenêutica – 54% do total de teses. Considerando outros estudos (MOLINA NETO, 1998; MOLINA NETO, AMARAL E MULLER, 2003) é possível pensar que esse percentual revela, em primeiro lugar, leve desequilíbrio quantitativo entre as duas principais matrizes teórico-metodológicas utilizadas nas teses de doutorado. Possivelmente, essa relação tenha ver com o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa, o ingresso e os critérios de credenciamento de novos professores-orientadores nos PPGs e o crescimento populacional desses Programas. Também é possível observar que em determinados Programas há a concentração de teses sobre um viés metodológico, o que pode estar apontando para a constituição de comunidades acadêmicas especializadas em determinados tipos de problemas de investigação, com determinado tipo de formação acadêmica, como é o caso da USP e UNESP, onde predominam problemas de investigação que requerem modelos de análise empírico-analíticos, e o caso da UNICAMP e UGF onde há predominância de estudos com abordagem fenomenológico-hermenêutica.

Embora saibamos que teses de doutorado e os trabalhos científicos submetidos ao CONBRACE se constituem em universos diferentes, relacionando a temática das teses de doutorado com a ementa dos GTT do CONBRACE, e contrapondo essa relação com a quantidade de trabalhos submetidos em cada GTT, destacamos a discrepância de interesses de problemas de investigação. Enquanto os investigadores, em suas teses, têm privilegiado as temáticas Atividade Física e Saúde, e Rendimento de Alto Nível (49% do total de teses concluídas), os investigadores que submetem seus trabalhos para apresentação no CONBRACE privilegiam, em seus trabalhos de investigação, as temáticas: Escola, Formação de Professores, e Corpo e Cultura (44% do total).

Quadro 2: Aproximação das teses defendidas nos últimos cinco anos e trabalhos submetidos para apresentação no XIV CONBRACE

INSTITUIÇÃO/TESES	USP	UNICAMP	UNESP	UG	UFRG	TOTA	XIV
GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO				F	S	L	CONBRAC E
GTT 1 ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	08	14	-	10	05	37	61
GTT 2 COMUNICAÇÃO E MÍDIA	-	01	-		-	01	39
GTT 3 EPISTEMOLOGIA	-	-	-	01	1	02	40
GTT 4: ESCOLA	-	08	-	01	-	09	94
GTT 5: FORMAÇÃO PROFISSIONAL	-	07	-	01	-	08	68
GTT 6: CORPO E CULTURA	-	05	-	09	1	15	76
GTT 7: MOVIMENTOS SOCIAIS	-	02	-	-	-	02	27
GTT 8: PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS	-	11	-	01	1	13	32
GTT 9: POLÍTICAS PÚBLICAS	-	01	-	03	-	04	22
GTT 10: PÓS-GRADUAÇÃO	-		-		1	01	05
GTT11: RECREAÇÃO E LAZER	-	05	-	02	-	07	37
GTT12: RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL	08	10	04	01	-	23	16
GTT13: MEMÓRIAS DA EFI E ESPORTES	-	-	-	08	-	-	40

Fonte: Secretaria dos PPGs e página WEB do XIV CONBRACE.

Para dar mais consistência ao nosso processo analítico fomos buscar respaldo nas dissertações de mestrado. Dado o grande número de dissertações já defendidas nos PPGs existentes na área, tempo limite para a escritura do texto e outras questões práticas, como o fácil acesso às informações, restringimos a análise às dissertações ao PPGCMH.

Realizamos, em diferentes ocasiões, levantamentos sobre a produção de conhecimento no PPGCMH, com o objetivo de buscar argumentos para a discussão sobre desenhos metodológicos. A primeira foi em 1998, quando um de nós assumiu a coordenação do referido Programa; a segunda, em 1999, e a última nós a efetivamos para a discussão nessa mesa. No quadro abaixo, apresentamos um quadro, onde é possível observar a predominância de estudos de caráter empírico-analítico.

Quadro 3: Dissertações defendidas no PPGCMH

	Nº DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS	EMPÍRICO- ANALÍTICO		OUTRAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS	
		Nº	%	Nº	%
1998	40	26	65	14	35
1999	53	30	56	23	44
2005	147	95	65	52	35

Fonte. Secretaria do PPGCMH

Observamos no quadro 3 que, depois de uma queda de 9% entre 1998 e 1999, esse percentual é recuperado ao longo do tempo para o patamar dos 65%. Relacionando o quadro 3 com os números do quadro 4, é possível ver a repetição da relação inferida na análise dos PPGs, onde constatamos a divergência entre os interesses de temáticas de investigação das dissertações e os interesses de estudo dos pesquisadores que acodem ao CONBRACE.

Quadro 4: Aproximação das dissertações do PPGCMH por GTT do CONBRACE

GTT	DISSERTAÇÕES (PPGCMH)	% relativo à temática do GTT
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	47	32 %
COMUNICAÇÃO E MÍDIA	0	0%
EPISTEMOLOGIA	0	0%
ESCOLA	10	6,8 %
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	3	2 %
CORPO E CULTURA	18	12,2 %
MOVIMENTOS SOCIAIS	0	0 %
PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS	12	8,2 %
POLÍTICAS PÚBLICAS	2	1,4 %
PÓS-GRADUAÇÃO	-	-
RECREAÇÃO E LAZER	1	0,7 %
RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL	50	34 %
MEMÓRIAS DA EFI E ESPORTES	4	2,7 %
TOTAL	147	100%

Fonte. Secretaria do PPGCMH e página Web do XIV CONBRACE

O que podemos inferir é que também nas dissertações de mestrado do PPGCMH a discrepância entre os interesses predominantes de pesquisa das teses de doutorado e as temáticas predominantes nos GTT do CONBRACE, se repete.

O exercício intelectual dessa aproximação entre as temáticas dos GTT do CONBRACE, com as temáticas das teses de doutorado e dissertações de mestrado do PPGCMH, permitiu-nos visualizar uma pluralidade de matrizes disciplinares e de linhas de pesquisa, o que, de certa forma, reforça a tese de que o CBCE constitui-se em uma “entidade multidisciplinar” (BRACHT, 1998).

### 3.3 As bolsas de produtividade em pesquisa

Para pensar sobre os campos e métodos da investigação e produção do conhecimento em EF/CE, também analisamos brevemente o financiamento à pesquisa através das Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ). Essa dimensão de fomento constitui, de certo modo, um marco “oficial” de pesquisa, à medida que se trata de um órgão governamental investindo, estabelecendo um *ranking* e legitimando determinados campos e métodos, enfim, determinadas formas do fazer científico.

As PQ's constituem uma das possibilidades de incentivo à execução de projetos de pesquisa científica e/ou tecnológica, implementadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trata-se de bolsas “concedidas individualmente, em função do mérito da proposta, ao pesquisador que satisfaça os pré-requisitos estabelecidos pelo CNPq e os critérios de qualificação definidos pelos Comitês de Assessoramento de cada área” (CNPq, 2005). O CNPq ainda define que “... o pesquisador deverá possuir o título de doutor ou perfil científico e/ou tecnológico equivalente, e será classificado de acordo com sua qualificação, experiência, capacidade de formação de pesquisadores e produção científica em sua área de atuação” (CNPq, 2005). Na Educação Física existem 45 bolsas dessa natureza em curso. Segundo o CNPq, essas bolsas atendem a 25% do corpo de professores envolvidos com a pós-graduação estrito senso e o nome dos pesquisadores pode ser encontrado no site do CNPq<sup>5</sup>, cuja consulta efetivamos em 12/04/2005.

Em relação à classificação dos pesquisadores, o CNPq estratifica-os em duas grandes categorias (Pesquisador I e II), definindo que para se enquadrar na categoria I, é necessário que o pesquisador tenha, no mínimo, cinco anos de doutorado, completos por ocasião do exame da proposta pelo Comitê de

---

<sup>5</sup> Disponível em

[http://plsql1.cnpq.br/divulg/RESULTADO\\_COTA\\_IC\\_AT\\_102003.bolsas\\_em\\_curso?V\\_COD\\_AREA\\_CONHEC=40900002MS&V\\_COD\\_MODAL\\_PROC=PQ](http://plsql1.cnpq.br/divulg/RESULTADO_COTA_IC_AT_102003.bolsas_em_curso?V_COD_AREA_CONHEC=40900002MS&V_COD_MODAL_PROC=PQ)



Assessoramento, e para Pesquisador II, dois anos, no mínimo, de doutorado. Na categoria I, os pesquisadores serão estratificados em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D). O enquadramento será feito de acordo com sua produção científica e/ou tecnológica e participação na formação de recursos humanos, colocação estabelecida por comparação com seus pares. Para a categoria II, o enquadramento será efetuado em apenas um nível<sup>6</sup>.

Sob o ponto de vista institucional e geográfico, as bolsas implementadas estão assim distribuídas no país:

Quadro 5: Distribuição das Bolsas de Produtividade em Pesquisa nas instituições universitárias e regiões do país

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	BOLSAS	TOTAL	%
Norte	Nenhuma	0	0	0
Centro-oeste	UCB-DF	1	1	2,22
Nordeste	UFBA	1	3	6,66
	UFPB	1		
	UFRN	1		
Sul	UDESC	1	12	26,66
	UEL	2		
	UFSC	4		
	UFRGS	5		
Sudeste	CELAFISCS	1	29	64,46
	UERJ	1		
	UFES	1		
	UFRJ	1		
	UNIMEP	2		
	UFMG	2		
	UNICAMP	3		
	USP	4		
	UCB-RJ	4		

<sup>6</sup> Nesse sentido, na área de Educação Física, os pesquisadores contemplados estão assim distribuídos: três de nível 1A, nenhum 1B, nove de nível 1C, oito de nível 1D e 25 de nível 2.

	UGF	5		
	UNESP	5		
TOTAL			45	100%

Fonte: Página Web do CNPq.

É possível constatar uma concentração de fomentos dessa natureza nas regiões sul e, fundamentalmente, sudeste do Brasil, o que, de certa forma, vai ao encontro das reflexões de Taffarel (1995), mostrando que no campo científico se reflete também o desnivelamento socioeconômico desses eixos em relação ao norte, nordeste e centro-oeste do país.

Retomando a proposição analítica de Silva (1990), que agrupou a produção científica brasileira em Educação Física em três grandes enfoques teórico-metodológicos, ensaiamos construir a tabela seguinte em relação aos projetos contemplados pelas Bolsas de Produtividade em Pesquisa em nossa área:

Quadro 6: Matriz epistemológica das Bolsas de Produtividade em Pesquisa em EF/CE em curso no país em 2005

<b>MATRIZ EPISTEMOLÓGICA</b>	<b>EMPÍRICO- ANALÍTICA</b>	<b>FENOMENOLÓGICO- HERMENÊUTICA</b>	<b>CRÍTICO-DIALÉTICA</b>	<b>TOTAL</b>
Pesquisas	25	17	3	45
%	55,55%	37,77%	6,68%	100%

Fonte: Página Web do CNPq.

É importante destacar que tal distribuição ocorreu a partir da análise da descrição do(s) projeto(s) de pesquisa com os quais os pesquisadores concorreram a essas bolsas e as três últimas publicações<sup>7</sup> de cada um, constantes em periódicos existentes na base de dados Lattes<sup>8</sup> do CNPq. Essa consulta foi realizada durante os meses de abril e maio de 2005. Ao mesmo

<sup>7</sup> Em função do volume de informações, esse levantamento não será apresentado neste documento.

<sup>8</sup> Disponível em <http://lattes.cnpq.br/>

tempo, consultamos o Prossiga<sup>9</sup>, site do Ministério da Ciência e Tecnologia, cuja finalidade é, conforme descrição em sua página inicial, apresentar informação e comunicação para ciência e tecnologia. Nesse processo, foi possível verificar alguma incoerência de dados. Ao passo que o CNPq já apresentava a nominata de 45 bolsas de Produtividade em Pesquisa para a área de Educação Física atualizada em maio, no Prossiga figurava uma listagem de 39 pesquisadores e projetos, muitos deles sem seu título ou descrição de palavras-chave.

Nossos achados no universo pesquisado (as bolsas de PQ) também remetem ao que Silva (1990) apontou em sua dissertação de mestrado e o que Gaya (1994) concluiu em sua tese de doutorado: uma predominância de estudos pautados na matriz empírico-analítica e um crescente número de investigações com abordagem fenomenológico-hermenêutica. As pesquisas de matriz crítico-dialética situam-se (em termos de quantidade de financiamento através das bolsas PQ) em um patamar bem inferior às outras duas matrizes – o que reflete, nos parece, a influência e o peso dos campos e métodos originários das “ciências duras”, como modelos de maior investimento por parte dos órgãos financiadores de pesquisa.

Outro dado interessante diz respeito ao descompasso entre a natureza dos trabalhos apresentados e debatidos no interior do CBCE através do CONBRACE e a natureza dos projetos contemplados com as bolsas de PQ. Relembramos, rapidamente, que no CONBRACE de 2005, os GTTs com maior número de trabalhos científicos submetidos à avaliação para apresentação foram: Escola (94 trabalhos submetidos), Corpo e Cultura (76 trabalhos submetidos), Formação Profissional/Campo de Trabalho (68 trabalhos submetidos), Atividade Física e Saúde (61 trabalhos submetidos), Epistemologia (40 trabalhos submetidos) e Memórias da Educação Física e Esporte (40 trabalhos submetidos). É possível pensar que o CBCE vem se constituindo em um órgão legitimador de conhecimento (ainda que não do ponto vista do financiamento), de modo

---

<sup>9</sup> Disponível em <http://prossiga.ibict.br/>

predominante, de investigações cujo modelo de pesquisa se situam nas matrizes fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Como dissemos antes, o exercício de revisar a produção científica em EF/CE no país é recorrente: já foram realizadas investigações pesquisando nossas pesquisas, artigos<sup>10</sup> revisando o quê e como temos pesquisado, num constante exercício analítico. Talvez esse exercício freqüente mostre a necessidade que o campo de conhecimento tem de justapor o que é (um campo acadêmico multidisciplinar e polifônico) com o que deseja ser e a imagem pública que tenta veicular no contexto da ciência (um campo acadêmico com problemática própria e com autonomia teórica e metodológica).

Em um congresso cuja proposta é refletir sobre a ciência para a vida, lançamos as seguintes questões:

Em quais âmbitos e problemas da vida estamos investindo, priorizando e ousando nossas pesquisas?

Que conhecimento está sendo produzido para a autonomia e a emancipação dos sujeitos que compõem o campo do conhecimento da EF/CE?

#### **4. Para finalizar**

Recentemente, os meios de comunicação deram destaque a alguns fatos que estão pouco compreendidos e assumidos como tema de reflexão ética e científica no âmbito de nossa comunidade de investigação, por exemplo, o doping genético, a pesquisa com células-tronco e a questão da morte cerebral. Sobre o doping genético Lee Sweeney, chefe do departamento de fisiologia da Escola de Medicina da Pensilvânia, antecipa, abrindo a matéria da versão em português da revista *Scientific American*: “A terapia genética para recuperar músculos afetados pela idade ou por doenças está a um passo de ser usada por médicos, mas atletas de elite já pensam em empregá-la para melhorar seu desempenho,

---

<sup>10</sup> A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, número especial comemorativo aos 20 anos de fundação do CBCE, de setembro 1998 é um claro exemplo.

transformando para sempre a natureza do esporte”(2004:41). A malhação molecular, segundo esse autor, está centrada na idéia de que tanto a recuperação quanto o crescimento muscular são controlados por sinais químicos e estes por genes. A degeneração muscular devido à idade ou a doenças pode ser revertida com a adição de um gene sintético. Da mesma forma, os atletas podem aumentar o tamanho, a força e a resistência do músculo e esse procedimento seria indetectável e, portanto, quando ele se constituir em terapia clínica será difícil evitar seu abuso. Quais são as possibilidades de nossa comunidade de investigação estudar temas dessa natureza? Que limites conceituais, atitudes éticas, procedimentos metodológicos e recursos tecnológicos nossa comunidade de investigação tem condições de mobilizar para abordar de modo consistente problemas dessa natureza?

Por outro lado, as questões acima mostram que o tema-título dessa mesa é inesgotável e está circunstanciado ao tempo histórico e ao contexto da cultura em que se realiza. Nós falamos sobre a produção de conhecimento em EF/CE, na condição de um grupo que faz determinado tipo de pesquisa e, eventualmente, consegue publicá-las.

## 5. Bibliografia

AMADIO, A. C. Trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo após Vinte e Cinco Anos de Produção Acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 02, p. 27-48, janeiro 2003.

BAUMAN, Z. **Comunidade: en busca de seguridad en un mundo hostil**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

BETTI, M.; CARVALHO, I. M.; DAOLIO, J. y PIRES, G. D. L. **Conspiração e transparência na política da CAPES para a Pós-Graduação em Educação Física**. <http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html> Consulta em 29 de fevereiro de 2004.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: Ortiz, R. (Org.) e Fernandes, F. (Coord.). **Sociologia**. p. 122-155. São Paulo: Ática, 1983.

BRACHT, V. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá, v. 14, n. 03, p. 111-118, maio 1993.

\_\_\_\_\_. Carta ao Editor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 75-76, setembro 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Manifesto em defesa do direito social inalienável de acesso ao universo das práticas corporais**. Porto Alegre, janeiro 2002.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br). Consulta em 20/06/2005.

DAÓLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 18, n. 03, p. 182-191, maio 1997.

FARIA JR. Pesquisa em Educação Física: Enfoques e Paradigmas. In. **Pesquisa e Produção em Educação Física**. SBDEF, Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física, Livro do Ano de 1991. pp. 13-33. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

FENSTERSEIFER, P. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. Anais do **III Seminário de Análise do Fenômeno Esportivo e I Simpósio de Educação Física Escolar**. p. 34-38. Chapecó/SC: UNOCHAPECÓ, 2005.

GAYA, A. C. A. **As Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa: uma abordagem epistemológica**. Porto: Universidade do Porto. 1994.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 02, p. 9-23, Janeiro de 2003.

LOVISOLO, H. R. A Política de Pesquisa e a Mediocridade Possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 02, p. 97-114, janeiro 2003 a.

\_\_\_\_. O CBCE e a Pós-Graduação em Educação Física. Anais do **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 anos de História: O percurso do CBCE na Educação Física Brasileira**. CD: pp. 97-118. Caxambu: CBCE, 2003 b.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão Münchhausen.** São Paulo: Cortez, 1990.

MORIN, E. **El método III: El conocimiento del conocimiento.** Madrid: Cátedra, 1994.

\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (ORG.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** p. 274-286. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

\_\_\_\_. **O método 6: ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em educação física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 4-10, set. 1998.

\_\_\_\_; MULLER, M A; AMARAL, L. O programa de pós-graduação em ciências do movimento humano da ESEF/UFRJ: a visão do estudante sobre o seu processo de formação profissional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 24, n. 02, p. 75-96, jan. 2003.

NÓBREGA, T. P. Desafios da ciência, reflexão epistemológica e implicações para a educação física e ciências do esporte. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 anos de História: O percurso do CBCE na Educação Física Brasileira.** CD: pp. 01-18. Caxambu: CBCE, 2003.



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

RIBEIRO, J. P. Editorial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Caetano do Sul, v.02, n.03, p.5, maio 1981.

SILVA, R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação, Mestrado) 1990.

\_\_\_\_. As ciências do esporte no Brasil nos últimos 20 anos: contribuição da Pós-Graduação estrito senso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, p.54-64, setembro 1998. Número especial.

\_\_\_\_. O CBCE e a produção do conhecimento em Educação Física em perspectiva. Anais do **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 anos de História: O percurso do CBCE na Educação Física Brasileira**. CD: pp. 01-20. Caxambu: CBCE, 2003.

SOARES, C. L. Do corpo, da educação Física e das muitas histórias. Anais do **XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 anos de História: O percurso do CBCE na Educação Física Brasileira**. CD: pp. 01-16. Caxambu: CBCE, 2003.

SOUZA, E. R. E SILVA, R. V. S. **A Produção Científica em Educação Física face às Políticas de Ciências e Tecnologia no Brasil**. Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. CD: Caxambu: CBCE, 2001.

SWEENEY, L. Doping genético. **Scientific American Brasil**. n.27. p. 40-48. São Paulo: Duetto.

TAFFAREL, C. N. Z. Referencial Teórico-Methodológica para a Produção do Conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Rio Grande do Sul, v. 16, n. 02, p. 122-133, janeiro 1995.

\_\_\_\_. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE – 20 anos: o caráter

## **JOGANDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA <sup>1</sup>**

Profa. Dra. Fernanda Paiva  
LESEF/CEFD/UFES

Gostaria de agradecer publicamente ao convite de participar deste XIV CONBRACE/I CONICE na condição de integrante dessa mesa-redonda. Fui informada pela organização do evento de que o convite se deu em virtude dos estudos que tenho desenvolvido tentando sistematizar minha reflexão sobre Educação Física com base na Teoria dos Campos, desenvolvida por Pierre Bourdieu. Pois bem, para atender ao desafio que me foi proposto o primeiro passo parece ser redesenhar a temática do debate, dentro de uma perspectiva que faça aflorar questões que possam ser potencializadas por esses estudos. Isso implica em recortes e ressignificações, o que torna, então, minhas senhas de entrada na discussão, as seguintes considerações:

1. Vou perspectivar a produção de conhecimento dentro do campo da Educação Física, fazendo dialogar uma determinada produção epistemológica, sociológica e histórica da área.
2. Tentarei fazer isso de modo complexo, isto é, problematizando essas contribuições, de modo a construir meu argumento numa rede de intercâmbios, pensando com e sobre os autores que selecionei.
3. Busco, assim, por a operar ferramentas teóricas que me permitiram esboçar uma hipótese de trabalho que, desejo, fecunde debates e futuras investigações do e sobre o campo da Educação Física.
4. Declino, portanto, do convite para refletir, sobre os métodos de investigação.

O roteiro de minha exposição é o seguinte:

1. Operar a passagem da palavra ao conceito de campo.

---

<sup>1</sup> Texto base para exposição oral na mesa "A Produção do Conhecimento em Educação Física e em Ciências do Esporte: campos e métodos de investigação", que tem como objetivo discutir a produção do conhecimento frente a complexidade da Educação Física e das Ciências do Esporte, bem como as interfaces da Educação Física e das Ciências do Esporte com outras áreas de conhecimento e seus desdobramentos para a investigação científica

2. Apresentar a hipótese de trabalho explicitada em Paiva (2003b), âncora do convite para participação nessa mesa.
3. Explicitar o diálogo com os autores que possibilitaram tal reflexão.

### **EM CAMPO... O CAMPO**

Tem sido recorrente a utilização da palavra "campo" em diferentes fóruns (e textos) acadêmicos da Educação Física. Muitas vezes essa recorrência não passa de um recurso lingüístico. Palavra polissêmica, o Novo Dicionário da Língua Portuguesa registra para ela nada menos do que dezenove significados, isso sem falar outros tantos decorrentes de expressões adjetivadas (campo coberto, campo de forças, campo operatório, etc.). Desses significados, os que parecem perpassar essa recorrência nos aludidos fóruns e textos são aqueles que lhe atribuem o sentido de área, espaço, matéria, assunto, domínio, esfera, âmbito, ocasião. Para não ir longe, podemos nos reportar ao próprio tema proposto para essa mesa: "A Produção do Conhecimento em Educação Física e em Ciências do Esporte: campos e métodos de investigação". Nele, sem prejuízos, a palavra campos poderia ser substituída por áreas, temas ou domínios. Todas elas manteriam a polifonia que permite aos expositores se apossar da temática para explorá-la.

Eu também parto dessa polifonia e convido os presentes a operar comigo a passagem da palavra campo, tomada como termo descritivo, ao conceito de campo, formulado por Pierre Bourdieu. Essa passagem significa perspectivar um campo como um espaço de jogo social *concorrencial* que implica relações de força e monopólios a serem estabelecidos, defendidos, quebrados, em luta simbólica, e suas estratégias, na defesa de interesses e lucros que proporcionem acúmulo de capital simbólico, decorrentes de relações objetivas entre posições, disposições e predisposições adquiridas no campo e que nele podem ser objetivadas. Para cunhar um campo como objeto de estudo é preciso, pois, identificar sua especificidade e reconhecer o grau de autonomia relativa que ele mantém em relação a outros campos.

Essa formulação genérica exige algumas palavras para compreendermos o que considero ser uma *objectualização* do campo da Educação Física no Brasil.

Falar em campo da Educação Física implica em caracterizar o que lhe conforma a **especificidade**, isto é, o seu monopólio e o sentido do jogo sobre o qual agentes sociais concentram interesses e esforços na produção e manutenção desse monopólio. O que permite configurá-lo é o consubstanciamento de um espaço social no qual está em jogo o monopólio do uso legítimo da violência simbólica para definir a forma legítima de “educação física”, estabelecendo padrões de excelência corporal. Entendam aqui por "educação física", entre aspas, a nossa questão em jogo, esboçada como o que deve, como (se) deve e por que deve ser ensinado às crianças, aos jovens, aos adultos, também e principalmente, àqueles que lidam com a educação/formação (institucionalizada ou não) dessas pessoas, sobre (e com) o corpo (nem sempre) em movimento.

O campo da Educação Física se engendra e caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar *modos* de educação no, com e pelo corpo. Desde o seu engendramento, esse campo recorre às práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade à preocupação e ocupação de cuidar do corpo científica e pedagogicamente. Assim, podemos dizer que educação, ciência e corporeidade<sup>2</sup> são os eixos constantes que balizam o debate da Educação Física (PAIVA, 2000b). Mas, se a tríade educação, ciência e corporeidade marca a identidade social constitutiva da Educação Física, é preciso não esquecer que conforme mudam na história as representações e práticas que imprimem sentido e significado a esses fenômenos, muda, também, o arranjo configurativo do campo.

---

<sup>2</sup> O primeiro expressa a legitimação da dimensão educacional e pedagógica de diferentes práticas corporais, permitindo e favorecendo o processo de *escolarização*. O segundo, o engendramento do campo com marcas das práticas do campo acadêmico, embora essas, ainda hoje, apenas incipientemente integrem seu *senso prático*. O terceiro, traduzido nas diferentes tematizações do corpo, espelha disputas entre e sobre os fazeres corporais legítimos, pedagógicos e pedagogizados, não escolares e escolares, que tornaram-se seu marco diferenciador em relação a outros campos.

No fim do século XX, por exemplo, tensionamentos decorrentes do processo de mercadorização do corpo, da ciência e da educação impõem novas reflexões entre Educação Física e *escolarização* - é disso que falaremos um pouco hoje. Mas o que gostaria de, nesse momento, marcar é que esse tensionamento e seus efeitos indiciam a pouca **autonomia relativa** do campo.<sup>3</sup> Não se trata de desconsiderar que o mercado de bens materiais não mantenha fortes laços com o mercado de bens simbólicos e que as disputas no campo da produção cultural não se reconfigurem conforme reordenações no campo econômico e social. Mas, quanto maior a autonomia relativa do campo, maior a possibilidade de estabelecimento de outro tipo de relação com o mercado que não seja necessariamente a de reprodução, já que é aqui que se obnubila o poder de constituição dos sistemas simbólicos. Um alto grau de autonomia relativa pode garantir a produção de sentidos próprios e melhores condições de enfrentamento de interesses externos ao campo. Só o jogo jogado pode dizer se a relação com outros campos é a de reprodução ou de produção de novos sentidos. Atentar para o processo de autonomização impõe identificar e refletir sobre as relações que o campo da Educação Física estabelece, dentre outros, com o campo da economia e do poder, com o campo esportivo (GEBARA, 1998; MARCHI JÚNIOR, 2002) e o campo burocrático (SAUTCHUK, 2002), mas, também, com o campo das artes e da educação, já que produzir autonomia relativa efetiva implica em privilegiar a lógica específica de um campo em detrimento de interesses de outros campos.

Essa consideração nos é especialmente importante porque permite agudizar o entendimento da Educação Física como um subcampo do campo acadêmico e marcar uma aposta na possibilidade de construção da autonomia. A aposta consiste, neste momento, em priorizar um exercício reflexivo tendo como ponto de fuga uma teoria para a Educação Física, que se não pode prescindir de interações com outras áreas de conhecimento, também não pode se reduzir a elas de modo a deixar-se tomar por suas especificidades.

---

<sup>3</sup> A questão ainda não foi enfrentada com a magnitude que exige. Avaliações preliminares podem ser encontradas, dentre outros, nas análises de Bracht (1996), Lovisolo (1998) e Paiva (2000a).

## PONTA PÉ INICIAL

Tendo ancorado minha intervenção na observação de que essa seria uma oportunidade para recolocar e mais bem fundamentar algumas idéias que tenho feito circular em diferentes textos e contextos (PAIVA, 2000b, 2003a, 2003b, 2004b), parece prudente minimamente sumariá-las. A questão é a seguinte.

Do ponto de vista acadêmico – e é preciso ter em mente esse não é o único ponto de vista sob o qual a questão pode ser analisada – a maneira de colaborar com a questão do enfrentamento da pouca autonomia relativa do campo da Educação Física é trazer para a discussão epistemológica o embate ideológico que o perpassa - em última instância, atribuir às práticas corporais de movimento a excelência de bem de consumo ou de bem público.

Nesse sentido, e tomando partido, os estudos que desenvolvi me permitiram esboçar uma hipótese de trabalho que pode orientar uma alternativa propriamente teórica para se pensar a identidade e a legitimidade social da Educação Física produzida no campo. Sem delongas, a apresento: penso que a Educação Física, sem abrir mão do seu processo de *cientificização*, pode/deve *repedagogizar-se*. Entretanto, é preciso explicitar, permanecer no âmbito mais amplo da educação, no qual implica essa *repedagogização*, não significa nele somente perspectivar sua dimensão escolar, curricular. Acredito na possibilidade - de produção - de práticas de uma Educação Física *desescolarizada*, nas quais poderemos nos lançar profissionalmente, ao desafio de reencantar a formação humana em relação a corporeidade em ambientes educacionais<sup>4</sup> aparentemente tão inóspitos para esse fim, tais como academias de ginástica, ruas de lazer, hospitais, etc., nos quais possamos atuar, fundamentando (e não apenas fundamentados), científica e pedagogicamente, uma educação do/com/pelo corpo.

---

<sup>4</sup> Os estudos desenvolvidos por Alexandre Fernandez Vaz e colaboradores vem buscando conceituar ambiente educacional como "toda experiência localizada socialmente que contém uma relação pedagógica explícita" (VAZ, 2002, p. 1). O ambiente educacional com maior visibilidade (na Educação Física) tem sido a escola, mas ele se configura também em outras instituições nas quais se pode identificar um conjunto mais ou menos sistematizado de pedagogias do corpo.

Mas como cheguei a esse esboço? De onde vem os termos/conceitos *cientificizar*, *repedagogizar*, *desescolarizar*? Torno público alguns de meus intercâmbios profissionais e textuais (DE CERTEAU, 1994).

## **JOGADAS**

Ensina-nos Bourdieu (1998) que o pensar qualificado precisa interrogar as evidências, sobretudo aquelas que se apresentam sob a forma de questão – sejam elas nossas ou dos outros. É que nos discursos autorizados pela academia existe uma tendência a submissão e a aceitação inquestionável dos lugares comuns, o que facilmente leva a um argumentar *com* e não *sobre* as teses.

Inspirando-me nessa proposição teórico-metodológico, proponho-me a promover um pequeno colóquio textual entre autores que vem se dedicando a pensar a Educação Física brasileira. O tempo-espço que disponho impõe um "encontro" muito seletivo, retomando, sumariamente, algumas de suas colocações.

### **BATE-BOLA COM CASTELLANI FILHO: BALÃO NA *BIOLOGIZAÇÃO***

A conversa com Castellani Filho (1988) é no sentido de problematizar um termo caro à Educação Física brasileira: trata-se da idéia de *biologização*. Vale marcar que Castellani Filho não é o único a valer-se do termo, e, talvez nem mesmo o sentido atribuído por ele tenha sido o que se sedimentou como um senso comum acadêmico na Educação Física. Neste senso comum, fala-se com um certo desdém e preconceito - talvez seja o caso de qualificarmos como uma crítica acrítica - de uma tendência a sua *biologização*. Sejam os fiéis às intenções e palavras de Castellani Filho para problematizá-las.

Castellani Filho é um dos autores que reconhece tributo da Educação Física brasileira ao pensamento médico. Esse tributo se faria presente no que ele denominou como uma tendência à *biologização*, caracterizada no processo de redução do estudo do Homem em Movimento ao seu aspecto biológico. Esse reducionismo se configuraria na ênfase que se dava nos anos de 1980 - e ainda hoje - a estudos que têm como objeto a performance (desportiva), enfatizando



sua eficiência e eficácia, correspondente na Educação Física, à ordem de produtividade inerente ao modelo de sociedade capitalista na qual vivemos. Essa tendência à *biologização* refletiria "a presença sempre marcante da categoria médica na Educação Física em nosso país" (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 218).

A *presença sempre marcante* dos médicos na área, dar-se-ia, ainda segundo este autor, desde o século XIX, quando a Educação Física "foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo 'forte', 'saudável', indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país..." (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39). Assim, médicos (e militares) teriam investido, com sua produção acadêmica, no entendimento que associava Educação Física à *educação do físico* e a um determinado tipo de *saúde corporal* visando a criação do "*corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente [...]* em oposição ao *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo colonial..." (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43).

Sem mediações, essa articulação pulverizou-se num senso comum na área, no qual a representação de que o pensamento médico-higienista oitocentista teria deflagrado um processo de *biologização* da Educação Física, primeiro, via um higienismo que desembocaria fatalmente na perspectiva eugênica;<sup>5</sup> depois, já no século XX, sob a égide dos avanços da Fisiologia, na temática do condicionamento físico e da performance desportiva, sempre operando com um conceito restrito de saúde – biológica.

Num outro espaço de reflexão (PAIVA, 2003a), busquei problematizar essa articulação, colocando em xeque a "certeza" disseminada - embora apenas sugerida por Castellani Filho - de que a tendência à *biologização* da Educação Física era um legado do pensamento médico-higienista produzido no Brasil dos oitocentos. Encontrei outra possibilidade de resposta.

---

<sup>5</sup> Os estudos desenvolvidos por Góis Júnior (2000) tem questionado essa simplificação.

(Re)Visitar o estranho universo da medicina no Brasil do século XIX, permitiu interrogar a produção da legitimidade e da autoridade médica no arbítrio das questões que lhes foram obrigatórias à época, Educação e Educação Física inclusas. A principal constatação foi que o campo médico também se apresenta como um universo movediço nos processos de institucionalização e profissionalização da medicina e que a identificação de ordenações epistemológicas no plano da Higiene e da Terapêutica são senhas importantes para adentrarmos a discussão específica da *Educação Physica*.<sup>6</sup>

A primeira coisa a se reconhecer é que os médicos brasileiros do século XIX emprestam uma multiplicidade de sentidos ao termo *Educação Physica*. Os sentidos mais fortes dizem respeito à conduta anterior dos pais, aos cuidados com os recém nascidos, com a primeira infância e, principalmente, com a criança em "idade escolar". Em todos, uma forte intenção dos médicos em *educar* tratos corporais, investindo, por um lado, na educação da família e, por outro, o que se torna a grande bandeira, na educação escolar(izada).

Essa inteligibilidade permite a formulação de que mais do que *biologização*, o pensamento médico-higienista brasileiro do século XIX promoveu a *escolarização*<sup>7</sup> da Educação Física. Evidentemente, a problemática da exercitação física e sua relação com o conhecimento higiênico da mudança de temperamentos e com o conhecimento anatomo-fisiológico atravessa toda a

---

<sup>6</sup> Tentando diferenciar sentidos para um mesmo termo, grafo Educação Física para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica, *Educação Physica* para destacar um importante elemento da cultura dos séculos XVIII e XIX, que pode ter como referências os tratados de Francisco de Mello Franco e Francisco José de Almeida, bem como, já em processo de ressignificação, sentido genérico de educação tal como lhe atribui Spencer no século XIX. Grafo, por fim, “educação física”, entre aspas e com minúsculas, para designar quando o termo é usado de forma indeterminada, ambígua ou confusa.

<sup>7</sup> A teorização sobre os processos de escolarização tem se articulado no estudo das condições históricas e sociais que tornam possível a invenção da escola, tal qual ela nos chega hoje. Seguindo a síntese proposta por Varela e Alvarez-Uria (1992), as questões chaves desse processo giram em torno das seguintes problemáticas: a) a definição de estatutos de infância, incluído aí a produção do “aluno”; b) a emergência da escola seriada; c) a aparição do professorado como uma categoria de especialistas em educação, necessários a efetivação da educação escolar e suas respectivas tecnologias de intervenção; d) a desqualificação dos processos de educação engendrados no âmbito de outras instituições, concomitante a e) promoção institucional da escola propriamente dita, envolvendo, dentre outros processos, a imposição legal de sua obrigatoriedade e a organização do ensino público e do privado.

discussão. Mas, e esse mas faz toda a diferença, o que se percebe na produção do conhecimento médico é uma migração da preocupação com a abrangência da formação humana, questão por eles enfrentada ao longo do século XIX, para um enfoque restrito da exercitação física. Essa reordenação só pode ser compreendida nos movimentos próprios ao campo médico, nas lutas pelo estabelecimento de consensos em torno de sua especificidade. É aqui que se processa, já na virada para o século XX, uma *biologização* da Educação Física, no campo médico e também fora dele, entendida, então, como já mostrou Soares (1998), como o privilégio a questões que explicam o movimentar-se humano com base na Anatomia, na Fisiologia e na análise mecânica do desempenho. Dentro dessa perspectiva, a exercitação física continua a figurar como um dos trunfos da Higiene, mas potencializa sua participação na Terapêutica, inclusive sob a forma de *Kinésiotheraphia* (MIRANDA, 1892)

Assim, o processo de *biologização* da Educação Física, no Brasil, pode ser compreendido num movimento para acompanhar o reconhecimento da nova legitimidade do que passa a ser tido como científico no campo médico: a *Educação Physica*, entendida como um elemento da cultura, de sentido amplo e que integrava o projeto de educação integral, é submetida a uma dupla reconversão: a) foi preciso reduzi-la à *Gymnastica*, codificando-a como disciplina escolar e a ela impondo os trâmites e procedimentos próprios dessa operação – organizar seus tempos e seus espaços, suas metodologias, seus processos de avaliação, a materialidade de suas práticas, etc.; e, b) foi preciso *ressignificar*, também reduzindo, Educação Física e *Gymnastica* à ginástica, isto é, aos procedimentos metódicos de exercitação corporal sistematizada visando o ganho de aptidão física.<sup>8</sup>

#### LINHA DE PASSE COM GEBARA E BRACHT

Esse redesenho sobre a tese da *biologização* da Educação Física dá-nos pistas importantes para a discussão sobre o campo e para a formulação da hipótese de

---

<sup>8</sup> Sobre a pauta de discussão dos médicos consultar Paiva (2004a)

a identidade social se assentar nos processos de *cientificização, repedagogização e escolarização/desescolarização* da Educação Física e convida ao diálogo dois outros autores: Ademir Gebara e Valter Bracht.

Num texto publicado em 1992, Ademir Gebara sinalizou a possibilidade de pensarmos a gênese da "área de conhecimento" Educação Física nos seus processos de *escolarização e científicização*. São teses propostas por Gebara:

- a) A constituição da Educação Física no Brasil como área de conhecimento ocorre, a partir do saber médico do século XIX, *complementado* por instituições como Exército/Marinha e a escola, que se valiam da atividade física para educar. Seu objeto estaria no plano da educação e ela se constituiria como "um campo de conhecimento que se situa tanto na área da educação quanto em um ramo das ciências médicas" (GEBARA, 1992, p. 17).
- b) Na virada para o século XX, a "introdução" do esporte moderno teria impactado a "definição de seu conteúdo enquanto área de conhecimento" e recomposto "o universo conceitual definido pelo termo 'educação física'" (GEBARA, 1992, p. 21).
- c) Entretanto, "o grande momento da Educação Física brasileira" (GEBARA, 1992, p. 21), se configuraria - apenas - no entorno de 1920, no fenômeno que ele denomina de *escolarização* que "...significou tanto a explicitação de um projeto educacional quanto a elaboração de um conjunto de leis voltadas para a implementação da prática obrigatória da Educação Física nas escolas brasileiras" (GEBARA, 1992, p. 21),
- d) O processo de escolarização teria configurado a área de modo bastante marcante até a década de 1960, "quando um conjunto de fatos indicaria a configuração de um novo patamar no desenvolvimento histórico da Educação Física" (GEBARA, 1992, p. 22), que teria a consolidado como área de conhecimento, especialmente devido ao impulso dado à pós-graduação.

Esse percurso permite a Gebara fazer duas interessantes afirmações. Primeira:

As evidências apresentadas, ainda que tênues para consolidar afirmações, permitem argumentar que, **durante um século, a constituição da área de conhecimento (Educação Física), tem sido marcada pelo acréscimo** de técnicas especializadas, profissionalizantes, e mesmo do universo de pesquisa. (GEBARA, 1992, p. 28 - grifo meu)

Segunda, na seqüência: **"a constituição da área de conhecimento é um fenômeno recente**, marcado preponderantemente por sua inserção na pós-graduação" (GEBARA, 1992, p. 28 - grifo meu).

Uma crítica fácil se renderia ao pequeno embróglio que Gebara promove na periodização para explicar o processo de gênese da "área". Para além dela, talvez seja mais profícuo buscar-se entender como uma "área" que demora um século para se constituir pode se constituir, recentemente, com a pós-graduação - é estranho, mas é isso mesmo que ele diz. Observemos o aviso dado pelo próprio autor acerca da tenuidade das evidências nas quais ele se apoia para argumentar que a Educação Física é uma área de conhecimento que se constitui por acréscimos e cujo objeto de estudo é de tamanha plasticidade que não permitiria configurar nem crises de identidades nem a existência de correntes de pensamento. Deixemos em suspenso as suas reflexões sobre a *escolarização* e sobre o salto qualitativo que ele perspectiva com implementação da pós-graduação em Educação Física no Brasil e chamemos para a conversa Valter Bracht.

Num ensaio publicado em 1996, com o sugestivo título de "A construção do campo acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física?", a questão central de Bracht é interrogar sobre como a Educação Física brasileira vem se pensando. Sua tese, em linhas gerais, é a seguinte:

- a) Antes da configuração do campo acadêmico Educação Física, o processo de incorporação das práticas corporais nos currículos escolares dos séculos XVIII e XIX se esboça na articulação de mudanças no âmbito da medicina e da pedagogia. Desde então, e até bem recentemente, a formação de professores de ginástica/Educação Física era marcada pela representação de

que formá-los era ensiná-los/treiná-los a bem executar movimentos. Essa representação não favorecia o aparecimento de intelectuais da Educação Física, isto é, um coletivo de agentes sociais que dominassem os códigos do campo acadêmico, capazes e instrumentalizados a construir teoria(s) que fundamentasse(m), a partir da lógica interna do campo, a(s) prática(s) pedagógica(s) em Educação Física. Ainda que produzida pelos "de fora" e com um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico, havia centralidade pedagógica nessa teorização.

- b) No entorno da década de 1960 teria se iniciado um processo de *despedagogização* do teorizar em Educação Física, explicado pela necessidade de legitimação de sua presença nas universidades. O fenômeno esportivo, em pleno desenvolvimento e em processo de conquista de sua legitimidade social, redefinira as senhas para um discurso *cientificista*, (re)casando ciência com aptidão - procedimento já bem sucedido no campo médico. Essa reordenação promoveu a apropriação de

...um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas[...], estruturação de laboratórios [forjando o aparecimento de] um 'novo' agente social, o intelectual de EF, [...] com formação original em EF e que agora também almeja a prática científica. (BRACHT, 1996, p. 144)

Essa movimentação no campo promoveu o deslocamento do teorizar em Educação Física de um objeto de cunho marcadamente pedagógico para um objeto que tem na melhoria da performance o centro de suas preocupações. Já nas décadas de 1970 e 80, não só nas ciências biomédicas os "cientistas" da Educação Física ou, como preferiam ser chamados, os cientistas do Esporte vão buscar aporte para *objectualizar* os seus objetos - sempre ligados ao fenômeno desportivo. Nas "ciências-mãe" vão surgindo subdisciplinas que acenam com possibilidade de especialização na Fisiologia do Exercício, na Biomecânica, na Sociologia do Esporte. O teorizar no plano pedagógico só é retomado nos anos 80, mas já entendido como o "ramo" pedagógico das Ciências do Esporte (ou da Motricidade ou do Movimento Humano). É nestes termos que Bracht caracteriza uma subordinação estrutural do campo

acadêmico da Educação Física ao campo esportivo, não usufruindo o primeiro de quase nenhuma autonomia para determinar a sua problemática teórica.

- c) Uma resistência a esse processo de *cientificização* implicou na configuração de um outro movimento, que, com aquele tem tensionado o campo. Bracht procura caracterizar esse terceiro momento como o de *re-pedagogização* da área. É que, na década de 1980, também é possível identificar professores de Educação Física que, igualmente em busca de qualificação e reconhecimento acadêmico para a área, ancoraram seus estudos de pós-graduação nas ciências humanas e sociais, construindo seus objetos de estudo em Educação Física, novamente, a partir do viés pedagógico. Esses estudos, embora minoritários, tiveram grande repercussão e abriram caminho para posteriores reflexões que vem reforçando a tese da necessidade de construção de (uma) Teoria(s) da Educação Física, esta última, fundamentalmente entendida como a prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento em diferentes ambientes educacionais.

Pois bem, ainda que construídas por caminhos reflexivos diferentes, algumas aproximações podem ser feitas entre as análises de Gebara e Bracht: ambos reconhecem a historicidade do engendramento do campo; mencionam uma vinculação, progressivamente reconfigurada, entre a Medicina, a Educação, e a Educação Física; assinalam uma primeira fundamentação do existir da Educação Física ligada aos processos de *escolarização* (Gebara) e a propriedade do pertencimento de determinadas práticas corporais ao currículo escolar (Bracht); identificam que a relação estabelecida com o Esporte modifica a configuração do campo da Educação Física; projetam na investidura acadêmica (*cientificização*), impulsionada nos anos de 1970 (pós-graduação e afins), o estabelecimento de um "outro patamar" (para usar a expressão de Gebara), no qual criam-se as condições de possibilidades para que se cunhe a reflexão da Educação Física pela Educação Física.

Mas, esses autores também possuem importantes diferenças interpretativas. Aqui, chamo atenção para apenas uma delas que implica em desdobramentos

muitíssimo diversos para entendimento da configuração do campo. Trata-se, pois, a maneira como analisam a já referida relação entre (campo da) Educação Física e o campo/fenômeno esportivo. Para dizer o mínimo, Gebara parece perspectivar essa relação de modo mais otimista, já que ela é um dos fundamentos do argumento da plasticidade do objeto da Educação Física e do estabelecimento da área, dado os seus acréscimos técnicos e profissionalizantes. Já Bracht opta por problematizar essa relação que, segundo ele, imprime uma subordinação estrutural ao campo esportivo que despotencializa a perspectiva de autonomização do campo da Educação Física.

Procurei dar visibilidade as argumentações desenvolvidas por esses autores porque, de algum modo, tornou-se senso comum na Educação Física brasileira, absorvendo, talvez, apenas em parte, a análise desses e de outros autores, os destaques dados ao entorno da década de 1930 e de 1980, neles perspectivando o seus momentos "instauração" e "crise".<sup>9</sup> Rearrumbadas, problematizadas e checadas empiricamente, as teses de Gebara e Bracht, transformadas por mim em hipóteses, abriram caminho para uma outra possibilidade de síntese. Vou ater-me a dois destaques.

O primeiro deles compõe-se, com apoio em Gebara e Bracht, respectivamente, no colocar em perspectiva: a) a idéia de *escolarização*, no entorno de 1920 e b) a idéia de que a colaboração do pensamento médico, no Brasil, para o teorizar pedagogicamente a Educação Física tenha se soerguido com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico.

Na interpretação de Gebara, o fenômeno da *escolarização* teria como marco educacional inicial as idéias de Fernando de Azevedo, já que antes disso, o que ele identifica é - apenas - a existência de um projeto legislativo, marcado permanentemente pela obrigatoriedade, precedente ao projeto pedagógico, o que teria interferido no próprio conteúdo da disciplina e a isolado do contexto das

---

<sup>9</sup> Conferir Paiva (2000b).



outras que iam compondo os currículos escolares. Ele até chega a chamar atenção para a faceta educacional do conhecimento médico produzido no século XIX no Brasil, mas as contribuições trazidas por essa produção para o engendramento do campo da Educação Física são mais densas do que ele supôs. Ademais, se tomamos por base as *theses* médicas sustentadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), no século XIX, seus argumentos apenas muito de longe se identificam com o que hoje denominamos de arcabouço teórico-metodológico advindo das ciências biológicas.<sup>10</sup>

O estudo que desenvolvi buscou mostrar que a produção do conhecimento médico-higienista no século XIX - mas não só ele - inventa a necessidade da escola, produzindo um arbitrário cultural que torna factível a necessidade do projeto/processo de *escolarização* do social e da *Educação Physica*.<sup>11</sup> Esse movimento é que cria as condições de possibilidade para engendramento do campo específico da Educação Física. O conhecimento médico cunha a escola como o lugar social de uma *Educação Physica* capaz de atingir e realizar, como um de seus "ramos", o projeto da educação integral. Para realizá-la – defendem os médicos do século XIX – era preciso cuidar, dentre outras coisas, da formação de professores; professores que entendessem (também) de *Educação Physica* e de sua forma mais eficientemente escolarizável e escolarizada: a ginástica. Temos, então, que foi porque a *Educação Physica* se tornou uma *coisa da escola*, mormente Educação Física, transformada em uma disciplina escolar, que necessitava de preparação específica e qualificada para sua realização, que forjaram-se as condições favoráveis ao *surgimento* de um profissional específico.

---

<sup>10</sup> A exceção parece ser a *these* sustentada por Wilhelm Naegeli (1863) sobre *A utilidade dos exercicios gymnasticos nos países tropicaes*. Mas, talvez não coincidentemente, essa não é uma tese elaborada por um médico formado pela FMRJ. É uma tese para revalidação de diploma de um médico formado pela Universidade de Zurich.

<sup>11</sup> Que fique registrado: o pensamento médico-higienista brasileiro oitocentista cunha esse projeto sem ter nem deter as mínimas condições de implementá-lo. Sobre a produção de um projeto pedagógico e de escolarização para o Brasil do século XIX, consultar, também, a pesquisa desenvolvida por Gondra (2005), o que me parece colocar em xeque a interpretação de que, no caso da Educação Física, o projeto legislativo teria antecedido ao projeto pedagógico. Boa parte das *theses* médicas escritas na década de 1850, sobre o ponto "*Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos*", rogam que as penas dos legisladores, responsáveis por reformas educacionais, sejam iluminadas pelas contribuições advindas da *Hygiene* e sistematizada por eles, doutorandos.

Representada como – e representante de – uma disciplina escolar, a Educação Física viu criada – não só pelos médicos, é preciso repetir – as condições de possibilidade de se tornar uma disciplina acadêmica, qual seja, aquela que, dentre outros monopólios, reivindica arbitrar questões afetas à discussão da forma legítima de excelência corporal, fazendo jus, inclusive, a uma formação específica de nível superior que passa a formalizar seus mecanismos de auto-regulação por meio de instâncias próprias de consagração.

Se procede a síntese acima, ela coloca em xeque as teses do segundo destaque que gostaria de fazer e que se refere ao "novo patamar" galgado pela Educação Física na *cientificização*, e desdobramentos, do seu teorizar.

Interessa aqui destacar que, para Gebara, foi esse novo patamar que possibilitou o enfrentamento da discussão do objeto da Educação Física, nas suas palavras, definido como

...um objeto historicamente, ou em constituição, ou, o que é mais provável, dotado de plasticidade, o qual, por estar colado a práticas sociais, culturais, afetivas e ambientais, conforma-se de acordo com as inúmeras possibilidades combinatórias desses elementos. (GEBARA, 1992, p. 27).

Assim, esse novo patamar<sup>12</sup> da Educação Física teria lhe imposto uma *despedagogização* e uma – ou, pelo menos, certa – "*desescolarização*". Que fique claro: sou eu quem propõe o termo, ainda sem fins conceituais, por oposição ao fenômeno da *escolarização*, propriamente destacado por Gebara como um importante elemento para se entender a configuração do campo/área.

E por que digo eu que nas teses Gebara esse novo patamar, *cientificado*, implicou em "*desescolarização*"? Porque, num outro texto, publicado em 1998, Gebara busca construir uma diferenciação entre profissionais/professores e pesquisadores em Educação Física, no qual a dimensão escolar/pedagógica seria

---

<sup>12</sup> É preciso não esquecer, caso prevaleça a sentença de Gebara que o campo só se configura recentemente com a pós-graduação, é preciso perguntar como ele caracterizaria a especificidade que configura e legitima as questões em jogo no campo.

apenas da alçada dos primeiros. Essa distinção positivada e validada por Gebara obscurece os problemas epistemológicos que se colocaram, então, para a área<sup>13</sup>.

Ponhamos em questão a formulação de que a Educação Física como área de conhecimento e intervenção é marcada pelo acréscimo de técnicas especializadas, profissionalizantes, e cuja principal característica do objeto de estudo seria a sua plasticidade, capaz de fundamentar uma distinção que demarca uma oposição entre profissionais/professores e pesquisadores em Educação Física. Ouçamos Gebara (1998, p. 77):

Que profissionais de Educação Física pensem o esporte, o lazer, o jogo, a brincadeira como conteúdos possíveis de estratégias pedagógicas, parece claro e inquestionável. O que se está questionando aqui, é que, enquanto pesquisadores, não podemos ter o mesmo comportamento de um profissional que intervém pedagogicamente. Para pesquisadores, objetos dotados de especificidade, como o esporte e o lazer, devem ser construídos na sua dimensão e peculiaridade, para além de sua dimensão pedagógica. Não podem ser, portanto, previamente delimitados na perspectiva da educação física, o que se caracteriza como sendo um reducionismo [de] fenômenos de amplitude crescente e autônomos.

A validade teórica dessa apoteose da plasticidade específica atribuída ao objeto da Educação Física pode ser interrogada por, pelo menos, duas questões.

Primeira: se consideramos que, num sentido amplo, todos os objetos de estudos são “plásticos”, porque construídos e datados pela sua historicidade e das ciências que deles se incumbem, o argumento que a plasticidade do objeto implicaria em estado permanente de crise e acréscimos desinteressados no universo de pesquisa, não externaria, se muito, uma representação de ciência e de fazer científico? Que elementos capazes de ajudar na configuração da discussão epistemológica da área a partir de um possível suporte na pesquisa histórica - feita nos termos que Gebara propõe - essa representação produz e faz operar?

Segunda: Gebara (1998) declara se inspirar na Teoria dos Campos de Bourdieu para pensar o significado e a dimensão conceitual da Educação Física. Acontece

---

<sup>13</sup> Para uma análise dos problemas epistemológicos da Educação Física consultar Lima (1999).

que toda a sua discussão gira entorno do processo de esportivização, a partir de reflexões sobre a constituição do campo esportivo. Assim, em que pese a procedência das indagações que coloca em relação a essa perspectiva de análise, a questão que fica obnubilada é saber porque Gebara envida esforços para pensar o significado e a dimensão conceitual da Educação Física a partir de uma naturalização do pertencimento das discussões (acadêmicas) da Educação Física ao campo esportivo. Operar com a Teoria dos Campos implica em considerar um campo - incluindo o campo científico - como espaço social de enfrentamento legítimo das lutas simbólicas para construção de sentidos. Assim, atribuir a plasticidade de um objeto simplesmente a acréscimos implica em desconsiderar a noção de campo científico como campo de lutas. A formulação de Gebara torna-se, pois, no mínimo, estranha...

Vejamos se é possível equacionar suas contribuições em outros termos. Se tomamos como base o texto de 1998, vemos que Gebara reconhece, por exemplo, amplitude e autonomia crescentes ao fenômeno esportivo. Está correto. Considera também, seguindo esse raciocínio, que é possível construir objetos de estudo dentro dessa temática, fazendo, pois, e tão-somente História do Esporte, Sociologia do Esporte, Fisiologia do Esporte, etc. O que também está correto. Sentencia que ensinar (comportamento profissional que caracteriza quem intervém pedagogicamente) requer procedimentos diferentes de pesquisar (por analogia, comportamento profissional que caracteriza quem intervém cientificamente). Essa é uma distinção possível, mas que precisa ser mediada pela desconcertante pergunta do que é fazer pesquisa em Educação, e por extensão, em Educação Física, se admitimos que as questões em jogo no campo se assentam na tríade identitária educação-ciência-corpo. Podem esses pesquisadores estarem absolutamente desconectados dos problemas que afligem *o comportamento de um profissional que intervém pedagogicamente?*

Nesse sentido, dentro da perspectiva que venho argumentando, fazer História do Esporte não é, necessariamente, fazer História da Educação Física.<sup>14</sup> A temática do esporte só faz parte da história da Educação Física, portanto, das preocupações dos pesquisadores "da área", se esses dedicam a problematizar tal temática a partir da lógica do campo da Educação Física.

Exatamente pela amplitude e autonomia crescente do fenômeno esportivo, que tanto Gebara como Bracht reconhecem, mas analisam de modo diverso, exatamente por isso, precisamos perspectivar o que está em jogo e qual o sentido do jogo jogado no campo esportivo e no campo da Educação Física e ter cautela ao estabelecer uma apressada homologia entre esses campos. Quando tomamos por base a lógica do campo esportivo, hoje muitíssimo mais afeita à lógica do consumo e da espetacularização - como identifica o próprio Gebara (1998) - do que à lógica educacional, o esporte se distancia da Educação Física.<sup>15</sup>

Se entendemos que não queremos - e essa é uma distinção importante no plano epistemológico, político e ideológico - submeter a lógica do campo da Educação Física à lógica do campo esportivo e num sentido mais amplo, ao próprio mercado de bens materiais e simbólicos,<sup>16</sup> a questão central para desfazer/refazer o arranjo das teses sobre *escolarização, cientificização, despedagogização e repedagogização*, e *desescolarização* da Educação Física é saber quem são o "nós - pesquisadores" a que Gebara (1998) se refere. Se se querem ou não pesquisadores da Educação Física, atendo-se ou não à especificidade do campo.

---

<sup>14</sup> Raciocínio análogo pode ser aplicado ao que ele chama de Fisiologia do Esporte. Essa perspectiva de análise permite somar esforços as vozes que têm interrogado o que são as Ciências do Esporte? Ao que parece, uma ficção, já que, se pensarmos na História do Esporte, na Sociologia do Esporte, na Fisiologia do Esporte, na Biomecânica como subdisciplinas da História, da Sociologia, da Fisiologia e da Mecânica, se considerarmos as Disciplinas acadêmicas/Ciências tradicionais veremos que elas se distanciam, e muito, em relação as suas *objectualizações* sobre um não mesmo fenômeno - esportivo.

<sup>15</sup> É preciso destacar que nem sempre foi assim, basta ver os elementos que, dentre outros, os estudos de Victor Melo, Ricardo Lucena, Marcelo Proni e Wanderley Marchi Júnior trazem para a compreensão do engendramento do campo esportivo no Brasil.

<sup>16</sup> Talvez seja preciso, num outro momento, aprofundar essa reflexão sobre a possibilidade desse querer, dado o grau de autonomia do campo. O que gostaria de marcar é que o grau de autonomia de um campo pode potencializar essa possibilidade. Assim, poderemos dizer, com Bourdieu, que, por exemplo, o campo da moda é mais susceptível a essa vulnerabilidade do que o campo (acadêmico) da filosofia.

É fato que o cotidiano escolar e o cotidiano acadêmico têm lógicas e maneiras de intervenção distintas, mas parece enganoso sugerir que os que pesquisam Educação Física não devem se “restringir” à sua dimensão pedagógica. Se acompanhamos o processo de engendramento do campo da Educação Física no Brasil articulado aos processos de *escolarização* do social vemos que o que marca a sua identidade social e o seu monopólio em disputa é a discussão de intervenções científicas e pedagógicas nas questões afetas à corporeidade.

Evidentemente, como mostra o estudo de Ana Márcia Silva (2001), não pode ser obscurecido que o senso comum acadêmico em Educação Física, necessariamente não ocupado da sua pertinência epistemológica, tem tornado corrente um conjunto de representações, práticas e estratégias no campo acadêmico e fora dele, que dão legitimidade a uma determinada visão de corpo, ciência e educação que favorecem e endossam a tese da procedência da subordinação estrutural do campo da Educação Física ao campo esportivo. Mas não podemos perder de vista que essa subordinação é uma das possibilidades e que, em muito, depende dos especialistas, dos agentes do campo, das representações e práticas que assumem como legítimas, operar na reprodução deste sentido - ou na produção de um novo. A hipótese de trabalho que proponho soma esforços nessa segunda direção.

Endosso a idéia de que os desdobramentos de um processo de *cientificização* trouxe novos desafios para a área, dando-lhe uma nova reconfiguração. Creio, entretanto, ser preciso qualificar esse movimento, pesquisando e enfrentando no plano teórico-epistemológico aquilo que lhe dá sentido. Nesses termos, distancio-me da posição de Gebara que dicotomiza as atividades de professor e pesquisador e pensa o "novo patamar" de maneira otimista incorporando acréscimos advindos de outras áreas de conhecimento e aproximo-me da de Bracht ao propor que a Educação Física, valendo-se de práticas acadêmicas, se concentre na construção de objetos de estudos a partir da problemática que lhe deu (e pode continuar a dar) origem e identidade.

### DESESCOLARIZAÇÃO NA BOCA DE ÁREA

Gostaria de, por fim, dar, minimamente, conseqüência teórica à idéia de "desescolarização", fundamentando-a.

De forma imediata, com *desescolarização* podemos querer tão somente aludir ao fato de que a atividade profissional em Educação Física não mais se concentra, prioritariamente, na escola. Ela hoje encampa tanto a organização de atividades de animação cultural em comunidades específicas quanto a prescrição de programas de condicionamento físico para públicos diversos. Mas cabe aqui marcar que o debate em torno da identidade do campo da Educação Física não deve se confundir com o debate da formação profissional, com a identidade das práticas sociais identificadas como "educação física" (dança, lutas, atividades físicas...) e nem com a identidade social das práticas profissionais com as quais os profissionais de Educação Física, sejam eles professores ou graduados, possam se envolver.

Um exemplo: como proprietário de uma academia de ginástica, incumbindo-se de gerenciá-la e administrá-la, o graduado mais se aproxima de práticas profissionais administrativas e empresarias do que das práticas professorais que originam a aula de ginástica. A aula de ginástica em academia pode ser considerada uma *desescolarização*; o gerenciamento da academia, também. Mas isso não significa, *ipsis litteris*, que, em conseqüência, principalmente, desse segundo desdobramento, a formação profissional em Educação Física deva passar a se estruturar em torno de práticas administrativas e comerciais. Sem dúvida elas estão eventualmente no horizonte da atuação de um profissional "da área", mas não são o cerne da discussão do campo nem da estruturação de sua identidade profissional.

Mas esse é o sentido fraco que quero dar ao termo nessa reflexão. O sentido forte é aquele que se articula a noção de forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001). A forma escolar é o modo de socialização pensado e praticado como

educação que tem levado à pedagogização generalizada do cotidiano e estabelece um tipo de relação social específica tanto para dentro como para fora da escola.

Para dentro, permite pensar a característica das práticas escolares (tempo, espaço, materiais, saberes, etc); para fora, em última instância, pensar o comportamento humano educado produzido na relação com o Estado e outras instituições. Esses autores procuram mostrar em sua pesquisa e teorização sobre a forma escolar que o modo de socialização por ela e nela cunhado “não tem cessado de entender e de se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante das nossas formações sociais” (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 20). Sua predominância dá-se a ver, primeiramente, no processo de *escolarização*, transformado, paulatinamente, em *escolarização* do social, isto é, momento em que escola e *escolarização* se desenvolvem até se tornarem essenciais na produção e reprodução das formações sociais contemporâneas para os quais os critérios escolares se impõe: o papel das classificações, dos julgamentos, das modelações, das percepções escolares fora da instituição escolar. Aqui se caracteriza o que os autores chamam de um transbordamento de fronteiras, no qual a forma escolar passa a atravessar e caracterizar a socialização em diferentes instituições e grupos sociais. Pode exemplificar esse fenômeno,

A tendência de numerosas famílias (principalmente nas classes superiores e nas classes médias) de multiplicar as atividades ‘extra escolares’ para suas crianças [...]. É preciso sublinhar o sentido dado a estas atividades por uma série de pais: eles procuram não somente uma ocupação do tempo livre de suas crianças e a aquisição de saberes específicos mas também a ‘aprendizagem da disciplina’, ‘o gosto pelo esforço’, etc., exprimindo assim suas preocupações ‘educativas’. (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 22)

Essa mesma tendência, ainda que com outro significado, é identificada por eles nas classes populares. Nesse caso, trataria-se menos de uma atividade educativa assumida e proposta pelos pais. Nas classes populares são os movimentos organizados e/ou as políticas sociais que pleiteiam o desenvolvimento de atividades “extra-escolares” em diferentes espaços – na própria escola, nas praças, quadras, igrejas, Centros Comunitários, etc – tentando garantir a



ocupação sistemática das crianças e dos jovens com o objetivo de tirá-las das ruas, livrá-las das drogas, preservá-las da influência nefasta de sua própria família e mesmo abrir-lhes perspectivas profissionais futuras. Nesse sentido,

As ações organizadas visam não somente vigiar as crianças mas também fazê-las adquirir 'hábitos de vida regular', de assiduidade, de pontualidade. Além disso, as ações de 'apoio escolar' [reforço escolar] são em grande número hoje incluídas nas atividades 'extra-escolares', as exigências e práticas da escola são assim parcialmente retomadas [por animadores culturais]. (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 23)

Vincent, Lahire e Thin observam, ainda, que iniciativas educativas dessa ordem são dirigidas não só as crianças, mas, também aos pais, sempre convidados em diferentes fóruns a participar de cursos e reuniões sobre os mais diversos temas. Assim, concluem os autores, progressivamente o modo escolar de socialização, isto é, a socialização pensada e praticada como educação e como pedagogia, tem se colocado como socialmente legítimo e dominante - o que não lhe furta modulações e resistências, nem lhe exime de apropriações diferentes operadas por grupos distintos. Mas, o que tem se colocado como uma permanência, gostemos ou não, é a possibilidade/propensão de fazer de cada iniciativa uma iniciativa de educação, de cada atividade uma atividade pedagógica, nas quais a finalidade, nem sempre explicitada, é de formar pessoas, é de formar seus corpos, é de formar seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo e sobre sua relação com ele, é de formar a sua ética, a sua estética, a sua moral.<sup>17</sup>

Entretanto, esse referendo que a história parece ter dado à forma escolar não corresponde ao que tem sido dado à escola, tão questionada por seus muitos e diferentes sucessos e fracassos. Mesmo sendo a produtora e difusora da forma escolar, a escola não mais detém seu monopólio. A idéia de *desescolarização* poderia traduzir esse processo de transbordamento de fronteiras da forma escolar; incorporada socialmente como *habitus*.

---

<sup>17</sup> Ao que parece esse processo mereceria ter sua herança checada com os ideais do projeto médico-higienista oitocentista.

Esse pequeno esboço me instiga a perguntar se essa tendência identificada por Vicent, Lahire e Thin não nos convida a um esforço coletivo de interrogar, nessa perspectiva de análise, o Projeto Segundo Tempo e afins, nossos programas de treinamento personalizado, nossas aulas de aulas de iniciação esportiva, e tantos outros "serviços" a serem prestados pelos graduados em Educação Física. Esse sentido forte, parece-me, pode fertilizar a discussão identitária no campo, tendo como hipótese de trabalho a formulação inicialmente apresentada.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos** – táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRACHT, Valter. A construção do campo acadêmico da “educação física” no período de 60 até nossos dias: onde ficou a educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1996, Belo Horizonte. **Coletânea...** Belo Horizonte, 1996. p. 140-148.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Norbert Elias & Bourdieu: novas abordagens, novos temas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. **Coletânea...** Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 75-81.

GÓIS JÚNIOR, Edvaldo. **Os higienistas e a Educação Física**: a história dos seus ideais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

LOVISOLO, Hugo. História oficial e história crítica: pela autonomia do campo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1998, Rio de Janeiro. **Coletânea...** Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho: IHGB: INDESP, 1998. p. 54-64.

LIMA, Homero Luís Alves de. **Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira**: das controvérsias acerca do estatuto científico. 1999. 261 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1999.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. In: PRONI, Marcelo e LUCENA, Ricardo (Orgs.). **Esporte, história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-112.

MIRANDA, Rogério Corrêa de. **Da kinésiotherapia**. Rio de Janeiro: Luiz Macedo. 1892.

NAEGELI, Wilhelm. **A utilidade dos exercicios gymnasticos nos paizes tropicaes**. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança. 1863.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Criticando a história crítica oficial: um debate com Hugo Lovisoló. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, ago-dez 2000a, p. 147-160.

\_\_\_\_\_. *Para falar em campo*: notas sobre ciência, educação e corporeidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** [CD-ROM]. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização*: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil. 2003. 450 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003a. 2003a.

\_\_\_\_\_. A constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b, p. 63-80.

\_\_\_\_\_. Contribuições da *Hygiene* à escolarização – da Educação Física. *Revista Movimento*. Porto Alegre, jul.-dez. 2004a, p. .

\_\_\_\_\_. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, Especial, jul.-dez. 2004b. p. 51-82.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Jogando com os símbolos: notas para uma antropologia da regulamentação da profissão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 179-194, jan. 2002.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados/Editora da UFSC, 20012001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

VARELA, Julia, ALVARES-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992, p. 68-96.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Aspectos, contradições e mal entendidos da Educação do corpo nas séries iniciais**. Texto base preparado para a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física. Florianópolis, segundo semestre 2002.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

## XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

### Avaliação da Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Ciências do Esporte

Zenólia C. Campos Figueiredo<sup>1</sup>

Esse seminário tem por objetivo analisar as mudanças ocorridas na formação profissional em Educação Física, em face das recentes mudanças nas orientações curriculares, marcadas pelos conflitos político e epistemológico, bem como das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

A legislação curricular atual da Educação Física reflete a etapa de desenvolvimento da área quanto às suas incertezas sobre o objeto de estudo apropriado a formação do profissional, ao mesmo tempo em que reflete as novas formas de trabalho pautadas na informalidade.

Para além das diretrizes curriculares específicas para graduar o profissional de Educação Física, existem, também, diretrizes curriculares para as licenciaturas em geral, aplicáveis à formação de professores, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, para atuar na Educação Básica. Essa documentação nos impele, obrigatoriamente, a realizar reformas ou reajustes nas matrizes curriculares vigentes em todas as licenciaturas, neste caso, a habilitação que caracteriza a grande maioria dos cursos de Educação Física do País.

Nesse contexto acadêmico e legal, pretendemos discutir com os participantes do Seminário a relação entre a formação profissional e as diretrizes curriculares; os pareceres e resoluções propostos, especialmente aqueles que sintetizaram o acordo em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer n° 058, de 18 de fevereiro de 2004, e Resolução n° 07, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) – e; os bastidores do processo de discussão e estabelecimento dessas novas diretrizes curriculares específicas, posições e propostas assumidas pelos diversos atores do campo, incluindo o colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por meio do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional - Campo de Trabalho.

As diretrizes curriculares para as licenciaturas, configuraram-se como rompimento na trajetória histórica de formação profissional em Educação Física, pautada, comumente, pela formação generalista. O fato de a licenciatura ter ganho “[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico [...] exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’”.<sup>2</sup> (Parecer n° 9/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno).

Desde o surgimento dessa orientação, ocorreu um processo de discussão centrado na publicação do Parecer n° 9, de 8 de maio de 2001 e das Resoluções n° 1 e n° 2 de 2002. No âmbito da Educação Física, em 2001, quase dois anos após a elaboração da proposta de diretrizes curriculares da primeira Comissão de Especialistas em

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Esse modelo corresponde à formação em três anos, conferindo-se ao aluno o título de bacharel. Quando acrescida da formação pedagógica de um ano, agregava-se o título de licenciado.

Educação Física (COESP/EF)<sup>3</sup>, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) retomou os trabalhos de reformulação curricular dos cursos e, ao que tudo indica, ignorou o que havia sido produzido e nomeou outros grupos de trabalhos, objetivando a elaboração de novas propostas. Esses grupos foram organizados por áreas de conhecimento, considerando-se o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o que fez com que a Educação Física ficasse reunida dentre os cursos das Ciências Biológicas e Saúde.

A ação de tentar situar a Educação Física, definitivamente, na área da saúde, inclusive com a efetiva transferência de responsabilidades na elaboração de propostas da COESP/EF para uma Comissão dessa área, trouxe à Educação Física algumas implicações: comprometeu-se a possibilidade de se compreender suas interfaces com diferentes campos de saberes, bem como a sua formação profissional em uma dimensão multidisciplinar; abriram-se possibilidades para que professores, alheios à discussão e ao estágio acadêmico do campo, interferissem e decidissem sobre questões importantíssimas à formação do profissional de Educação Física, muitas vezes, superadas internamente. Tudo isso resultou em mais uma proposta cujo perfil do profissional encontra-se indefinido, embora muito mais identificado com o perfil de profissionais da área da saúde do que da área de educação, por exemplo.

Esse perfil estava bastante visível no Parecer nº 138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No geral, tratava-se de uma proposta inteiramente pautada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde, sem qualquer conhecimento das discussões que vêm ocorrendo no campo da Educação Física e na área da Educação brasileira, particularmente sobre conhecimento de concepções epistemológicas e organizações curriculares. O marco do Parecer era a preocupação com a saúde do ponto de vista biológico, com o profissional habilitado para lidar com a saúde e com a imediata inserção desse profissional no mercado de trabalho. No afã, um dos absurdos latentes naquelas normas era a idéia de responsabilizar o profissional de Educação Física pela vigilância sanitária do seu local de trabalho, especialmente as academias.

Da divulgação desse Parecer nº 138/02 em diante, houve muitas manifestações contrárias. Várias delas foram colocadas para discussão e disputaram espaço no jogo político dos diferentes grupos que concorrem pelo controle dos rumos do campo acadêmico da Educação Física brasileira. Nesse contexto, podemos inferir que a indicação da segunda Comissão de Especialistas,<sup>4</sup> nomeada pela SESu, expressou o resultado de um emergente movimento contrário ao Parecer nº 138/02, identificado como um Parecer do Conselho Federal de Educação Física e não como um produto do campo. Essa Comissão foi oficialmente instituída pela Portaria nº 1.985/03 e teve como finalidade “[...] analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” (Portaria nº 1.985 – DOU, de 21 de julho de 2003).

Após discussões nas sucessivas reuniões ocorridas, os membros da Comissão de Especialistas apresentaram um documento-síntese consubstanciando o Parecer nº 058,

---

<sup>3</sup> Essa Comissão foi nomeada pela SESu/MEC e composta pelos seguintes professores: Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB), Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

<sup>4</sup> Composta pelos professores Helder Guerra Resende (SESu); Iran Junqueira de Castro (INEP); Maria de Fátima da Silva Duarte (INEP); João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF); Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE).

aprovado pelo CNE em 18 de fevereiro de 2004 e, posteriormente, a Resolução nº 07, aprovada em 31 março de 2004.

O Parecer nº 58/04 buscou caracterizar a área para além da restrição no campo da saúde em sua dimensão biológica e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades para que cada IES julgue e escolha a matriz epistemológica e/ou ideológica orientadora dos seus respectivos currículos de formação em Educação Física.

A questão da indefinição do tipo de formação foi decidida mais por determinação externa da área de Educação do que pelo próprio campo. Assim, esse Parecer instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Educação Física e apenas estabeleceu algumas orientações específicas/básicas para a licenciatura plena em Educação Física.

Com a instituição e publicação da Resolução nº 7/04, em substituição à Resolução nº 3/87, mesmo com resistências por parte de alguns grupos de profissionais que estudam a formação profissional em Educação Física, definiu-se uma formação específica para Graduados em Educação Física, responsável pela atuação no ambiente social não escolar, e uma outra formação específica para Licenciados em Educação Física, responsável por formar professores para atuar na Educação Básica.

A primeira formação pauta-se exclusivamente nas diretrizes curriculares propostas pelo Parecer nº 58/04; a segunda, em parte das orientações propostas no mesmo Parecer, combinadas com as orientações emanadas do Parecer nº 9/01 e das Resoluções nº 1/02 e 2/02, entre outras Resoluções específicas do CNE, bem como nos demais documentos elaborados, internamente, em cada IES.

A partir de então, há necessidade de realizar uma análise contextual das diferentes matrizes curriculares configuradas nas regiões brasileiras a partir dessas orientações legais.

# Atividade Física e Saúde

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.



# Comunicação e Mídia

**Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.**

**Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".**

**Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".**

**Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.**

# Corpo e Cultura

**Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.**

**Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".**

**Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".**

**Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.**

# Epistemologia

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Escola

**Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.**

**Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".**

**Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".**

**Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.**

# Formação Profissional/ Campo de Trabalho

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Memórias da Educação Física e Esporte

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Movimentos Sociais

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Pessoas Portadores de Necessidades Especiais

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.



# Políticas Públicas

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Pós-Graduação

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Recreação/Lazer

**Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.**

**Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".**

**Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".**

**Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.**

# Rendimento de Alto-Nível

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso ao nome de todos os artigos.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos.  
O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# Autores

Clique no sinal | + | no quadro à esquerda para ter acesso à listagem de artigos.

Clicando sobre o nome do autor ou do título, você terá acesso ao conteúdo integral do artigo.

Para visualizar apenas o artigo clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".

Não foram feitas revisões ou correções nos artigos. O conteúdo dos mesmos é de inteira responsabilidade de seus autores.

# A

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
A. D. P. Bankoff	ESTUDO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DE INDIVÍDUOS INDÍGENAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
A.J. Perez	ALTERAÇÕES NO VO <sub>2</sub> E FREQUÊNCIA CARDÍACA EM NÍVEIS SUBMÁXIMOS PROVOCADAS PELO TREINAMENTO FÍSICO AERÓBIO REALIZADO DE MODO CONTÍNUO E INTERMITENTE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Adair da Silva Lopes	PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Adalberto dos Santos Souza	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA	ESCOLA
Admir Soares de Almeida Júnior	PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ISEAT	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Adriana Barni Truccolo	ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE INDIVÍDUOS DO SEXO FEMININO EM ATIVIDADE FÍSICA REGULAR	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Adriana D'Agostini	A PRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS	EPISTEMOLOGIA
Adriana D'Agostini	EDUCAÇÃO DO CAMPO (POLITECNIA) E EDUCAÇÃO RURAL (AGRONEGÓCIO): REALIDADE CONTRADIÇÃO E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO MST	MOVIMENTOS SOCIAIS
Adriana Machado Penna	O GOVERNO LULA E SUA POLÍTICA (NEOLIBERAL) PARA O ESPORTE NACIONAL: MANUTENÇÃO E/OU ADAPTAÇÃO AO PROJETO DOMINANTE?	POLÍTICAS PÚBLICAS
Adriana Ribeiro de Barros	PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES ACERCA DO SEU PAPEL SOCIAL	ESCOLA
Adriano Simões de Oliveira	A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO TREINAMENTO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PERFORMANCE DO HANDEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Adriane Marize Muradas Nunes	IDENTIDADES COLETIVAS E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES	MOVIMENTOS SOCIAIS
Afonso Antonio Machado	O PSICÓLOGO DO ESPORTE NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ATLETAS LESIONADOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Agripino Alves Luz Junior	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS	ESCOLA
Alan Goularte Knuth	DIAGNÓSTICO DOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL EM PELOTAS: UMA RELAÇÃO COM O ESTATUTO DE DEFESA DO TORCEDOR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Alan Queiroz da Costa	MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Alberto Lopes Najar	ADESÃO, PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Alecsandra Pinheiro Vendrusculo	ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Alecsandra Pinheiro Vendrusculo	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO CONSUMO MÁXIMO DE OXIGÊNIO ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Aleluia Heringer Lisboa Teixeira	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	ESCOLA
Alene Sylvia Teixeira Balmaceda	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA	ESCOLA
Alex Branco Fraga	PROMOÇÃO DA SAÚDE E ESTILOS DE VIDA EM RISCO	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Alexandre Calderano de Lima	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA	RECREAÇÃO/ LAZER
Alexandre Calderano de Lima	PRÁTICAS DE AVENTURAS ENQUANTO POSSIBILIDADES CONCRETAS DE CONTRUÇÃO DO TEMPO DE LAZER PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	RECREAÇÃO/ LAZER
Alexandre Carleto	PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Alexandre Domingues	A MÍDIA TELEVISIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR NA CIDADE DE CURITIBA/PR	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Alexandre Fernandez Vaz	TEORIA CRÍTICA DO ESPORTE: APONTAMENTOS	EPISTEMOLOGIA
Alexandre Fernandez Vaz	EDUCAÇÃO DO CORPO FEMININO NO JORNAL DIA E NOITE (1940/1041)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Alexandre França Salomão	LAZER E RELIGIÃO: NEXUS ENTRE O CORPO E O ESPÍRITO?	RECREAÇÃO/ LAZER
Alexandre Luis Ritter	QUALIDADE DE MOVIMENTO EM IDOSAS OBESAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Alexandre Palma	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: NOTAS INTRODUTÓRIAS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Alexandre Scherer	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Alexandre Viana Araújo	AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAMARAGIBE / PE E A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: DAS DEMANDAS ESPONTÂNEAS À LEGITIMAÇÃO DESTA ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA	POLÍTICAS PÚBLICAS
Alexandro Andrade	EFEITOS DE UM PROGRAMA DE AUTOCONHECIMENTO E MEDITAÇÃO RAJA YOGA NA ANSIEDADE E NO STRESS DE HIPERTENSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Alexandro Andrade	CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CORPO E DO MOVIMENTO NA RECUPERAÇÃO PSICOMOTORA	EPISTEMOLOGIA
Aline Barato Cheluchinhak	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BASQUETEBOL FEMININO EM CURITIBA	CORPO E CULTURA
Aline Barato Cheluchinhak	A INFLUÊNCIA DOS PRECEITOS FUNCIONALISTAS NOS AUTORES MAIS POPULARES DA ÁREA DO LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Aline Mara Oka	PESQUISA: IMPACTO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Aline Mara Oka	PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: TENDÊNCIAS DAS TESES (1989 – 2003)	PÓS-GRADUAÇÃO
Aline Rodrigues	CONSTRUINDO UM CONCEITO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATARRI PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Aline Rodrigues	MEMÓRIAS DE EX-JOGADORES: DE ASTROS A HOMENS INFAMES	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Aline Silva Andrade	PRONERA: EDUCAÇÃO NO CAMPO E CULTURA CORPORAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Alinne Ferreira Bastos	UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS ESPORTES RADICAIS DO MEIO URBANO E A EDUCAÇÃO FÍSICA /EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Alinne Ferreira Bastos	PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Allyson Carvalho de Araújo	O ESPORTE ESPETÁCULO E O FENÔMENO ESTÉTICO: ELEMENTOS PARA DISCUTIR A EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Allyson Carvalho de Araújo	TEMATIZANDO O ESPORTE NA ESCOLA: UM RELATO DE ENSINO PAUTADO NAS CONCEPÇÕES DE AULAS ABERTAS	ESCOLA
Almir Ferreira Luz Júnior	IMAGINÁRIO ESPORTIVO DE ATLETAS DE VOLEIBOL EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Amália Catharina Cruz	A REVISTA MOTRIVIVÊNCIA E A INDICAÇÃO DE PARÂMETRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	EPISTEMOLOGIA
Amanda Cardoso Jacob	COMPORTAMENTO MOTOR DE UM AUTISTA DURANTE TRÊS ANOS DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Amarílio Ferreira Neto	O PERFIL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL (1990-2000) SEGUNDO GÊNERO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATIVIDADES PROFISSIONAIS	EPISTEMOLOGIA
Amarílio Ferreira Neto	AUTORES, ATORES E EDITORES: OS PERIÓDICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONFORMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Amauri Aparecido Oliveira Bássoli	PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE DE ACORDO COM O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Amparo Villa Cupolillo	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOB A ÓTICA DA PESQUISA PARTICIPANTE	ESCOLA
Amparo Villa Cupolillo	EnFEFE: RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO FLUMINENSE	PÓS-GRADUAÇÃO
Ana Alonso Kirschke	DANÇA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES: UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA	CORPO E CULTURA
Ana Carolina Capellini Rigoni	EDUCAÇÃO FÍSICA E RELIGIÃO: A INFLUENCIA DA CULTURA RELIGIOSA NO APRENDIZADO DAS TÉCNICAS CORPORAIS	CORPO E CULTURA
Ana Carolina Capellini Rigoni	EDUCAÇÃO FÍSICA E CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE PENSAMENTO E CULTURA	EPISTEMOLOGIA
Ana Carolina Godoi da Silveira	ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE SEUS EX-BOLSISTAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ana Carolina Gonçalves de Oliveira	A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ana Cecília de Carvalho Reckziegel	O SKATE COMO CULTURA A SER ESTUDADA: A ETNOGRAFIA COMO UMA OPÇÃO	CORPO E CULTURA
Ana Cecília de Carvalho Reckziegel	DANÇA DE RUA: OPÇÃO PELA DIGNIDADE E COMPROMISSO SOCIAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Ana Claudia Silverio Nascimento	O PERFIL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL (1990-2000) SEGUNDO GÊNERO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATIVIDADES PROFISSIONAIS	EPISTEMOLOGIA



Ana Flavia Cruvinel	O DEBATE SOBRE O TEMA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ana Karine Pires Miranda	PRONERA: EDUCAÇÃO NO CAMPO E CULTURA CORPORAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Ana Lúcia Corrêa	EFEITOS DE UM PROGRAMA DE AUTOCONHECIMENTO E MEDITAÇÃO RAJA YOGA NA ANSIEDADE E NO STRESS DE HIPERTENSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ana Lúcia Felix dos Santos	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISANDO UM PROGRAMA DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Ana Lúcia Felix dos Santos	RECREAÇÃO E LAZER COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: PENSANDO A FORMAÇÃO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	RECREAÇÃO/ LAZER
Ana Márcia Silva	NUA NATURA	EPISTEMOLOGIA
Ana Márcia Silva	AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CONTEMPORANEIDADE: PRESSUPOSTOS DE UM CAMPO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO SOCIAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Ana Maria Alonso Krischke	DANÇA E IMPROVISAÇÃO, UMA RELAÇÃO A SER TRILHADA COM O LÚDICO	RECREAÇÃO/ LAZER
Ana Maria Borges de Sousa	A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CULTURA CORPORAL	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Ana Paula Gonçalves	JOGOS RECREATIVOS COMO FACILITADORES DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DOS AUTO-EXCLUÍDOS	ESCOLA
Ana Paula Oliveira de Andrades	BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ana Paula S. da Silva	DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA	RECREAÇÃO/ LAZER
Ana Paula Salles da Silva	DEFICIÊNCIA MENTAL: DA SAÚDE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ana Sheila Fernandes Costa	O DEBATE SOBRE O TEMA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ana Sheila Fernandes Costa	PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: TENDÊNCIAS DAS TESES (1989 – 2003)	PÓS-GRADUAÇÃO
Anderson da Cunha Baía	A INSERÇÃO DA MULHER NA VIDA ESPORTIVA DA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA – (1926-1948)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Anderson Zampier Ulbrich	ESTUDO COMPARATIVO NO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL, APTIDÃO FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE TREINAMENTO SISTEMATIZADO DE FUTEBOL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
André da Silva Mello	AVALIAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS COMPROMETIDOS COM A PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA	MOVIMENTOS SOCIAIS
André da Silva Mello	A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
André da Silva Vargas	A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

André Faria Russo	OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA DO QUADRÍCEPS EM IDOSOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
André Luiz S. Silva	A INSERÇÃO DA MULHER NA VIDA ESPORTIVA DA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA – (1926-1948)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
André Renê Barboni	VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA DAS DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Andréa Carla de Paiva	PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES ACERCA DO SEU PAPEL SOCIAL	ESCOLA
Andréa Gonçalves Brandão	GINÁSTICA LABORAL: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO AMBIENTE BANCÁRIO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Andréa Gonçalves Brandão	PREVALÊNCIA DE SINTOMAS DE DISTÚRBIOS ÓSTEOMUSCULARES ENTRE TRABALHADORES BANCÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Andrea Moreno	A INSERÇÃO DA MULHER NA VIDA ESPORTIVA DA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA – (1926-1948)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Andréa Soares Moraes	ESPORTE ESCOLAR: CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATIVIDADE TERCEIRIZADA?	ESCOLA
Andrei Eduardo Bajerski	A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS	RECREAÇÃO/ LAZER
Andréia Cristina Peixoto Ferreira	INDÚSTRIA CULTURAL E DIALÉTICA NEGATIVA NO ENREDO DA CRÍTICA IMANENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	EPISTEMOLOGIA
Andréia Cristina Peixoto Ferreira	UMA CRÍTICA IMANENTE AO ESPETÁCULO OLÍMPICO NOS MASS-MEDIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Andréia Lúcia de Oliveira Meira	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA	ESCOLA
Angela Aisenstein	EL DEPORTE COMO CONTENIDO ESCOLAR Y LA RELACIÓN ENTRE LA CULTURA FÍSICA Y LA ESCUELA DESDE EL ABORDAJE HISTÓRICO. LA TENSIÓN COMPETICIÓN- COOPERACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES COLECTIVAS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Angela Lena	A REPRESENTAÇÃO DO RAP NO COTIDIANO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	MOVIMENTOS SOCIAIS
Angela T. Zuchetto	COMPORTAMENTO MOTOR DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN EM SESSÕES DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Angela T. Zuchetto	COMPORTAMENTO MOTOR DE UM AUTISTA DURANTE TRÊS ANOS DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Angélica Kaefer	FEEDBACK AUTO-CONTROLADO E APRENDIZAGEM DE UMA TAREFA MOTORA COM CONTROLE DE FORÇA EM ADULTOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Angelita Alice Jaeger	A REPRESENTAÇÃO DO RAP NO COTIDIANO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE	MOVIMENTOS SOCIAIS
Antonio Carlos Moraes	EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A REDISCUSSÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Antonio Chadud Jorge	A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS	ESCOLA

Antonio Galdino da Costa	EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEFETSC/SJ	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Antonio Jorge Soares	A IMPRENSA E A MEMÓRIA DO FUTEBOL	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Antonio Jorge Soares	ROMANCE, SAUDOSISMO E IDENTIDADE NACIONAL INFLETIDOS NA BIOGRAFIA DE MANÉ GARRINCHA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Antônio Leonan Alves Ferreira	O PROCESSO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM EMBATE DE PROJETOS	MOVIMENTOS SOCIAIS
Antonio Leonan Ferreira	ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Antonio Stabelini Neto	ESTUDO COMPARATIVO NO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL, APTIDÃO FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE TREINAMENTO SISTEMATIZADO DE FUTEBOL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Aparecida Regina Soares da Costa	PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ari Lazzarotti Filho	A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS	ESCOLA
Ariane Corrêa Pacheco	UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS	EPISTEMOLOGIA
Ariane Thais Giraldelli	PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE DE ACORDO COM O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão	MÍDIAS, ÉTICA E CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM DESENHO ANIMADO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Arthur G. Lasagno	CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Astrid B. Ávila	HIP HOP E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	MOVIMENTOS SOCIAIS
Astrid Baecker Ávila	HIP HOP EM MOVIMENTO: CULTURA HEGEMÔNICA OU CULTURA POPULAR?	MOVIMENTOS SOCIAIS
Atagy Feijó	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DE GOLEIROS DE FUTEBOL DE CAMPO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Atagy T. M. Feijó	O JOGO EM ESPAÇO ABERTO PRATICADO POR CRIANÇAS DE COMUNIDADES EMPOBRECIDAS DO LITORAL CATARINENSE	CORPO E CULTURA
Atos Prinz Falkenbach	SÍNDROME DO MIADO DO GATO NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Augusto Cesar Rios Leiro	EDUCAÇÃO E MÍDIA ESPORTIVA: HABITUS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS JUVENTUDES	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Augusto César Rios Leiro	PÓS-GRADUAÇÃO EM METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PÓS-GRADUAÇÃO
Augusto Luis Medeiros Amaral	CONSTRUINDO UM CONCEITO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATARRI PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Augusto Luis Medeiros Amaral	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

Aylton Figueira Junior	RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR E PREVALÊNCIA DE DOENÇAS CRÔNICO DEGENERATIVAS EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
---------------------------	---	--------------------------



# B

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Bárbara Dominique Galvani R. Magro	PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE DE ACORDO COM O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Bartira Telles Pereira Santos	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A RODA DE CAPOEIRA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Beatriz Staimbach Albino	EDUCAÇÃO DO CORPO FEMININO NO JORNAL DIA E NOITE (1940/1041)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Beleni S. Grando	CORPO E EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES DE FRONTEIRAS CULTURAIS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Benedito Libório Caires Araújo	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A RODA DE CAPOEIRA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Billy Graeff Bastos	O SKATE COMO CULTURA A SER ESTUDADA: A ETNOGRAFIA COMO UMA OPÇÃO	CORPO E CULTURA
Braulio Rocha	GINÁSTICA ACROBÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNICAMP	ESCOLA
Braulio Rocha	INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS: OBSERVAÇÕES DURANTE AULA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	ESCOLA
Bruna Andrade	ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Bruno Assis de Oliveira	ESPORTE E LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS E A OFENSIVA NEOLIBERAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	POLÍTICAS PÚBLICAS
Bruno Boschilia	AS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO FUTEBOL FEMININO NOS JOGOS OLÍMPICOS: AFINAL, QUEM FOI À ATENAS?	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Bruno Gawryszewski	O PROFESSOR-PROFISSIONAL LIBERAL: REFLEXÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS NEOLIBERAIS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Bruno Gawryszewski	ESPORTE E ARTE: DIÁLOGOS UM PROJETO DE PESQUISA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Bruno Lima Patrício dos Santos	ANALISANDO OS 'ARQUIVOS': DÉCADA DE 1940	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Bruno O. de L. Abrahão	ROMANCE, SAUDOSISMO E IDENTIDADE NACIONAL INFLETIDOS NA BIOGRAFIA DE MANÉ GARRINCHA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Bruno Otávio de Lacerda Abrahão	A CAMISA 10 DO FUTEBOL COMO UM SÍMBOLO NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL – O DISCURSO DA MÍDIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Bruno Vasconcellos da Silva	IMAGINÁRIO ESPORTIVO DE ATLETAS DE VOLEIBOL EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Bruno Vasconcellos Silva	COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL 1950 E 2002: DISCURSOS DAS PLASTICIDADES MOTORAS DOS BRASILEIROS	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE



# C

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Camila Silva de Aguiar	A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Camila Silva de Aguiar	PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA (RE) ORIENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Camile Luciane da Silva	A MÍDIA TELEVISIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR NA CIDADE DE CURITIBA/PR	
Camile Luciane da Silva	ESPORTES.COM: REPENSANDO A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA TELEVISIVO ESPORTIVO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Carine Marques. Charão	O TEMPO DE NÃO TRABALHO EM ASSENTAMENTO DO MST	MOVIMENTOS SOCIAIS
Carla Werlang Coelho	ATIVIDADE FÍSICA E STRESS DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UDESC	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Carlos Alberto Garcia	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA	ESCOLA
Carlos Alexandre Molena Fernandes	PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE DE ACORDO COM O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Carlos Fabre Miranda	APROXIMAÇÕES COM A ESTRUTURA ESPORTIVA NORTE AMERICANA: UM RECORTE DO DRAFT DA NBA	CORPO E CULTURA
Carlos Luiz Cardoso	EMERGÊNCIA HUMANA, DIMENSÕES DA NATUREZA E CORPOREIDADE: SOBRE AS ATUAIS CONDIÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS DO 'SE-MOVIMENTAR'	EPISTEMOLOGIA
Carlos Marcelo Cuello Moreno	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Carlos R. Pereira Padovani	ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM PROVAS DE CANOAGEM SLALOM: ESTUDO A PARTIR DOS ATLETAS BRASILEIROS DE ELITE, NA CATEGORIA K1, EM 2004	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Carlos Roberto Padovani	ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM PROVAS DE CANOAGEM SLALOM: ESTUDO A PARTIR DOS ATLETAS BRASILEIROS DE ELITE, NA CATEGORIA K1, EM 2004	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Carlos Roberto Padovani	DESEMPENHO DE ATLETAS BRASILEIROS DO SALTO TRIPLO NAS DIFERENTES CATEGORIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Carlos Roberto Pereira Padovani	DESEMPENHO DE ATLETAS BRASILEIROS DO SALTO TRIPLO NAS DIFERENTES CATEGORIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL



Carlos Rogério Ladislau	AGRURAS DO COMPROMISSO DOCENTE: AÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Carlos Rogério Ladislau	CONFRONTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Carmen Lúcia Fornari Diez	RISQUE E RABISQUE: O CORPO É UM RASCUNHO CIBERNÉTICO!	CORPO E CULTURA
Carmen Lucia Soares	INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CORPO: OS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Carolina S. Fiorini	CORPO E TRABALHO: LEVANTAMENTO DE FONTES NO SETOR PRODUTIVO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO GO	CORPO E CULTURA
Caroline Becko de Almeida	O QUE PENSA SOBRE O SEU FAZER DOCENTE UM GRUPO DE FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE IMPACTO DO CURRÍCULO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Caroline Di Bernardi Luft	EFEITOS DE UM PROGRAMA DE AUTOCONHECIMENTO E MEDITAÇÃO RAJA YOGA NA ANSIEDADE E NO STRESS DE HIPERTENSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Caroline Di Bernardi Luft	ESCALA BRUMS: INSTRUMENTO PARA DETECTAR ESTADOS ALTERADOS DE HUMOR	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Cássia Helena Ferreira Alvin	UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS AMARRAS DA TRADIÇÃO À TENTATIVA DE REORIENTAÇÃO	ESCOLA
Cátia Fernandes de Carvalho	REVEZAMENTOS REPLETOS DE SENTIDOS: O CORPO CIRCULAR ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA ESCOLA E DO BAIRRO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Cátia Pereira Duarte	JOGOS RECREATIVOS COMO FACILITADORES DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DOS AUTO-EXCLUÍDOS	ESCOLA
Cecília da Silva	INFÂNCIAS, ALTERIDADES E CULTURAS CORPORAIS	ESCOLA
Cecília de Vasconcelos Martins	A RODA COMO INSTRUMENTO DE LAZER: UMA RASTEIRA NO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA	RECREAÇÃO/ LAZER
Celi Nelza Zülke Taffarel	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Celi Zulke Taffarel	A POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: O CASO DA UFBA	PÓS-GRADUAÇÃO
Christian Borges Sperling	A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Cinara Valency Enéas Mürmann	ATLETISMO: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Cinthia Lopes da Silva	PRÁTICAS CORPORAIS E MÍDIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Cíntia Moura de Souza	A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ciro Goda	O JOGO EM ESPAÇO ABERTO PRATICADO POR CRIANÇAS DE COMUNIDADES EMPOBRECIDAS DO LITORAL CATARINENSE	CORPO E CULTURA
Ciro Goda	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DE GOLEIROS DE FUTEBOL DE CAMPO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Ciro Winckler de Oliveira Filho	COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Cladir Teresinha Zanotelli	EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA EM UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Clarete Erbs	ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Cláudia Andréia Fuentes Mello	AValiação DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Cláudia de Aguiar Moraes	EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR	ESCOLA
Cláudia dos Passos Hartwig	FUTEBOL DE VETERANOS COMO LAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO	RECREAÇÃO/ LAZER
Claudia R. Almeida	CORPOS SUSPENSOS E EMOLDURADOS: A SUBSERVIÊNCIA ESCANCARADA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Cláudia Rodrigues Storino de Moraes	BIOFEEDBACK EMG COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO À PERFORMANCE DO PORTADOR DE LESÃO MEDULAR NA NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Cláudio de Lira Santos Junior	A POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: O CASO DA UFBA	PÓS-GRADUAÇÃO
Cláudio de Lira Santos Júnior	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Cláudio Marcelo Tkac	A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO TREINAMENTO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PERFORMANCE DO HANDEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Cláudio Márcio Oliveira	PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ISEAT	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Cláudio Márcio Oliveira	IDENTIDADES COLETIVAS E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES	MOVIMENTOS SOCIAIS
Cláudio Marques Mandarino	NORMALIDADE E DIFERENÇA: NOTAS, APONTAMENTOS E REFLEXÕES DE UMA UNIDADE DE ENSINO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Cléia Inês Rigon Dorneles	PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Conceição Viana de Fátima	A DANÇA EM GOIÁS NOS ANOS 70 – MEMÓRIA E IDENTIDADE	CORPO E CULTURA
Cristian Javier Ramirez Lizana	ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Cristiane Ker de Melo	PRÁTICAS CORPORAIS NA MATURIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA SAÚDE PELO PARADIGMA DO CUIDADO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Cristiane Russo Ferreira	O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) – A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Cristiani de França	COMPORTAMENTO MOTOR DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN EM SESSÕES DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Cristiani de França	COMPORTAMENTO MOTOR DE UM AUTISTA DURANTE TRÊS ANOS DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Cristina Paraíso	A REVISTA MOTRIVIVÊNCIA E A INDICAÇÃO DE PARÂMETRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	EPISTEMOLOGIA

Cristine Lima Alberton	COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E DA PRESSÃO ARTERIAL, AO LONGO DA GESTAÇÃO, COM TREINAMENTO NO MEIO LÍQUIDO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Cristine Lima Alberton	COMPORTAMENTO DO CONSUMO DE OXIGÊNIO EM EXERCÍCIOS DE HIDROGINÁSTICA EXECUTADOS EM DIFERENTES CADÊNCIAS DENTRO E FORA DA ÁGUA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE



# D

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Dagmar Elisabeth Estermann Meyer	CORPO, GÊNERO E EDUCAÇÃO	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Daltro Cardoso Rotta	MEMÓRIAS DE EX-JOGADORES: DE ASTROS A HOMENS INFAMES	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Daniel Giordani Vasques	COMPARAÇÃO DA MORFOLOGIA DE ATLETAS DE HANDEBOL POR POSIÇÃO DE JOGO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Daniel Krás Carrazzoni	OS DISCURSOS CORPORAIS PRODUZIDOS PELOS DESENHOS ANIMADOS "POPEYE" E "LIGA DA JUSTIÇA"	CORPO E CULTURA
Daniel Pereira Lacerda	AValiação DO RENDIMENTO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Daniel Ricardo Kruse	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Daniel Teixeira Rodrigues	NÓS DA ESCOLA: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Daniela Peixoto Rosa	UMA CRÍTICA IMANENTE AO ESPETÁCULO OLÍMPICO NOS MASS-MEDIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Danielle Biazzi Leal	TENDÊNCIAS ÀS METAS DE ORIENTAÇÃO EM JOVENS ATLETAS ASSOCIADAS COM A IDADE E O GÊNERO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Danielle Ferreira Auriemo Christofletti	GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS	RECREAÇÃO/ LAZER
Danielle Torri	TEORIA CRÍTICA DO ESPORTE: APONTAMENTOS	EPISTEMOLOGIA
David de França Arcoverde	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA	RECREAÇÃO/ LAZER
David de França Arcoverde	PRÁTICAS DE AVENTURAS ENQUANTO POSSIBILIDADES CONCRETAS DE CONTRUÇÃO DO TEMPO DE LAZER PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	RECREAÇÃO/ LAZER
David Romão Teixeira	A REVISTA MOTRIVIVÊNCIA E A INDICAÇÃO DE PARÂMETRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	EPISTEMOLOGIA
Débora Elias Medeiros	O PRATICANTE QUE BUSCA ALIAR O DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA AO PRAZER ARTÍSTICO NA PRÁTICA DA ATIVIDADE CIRCENSE	CORPO E CULTURA
Débora Rios Garcia	PREVALÊNCIA DE DORES MUSCULARES E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR EM FUNCIONÁRIOS DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Décio Roberto Calegari	HANDEBOL SOBRE RODAS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Deivis Elton Schillickmann Frainer	SATISFAÇÃO COM A SILHUETA CORPORAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Denis Roberto Terezani	A INTERVENÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A POPULARIZAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICO-ESPORTIVA DE AVENTURA CANOAGEM	POLÍTICAS PÚBLICAS

Denis Souza de Morais	EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA NAS SALAS DE PRÉ-ESCOLA	ESCOLA
Denise Azevedo	QUALIDADE DE MOVIMENTO EM IDOSAS OBESAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Denise Inazacki Rangel	FUNÇÃO MEDIADORA DA AÇÃO CORPORAL NA BRINCADEIRA SIMBÓLICA: A SIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO	EPISTEMOLOGIA
Deonir Luis Kurek	EQUÍVOCOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA EM PROGRAMAS DE GINÁSTICA LABORAL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Deonir Luis Kurek	SUBJETIVIDADES EM CORPOS COLORIDOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO DA TATUAGEM	CORPO E CULTURA
Derli Juliano Neuenfeldt	ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!	ESCOLA
Diego Henrique Strieder Perez	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Diego Henrique Strieder Perez	HISTÓRIAS DE MULHERES QUE JOGARAM FUTEBOL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Diego I. Cunha Vasconcellos	FATORES FACILITADORES NA TRANSIÇÃO DO TENISTA JUVENIL BRASILEIRO PARA O CIRCUITO PROFISSIONAL DE TÊNIS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Diego S. Mendes	PRODUZINDO VÍDEOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO LABORATÓRIO DE MÍDIA DO CENTRO DE DESPORTOS/UFSC	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Dinah Vasconcellos Terra	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA	ESCOLA
Dinah Vasconcellos Terra	PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA (RE) ORIENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Diogo Rodrigues Puchta	MAPEANDO FONTES PARA O ESTUDO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS CORPORAIS ESCOLARES E DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Dirce B Lima	ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Djane Rachel da Silva Fernandes	A INCLUSÃO ATRAVÉS DA DANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Dourivaldo Teixeira	A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTE ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO



# E

Autor	Título	GTT
E. Cassol	ALTERAÇÕES NO VO2 E FREQUÊNCIA CARDÍACA EM NÍVEIS SUBMÁXIMOS PROVOCADAS PELO TREINAMENTO FÍSICO AERÓBIO REALIZADO DE MODO CONTÍNUO E INTERMITENTE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
E. M. da Cruz	ESTUDO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DE INDIVÍDUOS INDÍGENAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
E.G. Lima	ALTERAÇÕES NO VO2 E FREQUÊNCIA CARDÍACA EM NÍVEIS SUBMÁXIMOS PROVOCADAS PELO TREINAMENTO FÍSICO AERÓBIO REALIZADO DE MODO CONTÍNUO E INTERMITENTE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Éden S. Pereti	DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA	RECREAÇÃO/ LAZER
Éden Silva Pereti	NUA NATURA	EPISTEMOLOGIA
Edgard Matiello Júnior	A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS CONDIÇÕES DE VIDA E SAÚDE DE BANCÁRIOS DE FLORIANÓPOLIS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ednaldo Pereira Filho	AS REPRESENTAÇÕES DO SABER DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES JESUÍTICAS NA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Edson Duarte	A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE PARA CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Edson Marcelo Húngaro	AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS RECENTES E AS POLÍTICAS SOCIAIS: PRESSUPOSTOS PARA SE PENSAR O ESPORTE E O LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE	POLÍTICAS PÚBLICAS
Edson Marcelo Húngaro	ESPORTE E LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS E A OFENSIVA NEOLIBERAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	POLÍTICAS PÚBLICAS
Elaine de Brito Carneiro	CONFRONTOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO	ESCOLA
Elaine de Brito Carneiro	LAZER E CORPOREIDADE: INTERFACES COM A SAÚDE MENTAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Elaine Romero	AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO INFLUENCIADORAS NA DECISÃO DOS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS, COM DISTÚRBIOS ARTICULATÓRIOS, NA CONDUTA MOTORA ORAL, QUE BUSCAM AUXÍLIO DA FONOAUDIOLOGIA	CORPO E CULTURA
Elenor Kunz	MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE: VIVER É PREJUDICIAL À SAÚDE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Elenor Kunz	EXPRESSAMENTECORPO: EXPRESSÃO CORPORAL, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	ESCOLA
Eliana Ayoub	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Eliana de Toledo	O PRATICANTE QUE BUSCA ALIAR O DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA AO PRAZER ARTÍSTICO NA PRÁTICA DA ATIVIDADE CIRCENSE	CORPO E CULTURA
Eliana Leão	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO



Eliane Gomes-da-Silva	COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: UMA CONSIDERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA	EPISTEMOLOGIA
Eliane Gomes-da-Silva	EXPRESSAMENTE CORPO: EXPRESSÃO CORPORAL, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	ESCOLA
Eliane Jost Blessmann	CORPOREIDADE E ENVELHECIMENTO: O SIGNIFICADO DO CORPO NA VELHICE	CORPO E CULTURA
Eliane Jost Blessmann	ATIVIDADES DE LAZER E ENVELHECIMENTO: ESTUDO ETNOGRÁFICO NA SOCIEDADE ESPORTIVA RECANTO DA ALEGRIA – SOERAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Eliane Ribeiro Pardo	CONSTRUINDO UM CONCEITO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATARRI PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Eliane Ribeiro Pardo	LIMIARES TRÁGICOS DA FORMAÇÃO: RISCOS NA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE DE UMA ESCRITA	EPISTEMOLOGIA
Elide Lins Porto	RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR E PREVALÊNCIA DE DOENÇAS CRÔNICO DEGENERATIVAS EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Elis Aguiar dos Santos Morra	ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE SEUS EX-BOLSISTAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Elisa Abrão	DANÇA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES: UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA	CORPO E CULTURA
Elisa Abrão	REFLEXÕES SOBRE O “CORPO IN’PERFEITO”: O CENA 11 E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E TECNOLOGIA	CORPO E CULTURA
Elisabeth Gonçalves Galdino da Costa	EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEFETSC/SJ	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Elisandro Schultz Wittizorecki	AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Elisandro Schultz Wittizorecki	O HABITUS PROFISSIONAL E O CURRÍCULO OCULTO COMO FATORES INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Elisandro Schultz Wittizorecki	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE: CAMPOS E MÉTODOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Elisângela Batista de Souza	A RODA COMO INSTRUMENTO DE LAZER: UMA RASTEIRA NO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA	RECREAÇÃO/ LAZER
Elisângela Chaves	O CORPO QUE DANÇA... TENDÊNCIA MODERNISTA E A APROPRIAÇÃO DO FENÔMENO CORPOREIDADE	CORPO E CULTURA
Elisângela Chaves	A DANÇA NA REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS, IMAGENS DE UMA CULTURA ESCOLAR	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Elizabeth Paoliello	DANDO CORDA À CULTURA INFANTIL	CORPO E CULTURA
Emanuel Teixeira da Costa	AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS TREINADORES ESPORTIVOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CARUARU – PE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Emerson Filipino Coelho	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Emerson Luís Vellozo	EDUCAÇÃO FÍSICA E CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE PENSAMENTO E CULTURA	EPISTEMOLOGIA

Emerson Luís Velozo	O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA OCIDENTAL	EPISTEMOLOGIA
Emilene Coco Santos	FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM INVÍDUOS ECONOMICAMENTE ATIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Érica Cristina Almeida	CORPOS SUSPENSOS E EMOLDURADOS: A SUBSERVIÊNCIA ESCANCARADA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Érico Felden Pereira	A FAMILIARIZAÇÃO E SEGURANÇA EM MEIO LÍQUIDO E SUA RELAÇÃO COM OS MECANISMOS PROPRIOCEPTIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Érika de Souza Filqueira	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Érika Suruagy Assis de Figueiredo	O PROCESSO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM EMBATE DE PROJETOS	MOVIMENTOS SOCIAIS
Érika Suruagy Assis de Figueiredo	ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Eustáquia Salvadora de Sousa	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	ESCOLA
Evânea J. Scopel	O JOGO EM ESPAÇO ABERTO PRATICADO POR CRIANÇAS DE COMUNIDADES EMPOBRECIDAS DO LITORAL CATARINENSE	CORPO E CULTURA
Evânea Joana Scopel	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DE GOLEIROS DE FUTEBOL DE CAMPO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Everaldo Robson de Andrade	INTERFACES ENTRE VELHICE E PRÁTICAS CORPORAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A VELHICE INSTITUCIONALIZA	CORPO E CULTURA

# F

Autor	Título	GTT
F. L. de Marchi	ESTUDO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DE INDIVÍDUOS INDÍGENAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Fabiana Cristina Turelli	O TODO VISTO POR SUAS PARTES. PUBLICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UM CORPO (TAMBÉM) PENSAR	CORPO E CULTURA
Fabiana Cristina Turelli	AS ARTES MARCIAIS NO CAMINHO DO GUERREIRO: KARATÊ-DO UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Fabiana Rodrigues de Sousa	ANALISANDO O DISCURSO DOS PRATICANTES DE RAFTING	RECREAÇÃO/ LAZER
Fabiano Antonio do Santos	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO À PARTIR DA CULTURA CORPORAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Fabiano Bossle	AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Fabiano Bossle	ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!	ESCOLA
Fabiano Bossle	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE: CAMPOS E MÉTODOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Fabiano Pries Devide	BIOGRAFIAS DE ATLETAS DE REFERÊNCIA QUE CONSTRUÍRAM A HISTÓRIA DAS MULHERES NATAÇÃO FEMININA BRASILEIRA NO SÉC. XX	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Fabiano Vaz da Silveira	O QUE PENSA SOBRE O SEU FAZER DOCENTE UM GRUPO DE FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE IMPACTO DO CURRÍCULO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Fabiano Weber da Silva	A ARTE DE BRINCAR COM O CORPO & EDUCAÇÃO AMBIENTAL	CORPO E CULTURA
Fabiano Weber da Silva	CORPO, ARTE E NATUREZA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL LÚDICA	CORPO E CULTURA
Fabio Augusto Pucineli	LUTA – CONCEITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	CORPO E CULTURA
Fabício Boscolo Del Vecchio	LUTA – CONCEITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	CORPO E CULTURA
Fabrine Leonard Silva	PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ISEAT	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Fabrine Silva	O FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Fátima Moraes Garcia	ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Fátima Moraes Garcia	PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM CONFRONTO: CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Felipe Alves Pereira	AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS TREINADORES ESPORTIVOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CARUARU – PE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Felipe Di Blasi	A CAMISA 10 DO FUTEBOL COMO UM SÍMBOLO NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL – O DISCURSO DA MÍDIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Felipe Magaldi Suguilhura	BEISEBOL: UMA CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DOS PRINCÍPIOS OPERACIONAIS DE CLAUDE BAYER	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

Felipe N. Irala	LIMIAR ANAERÓBIO EM ATLETAS DE FUTEBOL DA CATEGORIA JUVENIL: CORRELAÇÃO ENTRE DOIS MÉTODOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Felipe Quintão de Almeida	DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA: INCURSÕES NA SOCIOLOGIA DA PÓS-MODERNIDADE DE ZYGMUNT BAUMAN	EPISTEMOLOGIA
Felipe Quintão de Almeida	EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR	ESCOLA
Felipe Wachs	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL: OFICINA DE CORPOREIDADE COMO ALTERNATIVA TERAPÊUTICA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Fernanda Célia Alcântara Silva Chaparim	DANDO CORDA À CULTURA INFANTIL	CORPO E CULTURA
Fernanda do N. L. dos Santos	A INCLUSÃO ATRAVÉS DA DANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Fernanda Finotti de Moraes	CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Fernanda G. Marcolla	O QUE PENSA SOBRE O SEU FAZER DOCENTE UM GRUPO DE FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE IMPACTO DO CURRÍCULO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Fernanda Oliveira Ulguim	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Fernanda Paiva	EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR	ESCOLA
Fernanda Paiva	JOGANDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Fernanda Panzenhagen Borges	BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Fernanda Simone Lopes de Paiva	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA PARA O CEFD/UFES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Fernanda Souza Pacheco	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA UFG/CAC – TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003	EPISTEMOLOGIA
Fernando Adami	SATISFAÇÃO COM A SILHUETA CORPORAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Fernando Bruno Rieth	JOGOS INTERMUNICIPAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MUDANÇAS OCORRIDAS NO PERÍODO DE 1999 A 2002	POLÍTICAS PÚBLICAS
Fernando Cavichioli	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BASQUETEBOL FEMININO EM CURITIBA	CORPO E CULTURA
Fernando Cavichioli	A INFLUÊNCIA DOS PRECEITOS FUNCIONALISTAS NOS AUTORES MAIS POPULARES DA ÁREA DO LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Fernando Copetti	TENDÊNCIAS ÀS METAS DE ORIENTAÇÃO EM JOVENS ATLETAS ASSOCIADAS COM A IDADE E O GÊNERO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Fernando Gabe Beltrami	ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Fernando Gabe Beltrami	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO CONSUMO MÁXIMO DE OXIGÊNIO ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Fernando Gonçalves Bitencourt	EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEFETSC/SJ	COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Fernando José de Paula Cunha	INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Fernando Mascarenhas	EXCLUSÃO SOCIAL CLUBE: PROBLEMA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EM ESPORTE E LAZER	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Fernando Oliveira Catanho da Silva	COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Fernando Richardi da Fonseca	A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO TREINAMENTO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PERFORMANCE DO HANDEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Fernando Roberto de Oliveira	SATISFAÇÃO COM A SILHUETA CORPORAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Flávia Faissal de Souza	O CORPO QUE DANÇA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Flávia Fernandes	DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Flávia Garcia Guidotti	FUTEBOL À TARDINHA: NOTAS SOBRE EDUCABILIDADE	CORPO E CULTURA
Flávia Marchi Nascimento	UM ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PET NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Flávia Maria Betemps Vaz da Silva	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Flávia Mendonça Álvares	INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Flávia Mendonça Álvares	ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Franciane Rossetto Soares	A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS "INCLUSIVOS": UM PARADOXO CHAMADO INCLUSÃO ESCOLAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Francisca das Chagas Oliveira Elias	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS	ESCOLA
Franklin Laroque de Medeiros	FEEDBACK AUTO-CONTROLADO E APRENDIZAGEM DE UMA TAREFA MOTORA COM CONTROLE DE FORÇA EM ADULTOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

# G

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Gabriel Barros da Cunha	A INTERFERÊNCIA DOS PAIS EM ESCOLINHAS DE FUTSAL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Gabriel Muñoz Palafox	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Gabriela Aragão Souza de Oliveira	TRAJETÓRIA DE MARIA HELENA CARDOSO COMO ATLETA E TÉCNICA DO BASQUETE FEMININO BRASILEIRO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Gabriela Nilson	FUTEBOL DE VETERANOS COMO LAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO	RECREAÇÃO/ LAZER
Geisa Portelinha Coelho	FUTEBOL DE VETERANOS COMO LAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO	RECREAÇÃO/ LAZER
Geórgia Borges de Carvalho	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA	RECREAÇÃO/ LAZER
Gerson Roessle Guaita	O CORPO BELO VESTE UNIFORME	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Gerson Roessle Guaita	A CIÊNCIA DO CORPO: O LOGRO DA INDÚSTRIA CULTURAL ATRAVÉS DAS REVISTAS ISTOÉ E VEJA	EPISTEMOLOGIA
Giannina do Espírito-Santo	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM EM ACADEMIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO RIO DE JANEIRO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Gicele de Oliveira Karini	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Gicele de Oliveira Karini	A INTERFERÊNCIA DOS PAIS EM ESCOLINHAS DE FUTSAL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Gilbert de Oliveira Santos	DO CORPO DA/NA CAPOEIRA: ALGUNS PRINCÍPIOS QUE NÃO TEM FIM...	CORPO E CULTURA
Gina Guimarães	RUMO A UMA PRÁXIS EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – QUE INQUIETAÇÕES E SABERES VALORIZAR?	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Giovani De Lorenzi Pires	CORPO, SAÚDE E ESTÉTICA NO DISCURSO DE REVISTAS SEMANAIS BRASILEIRAS	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Giovani De Lorenzi Pires	JORNALISMO ESPORTIVO E FUTEBOL EM ARACAJU/SE: RECORTES HISTÓRICOS DE UM "CASAMENTO FELIZ"	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Giovani Firpo Del Duca	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Gisele Maria Schwartz	GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS	RECREAÇÃO/ LAZER
Gisele Maria Schwartz	INSTRUTORES DE RAFTING: A RELAÇÃO ENTRE A EMOÇÃO, O TRABALHO E O LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Gislene Alves do Amaral	APRENDENDO E BRINCANDO COM AS "BRINCADEIRAS DE RUA"	ESCOLA
Gislene Alves do Amaral	PESQUISA: IMPACTO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

Gláucia Fernandes Matias	TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: 1995 A 2003	PÓS-GRADUAÇÃO
Glauco Vinícius Braga Rodrigues	ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!	ESCOLA
Glênio Fernandes Leite	NOVAS TECNOLOGIAS E MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Gleyce Kelle A R. Ramos	CORPO E TRABALHO: LEVANTAMENTO DE FONTES NO SETOR PRODUTIVO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO GO	CORPO E CULTURA
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo	LAZER E RELIGIÃO: NEXUS ENTRE O CORPO E O ESPÍRITO?	RECREAÇÃO/ LAZER
Graziela Pascom Caparroz	GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS	RECREAÇÃO/ LAZER
Greice Drexler	SÍNDROME DO MIADO DO GATO NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Guilherme Carvalho Franco da Silveira	O ESPORTE ESCOLAR EM NOSSAS MÃOS	ESCOLA
Guilherme Felício Mülbersted Coelho	PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE SUJEITOS DE MEIA IDADE, ANTES E DEPOIS DA PRÁTICA DA MODALIDADE ESPORTIVA – VOLEIBOL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Guilherme Gil da Silva	O PROJETO DE VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXCLUSÃO SOCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Guilherme Gil da Silva	REFLEXÕES SOBRE O ENGAJAMENTO EM MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Guilherme Souza L. M. Salles	ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM PROVAS DE CANOAGEM SLALOM: ESTUDO A PARTIR DOS ATLETAS BRASILEIROS DE ELITE, NA CATEGORIA K1, EM 2004	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Guinther Antonio Haab	ATLETISMO: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Gustavo Jacques Rocha	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Gustavo Roese Sanfelice	A DITADURA DA TELEVISÃO E A PADRONIZAÇÃO ESTÉTICA NO CULTO AO CORPO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA

# H

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Hajime Takeuchi Nozaki	MOVIMENTO APEFIANO E O DESFECHO DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO NA DÉCADA DE 90: O IMPÉRIO CONTRA-ATACA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Hajime Takeuchi Nozaki	O MOVIMENTO APEFIANO E O DEBATE DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO NA DÉCADA DE 80	MOVIMENTOS SOCIAIS
Hedgard Rodrigues da Silva	SABER, CULTURA E LAZER: EXPRESSÃO CORPORAL DA PESSOA IDOSA EM PRÁTICAS POLÍTICO – INTERATIVAS ENTRE SURUBIM- PE E O NIEL-UFPE	RECREAÇÃO/ LAZER
Heitor Santos Cunha	CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Helena Márcia Monteiro de Santana	LIMITES E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO PROBLEMA DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA	ESCOLA
Hellen Jaqueline Marques	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO À PARTIR DA CULTURA CORPORAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Henrique Gerson Kohl	A RODA COMO INSTRUMENTO DE LAZER: UMA RASTEIRA NO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA	RECREAÇÃO/ LAZER
Henrique Okajima Nakamoto	ENSINO DA LUTA: FUNDAMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO SISTÊMICA	CORPO E CULTURA
Henrique Okajima Nakamoto	LUTA – CONCEITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO	CORPO E CULTURA
Herton Xavier Corseuil	O QUE A LITERATURA COMENTA SOBRE A LDB E DO PCN DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: OUTRAS PERSPECTIVAS	ESCOLA
Higor Redígolo dos Santos	ATIVIDADES DE AVENTURA E TECNOLOGIA: ELITIZANDO A PRÁTICA DE LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Higor Redígolo dos Santos	MULHER E ESCALADA: MAIS UM CASAMENTO QUE PROMETE UM FINAL FELIZ?	RECREAÇÃO/ LAZER
Higson Rodrigues Coelho	O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO	RECREAÇÃO/ LAZER
Homero Luís Alves de Lima	CORPO, PÓS-HUMANISMO CIBERNÉTICO E METAFÍSICA	CORPO E CULTURA
Homero Luís Alves de Lima	DO CORPO-MÁQUINA AO CORPO-INFORMAÇÃO: O PÓS-HUMANO COMO HORIZONTE BIOTECNOLÓGICO	EPISTEMOLOGIA
Hugo Lovisolo	O PERFIL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL (1990-2000) SEGUNDO GÊNERO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATIVIDADES PROFISSIONAIS	EPISTEMOLOGIA
Hugo Norberto Krug	OS SENTIMENTOS DE BEM OU MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA (RS): UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Hugo Rodolfo Lovisolo	TENSÃO E SIMBIOSE NO ESPORTE: DESDE O ROMANTISMO	EPISTEMOLOGIA
Humberto Carlos Rodrigues	RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR E PREVALÊNCIA DE DOENÇAS CRÔNICO DEGENERATIVAS EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE



Humberto L. D. Inácio	DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA	RECREAÇÃO/ LAZER
--------------------------	---	---------------------

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Iara Regina Damiani	AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CONTEMPORANEIDADE: PRESSUPOSTOS DE UM CAMPO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO SOCIAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Ieda Parra Barbosa Rinaldi	GINÁSTICA GERAL: POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO GÍMNICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Ieda Parra Barbosa Rinaldi	METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	ESCOLA
Iguatemi Santos Rangel	FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM INVÍDUOS ECONOMICAMENTE ATIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ilana Finkelstein	COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E DA PRESSÃO ARTERIAL, AO LONGO DA GESTAÇÃO, COM TREINAMENTO NO MEIO LÍQUIDO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ileana Wenez	OS DISCURSOS CORPORAIS PRODUZIDOS PELOS DESENHOS ANIMADOS "POPEYE" E "LIGA DA JUSTIÇA"	CORPO E CULTURA
Inácio Crochemore Mohnsam da Silva	UM ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PET NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Inácio Crochemore Mohnsam da Silva	UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS	EPISTEMOLOGIA
Iracema Munarim	A VIOLÊNCIA NA PROGRAMAÇÃO INFANTIL DA TV E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Iracema Soares de Sousa	DANÇA E IMPROVISAÇÃO, UMA RELAÇÃO A SER TRILHADA COM O LÚDICO	RECREAÇÃO/ LAZER
Iracema Soares de Sousa	GINÁSTICA LABORAL: LAZER OU UMA TECNOLOGIA ORGANIZADORA DO TRABALHO?	RECREAÇÃO/ LAZER
Isabella Quintas Schirmer	FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM INVÍDUOS ECONOMICAMENTE ATIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Isabelle Brusamolin	ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA: PERSPECTIVAS ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS REVISTAS BRASILEIRAS DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EPISTEMOLOGIA
Ivan Livindo de Senna Corrêa	O LIVRO COMO MEIO E MENSAGEM COMUNICACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Ivan Marcelo Gomes	EQUÍVOCOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA EM PROGRAMAS DE GINÁSTICA LABORAL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ivan Marcelo Gomes	SERÁ QUE EU VOU VIRAR BOLOR?: DISCURSOS SOBRE O ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CORPO E CULTURA
Ivete Dalben	SAÚDE, NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS ENTRE ADOLESCENTES DO INTERIOR PAULISTA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ivete Dalben	TEMPO LIVRE, PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Izabel Cristina Provenza de Miranda Rohlfs	ESCALA BRUMS: INSTRUMENTO PARA DETECTAR ESTADOS ALTERADOS DE HUMOR	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

# J

Jacqueline Duarte Dantas	FICA COMIGO: UM LEITURA SOBRE CORPO, GÊNERO E AFETIVIDADE	CORPO E CULTURA
Jactiane Anzanello	BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Jairo Antônio da Paixão	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Janaina Garcia Sanches	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Jandernaide Resende Lemos	A DANÇA EM GOIÁS NOS ANOS 70 – MEMÓRIA E IDENTIDADE	CORPO E CULTURA
Jane Maria Carvalho Villis	A FAMILIARIZAÇÃO E SEGURANÇA EM MEIO LÍQUIDO E SUA RELAÇÃO COM OS MECANISMOS PROPRIOCEPTIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Jéssica Félix Nicácio Martinez	A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS CONDIÇÕES DE VIDA E SAÚDE DE BANCÁRIOS DE FLORIANÓPOLIS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Joana Angélica Vigne	O CORPO DE MULHERES PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO NA ROCINHA	CORPO E CULTURA
João B. Freire	O JOGO EM ESPAÇO ABERTO PRATICADO POR CRIANÇAS DE COMUNIDADES EMPOBRECIDAS DO LITORAL CATARINENSE	CORPO E CULTURA
João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias	EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE APONTAMENTOS EM TORNO DA TRANSVERSALIDADE DOS SABERES	EPISTEMOLOGIA
João Carlos Oliva	INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
João Carlos Oliva	ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
João Francisco Magno Ribas	LINHA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – LEEDEFE	EPISTEMOLOGIA
João Francisco Severo Santos	ATIVIDADE FÍSICA E STRESS DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UDESC	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
João Francisco Severo Santos	ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL EM PRATICANTES DE GINÁSTICA LABORAL DA INDUSTRIA DE JOINVILLE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
João Gilberto Mattos Giusti	DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
João Henrique Leão Veloso	OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA DO QUADRÍCEPS EM IDOSOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
João Milton Jung	PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
João Paulo Borin	AValiação e controle do treinamento: limitações e possibilidades na preparação desportiva	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS

João Paulo Borin	ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM PROVAS DE CANOAGEM SLALOM: ESTUDO A PARTIR DOS ATLETAS BRASILEIROS DE ELITE, NA CATEGORIA K1, EM 2004	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
João Paulo Borin	DESEMPENHO DE ATLETAS BRASILEIROS DO SALTO TRIPLO NAS DIFERENTES CATEGORIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
João Renato Nunes	CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Joarez Santini	A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Joarez Santini	A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL: O "ABANDONO" DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Jocimar Daolio	PRÁTICAS CORPORAIS E MÍDIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Joelcio Fernandes Pinto	O ESPORTE ESCOLAR EM NOSSAS MÃOS	ESCOLA
Joelma de Oliveira Albuquerque	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISCURSO DOS PESQUISADORES DO NORDESTE BRASILEIRO	EPISTEMOLOGIA
Joelma de Oliveira Albuquerque	A CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA COM CATEGORIAS DE PRÁTICAS DA CULTURA CORPORAL NO PRONERA/LEPEL/UFBA	MOVIMENTOS SOCIAIS
John Peter Nasser	COMPORTAMENTO MOTOR DE UM AUTISTA DURANTE TRÊS ANOS DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Joiciane Aparecida de Souza	O DEBATE SOBRE O TEMA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Joiciane Aparecida de Souza	TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: 1995 A 2003	PÓS-GRADUAÇÃO
Jorge Both/	O QUE A LITERATURA COMENTA SOBRE A LDB E DO PCN DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: OUTRAS PERSPECTIVAS	ESCOLA
Jorge Eto	CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO 1961 – 2004	POLÍTICAS PÚBLICAS
Jorge Sergio Perez Gallardo	GINÁSTICA ACROBÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNICAMP	ESCOLA
Jorge Sérgio Pérez Gallardo	INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS: OBSERVAÇÕES DURANTE AULA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	ESCOLA
José Aelson da Silva Júnior	O CORPO QUE DANÇA... TENDÊNCIA MODERNISTA E A APROPRIAÇÃO DO FENÔMENO CORPOREIDADE	CORPO E CULTURA
José Alves Diniz	A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTE ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
José Ângelo Gariglio	A CULTURA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM CONTEXTO DE AÇÕES SITUADAS	ESCOLA

José Carlos Marques	O MITO CONSTRUÍDO, DESTRUÍDO, RESTITUÍDO... (O CASO CÍCLICO DE RONALDO)	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
José Carlos Rhod	ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!	ESCOLA
José César Devís i Devís	LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y DOS CASOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
José Francisco Baroni Silveira	O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE CIRCO GIRASSOL E A CONSTRUÇÃO CORPORAL DE SEUS ARTISTAS	CORPO E CULTURA
José Francisco Chicon	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA ESCOLA: CONSTRUINDO CAMINHOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
José Geraldo Soares Damico	OLHARES SOBRE A APARÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE CUIDADO DE MULHERES JOVENS	CORPO E CULTURA
José Gonçalves Junior	ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
José Gonçalves Lopes Júnior	O PROCESSO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM EMBATE DE PROJETOS	MOVIMENTOS SOCIAIS
José Henrique dos Santos	PERCEPÇÃO PESSOAL DO ALUNO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA AO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA
José Irineu Gorla	HANDEBOL SOBRE RODAS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
José Júlio Gavião de Almeida	COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
José Luiz dos Anjos	IMAGINÁRIO ESPORTIVO DE ATLETAS DE VOLEIBOL EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ESCOLA
José Luiz dos Anjos	MODIFICAÇÕES NA RESISTÊNCIA AERÓBIA EM JOGADORES DE FUTEBOL PROFISSIONAL APÓS 12 SEMANAS DE TREINAMENTO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
José Pedro de Oliveira Alvarenga	AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ESPORTE DE LAZER ENTRE PRATICANTES DE VOLEIBOL NA MELHOR IDADE	RECREAÇÃO/ LAZER
José Pereira de Melo	TEMATIZANDO O ESPORTE NA ESCOLA: UM RELATO DE ENSINO PAUTADO NAS CONCEPÇÕES DE AULAS ABERTAS	ESCOLA
José Ricardo da Silva Ramos	O UNIVERSO IMAGÉTICO DAS PRÁTICAS MOTRIZES: PRINCÍPIOS PRAGMÁTICOS DA LINGUAGEM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Josyele Cardoso Machado	O DEBATE SOBRE O TEMA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Julia Coelho Quintana	FUTEBOL DE VETERANOS COMO LAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO	RECREAÇÃO/ LAZER
Julia Gonçalves Feitosa	AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO INFLUENCIADORAS NA DECISÃO DOS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS, COM DISTÚRBIOS ARTICULATÓRIOS, NA CONDUTA MOTORA ORAL, QUE BUSCAM AUXÍLIO DA FONOAUDIOLOGIA	CORPO E CULTURA

Juliana Azevedo de Almeida	O DISCURSO IDENTITÁRIO DA CAPOEIRA NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – RBCE	CORPO E CULTURA
Juliana Montenegro	METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	ESCOLA
Juliana P Borges	ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Juliana Raquel Rodrigues	PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Juliano Rodrigues Lopes	A EDUCAÇÃO SOCIAL E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE RUA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Juliano Silveira	DOS DOCUMENTOS SOBRE O ESPORTE DA/NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E O PROGRAMA ESTADUAL ESPORTE ESCOLAR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Julio César Silva Siqueira	FUTSAL: UMA FORMA DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO DOS JOVENS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Junior César Cova	ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

# K

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Kalline Pereira Aroeira	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE — E O CONTEÚDO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COM ISSO?	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Karenine de Oliveira Porpino	O ESPORTE ESPETÁCULO E O FENÔMENO ESTÉTICO: ELEMENTOS PARA DISCUTIR A EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Karenine de Oliveira Porpino	CORPO, DANÇA E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	CORPO E CULTURA
Karine Dalsin	O ELEGANTE ESPORTE DA REDE: MEMÓRIAS DO VOLEIBOL FEMININO NO RIO GRANDE DO SUL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Karla Cristina Mathoso da Silva	DO DESEJO À REALIDADE: INVESTIGANDO AS EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Kátia Danailof	INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CORPO: OS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Kátia Oliver de Sá	JUVENTUDE E LAZER: A VIABILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA	RECREAÇÃO/ LAZER
Kelly Cristina Antunes Ribeiro	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Kelly do Nascimento	ATIVIDADES DE AVENTURA E TECNOLOGIA: ELITIZANDO A PRÁTICA DE LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER

# L

Laise Tavares Padilha Bezerra	CORPO, DANÇA E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	CORPO E CULTURA
Lana Ferreira de Lima	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA UFG/CAC – TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003	EPISTEMOLOGIA
Lana Ferreira de Lima	O DEBATE SOBRE O TEMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Lana G. Pereira	HIP HOP E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	MOVIMENTOS SOCIAIS
Lana Gomes Pereira	HIP HOP EM MOVIMENTO: CULTURA HEGEMÔNICA OU CULTURA POPULAR?	MOVIMENTOS SOCIAIS
Larissa Kelly de A M. Tibúrcio	O CORPO NA DANÇA BUTÔ: DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Larissa Michelle Lara	METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	ESCOLA
Larissa Zanetti Theil	HISTÓRIAS DE MULHERES QUE JOGARAM FUTEBOL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Larissa Zanetti Theil	MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Laurecy Dias dos Santos	CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Laurien Cristhine Ziem Nascimento	ESPAÇO, JUVENTUDE E CULTURA LÚDICA	RECREAÇÃO/ LAZER
Lausane Corrêa Pykosz	ESTUDO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO ESTADO DO PARANÁ (1846-1920)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Leandro Augusto Romansini	PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Leila Lira Peters	ATIVIDADES EM PEQUENOS GRUPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	ESCOLA
Leila Lira Peters	O LABRINCA DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DAS SERIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	RECREAÇÃO/ LAZER
Leni Hack	CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA DO MST UM ESTUDO DE CASO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Lenir Miguel de Lima	A DANÇA EM GOIÁS NOS ANOS 70 – MEMÓRIA E IDENTIDADE	CORPO E CULTURA
Leonardo Lima Rodriguez	NÓS DA ESCOLA: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Leonardo Mataruna	COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Leonardo Michelstadter Cunha	OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA DO QUADRÍCEPS EM IDOSOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE



Leonardo Santos Amâncio Cabral	ANÁLISE DO DISCURSO DE GESTANTES SOBRE SUAS EXPECTATIVAS FRENTE À POSSIBILIDADE DE SEUS FUTUROS BEBÊS PERTENCEREM À CLASSE DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Leontine Lima dos Santos	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Leontine Lima dos Santos	MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Letânia Martiele Grasel	ATLETISMO: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Leticia de Matos Malavasi	O QUE A LITERATURA COMENTA SOBRE A LDB E DO PCN DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: OUTRAS PERSPECTIVAS	ESCOLA
Letícia M.de Miranda	EFEITOS DE UM PROGRAMA DE AUTOCONHECIMENTO E MEDITAÇÃO RAJA YOGA NA ANSIEDADE E NO STRESS DE HIPERTENSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Liamara Schwarz	EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL, BAFOZ DO IGUAÇU- PARANÁ: EM BUSCA DOS SINAIS DO LÚDICO	RECREAÇÃO/ LAZER
Lídice Miranda	JUVENTUDE E LAZER: A VIABILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA	RECREAÇÃO/ LAZER
Lígia Ribeiro e Silva Gomes	DISCURSOS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS	ESCOLA
Lílian Borges dos Santos	INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Lílian Borges dos Santos	ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Lílian Brandão Bandeira	A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS	ESCOLA
Liliana Adiers Lohmann	A INSERÇÃO ESPORTIVA DA PRIMEIRA TURMA FEMININA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Lisandra Oliveira e Silva	JOGOS ESTUDANTIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Lisandra Oliveira e Silva	A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL: O "ABANDONO" DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Lívia Tenório Brasileiro	DANÇA E EXPRESSÕES RÍTMICAS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Lívia Tenório Brasileiro	EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A REDISSCUSSÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Lucas Prado Carvalho	EQUÍVOCOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA EM PROGRAMAS DE GINÁSTICA LABORAL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Lucas Prado Carvalho	SUBJETIVIDADES EM CORPOS COLORIDOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO DA TATUAGEM	CORPO E CULTURA
Lucas Simões	O ESPORTE ESCOLAR EM NOSSAS MÃOS	ESCOLA

Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino	COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: UMA CONSIDERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA	EPISTEMOLOGIA
Luciana Aparecida Taborda	PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Luciana Bicalho da Cunha	TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: 1995 A 2003	PÓS-GRADUAÇÃO
Luciana Erina Palma	BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Luciana Fiamoncini	DANÇA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES: UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA	CORPO E CULTURA
Luciana Laureano Paiva	CORPOS AMPUTADOS E SUAS PRÓTESES: "NATURALIZANDO" NOVAS FORMAS DE SER E DE HABITAR O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Luciana M. N. Peil, UFPEL	TENSÃO E SIMBIOSE NO ESPORTE: DESDE O ROMANTISMO	EPISTEMOLOGIA
Luciana Mara Espindola Santos	MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE: VIVER É PREJUDICIAL À SAÚDE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luciana Martins	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO BRASILEIRA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Luciane Paiva Alves de Oliveira	CORPORALIDADE, TRABALHO E TÉCNICA: REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE HERBERT MARCUSE	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Luciano de Almeida	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	ESCOLA
Luciano Ferreira Campos	CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Luciano Jahnecka	DIAGNÓSTICO DOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL EM PELOTAS: UMA RELAÇÃO COM O ESTATUTO DE DEFESA DO TORCEDOR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Luciano Jahnecka	DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Luciano Pereira Proença	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luciano Silveira Proença	FUTEBOL À TARDINHA: NOTAS SOBRE EDUCABILIDADE	CORPO E CULTURA
Ludmila Mourão	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM EM ACADEMIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO RIO DE JANEIRO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luís Carlos Lira	IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS E ATIVIDADE FÍSICA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Luís Carlos Rigo	HISTÓRIAS DE MULHERES QUE JOGARAM FUTEBOL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Luís Eduardo Cunha Thomassim	O PROJETO DE VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXCLUSÃO SOCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

Luís Eduardo Cunha Thomassim	REFLEXÕES SOBRE O ENGAJAMENTO EM MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Luís Paulo Gomes Mascarenhas	ESTUDO COMPARATIVO NO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL, APTIDÃO FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE TREINAMENTO SISTEMATIZADO DE FUTEBOL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luís Vitor Castro Júnior	PERFORMANCE DOS CORPOS NO FILME "DANÇA DE GUERRA"	CORPO E CULTURA
Luiz A. Crescente	LIMIAR ANAERÓBIO EM ATLETAS DE FUTEBOL DA CATEGORIA JUVENIL: CORRELAÇÃO ENTRE DOIS MÉTODOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Luiz Aurélio Chamlian	ACAMPAMENTOS: UMA BOA SAÍDA "DA" ESCOLA!	RECREAÇÃO/ LAZER
Luiz Carlos Rigo	CONSTRUINDO UM CONCEITO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATARRI PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Luiz Carlos Rocha	PÓS-GRADUAÇÃO EM METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PÓS-GRADUAÇÃO
Luiz Eduardo Vila Nova	VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA DAS DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luiz Fernando Costa de Lourdes	GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	ESCOLA
Luiz Fernando Martins Krueel	ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luiz Fernando Martins Krueel	COMPORTAMENTO DO CONSUMO DE OXIGÊNIO EM EXERCÍCIOS DE HIDROGINÁSTICA EXECUTADOS EM DIFERENTES CADÊNCIAS DENTRO E FORA DA ÁGUA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luiz Rogério Romero	SAÚDE, NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS ENTRE ADOLESCENTES DO INTERIOR PAULISTA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Luiz Rogério Romero	TEMPO LIVRE, PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Lusana Raquel de Oliveira	AValiação NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Lusana Raquel de Oliveira	A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL: O "ABANDONO" DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

# M

Autor	Título	GTT
M. H. C. Tsukamoto	INICIAÇÃO ESPORTIVA E ESPECIALIZAÇÃO: OPINIÕES E FATOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
M. H. C. Vidal	ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NO BRASIL RELACIONADOS AO TEMA "DEFICIÊNCIA MENTAL"	PÓS-GRADUAÇÃO
M. Massa	CRESCIMENTO ESTATURAL NA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
M. Nunomura	INICIAÇÃO ESPORTIVA E ESPECIALIZAÇÃO: OPINIÕES E FATOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Magda Terezinha Bermond	REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS DE UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1932-1957)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Maick da Silveira Viana	FATORES FACILITADORES NA TRANSIÇÃO DO TENISTA JUVENIL BRASILEIRO PARA O CIRCUITO PROFISSIONAL DE TÊNIS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Mara Cristina Schneider	PARADIGMA EMPÍRICO – ANALÍTICO: A REALIDADE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTOS (CEFD) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	EPISTEMOLOGIA
Mara Medeiros	A FORMAÇÃO DO CONCEITO TEÓRICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: UM OLHAR SOBRE DAVYDOV	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marcela Amaral Martins	HISTÓRIAS DE MULHERES QUE JOGARAM FUTEBOL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Marcela Amaral Martins	MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Marcela de Andrade	O LABRINCA DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DAS SERIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	RECREAÇÃO/ LAZER
Marcela M. Cena	EL MOVIMIENTO CORPORAL EXPRESIVO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Marcéli Coelho Moreira	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marcéli Coelho Moreira	MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Marcelo Alexandre Marcon	PREVALÊNCIA DE DORES MUSCULARES E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR EM FUNCIONÁRIOS DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marcelo Bittencourt Neiva de Lima	FATORES FACILITADORES NA TRANSIÇÃO DO TENISTA JUVENIL BRASILEIRO PARA O CIRCUITO PROFISSIONAL DE TÊNIS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Marcelo Coertjens	COMPORTAMENTO DO CONSUMO DE OXIGÊNIO EM EXERCÍCIOS DE HIDROGINÁSTICA EXECUTADOS EM DIFERENTES CADÊNCIAS DENTRO E FORA DA ÁGUA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Marcelo da Silva Pacheco	MODIFICAÇÕES NA RESISTÊNCIA AERÓBIA EM JOGADORES DE FUTEBOL PROFISSIONAL APÓS 12 SEMANAS DE TREINAMENTO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Marcelo Fagundes Perim	REFLEXÕES SOBRE LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS-MENINAS DO MNMMR	MOVIMENTOS SOCIAIS
Marcelo Moraes e Silva	O CORPO BELO VESTE UNIFORME	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marcelo Moraes e Silva	A CIÊNCIA DO CORPO: O LOGRO DA INDÚSTRIA CULTURAL ATRAVÉS DAS REVISTAS ISTOÉ E VEJA	EPISTEMOLOGIA
Marcelo Nunes Sayão	A MÍDIA EM UM PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	O LÚDICO E O REVOLUCIONÁRIO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENCONTRO DOS SEM TERRINHA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Marcelo Rodrigues Pinheiro	REVEZAMENTOS REPLETOS DE SENTIDOS: O CORPO CIRCULAR ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA ESCOLA E DO BAIRRO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Marcelo Silva da Silva	UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marcelo Vicentini	A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Márcia Chaves	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE: O CONFLITO ENTRE MERCADO DE TRABALHO E OS PROJETOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Márcia Fernandes Bartholo	LAZER E CORPOREIDADE: INTERFACES COM A SAÚDE MENTAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Márcia Luiza Machado Figueira	A REVISTA “CAPRICHÓ” COMO UMA PEDAGOGIA CULTURAL: SAÚDE BELEZA E MODA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Márcia Luther	A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS CONDIÇÕES DE VIDA E SAÚDE DE BANCÁRIOS DE FLORIANÓPOLIS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marcílio Lourenço da Cunha	EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEFETSC/SJ	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marcílio Souza Júnior	EDUCAÇÃO FÍSICA EM CICLOS DE APRENDIZAGENS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE	ESCOLA
Marcílio Souza Júnior	EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE	ESCOLA
Márcio de Almeida Malavolta	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL: OFICINA DE CORPOREIDADE COMO ALTERNATIVA TERAPÊUTICA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Márcio Romeu Ribas de Oliveira	CULTURA DE MOVIMENTO E FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marcio Salles da Silva	OS SENTIMENTOS DE BEM OU MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA (RS): UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo	O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA LUTA PELA TERRA DO MST – ALGUNS APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA EM MOVIMENTO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Marco Antonio Santoro Salvador	A IMPRENSA E A MEMÓRIA DO FUTEBOL	COMUNICAÇÃO E MÍDIA

Marco Antônio Santoro Salvador	A CAMISA 10 DO FUTEBOL COMO UM SÍMBOLO NA MANUTENÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL – O DISCURSO DA MÍDIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marco Paulo Stigger	DANÇA DE RUA: OPÇÃO PELA DIGNIDADE E COMPROMISSO SOCIAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Marco Paulo Stigger	ATIVIDADES DE LAZER E ENVELHECIMENTO: ESTUDO ETNOGRÁFICO NA SOCIEDADE ESPORTIVA RECANTO DA ALEGRIA – SOERAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Marcos Garcia Neira	CONSTRUÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DO CIDADÃO	ESCOLA
Marcos Garcia Neira	CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO 1961 – 2004	POLÍTICAS PÚBLICAS
Marcos Miranda Correia	EnFEFE: RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO FLUMINENSE	PÓS-GRADUAÇÃO
Marcos Santos Ferreira	ADESÃO, PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marcos Villela Pereira	SEMINÁRIO DA PRÁTICA DE ENSINO: PLANO DE VISIBILIDADE DOS DISCURSOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marcos Villela Pereira	LIMIARES TRÁGICOS DA FORMAÇÃO: RISCOS NA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE DE UMA ESCRITA	EPISTEMOLOGIA
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	CORPORALIDADE, TRABALHO E TÉCNICA: REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE HERBERT MARCUSE	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS AMARRAS DA TRADIÇÃO À TENTATIVA DE REORIENTAÇÃO	ESCOLA
Marcus Jary Nascimento	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marcus Peikriszwili Tartaruga	COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E DA PRESSÃO ARTERIAL, AO LONGO DA GESTAÇÃO, COM TREINAMENTO NO MEIO LÍQUIDO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Margareth Guitarrara Nirschl Crozara	APRENDENDO E BRINCANDO COM AS “BRINCADEIRAS DE RUA”	ESCOLA
Maria Beatriz da Rocha Ferreira	APONTAMENTOS SOBRE O POVO INDÍGENA	CORPO E CULTURA
Maria Beatriz Fioravante Gorski	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CASO PARA REFLEXÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Maria Cecília Camargo Günther	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	ESCOLA
Maria Cecília Camargo Günther	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE: CAMPOS E MÉTODOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Maria Cecília de Paula e Silva	A POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: O CASO DA UFBA	PÓS-GRADUAÇÃO
Maria Cecília de Paula Silva	A CULTURA CORPORAL E ESPORTIVA DA GINÁSTICA EM JUIZ DE FORA: MEMÓRIAS E HISTÓRIA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Maria Cecília Guinther	AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO CURRICULAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO: MUDANÇAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Maria Clara Amorim	PRÁTICAS DE AVENTURAS ENQUANTO POSSIBILIDADES CONCRETAS DE CONTRUÇÃO DO TEMPO DE LAZER PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	RECREAÇÃO/ LAZER
Maria Clarissa Zanini	TENDÊNCIAS AS METAS DE ORIENTAÇÃO EM JOVENS ATLETAS ASSOCIADAS COM A IDADE E O GÊNERO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Maria Cristina Rosa	CORPOS E EDUCAÇÃO NAS MINAS SETECENTISTAS	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Maria da Conceição A Batista	ESPORTE E IDENTIDADE: O GOSTO PELO ESPORTE COMO ESTABELECIMENTO DE INTER RELAÇÕES ENTRE GRUPOS DISTINTOS	CORPO E CULTURA
Maria das Graças Carvalho Silva	A AUTOPERCEPÇÃO DE ALUNOS/AS DEFICIENTES MENTAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS REDES DE SIGNIFICAÇÕES	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Maria das Graças Carvalho Silva	INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Maria Denis Schneider	PRÁTICAS CORPORAIS NA MATURIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA SAÚDE PELO PARADIGMA DO CUIDADO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Maria do Carmo Morales Pinheiro	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA UFG/CAC – TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003	EPISTEMOLOGIA
Maria do Carmo Saraiva	DANÇA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES: UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA	CORPO E CULTURA
Maria do Carmo Saraiva	SIMBOLOGIA DA DANÇA: UMA OUTRA FORMA DE SER E ESTAR NO MUNDO	EPISTEMOLOGIA
Maria do Socorro Portela de Carvalho	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS	ESCOLA
Maria Fernanda Telo Ladeira	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM: UMA PRÁTICA EFETIVA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Maria Gláucia Costa Brandão	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	ESCOLA
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes	TEORIA DO CORPORE SANO NA ANTIGUIDADE GREGA: REFLEXÕES SOBRE AS BASES CIENTÍFICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Maria Luiza Raphael	ADESÃO DE ALUNOS DE 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Maria Simone Vione Schwengber	MÃE MAIS QUE PERFEITA É AQUELA QUE MANTÉM A FORMA SEM PREJUDICAR O BEBÊ	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Maria Solange S. Pereira	EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA EM UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Mariana Afonso Ost	UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS	EPISTEMOLOGIA
Mariana Mendonça Lisboa	TELEVISÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURA DE MOVIMENTO: TECENDO REFLEXÕES DE UMA TRAMA NO CONTEXTO DA INFÂNCIA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Mariana Simões Pimentel Gomes	COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Mariângela da Rosa Afonso	UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS	EPISTEMOLOGIA

Marileide Moura dos Santos Silva	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS	ESCOLA
Marília Aparecida Reston Garcia	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Marília Ferreira Dela Coleta	ANÁLISE DO DISCURSO DE GESTANTES SOBRE SUAS EXPECTATIVAS FRENTE À POSSIBILIDADE DE SEUS FUTUROS BEBÊS PERTENCEREM À CLASSE DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Marília Freire	GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS	RECREAÇÃO/ LAZER
Marina Marques Kremer	A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Mario Renato Azevedo Jr.	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Mário Renato de Azevedo Júnior	A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marise Matos Gonçalves	O LABRINCA DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DAS SERIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	RECREAÇÃO/ LAZER
Maristela da Silva Souza	LINHA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – LEEDEFE	EPISTEMOLOGIA
Maristela da Silva Souza	PARADIGMA EMPÍRICO – ANALÍTICO: A REALIDADE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (CEFD) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	EPISTEMOLOGIA
Marizabel Kowalski	APONTAMENTOS SOBRE O POVO INDÍGENA	CORPO E CULTURA
Markus Vinicius Nahas	ATIVIDADE FÍSICA E STRESS DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UDESC	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Markus Vinicius Nahas	ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL EM PRATICANTES DE GINÁSTICA LABORAL DA INDUSTRIA DE JOINVILLE	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marli Hatje	COMUNICAÇÃO LÚDICA: A RUA ENQUANTO MEIO E MENSAGEM	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Marlini Dorneles de Lima	A DANÇA MODERNA, O EXPRESSIONISMO E A FENOMENOLOGIA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO	EPISTEMOLOGIA
Marluce Maria Araújo Assis	VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA DAS DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Marta Genú Soares Aragão	PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E CAPACITAÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Martim Bottaro	OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA DO QUADRÍCEPS EM IDOSOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Martina Kieling Sebold Barros Rolim	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DE GOLEIROS DE FUTEBOL DE CAMPO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Marynelma Camargo Garanhani	OS SABERES DE EDUCADORAS DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O MOVIMENTO DO CORPO INFANTIL	ESCOLA



Marzo V. dos Santos	AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO CURRICULAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO: MUDANÇAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Marzo Vargas dos Santos	O HABITUS PROFISSIONAL E O CURRÍCULO OCULTO COMO FATORES INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mauricio Roberto da Silva	DO DESEJO À REALIDADE: INVESTIGANDO AS EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mauricio Roberto da Silva	REFLEXÕES SOBRE LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS-MENINAS DO MNMMR	MOVIMENTOS SOCIAIS
Mauro Antônio Guerra	A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Mauro Betti	MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Mauro Betti	MÍDIAS, ÉTICA E CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM DESENHO ANIMADO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Mauro da Costa Fernandes	PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ISEAT	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mauro Louzada	AULAS MISTAS E SEPARADAS POR SEXO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	ESCOLA
Mauro Sérgio da Silva	EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mauro Sérgio da Silva	NÓS DA ESCOLA: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mauro Titton	EDUCAÇÃO DO CAMPO (POLITECNIA) E EDUCAÇÃO RURAL (AGRONEGÓCIO): REALIDADE CONTRADIÇÃO E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO MST	MOVIMENTOS SOCIAIS
Meily Assbú Linhales	A EDUCABILIDADE DA INFÂNCIA: PRESCRIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ELEMENTAR NO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1935)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Melissa De Oliveira Brito	A CO-EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À CULTURA DOS PAPÉIS SEXUAIS	ESCOLA
Mellyssa da Costa Mol	CORPO, SAÚDE E ESTÉTICA NO DISCURSO DE REVISTAS SEMANAIS BRASILEIRAS	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Mellyssa Da Costa Mol	A CO-EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À CULTURA DOS PAPÉIS SEXUAIS	ESCOLA
Méri Rosane Santos da Silva	O CÓDIGO DE ÉTICA DO CONFEF SOB O OLHAR DA ÉTICA	EPISTEMOLOGIA
Michel Carvalho de Moura	UM ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PET NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Michele Braun Figueiredo	FUTEBOL À TARDINHA: NOTAS SOBRE EDUCABILIDADE	CORPO E CULTURA
Michele Braun Figueiredo	MEMÓRIAS DE EX-JOGADORES: DE ASTROS A HOMENS INFAMES	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Michele Carbinatto	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL, CORPO E GÊNERO: ANALISANDO RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS	CORPO E CULTURA
Micheli Ortega Escobar	A CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA COM CATEGORIAS DE PRÁTICAS DA CULTURA CORPORAL NO PRONERA/LEPEL/UFBA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Micheli Ortega Escobar	A POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: O CASO DA UFBA	PÓS-GRADUAÇÃO
Micheli Ott Pires	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Miguel de Arruda	ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Mônica Cristiana Barbosa	CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Mônica Urroz Sanchotene	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	ESCOLA
Mônica Urroz Sanchotene	O HABITUS PROFISSIONAL E O CURRÍCULO OCULTO COMO FATORES INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Muleka Mwewa	MAGAZINE-CAPOEIRA: MEIOS PARA A (COM)FORMAÇÃO DO CORPO NA CONTEMPORANEIDADE	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Muleka Mwewa	ENTRETENIMENTO, “TEMPO LIVRE” E SOCIEDADE DE CONSUMO NO MUNDO DA CAPOEIRA	RECREAÇÃO/ LAZER

# N

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Nadia Cristina Valentini	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS PARA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL PARA A APRENDIZAGEM	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Nadia Cristina Valentini	INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS PORTADORAS E NÃO PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Nair Casagrande	A CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA COM CATEGORIAS DE PRÁTICAS DA CULTURA CORPORAL NO PRONERA/LEPEL/UFBA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Nair Casagrande	O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) – A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Nara Rejane Cruz de Oliveira	GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	ESCOLA
Natanael Kenji Saito	NARRATIVAS DA TRADIÇÃO NO JUDÔ MODERNO	CORPO E CULTURA
Nélio Alfano Moura	AVALIAÇÃO E CONTROLE DO TREINAMENTO: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA PREPARAÇÃO DESPORTIVA	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Nélio Alfano Moura	DESEMPENHO DE ATLETAS BRASILEIROS DO SALTO TRIPLO NAS DIFERENTES CATEGORIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Nelson Carvalho Marcellino	A INTERVENÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A POPULARIZAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICO-ESPORTIVA DE AVENTURA CANOAGEM	POLÍTICAS PÚBLICAS
Nelson Figueiredo Andrade Filho	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA PARA O CEFD/UFES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Néri Emílio Soares Jr	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Néri Emílio Soares Júnior	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Neuber Leite Costa	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CAPOEIRA	CORPO E CULTURA
Neuber Leite Costa	REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS PARA A CULTURA CAPOEIRANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA	CORPO E CULTURA
Neyse Luz Muniz	A MÍDIA EM UM PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Nicole Roessle Guaita	O CORPO BELO VESTE UNIFORME	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Nicole Roessle Guaita	A CIÊNCIA DO CORPO: O LOGRO DA INDÚSTRIA CULTURAL ATRAVÉS DAS REVISTAS ISTOÉ E VEJA	EPISTEMOLOGIA
Nídia Caldas Lemons	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Núbia Rosa Martins	PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: TENDÊNCIAS DAS TESES (1989 – 2003)	PÓS-GRADUAÇÃO

# O

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Omar Schneider	INTERVENÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Omar Schneider	AUTORES, ATORES E EDITORES: OS PERIÓDICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONFORMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Oswaldo D. Siqueira	LIMIAR ANAERÓBIO EM ATLETAS DE FUTEBOL DA CATEGORIA JUVENIL: CORRELAÇÃO ENTRE DOIS MÉTODOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Otávio Tavares	NARRATIVAS DA TRADIÇÃO NO JUDÔ MODERNO	CORPO E CULTURA
Otávio Tavares	TEATRO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CENAS DE UM CASAMENTO FELIZ	CORPO E CULTURA

# P

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Pamella Corrêa	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Patrícia A. Liesenfeld	DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA	RECREAÇÃO/ LAZER
Patrícia D. L. Oliveira	HIP HOP E FORMAÇÃO DE EDUCADORES	MOVIMENTOS SOCIAIS
Patrícia da Vitória Barcelos Ribeiro	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEFETE-ES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA VISÃO DOS PROFESSORES	ESCOLA
Patrícia Daniele Lima de Oliveira	HIP HOP EM MOVIMENTO: CULTURA HEGEMÔNICA OU CULTURA POPULAR?	MOVIMENTOS SOCIAIS
Patrícia Dias Pantoja	ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Patrícia Dias Pantoja	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO CONSUMO MÁXIMO DE OXIGÊNIO ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Patrícia Freitas	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO BRASILEIRA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Patrícia Gazzí	PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Patrícia Luciene de Carvalho	EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA EM UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Paula Pereira Rotelli	PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA (RE) ORIENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Paulo André Poli de Figueiredo	COMPORTAMENTO DO CONSUMO DE OXIGÊNIO EM EXERCÍCIOS DE HIDROGINÁSTICA EXECUTADOS EM DIFERENTES CADÊNCIAS DENTRO E FORA DA ÁGUA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Paulo Evaldo Fensterseifer	A LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA E A ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Paulo Evaldo Fensterseifer	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	ESCOLA
Paulo H. S. da Fonseca	TENDÊNCIAS ÀS METAS DE ORIENTAÇÃO EM JOVENS ATLETAS ASSOCIADAS COM A IDADE E O GÊNERO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Paulo Ricardo do Canto Capela	O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA LUTA PELA TERRA DO MST – ALGUNS APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA EM MOVIMENTO	MOVIMENTOS SOCIAIS
Paulo Roberto de Oliveira	ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Paulo Roberto Veloso Ventura	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

Paulo T. V. Farinatti	ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Pedro José Winterstein	INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS: OBSERVAÇÕES DURANTE AULA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	ESCOLA
Pedro José Winterstein	PERCEPÇÕES DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Priscila Postali Cruz	UM ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PET NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Priscilla de Cesaro Antunes	PRÁTICAS CORPORAIS NA MATURIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA SAÚDE PELO PARADIGMA DO CUIDADO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Priscilla de Cesaro Antunes	COMPARAÇÃO DA MORFOLOGIA DE ATLETAS DE HANDEBOL POR POSIÇÃO DE JOGO	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Priscilla Renata Ferreira	CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA

# Q

Autor	Título	GTT
Quéfren Weld Cardozo Nogueira	A REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	EPISTEMOLOGIA

# R

Autor	Título	GTT
R. A. F. Filho	CRESCIMENTO ESTADURAL NA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
R. A. F. Filho	INICIAÇÃO ESPORTIVA E ESPECIALIZAÇÃO: OPINIÕES E FATOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
R. H. R. Silva	ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NO BRASIL RELACIONADOS AO TEMA "DEFICIÊNCIA MENTAL"	PÓS-GRADUAÇÃO
Rafael A. Gaspar	CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rafael L.W. Góes	CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rafael M. Spinelli	CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rafael Moreno Castellani	ESPORTE E LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS NOS MARCOS DO NEOLIBERALISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	POLÍTICAS PÚBLICAS
Rafael Moreno Castellani	O PSICÓLOGO DO ESPORTE NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ATLETAS LESIONADOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Rafaela Klein	A DITADURA DA TELEVISÃO E A PADRONIZAÇÃO ESTÉTICA NO CULTO AO CORPO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Rafaelle Flaiman Lauff	EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO SANITÁRIA E ESCOTISMO NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Raffaella Andressa dos Santos	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS	ESCOLA
Rafhael Fernandes Pereira	PROJETO GENTE: EM BUSCA DOS IMPACTOS NA VIDA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES	RECREAÇÃO/ LAZER
Raimundo Nonato Assunção Viana	CORPO E ESTÉTICA NO BUMBA-MEU-BOI: CONFIGURAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCATIVAS	CORPO E CULTURA
Raquel Cruz Freire Rodrigues	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Raquel Cruz Freire Rodrigues	ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Raquel da Silveira	CORPOREIDADE E ENVELHECIMENTO: O SIGNIFICADO DO CORPO NA VELHICE	CORPO E CULTURA
Raquel da Silveira	ATIVIDADES DE LAZER E ENVELHECIMENTO: ESTUDO ETNOGRÁFICO NA SOCIEDADE ESPORTIVA RECANTO DA ALEGRIA – SOERAL	RECREAÇÃO/ LAZER
Raquel Guimarães Lins	POLÍTICA DO IDOSO E O PROCESSO DE REDIMENSIONAMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES DE BELO HORIZONTE	POLÍTICAS PÚBLICAS
Raquel Ribeiro Martins	O MITO FUNDADOR DO BRASIL E AS QUESTÕES RACIAIS: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Raumar Rodríguez Giménez	ESCENAS DEL CUERPO MILITARIZADO EN EL URUGUAY DE LA DICTADURA (1973-1985)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Regina Maria Antoniazzi	ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE INDIVÍDUOS DO SEXO FEMININO EM ATIVIDADE FÍSICA REGULAR	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE



Renata Duarte Simões	GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DE UM CONCEITO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Renata Gomes Gerais Petroni	A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Renata Gomes Gerais Petroni	PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA (RE) ORIENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Renata Pascoti Zuzzi	EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL, CORPO E GÊNERO: ANALISANDO RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS	CORPO E CULTURA
Renata Veloso Vasconcelos	REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO CORPO FEMININO: O DISCURSO DE PRATICANTES DE ATIVIDADE FÍSICA	CORPO E CULTURA
Renato Francisco Rodrigues Marques	BEISEBOL: UMA CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DOS PRINCÍPIOS OPERACIONAIS DE CLAUDE BAYER	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Renato Sampaio Sadi	FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO BOLETIM BRASILEIRO DE ESPORTE ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Renato Siqueira Rochefort	DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Renatta Suse Monteiro de Melo	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA UFG/CAC – TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003	EPISTEMOLOGIA
Ricardo Alexandre Carminato	HANDEBOL SOBRE RODAS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ricardo Antonio de Cristo Albuquerque	CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ricardo de F. Lucena	ESPORTE E IDENTIDADE: O GOSTO PELO ESPORTE COMO ESTABELECIMENTO DE INTER RELAÇÕES ENTRE GRUPOS DISTINTOS	CORPO E CULTURA
Ricardo Jacó de Oliveira	OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA DO QUADRÍCEPS EM IDOSOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ricardo Magalhães Dias Cardozo	AGRURAS DO COMPROMISSO DOCENTE: AÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ricardo Marcelo Barbosa	PREVALÊNCIA DE DORES MUSCULARES E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR EM FUNCIONÁRIOS DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ricardo Palitot Antas	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA	ESCOLA
Ricardo Prestes Tavares	DIAGNÓSTICO DOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL EM PELOTAS: UMA RELAÇÃO COM O ESTATUTO DE DEFESA DO TORCEDOR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Ricardo Prestes Tavares	DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Ricardo Reuter Pereira	A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA

Ricardo Reuter Pereira	A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL: O "ABANDONO" DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Ricardo Walter Lautert	AS ARTES MARCIAIS NO CAMINHO DO GUERREIRO: KARATÊ-DO UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Richard Guimarães Brito	MULHER E ESCALADA: MAIS UM CASAMENTO QUE PROMETE UM FINAL FELIZ?	RECREAÇÃO/ LAZER
Rita De Cássia Giassi	ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Roberta Bgeginski	COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E DA PRESSÃO ARTERIAL, AO LONGO DA GESTAÇÃO, COM TREINAMENTO NO MEIO LÍQUIDO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Roberta de Granville Barboza	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DAS 7ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CORPO E CULTURA
Roberta Evaristo	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA	RECREAÇÃO/ LAZER
Roberta Pires	FATORES FACILITADORES NA TRANSIÇÃO DO TENISTA JUVENIL BRASILEIRO PARA O CIRCUITO PROFISSIONAL DE TÊNIS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Roberto Malcher Kanitz Jr	A TRADIÇÃO, A RODA E O RITUAL: A CAPOEIRA ANGOLA CONSTRUINDO SEUS REFERENCIAIS	CORPO E CULTURA
Roberto Ziegler Costa	BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Robinson de Souza Moreira	O CIRCO NOVO NO FESTIVAL DE INVERNO DA UFPR	RECREAÇÃO/ LAZER
Rodrigo D Gomes	ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Rodrigo de França	O CIRCO NOVO NO FESTIVAL DE INVERNO DA UFPR	RECREAÇÃO/ LAZER
Rodrigo Ferreira Quintanilha	PRONERA: EDUCAÇÃO NO CAMPO E CULTURA CORPORAL	MOVIMENTOS SOCIAIS
Rodrigo G. Fratti	CORPO E TRABALHO: LEVANTAMENTO DE FONTES NO SETOR PRODUTIVO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO GO	CORPO E CULTURA
Rodrigo Mallet Duprat	INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS: OBSERVAÇÕES DURANTE AULA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	ESCOLA
Rodrigo Ribeiro Rosa	ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Rodrigo Roncato Marques Anes	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rodrigo Roncato Marques Anes	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Roger Tavares Martins	FUTEBOL À TARDINHA: NOTAS SOBRE EDUCABILIDADE	CORPO E CULTURA
Rogério Massarotto	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE LAZER E NATUREZA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	RECREAÇÃO/ LAZER

Rogério Santos	A APROPRIAÇÃO DA FELICIDADE PELO CONSUMO	CORPO E CULTURA
Rogério Santos Pereira	BRINCADEIRAS AOS PEDAÇOS: CONVIVÊNCIA E CONFLITO NA SOCIEDADE DE REDE	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Ronaldo Albé Lucena	ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Ronaldo Albé Lucena	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO CONSUMO MÁXIMO DE OXIGÊNIO ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Roque Luiz Moro (Em Memória)	O LIVRO COMO MEIO E MENSAGEM COMUNICACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Rosane Carla Rosendo da Silva	PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Rosane Fátima Pikussa	A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS	RECREAÇÃO/ LAZER
Rosane Maria Kreusburg Molina	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	ESCOLA
Rosane Maria Kreusburg Molina	JOGOS ESTUDANTIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Rosane Maria Kreusburg Molina	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE: CAMPOS E MÉTODOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Rosane Maria Kreusburg Molina	SEMINÁRIO INTRODUTÓRIO METODOLOGIA DA PESQUISA QUALITATIVA	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Roseane Patrícia de Souza e Silva	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA UFG/CAC – TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003	EPISTEMOLOGIA
Roseane Soares Almeida	O CONHECIMENTO RECONHECIDO COMO GINÁSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA
Roseane Soares Almeida	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rosecler Vendruscolo	ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA: PERSPECTIVAS ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS REVISTAS BRASILEIRAS DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EPISTEMOLOGIA
Roseli T. Selicani Teixeira	A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Rosemary Coelho de Oliveira	EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR	ESCOLA
Rosiane Karine Pick	INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS PORTADORAS E NÃO PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Rosianny Campos Berto	INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Rosicler Goedert	A CULTURA JOVEM E AS RELAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	CORPO E CULTURA

Rosie Marie Nascimento de Medeiros	BODY ART, EXISTÊNCIA E CONHECIMENTO: UMA LEITURA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Rossana Valéria de Sousa e Silva	INCLUSÃO ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA/MG	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Rossana Valéria de Souza e Silva	NOVAS TECNOLOGIAS E MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Rubens Venditti Júnior	PERCEPÇÕES DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Rúbia Mirela de Oliveira Sales	A RODA COMO INSTRUMENTO DE LAZER: UMA RASTEIRA NO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA	RECREAÇÃO/ LAZER
Rubiane Severo Oliva	INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Rubiane Severo Oliva	ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Ruth Eugenia Cidade	NATAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Ruy Jornada Krebs	ESCALA BRUMS: INSTRUMENTO PARA DETECTAR ESTADOS ALTERADOS DE HUMOR	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

# S

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
S. B. Sousa	ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NO BRASIL RELACIONADOS AO TEMA "DEFICIÊNCIA MENTAL"	PÓS-GRADUAÇÃO
S. M. Moreira	ESTUDO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DE INDIVÍDUOS INDÍGENAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Sabrina de Oliveira Sanches	CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CORPO E DO MOVIMENTO NA RECUPERAÇÃO PSICOMOTORA	EPISTEMOLOGIA
Sabrina Reis de Amorim	PERCEPÇÃO PESSOAL DO ALUNO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA
Sâmela da Silva Souza Oliveira	A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Samuel Gustavo Ebert	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Sandra C. França Correia	SABER, CULTURA E LAZER: EXPRESSÃO CORPORAL DA PESSOA IDOSA EM PRÁTICAS POLÍTICO – INTERATIVAS ENTRE SURUBIM- PE E O NIEL-UFPE	RECREAÇÃO/ LAZER
Sandra Cristhianne França Correia	LAZER EM POLÍTICAS PÚBLICAS: PRÁTICAS REVOLUCIONÁRIAS PARA UMA VIDA CIDADÃ	RECREAÇÃO/ LAZER
Sandro Carnicelli Filho	GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS	RECREAÇÃO/ LAZER
Sandro Carnicelli Filho	INSTRUTORES DE RAFTING: A RELAÇÃO ENTRE A EMOÇÃO, O TRABALHO E O LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Sara Silva dos Santos	JOGOS RECREATIVOS COMO FACILITADORES DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DOS AUTO-EXCLUÍDOS	ESCOLA
Sara Teresinha Corazza	A FAMILIARIZAÇÃO E SEGURANÇA EM MEIO LÍQUIDO E SUA RELAÇÃO COM OS MECANISMOS PROPRIOCEPTIVOS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Saulo Daniel Mendes Cunha	CONFRONTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Saulo de Almeida Silva	A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Saulo Rafael Gomes da Silva	PRÁTICAS DE AVENTURAS ENQUANTO POSSIBILIDADES CONCRETAS DE CONTRUÇÃO DO TEMPO DE LAZER PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	RECREAÇÃO/ LAZER
Sávio Assis de Oliveira	DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRATO COM O JOGO E O ESPORTE	ESCOLA
Sávio Assis de Oliveira	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE ESCOLAR NO BRASIL DO SÉCULO XXI	POLÍTICAS PÚBLICAS
Scheila Espindola Antunes	COMUNICAÇÃO LÚDICA: A RUA ENQUANTO MEIO E MENSAGEM	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Sebastião Josué Votre	TRAJETÓRIA DE MARIA HELENA CARDOSO COMO ATLETA E TÉCNICA DO BASQUETE FEMININO BRASILEIRO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Sebastião Josué Votre	AValiação DE PROJETOS SOCIAIS COMPROMETIDOS COM A PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Sérgio de Almeida Moura	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro	JORNALISMO ESPORTIVO E FUTEBOL EM ARACAJU/SE: RECORTES HISTÓRICOS DE UM “CASAMENTO FELIZ”	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Sérgio Gomes Robson	AS LUTAS COMO ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL E A QUESTÃO DA ESPORTIVIZAÇÃO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Sergio Roberto Chaves Junior	A EDUCAÇÃO FÍSICA DO GINÁSIO PARANAENSE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (1931-1951)	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Sidmar dos Santos Meurer	AS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO FUTEBOL FEMININO NOS JOGOS OLÍMPICOS: AFINAL, QUEM FOI À ATENAS?	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Sidney de Carvalho Rosadas	PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Silene Fantuci Delgado	MULHER E ESCALADA: MAIS UM CASAMENTO QUE PROMETE UM FINAL FELIZ?	RECREAÇÃO/ LAZER
Silvana Martins de Araujo	ESPORTE ESCOLAR: CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATIVIDADE TERCEIRIZADA?	ESCOLA
Silvana Martins de Araújo	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Silvana Rosso	A REVISTA MOTRIVIVÊNCIA E A INDICAÇÃO DE PARÂMETRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	EPISTEMOLOGIA
Silvana Vilodre Goellner	HISTÓRIAS DAS MULHERES: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO FAZER HISTORIOGRÁFICO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Silvana Vilodre Goellner	O ELEGANTE ESPORTE DA REDE: MEMÓRIAS DO VOLEIBOL FEMININO NO RIO GRANDE DO SUL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Silvane F. Isse	ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!	ESCOLA
Silvio Ricardo da Silva	BRINCADEIRAS AOS PEDAÇOS: CONVIVÊNCIA E CONFLITO NA SOCIEDADE DE REDE	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Silvio Ricardo da Silva	PROJETO GENTE: EM BUSCA DOS IMPACTOS NA VIDA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES	RECREAÇÃO/ LAZER
Silvio Sánchez Gamboa	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE: O CONFLITO ENTRE MERCADO DE TRABALHO E OS PROJETOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Simone Lunelli Galvão	INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Simone Lunelli Galvão	ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Simone Rechia	A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS	RECREAÇÃO/ LAZER

Simone Rechia	LAZER, CULTURA E MEIO AMBIENTE NA CIDADE DE CURITIBA: ELOS EXPRESSIVOS PARA A VIDA URBANA	RECREAÇÃO/ LAZER
Sissi A. Martins Pereira	PERCEPÇÃO PESSOAL DO ALUNO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA
Solange Lacks	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Sônia Bertoni Sousa	INCLUSÃO ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA/MG	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Suélen Fernandes Pereira	TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: 1995 A 2003	PÓS-GRADUAÇÃO
Sumaia Barbosa Franco Marra	PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: TENDÊNCIAS DAS TESES (1989 – 2003)	PÓS-GRADUAÇÃO
Suraya Cristina Darido	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM: UMA PRÁTICA EFETIVA	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Suzete Chiviacowsky	FEEDBACK AUTO-CONTROLADO E APRENDIZAGEM DE UMA TAREFA MOTORA COM CONTROLE DE FORÇA EM ADULTOS	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL

# T

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Taís Romeo Ximendes	AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES DA CIDADE DE PELOTAS-RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Taiza Daniela Seron	METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	ESCOLA
Tales de Carvalho	ESCALA BRUMS: INSTRUMENTO PARA DETECTAR ESTADOS ALTERADOS DE HUMOR	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Talita Marques Santos	A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS	RECREAÇÃO/ LAZER
Tânia Mara de Freitas Genegn	A APROPRIAÇÃO DA FELICIDADE PELO CONSUMO	CORPO E CULTURA
Tatiana Freire	SABER, CULTURA E LAZER: EXPRESSÃO CORPORAL DA PESSOA IDOSA EM PRÁTICAS POLÍTICO – INTERATIVAS ENTRE SURUBIM- PE E O NIEL-UFPE	RECREAÇÃO/ LAZER
Tatiana Marcela Rotta	ESCALA BRUMS: INSTRUMENTO PARA DETECTAR ESTADOS ALTERADOS DE HUMOR	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Tatiana Teixeira Silveira	LIMIARES TRÁGICOS DA FORMAÇÃO: RISCOS NA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE DE UMA ESCRITA	EPISTEMOLOGIA
Tatiana Teixeira Silveira	SEMINÁRIO DA PRÁTICA DE ENSINO: PLANO DE VISIBILIDADE DOS DISCURSOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Telma Adriano Pacífico Martineli	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Tereza França	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA	RECREAÇÃO/ LAZER
Tereza Luiza de França	RUMO A UMA PRÁXIS EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA – QUE INQUIETAÇÕES E SABERES VALORIZAR?	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Terezinha Petrucia da Nóbrega	BODY ART, EXISTÊNCIA E CONHECIMENTO: UMA LEITURA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EPISTEMOLOGIA
Terezinha Petrucia da Nóbrega	EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE APONTAMENTOS EM TORNO DA TRANSVERSALIDADE DOS SABERES	EPISTEMOLOGIA
Thais Cristina de Oliveira	ANÁLISE DO DISCURSO DE GESTANTES SOBRE SUAS EXPECTATIVAS FRENTE À POSSIBILIDADE DE SEUS FUTUROS BEBÊS PERTENCEREM À CLASSE DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Thais de Oliveira Cardoso Brandão	O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO	RECREAÇÃO/ LAZER
Thais Dourado	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Thais Félix Silva	NOVAS TECNOLOGIAS E MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Thais Félix Silva	PESQUISA: IMPACTO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO



Thaís Silva Beltrame	A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO TREINAMENTO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PERFORMANCE DO HANDEBOL	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Thiago Felipe Sebben	A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS	RECREAÇÃO/ LAZER
Thiago Silva	CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Thiago Terra Borges	DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA	RENDIMENTO DE ALTO NÍVEL
Thiago Zanotti Pancieri	TEATRO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CENAS DE UM CASAMENTO FELIZ	CORPO E CULTURA
Thompson Pereira da Costa	CENÁRIOS DE CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	EPISTEMOLOGIA
Tiago Lisboa Bartholo	A IMPRENSA E A MEMÓRIA DO FUTEBOL	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Tiago Lisboa Bartholo	ROMANCE, SAUDOSISMO E IDENTIDADE NACIONAL INFLETIDOS NA BIOGRAFIA DE MANÉ GARRINCHA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Tiago Palma Tadeu	A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

# U

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Ubiratan Silva Alves	ACAMPAMENTOS: UMA BOA SAÍDA "DA" ESCOLA!	RECREAÇÃO/ LAZER
Ueberson Ribeiro Almeida	O DISCURSO LEGITIMADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ARQUIVOS DA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	ESCOLA
Ueberson Ribeiro Almeida	NÓS DA ESCOLA: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

# V

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Valéria Heydrich	PREVALÊNCIA DE DORES MUSCULARES E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR EM FUNCIONÁRIOS DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Valter Bracht	EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR	ESCOLA
Valter Bracht	A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS "INCLUSIVOS": UM PARADOXO CHAMADO INCLUSÃO ESCOLAR	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Vanessa Burgos Anvers	A INCLUSÃO ATRAVÉS DA DANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Vanessa Rigon	PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Vanessa Rocha Zardini	PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Vânia de Fátima Noronha Alves	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	ESCOLA
Vânia Lucia Girardi	NATAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Vânia Matias de Souza	GINÁSTICA GERAL: POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO GÍMNICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESCOLA
Vera Lúcia de Menezes Costa	ANALISANDO O DISCURSO DOS PRATICANTES DE RAFTING	RECREAÇÃO/ LAZER
Vera Lúcia Fernandes	O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO	RECREAÇÃO/ LAZER
Vera R. O. Diehl	AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO CURRICULAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO: MUDANÇAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Vera Regina Oliveira Diehl	A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Verónica Alejandra Bergero	FORMA E CONTEÚDO NA DANÇA DA INDÚSTRIA CULTURAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIADORA?	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Verónica Regina Müller	A EDUCAÇÃO SOCIAL E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE RUA	MOVIMENTOS SOCIAIS
Verónica Werle	SÍNDROME DO MIADO DO GATO NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS
Vicente Molina Neto	A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	ESCOLA
Vicente Molina Neto	A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL: O "ABANDONO" DA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO

Vicente Molina Neto	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE: CAMPOS E MÉTODOS	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Victor Andrade de Melo	CINEMA (IMAGEM) E ESPORTE: DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGENS NA MODERNIDADE	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Victor Andrade de Melo	EFICIÊNCIA X JOGO DE CINTURA: GARRINCHA, PELÉ, NÉLSON RODRIGUES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Vilazia Poletti Carvalho	ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE SEUS EX-BOLSISTAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Vilmar José Both	PARADIGMA EMPÍRICO – ANALÍTICO: A REALIDADE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTOS (CEFD) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	EPISTEMOLOGIA
Vilson Aparecido da Mata	DE HERÓIS E DE HOMENS: DO HEROÍSMO GREGO AO INDIVÍDUO NARCISISTA CONTEMPORÂNEO	CORPO E CULTURA
Vinicius Demarchi Silva Terra	O CORPO ATRAVESSADO PELO OLHAR FOTOGRÁFICO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Vitor Carneiro	CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Vitor Cesar Moreira	AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Vitor do Nascimento Augusto	A INFLUÊNCIA DOS PRECEITOS FUNCIONALISTAS NOS AUTORES MAIS POPULARES DA ÁREA DO LAZER	RECREAÇÃO/ LAZER
Viviana da Rosa Deon	ATLETISMO: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Viviane Pacheco Gonçalves	CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CORPO E DO MOVIMENTO NA RECUPERAÇÃO PSICOMOTORA	EPISTEMOLOGIA

# W

Autor	Título	GTT
Wagner de Campos	ESTUDO COMPARATIVO NO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL, APTIDÃO FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE TREINAMENTO SISTEMATIZADO DE FUTEBOL	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE
Wagner dos Santos	INTERVENÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	ESCOLA
Wagner dos Santos	AUTORES, ATORES E EDITORES: OS PERIÓDICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONFORMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Wallacy Milton do Nascimento Feitosa	AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS TREINADORES ESPORTIVOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE CARUARU – PE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Walter Jacinto Nunes	PERCEPÇÃO PESSOAL DO ALUNO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	ESCOLA
Wanderley Marchi Jr.	ESPORTES.COM: REPENSANDO A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA TELEVISIVO ESPORTIVO	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Wanderley Marchi Junior	A MÍDIA TELEVISIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR NA CIDADE DE CURITIBA/PR	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Wanderson Ferreira Alves	OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO
Wanderson Gomes Robson	AS LUTAS COMO ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL E A QUESTÃO DA ESPORTIVIZAÇÃO	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Wecisley Ribeiro do Espírito Santo	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOB A ÓTICA DA PESQUISA PARTICIPANTE	ESCOLA
Wellington Araújo Silva	PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO NA MÍDIA ESPORTIVA IMPRESSA: ONDE ESTÁ A CIÊNCIA? O REPÓRTER COMEU	COMUNICAÇÃO E MÍDIA
Wellington Araújo Silva	TEXTOS TELEVISIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A COPA DO MUNDO DE 2002	ESCOLA
Wéllita Aragão Barbosa	SABER, CULTURA E LAZER: EXPRESSÃO CORPORAL DA PESSOA IDOSA EM PRÁTICAS POLÍTICO - INTERATIVAS ENTRE SURUBIM- PE E O NIEL-UFPE	RECREAÇÃO/ LAZER
Wenceslau Virgílio Leães Filho	O TEMPO DE NÃO TRABALHO EM ASSENTAMENTO DO MST	MOVIMENTOS SOCIAIS
Willy Bortolini Barp	RISQUE E RABISQUE: O CORPO É UM RASCUNHO CIBERNÉTICO!	CORPO E CULTURA
Wilson Luiz Lino de Sousa	REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO GESTOR DE POLÍTICAS SOCIAIS DE LAZER E ESPORTE	POLÍTICAS PÚBLICAS
Wilson Rinaldi	PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE DE ACORDO COM O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

# Z

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>GTT</b>
Zenólia C. Campos Figueiredo	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE	MESAS REDONDAS E SEMINÁRIOS
Zenólia Christina Campos Figueiredo	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA PARA O CEFD/UFES	FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO





















































































GTT 01 – Atividade Física e Saúde  
Comunicação Oral

**A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS CONDIÇÕES DE VIDA E SAÚDE DE  
BANCÁRIOS DE FLORIANÓPOLIS**

Jéssica Félix Nicácio Martinez, Mestranda em Educação Física  
Edgard Matiello Júnior, Doutor em Educação Física  
Márcia Luther, Professora de Educação Física  
Grupo Vivendo Educação Física e Saúde Coletiva – NEPEF/UFSC

**RESUMO**

*A introdução de novas tecnologias nos bancos brasileiros acarretou profundas mudanças no trabalho e nas condições de vida e saúde de seus empregados. Ao mesmo tempo, cresce o número de empresas que oferecem ginástica laboral nesses ambientes. Porém, esta proposta está longe de atuar nos reais determinantes de doenças e acidentes de trabalho. Neste estudo, portanto, tivemos como objetivo apresentar e analisar dados preliminares de investigação em andamento realizada junto a bancários do interior de São Paulo e um Sindicato da categoria em Florianópolis, SC, bem como apontar os caminhos metodológicos que já vão se consolidando nesta pesquisa.*

**ABSTRACT**

*The introduction of new technologies in Brazilian banks triggered to deep changes in work life conditions and employee's health. At the same time, the number of companies that offers labor exercise in this atmosphere has been growing. However, this proposal is far from acting in the real determiners of diseases and work accidents. Therefore, we had the objective of presenting and analysing preliminary investigation data in process done with bank clerks from the interior of São Paulo and it's trade union in Florianópolis, SC, as well as to point out the methodological ways that are being consolidated in this research.*

**RESUMEN**

*La introducción de nuevas tecnologías en los bancos brasileños acarreo mudanzas en el trabajo y en las condiciones de vida y salud de sus empleados. Se bien há crecido el número de empresas que ofrecen gimnasia laboral en esos ambientes, esta propuesta está lejos de actuar en los reales determinantes de enfermedades y accidentes de trabajo. Este estudio presenta y analiza datos preliminares de la investigación, en andamiento, realizada junto a bancarios del interior de São Paulo y a un Sindicato de la categoría en Florianópolis, SC. Apuntamos también, los caminos metodológicos que ya se van consolidando en esta investigación.*

## **Introdução e Objetivos**

Na busca incessante por novos mercados, a Educação Física tem oferecido seus serviços para empresas sob a denominação de Ginástica Laboral. Mas em que pesem todos os benefícios da prática de atividades físicas nesse contexto, é preciso notar igualmente os limites dessas propostas para atuar sobre as condições de vida e de saúde da classe trabalhadora na atual realidade brasileira.

Historicamente, as elaborações da área *Atividade Física relacionada à Saúde*, das quais emergem os fundamentos da Ginástica Laboral, estão atreladas à categoria estilo de vida e ao paradigma de risco engendrados nas noções de causalismo do positivismo científico. Esta associação pragmática resultou em um olhar sobre a saúde que se fixa em dados estatísticos, reduz o fenômeno saúde a uma relação causal determinada biologicamente, desconsidera a história da sociedade, e tende a responsabilizar, quase que exclusivamente, o indivíduo por sua condição de vida (CARVALHO, 2003; MATIELLO JÚNIOR; GONÇALVES, 2001).

Se considerarmos que as propostas nas empresas são desenvolvidas com esses limites epistemológicos, ontológicos e praxiológicos, assumindo uma pretensa neutralidade científica, é bem possível que acabem por fortalecer os interesses patronais em detrimento da organização de classe e sindical. Pois a própria nomenclatura alternativa assumida pela Ginástica Laboral já é bastante elucidativa: Ginástica Laboral Compensatória<sup>1</sup>.

Dados estes elementos introdutórios, neste trabalho, nosso objetivo é apresentar e discutir alguns dados preliminares de investigação em andamento realizada junto ao Sindicato dos Bancários de Florianópolis, SC, e dados complementares obtidos em estudo piloto, através de entrevistas, com bancários do interior de São Paulo. Além disso, nos adiantamos a apontar os caminhos metodológicos que já vão se consolidando nesta pesquisa.

## **Da Modernização Tecnológica ao Processo Saúde-Doença do Trabalhador Bancário**

A partir da década de sessenta houve introdução do processo de informatização nos bancos nacionais, implementada em quatro momentos distintos: primeiro com a criação dos CPDs (Centros de Processamento de Dados) que centralizaram a grande massa de dados referentes a todas as transações das agências; o segundo, chamado de automação de “vanguarda”, nos primeiros anos da década de oitenta, com a implantação do sistema *on line*; o terceiro em meados da década de oitenta, caracterizado como automação de “retaguarda”, com fornecimento de dados em rede para o conjunto das agências dos bancos através de um computador central. O quarto momento refere-se à transferência eletrônica de dados para residências e empresas (JINKINGS, 1996).

Os lucros auferidos pelos bancos neste período, em função das altas taxas inflacionárias, foram importantes para o investimento maciço e generalizado em tecnologia. Em 1992 e 1993 os banqueiros investiram, respectivamente, US\$ 2 bilhões e US\$ 3 bilhões na compra de computadores e *softwares*, enquanto que o emprego bancário vem acumulando taxas negativas desde 1990. De acordo com Rigotto (1998), em 1990 os bancários brasileiros representavam 1,7 milhões de trabalhadores e em 1995 esse número foi brutalmente reduzido para 400 mil, ou seja, mais de um milhão de pessoas desempregadas em apenas cinco anos.

---

<sup>1</sup> Além da Ginástica Laboral Compensatória existem outras formas de exercícios no ambiente de trabalho: Ginástica Laboral de Aquecimento ou Preparatória e a Ginástica de Relaxamento ou Final de Expediente (LIMA, 2003). Apesar das nomenclaturas diferentes, nossa avaliação é que, em essência, não há diferenças significativas entre elas.

O recurso à terceirização<sup>2</sup> tem sido utilizado com o intuito primordial de reduzir custos, através da não inclusão de parte dos trabalhadores no mercado regular de trabalho. Os empregados das empresas que prestam serviços de terceirização recebem salários menores do que o piso da categoria e não têm os mesmos (poucos) benefícios. Não obstante, por vezes sem se dar conta, contribuem para o enfraquecimento do movimento sindical, pois muitos demitidos passam a trabalhar para as empresas terceirizadas, exercendo, freqüentemente, as mesmas funções de antes, mas deixando de pertencer e fortalecer a categoria.

Em função desta estrutura patogênica de organização, o bancário é fonte de graves doenças profissionais. Uma pesquisa promovida pelo Diesat (Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e Ambientes de Trabalho), citada por Jinkings (1996), informa que as causas de tensão e cansaço apontadas pelos bancários foram o ritmo intenso de trabalho, a pressão por produtividade, as formas de controle exercidas pelas chefias, grande carga de responsabilidade e a exigência dos clientes em caso de atendimento ao público. Outros problemas como o de estresse e sintomas psicoemocionais, de coluna, estômago ou fígado, de visão e lesões por esforços repetitivos (tenossinovite ou tendinite) também foram lembrados.

Outros estudos evidenciam mudanças na vida de bancários. No município de Cascavel/PR, o de Murofuse e Marziale (2001) indicou a disposição, dedicação, aumento de responsabilidade, diminuição de satisfação, reconhecimento profissional, enfim, a renúncia aos projetos pessoais em favor das necessidades da empresa. Aliados a equipamentos inadequados aquém das necessidades fisiológicas dos trabalhadores e às dificuldades no diagnóstico médico das doenças ocupacionais, percebe-se como estas condições impostas vêm agravando seus sofrimentos físico e mental.

### **Em busca de indicativos metodológicos para compreensão da saúde dos bancários**

Como já mencionamos, as perspectivas hegemônicas da *Atividade Física relacionada à Saúde* são limitadas para compreender e intervir sobre a realidade dos trabalhadores e sua transformação. Portanto, buscamos referenciais que orientem uma nova perspectiva de atuação da Educação Física em sua relação com a saúde. De acordo com Breilh (2003), devemos olhar a saúde em sua integralidade e como um processo, no qual é indispensável superar a visão fragmentada e estática dos “fatores de risco<sup>3</sup>”. Essa ruptura nos leva à incorporação do princípio de movimento, mudança que incide no reconhecimento da natureza contraditória dos fenômenos da realidade. Desta forma, a saúde-doença é abordada como inserida em um contexto social, e envolve desde os processos mais amplos da estrutura político-ideológica da sociedade, até os processos particulares de uma classe ou grupo, bem como a quotidianidade familiar e pessoal dos sujeitos.

Partindo destes pressupostos, a Saúde Coletiva, enquanto campo de conhecimento, contribui para o estudo dos determinantes da saúde-doença como processo social; busca compreender a distribuição das doenças como processo de produção e reprodução social e,

---

<sup>2</sup> Já na década de noventa, os efeitos da terceirização no Brasil eram devastadores, dos quase 38 milhões de trabalhadores empregados, 28 milhões têm vínculo formal, trabalham com “carteira assinada”, e cerca de 16 milhões não a possuem, com graves repercussões sobre seus direitos trabalhistas e previdenciários e reflexos nas condições de trabalho (DIAS, 1993)

<sup>3</sup> O autor critica o enfoque de fatores de risco, imerso na concepção de causalismo que considera a relação causa-efeito como princípio organizador de toda realidade, assumindo as causas como forças externas aos objetos e estabelecendo pressupostos que implicam em um mundo discreto e escondido em causas e efeitos; uma realidade onde suas partes, alienadas de qualquer totalidade, se conectam somente de forma linear (BREILH, 2003).

portanto, analisa as formas como a sociedade identifica suas necessidades e problemas de saúde, buscando sua explicação e organização para enfrentá-los (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998).

Para o entendimento dos determinantes da deteriorização das condições de vida e saúde de trabalhadores bancários, buscou-se na observação participante junto ao Sindicato dos Bancários de Florianópolis, SC, aproximação entre pesquisadores e pesquisados, partindo da premissa que é necessária a articulação entre teoria e prática no contato direto e dinâmico com a população investigada. Para melhor familiarização com este contexto, foi também realizado Estudo Piloto em cidade do interior de São Paulo, através de três entrevistas com bancárias do sistema privado e estatal, e uma liderança sindical em nível regional.

A iniciativa por desenvolver o estudo a partir do Sindicato de Florianópolis se deve à nossa compreensão política de que ele tem sido uma das poucas vozes restantes para defesa dos interesses coletivos. Aliado ao compromisso do Grupo Vivendo Educação Física e Saúde Coletiva/Nepef/UFSC, de desenvolver pesquisas com interesse público que apontem para transformação da realidade social injusta e desigual de nosso país, pensamos que a soma de esforços poderá resultar em benefícios concretos para os trabalhadores.

A aproximação preliminar com a entidade ofereceu subsídios para coleta inicial dos dados que ocorreu por meio de registros de assembleias da categoria, realização de entrevistas com lideranças sindicais e análise do vídeo produzido pelo Sindicato dos Bancários de Porto Alegre intitulado “Banco de Horrores” (SINDICATO DOS BANCÁRIOS POA/RS, 1999).

Para análise dos dados utilizou-se pressupostos do método hermenêutico-dialético para compreender o interior das falas dos sujeitos considerando a influência do contexto histórico-social no qual estão inseridos (MINAYO, 2003).

### **Resultados e discussões preliminares**

Em se tratando de pesquisa que prossegue aprofundando estas questões, consideramos os resultados aqui obtidos como preliminares. No entanto, em comparação com outros dados já analisados, temos segurança em apresentá-los como marcadores de uma tendência. Portanto, de forma geral, a observação nas assembleias evidenciou o reconhecimento da força do Sindicato como aliado na defesa dos trabalhadores e a consciência organizativa na luta pelas reivindicações da categoria. Isto pode ser demonstrado através das manifestações e participações dos bancários nas assembleias, bem como a influência dos líderes sindicais diante das reivindicações expostas e sugeridas pelos trabalhadores.

Sobre o vídeo que contém relatos de lesionados, verificou-se: o medo de retornarem ao trabalho após licenças médicas; excesso de horas-extras; o descaso do banco com os afastados; o lamento pela desconfiança dos colegas de trabalho, dos amigos e familiares perante a invisibilidade das DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho) e casos de suicídios anunciados em cartas de despedida, considerados como a única saída encontrada perante estes dramas.

No Estudo Piloto realizado no interior de São Paulo, foram entrevistadas três pessoas nas seguintes funções: gerente, caixa e a atual diretora do sindicato e presidente da Associação dos Portadores e Prevenção de LER da região. Destas entrevistas escolhemos algumas categorias, abaixo discriminadas, que melhor representam os significados e contradições diante do contexto histórico-social, político e econômico em que os bancários estão inseridos.

### **Aceleração dos Tempos**

A transformação no mundo do trabalho e a velocidade com que as inovações tecnológicas e de gestão vão sendo implementadas acarretam mudanças substanciais nos papéis a serem desempenhados pelos trabalhadores. Há relato demonstrando que a satisfação profissional se concretiza à medida em que se possa sentir “o tempo de trabalho passando rápido”, pois na verdade, nas entrelinhas, fica explícito que seria insuportável permanecer no banco “sentindo o tempo passar normalmente”.

*Eu gosto da correria porque me ajuda a passar o tempo, não gosto de ficar sem fazer nada, porque daí demora pra caramba (caixa de banco privado)*

*A gente tem que trabalhar sempre muito, muito mesmo. O Banco mudou um pouco o perfil, antes os clientes nos procuravam, agora a gente que tem que correr atrás dos clientes. Sob esse aspecto a gente é exigido demais... (gerente de banco estatal)*

### **Vestindo a camisa**

As bancárias freqüentemente gostam de trabalhar no banco, mas concomitantemente expõem agressões sofridas pela função que realizam:

*Onde eu estou o trabalho é muito repetitivo, às vezes eu fico com muita dor nas costas, mexo muito o braço e dói muito um lugar... A desvantagem eu não sei, porque eu adoro trabalhar no banco... (caixa de banco privado)*

*Nós ficamos muito sobrecarregados mesmo, a gente trabalha em cima de metas, o trabalho ficou bastante desgastante...porque nós trabalhamos em cima de muita cobrança... [e ela completa] Uma das melhores empresas para você trabalhar aqui no Brasil é [este] Banco. (gerente de banco estatal)*

Jinkings (1996) observa que 77,4% dos bancários desejam continuar exercendo sua profissão, embora considerem alguns pontos negativos relacionados às condições de trabalho excessivo, à desmotivação, ritmo intenso e pressão por produtividade. Em nossa análise preliminar, seria de pensar se a contradição entre: i) gostar do trabalho e ii) relatar os desgastes das funções que realizam, está mais vinculada a questões de sobrevivência do que ao conteúdo do trabalho realizado.

### **A desconfiança sobre os portadores de DORT**

Nas entrevistas realizadas no Estudo Piloto pudemos observar o descrédito das bancárias perante os afastamentos de alguns colegas com doenças ocupacionais diagnosticadas. Isto pode ser demonstrado nos seguintes relatos:

*Num primeiro momento um monte de gente conseguiu se aposentar, num segundo momento o banco começou a rever algumas situações que não eram reais, pessoas que não tinham uma atuação efetiva para justificar uma lesão de esforço repetitivo. O banco começou a ser um pouco mais rigoroso, em razão de alguns espertos... (gerente de banco estatal)*



*Atualmente no banco eu acho que tem duas pessoas afastadas por LER e tem uma agora que falaram que também está, que vai pegar licença. Mas eu não sei a profundidade disso... (caixa de banco privado)*

Os depoimentos de lesionados/afastados de banco estatal reunidos no vídeo Banco de Horrores nos mostram o outro lado da realidade:

*A turma não entende, porque aparentemente eu estava bem, era uma coisa interna, uma dor invisível. Os próprios familiares...mulher... eu comecei a pedir para meus filhos abrirem garrafa de refrigerante... eles mexiam comigo dizendo: o pai está velho, acabado (20 anos de banco)*

*Eu entrei em depressão profunda, inclusive por não trabalhar e pelo processo de ficar afastada, tratar e tratar e não ter uma cura (9 anos de banco)*

Diante do apresentado podemos constatar que há evidentes desconfiças quanto às doenças e incapacidades dos bancários que possuem DORT, por parte dos familiares e daqueles que continuam trabalhando. Numa primeira análise, é possível que tal desconfiça aconteça porque essas doenças não são visíveis, com difícil diagnóstico. Desta forma negam o sofrimento que seus colegas demonstram nas limitações em exercer suas funções laborais. Mas há outras possibilidades de análise, que ainda precisam ser amadurecidas ao longo do processo de investigação, tais como considerar uma certa “inveja” daqueles que, como eles, sentem dores e conseguiram, através de laudos médicos, seu afastamento. Pois na verdade aqueles que desconfiam, também relatam sentir dores e fadiga extrema.

Nas reuniões com as lideranças sindicais em Florianópolis, SC, foram relatadas queixas por não emissão de comunicações de acidentes de trabalho (principalmente por bancos privados). Há também denúncias da “epidemia” de depressão pela intensificação do assédio moral. Ora, talvez a invisibilidade das DORT esconda uma problemática ainda maior do que os “horrores” aparentes, na medida em que as agressões vão sendo encaradas como normais e há o medo pela possibilidade concreta do desemprego.

A partir desses dados, podemos concluir que as perspectivas hegemônicas de Ginástica Laboral são limitadas para o enfrentamento da realidade de saúde dos bancários, o que não significa desprezar o saber acumulado, mas ressignificá-los para atender às necessidades dos trabalhadores. Pois, da forma como vem sendo concebida, a Ginástica Laboral possui caráter paliativo no que se refere ao desgaste dos trabalhadores, privilegiando os aspectos físicos e psicológicos como compensação da entrega da saúde ao sistema bancário.

É preciso então construir ferramentas para ampliar a representatividade junto às suas bases, que estão em constante movimento e propor caminhos alternativos de intervenção que realmente estejam concatenados com as necessidades da categoria.

Neste processo de amadurecimento de uma nova perspectiva de atuação da Educação Física relacionada à saúde dos bancários, pensamos ser fundamental:

- Superar o enfoque de risco hegemônico nas pesquisas do campo da saúde e da educação física, buscando compreender os determinantes do processo saúde-doença e suas contradições; é preciso aprofundar conhecimentos sobre a categoria trabalho;

- Compreender a história de criação e consolidação do Sindicato dos Bancários de Florianópolis, bem como sua dinâmica e organização atual. É preciso saber qual o entendimento que as lideranças sindicais têm sobre a saúde dos trabalhadores, e também quais são as representações que os sindicalizados têm em relação ao Sindicato;
- Desenvolver relação de mútua confiança com os trabalhadores e seu Sindicato, bem como aprimorar a sensibilidade para “entrar” nos bancos, sentir e compreender suas tensões e dinâmicas próprias.

Dessa forma, buscaremos a formalização de uma proposta de *Educação Física relacionada à Saúde* que nos permita a aproximação com o cotidiano dos bancários, apoiada nos referenciais da Educação em Saúde, com vistas a uma prática educacional libertadora (FREIRE, 1981). Embora não tenhamos claro os detalhes dessa proposta, temos discutido algumas possibilidades concretas a partir das colocações de Arruda (1997), quando ele anuncia qual educação interessa à classe trabalhadora: 1) a educação tem como base o ser humano integral, sendo nosso compromisso formar a vontade humana e a intencionalidade do trabalhador; 2) deve contribuir para que o trabalhador possa teorizar sobre sua prática, ajudando-o a sair da visão imediatista, ativista e empirista e ir conquistando cada vez mais visão estratégica e totalizante da realidade. Metodologicamente, a educação deve ser permanente em todos os espaços e momentos possíveis; ii) necessária articulação entre prática e teoria, para desembocar em práxis transformadora; iii) capacitar para pesquisa; iv) ensinar a avaliar, planejar tática e estrategicamente, aprender e construir/reconstruir conceitos e teorias já existentes e v) ser o educador a figura central, como aquele que está propondo aquilo que vive na prática.

### **Referências bibliográficas**

ARRUDA, M.A. A formação que interessa à classe trabalhadora. Forma e Conteúdo, v.1, p.23-27, 1997.

BREILH, J. Epidemiologia Crítica: ciência emancipadora e interculturalidad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

CARVALHO, Y. M. Educação Física e Saúde Coletiva: uma introdução. In: LUZ, M.T. Novos saberes e práticas em Saúde Coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 19-34.

DIAS, E. C. Aspectos atuais da saúde do trabalhador no Brasil. In: BUSCHINELLI, J. T. P.; ROCHA, L.E.; RIGOTTO, R. M. (orgs). Isto é trabalho de gente?: vida, doença e trabalho no Brasil. São Paulo: Vozes, 1993. p. 138-156.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JINKINGS, N. O Mister de Fazer Dinheiro: automatização e subjetividade no trabalho bancário. São Paulo: Boitempo Editorial, 1996.

LIMA, V. D. Ginástica Laboral: atividade física no ambiente de trabalho. São Paulo: Phorte, 2003.

MATIELLO JÚNIOR, E.; GONÇALVES, A. Entre a bricolagem e o Personal Training ou a atividade física e saúde nos limites da ética. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu, MG, 2001.

MINAYO, M. C. D. S. *et. al.* Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUROFUSE, N. T.; MARZIALE, M. H. P. Mudanças no trabalho e na vida de bancários portadores de LER. Revista Latino-Americana de Enfermagem. v. 9, n. 4, p. 19-25, jul. 2001.

PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N.D. Saúde Coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? Revista Saúde Pública. v. 32. n. 4. p. 299-316, 1998.

RIGOTTO, R. M. Saúde dos trabalhadores e meio ambiente em tempos de globalização e reestruturação produtiva. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. v. 25, n. 93, p. 9-20, 1998.

BANCO de Horrores. Direção de Gian Faccin. Brasília: Porto Alegre: Sindicato dos Bancários POA/RS; Promov Comunicação Estratégica Ltda; 1999. 1 cassete (13 min e 30 seg.): son.; 12 mm. VHS.

Jéssica Félix Nicácio Martinez

e-mail: [jessicafelix@uol.com.br](mailto:jessicafelix@uol.com.br) – tel: (48) 91333337

Endereço: Rua Deputado Antônio Edu Vieira, 1440 - apto 01

Bairro: Pantanal Florianópolis/SC CEP: 88040-001

Edgard Matiello Júnior – UFSC – (48) 3318561

Tecnologia de apresentação: datashow

## A FAMILIARIZAÇÃO E SEGURANÇA EM MEIO LÍQUIDO E SUA RELAÇÃO COM OS MECANISMOS PROPRIOCEPTIVOS

Sara Teresinha Corazza  
Doutora em Ciência do Movimento  
Universidade Federal de Santa Maria

Érico Felden Pereira  
Licenciado em Educação Física  
Universidade Federal de Santa Maria

Jane Maria Carvalho Villis  
Licenciada em Educação Física  
Universidade Federal de Santa Maria

### Resumo

*O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre a propriocepção e os aspectos motores envolvidos no processo de familiarização ao meio líquido. A amostra foi formada por oito mulheres com idade média de 31,25 anos. Foram realizadas análises antes e após doze aulas priorizando a aquisição de segurança neste novo meio. Para análise da propriocepção utilizou-se um cinesímetro conforme Paixão (1981) e para a análise da familiarização ao meio líquido o teste de Corazza (1993). Houve diferenças significativas na análise da familiarização ao meio líquido e correlação estatisticamente significativa entre os elementos testados em pós-testes.*

### Abstract

*The objective of this study to analyze the relationship between self-perception and the process to liquid environment. The sample as composed by eight women averaging out 31,25 years old. Self-perception and of the components of fitting to liquid environment were carried out before and after 12 classes. Self-perception was measured by means of a instrument (Kinesimeter) following Paixão protocol, whereas the analysis of the fitting to liquid environment applied Corazza test. There were significant differences in the analysis of the fitting to liquid environment and statistically significant correlation was found there to be as between indices only in the post-test.*

### Resumen

*El objetivo de este estudio ha sido analizar la relación entre la propiocepción y el proceso de familiarización al medio líquido. El amuestra ha sido formada por 8 mujeres con edad promedia de 31,25 años. Han sido realizadas análisis antes y después del desarrollo de doce clases. Para el análisis de la propiocepción se ha utilizado un cinesímetro conforme Paixão (1981) y para el análisis de la familiarización al medio líquido el teste de Corazza (1993). Hube diferencias significativas en el análisis de la familiarización al medio líquido e correlación estadísticamente significativa entre los elementos testados mientras el tratamiento.*

### Introdução

A aprendizagem de habilidades motoras, caracterizada por mudanças na capacidade de executar movimentos, depende de inúmeros fatores como as condições de prática, a

motivação do aprendiz, as diferenças individuais, a retroalimentação, etc. Além disso, quando tratamos de aquisição e controle de habilidades de movimentos devemos considerar que há uma relação interdependente entre as especificidades da tarefa, o ambiente em que está sendo executada e as condições do próprio executante (Magill, 2000; Hoffman e Harris, 2002). Diferentes habilidades motoras necessitam de estratégias diferenciadas de ensino buscando tornar a aquisição de habilidades mais fácil e rápida e também mais duradoura (Singer 1975; Hoffman e Harris, 2002).

As atividades em meio líquido apresentam a familiarização ao ambiente como um primeiro obstáculo a ser ultrapassado por muitas pessoas, desta forma o aprendiz buscará nos primeiros contatos com a água um reconhecimento deste novo ambiente buscando maior segurança, necessitando neste processo inicial, uma grande demanda cognitiva por parte do aprendiz, que é uma marca de comportamento de pessoas em fase inicial de aprendizagem (Palmer, 1990; Pellegrini, 2000).

Quando o aluno inicia um processo de familiarização no meio líquido há uma busca de segurança no novo meio. Nesse processo as informações sensoriais irão contribuir para uma familiarização mais rápida e uma performance mais habilidosa. Uma importante informação sensorial é a propriocepção que é uma informação interoceptiva, ou seja, que vem de dentro do próprio corpo, bastante relevante para o controle motor porque sinaliza as posições das articulações, as forças produzidas nos músculos e a orientação do corpo no espaço; as características do movimento do corpo e dos membros, como orientação, localização espacial, velocidade e ativação muscular (Magill, 2000; Schmidt e Wrisberg, 2001).

O primeiro passo para o aprendizado da natação se constitui na familiarização ao meio líquido que, de acordo com Cateau e Garoff (1988), é uma importante fase da aprendizagem. É nesse período que o aprendiz explora o novo meio buscando segurança e autonomia, sendo que um bom processo de familiarização irá influenciar no sucesso e continuidade da prática da natação. Desta forma este estudo teve por objetivo esclarecer algumas questões relacionadas à fase de familiarização ao meio líquido e a propriocepção.

### **Procedimentos metodológicos**

Foi formado um grupo experimental com oito mulheres com idade média de 31,25 anos, alunas da Escola de Natação da UFSM, que estavam tendo os primeiros contatos com trabalhos pedagógicos em meio líquido. Foram analisados alguns elementos marcantes da fase de familiarização ao meio líquido que são a introdução do rosto na água, deslocamento submerso, flutuação em decúbito ventral e flutuação em decúbito dorsal através do teste de Corazza (1993). Para análise da propriocepção foi utilizado um cinesiômetro seguindo o protocolo de aplicação de Paixão (1981), identificando-se a capacidade dos sujeitos de reconhecerem a posição correta de seu braço de domínio em três angulações e em uma seqüência de movimentos pré-estabelecida. Os sujeitos realizaram aulas familiarização ao meio líquido priorizando o conhecimento e aquisição de segurança neste novo meio-ambiente, sendo realizados testes no início e após doze aulas. Foi utilizada uma estatística descritiva dos escores dos testes de propriocepção e de familiarização ao meio líquido. Foi aplicado também o teste “t” de *student* para amostras dependentes para verificar se houve diferenças entre os resultados em pré e pós-testes, e ainda o teste de correlação de *Pearson* entre os escores do teste de propriocepção e do teste de familiarização ao meio líquido.

### **Resultados e discussões**

O teste de familiarização utilizado pontua os elementos de zero a dois pontos. Os valores de média e desvio padrão encontrados em pré e pós-testes foram os seguintes: introdução do rosto na água  $1,50 \pm 0,53$  e  $2,00 \pm 0,00$ ; deslocamento submerso  $1,62 \pm 0,51$  e  $2,00 \pm 0,00$ ; flutuação decúbito ventral  $1,00 \pm 0,70$  e  $1,87 \pm 0,35$ ; flutuação decúbito dorsal  $0,50 \pm 0,53$  e  $1,62 \pm 0,74$ . Assim, o deslocamento submerso e a introdução do rosto na água foram os itens com melhor desempenho em pré e pós-testes, havendo um desenvolvimento maior no item introdução do rosto na água.

A fase de familiarização em meio líquido de acordo com Velasco (1994), deve ser iniciada pelo contato com o rosto na água e pelo controle do fluxo respiratório. O aluno deve ser preparado para realizar a imersão sem nenhuma dificuldade. Outro elemento importante nesta fase é a flutuação, elemento em que houve um menor desenvolvimento nos indivíduos analisados neste estudo. A flutuação possibilitará ao aluno experimentar uma nova posição de seu corpo na água, além da oportunidade de sentir a densidade da mesma e perceber que o seu corpo torna-se mais leve quando dentro dela.

No total dos quatro elementos de familiarização analisados foram encontrados os seguintes valores:  $4,62 \pm 1,51$  em pré-teste e  $7,50 \pm 1,06$  em pós-teste. A análise da diferença entre os escores de pré e pós-testes da familiarização ao meio líquido realizada através do teste “t” de *student* apresentou resultados de  $t = -5,58$  para  $p = 0,001$ . Esses resultados mostram que as doze aulas foram suficientes para haver diferenças estatisticamente significativas considerando um nível de significância para  $p < 0,05$ .

Os resultados mostram também que os indivíduos apresentam maiores dificuldades nas atividades que envolvem tanto o equilíbrio estático quanto o dinâmico no meio líquido quando comparados com a questão da introdução no rosto na água. Segundo Cateau e Garoff (1988), durante o processo de familiarização as questões ligadas ao equilíbrio são primordiais possibilitando que o aluno se desloque mais facilmente na água, mas sempre preservando possibilidade de retorno à posição vertical. A posição ventral no início do processo é a mais natural e depois de dominada permite que se inicie um trabalho de respiração e propulsão.

A análise da propriocepção, indicada pelo erro médio na execução da tarefa no cinesiômetro teve média e desvio padrão de  $14,33 \pm 9,35$  em pré-teste e de  $6,58 \pm 5,44$  em pós-teste. Os dados encontrados após o tratamento são semelhantes aos achados de Marques (1997) que investigou sujeitos de ambos os sexos já familiarizados ao meio líquido e aptos a iniciarem um processo de ensino aprendizagem dos nados, onde foram encontrados valores médios de  $8,28 \pm 6,47$ . Os resultados da avaliação da propriocepção encontrados neste estudo em erro médio são mais elevados que os encontrados por Paixão (1981) que buscou verificar os efeitos de diferentes tipos de plano motor na aquisição, retenção e transferência de uma habilidade motora em acadêmicas de Educação Física onde foram verificados valores de erro médio de 3,2.

A propriocepção trata-se de uma importante fonte de informação sensorial interna que dá ao indivíduo a noção sobre as posições e movimentos do corpo, tendo um importante papel no controle motor, principalmente nos esportes (Schmidt e Wrisberg, 2001). Colwin (2000) aborda que a propriocepção no meio líquido permite que o indivíduo um controle mais eficaz da água sendo muito útil em todos os níveis de aprendizagem e também em outros contextos esportivos.

A análise da diferença entre os escores de pré e pós-testes através do teste “t” de *student* apresentou resultados de  $t = 2,19$  para  $p = 0,064$ . Esses resultados mostram que apesar de os indivíduos apresentarem um desenvolvimento da propriocepção ao final das doze aulas de familiarização ao meio líquido, esta diferença não foi estatisticamente significativa considerando um nível de significância para  $p < 0,05$ . Esses resultados corroboram com apresentados por Marques (1997), que estudando indivíduos que

passaram por um processo de ensino aprendizagem do nado crawl, também apresentaram melhores escores, porém não estatisticamente significativos.

Identificamos, a partir da correlação dos dados utilizando-se o teste de *Pearson* com um índice de significância de 0,05 que houve correlação entre os índices da propriocepção e da familiarização ao meio líquido somente em pós-teste, na medida em que os movimentos apresentavam um melhor controle por parte dos sujeitos. Estes dados vão ao encontro dos construtos teóricos de Paixão (1981), Magill (2000), Schmidt e Wrisberg (2001) em que a propriocepção se relaciona à precisão, coordenação e sincronização de movimentos, já que através do feedback proprioceptivo o sistema nervoso está continuamente realimentando o centro de controle do movimento com informações proprioceptivas, permitindo que a pessoa faça ajustes necessários à trajetória correta dos membros.

Verificamos também, que os alunos que tiveram melhor desempenho tanto na análise da propriocepção quanto nos elementos da familiarização ao meio líquido no início da fase de familiarização foram os que mais evoluíram nos respectivos testes. Isto remete a certa tendência que determinados indivíduos possuem de desenvolverem certas características motoras, o que nos remete a necessidade de avaliação e estimulação dos aspectos proprioceptivos principalmente nos alunos com maiores dificuldades.

### **Conclusões e sugestões**

Houve um aumento significativo no desempenho dos elementos de familiarização ao meio líquido analisados após doze aulas. Os elementos que apresentaram um melhor desempenho foram a introdução do rosto na água e o deslocamento submerso, ao passo que os elementos que apresentaram menores escores após doze aulas foram a flutuação em decúbito ventral e dorsal respectivamente, apresentando assim uma sugestão de seqüência de trabalho na parte técnica quando pretende-se familiarizar os alunos ao meio líquido.

Os índices de propriocepção e de familiarização ao meio líquido apresentaram correlação significativa somente em pós-teste, na medida que os alunos adquiriram maior segurança de movimentos, o que nos remete a relacionar a propriocepção de maneira mais direta aos movimentos na medida em que estes são mais precisos e coordenados. Os indivíduos que apresentaram um maior desenvolvimento nos testes de familiarização ao meio líquido e de propriocepção foram aqueles que obtiveram melhores índices em pré-teste, assim há a necessidade da avaliação destas qualidades e por conseguinte a identificação dos indivíduos que possuem maiores dificuldades, estimulando o desenvolvimento dessas características motoras nesses alunos.

### **Referências bibliográficas**

CATEAU, R.; GAROFF, G. **O ensino da natação**. 3 ed. São Paulo, Editora Manole Ltda, 1988.

COLWIN, C.M. **Nadando para o século XXI**. São Paulo: Manole, 2000.

CORAZZA, S.T. **Metodologia funcional integrativa: relação do desempenho e comportamento de integração social na aprendizagem do nado crawl**. Monografia de Especialização em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

HOFFMAN S.J.; HARRIS J.C. **Cinesiologia: o estudo da atividade física**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MAGILL, R. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5 ed. São Paulo: Edgard Bluncher Ltda. 2000.

MARQUES, C.L.S. **O uso da percepção na natação caracterizado através do aprendizado do nado crawl com ênfase proprioceptiva**. Monografia de Especialização em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

PAIXÃO, J.S. **Efeitos do plano motor na aquisição, retenção e transferência de uma destreza motora fechada**. Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria, 1981.

PALMER M.L. **A ciência do ensino da natação**. São Paulo: Manole, 1990.

PELLEGRINI, A.M. A aprendizagem de Habilidades Motoras I: o que muda com a prática? **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 2000. p. 29-34.

SCHMIDT, R.A.; WRISBERG, C.A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SINGER, R.N. **Motor learning and human performance**. New York: Macmillian Publishing Co Second Edition, 1975.

VELASCO, C.G. **A natação segundo a psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.



## CRESCIMENTO ESTATORAL NA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

<sup>1,2</sup>Filho, R. A.F., Mestrando em Educação Física - USP

<sup>1,3,4</sup>Massa, M., Doutorando em Educação Física - USP

1UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2EUNEGI-USP – EQUIPE UNIVERSITÁRIA DE ESTUDOS DA GINÁSTICA

3GEPCDTIJ-MACK – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E TREINAMENTO INFANTO-JUVENIL.

4UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

marka7@ig.com.br

### RESUMO

*A ginástica artística (GA) no Brasil tem recebido atualmente um grande destaque da mídia. A maior exposição da modalidade chamou a atenção para as proporções físicas das atletas, especialmente a estatura que tem sido alvo de estudos em vários países. Esta pesquisa buscou demonstrar através de um estudo de caso a evolução do peso e estatura de uma criança que praticou GA no ambiente escolar. A criança adquiriu 24,15kg e cresceu 31,2 cm. no período de quatro anos e dois meses. Os resultados foram considerados satisfatórios. A importância da prática da GA foi outro tema abordado neste trabalho.*

**Palavras-chave:** ginástica artística; estatura; criança.

### THE ARTISTIC GYMNASTICS AND THE GROWTH STATURE IN THE SCHOOL ATMOSPHERE: A STUDY OF CASE.

#### ABSTRACT

*An artistic gymnastics (AG) in Brazil have received a nice moment in the media at present. The major exhibition of the modality got attention to the athletes' physical proportion, especially the stature that has been objective of studies in several countries. This research searched to show through a case study the evolution of the weight and a child's stature that practiced AG in the school atmosphere. Child acquired 25,050KG and grow up 32,5 cm, in the period of four years and two months. The results were considered satisfactory. The importance of the practice of AG was another theme approached in this work.*

**Key-words:** artistic gymnastics; stature; child.

### LA ESTATURA EN LA GIMNASIA ARTÍSTICA EN EL AMBIENTE ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO

#### RESUMEN

*La gimnasia artística (GA) en el Brasil ha recibido actualmente un gran protagonismo en la mídia. La mayor exposición de la modalidad llamó la atención para las proporciones físicas de las atletas, especialmente la estatura que ha sido objeto de estudios en varios países. Esta investigación buscó demostrar a través de un estudio de caso la evolución de peso y estatura de un niño que practicó GA en el ambiente escolar. El niño adquirió 25,050 Kg. y creció 32,5 cm. En un periodo de cuatro años y dos meses. Los resultados fueron considerados satisfactorios. La importancia de la práctica de la GA fue otro tema abordado en este trabajo.*

**Palabras-clave:** gimnasia artística; estatura; niño.

Atualmente no Brasil, a ginástica artística (GA) tem chamado a atenção da mídia em geral, especialmente impulsionada pelo fenômeno Daiane dos Santos. As conquistas inéditas da incrível gaúcha campeã Mundial de solo nos EUA em 2003 e várias vezes campeã de solo nas etapas da Copa do mundo de Ginástica (2004 e 2005) têm lotado ginásios e estimulado um número cada vez maior de crianças a praticar a GA nas escolas e clubes de todo o país. A grande exposição da modalidade na mídia tem chamado a atenção para as proporções corporais dos praticantes, que é motivo de estudo em vários países (PEREIRA & ARAUJO, 1993; BAXTER-JONES et al., 1995; CAINE et al., 2001; DALY et al., 2002; SHONA et al., 2000; MALINA, 1994; LINDHOLM et al., 1994; SORENSEN et al., 1999; SPENCER & LOGAN, 2002). Segundo ELLIOTT e MESTER (2000), no século V a.C o grego Polykeitos esculpiu Doryphoros “ O lançador de dardos” que passou a representar as formas do corpo ideal, o atleta perfeito em termos de proporcionalidade. Hipócrates em 377 a.C referindo-se à proporcionalidade deixa claro quanto é antigo o interesse do homem com as dimensões do próprio corpo (SOARES, 2002). A Ciência Esportiva, através de inúmeros estudos têm demonstrado que entre os fatores relacionados às proporções físicas, a estatura é a mais valorizada. Na GA, a vinculação da baixa estatura à prática da modalidade tem causado preocupações no mundo inteiro. No Brasil, pais não permitem que os filhos pratiquem a GA preocupados com o possível comprometimento da estatura (FERREIRA FILHO & NUNOMURA, 2004). Na literatura científica relacionada ao Esporte, os estudos referentes ao crescimento estatural, têm avaliado especialmente ginastas que treinam mais de 10 horas semanais (THEINTZ et al, 1993; LINDHOLM et al, 1994; SHONA et al, 2000; NUNOMURA & TSUKAMOTO, 2005). O objetivo deste trabalho é demonstrar a evolução do peso e estatura no período de 19/02/2001 a 11/04/2005, de um aluno que pratica GA em ambiente escolar durante uma hora e meia, três vezes por semana. Foram realizadas oito avaliações com intervalos mínimos de três meses e meio e máximo de 18 meses. A amostra foi intencional e os dados foram analisados através da estatística simples. Os dados demonstraram que o sujeito apresentou evolução de peso e estatura em todas as avaliações, aumentando 6,350kg e 7.0 cm no período de um ano, ficando acima da média para a faixa etária que segundo TANNER, 1973 (apud FRAGOSO & VIEIRA, 2000) é de 4 a 6 cm ao ano no período entre os 5 anos de idade e a puberdade da criança. Entre as avaliações realizadas, foi possível constatar que no período de 13/11/2002 a 16/06/2003 o sujeito ganhou 6,450 kg e cresceu 11 cm e no período entre 16/06/2003 e 08/11/2004 ganhou 9,000kg e cresceu 9.2 cm, mantendo-se novamente acima da média para sua faixa etária. Por estar se aproximando dos 14 anos de idade, as últimas avaliações mencionadas parecem demonstrar que o sujeito teve ganhos consideráveis de peso e estatura que estariam relacionados ao surto de crescimento – catch-up – característico da fase adolescente da vida. De acordo com KARLBERG e BOEPPLE, 1993 (apud LUO & KARLBERG, 2000), os surtos de crescimento na fase de puberdade têm efeito significativo sobre a estatura final adulta. Para LUO e KARLBERG não existem muitas informações disponíveis referente à importância das várias fases do crescimento estatural. Segundo os autores, a razão do problema seria a falta de estudos longitudinais que acompanhassem as fases de crescimento estatural da criança do nascimento à idade adulta. Entre os fatores relacionados ao crescimento estatural, os estágios maturacionais e a hereditariedade genética não foram avaliados no presente estudo. Evidencia-se aqui, a limitação da amostra que se refere a apenas um estudo de caso, sendo necessário, amostras mais representativas em número de sujeitos, como também de acompanhamento longitudinal mais duradouro para que possamos obter resultados mais consistentes quanto às variações do crescimento estatural da criança que pratica GA na escola. Na área da

Auxologia<sup>1</sup>, estudiosos têm mencionado a identificação natural entre a estatura do praticante e a modalidade esportiva. “Com relação às medidas corporais, é óbvio que uma criança baixa dificilmente se destacará em modalidades nas quais a necessidade de altas estatura se faz presente (como no voleibol e no basquetebol). O contrário também é verdadeiro, ou seja, em algumas modalidades, atletas altos terão dificuldades de obter sucesso (como jôquei, ginastas, pilotos de corrida)” GAGLIARDI et al, 2003 pg. 311. “A altura, o peso ou o comprimento dos membros são fatores dominantes em determinados desportos” (BOMPA, 2002, pg.292). Ao iniciar o estudo, em 19/02/01 o sujeito estava com nove anos e oito meses de idade e seu peso e estatura eram 31,250kg e 1,40.5m. Na última avaliação, em 11/04/2005 aos 13 anos e dez meses pesou 56,300kg e mediu 1,73m. Durante as avaliações, o sujeito em questão apresentou uma evolução de crescimento e desenvolvimento satisfatória, perfazendo um total de 25,050kg e 32,5 cm entre a primeira e a última avaliação. Os dados obtidos durante as avaliações, corroboram com a pesquisa de RUSSELL, (1980) quando este menciona que embora as evidências quanto ao crescimento estatural da população formada por atletas que praticam a GA em nível de competição não estejam claras, o mesmo não ocorre com o público que pratica a modalidade durante poucas horas semanais. Na opinião do autor, a prática da GA só trás benefícios como o desenvolvimento do controle corporal e do equilíbrio estático e dinâmico, o que proporciona ao praticante o conhecimento do próprio corpo antes de interagir com outros indivíduos. Nesta linha de pensamento, deve-se acrescentar que o desenvolvimento das habilidades proporcionadas pela prática da GA permite que o praticante, especialmente a criança, “brinque” com o próprio corpo lançando-o ao ar e rolando sobre ele em várias alturas e direções o que pode proporcionar alegria e prazer em qualquer idade (O AUTOR<sup>ii</sup>). “A beleza dos movimentos executados com precisão encanta a quem assiste e oferece uma sensação de prazer ao ver um corpo rodopiando no ar” (NISTA-PICOLLO In: NUNOMURA & NISTA-PICOLLO, 2005, pg. 29). Para BOTELHO (1991), o conteúdo da GA tem uma característica essencial que o distingue de qualquer modalidade esportiva: o indivíduo está permanentemente em “situação inabitual” (posições invertidas, perda-recuperação do equilíbrio, variações bruscas da posição do corpo) que tem a ver com o seu “ethos” de ser bípede. Segundo o autor, não é “normal”, ver um indivíduo caminhando em apoio invertido (fato comum nas aulas de GA). Até o momento, estudos sobre crescimento estatural com atletas de GA não apresentaram resultados conclusivos capazes de afirmar que a prática da modalidade esportiva prejudica o crescimento em estatura (CAINE et al., 2001). Este fato é de grande relevância para tranquilizar àqueles pais que ficam em dúvida quanto a permitir que seus filhos pratiquem a GA, que segundo a literatura é de grande importância para o desenvolvimento motor da criança. De acordo com LEGUET (1987), entre os vários movimentos possíveis, uma criança poderá suspender-se, apoiar-se, fazer rolamentos, deslocar-se em quadrupedia (de quatro), correr, saltar, etc. Para o autor esses movimentos podem ser considerados como “primeiros passos” no aprendizado da GA. Através dos exemplos de LEGUET, que menciona apenas os passos iniciais na modalidade, fica claro que a prática da GA poderá trazer ganhos significativos ao repertório motor do praticante. Segundo BARRETO (2003), a GA dentre as grandes variedades esportivas contemporâneas, destaca-se por agregar ciência e arte. O autor cita VANEK e CRATTY (1970) para ilustrar que a modalidade esportiva envolve características de grande expressão corporal no solo e no espaço e grande precisão biomecânica dos seguimentos corporais. As palavras ciência e arte se justificam, quando utilizadas para definir uma modalidade esportiva que alterna força, leveza e aparência frágil com feitos extraordinários através de vôos excepcionais e combinações acrobáticas de altíssima dificuldade. Embora limitado em número de sujeitos, esta pesquisa espera contribuir para esclarecer possíveis dúvidas quanto à prática da GA no ambiente escolar e

o crescimento estatural. Apesar de não mencionadas neste trabalho, 13 crianças<sup>iii</sup> que passaram por processos semelhantes, apresentaram ganhos significativos de peso e estatura em todas as avaliações. O autor deste estudo faz questão de ressaltar que em mais de 20 anos de vivência profissional como professor e técnico de GA, pôde constatar o crescimento estatural normal de todas as crianças com as quais trabalhou respeitadas as características individuais entre atletas de clube (ATHLETICO PAULISTANO; ABB-SP), que se dedicavam à modalidade objetivando o alto rendimento e alunas que praticavam em escolas (INSTITUTO CONCÓRDIA DE SÃO PAULO; INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE & ESCOLA INTERNACIONAL DE ALPHAVILLE) para participar de eventos escolares. Os resultados deste estudo de caso em específico demonstraram que a prática da GA no ambiente escolar não apresentou nenhuma interferência no crescimento estatural do sujeito avaliado. No entanto, como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, seriam necessários estudos afins com a inclusão de um número significativo de sujeitos, de preferência com acompanhamento do crescimento estatural desde a infância até a fase adulta. Assim, espera-se que profissionais de Educação Física e Esporte e áreas afins empreendam esforços na realização de estudos que possam contribuir para esclarecer possíveis dúvidas relacionadas ao crescimento estatural e a prática esportiva no âmbito escolar. Este estudo abordou o tema “crescimento estatural” procurando esclarecer dúvidas relacionadas à GA, mas é provável que muitos pais tenham questionamentos semelhantes relacionados à prática de outras modalidades esportivas, e, naturalmente, anseiem por respostas.

---

<sup>i</sup> Estudos sobre o crescimento humano.

<sup>ii</sup> Prof. Raul trabalhou por 14 anos com treinamento de GA de alto rendimento, atualmente na graduação.

<sup>iii</sup> Tabela de acompanhamento do peso e estatura apresentada no pôster.

## INICIAÇÃO ESPORTIVA E ESPECIALIZAÇÃO: OPINIÕES E FATOS

TSUKAMOTO, M. H. C., Mestre em Educação Física, EUNEGI-USP  
NUNOMURA, M., Doutora em Educação Física, USP  
FILHO, R. A. F., Mestrando em Educação Física, USP - Universidade Presbiteriana  
Mackenzie

### RESUMO

*O processo de formação esportiva contribui significativamente para o desenvolvimento da criança quando é realizado adequadamente. O processo inicia-se com o desenvolvimento de uma base motora ampla através de práticas variadas. A seguir, as crianças devem ser gradualmente encaminhadas para as atividades específicas, cuja fase é denominada como especialização. O presente estudo, através de uma abordagem qualitativa, teve por objetivo conhecer a opinião dos coordenadores dos programas de iniciação esportiva sobre a questão da especialização. Os resultados revelaram que as instituições investigadas têm se esforçado para que as necessidades das crianças sejam atendidas nos momentos oportunos.*

**Palavras-chave:** criança; formação esportiva; especialização.

## INICIACIÓN DEPORTIVA Y ESPECIALIZACIÓN: OPINIONES Y HECHOS

### RESUMEN

*La formación deportiva contribuyó significativamente para el desarrollo del niño cuando es realizado adecuadamente. El proceso se inicia con el desarrollo de una base motora amplia a través de prácticas variadas. Luego, los niños deben ser gradualmente encaminados para las actividades específicas, cuya fase es denominada especialización. El presente estudio, através de una abordaje cualitativa, tuvo como objetivo conocer la opinión de los coordinadores de los programas de iniciación deportiva sobre la cuestión de la especialización. Los resultados revelaron que las instituciones investigadas se han esforzado para que las necesidades de los niños sean atendidas en los momentos oportunos.*

**Palabras-clave:** niño; formación deportiva; especialización.

## SPORTIVE INITIATION AND SPECIALIZATION: OPINIONS AND FACTS

### ABSTRACT

*The process of sportive formation contributes significantly for the development of the child, when it happens appropriately. The process begins with the development of a vast motor basis through the practice of different activities. After that, the child should be gradually lead to specific activities, which is named specialization level. This study, towards a qualitative research, had the objective to know the opinion of the coordinators of initiation sports programs about specialization. The results showed that the institutions have tried to attend children necessities in the suitable moments.*

**Key-words:** child; sportive formation; specialization.

## INTRODUÇÃO

O envolvimento de crianças nos programas esportivos é fenômeno crescente em todo o mundo. A prática esportiva, quando bem orientada, contribui para o desenvolvimento global da criança, e seus benefícios são reconhecidos pela população de uma maneira geral, bem como por especialistas da área da saúde.

Na literatura encontramos muitos exemplos de como a formação esportiva deveria ocorrer, visando tanto a formação integral do indivíduo quanto de atletas. Esse processo de formação se desenrola por um longo período de tempo e passa por diversas etapas, que vão desde a construção de uma base motora ampla até a fase de especialização e de dedicação a uma modalidade específica.

Porém, devido à grande valorização do esporte de alto rendimento, a busca por resultados expressivos ocorre cada vez mais cedo. Com o objetivo de conquistar títulos e prêmios, ou simplesmente o destaque, as crianças vêm sendo estimuladas, freqüentemente, a direcionar seus esforços para uma única modalidade antes do período adequado, fenômeno conhecido como especialização precoce. Apesar de produzir resultados em curto prazo, a especialização precoce pode gerar conseqüências negativas como o abandono da prática e a ocorrência de lesões.

O objetivo do presente estudo é conhecer a opiniões de alguns profissionais envolvidos nos programas de iniciação esportiva, no caso os coordenadores dos cursos, sobre a especialização e confrontá-las com as características reais apresentadas por esses programas.

## REVISÃO DE LITERATURA

### Conceituando formação esportiva, iniciação esportiva e especialização

No presente estudo a formação esportiva será entendida como:

*"Área que engloba os conhecimentos gerais que todos os praticantes devem possuir do desporto em geral e da modalidade que praticam. Desta formação devem decorrer os comportamentos assumidos pelos praticantes quando em treino, em competição, como espectador ou mais tarde, noutras funções ligadas ao desporto."* (ADELINO, VIEIRA & COELHO, 1998p. 24)

Portanto, podemos compreender a formação esportiva como um processo, que ocorre em etapas e gradualmente, cujos objetivos não se limitam à chegada ao alto nível. Na verdade, o processo deve se estender ao longo de toda a vida, pois sua função educadora e de formação do cidadão evidenciam sua amplitude e intensidade. Em se tratando de um processo tão rico e que contribui de maneira significativa para a formação do indivíduo, todas as crianças e adolescentes deveriam ter a oportunidade de vivenciá-lo (BARBANTI & TRICOLI, 2004).

Como a formação esportiva é um processo, ela pode ser segmentada em períodos (a fim de facilitar a discussão), entre os quais incluímos a iniciação e a especialização, dois momentos distintos e interligados do período de formação.

Podemos definir a iniciação esportiva como o primeiro passo na formação, quando se procura ensinar os aspectos básicos de uma ou diversas modalidades, e que promovam as

primeiras adaptações no indivíduo para que ele possa responder aos novos estímulos (ADELINO, VIEIRA e COELHO, 1998; BOMPA, 2000; WEINECK, 1999).

A especialização é, assim como a iniciação, uma fase do processo de formação esportiva. Nesse momento, de acordo com TANI (2002), opta-se por uma modalidade na qual se pretende engajar. BOMPA (2000) acrescenta que essa etapa deve ocorrer após uma fase de experiência em modalidades esportivas diferentes, sempre respeitando o desejo da criança.

Até esse ponto não há problemas. As complicações começam a surgir quando acrescentamos o adjetivo “precoce” ao termo especialização. A especialização precoce caracteriza-se pela escolha de uma única atividade antes do momento ideal, desconsiderando etapas importantes e desrespeitando as características da criança (ADELINO, VIEIRA e COELHO, 1998; CANDEIAS, 1998; GOMES, 1993; GONÇALVES, 1999;). CANDEIAS (1998) ressalta que a especialização esportiva não está relacionada com a idade cronológica de início da prática de uma modalidade esportiva (iniciação esportiva), mas com a pequena variedade de tarefas propostas ou com a canalização dos esforços para determinadas capacidades e habilidades.

Embora haja estudos e literatura suficientes que explicitam a ineficiência da inserção precoce de crianças e de jovens em sistemas de treinamento altamente especializados, ainda prevalece o mito de que, quanto mais cedo se especializar, melhores serão as chances de sucesso no Esporte (BOMPA, 2000; GONÇALVES, 1999; GRECO & BENDA, 1998).

Em primeira instância os resultados aparecem, mas com o passar dos anos, os efeitos da especialização precoce vão diminuindo (os resultados tornam-se escassos) até que a criança especializada precocemente é superada por outras que foram inseridas nesse processo no momento adequado. ZAKHAROV e GOMES (2003) e BOMPA (2000) ressaltam o fato de que grandes campeões na idade adulta, não obtiveram sucesso quando estavam em fases iniciais do processo de formação esportiva.

ESTRIGA e MAIA (2003) destacam ainda que a especialização esportiva deve ocorrer, mas não antes do período de formação generalizada, ressaltando dessa maneira a importância do conhecimento de atividades diferentes para posterior especialização em alguma delas, corroborando com os modelos apresentados na literatura (BARBANTI, 1997; BOMPA, 2000; GRECO & BENDA, 1998; PEÑA, CHAURRA & ZULUAGA, 1998; WEINECK, 1999; ZAKHAROV & GOMES, 2003)

BOMPA, 2000 (p.2) lista algumas conseqüências da especialização precoce que seriam:

- # Desenvolvimento desequilibrado e limitado das funções fisiológicas e musculares;

- # Distúrbios no desenvolvimento físico e equilíbrio biológico;

- # Treinamento excessivo e lesões;

- # Efeitos negativos causados pelo estresse;

- # Influências no desenvolvimento social das crianças;

- # Queda da motivação levando ao abandono.

Mesmo visando à formação de atletas de alto nível, é possível questionar a necessidade de especialização precoce em certas modalidades. Não raro nos deparamos na mídia com exemplos de atletas que iniciaram o treino específico "tardamente". Certamente esses atletas reúnem condições físicas, motoras e psicológicas excepcionais que, em conjunto com a prática sistematizada os levaram ao alto nível.

Considerando que o alto nível é um fato reservado a poucos, para que submeter grande parte das crianças a modelos de preparação esportiva especializada desde o início?

Talvez, a especialização precoce na modalidade citada anteriormente, tenha origem em programas voltados para a *performance*. Nesses casos, a formação fica condicionada à competição desde o início e à busca por resultados imediatos, o que não condiz com as necessidades das crianças, e tampouco tem correspondência com a obtenção de resultados na idade adulta.

## **O desenvolvimento do aspecto motor e suas relações com o processo de formação esportiva**

Sabemos que o desenvolvimento humano ocorre em diferentes aspectos durante a vida, seja físico, motor, social, cognitivo ou afetivo, e que tais aspectos estão em constante interação, numa relação de interdependência. Entretanto, o presente estudo focará o aspecto motor, o que em hipótese alguma significa que o esporte esteja relacionado somente a ele.

De acordo com a teoria GALLAHUE & OZMUN (2005), o processo de desenvolvimento motor ocorre em quatro etapas: a fase dos movimentos reflexos, a fase dos movimentos rudimentares, a fase dos movimentos fundamentais e a fase dos movimentos especializados. Neste estudo, as fases mais relevantes serão as duas últimas.

A fase dos movimentos fundamentais inicia-se aproximadamente aos dois anos e estende-se até os seis ou sete anos de idade. Nessa fase o objetivo principal, do ponto de vista motor, é desenvolver os movimentos fundamentais ou básicos, dentro de três grupos de movimentos, a saber:

- a. Locomotores: andar, correr, saltar, saltitar, escalar, etc.
- b. Manipulativos: lançar, receber, rebater, driblar, etc.
- c. Estabilizadores: girar, rolar, manter-se em posição estática, etc.

Para o bom desenvolvimento desses grupos de movimentos é essencial vivenciá-los de maneiras variadas e em diversas situações para que, ao final dessa fase, tais movimentos atinjam um padrão maduro de execução.

A fase seguinte, que vai aproximadamente dos sete aos 14 anos de idade, corresponde aos movimentos específicos. Assim, após dominar os movimentos fundamentais, as crianças passam a combiná-los e a refiná-los. Essa fase também pode ser subdividida em:

- a. Estágio transitório: período em que devem ser desenvolvidas todas as combinações entre os grupos de movimentos aprendidos na fase anterior;
- b. Estágio de aplicação: momento no qual a criança passa a aplicar as combinações experimentadas em contextos mais específicos, como as modalidades esportivas por exemplo;
- c. Estágio de utilização permanente: quando a criança passa a dedicar-se mais a alguma modalidade esportiva.

Antes de atingir o estágio de utilização permanente, é necessário que a criança vivencie o maior número de modalidades esportivas possíveis para que possa, posteriormente, escolher uma delas visando ao rendimento, manutenção da saúde ou lazer.

O processo de formação esportiva pode ser considerado uma ferramenta (mas não a única) que proporciona o desenvolvimento motor. Autores que estudam o assunto (BARBANTI, 1997; BOMPA, 2000; GRECO & BENDA, 1998; PEÑA, CHAURRA & ZULUAGA, 1998; WEINECK, 1999; ZAKHAROV & GOMES, 2003), orientam a divisão do processo de formação esportiva para que dêem conta:

1. Da formação geral de base, que tem como objetivo ampliar o acervo motor através da prática de atividades diferentes;



2. De diminuir, gradualmente, o número de modalidades praticadas até que se chegue à dedicação dos esforços para uma delas.

A formação geral, também denominada multivariada ou multilateral atenderia às necessidades das crianças que se encontram na fase dos movimentos fundamentais e nas primeiras etapas da fase dos movimentos específicos. De acordo com BARBANTI e TRICOLI (2004), a formação geral é um princípio fundamental no treinamento infantil, pois, além dos conteúdos específicos de cada modalidade, também são contempladas as habilidades fundamentais que desenvolvem a coordenação motora geral. Portanto, é fundamental que as crianças vivenciem essa etapa do processo de formação esportiva.

CANDEIAS (1998) cogita a possibilidade da formação multivariada no desenvolvimento de uma única modalidade. A autora ressalta que, mesmo considerando apenas uma modalidade, é possível dirigir as situações no sentido do desenvolvimento de capacidades biomotoras e habilidades básicas variadas. Assim, mesmo que um programa não privilegie a vivência em diferentes modalidades, ocorre a variação das experiências.

Ao analisarmos as estruturas sugeridas (BARBANTI, 1997; BOMPA, 2000; GRECO & BENDA, 1998; PEÑA, CHAURRA & ZULUAGA, 1998; WEINECK, 1999; ZAKHAROV & GOMES, 2003), notamos semelhanças em relação à importância da variabilidade da prática em certos momentos do processo de formação esportiva. A variedade é mais valorizada se considerarmos que não sabemos quais são as inclinações ou decisões futuras das crianças. O fato eleva ainda mais a importância de oferecer subsídios (em forma de experiências) para que elas possam ter opção de escolha no futuro.

Ao assumirem essa posição, os autores mostram-se claramente contrários ao fenômeno da especialização e ressaltam a importância das vivências em modalidades alternativas àquela principal mesmo em estágios mais avançados do treinamento.

Um exemplo que ilustra a formação esportiva diversificada universal ou multilateral, utilizando os termos dos autores referenciados anteriormente, é a escola de desporto implementada no clube Estrela e Vigorosa Sport, na cidade do Porto, em Portugal (ESTRIGA, 2000). O projeto implementou uma prática diferenciada, tentando romper com a formação tradicional voltada para a prática de uma única modalidade esportiva. O programa procurou oferecer:

*Uma prática desportiva que caracterizamos como: variada nas capacidades, nas habilidades e nos conhecimentos que estimula e desenvolve; diversificada e variada nas formas de atividades e exercícios que utiliza; enquadrada numa sociedade e numa cultura; regular e sistemática. Adequadamente orientada por profissionais com formação específica fomentadora do prazer e do gosto pelo desporto, levando à criação de um estilo de vida saudável e ativo. (ESTRIGA, 2000, p.13)*

No programa, as modalidades oferecidas foram handebol, basquetebol, badminton, esportes de combate, futebol, ginástica, montanhismo, natação, patinação, tênis e voleibol. A metodologia utilizada nas diversas modalidades procurou promover a aquisição progressiva de competências motoras e esportivas. A partir dessa prática variada, desenvolvia-se gradualmente a orientação esportiva "de uma forma integrada, na qual se pretende influenciar a qualidade das decisões - escolha de uma modalidade - de acordo com um conjunto de motivos e factores" (ESTRIGA, 2000, p. 15).

O programa obteve sucesso e chegou a atender 245 crianças no biênio 1998/1999. Segundo a autora, o planejamento adequado de todas as ações, desde as administrativas até as práticas pedagógicas, bem como a colaboração do clube em questão e de outras instituições associadas, foram essenciais para o sucesso do projeto. Esse parece ser um bom exemplo de como organizarmos, adequadamente, um programa de formação esportiva no que diz respeito à sua estrutura, como discutido anteriormente. A escolha das modalidades foi feita cuidadosamente, mesclou modalidades individuais e coletivas e variou do ponto de vista das habilidades envolvidas.

Portanto, parece existir consenso na literatura sobre as fases do processo de formação esportiva e, principalmente, da necessidade de formação ampla inicial para que progrida depois para o momento de especialização.

No entanto, qual seria a opinião dos profissionais que trabalham diretamente com crianças em programas de iniciação esportiva sobre a especialização? Será que os programas são desenvolvidos visando à formação generalizada, ou especializada?

## **MÉTODO**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, pois a intenção é investigar um contexto particular, sem pretensões de que os resultados possam ser generalizáveis.

Participaram do estudo cinco coordenadores de programas de iniciação esportiva, cada um pertencente a um clube esportivo da cidade de São Paulo.

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Tal método processa-se em três etapas:

1. Pré-análise: momento no qual os dados são organizados fisicamente, o que se traduz para a presente pesquisa na transcrição das entrevistas. Realiza-se, também, a leitura flutuante do texto, que é o primeiro contato com o material e momento no qual emergem as primeiras impressões e orientações. A partir desse procedimento é possível formular hipóteses, se assim o pesquisador julgar necessário.

2. Exploração do material: nessa fase ocorre a codificação dos dados através do estabelecimento das categorias. Para se chegar a uma categoria é necessário estabelecer:

- a. A unidade de registro: "corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base visando a categorização e a contagem freqüencial." (p. 104). No caso deste estudo a unidade de registro adotada é o tema, definido como "a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto".
- b. A unidade de contexto: são os segmentos do texto ou da mensagem que refletem o significado das unidades de registro. Neste estudo, como a unidade de registro utilizada foi o tema, as unidades de contexto adotadas foram uma frase, algumas frases ou um parágrafo.

As categorias surgirão do agrupamento das unidades de registro. Citando BARDIN (1977), "as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns a esses elementos".(p.117).

Quando da exploração do material, também podem ser estipuladas regras de contagem para estabelecer a freqüência de aparição das respostas, procedimento que não foi adotado no presente estudo.

3. Inferência: refere-se aos pólos de análise sobre os quais pode ocorrer a análise de conteúdo, ou seja, em que pontos o pesquisador pode se concentrar ao realizar uma análise: o emissor, pessoa ou grupo de pessoas que emitem a mensagem; o receptor, pessoa ou grupo de pessoas que recebem uma mensagem (ex.: a análise de um poema traz informações sobre o seu autor); ou a mensagem, sem a qual a análise de conteúdo não é possível. No presente estudo, os emissores e suas mensagens serão os pólos de análise adotados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo faz parte de um contexto maior que resultou na dissertação para obtenção do grau de mestre. Assim, a entrevista possuía um roteiro que abrangia diferentes temas, inclusive a questão da especialização esportiva. No entanto, para a elaboração das categorias, em especial da categoria especialização, foram utilizadas informações oferecidas durante toda a entrevista.

Iniciaremos a discussão focando na opinião dos coordenadores sobre a especialização. Assim, dentro da categoria especialização, emergiram duas unidades de registro, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Categoria especialização, unidades de registro e de contexto (TSUKAMOTO, 2004).

Categoria	Unidades de registro e de contexto
Especialização	<p><b>a. <u>Posicionamento-</u></b></p> <p><i>C1: “Não procuramos formar atletas, nós estamos aqui para dar uma base motora para todas as crianças, em várias modalidades esportivas...”</i></p> <p><i>C2: “aí veio esta idéia da iniciação esportiva, em função de se acreditar que a iniciação precoce é uma coisa prejudicial para o desenvolvimento da criança, então essa é a idéia.”</i></p> <p><i>C4: “Se a gente tem que ter para sair para ir para fora a gente tem que seguir este padrão. Então ele está presente no dia-a-dia, porque todo mundo tem que saber qual é, as crianças têm que fazer...mas a gente tenta fazer com que o trabalho não vise só isso, tá bom? Então assim a gente tenta dar uma margem bem ampla no trabalho, não tão específica, a maior luta é exatamente esta, não me importa o que a federação fale, nós vamos trabalhar no que nós acreditamos...”</i></p> <p><i>C5: “...fazendo um esporte único, você acaba ....por exemplo em uma modalidade acaba trabalhando mais grupos musculares do que outros, e acaba ficando...deixa de conhecer outros esportes. E até às vezes isso acontece, a criança deixa de ser um talento no futuro numa outra modalidade que não conheceu. ”</i></p> <p><b>b. <u>Influências do clube-</u></b></p> <p><i>C2: “Aí aos 12 anos, quando inicia a maioria das categorias de competição aqui no clube, ou a criança vai pro competitivo, se ela tiver performance, ou se ela não tiver performance ou ela não desejar, que às vezes acontece, o associado ele não quer se submeter aquele ritmo de treinamento todo dia, e competições e tudo mais, ela pode continuar...”</i></p> <p><i>C4: “...como a GO tem este problema do precoce, que só serve o miudinho, o bonitinho, o magrinho, então é uma luta, porque querem pegar a criança de cinco anos, eu não deixo, só deixo pegar depois dos sete, mas não, porque</i></p>

*tem potencial, porque vai ser....parece que todo mundo tem olho fotográfico que acha que vai ser um campeão....aí no fim não tem perfil, não quer aquilo, não quer pressão, sabe, não está pronto pra fazer...”*

A maioria dos coordenadores entrevistados posicionou-se de maneira contrária à especialização (entenda-se precoce), com enfoque, principalmente, para a questão do desenvolvimento motor. Assim, de acordo com os sujeitos, as instituições parecem tentar oferecer uma base ampla de formação esportiva visando atender às necessidades das crianças e à sua formação integral.

No discurso de C1, podemos notar um fato interessante:

*“Não procuramos formar atletas, nós estamos aqui para dar uma base motora para todas as crianças, em várias modalidades esportivas...”*

Encontramos nesse depoimento uma contradição, pois o sujeito dá a entender que a formação de atletas deve ser específica. Como visto na revisão de literatura, o processo de formação esportiva passa por diferentes etapas que vão desde a formação generalizada, ou seja, *oferecer base motora em várias modalidades esportivas*, até o momento da especialização, quando a criança pode optar pela prática mais intensiva de alguma modalidade. C1 parece contrário à especialização mas, ao mesmo tempo, parece favorável a ela, pois podemos observar em seu discurso que aqueles que se tornarão atletas não necessitam de uma base motora variada ou, que aqueles que vivenciam experiências diferentes não possam se tornar atletas. No entanto, a porta de entrada para o processo de formação esportiva é uma só. Não é possível afirmar, logo nas primeiras etapas, que determinada criança será ou não atleta. Certamente algumas podem possuir mais qualidades do que outras, mas isso não significa que essa criança deseje ingressar no esporte de rendimento. Por outro lado, algumas crianças, devido à maturação física tardia, podem manifestar suas qualidades atléticas posteriormente.

Ainda em relação ao posicionamento frente à especialização, C5 justifica a importância de se conhecer diferentes modalidades afirmando que, se restringirmos o número de opções, é possível que deixemos de descobrir o talento na modalidade. Por trás desse fato está, novamente, a questão de que no início do processo de formação esportiva não sabemos quem seguirá ou não a carreira de atleta.

C4 destaca outro fator importante sobre a especialização: a influência das federações nesse processo. Em geral, as federações influenciam a especialização precoce, pois criam categorias para crianças muito pequenas, que ainda não estão prontas nem física, motora, cognitiva, ou afetivamente para serem inseridas nesse contexto. No entanto, se existe a categoria, qual clube não desejaria conquistar o título?

Acrescido à questão da criação das categorias, parece existir ainda uma tendência de padronização do trabalho de iniciação ou formação esportiva de acordo com as diretrizes das federações. Isso ocorre, por exemplo, nas modalidades ginásticas, em que para cada categoria existem séries obrigatórias a serem apresentadas nos campeonatos. Talvez as séries por si só não sejam o problema. No entanto, esses quesitos obrigatórios podem manifestar tendência à especialização das atividades dentro da própria modalidade. Assim, é possível que só façam parte das aulas ou treinos as habilidades ou movimentos que constam nas séries obrigatórias.

Dentro da categoria especialização, outra unidade de registro emergiu, aquela relacionada às influências exercidas pelo próprio clube para que ocorra a especialização.

C2 destaca de maneira positiva a influência do clube, pois o mesmo oferece oportunidades àqueles que desejam se especializar em alguma atividade após os 12 anos de idade. E mais, destaca que existem opções para aqueles que não desejam se especializar visando ao rendimento, mas querem praticar a modalidade por prazer.

Por outro lado, C4 relata a experiência do relacionamento com o departamento competitivo, em especial da modalidade Ginástica Olímpica. Segundo o relato, o próprio departamento competitivo da modalidade deseja envolver as crianças no treino específico ainda com cinco anos de idade. Assim, dentro da própria instituição existe a "concorrência" entre os programas, sendo que um visa à formação esportiva variada (e adequada) e o outro à especialização antes do momento recomendado.

Para constatar os fatos, o quadro 2 resume o número de modalidades oferecidas em cada uma das instituições investigadas:

Quadro 2 - Número de modalidades oferecidas em cada instituição (TSUKAMOTO, 2004).

<b>Instituição</b>	<b>Número de modalidades</b>
C1	7
C2	9
C3	10
C4	17
C5	13

Quando tomamos como referência o número de modalidades oferecidas, os clubes parecem adotar a formação generalizada ou multivariada, como recomendado pela literatura para as fases iniciais do processo de formação esportiva, e reforçam a opinião contrária à especialização esportiva inadequada.

Em C1 e C5, todas as crianças praticam todas as atividades oferecidas a partir do momento em que ingressam no programa. C2 garante a formação esportiva até os 17 anos de idade e permite que, aos 12 anos, ocorra a especialização se assim for o desejo do adolescente. Paralelamente, o C2 oferece atividades àqueles que não desejam se especializar em alguma modalidade. Mas, em C3 e C4, apesar de existirem cursos mais generalizados, denominados de esportes coletivos, as crianças podem escolher apenas uma atividade para praticar.

Em todos os clubes, com exceção de C1, existem departamentos competitivos de diferentes modalidades, nos quais as crianças podem ingressar em qualquer faixa etária. Por exemplo, apesar da modalidade futebol fazer parte do programa de iniciação esportiva generalizada, se a criança, ou seus pais desejarem a prática (ou o treino) apenas dessa modalidade, é possível fazê-lo.

Portanto, do ponto de vista do número de modalidades oferecidas, percebe-se esforço em oferecer oportunidades variadas, contrárias à especialização. Ainda nos programas em que é possível optar pela prática de apenas uma modalidade, nada impede que a criança pratique outra, o que é um incentivo da instituição para a prática multilateral.

Mas é necessário ressaltar a importância dos profissionais envolvidos com as atividades. Por mais que os programas apresentem características que visam à formação variada, se a postura do professor que ministra a atividade não for condizente, pode ocorrer especialização "mascarada", mesmo que a criança pratique mais de uma atividade. O contrário também é verdadeiro. A criança pode praticar apenas uma modalidade, mas ainda assim ter experiências motoras ricas e variadas, conforme exemplificamos anteriormente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do exposto foi possível perceber considerável esforço das instituições investigadas no intuito de proporcionar um processo de formação esportiva adequado aos seus alunos. Parece que os coordenadores estão conscientes para a importância da prática variada na formação das crianças e que a formação de atletas é consequência de um processo adequado, e não objetivo principal dos programas.

No entanto, foi possível perceber problemas institucionais. Entre estes, destacaríamos a existência de departamentos competitivos que oferecem programas aparentemente especializados desde o início, e a suposta pressão para que as crianças sejam engajadas o mais rápido possível nas competições oficiais. Este quadro faz com que a formação esportiva consistente seja preterida.

Talvez, o caminho que o processo de formação, a iniciação e a especialização esportiva vêm tomando estejam aquém do ideal. Mas, percebe-se preocupação gradativa em relação àquela figura de maior importância nesse contexto: a criança. Parece existir um movimento para que, cada vez mais, suas necessidades e desejos sejam atendidos da forma mais adequada possível.

A literatura é e, certamente, continuará a ser insistente a respeito da importância da experiência em cada fase do processo de formação esportiva até atingir o alto nível. Provavelmente, a maioria dos coordenadores esteja consciente disso. O fato é que própria natureza das instituições, que em muitos casos, é de caráter competitivo, incita a especialização. Os prejuízos da especialização precoce podem passar despercebidos ao olhar da coordenação ou demorem a aparecer. Enquanto isso muitas crianças deixarão de apreciar e de se beneficiar das práticas esportivas; outras, além disso, perderão a oportunidade de desenvolver seu potencial. E, ainda que pouquíssimas, algumas crianças deixarão de se destacar no alto nível do esporte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELINO, J. VIEIRA, J. & COELHO, O. Jovens no desporto – Um pódio para todos. **Treino Desportivo**. Lisboa, 3ª série, ano 1, nº 2, p.19-32, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBANTI, V. J. Teoria e prática do treinamento esportivo. São Paulo: Edgard Blücher, 1997.
- BARBANTI, V. J.; TRICOLI, V. A formação do esportista. In.: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 199 - 215.
- BOMPA, T. O. **Total Training for Young Champions**. Champaign: Human Kinetics, 2000.
- CANDEIAS, J. G. Crianças e Formação Desportiva. **Treino Desportivo**. Lisboa, edição especial nº1, p. 3 - 10, 1998.
- ESTRIGA, M. L. Escolas de Desporto: um modelo de formação e orientação desportiva. **Horizonte**. Lisboa, vol. XVI, n. 93, 2000.
- ESTRIGA, M. L. MAIA, J. A. R. Um estudo exploratório com treinadores e docentes sobre a orientação desportiva de crianças e jovens. **Treino Desportivo**. Lisboa, n.23, p. 44 – 49, 2003.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2005.
- GOMES, P. B. A criança e o desporto. Prontidão e competência. In.: Bento, J. & Marques, A. **A ciência do Desporto, a Cultura e o Homem**. Lisboa: Câmara Municipal do Porto Pelo Fomento Desportivo, p. 517 – 523, 1993.
- GONÇALVES, C. Um olhar sobre o processo de formação do jovem praticante. **Treino Desportivo**. Lisboa, edição especial n. 2, p. 42 – 48, 1999.
- GRECO, R. P. & BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, vol. 1.
- PEÑA, N. M.; CHAURRA, J. T.; ZULUAGA, L. F. A. **Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil**. Armenia: Editorial Kinesis, 1998.
- TANI, G. Iniciação Esportiva e Influência do Esporte Moderno. In.: SILVA, F. M. **Treinamento Desportivo - aplicações e implicações**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, p. 143 – 151, 2002.
- TSUKAMOTO, M. H. C. **A ginástica olímpica no contexto da iniciação esportiva**. Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2004.
- WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. Trad. Por Beatriz Maria Romano Carvalho. São Paulo: Manole, 1999.
- ZAKHAROV, A; GOMES, A. C. **Ciência do Treinamento Desportivo**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 2003.

Raul Alves Ferreira Filho

Endereço: Av. Aruanã, 821 Apto 48 – Tamboré – Barueri –SP – CEP – 06460-010

e-MAIL: marka7@ig.com.br

Recursos audiovisuais: datashow

## A RELAÇÃO ENTRE APTIDÃO FÍSICA E A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS EXTRACURRICULARES

Tiago Palma Tadeu<sup>1</sup>  
André da Silva Vargas<sup>1</sup>  
Christian Borges Sperling<sup>1</sup>  
Marina Marques Kremer<sup>1</sup>  
Mário Renato de Azevedo Júnior<sup>2</sup>

1 – Acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da ESEF/UFPel  
2 – Prof. Ms. do Departamento de Desportos da ESEF/UFPel

### RESUMO

*A preocupação com a prática de exercícios físicos, tendo como referência a aptidão física relacionada à saúde, é um tema em plena ascensão, visto que tal inatividade física pode acarretar em doenças crônico-degenerativas. Nossos resultados não foram capazes de apresentar uma relação positiva entre a prática de atividades físicas extracurriculares e a aptidão física de crianças e jovens, com exceção da flexibilidade. Apesar disso, várias são as evidências da importância destas atividades para a saúde desde a idade escolar, assim como na projeção de um estilo de vida ativo na idade adulta.*

### ABSTRACT

*The concern about the physical exercises practices, being like reference the physical aptitude and health relationship, is a topic in ascension, whereas the physical inactivity can cause degeneratives cronical diseases. Our results were not able to show a positive relationship between the extracurricular physical activities practices and the kids and young's physical aptitude, except the flexibility. However, many are the evidences of this activities importance to the health since the scholar age, such as in the projection of an active life stile on the adult age.*

### RESUMEN

*La preocupación con la practica de ejercicios físicos, teniendo como referencia la aptitud física relacionada a la salud, es un tema en plena ascensión, visto que tal inactividad física puede acarrear en enfermedades crónicas–degenerativas. Nuestros resultados no fueron capaces de presentar una relación positiva entre la practica de actividades físicas extracurriculares y la aptitud física de niños y jóvenes, con excepción de la flexibilidad. A pesar de eso, varias son las evidencias de la importancia de esas actividades para la salud desde la edad escolar, así como la proyección de un estilo de vida activo en la edad adulta..*

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a prática de exercícios físicos, tendo como referência a aptidão física relacionada à saúde, tem ocupado posição de relevo não só nas pesquisas em educação física, mas também tem sido preocupação do Estado na área de saúde pública, visto que tal inatividade física pode acarretar em doenças crônico-degenerativas, entre elas, doença arterial coronariana, hipertensão arterial sistêmica, *diabetes mellitus* e alguns tipos de câncer (Bauman, 2004).

Pelo fato das pessoas estarem cada vez mais levando uma vida sedentária, as doenças crônicas degenerativas estão se desenvolvendo mais cedo, fazendo com que os cuidados para não desenvolvê-las sejam antecipados. Com isso, torna-se cada vez mais



importante criar, nas crianças e adolescentes, a consciência da importância da realização de atividades físicas regulares para a manutenção de uma vida saudável.

“Além dos benefícios imediatos atribuídos a realização de esforços físicos adequados na infância e na adolescência, evidências apontam que as experiências positivas associadas à prática de atividades físicas vivenciadas nessas idades se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar futuramente na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta” (Kuh & Cooper, 1992; Powell & Dysinger, 1987; Sallis, Simons-Norton, Stone, Corbin, Epstein, Faucette, Iannotti, Killen, Klesges, Petray, Rowland & Taylor, 1992; Simons-Morton, Parcel, O’hara, Blair & Pate, 1988 apud Guedes & Guedes, 1997).

Resultados de alguns estudos têm procurado demonstrar que, atualmente, uma grande proporção da população de jovens e adultos vem apresentando hábitos de vida que não contemplam a prática de atividades físicas (Barnekow-Bergkvist, Hedberg, Janlert & Jansson, 1996; Pate, Long & Heath, 1994; Telema, Laakso & Yang, 1994).

É importante lembrar que apenas a conscientização não é suficiente e que é preciso desenvolver também o gosto pela prática de atividades físicas, para que estas crianças e adolescentes venham a se tornar adultos ativos. Estudos têm mostrado que, apesar do conhecimento sobre exercício físico ser relativamente satisfatório na população, a inatividade física se apresenta cada vez mais como uma epidemia (Domingues et al, 2004).

Entretanto, parece que somente as aulas de Educação Física não sejam suficientes para modificar significativamente a aptidão física dos seus alunos. Segundo Guedes & Guedes (1997), ao estudar as características dos programas de Educação Física escolar, constatou que aproximadamente 50% do tempo da aula é utilizado em atividades de administração e organização das atividades.

Nesse sentido, a Educação Física poderia estar contribuindo de forma mais significativa se sua prática também tivesse o compromisso de desenvolver o gosto pela prática de atividades físicas e esportivas, além de contribuir para a formação de uma consciência crítica acerca dos benefícios de um estilo de vida ativo sobre a saúde.

Sendo assim, o oferecimento de atividades extracurriculares, que podem ser proporcionadas dentro da própria escola, podem exercer um papel de destaque nesta busca por crianças e jovens mais ativos fisicamente.

Portanto, este estudo foi realizado com o objetivo de investigar a influência da prática de atividades físicas extracurriculares sobre o nível de aptidão física de escolares de 7 a 17 anos da cidade de Pelotas.

## **METODOLOGIA**

Foi realizado um estudo transversal, em uma amostra representativa dos escolares da cidade de Pelotas. Foram avaliadas crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 17 anos.

O processo de amostragem utilizou como unidade amostral primária as escolas da cidade de Pelotas, segundo dados do Censo Escolar de 2003 e a seleção da amostra foi realizada em múltiplos estágios:

- 1- Estratificação das escolas segundo a rede de ensino (municipal, estadual, federal e particular);
- 2- Seleção de 9 escolas, segundo sorteio aleatório, proporcional ao número de escolas de cada rede.

Tabela 1- Distribuição das escolas da cidade de Pelotas segundo a rede de ensino (2004).

<b>Rede de Ensino</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Representatividade</b>	<b>Escolas selecionadas</b>
Municipal	96	57%	5
Estadual	48	29%	2
Particular	22	13%	1
Federal	2	1%	1
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>

3- Seleção aleatória das turmas de cada escola. Caso as turmas fossem compostas de menos de 20 alunos, eram escolhidas duas turmas para cada série.

Não foram incluídos no estudo aqueles escolares que possuíam contra-indicação médica para a realização de exercício físico. O consentimento dos pais por escrito foi obtido para a participação dos alunos nas avaliações.

As seguintes variáveis de aptidão física relacionada à saúde foram coletadas e analisadas: flexibilidade, resistência abdominal e resistência aeróbia. Os testes utilizados foram: sentar e alcançar (flexibilidade), abdominais em um minuto (resistência abdominal) e corrida de 9 minutos (resistência aeróbia). Estes testes, assim como os critérios de classificação para cada idade e sexo são propostos pelo Projeto Esporte Brasil (2002).

Variáveis sociodemográficas também foram coletadas: sexo, idade, rede de ensino a que a escola pertence (municipal, estadual, federal e particular). Informações sobre a participação em atividades físicas extracurriculares foram obtidas. Para obter estas informações, um questionário padronizado e pré-codificado foi utilizado.

A equipe de entrevistadores/avaliadores foi composta de vinte acadêmicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

A digitação dos dados foi realizada no banco de dados disponível em software específico do Projeto Esporte Brasil (2002).

O plano de análise estatística respeitou as seguintes etapas:

- a) Cálculo de medidas de tendência central e dispersão para variáveis contínuas e de proporções para as variáveis categóricas;
- b) Análise bi-variada;
- c) Análise ajustada através de Regressão de Poisson. Nesta análise, a associação de interesse foi ajustada para as seguintes variáveis: sexo, idade, índice de massa corporal e rede de ensino a que a escola pertence.

Os dados foram analisados no pacote estatístico Stata 8.0.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas.

Este projeto de pesquisa contou com o apoio da Fundação de Esportes do estado do Rio Grande do Sul (FUNDERGS).

## **RESULTADOS**

Entre os meses de setembro e dezembro foram realizadas avaliações em nove escolas da zona urbana da cidade de Pelotas, totalizando 1089 alunos avaliados, sendo na sua maioria homens (52,1%). Conforme os grupos de idade a amostra esteve assim distribuída: 30,3% (7-9 anos), 34,4% (10-12 anos), 28,7% (13-14 anos) e 6,6% (15-17 anos). A Tabela 2 traz a descrição final da amostra segundo o número de avaliações, perdas e recusas de cada escola.

Tabela 2- Descrição da amostra segundo as escolas, com a totalização de alunos avaliados, perdas e recusas.

Escola	Amostra		
	Alunos	Avaliações	Perdas e recusas (%)
A (municipal)	143	113	30 (21,0)
B (municipal)	80	52	28 (35,0)
C (municipal)	273	218	55 (20,1)
D (municipal)	92	70	22 (23,9)
E (estadual)	390	266	124 (31,8)
F (estadual)	175	108	67 (38,3)
G (estadual)	165	94	71 (43,0)
H (particular)	111	89	14 (12,6)
I (federal)	112	79	33 (29,5)
<b>Total</b>	<b>1541</b>	<b>1089</b>	<b>452 (29,3)</b>

As perdas e recusas deste estudo conforme a idade apresentaram os seguintes resultados: 22,9% (7-9 anos), 23,8% (10-12), 38,3% (13-14) e 43,7% (15-17). Considerando a elevada proporção de perdas e recusas entre os adolescentes com idade igual ou superior a 15 anos, estes não foram considerados nas análises posteriores.

A Figura 1 demonstra a proporção de alunos que alcançaram as recomendações para os testes de resistência aeróbia, flexibilidade e resistência abdominal entre os meninos, segundo os grupos etários. Para esta análise, em função do grande número de perdas e recusas entre alunos com idade igual ou superior a 15 anos, estes foram excluídos das análises posteriores.

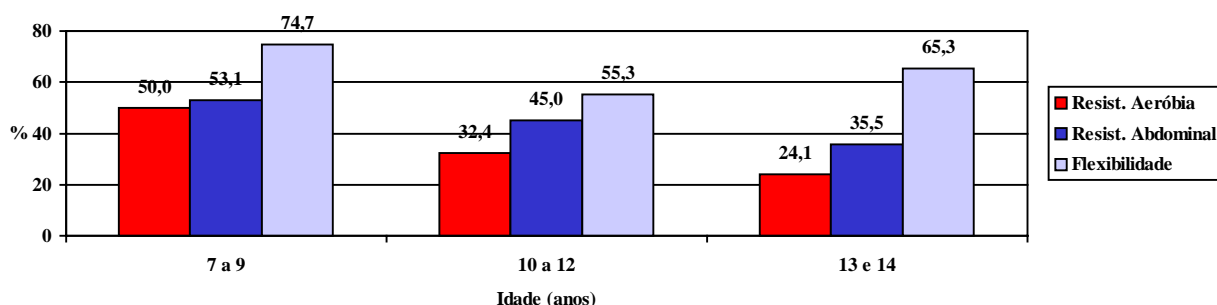


Figura 1- Prevalência de alcance das recomendações para os testes de resistência aeróbia, abdominal e flexibilidade entre os meninos.

A Figura 2 demonstra a proporção de alunos que alcançaram as recomendações para os testes de resistência aeróbia, flexibilidade e resistência abdominal entre as meninas, segundo os grupos etários. A exemplo da análise anterior, alunos com idade igual ou superior a 15 anos foram excluídos.

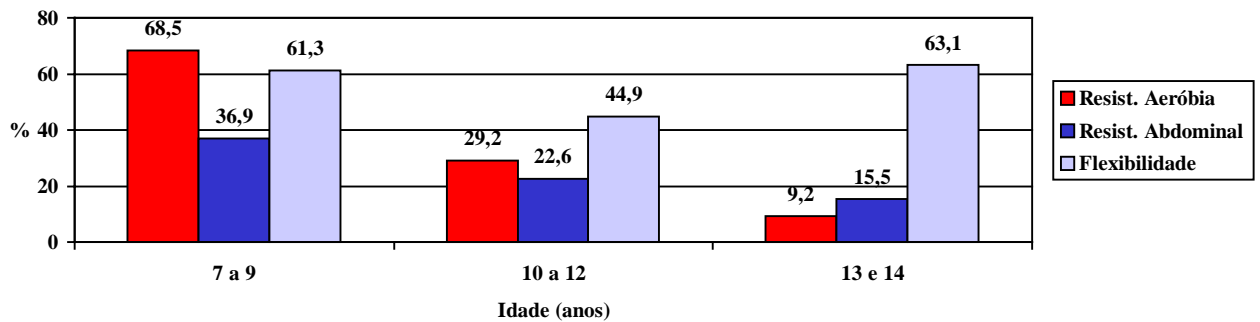


Figura 2- Prevalência de alcance das recomendações para os testes de resistência aeróbia, abdominal e flexibilidade entre as meninas.

Com relação a participação em atividades físicas extracurriculares, os meninos (38,3%) relataram maior envolvimento se comparado às meninas (24,9%;  $p < 0,001$ ). A Figura 4 demonstra o gráfico do envolvimento em atividades físicas extracurriculares da amostra e estratificada por sexo.

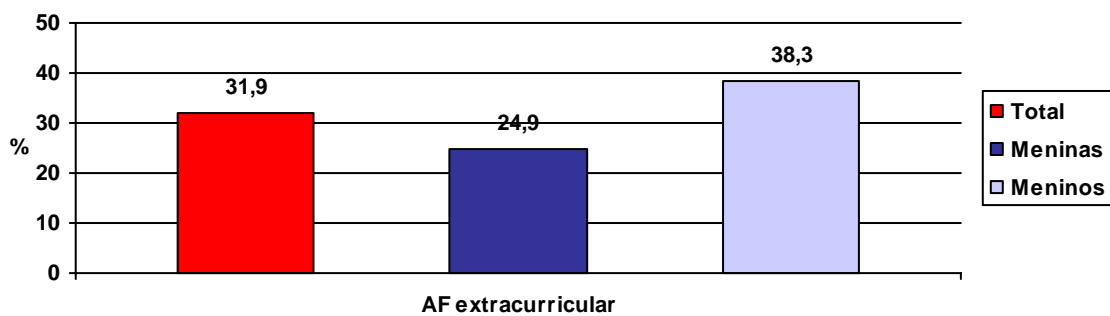


Figura 3- Relato de participação em atividades físicas extracurriculares na amostra total e estratificado por sexo.

O futebol e o futsal foram as atividades físicas mais praticadas no período extracurricular (58,4%), seguido da dança (16,0%) e voleibol (7,3%). A Tabela 3 traz a descrição completa das atividades físicas extracurriculares relatadas pela amostra.

Tabela 3- Descrição das atividades físicas extracurriculares relatadas pelos escolares de 7 a 17 anos da cidade de Pelotas-RS.

Atividade	N	%
Futebol e Futsal	201	58,4
Dança	55	16,0
Voleibol	25	7,3
Artes Marciais	13	3,8
Handebol	10	2,9
Basquetebol	6	1,7
Musculação	6	1,7
Outras atividades	28	8,2
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Tanto na análise bruta como na ajustada, a participação em atividades físicas extracurriculares não esteve associada com o alcance das recomendações de aptidão física para a saúde nos testes de resistência abdominal e aeróbia. Entretanto, escolares envolvidos com atividades físicas extracurriculares apresentaram uma probabilidade 20% maior de alcançar as recomendações para a saúde no teste de flexibilidade ( $p=0,023$ ) na análise ajustada.

A Figura 4 traz o gráfico da associação entre a participação em atividades físicas extracurriculares e o alcance das recomendações para a saúde para os testes de resistência aeróbia e abdominal e de flexibilidade.

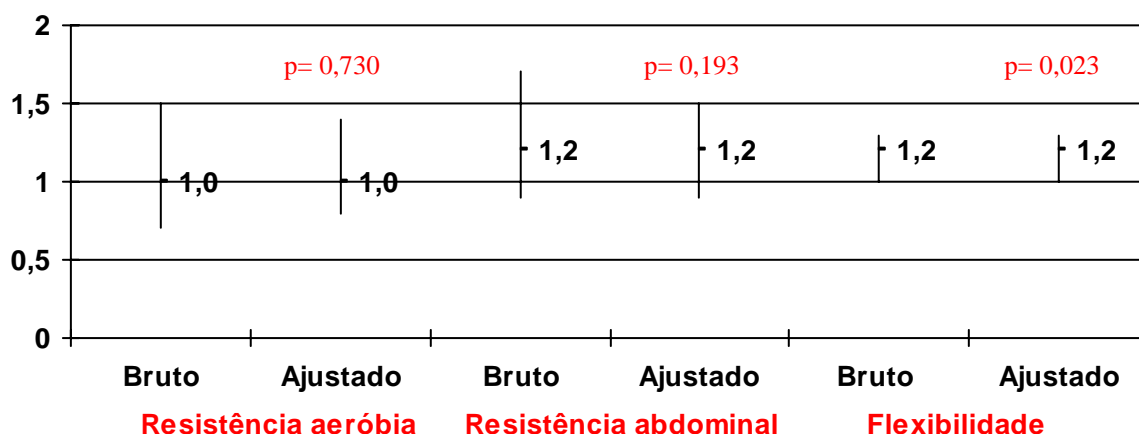


Figura 4- Associação entre o alcance das recomendações de aptidão física para a saúde e a participação em atividades físicas extracurriculares.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A prática de atividades físicas no período extracurricular exerce especial influência nos níveis de atividade física e de aptidão física de crianças e jovens. Estudos têm mostrado que o pouco tempo despendido com atividades físicas nas aulas de Educação Física escolar por vezes é compensado com outras atividades realizadas fora da escola (Mallan et al, 2003).

Apesar de muitas pessoas acreditarem que a Educação Física deva exercer uma influência direta no desenvolvimento da aptidão física dos seus alunos, estudos tem demonstrado que os programas de Educação Física escolar não utilizam mais do que metade do tempo de aula em atividades esportivas ou que visem a melhora/manutenção da aptidão física (Guedes & Guedes, 1997).

Nossos resultados não foram capazes de mostrar uma relação positiva entre a prática de atividades físicas e a aptidão física de crianças e jovens, com exceção da flexibilidade. Outras evidências internacionais apontam para uma influência destas atividades sobre a aptidão física dos alunos (Ara et al, 2004). Entretanto, vários fatores podem estar interferindo em nossos resultados. Um deles, que pode ser o principal, é a possibilidade de uma causalidade reversa nesta associação onde, principalmente, alunos menos aptos sejam encorajados a se envolver em tais atividades a fim de melhorar sua aptidão.

Conforme já esperado, o futebol e o futsal representaram a principal escolha de crianças e jovens na prática extracurricular. Com toda a força cultural deste esporte no país, além de considerar que esta modalidade possui de longe um número maior de possibilidades de prática, incluindo as camadas sociais menos favorecidas, não nos causa espanto esta discrepância se comparado aos outros esportes.

A dança, especialmente entre as meninas, é a segunda atividade extracurricular mais citada. Cabe ressaltar que a dança ainda é uma das atividades mais oferecidas nas próprias escolas como práticas extracurricular.

Assim como outros estudos já mostraram, os meninos se envolvem mais em atividades extracurriculares do que as meninas (Azevedo Jr et al, 2004), assim como de atividades físicas de uma forma geral (Oehlschlaeger et al, 2004).

As práticas extracurriculares, além deste importante papel de complementar o nível de atividades físicas de crianças e adolescentes, parece também exercer um importante papel na continuidade da prática de atividades físicas da infância e adolescência para o resto da vida (Tammelin et al, 2003; Azevedo Jr. et al, 2004).

Portanto, apesar da necessidade de resultados mais conclusivos sobre sua relação com a aptidão física, não há dúvidas sobre a importância das atividades físicas extracurriculares para a saúde de crianças e jovens. Além de ser importante para a saúde durante a própria fase escolar, comportamentos favoráveis para um estilo de vida ativo podem começar a ser moldados com o incentivo a estas atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ara I, Vicente-Rodriguez G, Jimenez-Ramirez J, Dorado C, Serrano-Sanchez JA, Calbet JA. Regular participation in sports is associated with enhanced physical fitness and lower fat mass in prepubertal boys. *Int J Obes Relat Metab Disord*. 2004 Dec;28(12):1585-93.

Azevedo Jr, MR; Araújo, CL; Silva, MC. Associação entre a participação em atividades físicas sistematizadas e o nível de atividade física na idade adulta. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia, UFPEL, 2004.

Barnekow-Bergkvist, M.; Hedberg, G.; Janlert, U.; Jansson, E. Physical activity pattern in men and women at the ages of 16 and 34 and development of physical activity from adolescence to adulthood. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, v.6, n.6, p.359-70, 1996.

Bauman AE. Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003. *J Sci Med Sport* 2004;7(1 Suppl):6-19.

Cooper, K. H. *Correndo sem medo*. New York, 1985.

Domingues MR, Araujo CL, Gigante DP. Knowledge and perceptions of physical exercise in an adult urban population in Southern Brazil. *Cad Saude Publica*. 2004 Jan-Feb;20(1):204-15.

Guedes, JE & Guedes, DP. Características dos programas de Educação Física Escolar. *Rev Paul Educ Fis*. São Paulo 1997. 11(1):49-61.

Mallam KM, Metcalf BS, Kirkby J, Voss LD, Wilkin TJ. Contribution of timetabled physical education to total physical activity in primary school children: cross sectional study. *BMJ*. 2003 Sep 13;327(7415):592-3.

Oehlschlaeger MH, Pinheiro RT, Horta B, Gelatti C, SanTana P. Prevalence of sedentarism and its associated factors among urban adolescents. *Rev Saude Publica*. 2004 Apr;38(2):157-63.

Pate, R.R.; Long, B.J.; Heath, G. Descriptive epidemiology of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, v.6, n.4, p.434-47, 1994.

Projeto Esporte Brasil. *Revista Perfil*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

Tammelin T, Nayha S, Hills AP, Jarvelin MR. Adolescent participation in sports and adult physical activity. *Am J Prev Med* 2003;24(1):22-8.

Telema, R.; Laakso, L.; Yang, X. Physical activity and participation in sports of young people in Finland. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, v.4, n.1, p.65-74, 1994.

## ADESÃO, PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO

Marcos Santos Ferreira (Mestre - UERJ/ENSP)  
Alberto Lopes Najar (Doutor - ENSP)

*Com o objetivo de analisar até que ponto a complexidade do processo de mudança de comportamentos é contemplada nos objetivos, estratégias e avaliação de programas de promoção de atividades físicas, analisamos o Agita São Paulo, tomando por base alguns documentos oficiais. Identificamos que suas estratégias centram-se no incremento do nível de atividade física da população e de seu conhecimento sobre os benefícios da atividade física. Tendo em vista a complexidade do fenômeno de adesão à prática de atividades físicas, sugerimos a ampliação do número de variáveis sobre as quais devem repousar as ações e a avaliação do programa.*

### ADHERENCE, PHYSICAL ACTIVITY PROMOTION PROGRAMS AND HEALTH: ELEMENTS FOR EVALUATION

*The authors analyzed Agita São Paulo (Move São Paulo), based on a number of official documents, in order to determine to which extent the complexity of behavioral change processes is comprehended in the objectives, strategies and evaluation of physical activity promotion programs. The strategies of the program under analysis were found to be focused on the increment of the levels of both physical activity and knowledge of physical activity benefits. Given the complexity of exercise adherence, the authors suggest that the scope of variables upon which program actions and evaluation are based should be widened.*

### ADHESIÓN, PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD: ELEMENTOS PARA UNA EVALUACIÓN

*A fin de analizar hasta que punto la complejidad del proceso de cambio de comportamientos es considerada en los objetivos, las estrategias y la evaluación de programas de promoción de actividades físicas, analizamos el Agita São Paulo, basándonos en algunos documentos oficiales. Identificamos que sus estrategias se centran en el incremento del nivel de actividad física de la población y de su conocimiento sobre los beneficios de la actividad física. Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno de adhesión a la práctica de actividades físicas, sugerimos la ampliación del número de variables sobre las cuales deben apoyarse las acciones y la evaluación del programa.*



## Introdução

Quem nunca ouviu dizer que ‘atividade física faz bem à saúde’? Embora expressa pelo dito popular, essa afirmação extrapola sua dimensão de senso comum. De fato, hoje, a prática regular de atividades físicas vem sendo apontada como importante ação na área de saúde pública. Essa possibilidade encontra suporte teórico na influência benéfica da atividade física no *status* de saúde (Oguma *et al.*, 2002) que, por sua vez, fundamenta-se na difundida associação com a redução dos indicadores de morbi-mortalidade.

Contudo, apesar da associação feita entre prática regular da atividade física e saúde, é importante apontar que essa relação vem sendo questionada. Há quem argumente, por exemplo, que ela pode ser lida de outro modo: as pessoas praticam atividade física porque gozam de melhor saúde, e não o inverso, o que caracterizaria um problema de endogeneidade. Ainda que esse debate esteja longe de findar, com base no exposto até o momento, parece-nos razoável aceitar a prática regular de atividades físicas como um dos fatores que podem contribuir positivamente para a saúde de indivíduos e comunidades e, ao mesmo tempo, recusar a relação de causalidade entre eles.

O fato é que a possibilidade de a atividade física contribuir positivamente para a saúde vem dando suporte a iniciativas que visam promover estilos ativos de vida. No entanto, o quadro de sedentarismo em nações industrializadas não vem experimentando alteração substancial (Dishman, 1994). Essa situação parece perdurar, haja vista que mais de 60% da população adulta em quase todos os países desenvolvidos e nas áreas urbanas do mundo menos desenvolvido apresentam níveis insuficientes de atividade física (CDC, 2000).

A compreensão e a eventual alteração desse quadro requerem ações de larga abrangência, envolvendo profissionais de várias áreas, que tenham em comum o interesse em difundir a atividade física na perspectiva da promoção da saúde. Tendo essas questões presentes, reflete-se, neste artigo, sobre o processo de adesão à atividade física, enquanto empreendimento na área da saúde, e sobre as ações costumeiramente adotadas nesse sentido. A partir do reconhecimento da multidimensionalidade e complexidade do fenômeno da adesão, sugerimos que mais variáveis sejam consideradas na avaliação de ações em prol da atividade física.

## A Adesão à Atividade Física

A maioria dessas iniciativas tem por objetivo ampliar o conhecimento da população sobre a prática e os benefícios dos exercícios. No entanto, se isso fosse suficiente, esperar-se-ia que países que já vêm se debruçando sobre a problemática do sedentarismo há alguns anos, como Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha e Austrália, apresentassem taxas mais animadoras de adesão ao exercício físico. Segundo King *et al.* (1995), apesar das evidências dos benefícios da prática regular de exercícios para a saúde, a maioria dos americanos permanece inativa. Esse quadro parece ser o mesmo em muitos países industrializados, nos quais o nível de atividade física dos adultos permanece bem aquém do recomendado (CDC, 2000). Com efeito, parece não haver evidências que sustentem o fato de que apenas o maior conhecimento sobre exercício leve as pessoas a uma vida fisicamente ativa. Segundo Dishman *et al.* (1985), menos de 5% da população acredita que um maior conhecimento sobre os benefícios do exercício contribuiria para um aumento de sua prática.

O processo de adesão ao exercício é, portanto, multidimensional (Welk, 1999), o que torna complexo o estudo e estabelecimento de diretrizes que visem a adesão. De fato, a literatura revela que a adesão à prática de exercícios e atividades desportivas sofre a influência de inúmeros fatores, como: experiências anteriores na prática desportiva e de exercícios físicos; apoio do cônjuge e de familiares (King *et al.*, 1992); aconselhamento

médico (Bull, Jamrozik, 1998); conveniência do local de exercitação (Andrew *et al.*, 1981); aspectos biológicos/fisiológicos (Klonoff *et al.*, 1994); gênero (Garcia *et al.*, 1995); auto-motivação para a prática do exercício (Farinatti, 1998); disponibilidade de tempo (Johnson *et al.*, 1990); condição sócio-econômica (Raudsepp, Viira, 2000); conhecimento sobre exercício físico e acesso a instalações e espaços adequados à prática de exercício físicos (Welk, 1999). É importante assinalar que a importância relativa de cada um desses fatores na adesão à prática do exercício pode variar de acordo com o local, a população ou o período de tempo estudado.

De acordo com King (1994), dadas a abrangência e a complexidade do problema da inatividade física, a alteração do quadro de sedentarismo requer a suplementação e a expansão de ações nos níveis ambiental, organizacional, institucional, social e legislativo. Nesse contexto, intervenções ambientais e na área de políticas públicas são particularmente importantes para a promoção do exercício físico, porque ambas são elaboradas para influenciar grandes grupos populacionais.

Considerando toda essa complexidade, as ações adotadas por inúmeros países em prol da prática regular do exercício devem ser amplas o suficiente para dar conta do fenômeno da adesão.

### Programas de Promoção do Exercício Físico no Brasil

No Brasil, os programas parecem assumir posição de destaque, ainda que possa haver diferenças no montante de recursos públicos destinados à promoção do exercício físico, às pesquisas e ao estabelecimento de políticas públicas na área. De fato, nos últimos anos, essa preocupação com a saúde pode ser sentida em algumas iniciativas que vêm sendo adotadas pelo poder público.

Em 1986, foi criado o 'Programa Nacional de Educação e Saúde através do Exercício Físico e do Esporte', pelos Ministérios da Saúde e o da Educação e Desporto. O programa surgiu com o objetivo de contribuir para o aumento da prática desportiva e de atividades físicas pela população, conscientizando-a sobre a importância da atividade física como fator de saúde e estimulando o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis de vida.

Em 1987/1988, o Programa foi implantado em vários estados da federação através de convênios com universidades públicas e a Secretaria de Educação Física e Esportes do MEC. A Política Nacional do Programa foi implementada por uma Comissão Interministerial e por um Comitê Assessor, sempre objetivando a discussão do binômio exercício físico-saúde. Em 1998, foi instituído o Comitê Técnico Científico de assessoramento das ações do Programa (Brasil, 1998). A coordenação geral do Programa está sediada na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dentre as ações implementadas por esse Programa estão a edição de materiais de educação à distância sobre Atividade Física e Saúde, publicados em 1986 e 1996. Além desse suporte e da coordenação geral, há coordenadores em cada estado da federação formando, assim, uma rede nacional de informações sobre o desenvolvimento das ações voltadas à promoção da prática de atividades físicas.

Em dezembro de 1996, foi lançado o Programa 'Agita São Paulo' pelo Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) atendendo à solicitação da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo de criar um programa para promover saúde por meio da atividade física. Os objetivos principais do 'Agita São Paulo' são (a) incrementar o conhecimento da população sobre os benefícios da atividade física e (b) aumentar o envolvimento da população com a atividade física. Para isso, o Programa elege como alvos principais os escolares (crianças e adolescentes), os trabalhadores (colarinho branco e azul) e os idosos (CELAFISCS, 1998).

Para tanto, o 'Agita São Paulo' conta com o apoio do poder público (na figura do governo do Estado de São Paulo e de suas Secretarias de Saúde e da Juventude, Esporte e Lazer), de várias instituições, universidades, além de inúmeros assessores científicos. Em sua estrutura organizacional, o Programa possui um colegiado, composto por várias instituições (governamentais e não governamentais), que se reúne periodicamente para definir as ações e estratégias a serem implementadas no ano, que se traduzem notadamente na elaboração de material educativo (cartazes, *folders*, manuais, slides e vídeos) e na organização de inúmeros eventos (CELAFISCS, 1998). Desde a sua criação, o 'Agita São Paulo' vem promovendo a capacitação de agentes de promoção do exercício físico (os 'agentes Agita') e multiplicando seus programas em inúmeras cidades brasileiras.

A difusão do Programa 'Agita São Paulo' se deu de forma tão expressiva que, em 2001, o poder público federal o escolheu para pautar suas ações estratégicas de promoção da atividade física em nível nacional. Conhecido como 'Agita Brasil', o Programa Nacional de Promoção da Atividade Física foi adotado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2001) como forma de "*incrementar o conhecimento da população sobre os benefícios da atividade física, chamando a atenção para a sua importância como fator predominante de proteção à saúde, no intuito de envolvê-la na prática de tais atividades*" (Brasil, 2002, p.255). Para tanto, além das crianças, adolescentes, trabalhadores e idosos, o 'Agita Brasil' incluiu os portadores de doenças crônico-degenerativas como um de seus grupos focais.

A mensagem utilizada pelos Programas 'Agita' para a promoção de estilos ativos de vida também apóia-se na recomendação adotada por programas dos EUA e, na prática, assume o seguinte enunciado: "*Atividade física é saúde: acumule 30 minutos por dia*" (...) "*na maioria dos dias da semana, se possível todos, de forma contínua*" (...) "*ou em sessões acumuladas de 10, 15 ou 20 minutos*" (CELAFISCS, 1998).

#### Discutindo alguns Elementos para a Avaliação de Programas

Programas e campanhas pró-atividade física parecem, de fato, ser o que há de mais consistente no que se refere a ações para a promoção de modos ativos de vida em nível nacional. Ora, considerando que esses programas são subsidiados em boa parte com recursos públicos (Matsudo *et al.*, 2003), sua permanente avaliação é fundamental não só para se analisar a pertinência do investimento, mas também das ações e estratégias adotadas, tomando-se como referência os objetivos propostos e a correspondência com os resultados obtidos. Em linhas gerais, pode-se dizer que os programas visam ampliar o conhecimento da população acerca da importância da prática regular de exercícios para a saúde e aumentar a parcela da população fisicamente ativa de modo a contribuir para a prevenção das doenças crônicas não transmissíveis. Isso se expressa, por exemplo, nos objetivos do 'Programa de Educação e Saúde através da Atividade Física e do Esporte':

*"(a) capacitar profissionais das áreas de Educação, através de metodologia de ensino à distância, em Exercício Físico e Saúde; (b) implementar (...) equipes locais para o fomento de programas de atividade física e saúde junto à população; (c) produzir material para a população em geral e para os profissionais das áreas de Educação e Saúde sobre a importância da prática da atividade física como fator de promoção de saúde; e (d) implementar o Programa junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e outros (...) como instrumento de promoção e recuperação da saúde, de prevenção das doenças, de melhoria do bem-estar social e da qualidade de vida"* (UNICAMP, 2001).

Objetivos semelhantes também podem ser observados no ‘Agita Brasil’, principalmente no que se refere à preocupação com a difusão de conhecimentos sobre a prática de exercícios e o fomento da adesão a estilos ativos de vida com vistas à redução de doenças crônicas não transmissíveis na população. Senão vejamos:

*“(a) divulgar informações relativas aos benefícios da atividade física e promover o envolvimento da população nestas práticas, enfatizando a sua importância como fator essencial de proteção à saúde, em especial no caso de portadores de doenças crônicas não transmissíveis; (b) promover ações e atividades que induzam as pessoas a adotar, de forma regular, a prática de atividades físicas como um hábito de vida; (c) constituir-se instrumento de sustentabilidade e efetividade às ações de prevenção e controle de doenças crônicas não transmissíveis; e (d) desenvolver estudos e formular metodologias nacionais capazes de comprovar benefícios e avaliar impactos da promoção da atividade física na alteração de hábitos de vida e no controle e prevenção das doenças crônicas não transmissíveis” (Brasil, 2001).*

Sendo assim, a avaliação do desempenho desses programas deve pautar-se em indicadores que expressem o alcance dos objetivos anteriormente formulados. Nesse sentido, esperam-se estudos que, tomando como referência determinada região atendida por programas de promoção do exercício e respeitando tempo mínimo necessário para se observarem mudanças, apontem, por exemplo, o percentual da população fisicamente ativa, o nível de conhecimento acerca da importância e da prática regular de exercícios propriamente dita e a prevalência de doenças crônicas não transmissíveis.

Nesse particular, apesar da escassez de estudos de âmbito nacional (ou de larga abrangência populacional) que avaliam iniciativas de promoção da atividade física, parece haver uma certa convergência desses poucos em apontar que programas e campanhas são efetivos em melhorar o nível de conhecimento da população e suas atitudes em relação à prática de exercícios, porém, limitados em ampliar o nível de adesão a essa prática (Simpson *et al.*, 2003). Um dos motivos apresentados está na dificuldade que programas teriam para alterar o quadro social desfavorável à prática regular de exercícios (Cavill, 1998).

Por outro lado, há estudos que apontam progressos no hábito da população praticar exercícios regularmente. Na Finlândia, por exemplo, em 25 anos de um programa nacional para redução de fatores de risco para doenças cardiovasculares [*North Karelia Project*], identificou-se um aumento no tempo dedicado à prática de atividades físicas no lazer (Puska, 2002). No Canadá, a prática de atividades físicas aumentou nas décadas de 80 e 90 (Craig *et al.*, 2004). Nos EUA, estudo levado a cabo pelo CDC apontou que o sedentarismo no lazer sofreu redução, embora modesta, no período de 1988 a 2002, especialmente após 1996. No Brasil, o programa ‘Agita São Paulo’ também vem identificando reduções nos níveis de sedentarismo da população de São Paulo principalmente quando relacionados ao conhecimento da mensagem principal do programa (Matsudo *et al.*, 2003; Matsudo *et al.*, 2002a; Matsudo *et al.*, 2002b). Como vimos, esses resultados são, de certo modo, divergentes aos identificados em outros países (Simpson *et al.*, 2003; Cavill, 1998).

Entretanto, a par da inconsistência desses achados, é grande o reclamo para os elevados níveis de sedentarismo das populações de diferentes países e a necessidade de mudanças nesse quadro (CDC, 2004; Brasil, 2002; 2001; Lemos, 2001). Esse cenário nos leva a supor que campanhas e programas em prol do exercício físico tenham resultados tímidos. Há, portanto, necessidade de se avaliar mais profundamente tais iniciativas e revê-las, se for o caso, em benefício de ações mais profícuas, consistentes e duradouras de

promoção da atividade física na população. Cavill (1998) chega a ponto de argumentar que não se pode “*esperar que campanhas sejam responsáveis pela reversão de comportamentos social e ambientalmente construídos*” (p.51).

Em outras palavras, programas e campanhas não teriam condições de alterar o quadro de sedentarismo da população se restritas a iniciativas de ampliação do conhecimento da população sobre o exercício físico. Com efeito, há autores que argumentam que a informação, por si só, é insuficiente para induzir mudanças ou incorporação de hábitos de vida (Dishman *et al.*, 1985; Siedentop, 1996). Sendo assim, ações que se concentrem em modificar os fatores de risco em indivíduos, sem levar em consideração o contexto social em que vivem, dificilmente promoveriam melhoras significativas (Siedentop, 1996).

Nesse sentido, é problemático admitir que a avaliação de programas, como o ‘Agita Brasil’ por exemplo, possa se limitar a “*quantificar e analisar as atividades e ações desenvolvidas nos níveis locais de estímulo à atividade física*” e a “*quantificar e analisar a incorporação do conhecimento da população sobre os benefícios da prática de atividade física, que residem nas cidades onde o Programa foi implantado*” (Brasil, 2001). Ora, se um dos objetivos finais do programa é levar as pessoas a adotar a prática de atividades físicas como um hábito de vida, há que se terem indicadores que permitam avaliar até que ponto esse objetivo foi alcançado. Sem dúvida que a mensuração do nível de atividade física da população deve ser um dos indicadores a serem considerados na avaliação de programas cujos objetivos são ampliar a adesão ao exercício.

#### Considerações Finais

Queremos trazer para o debate, entretanto, a possibilidade de se considerarem outros indicadores para a avaliação desses programas, que expressem outras variáveis intervenientes no processo de adesão ao exercício. Tal consideração é pertinente uma vez que, como foi visto, também é objetivo desses programas criar condições favoráveis e “*promover ações (...) que induzam as pessoas a adotar, de forma regular, a prática de atividades físicas como um hábito de vida*” (Brasil, 2001).

Considerando que a adesão é um fenômeno complexo, e que deve ser entendido como um processo, o hábito de praticar exercícios expressa, a rigor, o comportamento final almejado. Assim sendo, considerar esse comportamento como o único indicador da efetividade de programas e de iniciativas de promoção de atividades físicas seria enfatizar o produto e desconsiderar o processo o que, a nosso ver, não seria justo. Isso significa dizer que é possível que a maioria de determinada população não pratique exercícios regularmente, mas, ao mesmo tempo, condições favoráveis à prática do exercício tenham sido criadas por programas ou outras iniciativas do poder público. Em outras palavras, seria plausível afirmar que, apesar de não ter ocorrido uma redução significativa na prevalência de sedentarismo da população de determinada região, pode ter havido uma melhoria na possibilidade de seus membros aderirem à prática de exercícios, expressa, por exemplo, numa maior oferta de espaços públicos destinados ao lazer ativo. Portanto, a identificação e avaliação dessas condições (leiam-se variáveis) ajudariam a expressar, por exemplo, o potencial de adesão à prática do exercício em determinado contexto e, em última análise, a eficácia (em sentido *lato*) de programas e iniciativas em prol do exercício físico.

Iniciativa nesse sentido foi conduzida pela Prefeitura da cidade de Belo Horizonte. Com o objetivo de monitorar os impactos das ações e intervenções públicas para o cidadão e permitir uma distribuição mais eficiente e justa dos recursos públicos municipais, criou-se um Índice para a Qualidade de Vida do Lugar Urbano (IQVU) com base no acesso à oferta de bens e serviços (Prefeitura de Belo Horizonte, 2001). Para tanto, definiram-se

onze *variáveis* (Abastecimento; Assistência Social; Educação; Esportes; Cultura; Habitação; Infraestrutura Urbana; Meio Ambiente; Saúde; Serviços Urbanos; Segurança Urbana) que foram divididas em *componentes* que, por sua vez, produziram *indicadores* para expressar numericamente a quantidade e a qualidade da oferta dos serviços pesquisados em cada região.

Uma dessas variáveis, definida como ‘Esportes’, teve como componentes ‘Equipamentos Esportivos’, avaliados pela ‘área por habitante de quadras, piscinas, campos, clubes e congêneres’, e ‘Promoções Esportivas’, analisadas com base no ‘número de eventos esportivos e frequência de público’ (Quadro 1). Embora a definição dessa variável tivesse por trás a intenção de avaliar ações do poder público na área de Esportes e Lazer sem uma preocupação imediata de inferir o potencial de determinada região de favorecer a prática de exercícios, esse é um bom exemplo de como outras variáveis podem ser incluídas na avaliação de programas e campanhas em prol do exercício físico.

**Quadro 1 – Componentes e indicadores da variável ‘Esportes’**

VARIÁVEL	COMPONENTES	INDICADORES
Esportes	Equipamentos Esportivos	Área por habitante de quadras, piscinas, campos, clubes e congêneres
	Promoções Esportivas	Número de eventos esportivos e frequência de público

**Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (2001)**

Acrescente-se a isso o fato de a prática regular de exercícios ser um comportamento complexo (bem diferente do uso habitual do cinto de segurança, por exemplo). Em muitos casos, a adesão ao exercício é efêmera; há aumento na prática de exercícios físicos quando há estímulos para tal sendo constantemente veiculados. Uma vez retirados, a adesão tende a voltar aos níveis iniciais (Brownell *et al.*, 1980). Sendo assim, a alteração da prevalência do sedentarismo requer ações nos níveis ambiental, organizacional, institucional, social e legislativo.

Essas conclusões poderiam ser estendidas a todo e qualquer componente dos modos de vida. As influências ambientais, portanto, devem ser analisadas sob uma perspectiva que extrapole a dimensão da estrutura física, dependendo também do entorno social. A probabilidade de que o exercício físico passe a fazer parte da rotina de um grupo, por exemplo, parece-nos aumentada se forem realizadas mudanças no entorno social, desde o desenvolvimento de uma consciência coletiva no que toca ao reconhecimento da importância do exercício físico até alterações nas relações entre tempo de trabalho e lazer, o que implica repensar fatores como jornada de trabalho, rendimentos, sistema de transporte público, oferta, distribuição e acessibilidade de equipamentos desportivos e espaços públicos para a prática de exercícios, dentre outros.

A nosso ver, a avaliação de programas pró-exercício poderia ser feita com base na análise de um número maior de variáveis, contemplando melhor o fenômeno da adesão ao exercício. A definição de outras variáveis, emanadas de uma exaustiva revisão de literatura e da realização de estudos empíricos, se apresenta como um passo importante para uma avaliação mais consistente e fidedigna de programas de promoção do exercício físico de larga abrangência populacional.

## Referências Bibliográficas

ANDREW, G.M. *et al.* Reasons for Dropout from exercise Programmes in Post-Coronary Patients. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v.13, n.3, p.164-168, 1981.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Rev Saúde Pública*. v.36, n.2, p.254-256, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1893/GM, de 15 de outubro de 2001. Institui o Programa de Promoção da Atividade Física. Disponível em: <<http://dtr2001.saude.gov.br/portarias/2001/i%201893%20PROGRAMA%20DE%20ATIVIDADE%20FISICA%20PELA%20SPS.rtf>>. Acesso em: 22 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3711/GM, de 07 de outubro de 1998. Institui o Comitê Técnico Científico - CTC, de Assessoramento às Ações de Atividade Física e Saúde. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/portarias/1998.htm>>. Acesso em: 08 set. 2003.

BROWNELL, K.D.; STUNKARD, A.J.; ALBAUM, J.M. Evaluation and modification of exercise patterns in the natural environment. *American Journal of Psychiatry*, v. 137, n.12, p. 1540-1545, dec. 1980.

BULL, F.C.; JAMROZIK, K. Advice on Exercise from a Family Physician Can Help Sedentary Patients to Become Active. *American Journal of Preventive Medicine*. v.15, n. 2, p.85-94, 1998.

CAVILL, Nick. National Campaigns to Promote Physical Activity: can they make difference? *International Journal of Obesity*. v.22, suppl 2, p.S48-51, 1998.

CDC. Prevalence of no leisure-time physical activity – 35 states and the District of Columbia, 1988-2002. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*. v.53, n.4, p.82-86, feb 6, 2004.

CDC [Centers for Disease Control and Prevention]. *Promoting Physical Activity: a best buy in Public Health*. Atlanta: CDC, 2000.

CELAFISCS. *Programa Agita São Paulo*. CELAFISCS: São Paulo, 1998.

CRAIG, C.L. *et al.* Twenty-year Trends in Physical Activity among Canadian Adults. *Can J Public Health*. v.95, n.1, p.59-63, 2004.

DISHMAN, R.K. (ed.). *Advances in Exercise Adherence*. Champaign: Human Kinetics, 1994.

DISHMAN, R.K. *et al.* The determinants of Physical Activity and Exercise. *Public Health Reports*. v.100, n.2, p.158-171, mar./apr. 1985.

FARINATTI, P.T.V. Mise au Point d'une Technique d'Evaluation de l'Autonomie d'Action des Seniors: de la theorie à la pratique. *Dissertation Doctorale*. Bruxelles: ISEPK-ULB, 1998.

GARCIA, A.W. *et al.* Gender and Developmental Differences in Exercise Beliefs Among Youth and Prediction of their Exercise Behavior. *Journal of School Health*. v.65, n.6, p.213-219, 1995.

JOHNSON, C.A. *et al.* Perceived Barriers to Exercise and Weight Control Practices in Community Women. *Women & Health*, v.16, n.3/4, p.177-191, 1990.

KING, A.C. *et al.* Environmental and Policy Approaches to Cardiovascular Disease Prevention Through Physical Activity: issues and opportunities. *Health Education Quarterly*. v.22, n.4, p.499-511, 1995.

KING, A.C. Community and Public Health Approaches to the Promotion of Physical Activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. v.26, n.11, p.1405-1412, 1994.

KING, A.C. *et al.* Determinants of physical activity and interventions in adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. v.24, n.6, supplement, p. 221-236, 1992.

KLONOFF, E.A. *et al.* Predicting Exercise Adherence in Women: the role of psychological and physiological factors. *Preventive Medicine*. v.23, p.257-262, 1994.

LEMOS, M.S.A. Reduzindo o sedentarismo nos centros urbanos. *Revista Promoção da Saúde*. v.2, n.5, p.9-10, 2001.

MATSUDO, S.M.M. *et al.* The Agita São Paulo Program as a model for using physical activity to promote health. *Revista Panamericana de Saúde Pública*. v.14, n.4, p.265-272, 2003.

MATSUDO, S.M.M. *et al.* Nível de Atividade Física da População do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível socioeconômico, distribuição geográfica e de conhecimento. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*. v.10, n.4, p.41-50, 2002a.

MATSUDO, V. *et al.* Promotion of physical activity in a developing country: the Agita São Paulo experience. *Public Health Nutr.* v.5, n.1A, p.253-261, 2002b.

OGUMA, Y. *et al.* Physical activity and all cause mortality in women: a review of the evidence. *Br J Sports Med.* v.36, n.3, p.162-172, 2002.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Índice de Qualidade de Vida Urbana. 2001. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smpl/iquv/>>. Acesso em: 18 ago. 2001.

PUSKA, P. Successful Prevention on Non-Communicable Diseases: 25 year experiences with North Karelia Project in Finland. *Public Health Medicine*. v.4, n.1, p.5-7, 2002.

RAUDSEPP, L., VIIRA, R. Sociocultural Correlates of Physical Activity in Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, v.12, p.51-60, 2000.

SIEDENTOP, D. Valuing the Physically Active Life: contemporary and future directions. *QUEST*. v.48, p. 266-274, 1996.



SIMPSON, M.E. *et al.* Walking Trends Among U.S. Adults: the behavioral risk factor surveillance system, 1987-2000. *Am J Prev Med.* v.25, n.2, p.95-100, 2003.

UNICAMP. Programa de Educação e Saúde através do Exercício Físico e do Esporte. 2001. Disponível em: <[http://www.ead.unicamp.br/fef/programa/o\\_programa.html](http://www.ead.unicamp.br/fef/programa/o_programa.html)>. Acesso em: 10 dez. 2004.

WELK, G.J. The Youth Physical Activity Promotion Model: a conceptual bridge between theory and practice. *Quest.* v.51, p.5-23, 1999.

-----

Marcos Santos Ferreira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde  
Rua São Francisco Xavier, 524 – sala 8133 – bloco F  
Rio de Janeiro – RJ – CEP 20550-900

**Apresentação em *datashow*.**

## ALTERAÇÕES NO VO<sub>2</sub> E FREQUÊNCIA CARDÍACA EM NÍVEIS SUBMÁXIMOS PROVOCADAS PELO TREINAMENTO FÍSICO AERÓBIO REALIZADO DE MODO CONTÍNUO E INTERMITENTE

Autores: Cassol, E., Prof. Ms, Lima, E.G. Prof. Dr. , Perez, A.J. Prof. Dr. Programa de pós graduação em ciências fisiológicas- Laboratório de fisiologia do exercício. Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES.

### **Resumo**

**Objetivo:** Este estudo teve por objetivo observar mudanças no VO<sub>2</sub> e F.C. em cargas submáximas em resposta ao treinamento realizado de forma contínua e intermitente.

**Metodologia:** Participaram mulheres; 20 a 40 anos, IMC < 26, normotensas, não fumantes e saudáveis. O tipo de programa foi caminhada. Antes e após o programa foram realizados testes cardiopulmonares.

**Resultados:** Após o programa houve diminuição do percentual do VO<sub>2</sub>máx utilizado em todas as cargas e percentual de F.C. máx em cargas específicas.

**Conclusão:** As alterações metabólicas e cardiovasculares observadas nas cargas de trabalho espelharam a economia na realização do mesmo esforço obtida com o treinamento.

### **Resumen**

**Objetivo:** El objetivo fue observar mudanzas en el VO<sub>2</sub> y F.C. en cargas sub-máximas en respuesta al entrenamiento realizado de forma continua e intermitente.

**Metodologia:** participaron mujeres, 20 a 40 años, (IMC < 26), normotensas, no fumantes y saludables. El programa fue caminada. Antes y después del programa fueron realizados testes cardiopulmonares.

**Resultados:** Después del programa hubo disminución del porcentaje de VO<sub>2</sub>máx. utilizado em todas las cargas y porcentaje de F.C.máx. em cargas específicas.

**Conclusión:** Las alteraciones metabólicas y cardiovasculares observadas en las cargas de trabajo espejaron la economía em la realización del mismo esfuerzo obtenida con el entrenamiento.

### **Abstract**

**Objective:** The aim was to observe changes in VO<sub>2</sub> and F.C. in submaximal loads in response to the continuous and intermittent training.

**Methods:** Were recruited women; aged 20 to 40, BMI < 26, normotensives, no smokers and healthy. The program was walking. Before and after the program cardiopulmonares tests were accomplished.

**Results:** After the program the percentile of VO<sub>2</sub>max used in all of the loads decrease and percentile of F.C. max decrease in specific loads.

**Conclusion:** The metabolic and cardiovascular alterations observed in the work loads mirrored the economy in the accomplishment of the same effort obtained with the training.

### **Introdução**

A duração mínima diária de atividade física recomendada está estabelecida em 30 minutos. Entretanto, fatores conjunturais da vida moderna, limitações físicas, bem como doenças limitantes para atividade física continuada têm levado entidades e organizações ligadas à atividade física e saúde e laboratórios de fisiologia do exercício a recomendarem o fracionamento do tempo prescrito para atividade física<sup>1</sup>. Por exemplo, três sessões de 10 min. separadas por intervalos de 4 a 5 horas.

As recomendações do ACSM<sup>2,3</sup> dizem que "para indivíduos muito desconicionados fisicamente, múltiplas sessões de curta duração, aproximadamente 10 min, podem ser necessárias".

Contudo estudos abordando o fracionamento de tempo de atividade aeróbia tradicionalmente prescrita (de 30 a 60 min) são poucos e muito variados quando ao desenho da pesquisa.

O primeiro trabalho abordando este tema foi de DeBusk et al.,(1990)<sup>4</sup>, seus resultados mostraram aumento do VO<sub>2</sub>máx para o treinamento contínuo e intermitente. Em 1995, Jakicic et al.<sup>5</sup> recrutaram 56 mulheres sobrepesadas que participaram em estudo de 20 semanas, também divididos em grupo contínuo e grupo intermitente. Os resultados mostraram melhora do VO<sub>2</sub> máx em ambos os grupos. Snyder et al.<sup>6</sup> em 1997, em estudo com 13 mulheres obesas avaliaram modificação em VO<sub>2</sub>máx em resposta à atividade de intensidade moderada de 30 minutos intermitentes. Suas conclusões foram de que apesar da aderência ter sido excelente, este estímulo não foi suficiente para aumentar a capacidade aeróbia ou modificar níveis lipídicos, de insulina ou composição corporal.

Em 1998 Snyder et al.<sup>7</sup> observaram ganhos de VO<sub>2</sub>máx em longo prazo em indivíduos sedentários submetidos a treinamento contínuo (30min, 3 vezes por semana) e intermitente (2 vezes 15 min., 5 vezes por semana). Woolf-May et al. (1998)<sup>8</sup> reuniram 56 indivíduos sedentários e pouco ativos para programa de 18 semanas onde todos os grupos mostraram aumento do VO<sub>2</sub>máx e LDL-colesterol diminuiu nos grupos contínuo e no grupo de sessões de 10 a 15 min., mas não no de sessões curtas de 5 minutos. Thomas et al. (1998)<sup>9</sup> desenvolveram estudo em 10 mulheres com IMC > 28, em um grupo somente de treinamento intermitente e que realizou programa de 12 semanas. Este estudo mostrou como resultado a diminuição da frequência cardíaca no exercício submáximo.

Outros estudos. Lewis et al. (1999)<sup>10</sup>; Dresen et al. (1999)<sup>11</sup>; Edward et al. (1999)<sup>12</sup>; Jakicic et al. (1999)<sup>13</sup>; Donnelly et al. (2000)<sup>14</sup>, os quais utilizaram-se de atividade contínua e intermitente observaram melhora na capacidade aeróbia. Todavia poucos analisaram as alterações em níveis submáximos de esforço.

Todos os estudos acima se utilizaram zonas de treinamento, através de percentuais de FC máxima, FC reserva ou percentuais de VO<sub>2</sub> máx., apesar deste procedimento ser o mais preciso parece-nos de pouca aplicabilidade para população em geral, assim optamos por não traçar zonas de treinamento e sim observarmos em que níveis de esforço caminhavam indivíduos que eram orientados a caminhar moderadamente de modo que pudessem ao final de suas sessões de caminhada dar continuidade a seus afazeres normais. Desta forma intentamos mimetizar esforços realizados no dia a dia das pessoas, tais como: ir ao supermercado, levar os filhos à escola, caminhar até o trabalho, entre outros.

De modo que observando a variedade dos desenhos de pesquisa neste tema e visando a resultados que colaborem com a orientação ao exercício da população em geral, optamos por um estudo com programas que não delimitassem zonas de treinamento e utilizassem um tipo de atividade física nos programas que fosse acessível à população em geral.

## **Objetivo**

Este estudo teve por objetivo avaliar mudanças no VO<sub>2</sub> (ml/Kg/min) e F.C. em cargas submáximas e seu possível efeito na economia de esforço para estas mesmas cargas em resposta ao treinamento físico realizado com caminhada contínua e intermitente.

## **Metodologia**

Foram selecionadas randomicamente 38 mulheres com idade entre 20 e 42 anos (média  $26,47 \pm 5,62$ ), IMC < 26 (média  $22,40 \pm 2,32$ ), peso (média  $58,3 \pm 6,70$ ), normotensas, não fumantes, sedentárias, que não estavam em menopausa e saudáveis para participarem de programa de atividade física do tipo caminhada, com duração aproximada de 14 semanas. As mesmas foram separadas randomicamente em dois grupos: O grupo PTc (Programa de treinamento contínuo), n= 20 e PTi (Programa de treinamento intermitente) n=18.

O PTc consistiu de programa de caminhada 4 vezes por semana em sessão única de 30 minutos por dia e o PTi consistiu de treinamento de caminhada 4 vezes por semana em 3 sessões de 10 minutos cada sessão por dia. Cada sessão de 10 minutos respeitava um intervalo de no mínimo 4 horas entre uma sessão e outra. Antes e após cada sessão de treinamento as participantes realizaram sessão de aquecimento, composta de exercícios de alongamento, o PTc realizou dez minutos de aquecimento antes e após cada sessão de treinamento e o PTi realizou cinco minutos antes e após cada sessão de treinamento. Não foram estipulados valores de intensidade para o treinamento e sim proposto que as mesmas caminhassem de forma confortável, a um nível que permitisse ao final de cada sessão dar continuidade a seus afazeres diários. Após exame médico inicial e anamnese, antes do início do treinamento, foram realizados testes cardiopulmonares em bicicleta ergométrica (com espirômetro TEEM 100 e pneumotacômetro de fluxo médio). Após período de treinamento foram repetidos os testes cardiopulmonares em bicicleta ergométrica.

## Resultados

Foram utilizados os seguintes testes estatísticos, teste t de student para dados pareados e Anova -1 via para dados completamente randomizados e teste Tukey para comparação das diferenças. Os grupos não mostraram diferenças estatisticamente significantes através de Anova 1-via para as variáveis analisadas antes do programa de treinamento. Os resultados das análises estatísticas do VO<sub>2</sub> (ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>) utilizado nas cargas de esforço submáximo aplicadas mostraram uma diminuição significativa (p<0.05) apenas no grupo de treinamento contínuo antes do treinamento versus após o treinamento. Os valores de VO<sub>2</sub> (em ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>) nas cargas de trabalho ( 25w, 50w, 75w, 100w e 125w) para o grupo de treinamento contínuo diminuíram de 12,65 para 11,55 no 1º estágio; de 15,87 para 13,65 no 2º estágio; de 17,88 para 16,25 no 3º estágio; de 20,52 para 18,49 no 4º estágio e de 23,17 para 21,02 no 5º estágio. O grupo PTi mostrou tendência para queda de VO<sub>2</sub> em todos os estágios, porém estes valores não mostraram diferenças significantes em nenhum dos estágios.

Todavia como ambos os grupos mostraram aumento de VO<sub>2</sub> máx (p< 0,01) ( VO<sub>2</sub> máx. em l/min aumentou com o treinamento intermitente de 1,50 l.min<sup>-1</sup> para 1,72 l.min<sup>-1</sup> e com o treinamento contínuo aumentou de 1,53 l.min<sup>-1</sup> para 1,70 l.min<sup>-1</sup>, e VO<sub>2</sub> máx em ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> aumentou com o treinamento intermitente de 25,73 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 29,38 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> e com o treinamento contínuo aumentou de 26,38 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 29,66 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>.) uma análise dos percentuais de VO<sub>2</sub>máx utilizado em cada carga (25w, 50w, 75w, 100w e 125w ) foi realizada. Os testes mostraram diminuição do percentual de VO<sub>2</sub> máx utilizado em todas as cargas, tanto para o PTc quanto para o PTi (p< 0,01). No PTc os percentuais utilizados em relação ao VO<sub>2</sub> máx diminuíram de 48% no pré- teste para 39% no pós- teste, no 1º estágio (25w), nas demais cargas os valores utilizados diminuíram de 60% para 46% (50w), 68% para 55% (75w), 77% para 63% (100W) e 87% para 70% (125w) (Figura 1). No PTi os percentuais utilizados em relação ao VO<sub>2</sub> máx diminuíram de 44% no pré-teste para 39% no pós-teste, no 1º estágio

(25w), nas demais cargas os valores foram de 57% para 48% (50w), 67% para 55% (75w), 74% para 62% (100w) e 80% para 72% (125w) (Figura 2).

Estas diminuições observadas em percentuais de VO<sub>2</sub> máx já apontam para uma economia maior no esforço nas cargas submáximas como resultado tanto do treinamento contínuo quanto do treinamento intermitente. Não houve diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) para o grupo controle nesta variável em nenhum dos estágios do teste de esforço.

Outra medida realizada com o intuito de avaliar aumento ou diminuição no nível de economia de esforço nas cargas foi a subtração do VO<sub>2</sub> da carga do VO<sub>2</sub> máx. (delta de VO<sub>2</sub> máx – VO<sub>2</sub> na carga), de forma que este delta aumentado refletiria uma maior reserva de VO<sub>2</sub> para as cargas subseqüentes e um menor delta conseqüentemente refletiria uma menor reserva de VO<sub>2</sub> para as cargas subseqüentes. As análises estatísticas mostraram aumentos nesses deltas ( $p < 0,05$ ), em todas as cargas de trabalho tanto para o treinamento acumulado quanto para o treinamento contínuo.

No treinamento contínuo os aumentos foram de 13,73 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 18,11 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 1º estágio (25w); de 10,51 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 16,03 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 2º estágio (50w); 8,49 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 13,41 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 3º estágio (75w); de 5,86 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 11,17 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 4º estágio (100w) e de 3,58 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 8,91 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 5º estágio (125w). No treinamento intermitente os aumentos foram de 14,44 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 17,99 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 1º estágio (25w); de 11,18 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 15,6 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 2º estágio (50w); de 8,5 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 15,89 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 3º estágio (75w); de 6,96 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 17,88 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 4º estágio (100w) e de 7,33 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> para 10,61 ml.Kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup> no 5º estágio (125w). Não houve diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) no grupo controle nesta variável em nenhum dos estágios do teste de esforço. Os resultados dos testes mostraram diferenças estatisticamente significantes para VO<sub>2</sub> máx – VO<sub>2</sub> nas cargas em todos os estágios entre os grupos PTC e PTi em relação ao grupo controle, através de Anova-1 via.

Os resultados de F.C. nos estágios do teste cardiopulmonar antes versus após o PTA, mostraram que somente o grupo PTAc teve modificações significativas, as quais ocorreram no 2º estágio ( $t = 3,17$ ), 3º estágio ( $t = 3,49$ ) e 4º estágio ( $t = 5,22$ ). O grupo PTAi tendeu para utilização de F.C. mais baixa após PTA, porém esta queda não foi estatisticamente significativa. As médias do grupo PTAc passaram de  $133 \pm 2,9$  (bpm) para  $124 \pm 2,9$  (bpm); de  $147 \pm 3,3$  (bpm) para  $138 \pm 3$  (bpm) e  $160 \pm 3,1$  (bpm) para  $148 \pm 3,7$  (bpm) nos 2º, 3º e 4º estágios respectivamente.

O percentual de frequência cardíaca máxima utilizada nas cargas (estágios de esforço) também foi reduzido em resposta ao programa de treinamento, no grupo PTAc houve redução no 2º estágio ( $t = 3,63$ ) e 4º estágio ( $t = 5,33$ ) (Figura 3) e para o grupo PTAi a diferença significativa foi mostrada somente no 4º estágio ( $t = 2,63$ ) (Figura 4), com exceção do 4º estágio, onde os valores permaneceram similares antes e após PTA, nos demais estágios o grupo PTAi mostrou queda de percentual utilizado nos estágios, porém estas diferenças não foram estatisticamente significantes.

## Discussão

As diferenças observadas no percentual de VO<sub>2</sub>máx utilizado em cada estágio de esforço, tanto no grupo PTAc quanto no grupo PTAi, em todos os estágios (1 a 4) antes versus após o PTA, refletiu a economia para o mesmo esforço causado pelo PTA, como a mesma ocorreu em todos os estágios, ficou evidenciado uma melhora na capacidade aeróbia para realização de esforços que vão desde leves a moderados até os mais intensos.

Quando comparados os grupos através de Anova-1via somente o PTAc mostrou diferença em relação ao grupo controle para percentual de VO<sub>2</sub>máx utilizado nos estágios, de modo que esta economia no esforço causada pelo PTA se mostrou mais efetiva como resultado da atividade contínua.

Outro fator analisado, a subtração do VO<sub>2</sub> no estágio do VO<sub>2</sub>máx (VO<sub>2</sub>máx – VO/estágio) em todos os estágios, mostrou que os dois grupos PTAc e PTAi apresentaram aumento de valores de VO<sub>2</sub>máx – VO<sub>2</sub>/estágio e também os dois grupos mostraram diferenças em relação ao grupo controle. Estes valores aumentados de VO<sub>2</sub>máx – VO<sub>2</sub>/estágio apontam para uma economia no esforço submáximo pelo fato de que maiores valores estariam disponíveis para serem utilizados nas cargas subseqüentes.

Estas alterações parecem estar mais relacionadas à mudança no VO<sub>2</sub>máx do que propriamente com alterações nos momentos submáximos do esforço, tendo em vista que o VO<sub>2</sub> nos estágios pouco se modificou (apesar de as quedas de VO<sub>2</sub> nos estágios para PTAc serem estatisticamente significantes), com o PTAc mostrando pequenas quedas e PTAi não se alterou, ao passo que o VO<sub>2</sub>máx se elevou nos dois grupos.

Em relação aos estudos que analisaram intermitência diária de esforço somente os de DeBusk et al. (1990)<sup>4</sup> e o de Thomas et.al (1998)<sup>9</sup> observaram o esforço submáximo, todavia tendo a frequência cardíaca nos estágios como referência para economia de esforço, os quais encontraram queda de frequência cardíaca nos esforços submáximos em ambos os grupos, diferentemente deste estudo onde alterações em valores absolutos na F.C. somente foram mostradas no grupo PTAc.

Quanto à queda dos percentuais de F.C. máxima nos esforços submáximos a despeito dos valores absolutos no grupo PTAi não terem mostrado queda, e sabendo-se que a F.C.máx dos indivíduos não aumenta, esta queda nos percentuais de F.C. máxima pode ter ocorrido pelos seguintes fatores: a) a tendência à queda dos valores absolutos pode ter sido suficiente para mostrar diferenças estatisticamente significantes nos percentuais utilizados nos esforços submáximos; b) Uma possível tendência a aumento da F.C. máxima tendo em vista a aceitação dos testes cardiopulmonares neste estudo ser de 85% da F.C máx prevista e o programa de treinamento poderia ter permitido que alguns indivíduos se aproximassem de percentuais mais altos de F.C. máxima prevista durante o segundo teste cardiopulmonar. (dados a serem analisados). Todavia cabe ressaltar que esta queda de percentual de F.C máxima utilizada somente ocorreu no 4º estágio do teste para o grupo PTAi.

## **Conclusão**

A diminuição dos percentuais de VO<sub>2</sub>máx e percentuais de F.C máx utilizados por carga de trabalho espelhou a economia na realização do mesmo esforço, advinda do treinamento, a despeito de o VO<sub>2</sub> e F.C. nas cargas de trabalho no treinamento intermitente não terem mostrado queda em valores absolutos.

O aumento dos deltas de VO<sub>2</sub> máx - VO<sub>2</sub> nas cargas em todas as cargas de trabalho também espelhou uma maior economia na realização do esforço tanto no treinamento contínuo quanto no treinamento intermitente. Também através do VO<sub>2</sub> máx – VO<sub>2</sub> nas cargas o treinamento intermitente mostrou melhor economia (pequena, mas estatisticamente significativa) em cargas específicas (3º e 4º estágios, 75w e 100w respectivamente) De modo que tanto o PTc quanto o PTi parecem ser estímulos cardiorrespiratórios suficientes para a melhora na economia do esforço em cargas submáximas

## **Palavras-chave**

## GTT – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

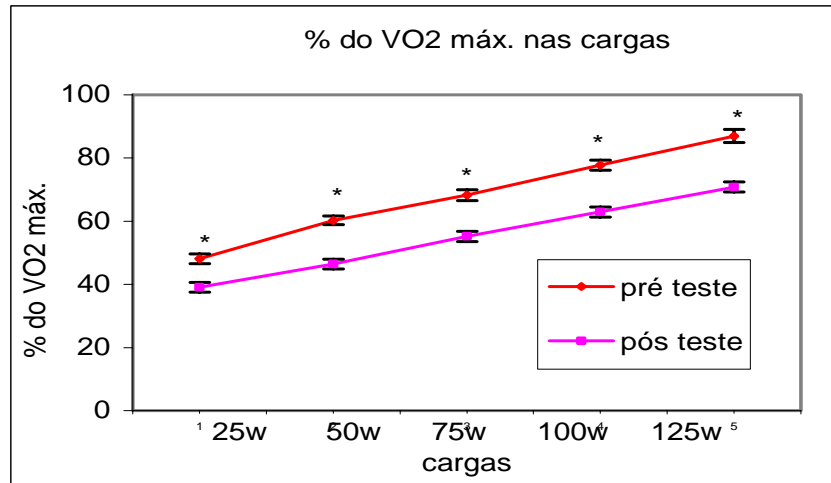


Figura 1: Mostra a queda no percentual do VO2 máx. utilizado nas cargas submáximas após treinamento contínuo de 14 semanas de caminhada, em grupo de mulheres saldáveis.

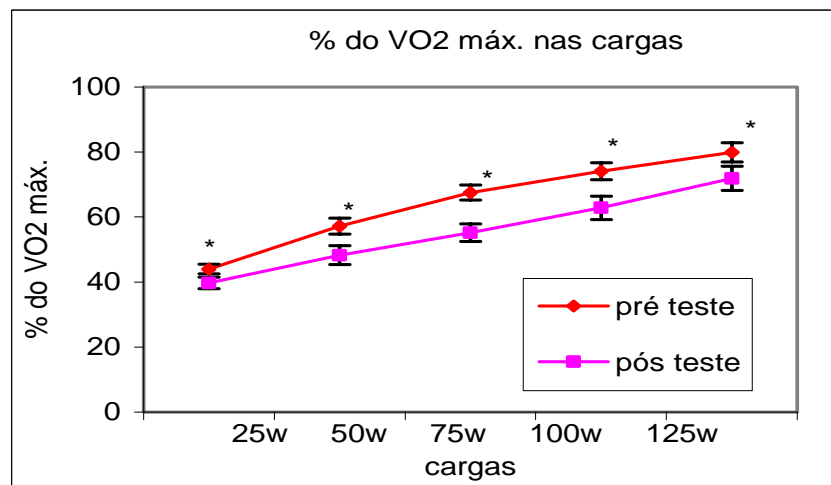


Figura 2: Mostra a queda no percentual do VO2 máx. utilizado nas cargas submáximas após treinamento intermitente de 14 semanas de caminhada, em grupo de mulheres saldáveis.

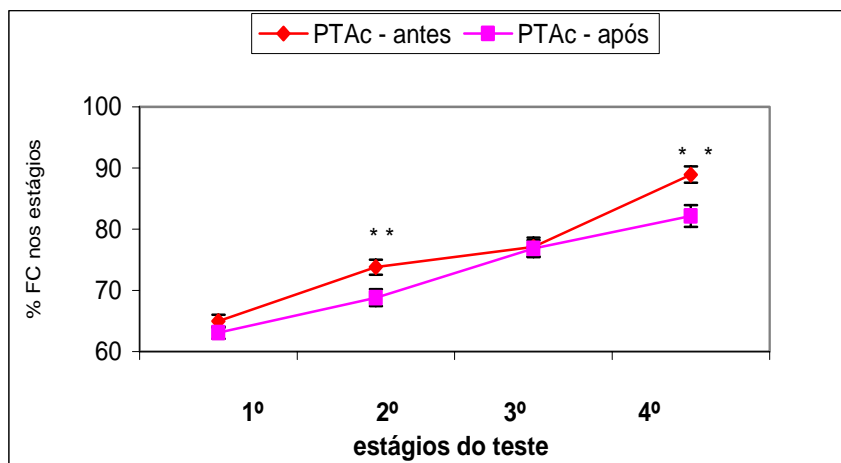


Figura 3: Mostra a queda no percentual de F.C. máx. utilizado nas cargas submáximas após treinamento contínuo, programa de 14 semanas de caminhada, em grupo de mulheres saldáveis.

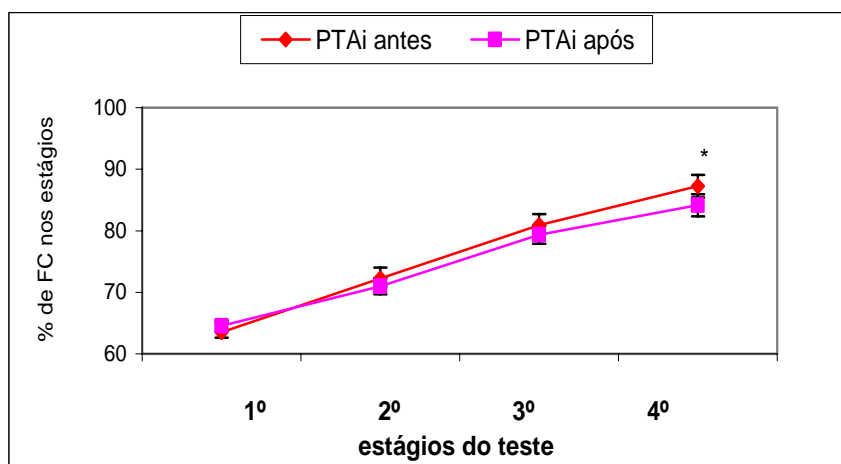


Figura 4: Mostra a queda no percentual de F.C. máx. utilizado nas cargas submáximas após treinamento intermitente, programa de 14 semanas de caminhada, em grupo de mulheres saldáveis.

## Referências

1. MANIFESTO DE SÃO PAULO PARA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA NAS AMÉRICAS. São Caetano do Sul : CELAFISCS. 1999.
2. AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). Position Stand. The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. **Medicine and science in sports and exercise**, 1998. V.30, n.6,
3. AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM) - The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults : position stand of the ACSM - 1990 - **Medicine and science in sports and exercise**. p. 265-274.
4. DeBUSK, R. et al. Training effects of long versus short bouts of exercise in health subjects. **American journal of cardiology**, 1990. p. 1010-1013.



5. JAKICIC, J. M. et al. Prescribing exercise in multiple short bouts versus one continuous bout :effects on adherence, cardiorespiratory fitness, and weight loss in overweight women. **International Journal related metabolic disorder**, dec.1995. p. 893-901.
6. SNYDER K. A. et. al. The effects of long-term, moderate intensity, intermittent exercise on aerobic capacity, body composition, blood lipids, insulin and glucose in overweight females. **International Journal obesity related metabolic disorder**, 1997. 21 (12): 1180-9.
7. SNYDER, K.A. et. al. Intermittent exercise may not provide enough stimulus to mantais long-term improvement in aerobic capacity. **Medicine and science in sports and exercise**. 1998. 30 (5 Suppl)
8. WOOLF-MAY, K. et. al. The effect of single vs repetitive bouts of walking upon aerobic fitness – **Third annual europen college of sport science**, 1998.
9. THOMAS, S. et. al. The training effects of twelve weeks of short bouts of exercise in a cohort of obese females. **Medicine and science in sports and exercise**, 1998. 30 (5 suppl) S 169,
10. LEWIS, H. L. et. al. A comparison of the effects of continuous and discontinuous walking on VO2 máx.. **Medicine and science in sports and exercise**, 1999. 31 (5 suppl): S 161.
11. DRESEN, M. et. al. Effects of exercise intensity and duration on selected physiological parameters on previously sedentary. **Medicine and science in sports and exercise**, 1999. 31 (5 Suppl): S 161,
12. EDWUARD, M. et. al. Health and fitness benefits of once versus twice daily exercise. **Medicine and science in sports and exercíse**, 1999. 31 (5 Suppl): S 161.
13. JAKICIC, J. M. et al. Effects of intermittent exercise and use of home exercise equipment on adherence, weight loss, and fitness in overweight women :a randomized trial. **The journal of the american medical association**, 1999. p. 1554-1560.
14. DONNELLY, J. E. et. al. The effects of 18 months of intermittent vs. Contnuous exercise on aerobic capacity, body composition, and metabolic fitness in previously sedentary, moderately obese females. **International Journal obesity related metabolic disorder**, 2000.24 (5): 566-72.

Prof. Ms. Erivelton Cassol. R. Angelo Rípoli 115, Fradinhos. CEP. 29042-350. Vitória/ES  
e-mail. [eriveltoncassol@hotmail.com](mailto:eriveltoncassol@hotmail.com)

Prof.Dr. Anselmo José Perez. R. Fernando Ferrari – Universidade Federal do Espírito Santo- Laboratório de Fisiologia do Exercício.  
e-mail. [Ajperez.vix@zaz.com.br](mailto:Ajperez.vix@zaz.com.br)

Prof. Dr. Eliudem Galvão Lima – Av. Nossa Sra. Da Penha – EMESCAM – Escola de Medicina da Santa Casa de Misericórdia.

Tecnologia de apresentação – Data-show

**GTT – ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE**

## **ANÁLISE DA LESÃO MUSCULAR ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA**

Patrícia Dias Pantoja, Acadêmica de Educação Física, ESEF-UFRGS  
Fernando Gabe Beltrami, Acadêmico de Educação Física, ESEF-UFRGS  
Ronaldo Albé Lucena, Médico Radiologista, HCPA  
Alecsandra Pinheiro Vendrusculo, Mestre, ESEF-UFRGS  
Luiz Fernando Martins Krueel, Doutor, ESEF-UFRGS

### **RESUMO**

*Este estudo teve como objetivo comparar a ocorrência de lesão muscular entre um treinamento de corrida em terra (CT) e corrida em piscina funda (CPF), em indivíduos não treinados. Os indivíduos eram do gênero masculino (n=14) e foram agrupados em duas modalidades de treinamento, CT e CPF. Foram analisados como marcadores de lesão, a creatina quinase (CK) e ultrasonografia (US). Verificou-se uma diferença significativa na CK somente 24h após o primeiro dia de treino para o grupo CT. Na US não houve diferença significativa entre os grupos. Pode-se concluir que a CPF pode proteger o sistema músculoesquelético.*

### **ABSTRACT**

*This study compared the effect of a land running (LR) and deep-water running (DWR) training program on muscle damage, in nontrained individuals. Fourteen male subjects were placed into either the DWR or LR training program. Creatine kinase (CK) activity and ultrasonography (USG) were examined as markers of muscle damage. There was a significant increase in CK 24h after the first day of training for the LR group. The USG was not different between groups. Our observations suggest that DWR may be beneficial to prevent muscle damage.*

### **EXTRACTO**

*Este estudio tuvo como objetivo comparar la ocurrencia de lesiones musculares entre un entrenamiento de corrida en tierra (CT) y corrida en piscina funda (CPF), en individuos no entrenados. Los individuos eran del género masculino (n=14) y fueron agrupados en dos modalidades de entrenamiento, CT e CPF. Fueron analizados como marcadores de lesiones la creatina quinase (CK) y ultrasonografía (US). Se constató una diferencia significativa en la CK solamente 24h después del primer día de entrenamiento para el grupo CT. En la US no hubo diferencias significativas entre los grupos. Puede-se concluir que la CPF puede proteger el sistema músculoesquelético.*

## Introdução

A busca por uma vida saudável, uma melhor qualidade de vida, faz com que mais e mais pessoas busquem o exercício físico e principalmente os esportes como prática diária. A corrida em terra (CT) é uma das formas mais comuns de atividade física e, em função de sua relativa facilidade de execução, é um dos métodos mais utilizados de exercício para o desenvolvimento da aptidão física, bem como um tipo de treinamento para diversos esportes (BATES et al., 1979). Em contrapartida, existem vários estudos epidemiológicos de corredores recreacionais e competidores, que estimam que entre 27 e 70% sustentam lesão por *overuse* durante o período de um ano (HERLJAC et al., 2000).

No entanto, nos últimos anos, a caminhada e corrida na água têm sido muito utilizadas como parte de programas de condicionamento, físico, geral e terapêutico (EVANS, 1978). A corrida em piscina funda (CPF) consiste da corrida simulada sem apoio dos pés, com uso de flutuadores que mantêm a cabeça fora da água (WILDER et al., 1993), e é comprovada como uma alternativa para manutenção do desempenho aeróbio, tanto para atletas lesados quanto atletas não lesados que desejam menor impacto no trabalho aeróbio (BUTTS et al., 1991; TOWN & BRADLEY, 1991; BURNS & LAUDER, 2001; TARTARUGA, 2003).

Sabe-se que a lesão muscular é geralmente percebida durante e/ou após a realização de uma sessão de exercício com a qual o indivíduo não está acostumado. Isto ocorre principalmente se o exercício for intenso, de longa duração ou envolver uma grande quantidade de contrações excêntricas (ARMSTRONG, 1990; MAIR et al., 1995; CLARKSON & HUBAL, 2002). Uma medida indireta de lesão muscular bastante utilizada em pesquisas é o extravasamento da enzima creatina quinase (CK) intramuscular para a corrente sanguínea, ocorrido quando há um rompimento na fibra muscular (EBBELING & CLARKSON, 1989; KAURANEN et al., 2001; EVANS et al., 2002; NOSAKA et al., 2004). A predominância na utilização dessa enzima se deve ao seu aumento significativo observado quando o músculo sofre lesão, sendo que a sua concentração pode aumentar até dez vezes acima das concentrações normais após uma sessão de treinamento intenso (SORICHTER et al., 1995; BROWN et al., 1997).

Outra maneira de se verificar o surgimento de lesão muscular após uma sessão de exercício ou treinamento é através da técnica de ultra-sonografia (US) (NOSAKA & CLARKSON, 1996). Os músculos são tecidos moles que melhor se adaptam a exame pela US, pois devido ao acesso multiplanar, transversal e longitudinal, o exame dinâmico do músculo com a excelente resolução, proporcionam uma ótima definição da estrutura muscular (PEETRONIS, 2002). Estudos envolvendo diferentes modalidades de exercícios utilizaram a US para análise do comportamento do sistema musculoesquelético, como por exemplo REIMERS et al. (1992), investigaram dor abdominal aguda em atletas que realizaram exercícios abdominais além do seu exercício de resistência diário, a US revelou áreas hipocogênicas do reto abdominal após o exercício (sinal de lesão), concomitante com o aumento significativo de CK. MIYAMA & NOSAKA (2004) compararam a realização de saltos em dois tipos de superfície, uma com amortecimento na queda e outra superfície dura. Foram realizadas cinco sessões de 20 repetições e as medidas (US, CK, ADM, força) realizadas antes, 1, 24, 36, 48, 72 e 96h após o exercício. Todas as medidas mudaram após o exercício, mas menores índices eram evidentes para a superfície com amortecimento, demonstrando que esta superfície induziu a um menor nível de lesão que a superfície dura. Este estudo sugeriu que o treino em superfície com amortecimento pode melhorar a capacidade aeróbia ou a força, com menor risco de lesão muscular.

Existe portanto uma vasta literatura utilizando a CK e a US para analisar a ocorrência de lesão muscular, porém não foram encontrados estudos que avaliassem o surgimento de lesão muscular durante um período de treinamento de 12 semanas, envolvendo a corrida em diferentes meios. Dessa maneira, o objetivo deste estudo foi comparar a ocorrência de lesão muscular entre um programa de treinamento de CT e CPF, em indivíduos não treinados.

## Metodologia

A amostra foi composta por 14 indivíduos não treinados, do gênero masculino, sendo que 20 sujeitos começaram o programa de treinamento. A morte amostral de quatro indivíduos deve-se aos compromissos profissionais em outras cidades surgidos durante o período de treinamento. Os outros dois sujeitos do grupo experimental de CT, deve-se à lesão significativa nos membros inferiores. Os dados referentes à média e desvio padrão da idade, altura e massa corporal dos 14 sujeitos estão descritos na tabela 1.

Todos os participantes assinaram um termo de consentimento e não apresentavam lesões musculares antes do treinamento.

**Tabela 1.** Média, desvio padrão (DP), valor mínimo (Mín) e máximo (Máx) das variáveis de caracterização da amostra para os grupos de corrida em piscina funda e corrida em terra (idade, massa corporal (MC), estatura).

Variável	CPF				CT			
	Média	DP	Mín	Máx	Média	DP	Mín	Máx
<b>Idade (anos)</b>	35,87	±6,17	30,00	45,00	39,00	±4,82	32,00	43,00
<b>MC (Kg)</b>	79,68	±14,42	55,20	101,60	80,00	±7,45	71,00	89,00
<b>Estatura (cm)</b>	175,14	±5,96	167,00	183,00	178,60	±9,29	169,00	190,00

Os sujeitos foram agrupados em duas modalidades de treinamento. O grupo experimental de CT e grupo experimental de CPF. O programa de treinamento foi realizado durante 12 semanas, sendo dividido em três mesociclos, composto de 4 microciclos, com frequência semanal de três sessões. Todas as sessões semanais envolveram dez minutos de aquecimento onde foi realizada caminhada inicialmente e trote no decorrer do programa de treinamento, cinco minutos de exercícios de alongamento e 15 minutos de volta a calma. O volume de treino foi mantido igual entre os grupos através do controle do tempo no qual os sujeitos mantinham-se nas diferentes intensidades ao longo das sessões de treinamento. A intensidade do treinamento foi determinada a partir dos índices 7 ao 20 da escala de sensação subjetiva ao esforço de Borg (BORG, 2000), que progrediram ao longo do treinamento. O volume e a intensidade do treinamento variaram durante os 12 microciclos, objetivando uma periodização ideal para indivíduos não treinados.

Para a análise da concentração sanguínea de CK, foi utilizado o kit CK-NAC do laboratório Bioliquid, que possui como valor de referência 80U/L para homens. Foram realizadas coletas de 5ml de sangue da região antecubital. As coletas ocorriam antes da sessão de treinamento (pré), logo após (pós), 24horas após (pós24h) e 48horas após a sessão (pós48h). Essas medidas foram coletadas na primeira sessão de treino de cada mesociclo (coletas 1, 2 e 3) e na última sessão de treinamento (coleta 4). As amostras sanguíneas eram colocadas em tubos heparinizados, centrifugados a 3000 giros durante cinco minutos, para

obtenção do plasma e armazenados a uma temperatura de  $-80^{\circ}\text{C}$ . Para a análise da CK foi utilizado um equipamento Automatic Analyzer 902, Hitachi Boehringer Mannheim.

Para a análise da ocorrência de lesão muscular através da US, realizou-se o exame da região dos isquiotibiais, utilizou-se um equipamento com transdutor linear, multifrequencial (7,5 a 10 MHz), com a técnica de varredura. Os exames de ultra-sonografia foram realizados no pré-treinamento (uma semana antes do início do programa de treinamento), na primeira sessão de treino de cada mesociclo e na última sessão de treino, sendo realizado e analisado por médico radiologista.

### **Análise Estatística**

Para a análise dos dados de CK entre as medidas de cada coleta e entre os grupos experimentais foi utilizado o teste estatístico Anova TWO-WAY com Medidas Repetidas, e para avaliação do comportamento de CK entre as quatro coletas e entre os grupos experimentais, foi utilizado Anova TWO-WAY com Medidas Repetidas. O post-hoc de Bonferroni foi realizado quando houvesse diferença estatisticamente significativa. Para a análise dos dados de US, foi utilizado o teste estatístico de Cochran's Q, específico para dados não paramétricos. O nível de significância aceito foi  $p < 0,05$ . O pacote estatístico utilizado foi SPSS versão 11.0.

### **Resultados**

Na análise dos resultados da primeira coleta (1<sup>o</sup> sessão de treinamento), verificou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais. No entanto entre as medidas, encontrou-se uma diferença significativa na medida 24h após, onde o valor da CK do grupo CT superou substancialmente o valor de referência utilizado neste estudo (tabela 2).

As coletas 2 e 4 apresentaram um comportamento muito similar. Percebeu-se que existiam diferenças entre as medidas 24h e 48h após a sessão de treino, mas somente no grupo CT (tabela 2), notando-se ainda que os valores de CK para o grupo CPF sempre eram mais baixos que para o grupo CT. Ainda, nestas coletas, verificou-se que entre os grupos experimentais não existiram diferenças significativas (tabela 2). Na coleta 3, verificou-se que não existiram diferenças significativas entre as medidas para os dois grupos experimentais, o que também aconteceu quando se analisaram os dados entre os grupos experimentais (tabela 2).

Quando foram analisados os valores das medidas de CK entre as quatro coletas, como por exemplo pré1, pré2, pré3, pré4, pode-se perceber um comportamento muito parecido entre os grupos experimentais, pois não existiram diferenças entre as medidas para cada grupo assim como não existiram diferenças entre os grupos experimentais.

Ao analisar os resultados dos exames de US entre as cinco coletas, isto é, 1 semana antes do início do treinamento e nos mesmos períodos de treinamento em que a CK foi investigada (após primeira sessão de treino de cada mesociclo e na última sessão de treinamento), não foram encontradas diferenças significativas no grupo de CPF, pois não ocorreram lesões neste grupo (tabela 3). No grupo de CT também não houve diferença estatisticamente significativa (tabela 3), porém foi neste grupo que verificou-se duas lesões definidas como hematomas, na terceira coleta.

**Tabela 02.** Valores da média e desvio padrão (DP) e resultados do ANOVA TWO WAY com Medidas Repetidas para cada medida (pré, pós, pós24h, pós48h) de CK nas coletas 1 (primeira sessão de treinamento do mesociclo 1), coleta 2 (primeira sessão de treinamento do mesociclo 2), coleta 3 (primeira sessão de treinamento do mesociclo 3), coleta 4 (última sessão de treinamento) entre os grupos corrida em piscina funda (CPF) e corrida em terra (CT) ( $p < 0,05$ ).

Coletas	CK	CPF		CT		P
		MÉDIA (U/L)	DP	MÉDIA (U/L)	DP	
1	PRÉ1	34,50	±17,31	59,00	±36,39	0,198
	PÓS1	41,00	±16,48	71,00	±37,80	0,365
	PÓS24h1	50,83	±28,12	116,00	±50,48	0,037*
	PÓS48h1	46,00	±30,56	72,67	±36,02	0,280
2	PRÉ2	42,86	±22,81	58,60	±34,13	0,358
	PÓS2	45,43	±23,47	63,80	±35,23	0,301
	PÓS24h2	41,14	±21,26	72,80 <sup>+</sup>	±47,82	0,148
	PÓS48h2	42,43	±25,04	55,00 <sup>+</sup>	±41,85	0,528
3	PRÉ3	45,57	±21,28	66,60	±32,62	0,204
	PÓS3	54,00	±24,43	73,60	±35,75	0,283
	PÓS24h3	46,43	±19,78	74,20	±39,24	0,135
	PÓS48h3	48,00	±29,25	68,00	±37,50	0,322
4	PRÉ4	36,29	±15,70	51,57	±20,42	0,142
	PÓS4	40,71	±18,66	56,00	±20,00	0,165
	PÓS24h4	48,43	±29,96	66,57 <sup>+</sup>	±28,28	0,220
	PÓS48h4	46,00	±24,14	51,29 <sup>+</sup>	±20,60	0,667

\* = diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais

+ = diferença estatisticamente significativa entre as medidas

**Tabela 3.** Resultados do Teste de Cochran's Q para análise dos resultados dos exames de ultra-sonografia (US), dos grupos de corrida em terra (CT) e corrida em piscina funda (CPF) ( $p < 0,05$ ).

Variável	Grupo Experimental	P
US	CT	0,406
US	CPF	-

## Discussão

Este estudo teve como proposta investigar a ocorrência de lesão muscular em indivíduos não treinados, que realizassem um programa de treinamento em diferentes meios, isto é, o meio aquático e o meio terrestre. Uma das hipóteses é que a CT poderia causar maior ocorrência de lesão muscular que a CPF, o que somente foi confirmado na coleta de CK que ocorreu 24h após o primeiro dia de treinamento. Os maiores níveis de CK após as sessões de

CT, comparados com aqueles obtidos no treinamento de CPF, provavelmente se justificam devido às distintas características mecânicas e de contração muscular entre a CT e CPF.

Apesar da CT ser uma das formas mais comuns de atividade física e um dos modos mais utilizados de exercício para o desenvolvimento da aptidão física (BATES et al., 1979, BRUNET 1990, VUORI, 2001), o impacto produzido nas estruturas mioarticulares do membro inferior pode ser uma das explicações para este resultado. Segundo JAMES et al. (1978); CAVANAGH & LAFORTUNE (1980); CROSSLEY et al. (1999); GIDDINGS et al. (2000); DERRICK et al. (2002), o pico da força de impacto nas estruturas mioarticulares do membro inferior é da ordem de 1,5 a 4 vezes o peso corporal em cada passada da corrida e levando em conta que os corredores tocam o solo aproximadamente 600 vezes por quilômetro (CROSSLEY et al., 1999), pode-se dizer que a sobrecarga nestas estruturas é muito elevada. Isso poderia explicar a morte amostral que existiu no grupo CT, onde dois indivíduos foram impedidos de continuar o treinamento devido a lesões mioarticulares no joelho surgidos durante este período.

Na CPF, o indivíduo tenta imitar o movimento da CT, mas segundo um estudo de NILSSON et al. (2001) a cinemática angular da perna difere substancialmente entre a CT e a CPF. Neste estudo, a ação excêntrica dos músculos envolvidos na CPF foi ausente, o que confirmava os achados de FRANGOLIAS & RHODES (1995). Já a contração excêntrica existente na CT, embora envolva um custo metabólico menor, apresenta uma maior tensão nas fibras musculares ativas, possibilitando a maior incidência de lesão da fibra muscular (SCHWANE et. al., 1983; NOSAKA et al., 2002).

As contrações excêntricas também podem produzir maiores aumentos nas atividades enzimáticas no plasma, entre elas a CK reconhecida como um seguro marcador de lesão muscular (KOMULAINEN et al., 1994 e CLARKSON & HUBAL, 2002). Em um estudo de CLARKSON et. al. (1986), ao compararem o desenvolvimento de dor e as concentrações de CK antes, 5, 10 e 25 horas após a sessão de exercícios isométricos, concêntricos e excêntricos, eles verificaram que o percentual de aumento da CK foi maior no grupo do exercício concêntrico, mas na medida das 25 horas após a sessão de exercício, os valores já estavam retornando aos níveis basais, enquanto no grupo de exercício excêntrico, a concentração plasmática de CK continuava a aumentar e demonstrando valores mais altos que os outros dois grupos, corroborando com os achados de TIIDUS & IANUZZO (1983).

Quanto ao pico da concentração da CK plasmática 24h após a sessão de exercício para o grupo CT, outros estudos confirmaram estes achados. Quando ROGERS et al. (1985) investigaram o comportamento da CK em atletas 48h antes, 24, 48, 72 e 96h após uma maratona de 42km, encontraram um pico de CK 24h após a maratona, retornando aos níveis basais 96h após. Esses achados corroboram com a descrição de ARMSTRONG (1986) em seu estudo de revisão sobre lesão muscular em exercícios de resistência, onde a atividade da CK após uma maratona é usualmente elevada 24h após o exercício. No entanto, a resposta para explicar o fato da maior concentração de CK plasmática ocorrer 24h após não é bem conhecida. SAYERS & CLARKSON (2003) citam que quando o músculo é lesado, existe uma desorganização da membrana celular e as proteínas musculares movem-se da célula para o interstício. Do interstício as proteínas dependendo do tamanho, ou entram no sangue diretamente ou entram no sistema linfático. Proteínas transportadas pela linfa finalmente entram no fluxo sanguíneo via um ducto torácico. O aparecimento tardio da CK no sangue após exercício pode ser devido à diferentes rotas de entrada na circulação, porque proteínas grandes como a CK são liberadas no espaço intersticial mas devido seu tamanho, elas não podem facilmente entrar no endotélio microvascular e são levadas para os vasos linfáticos. O



sistema linfático é um sistema de movimento lento comparado com o sistema circulatório e conta com as forças externas (como a atividade muscular) para facilitar o movimento.

Outro resultado do estudo atual, é o fato de não existir diferença estatisticamente significativa entre as medidas nas diferentes coletas ao longo do treinamento, que talvez possa ser explicado como uma adaptação ao treinamento. Um rápido efeito do treinamento com respeito ao exercício pode envolver um fortalecimento das fibras musculares (EBBELING & CLARKSON, 1990), porém conforme NOSAKA et al. (2001), os resultados de alguns estudos sugerem que as adaptações responsáveis pelo efeito da sessão repetida não são limitadas às fibras que tem experimentado o processo de degeneração e regeneração, mas segundo outros autores, as adaptações neurais como a atividade da unidade motora, recrutamento de fibras de contração lenta e a sincronização da unidade motora, são algumas possibilidades.

Com relação aos resultados ultrasonográficos observou-se que não houve diferença significativa entre os grupos experimentais, pois no grupo CPF não ocorreu lesão muscular nos isquiotibiais e no grupo CT somente dois sujeitos apresentaram lesões na terceira coleta. Como já descrito na revisão de literatura, os traumatismos indiretos podem ser devido à hiperextensão passiva das fibras, mas na maioria das vezes ocorrem com a combinação de estiramento durante a contração muscular, denominada contração excêntrica. Como exemplo, tem-se a musculatura da região posterior da coxa que atua na desaceleração do movimento de extensão do joelho durante uma corrida (SERNICK & CERRI, 1999). Isso poderia explicar a ocorrência das lesões verificadas na terceira coleta do grupo CT e a inexistência de lesões no grupo CPF, pois conforme a literatura, a contração excêntrica não ocorre na CPF. Além disso, MAIR et al. (1996) mostraram que músculos fadigados absorviam menos energia antes de alcançar o grau de alongamento que causava lesão. É possível que a um certo ponto durante o exercício de resistência, o estresse acumulado causado pelas ações musculares repetitivas exceda o limiar onde os músculos podem tolerar cargas excêntricas, finalizando o exercício antes do estado de tensão que poderia levar a ocorrência de ruptura miofibrilar. Analisando por este ponto de vista, poderíamos pensar que a periodização do estudo atual, foi adequada para indivíduos não treinados, não permitindo que a musculatura entrasse em fadiga, portanto protegendo o sistema miofibrilar. Esses resultados podem ser confirmados pelos resultados da CK, onde os valores das medidas não ultrapassaram o valor de referência fornecido pelo Kit comercial, com exceção da medida 24h após, da primeira coleta.

## **Conclusão**

Com base nos dados do presente estudo pode-se concluir que embora não tenha ocorrido diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais em vários momentos de avaliação da CK, um menor nível de elevação desta enzima na concentração sanguínea dos participantes do grupo de CPF foi verificado, concomitante com o fato de não ocorrer nenhuma lesão mioarticular, demonstrando então, que esta modalidade de treinamento pode proteger o sistema musculoesquelético.

## **Referências**

ARMSTRONG, R.B.. Muscle Damage and Endurance Events. **Sports Medicine**. Vol.3:370-381, 1986.

ARMSTRONG, R.B.. Initial Events in Exercise-Induced Muscular Injury. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 22(4): 429 – 435, 1990.

BATES, B.; OSTERNIG,L.; MASON,B.; JAMES, S. Functional Variability of the Lower Extremity During the Support Phase of Running. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 11:328 – 331, 1979.

BORG, G. **Escala de Borg para a Dor e o Esforço Percebido**. Terceira edição. São Paulo: Editora Manole, 2000.

BROWN, S.J.; CHILD, R.B.; DAY, S.H.; DONNELLY, A.E.. Indices of Skeletal Muscle Damage and Connective Tissue Breakdown Following Eccentric Muscle Contractions. **European Journal of Applied Physiology**. Vol. 75:369-374, 1997.

BRUNET, M.E.; COOK, S.D.; BRINKER, M.D.; DICKINSON, J. A . A Survey of Running Injuries in 1505 Competitive and Recreational Runners. **The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness**. Vol. 30 (3) :307-314, 1990.

BURNS, A.S.; LAUDER, T.D.. Deep Water Running an Effective Non-weightbearing Exercise for the Maintenance of Land-based Running Performance. **Militar Medicine**. Vol. 166(3): 253-258, 2001.

BUTTS, N.K.; TUCKER, M.; GREENING,C.. Physiologic Responses to Maximal Treadmill and Deep Water Running in Men and Women. **American Journal of Sports and Exercise**. Vol.19: 612 – 614, 1991.

CAVANAGH, P.R.; LAFORTUNE, M.A.. Ground Reaction Forces in Distance Running. **Journal of Biomechanics**. Vol.13:397-406, 1980.

CLARKSON, P.M.; BYRNES, W.C.; McCORMICK, L.P.; TURCOTTE, L.P.; WHITE, J.S.. Muscle Soroness and Serum Creatine Kinase Activity Following Isometric, Eccentric, and Concentric Exercise. **International Jornal of Sports Medicine**. Vol.7(3): 152-155,1986.

CLARKSON, P. M.; HUBAL, M. J.. Exercise-Induced Muscle Damage in Humans. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.81 (11)Supp.:52-69, 2002.

CROSSLEY, K.; BENNELL, K.L.; WRIGLEY, T.; OAKES, B.. Ground reaction Forces, Bone Characteristics, and Tibial Stress Fracture in Male Runners. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 31 (8):1088-1093, 1999.

DERRICK, T.R.; DEREU, D.; MCLEAN, S.P.. Impacts and Kinematic Adjustments During na Exhaustive Run. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 34(6): 998-1002, 2002.

EBBELING, C.; CLARKSON, P. M.. Exercise-Induced Muscle Damage and Adaptation. **Sports Medicine**. Vol. 7: 207-234, 1989.

EBBELING, C.; CLARKSON, P. M.. Muscle Adaptation Prior to Recovery Following Eccentric Exercise. **European Journal of Applied Physiology**. Vol.60: 26-31, 1990.

EVANS B.W., CURETON K.J & PURVIS, J.W.. Metabolic and Circulatory Responses to Walking and Jogging in Water. **Research Quarterly**. Vol. 49:442-449, 1978.

EVANS, R.K.; KNIGHT, K.L.; DRAPER, D.O.; PARCELL, A.C.. Effects of warm-up before eccentric exercise on indirect markers of muscle damage. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.34(12): 1892-1899, 2002.

FRANGOLIAS, D.D.; RHODES, E.C.. Maximal and Ventilatory Treshold Responses to Treadmill and Water Immersion Running. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.27(7): 1007 – 1013, 1995.

GIDDINGS, V.L.; BEAUPRÉ, G.S.; WHALEN, R.T.; CARTER, D.R.. Calcaneal Loading During Walking and Running. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.32(3): 627-634, 2000.

HERLJAC, A.; MARSHALL, R.N.; HUME, P.A.. Evaluation of Lower Extremity Overuse Injury Potential in Runners. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 32(9): 1635 -1641, 2000.

JAMES, S.J., BATES,B., OSTERNIG,L.. Injuries to runners. **American Journal of Sports Medicine**, 6:40-50, 1978.

KAURANEN,K.; SIIRA, P.; VANHARANTA, H.. Delayed-onset Muscle Soreness and Motor Performance of the Upper Extremity. **European Journal of Applied Physiology**. Vol. 84: 302-309, 2001.

KOMULAINEN,J.; KITOLA, J.; VIHKO, V.. Running-induced Muscle injury and Myocellular Enzyme Release in Rats. **Journal of Applied Physiology**. Vol. 77(5): 2299-2304, 1994.

MAIR, J.; MAYR, M.; MÜLLER,E.; KOLLER,A.; HAID,C.; ARTNER-DWORZAK, E.; CALZOLARI, C.; LARUE, C.; PUSCHENDORF, B.. Rapid Adaptation to Eccentric Exercise-Induced Muscle Damage. **International Journal of Sports Medicine**. Vol. 16(6): 352-356, 1995.

MAIR, J., KOLLER A., ARTNER-DWORZAK,E., HAID C., JUDMAIER, W., PUSCHENDORF, B.. Effects of Exercise on Plasma Myosin Heavy Chain Fragments and MRI of Skeletal Muscle. **Journal Applied Physiology**. Vol. 72(2): 656-663, 1996.

MIYAMA, M.; NOSAKA, K.. Influence of Surface on Muscle Damage and Soreness Induced by Consecutive Drops Jumps. **Journal of Strength and Conditioning Research**. Vol. 18(2):206-211, 2004.

NILSSON, J., TVEIT, P., THORSTENSSON, A.. Running on Land and in Water – a comparative biomechanical study. **Proceedings of XVIII Congress of the International Society of Biomechanics**. Orthopedic Biomechanics & Rehabilitation I Section, P241, 2001.

NOSAKA, K., CLARKSON, P. M.. Changes in Indicators of Inflammation After Eccentric Exercise of the Elbow Flexors. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 28 (8): 953-961, 1996.

NOSAKA, K.; SAKAMOTO, K.; NEWTON, M.; SACCO.. The Repeated Bout Effect of Reduced-load Eccentric Exercise on Elbow Flexor Muscle Damage. **European Journal of Applied Physiology**. Vol. 85:34-40, 2001.

NOSAKA, K., NEWTON, M. and SACCO, P.. Muscle Damage and Soreness After Endurance Exercise of the Elbow Flexors. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 34 (6): 920-927, 2002.

NOSAKA, K.; SAKAMOTO, K.; NEWTON, M.; SACCO.. Influence of Pre-exercise Muscle Temperature on Responses to Eccentric Exercise. **Journal of Athletic Training**. Vol. 39(2): 132-137, 2004.

PEETRONIS, P.. Ultrasound of Muscles. **European Journal of Radiology**. Vol. 12: 35-43, 2002.

REIMERS, C.D.; HAIDER, M.; MEHLTRETTER, G.; KAAB, S.; WUNDERER, B.; PONGRATZ, D.E.. The Rectus Abdominis Syndrome. **Dtsch. Med. Wochenschr**. Vol. 117(39):1474-1478, 1992. Abstract.

ROGERS, M.A.; STULL, G.A.; APPLE, F.S.. Creatine Kinase Isoenzyme Activities in Men and Women Following a Marathon Race. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 17(6): 679-682, 1985.

SAYERS, S.; CLARKSON, P.M.. Short-Term Immobilization after Eccentric Exercise. Part II: Creatine Kinase and Myoglobin. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 35 (5): 762-768, 2003.

SCHWANE, J.A.; JOHNSON, S.R.; VANDENAKKER, C.B.; ARMSTRONG, R.B.. Delayed-onset Muscular Soreness and Plasma CPK and LDH Activities After Downhill Running. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 15 (1): 51-56, 1983.

SERNICK, R.A.; CERRI, G.G.. **Ultra-sonografia: sistema musculoesquelético**. São Paulo: Editora Sarvier, 1999.

SORICHTER,S., KOLLER, A., HAID, CH., WICKE, K., JUDMAIER, W., WERNER, P., RAAS, E.. Light Concentric Exercise and Heavy Eccentric Muscle Loading: Effects on CK, MRI and Markers os Inflammation. **International Journal Sports Medicine**. Vol. 16 (5):288-292, 1995.

TARTARUGA, L. A. P.. **Efeitos Fisiológicos e Biomecânicos do Treinamento Complementar de Corrida em Piscina Funda na Performance de Corredores de Rendimento**. Porto Alegre, 2003. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TIIDUS, P.M.; IANUZZO, D.. Effects of Intensity and Duration of Muscular Exercise on Delayed Soroness and Serum Enzyme Activities. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol. 15(6): 461–465, 1983.

TOWN,G.P.; BRADLEY,S.S. Maximal Metabolic Responses of Deep and Shallow Water Running in Trained Runners. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.23: 238 – 241, 1991.

VUORI, I.. Does Physical Activity Enhance Health? **Patient Education and Counseling**. Vol. 33:S95-S103, 1998.

WILDER, R.P., BRENNAN, D.K., SCHOTTE, D.E. A Standard Measure for Exercise Prescription for Aqua Running. **American Journal of Sports Medicine**, 21: 45-48, 1993.

**Endereço para Correspondência:**

Escola de Educação Física – ESEF/UFRGS  
Laboratório de Pesquisa do Exercício – LAPEX  
Rua Felizardo, 750  
90690-200 Porto Alegre, RS  
**Apresentação em Datashow**

## ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE INDIVÍDUOS DO SEXO FEMININO EM ATIVIDADE FÍSICA REGULAR

**Adriana Barni Truccolo, M.S.; Regina Maria Antoniazzi, M.S.; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)**

### RESUMO

*O presente estudo teve o propósito de identificar os fatores determinantes da aderência ao exercício em indivíduos do sexo feminino. A amostra foi composta por 27 mulheres, na faixa etária de 55 a 84 anos de idade, de similar nível sócio-econômico e educacional. Um questionário, baseado na revisão de literatura foi elaborado especialmente para esta investigação. Os dados foram analisados através do teste “t” para amostras independentes de tamanhos diferentes. Foram observadas diferenças significativas em algumas razões para aderência ao exercício quando comparando os grupos por faixas etárias.*

### ABSTRACT

*The purpose of this investigation was to identify the factors that determine exercise adherence in subjects of feminine sex. The sample was comprised of 27 women, ranging from 55 to 84 years of age, with similar socioeconomic status, and educational level. A questionnaire, based on the review of literature, was specially designed for this study. The resulting data were analyzed using a “t” test for independent samples of unequal size. The results indicated statistically significant differences on the reasons for exercise adherence, when comparing the groups by age range.*  
*Key words: Exercise adherence, older adults, aging.*

### RESUMEN

*El propósito desta investigación fue de establecer las razones que llevaron mujeres a adherir al ejercicio. La muestra fue compuesta de 27 mujeres, en la faja de 55 a 84 años de edad, similares en nivel socio-económico y nivel de instrucción. Un cuestionario, basado en la revisión de la literatura, fue especialmente construido para esto estudio. Los datos fueron analizados usando el test “t” para muestras independientes de tamaños distintos. Los resultados indican diferencias significativas en las razones para adherencia al ejercicio cuando comparando los grupos por faja de edad.*

### INTRODUÇÃO

Os benefícios fisiológicos resultantes da atividade física têm sido considerados como um importante fator para que adultos da terceira idade mantenham uma atividade física regular. O risco de doença cardiovascular aumenta progressivamente com a idade

(McAuley, Courneya, & Lettunich, 1991), sendo que 10% dos americanos com 70 anos de idade são diagnosticados com doença coronariana (Shephard, 1994). O exercício regular diminui o risco de doença cardiovascular (Hill, Storandt, & Malley, 1993), aumenta a massa corporal magra (Dupler & Cortes, 1993), aumenta a sensibilidade à insulina (Devlin, Scrimgeour, Brodsky, & Fuller, 1994), e diminui a pressão arterial em repouso (Sharpe & Connel, 1992).

Os aspectos sociais são tão atrativos quanto os benefícios físicos vindos de um programa de atividade física regular (O'Brien & Vertinsky, 1991). O isolamento da sociedade é muito comum na terceira idade e um programa de exercício pode evitar esta tendência oferecendo a oportunidade de relacionamento com outros da mesma idade. Exercitar em grupo oportuniza o divertimento, a socialização com colegas, a formação de novas amizades e o desenvolvimento de um espírito comunitário com outras pessoas de mesma idade (O'Brien & Vertinsky, 1991).

Além da oportunidade de socializar, os benefícios psicológicos resultantes da atividade física regular são também muito importantes. Estão associados com redução de stress e depressão e um aumento no bem-estar. Uma meta-análise realizada por North, McCullagh, & Tran (1990) relatou que o exercício moderado realizado de uma forma regular foi bastante efetivo no controle da depressão e na melhora do humor.

Outro benefício do exercício é um aumento da auto-estima. O exercício tem sido associado com sentimentos positivos de auto-estima, auto-confiança, e bem-estar geral (Dishman, 1991; Greig, Skelton, Pippet, Butter, & Mahmud, 1994). Muitas pessoas adquirem uma sensação de satisfação em realizar algo que não eram capazes de realizar anteriormente. Algo tão simples como uma caminhada em volta do quarteirão ou correr um quilômetro faz com que essas pessoas sintam estar cumprindo com os seus objetivos.

Regular exercício oportuniza um aumento na qualidade de vida, retardando o envelhecimento de 10 a 20 anos, e impedindo a dependência do indivíduo que poderia resultar de uma deterioração das capacidades físicas (força muscular, flexibilidade, condicionamento aeróbico) (Paffenbarger, 1988).

Em uma pesquisa realizada pelo Conselho Estadual do Idoso do RS (CEI) (de 1994 a 1996), juntamente com quatorze universidades gaúchas, com a intenção de traçar o perfil do idoso no estado do Rio Grande do Sul, foi encontrado que dentre 7920 idosos entrevistados, faixa etária a partir dos sessenta anos de idade, 50% não praticavam nenhuma atividade física regular; e que a outra metade praticava atividade física irregularmente (Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, CEI).

Embora muitos estudos têm demonstrado os potenciais benefícios, psicológicos e fisiológicos, da atividade física regular, o fato é que a idade ainda está muito associada com um declínio da atividade habitual. Ainda mais, pesquisa tem demonstrado que aproximadamente 50% das pessoas que iniciam um programa de atividade física irão desistir dentro dos primeiros 6 meses. Portanto, torna-se de vital importância a investigação das motivações que levam os idosos a aderirem a atividade física.

O propósito desta investigação é o de estabelecer a realidade brasileira no que se refere as razões que levam indivíduos adultos do sexo feminino à aderirem a um programa de atividade física regular.

## **MÉTODOS E PROCEDIMENTOS**

### **Amostra**

A amostra foi compreendida por 27 voluntários do sexo feminino, com faixa etária a partir dos cinquenta e cinco anos de idade, sendo 10 indivíduos na faixa etária do 55 aos

59 anos de idade, 10 indivíduos na faixa etária dos 60 aos 69 anos de idade, e 7 indivíduos na faixa etária dos 70 aos 80 anos de idade.abaixo distribuídos:

### **Coleta de dados**

Os dados foram coletados no ginásio e piscina da Universidade Luterana do Brasil onde as senhoras praticam atividades de jogos adaptados e hidroginástica.

### **Instrumento e Modelo**

O instrumento utilizado foi um questionário desenvolvido pela autora quando da elaboração de dissertação de mestrado na Universidade Internacional da Florida (FIU), Miami, USA.

O modelo utilizado foi o modelo Causa-Comparação, também referido como modelo “ex post facto”.

### **Procedimentos**

Inicialmente foi realizado um teste piloto com o intuito de verificar se o questionário era auto-explanatório e bem compreendido pelas senhoras. Como nenhuma dúvida foi levantada concluiu-se que o instrumento é de fácil compreensão.

A coleta de dados foi realizada antes da aula, e brevemente, explicamos às participantes a natureza e seriedade da pesquisa.

### **Análise dos dados**

A análise dos dados foi feita através do teste “t” a fim de observar diferenças significativas entre as médias das razões citadas para aderir à atividade física entre os grupos nas diferentes faixas etárias.

## **RESULTADOS**

### **Razões para aderência à atividade física**

A Tabela 1 indica as médias e desvios padrões das razões para exercitar no grupo de 55 a 59 anos e no grupo de 60 a 69 anos de idade, bem como teste “t” para amostras independentes de tamanhos diferentes, a um nível de significância de 5%. Como pode ser observado, houve significativa diferença somente na razão “ser divertido”, mais importante para o grupo de mais idade. Podemos observar que as principais razões para o grupo na faixa etária dos 55 aos 59 anos de idade aderir à atividade física regular foram: “melhora no condicionamento físico e saúde” (X=4.41), “apoio do cônjuge” (X=4.31), e “sentir-se melhor consigo mesmo” (X=4.29). Por outro lado, as razões mais importantes para o grupo na faixa etária dos 60-69 anos de idade aderir ao exercício foram: “apreciar estar ao ar livre” (X=4.60), “ser divertido” (X=4.60), e “sentir-se melhor consigo mesmo” (X=4.20).

A Tabela 2 mostra as médias, desvios padrões, teste “t” para amostras independentes de tamanhos diferentes, a um nível de significância de 5%, das razões para aderência ao exercício dos grupos na faixa etária de 55 a 59 e 70 a 79 anos de idade. Como pode ser notado, a única razão significativamente diferente foi a razão “ansiedade diminuída”, mais importante para o grupo de 70 a 79 anos de idade (X=4.43), do que para o grupo de 55 a 59 anos de idade (X=3.65). Observamos que as principais razões para mulheres brasileiras, a partir dos 70 anos de idade aderirem a um programa de atividade física regular são: “ser divertido” (X=4.57), “apreciar estar ao ar livre” (X=4.57), e “sentir-se melhor consigo mesmo ” (X= 4.29).



Tabela 1  
Médias (X) e Desvios Padrões (s) das Razões para Exercitar na Faixa Etária de 55-59 e 60-69 anos de idade

Razões p/ Exercitar	55-59		60-69		t	p
	X	s	X	s		
Melhora Cond./Saúde	4.41	0.81	3.64	1.90	1.26	>0.05
Controle do Peso	3.60	1.30	3.90	0.99	-0.65	>0.05
Melhora na Aparência	4.18	1.00	3.45	1.05	1.82	>0.05
Socialização	4.18	0.90	4.18	1.09	-0.92	>0.05
Dormir Melhor	3.82	1.61	3.64	1.27	0.03	>0.05
Ansiedade Diminuída	3.65	1.88	3.70	1.34	-0.82	>0.05
Depressão Diminuída	3.75	1.57	4.00	1.33	-0.44	>0.05
Aliviar o Stress	4.00	1.37	4.00	1.15	0.00	>0.05
Melhora no Humor	3.63	1.31	3.80	1.03	-0.37	>0.05
Sinto Melhor Comigo	4.29	1.00	4.20	1.03	0.22	>0.05
Apoio do Cônjuge	4.31	1.26	3.86	1.34	0.76	>0.05
Aprecia estar ar livre	4.06	1.25	4.60	0.70	-1.42	>0.05
É divertido	3.82	1.14	4.60	0.52	-2.43	<0.05*

Nota: \* = significativamente diferente

A Tabela 3 mostra as médias, desvios padrões, teste “t” para amostras independentes de tamanhos diferentes, a um nível de significância de 5%, das razões para aderência ao exercício entre os grupos de 60 a 69 anos de idade e 70 a 79 anos de idade. Analisando os dados, concluímos que não houve diferenças significativas nas razões para aderência ao exercício entre os grupos, e que as principais razões para os grupos aderirem à atividade física foram as mesmas, ou seja, “ser divertido”, “estar ao ar livre”, e “sentir-se melhor consigo mesmo”.

Tabela 2  
Médias (X) e Desvios Padrões (s) das Razões para Exercitar na Faixa Etária de 55 - 59 e 70-79 anos de idade

Razões p/ Exercitar	50-59		70-79		t	p
	X	s	X	s		
Melhora Cond./Saúde	4.41	0.81	4.25	0.71	0.50	>0.05
Controle do Peso	3.60	1.30	3.43	1.13	0.31	>0.05
Melhora na Aparência	4.18	1.00	3.22	2.96	0.84	>0.05
Socialização	4.18	0.90	3.17	1.59	0.94	>0.05
Dormir Melhor	3.82	1.61	3.43	1.27	0.35	>0.05
Ansiedade Diminuída	3.65	1.88	4.43	0.52	-2.05	<0.05*
Depressão Diminuída	3.75	1.57	4.14	0.71	-0.82	>0.05
Aliviar o Stress	4.00	1.37	4.14	0.71	-0.32	>0.05
Melhora no Humor	3.63	1.31	4.00	0.58	-0.95	>0.05
Sinto Melhor Comigo	4.29	1.00	4.29	0.44	0.00	>0.05
Apoio do Cônjuge	4.31	1.26	3.75	1.50	0.69	>0.05
Aprecia estar ar livre	4.06	1.25	4.57	0.55	-1.38	>0.05
É divertido	3.82	1.14	4.57	0.80	-1.82	>0.05

Nota: \* = significativamente diferente

Tabela 3  
Médias (X) e Desvios Padrões (s) das Razões para Exercitar na Faixa Etária de 60-69 e 70-79 anos de idade

Razões p/ Exercitar	60-69		70-79		t	p
	X	s	X	s		
Melhora Cond./Saúde	3.64	1.90	4.25	0.71	0.97	>0.05
Controle do Peso	3.90	0.99	3.43	1.13	0.890	>0.05
Melhora na Aparência	3.45	1.05	3.22	2.96	0.19	>0.05
Socialização	4.18	1.09	3.17	1.59	1.91	>0.05
Dormir Melhor	3.64	1.27	3.43	1.27	0.34	>0.05
Ansiedade Diminuída	3.70	1.34	4.43	0.52	-1.55	>0.05
Depressão Diminuída	4.00	1.33	4.14	0.71	-0.28	>0.05
Aliviar o Stress	4.00	1.15	4.14	0.71	-0.31	>0.05
Melhora no Humor	3.80	1.03	4.00	0.58	-0.51	>0.05
Sinto Melhor Comigo	4.20	1.03	4.29	0.44	-0.24	>0.05
Apoio do Cônjuge	3.86	1.34	3.75	1.50	0.12	>0.05
Aprecia estar ar livre	4.60	0.70	4.57	0.55	0.10	>0.05
É divertido	4.60	0.52	4.57	0.80	0.09	>0.05

## DISCUSSÃO

Neste estudo, foram determinadas as razões que impulsionam senhoras na faixa etária dos 55 aos 80 anos de idade, residentes nas cidades de Canoas e Porto Alegre, RS, a adotarem um programa de atividade física e a permanecerem neste programa. Os resultados mostraram que os fatores mais importantes para a aderência ao exercício foram: “melhora no condicionamento físico e saúde”, “apoio do cônjuge”, “apreciar estar ao ar livre”, “ser divertido”, e “sentir-se melhor consigo mesmo”.

Segundo O'Brien e Vertinsky (1994), o indivíduo exerce grande influência sobre o seu cônjuge quando o incentiva a aderir ao exercício. Dishman (1988) vai mais além, sugerindo que o cônjuge pode vir a ser a razão principal pela qual o indivíduo adere ao exercício. Como acima mencionado, o apoio do cônjuge foi uma razão de relevância para que adultos na faixa etária dos 55 a 59 anos de idade aderissem ao exercício.

Evidenciamos, que a partir dos sessenta anos de idade, os aspectos sociais e psicológicos foram tão atrativos quanto os benefícios físicos vindos de um programa de atividade física regular. O isolamento da sociedade é muito comum na terceira idade e um programa de exercício pode evitar esta tendência, oferecendo a oportunidade de relacionamento com outros da mesma idade. Segundo Weinberg e Gould (1995), programas em grupo oferecem apoio social, divertimento, formação de novas amizades e o desenvolvimento de um espírito comunitário com outras pessoas de mesma idade. Nossos achados são similares aos de King, Taylor, e Haskell (1993) que estudaram os efeitos do exercício em sujeitos com mais de 65 anos de idade sofrendo de ansiedade. Os investigadores encontraram uma redução nos níveis de ansiedade dos indivíduos que exercitaram durante um ano em um programa de exercício supervisionado.

O aumento da auto-estima (sentir-se melhor consigo mesmo) foi uma razão que contribuiu igualmente para os grupos, nas três faixas etárias se manterem ativos. Uma revisão de literatura conduzida por Sonstroem (1984) sugeriu que a participação em programas de exercício está relacionada com um aumento nos escores de testes de auto-estima realizados em adultos na terceira idade. Sonstroem (1984) propôs algumas razões para que um programa de atividade física provocasse aumento da auto-estima. A primeira e mais provável razão seria o visível aumento do condicionamento físico. Outro argumento seria o de que os participantes sentem-se melhor não só fisicamente, mas também psicologicamente quando observam a realização de seus objetivos, desenvolvendo sentimentos de auto-confiança e sentimentos de auto-controle.

Os dados obtidos nesta pesquisa sustentam os achados de King et al. (1993) que observaram redução da ansiedade, melhora do humor e diminuição do stress em um grupo de indivíduos que participaram de um programa experimental de atividade física durante um ano.

No presente estudo, acreditou-se que o entendimento das razões que motivam adultos na terceira idade a adotar um estilo de vida saudável e ativo seria de valor não só para os adultos da terceira idade mas também para os profissionais que trabalham com este segmento da população.

O conhecimento das razões que influenciam os adultos na terceira idade a praticar atividade física fornecerá aos profissionais da saúde as ferramentas necessárias para a elaboração de programas de atividade física mais específicos e atrativos para a população sedentária.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Conselho Estadual do Idoso - Os Idosos do Rio Grande do Sul: estudo multidimensional de suas condições de vida. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Porto Alegre:CEI, 1996.

Devlin, J. T.; Scrimgeour, A.; Brodsky, J.; & Fuller, S. (1994). Decreased protein catabolism after exercise in subjects with IDDM. Diabetologia, *37*, 358-364.

Dishman, R. K. (1988). Exercise Adherence: Its impact on public health. (1st ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R. K. (1991). Increasing and maintaining exercise and physical activity. Behavior Therapy, *22*, 345-378.

Dupler, T. L., & Cortes, C. (1993). Effects of a whole body resistive training regimen in the elderly. Gerontology, *39*, 314-319.

Greig, C. A., Young, A., Skelton, D. A., Pippet, E., Butler, F. M. M., & Mahmud, S. M. (1994). Exercise studies with elderly volunteers. Age and Ageing, *23*, 185-189.

Hill, R. D., Storandt, M., & Malley, M. (1993). The impact of long-term exercise training on psychological function in older adults. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, *48* (1), 12-17.

King, A. C.; & Martin, J. E. (1993). Exercise adherence and maintenance. In American College of Sports Medicine (2nd ed.). Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription (pp. 443-454). Malvern, PA: Lea & Febiger.

King, A. C.; Taylor, C. B.; & Haskell, W. L. (1993). Effects of differing intensities and formats of 12 months of exercise training on psychological outcomes in older adults. Health Psychology, *12*, 292-300.

McAuley, E.; Courneya, K. S.; & Lettunich, J. (1991). Effects of acute and long-term exercise on self-efficacy responses in sedentary, middle-aged males and females. The Gerontologist, *31*(4), 534-542.

North, T. C.; McCullagh, P.; & Tran, Z. V.(1990). Effect of exercise on depression. Exercise and Sports Sciences Review, *18*, 379-415.

O'Brien, S. J., & Vertinsky, P. A. (1991). Unfit survivor: Exercise as a resource for aging women. The Gerontologist, *31*, 347-357.

Paffenbarger, R. S. (1988). Contributions of epidemiology to exercise science and cardiovascular health. Medicine and Science in Sports and Exercise, *20*, 426-438.

Sharpe, P., & Connell, C. (1992). Exercise beliefs and behaviors among older employees: A health promotion trial. The Gerontologist, *12* (4), 444-449.

Shephard, R. J. (1994). Physical activity and reduction of health risks: How far are the benefits independent of fat loss?. The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, *34*, 91-98.

Sonstroem, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. Exercise and Sport Sciences Reviews, *12*, 123-155.

Weinberg, R. S.; & Gould, D. (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. (1st ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

**Autor: Adriana Barni Truccolo**

**Endereço: Rua Silveiro, 504 apt 403 Menino Deus CEP 90850-000 Porto Alegre – RS**

**Recurso Audiovisual Solicitado: Datashow**

**GRUPO TEMÁTICO: ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE**

## ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DO CONSUMO MÁXIMO DE OXIGÊNIO ENTRE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE CORRIDA EM PISCINA FUNDA E CORRIDA EM TERRA

Alecsandra Pinheiro Vendrusculo, Mestre Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS  
Fernando Gabe Beltrami, Acadêmico de educação Física, EsEF-UFRGS  
Patrícia Dias Pantoja, Acadêmica em Educação Física, EsEF-UFRGS  
Ronaldo Albé Lucena, Médico Radiologista, HCPA.  
Luiz Fernando Martins Kruehl, Doutor em Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS

### Introdução

O termo “saúde” pode ser entendido como um conjunto de recursos que permita às pessoas manter uma vida produtiva nos campos individual, social e econômico, dessa forma sendo não apenas a ausência de doenças, mas um bem-estar geral do indivíduo. Dentro desse contexto de saúde, os benefícios da prática regular de esportes têm sido vastamente explorados pela literatura (VUORI, 1998).

Com seus benefícios já bem conhecidos, e sendo relativamente conveniente e barata, a corrida é um esporte popular tanto em nível recreacional quanto competitivo (SCHACHE et al., 1999). Porém, existem evidências que a prática da corrida é uma provável causa de uma série de lesões em nível articular e muscular nos seus praticantes (KAUFMAN et al., 2000) devido ao impacto e desgaste provocados pelo volume e intensidade da carga mecânica, também chamada *overuse*, durante a corrida (KRUEL, 1994; VUORI, 1998; KAUFMAN et al., 2000).

Uma alternativa para evitar o impacto imposto pela corrida em terra é a corrida em piscina funda, que consiste na execução dos movimentos de corrida dentro de uma piscina, com o auxílio de um colete flutuador, que impede o toque dos pés no chão (WILBER et al., 1996), exigindo em sua técnica movimentos de grande amplitude. Essa prática tem se tornado extremamente popular, tanto para corredores lesionados quanto para os saudáveis. Para os últimos como uma forma de treinamento complementar de baixo impacto (TOWN & BRADLEY, 1991).

O uso do treinamento de corrida em piscina funda vêm sendo comprovado como capaz de manter o condicionamento aeróbico de corredores de alto nível (WILDER & BRENNAN, 1993; BUSHMAN et al., 1997; TOWN & BRADLEY, 1991; WILBER et al., 1996; TARTARUGA, 2003), porém faltam estudos preocupados em avaliar os efeitos de um treinamento em indivíduos sedentários, ficando esses dados deixados à margem de especulações. Tentando responder essa questão, o objetivo do presente estudo foi avaliar a melhora do condicionamento aeróbico de indivíduos não treinados, entre um programa de treinamento de corrida em piscina funda e corrida em terra.

### Materiais e métodos

Fizeram parte do estudo 14 indivíduos do gênero masculino, não treinados, com idade entre 29 e 45 anos, que não apresentavam lesões mioesqueléticas anteriores ao estudo. Todos os voluntários assinaram um termo de consentimento informado antes de participarem do estudo. Os sujeitos foram aleatoriamente sorteados para participarem do grupo de corrida em terra (CT) ou do grupo de corrida em piscina funda (CPF).

A fim de verificar os resultados dos diferentes meios de treinamento, o consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2máx}$ ) dos sujeitos foi avaliado antes e após a periodização proposta. A coleta foi realizada durante um teste de rampa em esteira ergométrica, com inclinação constante de 1%. Os sujeitos iniciavam o teste numa velocidade de 4km/h, e a velocidade sofria acréscimos constantes de 0,5 km/h a cada 30 segundos. Durante o teste, não era permitido aos indivíduos segurar-se nas barras de segurança da esteira. O teste era encerrado a um sinal visual ou verbal do indivíduo, indicando sua exaustão. A análise de gases foi realizada pelo equipamento *CPX/D*, da marca *Medical Graphics Computers*. O aparelho coleta amostras de gás expirado através de um pneumotacógrafo acoplado a um bocal, o qual é colocado no indivíduo. No presente estudo utilizou-se a coleta de informações o valor médio de cada 30 segundos de teste, sendo considerado como o  $VO_{2máx}$  o maior valor encontrado durante a execução do protocolo.

O treinamento teve duração de 12 semanas, visando um aumento da potência aeróbica dos sujeitos. Cada semana era composta de três sessões de treinamento, cada uma com aproximadamente uma hora de duração. O volume de treino foi mantido igual entre os grupos através do controle do tempo no qual os sujeitos mantinham-se nas diferentes intensidades ao longo das sessões de treinamento. A intensidade do treinamento foi prescrita a partir dos índices de sensação subjetiva ao esforço de Borg (BORG, 2000). Para tal, durante os quinze segundos finais de cada minuto do teste de esforço máximo progressivo pré treinamento, foi coletada a sensação subjetiva do indivíduo. Estes índices foram associados aos valores de 40/50/60/70/80/90% do  $VO_{2máx}$  de cada indivíduo. Após foi realizada uma média, a fim de utilizá-la para prescrição da carga de treinamento para os grupos experimentais. Em um estudo anterior, VENDRUSCULO et al. (2004), mostraram que é possível definir a intensidade do exercício de acordo com o percentual do consumo de oxigênio para sujeitos não treinados, através da sensação subjetiva ao esforço. As doze semanas de periodização foram divididas em três mesociclos, com quatro semanas cada. As duas primeiras semanas visaram faixas mais brandas de intensidade, com repouso ativo entre as séries de exercícios. O mesociclo final trabalhou nas mais altas intensidades de percepção de esforço, com repouso passivo entre as séries.

#### *Análise Estatística*

Foi realizada estatística descritiva para todas as variáveis. Para verificação da normalidade e homogeneidade dos dados coletados, foram utilizados os testes de Kolmogorov-Smirnoff e Levene, respectivamente. Para análise das diferenças no  $VO_{2máx}$  utilizou-se o teste *t* de Student para amostras pareadas para comparação pré e pós dentro de cada grupo e uma Anova TWO-WAY com Medidas repetidas para verificação de diferenças inter-grupos, com o post-hoc de Bonferroni quando houvesse diferenças estatisticamente significativas. O nível de significância aceito foi de 5% ( $p < 0,05$ ). O pacote estatístico utilizado foi o SPSS 11.0.

## **Resultados**

Os resultados de caracterização da amostra estão expressos na tabela 1.

**Tabela 1.** Média, desvio padrão (DP), valor mínimo (mín) e máximo (máx) das variáveis de caracterização da amostra. Idade (anos), massa corporal (kg), estatura (cm).

Corrida em Piscina Funda				Corrida em Terra			
Média	DP	Mín	Máx	Média	DP	Mín	Máx

<b>Idade</b>	35,87	±6,17	30,00	45,00	39,00	±4,82	32,00	43,00
<b>Massa</b>	79,68	±14,42	55,20	101,60	80,00	±7,45	71,00	89,00
<b>Estatura</b>	175,14	±5,96	167,00	183,00	178,60	±9,29	169,00	190,00

Os testes de normalidade e homogeneidade demonstraram que os dados eram normais e homogêneos. Analisando os resultados de cada grupo experimental, observou-se que os dois grupos apresentavam um comportamento parecido, isto é, houve diferença estatisticamente significativa entre os valores pré treinamento com os valores pós treinamento, confirmando a melhora da capacidade aeróbica de ambos os grupos (tabela 2).

**Tabela 2.** Resultados do Teste *t* de Student pareado para  $VO_{2máx}$ , nos grupos experimentais de corrida em piscina funda (CPF) e corrida em terra (CT), com deltas absoluto ( $\Delta$ ) e percentual ( $\Delta\%$ ) dos dados para cada grupo experimental ( $p < 0,05$ ). Os dados de média e desvio padrão (DP) estão em valores relativos ( $ml.kg^{-1}.min^{-1}$ ).

Grupo	PRÉ		PÓS		$\Delta$	$\Delta\%$	P
	Média	DP	Média	DP			
CPF	37,96	±5,16	42,77	±4,98	4,81	12,67	0,000
CT	37,53	±4,00	45,14	±5,67	7,61	20,27	0,010

Mas, quando realizou-se a análise da interação entre os grupos de treinamento e os valores de  $VO_{2máx}$ , verificou-se que não ocorreu interação, isto é, variável independente (meio terrestre ou meio líquido) não interferiu nos resultados, porque ocorreu diferença entre os valores pré e pós treinamento em ambos os grupos (tabela 03), mas os valores não foram diferentes entre os grupos de treinamento.

**Tabela 03.** Análise de Variância com medidas repetidas do comportamento do  $VO_{2máx}$  ( $p < 0,05$ ).

Variável	Teste F	P
$VO_{2máx}$ (tempo)	36,242	0,000
$VO_{2máx}$ (tempo + grupo)	1,842	0,198

## Discussão

Após a análise dos dados do comportamento do consumo máximo de oxigênio, verificou-se que os dois grupos experimentais apresentaram melhora significativa no  $VO_{2máx}$ , observando-se um delta absoluto de  $4,81 \pm 2,17 ml.kg^{-1}.min^{-1}$  para o grupo de CPF e  $7,61 \pm 5,38 ml.kg^{-1}.min^{-1}$  para o grupo de CT, sendo os deltas percentuais de 12,67% e 20,27% para os grupos CPF e CT, respectivamente. Quando analisado estatisticamente, não foi verificada diferença significativa entre os grupos experimentais. Os dados relativos a

melhora em condicionamento cardiovascular encontrados neste estudo corroboram com os encontrados por outros autores. WILMORE et al. (1970), relataram aumentos no  $VO_{2m\acute{a}x}$  da ordem de 6% e 9,7% para grupos que correram doze minutos e vinte e quatro minutos durante um período de 10 semanas, com três sessões semanais de treino. O aumento mais pronunciado no  $VO_{2m\acute{a}x}$  do estudo atual, provavelmente se deve à metodologia de treino utilizada (treino intervalado), da maior duração das sessões, que era de aproximadamente uma hora, concomitante com o tempo de treinamento que foi de 12 semanas. Também HICKSON et al. (1981), relataram aumento de 23% no  $VO_{2m\acute{a}x}$  após 9 semanas de treino, onde as sessões diárias intercalavam-se entre corrida contínua e treino intervalado no cicloergômetro. A pequena diferença do valor do  $VO_{2m\acute{a}x}$  a favor do estudo de HICKSON et al (1981), provavelmente se deve ao fato de envolver duas formas de treinamento, pois alternavam treino contínuo e intervalado.

HAMER & MORTON (1990), mostraram que um treinamento de 8 semanas de corrida em piscina rasa (1 metro de profundidade), foi eficaz em proporcionar um ganho de 8,63% no  $VO_{2m\acute{a}x}$ , corroborando com o presente estudo, que também proporcionou uma melhora no consumo máximo de oxigênio. Mas as diferenças nos ganhos de  $VO_{2m\acute{a}x}$  entre o estudo acima citado e o atual podem ser devido a profundidade de imersão (quadril e processo xifóide), a duração de treinamento (8 e 12 semanas) e também pelo método de cálculo da intensidade (FC e SSE), respectivamente.

Diversas investigações (GATTI et al.; 1979; WILBER et al.;1996; BUSHMAN et al., 1997) têm buscado comprovar a eficácia de treinamentos dentro d'água. BUSHMAN et al. (1997), verificaram que corredores de elite ( $VO_{2m\acute{a}x}$  63 ml.kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>) conseguiram após quatro semanas de substituição de todo o volume de treino em terra por CPF, manter inalteradas diversas variáveis fisiológicas, dentre elas o  $VO_{2m\acute{a}x}$ . Já GATTI et al. (1979), investigaram corredores de elite em três situações: um grupo parou de treinar, outro continuou o treino normal e um terceiro substituiu o treinamento por CPF, todos os grupos por um período de três semanas. Os dois grupos que continuaram treinando não apresentaram modificações em seus  $VO_{2m\acute{a}x}$ , enquanto que o grupo que parou de treinar teve uma queda significativa de  $VO_{2m\acute{a}x}$ . Já WILBER et al. (1996), mostraram que corredores de elite que transferiram seu treino em terra para a água durante seis semanas também não apresentaram diferenças em diversas variáveis fisiológicas e de performance. TARTARUGA (2003), também com o objetivo da manutenção do condicionamento cardiorrespiratório de atletas de elite, substituiu 30% do volume de treino desses atletas por treinos em piscina funda durante oito semanas, confirmando nesse estudo a manutenção do  $VO_{2m\acute{a}x}$ , economia de corrida, tempo em teste de 500 metros e ainda em variáveis biomecânicas, mostrando a especificidade do treinamento.

Todos estes trabalhos parecem consistentes em mostrar que atletas altamente condicionados conseguem manter o preparo físico substituindo seu treinamento em terra por corrida aquática. Partindo do princípio de que é bastante difícil manter o condicionamento aeróbio de atletas de fundo, parece razoável aceitar que um treinamento que tenha essas qualidades também possa ser ideal para melhorar o condicionamento aeróbio de indivíduos que não realizem uma atividade física regular.

Apesar do presente estudo não encontrar diferenças significativas entre os grupos experimentais, as duas modalidades de treinamento alcançaram o objetivo de melhorar o condicionamento aeróbio de indivíduos não treinados, mas quando se observa o consumo máximo de oxigênio para os dois grupos, percebe-se que este foi maior no grupo CT (45,14 ml.kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>) do que no grupo CPF (42,77 ml.kg<sup>-1</sup>.min<sup>-1</sup>). Esta diferença pode ser devido a



especificidade do treinamento e ao ergômetro utilizado para o teste máximo, pois segundo WILMORE & COSTILL (2001), a especificidade do teste é particularmente importante.

Atualmente, é plausível aceitar que o treinamento de CPF seja eficiente para aumentar o condicionamento aeróbio de sujeitos sedentários e proporcionar a manutenção da capacidade aeróbia de atletas. Segundo REILLY et al. (2003), os melhores resultados para um treinamento surgiram com uma duração média de 40 minutos por sessão numa frequência de três ou quatro vezes por semana. No estudo atual, as faixas de volume e frequência também estão de acordo com REILLY et al. (2003).

Para FRANGOLIAS & RHODES (1995), corredores de elite altamente treinados não conseguiram atingir dentro d'água os mesmos valores de  $VO_{2\text{máx}}$  e  $FC_{\text{máx}}$ , apesar disso, a sensação subjetiva ao esforço foi a mesma. RITCHIE & HOPKINS (1991), avaliaram oito corredores de elite ambientados a prática de CPF, sem a utilização de flutuadores. Os sujeitos foram comparados entre sessões de meia hora cada de CPF em ritmo forte, em esteira em ritmo forte e normal e também em estrada em ritmo normal, constatou-se que quando trabalhando em ritmo forte na CPF, os sujeitos conseguiram elicitar um  $VO_2$ , percepção de esforço e dor iguais aos da esteira em ritmo forte, sendo ambos mais intensos que a corrida em esteira e estrada em ritmo normal, a frequência cardíaca porém, permaneceu mais baixa na CPF se comparada com a corrida em ritmo forte em esteira. A periodização do estudo atual foi realizada através da sensação subjetiva ao esforço dos sujeitos, baseados também nos achados do estudo de RITCHIE & HOPKINS (1991), que confirmam que é possível obter um mesmo  $VO_2$  com a mesma sensação subjetiva ao esforço, em meios diferentes. Quanto aos resultados do consumo máximo de oxigênio do presente estudo, observamos que não houve diferença estatisticamente significativa entre o grupo CPF e CT, e esse achado provavelmente ocorreu devido a eficiência da periodização do treinamento através da sensação subjetiva ao esforço, pois conseguiu-se elicitar a mesma condição aeróbia para os dois grupos, sendo que os dois melhoraram significativamente após o treinamento, confirmando então, que a prescrição foi o mais semelhante possível nos dois meios.

### **Conclusão**

A partir da apresentação e discussão dos resultados, chegou-se a conclusão de que a periodização foi adequada para indivíduos não treinados. Houve uma melhora da aptidão cardiorrespiratória dos indivíduos com o treinamento, independente do meio em que este foi realizado. Assim, o treinamento em CPF mostrou-se eficaz em aumentar a capacidade aeróbica dos sujeitos na mesma proporção que a CT.

### **Bibliografia**

BUSHMAN, B.A.; FLYNN, M.G.; ANDRES, F.F.; LAMBERT, C.P.; TAYLOR, M.S., BRAUN, W.A.. Effect of 4 Weeks of Deep Water Run Training on Running Performance. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.29: 694-699, 1997.

FRANGOLIAS, D.D.; RHODES, E.C.. Maximal and Ventilatory Threshold Responses to Treadmill and Water Immersion Running. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.27(7): 1007 – 1013, 1995.

FRANGOLIAS, D.D., RHODES, E.C.. Metabolic Responses and Mechanisms During Water Immersion Running and Exercise. **Sports Medicine**. Vol.22(1): 38 –53, 1996.

GATTI, C.J.; YOUNG, R.J.; GLAD, H.L. Effect of Water-training in the Maintenance of Cardiorespiratory Endurance of Athletes. **British of Journal Sports Medicine**. Vol. 13:161-164, 1979.

HAMER, P.W.; MORTON, A.R.. Water-Running: training effects and specificity of aerobic, anaerobic and muscular parameters following na eight-week interval training programme. **Australian Journal of Science and Medicine in Sport**. 22 (1): 13-22, 1990.

HICKSON, R.C.; BOMZE, H.A.; HOLLOSZY, J.º. Linear Increase in Aerobic Power Induced by a Strenuous Program of Endurance Exercise. **Journal of Applied Physiology**. Vol. 42 (3): 372-376, 1977.

KAUFMAN, K. R.; BRONDINE, S.; SHAFFER, R. Military training related injuries – surveillance, prevention and research. **American Journal of Preventive Medicine**, Vol 18 (3), 54-63, 2000

KRUEL, L. F. M. Peso hidrostático e frequência cardíaca em pessoas submetidas a diferentes profundidades de água. Santa Maria, 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

REILLY, T.; DOWZER, C.N.; CABLE, N.T.. The Physiology of Deep-water Running. **Journal of Sports Sciences**. Vol.21:959-972, 2003.

RITCHIE, S.E., HOPKINS, W.G.. The Intensity os Exercise in Deep Water. **International Journal of Sports Medicine**. 12: 27-29, 1991.

TARTARUGA, L. A. P.. **Efeitos Fisiológicos e Biomecânicos do Treinamento Complementar de Corrida em Piscina Funda na Performance de Corredores de Rendimento**. Porto Alegre, 2003. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHACHE, A. G.; BENNELL, K. L.; BLANCH, P. D.; WRIGLEY, T. V. The coordinated movement of the lumbo-pelvic-hip complex during running: a literature review. **Gait and posture**, Vol 10, 30-47, 1999.

TOWN,G.P.; BRADLEY,S.S. Maximal Metabolic Responses of Deep and Shallow Water Running in Trained Runners. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol.23: 238 – 241, 1991.

VUORI, I. Does physical activity enhance health? **Patient Education and Counseling**, Vol 33, 95-103, 1998.

VENDRUSCULO, A.P., TARTARUGA, L.A.P., COERTJENS, M., PANTOJA, P.D., PETKOWICZ, KRUEL, L.F.M.. Sensação Subjetiva ao Esforço e Consumo Máximo de Oxigênio. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**. Vol. 3 (1):128, 2004.

WILBER, R.L., MOFFAT, R.J., SCOTT, B.E., LEE, D.T., CUCUZZO, N.A.. Influence of Water Run Training on the Maintenance of Aerobic Performance. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. 28 (8): 1056-1062, 1996.

WILDER, R. P., BRENNAN, D.K.. Physiological Responses to Deep Water Running in Athletes. **Sports Medicine**, 16 (6):374-380, 1993.

WILDER, R.P., BRENNAN, D.K., SCHOTTE, D.E. A Standard Measure for Exercise Prescription for Aqua Running. **American Journal of Sports Medicine**, 21: 45-48, 1993

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L.. **Fisiologia do Esporte e do Exercício**. Segunda edição. São Paulo: Editora Manole, 2001.

WILMORE, J.H.; ROYCE, J.; GIRANDOLA, R.N.; KATCH,F.I.; KATCH, V.L.. Physiological Alterations Resulting from a 10-week Program of Jogging. **Medicine and Science in Sports and Exercise**. Vol2 (1): 7-14, 1970.

## **ATIVIDADE FÍSICA E STRESS DE ACORDO COM O NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS FUNCIONÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA UDESC.**

João Francisco Severo Santos<sup>1</sup>, Markus Vinicius Nahas<sup>2</sup> e Carla Werlang Coelho<sup>3</sup>;

<sup>1</sup>Especialista – UDESC; <sup>2</sup>Doutor – UFSC; <sup>3</sup>Mestre – UDESC.

### **RESUMO**

*Esse trabalho objetivou investigar a relação entre prevalência de inatividade física e percepção de estresse excessivo segundo a classe sócio-econômica dos funcionários de uma universidade pública: UDESC. A amostra foi composta por 114 funcionários de ambos os sexos com idades entre 18 e 55 anos. Os dados foram coletados através de questionários padronizados verificando-se que, nesse grupo, a prevalência de inatividade física e percepção de estresse excessivo é elevada e significativamente diferente entre as classes sociais, mas o nível médio de atividade física habitual, entre as classes sociais e entre as pessoas com diferentes percepções de estresse, não é significativo.*

### **ABSTRACT**

*That work aimed at to investigate the relationship between prevalence of physical inactivity and perception of excessive stress according to the employees of a public university socioeconomic class: UDESC. The sample was composed by 114 employees of both sexes with ages between 18 and 55 years. The data were collected through standardized questionnaires being verified that, in that group, the prevalence of physical inactivity and perception of excessive stress is high and significantly different among the social classes, but the medium level of habitual physical activity, among the social classes and among the people with different stress perceptions, it is not significant.*

### **RESUMEN**

*Ese trabajo objetivó investigar la relación entre superioridad de inactividad física y percepción de estrés excesivo según las clases sociales de los empleados de una universidad pública: UDESC. La muestra fue compuesta por 114 empleados de ambos los sexos con edades entre 18-55 años. Los datos fueron colectados a través de cuestionarios estandarizados verificándose que, en ese grupo, la superioridad de inactividad física y percepción de estrés excesivo es elevada y significativamente diferente entre las clases sociales, pero el nivel medio de actividad física habitual, entre las clases sociales y entre las personas con diferentes percepciones de estrés, no es significativo.*

**PALAVRAS-CHAVES:** Atividade Física, Estresse, Nível Sócio-econômico.

**WORD-KEY:** Physical Activity, Stress, Socioeconomic Class.

**PALABRAS-LLAVES:** Actividad Física, Estrés, Clases Sociales.

## **INTODUÇÃO:**

O processo irreversível de globalização econômica avança a cada instante imprimindo transformações sociais na vida cotidiana da população dos centros urbanos numa velocidade nunca antes experimentada pela espécie humana. A velocidade dessas transformações tem afetado de maneira significativa o modo de vida das pessoas, que pressionadas pelos valores ideológicos do capitalismo selvagem, adotam comportamentos que colocam em risco a sua própria saúde e qualidade de vida.

Diversos estudos têm demonstrado que níveis aumentados de atividade física contribuem para a redução dos riscos de morbidade e mortalidade por todas as causas (Paffenbarger et al, 1986; Morrey & Hensrud, 1999). Estes estudos evidenciam a atividade física como uma importante ferramenta de saúde pública devido ao seu poder de promoção de saúde em relação ao baixo custo de suas intervenções.

A atividade física é entendida aqui segundo a definição aceita e empregada pelo Us Department of Health and Human Services (1996), ou seja, qualquer movimento produzido pela musculatura esquelética que eleve o gasto calórico acima dos níveis de repouso. Já o stress, segundo Deitos (1997), é uma reação normal, porém não específica, do organismo quando submetido a qualquer estímulo que exija um esforço de adaptação física, cognitiva ou emocional.

A redução dos níveis de atividades físicas das populações urbanas associada ao aumento significativo dos estímulos estressores configura um quadro facilitador para o desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas como: diabetes, câncer, distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, doenças cardiovasculares em geral e transtornos emocionais (Barros, 1999; Becker, 2000; Corgonzinho, 2002; Santos, 2002).

De acordo com Nahas (2003), existem evidências de que no Brasil as pessoas pertencentes a classes sociais que tem menor poder aquisitivo são menos ativas fisicamente. Ao contrário do que o senso comum supõe, as pessoas menos favorecidas sócio-economicamente têm menos acesso às atividades físicas de lazer e a natureza de seu trabalho é cada vez mais mecanizada.

A associação entre resistência ao estresse e atividade física de lazer tem sido amplamente divulgada nos meios de comunicação de massa. Segundo Becker (2000), Vários estudos apontam uma relação inversa entre atividade física e percepção de estresse excessivo. Porém esses estudos são restritos a pequenas populações em ambientes específicos, logo existe uma demanda por mais estudos de associação entre atividade física e estresse em diferentes ambientes.

Dessa forma, visando contribuir para a ampliação do acervo de conhecimento sobre esse assunto, realizou-se uma pesquisa com corpo de funcionários do Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade Estadual de Santa Catarina tentando responder aos seguintes problemas de pesquisa: existe diferença significativa nos níveis médios de atividade física habitual, prevalência de inatividade física e percepção de estresse excessivo entre as diferentes classificações socioeconômicas dos funcionários do CCT/UDESC? Existe associação entre inatividade física e percepção de estresse excessivo entre os funcionários do CCT/UDESC?

## **OBJETIVOS**

1- Verificar se há diferenças significativas de nível médio de atividade física habitual e prevalência de inatividade física entre as diferentes classes socioeconômicas dos funcionários do CCT/UDESC;

2- Verificar se há diferenças significativas na prevalência de percepção de estresse excessivo entre as diferentes classes socioeconômicas dos funcionários do CCT/UDESC;

3- Verificar se há associação significativa entre atividade física habitual e percepção de estresse excessivo entre os funcionários do CCT/UDESC.

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso (Hoss & Hoss, 2002; Martins & Santos, 2003; Thomas & Nelson, 2002).

A amostra foi constituída de 114 funcionários de ambos os gêneros do Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, com idade entre 18 e 78 anos (média: 35,11±14,14), sendo 71 do sexo feminino (média de idade: 35,81±14,83) e 43 sexo masculino (média de idade: 34±13,11) de diversas funções dentro da instituição, exceto os professores não-administrativos, selecionados ao acaso de acordo com a disponibilidade nos dias de coleta de dados. Essa instituição tem um efetivo de aproximadamente 380 funcionários em todas as funções e atua nas áreas de graduação e pós-graduação.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários e escalas: o questionário de atividades físicas habituais de Pate (Nahas, 2003), o protocolo de classificação socioeconômica da ANEP e uma escala Likert de percepção de estresse proposta por Barros (1999). Utilizaram-se escores acima de 12 pontos como ponto de corte para determinar se o sujeito era suficientemente ativo fisicamente e escores acima de 3 pontos na escala de Likert para determinar se o estresse percebido pelo sujeito era excessivo.

Os dados foram coletados, com a autorização da instituição e dos funcionários através de um termo de consentimento informado, no próprio local de trabalho dos funcionários, durante uma semana do mês de outubro de 2003.

Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva, em termos de frequência, proporção percentual, quiquadrado, risco relativo, intervalo de confiança e teste T de Student a um nível de significância de  $P < 0,05$  (Siegel, 1975).

## RESULTADOS

Dos 114 indivíduos estudados, 94 aceitaram responder o protocolo de classificação socioeconômica da ANEP, 22 pessoas foram classificadas como pertencentes à classe B, 58 a classe C e 14 a classe D. Apenas uma pessoa pertencia à classe A, por isso foi descartada da análise. Nenhuma pessoa foi classificada na classe E. A tabela 1 demonstra a frequência de funcionários em cada classe social de acordo com a sua faixa etária.

**Tabela 1- Frequência de nível socioeconômico segundo a faixa etária.**

Faixa etária	Classes sociais		
	B	C	D
Menor de 20 anos	02	04	02
20-29 anos	07	26	04
30-39 anos	08	14	03
40-49 anos	03	05	04
Acima de 50 anos	02	09	01

<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>58</b>	<b>14</b>
--------------	-----------	-----------	-----------

Percebe-se, claramente, que maioria dos funcionários dessa instituição (42,55%) está na faixa etária dos 20 aos 39 anos de idade e pertencem a classe média baixa (classe C).

A tabela 2 mostra a prevalência de funcionários em cada classe de acordo com o gênero. Percebe-se que as mulheres são maioria nas classes B e C, sendo que na classe C, a prevalência de mulheres é mais que o dobro de homens.

**Tabela 2- Prevalência de nível socioeconômico segundo o gênero.**

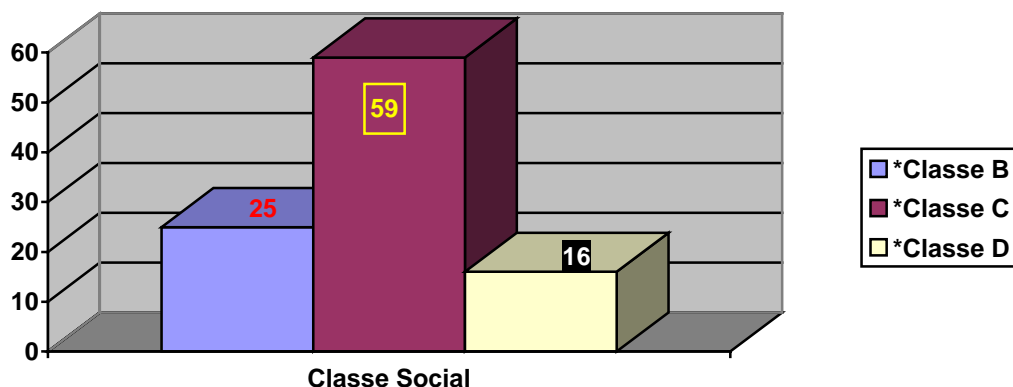
Classe social	Gênero	
	Masculino	Feminino
<b>B</b>	11%	**14%
<b>C</b>	19%	*40%
<b>D</b>	12%	*04%
<b>Total</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>

\* diferença significativa ao nível de  $p < 0.01$ ; \*\* diferença significativa ao nível de  $p < 0.05$ .

Segundo o levantamento sócio econômico do IBOPPE 2000 apud Corgonzinho (2002), a renda média das pessoas pertencentes à classe C é de R\$927, 00, ou seja, 3.86 salários mínimos.

No gráfico 1 observa-se claramente a maior prevalência de funcionários na classe C. Percebe-se que apenas 16% dos funcionários são considerados pobres pertencentes à classe D, a base da pirâmide social brasileira com uma renda média abaixo de R\$424,00 por mês.

**Gráfico 1- Prevalência de funcionários em cada nível socioeconômico.**



Na tabela 3, percebe-se que a prevalência de inatividade física entre as mulheres é maior que entre os homens em todas as camadas socioeconômicas estudadas. Observa-se, também, que a classe C apresenta as maiores prevalências de inatividade física tanto entre os homens como entre as mulheres.

**Tabela 3- Prevalência de inatividade física de acordo com o nível socioeconômico e gênero.**

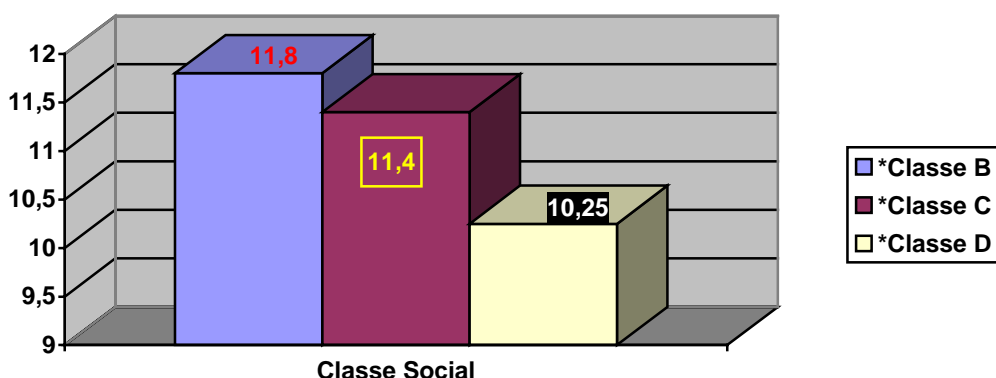
Classe social	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
<b>B</b>	36,36%	*57,14%	*48%
<b>C</b>	52,63%	*62,5%	*59,32%

D	25%	*50%	*31,35%
Total	40,48%	60,34%	<b>52%</b>

\* diferença significativa ao nível de  $p < 0.01$

O gráfico 2 permite visualizar a média do nível de atividades físicas habituais de acordo com os pontos do questionário Pate (Nahas, 2003). Verifica-se que apesar de haver diferenças significativas na prevalência de inatividade física de acordo com a classe social, o nível médio de atividade física entre as diferentes classes é muito semelhante, não havendo nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as classes sociais dos funcionários da instituição.

**Gráfico 2- Nível médio de atividade física em cada nível socioeconômico.**



Quanto à prevalência de percepção de estresse excessivo, a tabela 4 revela que a maior prevalência está entre os homens da classe D (41,67%), seguidos das mulheres da classe B (28,57%). Levando em consideração somente à classe social, percebe-se que a classe C apresenta a maior prevalência de pessoas que percebem o estresse como um fator de sofrimento em suas vidas.

**Tabela 4- Prevalência de percepção de estresse excessivo de acordo com o nível socioeconômico e gênero.**

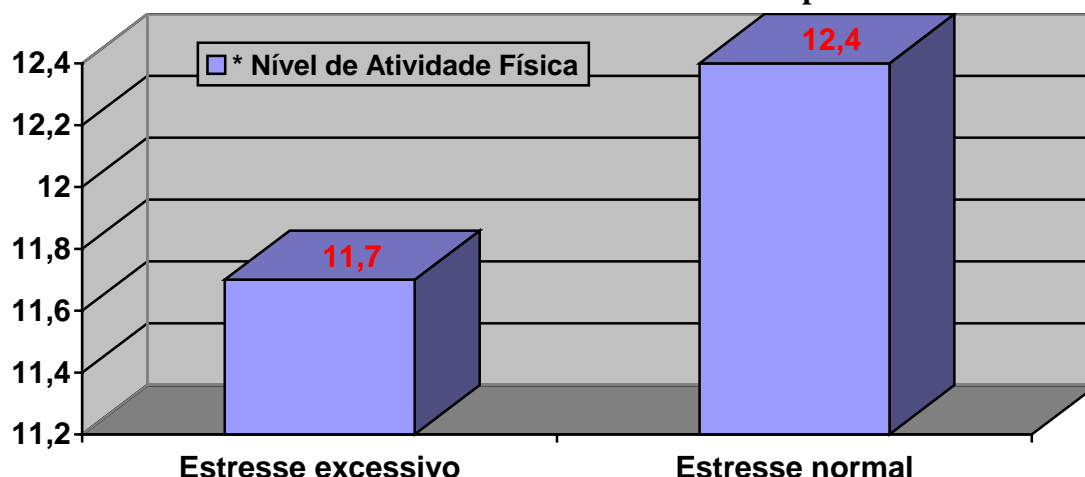
Classe social	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
B	18,18%	*28,57%	*24%
C	21,05%	20%	*20,34%
D	41,67%	*25%	*42,86%
Total	26,19%	22,41%	<b>24%</b>

\* diferença significativa ao nível de  $p < 0.05$

Com relação ao nível atividade física habitual praticada pelos funcionários de acordo com a sua percepção de estresse, O gráfico 3 revela que, apesar do maior nível de atividade física encontrar-se entre os funcionários que relatam estresse normal, a diferença entre os grupos (estresse excessivo X estresse normal) é insignificante estatisticamente de acordo com o teste T de Student.



**Gráfico 3- Nível médio de atividade física de acordo com o tipo de estresse.**



Quanto à associação entre inatividade física e percepção de estresse excessivo, os dados revelaram haver uma associação positiva com um nível de significância de 0.01.

Percebe-se que nesta instituição, os funcionários inativos fisicamente têm uma probabilidade 27% maior de apresentar uma percepção de estresse excessivo, sendo que o intervalo de confiança dessa associação é de 1.49 a 1.08, ou seja, percebe-se que o limite inferior desse intervalo é superior a 1, o que confirma a associação estatisticamente significativa entre inatividade física e percepção de estresse excessivo entre os funcionários.

## DISCUSSÃO

De modo geral, os resultados dados desse estudo vão de encontro aos estudos publicados sobre atividade física e estresse. Em um estudo feito por Barros (1999) em uma amostra representativa de industriários catarinenses, esse pesquisador verificou que o nível de atividade física é menor entre as mulheres e as pessoas de menor nível sócio-econômico. Nesse mesmo estudo, foi verificada também uma associação positiva entre nível de atividade física e percepção de estresse.

Nahas (2003), analisando diversos levantamentos sobre atividade física implementados no Brasil, conclui que algumas das características de quem menos se exercita são: ser mulher, com baixo grau de instrução e com renda inferior a 10 salários mínimos.

Dressler, Balieiro & Dos Santos (1998) em um estudo implementado na cidade de Ribeirão Preto-SP, utilizaram as diferenças socioeconômicas como modelo para a avaliação do estilo de vida relacionado à saúde de diferentes comunidades. Os grupos sociais característicos foram denominados de “favela” (classe social mais baixa), “conjunto habitacional” (classe baixa), “tradicional” (classe média baixa) e “alta classe média”. Estes modelos apresentaram-se inversamente associados à hipertensão arterial, sintomas depressivos e percepção de estresse negativo, ou seja, quanto menos favorecida a classe social, maior é a prevalência e incidência desses males. Nesse mesmo estudo, confrontando os indicadores de categoria ocupacional, nível educacional e renda per capita, foi verificado que a hipertensão arterial relaciona-se inversamente com a ocupação ( $p < 0,05$ ), com a educação ( $p < 0,05$ ) e com a renda ( $p < 0,01$ ). Os sintomas depressivos e a percepção de

estresse excessivo associam-se significativamente ( $p < 0,01$ ) de forma inversa com estes três indicadores.

Fonseca et al (2004), analisando os dados de uma amostra representativa de trabalhadores da indústria de Santa Catarina, procurou caracterizar as barreiras percebidas por esses trabalhadores no que se refere à adesão às atividades físicas de lazer verificando que as barreiras de natureza situacional – excesso de trabalho, estudo, clima, obrigações familiares e falta de tempo entre outras – foram as mais prevalentes e significativamente associadas ao menor nível sócio-econômico dos trabalhadores.

Níveis reduzidos de atividades físicas habituais parecem estar associados a níveis maiores de estresse em funcionários administrativos de universidades privadas também. Um estudo de Neves e Marqueze (2003) identificou uma correlação positiva entre estresse pessoal e inatividade física entre funcionárias da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina-UNESC. Embora o estudo não relate o nível socioeconômico dos funcionários, a verificação do nível reduzido de atividades físicas habituais e um nível elevado – moderado a intenso – de estresse pessoal entre os funcionários é muito similar aos resultados da presente pesquisa, sendo que, o instrumento de medida do nível de atividades físicas habituais foi idêntico.

Diversos autores mostram evidências que associam a adesão às atividades físicas com benefícios psicológicos como aumento da resistência aos fatores estressantes e redução dos níveis de ansiedade, depressão e raiva (Becker, 2000; Goldenberg & Elliot, 2002; Nieman, 1998; Samulski, 1996).

## **CONCLUSÕES**

De acordo com os dados obtidos e evidentemente, dentro das limitações desse estudo, podemos concluir que:

1- Não há diferenças significativas estatisticamente no nível de atividade física habitual das diferentes classes sócio-econômicas de funcionários do centro de ciências tecnológicas da Universidade Estadual de Santa Catarina, embora a prevalência de inatividade física entre as diferentes classes seja bastante acentuada e significativa;

2- Com relação à prevalência de funcionários com percepção de estresse excessivo, foram confirmadas diferenças significativas entre as classes sociais, sendo a classe D a mais afetada (42,86%);

3- A associação positiva entre inatividade física e percepção de estresse excessivo foi confirmada estatisticamente e o risco relativo de um funcionário inativo fisicamente ter percepção de estresse excessivo é 27% superior ao risco dos ativos fisicamente.

4- Finalmente, percebe-se nesse estudo que a atividade física é uma importante ferramenta de gestão do estresse por estar associada a uma reação mais amena aos estímulos estressantes da vida cotidiana. Assim o investimento em um programa de atividade física nessa instituição é aconselhável devido a grande prevalência de funcionários insuficientemente ativos a com percepção de estresse elevado.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Barros, M.V.G (1999). **Atividades físicas no lazer e outros comportamentos relacionados à saúde dos trabalhadores da indústria no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC – Dissertação de Mestrado.
- Becker Jr, B (2000). **Manual de psicologia do esporte & exercício**. Porto Alegre: Novaprova.
- Corgonzinho, I (2000). Saúde mental, trabalho e o descompasso tupiniquim. **Revista Saúde mental & Trabalho**. Belo Horizonte: UFMG. Ano 1, nº 1, ago, p. 05 a 15.
- Deitos, F. et al (1997). **O mito de Ulisses**. Santa Maria: Kaza do Zé.
- Dressler, W.W; Balieiro, M.C; Dos Santos, J.S (1998). Culture, socioeconomic status, and physical and mental health in Brazil. **Medical Anthropology Quartely**, v.12, n.4, p.424-46.
- Fonseca, S. A; Barros, M.V & Nahas, M.V (2004). Caracterização de barreiras percebidas para a adesão á atividade física em trabalhadores da industria catarinnense. In: XXVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte. **Anais**. São Paulo: CELAFISCS.
- Goldberg, L & Elliot, D.L (2001). **O poder de cura dos exercícios**. Rio de Janeiro: Campus.
- Hoss, R & Hoss, O (2002). **Metodologia de pesquisa**. Cascavel: Univel.
- Martins, J.P & Santos, G.P (2003). **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: grupo palestra.
- Morrey, M. A & Hensrud, D. D (1999). The risk of medical events a supervised health and fitness facility. In: **Medicine and Science of Sports and Exercise**. Nº 31: p.1233–1236.
- Nahas, M.V (2003). **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf.
- Neves, A.R & Marqueze, E.C (2003). Níveis de atividade física habituel relacionados aos níveis de estresse pessoal e estresse no ambiente de trabalho de funcionários técnico-administrativos da UNESC-SC. In: 4º Congresso Brasileiro de Atividade física e Saúde. **Anais**. Florianópolis.
- Nieman, D.C (1999). **Exercício e saúde**. São Paulo: Manole.
- Paffenbarger, R.S. et al (1986). Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. In **New England Journal of Medicine**, v.314, nº 10, p.605-613.
- Sallis, J.F & Owen, N (1999). **Physical activity and behavioral medicine**. London: Sage publications. Secretary of State for Health.
- Santos, J.F.S (2002). Benefícios psicológicos atribuídos à ginástica laboral por trabalhadores da indústria da cidade de Joinville. In: Congresso científico do meeting Florianópolis. **Anais**. Florianópolis.
- Samulski, D. et al (1996). **Estresse - Teorias básicas**. Belo Horizonte: Costa & Cupertino Ltda.
- Siegel, S (1975). **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: Mcgraw-hill.
- Thomas. J. R & Nelson. J. K (2002). **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: artmed.
- US Department of Health and Human Services (1996). Physical Activity and Health: **A report Of the Surgeon General**. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, Nacional Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, The Presidents Council on Physical Fitness and Sport.

João Francisco Severo Santos  
Rua Ita 215/303 Cep: 89223120 Joinville-SC

**Datashow**

## ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL EM PRATICANTES DE GINÁSTICA LABORAL DA INDUSTRIADE JOINVILLE

João Francisco Severo Santos<sup>1</sup>e Markus Vinicius Nahas<sup>2</sup>;  
<sup>1</sup>Especialista – UDESC; <sup>2</sup>Doutor – UFSC.

### RESUMO

*Esse trabalho objetivou investigar o nível de atividade física habitual e a sua relação com a participação, motivação e importância atribuída a ginástica laboral entre os seus praticantes. A amostra foi composta por 153 funcionários de 10 empresas da cidade de Joinville-SC, de ambos os sexos e com idades entre 18 e 55 anos. Os dados foram coletados através de um questionário padronizado. Verificou-se que a prevalência de atividade física insuficiente para trazer benefícios para saúde é elevada (47,06%) e esta não está significativamente associada ao grau de motivação e importância atribuída a ginástica laboral.*

### SUMMARY

*That work aimed at to investigate the level of habitual physical activity and its relationship with the participation, motivation and attributed importance the gymnastics laboral among their apprentices. The sample was composed by 153 employees of 10 companies of the city of Joinville-SC, of both sexes and with ages between 18 and 55 years. The data were collected through a standardized questionnaire. It was verified that the prevalence of insufficient physical activity to bring benefits for health is elevated (47,06%) and this is not significantly associated to the motivation degree and attributed importance the gymnastics laboral.*

### RESUMEN

*Ese trabajo objetivó investigar el nivel de actividad física habitual y su relación con la participación, motivación e importancia atribuida la gimnástica laboral entre sus practicantes. La muestra fue compuesta por 153 empleados de 10 empresas de la ciudad de Joinville-SC, de ambos los sexos y con edades entre 18 55 años. Los datos fueron colectados a través de un cuestionario estandarizado. Se verificó que la superioridad de actividad física insuficiente para traer beneficios para salud es elevada (47,06%) y ésta no está significativamente asociada al grado de motivación e importancia atribuida la gimnástica laboral.*

### INTRODUÇÃO

No final do século XIX, após a Revolução Industrial, a sociedade se caracterizou pelo trabalho organizado em ambientes estruturados sob a forma de instituições, empresas, fábricas, cooperativas e associações, o que continua acontecendo na contemporaneidade. Essa nova visão de mundo: o capitalismo... Desenvolveu uma excelente engenharia de produção

industrial. Por outro lado, culminou em uma péssima “engenharia de recursos humanos” desconsiderando as características psicológicas, fisiológicas e sócio-culturais das “peças” fundamentais do processo produtivo, os funcionários.

Com a evolução da ideologia capitalista e, conseqüentemente, com a busca desesperada de novas formas de aumento de produção e acúmulo de capital, surge o movimento da administração científica que passou a considerar o funcionário como peça fundamental do processo produtivo. Nesse período ocorrem os primeiros estudos ergonômicos com medidas de quantidade e tempo de movimentos dos trabalhadores e as conseqüências disso para a saúde e performance desse (Jardin, 1992; Rifkin, 1995; Rio e Pires, 1999)

Segundo Silva & Velardi (2000), somente a partir da década de oitenta as empresas brasileiras começaram a se preocupar com os efeitos prejudiciais da carga de trabalho conferida aos seus funcionários. Visivelmente perceberam que funcionários com baixa capacidade física ou fadigados representavam um risco potencial de problemas de produtividade e qualidade para as organizações que passaram a buscar alternativas que minimizassem esses efeitos negativos. Nesse contexto, passa a ser estudada, viabilizada e implementada a ginástica no ambiente de trabalho, conhecida como ginástica de pausa ou laboral. Para Cañete (1994), nesse contexto a ginástica foi empregada com o objetivo de aumentar a produção, seguindo a metodologia e embasada em estudos produzidos em empresas do leste europeu e na Polônia.

De acordo com Polito & Bergamaschi (2002), a busca de métodos eficazes para obter resultados efetivos na prevenção e, conseqüentemente, redução significativa de transtornos de saúde relacionados ao trabalho tem aberto um campo promissor para os profissionais de educação física na área de promoção de saúde nas empresas. Sendo assim, a ginástica laboral pode ser definida como um conjunto de exercícios físicos executados no próprio ambiente de trabalho, durante pausas planejadas na produção com o objetivo de zelar pela integridade biopsicossocial dos funcionários. O alongamento e relaxamento dos músculos mais exigidos combinado com o fortalecimento dos músculos menos ativos na função do posto de trabalho, atuam como fator de preventivo e terapêutico para os transtornos musculoesqueléticos decorrentes dos movimentos exigidos pelo posto de trabalho.

De acordo com Santos (2000), os maiores benefícios atribuídos à ginástica laboral pelos trabalhadores tem sido a maior disposição para o trabalho, o alívio das dores corporais e o maior bem-estar físico e psicológico.

Para Miguel et alii (2000), esses benefícios percebidos pelos praticantes juntamente com uma metodologia de implantação e manutenção que contemple aspectos de promoção e educação para saúde, pode ser responsável pela redução do número de acidentes de trabalho.

É importante ter consciência de que, para a ginástica laboral oferecer benefícios a médio e longo prazo para o trabalhador e para a empresa, ela deve fazer parte de um programa de promoção de saúde mais amplo que contemple vários fatores de cultura e política organizacional e ambiental.

A ginástica laboral pode ser considerada um instrumento da ergonomia voltado para a mudança de fatores comportamentais dos funcionários em relação a sua saúde que, de alguma forma, afetam as dimensões de produtividade e qualidade nas corporações (Martins, 2001).

De acordo com Nathan (2000), quando a saúde é afetada por questões relativas as condutas e políticas de qualidade e produtividade, a maior responsabilidade reside com os empresários e o governo. Neste ponto entram as óbvias razões de valores humanos e o indispensável cálculo econômico.

Já para Santos (2002), os benefícios dessa atividade na área fisiológica são contestáveis sendo sua implantação justificada pelos benefícios psicológicos da mesma. De modo que, para Barros (1999), atualmente, o local de trabalho se apresenta como um importante espaço para o desenvolvimento de intervenções educacionais visando mudanças de comportamentos em relação à saúde.

Assim a ginástica laboral, por tratar-se de uma atividade sistemática, talvez seja uma ferramenta eficiente para mudanças de comportamentos em relação à saúde quando gera prazer ou satisfação podendo configurar-se como uma atividade de promoção para um estilo de vida mais ativo, ou seja, estimulando os seus praticantes a elevar o seu nível de atividades físicas habituais a um ponto suficiente para se obter benefícios fisiológicos para a saúde.

O objetivo desse estudo foi verificar se existe relação entre o nível de apreciação da ginástica laboral e o nível atividade física dos funcionários praticantes em empresas de Joinville-SC.

## METODOLOGIA

A partir da realização de um estudo transversal descritivo *expost-facto*, foi verificada a apreciação da ginástica laboral e a relação desta com o nível de atividade física habitual de seus praticantes em 10 empresas da Joinville. O estudo descritivo envolve o uso de instrumentos e técnicas padronizadas de coleta de dados como questionários e observação sistemática para caracterizar determinada população ou fenômeno e/ou estabelecer relações entre variáveis (Hoss & Hoss, 2002).

A amostra para este estudo foi composta por 153 pessoas, sendo 79 pessoas do gênero masculino e 74 pessoas do gênero feminino na faixa etária dos 18 aos 65 anos com média de  $30,29 \pm 9,06$  anos de idade, empregados em 10 empresas do setor industrial da cidade de Joinville, selecionados de forma estratificada e aleatória para representar uma população de 1497 praticantes dessas 10 empresas. Em relação aos aspectos profissionais, a amostra foi composta por funcionários do setor de produção (49,67%) e por funcionários do setor administrativo (50,33%). Distingue-se entre os funcionários do setor administrativo, as funções de atendimento ao público e gerência (9,1%) por terem características funcionais muito distintas dos demais.

O critério utilizado para a seleção das empresas e dos funcionários a serem estudados foi à adoção de um programa de ginástica laboral, que estivesse em funcionamento há, no mínimo, seis meses e que tivesse as seguintes características: Prática voluntária da ginástica laboral; Sessões de no mínimo 8 minutos de duração; Apenas uma sessão diária; Oportunidade de cinco vezes por semana para a prática; Realizada dentro da jornada remunerada de trabalho.

A coleta de dados foi realizada de segunda a sexta-feira, durante os horários de realização da ginástica em cada turno. Os pesquisadores foram responsáveis pela orientação de no máximo 10 funcionários por turno para preenchimento do questionário, com o intuito de facilitar o auxílio dos funcionários com dificuldades de preenchimento.

O estudo piloto serviu ainda para confirmar a confiabilidade do instrumento, familiarizar os pesquisadores com o mesmo e prever o tempo gasto com a aplicação do instrumento.

O nível de atividade física foi avaliado através do “questionário de atividades físicas habituais” desenvolvido por Russel, traduzido e adaptado por Markus V. Nahas da Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com Nahas (2001), este instrumento de

avaliação tem demonstrado fidedignidade e praticidade para estimar o nível de atividades físicas de jovens adultos e adolescentes. Este questionário é um instrumento que classifica em quatro níveis a prática de atividades físicas habituais, considerando para a avaliação, além das atividades físicas de lazer, as atividades físicas ocupacionais e de transporte. Através desse instrumento o indivíduo é classificado de acordo com a tabela 1:

**Tabela 1-** Classificação dos níveis de atividade física de acordo com o instrumento desenvolvido por Russel Pate.

Número de pontos	Classificação
0-5	Inativo
6-11	Moderadamente ativo
12-20	Ativo
Superior a 20	Muito ativo

A classificação considerada como ideal é a de ativo e muito ativo, sendo as outras consideradas insuficientes para promover adaptações positivas para saúde.

Os níveis de participação, motivação e importância atribuída foram avaliados seguindo o modelo dos itens do questionário de pesquisa sobre estilo de vida e hábitos de lazer dos industriários de Santa Catarina (Barros, 1999), através do relato dos sujeitos, considerando uma escala Likert de cinco pontos. Foram considerados como negativos os valores um e dois de cada escala. Segundo Barros (1999), a estrutura e o formato dessas questões são baseadas em questionários validados para estudos populacionais nos Estados Unidos (BRFSS – Behavioral Risk Factors Surveillance System e Nhanes III – Third National Health and Nutrition Examination Survey).

Para a validação do instrumento de medida foi realizado um estudo piloto utilizando-se funcionários de duas das dez empresas estudadas para testar e analisar a adequação e a confiabilidade do instrumento de coleta de dados, bem como as dificuldades no seu preenchimento e o tempo necessário para isso. Para tanto, um grupo de 20 funcionários foi submetido ao questionário dessa investigação, de modo a avaliar de forma objetiva a aplicabilidade do mesmo nessa amostra levando-se em consideração o índice de clareza proposto por Rúdio (1973).

Foram calculadas e avaliadas as medidas de dispersão e prevalência de modo a formar um panorama descritivo da amostra estudada. Os dados dos funcionários praticantes de ginástica foram agrupados de acordo com as classificações propostas pelos protocolos utilizados e as variáveis foram correlacionadas e comparadas pelo teste qui-quadrado através de tabelas e coeficientes de contingência a um nível de significância de no mínimo  $p < 0.05$ , tendo como fatores, por exemplo, nível de atividade física e nível de motivação em relação a ginástica laboral e assim por diante (Morrow et alii, 2003).

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na Tabela 2, podemos observar a prevalência de participação nas praticas de ginástica laboral de acordo com a freqüência semanal e setor/função desempenhada nas empresas.

**Tabela 2-** Participação na ginástica laboral de acordo com a freqüência semanal e setor/função.

Freqüência/Setor	Produtivo (n=76)	Administrativo (n=63)	Atendimento (n=10)	Gerência (n=04)
Uma vez semanal	5,26%	7,94%	20%	-
Dois vezes	7,89%	11,11%	-	-
Três vezes	69,74%	26,98%	30%	-
Quatro vezes	3,95%	12,7%	30%	75%
Cinco vezes	13,16%	38,1%	20%	25%

Na tabela acima podemos verificar que a maioria dos funcionários de todos os setores freqüentam as sessões de ginástica laboral no mínimo três vezes por semana. Isso é muito positivo uma vez que a ginástica laboral é facultativa para os funcionários em todas as empresas estudadas. Por outro lado é preocupante que 15,69% dos funcionários, por diversos motivos, não freqüentem assiduamente as sessões de ginástica laboral, apesar de a empresa oferecer suporte para que isso aconteça.

A Tabela 3 nos mostra o Prevalência de participantes de acordo com o seu grau de motivação para a pratica da ginástica laboral, estratificado pelo setor/função desempenhada nas empresas.

**Tabela 3-** Grau de motivação para a ginástica laboral de acordo com a setor/função.

Motivação/Setor	Produtivo (n=76)	Administrativo (n=63)	Atendimento (n=10)	Gerência (n=04)
Muito motivado	18,42%	15,87%	20%	50%
Motivado	40,79%	42,86%	70%	50%
Indiferente	38,16%	36,51%	10%	-
Desmotivado	1,32%	3,17%	-	-
Muito desmotivado	1,32%	-	-	-

O grau de motivação para a pratica da ginástica laboral é uma variável importante por que nos revela se as pessoas estão ou não obtendo prazer ou gratificação por sua participação. Segundo Castro (1998), é a existência de um motivo ou estímulo que ativa o sujeito em busca de condições que satisfaçam o desejo ou a necessidade instalada com o objetivo de restaurar o equilíbrio psicofisiológico, logo pode-se inferir que o ser humano é movido pela busca constante de satisfações, sejam elas de ordem biológica, psicológica ou social. Assim, é uma tendência humana sermos estimulados ao afastamento de situações desagradáveis ou



ameaçadoras, bem como tendemos a nos aproximar e permanecer juntos a situações agradáveis ou necessárias.

A tabela 3 apresenta que a maioria (62,09%) dos praticantes de ginástica laboral dessa amostra afirmam estar motivados positivamente em relação a ginástica. Cerca de 37,9 % dos participantes afirmarem que sua motivação para a atividade é indiferente, isto é, para eles a ginástica não proporciona o prazer necessário para a adesão efetiva ao programa.

A Tabela 4 nos revela o Prevalência de participantes de acordo com o grau de importância atribuído à ginástica laboral, conforme o setor/função desempenhada.

**Tabela 4-** Grau de importância atribuído à ginástica laboral de acordo com a setor/função.

Importância/Setor	Produtivo (n=76)	Administrativo (n=63)	Atendimento (n=10)	Gerência (n=04)
Extrema importância	67,12%	49,21%	90%	75%
Muito importante	25%	36,51%	10%	-
Importante	7,89%	11,11%	-	25%
Pouca importância	-	1,59%	-	-
Nenhuma importância	2,63%	-	-	-

Observando os percentuais das tabelas 2 e 3, notamos que apesar de haver um Prevalência muito alto de pessoas com pouca motivação para a ginástica laboral, o grau de importância atribuída a essa atividade é muito significativo. Cerca de 88,24% dos praticantes acreditam que a ginástica laboral é extremamente ou muito importante para o contexto do seu trabalho. Apenas 11,76% dos funcionários admitem a ginástica como uma atividade dispensável para o seu ambiente laboral.

Acreditamos que isso tenha relação com o fato de a ginástica laboral ser encarada como um benefício oferecido pela empresa e esse intervalo de tempo utilizado para a execução dessa prática, é tido como uma oportunidade de fugir por um momento das tarefas estressantes do trabalho.

Um dos principais objetivos de qualquer programa de ginástica laboral é educar os praticantes para adoção de hábitos saudáveis em relação à atividade física e conseqüentemente, elevar o nível de atividade física de lazer daqueles que são insuficientemente ativos.

Neste ponto é válido lembrar que os funcionários dessa amostra de praticantes de ginástica laboral tinham no mínimo seis meses de adesão a atividade.

A pontuação de atividade física dos funcionários dessa amostra de acordo com o instrumento aplicado ficou em  $13,42 \pm 8,99$  pontos, o que caracteriza que essa população é, aparentemente, suficientemente ativa. Mas como podemos perceber o grau de dispersão dos dados é muito grande.

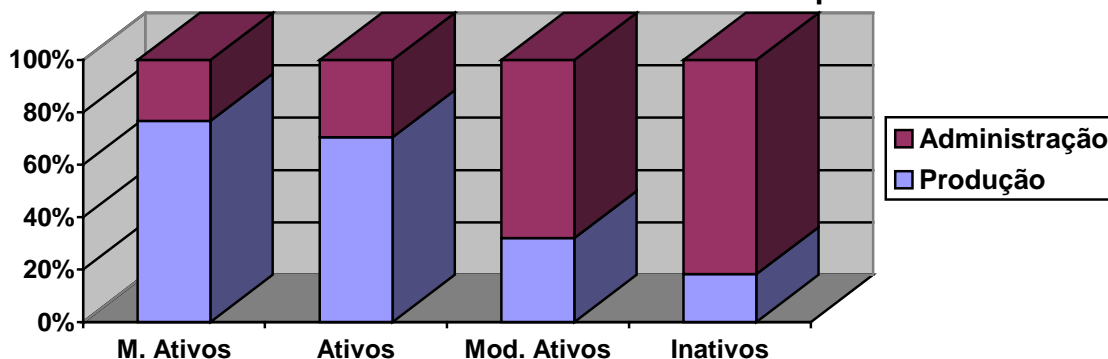
Seguindo o mesmo modelo de apresentação, a Tabela 5 nos revela a Prevalência de participantes de acordo com o nível de atividade física, estratificado pelo setor funcional das empresas.

**Tabela 5-** Prevalência de acordo com o nível de atividade física em cada setor.

Atividade física /Setor	Produtivo (n=76)	Administrativo (n=77)
Muito ativos	32,89%	9,52%
<b>Ativos</b>	<b>43,42%</b>	<b>18,18%</b>
Moderadamente ativos	15,79%	33,77%
Inativos	7,89%	36,36%

O gráfico 1 nos mostra a prevalência de funcionários praticantes de ginástica laboral em cada classificação proposta para o nível de atividade física de acordo com suas funções/setores nas empresas. Aparentemente as pessoas mais ativas estão no setor de produção, embora o trabalho nesse setor seja mecanizado em todas as empresas participantes do estudo. Em quanto que no setor administrativo, a prevalência de pessoas insuficientemente ativas é preocupante.

**Gráfico 1- Percentual de pessoas em cada classificação de atividade física de acordo com o setor nas empresas**



A prevalência de praticantes de ginástica laboral insuficientemente ativos para obter benefícios para saúde ficou em 47,06%, sendo que cerca de 33% dos homens e 62% das mulheres como podemos verificar na tabela 6 não apresentam um padrão de atividades físicas habituais suficiente para obter benefícios para saúde de acordo com esse protocolo. As prevalências verificadas são muito semelhantes com as encontradas por Barros (1999) em uma amostra representativa de trabalhadores da indústria de Santa Catarina, onde 46,4% dos trabalhadores revelaram não praticar atividades físicas de lazer.

**Tabela 6-** Nível de atividade física de acordo com o sexo.

Atividade física/Sexo	Masculino (n=79)	Feminino (n=74)

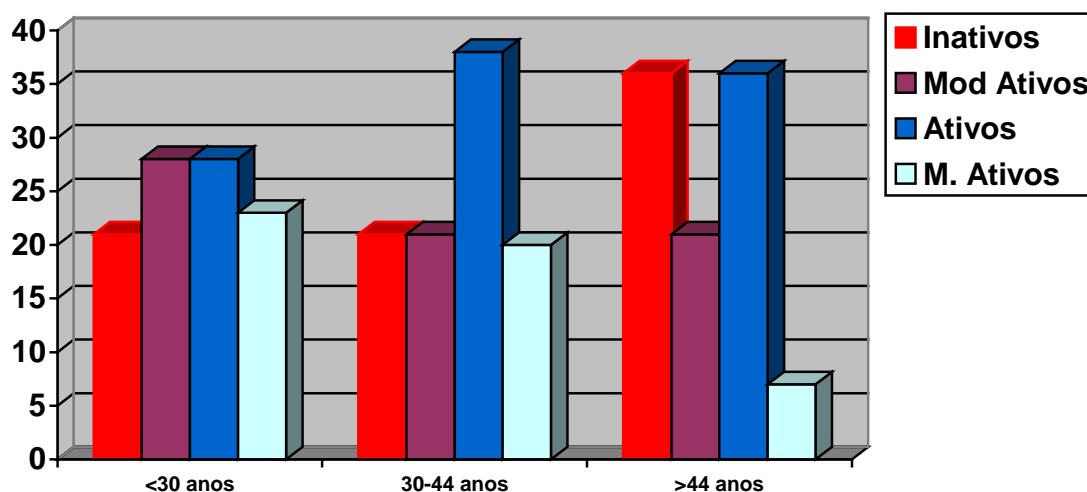
Muito ativos	29,11%	10,81%
Ativos	37,97%	27,03%
Moderadamente ativos	20,25%	29,73%
Inativos	12,66%	32,43%

Os gráficos e tabelas acima nos revelam uma característica interessante em relação à atividade física dessa amostra: ao contrário do que se esperava encontrar, a maior prevalência de sujeitos insuficientemente ativos foi encontrada entre os sujeitos com melhor renda salarial e com maior grau de instrução. Isso foi até certo ponto, uma surpresa pois de acordo com Nahas (2001), os dados disponíveis no Brasil a respeito da prática de atividades físicas revelam que o perfil de quem menos se exercita é: sexo feminino, baixo grau de instrução e menor renda.

**Tabela 7-** Nível de atividade física de acordo com a faixa etária.

Atividade física/faixa etária	Até 29anos (n=78)	Entre 30 e 44 anos (n=61)	Maior de 45 anos (n=14)
Muito ativos	23,08%	19,67%	7,14%
Ativos	28,31%	37,7%	35,71%
Moderadamente ativos	28,21%	21,31%	21,43%
Inativos	20,51%	21,31%	35,71%

**Gráfico 2-** Prevalência de praticantes segundo seu nível de atividade física e faixa etária.



O gráfico 2 revela que quando analisamos o nível de atividade física de acordo com a faixa etária, verificamos que nessa amostra, como era de se esperar, a maior prevalência de inatividade física ocorre entre os funcionários com idade superior a 44 anos (35,71%) e a prevalência de pessoas insuficientemente ativas nessa faixa etária soma 57,14% (inativos + moderadamente ativos).

A maior prevalência de pessoas suficientemente ativas para obter benefícios para saúde foi encontrada no grupo com idade entre 30 e 44 anos (57,37%) seguido pelo grupo de idade inferior a 30 anos (51,39%).

Ao utilizar-se a análise de correlação dos fatores de apreciação da ginástica laboral com os níveis de atividades físicas encontrados, verificamos que os níveis de atividades físicas estão positivamente associados com os níveis de motivação ( $r=0,18$ ) e importância ( $r=0,17$ ) atribuídos à ginástica laboral, no entanto estão negativamente associados com a frequência nas sessões de ginástica laboral ( $r=-0,12$ ). Provavelmente os indivíduos mais ativos, apesar de valorizar a ginástica laboral, freqüentam menos as sessões por pensar que não necessitam tanto dessa atividade como os seus colegas menos ativos fisicamente.

## CONCLUSÕES

De acordo com o verificado dentro das limitações instrumentais e metodológicas desse estudo, pode-se concluir que, ao menos para essa amostra de funcionários da indústria da cidade de Joinville-SC, o nível de atividade física dos praticantes de ginástica laboral, em média, é considerado aceitável, com uma pontuação de  $13,42 \pm 8,99$  (suficientemente ativos para obter benefícios para a saúde). No entanto, a prevalência de pessoas com um nível de atividade física insuficiente para adquirir benefícios para a saúde ainda é muito grande (47,06%) e esse comportamento não está associado significativamente com a frequência de participação, com a motivação e o grau de importância atribuído a ginástica laboral. Verificou-se também que a prevalência de mulheres insuficientemente ativas (62%) é quase o dobro dos homens (33%).

Percebeu-se que a motivação e o grau de importância atribuído a essa atividade é muito alto para maioria dos funcionários investigados, embora esses indicadores de apreciação da ginástica laboral não estejam significativamente associadas à um melhor nível de atividade física habitual.

Este estudo também encontrou indicações de que as pessoas mais ativas fisicamente freqüentam menos as sessões de ginástica laboral e isso pode nos levar a deduzir que a ginástica laboral ainda é vista e aplicada com um caráter restrito ao exercício físico.

Acreditamos que os programas de ginástica laboral são uma grande oportunidade de democratizar conhecimentos a respeito da atividade física no contexto da saúde e de cuidados com os hábitos de vida, desde que tenham suporte político e técnico para favorecer a conscientização reflexiva sobre o trabalho, a corporeidade e a sociedade.

Finalmente, conclui-se que, para esse grupo, a ginástica laboral reflete um benefício indispensável para a manutenção do seu bem-estar no ambiente de trabalho, por isso é atribuído a ela um alto grau de apreciação entre seus praticantes, independentemente do nível de atividade física habitual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBETTA, L et alli. Influência do programa ginástica na empresa-PGE na redução de dores, sedentarismo e melhoria do relacionamento interpessoal. XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- BARROS, M.V.G. Comportamentos de risco, auto-avaliação do nível de saúde e percepção de estresse entre trabalhadores da indústria. In **Revista de saúde pública**, n° 35, v 6, p 554-563. São Paulo; 2001.
- BARROS, M.V.G. **Atividades físicas no lazer e outros comportamentos relacionados à saúde dos trabalhadores da indústria no Estado de Santa Catarina**. Brasil [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC; 1999.
- CANDOTTI, C.T & PRESSI, A.M.S. Programa de ginástica laboral da UNISINOS. XXII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 1999.
- CAÑETE, I. Humanização: **Desafio da empresa moderna: A Ginástica Laboral como um caminho**. Artes e Ofícios. Porto Alegre: Focco Editorial, 1996.
- CASTRO, A.P. **Motivação: como desenvolver e utilizar esta energia**. Ed. Campus, Rio de Janeiro, 1998.
- CUNHA, A.R. **Motivação e sua influência na performance do trabalho**. Brasil [Monografia de Especialização]. Joinville: UDESC; 1999.
- DIAS, M. F. M. Ginástica Laboral-empresas gaúchas tem bons resultados com a ginástica antes do trabalho. In **Revista Proteção**, n° 29, v 6, Rio Grande do Sul, 1994.
- GUERRA, M. K. Atividade física: a ginástica na empresa torna-se alternativa de combate de doenças. In **Revista Proteção**, n° 45, 1995, p 28-43.
- HOSS, R & HOSS, O. **Metodologia de pesquisa**. Ed: Univel, Cascavel, 2002.
- JARDIM, L. Suor e lucros. In: **Revista isto é**. Ed.três, n° 1206, p.46-47, São Paulo: novembro 1992.
- MARTINS, C.O. **Ginástica laboral no escritório**. Ed. Fontoura: São Paulo, 2001.
- MARTINS, C. O & MARTINS, M.O. Eficácia da ginástica laboral na prevenção aos DORT e sua aceitação por funcionários públicos de Florianópolis-SC. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- MARTINS, D.M & WALTORTT, L.C.B. aderência a um programa de ginástica laboral. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- MIGUEL, J.A.B. et alii. Efeitos do programa ginástica na empresa e sua relação com a redução de acidentes de trabalho. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- MORROW JR. J. R & Col. **Medida e avaliação do desempenho humano**. Ed artmed, Porto Alegre, 2003.
- NAHAS.M.V. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. Ed. UFSC, Florianópolis, 1989.
- NAHAS.M.V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo**. Ed. Midiograf, Londrina, 2001.
- NAHAS.M.V. **Cartilha do programa lazer ativo**. FIESC/SESI, Florianópolis; s/data.
- NATHAN, P. Congresso catarinense de fisioterapia ortopédica e traumatológica. **Anais**. Joinville,2000.
- NIEMAN, D.C. **Exercício e saúde**. Ed. Manole. São Paulo 1999.
- OLIVEIRA, C.R. **Manual prático de ler**. Ed.healt, Belo Horizonte, 1998

- OLIVEIRA, J.R.G. **A prática da ginástica laboral**. Ed.sprint, Rio de Janeiro, 2002.
- PAFFENBARGER, R.S. et alli. Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. In **New England Journal of Medicine**, v.314, n° 10, p.605-613, 1986.
- PITANGA, F. J. G. **Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde**. Salvador: Do Autor, 2001.
- POWERS.S.K & HOWLEY.E.T. **Fisiologia do exercício**. Manole . São Paulo 2000.
- POLITO, E; BERGAMASH, C. **Ginástica laboral: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- PULCINELLI, A.J. **A visão das empresas gaúchas sobre as atividades físico-desportivas na empresa**. Brasil [Dissertação de Mestrado]. Santa Maria: UFSM; 1994.
- RAMOS.A.T. **Atividade física**. Rio de Janeiro, sprint, 1997.
- REJESKI, W. J; BRAWLEY, L. R; SHUMAKER, S. A. Physical Activity and Health related Quality of Live. In: **Exercise and sport sciences Review**. n°24, p 71-108, Willians & Wilkins, Baltimore; 1996.
- RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: MAKRON BOOKS, 1995.
- RIO.R.P & PIRES.L. **Ergonomia: fundamentos da prática ergonômica**. Ed.healt, Belo Horizonte, 1999.
- ROCHA, E, et al. **Isto é trabalho de gente?: vida, doença e trabalho no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1993.
- RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, J.F.S. Estudo comparativo dos níveis de resistência ao estresse em mulheres após um programa de exercícios físicos em academia. In: 2° Congresso brasileiro de atividade física & saúde. **Anais**. Florianópolis, 1999.
- SANTOS, J.F.S. Influência psicológica da ginástica laboral em trabalhadores da indústria. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- SANTOS, J.F.S. Benefícios psicológicos atribuídos a ginástica laboral por trabalhadores da indústria da cidade de Joinville. In: Congresso científico do meeting Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, 2002.
- SILVA, V.B & VILARDI, M. O significado da ginástica laboral para os seus praticantes: um estudo fenomenológico. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- SOUZA, E.A. Resultados e aplicação de um programa de ginástica laboral. In: XXIII simpósio internacional de ciências do esporte. **Anais**. São Paulo, 2000.
- THOMAS. J. R & NELSON. J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Ed. artmed, Porto Alegre,2002

João Francisco Severo Santos  
Rua Ita 215/303 Cep: 89223120 Joinville-SC

## Datashow

AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES  
DA CIDADE DE PELOTAS-RS

Taís Romeo Ximendes – Acadêmica da ESEF/UFPel  
Giovâni Firpo Del Duca – Acadêmico da ESEF/UFPel  
Flávia Maria Betemps Vaz da Silva – Acadêmica da ESEF/UFPel  
Fernanda Oliveira Ulguim – Acadêmica da ESEF/UFPel  
Cláudia Andréia Fuentes Mello – Acadêmica da ESEF/UFPel  
\*Orientador: Prof. Ms. Mario Renato Azevedo Jr.

**RESUMO**

*AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES  
DA CIDADE DE PELOTAS - RS.*

*A presente pesquisa procurou avaliar os níveis de aptidão física dos escolares entre 7 e 17 anos de idade da cidade de Pelotas/RS. A amostra foi composta por 1089 alunos de ambos os sexos, incluídos na rede de ensino urbana da cidade. Os testes aplicados foram os seguintes: resistência aeróbia, resistência abdominal e flexibilidade. Critérios de classificação para cada idade e sexo foram propostos pelo PROESP/BR (2002). Os resultados mostraram elevado número de perdas dos recursos observados especialmente entre os adolescentes maiores de 13 anos. Além disso, ficou evidenciado o declínio da aptidão física conforme aumenta a idade.*

**ABSTRACT**

*PHYSICAL FITNESS EVALUATION OF OF THE HIGH-SCHOOL  
CHILDREN AND TEENAGERS IN THE CITY OF PELOTAS-RS.*

*The present research tried to evaluate the levels of the high-school children's physical fitness between 7 and 17 years old in the city of Pelotas/RS. The sample was composed for: 1089 students of both sex, included in the urban education system of the city. The tests were the following ones: resistance aerobic, abdominal resistance and flexibility. Classification criteria for each age and sex were proposed by PROESP/BR (2002). The results showed high number of losses of the resources especially observed among the teenagers over 13. Besides, the decline of the physical fitness was evidenced as it increases the age.*

**RESUMEN**

*AVALIACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA DE CRIANÇAS E JOVENS ESCOLARES  
DE LA CIUDAD DE PELOTAS-RS.*

*La presente investigación intentó evaluar los niveles de la aptitud física de los escolares entre 7 y 17 años de edad de la ciudad de Pelotas/RS. La muestra fué compuesta por 1089 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al sistema de la instrucción urbana de la ciudad. Los testes aplicados eran los siguientes: resistencia aeróbia, resistencia abdominal y flexibilidad. El criterio de la clasificación para cada edad y el sexo fué propuesto por PROESP/BR (2002). Los resultados mostraron el número elevado de pierdas de los recursos observados en especial entre los adolescentes mayores de 13 años. Además, se evidenció el declive de la aptitud física conforme él aumento de la edad.*

## INTRODUÇÃO

Se voltarmos nosso pensamento para alguns anos atrás, época da nossa infância, veremos que ela difere muito da infância dos dias atuais. Apesar dos poucos anos que se passaram e que separam uma da outra, muitas coisas mudaram, principalmente no que se refere ao comportamento motor das pessoas em geral.

“... As tecnologias, as facilidades da vida moderna, o homem que tinha uma vida fisicamente ativa, passou a dotar uma postura mais sedentária...” (JÚNIOR, p. 41, 2000.)

As novas tecnologias vêm contribuindo fortemente para que isso ocorra, ou seja, há dez anos atrás, eram raras as crianças e os adolescentes em fase escolar que tinham computadores em suas casas, hoje verificamos que a maioria destes escolares, pertencentes a rede de ensino particular, municipal ou estadual e conseqüentemente de níveis econômicos diferentes, possuem computadores e outras tecnologias a sua disposição diariamente.

É claro que temos consciência e sabemos dos benefícios que os avanços tecnológicos trouxeram e trazem para a humanidade, todavia é notório também, que estes avanços trazem inúmeras complicações para a saúde geral dos indivíduos. O computador e o videogame (repleto de diferentes jogos), tornaram-se os maiores meios de lazer e diversão para uma grande parcela de crianças e adolescentes; estes dedicam muitas horas dos seus dias sentados em frente ao monitor ou da televisão.

“A porcentagem de escolares de ambos os sexos e classificados como obesos e sobrepeso que executam brincadeiras passivas agrava ainda mais o problema do sedentarismo em crianças. Outro fator que influencia o sedentarismo é o hábito de assistir televisão ou jogar videogame durante várias horas. (RANGEL, 2000. p. 103)

Segundo pesquisa realizada por este mesmo autor, com crianças de 6 e 7 anos da cidade de Marechal Cândido Rondon/PR; apontou que aproximadamente 19% dos escolares analisados apresentam estado de sobrepeso ou obesidade, sendo que no sexo feminino a prevalência encontrada é maior se comparada com o sexo masculino. Dados estes que remetem a nossa atenção para alguns fatores preocupantes os quais encabeçam a lista dos prováveis desencadeadores do referido problema, como por exemplo: má ingestão calórica, ou seja, uma alimentação com índices calóricos acima do considerado adequado para sua faixa etária e de peso corporal, alimentação pobre em nutrientes, como por exemplo: lanches, sanduíches, chocolates, refrigerantes, salgadinhos etc, assim também como a falta de atividade física diária, só neste último tópico, muitos estudos apontam que as crianças tornam-se cada vez menos ativas fisicamente em detrimento das mordomias de suas casas.

“... com estes indicadores, as crianças estarão sujeitas aos principais problemas da civilização moderna, a hipoatividade e a falta de oportunidades de lazer, que levam a uma atitude sedentária”. (CLARK ET AL, p. 89, 2003.)

Segundo BRASIL (1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o aluno precisa ser considerado como um todo, respeitando seus aspectos cognitivos, afetivos e corporais. Não basta a repetição de movimentos estereotipados a fim de automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do conhecimento, a fim de potencializar suas habilidades.

Como previsto nos PCN's, a Educação Física deve proporcionar aos alunos a compreensão dos benefícios da prática regular do exercício físico, bem como as formas pelas quais estes benefícios podem ser alcançados e mantidos. Desta forma, caberia então aos profissionais desta área, que podem ser agentes fundamentais desta transformação,



reorganizarem seus conteúdos (dando menos prioridade aos esportes tradicionais), para que consigam atingir objetivos educacionais mais amplos, legitimando a Educação Física como disciplina fundamental para a formação integral do indivíduo.

Para HARRIS (1999) a atividade física regular é importante na prevenção de diversas doenças e representa um fator fundamental para a manutenção ou redução do peso corporal quando combinada a uma boa alimentação. Em qualquer intervenção para promover um estilo de vida mais ativo, as atividades devem ser tão naturais e prazerosas quanto possível, de acordo com as preferências e possibilidades individuais, para que possam ser incorporadas ao cotidiano das pessoas.

Várias evidências científicas vêm revelando que a atividade física é um contribuinte fundamental para a saúde e o bem-estar (BAUMAN, 2004; PAFFENBARGER ET AL, 2004). Mesmo assim, os níveis de atividade física podem ser considerados muito abaixo do ideal em várias partes do mundo (HALLAL ET AL, 2003; VARO ET AL, 2003; GOMES ET AL, 2001; BURTON ET AL, 2000; MATSUDO ET AL, 2002).

NAHAS (1997) ressalta que a inatividade física representa uma causa importante de debilidade, reduzida qualidade de vida e morte prematura nas sociedades contemporâneas.

Para JÚNIOR (1996), as doenças estão relacionadas aos hábitos e estilos de vida inadequados, como o sedentarismo. Este deve ser considerado como um fator de risco independente para o desenvolvimento das doenças crônico-degenerativas. Patologias como diabetes (MANSON, 1992), depressão (KING et al., 1993; CAMACHO, 1991), vários tipos de câncer (LEE, 1992; THUNE, 1997), e estresse (SAMULSKI e LUSTOSA, 1996) são exemplos típicos de doenças que podem sofrer atenuações por meio da atividade física regular.

Além disso, um fator que preocupa mais ainda é o fato de que estes comportamentos sedentários parecem estar sendo adotados já na adolescência (PATE, 2002).

Inúmeros outros malefícios são diagnosticados nos indivíduos que não tem o hábito de levar uma vida ativa. Entre eles, o baixo desempenho motor, dificuldades de realizar certos tipos de movimento, falta de interesse destes indivíduos ainda escolares pela atividade física e exercícios físicos, desconhecimento sobre noções básicas de intensidade, tipos de exercícios e os efeitos benéficos desta prática para o corpo humano, aumento precoce do colesterol ruim (LDL), ocasionando futuramente ou até mesmo na infância, possíveis doenças relacionadas com o acúmulo de gordura corporal.

Portanto, com a preocupação de fomentar o debate sobre a importância de uma Educação Física que, entre outros objetivos, se preocupa com a saúde dos seus alunos sem deixar de entender esta como um aspecto de alta complexidade, este estudo procurou avaliar a aptidão física dos escolares da 7 a 17 anos da cidade de Pelotas.

## **METODOLOGIA**

Foi realizado um estudo transversal, em uma amostra representativa dos escolares da cidade de Pelotas. Foram avaliadas crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 17 anos.

O processo de amostragem utilizou como unidade amostral primária as escolas da cidade de Pelotas, segundo dados do Censo Escolar de 2003 e a seleção amostra foi realizada em múltiplos estágios:

- 1- Estratificação das escolas segundo a rede de ensino (municipal, estadual, federal e particular);
- 2- Seleção de 9 escolas, segundo sorteio aleatório, proporcional ao número de escolas de cada rede.

*Tabela 1- Distribuição das escolas da cidade de Pelotas segundo a rede de ensino (2004)*

<b>Rede de Ensino</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Representatividade</b>	<b>Escolas selecionadas</b>
Municipal	96	57%	5
Estadual	48	29%	2
Particular	22	13%	1
Federal	2	1%	1
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>

3- Seleção aleatória das turmas de cada escola. Caso as turmas fossem compostas de menos de 20 alunos, eram escolhidas duas turmas para cada série.

Não foram incluídos no estudo aqueles escolares que possuíam contra-indicação médica para a realização de exercício físico. O consentimento dos pais por escrito foi obtido para a participação dos alunos nas avaliações.

As seguintes variáveis de aptidão física relacionada à saúde foram coletadas e analisadas: flexibilidade, resistência abdominal e resistência aeróbia. Os testes utilizados foram: sentar e alcançar (flexibilidade), abdominais em um minuto (resistência abdominal) e corrida de 9 minutos (resistência aeróbia). Estes testes, assim como os critérios de classificação para cada idade e sexo são propostos pelo Projeto Esporte Brasil (2002).

Variáveis sociodemográficas também foram coletadas: sexo, idade, rede de ensino a que a escola pertence. Para obter estas informações, um questionário padronizado e pré-codificado foi utilizado.

A equipe de entrevistadores/avaliadores foi composta de vinte acadêmicos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

A digitação dos dados foi realizada no banco de dados disponível em software específico do PROJETO ESPORTE BRASIL (2002).

O plano de análise estatística respeitou as seguintes etapas:

- Cálculo de medidas de tendência central e dispersão para variáveis contínuas e de proporções para as variáveis categóricas;
- Análise bi-variada;
- Análise ajustada através de Regressão de Poisson.

Os dados foram analisados no pacote estatístico Stata 8.0.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas.

Este projeto de pesquisa contou com o apoio da Fundação de Esportes do estado do Rio Grande do Sul (FUNDERGS).

## **RESULTADOS**

Entre os meses de setembro e dezembro foram realizadas avaliações em nove escolas da zona urbana da cidade de Pelotas, totalizando 1089 alunos avaliados, sendo na sua maioria homens (52,1%). Conforme os grupos de idade a amostra esteve assim distribuída: 30,3% (7-9 anos), 34,4% (10-12 anos), 28,7% (13-14 anos) e 6,6% (15-17 anos). A Tabela 2 traz a descrição final da amostra segundo o número de avaliações, perdas e recusas de cada escola.

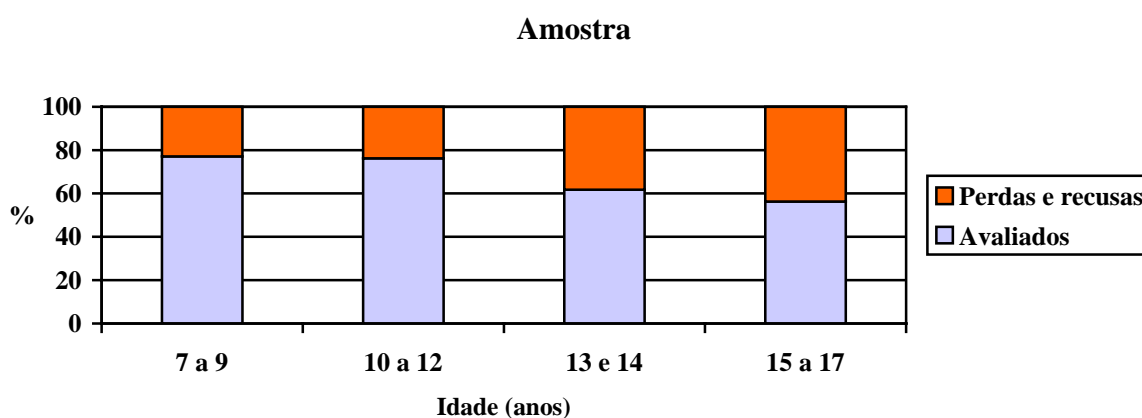
*Tabela 2- Descrição da amostra segundo as escolas, com a totalização de alunos avaliados, perdas e recusas.*

Escola	Amostra		
	Alunos	Avaliações	Perdas e recusas (%)
A (municipal)	143	113	30 (21,0)

B (municipal)	80	52	28 (35,0)
C (municipal)	273	218	55 (20,1)
D (municipal)	92	70	22 (23,9)
E (estadual)	390	266	124 (31,8)
F (estadual)	175	108	67 (38,3)
G (estadual)	165	94	71 (43,0)
H (particular)	111	89	14 (12,6)
I (federal)	112	79	33 (29,5)
<b>Total</b>	<b>1541</b>	<b>1089</b>	<b>452 (29,3)</b>

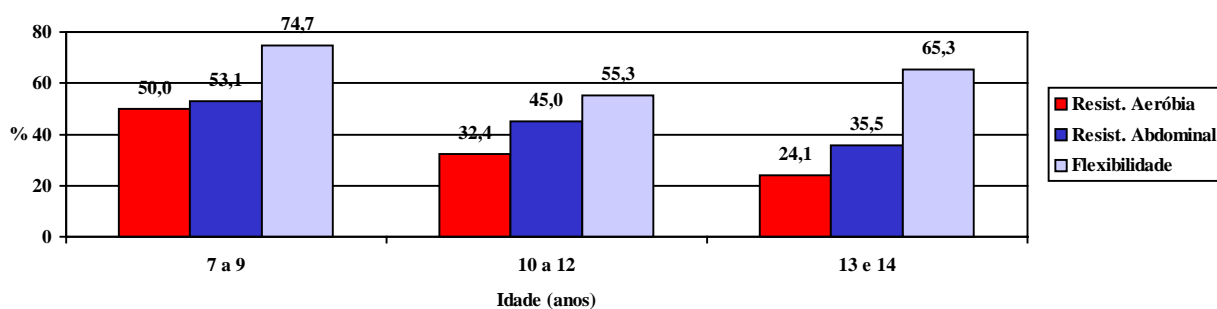
A Figura 1 traz a descrição da amostra segundo a proporção de avaliações, perdas e recusas estratificada por grupos etários.

*Figura 1 – Avaliações, perdas e recusas segundo grupos etários.*



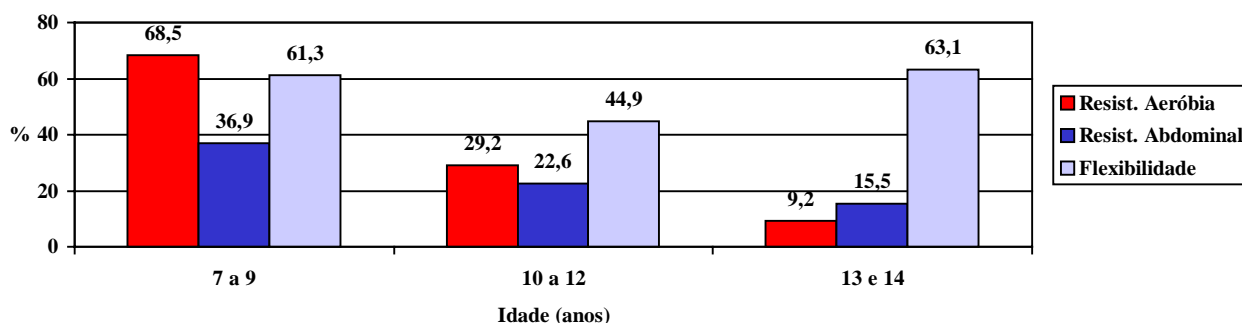
A Figura 2 demonstra a proporção de alunos que alcançaram as recomendações para os testes de resistência aeróbia, flexibilidade e resistência abdominal entre os meninos, segundo os grupos etários. Para esta análise, em função do grande número de perdas e recusas entre alunos com idade igual ou superior a 15 anos, estes foram excluídos das análises posteriores.

*Figura 2- Prevalência de alcance das recomendações para os testes de resistência aeróbia, abdominal e flexibilidade entre os meninos.*



A Figura 3 demonstra a proporção de alunos que alcançaram as recomendações para os testes de resistência aeróbia, flexibilidade e resistência abdominal entre as meninas, segundo os grupos etários. A exemplo da análise anterior, alunos com idade igual ou superior a 15 anos foram excluídos.

Figura 3- Prevalência de alcance das recomendações para os testes de resistência aeróbia, abdominal e flexibilidade entre as meninas.



Com relação aos resultados apresentados para os testes de resistência aeróbia, tanto para os meninos (Tabela 3) como para as meninas (Tabela 4) foi observada uma clara tendência de melhora nos resultados conforme diminui a idade. Os resultados das análises ajustadas mostram uma probabilidade duas vezes maior entre os meninos e maior que sete vezes entre as meninas de alcançar as recomendações para a saúde quando comparados os grupos mais jovens em relação aos mais velhos.

Tabela 3- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de resistência aeróbia e a idade, entre os meninos.

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		0,006		0,005
Idade (anos completos)				
7 – 9	2,1 (1,3 - 3,4)		2,0 (1,3 - 3,4)	
10 – 12	1,4 (0,7 - 2,6)		1,3 (0,6 - 2,7)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup>- Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

Tabela 4- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de resistência aeróbia e a idade, entre as meninas.

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		<0,001		<0,001
Idade (anos completos)				
7 – 9	7,5 (3,1 - 14,3)		7,3 (3,8 – 13,9)	
10 – 12	3,2 (1,8 - 5,8)		3,0 (1,7 – 5,4)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup>- Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

Em relação à flexibilidade, não foi observada uma relação linear entre a idade e o resultado dos testes, independente do sexo. O grupo intermediário de idade (10-12) apresentou uma proporção menor do alcance das recomendações se comparado aos outros grupos. As Tabelas 5 (meninos) e 6 (meninas) demonstram a associação entre a idade e o alcance das recomendações para os testes de flexibilidade.

*Tabela 5- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de flexibilidade e a idade, entre os meninos.*

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		0,286		0,198
Idade (anos completos)				
7 – 9	1,1 (0,9 – 1,5)		1,2 (0,9 – 1,6)	
10 – 12	0,8 (0,7 – 1,0)		0,9 (0,7 – 1,1)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup>- Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

*Tabela 6- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de flexibilidade e a idade, entre as meninas.*

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		0,859		0,844
Idade (anos completos)				
7 – 9	1,0 (0,9 – 1,1)		1,0 (0,8 – 1,1)	
10 – 12	0,7 (0,6 – 0,8)		0,7 (0,6 – 0,9)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup>- Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

Com relação aos testes de resistência abdominal, ficou evidente um aumento do alcance das recomendações conforme diminui a idade, independente do sexo. As análises ajustadas mostram que o alcance destas recomendações é maior em torno de 80% entre os meninos e 150% entre as meninas quando comparamos os grupos mais jovens com os mais velhos. As Tabelas 7 (meninos) e 8 (meninas) demonstram as análises bruta e ajustada desta associação.

*Tabela 7- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de resistência abdominal e a idade, entre os meninos.*

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		0,019		0,007
Idade (anos completos)				
7 – 9	1,8 (1,1 – 2,7)		1,8 (1,3 – 2,7)	
10 – 12	1,3 (1,0 – 1,7)		1,4 (1,1 – 1,7)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup>- Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

*Tabela 8- Análise bruta e ajustada da associação entre o alcance das recomendações para o teste de resistência aeróbia e a idade, entre as meninas.*

Variável	Análise bruta		Análise ajustada	
	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*</sup>	RP (IC <sub>95%</sub> )	Valor p <sup>*a</sup>
		0,013		0,012
Idade (anos completos)				
7 – 9	2,4 (1,3 – 4,3)		2,5 (1,4 – 4,6)	
10 – 12	1,4 (0,9 – 2,4)		1,5 (1,0 – 2,4)	
13 – 14	1,0		1,0	

\* Teste de tendência linear

<sup>a</sup> - Ajustado para a rede de ensino a que a escola pertence

## DISCUSSÃO

O estudo realizado na cidade de Pelotas, considerando seu caráter representativo de escolares da zona urbana, vem a contribuir ao conhecimento científico existente sobre a realidade quanto aos níveis de aptidão física de nossas crianças e jovens. Entretanto, por mais que se tenha tido um especial cuidado metodológico na execução da pesquisa, algumas limitações importantes devem ser destacadas.

Em primeiro lugar, chama a atenção o elevado número de perdas e recusas observado especialmente entre os adolescentes maiores de 13 anos. Além disso, ficou igualmente evidenciado o declínio da aptidão física conforme aumenta a idade. Sendo assim, é muito provável que o motivo das perdas e recusas esteja associado ao baixo nível de aptidão física destes alunos. Portanto, é muito provável que os dados apresentados, apesar de muito preocupantes, ainda estejam superestimados.

Outra limitação importante que deve ser considerada é a evidente falta de interesse pelas aulas de Educação Física dos alunos em geral, mais acentuada ainda nas turmas de ensino médio. Desta forma, com a intenção de minimizar este efeito, os alunos com idade maior ou igual a 15 anos foram excluídos das análises.

A experiência obtida no trabalho de coleta dos dados dentro das escolas ainda acrescenta mais uma importante questão a ser discutida no presente estudo. Apesar do fato de que as perdas e recusas na aplicação dos testes e a evidente falta de motivação dos alunos com a participação na pesquisa tenha nos preocupado demais, em função dos vieses que estariam afetando nossos resultados, a impressão que ficou é que a realidade da Educação Física na escola não esteja muito longe disso. Ou seja, conforme aumenta a idade diminui o interesse e a participação nas aulas, coincidindo inclusive com o decréscimo no envolvimento com atividades físicas (PATE ET AL, 2002) e da aptidão física em geral (PRZEWEDA & DOBOSZ 2003; WEDDERKOPP ET AL, 2004).

Desta forma, sem querer tirar o foco desta importante limitação que pode estar afetando diretamente a veracidade dos resultados apresentados, parece estar claro a necessidade de uma discussão ampliada sobre este descaso com as aulas de Educação Física, preferência por atividades sedentárias e o impacto que isto terá na saúde destes indivíduos ao longo de sua vida.

Com relação aos resultados encontrados, fica evidente a preocupação com os baixos níveis de aptidão física dos escolares da cidade de Pelotas, visto o reconhecimento dos diversos benefícios da aptidão física para a saúde.

## CONCLUSÃO

É preciso levar em consideração estes e outros fatores, visto que a Educação Física escolar parece não vir desempenhando um dos seus principais papéis, ou seja, incentivar o hábito de praticar exercícios físicos sistematizados por toda a vida. Numa visão correta do que se imagina ser as aulas de Educação Física escolar a autora (CLARK, 2003. p .91) sugere que as aulas de Educação física deveriam desempenhar um papel na consciência e dos alunos, agregando as experiências cotidianas e os conhecimentos adquiridos na escola pelas crianças para que elas adquiram o hábito de uma vida saudável, os quais, geram conseqüências fundamentais na sua vida futura.

Portanto, considerando a importância de se incentivar a prática de atividades físicas na adolescência, período onde hábitos saudáveis devem ser adotados e terão maiores chances de ser mantidos na idade adulta, especialmente a prática de atividades físicas (HIRVENSALO ET AL, 2000; ALFANO ET AL, 2002; TAMMELIN ET AL, 2002; KRAUT ET AL, 2003), é que uma atenção especial deve ser voltada à disciplina de Educação Física na escola que, em nossa opinião, têm se distanciado deste compromisso.

## REFERÊNCIAS

ALFANO CM, KLESGES RC, MURRAY DM, BEECH BM, MCCLANAHAN BS. History of sport participation in relation to obesity and related health behaviors in women. **Prev Med**, v. 34(1), p. 82-90, 2002.

BAUMAN AE. Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003. **J Sci Med Sport**;v.7(1 Suppl), p.6-19, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 1999.

BURTON NW, TURRELL G. Occupation, hours worked, and leisure-time physical activity. **Prev Med**, v.31(6), p.673-681, 2000.

CAMACHO, T. C.; ROBERTS, R. E.; LAZARUS, N. B. et al. Physical activity and depression: evidence from the Alameda County Study. **American Journal Epidemiology**, v.134, p.220-234, 1991

CLARK, S. C. et al. Educação Física nas séries iniciais na perspectiva da cultura corporal e da qualidade de vida. In: ...Anais do **XXII Simpósio Nacional de Educação Física**. Pelotas: Armazém Literário, 2003.

GOMES VB, SIQUEIRA KS, SICHIERI R. Atividade física em uma amostra propabilística da população do município do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, v.17(4), p.969-976, 2001.

HALLAL PC, VICTORA CG, WELLS JC, LIMA RC. Physical inactivity: prevalence and associated variables in Brazilian adults. **Med Sci Sports Exerc** 2003;35(11):1894-900.

Harris, JE. The role physical activity in the management of obesity. **Journal of American Osteopath logy Association**,v.99 (4), p.S15-19 1999.

HARRIS, J. E. The role physical activity in the management of obesity. **Journal of American Osteopath logy Association**, v.99 (4);, p.S15-19, 1999.

HIRVENSALO M, LINTUNEN T, RANTANEN T. The continuity of physical activity--a retrospective and prospective study among older people. **Scand J Med Sci Sports**, v. 10(1), p.37-41. 2000.

JÚNIOR, M. P. F. Exercícios e qualidade de Vida. **Âmbito Medicina Desportiva**, v.3, n.25, p.3-4, 1996.

KING, A. C.; TAYLOR, C. B.; HASKELL, W.L. Effects of differing intensities and formats of 12 months of exercise training on psychological outcomes in older adults. **Health Psychology**, v.12, n.4, p.292-300, 1993.

KRAUT A, MELAMED S, GOFER D, FROOM P. Effect of school age sports on leisure time physical activity in adults: The CORDIS Study. **Med Sci Sports Exerc**;v. 35(12), p.2038-2042, 2003.

LEE, M.; PAFFEMBARGER, R. S. e HSIECH, C. Physical activity and risk of prostatic cancer among college alumni. **American Journal Epidemiology**, v.135, p.169-179, 1992.

MANSON, J. E.; NATHAN, D. M.; KROLEWSKI, A. S.; STAPFER, M. J.; WILLETT, W. C. e HENNEKENS, C. H. A prospective study of exercise and incidence of diabetes among US male physicians. **JAMA**, v.268, p.63-67, 1992.

MATSUDO S.M. MVR, ARAÚJO T., ANDRADE D., ANDRADE E., OLIVEIRA L., BRAGGION G. Nível de atividade física da população de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível sócio-econômico, distribuição geográfica e de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10(4), p.41-50, 2002.

NAHAS, M. V. Atividade física como fator de qualidade de vida. **Revista Artus** , v.13 n.1 p.73, 1997.

PAFFENBARGER RS MJ, HASKELL WL, THOMPSON PD, LEE IM. An introduction to the Journal of Physical Activity and Health. **J Phys Activ Health**, v.1, p.1-3. 2004.

PATE RR, FREEDSON PS, SALLIS JF, TAYLOR WC, SIRARD J, TROST SG, ET AL. Compliance with physical activity guidelines: prevalence in a population of children and youth. **Ann Epidemiol**, v.12(5), p.303-308, 2002.

PROJETO ESPORTE BRASIL. **Revista Perfil**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PRZEWEDA R; DOBOSZ J. Growth and physical fitness of Polish youths in two successive decades. **J Sports Med Phys Fitness**, v. Dec;43(4), p.465-474, 2003.

RANGEL, J. N. Sobrepeso e obesidade: uma análise de crianças de 6 e 7 anosno município de Marechal Cândido Rondon/PR. **Caderno de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 87-108, 2000.

SAMULSKI, D. & LUSTOSA, L. A importância da Atividade Física para a Saúde e a Qualidade de Vida. **Revista Artus** , v.17, n. 1 , p.60-70, 1996.



TAMMELIN T, NAYHA S, HILLS AP, JARVELIN MR. Adolescent participation in sports and adult physical activity. **Am J Prev Med**, v.24(1), p. 22-28, 2003.

THUNE, I.; BERNN, T.; LUND, E and GAARD, M. Physical activity and the risk of breast cancer. **N. England J. Med.**, v. 336, p.1269-1275, 1997.

VARO JJ, MARTINEZ-GONZALEZ MA, DE IRALA-ESTEVEZ J, KEARNEY J, GIBNEY M, MARTINEZ JA. Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. **Int J Epidemiol**, v.32(1), p.138-146, 2003.

WEDDERKOPP N, FROBERG K, HANSEN HS, ANDERSEN LB. Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study. **Scand J Med Sci Sports**. v. Jun;14(3), p.150-152, 2004.

**ENDEREÇOS COMPLETOS:**

- Rua Praça Piratinino de Almeida, 14/305. Pelotas, RS.
- Rua Pedro Moacir, 156. Pelotas, RS.

**TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO:**

- Datashow.

## COMPARAÇÃO DE PERCENTUAL DE GORDURA, ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E RISCO DE DESENVOLVIMENTO DE DOENÇAS CARDIOVASCULARES EM IDOSOS FÍSICAMENTE ATIVOS E SEDENTÁRIOS

Carlos Marcelo Cuello Moreno – Acad. ESEF-UFPEL  
Diego Henrique Strieder Perez – Acad. ESEF-UFPEL  
Gicele de Oliveira Karini – Acad. ESEF-UFPEL  
Luciano Pereira Proença – Acad. ESEF-UFPEL  
Samuel Gustavo Ebert – Acad. ESEF-UFPEL

### **Resumo**

*O objetivo do trabalho foi verificar e comparar composição corporal e risco de coronariopatia de sujeitos idosos, com idade superior que 55 anos, sedentários (n=20) e participantes do projeto “Atividade Física na Terceira Idade” da ESEF-UFPEL (n=20), onde são realizadas atividades físicas de baixa intensidade. Foram calculados, Índice de Massa Corporal e percentual de gordura, e avaliou-se os fatores de risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares. Concluímos que, relacionada a composição corporal, as atividades realizadas no projeto, não produziram resultados diferentes ao grupo inativo, mas apresentaram benefícios em relação aos fatores de risco, promovendo qualidade de vida.*

### **Resumen**

*El objetivo del trabajo fué verificar y comparar composición corporal y riesgo de enfermedad coronaria de sujetos ancianos, con edad superior a 55 años, sedentarios (n=20) y participantes del proyecto “Actividad Física en la Tercera Edad” de la ESEF-UFPEL (n=20), donde realizan actividades físicas de baja intensidad. Fueron calculados, Índice de Masa Corporal y porcentaje de gordura, y se evaluó los factores de riesgo de desarrollo de enfermedades cardiovasculares. En relación a la composición corporal, concluimos que, las actividades del proyecto, no produjeron resultados diferentes al grupo inactivo, pero presentaron beneficios tratándose de factores de riesgo, sembrando calidad de vida.*

### **Abstract**

*The objective of this study was verify and compare the body composition and cardiac disease risk to aging subject, with age of the 55 and higher, sedentary (n=20) and participants of project “Physical Activity in aging” of ESEF-UFPEL (n=20), that are realized activity of less intensity. It was calculated body mass index and adiposity percent, and we evaluated the risk factors to development of cardiac disease. We concluded that, relate to body composition, the activities realized in the project, didn't produce results different to inactive group, but showed benefits to relation to the risk factors, to promoting quality of life.*

### 1) INTRODUÇÃO

As doenças cardiovasculares (DCV), responsáveis pela maior taxa de morbidade e mortalidade na maioria dos países, têm sido alvo de vários estudos e despertado interesse especial por atingirem grandes contingentes populacionais, além de representar elevados custos sociais e econômicos.

Relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 1997 revelam que as DCV foram responsáveis por cerca de 30% de todas as mortes que ocorreram no mundo, o que

corresponde a quase 15 milhões de óbitos por ano, sendo que a maioria (9 milhões) é proveniente dos países em desenvolvimento (BRANDÃO, 2000). Esses dados reforçam a importância das DCV, exigindo a adoção de medidas preventivas primárias e secundárias efetivas.

No Brasil, tais doenças são responsáveis por grandes números de mortalidade prematura em adultos e mesmo quando não são mortais, levam com frequência a invalidez parcial ou total do indivíduo, com graves repercussões para a pessoa acometida, sua família e a sociedade.

Do ponto de vista etiológico, a hipertensão arterial é apontada como o fator de risco mais importante para as DCV, além de ser responsável diretamente por cerca de 5% dos óbitos dentro do grupo das DCV (COSTA E KLEIN, 1985).

Hipertensão, idade, gênero, tabagismo, ingestão exagerada de carboidratos e gordura animal, stress, sedentarismo, obesidade e hereditariedade de doenças cardíacas, são os principais fatores de risco para as DCV. Dentre esses fatores, os riscos cardiovasculares podem ser classificados em dois grupos: aqueles não suscetíveis à modificação e/ou eliminação, ditos não modificáveis, e os que podem ser modificados ou atenuados por mudanças nos hábitos de vida e/ou por medicamentos. No grupo dos fatores de risco não modificáveis, temos a hereditariedade, idade, raça e sexo. Dentre os modificáveis temos a hipertensão, tabagismo, obesidade, sedentarismo, ingestão de sal (NaCl), álcool e estresse (CARVALHO, 1988).

Segundo HOWLEY e POWERS (2000), quanto maior o nível da atividade física, menores são os riscos de adquirir uma doença coronariana. Também descobriram que o exercício aumentava a tolerância à glicose e contribuía para a diminuição da pressão arterial. Cientistas calculam que riscos decorrentes do sedentarismo aumentam em dobro as chances de adquirir doenças coronarianas em comparação com sujeitos fisicamente ativos.

Considerando que a presença de um ou mais fatores de risco implica em uma maior chance a doença, embora a ausência desses fatores não exclua tal possibilidade, a redução da morbidade e mortalidade por DCV deve estar direcionada na promoção de atitudes que visem mudanças de comportamento da população alvo com vistas a intervir nos fatores de risco modificáveis.

## 2) OBJETIVOS

O trabalho tem por finalidade avaliar algumas variáveis (Índice de Massa Corporal e percentual de gordura), referentes a composição corporal de idosos fisicamente ativos e sedentários da cidade de Pelotas/RS, e verificar se estas características implicam ou não em uma maior tendência a apresentar fatores de risco que estão intimamente ligados às doenças cardiovasculares. E desta forma, comparar o grupo sedentário com o grupo que realiza atividades físicas de baixa intensidade regularmente.

## 3) JUSTIFICATIVA

O envelhecimento é um processo biológico normal que naturalmente apresenta um declínio gradual na maioria das funções fisiológicas, e que as capacidades físicas e mentais em que se chega nessa etapa da vida depende diretamente de fatores ligados ao estilo de vida como sedentarismo, tabagismo, ingestão exagerada de álcool e alimentação inadequada.

Associada com a inatividade física, a velhice resulta em descondicionamento, fraqueza e baixa capacidade funcional, e isto pode provocar estresse, depressão e perda de vitalidade e auto-estima, e junto a estes distúrbios emocionais, o envelhecimento forma um ciclo vicioso. (LEITE, 1996)

#### 4) MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A amostra foi composta por 40 sujeitos idosos da cidade de Pelotas/RS, divididos em dois grupos, segundo a ficha de risco coronariana da Associação Norteamericana de Cardiologia (quadro 1): um grupo fisicamente ativo, participantes do projeto “Atividade Física na Terceira Idade” da ESEF/UFPEL, composto por 15 mulheres (63,3 ±12 anos; 66,06 ±24,75 kg; 154,47 ±16 cm) e 5 homens (62,4 ±9,5 anos; 81,16 ±17,5 kg; 166,4 ±7 cm), e um grupo sedentário, integrado por 10 mulheres (63,7 ±12 anos; 69,3 ±22,5 kg; 159,2 ±15,5 cm) e 10 homens (62,8 ±12 anos; 84,4 ± 26,5 kg; 172,3 ±13,5 cm).

Quadro 1: Ficha de Risco de Doenças Cardiovasculares e análise dos resultados (Associação Norteamericana de Cardiologia).

	1	2	3	4	5
Hereditariedade	Nenhum cardiopata na família	Um cardiopata na família acima de 60 anos	Dois cardiopatas na família acima de 60 anos	Um cardiopata na família abaixo de 60 anos	Dois cardiopatas na família abaixo de 60 anos
Exercício Físico	0 Esforço ocupacional e recreacional intenso	2 Esforço ocupacional e recreacional moderado	4 Trabalho sedentário e esforço recreacional moderado	6 Trabalho sedentário e esforço recreacional leve	7 Trabalho sedentário
Idade (anos)	1 16-20	2 21-30	3 31-40	4 41-50	5 >51
% de Gordura	0 <10	1 10-12	4 13-15	5 16-18	6 >18
Tabagismo	0 Não fumante	1 Após as refeições	4 10 cigarros/dia	5 20 cigarros/dia	6 >20 cigarros/dia
Emoções	0 Vida tranquila	1 Problemas eventuais	3 Problemas persistentes pouco importantes	5 Problemas freqüentes de importância moderada	7 Problemas graves e contínuos
Pressão Arterial	0 Normal	1 Labilidade tensional	3 PAD > 85 mmHg	5 PAD > 90 mmHg	6 PAD > 95 mmHg
Alimentação (gordura animal)	0 Não ingere	½ 10% de gordura	1 20% de gordura	2 30% de gordura	3 40% de gordura
Alimentação (carboidratos)	0 Não ingere	1 Nenhum doce, três colheres de açúcar/dia	2 Doce as vezes, quatro colheres de açúcar/dia	3 Doce em refeições, seis colheres de açúcar/dia	4 Muitos doces/dia, > seis colheres de açúcar/dia

#### *Análise dos resultados*

06 – 14 pontos - *REMOTO*

15 – 19 pontos - *RISCO ABAIXO DA MÉDIA*

20 – 27 pontos - *RISCO MÉDIO*

28 – 33 pontos - *RISCO MODERADO*

34 – 39 pontos - *RISCO ELEVADO*

Acima de 40 pontos - *PERIGO EMINENTE*

O Projeto acima citado, cujos idosos fisicamente ativos participam, consiste de uma sessão semanal com uma hora e meia de duração. Nestes encontros, são realizadas atividades como dança, ginástica localizada e exercícios de alongamento e flexibilidade, caracterizando

as atividades físicas como exercícios de baixa intensidade. Todos os sujeitos da amostra já participavam do projeto há pelo menos 6 meses.

Dentro da avaliação de composição corporal, foram verificados IMC (índice de massa corporal), segundo a fórmula de GARROW & WEBSTER (1985): peso corporal, em kg, dividido pela estatura, em metros, ao quadrado e percentual de gordura corporal por circunferência, segundo TRAN & WELTMANN (1988, 1989). Nas equações deste protocolo, as circunferências utilizadas para predição da gordura corporal foram as seguintes: para homens, foram medidas a circunferência abdominal (CA), circunferência do quadril (CQ), circunferência ao nível das cristas ilíacas (CI), todas as medidas em cm, acrescidos do peso, em kg; para mulheres, foram medidas CA e CQ, acrescidas da densidade corporal e da estatura, em cm.

Para determinar os fatores de risco ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares, foi realizada uma entrevista utilizando uma ficha de risco, na qual foram atribuídos valores para cada item, composta pelas seguintes variáveis: hereditariedade, exercício físico, idade (anos), percentual de gordura, tabagismo, emoções (estresse), pressão arterial e alimentação (ingestão de carboidratos e gordura animal).

## 5) RESULTADOS

Com os resultados apresentados na tabela 1, podemos observar que em relação a Índice de Massa Corporal, os valores de ambos os grupo foram semelhantes. Tanto no grupo dos idosos ativos fisicamente como nos idosos sedentários, encontramos 7 sujeitos obesos (35% da amostra), segundo a classificação de GARROW & WEBSTER (1985).

Tabela 1: Quadro de classificação de Índice de Massa Corporal.

Classificação	Idosos fisicamente ativos			Idosos sedentários		
	Masculinos	Femininos	Ambos	Masculinos	Femininos	Ambos
Normal	1	5	6	3	4	7
Sobrepeso	2	5	7	3	3	6
Obeso	2	5	7	4	3	7
Obeso mórbido	0	0	0	0	0	0

Em relação a variável percentual de gordura (tabela 2), também encontramos valores percentuais semelhantes, principalmente nos sujeitos do sexo feminino. No grupo fisicamente ativo, os homens apresentaram menor percentual comparando com os do grupo sedentário (-4,03%), já as mulheres ativas apresentaram um percentual de gordura maior em relação às mulheres sedentárias (1,61%).

Tabela 2: Quadro da média do Percentual de Gordura.

Idosos fisicamente ativos		Idosos sedentários	
Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos
29,52 ± 3,67	44,37 ± 8,89	33,55 ± 10,48	42,76 ± 9,91

De acordo com HEYWARD & STOLARCZYK (1996), o percentual de gordura para homens e mulheres respectivamente classifica-se em Normal (até 15%, e até 23%), Sobrepeso (de 15,1% a 24,99%, e de 23,1% a 31,99%), e Obesidade (>25%, e >32%).

Analisando a Tabela 3, verificamos que o grupo sedentário apresentou maior risco de adquirir doenças cardiovasculares, comparando-os com o grupo de idosos ativos. A menor pré-disposição do grupo ativo a cardiopatias está associada aos fatores modificáveis (sedentarismo, tabagismo, alimentação e estresse) pelo incentivo do Projeto motivando seus participantes na mudança de hábito no sentido da promoção da saúde.

Tabela 3: Quadro de classificação de Risco de Doença Cardiovascular.

Risco	Idosos fisicamente ativos			Idosos sedentários		
	Masculinos	Femininos	Ambos	Masculinos	Femininos	Ambos
Remoto	0	0	0	0	0	0
Abaixo da média	0	2	2	0	0	0
Médio	4	10	14	3	2	5
Moderado	0	2	2	5	4	9
Elevado	1	1	2	2	3	5
Eminente	0	0	0	0	1	1

## 1. CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, podemos concluir que o Índice de Massa Corporal foi semelhante entre o grupo dos idosos sedentários e o grupo dos ativos, assim como o percentual de gordura, o que demonstra que as atividades físicas de baixa intensidade realizadas no “Projeto Atividade Física na Terceira Idade”, não foram suficientes para promover alterações antropométricas significativas.

Entretanto, de acordo com a ficha de risco coronariano, o grupo fisicamente ativo apresentou menor probabilidade de desenvolver doenças cardiovasculares. Por fim, concluímos que os indivíduos que participaram do projeto, apresentaram hábitos mais saudáveis em comparação aos sedentários, o que nos faz acreditar que atividades físicas, mesmo de baixa intensidade, são capazes de trazer benefícios à saúde mental melhorando a qualidade de vida.

## 2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRANDÃO, A.P. Tratando a hipertensão arterial, reduzindo o risco de doenças cardiovasculares-Adalat Insight Study. **Revista Brasileira de Cardiologia**, v. 2, n. 5, p. 181-183, 2000.
- CARVALHO, J.J.M. Aspectos preventivos em cardiologia. **Arq. Bras. de Cardiologia**, v. 50, n. 1, p. 59-67, 1988.
- COSTA, E.A. & KLEIN, C.H. Meio urbano e doenças cardiovasculares. **Caderno Saúde Pública**, v. 1, n. 1, 1985.
- GARROW, J.S. & WEBSTER, J. Quetelet's Index ( $W/H^2$ ) as a measure of fatness. **International Journal Obesity**, v. 9, p. 147-153, 1985.

HEYWARD, V.H. & STOLARCZYK, L.M. Applied body composition assessment. **Human Kinetics**, Champaign, 1996.

HOWLEY, E.T. & POWERS, S.K. **Fisiologia do Exercício e a aplicação ao condicionamento e ao desempenho**. Barueri: Manole, 2000.

LEITE, P.F. **Exercício, envelhecimento e promoção de saúde**. Health: Belo Horizonte, 1996.

ROBERGS, A.R. & ROBERTS, O.S. **Princípios fundamentais de Fisiologia do Exercício para aptidão, desempenho e saúde**. Phort: São Paulo, 2002.

TRAN, Z.W. & WELTMANN, A. Predicting body composition of men from girth measurements. **Human Biology**, v. 60, n. 1, p. 167-175, 1988.

\_\_\_\_\_ Generalized equations for predicting body composition of women from girth measurements. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 21, p. 101-104, 1989.

## COMPORTAMENTO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E DA PRESSÃO ARTERIAL, AO LONGO DA GESTAÇÃO, COM TREINAMENTO NO MEIO LÍQUIDO

Roberta Bgeginski – Acadêmica de Educação Física - ESEF / UFRGS  
Ilana Finkelstein – Mestranda - ESEF / UFRGS  
Marcus Peikriszwili Tartaruga – Licenciado em Educação Física - ESEF / UFRGS  
Cristine Lima Alberton – Mestranda - ESEF / UFRGS  
Luiz Fernando Martins Krueel – Doutor - ESEF / UFRGS

Grupo de Pesquisa em Atividades Aquáticas, Laboratório de Pesquisa do Exercício,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### RESUMO:

*O objetivo deste estudo foi avaliar a Frequência Cardíaca (FC) ao longo da gestação, antes, durante e após o exercício aquático, e a Pressão Arterial (PA) antes e após o mesmo exercício. A FC de sete gestantes foi medida na artéria radial, em 15 segundos e a PA foi aferida com um esfigmomanômetro aneróide. Utilizou-se ANOVA one-way, com Bonferroni ( $p < 0,05$ ). Não encontramos diferenças significativas da FC entre os trimestres gestacionais nas situações de repouso, exercício e pós-exercício e da PA nas situações de repouso e pós-exercício. Verificou-se um comportamento constante de FC e PA ao longo dos trimestres gestacionais.*

### ABSTRACT:

*The aim of this study was to evaluate Heart Rate (HR) throughout pregnancy, before, during and after aquatic exercise and Blood Pressure (BP) before and after the same exercise. HR of seven pregnant women was measured in the radial artery in 15 seconds and BP was measured with a sphygmomanometer. ANOVA one-way with Bonferroni ( $p < 0,05$ ) were used. We didn't find significant differences in HR between gestational trimesters during rest, exercise and after exercise situations and in BP during rest and after exercise situations. Constant behavior of HR and BP was verified during gestational trimesters.*

### EXTRACTO:

*El objetivo del estudio fué analizar la Frecuencia Cardíaca (FC) en la gestación antes, durante y después del ejercicio en el agua y, la Preción Arterial (PA) antes y después del mismo ejercicio. La FC de 7 mujeres fué medida en la artéria radial, en 15 segundos y la PA fué aferida com um esfigmomanômetro aneróide. Se usó un ANOVA one-way, con Bonferroni ( $p < 0,05$ ). No se encontró diferencias significativas en la FC entre los trimestres gestacionales en repouso, ejercicio y pós-ejercicio y, en la PA en repouso y pós-exercício. Se constató un conportamiento constante de la FC y PA durante los trimestres gestacionales.*



## INTRODUÇÃO

A gravidez, como outros processos de crescimento, é acompanhada por alterações profundas na estrutura, no metabolismo e na função endócrina e cardiovascular da mulher<sup>(1, 2)</sup>. Em gestantes clinicamente saudáveis, a Pressão Arterial (PA) diminui até a metade da gestação e, então, aumenta até o dia do parto, com valores finais similares àqueles encontrados no início da gestação<sup>(3, 16, 17, 18, 19, 20)</sup>. A Frequência Cardíaca (FC) de repouso aumenta abruptamente no primeiro trimestre de gestação, seguido de um aumento moderado até o final<sup>(4)</sup>.

A hipertensão arterial em mulheres grávidas constitui um dos principais problemas da obstetrícia contemporânea, sendo uma das principais causas de mortalidade e morbidade perinatal<sup>(5)</sup>. A mensuração isolada da PA continua sendo a principal maneira de diagnóstico da pré-eclâmpsia/eclâmpsia<sup>(3)</sup>, condição que pode evoluir e conduzir a um quadro de hemorragia cerebral na gestante e também prematuridade e hipóxia fetal no bebê, entre outros<sup>(6)</sup>. A fim de obter um diagnóstico precoce, o controle desta variável é fundamental durante a atividade física.

A atividade física na gestação é recomendada na total ausência de qualquer anormalidade, mediante avaliação médica especializada e prescrição realizada por um profissional de Educação Física. Durante uma gestação normal, mulheres praticantes de exercícios podem continuar a fazê-lo, com uma adequada prescrição para cada período gestacional<sup>(7)</sup>. Entre elas, a hidroginástica tem sido indicada como uma atividade adequada, pois tem como característica o baixo impacto articular<sup>(8)</sup>, o aumento do retorno venoso devido à pressão hidrostática<sup>(9)</sup> e comportamento de FC e PA mais baixos<sup>(10)</sup>, evitando ainda a posição supina que depois do primeiro trimestre pode resultar numa relativa obstrução do retorno venoso<sup>(11)</sup>.

A literatura apresenta estudos com medidas mensais de pressão arterial ao longo da gestação, porém é escasso o número de estudos que verificaram este comportamento semanalmente. A falta de trabalhos que abordem a atividade física no meio líquido, como a hidroginástica, e que abordem os efeitos deste tipo de treinamento nas variáveis cardiorrespiratórias de gestantes, justificam a realização deste estudo. O entendimento aprofundado deste comportamento pode auxiliar nos futuros estudos quanto ao tratamento e prevenção de distúrbios hipertensivos na gravidez.

O seguinte questionamento norteou nosso estudo: Como se comporta a frequência cardíaca e a pressão arterial de gestantes que praticam hidroginástica ao longo da gestação?

Este trabalho tem como objetivo avaliar o comportamento da FC, ao longo da gestação, antes, durante e após as aulas de hidroginástica, e o da PA antes e após o mesmo exercício.

## MATERIAL E MÉTODOS

A amostra deste estudo foi composta por 7 mulheres grávidas, selecionadas por voluntariedade, com idade entre 26 e 34 anos, isentas de problemas físicos e medicação, praticantes de um programa de hidroginástica para gestantes em Porto Alegre. Todas forneceram consentimento informado, e freqüentavam as aulas de 2 a 3 vezes por semana, conforme a tabela 1. Dessas, 3 já praticavam atividade física antes da gestação e 4 não praticavam.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA - Médias e desvios-padrão (DP) da idade, massa inicial da gestante, massa final da gestante, massa do bebê ao nascer, estatura da gestante, Índice de Massa Corporal (IMC) inicial da gestante, IMC final da gestante e idade gestacional do parto.

VARIÁVEIS	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO (DP)
Idade (anos)	29,86	±3,08
Massa inicial da gestante (kg)	54,7	±6,53
Massa final da gestante (kg)	70	±9,97
Massa do bebê (kg)	3,43	±0,55
Estatura da gestante (m)	1,63	±0,06
IMC inicial da gestante (kg/cm <sup>2</sup> )	20,5	±1,82
IMC final da gestante (kg/cm <sup>2</sup> )	26,22	±3,15
Idade gestacional do parto (semanas)	39,29	±1,38

Os dados de idade, massa inicial e estatura da gestante, que caracterizaram a amostra, foram obtidos a partir de questionários referentes às avaliações médicas de cada mulher, coletados previamente ao ingresso no programa. A partir da PAS e PAD foi calculado o valor da PA Média estimada (PAM)  $(PAS + 2 \times PAD) / 3$  para as situações experimentais de repouso (PAMR) e pós-exercício (PAMP). O Índice de Massa Corporal (IMC) foi calculado a partir dos dados de massa e estatura  $(massa / estatura^2)$ .

Para o início da coleta, cada gestante permanecia sentada em situação de repouso por 2 minutos, com o braço estendido na altura do coração e apoiado, e ao final deste, era mensurada a FC de repouso (FCR) na artéria radial, em 15 segundos. As medidas da PA sistólica de repouso (PASR) e da PA diastólica de repouso (PADR) eram feitas também neste momento, com um esfigmomanômetro aneróide e um estetoscópio.

Todo este procedimento foi realizado uma vez por semana, desde a 1ª aula da gestante até a última aula antes do parto.

Os dados coletados foram divididos em três períodos de tempo: final do 1º trimestre: média das medidas realizadas entre a 11ª semana e a 13ª semana gestacional; final 2º trimestre: média das medidas realizadas entre a 25ª semana e a 27ª semana gestacional; e final do 3º trimestre: média das medidas realizadas entre a 36ª semana e a 38ª semana gestacional.

A aula de hidroginástica era realizada em uma piscina com a profundidade de imersão variando entre cicatriz umbilical e apêndice xifóide, e com a temperatura da água mantida entre 30 e 32°C. A aula era composta de um aquecimento articular céfalo-caudal com duração de 5 minutos, seguido de aquecimento orgânico de 5 minutos. A parte principal era composta por uma parte aeróbica, com duração de 20 a 30 minutos e uma parte de resistência muscular localizada composta por exercícios de membros superiores, membros inferiores e abdominais, com duração de 5 a 10 minutos. A intensidade era controlada através da Escala de Percepção Subjetiva de Borg<sup>(12)</sup>, mantendo um esforço entre os índices 13 e 14<sup>(11)</sup>.

Nos 10 minutos finais da parte aeróbica, era mensurada a FC de exercício (FCE) na artéria radial, por 15 segundos. Para esta medida, a gestante permanecia em pé sobre um *step* com o braço estendido na altura do coração e apoiado, com a água entre cicatriz umbilical e apêndice xifóide<sup>(10)</sup>.

A parte final da aula era composta de alongamento e relaxamento, com duração de 10 a 15 minutos. Após 20 minutos do término do exercício, era feita a medida pós-exercício de FC (FCP), de PA sistólica (PASP) e de PA diastólica (PADP), com a gestante nas mesmas condições das medidas de repouso iniciais.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada estatística descritiva: teste de normalidade de Shapiro-Wilks e homogeneidade de Levene. Para a comparação das variáveis dependentes nos diferentes períodos de tempo, foi utilizado ANOVA para medidas repetidas, com o teste *post-hoc* de Bonferroni. O índice de significância adotado neste estudo foi  $p < 0,05$ . Todos os testes estatísticos foram realizados no programa estatístico SPSS versão 11.0.

## RESULTADOS

Os dados apresentaram distribuição normal e homogênea, permitindo assim a utilização de testes paramétricos.

Analisando as respostas de FC, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre os diferentes trimestres gestacionais, nas situações de repouso, exercício e pós-exercício como demonstrado na tabela 2.

TABELA 2 - Médias e desvios-padrão (DP) das variáveis frequência cardíaca de repouso (FCR), frequência cardíaca de exercício (FCE), frequência cardíaca pós-exercício (FCP) nos diferentes trimestres gestacionais (TG).

	TG	N	MÉDIA	DP	F	Sig.
FCR	1	7	89,14	±9,99	0,802	0,499
	2	7	93,71	±10,51		
	3	7	88,86	±7,71		
FCE	1	7	113,57	±6,62	0,265	0,777
	2	7	117,71	±16,19		
	3	7	115,00	±15,39		
FCP	1	7	92,71	±9,49	0,559	0,604
	2	7	95,14	±8,97		
	3	7	91,14	±7,03		

A tabela 3 apresenta os valores de PA. Para os resultados de repouso e pós-exercício, a PASR, a PADR, a PAMR, a PASP, a PADP e a PAMP não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre os diferentes trimestres gestacionais.

TABELA 3 - Médias e desvios-padrão das variáveis pressão arterial sistólica de repouso (PASR), pressão arterial sistólica pós-exercício (PASP), pressão arterial diastólica de repouso (PADR), pressão arterial diastólica pós-exercício (PADP), pressão arterial média de repouso (PAMR) e pressão arterial média pós-exercício (PAMP) nos diferentes trimestres gestacionais (TG).

	TG	N	MÉDIA	DP	F	Sig.
PASR	1	7	109,57	±7,41	0,706	0,537
	2	7	110,14	±10,27		
	3	7	107,00	±7,72		
PASP	1	7	109,43	±6,80	0,975	0,439
	2	7	102,43	±9,60		
	3	7	105,43	±8,14		
PADR	1	7	69,14	±5,81	0,698	0,540
	2	7	67,43	±4,92		
	3	7	66,29	±8,36		
PADP	1	7	69,14	±8,55	0,776	0,509
	2	7	63,71	±9,28		
	3	7	63,14	±8,21		
PAMR	1	7	82,61	±5,67	0,609	0,580
	2	7	81,66	±6,03		
	3	7	79,85	±7,61		
PAMP	1	7	82,57	±7,32	0,894	0,466
	2	7	76,61	±9,34		
	3	7	77,23	±7,32		

## DISCUSSÃO

A FC aumenta bruscamente nas primeiras 4 semanas de gestação, seguido por um aumento gradual, atingindo um platô de, aproximadamente, 15 batimentos por minuto acima dos valores da FC de repouso no estado não-gravídico<sup>(1,13,14)</sup>. Esse aumento é provavelmente devido a um ajuste de alterações vasculares e hemodinâmicas decorrentes da gestação<sup>(15)</sup>. Entretanto, nesta pesquisa, não encontramos aumentos significativos nos valores da FC de repouso ao longo da gestação. Um fato relevante foi não termos medido a FC pré-gravídica para assim comparar com a medida do final do 1º trimestre e poder verificar um aumento abrupto inicial ou não. Já, ao longo do 2º e 3º trimestres, não encontramos um aumento gradual, conforme estudos prévios, e isso pode ser explicado pelos efeitos crônicos do treinamento, que fizeram com que a FC se mantivesse constante.

Ainda há certa divergência na literatura quanto ao comportamento da PA ao longo da gravidez. Em gestantes clinicamente saudáveis, a PA diminui até a metade da gravidez e, então, aumenta até o dia do parto, com valores finais similares àqueles encontrados no início da gestação<sup>(3, 16, 17, 18, 19, 20)</sup>. Mooney et al.<sup>(20)</sup> aferiram a PA de 68 mulheres grávidas e saudáveis e concluíram que tanto a PAS, quanto a PAD e a PAM foram mais baixas na 18ª semana gestacional e estes valores aumentaram lentamente depois disso, numa proporção de 0,4 mmHg para a PAS e de 0,2 mmHg para a PAD, por semana.

O presente estudo corrobora com os dados encontrados por Sá et al.<sup>(5)</sup>. Os autores concluíram que a PA apresenta comportamento estável durante a gravidez, não havendo variação estatisticamente significativa entre os trimestres, porém não buscaram explicação para este fato. É importante salientar que o estudo não avaliou grau de condicionamento

físico, nem a prática de exercício entre as gestantes. Tanto nossos resultados como os de Sá et al.<sup>(5)</sup> divergem da literatura internacional, que indicam um comportamento distinto da PA.

A diminuição da PA durante imersão em repouso, em gestantes, é descrita na literatura<sup>(9, 10, 21, 22)</sup>, podendo ser explicada pelo aumento do tônus vagal,<sup>(23, 24)</sup> e pela ação da pressão hidrostática que age no edema de mulheres grávidas. O redirecionamento sanguíneo produz grande diurese através da estimulação dos receptores que conduz a ajustes reflexos hormonais e neurais e provocam diurese e natriurese. Esse sinal é imediato aos receptores e conduz, conseqüentemente, a uma queda na pressão sanguínea sistólica e diastólica<sup>(25)</sup>.

Hartmann et al.<sup>(25)</sup> compararam as respostas de PA em gestantes em repouso e durante exercício na água e na terra, e verificaram que a imersão não afetou significativamente a pressão arterial na água durante o repouso e o exercício, porém tanto a PAS quanto a PAD baixaram mais no pós-exercício da água do que da terra.

McMurray et al.<sup>(26)</sup> testou 12 mulheres grávidas, com o objetivo de determinar o efeito na gestação das respostas cardiovasculares durante exercício aquático e durante imersão. A amostra permaneceu imersa, em repouso, por 20 minutos e outros 20 minutos pedalando em ciclo ergômetro a 60% do VO<sub>2</sub>max predito. A temperatura da água foi de 30°C e as gestantes foram testadas nas semanas 15, 25 e 35 de gestação e 8-10 semanas após o parto. Os resultados mostraram que a FC a uma mesma exigência metabólica é mais baixa no exercício na água do que na terra. A combinação de exercício aquático e gestação resulta num maior aumento do débito cardíaco do que o esperado em terra. Este estudo demonstra que a resposta de FC e PA durante o exercício na água é diferente do que na terra; por isto, sugere que não é indicado usar as mesmas zonas de FC de treinamento que as do exercício em terra.

Nos parágrafos acima foram discutidas as respostas cardiorrespiratórias agudas à imersão e ao exercício aquático. Porém, são escassos na literatura, estudos que abordem as respostas crônicas do treinamento aquático em gestantes. Nosso estudo concluiu que a FC e PA apresentam comportamento constante ao longo dos três trimestres gestacionais, o que pode ser atribuído à prática regular de hidroginástica. Ainda fica a dúvida se o treinamento no meio líquido foi o único fator que contribuiu para este comportamento. Deixamos a sugestão para que este estudo seja repetido com uma amostra maior e com um grupo controle de gestantes sedentárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GORSKI, J. Exercise during pregnancy: maternal and fetal responses. A brief review. *Med. Sci. Sports Exerc.* 17(4): 407-416, 1985.
2. STERNFELD, B. Physical activity and pregnancy outcome: review and recommendations. *Sports Medicine.* 23:33-47, 1997.
3. HERMIDA, R.C.; AYALA, D.E.; MOJÓN, A.; FERNÁNDEZ, J.R.; ALONSO, I.; SILVA, I.; UCIEDA, R.; IGLESIAS, M. Blood pressure patterns in normal pregnancy, gestational hypertension, and preeclampsia. *Hypertension.*; 36:149-158, 2000.
4. WOLFE, L.A.; DAVIES, G.A.L. Canadian guidelines for exercise in pregnancy. *Clin. Obstet. Gynecol.* 46(2):488-495, 2003.

5. SÁ, R.A.M.; LOPES, L.M.; CORDOVIL, I.; VASCONCELLOS, M.; NETTO, H.C. Pressão arterial na gestação. Padrão de normalidade. *J. Bras. Ginecol.* 107(8):287-296, 1997.
6. BARRILEAUX, P.S.; MARTIN, J.N. Hypertension therapy during pregnancy. *Clin. Obstet. Gynecol.* 45(1):22-34, 2002.
7. LEITÃO, B.M.; LAZZOLI, J.K.; OLIVEIRA, M.A.B.; NÓBREGA, A.C.L.; SILVEIRA, G.G.; CARVALHO, T. et al. Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: Atividade Física e Saúde na Mulher. *Rev. Bras. Med. Esporte.* 6(6):215-220, 2000.
8. KRUEL, L.F.M. Peso hidrostático e frequência cardíaca em pessoas submetidas a diferentes profundidades de água. *Dissertação de Mestrado.* UFSM. 1994.
9. KATZ, V.L. Exercise in the water during pregnancy. *Clin. Obstet. Gynecol.* 46(2):432-441, 2003.
10. FINKELSTEIN, I.; ALBERTON, C.L.; FIGUEIREDO, P.A.P.; GARCIA, D.R.; TARTARUGA, L.A.P.; KRUEL, L.F.M. Comportamento da frequência cardíaca, pressão arterial e peso hidrostático de gestantes em diferentes profundidades de imersão. *Rev. Bras. Ginecol. Obstet.* 26(9):685-690, 2004.
11. AMERICAN COLLEGE OF OBSTETRICIANS AND GYNECOLOGISTS. Committee Opinion N° 267. Exercise during pregnancy and the postpartum period. *Clin. Obstet. Gynecol.* 46(2):496-499, 2003.
12. BORG, G. Escala de Borg para a dor e o esforço percebido. 1ª ed. Ed. MANOLE, São Paulo, 2000.
13. CLAPP III J.F.; ROCKEY, R.; TREADWAI, J.L.; CARPENTER, M.W.; ARTAL, R.M.; WARNES, C. Exercise in pregnancy. *Med. Sci. Sports Exerc.* 24(6):S294-S300, 1992.
14. WOLFE, L.A.; OHTAKE, P.J.; MOTTOLA, M.; McGRANTH, M.J. Physical interactions between pregnancy and aerobic exercise. *Exerc. Sport Sci. Reviews.* vol 17; ACSM Series. 295-351, 1989.
15. CLAPP, J.F. III. Maternal heart rate in pregnancy. *Am J Obstet Gynecol.* 152:659-660, 1985.
16. MOUTQUIN, J.M.; RAINVILLE, C. & GIROUX, L. A prospective study of blood pressure in pregnancy: Prediction of preeclampsia. *Am J Obstet and Gynecol.* 151:191, 1985.
17. CUGINI, P.; Di PALMA, L.; BATTISTI, P.; LEONE, G.; PACHI, A.; PAESANO, R.; MASELLA, C.; STIRATI, G.; PIERUCCI, A.; ROCCA, A.R. Describing and interpreting 24-hour blood pressure patterns in physiologic pregnancy. *Am J Obstet Gynecol.* 166(1):54-60, 1992.

18. NEME, B. Adaptação do organismo materno à gravidez. *Obstetrícia Básica*. ed. SARVIER: São Paulo, 1994.
19. FERRIS, T.F. *Medical Complications During Pregnancy*. 4 ed. ed. WB Saunders Company, 1995.
20. MOONEY, P.; DALTON, K.J.; SWINDELLS, H.E.; RUSHANT, S.; CARTWRIGHT, W.; JVETT, D. Blood pressure measured telemetrically from home throughout pregnancy. *Am. J. Obstet. Gynecol.* 163:30-36, 1990.
21. KOKOT, F.; UKMAN, J.; CEKANSKI, A. Influence of head-out water immersion on plasma rennin activity, aldosterone, vasopressin and blood pressure in late pregnancy toxemia. *Proc Eur Transplant Assoc.* 20:557-561, 1983.
22. ASAI, M.; SAEGUSA, S.; YAMADA, A.; SUZUKI, M.; NOGUSHI, M.; NIWA, S.; NAKANISHI, M. Effect of exercise in water on maternal blood circulation. *Nippon Sanka Fujinka Gakkai Zasshi.* 46(2):109-114, 1994.
23. SHELDAHL, L.; WANN, L.S.; CLIFFORD, P.S.; TRISTANI, F.E.; WOLFE, L.G.; KALBFLEISCH, J.H. Effect of central hypervolemia on cardiac performance during exercise. *J Appl Physiol: Respirat. Environ. Exercise Physiol.* 57(6):1662-1667, 1984.
24. EPSTEIN, M. Renal effects of head-out water immersion in humans: a 15-year update. *Am. Physiol. Society.* 72(3):563-613, 1992.
25. HARTMAN, S.; KOLBLE, N.; RAKE, A.; BUNG, P.; HUCH, A.; RUCH, R. Aqua Fit during pregnancy: Maternal and fetal hemodynamic responses during rest, immersion and exercise. *Geburtshilfe und Frauenheilkunde.* 61(12):977-982, 2001.
26. McMURRAY, R.G.; KATZ, V.L.; BERRY, M.J.; CEFALO, R.C. Cardiovascular responses of pregnant women during aerobic exercise in water: a longitudinal study. *Int. J. Sports Med.* 9(6):443-447, 1988.

Ilana Finkelstein  
R. Pedro Chaves Barcelos, 327  
Porto Alegre - RS  
90450-010  
e-mail: ilanafin@terra.com.br

Tecnologia: Datashow

## EFEITOS DE UM PROGRAMA DE AUTOCONHECIMENTO E MEDITAÇÃO RAJA YOGA NA ANSIEDADE E NO STRESS DE HIPERTENSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO

Alexandro Andrade<sup>1</sup>

Ana Lúcia Corrêa<sup>2</sup>

Caroline Di Bernardi Luft<sup>3</sup>

Letícia M.de Miranda<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Ergonomia

<sup>1,3</sup> Graduandas do curso de Educação Física – UDESC

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências do Movimento Humano – UDESC

Laboratório de Psicologia do Esporte – LAPE/UDESC

### Resumo

*Este estudo objetivou analisar os efeitos de um Programa de Autoconhecimento e Meditação sobre a ansiedade e o stress de hipertensos ativos. O programa constou de 8 sessões, de 1h30min. A amostra foi composta por 11 sujeitos, com idade entre 51 e 81 anos, praticantes de exercício físico. A ansiedade foi verificada com o IDATE (Spielberger et al., 1979) e o stress com o questionário adaptado por Andrade (2001). A ansiedade reduziu significativamente da 1ª para a 8ª sessão, bem como o nível de stress. Conclui-se que o programa provocou a redução da ansiedade e do stress dos hipertensos ativos.*

**Palavras chave:** Meditação, Ansiedade, Stress

### Abstract

*This study aimed to investigate the effects of a self-knowledge and meditation program on the anxiety and stress of active hypertenses subjects. The program was constituted by 8 sessions of 1h30min. The sample was constituted by 11 subjects with age ranging between 51-81 years old, practitioners of physical exercise. The anxiety was verified by the IDATE (Spielberger et al., 1979) and the stress verified by the questionnaire adapted by Andrade (2001). The anxiety reduced significantly, as well the level of stress. It was concluded that the program caused the reduction of the anxiety and stress of active hypertenses.*

**Key-words:** meditation, anxiety, stress.

### Resumen

*Este estudio tiene por objetivo investigar los efectos de un programa de autoconocimiento y de la meditación en la ansiedad y stress de hipertensos activos. El programa se constituyó por 8 sesiones de 1h30min. La muestra se constituyó por 11 personas con edad que va entre 51-81 años, todos los practicantes de la actividad física. La ansiedad fue observada por el IDATE (el Spielberger et al., 1979) y la tensión verificada por el cuestionario adaptado por Andrade (2001). La ansiedad redujo significativamente, también el nivel de stress. Fue concluido que el programa causó la reducción de la ansiedad y tensión de hipertensos activos.*

**Palabras-claves:** meditación, ansiedad, stress.



## INTRODUÇÃO

A ciência tem demonstrado interesse em desvendar o complexo funcionamento da mente e do papel da consciência na saúde e bem-estar do organismo humano. A Organização Mundial da Saúde define saúde como o bem estar físico, mental e social. Entretanto, de acordo com Minayo (1998) saúde é compreendida como uma resultante de várias condições, como alimentação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, lazer, liberdade e acesso aos serviços de saúde, sendo antes de tudo o resultado das formas de organização social da produção.

A saúde da população sofre influência direta do desenvolvimento tecnológico decorrente da industrialização, a formação e a urbanização das grandes metrópoles. O ser humano tem seu ritmo acelerado por conta das obrigações e pressões impostas pela sociedade contemporânea. Isto repercute em sérias conseqüências fisiológicas, desencadeadas pelo stress, também conhecidas como doenças psicossomáticas que comprometem a saúde do homem moderno. Uma comunidade que, outrora, era naturalmente dinâmica e sujeita a poucos fatores estressantes, passa a conviver com doenças relacionadas ao aumento desses fatores, como a obesidade, a hipercolesterolemia, a ansiedade e a hipertensão arterial (PICKERING, 2001; CHOBANIAN, 2003).

A hipertensão arterial constitui um problema de saúde pública em praticamente todos os países e representa um dos mais elevados itens de custo médico-social, tendo em vista sua participação como fator de risco para algumas situações de elevada morbi-mortalidade (CARVALHO, 1999).

O aparecimento da hipertensão pode decorrer da associação entre fatores genéticos e ambientais, entre estes o stress e a ansiedade parecem estar relacionados. Indivíduos geneticamente predispostos a desenvolverem hipertensão quando expostos a fatores ambientais favoráveis aumentariam a probabilidade de desenvolvimento da doença. O tratamento das doenças cardiovasculares crônicas deve ter como base a adoção de um estilo de vida que considere o incremento da atividade física, a reformulação de hábitos alimentares e o controle do stress (MOLINA, 2003; CARVALHO, 1999).

Dados epidemiológicos mostram que a prevalência da hipertensão é mais alta na zona urbana do que na zona rural, e esta diferença tem sido atribuída ao stress da cidade grande. Dado o alto grau de stress de origem pessoal, social e econômica, as prescrições de drogas antiansiolíticas superam as de quaisquer outros agentes terapêuticos (BRANDÃO, 1995; SANTOS, 2002).

De acordo com Samulski (2002), a ansiedade é considerada uma emoção típica do fenômeno stress, entendendo emoção como um processo em que os aspectos cognitivos, motivacionais, volitivos e neurofisiológicos interagem. Este autor considera o stress como um complexo processo psicobiológico que consiste de três grandes elementos: estressores, percepções ou avaliações de perigo (ameaça) e reações emocionais. Assim, a ansiedade como um estado emocional (ansiedade de estado), consiste de sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo, preocupação, ativação (arousal), aumento da atividade do sistema nervoso simpático, vivenciados subjetiva e conscientemente.

Considerando o stress e a ansiedade advindos da demanda da situação mundial atual, como inflação, competitividade, desemprego, e as doenças relacionadas a estes fatores como hipertensão, hipercolesterolemia, obesidade, o homem sente necessidade de adotar algumas práticas que lhe ajudem no enfrentamento dos elementos estressores, sendo a meditação uma

das formas que tem beneficiado o estado psicológico, na redução da ansiedade (WEINBERG e GOULD, 2001; DAVIDSON, 2003; KABAT, 1992).

Newberg (2001), pesquisou como ocorre o processo neurofisiológico da meditação, e descreveu os mecanismos desencadeados que levam a diminuição de estímulos para a área sensorial do córtex. Dessa forma, o que até pouco tempo atrás era relegado ao misticismo vai ganhando dimensão científica e instigando ainda mais o conhecimento nessa área.

É necessário que a meditação seja investigada para fornecer conhecimento científico aprofundado de uma prática milenar, cuja prescrição tem se mostrado capaz de tratar e principalmente prevenir doenças, podendo ser uma ferramenta de grande valor, aos profissionais da área da saúde que buscam uma medicina que considere o ser humano em sua integralidade.

O estudo investigou os efeitos de um Programa de Autoconhecimento e Meditação Raja Yoga, a qual se utiliza de exercício mental de focalização da atenção ou concentração, nos níveis de ansiedade-estado e stress de hipertensos de um Programa de Prevenção e Reabilitação Cardíaca.

## **MÉTODO**

Este é um estudo pré-experimental com delineamento de um grupo pré e pós teste (THOMAS e NELSON, 2002) que objetiva analisar os efeitos da prática de um Programa de Autoconhecimento e Meditação Raja Yoga sobre o nível de ansiedade-estado e stress hipertensos ativos. A amostra foi do tipo não probabilística intencional (RUDIO, 1986), composta por 11 indivíduos hipertensos, participantes de um programa de exercícios físicos de um centro de reabilitação cardíaca, de ambos os sexos, com idade entre 51 a 81 anos.

A variável independente no estudo foi um Programa de Autoconhecimento e Meditação Raja Yoga. As práticas foram realizadas duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, às 16hs, durante quatro semanas, compreendendo oito sessões, com duração de 1h30min. As sessões foram caracterizadas por 20 minutos de meditação orientada, divididos em 10 minutos no início e 10 minutos no fim de cada sessão e 70 minutos voltados para a filosofia Raja Yoga sobre autoconhecimento, auto-realização, consciência, potencialização do eu, condicionamento do pensamento.

O instrumento utilizado para a medida da ansiedade foi o Inventário de Ansiedade Estado - IDATE (Spielberger et al, 1979) no início da 1<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> sessão.

Para a avaliação do nível de stress utilizou-se o Questionário Adaptado de Auto-Avaliação do Estilo de Vida e da Ocorrência e Controle do Stress (ANDRADE, 2001), o qual foi aplicado semanalmente, a fim de se controlar também as variáveis intervenientes, como sono, intercorrências do estado de saúde, problemas familiares, no trabalho, na vizinhança, e alterações na medicação, para maior confiabilidade nos resultados da pesquisa.

O tratamento dos dados foi realizado em forma de estatística descritiva (frequência, percentagem, média e desvio padrão) e inferencial (Teste de Mann Whitney para dados não paramétricos e teste t para dados paramétricos).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dos 11 participantes, 54,5% (n=6) eram do sexo feminino e 45,5% (n=5) do sexo masculino. A média de idade foi de 65,27 anos (+81, -51/s=10,725). Quanto à hipertensão, a média de tempo do diagnóstico da doença foi de 14,64 anos (+39, -2/s=11,41) e a média de tempo que os participantes tomam medicamento é de 12,73 anos (+39, -1/s=12,28).

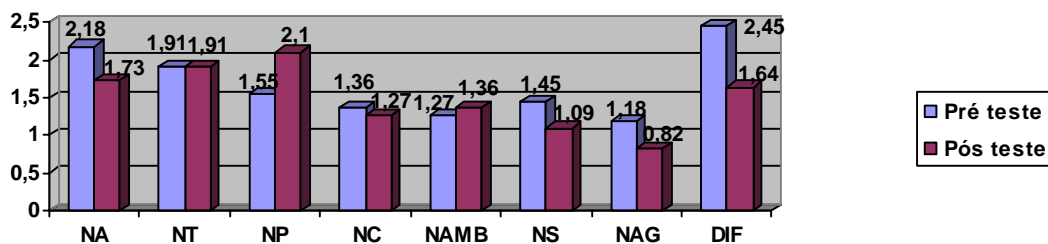
A maioria dos participantes são casados (72,7%,n=8), 18,2% (n=2) viúvos e apenas 1 divorciado. Em relação à profissão, a maior parte é aposentada 54,5%(n=6), 27,3% (n=3) dona de casa, 1 é funcionário público e 1 é engenheiro civil. O nível de escolaridade do grupo estudado é distribuído igualmente entre aqueles que concluíram o primeiro, o segundo e o terceiro grau, com 27,3% (n=3) para cada categoria, sendo que 18,2% (n=2) não tinham o primeiro grau. Apenas 1 participante não toma medicamento para hipertensão, e os medicamentos anti-hipertensivos mais citados foram hidroclorotiazida, vasopril plus, atenolol,

Em relação à religião, a maioria dos participantes é católica 72,7% (n=8), 1 é espírita, 1 espiritualista e 1 é ateu.

O Índice de Massa Corporal mostra que apenas 1 sujeito está dentro da faixa de eutrofia, enquanto 91,9% (n=10) encontra-se acima do peso recomendado para sua altura, 54,5%(n=6) apresentaram pré-obesidade, 27,3% (n=3) obesidade grau I e 1 foi classificado com obesidade grau II (WHO, 1998).

Pode-se verificar com a autoavaliação do nível de stress que das variáveis relacionadas a este, a dificuldade em expressar sentimentos e emoções foi que mostrou redução significativa ( $p < 0,05$ ) apresentando decréscimo na média de 2,45 no pré-teste para 1,64 no pós teste. Os níveis de ansiedade, competitividade, stress e agressividade percebidos também revelaram uma redução de 2,18 para 1,73; 1,36 para 1,27; 1,45 para 1,09 e 1,18 para 0,82 respectivamente. O nível de tensão manteve-se em 1,91 e os níveis de perfeccionismo e ambição tiveram um aumento de 1,55 para 2,10; e 1,27 para 1,36 respectivamente (gráfico 1).

**Gráfico 1: Auto-avaliação dos níveis de ansiedade (NA), tensão (NT), perfeccionismo (NP), competitividade (NC), ambição (NAMB), stress (NS), agressividade (NAG) pré e pós tratamento experimental**



	Pré-Teste	Pós-Teste
NA - Avaliação do "nível de ansiedade"	Média= 2,18; s= 0,87	Média= 1,73; s=1,01
NT - Avaliação do "nível de tensão"	Média= 1,91; s= 0,83	Média= 1,91; s=0,94
NP - Avaliação do "nível de perfeccionismo"	Média= 1,55; s=1,29	Média= 2,10; s= 1,37
NC - Avaliação do "nível de competitividade"	Média= 1,36; s= 0,81	Média= 1,27; s= 0,90
NAMB - Avaliação do "nível de ambição"	Média= 1,27; s=1,01	Média= 1,36; s= 0,81
NS - Avaliação do "nível de stress"	Média= 1,45; s= 0,93	Média= 1,09; s= 1,22
NAG - Avaliação do "nível de agressividade"	Média= 1,18; s= 1,08	Média= 0,82; s= 0,87
DIF - Dificuldade em expressar sentimentos e emoções	Média= 2,45; s= 1,21	Média= 1,64; s= 1,03 *

s= Desvio padrão \*  $p < 0,05$ .

Tendo em vista que o tratamento experimental contemplou um programa de auto-conhecimento e meditação Raja yoga associa-se a melhora na capacidade de expressar sentimentos e emoções com o auto-conhecimento exercitado durante as sessões, as quais despertavam a introspecção e auto-observação dos indivíduos.

Compreendendo melhor a si mesmo, seus próprios sentimentos e pensamentos geradores, fica mais fácil de entender os outros, suas barreiras e defesas que limitam o relacionamento. Assim, as pessoas que buscam o auto-conhecimento conscientizam-se de suas ações, descobrem como agem, por que agem e tentam descobrir maneiras para compensar tais comportamentos, ajudando-as a agir com mais eficiência no relacionamento interpessoal e na compreensão intrapessoal (MINICUCCI, 2001).

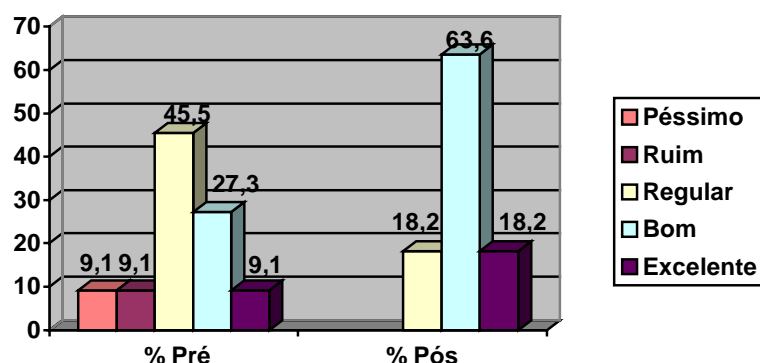
O nível de tensão auto-avaliado, apresentou acréscimo do número de sujeitos que se consideram com muita tensão, o que pode ser explicado pela auto-consciência adquirida com as práticas de meditação, segundo Dychtwald (1984) os exercícios de meditação permitem maior autopercepção dos estados de consciência, tornando o praticante mais responsável pela própria vida e sua evolução. No entanto, a maioria dos sujeitos no pós teste se classificam com pouco nível de tensão o que pode estar associado ao relaxamento propiciado pela prática de meditação.

Quanto ao nível de perfeccionismo verificou-se um aumento de 18,2% (n=2) para 45,5% (n=5) no pós teste dos sujeitos que se consideram com pouco nível de perfeccionismo. Assim como também percebe-se um aumento de 9,1% (n=1) para 27,3% (n=3) no pós experimento no nível extremo.

Em relação ao nível de competitividade houve um aumento do número de sujeitos que se classificam com pouca competitividade, de 27,3% (n=3) para 45,5% (n=5) no pós experimento, aparecendo um sujeito no pós experimento que auto-avaliou-se com muita competitividade.

Outra variável auto-avaliada relacionada ao stress foi o nível de ambição que demonstra um decréscimo do número de sujeitos que se consideram com pouca ambição de 54,5% (n=6) para 27,3% (n=3) após o tratamento experimental, aumentando aqueles que se autoavaliaram com nível médio de 9,1% (n=1) para 54,5% (n=6).

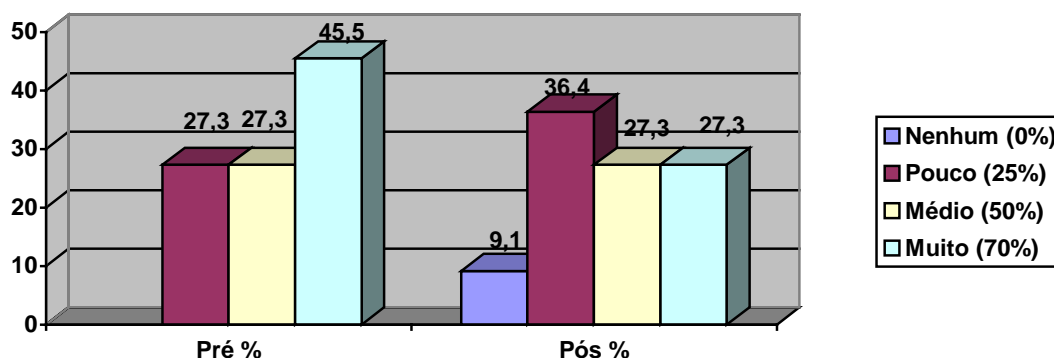
**Gráfico 2. Auto-avaliação quanto ao autocontrole do stress pré e pós tratamento experimental**



Pode-se verificar, no gráfico 2, uma melhora no autocontrole do stress. O aumento do número de sujeitos que avaliam seu autocontrole do stress como bom e excelente, de

36,4%(n=4) para 81,8% (n=9) pós tratamento experimental indica que o programa de autoconhecimento e meditação Raja Yoga contribuiu para a melhora na percepção dos sujeitos em relação ao autocontrole do stress.

**Gráfico 3. Auto-avaliação quanto a percepção do nível de ansiedade pré e pós tratamento experimental**



A percepção quanto ao nível de ansiedade demonstra que 45,5% (n=5) dos sujeitos se classificaram com muita ansiedade na 1ª sessão, enquanto na 8ª sessão apenas 27,3% (n=3) se auto-avaliou neste nível. Houve um aumento no número de participantes que se classificou com pouca ansiedade de 27,3%(n=3) para 36,4%(n=4) e ainda na 8ª sessão aparece 1 sujeito que se classifica sem ansiedade.

A redução na ansiedade foi confirmada com a aplicação do Inventário de Ansiedade Estado - IDATE de Spielberger (1979), na 1ª e 8ª sessão, o qual constatou redução na ansiedade-estado em 72,7% (n=8) dos 11 participantes da pesquisa, como mostra o gráfico 5, enquanto apenas 18,18% (n=2) revelaram um aumento e 9,09% (n=1) não obtiveram alteração. A média, na 1ª sessão, do referido Inventário aplicado foi de 36,18 (s=6,631/-28;+50), reduzindo para 31,55 (s=7,299/ -21, +43) na 8ª sessão, sendo tal diferença estatisticamente significativa (p<0,05) (tabela 1).

**Tabela 1: Médias, mínima, máxima, desvio padrão e teste 't' da ansiedade-estado na 1ª e 8ª sessão (Spielberger, 1979)**

	1ª SESSÃO				8ª SESSÃO				Teste 't'
	Média	Mín.	Máx	s	Média	Mín.	Max.	s	
Ansiedade-estado	<b>36,18</b>	28	50	6,631	<b>31,55</b>	21	43	7,299	0,011*

\*diferença estatisticamente significativa ao nível de p<0,05

A ansiedade-estado teve redução significativa em 4 semanas de prática de um programa de autoconhecimento e meditação Raja Yoga (tabela 1). Considerando que a ansiedade uma emoção típica do fenômeno stress e que as prescrições de drogas antiansiolíticas superam as de quaisquer outros agentes terapêuticos, nos dias atuais, é importante que se investigue formas de se adquirir o autocontrole e com isso, oferecer melhor qualidade de vida aos indivíduos da sociedade moderna (SAMULSKI, 2002; BRANDÃO, 1995).

O fato de ter ocorrido redução significativa na ansiedade-estado é confirmado por pesquisadores como Greengerg (2000) que coloca a importância da meditação na redução da ansiedade. Alguns estudos Kabat et al (1992), Davidson et al (2003) verificam que a prática de meditação diminui o nível de ansiedade sendo associada a maior atividade do lobo pré-frontal esquerdo que por sua vez está relacionada à afetividade positiva. Dessa maneira, pode-se relacionar a redução na ansiedade-estado do sujeitos da amostra com a prática de meditação Raja Yoga a qual foram submetidos.

Segundo Dychtwald (1984) como os exercícios de meditação são um instrumento poderoso para a observação e para a investigação dos processos comportamentais internos, decresce a chance de ocorrência de estados negativos de doença e de ansiedade psicoemocional ao exercitar plenamente os poderes exclusivamente humanos de auto-reflexão e de ação auto-percebida.

Dessa forma, pode-se afirmar que o programa de autoconhecimento e meditação Raja Yoga no período de 4 semanas contribuiu para o decréscimo na ansiedade-estado, que por sua vez está intimamente relacionado ao stress e a pressão arterial dos sujeitos.

## CONCLUSÃO

Pode-se, portanto concluir que a prática do curso de autoconhecimento e meditação Raja Yoga favorece o estado de saúde de hipertensos praticantes de atividade física, uma vez que foi possível observar redução significativa no nível de ansiedade-estado e stress percebido, que são considerados fatores de risco para a hipertensão arterial.

É necessário que os efeitos da meditação sejam investigados num período maior de tempo, já que a duração de quatro semanas do estudo ter sido um dos fatores limitantes do mesmo. O principal fator limitante do estudo foi a ausência de grupo controle, o que o caracterizou como um estudo pré-experimental, sugere-se que em próximos estudo seja utilizado um grupo controle para assegurar que os benefícios são efeitos apenas do programa de meditação.

A psicologia do esporte e do exercício (BUCKWORTH E DISHMAN, 2002) afirma que o exercício físico reduz os níveis de ansiedade, sendo a população do estudo constituída de praticantes de exercício, hipertensos, que obtiveram redução significativa nos níveis de ansiedade-estado mediante o programa de autoconhecimento e meditação Raja Yoga. Por isto, é importante se repensar na inclusão da prática de meditação nos programas de prevenção e reabilitação cardíaca ou de exercício físico, tendo em vista o benefício apresentado para saúde dos praticantes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. *Ocorrência e controle subjetivo do stress na percepção de bancários ativos e sedentários; a importância do sujeito na relação "atividade física e saúde"*. 280p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

AUGUSTO, A. L. P. et al. *Terapia nutricional*. São Paulo: Atheneu, 1999.

BRANDÃO, M. L. *Psicofisiologia*. São Paulo: Atheneu, 1995.

BUCKWORTH, J.B; DISHMAN, R.D. **Exercise Psychology**. United States of America: Human Kinetics, 2002.

CARVALHO, T. de. *Cardiologia preventiva*. In.: *Manual de terapêutica clínica médica*. Associação Catarinense de Medicina, 1999.

CARVALHO, T. de. *Qualidade de vida: um enfoque atual da medicina desportiva*. In: I Congresso Sul Brasileiro de Medicina Desportiva. I Jornada de Medicina Desportiva. Florianópolis, 1996. p.36-37.

CHOBANIAN, A. V. et al. The Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure: The JNC 7 Report *JAMA*, May 21, v.289:2560-2571, 2003.

COOPER, K. *A cura pelo estresse*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DAVIDSON, R. J. et al. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic medicine*. 65: 564-570, 2003.

DYCHTOWALD, K. *Corpomente: uma síntese dos caminhos do oriente e do ocidente para a autoconsciência, saúde e crescimento pessoal*. Trad.: Maria Sílvia Mourão Neto. 5ª.ed. São Paulo: Summus, 1984.

GOLEMAN, D. *A mente meditativa: as diferentes experiências meditativas no oriente e no ocidente*. Trad.: Marcos Bagno. 3ª ed. São Paulo: Átca., 1997.

GREENBERG, J. S. *Administração do estresse*. 6ªed. São Paulo: Manole, 2002.

GUISELINI, M. *Integração do corpo*. São Paulo: Manole, 2001.

KABAT, Z. J. et al. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *Am J Psych*, 149: 936-43, 1992.

KUPFER, P. *Guia de meditação*. 3ªed. Florianópolis: Dharma, 1999.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco, 1998.

MINICUCCI, A. *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Atlas, 2001.

MOLINA, M.C.B; MILL, J.G. Consumo de sal e hipertensão arterial. *Nutrição Brasil*. v.2, n.4, p. 218-223, jul./ago., 2003.

NEWBERG, A. B., et al. The measurement of regional cerebral blood flow during the complex cognitive task of meditation: a preliminary SPECT study. *Psychiatr Res Neuroimaging*. 106:113-122, 2001.

NEWBERG, A. B. & IVERSEN J. The neural basis of the complex mental task of meditation: neurotransmitter and neurochemical consideration. *Medical Hypotheses*. v.61, n.2, p. 282-291, mar, 2003.

PICKERING, T. G. *Papel do estresse no desenvolvimento da hipertensão*. In.:Hipertensão. Trad.: Lélis B. Couto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

SAMULSKI, D. M. *Psicologia do esporte. Manual para a educação física, psicologia e fisioterapia*. São Paulo: Manole, 2002.

SPILBERGER, C., et al. *Inventário de ansiedade traço-estado*. Manual de Psicologia Aplicada. RIO JANEIRO: CEPA, 1979.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

WEINBERG, R. S. & GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Disponível em <http://www.who.int/about/definition/en> acessado em 20 de junho de 2004.



## COMPORTAMENTO DO CONSUMO DE OXIGÊNIO EM EXERCÍCIOS DE HIDROGINÁSTICA EXECUTADOS EM DIFERENTES CADÊNCIAS DENTRO E FORA DA ÁGUA

Cristine Lima Alberton, Mestranda em Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS  
Marcelo Coertjens, Mestrando em Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS  
Paulo André Poli de Figueiredo, Mestre em Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS  
Luiz Fernando Martins Krueel, Doutor em Ciências do Movimento Humano, EsEF-UFRGS  
Apoio: PIBIC/CNPq

### RESUMO

*O objetivo deste estudo foi analisar o  $VO_2$  de 3 exercícios de hidroginástica executados dentro e fora da água. Seis mulheres realizaram 1 sessão de testes dentro e fora da água para cada exercício, nas cadências de 80, 100 e 120 bpm. Utilizou-se ANOVA para medidas repetidas (Bonferroni) e Teste T pareado ( $p < 0,05$ ). O  $VO_2$  aumentou entre as diferentes cadências em todos os exercícios. Não houve diferença no  $VO_2$  quando comparamos a mesma cadência entre os diferentes exercícios dentro da água. Além disso, o  $VO_2$  não apresentou um comportamento padronizado entre os diferentes exercícios dentro e fora da água.*

### ABSTRACT

*The objective of the present study was to analyze the  $VO_2$  of 3 water exercises performed in and out of water. Six women performed 1 test session in and out of water for each exercise, at cadences of 80, 100 and 120 bpm. The ANOVA test was used for repeated measures, Bonferroni post hoc test, as well as the paired t-test ( $p < 0.05$ ).  $VO_2$  increased at the different cadences in all exercises. No difference was found in  $VO_2$  when the same cadence in the different exercises in water was compared. Moreover, no standardized behavior was found in  $VO_2$  for the different exercises in and out of water.*

### EXTRACTO

*El objetivo deste estudio fué analizar el  $VO_2$  de 3 ejercicio de hidrogimnasia hechos dentro y fuera del agua. Seis mujeres realizaron una sesión de pruebas dentro y fuera del agua, para cada ejercicio, en las cadencias de 80, 100 y 120 bpm. Utilizou-se ANOVA para medidas repetidas (Bonferroni) y Teste T pareado ( $p < 0,05$ ). El  $VO_2$  aumentó entre las diferentes cadencias en todos los ejercicios. No hubo diferencias en nel  $VO_2$  quando comparamos la misma cadencia entre los diferentes ejercicios dentre del agua. También, el  $VO_2$  no presentó un comportamiento padrón entre los diferentes ejercicios dentro y fuera del agua.*

## INTRODUÇÃO

Exercícios no meio líquido em posição vertical, como hidroginástica, *deep water running*, cicloergômetros e caminhada em água rasa ou em esteira estão em desenvolvimento nas áreas de pesquisa fisiológica e biomecânica. Os exercícios aquáticos apresentam vantagens em relação aos exercícios terrestres, pois além da possibilidade de se atingir benefícios nos diversos componentes da aptidão física (TAKESHIMA et al. 2002), o meio líquido exige uma menor sobrecarga cardiovascular e um reduzido impacto nos membros inferiores. Estudos realizados com exercícios de hidroginástica (KRUEL et al. 2001) e caminhada aquática (MIYOSHI et al. 2004) encontraram um menor impacto para os exercícios realizados dentro da água comparados com os mesmos realizados fora da água. A frequência cardíaca (PARK et al. 1999; SRÁMECK et al. 2000; KRUEL et al. 2002; ALBERTON et al. 2003) e a pressão arterial (PICANÇO et al. 1997; SRÁMECK et al. 2000; SCHWINGEL et al. 2003; FINKELSTEIN et al. 2004) também apresentam um menor comportamento em imersão em relação ao meio terrestre.

Essas vantagens estão associadas às características físicas da água, que têm sido ressaltadas por diversas pesquisas. Dentre elas podemos destacar a densidade e viscosidade da água (FRANGOLIAS & RHODES, 1995), o empuxo representado pela redução do peso hidrostático (KRUEL, 1994; KRUEL & TARTARUGA, 2001; FINKELSTEIN et al. 2004), a pressão hidrostática (RENNIE et al. 1971; AVELLINI et al. 1983; SHELDAHL et al. 1984; CONNELLY et al. 1990; CHRISTIE et al. 1990), o calor específico caracterizando uma termocondutividade diferenciada ao ar (HALL et al. 1998; MÜLLER, 2000; SRÁMEK et al. 2000) e a própria resistência da água (PÖYHÖNEN et al. 2000).

Embora muitas atividades aquáticas já tenham sido estudadas, poucos estudos analisaram o comportamento do consumo de oxigênio ( $VO_2$ ) durante a execução de exercícios de hidroginástica, e esses apresentam resultados controversos. Enquanto o estudo de CASSADY & NIELSEN (1992) encontrou um maior consumo de oxigênio para exercícios de hidroginástica realizados em meio líquido, KRUEL et al. (2001) encontrou um maior consumo de oxigênio para exercícios de hidroginástica realizados fora da água, comparado com os mesmos em meio líquido. Ambos apresentam justificativas distintas para seus resultados, baseados em princípios hidrodinâmicos, tais como o aumento da área projetada, com conseqüente aumento da resistência aquática (CASSADY & NIELSEN, 1992) e a influência da redução do peso hidrostático com a imersão (KRUEL et al. 2001).

Visto que o conhecimento do  $VO_2$  na hidroginástica é fundamental para uma adequada prescrição dessa atividade, torna-se necessário ter uma maior compreensão acerca do seu comportamento. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar o consumo de oxigênio em 3 exercícios de hidroginástica, executados em diferentes cadências dentro e fora da água.

## METODOLOGIA

A amostra deste estudo foi composta por 6 mulheres, selecionadas por voluntariedade, com idades entre 21 e 23 anos, professoras de hidroginástica da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEF-UFRGS). Todas eram isentas de problemas físicos e medicação e assinaram um termo de consentimento informado, no qual constavam todas as informações pertinentes ao estudo. Os critérios estabelecidos para a coleta dos dados foram: alimentar-se de 3 a 4 h antes do início da sessão de testes, sem a ingesta de estimulantes e evitar atividades físicas intensas durante as últimas 12 h (COOKE, 1996).

Na primeira sessão de coleta de dados, foram realizadas as medidas de massa e de estatura, em uma balança de alavanca Filizola, com estadiômetro acoplado, e um teste de  $VO_2$  máximo, em uma esteira 10200 ATL, marca INBRAMED (Porto Alegre, Brasil). As demais sessões de testes foram realizadas no Centro Natatório da EsEF-UFRGS. Inicialmente, realizou-se uma aula de familiarização para as componentes da amostra, com os diferentes exercícios e diferentes cadências que seriam executados posteriormente. Os exercícios realizados foram corrida estacionária (COR), deslize lateral (DL) e chute frontal até 45° (CHU) (Figura 1), que foram executados em 6 dias diferentes, onde 3 sessões realizaram-se no meio aquático e 3, no meio terrestre, com intervalos de 48 horas. Cada exercício foi realizado nas cadências de 80, 100 e 120 bpm.

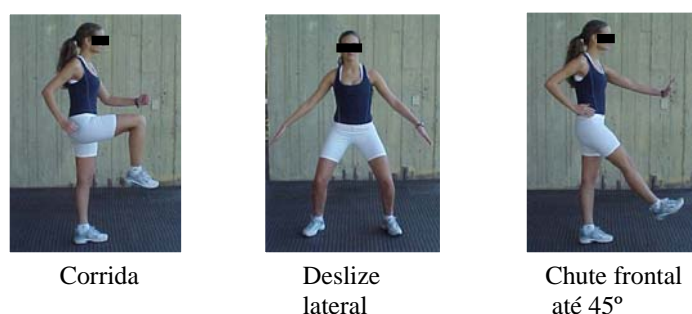


FIGURA 1 – Exercícios realizados no meio aquático e terrestre.

Em cada sessão, o indivíduo permanecia inicialmente em repouso durante 30 minutos em decúbito dorsal e 5 minutos na posição ortostática, para a avaliação do  $VO_2$  de repouso. Após iniciava-se o procedimento em exercício. O exercício foi realizado durante 6 minutos para cada cadência, com intervalos de 30 minutos. As cadências foram 80, 100 e 120 bpm, e tiveram sua ordem randomizada. As cadências foram gravadas de um metrônomo Taktell Júnior, da marca WITTNER e posteriormente reproduzidas por um aparelho de som para amplificação do som.

Esse procedimento foi realizado para os exercícios dentro da água, para a comparação entre os exercícios e entre as cadências e fora da água, para a comparação entre os meios. Os exercícios aquáticos foram realizados em uma piscina com profundidade de imersão ao nível do processo xifóide e temperatura da água entre 32° e 33°C.

Para a verificação do  $VO_2$  foi utilizado um analisador de gases KB1-C, da marca AEROSPORT (Ann Arbor, USA). Os valores foram obtidos a cada 20 segundos. Para análise desses dados, utilizou-se a média dos valores coletados entre o terceiro e sexto minutos de cada exercício em cada experimento, correspondente ao  $VO_2$  em *steady state* (LINNARSSON et al. 1974).

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada estatística descritiva. Verificamos a normalidade e homogeneidade através dos testes de Shapiro-Wilks e Levene, respectivamente ( $p > 0,05$ ). Para a comparação do  $VO_2$  entre as diferentes cadências e exercícios, foi utilizado ANOVA para medidas repetidas, com o teste *post-hoc* de Bonferroni. Para a comparação do  $VO_2$  entre os diferentes meios, foi utilizado o Teste-T pareado. O nível de significância adotado neste estudo foi  $p < 0,05$ . Todos os testes estatísticos foram realizados no programa estatístico SPSS versão 11.0.

## RESULTADOS

Para a amostra do presente estudo foram avaliadas 6 mulheres voluntárias, professoras de hidroginástica, com as características apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1 - Média e desvio-padrão (DP) das variáveis de caracterização da amostra idade, massa, estatura e  $VO_{2\text{pico}}$ .

	MÉDIA	DP
Idade (anos)	21,3	±1,03
Massa (kg)	57,0	±4,29
Estatura (cm)	165,5	±4,09
$VO_{2\text{pico}}$ (ml.kg <sup>-1</sup> .min <sup>-1</sup> )	44,2	±2,27

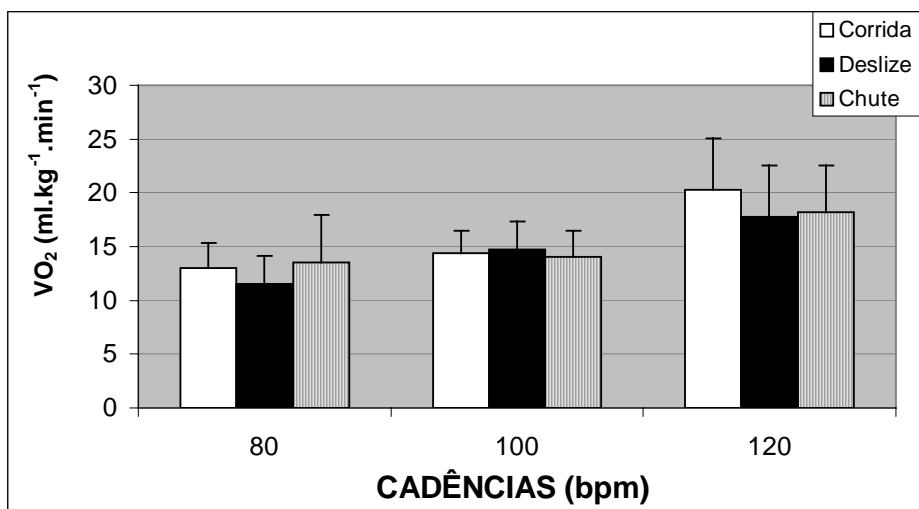
Foram testadas a normalidade dos dados obtidos e a homogeneidade das variâncias para a variável estudada. Os resultados obtidos ( $p > 0,05$ ) justificam a utilização da estatística paramétrica para as análises subseqüentes.

Os resultados referentes ao  $VO_2$  de repouso não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ao longo dos seis dias do experimento, tanto na situação de decúbito dorsal, como na posição ortostática, conforme Tabela 2. Esses dados demonstram que os indivíduos iniciaram os testes todos os dias com um  $VO_2$  de repouso semelhante, indicando que a magnitude das alterações encontradas no  $VO_2$  de exercício pode ser atribuída ao esforço para a execução do mesmo.

TABELA 2 – Média e desvio-padrão (DP) do consumo de oxigênio de repouso ao longo dos 6 dias de coleta nas posições corporais decúbito dorsal e ortostática.

Dia de Coleta	Posição decúbito dorsal (ml.kg <sup>-1</sup> .min <sup>-1</sup> )				Posição ortostática (ml.kg <sup>-1</sup> .min <sup>-1</sup> )			
	Média	DP	F	Sig.	Média	DP	F	Sig.
1	3,51	±0,45			3,91	±0,67		
2	3,21	±0,54			3,62	±0,55		
3	3,14	±0,33	75,92	0,087	3,43	±0,37	91,53	0,079
4	2,94	±0,29			3,39	±0,46		
5	2,96	±0,39			3,50	±0,51		
6	3,20	0,61			3,39	±0,53		

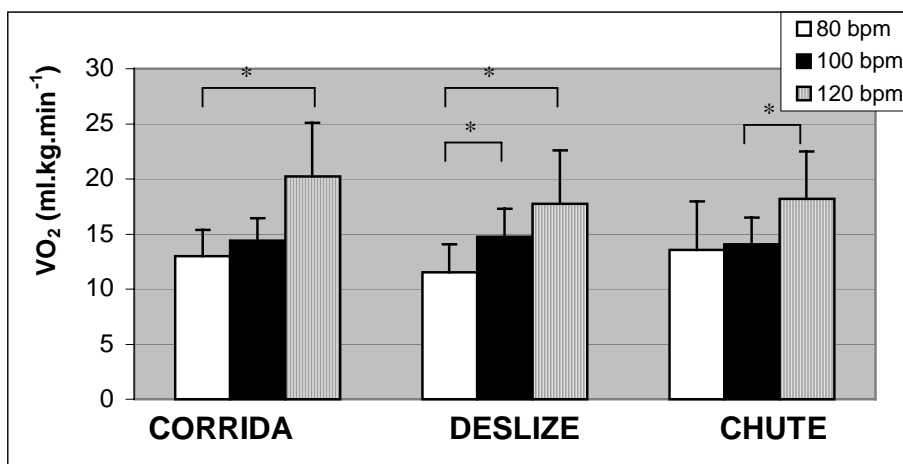
Os resultados do  $VO_2$  por cadência entre os diferentes exercícios aquáticos são apresentados na Figura 2. Nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada entre os exercícios quando realizados em meio líquido na mesma cadência de execução.



\* representa diferenças estatisticamente significativas para um  $p < 0,05$

FIGURA 2 – Consumo de oxigênio (VO<sub>2</sub>) por cadência entre os diferentes exercícios.

Os resultados do VO<sub>2</sub> entre as diferentes cadências, para o mesmo exercício, realizado no meio aquático, são apresentados na Figura 3. Para o exercício COR, diferenças significativas foram encontradas entre as cadências de 80 e 120 bpm, mas nenhuma diferença significativa foi observada entre 80 e 100 bpm e 100 e 120 bpm. Para o exercício DES, diferenças significativas foram encontradas entre 80 e 100 bpm e 80 e 120 bpm. Já para o exercício CHU, diferenças significativas foram encontradas entre 100 e 120 bpm.

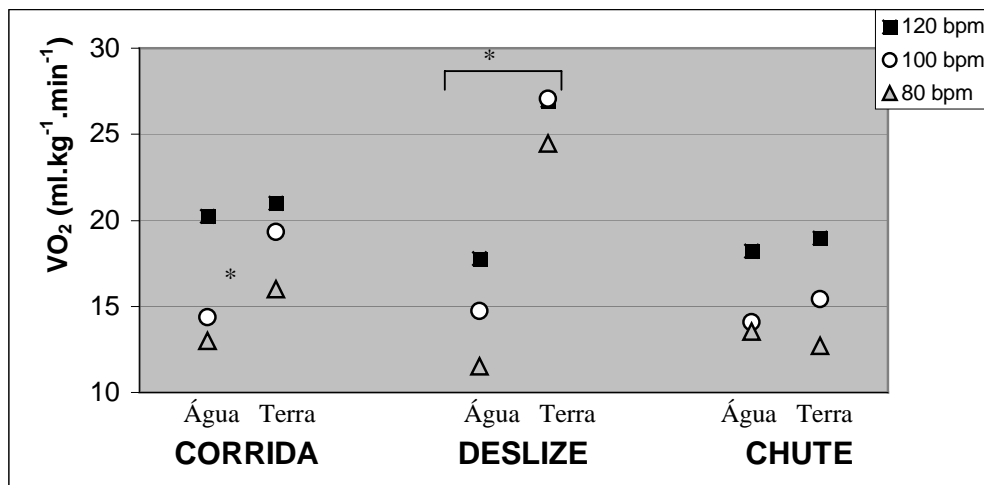


\* representa diferenças estatisticamente significativas para um  $p < 0,05$

FIGURA 3 – Consumo de oxigênio (VO<sub>2</sub>) por exercício entre as diferentes cadências.

Os resultados do VO<sub>2</sub> entre os meios água e terra são apresentados na Figura 4. Para o exercício COR, foram observadas diferenças significativas entre os meios somente na

cadência de 100 bpm, com valores maiores para o exercício realizado no meio terrestre. Para o exercício DES, foram encontradas diferenças significativas entre os meios para todas as cadências, com valores mais elevados no meio terrestre. Já para o exercício CHU, nenhuma diferença significativa foi encontrada entre os meios para nenhuma das cadências. O  $VO_2$  dos exercícios executados na terra foram, em geral, maiores do que os realizados na água, apesar de não serem significativos.



\* representa diferenças estatisticamente significativas para um  $p < 0,05$

FIGURA 4 – Consumo de ( $VO_2$ ) entre os meios terra e água.

## DISCUSSÃO

O consumo de oxigênio na prática da hidroginástica pode ser influenciado pelos exercícios, cadências e meios em que se realiza essa atividade. Os efeitos agudos dos exercícios realizados na água não são semelhantes aos da terra, devidos às diferentes propriedades físicas entre esses meios e sua utilização para a prática da atividade física. Assim, podemos utilizar exercícios que produzam uma maior resistência na água ( $R=0,5.\rho.A.v^2.Cd$ ), em função da maior densidade do meio líquido ( $\rho$ ) comparado ao ar, pelo aumento da área projetada ( $A$ ) ou aumento da velocidade de execução ( $v^2$ ) (PÖYHÖNEN et al. 2000). Também podemos utilizar exercícios que busquem uma menor sobrecarga na água, através do aproveitamento do empuxo e reduzido peso hidrostático em imersão (KRUEL, 1994; KRUEL & TARTARUGA, 2001; ALBERTON et al. 2003).

Conforme os resultados do presente estudo, ocorre um aumento do  $VO_2$  com o acréscimo da velocidade de execução. Esses dados corroboram com outros estudos que também encontraram um maior  $VO_2$  conforme o aumento da cadência executada em exercícios calistênicos dentro da água (CASSADY & NIELSEN, 1992), e no *deep water* (WILDER et al. 1993). Isso ocorre devido à velocidade do corpo estar aumentada em relação ao fluido, provocando um grande aumento na resistência. Essa maior resistência ao avanço pode ser explicada pelo fato de a velocidade ser elevada ao quadrado e diretamente proporcional a ela (PÖYHÖNEN et al. 2000).

Já a influência do meio sobre o  $\text{VO}_2$  pode ser explicada pela diferença na densidade entre a água e o ar. No meio líquido, exercícios em deslocamento horizontal, tal como caminhada, exigem um maior  $\text{VO}_2$  quando realizados na mesma velocidade de execução que no meio terrestre, visto que a força necessária para mover o corpo contra a água é maior que contra o ar (HALL et al. 1999; SHONO et al. 2001). Isso ocorre pela diferença na densidade entre os meios, visto que a água é muito mais densa que o ar, com valores que correspondem a 1000 e 1,2  $\text{kg.m}^{-3}$ , respectivamente (McGINNIS, 2002); e também muito mais viscosa, com uma viscosidade cerca de 800 vezes maior (MIYOSHI et al. 2004).

Entretanto, estudos realizados com exercícios de hidroginástica em ambos os meios apresentam resultados controversos. KRUEL et al. (2001) encontraram uma redução significativa de 25,6% no  $\text{VO}_2$  de cinco exercícios realizados em imersão na profundidade do ombro, comparado com os mesmos realizados fora da água. Já CASSADY & NIELSEN (1992), encontraram em seu estudo um maior  $\text{VO}_2$  para dois exercícios, um de membros superiores e outro de membros inferiores, realizados no meio líquido, na mesma profundidade que o estudo anterior. Este estudo apresentou uma interação não significativa ( $p=0,7073$ ) entre exercício e meio, demonstrando que independente do exercício o  $\text{VO}_2$  encontrado foi maior para os exercícios aquáticos comparado aos terrestres.

Os resultados do presente estudo demonstraram que não há um comportamento padrão para o  $\text{VO}_2$  na hidroginástica quando são comparados os meios líquido e terrestre, pois a influência do meio sobre o  $\text{VO}_2$  vai depender do tipo de exercício e cadência executados.

Essa divergência pode ser explicada pelos diferentes exercícios selecionados nas pesquisas citadas anteriormente, assim como as diferentes propriedades hidrodinâmicas a eles aplicadas. No estudo de CASSADY & NIELSEN (1992) os exercícios tanto para membros superiores como inferiores, foram movimentos localizados executados em completa extensão e em grande amplitude, representando uma grande área projetada a ser vencida contra a resistência da água. Já no estudo de KRUEL et al. (2001) os exercícios foram realizados com deslocamento vertical do corpo, visto que os exercícios eram estacionários, com troca de apoio de um membro inferior para outro. Segundo KRUEL (1994), a imersão na profundidade dos ombros, utilizada para os estudos anteriores, representa um peso hidrostático correspondente a 84,11% do peso corporal. Esse reduzido peso hidrostático representa um peso bem menor a ser deslocado na água, ao contrário do peso corporal total, que deve ser deslocado e carregado fora da água. Dessa forma, os exercícios apresentaram um menor  $\text{VO}_2$  no meio líquido comparado ao meio terrestre, assim como o exercício deslize lateral no presente estudo.

De acordo com as idéias expostas acima, os exercícios de hidroginástica em meio líquido podem ser realizados com objetivos diversos. É possível aumentar-se o consumo de oxigênio em comparação ao meio terrestre através do aumento da resistência, tanto devido ao aumento da área projetada como da velocidade de execução do exercício. Por outro lado, pode-se diminuir o consumo de oxigênio, utilizando exercícios com deslocamentos verticais que aproveitam o reduzido peso hidrostático dentro da água. Além do mais, ao associarmos a maior resistência oferecida pela água com o menor peso hidrostático em imersão, podemos realizar exercícios com um  $\text{VO}_2$  no meio líquido semelhante ao do meio terrestre, como pode ser observado nos exercícios de corrida e chute frontal até 45° do presente estudo. É importante salientar que independente do objetivo do exercício em relação ao  $\text{VO}_2$ , o meio líquido apresenta as vantagens de um reduzido impacto (KRUEL et al. 2001; MIYOSHI et al. 2004) e comportamento mais baixo de frequência cardíaca (PARK et al. 1999; SRÁMECK et al. 2000; KRUEL et al. 2002; ALBERTON et al. 2003) e de pressão arterial (PICANÇO et al.

1997; SRÁMECK et al. 2000; SCHWINGEL et al. 2003; FINKELSTEIN et al. 2004) quando comparado aos mesmos exercícios executados no meio terrestre.

Podemos concluir que quanto maior a cadência de execução, maior o VO<sub>2</sub> no meio líquido, independente do exercício realizado, demonstrando que a velocidade de execução é fundamental para aumentar a intensidade da atividade. Já para a mesma cadência, os exercícios analisados no presente estudo apresentaram um VO<sub>2</sub> semelhante, demonstrando que se pode planejar uma aula de hidroginástica com uma intensidade de trabalho constante composta por esses diferentes exercícios. Entretanto, o VO<sub>2</sub> na hidroginástica não apresenta um comportamento padrão quando comparado entre os meios líquido e terrestre, pois a influência do meio sobre o VO<sub>2</sub> vai depender do tipo de exercício e cadência executados.

Dessa forma, conforme os objetivos, os exercícios de hidroginástica estudados podem ser utilizados tanto para atividades que exijam um VO<sub>2</sub> semelhante como um menor VO<sub>2</sub> comparado com os mesmos exercícios realizados fora da água, com as demais vantagens do exercício realizado no meio líquido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTON, C.L.; TARTARUGA, L.A.P.; TURRA, N.A.; MÜLLER, F.G.; PETKOWICZ, R.; KRUEL, L.F.M. Efeitos do peso hidrostático na frequência cardíaca durante imersão no meio aquático. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (13. : 2003: Caxambu). *Anais [recurso eletrônico]*. Campinas: CBCE, 2003.

AVELLINI, B.A.; SHAPIRO, Y.; PANDOLF, K.B. Cardio-respiratory physical training in water and on Land. *Eur J Appl Physiol* 50:255-263, 1983.

CASSADY, S.L.; NIELSEN, D.H. Cardiorespiratory Responses of Healthy Subjects to calisthenics Performed on Land Versus in Water. *Phys Ther* 75:532-538, 1992.

CHRISTIE, J.L.; SHELDAL, L.M.; TRISTANI, F.E.; WANN, L.S.; SAGAR, K.B.; LEVANDOSKI, S.G.; PTACIN, M.J.; SOBOCINSKY, K.A.; MORRIS, R.D. Cardiovascular regulation during head-out water immersion exercise. *App. Physiol* 69(2):657-664, 1990.

CONNELY, T.P.; SHELDAL, L.M.; TRISTANI, F.E.; LEVANDOSKY, S.G.; KALKHOFF, R.K.; HOFFMAN, M.D.; KALBFLEISH, J.H. Effect of increased central blood volume with water immersion on plasma catecholamines during exercise. *J Appl Physiol* 69(2):651-656, 1990.

COOKE, C.B. Metabolic rate and energy balance. In: ESTON, R.; REILLY, T. *Kinanthropometry and exercise physiology laboratory manual*. London: E & FN Spon, 1996, p. 175-195.

FINKELSTEIN, I.; ALBERTON, C.L.; FIGUEIREDO, P.A.P.; GARCIA, D.R., TARTARUGA, L.A.P.; KRUEL, L.F.M. Comportamento da frequência cardíaca, pressão arterial e peso hidrostático de gestantes em diferentes profundidades de imersão. *RBGO* 26(9):685-690, 2004.



FRANGOLIAS, D.D.; RHODES, E.C. Maximal and ventilatory threshold responses to treadmill and water immersion running. *Med Sci Sports Exerc* 27(7):1007-1013, 1995.

HALL, J.; McDONALD, I.A.; MADDISON, P.J.; O'HARE, J.P. Cardiorespiratory responses to underwater treadmill walking in healthy females. *Eur J Appl Physiol* 77:278-284, 1998.

KRUEL, L.F.M. *Peso hidrostático e frequência cardíaca em pessoas submetidas a diferentes profundidades de água*. Santa Maria, 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

KRUEL, L.F.M.; MORAES, E.Z.C.; ÁVILA, A.O.V.; SAMPEDRO, R.M.F. Alterações fisiológicas e biomecânicas em indivíduos praticando exercícios de hidroginástica dentro e fora d'água. *Revista Kinesis* nº especial:104-129, 2001.

KRUEL, L.F.M.; TARTARUGA, L.A.P.; DIAS, A.C.; SILVA, R.C.; PICANÇO, P.S.P.; RANGEL, A.B. Frequência cardíaca durante imersão no meio aquático. *Fit Perform*. 1(6): 46-51, 2002.

KRUEL, L.F.M.; TARTARUGA, L.A.P. Estudo do percentual de redução no peso hidrostático através do método de imersão vertical em pessoas do sexo feminino em distintas faixas etárias. In: Congresso Brasileiro de Biomecânica (9. : 2001: Gramado). *Anais*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da UFRGS, 2001. 1v., p. 186-191.

LINNARSSON, D. Dynamics of pulmonary gas exchange and heart rate changes at start and end of exercise. *Acta Physiol Scand Suppl* 415:1-68, 1974.

McGINNIS, P.M. *Biomecânica do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIYOSHI, T.; SHIROTA, T.; YAMAMOTO, S.; NAKAZAWA, K.; AKAI, M. Effect of the walking speed to the lower limb joint angular displacements, joint moments and ground reaction forces during walking in water. *Disability and Rehabilitation* 26(12):724-732, 2004.

MÜLLER, F.G. *Comportamento da Frequência Cardíaca em Indivíduos imersos em Diferentes Temperaturas de Água*. Florianópolis, 2000. Monografia de Especialização. Universidade do Estado de Santa Catarina.

PARK, K.S.; CHOI, J.K.; PARK, Y.S. Cardiovascular regulation during water immersion. *Appl Human Sci* 18(6):233-241, 1999.

PICANÇO, P.S.V.; SILVA, R.C.; TARTARUGA, L.A.P.; DIAS, A.B.C.; RANGEL, A.C.B.; SILVA, C.K.; KRUEL, L.F.M. Determinação da pressão arterial em pessoas submetidas a diferentes profundidades de água. In: Salão de Iniciação Científica (9. : 1997: Porto Alegre). *Livro de Resumos*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 286.

PÖYHÖNEN, T.; KESKINEN, K.L.; HAUTALA, A.; MÄLKIÄ, E. Determination of hydrodynamic drag forces and drag coefficients on human leg/foot model during knee exercise. *Clin Biomech* 15:256-260, 2000.

RENNIE, D.W.; PRAMPERO, P.; CERRETELLI, P. Effects of water immersion on cardiac output, heart rate, and stroke volume of man at rest and during exercise. *Med Dello Sport* 24:223-228, 1971.

SCHWINGEL, P.A.; TURRA, N.A.; TARTARUGA, L.A.P.; KRUEL, L.F.M. Influência da imersão sobre a pressão arterial em diferentes intensidades de exercício. In: Salão de Iniciação Científica (15. : 2003: Porto Alegre). *Livro de Resumos*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 630.

SHELDAHL, L.M.; WANN, L.S.; CLIFFORD, P.S.; TRISTANI, F.E.; WOLF, L.G.; KALBFLEISH, J.H. Effect of central hypervolemia on cardiac performance during exercise. *J Appl Physiol* 52(6):1662-1667, 1984.

SHONO, T.; FUJISHIMA, K.; HOTTA, N.; OGAKI, T.; MASUMOTO, K. Cardiorespiratory response to low-intensity walking in water and on land in elderly women. *J Physio. Anthropol* 20(5): 269-274, 2001.

SRÁMEK, P.; SIMECKOVÁ, M.; JANSKI, L.; SAVLÍKOVÁ, J.; VYBÍRAL, S. Human Physiological responses to immersion into water of different temperatures. *Eur J Appl Physiol* 81:436-442, 2000.

TAKESHIMA, N.; ROGERS, M.E.; WATANABE, W.F.; BRECHUE, W.F.; OKADA, A.; YAMADA, T.; ISLAM, M.M; HAYANO, J. Water-based exercise improves health-related aspects of fitness in older women. *Med Sci Sports Exerc* 33(3): 544-551, 2002.

WILDER, R.P., BRENNAN, D.; SCHOTTE, D.E. A standard measure for exercise prescription for aqua running. *Am J Sports Med* 21:45-48, 1993.

Endereço:

Cristine Lima Alberton  
Rua Coronel André Belo, 637, aptº 401 B.  
Bairro Menino Deus  
Porto Alegre – RS.  
CEP: 90110-020

Tecnologia de Apresentação: Datashow

## EQUÍVOCOS SOBRE QUALIDADE DE VIDA EM PROGRAMAS DE GINÁSTICA LABORAL

Lucas Prado Carvalho – Graduado Em Educação Física - GRECO  
Ivan Marcelo Gomes – Mestre em Sociologia – Unioeste / PR  
Deonir Luís Kurek – Mestre em Educação – Unioeste / PR

*Este trabalho apresenta uma problematização sobre o discurso que envolve a Ginástica Laboral (GL) em empresas. Objetivos: compreender a GL no processo de reorganização do mundo do trabalho; diferenciar os significados atribuídos pelos empresários e funcionários em relação a programas de GL; analisar o discurso sobre a dor em trabalhadores vinculados à GL. Metodologia: aplicação e análise de questionários, entrevistas semi-estruturadas e observação direta. Resultados: a GL, enquanto promotora de qualidade de vida e saúde, está respaldada por uma visão estreita sobre saúde; propomos, assim, a necessidade de ampliação do entendimento sobre saúde abrangendo as perspectivas social, cultural e biológica.*

*This work presents a problematization on the speech that involves Gymnastics Labor (GL) in companies. Objectives: to understand the GL in the process of reorganization of the world of the work; to differentiate the meanings attributed for the entrepreneurs and employees in relation to the GL programs; to analyze the speech on pain in on workers to the GL. Methodology: application and half-structuralized analysis of questionnaires, interviews and direct observation. Results: the GL, while promotional of quality of life and health, is endorsed by a narrow vision on health; we consider, thus, the necessity of magnifying of the agreement on health enclosing the perspectives social, cultural and biological.*

*El trabajo presenta un problematización en el discurso que implica Ginástica Laboral (GL) en compañías. Objetivos: entender el GL en el proceso de la reorganización del mundo del trabajo; distinguir los significados atribuídos por los empresarios y los empleados en lo referente a los programas de GL; analizar el discurso de la dolor en trabajadores atados a el GL. Metodología: análisis de cuestionarios, entrevistas mitad-structuralizad y observación directa. Resultados: el GL, mientras que es promocional de la calidad de la vida y de la salud, es endosado por una visión estrecha de la salud; consideramos, así, la necesidad de alargar el concepto incluyendo las perspectivas sociales, culturales y biológicas.*

Ao tomar o discurso sobre qualidade de vida presente na GL como objeto de reflexão, busca-se, neste trabalho, explicitar equívocos sobre o termo qualidade de vida. Um fato a ser considerado é a crescente preocupação para melhorar a produtividade dentro das empresas, que parte dos interesses dos empresários. As atividades de GL estariam proporcionando a eles, melhoras em suas estruturas organizacionais de trabalho.

Também, nota-se, na atualidade, um processo de reorganização do mundo do trabalho, de onde se origina um aumento das doenças relacionadas ao trabalho. Entende-se que estas observações trazem inquietações sobre o que realmente fundamenta a produção do discurso sobre saúde e GL.

A automatização dos meios de produção e serviços obrigou o homem a se adaptar, sem que houvesse atenção e respeito aos limites corporais. Propostas de otimização do

trabalho aumentam os seus níveis de produtividade com um número cada vez menor de trabalhadores (cf. CHIESA et al, 2002).

Essa política econômica tem como eixo central de sua estrutura o incentivo à competição, à desregulamentação da economia, a proposição do Estado mínimo com a redução dos investimentos nas áreas de saúde, educação e moradia, o aumento do desemprego “natural” para um exército de reserva regulador da força produtiva. Essas mudanças trouxeram, por um lado, um aumento da “eficiência” e da relação custo x benefício dentro das organizações empresariais e, por outro, um aumento das desigualdades sociais e da população abaixo dos níveis de pobreza (BREILH, apud CHIESA, 2002, p. 10).

Concomitantemente à chegada dessas novas propostas, vários problemas relacionados à saúde dos trabalhadores passam a emergir devido a tecnologização do ambiente laboral. Uma questão se evidencia neste contexto: o trabalho coloca o homem em uma situação conflituosa, “por um lado garante a vida e, contraditoriamente, pode provocar doenças, diminuir sua capacidade vital e até mesmo provocar a morte”<sup>1</sup> (ORSO et. al, 2002, p. 46).

As conseqüências desta problemática são sentidas na produção. Além de diminuir os lucros devido à queda no rendimento do trabalho, problemas de saúde trazem outro inconveniente às empresas, o absenteísmo (hábito de estar ausente, pela necessidade de tratar a sua doença), provocando insatisfação nos empresários.

Considerando a necessidade de amenizar este quadro de problemas, reapareceram nas últimas décadas algumas técnicas como a ergonomia, com objetivo de adaptar o trabalhador ao seu ambiente laboral, e o ressurgimento da ginástica laboral. Respalhada numa argumentação sobre o aumento da qualidade de vida a partir da prática de atividades físicas realizadas durante o expediente laboral, programas de GL passam a fazer parte do contexto das empresas. Mas, os critérios que anunciam tais programas como “promotores da saúde”, fundamentam-se numa visão biologizante e fragmentada do indivíduo.

Porém, quando se trata dos termos qualidade de vida e saúde, necessitamos ir além das questões físico-anatômicas, para compreender que este termo abrange outros aspectos. Segundo Minayo,

Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Apud PALMA, 2000, p. 98).

Buscamos, com este trabalho, evidenciar a necessidade de reflexão sobre se realmente ocorre transformações na qualidade de vida e/ou na saúde a partir de programas de ginástica laboral, pois percebemos que os conceitos de qualidade de vida e de saúde estão diretamente ligados à produtividade. Problematizamos então: existirá um interesse em formar um homem mais apto ao trabalho, buscando o aumento da sua produção e deixando em segundo plano a questão da saúde do trabalhador? Para esclarecer os nossos questionamentos compartilhamos de um pressuposto registrado por Almeida (2003, p. 58):

O que nos impulsiona a pensar as relações que o corpo estabeleceu na história é a desconfiança acerca das verdades facilitadas, das certezas imediatas referentes às culturas corporais contemporâneas, em específico aquelas no âmbito não formal da Educação Física brasileira, que se autodenominam legítimas para a ‘qualidade de vida’.

---

<sup>1</sup> As doenças relacionadas com o trabalho com mais evidência na atualidade são conhecidas como LER (Lesão por Esforços Repetitivos) e DORT (Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho). Estes processos de adoecimento causam transtornos aos funcionários quanto às empresas. Percebe-se que o funcionário passa por um processo de dor/sofrimento, em vários aspectos, tais como: físicos (LER/DORT), psíquicos (stress, depressão) e, também, sociais (discriminação).

Percebemos que as significações atribuídas à noção de um corpo saudável, constituída na emergência da modernidade, com um apelo utilitário e biologizante para a formação do homem produtivo, passa, na atualidade, com a ênfase na estimulação dos desejos do consumidor, a ressignificar este corpo. Estas noções são elaboradas dentro da tensão instituída no contexto da reorganização do mundo do trabalho, procurando diferenciar quais são os aspectos atribuídos por funcionários e empresários para a inserção desta prática dentro das empresas. Tendo como referência os enunciados da atualidade sobre a incessante busca de um corpo saudável e de um estilo de vida “ativo”.

Tal reflexão em torno do homem produtivo permite uma aproximação da abordagem de Foucault, quando salienta que, “aparece no século XIX na Inglaterra, uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (1979, p. 96). Sobre um contexto mais recente Minayo-Gomez e Thedim-Costa registraram:

A presença de um médico no interior das unidades fabris representava, ao mesmo tempo, um esforço em detectar os processos danosos à saúde e uma espécie de braço do empresário para a recuperação do trabalhador, visando ao seu retorno à linha de produção, num momento em que a força de trabalho era fundamental à industrialização emergente (1997, p. 22).

Verifica-se, portanto, a preocupação em preparar e disciplinar o indivíduo para o trabalho, para benefício da empresa, tornando estes sujeitos mais úteis para o regime.

Ainda, Soares (1994, p. 9) destaca que: “O Século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física (ginástica), uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho”. No século XIX, há a necessidade de preparar, disciplinar, as grandes massas para o trabalho. Segundo a autora:

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se a outra à ginástica: aquela ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade (1994, p. 64).

Percebemos aqui a forte tendência em preparar os sujeitos para o trabalho, criando ordem e disciplina e, conseqüentemente, tornando-os cada vez mais produtivos. Estas práticas utilizavam conhecimentos médicos e a ginástica (Educação Física) se respaldava nestes na aplicação de suas técnicas. Evidencia-se, então, uma concepção que buscava tornar o indivíduo mais apto ao trabalho. Assim sendo, o interesse maior é a produção. O que consideramos inquietante é sua recorrência na atualidade.

Então, reiteramos nosso questionamento sobre o discurso da ginástica laboral: a GL é promotora de melhora de qualidade de vida e da saúde no ambiente de trabalho ou mais uma ferramenta do capitalismo, para preparar o indivíduo para o trabalho na perspectiva de aumento da produção e do lucro?

Questionamos a maneira como os indivíduos envolvidos nos mais diversos tipos de trabalho concebem estas relações. Ainda, é importante ressaltar, que a forma de usar certas práticas corporais em benefício da produção, como já citamos, estava presente no século XIX – uma concepção de preparar o indivíduo para o trabalho (a partir de práticas de ginásticas) – sendo que, esta concepção ainda permeia o século XXI. Mas, visto que várias mudanças ocorreram em relação ao trabalho, vê-se a necessidade de novas formas de preparação do trabalhador. As atividades físicas em programas de GL estariam ligadas diretamente ao desempenho no trabalho. Dentro dessa perspectiva Luc Boltanski, nos mostra que

As regras que determinam os comportamentos físicos dos agentes sociais e cujo sistema constitui sua “cultura somática”, são o produto das condições objetivas que elas traduzem na ordem cultural, ou seja, conforme o modo de dever-ser; são

função, precisamente, do grau em que os indivíduos tiram de seus meios materiais de existência de sua atividade física, da venda de mercadorias que são produto dessa atividade, ou do emprego de sua força física e de sua venda no mercado de trabalho (1979, p. 167).

Esta relação com a atividade física exercida pelo trabalhador também nos aponta para uma situação de alienação, pois praticar a GL sem uma reflexão de sua necessidade e porque ela está sendo instalada na empresa, faz com que os trabalhadores não reflitam sobre outras questões do contexto de trabalho,

[...] Pois, ainda que esteja presente o cuidado com a saúde, a ginástica laboral é geralmente adotada nas empresas de forma descomprometida com os reais determinantes de sua deteriorização, e ao invés de contribuir para mobilização dos trabalhadores com vistas à sua organização política pela defesa da vida, por vezes coloca-se explicitamente disposta a entender a ganância e interesses patronais (MARTINEZ & MATIELLO, 2004, p. 2).

Assim, a idéia que prevalece nas estruturas empresariais parece fortemente ligada às justificativas da ginástica laboral. Por isso, o que questionamos é a maneira como vem sendo vinculados o discurso e as práticas. Estes se dão, a partir de um certo “fetichismo” com relação às questões de melhoria da qualidade de vida e saúde, que estariam, com a prática da GL proporcionando aos trabalhadores um “nível de vida melhor”. Dentro dessa análise cabe, ressaltar que, segundo Gonçalves e Vilarta (2004, p. 103):

Os trabalhadores, considerando aqueles que aplicam seu conhecimento e força de trabalho na produção de bens e serviços, sejam operários, donas de casa, administradores ou profissionais liberais, quase sempre, em nosso país, têm sua condição de saúde e Qualidade de Vida relegada a segundo plano, diante das demandas por sobrevivência e dos interesses corporativos relativos à produção e ao lucro.

Porém, um outro ponto a se colocar é que não podemos também acreditar que, através desta problematização conseguiremos revolucionar as posturas dos trabalhadores com vistas à sua organização política e pela defesa da vida. Seria ingênuo pensarmos que através desta prática ocorreria tal transformação. Acrescentamos ainda que, no que tange ao campo da saúde do trabalhador, muitas mudanças terão de ocorrer no intrincado quadro de saúde da população trabalhadora, desde o agir político, jurídico e técnico ao posicionamento ético (cf. Minayo-Gomez e Thedim-Costa). Estes autores ressaltam:

Um percurso próprio dos movimentos sociais, marcado por resistência, conquistas e limitações nas lutas coletivas por melhores condições de vida e de trabalho; pelo respeito/desrespeito das empresas à questionável legislação existente e pela omissão do Estado na definição e implementação de políticas nesse campo, bem como sua precária intervenção no espaço laboral (1997, p. 24).

Acreditamos que a fundamentação da prática da GL ainda se encontra enraizada nos princípios do século XIX, mas um outro olhar sobre essa prática é necessário e importante de se fazer, pois vinculá-la a um conceito estritamente biológico de qualidade de vida e de saúde se torna um equívoco, uma vez que a dimensão que abrange o tema é enorme. A partir do exposto, entende-se que as atividades físicas relacionadas ao trabalho, necessitam de uma atenção maior para que suas conseqüências sejam entendidas pelos trabalhadores, e para que os mesmos possam sair da postura de aceitação de afirmações pouco refletidas que muitas vezes tornam-se verdades incontestáveis.

Nossos questionamentos fundamentam-se também em dados obtidos através de pesquisa de campo. No caso deste trabalho, o local onde se realizou o estudo é um Hospital privado, localizado na cidade de Cascavel-PR, que se encontra com um quadro de 300 funcionários.

Dentre os trezentos funcionários desta empresa, quarenta funcionários fizeram parte deste estudo, divididos assim: quinze funcionários do setor da lavanderia, doze

funcionários do setor da enfermagem, onze funcionários do setor administrativo<sup>2</sup>. Além destes, participaram da pesquisa as responsáveis pelo setor de segurança do trabalho e pela gerência administrativa da instituição pesquisada. Na coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações diretas ou participantes. As observações foram realizadas a partir de questões consideradas relevantes aos objetivos do trabalho, como por exemplo, a relação interpessoal entre os funcionários dos setores e entre os demais setores e com a direção; as diferenciações entre o modo de trabalho das pessoas envolvidas em cada setor; a organização de trabalho destes setores analisados e o envolvimento dos trabalhadores com a prática da ginástica laboral.

Pelos depoimentos registrados, na pesquisa, pode-se notar a ocorrência de um processo de enfermidade instaurada dentro da empresa, assim, a implantação do programa de GL objetivava a diminuição das doenças ocupacionais pré-existentes. O fragmento a seguir confirma o exposto:

A idéia surgiu a partir do princípio da necessidade de estarmos adequando a questão do trabalho com a questão da própria reeducação [...] readequação física dos funcionários, visando à diminuição de incidências de doenças ocupacionais, problemas de coluna, problemas nos braços, nas pernas, a onde eles ficavam afastados por algum tempo, resultante desse esforço específico e sem atividade física (THELMA).

Os dados obtidos confirmam tal afirmação. A maioria dos funcionários relaciona os processos de dores ou indisposição com a atividade de trabalho exercida. Nos três setores obtivemos os seguintes dados: 80% dos entrevistados do setor de lavanderia, 70% da enfermagem e 60% no setor administrativo afirmam sentir dores ou indisposição provocadas por atividades laborais.

Ao analisarmos quais eram as dores observamos que as mesmas são identificadas por sintomas físicos localizados: dores nas articulações, membros superiores e inferiores, pescoço, problemas de coluna, etc. Percebeu-se, ainda, nos setores da lavanderia e enfermagem uma relação maior com estes problemas, enquanto no setor administrativo, há também a evidência deste problema, mas numa escala menor. Entretanto é importante destacar que referente às dores psíquicas (stress, depressão) os trabalhadores do setor administrativo, relataram incidência destes sintomas.

Na observação do trabalho dos setores envolvidos na pesquisa, podemos deduzir que a prática laboral desenvolvida nos setores da enfermagem e lavanderia requerem do trabalhador uma enorme exigência física para desempenho de seu trabalho, enquanto no setor administrativo a prática laboral é mais burocrática e, dessa maneira, exige-se elaborações mentais dos trabalhadores. Dessa forma, as ocorrências de dores é mais evidente nos setores de maior exigência física.

Vê-se que administradores e outros funcionários destacam a incidência de problemas referentes às questões de saúde no ambiente de trabalho. No entanto, a necessidade para implantar o programa de GL neste hospital, ocorreu em função dos problemas de saúde pré-existentes e suas conseqüências. As justificativas deste programa referem-se a uma melhora na qualidade de vida e saúde do trabalhador, como se percebe no depoimento a seguir:

[...] Pelo fato do próprio desenvolvimento da atividade física entre os funcionários, como forma de proporcionar uma melhoria da qualidade de vida [...] tanto dentro do ambiente de trabalho, quanto externamente, na própria casa (THELMA).

---

<sup>2</sup> Como utilizaremos enunciados de duas pessoas, e por entendermos a necessidade de não fazer referência direta a elas, neste texto, as mesmas estão identificadas com nomes fictícios: Thelma (técnica em segurança do trabalho) e Louise (gerente administrativa).

Este depoimento nos leva a questionar a atividade física enquanto promotora de qualidade de vida e saúde, pois se evidencia o princípio de que a ginástica laboral seria uma “ferramenta” para amenizar os problemas dos trabalhadores. Entendemos um equívoco em olhar a qualidade de vida e saúde desta forma, porque demonstra a perspectiva de causa e efeito, visando dessa maneira, somente o viés biológico, e se esquece outros dados importantes para o entendimento de qualidade de vida e saúde. Outro depoimento ratifica esta idéia: “à parte de ginástica a gente sabe que é o melhor [...] que mais ajuda [...] principalmente na parte das dores musculares [...] principalmente funcional” (Louise). Ainda, para ilustrar a complexidade desta questão, a maioria dos trabalhadores indica que houve melhoras em vários aspectos: físicos, psíquicos, nas relações interpessoais, a partir da participação no programa de GL.

De acordo com nossos objetivos, consideramos estes depoimentos como indicadores de um conhecimento fragmentado sobre qualidade de vida e saúde, tanto por parte da direção, quanto, por parte dos próprios funcionários deste hospital. Cabe ressaltar, aqui, o significado da perspectiva biológica fortemente presente na compreensão do conceito “saúde”:

O medicamento, ou qualquer outra fonte medicalizante de cura, só pode funcionar mediante o entendimento de que há em curso uma determinação biológica de causa e efeito. A própria noção de fatores de risco está atrelada a esta idéia. Em tal perspectiva, surgem análises reducionistas, as quais, por fim, levam à ação de “culpabilização” do indivíduo frente ao aparecimento de doenças que, em última instância, poderiam ter sido evitadas, ou ainda, à “naturalização” do processo de adoecimento (PALMA et. al, 2003, p. 18).

A aquisição de conhecimentos e informações sobre a ginástica laboral, adquiridos pela direção e pelos trabalhadores, ocorre através dos próprios professores que aplicam a ginástica laboral no hospital e pela televisão. “É feito treinamento [...] são feitas palestras a cada dois três meses [...] o próprio pessoal que aplica a ginástica faz estas palestras [...] e uma melhor divulgação” (Louise). A técnica de segurança do trabalho afirma que:

[...] Periodicamente é realizado pela empresa responsável pelo programa de GL o questionário com cada colaborador [...] onde ele expressa, qual a visão que ele têm da própria GL e quais são os benefícios que surgiram neste período específico [...] entre um questionário e outro, então a gente consegue estar evidenciando este tipo de benfeitoria, vamos assim dizer, através de questionários aplicados neste sentido e pela própria procura do colaborador nos treinamentos, quanto conversamos a respeito da ginástica eles nos enfatizam esta melhoria (THELMA).

Mesmo com estes cuidados mencionados, percebe-se que os profissionais (professores) envolvidos com o desenvolvimento da ginástica laboral, de forma alguma se colocaram em posições contrárias a esta prática, tornando-os, no nosso entender, parciais no ensino deste conhecimento. A outra fonte que apareceu como resposta, em relação ao acesso ao conhecimento sobre GL, foi a televisão; vista pelos trabalhadores como um importante meio de conhecimento sobre ginástica laboral. Sendo assim, percebe-se, mais uma vez a necessidade de entendimento dos problemas relativos ao conhecimento dos praticantes da GL, pois a televisão também vincula um conhecimento parcializado sobre o tema. E quando o tema é o conceito de saúde precisamos ir além do senso comum porque “É possível entendê-lo de modo reducionista, tão somente, à luz dos pressupostos biológicos e das associações estatísticas presentes nos estudos epidemiológicos.” (PALMA et. al, 2003, p. 20).

Contudo, os benefícios do programa de GL dentro do hospital pesquisado são fortemente mencionados pelos administradores. A gerente administrativa argumenta que o programa não é oneroso para a empresa: “Não! Não achamos, pelo contrário acho que o retorno é muito maior do que o custo” (Louise). Neste mesmo aspecto a técnica de segurança do trabalho afirmou:



Acredito que a ginástica laboral tem trazido benefício para empresa. [...] então o que a gente consegue estar visualizando é uma grande diminuição do encaminhamento deste funcionário para um acompanhamento médico resultante de problemas ergonômicos [...] E também a gente não pode deixar de falar com relação à melhoria do relacionamento humano dentro da empresa proporcionado por estes minutos que nos temos diariamente, em todos os períodos, tanto no período da manhã, tarde e da noite, que favorecem ao desenvolvimento do relacionamento humano [...] então alguns problemas que nos tínhamos desta ordem e da ordem também de problemas físicos à gente tem tido uma diminuição muito grande (THELMA).

Sobre a questão das mudanças na produtividade do trabalhador, a mesma técnica em segurança do trabalho afirma que:

[...] A pessoa que trabalha feliz ela trabalha melhor e trabalha mais [...] Porém não foi este o enfoque que nos utilizamos e que continuamos utilizando com relação à questão da ginástica, não é a questão de aumentar a produtividade para a empresa estar lucrando mais com o funcionário, não é este o enfoque [...] o que a gente quer é realmente proporcionar um ambiente de trabalho melhor, mais saudável [...] é claro que atrás disso vem também o aumento da produtividade, porém não é o enfoque da empresa, hoje pelo menos.

Muitos dos trabalhadores também consideram importante a prática de GL para saúde, no entanto, o setor de enfermagem, obteve um resultado expressivo na questão desta prática ser importante para a disposição para o trabalho. Nestes apontamentos podemos inferir, que há no discurso da GL algumas questões a serem refletidas. Pois, ele apresenta a GL como promotora de qualidade de vida e saúde e, ao mesmo tempo, percebe-se a mesma como “ferramenta” para melhorar a disposição do trabalhador, adaptando este ao seu trabalho.

Entendemos que a qualidade de vida e saúde, sendo tratada desta forma, não atenderá a todas as necessidades dos trabalhadores, pois os problemas de saúde do trabalhador são muitos, como citado por Dias apud Correa-Filho et. al (1997, pp. 34-35):

Incluem-se, entre os problemas de saúde do trabalhador, as lesões decorrentes dos “acidentes”, as pneumoconioses – doenças das vias áreas (traquéia, brônquios e pulmões) decorrentes da inalação de material particulado (como a sílica e as fibras de algodão); as dermatopatias causadas por substâncias irritantes, alergênicas e mesmo cancerígenas; as intoxicações agudas e crônicas por aspiração, penetração pela pele e mesmo ingestão de substâncias químicas, fumos metálicos, aerossóis, vapores, líquidos e gases. Existem ainda agravos físicos decorrentes de barulho, vibrações, temperaturas extremas, peso, radiações ionizantes e pressão atmosférica, com conseqüências específicas sobre o sistema nervoso e o esqueleto.

Além desses problemas, Correa-Filho et. al (1997, p. 35), ainda evidencia outros fatores que podem agravar os problemas dos trabalhadores:

O estresse e os distúrbios endócrinos decorrentes de jornadas de trabalho excessivas e de alternâncias de turnos são problemas relacionados às esferas psíquica e hormonal. Há ainda os problemas conseqüentes da exposição de pais e mães a agentes químicos e físicos capazes de modificar a expressão de genes e com a influência no período gestacional, gerando infertilidade, malformações e ameaças ao processo de gravidez com abortamento e perimortalidade (mortalidade imediata antes ou depois do nascimento).

De acordo com estas afirmações, entendemos que a ginástica laboral não atenderá a todos estes problemas acima evidenciados. Enfatizamos que esta prática atenderá a melhoria da produtividade das organizações do trabalho, ou seja, buscando deixar o trabalhador apto a realizar o seu trabalho. Dessa forma, reafirma-se que há contradições no discurso da ginástica laboral, quando se justifica como promotora de qualidade de vida e saúde do trabalhador.

Questionamos nesta pesquisa, a maneira que se vincula este discurso de qualidade de vida e saúde em programa de GL, pois este, no nosso entender, atende mais aos

interesses patronais, ou seja, adapta melhor o funcionário para o trabalho e melhora a sua produtividade para a empresa. Essa visão parcializada está presente respaldada pelas questões de qualidade de vida e saúde e esconde a necessidade de estar adaptando melhor o indivíduo ao trabalho. Dessa forma, surge a necessidade de uma nova interpretação dos significados construídos sobre qualidade de vida e saúde a partir dos programas de GL, na perspectiva de ampliar as possibilidades de reflexão sobre estes conceitos tão restrita a uma visão biologizante e utilitária.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, E. R. Racionalidade, corpo e sofrimento: contribuições da Escola de Frankfurt para (re)pensar o corpo na história. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 55-78, jan./jun.2003.
- BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- CHIESA, A. M. et. all., As repercussões emocionais das LER/DORT no cotidiano do trabalhador: a invisibilidade ameaçadora. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 27, n. 101/102, p. 09-25, set. 2002.
- CORRÊA-FILHO, H. R.; GONÇALVES, N. N. S; GONÇALVES, A. Saúde coletiva: uma visão do panorama brasileiro. In: GONÇALVES, A. (Org.) **Saúde coletiva em educação física e esportes**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MARTINEZ, J. F. N.; MATIELLO-JÚNIOR, E. Reestruturação produtiva no setor bancário: em busca de alternativas para uma proposta de educação física relacionada à saúde. In.: 2º Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2004, Criciúma. **Anais...** Criciúma: Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte (CONBRCE-SUL), 2004. V.1.
- MINAYO-GOMES, C.; THEDIM-COSTA S.M.F. A construção do campo saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 13(Supl. 2):21-32, 1997.
- ORSO, P. J. et. all. Reflexões Acerca das Lesões por Esforços Repetitivos e a Organização do Trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 27, n. 101/102, p. 45-53, set. 2002.
- PALMA, A. Atividade física, Processo Saúde-Doença e Condições Sócio-Econômicas: Uma Revisão de Literatura. **Revista Paulista Educação Física**. v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2000.
- PALMA, A; ESTEVÃO, A; BAGRICHEVSKY, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. In. PALMA, A; ESTEVÃO, A; BAGRICHEVSKY, M. **A saúde em debate na educação física**. 1. ed. Blumenau, SC: Edibes, 2003.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- VILARTA, R.; GONÇALVES A. Qualidade de vida e o mundo do trabalho. In: GONÇALVES, A.; VILARTA R. (Org.) **Qualidade de vida e atividade física – explorando teoria e práticas**. Barueri, SP: Manole, 2004.

### Endereço dos autores:

Rua Alexandre de Gusmão, 723 – Jardim Maria Luiza  
Cascavel-PR.  
85.819-530  
Fone: (45) 223-9751  
E-mail: [lpcvga@hotmail.com](mailto:lpcvga@hotmail.com)

**Tecnologia de Apresentação: Datashow.**

**GTT: 01 Atividade Física e Saúde**

## ESTUDO COMPARATIVO NO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL, APTIDÃO FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL DE ADOLESCENTES DO SEXO MASCULINO PRATICANTES E NÃO PRATICANTES DE TREINAMENTO SISTEMATIZADO DE FUTEBOL

Antonio Stabelini Neto<sup>1,3</sup>  
Luis Paulo Gomes Mascarenhas<sup>1,3</sup>  
Anderson Zampier Ulbrich<sup>3</sup>  
Wagner de Campos<sup>2,3</sup>

1-Mestrando em Educação Física  
2-Professor Doutor Adjunto do Dep. de Educação Física  
3-Centro de Pesquisa em Exercício e Esporte - UFPR

### RESUMO

**Introdução:** O objetivo deste estudo foi comparar o nível de atividade física habitual (NAFH), aptidão física e composição corporal de adolescentes praticantes e não praticantes de futebol sistematizado. **Metodologia:** A amostra intencional foi composta de 24 adolescentes que participavam 2 vezes por semana de escolas competitivas de futebol e 24 adolescentes que participavam somente das aulas de Educação Física. Instrumentos utilizados: questionário de Bouchard (1982) para avaliar o NAFH; o teste de Léger (1988) para avaliar  $VO_2$ máx; a relação (peso/estatura<sup>2</sup>) para o IMC; a equação de Slaughter (1988) para o percentual de gordura. O estudo é caracterizado como Ex Post Facto, utilizando-se do teste t de Student para a análise dos dados. **Resultados:** Os grupos apresentaram diferenças significativas no IMC e percentual de gordura ( $p < 0,001$ ). **Conclusão:** Neste estudo, o treinamento sistematizado de futebol influenciou significativamente somente a composição corporal dos adolescentes.

### ABSTRACT

**Introduction:** The aim of this study was to compare the level of habitual physical activity (LHPA), physical fitness and body composition of male adolescents engaged and not engaged in systematic soccer practice. **Methodology:** The intentional sample consisted of 24 adolescents that participated 2 times a week of regular competitive soccer classes and 24 adolescent that participated only of the regular physical education classes. Measurement instruments: The Bouchard (1983) questionnaire was used for LHPA; The Léger (1988) test to evaluate the  $VO_2$ máx; The relation of (weight/ height<sup>2</sup>) for the BMI; The Slaughter (1988) equation for percentage body fat. The study is characterized as Ex Post Facto and the data was analyzed by Student t tests. **Results:** Significant differences between the groups for BMI and percentage body fat ( $p < 0,001$ ). **Conclusion:** In this study, the systematized soccer practice significantly influenced only the body composition of the adolescents.

### RESUME

**Introducción:** el objetivo del estudio fue comparar el nivel de la actividad física habitual (NAFH), de aptitud y de la composición del cuerpo de los adolescentes masculinos contratados y no contratados a práctica sistemática del fútbol. **Metodología:** La muestra intencional consistió en 24 adolescentes que participaron 2 veces que una semana del fútbol competitivo regular clasifica y 24 adolescentes que participó solamente de las

*clases regulares de la educación física. Instrumentos de la medida: cuestionarios de Bouchard (1983) fueron utilizados para LHPA; pruebas de Leger (1988) para evaluar el VO<sub>2</sub>máx; La relación de (peso/altura<sup>2</sup>) para el IMC; ecuaciones de Slaughter (1988) para la porcentaje de grasa de cuerpo. El estudio se caracteriza como ex post facto y los datos eran analizados por las pruebas de Student t. **Resultados:** Diferencias significativas entre los grupos para IMC y grasas de cuerpo del porcentaje ( $p < 0,001$ ). **Conclusión:** En este estudio, la práctica sistematizada del fútbol influyó perceptiblemente solamente la composición del cuerpo de los adolescentes.*

## INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas foram conduzidas investigando quais variáveis poderiam influenciar o processo de crescimento físico e amadurecimento durante a infância e adolescência. Observou-se que o fator genético é inalterável, porém fatores ambientais como a desnutrição e a prática de atividade física podem interferir significativamente neste processo (MALINA, 1994; DANIS et alli, 2003; GEITHNER, et alli, 2004).

Atualmente, sabe-se que a prática de atividade física tem pouca ou até mesmo nenhuma influência no crescimento no que se diz respeito à estatura final (MALINA, 1994; FILARDO et alli, 2001), entretanto demonstra uma clara influência na massa corporal total (COLANTONIO et alli, 1999; MALINA e BOUCHARD, 2002; GEITHNER, et alli, 2004), provavelmente devido ao maior gasto energético ocasionado pela prática de atividade física, gerando um equilíbrio energético e uma melhora no sistema oxidativo na utilização das gorduras como substrato para produção de energia, o que pode vir a gerar alterações na composição corporal dos adolescentes (BERKEY et alli, 2000).

A potência aeróbia é outro componente que pode ser modificado durante o processo de crescimento físico e amadurecimento, sendo vista como um indicador primário de aptidão cardiorespiratória e apresenta uma forte associação com os níveis de atividade física em adolescentes (PINHO e PETROSKI, 1997; BERKEY et alli, 2000; BRUM et alli, 2004). Vários estudos foram desenvolvidos para avaliar os possíveis efeitos do treinamento na aptidão física de crianças e adolescentes, entretanto, resultados conflitantes foram encontrados, sendo que na maioria das pesquisas, nenhuma influência do treinamento na aptidão física foi fundamentada levando consideração o crescimento físico e maturação biológica (DANIS et alli, 2003; GEITHNER, et alli, 2004).

Considerando que existe uma relação inversa entre a aptidão física e a quantidade de gordura corporal, alguns autores sugerem que a quantidade de exercício realizado durante esta fase da vida apresenta relação não somente com hábitos saudáveis, mas se antepõem ao desenvolvimento de fatores de risco de doenças crônico-degenerativas do organismo, além da melhora na auto-estima (SALLIS et alli, 1988; PINHO e PETROSKI, 1997; ECÔNOMOS, 2001).

Deste modo, levando em consideração que a sociedade moderna vem adotando uma postura de inatividade física predominante, aonde as atividades hipocinéticas vem ganhando espaço gradativamente e estas mudanças no ambiente influenciam negativamente o estilo de vida de crianças e adolescentes (FRANCIS et alli, 2003; MASCARENHAS et alli, 2003; CAMPOS e BRUM, 2004), e que os resultados de pesquisas são inconclusivos nesta faixa etária, o propósito deste estudo foi comparar o nível de atividade física habitual, a aptidão física e a composição corporal e em adolescentes do sexo masculino da cidade de Curitiba-Pr, praticantes e não praticantes de treinamento sistematizado de futebol.

## **METODOLOGIA**

### **População e Amostra**

A amostra intencional constituiu-se de 48 adolescentes do sexo masculino com idade entre 11 e 12 anos, onde todos os avaliados se apresentavam no estágio pubertário 2 e 3 de pelos pubianos de acordo com a classificação de Tanner (1962), apud Malina e Bouchard (2002). Os grupos foram constituídos da seguinte forma: (G1) 24 adolescentes praticantes de treinamento sistematizado de futebol, com aulas duas vezes por semana, com duração de 90 minutos cada aula e que estivessem participando do treinamento à pelo menos 01 ano; (G2) 24 adolescentes não praticantes de aulas sistematizadas de futebol. Ambos os grupos participavam normalmente das aulas de educação física na escola duas vezes por semana.

### **Nível de atividade física habitual (NAFH)**

Foi utilizado o recordatório de atividades físicas habituais, proposto por Bouchard et alli, (1983). Este é composto por duas fichas, a primeira consta de atividades físicas diárias classificadas em uma escala de 1 a 9. A Segunda é uma ficha na qual os adolescentes preenchem as atividades predominantes a cada 15 minutos, de acordo com a escala. Foi executado o registro de dois dias semanais (segunda e terça) e um dia do final de semana (sábado). Os autores apresentam níveis de confiabilidade acima de 85% para o instrumento.

### **Aptidão Física**

#### *Volume máximo de oxigênio (VO<sub>2</sub>máx)*

O VO<sub>2</sub>máx foi determinado indiretamente utilizando o teste de Léger (1988), que consiste em uma distância de vinte metros demarcada por duas linhas, onde o avaliado percorre a distância entre as linhas acompanhando o ritmo sonoro que determina a velocidade de corrida que vai aumentando progressivamente a cada estágio. O final do teste ocorre quando o avaliado não consegue mais acompanhar o ritmo sonoro proposto, sendo anotado o estágio em que o indivíduo parou no teste, em seguida foi aplicada a fórmula matemática para a estimativa do VO<sub>2</sub>máx. A confiabilidade do teste apresentada pelo autor é de 89%.

### **Composição Corporal**

#### *Índice de massa corporal (IMC)*

Para determinar a estatura (medida correspondente à distância entre a região plantar e o vértex) foi utilizada uma fita métrica flexível escalonada em 0,1 cm fixada verticalmente na parede. Para a massa corporal foi utilizada uma balança digital marca FILIZOLA com resolução de 100g. O IMC foi calculado pela divisão da massa corporal pelo quadrado da estatura:  $IMC = \text{Massa Corporal (kg)} / \text{Estatura (m)}^2$ .

#### *Porcentagem de Gordura corporal (%G)*

Para estimar o percentual de gordura foi utilizado o método duplamente indireto de medida de dobras cutâneas, mensuradas com um plicômetro científico marca CESCORF com escala de 0,1 mm. Os pontos de reparo conforme sugerido pelo ACSM (2003) foram: Tricipital - dobra cutânea vertical, na linha média posterior do braço, na metade da distância entre a borda súpero-lateral do acrômio e o olecrânio. Panturrilha medial - dobra cutânea vertical, ao nível da circunferência máxima da panturrilha na linha média de sua borda medial. Para cálculo do percentual de gordura foi utilizada a equação de Slaughter (1988).

#### *Perímetro da Cintura (PC)*

O perímetro da cintura foi mensurado no ponto médio entre o último arco costal e a crista ilíaca (ACSM, 2003), utilizando-se uma fita antropométrica metálica flexível marca SANNY, com escala de 0,1 cm.

#### **Tratamento Estatístico**

O estudo é de caráter *ex-post-facto*, tendo como variável independente o grau de treinabilidade dos adolescentes e como variáveis dependentes o nível de atividade física, aptidão física e composição corporal. Para análise dos resultados foram calculados testes “*t* de *Student*” para amostras independentes, buscando-se verificar se existem diferenças significativas entre os grupos a um nível alfa de confiança de 0,05.

#### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A tabela 1 demonstra os valores médios e o desvio-padrão para a idade decimal, massa corporal e estatura dos adolescentes avaliados. Observamos que os grupos apresentaram diferenças significativas somente para a massa corporal ( $F= 25,68$ ;  $p < 0,0001$ ).

**Tabela 1:** Médias e desvio-padrão da idade decimal, massa corporal e estatura.

	Praticantes	Não Praticantes
Idade (anos)	11,41 ± 0,78	11,55 ± 0,51
Massa Corporal (Kg)	35,22 ± 5,3*	44,61 ± 15,32
Estatura (cm)	142,08 ± 7,3	149,49 ± 7,8

\*  $p < 0,0001$

Supõe-se que estas diferenças na massa corporal reflitam a influência do treinamento sistematizado, reforçando os resultados de Danis et alli (2003) que encontraram diferenças significativas na massa corporal entre os grupos após um programa de treinamento com duração de 6 meses em adolescentes de 11 a 14 anos, entretanto, nenhuma influência do treinamento na estatura ou taxa de crescimento foi observada.

Analisando resultados apresentados na tabela 2, observam-se diferenças significativas para todas as variáveis de composição corporal entre adolescentes praticantes e não praticantes de futebol sistematizado: IMC ( $F= 26,85$ ;  $p < 0,0001$ ); percentagem de gordura corporal ( $F= 25,01$ ;  $p < 0,0001$ ); perímetro da cintura ( $F= 26,69$ ;  $p < 0,0001$ ). Entretanto para as variáveis de aptidão física não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

**Tabela 2:** Resultado do teste *t* para IMC, %G, PC,  $VO_2$ máx e NAFH entre praticantes e os não praticantes de futebol sistematizado.

	Praticantes	Não Praticantes
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	17,24 ± 1,67*	19,62 ± 5,25
% G	12,35 ± 5,69*	20,70 ± 12,69
PC (cm)	60,65 ± 5,19*	66,47 ± 12,72
VO <sub>2</sub> máx (ml/kg/min)	52,78 ± 4,2	42,24 ± 4,2
VO <sub>2</sub> máx (L/min)	1,86 ± 0,34	1,05 ± 0,36
NAFH (kcal/kg/dia)	43,34 ± 5,00	40,46 ± 3,35

\* p < 0,0001

As diferenças significativas observadas entre os grupos para as variáveis de composição corporal corroboram com os resultados de outros estudos, onde os adolescentes do sexo masculino que participavam de treinamento desportivo sistematizado apresentaram menores valores nas variáveis de composição corporal em relação aos não praticantes (POLLOCK e WILMORE 1993; FILARDO et alli, 2001; MALINA e BOUCHARD, 2002).

Para o IMC, os adolescentes analisados se encontram dentro do limite de normalidade conforme sugerido por Cole et alli (2000) e o CDC (2000) para indivíduos desta faixa etária (grupo praticante 17,24 ± 1,67 e grupo não praticante 19,62 ± 5,25 Kg/m<sup>2</sup>), em contrapartida, Lohman (1986) propôs os valores normais para o percentual de gordura corporal em adolescentes entre 10 % a 20 %, sendo assim, verificamos que os praticantes de treinamento desta amostra se encontram dentro dos limites sugeridos como ideal, entretanto, o mesmo não ocorreu com os indivíduos não praticantes. Isto demonstra que o treinamento sistematizado pode ser utilizado como estratégia para manutenção e ou redução da gordura corporal em adolescentes, uma vez que vários estudos demonstram que adolescentes participantes de treinamento apresentam uma menor quantidade relativa de gordura corporal do que seus pares não praticantes (FILARDO et alli, 2001; DANIS et alli, 2003; STABELINI NETO e BERNARDELLI JUNIOR, 2003).

Outro aspecto importante observado neste estudo é que os adolescentes do grupo não praticante de treinamento sistematizado de futebol apresentaram um maior perímetro da cintura (66,47 ± 12,72 cm) em comparação ao grupo de treinamento (60,65 ± 5,19 cm), concordando com os resultados de Fernandez et alli (2004), onde os adolescentes que praticaram exercício físico apresentaram uma maior redução da gordura do tronco comparado ao grupo controle, demonstrando que a prática de exercícios sistematizados pode vir a prevenir a tendência do acúmulo de gordura na região abdominal em crianças, característica evidente do sexo masculino desde o início da puberdade (MALINA e BOUCHARD, 2002; STABELINI NETO et alli, 2004).

Considerando os níveis de aptidão física nesta faixa etária, Sallis et alli (1988) observaram que quanto maior a aptidão física menor o nível de adiposidade, porém em nosso estudo apesar do grupo treinamento apresentar maiores valores de VO<sub>2</sub>máx relativo (52,78 ± 4,2 ml/kg/min) e VO<sub>2</sub>máx absoluto (1,86 ± 0,34L/min), estes valores não diferiram estatisticamente comparados ao grupo não participante de treinamento [VO<sub>2</sub>máx relativo (42,24 ± 4,2 ml/kg/min) e VO<sub>2</sub>máx absoluto (1,05 ± 0,36L/min)], resultados estes que vão de encontro aos de Danis et alli (2002), onde não foram encontradas diferenças significativas nos valores de consumo de oxigênio entre os grupos de gêmeos adolescentes após 6 meses de treinamento. Estas similaridades nos valores de aptidão física entre os grupos podem estar relacionadas ao fato da modalidade de treinamento praticada pelos adolescentes do nosso estudo ter característica predominantemente anaeróbia, o que provavelmente não acarretou alterações significativas na capacidade aeróbia do grupo treinado.



Com relação ao NAFH, não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo praticante ( $43,34 \pm 5,00$  kcal/kg/dia) e não praticante de futebol sistematizado ( $40,46 \pm 3,35$  kcal/kg/dia), entretanto estes valores classificam os indivíduos de ambos os grupos como ativos de acordo com a proposta idealizada por Cale (1994) (ativos= NAFH  $\geq 40$  kcal/kg/dia), o que de certa forma pode estar associado com os valores encontrados em nosso estudo para a capacidade aeróbica, uma vez que diversas pesquisas apontam que adolescentes com maiores NAFH apresentam valores de aptidão física elevados (PINHO e PETROSKI, 1997; BERKEY et alli, 2000; BRUM et alli, 2004).

## CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo demonstraram que adolescentes praticantes de treinamento sistematizado de futebol apresentaram valores de composição corporal inferiores aos seus pares não praticantes. Acredita-se que a prática de treinamento sistematizado de futebol influenciou na diferença de composição corporal entre os grupos, apesar das variáveis de aptidão física e nível de atividade física habitual não terem diferido estatisticamente. Contudo, devemos salientar que o método de avaliação utilizado para estimar o NAFH é indireto, o que pode ter influenciado os resultados, pois de acordo com Steinbeck (2001) ainda não existe um instrumento preciso e sensível suficiente para determinar o gasto energético durante o crescimento e desenvolvimento na infância e adolescência. Novas pesquisas devem ser conduzidas com caráter longitudinal avaliando os efeitos do treinamento desportivo na aptidão física e composição corporal em adolescentes.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

BERKEY, C.S.; ROCKETT, H.R.H.; FIELD A.E.; GILLMAN, M.W.; FRAZIER, A.L.; CAMARGO, C.A.; COLDITZ, G.A.. Activity, dietary intake and weight changes in a longitudinal study of preadolescent and adolescent boys and girls. **Pediatrics**. v. 105, n. 4, p. e56, April 2000.

BOUCHARD, C.A.; TREMBLAY, C.; LEBLANC, G.; LORTIE, R.; SAVARD, R.; THERIAULT, G.A. A method to assess energy expenditure in children and adults. **American Journal of Clinical Nutrition**, v.37, p. 461-467, 1983.

BRUM, V.P.C.; WECHINEWSKY, B. A.; SILVA, S. G.; CAMPOS, W. The influence of physical activity level on aerobic and anaerobic power of prepubescent boys. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 36, n. 5, p. S67-S67, 2004.

CALE, L. Self-report measures of children's physical activity: recommendations for future development and a new alternative measure. **Health Education Journal**, v. 53, p. 439-453, 1994.

CAMPOS, W.; BRUM, V.P.C. **Criança no Esporte**. Curitiba, 2004.

CDC growth charts: United States. **Adv data**, 8:1-28, 2000.

COLANTONIO, E.; DA COSTA, R.F.; COLOMBO, E.; BOHME, M.T.S.; KISS, M.A.P.D.M. Avaliação do crescimento e desempenho físico de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 17-29, 1999.

COLE, T.J.; BELLIZZI, M.C.; FLEGAL, K.M.; DIETZ, W.H. Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. **British Medical Journal**, v. 6, 2000.

DANIS, A.; KYRIAZIS, Y.; KLISSOURAS, V. The effect of training in male prepubertal and pubertal monozygotic twins. **Eur J Appl Physiol**, v. 89, p. 309-318, 2003.

ECONOMOS, C.D. Less exercise now, more disease later? The critical role of childhood exercise interventions in reducing chronic disease burden. **Nutrition in clinical care**, v. 4 p. 306 – nov/dec, 2001.

FERNANDEZ, A.C.; MELLO, T.M.; TUFIK, S.; CASTRO, P.M.; FISBERG, M. Influência do treinamento aeróbio e anaeróbio na massa de gordura de adolescentes obesos. **Rev Bras Med Esporte**, v. 10, n3, 2004.

FILARDO, R.D.; RODRIGUEZ-ANEZ, C.R. Antropometria de jovens em treinamento no voleibol, basquetebol e handebol, com idades entre 14 e 17 anos, do sexo masculino. **Anais do 16º Congresso Internacional de Educação Física-Fiep**, p. 125, 2001.

FILARDO, R.D.; PIRES NETO, C.S.; RODRIGUEZ-ANEZ, C.R. Comparação de indicadores antropométricos e da composição corporal de escolares do sexo masculino participantes e não participantes de programas de treinamento. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v.6, n.1, p. 31-37, 2001.

FRANCIS, L.A.; LEE, Y; BIRCH, L. Parental weight status and girls' television viewing, snacking, and body mass indexes. **Obesity research**, v. 11, p. 143-151, 2003. (Abstract).

GEITHNER, C.A.; THOMIS, M.A.; EYNDE, B.V.; MAES, H.H.M.; LOOS, R.J.F.; PEETERS, M; CLAESSENS, A.L.M; VLIENTINCK, R; MALINA, R.M; BEUNEN, G. P. Growth in peak aerobic power during adolescence. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, p. 1616-1624 , 2004.

LÉGER, L.A.; MERCIER, D.; GADOURY, C.; LAMBERT, J. The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. **Journal of Sports Sciences**, 6, 93-101, 1988.

LOHMAN, T. G. Applicability of body composition techniques and constants for children and youth. **Exercise and Sports Sciences Reviews**, n. 14, p. 325-357, 1986.

MALINA, R. M. Physical activity and training: effects on stature and the adolescent growth spurt. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 26, n. 6, p. 759-766, 1994a.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C. **Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação**. 1. ed. São Paulo: Roca, 2002.

MASCARENHAS, L.P.M.; MACHADO, H.S.; CAMPOS, W.; BRUM, V.P.C.; NUNES, G. F.; ALMEIDA, E.S.; TRIPOLI, A. A relação entre as horas assistidas de tv e o IMC em escolares do sexo masculino e feminino, de 7 e 8 anos, da rede publica e particular de ensino de Curitiba-Pr. **Conbrace**. 2003.

PINHO, R.; PETROSKI, E. Nível de atividade física em crianças. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v.2, n.3, p, 67-79, 1997.

POLLOCK, M.L.; WILMORE, J.H. **Exercício físico na saúde e na doença – Avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação**. Rio de Janeiro, 1993.

SALLIS, J.F; PETTERSON, T.L; BUONO, M.J; NADER, R.R. Relation of cardiovascular fitness and physiological activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. **American Journal of Epidemiology**, v. 127, n. 5, p. 933-941, 1988.

SLAUGHTER, M.H; LOHMAN, T.G; BOILEAN, C.A; STILLMAN, R.J; VAN VOAN, M.E; BEMEBN, D.A. Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth. **Human Biology**, v. 60, p. 709-723, 1988.

STABELINI NETO, A.; BERNARDELLI JUNIOR, R. Perfil antropométrico da equipe juvenil de futebol da S.E.M. **Anais do I Congresso de Educação Física e Fisioterapia do Norte Pioneiro**, 2003.

STABELINI NETO, A.; MASCARENHAS, L.P.G; NUNES, G.F; OLIVEIRA, P.C.A; SANTOS, J.A; CAMPOS, W. A relação cintura quadril como preditor de sobrepeso e obesidade em crianças. **Revista mineira de educação física**, v. 12, p. 241- 241, 2004 (Resumo).

STEINBECK, K. S. The importance of physical activity in the prevention of overweight and obesity in childhood: a review and an opinion. **Obesity reviews**, v. 2, p. 117-130, 2001.

### **Contato**

Antonio Stabelini Neto  
Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Centro de Pesquisa em Exercício e Esporte – Deptº Educação Física  
Rua Coração de Maria, 92, BR 116, Km 95. Fone: (41) 360-4331  
Curitiba - Pr - Brasil  
CEP: 80215-370.  
netostabelini@hotmail.com

Recurso áudio visual: DATASHOW

## FATORES QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM INDIVÍDUOS ECONOMICAMENTE ATIVOS

Emilene Coco Santos  
Especialista em Condicionamento Físico –UFES-PMV  
Iguatemi Santos Rangel  
Doutorando em Educação UFES-PMV  
Isabella Quintas Schirmer  
Médica-PMV

### Resumo

Buscou-se identificar por que as pessoas mesmo sabendo dos benefícios da atividade física não a incluem em seu cotidiano ou o fazem tardiamente, em decorrência de um diagnóstico médico. Selecionou-se coorte de 30% (funcionários da Secretaria Municipal de Saúde). Aplicou-se questionário aos sujeitos da pesquisa que responderam questões sobre hábitos relacionados à atividade física. Identificamos incidência crescente de sedentarismo nessa população (65, 8% - não fazem atividade física regular há mais de um ano) sendo que, a falta de tempo (52, 8%) é indicada como o principal fator. A atividade Física no horário do trabalho aparece como alternativa no combate ao sedentarismo.

### Abstract

It was looked for to identify why even the people knowing about the benefits of the physical activity don't include it in her daily one or they make him later, due to a medical diagnosis. Cohort of 30% was selected (employees of the Municipal General office of Health). Questionnaire was applied to the subject of the research that persons answered subjects on habits related to the physical activity. We identified growing incidence of more sedentary in that population (65, 8% - they don't make physical activity to regulate there is more than one year) and, the lack of time (52, 8%) it is indicated as the main factor. The Physical activity in the schedule of the work appears as alternative in the combat to the sedentary.

### Resumen

Se buscaba para identificar por qué ni siquiera las personas que saben sobre los beneficios de la actividad física no lo incluyen en ella que diario o ellos lo hacen después, debido a un diagnóstico médico. La cohorte de 30% fue seleccionada (los empleados de la oficina General Municipal de Salud). La Encuesta se aplicó al asunto de la investigación que las personas contestaron los asuntos en los hábitos relacionó a la actividad física. Nosotros identificamos la incidencia creciente de más sedentario en esa población (65, 8% - ellos no hacen la actividad física para regular hay más de un año) y, la falta de tiempo (52, 8%) se indica como el factor principal. La actividad Física en el horario del trabajo aparece como la alternativa en el combate al sedentario.

## Introdução

Historicamente a atividade física tem constituído uma dimensão importantíssima da vida humana. O movimento sempre foi fundamental para manutenção dos processos de desenvolvimento do ser humano e da mesma forma das demais espécies, ou seja, tanto dos pontos de vista ontogenético como filogenético, o movimentar-se esteve relacionado com a manutenção dos processos vitais.

O ser humano foi constituído para exercer uma sinestesia necessária, o hipocinecismo sempre esteve relacionado com a incapacidade funcional. O movimento esteve ligado a necessidade que o homem tinha de resolver os problemas de sua vida cotidiana, principalmente por dois motivos concorrentes: primeiro para suprir as suas necessidades imediatas (frio, calor, perigo, fome, etc.) e segundo para poder dominar a natureza e assim garantir sua sobrevivência. Nunes e Barros (2004 p.1) ressaltam que

A predominância atual de esforço físico de muito leve intensidade na maioria das atividades humanas, o que demanda um gasto energético inferior a 500 kcal por dia, valor este 15 vezes menor se comparado ao de nossos ancestrais que viveram há 100 mil anos, que por serem nômades, andarilhos, caçadores e coletores de alimentos, necessitaram gastar em torno de oito mil kcal diárias com atividades de sobrevivência.

A chamada ergonomia de esforço, que também é um mecanismo de subsistência importantíssimo para a manutenção da espécie, com o tempo foi, modificando os hábitos humanos, instaurando uma nova/outra forma de o homem relacionar-se com o meio ambiente. O homem aprendeu a sujeitar as forças da natureza para satisfazer seus interesses, porém a transformação das relações que o homem estabelecia com a natureza, não foi acompanhada, pelo menos na mesma velocidade, de transformações no organismo humano. O homem que por séculos tinha incluso em seu ritual de vida, por exemplo, sair para caçar, agora aprendeu a encontrar a caça em um lugar específico. As questões que começaram a se configurar com o desenvolvimento das modernas tecnologias são: o que o homem faria com a economia de energia que não foi gasta com a caça? O que significaria o fato de encontrar mais alimento com um menor esforço, isso concorreria para um aumento dos estoques energéticos naturais (tecido adiposo)? Como os sistemas orgânicos responderiam a essa nova situação? Quais as modificações aconteceriam no homem tanto no plano das relações consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza/sociedade como um todo?

As questões acima explicitadas se colocam no centro das discussões atuais sobre Sedentarismo e sua relação com os estilo de vida na modernidade. Responder essas questões é fundamental para que possamos, há seu tempo, buscar alternativas exequíveis para compreender as modernas formas que as pessoas tem buscado de relacionar-se com a atividade física. Nessa perspectiva o foco de nossa investigação foi compreender a relação entre sedentarismo e vida ativa, respondendo a seguinte questão: Quais são os principais fatores que dificultam/interferem na adesão a atividade física por pessoas economicamente ativas?

De acordo com Foss e Keteyian (1998), apesar de haver um certo consenso entre médicos, fisiologistas, anatomistas, professores de educação física e autoridades de saúde, sobre os benefícios da atividade física para a manutenção e promoção da saúde, foi somente na década de 90 que foi feito um reconhecimento formal, isso devido a dois fatores fundamentais:

[...] a evidencia científica incontestável que vincula a atividade física regular a prevenção tanto primária quanto secundária. A décadas de trabalho

árduo empreendido por inúmeros fisiologistas do exercício, cardiologistas, epidemiologistas e comportamentalistas, profissionais de saúde pública (p, 339).

Dentre os diversos benefícios da prática regular de atividade física, figura o benefício para a melhoria da qualidade de vida, fazendo com que a pessoa adote um estilo de vida ativo, interrompendo processos patológicos crônicos - degenerativos ou mesmo prevenindo o aparecimento de novas doenças, ou seja, atuando tanto nos fatores primário como secundários para promoção de saúde. Esse benefício é bastante significativo no campo da saúde coletiva e para o controle epidemiológico de doenças relacionadas ao sedentarismo como a hipertensão, o diabetes e a obesidade.

### **Atividade física e seus impactos nas políticas de saúde pública**

Os investimentos em programas de atividade física tem demonstrado uma relação custo benefício satisfatória, ou seja, quando se avalia os benefícios da atividade física na população, sobretudo no controle tanto primário como secundário das doenças crônico degenerativas (diabetes, hipertensão, obesidade), conclui-se que o retorno em relação a economia em investimentos com tratamento da doença (remédios, horas pagas a médicos, custos com internações, etc.) é expressivo.

A alta prevalência de sedentarismo na sociedade moderna tem sido apontada como um importante problema de saúde pública a ser combatido com prioridade. Recente estudo de HASKELL (1998), concluiu que a mudança de um estilo de vida sedentário para um estilo de vida pouco ativo, o que significa adotar uma simples caminhada de intensidade moderada por trinta minutos, cinco dias na semana, representa uma redução de 50% na morbimortalidade populacional por DCNT, principalmente DAC (Nunes e Barros, 2004)

Os Sistemas de Saúde Pública devem compreender a importância de incluir em suas estratégias de combate e prevenção de doenças a atividade física, deslocando, desta forma o foco na doença instalada e trabalhando na prevenção, ou seja, em vez de sistema de doença, sistema de saúde efetivamente.

Nesse sentido a atenção dispensada ao indivíduo enquanto ele ainda não apresenta um quadro patológico é fundamental para que posteriormente não seja gasto recursos, bem mais dispendiosos/onerosos para orçamento público, com o tratamento.

Só nos Estados Unidos o sedentarismo contribuiu com 75 bilhões de dólares dos custos médicos no ano 2000, mostrando assim que seu combate merece prioridade na agenda de saúde pública (CDC 2000). Dados levantados na Austrália indicam que para cada aumento de 1% no nível de atividade física da população adulta, haveria uma economia associada de 7 milhões de dólares em custos potenciais de tratamento de infartos de miocárdio, derrame cerebral, diabetes, câncer de cólon e de mama, assim como depressão (STEPHENSON, 2000).

Ainda que não haja dados específicos abordando a realidade brasileira, acredita-se que também aqui, os custos com o sedentarismo sejam equivalentes ou mesmo maiores.

Ainda que essa relação custo benefício seja bastante impactante, observa-se ainda um investimento tímido em programas de prevenção, ainda tem-se o conceito de sistemas de doenças, onde a cura da doença é feita em detrimento do tratamento do doente como um todo.

## **Estilo de vida saudável e fatores de risco**

O sedentarismo atualmente é considerado uma epidemia, assumindo status de problema de saúde pública. As pessoas têm cada vez mais assumido estilo de vida que desconsideram os benefícios da atividade física

É comum anunciar-se que um estilo de vida saudável significa alimentações equilibradas, práticas de exercícios físicos regulares<sup>1</sup> e equilíbrio emocional. O que pouco se afirma é que esta receita deve começar na infância para que seja incorporada como um bom hábito e mantido por toda a vida. Nessa direção, não se pode esquecer do contexto social em que se está inserido, e diante disso, cabe uma intervenção multidisciplinar a fim de dissipar a informação de como a saúde está diretamente relacionada com o bem estar físico, emocional e social, tão divulgada pelas campanhas educativas do governo.

Os fatores de risco são fundamentais na detecção precoce e prevenção das possíveis doenças crônicas não transmissíveis. Segundo Pereira (1993), “são chamadas de fatores de risco as circunstâncias do ambiente ou as características das pessoas, herdadas ou adquiridas, que lhes conferem uma maior probabilidade de acometimento imediato ou futuro, por um dano à saúde”. Os principais fatores de risco encontrados nas literaturas são obesidade, dislipidemia, sedentarismos e tabagismo associados a antecedentes familiares e ao estilo de vida.

De acordo com Horton (1999), “os programas educacionais devem capacitar os pacientes a manter um bom controle metabólico antes, durante e após o exercício, bem como evitar ou minimizar as várias complicações do exercício não acompanhado”.

Martins & Duarte (1998) também ressaltam que “[...] Embora hábitos e comportamentos relacionados à saúde sejam culturalmente mediados, tornam-se também formas bastante pessoais”. Esses hábitos de estilo de vida possivelmente se modificam quando já associado a uma patologia relacionada ao consumo exagerado de bebida alcoólica, cigarro, maus hábitos alimentares e sedentarismo entre outros costumes.

## **Atividade Física e Exercício Físico e suas implicações nos programas de promoção de saúde coletiva**

Há na literatura especializada e de forma mais contundente na mídia uma certa confusão quanto à diferenciação entre atividade física, aptidão física e exercício físico. Tal contradição tem refletido nas estratégias que tem sido adotadas pelos órgãos oficiais para promoção da saúde.

O binômio saúde e atividade física referem-se a uma atividade de ampla adesão pela seriedade que pode ser feita em qualquer local, sem necessitar de implementos especializados ou mesmo de um acompanhamento mais especializado de médico, professor, técnico, etc. Nesse sentido a incorporação da atividade física no cotidiano é fundamental para se assumir um estilo de vida ativo.

Na perspectiva da atividade física cumulativa Fox e Keteyian (1998), consideram um indivíduo ativo aquele que ao longo de sua jornada diária, aproveite oportunidades no trabalho, em casa, no lazer para incluir o movimento de maneira que ao final do dia ele tenha um saldo positivo na relação atividade/inatividade física.

O exercício físico é uma modalidade que apesar de ser a mais divulgada e a que mais atrai as pessoas, não tem uma relação tão direta com a promoção da saúde, sobretudo no que diz respeito aos impactos nos programas de saúde pública. Atividade física e exercício

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar a terminologia atividade física como qualquer movimento corporal produzido por músculos e que resulta em maior dispêndio de energia; e exercício como, atividade planejada, estruturada, repetitiva e proposital (Fox et al, 1996).

físico, ambos como fator de aptidão podem ser visto como complementares, porém quando se pensa em programas ou políticas de saúde pública a adoção do discurso da atividade física, parece estar mais coerente com a relação custo benefício. Isso é fácil de perceber, pois a atividade física prescindir de uma aparelhagem especializada e locais específicos cabendo unicamente a consciência do praticante, porém o exercício físico supõe um investimento significativo em termos e aparelhamento/estrutura tanto física como pessoal.

O Relatório do U.S. Surgeon General (1996) que foi produzido com consultoria de epidemiologistas, cientistas do exercício e profissionais de saúde ressalta a necessidade de se considerar a atividade física como um fator preponderante para o controle e prevenção de doenças sobre tudo as crônicas não transmissíveis. Nas recomendações do relatório estão assertivas referentes aos benefícios da atividade física dentre as quais: Redução do risco de morte prematura; redução do risco de morte por cardiopatia; redução do risco de desenvolver diabetes; reduz o risco de desenvolver pressão alta; ajuda a controlar/diminuir a pressão de quem já tem pressão alta; Reduz o risco de vir a desenvolver câncer de cólon; reduz sensações de depressão e ansiedade e promove o bem estar psicológico; ajuda a controlar o peso corporal; ajuda a produzir e manter ossos, músculos e articulações saudáveis; ajuda os adultos mais idosos a tornarem-se mais fortes e mais capazes de locomover-se sem risco de queda dentre outros benefícios.

A atividade física, nesse sentido, é considerada um fator primordial para a promoção e manutenção do estado de saúde global do indivíduo, considerando-se a saúde não simplesmente a ausência de um quadro patológico instalado “doença”, mas, sobretudo a condição de manter um organismo em equilíbrio orgânico.

Considerando-se o conceito de saúde como bem estar físico, social e mental, a atividade física é um forte fator de influência que concorre para esse objetivo, pois:

- Comprovadamente melhora todos os sistemas orgânicos, garantindo um melhor posicionamento do corpo como um todo;
- A predisposição a prática de atividade física pressupõe a interação social de maneira que garante os processos de socialização do indivíduo;
- E por fim a atividade física exerce forte influência no estado psicológico do indivíduo proporcionando-lhes uma sensação subjetiva de bem estar, aumentando sua auto estima e fazendo com que o indivíduo encare a vida com mais otimismo.

Os benefícios para melhora da condição de saúde geral do indivíduo, já representam um forte argumento para o investimento em programas de incentivo a promoção da atividade física. Porém quando se extrapola o âmbito individual, também se reconhece a vantagem de se trabalhar na perspectiva da prevenção e não do tratamento.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo com uma abordagem ecológica do problema, (Pitanga, 2002), onde não foram analisadas unicamente as prevalências do comportamento sedentário/não sedentário, mas as múltiplas determinações de tal prevalência, buscando-se uma compreensão mais abrangente do problema.

Para essa investigação selecionamos um coorte de 30% dos funcionários da Secretaria Municipal de Saúde (120 pessoas), trata-se de indivíduos adultos em fase produtiva, tendo como perfil selecionado aqueles que, são classificados como sedentários. O enquadramento dos sujeitos como sedentário ou não sedentário foi feita levando-se em consideração as orientações sobre perfis ativos e não ativo, sugerido por Foss e Keteyan (1998).

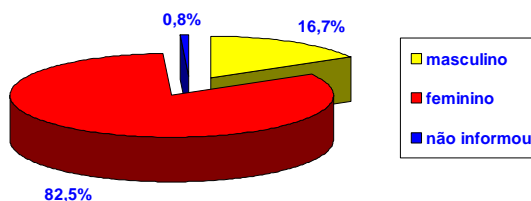


Utilizamos, além da observação do grupo pesquisado a aplicação do questionário internacional de atividade física (Celafisc, 2003) modificado por (SOE, 2004) onde os sujeitos da pesquisa responderam a questões sobre seus hábitos de vida, sobretudo os relacionados à atividade física. As respostas foram analisadas a partir do referencial teórico, cruzando com os principais índices indicadores de comportamento da população.

### Apresentação e análise dados

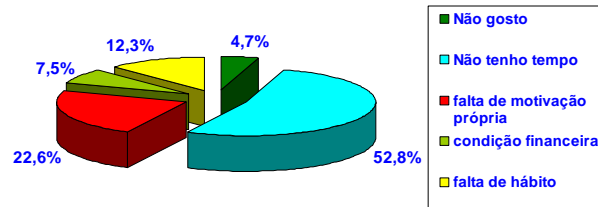
Para melhor compreensão dos aspectos relativos a relação sedentarismo e vida ativa entre a população adulta economicamente ativa, nós fizemos a opção de fazer a apresentação dos dados concomitantemente a análise dos mesmos, acreditando assim, poder discutir melhor com a literatura sobre os fatores recorrentes que podem levar as pessoas a assumirem uma atitude ativa frente a atividade física ou assumir uma postura de resistência ou mesmo apatia a atividade física.

Gráfico 1 - Distribuição por sexo



Com respeito ao gênero observamos uma prevalência do sexo feminino (82,5%) sobre o sexo masculino (16,7%). Esse dado confirma o que tem sido verificado na sociedade moderna, ou seja, a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho. Na amostra, referente a faixa etária, 31,7% tem até 30 anos, 60,8% estão entre 31 e 50 anos, 5,8% estão entre 51 e 60 anos e 1,6% está acima de 60 anos ou não informou a idade. Percebemos que o grupo entre 31 e 50 anos (60,8% da amostra) encontra-se economicamente ativo, nesse período da vida possivelmente outras responsabilidades e a falta de motivação dificultam/impedem a prática de atividade física regular, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 - Fatores que dificultam/impedem a prática de Atividade Física**

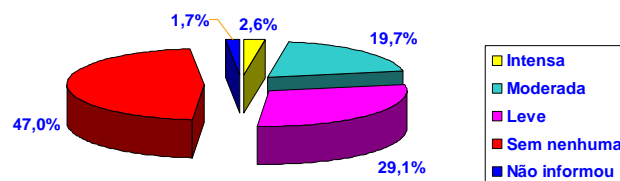


Como se pode observar no contexto social o qual estamos inseridos tem provocado preocupadas mudanças na nossa relação com a atividade física, o fato de o trabalho ocupar o lugar central em nossa vida de relação, acarreta outro fator, a falta de tempo.

Esses dados ratificam o fenômeno da supressão do “tempo pessoal”<sup>2</sup>, quando os indivíduos afirmam que não tem tempo para fazer atividade física, pode parecer uma desculpa, uma justificativa para a não organização e/ou administração do tempo. Entretanto quando a supressão do tempo pessoal é algo recorrente, que acomete todas as pessoas independentemente da condição sócio-econômica, configura-se um fenômeno que merece ser considerado, sobretudo por causa de seus desdobramentos.

Alguns dos possíveis desdobramentos podem ser observados na análise do gráfico, o que nos leva a seguinte conclusão: por não ter tempo às pessoas não praticam atividade física (52,8%) isso faz com que elas fiquem desmotivadas (22,6%) conseqüentemente não adquirem o hábito de praticar atividade física (12,3%)

**Gráfico 3 - Atividade profissional X Atividade Física**

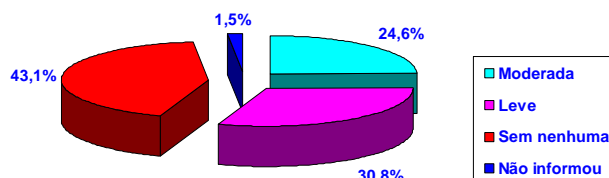


A atividade profissional não demonstrou relação com a atividade física por 47% da amostra, outros 29,1% realizam atividade profissional e atividade física leve enquanto

<sup>2</sup> Estamos usando essa expressão para nos referir ao tempo subjetivo que utilizamos para cuidar de nós mesmos em oposição ou paralelo ao tempo social/coletivo que é determinado/determinante das relações, sobretudo no mundo do trabalho.

19,7% relacionaram a atividade profissional com atividade física moderada e apenas 2,0% consideraram intensas as atividades desenvolvidas no local de trabalho. Os sujeitos pesquisados que trabalham na Secretaria Municipal da Saúde desenvolvem atividades profissionais em escritórios e como motoristas.

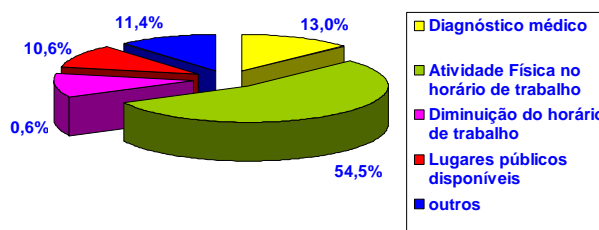
**Gráfico 4 - Atividade de lazer X Atividade Física**



Observamos no gráfico acima que da amostra 43,1% não realiza nenhuma Atividade física em relação com o tempo livre, 30,8% realiza atividade física leve e 24,6% realiza atividade física moderada como atividade de lazer. Apesar dos dados apresentarem uma porcentagem maior de indivíduos que não relacionam sua atividade de lazer com atividade física podemos considerar interessante o fato de que cerca de 55,4% estão de alguma forma realizando atividades leves ou moderadas no momento de lazer e é relevante o percentual dos sujeitos que dizem não ter tempo para prática regular de atividade física.

De todas as questões propostas a que busca encontrar alternativas exequíveis para o desenvolvimento de políticas públicas, parece a mais relevante, pois é consenso entre a comunidade acadêmica e mesmo entre a população em geral, a influência da atividade física para a melhoria da saúde individual e coletiva. Entretanto os índices de sedentarismo têm alcançado o status de epidemia.

**Gráfico 5 - Acontecimentos/medidas que levariam a adesão à Atividade Física**



Os dados revelam uma realidade e uma possibilidade que como que uma tendência na sociedade moderna, tem que ser encarada. Dentre os que responderam a questão que indica alternativas para inclusão da atividade física (54,5%) apontam que a saída é incluir na vida do trabalho a atividade física (exercício físico), outros (10,6%) sugerem diminuição de carga horária do trabalho, (10,6%) indicam a disponibilização de mais

lugares públicos e (15,0%) afirmam que iniciariam um programa de atividade se um diagnóstico médico identificasse uma doença decorrente do sedentarismo.

A atividade física diluída na rotina diária de trabalho e afazeres parece ser um indicativo para a sociedade moderna. A atividade física acumulativa (Foss e Keteyian, 1998) pode significar uma alternativa ao sedentarismo fruto da atividade produtiva a qual se está sujeito, sobretudo as pessoas economicamente ativas (até 50 anos).

Entretanto, só a diminuição da carga horária de trabalho ou mesmo a construção de lugares públicos não resultaria em adesão aos programas de promoção de saúde, pois na sociedade moderna o tempo é consumível e tem um valor capital “tempo é dinheiro”, sendo assim, quando sobra tempo quase sempre tem se ocupado normalmente com trabalho.

## **Considerações Finais**

No desenvolvimento do trabalho de pesquisa nós buscamos mostrar por meio da consulta à literatura especializada que a relação do homem com a atividade física tem um comportamento bio-psicológico (sem movimento o corpo humano adoce) e um comportamento sócio-cultural (o movimento estabelece a forma de relação com os outros e com a natureza).

Tanto a dimensão bio-fisiológica como a sócio-cultural na atualidade tem sido objeto de estudos e pesquisas, ou seja, as pesquisas avançam na confirmação dos fatores favoráveis a atividade física (diminuição da PA, controle do peso, etc.) como buscam compreender o fenômeno da inatividade física/sedentarismo, que como também já referimos tem assumido status de epidemia.

A pergunta central nas atuais preocupações relacionadas a relação atividade e inatividade física é: quais são os fatores que impedem/dificultam as pessoas a incluírem em sua vida a atividade física? E associado a essa questão: quais são as estratégias, no âmbito dos programas de saúde pública que melhor atende as necessidades e expectativas da população em geral em relação às práticas de atividade física.

Nosso estudo indica tanto os aspectos impeditivos a adesão de um programa como os aspectos que favorecem. Dentre os 120 indivíduos pesquisados 52,8% (mais da metade) fazem referência a falta de tempo. Os outros fatores como falta de motivação própria, falta de hábito, na nossa percepção derivam desse primeiro, ou seja, se não tem tempo dificilmente adquire-se o hábito e conseqüentemente passa-se a não ter afinidade.

Entretanto, quase que unanimemente, todos afirmam a resposta direta e imediata a adesão a um programa de atividade física é a melhoria do estado geral da saúde (80,6%). As pessoas sabem da importância da atividade física e querem incluir tal prática em sua vida, então quais as possibilidades?

Compreendemos ser uma discussão que extrapole a dimensão bio-fisiológica unicamente, pois essa somente não tem conseguido atender as expectativas, sobretudo no que diz respeito a programas de alcance da população de massa.

O trabalho ocupa um tempo muito expressivo do homem/mulher na modernidade, ou seja, 54,5% da amostra condicionaram a prática de atividade física as relações de trabalho. Assim, considerando-se que o investimento em programas de atividade física tem um custo benefício satisfatório e que a melhora na qualidade de vida da população é uma das principais metas das políticas públicas de saúde, a pesquisa da relação entre sedentarismo e vida ativa sugere a implementação de estratégias no âmbito dos programas de saúde pública e trabalho, que incentive a promoção de atividade física objetivando aumentar os

índices de praticantes de atividade física, não só entre a população pesquisada, mas da população em geral.

### **Referências**

FOX, E.L, BOWERS, R. W. & FOSS, M.L. **Bases fisiológicas da educação física e dos desportos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996. cap. 30, p. 605-635.

HORTON, E. Diabete Melito. In FRONTERA, W. (Org). **Exercício Físico e Reabilitação**. São Paulo: Aritmed, 1999. p. 202 – 213.

MARTINS, D. M. e DUARTE, M. F. S. Efeito do exercício físico sobre o comportamento da glicemia em indivíduos diabéticos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Volume 3, número 3, 1998. p.32 – 44.

<http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 69 - Febrero de 2004**

PEREIRA, M. **Epidemiologia e saúde**. Rio de Janeiro: Médisi, 1993. p. 113-124.  
Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.10, n.4, p. 41-50, outubro 2002

Emilene Coco dos Santos

Rua Almirante Soído 410/1602. Praia de Santa Helena Vitória ES. Cep: 29055-020

Telefone: (27) 33453039 / 99469368

Tecnologia de apresentação: DATASHOW

## GINÁSTICA LABORAL: UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO AMBIENTE BANCÁRIO

Andréa Gonçalves Brandão  
Universidade Federal de Pelotas  
Escola Superior de Educação Física

### Resumo

*O trabalho bancário tem sofrido, profundas modificações tecnológicas e de relações de trabalho que têm impactado significativamente no desenvolvimento da atividade laboral. Estas mudanças, promovem exigências físicas e mentais aos trabalhadores. Uma atividade de prevenção e reabilitação muito utilizada nos casos de doenças ocupacionais é a Ginástica Laboral. Sendo assim, apresenta-se o projeto para o encaminhamento de um estudo transversal com o objetivo de conhecer e identificar, a prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares entre bancários, assim como observar se a Ginástica Laboral, previne e minimiza a ocorrência desses sintomas.*

### Abstract

*The bank work has been suffering, deep technological modifications and of work relationships that have impacted significantly in the development of the activity laboral. These changes, promote physical and mental demands to the workers. A prevention activity and rehabilitation very used in the cases of occupational diseases is the Ginástica Laboral. Its study have the objective of to know and to identify, the prevalence of symptoms of musculoskeletal disorders among bank, as well as observing the Ginástica Laboral, prevents and it minimizes the occurrence of those symptoms.*

### Resumen

*El trabajo bancario ha estado sufriendo, las modificaciones tecnológicas profundas y de relaciones de trabajo que tienen el impactado significativamente en el desarrollo del laboral de actividad. Estos cambios, promueva las demandas físicas y mentales a los bancarios. Una actividad de la prevención y rehabilitación muy usado en los casos de enfermedades profesionales es a Ginástica Laboral. Este estudio tiene con el objetivo de identificar, el predominio de síntomas de perturbaciones osteomusculares entre el bancario, así como observando el Ginástica Laboral, previene y minimiza la ocurrencia de esos síntomas.*

### Introdução

Com o grande avanço tecnológico, o processo de trabalho evoluiu em busca de maior produtividade num esquema de automatização e especialização. Tal situação obriga o trabalhador a intensas jornadas de trabalho e inadequados movimentos da coluna, membros superiores, região escapular e pescoço, levando freqüentemente a desordens neuro-músculo-tendinosas.

O trabalhador que exerce atividades que exijam determinado esforço físico associado à repetitividade de movimentos, após um certo período de trabalho, começa a ter seu rendimento prejudicado pela insaturação do processo de fadiga muscular e mental. A primeira está associada aos movimentos propriamente ditos (ainda com a possibilidade deste movimento estar sendo realizado em posturas inadequadas que prejudicam não

somente a circulação como também o funcionamento ideal do sistema nervoso), enquanto a segunda ocorre devido a necessidade de concentração e/ou monotonia provenientes da tarefa. Neste momento não é só seu rendimento que está sendo prejudicado, pois concomitantemente estão ocorrendo microtraumatismos, a princípio indolores e imperceptíveis. Estas microlesões dos tendões, com o passar do tempo, e com a continuidade da atividade, vão se agravando, podendo levar a incapacidade permanente (em casos extremos) se não tratados adequadamente a tempo.

O trabalho bancário tem sofrido, nas últimas décadas, profundas modificações tecnológicas e de relações de trabalho que têm impactado significativamente no desenvolvimento da atividade laboral. A introdução da automação em larga escala com a crescente utilização dos microcomputadores em todos os setores produtivos, tem ocasionado rotinas de trabalho altamente rápidas e repetitivas.

Estas mudanças, tem promovido novas exigências físicas e mentais aos trabalhadores, modificando o padrão de desgastes destes bancários, alterando as condições de saúde da categoria.

Estudos vêm sendo desenvolvidos para investigar a contribuição de variáveis de ordem física, ergonômica e psicossocial no desenvolvimento das doenças osteomusculares, quase sempre envolvendo análises da relação entre essas variáveis e a ocorrência de sintomas.

São inúmeros os fatores de risco à saúde dos bancários, muitos dos quais têm relação direta com o novo cenário tecnológico onde estão inseridas estas instituições, especialmente nestas duas últimas décadas.

O banco é uma das empresas do setor de serviços mais favorecida pelos avanços da tecnologia da informática. Por um lado, as vantagens para a instituição são enormes: rapidez e confiabilidade das informações, redução e simplificação de processos, economia e racionalização de recursos. Para o empregado, entretanto, isto significa, mais do que tudo, grande impacto nas relações de trabalho.

O primeiro olhar sobre o trabalho bancário produz a impressão de que se realiza em um ambiente livre de riscos à saúde. O que se constata, no segundo olhar, é o contrário: trata-se de um ambiente que oferece significativa ocorrência de doenças muito particulares.

Existem várias propostas no mercado para diminuir o risco de aquisição de doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho. Engenheiros, médicos, fisioterapeutas, ergonomistas, projetistas, e muitos outros profissionais trabalham para desenvolver teclados, móveis, cadeiras, acessórios como talas, apoios para os braços, etc. com a finalidade de evitar que o digitador trabalhe em posturas inadequadas e que os esforços musculares sejam os menores possíveis.

Outra atividade de prevenção e reabilitação muito utilizada nos casos de doenças ocupacionais é a Ginástica Laboral. Considerando que as atividades no trabalho são repetitivos, a Ginástica Laboral tem o propósito de valorizar a prática da atividade física na promoção da melhoria da qualidade de vida do trabalhador, sendo assim, é o tema central desta pesquisa (DEGANI, 1998).

Um programa de Ginástica Laboral pressupõe que através das atividades preventivas estes episódios de dores osteomusculares possam ter suas ocorrências reduzidas consideravelmente e até mesmo serem eliminadas. Sua fundamentação é baseada no fato de que, com uma orientação adequada os funcionários terão condições de modificar sua postura favorecendo o sistema circulatório (respiração e nutrição dos músculos) e nervoso (comandos e sensibilidades).

Os exercícios de alongamento e relaxamento, tornarão a musculatura e os tendões mais fortes, diminuindo conseqüentemente a incidência das dores e aumentando o tempo para se chegar a fadiga, possibilitando a musculatura envolvida descontraí e relaxar nestes

momentos, isto tudo associado ao fator de relaxamento mental e descontração que esta atividade proporciona pelo fato de ser totalmente diferente de sua função profissional.

Desta forma, em função dessa atividade preventiva, o trabalhador terá uma melhora na sua qualidade de vida, com diminuição dos afastamentos e do absenteísmo por queixas de dores osteomusculares.

Frente a essa realidade, apresenta-se o projeto para o encaminhamento de um estudo transversal com o objetivo de conhecer e identificar, a prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares entre bancários, assim como comprovar que a Ginástica Laboral, ou seja, tipo de programa de ginástica realizada nas empresas, minimiza a ocorrência desses sintomas e promove bem estar, saúde, qualidade de vida, maior disposição para o trabalho, além da prevenção de futuras lesões osteomusculares para os trabalhadores.

### **Objetivo**

Investigar a prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares nos trabalhadores bancários, assim como analisar a eficácia da Ginástica Laboral, no sentido preventivo e minimizador para o surgimento de tais sintomas.

### **Métodos**

Este estudo irá analisar a prevalência de distúrbios osteomusculares nos bancários da cidade de Pelotas, antes e depois da prática da ginástica laboral. Devido ao grande interesse por parte do Banco do Estado do Rio Grande do Sul (Banrisul), agências Capão do Leão e Fragata, em aplicar um programa de ginástica para seus funcionários, a amostra será composta por vinte e nove (29) funcionários de ambas agências.

Será realizado uma visita as agências, onde será exposto o questionário e o objetivo da pesquisa, e os funcionários serão convidados a participar preenchendo o referido instrumento. Para os objetivos do estudo, serão utilizadas as informações contidas nesse questionário. Serão convidados a participar do estudo todos os funcionários presente nas agências.

Morbidade osteomuscular ou ocorrência de sintomas de distúrbios em músculos, tendões e articulações nas diferentes regiões anatômicas têm sido amplamente medida através do relato de sintomas, por ser o instrumento mais rápido e economicamente viável.

O Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares (QNSO/PINHEIRO, TRÓCCOLI & CARVALHO, 2002) foi desenvolvido com a proposta de padronizar a mensuração de relato de sintomas osteomusculares e facilitar a comparação dos resultados entre os estudos. Ele se apresenta em três formas: uma forma geral, compreendendo todas as áreas anatômicas, e outras duas específicas para as regiões lombar e de pescoço e ombros. Este questionário é a versão brasileira traduzida e validada por Pinheiro, do Nordic Musculoskeletal Questionnaire (NMQ/KUORINKA, 1987 *apud* PINHEIRO, TRÓCCOLI & CARVALHO, 2002). Serão analisados sintomas de distúrbios nas regiões anatômicas dos ombros, cervical, dorsal, lombar, cotovelos, antebraços, punhos, mãos e membros inferiores, conforme Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares. O questionário também contém informações sócio-demográficas, características do trabalho e do ambiente, padrões de lazer a atividade física e uso de tabaco, álcool e drogas ilícitas.

Após esta primeira investigação, os funcionários participarão de sessões de ginástica laboral, no seu próprio local de trabalho, três vezes por semana durante doze meses.

A Ginástica Laboral consiste em exercícios específicos orientados que são realizados no próprio local de trabalho atuando de forma preventiva e terapêutica, nos casos de sintomas de distúrbios osteomusculares, sem levar o trabalhador ao cansaço, por ser de



curta duração e trabalhar mais no alongamento e compensação das estruturas musculares envolvidas nas tarefas operacionais diárias.

Passado esse período, os funcionários serão submetidos a nova investigação, para uma comparação dos relatos de sintomas de dores osteomusculares.

## **Resultados**

Foi realizado a primeira investigação de ocorrência de sintomas de distúrbios osteomusculares, sendo apresentado os seguintes resultados: dos bancários 29 entrevistados, 62,1% responderam que sentiam alguma dor ou desconforto no corpo, e 37,9% não manifestaram queixa alguma. Destes que responderam afirmativamente a ocorrência de dor, 24,1% comentaram já ter sido diagnosticado doença osteomuscular.

Com respeito ao horário e número de vezes na semana que a dor ou desconforto manifestava-se, nestes 62,1% que responderam afirmativamente a questão anterior, foram obtidas as seguintes respostas: 3,4% sentiam dor antes do horário de trabalho; 20,7% durante a jornada e 37,9% após o trabalho. Quanto ao número de vezes por semana, 6,9% manifestaram ter sentido dor ou desconforto pelo menos 1 vez por semana; 17,2% 2 vezes por semana; 20,7% três vezes por semana e 17,2% todos os dias.

Com relação a prática de atividade física, 51,7% responderam que praticam alguma atividade física pelo menos 3 vezes na semana, e 48,3% responderam que não praticam qualquer atividade física.

Quanto as informações sobre a frequência de dores osteomusculares de acordo com a função exercida dentro da instituição bancária, observou-se que dos 62,1% que relataram ter alguma dor ou desconforto, 82% exercem a função de caixa; 11% retaguarda; 2% área de mercado; 2% área administrativa e 3% orientador de clientes. Como vimos, os caixas, função específica de digitação, tem um elevado número de acometidos por algum tipo de dor.

Sintomas osteomusculares foram observados mais frequentemente nas mulheres, em quem não praticava atividade física, nos usuários de terminal *on-line* e máquinas autenticadoras, para quem referiu seu ritmo de trabalho como “acelerado”, para aqueles que trabalhavam sentados na maior parte do tempo e para aqueles que classificaram seu ambiente de trabalho “com problemas”, o que, em grande parte também foram consistentes com fatores encontrados em outros estudos.

A generalização dos resultados aqui apresentados deve considerar as limitações inerentes aos estudos transversais (PINHEIRO, 2002; SANTOS FILHO, 1998) e que utilizam instrumentos de auto-preenchimento como viés das medidas simultâneas e a possibilidade de interferência de fatores não controlados. Entretanto, acredita-se que estes achados puderam identificar situações de risco ocupacional entre bancários e que possam subsidiar ações de prevenção e controle destes agravos, com vistas à melhoria das condições de saúde destes trabalhadores.

As atividades de ginástica laboral estão sendo realizadas três vezes por semana, com grande participação por parte dos funcionários.

## **Referências Bibliográficas**

DEGANI, A. Ginástica nas empresas visando a prevenção de D.O.R.T. Rio Claro: Atlas Editora, 1998

PINHEIRO, F., TRÓCCOLI, B. e CARVALHO, C. Validação do Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares como medida de morbidade. *Rev. Saúde Pública*. Brasília, vol. 36, no.3, p.307-312, Março, 2002.

SANTOS FILHO, S.& BARRETO, S. Algumas considerações metodológicas sobre os estudos epidemiológicos das L.E.R. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 14, no.3, p.555-563, Julho, 1998.

## INFLUÊNCIA DA POTÊNCIA DE MEMBROS INFERIORES NAS HABILIDADES ACROBÁTICAS DE CRIANÇAS DESTREINADAS

5Flávia Mendonça Álvares; 1João Carlos Oliva; 2Rubiane Severo Oliva; 3Lílian Borges dos Santos; 4Simone Lunelli Galvão; 1Mestre, 2Especialista; 3,4,5Discente  
EFI: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS)

### RESUMO

*O presente estudo tenta estabelecer a correlação entre força e capacidade instantânea no aprendizado de crianças em períodos de aplicação de fases de execução motora especializada. A hipótese é que as crianças com membros inferiores mais fortes teriam melhores condições para aprender movimentos acrobáticos de baixa complexidade do que aqueles que têm um indicativo menor de força em tais membros. Para estabelecer os níveis de destreza acrobática dos indivíduos estudados, foi utilizada a avaliação disponível dos exercícios de trampolim nos prêmios desportivos da “Federação Riograndense de Ginástica” excetuando-se exercícios em seqüência e exercícios com mais de um eixo de rotação.*

### ABSTRACT

*The current study tried to establish a correlation between streight and instantiation learning capacity of children in application stage of specialized motor phase. The hypothesis, was that children with stronger lower limbs would have better conditions for learning acrobatic movements of low complexity level than those who had less indicative of lower limbs straight. To establish the acrobatic skill levels of the studied individuals, trampoline exercises available evaluation in the “Federação Riograndense de Gymnastic” school cups, except exercises in sequence and exercises with more than one rotation axis.*

### RESUMEN:

*El presente estudio trata de establecer la correlación entre fuerza y capacidad instantánea de aprendizaje de los niños en períodos de aplicación de fases de ejecución motora especializada. La hipótesis, es que los niños con miembros inferiores más fuertes tendrían mejores condiciones para aprender movimientos acrobáticos de baja complejidad, que aquellos que tienen un indicativo menor de fuerza de tales miembros. Para establecer los niveles de destreza acrobática de los individuos estudiados, de la avaliación disponible de los ejercicios de trampolín de la “Federación Riograndense de Gimnasia”, exceptuando ejercicios en secuencia y ejercicios con más de un eje de rotación.*

## 1 INTRODUÇÃO

A força, nas suas mais variadas formas de manifestação, faz-se necessária para a execução de todo e qualquer gesto desportivo, desde os esportes de resistência, onde a força resistente faz-se presente, até os esportes onde a força máxima predomina, tal como no halterofilismo. Nos esportes acrobáticos, como a ginástica de trampolim e a ginástica olímpica, a força também representa uma aptidão física fundamental.

A potência relativa (ao peso corporal) é relevante para a execução de qualquer movimento acrobático e ainda mais para se atingir um bom nível de rendimento em esportes eminentemente acrobáticos. Pois para impulsionar-se a movimentos aéreos, um corpo pesado e com níveis de força e potência relativamente baixos seria inadequado.

O desenvolvimento da potência é uma condição básica para que um aluno ou atleta de ginástica de trampolim eleve o seu nível de aptidão esportiva. No cotidiano esportivo os praticantes treinam a técnica e também se submetem a exercícios de força e potência com a finalidade de que, durante a execução dos elementos acrobáticos, disponham de uma maior capacidade mecânica que lhes possibilite melhorar o desempenho.

Para que crianças, na fase motora especializada, possam passar pelos 3 estágios componentes da fase (estágio transitório, estágio de aplicação e estágio de utilização permanente) com níveis de habilidade desejáveis e de acordo com cada estágio de desenvolvimento, independentemente de elas virem a tornarem-se atletas, faz-se necessário que o seu nível de aptidão motora lhes permita realizar as experiências motoras que proporcionem o seu desenvolvimento.

Se a força e a potência (relativas) são necessárias para o aprimoramento de habilidades esportivas específicas de atletas de ginástica de trampolim e, se elas são significativas para o aprendizado de habilidades acrobáticas básicas de crianças em treinamento, perguntamo-nos se estas capacidades físicas influenciam significativamente o desenvolvimento das habilidades acrobáticas básicas de crianças não treinadas em habilidades de mesma natureza.

Enquanto os fatores de controle motor (equilíbrio e coordenação) são importantes no início da infância, os fatores de produção de força (velocidade, agilidade e energia) tornam-se mais importantes quando a criança passa para a fase motora especializada da infância posterior (Gallahue).

Assim, uma criança que, durante o seu crescimento, dispôs de níveis de força relativa e velocidade mais elevados, possivelmente viveu - sem desconsiderar os outros fatores físicos - experiências motoras diferenciadas daquelas com menores níveis de força e potência.

No presente estudo pretendemos verificar se crianças de 10 anos de idade, com maiores níveis de força potente de membros inferiores possuem um amadurecimento motor que lhes permita o *aprendizado instantâneo* (Weineck 1999) de habilidades acrobáticas.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

O grupo de indivíduos pesquisados consistiu em crianças com idade de 10 anos completados em 2003. Foram selecionados indivíduos que nunca receberam instrução formal e informal sobre movimentos acrobáticos e nem treinamento esportivo consistente e prolongado (mais de 1 ano) em algum esporte específico. Excluímos ainda aquelas crianças que tiveram experiências recreativas importantes com equipamentos acrobáticos como camas elásticas, trampolins, mini-trampolins e trampolins de piscinas.

Para a seleção de crianças para o presente trabalho científico utilizamo-nos de um questionário que foi enviado aos pais para serem respondidos conjuntamente com as crianças, através do qual verificamos os históricos esportivos, recreativos e físicos de cada criança.

Para o estabelecimento da correlação entre as variáveis comparamos os resultados dos níveis potência atingida por cada indivíduo, com a soma dos pontos atingidos individualmente resultantes da avaliação da execução de parte do programa de exercícios

de copas escolares de ginástica de trampolim nível 1, da Federação Riograndense de Ginástica.

Para a avaliação do nível de habilidade acrobática foram utilizada uma ficha padrão de exercícios de Copas Escolares de Ginástica de Trampolim - Nível I - da Federação Riograndense de Ginástica na versão de 2003. Para cada criança uma ficha foi utilizada. Três árbitros avaliaram cada criança em cada exercício selecionado. A ficha original consta de 35 exercícios a serem executados nos seguintes aparelhos: trampolim redondo de 4,3 metros de diâmetro, Mini-trampolim e Tumbling (pista de solo para acrobacias). Cada exercício da ficha citada possui uma pontuação correspondente. As pontuações variam de 1 até 35 de acordo com o nível de dificuldade de cada exercício. Para cada exercício, além da sua respectiva pontuação, existe ainda a possibilidade de acrescentar de 1 até 3 pontos extras concedidos de acordo com a qualidade da execução realizada do exercício. Na ficha de copas escolares de nível 1, constam exercícios que envolvem movimentos com rotações transversais, longitudinais, ora aéreas, ora em contato com o solo; exercícios de flexibilidade que podem ser associados a saltos ou simplesmente no solo; e por últimas combinações sequenciais de exercícios. Nenhum exercício acrobático excede a 360° de rotação em qualquer sentido.

A ficha de copas escolares foi utilizada de modo diferente do que nas competições. Numa competição são executados no máximo 7 exercícios da ficha escolhidos pelo competidor ou pelo técnico. A partir do somatório da pontuação de cada exercício, classifica-se o atleta em níveis de pontuação. Já, para a nossa finalidade, excluímos da ficha de copas os exercícios de flexibilidade, as combinações de exercícios (séries), e os exercícios de maior complexidade que envolvem rotações longitudinais e transversais concomitantemente. Executamos a avaliação das habilidades acrobáticas dos indivíduos testados com exercícios de movimentos aéreos sem rotações; movimentos aéreos com rotações de no máximo 360° e movimentos no solo com rotações de no máximo 360° também. De cada criança avaliada obtivemos um somatório de pontos de todos os exercícios que a criança foi capaz de executar. A pontuação de cada exercício foi definida pelo valor intermediário de três valores fornecidos pela avaliação respectiva de três árbitros de Ginástica de Trampolim. Os árbitros convidados possuíam habilitação mínima de árbitro de copas escolares de Ginástica de Trampolim registrados na Federação Riograndense de Ginástica e a forma de arbitragem foi conforme as normas estabelecidas pela mesma federação no ano de 2003.

Um outro aspecto importante de ser mencionado sobre ficha de exercícios de copas escolares de ginástica de trampolim é sobre o tipo de exigência técnica que se espera dos executantes. Pois, na avaliação dos exercícios é considerado como certo toda a execução que permita ao árbitro reconhecer os exercícios praticados, que o início e o fim dele sejam bem caracterizados e, ainda, que o final seja na posição em pé. Portanto na avaliação da execução dos exercícios exige-se a execução rudimentar da técnica. Já quando a execução é melhor aprimorada o executante recebe bônus (de 1 a 3 pontos) de acordo com as regras de copas escolares de ginástica de trampolim da FRG.

Os aparelhos utilizados para a avaliação das habilidades acrobáticas foram:

1. Um trampolim acrobático marca Jumpking de 4,27 metros de diâmetro
2. Um minitrampolim de marca Eurotramp modelo Open-end-minitramp de 1,2 metros por 1,2 metros, utilizado nas suas regulagens mais baixas.
3. Uma pista de tumbling ou de ginástica de solo de 10 m de comprimento.
4. Um colchão de aterrissagem para os saltos no minitrampolim de 3m x 2m x 0,3m.
5. Pista de corrida para saltos sobre o minitrampolim de 10 metros de comprimento.

## **2.1. Squat Jump Test**

Para a avaliação da potência de membros inferiores utilizamos-nos do Squat Jump Test (SJ), que é uma das duas formas possíveis do Vertical Jump. No SJ o sujeito deve abaixar-se até a posição máxima do agachamento, e depois de uma breve pausa, saltar para cima o mais alto e rápido possível. "Nenhum movimento para baixo é permitido imediatamente antes do salto para cima". Utilizamos a técnica de lançar os braços para frente e para cima durante o salto (Weir 2001).

Para a realização do teste seguimos os procedimentos que, de acordo com Tritschler devem ser cumpridos (Tritschler 2000):

1. O avaliado deverá estar descalço e com roupas leves (calções e camiseta).
2. O examinado será pesado.
3. Cada criança passará por um aquecimento corporal geral.
4. Determina-se a altura máxima do indivíduo com o braço dominante no prolongamento do corpo e apoiado na ponta dos pés.
5. O avaliado poderá realizar 3 tentativas, na terceira o avaliador dirá para ele que esta será a última chance e que então ele deverá tentar saltar mais alto que nos saltos anteriores.

## **2.2. Avaliação das habilidades acrobáticas**

Na avaliação das habilidades acrobáticas realizamos um aquecimento geral do grupo e, em seguida fizemos uma breve atividades de familiarização das crianças com os aparelhos. Logo após, três árbitros de trampolim avaliaram individualmente cada criança na execução de cada exercício da ficha de exercícios de ginástica de trampolim nos respectivos aparelhos (minitrampolim, trampolim e tumbling). O valor atribuído a cada exercício foi registrado na ficha individual de exercícios de cada indivíduo.

A seqüência de execução dos exercícios ocorreram da seguinte forma: um atleta de ginástica de trampolim federado demonstrou o exercício a ser executado em seguida por cada criança, logo após cada criança realizou três tentativas. A melhor tentativa foi considerada válida.

A ordem de execução dos exercícios seguiu a ordem em que os mesmo estão dispostos na ficha de exercícios de copa escolar de nível I da FRG.

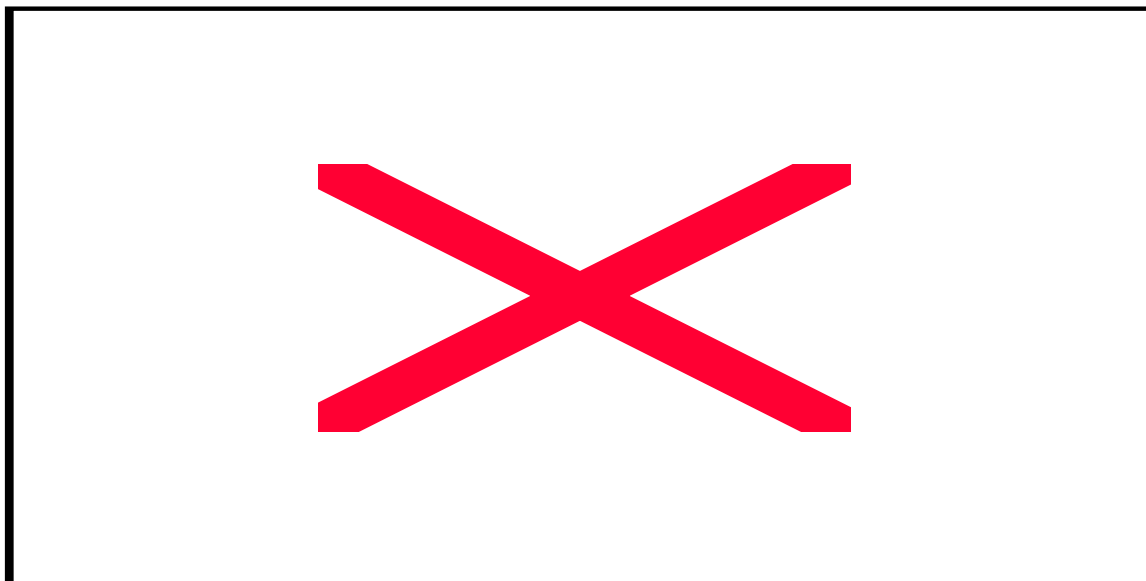
## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Não foi possível observar uma correspondência entre a potência de membros inferiores – expresso pela altura atingida no Squat Jump Test - e a pontuação obtida por cada indivíduo na execução dos exercícios da ficha de copas escolares nível I de ginástica de trampolim da FRG. Pois não foram constatados níveis de significância consideráveis para concluir qualquer correlação.

Apontamos dois aspectos limitadores como os que influenciaram para tornar inconclusivos os resultados do presente estudo:

1. O nível de exigência coordenativa para a execução do Squat Jump Test não permitiu obter resultados válidos para avaliação da potência de membros inferiores das crianças avaliadas a medida em que houve uma dificuldade coordenativa grande por parte dos avaliados. Durante a execução do SJ as crianças tinham visíveis dificuldades de se equilibrar para manterem-se na posição máxima do agachamento e de partirem desta posição em direção ao salto vertical.

2. O número de crianças avaliadas foi insuficiente para obter valores estatísticos significativos.



## 5 CONCLUSÃO

Não foi possível verificar, através do presente estudo, a correlação entre potência de membros inferiores e a capacidade de aprendizagem instantânea de habilidades acrobáticas básicas em crianças não treinadas.

## 6 BIBLIOGRAFIA

1. BOMPA, Tudor O. **A periodização no Treinamento Esportivo** 1ª ed. São Paulo: Manole, 2001
2. BROWN, Lee E.; WEIR, Joseph P. **Asep Procedures Recommendation I: Accurate Assessment of Muscular Strength and Power** Journal of Exercise Physiology – Official Journal of The American Society of Exercise Physiology – ASEP 2001
3. GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos** São Paulo: Phorte Editora.
4. MAGILL, Richard A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**
5. São Paulo: Edgard Blucher, 1999.
6. SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e Performance Motora: Uma Abordagem da Aprendizagem Baseada no Problema** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001
7. TRITSCHLER, Kathleen **Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes de Barrow & McGee** 1ª ed. Barueri: Manole, 2000
8. WEINECK, Jurgen **Treinamento Ideal: Instruções Técnicas Sobre o Desempenho Fisiológico, Incluindo Considerações Específicas de Treinamento Infantil e Juvenil** 9ª ed. São Paulo: Manole 1999.

## OS EFEITOS DO INTERVALO DE RECUPERAÇÃO NA FORÇA ISOCINÉTICA DO QUADRÍCEPS

**Martim Bottaro, PhD**

Professor Adjunto da Universidade de Brasília

**André Faria Russo, MSc**

Mestre em Educação Física

Universidade Católica de Brasília-UCB, Brasília-DF.

**Ricardo Jacó de Oliveira, PhD**

Professor Adjunto da Universidade Católica de Brasília

**João Henrique Leão Veloso**

Aluno de Iniciação Científica da Universidade de Brasília

**Leonardo Michelstadter Cunha**

Aluno de Iniciação Científica da Universidade de Brasília

### **RESUMO**

*O objetivo foi determinar o tempo mínimo de período de recuperação durante um protocolo de teste de força isocinética. Vinte homens idosos ( $66,30 \pm 3,92$  anos) realizaram individualmente duas séries de extensão isocinética (Biodex System 3) unilateral do joelho. Os períodos de intervalo entre as séries foram de 30, 60, e 90 segundos. Não foram encontradas diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) na média do pico torque entre todos os períodos de recuperação na velocidade de  $60^\circ/s$ . Estes dados demonstraram que o tempo de 30 segundos entre séries é suficiente para a recuperação da força muscular em homens idosos.*

*Palavras chaves: Fadiga, envelhecimento, extensão do joelho.*

### **ABSTRACT**

*This study assessed the minimal time for a between sets rest period during a common isokinetic knee extension strength-testing protocol on twenty elderly men with mean age of  $66,30 \pm 3,92$  years. Each individual underwent to a two sets unilateral isokinetic knee extension (Biodex System 3). The rest periods between sets were 30, 60 and 90s. There were no significant differences ( $p > 0.05$ ) between mean peak torque among all resting periods at angular velocities of  $60^\circ/s$ . These results showed that the period of 30 seconds between the sets might be enough to recover the muscular strength of elderly men.*

*Key words: Fatigue; Aging, Knee Extension.*



## **RESUMEN**

*El objetivo fue determinar el tiempo mínimo de recuperación en un protocolo de examen de fuerza isocinética. Veinte hombres mayores ( $66,30 \pm 3,92$  años) hicieron dos series de extensiones isocinéticas unilateral de la rodilla. Los intervalos entre las series fueran de 30, 60 y 90 segundos. No se encontraron diferencias significativas en la media del Pico Troqué en los tiempos de recuperación en la velocidad de  $60^\circ/s$ . Estos datos reportan que el tiempo de 30 segundos entre las series es suficiente para la recuperación de fuera muscular en hombres mayores.*

**Descriptores:** *Fadiga, envejecer, extensión da rodilla.*

## **INTRODUÇÃO**

O declínio da força e da massa muscular (Sarcopenia) ocasionado pelo envelhecimento pode ter como consequência uma diminuição da qualidade de vida dos idosos. Essa condição pode levá-los a uma dependência funcional<sup>1</sup>. Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM, 2002)<sup>2</sup>, a força muscular juntamente com a hipertrofia são componentes fundamentais na qualidade de vida do idoso, pois, otimizando a força, as atividades de vida diária dessa população seriam realizadas com maior facilidade.

O treinamento contra-resistência ou treinamento com pesos tem demonstrado alterações na qualidade de vida dos idosos melhorando a velocidade e o equilíbrio, a capacidade de caminhar, e a habilidade para levantar-se de uma cadeira e subir escadas (ACSM, 1998b). Sendo assim, a quantificação da força muscular do idoso é fundamental na prescrição dos exercícios com pesos.

Identificar a força individual é um parâmetro para prescrição de exercícios, tanto com características de ganho de performance atlética quanto de reabilitação. Os modelos mais utilizados de avaliação da força muscular são de características isométricas, isotônicas e isocinéticas, e, com exceção da isometria, estes modelos podem ser avaliados de forma concêntrica ou excêntrica<sup>4</sup>.

O uso de dinamômetros isocinéticos, em trabalhos científicos, vem sendo utilizado de uma forma bastante confiável nos estudos da força muscular dinâmica, tanto na forma concêntrica quanto excêntrica<sup>5,6</sup>, como também, com diferentes velocidades de contração e tempos de recuperação<sup>7</sup>. Dentre algumas variáveis de força e potência que os dinamômetros isocinéticos conseguem mensurar, destaca-se o Pico de Torque (PT).

Em relação ao intervalo de recuperação entre as séries de contrações musculares isocinética na avaliação do PT, Pincivero et al. (1998)<sup>11</sup> propõem um intervalo com um tempo de aproximadamente 160 segundos, para que haja uma recuperação da força muscular ou do PT dos extensores do joelho, em homens jovens. Porém, Parcell et al. (2002)<sup>7</sup> sugerem que um tempo de 60 segundos seria suficiente para a recuperação da força muscular, entre uma série e outra na extensão de joelho em adultos jovens do sexo masculino que se submeteram a testes em dinamômetros isocinéticos.

Portanto, devido às controvérsias na literatura sobre o intervalo ideal de recuperação entre séries de contrações isocinéticas na avaliação do PT e à carência desses tipos de estudos em idosos, o objetivo deste estudo foi investigar o tempo mínimo de intervalo de recuperação da força muscular, entre as séries de contrações isocinéticas, na extensão de joelho em idosos.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

### **Amostra**

A amostra foi composta por 20 voluntários do sexo masculino com idade entre 60 e 74 anos que tinham como característica principal a prática de exercícios físicos com uma frequência de no mínimo três vezes semanais. Foram excluídos deste estudo voluntários com história de doença cardiovascular não controlada por medicamentos ou doenças osteomioarticulares de qualquer segmento dos membros inferiores que impedissem a realização dos exercícios propostos neste estudo. O estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Brasília.

### **Procedimentos**

Foi coletado um termo de consentimento livre e esclarecido de cada participante conforme a orientação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Católica de Brasília (UCB) e da resolução do CNS nº 196/96, que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Antes da assinatura de termo de consentimento, todos os indivíduos foram informados dos propósitos, riscos e benefícios do estudo.

Com o objetivo de melhor descrever a amostra, todos os voluntários fizeram uma avaliação antropométrica no primeiro dia de testes. Os dados foram coletados pelo mesmo técnico treinado. Foram coletados os seguintes dados: estatura, massa corporal e gordura relativa<sup>12</sup>.

Todos os voluntários realizaram um aquecimento em bicicleta ergométrica numa potência de 25-50W durante aproximadamente 5 minutos. Uma familiarização prévia no dinamômetro isocinético foi feita por todos os voluntários, fazendo duas séries de dez repetições submáximas de extensão do joelho direito no dinamômetro isocinético.

Com objetivo de evitar comprometimentos de validade interna deste estudo, todos os testes foram realizados pelo mesmo técnico treinado, e antes de cada teste, o dinamômetro isocinético foi calibrado conforme as especificações e recomendações do fabricante.

Os voluntários desta pesquisa foram avaliados pelo dinamômetro isocinético, Biodex System 3 (Biodex Medical Shirley, NY). Antes de iniciar o teste, o indivíduo senta-se numa cadeira ajustável do dinamômetro. Após sentar-se na cadeira, optou-se pela a avaliação do joelho direito, pois segundo AQUINO et al. (2002)<sup>13</sup> não há diferenças significativas entre os picos de torque do quadríceps entre o membro inferior dominante e o não dominante, em indivíduos idosos. A coxa do membro inferior direito foi presa por uma cinta de velcro, assim como foram colocados cintos de estabilização pélvica e tronco para minimizar qualquer outro movimento do corpo. O encosto foi ajustado até que a fossa poplíteia do joelho esteja apoiada na parte inferior do assento. O eixo de rotação do aparelho foi alinhado com o epicôndilo lateral do fêmur (eixo de rotação anatômico do joelho). O braço de alavanca foi ajustado e fixado aos maléolos do tornozelo direito. A gravidade da perna avaliada foi corrigida pelo peso do membro inferior relaxado em completa extensão do joelho. Uma vez o indivíduo posicionado da forma adequada, foi realizado o movimento de extensão de joelho direito numa faixa de 90°, partindo da flexão até a extensão completa do joelho. Ao final dos testes isocinéticos, os dados foram inseridos em uma planilha de dados.

Os picos de torque isocinético dos músculos extensores do joelho foram avaliados pelo dinamômetro isocinético na fase concêntrica da contração destes músculos, na velocidade angular de 60°/s<sup>13</sup>. Esses testes foram realizados em três dias diferentes com intervalo de 48 horas entre as sessões de teste. Durante os três testes foram aplicados diferentes tempos de

intervalo entre as séries de contração isocinética 30, 60 e 90 segundos. Os intervalos de recuperação foram escolhidos de forma randomizada. Cada série teve uma quantidade de três repetições<sup>4</sup>, nas quais o indivíduo foi instruído a realizar uma máxima contração muscular durante todo o movimento angular da extensão do joelho. O maior valor de torque obtido em cada série foi considerado como o Pico de Torque. Todos os participantes foram instruídos para se absterem de qualquer atividade física durante o período de realização dos 3 testes.

### **Análise Estatística**

Foi utilizada a análise de variância One-Way ANOVA de medidas repetidas, no tratamento estatístico dos resultados da média do PT obtido nos diferentes tempos de intervalo de recuperação muscular. A análise dos dados foi feita no pacote estatístico SPSS for Windows, versão 10,0. O nível de significância adotado foi de  $p \leq 0,05$ .

### **RESULTADOS**

As características físicas da amostra deste estudo estão apresentadas na tabela 1. Como pode ser observado (tabela 1), a amostra apresentou uma média de idade de  $66,30 \pm 3,92$  anos, uma estatura média de  $165,46 \pm 6,38$  cm, uma massa corporal média de  $73,03 \pm 10,70$  Kg, e uma gordura relativa média de  $17,36 \pm 3,21\%$ .

**Tabela 1**  
**Características descritivas da amostra**

<b>Variável</b>	<b>Média <math>\pm</math> DP</b>	<b>Amplitude</b>
Idade (anos)	$66,30 \pm 3,92$	60 a 74
Estatura (cm)	$165,46 \pm 6,38$	151,10 a 179,40
Massa Corporal (kg)	$73,03 \pm 10,70$	57,40 a 90,05
Gordura (%)	$17,36 \pm 3,21$	10,35 a 21,74

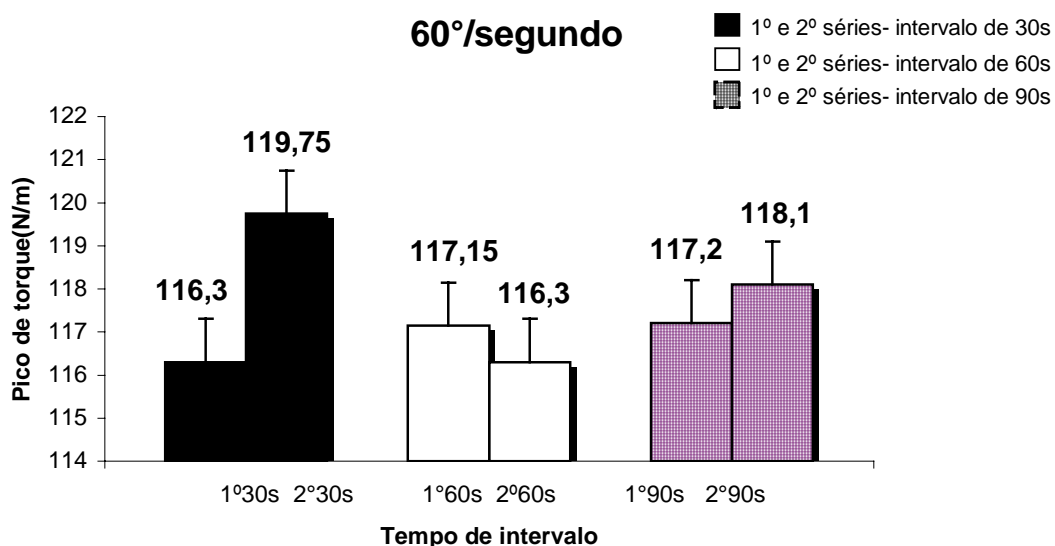
Os resultados encontrados dos PT, em contrações isocinéticas concêntricas do joelho, na velocidade de  $60^\circ/\text{segundo}$ , não apresentaram diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) entre as médias da primeira série em relação à segunda série, nos intervalos de recuperação de 30, 60 e 90 segundos. Como pode ser visualizada na tabela 2, a diferença entre as séries foi de 3,45 N/m para 30s de intervalo, 0,85 N/m para 60s de intervalo, 0,90 N/m para 90s de intervalo.

**Tabela 2**  
**Médias dos picos de torque na velocidade angular de 60°/s**

Variável	Média ± DP(N/m)	Δ(N/m)	Valor de p
PT1-30s	116,30 ± 28,92	3,45	0,824
PT2-30s	119,75 ± 27,28		
PT1-60s	117,15 ± 29,24	0,85	0,824
PT2-60s	116,30 ± 28,26		
PT1-90s	117,20 ± 27,96	0,90	0,824
PT2-90s	118,10 ± 29,06		

Onde: (PT1) pico de torque na 1ª série; (PT2) pico de torque na 2ª série; Δ=PT1-PT2; \*p≤0,05

A figura 1 mostra as médias dos PT, obtidos em três diferentes tempos de intervalos de recuperação (30, 60 e 90s) na velocidade angular de 60°/segundo.



Fi

Figura 1- Médias dos PT, na velocidade angular de 60°/s, a 30, 60 e 90s de recuperação.

## DISCUSSÃO

O principal objetivo deste estudo foi verificar qual o tempo de recuperação adequado da força isocinética do quadríceps de idosos em três distintos de intervalos de recuperação, 30, 60 e 90 segundos, na velocidade angular de 60°/segundo. Segundo Aquino et al. (2002)<sup>13</sup>, 60°/s é a velocidade mais adequada para a avaliação do pico de torque em idosos.

A análise estatística do estudo (One-Way ANOVA) demonstrou que os resultados obtidos com a manipulação dos intervalos de recuperação (30, 60 e 90 segundos), entre as séries de contração isocinética na extensão de joelho em idosos, não teve diferença significativa ( $p > 0,05$ ), na obtenção dos PT na velocidade angular de 60°/segundo.

Uma adequada recuperação da força muscular, em treinos de exercícios com pesos e na própria avaliação isocinética do PT, é um pré-requisito essencial, para a geração de tensão muscular adequada na série subsequente de contração muscular. Os resultados agudos das contrações musculares são: a degradação das fontes energéticas e o acúmulo de metabólitos que interagem com as proteínas contráteis reduzindo assim a produção de força muscular<sup>14</sup>. Smith e Rutherford (1995)<sup>15</sup> propõem que a fadiga muscular é um benefício significativo em treinamentos de ganho de força. Quanto à fadiga muscular no idoso ainda não se têm respostas conclusivas quanto à similitude dessas com a população jovem<sup>16</sup>.

Uma breve revisão na literatura revela que os estudos relacionados ao tempo de intervalo de recuperação muscular entre as séries de exercícios ou na avaliação do PT em contrações isocinéticas são contraditórios e escassos, principalmente, ao se tratar da população idosa.

No presente estudo, os tempos de intervalo de recuperação de 30, 60 e 90 segundo foram adotados entre as duas séries de contração isocinética de extensão do joelho em idosos onde foi verificado que o tempo de 30 segundos foi suficiente para que não houvesse declínio no PT.

Os resultados do presente estudo vão de encontro aos de Pincivero et al. (1997)<sup>17</sup>, onde os autores verificaram um aumento de força no quadríceps, com o tempo de 40 segundos de intervalo entre as séries. O estudo foi realizado com dois grupos experimentais, com amostra do sexo masculino (n=15), e em cada grupo foram usados dois tempos de intervalos entre as séries, 40 e 160 segundos, quatro séries de dez repetições, e velocidades angulares de 60 e 180°/segundos.

Bilcheck et al. (1993)<sup>18</sup> analisaram dois grupos, um controle (n=6) e outro experimental (n=10), ambos do sexo feminino, manipulando três tempos distintos de recuperação muscular (2,5, 5 e 10 minutos) em uma avaliação da fadiga muscular do quadríceps. Os autores utilizaram um protocolo de três séries com trinta repetições com velocidades angulares de 30 e 120°/s. Os resultados indicaram que um tempo de 2,5 minutos (150 segundos) são suficientes para recuperação da força muscular isocinética do quadríceps.

Em estudos mais recentes, Pincivero et al. (1998)<sup>11</sup> e Pincivero et al. (1999)<sup>19</sup> analisaram dois grupos experimentais do sexo masculino (n=14) em velocidades angulares de 90 e 180°/segundo, respectivamente. Em ambos os estudos foram utilizados tempos distintos de intervalo de recuperação muscular, 40 e 160 segundos para cada grupo experimental, e foram realizadas quatro séries de 20 repetições. Os autores concluíram que é necessário um tempo de 160 segundos, para que não haja declínio no PT do quadríceps. Os resultados diferenciam-se do presente estudo, por alguns motivos metodológicos, além da utilização de

dois grupos experimentais. A quantidade de repetições em cada série de contrações isocinéticas do joelho (20 repetições) não é adequada para se avaliar força ou PT pois, segundo Brown e Weir (2001)<sup>4</sup>, não se deve ultrapassar o número de cinco repetições em cada série. Nesta pesquisa utilizou-se um protocolo com três repetições em cada série.

Similar ao presente estudo, Parcell et al. (2002)<sup>7</sup> realizaram uma pesquisa com um grupo experimental manipulando quatro intervalos de recuperação (15, 60, 180 e 300 segundos) utilizando cinco velocidades angulares (60, 120, 180, 240 e 300°/s) e um protocolo de cinco séries de quatro repetições. A investigação foi realizada em uma amostra do sexo masculino (n=11) e os resultados demonstraram que um tempo mínimo de 60 segundos é suficiente para que não ocorram perdas significativas no PT do quadríceps. Os resultados não coincidem com os do presente estudo, talvez pela escolha dos tempos a serem manipulados. Possivelmente o tempo de 30 segundos poderia ter sido suficiente para uma recuperação adequada do PT, o que não foi possível com o tempo de 15 segundos escolhido por Parcell et al. (2002)<sup>7</sup> como tempo mínimo a ser manipulado.

Possivelmente, a discordância dos resultados da presente investigação em relação a outras pesquisas, se deve às metodologias utilizadas, principalmente quanto ao número de repetição em cada série. Neste estudo foi usado um protocolo de três repetições em cada série de contrações isocinéticas obedecendo as recomendações de Terreri et al. (2001)<sup>5</sup> que afirmam que são necessários de três a cinco repetições para se avaliar o PT em velocidades abaixo de 180°/segundo. Além disso foi seguido o protocolo de Aquino et al. (2002)<sup>13</sup>, que ao avaliar o PT dos idosos utilizou séries de três repetições.

Segundo Brown e Weir (2001)<sup>4</sup>, na utilização de testes de força não é necessário que se ultrapassem cinco repetições em uma série de contrações musculares. A justificativa dos autores se baseia em um estado de pré-ativação neural das unidades motoras, ou seja, uma primária ativação neural do movimento, que afeta as variáveis da força muscular, e que deixam aptos os músculos para uma grande produção de força ou torque, a partir da segunda repetição. Segundo Kushmerick e Meyer (1985)<sup>20</sup> as atividades contráteis ocorrem em duas fases, uma rápida e outra lenta, onde a primeira tem a sua recuperação da Creatina Fosfato (PCr) intramuscular em torno de 20 a 30 segundos, parecendo ser similar ao intervalo de 30 segundos de intervalo de recuperação entre as séries de contração isocinética do presente estudo.

## CONCLUSÃO

Não foram encontradas diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) entre as médias dos PT obtidos na velocidade angular de 60°/segundo, nos diferentes intervalos de recuperação (30, 60 e 90 segundos), na extensão de joelho em idosos.

Em resumo, os resultados deste estudo demonstraram que 30 segundos de intervalo de recuperação entre as séries de contração isocinética parecem ser suficientes para que não haja perdas significativas do PT nas contrações concêntricas do quadríceps na velocidade angular de 60°/segundo em idosos.

## REFERÊNCIAS

- 1-Kamel HK. Sarcopenia and Aging. **Nutrition Reviews**. 2003; 61; 5: 157-167.
- 2- American College Of Sports Medicine. Progression Models in Resistance Training for Healthy Adults. **Medicine and Science in Sports and Exercise** 2002; 34; 2: 364-380.

- 3- Thorstensson A, Grimby G, Karlsson J. Force-velocity relations and fiber composition in human knee extensor muscles. **Journal of Applied Physiology**. 1976; 40: 12-16.
- 4- Brown LE, Weir JP. ASEP Procedures recommendation I: Accurate assessment of muscular strength and power. **Journal of Exercise Physiology** 2001; 4; 3: 1-21.
- 5- Terreri ASAP, Greve DMJ, AmatuZZi MM. Avaliação isocinética no joelho do atleta. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte** 2001; 7; 2: 62-66.
- 6- Kannus P. Isokinetic Evaluation of Muscular Performance: Implications for Muscle Testing and Rehabilitation. **International Journal Sports Medicine** 1994; 15: S11-S18.
- 6- Parcell AC, Sawyer RD, Tricoli VA, Chivevere TD. Minimum rest period for strength recovery during a common Isokinetic testing protocol. **Medicine and Science in Sports and Exercise** 2002; 34; 6: 1018-1022.
- 8- Davies MJ, Dalsky GP. Normalizing strength for body size differences in older adults. **Medicine and Sciences in Sports and Exercises** 1997; 29; 5: 713-719.
- 9- Jaric, S. Muscle Strength Testing: Use of Normalisation for Body Size. **Sports Medicine** 2002; 32; 10: 615-631.
- 10- Carpinelli RN, Otto RM, Winett RA. A critical analysis of the ACSM position stand on resistance training: insufficient evidence to support recommended trainings protocols. **Journal of Exercise Physiology** 2004; 7; 3: 1-60.
- 11- Pincivero DM, Lephart SM, Karunakara RG. Effects of Intrasession Rest Interval on Strength Recovery and Reliability During High Intensity Exercise. **Journal of Strength and Conditioning Research** 1998; 12; 3: 152-156.
- 12- Jackson, A. S., Pollock, M. L. Generalized equations for prediction body density of men **British Journal of Nutrition** 1978; 40: 497-504.
- 13- Aquino MA, Leme LEG, AmatuZZi MM, Greve JMDA, Terreri ASAP, Andrusaits FR, et al. Isokinetic assessment of knee flexor/extensor muscular strength in elderly women **Revista Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo**. 2002; 57; 4: 131-134.
- 14- Fitts, R. Cellular mechanisms of muscle fatigue. **Physiological Reviews** 1994; 74: 49-94.
- 15- Smith RC, Rutherford OM. The role of metabolites in strength training. A comparison of eccentric and concentric contractions. **European Journal of Applied Physiology** 1995 ;71: 332-336.
- 16- Porter MM, Vandervoort AA. Aging of human muscle: structure, function and adaptability. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports** 1995; 5: 129-142.

17- Pincivero DM, Lephart SM, Karunakara RG. Effects of rest interval on isokinetic strength and functional performance after short term high intensity training. **British Journal of Sports Medicine** 1997; 31: 229-234.

18- Bilcheck HM, Kraemer WJ, Maresh CM, Zito MA. The effects of Isokinetic fatigue on recovery of maximal Isokinetic concentric and eccentric strength in women. **Journal Strength Conditional Research** 1993; 7: 43-50.

19- Pincivero DM, Gear SM, Moyna, NM, and Robertson RJ. The effects of rest interval on quadriceps torque and perceived exertion in healthy males. **Journal of Sports Medicine and Physical Fitness** 1999; 39; 4: 294-299.

20- Kushmerick MJ, Meyer RA. Chemical changes in rat leg muscles by phosphorus nuclear magnetic resonance. **American Journal Physiology** 1985; 248: C542-C549.

Endereço para correspondência:

**Prof. Dr. Martim Bottaro**

SQSW 105 Bloco – B Apt: 108

Brasília/DF, CEP:70670-422

E-mail: [martim@unb.br](mailto:martim@unb.br)

Tecnologia para Apresentação: **DATASHOW**



## PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO.

**Leandro Augusto Romansini,**

Mestrando em Ciências do Movimento Humano CEFID/UDESC, Bolsista CAPES;

**Patrícia Gazzi,**

Graduanda em Educação Física CDS/UFSC;

**Adair da Silva Lopes,**

Prof. Dr. DEF/CDS/UFSC;

**Rosane Carla Rosendo da Silva,**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. DEF/CDS/UFSC.

### Resumo

*O objetivo do estudo foi verificar o percentual de escolares de diferentes níveis socioeconômicos do município de Florianópolis – SC, que atendem aos critérios mínimos de saúde para as variáveis de aptidão física relacionada à saúde. Utilizando a estatística descritiva e o pacote SPSS 11.0, verificou-se que a maioria dos escolares encontrava-se dentro dos critérios para saúde na maioria das variáveis, porém é importante salientar que um grupo considerável, de ambos os sexos estava abaixo do critério em relação à força de membros superiores e ao percentual de gordura. Na resistência cardiorrespiratória, os escolares apresentaram os piores desempenhos.*

*Palavras chaves: aptidão física, nível socioeconômico, escolares.*

### Abstract

*The purpose of this study was to verify the percentage of students of different socioeconomic levels from Florianópolis – SC – Brazil, attaining the minimum criteria of health-related physical fitness (HRPF) variables. Using the descriptive statistics and the SPSS 11.0 statistical package, it was found that most of the students attained the criteria for most of the HRPF variables, however it is important to point out that a considerable group, of both sexes was below the criterion for arm muscle strength and for percentage of body fat. For the cardiorespiratory resistance, the students presented the worst results.*

*Key words: health-related physical fitness, socioeconomic level, elementary school.*

### Resumen

*El objetivo del estudio ha sido verificar el porcentaje de estudiantes entre 7 y 11 años de edad de distintos niveles socio-económicos de la ciudad de Florianópolis – SC – Brasil que atienden a los criterios mínimos de la salud para las variables de aptitud física relacionada a la salud. Utilizando la estadística descriptiva y el paquete SPSS 11.0, se ha verificado que la mayoría de los estudiantes se encontraban dentro de los criterios para la salud en la mayoría de las variables, sin embargo, es importante destacar que un grupo considerable de ambos los sexos estaban por debajo del criterio en relación a la fuerza de los miembros superiores y la porcentaje de grasa. En la resistencia cardiorrespiratoria, los estudiantes han presentado los peores resultados.*

*Palabras-clave: aptitud física, nivel socio-económico, estudiantes*

## Introdução

A Educação Física (EF) configura-se como uma disciplina escolar cuja especificidade lhe atribui responsabilidades essenciais para o desenvolvimento tanto da cultura corporal, quanto de aspectos sociais e educacionais da criança. Além disso, é também responsabilidade da EF a promoção da saúde pela educação para um estilo de vida fisicamente ativo, bem como o auxílio no desenvolvimento de conhecimentos sobre as relações das práticas corporais com a saúde. Nesse sentido, parece imprescindível dispensar atenção a tais conhecimentos, a fim de que os escolares possam obter informações e habilidades (motoras e cognitivas) que venham a contribuir para um crescimento e desenvolvimento satisfatórios (Marques & Gaya, 1999).

Para tanto, a educação física tem buscado o auxílio da antropometria para avaliar dimensões e proporções corporais, no que se refere à massa corporal, estatura corporal, diâmetros, perímetros e composição corporal, também no estabelecimento de relações com outros indivíduos levando em consideração à raça, sexo, idade e nível socioeconômico.

Estudos sobre a prática de exercícios físicos, tendo como referência a aptidão física relacionada à saúde, têm procurado ressaltar as implicações específicas de estilos de vida fisicamente ativos como fatores de prevenção no controle de um conjunto de doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT), tais como a hipertensão arterial, a obesidade, as hiperlipidemias, a diabetes *mellitus* tipo II, a osteoporose, as lombalgias, a depressão e determinados tipos de câncer (Blair; Kohl; Paffenbarger; Clarke; Cooper & Gibbons, 1990; Bouchard & Shephard, 1994; Paffenbarger; Hyde; Ming; Lee & Kampert, 1994).

Contudo, apesar da relação entre níveis satisfatórios de aptidão física e menor risco para o desenvolvimento de DCNT ser bastante discutida pela literatura e divulgada nos meios de comunicação, percebe-se que a maioria da população ainda não se conscientizou a respeito, uma vez que possuem, em sua maioria, níveis insatisfatórios de atividade física. Nesse sentido, é válido ressaltar que a maioria dos hábitos, comportamentos e atitudes para um estilo de vida saudável e ativo, tende a desenvolver-se ainda na infância, sugerindo, dessa forma, que a infância e a adolescência possam representar períodos ótimos para a intervenção afim de estimular hábitos e comportamentos que se espera manter durante a vida.

Os hábitos de vida de crianças na sociedade moderna têm se modificado ao longo dos últimos anos, em relação ao tempo de lazer, principalmente entre as que residem em grandes regiões urbanas, conduzindo a comportamentos que invariavelmente possam provocar uma diminuição dos seus níveis de aptidão física (Strassburger & Borges, 2001).

Porem, além dos avanços tecnológicos (elevadores, controle remoto, televisão, entre outros) que acabam propiciando um estilo de vida sedentário, ainda existem os meios externos que interferem na aptidão física relacionada à saúde. Assim, segundo Malina e Bouchard (2002), o desempenho físico nunca deve ser encarado de maneira unicamente biológica, nem unicamente social ou cultural, uma vez que tanto os fatores biológicos, quanto os socioculturais, influenciam o desempenho e provavelmente interagem na determinação de níveis de desempenho.

Guedes e Guedes (1997) também constataram fatores que podem interferir nas variáveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes.

Alguns desses são de origem genética, como os aspectos herdados e raciais (...) Outros ainda, como os aspectos sócio-econômicos e seus múltiplos fatores resultantes, refletem uma complexa interação entre fatores de origem genética e do meio ambiente que podem agir permanentemente ou temporariamente,

dependendo da época da intensidade com que agem sobre as crianças e os adolescentes. (p. 122).

Por este motivo, a condição socioeconômica pode ser um importante fator influenciador do resultado final no processo de crescimento físico e da aptidão física relacionada à saúde, uma vez que a mesma pode influenciar, decisivamente, nos aspectos relacionados à nutrição (facilidade ou dificuldade financeira para adquirir alimentos em quantidade e qualidade satisfatórias), às condições de salubridade ambiental, ao acesso à assistência de saúde de boa qualidade, bem como em fatores menos observáveis, como a estimulação psicológica eficiente ou deficiente (Silva, 1990). Cunha (1985) e Malina (1990) também destacam que existem diferenças nas variáveis antropométricas e nos componentes da aptidão física entre crianças de diferentes condições sócio-econômicas.

Tendo em vista estas evidências resolveu-se desenvolver um estudo para verificar o percentual de escolares com diferentes níveis socioeconômicos do município de Florianópolis, SC, que atendem aos critérios mínimos de saúde (aptidão física relacionada à saúde). Com esta finalidade, optou-se por utilizar os critérios de aptidão física relacionada à saúde propostos pela bateria de testes FITNESSGRAM, do Cooper *Institute for Aerobics Research* (1999).

## **Metodologia**

### **População e Amostra**

A população deste estudo refere-se aos escolares de diferentes níveis socioeconômicos da rede pública e privada, de Florianópolis (SC) e que estão matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), na faixa etária compreendida entre 7 e 11 anos de idade, de ambos os sexos.

A amostra foi composta por 601 escolares (293 do sexo masculino e 308 do sexo feminino). Na constituição da amostra, as escolas e os escolares foram selecionados por conveniência. Participaram do estudo uma escola estadual localizada no continente, duas municipais e uma particular na região central insular.

### **Variáveis Investigadas**

#### **Nível Socioeconômico**

Para identificar o nível socioeconômico foi utilizado o questionário adotado pela Associação Nacional de Empresa de Pesquisa - ANEP (1997), que considera a quantidade de bens de consumo que a família possuía em casa e o nível de escolaridade do chefe da família. A ANEP classifica os níveis socioeconômicos em A1, A2, B1, B2, C, D e E (sendo "A1" o nível mais elevado e "E" o mais baixo). No presente estudo optou-se por agrupar os níveis socioeconômicos em três: "AB" o mais elevado; "C" como médio e o "DE" como baixo.

#### **Composição corporal**

Para a coleta dos dados das variáveis de composição corporal (espessura das dobras cutâneas tricípital e subescapular), foi utilizado um compasso específico da marca CESCORF, com escala de 0,1 mm e pressão constante estimada em de 10g/mm<sup>2</sup>, independente de sua abertura. Foram realizadas três medidas de forma alternada nos pontos

anatômicos do tríceps e subescapular, sempre do lado direito do corpo. Para análise dos dados foi utilizado o valor intermediário das três medidas realizadas. As medidas foram realizadas com base no protocolo proposto por Harrison, Buskirk, Carter, Johnston, Lohman, Pollock, Roche e Wilmore (1991).

### Percentual de gordura (%)

Foi utilizada a fórmula sugerida por Lohman (1986).

Esta equação foi desenvolvida para estimar a composição corporal de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade, levando em consideração a idade e sexo<sup>1</sup>.

$$(1) \quad \% G = 1,35(TR + SE) - 0,012 (TR + SE)^2 - C^*$$

\*C = constantes por idade, sexo e raça (Tabela 1)

**Tabela 1**

**Constantes por sexo, idade e raça, para o cálculo da gordura corporal relativa em crianças.**

SEXO	RAÇA	IDADES				
		7	8	9	10	11
MASC	BRANCA	3.4*	3.7	4.1	4.4*	4.7
MASC	NEGRA	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3
FEM	BRANCA	1.4*	1.7	2.0	2.4*	2.7
FEM	NEGRA	1,7	2,0	2,3	2,6	3,0

\*Constantes apresentadas por Lohman (1986). Constantes sugeridas por Pires Neto & Petroski (1996)

### Testes motores relacionados à saúde

A bateria de testes utilizada neste estudo foi a proposta pelo *FITNESSGRAM – Cooper Institute for Aerobics Research* (1999), composta pelos testes: corrida de “vai-e-vem” de 20m (capacidade cardiorrespiratória), “sentar-e-alcançar com pernas alternadas” (flexibilidade), abdominal modificado (força/resistência abdominal) e flexão e extensão de cotovelos na barra modificada (força/resistência de membros superiores). A seguir serão apresentados os critérios para a saúde de cada teste.

#### Teste de flexibilidade

O critério de saúde especificado pela *FITNESSGRAM* para este teste é de 20,5 cm para os rapazes na faixa etária de 7 a 17 anos, 23 cm para moças de 7 a 10 anos, 25,5 cm para moças de 11 a 14 anos e 30,5 cm para moças de 15 a 17 anos.

#### Teste de força e resistência abdominal

Os critérios para este teste são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2**

**Critérios de saúde estipulados pela *FITNESSGRAM* para o teste de força/resistência abdominal (abdominal modificado), por sexo e idade.**

Idade	Critérios estipulados (número de repetições)	
	Feminino	Masculino
7	04 – 14	04 – 14
8	06 – 20	06 – 20
9	09 – 22	09 – 24
10	12 – 26	12 – 24
11	15 – 29	15 – 28

Fonte: *Cooper Institute for Aerobics Research – FITNESSGRAM (1999)*.

### Teste de força e resistência de membros superiores

Quanto aos critérios de saúde estabelecidos, são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3**

**Critérios de saúde estipulados pela *FITNESSGRAM* para o teste de força/resistência de membros superiores (extensão e flexão de cotovelos em suspensão na barra modificado), por sexo e idade.**

Idade	Critérios estipulados (número de repetições)	
	Feminino	Masculino
7	03 – 09	03 – 09
8	04 – 11	04 – 11
9	04 – 11	05 – 11
10	04 – 13	05 – 15
11	04 – 13	06 – 17

Fonte: *Cooper Institute for Aerobics Research – FITNESSGRAM (1999)*.

### Teste de capacidade cardiorrespiratória.

Os critérios da aptidão cardiorrespiratória são apresentados em número de voltas completadas durante o teste do vai-e-vem de 20m. Estes critérios são apresentados na Tabela 4.

**Tabela 4**

**Critérios de saúde estipulados pela *FITNESSGRAM* para o teste de resistência cardiorrespiratória (vai-e-vem de 20m - em número de voltas), por sexo e idade.**

Idade	Critérios estipulados	
	Feminino	Masculino
7	Critério não recomendado	Critério não recomendado
8	Critério não recomendado	Critério não recomendado
9	Critério não recomendado	Critério não recomendado
10	15 – 41	23 – 61
11	15 – 41	23 – 72

Fonte: *Cooper Institute for Aerobics Research – FITNESSGRAM (1999)*.

## Tratamento Estatístico

A tabulação dos dados e análise estatística foi realizada com o programa computadorizado SPSS for Windows® - versão 11.0. Foi utilizada a estatística descritiva (média, desvio padrão, frequências e porcentagens).

### Resultados

Conforme o *Cooper Institute for Aerobics Research* (1999), a FITNESSGRAM usa padrões referenciados por critérios por idade e sexo para avaliar a aptidão física relacionada à saúde. Estes padrões têm sido estabelecidos para representar um nível mínimo de aptidão que ofereça algum grau de proteção contra doenças resultantes de um estilo de vida sedentário.

Para o presente estudo optou-se por analisar o alcance dos critérios propostos em relação ao percentual de gordura, flexibilidade, força/resistência abdominal, força/resistência de membros superiores e resistência cardiorrespiratória.

Na Tabela 5 pode-se verificar a distribuição da amostra de acordo com os critérios de saúde.

**Tabela 5**

**Componentes de aptidão física relacionada à saúde em relação aos critérios de saúde propostos pela FITNESSGRAM para os meninos e as meninas.**

Variáveis	MASCULINO			FEMININO		
	ABAIXO DO CRITÉRIO	DENTRO DO CRITÉRIO	ACIMA DO CRITÉRIO	ABAIXO DO CRITÉRIO	DENTRO DO CRITÉRIO	ACIMA DO CRITÉRIO
	%	%	%	%	%	%
% GORD	23,9	63,5	12,7	28,2	61,7	10,1
FLEX	5,8	94,2	*	20,5	79,5	*
ABD	10,9	37,9	51,2	14,0	44,5	41,6
FMS	42,7	50,5	6,8	45,5	47,4	7,1
RC **	62,7	37,3	--	52,2	46,0	1,8

\* não existe a classificação

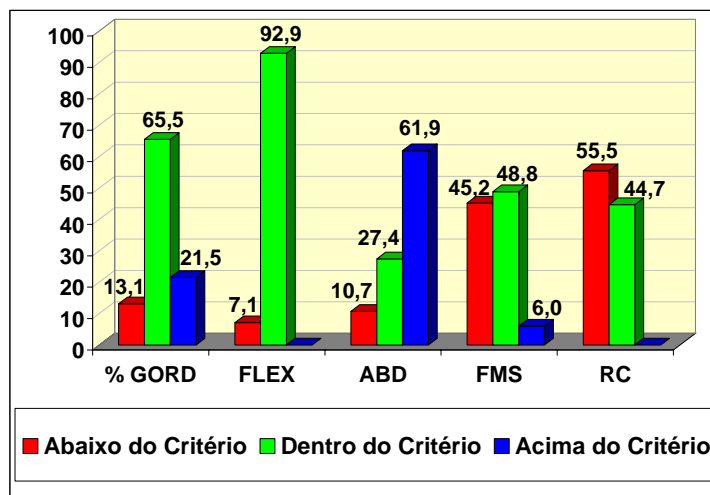
\*\* não existe critério recomendado para crianças menores de dez anos.

Analisando a Tabela 5 pode-se verificar que os meninos e as meninas obtiveram valores percentuais similares no desempenho dos testes, os escolares obtiveram os melhores desempenhos na flexibilidade e na força abdominal. A maioria dos escolares encontra-se dentro do critério para saúde quanto ao percentual de gordura, porém é importante salientar que um grupo considerável, tanto dos meninos (23,9%) quanto das meninas (28,2%) encontrava-se abaixo do critério recomendado. Indicando, possivelmente uma tendência às questões relacionadas à desnutrição. Tais resultados podem ter ocorrido pelo fato da maioria da amostra pertencer à rede pública e também a possível localização das escolas, que eram próximas a algumas regiões carentes de Florianópolis. As variáveis em que os escolares apresentaram os piores desempenhos foram resistência cardiorrespiratória, onde 62,7% dos meninos e 52,2% das meninas não atingiram o critério mínimo para a saúde, seguido pela força/resistência de membros superiores (42,7% dos meninos e 45,5% das meninas).

### Alcance dos Critérios de Saúde por Nível Socioeconômico

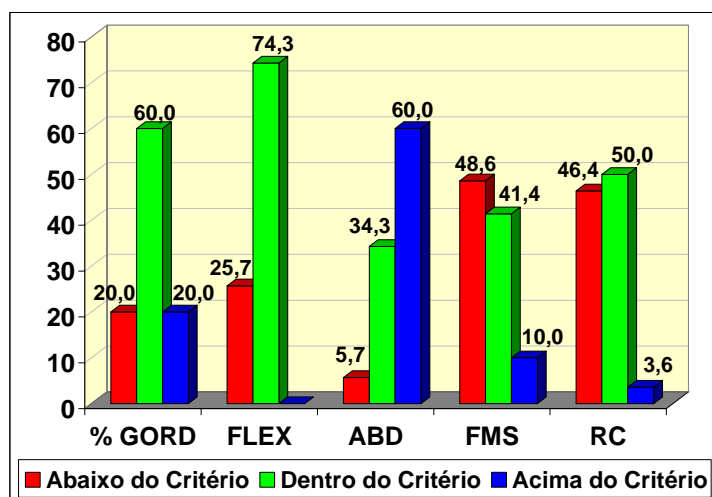
## Nível Socioeconômico AB

As Figuras 1 e 2 apresentam a distribuição em percentuais das componentes de aptidão física relacionada à saúde em relação aos critérios propostos pela FITNESSGRAM, respectivamente dos meninos e das meninas do NSE AB.



**Figura 1:** Percentual de alcance dos critérios para os meninos de NSE AB.

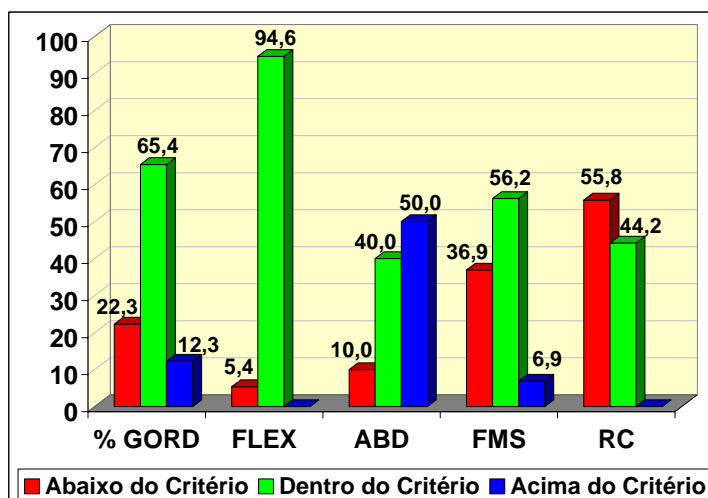
Nas Figuras 1 e 2 pode-se verificar que 65,5% dos meninos e 60,0% das meninas encontraram-se dentro do critério proposto para o percentual de gordura. Para esta variável o fator “acima do critério” deve ser encarado como preocupante, considerando que isto indica valores referentes à sobrepeso (21,5% dos meninos e 20,0% das meninas). Por sua vez, a classificação “abaixo do critério” pode indicar possíveis problemas de desnutrição (13,1% dos meninos e 20,0% das meninas). A flexibilidade apresentou níveis satisfatórios de alcance do critério proposto, entre os meninos (92,9%) e um pouco menor entre as meninas (74,3%). A força/resistência abdominal mostrou-se como a capacidade física de melhor desempenho entre os escolares de elevado NSE, a maioria dos meninos (89,3%) e das meninas (94,3%) obtiveram valores dentro ou acima dos critérios de saúde estabelecidos por esta bateria de testes. A força/resistência dos membros superiores juntamente com a resistência cardiorrespiratória foram as componentes onde os escolares apresentaram os resultados mais preocupantes. Entre os meninos, 45,2% e 55,5% respectivamente para FMS e RC foram classificados como abaixo do critério. Entre as meninas, este percentual foi 48,6% para FMS e 46,4% para RC. Importante salientar que a análise de resultados referente ao alcance de critérios para a resistência cardiorrespiratória foi realizada apenas com os escolares de dez e onze anos, uma vez que a bateria de testes da FITNESSGRAM não estabelece critérios de saúde para esta capacidade física em crianças de sete, oito e nove anos.



**Figura 2:** Percentual de alcance dos critérios para as meninas de NSE AB.

### Nível Socioeconômico C

As Figuras 3 e 4 apresentam a distribuição em percentuais das componentes de aptidão física relacionada à saúde em relação aos critérios propostos pela FITNESSGRAM, respectivamente dos meninos e das meninas do NSE C.



**Figura 3:** Percentual de alcance dos critérios para os meninos de NSE C.

Nas Figuras 3 e 4 pode-se verificar que 65,4% dos meninos e 63,9% das meninas encontraram-se dentro do critério proposto para o percentual de gordura, porém um número considerável de escolares encontra-se abaixo dos critérios para a saúde sendo mais preocupante entre as meninas (28,4%). Entre os meninos, 22,3% estão abaixo dos critérios, valores superiores aos escores de alto NSE. A flexibilidade apresentou níveis satisfatórios de alcance do critério proposto, entre os meninos (94,6%) e (80,6%) entre as meninas, sendo esses valores superiores aos escolares de elevado NSE. A força/resistência abdominal mostrou-se a capacidade física de melhor desempenho entre os escolares, a maioria dos meninos (90,0%) e das meninas (83,9%) obteve valores dentro ou acima dos critérios de saúde estabelecidos por esta bateria de testes, as meninas obtiveram valores menores quando comparadas às meninas de alto NSE, e os meninos valores aproximados.



A força/resistência dos membros superiores tanto no masculino quanto no feminino apresentaram valores melhores que os escolares de elevado NSE, porém ainda preocupantes, pois 36,9% dos meninos e 44,5% das meninas encontram-se abaixo dos critérios da saúde. A resistência cardiorrespiratória foi a componente onde os escolares apresentaram os resultados mais preocupantes, sendo entre os meninos 55,8% estavam abaixo dos critérios, resultados similares aos meninos de alto NSE, e entre as meninas um número ainda maior (58,9%) que não atingiram os critérios mínimos para saúde.

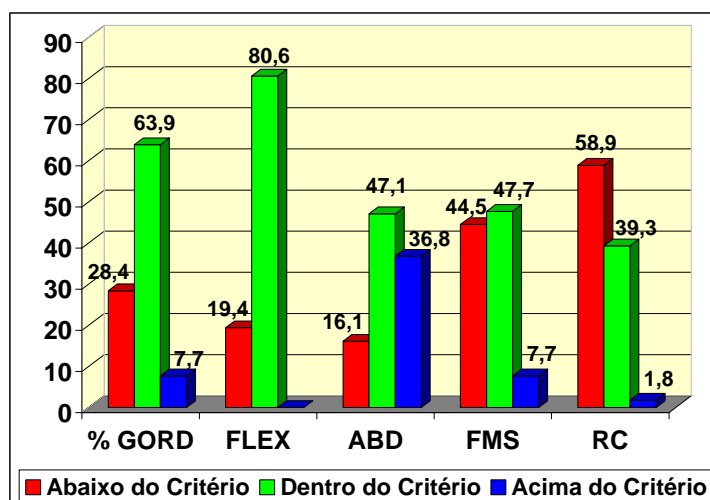


Figura 4: Percentual de alcance dos critérios para as meninas de NSE C.

### Nível Socioeconômico DE

As Figuras 5 e 6 apresentam a distribuição em percentuais das componentes de aptidão física relacionada à saúde em relação aos critérios propostos pela FITNESSGRAM, respectivamente dos meninos e das meninas do NSE DE.

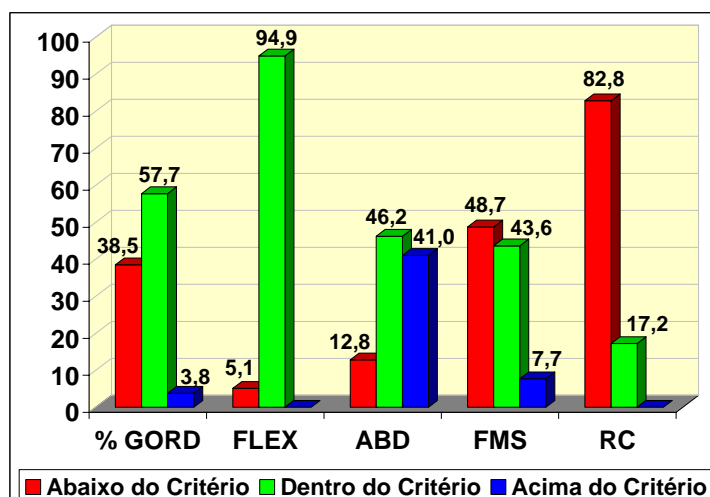
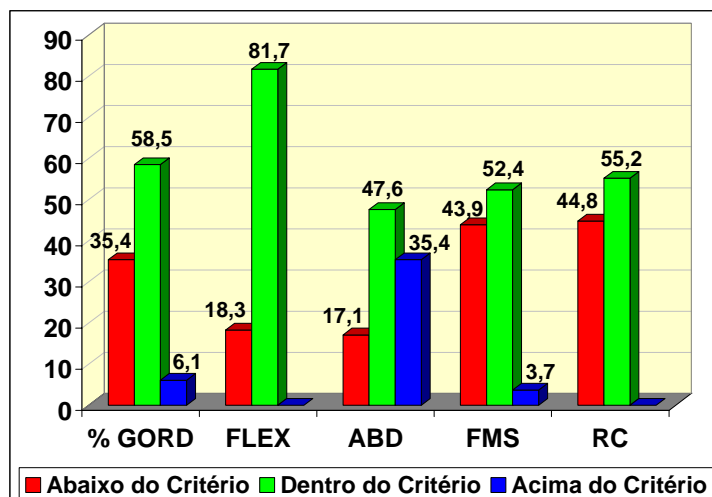


Figura 5: Percentual de alcance dos critérios para os meninos de NSE DE.

Nas Figuras 5 e 6 verificou-se que 57,7% dos meninos e 58,5% das meninas encontraram-se dentro do critério proposto para o percentual de gordura, porém, a exemplo do ocorrido no C, um número ainda maior de escolares encontra-se abaixo dos critérios

sendo 38,5% entre os meninos e 35,4% entre as meninas. A flexibilidade apresentou níveis satisfatórios de alcance do critério proposto, entre os meninos (94,9%) e um pouco menor entre as meninas (81,7%), sendo esses valores superiores aos escolares de alto e médio NSE. A força/resistência abdominal, a exemplo dos outros NSE, mostrou-se como a capacidade física de melhor desempenho entre os escolares, a maioria dos meninos (87,2%) e das meninas (83,0%) obteve valores dentro ou acima dos critérios de saúde estabelecidos por esta bateria de testes, tanto os meninos quanto as meninas obtiveram valores menores quando comparadas aos escolares de alto e médio NSE. Na força/resistência dos membros superiores, 51,2% dos meninos estavam acima ou dentro dos critérios, porém apresentaram valores inferiores aos escolares de elevado e médio NSE, e ainda apresentaram valores mais preocupantes com 48,7% abaixo dos critérios da saúde, sendo o NSE com maior número de escolares que não atingiram os critérios mínimos pra saúde. Quanto às meninas percebeu-se uma pequena melhora em relação aos demais NSE, mas ainda preocupante, pois 43,9% das meninas estão abaixo dos critérios. A resistência aeróbica dos meninos foi a componente onde os escolares apresentaram os piores resultados de todas as componentes de AFRS em todos os NSE, onde 82,8% dos meninos encontraram-se abaixo dos critérios. Entre as meninas ocorreu o inverso diminuindo o percentual das meninas que não atingiram o critério mínimo para saúde (44,8%).



**Figura 6:** Percentual de alcance dos critérios para as meninas de NSE DE.

Analisando todos os NSE, verificou-se que quanto ao percentual de gordura no NSE AB a questão da obesidade foi mais preocupante enquanto que nos NSE C e DE. Problemas possivelmente relacionados à desnutrição tornaram-se mais evidentes, principalmente nos escolares de baixa NSE. A flexibilidade apresentou níveis satisfatórios de alcance do critério proposto, em todos os NSE, aumentando o desempenho nos NSE mais baixos. A força/resistência abdominal mostrou-se a capacidade física de melhor desempenho entre os escolares, sendo muito semelhante entre os meninos de diferentes NSE, e entre as meninas quanto maior o NSE melhor foi o desempenho. Na força/resistência dos membros superiores ambos os sexos apresentaram valores preocupantes, sendo entre os meninos de NSE mais baixo o pior desempenho, e entre as meninas o inverso, quanto maior o NSE maior o número de meninas que não atingiram os critérios para a saúde. A resistência cardiorrespiratória foi a componente onde os escolares em todos os NSE apresentaram os resultados mais preocupantes, sendo que entre os meninos quanto menor o NSE maior o número que não atingiu os critérios chegando a 82,8% no NSE DE. Entre as meninas o mais preocupante foi no NSE C (58,9%), enquanto

que no NSE DE, aumentou o número de meninas que estavam dentro do critério, ao contrário do ocorrido com os meninos.

## Conclusões

Em relação às características sócias demográficas, observou-se, como já era esperada, uma amostra, composta em sua maioria por escolares de médio-baixo nível socioeconômico com os níveis “C” e “DE” representando 74,3% dos escolares. Os escolares possuíam entre 1 e 2 irmãos (50,5%), a maioria residia com os pais (65,4%) e eram nativos (59,5%).

A maioria dos escolares encontrava-se dentro dos critérios para saúde na maioria das variáveis, porém é importante salientar que um grupo considerável, tanto dos meninos quanto das meninas estavam abaixo do critério em relação a FMS e ao %G, este último supondo uma tendência à desnutrição. Na resistência cardiorrespiratória os escolares apresentaram os piores desempenhos.

Os escolares (ambos os sexos) de alto NSE obtiveram melhor desempenho na FLEX e ABD. Na RC os meninos de médio NSE, e as meninas de baixo NSE sobressaíram-se. Quanto ao %G são mais preocupantes questões relacionada à obesidade no NSE alto (AB) do que em níveis médio (C) e baixo (DE).

## Referências Bibliográficas

- Associação Nacional de Empresa de Pesquisa - ANEP. (1997). *Critério de Classificação Econômica do Brasil* (On-line). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acessada em 08/03/2003.
- Blair, S.N. ; Kohl, H.W. ; Paffenbarger, R.S.; Clarke, D.G.; Cooper, K.H.; Gibbons, L.W. (1990). Physical fitness and all-cause mortality: A prospective study of health men. *Journal of the American Medical Association*, 262, 2395-2401.
- Bouchard, C. & Shephard, R. (1994). Physical Activity, Fitness, and Health: The Model and Key Concepts. In: Bouchard, C.; Shephard, R.& Stephens T. *Physical Activity, Fitness, and Health. Consensus Statement*. Champaign: Human Kinetics.
- Cooper Institute for Aerobics Research. (1999). *The prudential FITNESSGRAM test administration Manual*. Dallas: Author.
- Cunha, D. S. (1985). *Estudo sobre a influência do nível sócio-econômico na aptidão motora*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Guedes, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (1997). *Crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes*. São Paulo: CLR Balieiro.
- Harrison, G. G.; Buskirk, E. R.; Carter, J. E. L.; Johnston, F. E.; Lohman, T. G.; Pollock, M. L.; Roche, A. F. & Wilmore, J. (1991). Skinfold thicknesses and measurement technique. In T. G. Lohman, A. F. Roche, R. Martorell (Eds). *Anthropometric standardization reference manual*. (pp 3-8): Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Lohman, T. G. (1986). Applicability of body composition techniques and constants for children and youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 58(9), 98-102.
- Malina, R. M. & Bouchard, C. (2002). *Atividade física do atleta jovem: do crescimento à maturação*. (C. A. Rocha & L. S. F. de Mello. trad.). São Paulo: Roca (Trabalho original publicado em 1991).

- Malina, R. M. (1990). Crescimento de crianças latino-americanas: comparações entre os aspectos sócio-econômicos, urbano-rural e tendência secular. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 04 (03) 46-75.
- Marques, A.T. & Gaya, A.C.A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde. Estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13 (1), 83-102.
- Paffenbarger, R., Hyde, M., Ming, A., Lee, I. M.; Kampert, J.N. (1994). A active and fit way of life influencing health and longevity. In: Quinney, H.; Gauvin, L. & Wall, A. (Eds.), *Toward Active Living. Proceedings of the International Conference on Physical Activity, Fitness and Health*. (pp.61-68). Champaign: Human Kinetics.
- Pires Neto, C. S. & Petroski, E. L. (1996). Assuntos sobre as equações da gordura corporal relacionadas às crianças e jovens. In S. Carvalho (Org). *Comunicação, Movimento e Mídia na educação Física*. (pp. 21-30). Santa Maria: Imprensa Universitária, UFSM.
- Silva, O. J. da. (1990). *Características do comportamento do peso, altura, dobras cutâneas e maturação sexual em dois níveis socioeconômicos distintos de escolares de Florianópolis*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Strassburger, M. & Borges, G. A. (2001). Aptidão física relacionada à saúde de escolares de 7 a 10 anos de Marechal Cândido Rondon – PR. *Caderno de Educação Física*, 3 (1), 67-78.

LEANDRO AUGUSTO ROMANSINI

Rua: Cap. Romualdo de Barros, 861, bloco 01, apt 202

Bairro Carvoeira

Florianópolis, SC

CEP 88040-600

[leandro\\_romansini@yahoo.com.br](mailto:leandro_romansini@yahoo.com.br)

TECNOLOGIA DATASHOW

## **PERCENTUAL DE ALCANCE DOS CRITÉRIOS DE SAÚDE EM ESCOLARES DE 7 A 11 ANOS DE IDADE POR SEXO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO**

### **Resumo**

O objetivo do estudo foi verificar o percentual de escolares de diferentes níveis socioeconômicos do município de Florianópolis – SC, que atendem aos critérios mínimos de saúde para as variáveis de aptidão física relacionada à saúde. Utilizando a estatística descritiva e o pacote SPSS 11.0, verificou-se que a maioria dos escolares encontrava-se dentro dos critérios para saúde na maioria das variáveis, porém é importante salientar que um grupo considerável, de ambos os sexos estava abaixo do critério em relação à força de membros superiores e ao percentual de gordura. Na resistência cardiorrespiratória, os escolares apresentaram os piores desempenhos.

Palavras chaves: aptidão física, nível socioeconômico, escolares.

## **PERCENTAGE OF REACH OF THE CRITERIA OF HEALTH IN STUDENTS FROM 7 TO 11 YEARS OF AGE FOR SEX AND SOCIOECONOMIC STATUS**

### **Abstract**

The purpose of this study was to verify the percentage of students of different socioeconomic levels from Florianópolis – SC – Brazil, attaining the minimum criteria of health-related physical fitness (HRPF) variables. Using the descriptive statistics and the SPSS 11.0 statistical package, it was found that most of the students attained the criteria for most of the HRPF variables, however it is important to point out that a considerable group, of both sexes was below the criterion for arm muscle strength and for percentage of body fat. For the cardiorespiratory resistance, the students presented the worst results.

Key words: health-related physical fitness, socioeconomic level, elementary school

## **PORCENTAJE DEL ALCANCE DE LOS CRITERIOS DE SALUD EN ESTUDIANTES ENTRE 7 Y 11 AÑOS DE EDAD POR SEXO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO**

### **Resumen**

El objetivo del estudio ha sido verificar el porcentaje de estudiantes entre 7 y 11 años de edad de distintos niveles socio-económicos de la ciudad de Florianópolis – SC – Brasil que atienden a los criterios mínimos de la salud para las variables de aptitud física relacionada a la salud. Utilizando la estadística descriptiva y el paquete SPSS 11.0, se ha verificado que la mayoría de los estudiantes se encontraban dentro de los criterios para la salud en la mayoría de las variables, sin embargo, es importante destacar que un grupo considerable de ambos los sexos estaban por debajo del criterio en relación a la fuerza de los miembros superiores y la porcentaje de grasa. En la resistencia cardiorrespiratoria, los estudiantes han presentado los peores resultados.

Palabras-clave: aptitud física, nivel socio-económico, estudiantes.

## XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

### PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE SUJEITOS DE MEIA IDADE, ANTES E DEPOIS DA PRÁTICA DA MODALIDADE ESPORTIVA – VOLEIBOL

Guilherme Felício Mülbersted Coelho<sup>1</sup>  
Bolsista PET/EF/UFSC

#### Resumo

*Este estudo descritivo diagnóstico objetivou analisar a percepção de pessoas de meia-idade sobre variáveis inerentes à qualidade de suas vidas antes e depois de iniciar a prática do voleibol. Participaram do estudo 15 sujeitos, escolhidos de forma casual-sistemática, participantes de um Projeto de Extensão do CDS/UFSC. Elaborou-se uma entrevista semi-estruturada, cientificamente testada (94% validade; 100% clareza) para a coleta de dados, que foi efetuada no ambiente de prática. Os dados foram tratados com a análise de conteúdo e o teste Qui-Quadrado. Os resultados demonstram que houve melhoria significativa na percepção dos sujeitos sobre variáveis após aderirem à prática do voleibol.*

#### Abstract

*This descriptive diagnostic study objectives to analyze the perception of half-aged people about variables of their quality of life before and after start the volleyball practice. Participated of the study 15 subjects, chosen in a systematic-casual way, participating of an Extension Project of CDS/UFSC. Was used a half-structured interview, scientifically tested (94% valid; 100% clearly) to the data collect, made in the practice place. The data was treated with contend analyses and the Qui-Square test. The results shows that had significant improvement on the perception of the subjects about variables after started the volleyball practice.*

#### Resumen

*Este estudio descriptivo diagnóstico, objetivó analizar la percepción de personas de media-edad sobre variables inherentes a la calidad de sus vidas antes y después de la práctica del voleibol. Participaran del estudio 15 personas, elegidos de forma casual-sistemática, participantes de un Proyecto de Extensión del CDS/UFSC . Se elaboro una entrevista semi-estructurada testada (94% validez; 100% clareza) para la coleta de datos, efectuada en el ambiente de la práctica. Los datos fueran tratados con la análisis de contenido y el teste Qui-Cuadrado. Los resultados demostraron que hubo mejora en la percepción de los sujetos después de practicaren el voleibol.*

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela Professora Dra Saray Giovana dos Santos. Chefe do Departamento do CDS/UFSC.

Atualmente, há uma tendência de se relacionar qualidade de vida (QV) com atividade física (AF), principalmente com relação à meia-idade, mas os estudos na área de Educação Física com relação a este assunto ainda são incipientes (DUARTE et al., 2002).

Envelhecer é inevitável, mas podemos envelhecer com qualidade, e envelhecer com QV é o que todos sonham. Todos querem ter uma aposentadoria dos sonhos, mas se esquecem que a idade avançada reflete a vida passada, portanto quando chega o tempo os sonhos viram pesadelos (RAUCHBACH, 2001).

Provavelmente, esta preocupação com o envelhecimento é o que faz com que as pessoas da meia-idade procurem cada vez mais por AF, no sentido de estarem se preparando para a próxima fase da vida, e com mais qualidade.

Uma pessoa de meia-idade, em torno de seus 50 anos, deve estar alerta a qualquer mudança corporal, principalmente com relação ao seu estado físico, sua massa corporal e estabelecer objetivos para a manutenção de seu corpo, podendo assim manter-se “mais jovem” por mais tempo. Com o envelhecimento, é inevitável o declínio dos níveis de AF e de funções corporais.

Deste modo, com base nos pressupostos teóricos que apontam os benefícios da AF, nas diferentes faixas etárias, e com vista na importância dada à ela por praticantes é que neste estudo investigou-se a seguinte questão: será que pessoas na faixa da meia-idade, praticantes de voleibol (Vb) percebem as melhorias na qualidade de suas vidas, advindas dessa prática?

Na expectativa de responder a questão delimitada, definiu-se como objetivo geral, analisar a percepção de pessoas de meia-idade sobre variáveis inerentes à qualidade de suas vidas antes e depois de iniciar a prática sistemática do Vb. Mais especificamente objetivou-se: identificar as variáveis que levaram as pessoas de meia-idade à prática do Vb; identificar mediante a percepção das pessoas de meia-idade, variantes que possam qualificar a vida destes, antes de adotarem a prática regular do Vb e depois; e, comparar a percepção das pessoas de meia-idade antes e depois da prática do Vb, aqui considerado como AF.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

Este estudo caracterizou-se como sendo de cunho descritivo do tipo diagnóstico, sendo que para Triviños (1995, p. 110), “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, [...], seus valores, o mercado ocupacional, etc.”. Ainda, segundo o mesmo autor, com este tipo de estudo, pode-se estabelecer relações entre as variáveis, o que poderá ser necessário nas análises dos dados.

Fizeram parte deste estudo 15 sujeitos, escolhidos de forma casual-sistemática, participantes do Projeto de Extensão *Voleibol misto acima dos 40 anos*, o qual se realiza no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo 10 mulheres e cinco homens. Justifica-se a escolha da amostra, na medida que só participaram do estudo os participantes que se encontram presentes durante as duas semanas destinadas à coleta de dados.

Como instrumento de medida foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, contendo 21 questões, sendo que destas, apenas três (3) eram abertas e oito (8) questões utilizaram uma escala comparativa. O instrumento foi construído especificamente para este estudo, testada quanto a validade de construto e conteúdo, por três doutores, obtendo-se um índice confiabilidade de 94% . Quanto à clareza, testada com cinco sujeitos de meia idade com características semelhantes aos da amostra, cujo índice obtido foi de 100%.

A coleta de dados foi efetuada no ambiente de prática, após esclarecidos os objetivos do estudo e assinado o termo de consentimento.

Os dados foram tratados conforme as características dos mesmos, sendo que para os dados nominais utilizou-se análise de conteúdo e quando possível frequência simples, e, para os dados intervalares ou de razão a estatística em termos de média e desvio padrão, e para as comparações entre a percepção dessas pessoas antes e depois da prática de atividade física regular, foi utilizado o teste Qui-Quadrado  $p < 0,05$ .

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar apresentação e discussão dos resultados, optou-se por desenvolver os tópicos de acordo com os objetivos específicos do estudo, como segue.

#### 3.1 Variáveis que levaram pessoas de meia idade à prática de atividade física

O grupo pesquisado apresentou média de idade de  $52,2 \pm 6,93$  anos, considerado um grupo homogêneo ( $CV=13\%$ ), considerando os índices estipulados por Gomes (1999).

Com relação ao trabalho, 6/15 dos entrevistados trabalham e 9/15 não trabalham mais, sendo que 12/15 são aposentados, destes três ainda trabalham. Com relação à ocupação dos entrevistados, pode-se citar algumas atividades, como: do lar, professora, contador, analista de investimento, administradora, servidora pública e agente de viagens.

Com relação às causas que levaram os sujeitos à prática de AF, questionou-se inicialmente, acerca de seu passado atlético, práticas de outras modalidades, enfim, características sobre suas vidas ativas.

Com relação ao seu passado atlético, (esta questão) se referia a qualquer nível de competição, desde escolar até alto rendimento. Dentre os resultados obtidos, pode-se contar a participação de 11 dos entrevistados como tendo algum tipo de passado atlético em algum nível competitivo e apenas 4 não tiveram nenhum tipo de envolvimento com atividades competitivas. Sendo as atividades competitivas: Voleibol(Vb), karatê, natação, futebol, futsal, basquete, handebol, punhobol, bolão, caça submarina, atletismo e tênis.

Ao serem questionados sobre a quantidade de dias por semana que praticam AF e quanto tempo por sessão ou dia, obteve-se os seguintes resultados: o grupo apresenta uma média de 4,13 dias por semana de prática, sendo no máximo 6 dias e no mínimo 3 dias. Em se falando das horas/sessão, constatou-se que a média da turma foi de 2:13h, sendo que, no máximo 2:30h e no mínimo de 1:20h.

Dos entrevistados, 13/15 praticam outras atividades além do Vb e apenas 2/15 praticam apenas o Vb. Dentre as atividades por eles citadas (que não o Vb), tem-se: natação, bicicleta, ginástica para terceira idade, caminhadas, hidroginástica, método pilates, musculação e tênis. Isto denota a importância que a AF tem para a maioria destas pessoas.

Com relação ao questionamento direto sobre os motivos que os levaram à prática do voleibol, os dados estão contidos no Quadro 1.

Quadro 1

<b>Motivos que levaram à prática de AF</b>	<b>f</b>
Gosto pelo Vb	6
Amizades	4
Estar em forma	3
Outros	2

De acordo com o Quadro 1, pode-se observar que dos 15 participantes, seis (6) optaram pelo Vb por gostar desta modalidade; quatro (4) pelo fator amizades; três (3) indivíduos responderam que o fator que os motiva a esta prática é o de estar em forma/condicionamento físico.



Diferenciando-se do grupo em geral, outros dois (2) participantes deram respostas diferentes do coletivo, sendo elas: “por ter sido atleta” e “extravasar as energias adquiridas pela vida regrada, a vida social”.

O Vb (atualmente), de acordo com BOJKIAN (2003), tem sido um dos esportes mais praticados no Brasil, provavelmente pela sua excelente atuação em olimpíadas, desde a primeira medalha olímpica (de ouro) em 1992 até a última, recentemente conquistada em 2004. Provavelmente, uma vez que o Vb é um esporte coletivo (envolvendo várias pessoas) acaba tornando-se um “facilitador” para a escolha do quesito amizade, inclusive, motivo citado por 4/15 dos entrevistados.

Por esses e outros motivos que não foram elencados neste estudo é que se espera que estas pessoas estejam aderindo ao Vb, pois é o que pode ser observado na sua grande maioria no projeto já citado.

### **3.2 Variáveis inerentes à qualidade de vida percebida pelos praticantes antes e depois de adotarem a prática regular de AF.**

O segundo objetivo específico do estudo foi de identificar mediante a percepção destas pessoas, as variáveis que possam qualificar a vida destes, antes e depois de adotarem a prática regular de AF. A primeira argüição aos participantes foi sobre a percepção da qualidade física força, cujos resultados das respostas estão disponibilizadas no Quadro 2.

Quadro 2

Força percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	6	1
Normal	8	2
Alto	1	12

Pode-se constatar que com relação à força, 6/15 dos inquiridos se percebiam, como baixa, antes da AF e depois apenas um (1) indivíduo relatou se perceber com força baixa. Do montante total, 8/15 disseram que se enquadram como tendo uma força considerada normal antes, e depois apenas 2/15 dos indivíduos conceberam estar no patamar da força normal. Já para o nível alto, antes, apenas 1/15 dos entrevistados respondeu se encontrar com este nível, e depois da inserção em programas de AF, este número subiu para 12/15.

Vale relatar o comentário de um dos participantes, que considera sua força como alta ao dizer, “considero minha força como alta para minha idade, salvo devidas proporções”, este comentário evidencia que existe uma consciência da perda desta valência física com o avanço da idade. Segundo, MCARDLE et al. (1998) existe uma redução de 40 a 50% na massa muscular entre os 25 e 80 anos de idade, sabe-se ainda que devido às perdas que o tempo acumula, há uma atrofia de várias fibras musculares, constituindo o fator primário responsável pela redução associada à idade na força muscular.

Com relação à percepção da qualidade física força, esta (acredita-se) sofreu influência positiva na grande maioria dos entrevistados.

Dando continuidade, observa-se no Quadro 3 o resultado da percepção dos praticantes antes e depois da AF regular com relação à flexibilidade.

Quadro 3

Flexibilidade percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	13	1
Normal	2	2
Alto	0	12

Pela análise desta questão, pode-se verificar que a grande maioria dos indivíduos (13/15), relatou que se percebiam com um nível de flexibilidade baixo antes da AF, e o resultado após inserção em AF foi de apenas 1 relato afirmando que a flexibilidade continuava em um nível baixo, mesmo assim, comparando com a sua percepção inicial, houve melhora de flexibilidade.

Ainda, 2/15 dos entrevistados percebem-se com um nível normal de flexibilidade antes e após inserção na AF. As duas respostas que foram encontradas no nível normal após AF são de dois (2) dos 13/15 que se percebiam com um nível de flexibilidade baixo antes da AF. Nenhum dos indivíduos respondeu ter um nível alto de flexibilidade antes da prática de AF, em compensação, após a inserção na AF regular, 13/15 dos entrevistados responderam se perceber com um nível alto de flexibilidade.

Desta forma entende-se que a importância de se ter uma boa mobilidade articular de todo o corpo e boa elasticidade dos músculos (principalmente) da parte posterior da coxa, pois além de isto parecer estar associado á incidência de problemas lombares crônicos, garante um envelhecimento onde o indivíduo possa viver minimamente bem. Corroboram com estes fatos, autores como Nahas (2001), Mcardle et al. (1998), Rauchbach (2001) e Heikkinen (2001).

A partir dos elementos expostos nesta discussão, percebe-se a grande influência da AF regular no ganho/manutenção da flexibilidade. Atualmente, considera-se a flexibilidade como uma valência física de extrema importância para um bom envelhecimento.

Dando continuidade, questionou-se aos entrevistados sobre sua percepção da capacidade cardiovascular (CCV), cujos resultados estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4

CCV percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	5	1
Normal	8	4
Alto	2	10

Com relação á CCV, de acordo com o Quadro 4, observa-se que antes da prática de AF, 5/15 dos entrevistados se percebiam com condição baixa e apenas 1 destes 5/15 continuava a perceber sua capacidade cardiovascular como baixa.

Ainda, percebe-se que 8/15 dos entrevistados responderam que se percebem numa condição normal, sendo que depois, apenas 4/15 dizem se perceber nesta mesma condição. Das oito respostas obtidas no quesito “antes”, apenas 3 dos entrevistados afirmaram ter mantido sua condição em normal.

Com relação ao nível alto, apenas dois dos entrevistados se percebem nesta condição da AF regular e 10/15 dos sujeitos responderam se perceber em um nível considerado alto de CCV após a AF regular.

Além da idade, outros fatores influenciam no declínio do VO<sub>2</sub> máximo, como a hereditariedade. Para McArdle et al. (1998) e Nahas (2001), poder-se-ia fazer uma curva, a

qual poderia medir o declínio da capacidade aeróbia do indivíduo, e esta seria composta, na verdade de duas curvas, uma, apresentando um declínio mais rápido, representando adultos de 20 a 30 anos e sedentários, e outra, apresentando um declínio mais paulatino, representando adultos fisicamente ativos.

A percepção de melhora do grupo pode ser justificada, principalmente pelo fato de muitos deles praticarem outras atividades além do Vb, as quais na sua grande maioria são caminhadas, corridas, bicicleta, entre outras que certamente auxiliam na manutenção ou ganho desta qualidade física.

No que concorda a percepção da velocidade de reação (VR), pode-se observar no Quadro 5 os resultados obtidos.

Quadro 5

VR percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	8	1
Normal	6	5
Alto	1	9

Observa-se no Quadro 5, referente aos valores obtidos no quesito VR, que 8/15 dos indivíduos se percebiam com uma condição baixa antes da AF, e depois, apenas um (1) indivíduo relatou permanecer nesta condição, por outro lado, 6/15 se percebem com uma condição normal antes da AF regular. Outros 5/15 se percebem nesta condição (normal) após inserção em AF regular, sendo que destes 5/15, apenas 3/5 responderam não ter percebido nenhuma diferença por influência da AF, e outros 2/5 dos indivíduos que se percebiam com um nível normal antes da AF regular, agora se percebem com um nível alto.

Encontrou-se ainda que 1/15 dos participantes se percebia com um nível alto, o que talvez se justifique pelo fato de ter sido atleta.

Já para o pós AF regular, encontra-se 9/15 das opiniões acerca da percepção dos participantes para o nível alto, justificando assim a influência da AF regular neste quesito.

Muito embora, a idade e seus efeitos podem ser medidos pelo declínio de 37% do número de axônios medulares e por uma perda de 10 % na velocidade de condução nervosa (RAUCHBACH, 2001), neste estudo, mesmo que não se tenha mensurado os sujeitos, a percepção destes denota uma certa melhoria e/ou manutenção da VR.

Não se pode negar que com o passar do tempo não se age mais com tanta agilidade quanto no passado, mas, ao que nos aponta o resultado deste estudo, é que há uma sensível melhora nesta qualidade física percebida pela maioria dos participantes da pesquisa.

Dentre os comentários dos entrevistados, acredita-se ser importante relatar o seguinte “o Vb é o que mais tem me ajudado neste ponto”, o que denota que tanto a AF regular e mais especificamente (dentro das percepções deste sujeito), o Vb.

Ao serem questionados sobre a VR, Escutou-se a frase “mas isso tudo já foi há muito tempo!” e não se esconde o sorriso da lembrança dos “velhos tempos”. Também não deixam de comentar “a vida não pára, e eu também não, ficar parado é pior” e “quando eu competia”.

A partir do relato das percepções dos integrantes deste grupo, percebe-se uma melhora, no entanto, a VR, apesar de não ser um componente primário para o bom envelhecimento, se torna essencial para as pessoas que desejam praticar atividades esportivas como o Vb.

Outro fator que declina com o avanço da idade é a memória e as respostas referentes a percepção dos participantes sobre a mesma, constam no Quadro 6.

Quadro 6

Memória percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	2	1
Normal	11	9
Alto	2	5

Observa-se no Quadro 6 que apenas 2/15 se percebiam numa condição baixa antes da AF e apenas 1/15 se encontrava também com um nível baixo depois da AF. Das duas respostas que se encontram no valor baixo (antes), obteve-se respostas posteriores como se percebendo em nível alto (depois).

Ainda, 11/15 percebem-se com um nível normal de memória antes da AF e outros 9/15 neste mesmo patamar após AF regular, o que denota, desta maneira, que estes participantes não notaram diferença na memória após inserção na AF.

Pode-se observar ainda que 2/15 se percebiam com um alto grau de memória antes da AF regular. Somando-se a este grupo, 5/15 dos entrevistados responderam que perceberam alguma melhora a partir da AF regular neste quesito, sendo que os dois que se consideravam com um grau alto de memória continuaram com sua opção e soma-se a eles dois (2) que se encontravam no nível baixo e um (1) que se encontravam no nível médio.

De acordo com o Quadro 6, verifica-se que a memória foi a variável com menor percepção de influência, sendo que, a maioria deles não acredita que a prática da AF regular tenha influência sobre a memória, e ainda obteve-se um resultado negativo, com a afirmação de que houve um decréscimo após a AF regular.

Embasando-se em Duarte (2002), pode-se afirmar que entre a idade dos 40 aos 50 anos há um decréscimo (mesmo que pouco) no funcionamento cognitivo e na memória. Contudo, estudos como o de Bee apud Duarte (2002) mostra que não há diferenças entre adultos jovens e de meia-idade na execução de tarefas que necessitem de estratégias, planejamento, manejo de emergências e uso de informações.

Um dos participantes da pesquisa, afirma que houve um decréscimo neste quesito após sua participação em AF.

Por fim, parece que a AF, na percepção dos sujeitos, não influenciou para a melhoria da memória dos mesmos.

Outra questão que foi levantada para a realização deste estudo, é o de relacionamentos (a qual pode ser encontrada no Quadro 7), desta maneira, tentou-se evidenciar se há neste grupo uma percepção de melhora no aspecto relacionamento.

Quadro 7

Relacionamentos percebido antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	3	1
Normal	4	3
Alto	8	11

A questão dos relacionamentos, uma das que mais chamou atenção, surpreendeu com algumas respostas.

Dos entrevistados 3/15 se percebiam como tendo um nível considerado baixo de relacionamentos antes da AF regular, apenas 1/15 continuou neste patamar do nível de percepção baixo. Ainda, 4/15 dos indivíduos se consideravam com um nível médio (antes) e este número diminui para 3/15 após iniciação na AF regular. Desta maneira, a maior concentração de indivíduos respondeu que já se percebiam com um alto nível de

relacionamentos (entrosamento, conversas, facilidade para fazer amizades, entre outros), totalizando 8/15, sendo que este número subiu para 11/15 após a AF regular.

A vivência com o grupo permite relatar que o mesmo é composto por diversas pessoas das mais diversas personalidades e temperamentos, uns mais alegres e eufóricos, outros que sequer dizem uma palavra durante um *set* de 25 pontos. Contudo, o relacionamento destas pessoas não se limita às quatro linhas da quadra, pois estão constantemente comemorando aniversários, marcando churrascos na casa de praia de alguém, entre outros fatores.

Dos entrevistados que relataram dificuldade em relacionamentos antes da AF, também disseram que se tornaram pessoas muito mais sociais e abertas aos outros após sua inserção na AF. Para coroar a parte de relacionamentos um dos participantes relatou que se casou com uma das praticantes.

Falando especificamente sobre o Vb, embasando-se em Bojikian (2003) e Mesquita (1997), onde se pode encontrar base para dizer que atualmente é cada vez maior a procura do esporte, em especial o Vb, como um modo das pessoas libertar-se de suas tensões e ansiedades causadas pela vida moderna.

Outro relato importante é o de um dos participantes, ao dizer que o voleibol auxilia a “extravasar as energias adquiridas pela vida regrada”. Pode-se entender por regrada, a vida social imposta pela sociedade, e ao que parece.

Contribuindo com este estudo, pode-se recorrer ainda a Rauchbach (2001) e Heikkinen (2001) ao afirmarem que atualmente, sendo a sociedade padronizada de comportamentos e atitudes, fica claro, entender que também os males são comuns aos indivíduos que sofrem os mesmos estresses.

Outra variável questionada foi sobre a questão de estética, cujos dados referentes a percepção dos sujeitos estão no Quadro 8.

Quadro 8

Estética percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	5	1
Normal	7	2
Alto	3	12

Verifica-se no Quadro 8 que 5/15 das incidências das respostas se encontram em um nível baixo antes da AF e apenas 1/15 relatou que mesmo com a AF regular, ainda se encontra em um nível baixo.

Das 7/15 respostas encontradas no nível normal antes da AF, pode-se dizer que seis (6) pessoas responderam ter aumentado, ou seja, melhorado sua percepção estética para um nível considerado alto e apenas um (1) dos entrevistados afirmou não ter observado alguma influência.

A partir do montante de 3/15 de respostas relacionadas com uma percepção de estética alta antes da prática da AF regular, dois (2) destes mesmos indivíduos ainda relataram uma melhora sensível por parte da AF e um (1) relata ter diminuído para o nível baixo.

Torna-se imperativo explicar que dos entrevistados, a maioria entende estética pelo padrão físico em que se encontram atualmente, comparando-se com os padrões estabelecidos pela sociedade, e ainda, levam muito em conta a questão de estar engordando, por isso a maior ênfase na alimentação nesta questão.

Por outro lado, não foi investigado os hábitos de vida relacionados a alimentação dos sujeitos, pois entende-se que as necessidades de nutrientes variam de uma pessoa para

outra e se modificam em face da realização de AF, pois sua prática regular irá certamente exigir mais nutrientes do corpo, o qual, por sua vez irá “ordenar” uma alimentação que seja mais adequada ao novo gasto energético.

O corpo armazena energia de várias maneiras, mas a mais eficiente delas é a gordura na forma de triglicerídeos. Vários nutrientes em excesso dão lugar às gorduras, entre eles os carboidratos e as gorduras, contribuindo para o aumento das células adiposas e conseqüente aumento das reservas energéticas. A gordura representa em torno de 10 a 20%, ou mais, do peso corporal total NAHAS (1999).

Se uma pessoa se considera feia e fora de forma, logo terá complexos que lhe atrapalharão em seus relacionamentos, pois estará com a auto-estima baixa.

Com relação à auto-estima(AE), também foi questionado aos participantes do estudo sobre suas percepções antes e depois de praticarem a AF do Vb. Os dados estão no Quadro 9.

Quadro 9

AE percebida antes e depois da prática regular de AF		
Percepção	Antes (f)	Depois (f)
Baixo	2	0
Normal	8	4
Alto	5	11

Observa-se no Quadro 9, que apenas 2/15 dos entrevistados se percebiam com baixo nível de AE antes da prática de AF e não houve nenhuma resposta para este mesmo nível correlato ao pós AF. Cabe ressaltar aqui que os dois participantes que se percebem neste nível antes passaram a se perceber com nível alto de AE. Para o nível normal, encontrou-se 8/15 das opiniões no pré-inserção da AF. Apenas 4/15 responderam não terem notado diferença alguma.

Dos entrevistados, 5/15 das respostas antes da AF foram dadas como um nível alto, sendo que esse número passa a ser de 11/15 do montante total dos entrevistados para o pós inserção.

A AE se subdivide em três partes. Baseando-se em Tamayo et al. (2001), pode-se dizer que: a primeira é chamada de avaliativo, o que quer dizer o quanto a pessoa se aceita e como está sua autoconfiança. A segunda chama-se de cognitivo, o qual está constituído pelas percepções de si mesmo, e o último, o comportamental, consiste nas estratégias de apresentação do indivíduo para os outros, na tentativa de construir uma imagem positiva de si mesmo.

Sobre os relatos coletados durante as entrevistas, pode-se citar as seguintes frases: “Ah!, melhorou, melhorou e muito.”, e ainda “Ah!, a minha AE era meio *baixinha* e agora já melhorou bastante”.

É a partir dos números e comentários acima que provavelmente evidenciou-se neste grupo a influência positiva da AF regular sobre o quesito AE, o qual é considerado importante para um envelhecimento saudável.

#### **4.3 Comparação da percepção dos sujeitos, antes e depois da prática de atividade física**

Com o intuito de comparar a percepção dos sujeitos sobre as variantes que possam qualificar a vida destes, antes de adotarem a prática regular do Vb, aplicou-se o teste Qui-quadrado a  $p \leq 0,05$ , cujos resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação das percepções dos praticantes das variáveis visuais e psíquicas antes e depois da inserção na AF.

Variáveis	$\chi^2$ c	p
Força	16,48	2,640 E -04
Flexibilidade	22,286	1,448 E -05
Capacidade Cardiovascular	11,95	2,537 E -03
Velocidade de Reação	6,19	0,045
Memória	1,82	0,4
Relacionamentos	1,62	0,45
Estética	10,84	0,0004
Auto-estima	5,58	0,06
Comparação Geral (todas)	67,68	2,700 E -13

Mediante a aplicação do teste Qui-quadrado, pode-se observar na Tabela 1 que houve diferença significativa na percepção dos sujeitos de meia-idade, nas variáveis força, flexibilidade, CCV, VR e estética; por outro lado não houve diferença significativa nas variáveis memória, relacionamentos e AE.

De uma maneira geral, houve diferença significante entre as variáveis demonstrando os benefícios percebidos pelos praticantes. Individualmente, a não percepção das qualidades supra citadas, pode ser justificada por vários fatores, tais como: não percepção criteriosa, se valendo pelo julgamento momentâneo, o que naquele dia, poderia não estar razoável; a não enfatização específica na prática e ainda é possível que o entrevistado não estivesse muito “contente” com a atividade desenvolvida naquele dia e com o desenrolar do jogo, entre outros motivos.

Existem diversos fatores que podem ter exercido influência (positiva ou negativa) nas respostas destes indivíduos, fato normal, na medida que se está lidando com opinião de seres humanos, passíveis de mudanças a todo o momento.

Neste prisma, como forma de propiciar uma maior participação dos entrevistados, abriu-se um espaço para opiniões sobre variáveis que não tivessem sido contempladas, sendo que 8/15 dos entrevistados não quiseram dar opiniões. Dos 7/15 que deram opiniões, pode-se citar as seguintes: “fiquei mais ativa e compreensiva, menos irritada, passando a entender os erros alheios, aceitando mais o limite dos outros e menos exigente”; e “sinto mais ânimo para tudo e satisfação com minha idade”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos e respeitando as limitações do estudo, pode-se considerar que quanto à identificação das variáveis que levaram as pessoas de meia-idade à prática de AF, de uma maneira geral a opinião do grupo converge para a manutenção da saúde e da estética.

Ao analisar a percepção de pessoas de meia-idade sobre as variantes que qualificam suas vidas antes e depois de iniciar a prática sistemática do Vb, pode-se dizer que para a grande maioria do grupo houve melhoria em todas as variáveis questionadas, sendo ratificada pela significância obtida através do teste estatístico, demonstrando que realmente os sujeitos perceberam significativamente melhora na maioria das variáveis questionadas.

Por estes fatos, acredita-se que a idade por si só não é um fator limitante para se manter ativo, ou para a prática de AF, sendo que esta pode contribuir positivamente com mudanças desejosas na performance física de pessoas de meia-idade e certamente também o ocorre em pessoas de menor idade. É amplamente documentada na literatura médica, que

a maior ameaça ao envelhecimento não é o processo de envelhecimento em si, mas a inatividade.

Além de tudo o que este estudo demonstrou, acredita-se não ser necessário dizer o quanto é importante se ter uma vida ativa desde a idade mais tenra, pois, a partir dos dados aqui demonstrados, duvidar dos benefícios a longo prazo que a AF regular pode trazer para seus praticantes, seria simplesmente negar uma vida (futura) com mais qualidade.

A partir das respostas, considerando todos os resultados e principalmente os relatos pode-se concluir que a AF que estas pessoas praticam regularmente faz com que se sintam de bem com a vida e com uma disposição e animosidade ótimas para enfrentar todos os obstáculos e adversidades que o passar dos anos lhes somam e ainda tem para lhes somar.

Com os resultados encontrados neste estudo, é possível sugerir que um estudo seja feito com uma amostra maior, com o intuito de apresentar resultados de como os sujeitos se percebem e se sentem bem após aderirem programas de AF.

## 6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOJIKIAN, J. C. M. **Ensinando Voleibol**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

DUARTE, P. C. SANTOS, C. L. dos. GONÇALVES, A. K. “A concepção de pessoas de meia-idade sobre saúde, envelhecimento e atividade física como motivação para comportamentos ativos”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.23, n.3 p. 23-34. 2002.

FERNÁNDEZ, M. D. SAÍNS, G. A. GARZÓN, C. M. J. **Treinamento Físico-Desportivo e Alimentação da infância à idade adulta**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

HEIKKINEN, R. L. **O Papel da Atividade Física no Envelhecimento Saudável**. Tradução de Maria de Fátima da Silva Duarte e de Markus Vinicius Nahas. Florianópolis: UFSC, 2003.

MCARDLE, W. D. Katch & Katch. **Fisiologia do Exercício, Energia, Nutrição e Desempenho Humano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p.605-660.

MESQUITA, I. **Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos**. Lisboa: Livros Horizonte. 1997.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida**. 2.ed. Londrina: Midiograf, 2001.

RAUCHBACH, R. **A Atividade Física para a 3ª idade**. 2ªed. Londrina: Midiograf, 2001.

TAMAYO, A. CAMPOS, A. P. M. de MATOS, D. R. A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.25, n.1, mar/2003, p.31-39. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462003000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462003000100007&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1516-4446. acessado em 15 de Julho de 2004.

Rua Daria Merize Koerich 267, centro – São José/SC. Cep – 88103-260  
Fone: (48) 247-3805 ou 99524248 end eletrônico: guibatera@gmail.com  
Tecnologia de apresentação: Data Show



## **PRÁTICAS CORPORAIS NA MATURIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA SAÚDE PELO PARADIGMA DO CUIDADO<sup>1</sup>**

Cristiane Ker de Melo- Ms.-CDS/UFSC  
Priscilla de Cesaro Antunes- Grad. Educação Física/UFSC  
Maria Dênis Schneider-Ms. Educação Física  
Órgão Financiador: Ministério do Esporte

### **RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na linha da pesquisa-ação, um subprojeto da Pesquisa Integrada “As Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: explorando limites e possibilidades”. Objetivou (re)significar as práticas corporais para/na maturidade como experiência de (re)integração do ser. Desenvolvida com um grupo de adultos, baseou a proposta de intervenção nos eixos-temáticos: consciência corporal, cuidar de si, significados da exercitação corporal e concepção de maturidade. Os resultados apontaram para: elevação da auto-estima; novas formas de percepção do corpo; constituição de sociabilidades lúdicas; aproximações do entendimento de saúde integral, pela sensação de bem-estar despertada nas práticas e associadas a outras esferas da vida.

### **ABSTRACT**

One is about a qualitative research in the line of the research-action, a Sub-project of the Research Integrated "Practical Corporal in the Context the Contemporary: exploring limits and possibilities ". It objectified to mean practical the corporal ones in the maturity as experience of integration of the being. Developed with a group of adults, it based the proposal of intervention in the axle-thematic ones: corporal conscience, to take care of of itself, meanings of the corporal exercise and conception of maturity. The results point stop: rise of auto-esteem; new forms of perception of the body; constitution of playful sociabilities; approaches of the agreement of integral health, for the sensation of well-being instigated in practical and the associates to other spheres of the life.

### **RESUMÉN**

Se trata de una investigación cualitativa en la liña de la investigación-acción, un proyecto menor de la investigación integrada "Las prácticas corporales en el contexto contemporaneo: explorando limites e posibilidades". El objetivo de re significar las prácticas corporales en la maturidad como experiencia de reintegración del ser. Desarrollo com un grupo de adultos se basó en la propuesta de intervención en las guias temáticas: consciencia corporal, cuidar de si mismo, significados de la ejercitación corporal y concepción del autostigma; nuevas formas de peercepción del cuerpo; constitución de sociabilidades lúdicas; aproximación del entendimiento de la salud integral, por la sensación del bienestar despertado en las prácticas y asociado a otras esferas de la vida.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um Sub-projeto da Pesquisa Integrada “As Práticas corporais no Contexto Contemporâneo: explorando limites e possibilidades”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Ana Márcia Silva.

## INTRODUÇÃO

A questão das práticas corporais na maturidade se coloca como uma questão fundamental a ser tratada na atualidade, em razão, principalmente, da tão almejada imagem de juventude que se dissemina com impiedosa frequência diante de todos os nossos sentidos, através do crescimento da indústria do bem-estar e da publicidade.

Sempre associada a performance corporal, a imagem da juventude é exigida em todas as esferas da vida moderna. Corpos representativos de juventude, desenhados e esculpidos para desfilarem como *design* de corpos esculturais, que se concentram nas academias de ginástica. Esses espaços, considerados como templos de cultivo desse modelo de corpo, se replicam cada vez mais, no interior de clubes, condomínios, associações de bairros etc. A essa imagem corporal, também se associa um certo entendimento de saúde, que para sua conquista existem inúmeras receitas, incluindo nesse rol, as práticas corporais.

Desse modo, o corpo na/da maturidade se difere desse formato, já que em suas formas, movimentos e expressões, o tempo e a história cravaram suas marcas. Esse então, começa a perceber o peso que a idade significa na sociedade contemporânea, traduzido muitas vezes, por manifestações de inutilidade e exclusão. Daí se desencadeia um significativo movimento na tentativa de ampliação de seu "prazo de validade", sob a lógica de pensar ser possível manter ainda nesse corpo sua capacidade de produção. Há que ser ativo.

Como a tendência mundial aponta para um grande crescimento desse segmento social nos próximos anos, vemos ampliar a existência de propostas de práticas corporais voltadas para a maturidade. Muito embora essa iniciativa perpassasse, principalmente a esfera pública, geralmente, se direcionam aos grupos da chamada "terceira idade", devendo o indivíduo possuir uma idade mínima em torno dos 60-65 anos para participar.

Podemos então perguntar: que propostas existem para aquele segmento abaixo dessa idade mas que, no entanto, não se considera mais tão jovem? Quais interesses teriam em buscar alguma prática corporal? Quais objetivos as permeariam? Quais práticas as comporiam? Quais significados essas práticas teriam?

Por entendermos que o acesso às práticas corporais precisa ser reconhecido enquanto um direito de todos, e que essas, precisam ser formuladas a partir de seus interesses, necessidades e condições, esta pesquisa buscou atender a essa parcela de indivíduos da sociedade que não se sentem contemplados com as atividades das academias, nem com os trabalhos orientados para grupos de "terceira idade". Assim, priorizou, no trabalho reflexivo e no processo de intervenção, compreender os limites e as possibilidades para a inclusão das práticas corporais no cotidiano dos indivíduos adultos (maturidade) no contexto contemporâneo.

Sua caracterização enquanto uma pesquisa qualitativa, na linha da pesquisa-ação, marcou um processo de envolvimento das professoras-pesquisadoras coordenando uma série de intervenções pedagógicas, que foram alterando o contexto, influenciando os sujeitos, e por eles sendo influenciadas. Nesse sentido, objetivamos neste artigo apresentar os procedimentos teórico-metodológicos, bem como os didático-pedagógicos, enfocados no processo de investigação-ação experimentado no subprojeto Práticas Corporais na Maturidade.

Entendemos assim, que o exercício da pesquisa somente tem fundamento quando se propõe a indagar e contribuir na construção da realidade, conjugando pensamento e ação

num movimento constante de ir e vir entre prática e teoria, assim apostamos na construção de alternativas inovadoras da ação investigativa, indicando possibilidade de associar a essa experiência de ação, uma dimensão cooperativa e propositiva, envolvendo, portanto, um processo de investigação, educação e ação (SILVA, 2003, p.24).

## EXERCITANDO O FAZER-PESQUISA PELA AÇÃO

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.

(...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1995, p.22).

Nesse universo simbólico, as variáveis são infinitas, múltiplas e, também, contraditórias.

Nesse fazer-pesquisa buscamos articular as perguntas a partir dos interesses e circunstâncias da realidade. A perspectiva de aproximar a investigação da forma de pesquisa-ação inspirada, principalmente, em Paulo Freire (1992), sugere uma superação na abordagem metodológica do ensino tradicional, meramente “bancário”. Essa proposição foi ao encontro da necessidade de se constituir a intervenção “com” e “a partir” dos sujeitos.

Definindo pesquisa-ação, Michel Thiollent (1998, p. 14) afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Superando, assim, a concepção reducionista do método apenas enquanto sujeito dissolvido em ciência e do objeto como o *outro* sujeito dissolvido em dado. O conhecimento só é possível quando focado na práxis social e histórica dos sujeitos. Como aponta Tereza Maria Frota Haguette (1987, p.95), nesse tipo de pesquisa, há “(...) necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração do conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva”.

O grupo de participantes desta pesquisa se formou pela livre adesão e efetivou-se mediante preenchimento de um questionário fechado inicial, contemplando questões acerca do nível sócio-econômico, dados de identificação pessoal e informações sobre a história de vida de cada um. Sendo possível realizar uma anamnese e traçar um perfil do grupo. O campo de investigação empírica se efetivou por meio da proposição/experimentação de vivências de diferentes práticas corporais.

A aproximação das professoras-pesquisadoras com os integrantes do grupo foi, gradualmente, solidificando laços, pelo respeito, amizade e compromisso mútuo. Nesse relacionamento, não haviam pólos opostos, todos tornaram-se investigadores. Como afirma Haguette (idem, p.116) “o verdadeiro objeto da intervenção sociológica não é, pois, o ator,

mas a *relação social*, onde os reais contendores se enfrentam (...) o mais importante é a auto-análise dos atores, onde são desveladas a consciência de classe”<sup>2</sup>.

O distanciamento exigido nesse modo de fazer-pesquisa caracterizou-se pelo exercício constante da atenção aos acontecimentos, um “mergulhar fundo”, como diz Haguette (idem). No decorrer da prática, as professoras-pesquisadoras, eram convidadas a assumirem os mais variados papéis, desde moderadoras, intérpretes até animadoras. Assim, “o pesquisador assume uma dupla postura, a de observador crítico e de participante ativo” (idem, p.128), nos desafiando a ver e compreender os sujeitos e seus mundos, tanto por meio de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político que, constituindo a razão da prática, constituiu igualmente a razão da pesquisa. Isso não porque uma fração obediente de sujeitos populares participou subalternamente da pesquisa, mas porque uma pesquisa coletiva que participa organicamente de momentos do trabalho de classe, também se reconhece no conhecimento da ciência (BRANDÃO, 1987).

Esta perspectiva metodológica oportunizou para que nós, professoras-pesquisadoras, e o grupo tornassem-se capazes de responder com maior eficiência às situações que vivemos, sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Emergindo a necessidade de utilizar técnicas de coleta de dados que corroborassem com essa visão.

Tomando a realidade empírica como campo específico da ciência, destacamos a importância da observação como meio para compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. Para tanto, aponta Franz Victor Rudio (1980, p.33), não basta apenas ver, sentir, ouvir, tocar, etc., é necessário, auscultar, “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”. Assim um dos instrumentos utilizados foi a observação direta (participante).

Este instrumento pressupõe o contato direto das pesquisadoras com o fenômeno observado o quê, segundo Raymond Quivy & Lue Van Campenhoudt (1992), é particularmente adequado à análise do não-verbal e daquilo que ele revela. De acordo com Rudio (op.cit., p.33), “não podemos observar *tudo* ao mesmo tempo. Nem mesmo podemos observar *muitas coisas* ao mesmo tempo. Por isso uma das condições fundamentais de se observar bem é *limitar e definir* com precisão o que se deseja observar”<sup>3</sup>.

Desta forma, elaboramos uma matriz analítica de observação, considerando os aspectos: por quê, para quê, como, o quê, e quem observar. Destacando aspectos da dinâmica de cada aula, como: desenvolvimento das atividades, relações inter-pessoais, comportamento, possíveis aprendizagens e dificuldades e as experiências desenvolvidas no decorrer das aulas-encontro, além de aspectos gerais. Estas informações, diariamente, registradas em um diário de campo, atentaram para a fidelidade aos fatos, sem misturá-los aos nossos desejos e avaliações pessoais.

No segundo mês de atividades realizou-se uma entrevista coletiva semi-estruturada, de cunho exploratório, deflagrada a partir de uma vivência de expressão artística/corporal, utilizando o desenho do próprio corpo, objetivando conhecer a opinião do grupo acerca de temas relacionados aos eixos da pesquisa.

Também realizamos uma avaliação escrita, que foi aplicada para avaliar e verificar a influência das aulas no processo de construção de novos significados para as práticas corporais.

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.

<sup>3</sup> Grifos do autor.

Como último instrumento, utilizamo-nos da técnica de entrevista semi-estruturada, com o objetivo de acumular informações sobre as aprendizagens corporais, fruto da experiência vivenciada. Atentamos para um olhar cuidadoso sobre este momento, que constituiu um material rico em que pudemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, op.cit.).

A análise dos dados, seguiu os seguintes passos: ordenação, classificação e análise. Conduzindo a uma teorização sobre os dados, possibilitando confrontar a abordagem teórica e o apontado pela investigação. Os resultados foram sistematizados a partir dos objetivos propostos inicialmente e das categorias de análise elencadas na pesquisa, nomeadamente “cuidar de si” e “maturidade”, que se constituíram como a especificidade desse Subprojeto.

Nesse exercício, emergiu a necessidade de realização de um trabalho de triangulação dos dados. Segundo Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987, p.138),

a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social.

Esta técnica de triangulação dos dados baseia-se em três aspectos: o primeiro, refere-se aos processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções, comportamentos e ações dos sujeitos. O segundo refere-se aos elementos produzidos pelo meio do sujeito. O terceiro refere-se aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social onde está inserido o sujeito.

O tratamento desse material recolhido no campo seguiu o método hermenêutico-dialético, em que

a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o *interior da fala*. E, como ponto de chegada o *campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*” (MINAYO, op.cit., p. 77)<sup>4</sup>.

Revelando que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento, uma vez que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta.

Os resultados encontrados não são compreendidos como estáticos e definitivos, entendemos que eles se constituem sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa. Assim, o produto final de análise deve ser encarado de forma provisória e aproximativa, uma vez que

em tudo isso, é preciso não esquecer de uma coisa: ciência é coisa humilde, pois se sabe que a verdade é inatingível. Nunca lidamos com a coisa mesma, que sempre nos escapa. Aquilo que temos são apenas modelos provisórios, coisas que construímos por meio de símbolos, para entrar um pouco no desconhecido (Rubem Alves, 1989, p.17).

---

<sup>4</sup> Grifos da autora.

## OS SUJEITOS EM AÇÃO

O grupo de quinze participantes, sendo quatorze mulheres e um homem<sup>5</sup>, constituiu-se por meio de adesão voluntária<sup>6</sup>, com idades entre quarenta e cinco e sessenta e sete anos, sendo a média aproximadamente de cinquenta e quatro anos. Destas, a maioria reside em bairros circunvizinhos à UFSC, local onde foram realizadas as aulas-encontro, e algumas em bairros mais distantes.

Quanto ao nível sócio-econômico<sup>7</sup>, as alunas-pesquisadas foram questionadas acerca da renda familiar, ocupação profissional, tipo de moradia, estado civil e número de filhos. A informação da renda familiar apontou salários que variaram entre R\$ 500,00 (quinhentos reais) e R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais) e a renda familiar, entre R\$ 670,00 (seiscentos e setenta reais) e R\$ 3.000,00 (três mil reais). A profissão mais citada “do lar”, mas também havia odontóloga, nutricionista, arquiteta, cozinheira e duas aposentadas. A maioria reside em casa própria, é casada, com a média de dois filhos por casal.

Quanto a expectativa, objetivos e motivação em relação ao projeto, as respostas foram semelhantes: *prevenir doenças futuras, correções dos movimentos, emagrecer, conseguir realizar os movimentos com prazer, novas amizades, conhecer o corpo, diminuir o estresse, postura, ter qualidade de vida, melhorar a saúde, respiração, superar medos, sociabilidade, prática física, prevenção, despertar o gosto pela atividade física e aprender novos exercícios.*

Quanto aos problemas de saúde apresentados pelas alunas-pesquisadas identificamos com maior frequência problemas ósseo-articulares e ligamentares, como artrose, tendinite e osteoporose. Seguido de problemas de coluna, como dores lombares, escoliose, hérnia de disco e bico de papagaio. Bem como, problemas relacionados à circulação sanguínea, como pressão alta, má circulação, varizes e obesidade.

Ressaltamos que a definição dessa amostragem não representa a possibilidade de generalização dos resultados encontrados em relação a outros contextos, mas representa a voz de sujeitos sociais vinculados ao problema de investigação. Acreditamos, assim, que a partir desse grupo pudemos abordar as múltiplas dimensões do problema da pesquisa.

## AS AÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO

---

<sup>5</sup> Em virtude deste dado, os sujeitos da pesquisa neste artigo serão referenciados sempre no gênero feminino.

<sup>6</sup> Foi exigido um único pré-requisito para realização da inscrição no grupo, referente a possuir idade igual ou superior a 45 anos. Não que entendamos que é a partir dessa idade, necessariamente, que o sujeito ingressa na maturidade, mas, por ser preciso estabelecer um critério para formar o grupo, sem que a proposta se caracterizasse como um trabalho voltado para a chamada “terceira idade”.

<sup>7</sup> Aqui, é preciso considerar que não temos informações acerca do nível de escolaridade, uma vez que, por uma falha que só foi percebida ao final do trabalho, esse item não constou no questionário inicial.

As práticas corporais propostas foram vivenciadas a partir da cultura corporal e de movimento<sup>8</sup>. Essas perspectivas apresentam um traço conceitual mais global que, além de caracterizar toda a produção de movimento da humanidade ao longo de sua história, igualmente concretizam as práticas culturais nas quais o movimento humano é o principal elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas por diferentes sociedades e/ou grupos.

Sendo assim, compreendemos as práticas corporais como expressões concretas de formas de educação do corpo, de descobertas e vivência de prazeres, carregadas de valores. Nesse sentido, trabalhamos com uma proposta que busca a saúde integral ao longo do curso da vida.

Nesse entendimento de saúde integral, o indivíduo se coloca como agente de sua própria saúde e bem-estar, pois esta implica o despertar da consciência para a responsabilidade por si mesmo e pelo planeta, numa concepção de totalidade do ser e de unificação do ser humano com o meio ambiente e com os outros. Envolve uma conexão entre corpo, mente, emoção e espírito ou, sob outro prisma, razão, emoção, sensação e intuição. Nesse processo, portanto, ao perspectivar a saúde integral, estamos "cuidando" para a conquista de um equilíbrio mais global.

Como base do processo de intervenção, foram eleitos quatro eixos temáticos principais:

- 1) consciência do corpo (auto-conhecimento, corpo-cultura-natureza);
- 2) cuidar de si (ser merecedor de cuidados, tempo para si, autonomia, cuidar do outro);
- 3) significados da exercitação corporal (alegria de se-movimentar, re-significação das práticas corporais);
- 4) concepção de maturidade (saber lidar com as transformações do corpo, limites e possibilidades). Problematizados ao longo das aulas-encontros.

Enquanto eixos transversais deste trabalho corporal, destacamos os *exercícios respiratórios & de alongamento (alinhamento corporal, posturas)* permeados pela *ludicidade* e *sensibilização*, buscando a *ampliação da consciência corporal* e do *auto-conhecimento*.

O campo de investigação empírica se efetivou através da proposição/experimentação de diferentes práticas corporais no âmbito da cultura corporal e de movimento. Neste, foram realizadas sessenta aulas-encontro, duas vezes por semana, com duração de uma hora cada uma, acompanhadas pelas três professoras-pesquisadoras. Enquanto uma conduziu as atividades, as outras duas observaram e realizaram os registros e, intervindo quando necessário. A cada aula-encontro, os papéis se revezaram.

## AS DINÂMICAS DE AÇÃO

Cada aula iniciava com o grupo em círculo formando um grande abraço coletivo, quando era apresentado a proposta de dinâmica da aula, bem como comentários e repercussões da aula anterior na vida de cada uma. A partir do estreitamento dos laços de

---

<sup>8</sup> Esta conceituação é bem desenvolvida pelo Coletivo de Autores. Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. E Elenor Kunz. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

respeito e amizade somou-se também o momento de contar novidades, fazer convites e justificativas ao grupo. Assim as aulas ganharam também a dimensão das trocas, encontros, olhares e afetos, passando a denominar-se aula-encontro.

Em seguida o círculo se ampliava para a realização de três respirações profundas, que implicava em inspirar pelo nariz, ampliando ao máximo a capacidade respiratória, movimentando, principalmente a região abdominal. A partir daquele instante “cuidar de si”<sup>9</sup> e do outro constituía-se como a principal tarefa.

Em relação à parte principal, esta variava em termos de sua formação organização interna, bem como em relação a materiais utilizados, seja em círculo ou aleatoriamente pelo espaço, seja dançando, de olhos vendados ou se tocando, seja no colchonete, na pista de corrida ou nas árvores de um bosque. Entretanto, seu início era marcado com uma apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos e contextualização da temática a ser tratada no dia. Algumas vezes isso também aconteceu durante a própria vivência corporal.

As alunas-pesquisadas eram sempre chamadas a perceber e identificar as sensações que iam permeando cada atividade realizada, com a intenção de fazer com que se concentrassem e percebessem o centramento do corpo, a respiração, a manifestar sensações, dificuldades e possibilidades acerca do vivido. Como meio de auxiliar na experimentação das diferentes propostas de movimentações, ressaltávamos a importância da associação da respiração e do alinhamento corporal.

Ao término de cada aula-encontro, o grupo se reunia em círculo para analisar e avaliar a experiência corporal daquele dia. As reflexões realizadas no decorrer da vivência, ou imediatamente após, caracterizavam e reafirmavam a intensidade da experiência, uma vez que as sensações corporais ainda pulsavam pelo corpo.

Diferentes técnicas de trabalho corporal foram experimentadas, elaboradas e (re)significadas, como: massagens (reflexologia, relaxante), Iyengar yoga, técnicas circenses, danças, antiginástica, relaxamentos, caminhadas, eutonia, bioenergética, meditação, além de propostas de sensibilização para ampliação da consciência corporal e do auto-conhecimento, permitindo vivenciar toque(s), desequilíbrio(s) e equilíbrio(s), medo(s), insegurança(s) e segurança(s), desconforto(s) e bem estar; enfim, as sensações do corpo. Corpos compreendidos, não como máquinas ou objetos a serem manipulados e comandados, mas corpos como inscrições que se movem e, assim, permitem ser levados para muito além de todo o começo possível (SOARES, 2001).

## (RE)SIGNIFIC-AÇÃO

Nessa proposta de intervenção, de (re)significação das práticas corporais na maturidade no contexto contemporâneo, construímos alguns resultados, não lineares, que foram desde a redução do nível de estresse até o alcance de um estado harmonioso de equilíbrio corporal.

Acreditamos que o alinhamento corporal, os exercícios respiratórios e a recuperação do potencial pessoal de relaxamento favoreceram a harmonização energética e o restabelecimento de um certo equilíbrio. A musculatura foi trabalhada de forma em que não

---

<sup>9</sup> Essa concepção é discutida em maior profundidade por Leonardo Boff. Saber cuidar. Ética do humano - compaixão pela Terra.



houvesse encurtamentos, porém, firmeza e eficiência para todas as possibilidades, desde a força e a rapidez, até a delicadeza e a precisão.

Com o trabalho, intentamos (re)descobrir a alegria do movimento, (re)descobrir prazeres, conhecer e, talvez, superar limitações, constituindo, também, um ambiente possível para o exercício de uma atitude mais justa, amorosa e paciente para com todos. cumprindo uma função tanto preventiva quanto curativa, sobretudo, para os adultos que já atingiram a maturidade.

A partir da análise dos materiais coletados, constatamos que esta pesquisa foi significativa na vida das alunas-pesquisadas, reverberando em várias sentidas de suas vidas. Elas conquistaram e expressaram através das manifestações, verbalizadas ou não, uma elevação da auto-estima, (re)descobriram novas formas de percepção do corpo através da experimentação de uma "nova" forma de sociabilidade lúdica, ainda, a partir das sensações de bem-estar despertadas nas práticas corporais e associadas as outras esferas da vida, puderam ampliar a compreensão do conceito de saúde para uma perspectiva integral.

A partir da exposição de algumas falas coletadas, registramos a expressão do tom destas (re)descobertas:

*“Elevou minha auto-estima, eu sorrio com mais facilidade, eu não sou mais a Maria de quando eu cheguei aqui” (Ana Maria).*

*“Acho que aumentou muito a auto-estima da gente, né? Porque foi bem trabalhado essa parte da gente se gostar, se tocar, porque tem gente que não se toca” (Sonia).*

*“Hoje, uma busca para a aceitação desse corpo que está com 50 anos, porque ele começou a mudar muito a partir dos 45 e foi um marco(...) mas fazendo as atividades e aumentando a flexibilidade, estou aceitando e entendo as mudanças” (Mariana).*

*“Eu percebi que as práticas corporais são mais significativas do que um tratamento médico com o uso de antibióticos, pois eu fiquei um ano e meio utilizando essa medicação que não resolveu nada (...) eu acho que o que vocês estão fazendo é fantástico, exercitando o corpo e respeitando os limites de cada uma de nós, (...) hoje eu não uso mais essas medicações” (Julia).*

*“Esse projeto me ajudou muito, por exemplo a dança, essa coisa de dançar eu tenho resistência por minha história de vida, mas ali você não sabe o que dizer e quando eu vi eu consegui me soltar, vi que eu também posso ter um certo ritmo, e que o meu corpo pode aprender esse ritmo, olha foi muito bom” (Julia).*

*“Eu nunca gostei de fazer prática por causa do meu problema cardíaco, mas essa aqui foi ótima, foi bem diferente” (Neiva).*

*“Se preocupar com o exterior se não está de bem com a vida, não tem sentido (...) a aparência vem naturalmente, você aparece naturalmente, eu não quero ter sessenta anos e aparentar quarenta anos” (Mariana)*

*“O trabalho de vocês é o reencontro das pessoas (...) é tudo feito com calma” (Nancy).*

## CONSIDERAÇÕES

Esta perspectiva, de apresentar uma práxis renovadora no campo da vida, se constituiu num trabalho árduo, porém, prazeroso e demasiadamente rico em trocas de experiências, não apenas no sentido acadêmico, mas principalmente no sentido das relações sociais que se estabeleceram no campo de investigação

Nos relacionarmos com esses corpos (sujeitos) carregados de desejos, intencionalidades, medos, angústias, expectativas e contradições, que são como os nossos, exigiram de nós, professoras-pesquisadoras, um olhar sempre atento às questões que permearam o processo da pesquisa, nas suas múltiplas dimensões.

No contexto dessa metodologia, a experiência de fazer pesquisa coletivamente foi desafiadora. Em muitos momentos do caminho nos equivocamos, acreditando que todas haviam tido o mesmo entendimento sobre questões práticas e teóricas que se sobressaíam ao longo das experiências no Subprojeto. Estas diferenças em termos das próprias limitações, convicções, conceitos e modos de fazer das professoras-pesquisadoras se desdobrava num processo de discussão para que cada uma pudesse compreender a si própria e à outra, ampliando as perspectivas e visões do/sobre mundo.

Mesmo com a presença de alguns tensionamentos no decorrer da pesquisa, avaliamos que pudemos contribuir na construção de um entendimento sobre as possibilidades e limites da inclusão de práticas corporais na vida dos indivíduos quando na maturidade, no contexto contemporâneo.

Respeitando a dinamicidade do processo de pesquisa, reconhecemos que ficamos algumas lacunas que ainda podem ser preenchidas nesse âmbito de discussão. Confirmando, assim, a necessidade de proposição de trabalhos de práticas corporais na maturidade que atendam as necessidades destes corpos interessados em (re)aprender a cuidar de si.

Re-significando o “se-movimentar” e sua importância para a vida, conjugamos sensibilidade, poesia e alegria com um olhar crítico e atento de professoras-pesquisadoras comprometidas em construir um mundo mais humano. Partindo da experiência construída e vivenciada no Subprojeto Práticas Corporais na Maturidade, ousamos afirmar ser possível construir, propostas de práticas corporais no âmbito do lazer, as quais alcancem as reais necessidades desses corpos-sujeitos de sua história.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. Ciência, coisa boa... In: MARCELLINO, N. C. (Org.) **Introdução às ciências sociais**. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1989.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HAGUETTE, M. T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. C. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa – Portugal: Grandina, 1992.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Projeto Integrado de Pesquisa**. As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2003.

SOARES, C. L. O corpo nosso de cada dia: para onde ele caminha? **Motrivivência**, ano XII, n.16, março/2001. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001, p. 95-97.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**Endereço para contato:**

Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos  
Departamento de Educação Física - Campus universitário - Trindade  
CEP: 88040-900 - Florianópolis- SC

Fone: (48) 331-8561

E-mail: [ckerdemelo@yahoo.com.br](mailto:ckerdemelo@yahoo.com.br); [pri2602@hotmail.com](mailto:pri2602@hotmail.com); [deniscampeche@bol.com.br](mailto:deniscampeche@bol.com.br)

## **PREVALÊNCIA DE DORES MUSCULARES E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR EM FUNCIONÁRIOS DE UMA INDÚSTRIA METALÚRGICA DA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS**

**Marcelo Alexandre Marcon**

Mestre em Educação Física/UFSC  
Faculdade da Serra Gaúcha – FSG  
GPAFIS/FSG  
marcelo.marcon@fsg.br

**Débora Rios Garcia**

Mestre em Ciências do Movimento Humano/UFRGS  
Faculdade da Serra Gaúcha - FSG  
GPAFIS/FSG

**Valéria Heydrich**

Especialista em Atividade Física e Saúde/UDESC  
GPAFIS/FSG

**Ricardo Marcelo Barbosa**

Acadêmico de Educação Física da FSG  
GPAFIS/FSG

O objetivo desse estudo foi verificar a prevalência de queixas de dores e a prática de atividades físicas em 32 funcionários de uma indústria metalúrgica da cidade de Caxias do Sul/RS. Utilizou-se, como instrumento, uma planilha contendo os dados pessoais, percepção do esforço e modelo de silhueta proposto por Corlett. A análise dos dados foi realizada através da estatística descritiva. A correlação entre a prática atividade física e a queixa de dor foi observada através do teste de Spermann, ( $p < 0,05$ ). Não foram verificadas diferenças com relação à queixa de dor entre os grupos praticantes ou não de atividades físicas fora do trabalho.

Palavras chaves: Atividade física, queixas de dor, ambiente do trabalho.

## **PREVALENCE OF MUSCULAR PAINS AND PRACTICES OF REGULAR PHYSICAL ACTIVITY IN EMPLOYEES OF A METALLURGIC INDUSTRIA IN CAXIAS DO SUL/RS**

The objective of this study was to verify the prevalence of complaints of pains and the practice of physical activities in 32 employees of a metallurgic industry of the city of Caxias do Sul/RS. As instrument was used a spread sheet contend the personal datas, effort perception and the model of silhouette considered by Corlett. The analysis of the data was carried through by descriptive statistics. The correlation between the practices of physical activity and the complaint of pain was observed through the test of Spermann ( $p < 0,05$ ). Differences about complaint of pain between the practicing groups and non practicing groups had not been verified.

Key Words: Physical activity, complaints of pain, work environment.

## **LA PREVALENCIA DE LOS DOLORES MUSCULARES Y LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA REGULAR EN LOS EMPLEADOS DE UNA INDUSTRIA DE METALURGIA EN LA CIUDAD DE CAXIAS DO SUL/RS**

Ese estudio tuvo por objetivo verificar la prevalencia de quejas de dolores y la práctica de las actividades físicas en 32 empleados de una industria de metalurgia de la ciudad de Caxias do Sul/RS. Fue utilizado, como instrumento, una ficha con los datos personales, la percepción del esfuerzo y el modelo de silueta propuesto por Corlett. La análisis de los datos fue realizada por medio de la estadística descriptiva. La correlación entre la práctica de la actividad física y las quejas de dolores fueron observadas a través del examen de Spermán, ( $p < 0,05$ ). No fueron verificadas diferenciaciones en relación a quejas de dolor entre grupos practicantes o no de actividades físicas fuera del trabajo.

Palabras importantes: Actividad física, quejas de dolor, ambiente de trabajo.

### **Introdução**

A constante preocupação com um estilo de vida saudável, segundo o ACMS (1996) para que um indivíduo possa ser considerado verdadeiramente saudável deve possuir um estilo de viver de modo que possa evitar o surgimento de doenças crônico-degenerativas.

A atividade física regular vem conquistando espaço tanto na manutenção quanto na reabilitação de algumas dessas enfermidades, Nieman (1999a,b) mostra essas evidências de forma bastante clara.

Percebendo a atividade física como qualquer forma de movimento que tenha um gasto calórico acima dos níveis de repouso (Carpersen, et. al., 1985) pode-se dizer que os trabalhadores da indústria metalúrgica seriam sujeitos ativos fisicamente e podendo, portanto, as atividades laborais servirem para torná-los indivíduos saudáveis, no entanto, muitos deles apresentam indicadores contrários a saúde.

A repetição de movimentos durante a jornada de trabalho, que torna-os ativos fisicamente, pode causar a DORT( Distúrbios Osteomusculares relacionados ao trabalho e/ou a LER( Lesões por esforços repetitivos) caracterizadas por dor nas extremidades superiores, com queixas de grande incapacidade funcional, uma vez que os membros superiores são utilizados em tarefas que envolvem movimentos repetitivos ou posturas forçadas. Elas também estão associadas às novas formas de produção automatizando as exigências e organização do trabalho, existindo simultaneamente, aumento de intensidade e ritmo de trabalho (GARCIA, 2004).

A incidência de doenças ocupacionais, medida a partir da concessão de benefícios previdenciários, registrou em 1993, um coeficiente de incidência próximo a 14 casos por 10 mil trabalhadores, sendo que 80 a 90% dos casos são denominadas LER/DORT. Em 1998, foram registrados pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), no país, 401.254 acidentes de trabalho, sendo 28.597 relacionados a doenças ocupacionais. Os registros mostram que 88,3% ocorreram nas regiões Sudeste e Sul do país (BRASIL, 2001).

Dados do seguro de acidentes de trabalho (*Workers Compensation*) do Estado de Nova

York indicam que as lesões por esforços repetitivos dos membros superiores vêm sendo acompanhadas de altos índices de incapacidade laborativa, e que a proporção de incapacidade vem aumentando (FEUERSTEIN *et al.*, 1993).

Esse quadro é preocupante uma vez que as doenças ocupacionais também causam uma enorme perda para a economia do país e de suas empresas, elevando as taxas de absenteísmo, aumentando o número de licenças médicas prolongadas, baixando a produtividade, provocando invalidez funcional entre outros ( GARCIA, 2004).

Fatores esse que exercem uma pressão pelos chefes de produção, chefe de setores, diretores, afetando psicologicamente os funcionários, e destacado-se, em alguns setores, a exigência de trabalhos, extremamente solitários. Fatores que influenciam diretamente nos níveis de saúde dos trabalhadores, entendendo saúde como sendo um bem estar físico, psicológico e social (OMS apud Nieman, 1999a).

Os resultados positivos da prática da atividade física de lazer levam alguns a optarem por praticas individuais, outros por uma atividade física coletiva, que se tornam uma prática de risco sem o acompanhamento de um profissional da área da Educação Física; levando-nos enquanto agentes preocupados com a saúde e o bem estar do individuo e da coletividade a questionar se essa pratica indiscriminada de atividades físicas realmente vêm a reduzir dores musculares, possuindo assim um caráter de manutenção ou melhoria dos níveis de saúde.

Sabe-se que a saúde possui níveis físicos, mentais e sociais (OMS, 1998), estando dessa forma em um *continuum* com pólos positivos e negativos conforme sugerido por NIEMAN (1999a,b) e NAHAS (2001).

Esse estudo teve caráter descritivo e contou com uma amostra composta por 32 homens com idade entre 19 e 43 anos, com média 26,44 ( $\pm$  6,43 anos), todos trabalhadores do turno que inicia às 17h30min e termina às 2h15min, chamado para fins desse estudo de turno Noite.

A problematização do estudo se deu a partir da crença que a atividade física seja um dos pontos positivos na melhoria dos níveis de saúde individual e coletiva. Pretende-se com esse estudo verificar a existência ou não de correlação entre a pratica de atividade física regular e as queixas de dores de um grupo de funcionários de uma indústria metalúrgica da cidade de Caxias do Sul/RS.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracterizou-se como descritivo-exploratório segundo Marconi & Lakatos (1999) e tendo como objetivo verificar a prevalência de queixas de dores e a pratica de atividades físicas em funcionários de indústria da cidade de Caxias do Sul/RS.

Participaram da pesquisa 32 homens trabalhadores de uma empresa metalúrgica da cidade de Caxias do Sul/RS, com idade entre 19 e 43 anos com média 26,44 ( $\pm$  6,43 anos), todos trabalhadores do turno Noite, que se inicia às 17h 30min.

Os dados foram coletados em horário de trabalho aplicado-se um questionário auto administrativo, contendo questões com dados pessoais, esforço percebido durante o turno de trabalho, ocorrência de queixas de dores (Corlett, 1992) e intensidade (de dor) das mesmas.

Os dados foram tratados através da estatística descritiva básica (frequência, percentual, média e desvio padrão), sendo utilizado o teste de Spermann para verificar diferenças entre as variáveis não paramétricas e o teste Qui-quadrado para comparar os grupos, para os procedimentos estatísticos considerou-se  $p > 0,05$  como índice significante. Para todos os tratamentos estatísticos utilizou-se o pacote SPSS 10.0 for Windows como suporte tecnológico.

## RESULTADOS

Os resultados estão dispostos em tabelas, para melhor visualização. Observou-se que os trabalhadores do turno Noite não apresentam uma participação ativa em atividades físicas regulares e formais, mesmo em caráter recreacional. A tabela 01 apresenta os dados quanto a participação em atividades físicas regulares.

**Tabela 1 – Participação em alguma forma de atividade física regular**

<b>Pratica alguma forma de atividade física regularmente</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Não	20	62.5
Sim	12	37.5
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>

Observa-se na tabela 01 que 62,5% dos funcionários pesquisados do turno Noite não praticam alguma forma de atividade física. Fato que mostra a tendência atual do ser humano ao sedentarismo tido para muitos autores, entre eles Matsudo e colaboradores (2002), como fator primário de surgimento de doenças crônico-degenerativas.

Apenas 37,5% dos pesquisados apontam para a pratica de uma atividade física regular sendo a que maioria das indicações recai em modalidades esportivas praticadas com caráter recreativo, como o futebol de campo. A tabela 02 mostra a atividade física de preferência dos trabalhadores.

**Tabela 02 – Preferência de atividade física dos trabalhadores**

<b>Atividade Física</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Caminhada	1	3.1
Futebol	6	18.7
Futsal	1	3.1
Musculação	1	3.1
Não especificada	3	9.5
Não pratica atividade física regular	20	62.5
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0</b>

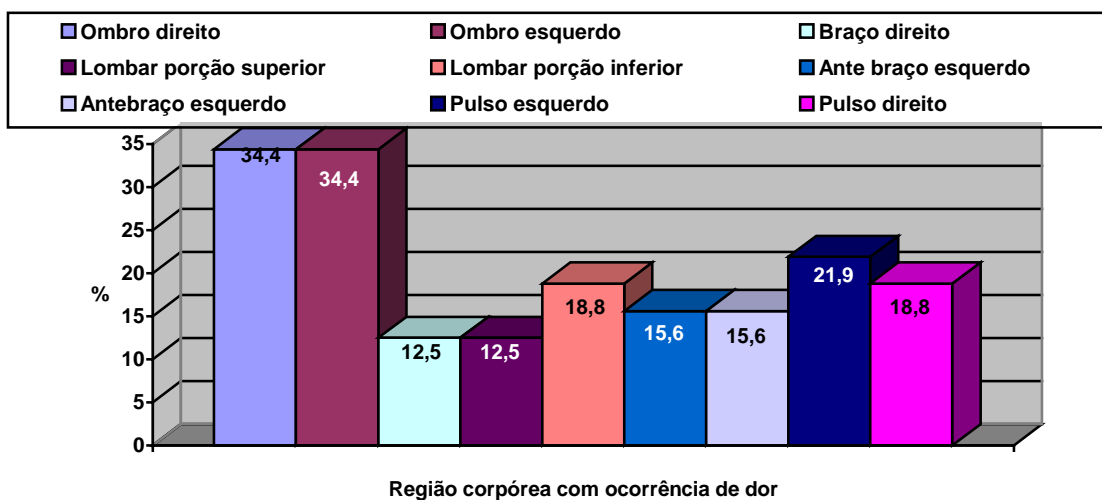
A preocupação relativa às queixas de dores vêm sendo observada nas empresas que se preocupam com o bem estar dos funcionários, sendo a justificativa maior para a implantação de programas de atividades físicas no ambiente do trabalho ou simplesmente da ginástica laboral. A tabela 03 mostra a prevalências quanto a queixas de dores dos empregados.

**Tabela 03 – prevalência quanto a queixas de dores dos empregados**

Apresenta alguma queixa de dor	Frequência	Percentual
Sim	21	65.6
Não	11	34.4
Total	32	100.0

Observou-se que 65,6% dos indivíduos apresentam alguma queixa contínua de dor, um número bastante representativo.

A maior intercorrência de dores foi observada na região dos ombros, tanto do ombro direito quanto do esquerdo, com 34,4% (para ambos). Não pode ser notado um destaque no que se refere a queixas de dor, as demais regiões corporais mostram índices semelhantes de intercorrência de dor. A figura 01 mostra a distribuição dos locais onde ocorrem as queixas de dor.



**Figura 01 - Representação dos locais acometidos de dores**

A alta frequência de dores na região dos ombros pode ser explicada pelo fato da exigência de esforços repetidos durante a jornada de trabalho, haja vista que todos os trabalhadores entendem que seus esforços podem ser classificados entre moderado a exaustivo. A tabela 04 mostra a classificação do trabalho segundo o esforço percebido pelos trabalhadores.

**Tabela 04 - classificação do esforço percebido durante o trabalho**

Classificação do esforço	Frequência	Percentual
--------------------------	------------	------------



Exaustivo	4	12.5
muito forte	5	15.6
Forte	6	18.8
Moderado	17	53.1
Total	32	100.0

Observa-se que a maioria dos trabalhadores (53,1%) percebem seu trabalho como sendo de intensidade moderada. No entanto, 46,9% dos trabalhadores notam suas atividades laborais como sendo forte (18,8%), muito forte (15,6) ou exaustiva (12,5%).

A exposição do organismo a esforços de sobre carga repetitiva somado ao sedentarismo pode atuar de forma negativa na qualidade de vida do trabalhador (Pinto & Sousa, 2000).

Acredita-se então que a pratica de alguma atividade compensatória, relaxantes ou recreacionais, podem interferir de modo significativo a fim de reduzir a incidência de queixas de dores relacionadas ao trabalho.

As atividades físicas recreativas e no ambiente do trabalho já mostram resultados significantes quanto a redução das queixas de dores em diversas regiões corporais além de melhorar o bem estar físico, mental e social dos trabalhadores (Lima, 2003).

Segundo alguns autores como Nahas (2001), Marcon (2002), a prática de uma atividade física moderada com caráter recreativo pode trazer benefícios mantendo ou melhorando os níveis de saúde, nos três aspectos (físico, mental e social). Essa indicação também pode ser observada no grupo estudado. Desta forma, a pratica de atividades físicas regulares deveria reduzir as queixas de dor. O quadro 01 apresenta os dados relativos à queixa de dor e a pratica de atividade física recreacional.

**Quadro 01 – Representação da queixa de dor e a pratica de atividade física recreacional**

Possui queixa de dor	Não		Sim	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Pratica atividade Física				
Não	7	35,0	13	65,0
Sim	4	33,3	8	66,7

Não foi observada diferença estatisticamente significativa quanto a ocorrência de dores no que diz respeito a pratica ou não de atividades físicas recreacionais sem a orientação de um profissional de Educação Física.

## CONCLUSÃO

Os resultados levam-nos a acreditar que para a atividade física influenciar de forma significativa na redução das queixas de dores, essa deve ser orientada e planejada de modo a melhorar a aptidão física dos trabalhadores.

Observa-se também que as atividades praticadas são de cunho recreativo e possui uma regularidade inferior à necessidade para produzir benefícios no que se refere a melhoria do bem estar físico.

Nota-se ainda que os trabalhadores realizam atividades físicas em suas atividades laborais de intensidade, subjetiva, moderada forte, muito forte ou exaustiva, não sendo percebidas atividades laborais com esforço inferior a moderada. Desta forma sugere-se a implantação de atividades físicas de baixa intensidade a fim de reduzir as queixas de dor e promover um melhor bem estar físico dos trabalhadores da empresa pesquisada.

Observou-se que o futebol é a atividade mais praticada dentre os trabalhadores.

Não foi observada diferença significativa entre os grupos praticantes e não praticantes de atividade física regular, o que remete a conclusão de que as ocorrências de dor podem estar relacionadas com o esforço percebido durante o trabalho (como postura, repetição de movimentos).

O esclarecimento das causas das dores, portanto, deve ser apurado em um estudo mais aprofundado.

Foi sugerida a implantação de um programa de atividade física no ambiente do trabalho, que além da ginástica laboral, forneça atividades que complementem a manutenção e melhore os níveis de saúde dos trabalhadores, incluindo atividades físicas de lazer fora da empresa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACMS. **Teste de esforço e prescrição de exercício**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Saber LER para prevenir DORT**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001b. (Normas e Manuais Técnicos. Série A, n.106).

CARSPERSEN, C. J., POWWEL, K. E. CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinction for health-related research. **Public Health Reports**. 100 (2), p. 126-131, 1985.

CORLETT, E. N. **evaluation of work: a practical ergonomics Methodology**. London Washington, DC: taylor & Francis, 1992.

FEUERSTEIN, M. *et al.* Multidisciplinary rehabilitation of chronic work: related upper extremity disorders. **J. Occup. Med**, Arlington, v. 35, n. 4, 1993.

GARCIA, D. R. **Validação da Termografia no Diagnóstico de Lesões por Esforços Repetitivos/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS. Porto Alegre, 2004.

LIMA, V. **Ginástica laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Rio de Janeiro: Phorte, 2003.

MARCON, M.A. **Perfil do estilo de vida dos pré-vestibulandos da cidade de Lages/SC: nível de atividade física habitual, vulnerabilidade ao estresse e hábitos alimentares.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). UFSC. Florianópolis, 2002.

MARCONI, M., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo, 1999.

MATSUDO S, ARAÚJO T, MATSUDO V, ANDRADE D, OLIVEIRA L, BRAGGION G. Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível sócio-econômico, distribuição geográfica e de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n.4, p. 41-50, outubro 2002.

NAHAS, M.V, **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Londrina: Midiograf, 2001.

NIEMAN, D. C. **Exercício e saúde: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento.** São Paulo: Manole, 1999.

NIEMAN, D.C. **Exercise testing and prescription a health-related approach.** Mountain View: Mayfield, 1999.

PINTO, A. C, SOUZA, R. C. Ginástica laboral como ferramenta para a melhoria da qualidade de vida no setor de cozinha em restaurantes. **Revista de Ergonomia.** Consulta on line no dia 10 de agosto de 2004. UFSC: Florianópolis, 2000.

Endereço: Carazinho, 200 bl. 3A ap: 407

Bairro: São Francisco

Farroupilha-RS

**EQUIPAMENTO PARA A APRESENTAÇÃO  
DATASHOW**

## **PREVALÊNCIA DE INATIVIDADE FÍSICA DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: análise de acordo com o nível sócio- econômico**

Wilson Rinaldi – Mestre  
Carlos Alexandre Molena Fernandes – Especialista  
Bárbara Dominique Galvani R. Magro – Graduanda  
Ariane Thais Giraldelli – Graduanda  
Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira – Doutor  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

### **RESUMO**

*O presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência de inatividade física dos servidores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de acordo com o nível sócio-econômico. A amostra foi composta por 156 servidores da UEM de 16 a 66 anos de idade selecionados aleatoriamente. Foi utilizado o “Questionário Internacional de Atividade Física” (IPAQ), versão 8, a fim de determinar o nível de atividade física dos sujeitos pesquisados e o CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL (CCEB) para determinar a classe sócio-econômica. Verificou-se uma prevalência de inatividade física maior na classe sócio-econômica mais baixa (28,8%) versus 16,6% na classe mais alta.*

### **ABSTRACT**

*The present study had as objective to verify the prevalence of the physical inactivity of the servers of the State University of Maringá (UEM) with relation the social economic status. The sample was composed for 156 servers of the UEM from 16 to 66 years old, chosen random form. It was use the International Questionnaire of Physical Activity (IPAQ), version 8 to determine the level of physical activity of the individuals selected for the study and the CRITERION OF ECONOMIC CLASSIFICATION BRAZIL (CCEB ) to determine the partner-economic class. It was verified a prevalence of physical inactivity bigger in the lowest class (28,8%) versus 16,6% in the highest class.*

### **RESUMEN**

*El actual estudio tenía como objetivo verificar el predominio de la inactividad física de los servidores de la Universidad de Estado de Maringá (UEM) con la relación el estado económico social. La muestra fue compuesta para 156 servidores del UEM a partir del 16 a 66 años de viejo, forma al azar elegida. Fue utilizado un cuestionario internacional de la actividad física (IPAQ), de la versión 8 para determinar el nivel de la actividad física de los individuos seleccionados para el estudio y el CRITERIO DE LA CLASIFICACIÓN ECONÓMICA EL BRASIL (CCEB) para determinar la clase socio-económica. Fue verificado un predominio de la inactividad física más grande en la clase más baja (28.8%) contra 16.6% en la clase más alta.*

## INTRODUÇÃO

Podemos perceber atualmente que existe uma crescente preocupação mundial tanto em termos de qualidade e estilo de vida como também em termos de conseqüências e efeitos nocivos à saúde que a inatividade física causa.

A inatividade física (sedentarismo) é o fator de risco de doenças crônicas degenerativas não transmissíveis mais prevalente na população atualmente. Dados epidemiológicos da população da Finlândia (VUORI, 2001 *apud* MATSUDO *et al.*, 2002) revelaram uma prevalência de sedentarismo de 71%, ultrapassando as taxas de outros bem conhecidos fatores de risco como o fumo (35%), a hipercolesterolemia (26%), a hipertensão arterial (15%) e o excesso de peso corporal (37%). Infelizmente este fenômeno apresenta o mesmo comportamento quando a prevalência desses fatores foi analisada na população brasileira (REGO *et al.*, 1990).

Além disso, o baixo envolvimento em atividades físicas regulares aliados aos distúrbios nutricionais, fatores sócio-econômicos e psicológicos são associados a maior probabilidade de incidência de obesidade (PARSONS *et al.*, 1999) e estima-se, que o tratamento da obesidade e de suas conseqüências consoma de 2 a 7% do total de gastos em saúde feitos pelos países desenvolvidos (WHO, 1998).

Observa-se então que sedentarismo não representa apenas um risco pessoal de enfermidades, mas tem um custo econômico para o indivíduo, para a família e para a sociedade. Dados recentes do Centers for Disease Control and Prevention de Atlanta (CDC) apontam que mais de 2 milhões de mortes por ano podem ser atribuídas à inatividade física, em função da sua repercussão no incremento de doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) como os problemas cardiovasculares, de câncer e diabetes, que responderam em 1998 por quase 60% das mortes (71,7 milhões) no mundo; índice que alcançaria 73% em 2020 mantidas as tendências atuais. O pior é que 77% dessas mortes acontecem em países em desenvolvimento. As mesmas fontes confirmam que só nos Estados Unidos o sedentarismo contribuiu com 75 bilhões de dólares dos custos médicos no ano 2000, mostrando assim que seu combate merece prioridade na agenda de saúde pública (CDC 2000).

Por tudo isso, cada vez mais se torna importante determinar o nível de atividade física da população, cujos métodos podem ser agrupados em sete categorias, com mais de 30 técnicas diferentes (MONTTOYE *et al.*, 1996; THOMAS Jr & NELSON, 2001; NAHAS, 1995; TRITSCHLER, 2003).

O levantamento do nível de atividade física da população tem sido alvo de muitos pesquisadores ao redor do mundo como forma de identificar o impacto do sedentarismo no estilo de vida do ser humano. Dados apresentados recentemente por VUORI (2001) revelam como o quadro do sedentarismo (tendo como critério a porcentagem de indivíduos que realizam menos de 3 horas por semana de atividade física recreacional), atinge tanto os países desenvolvidos e como em desenvolvimento, afetando a aproximadamente 57% da população européia. No entanto, quando esses índices foram analisados por país, se pode observar diferenças importantes entre países europeus, variando essa prevalência de sedentarismo de 32% a 35% em países como Suécia, Finlândia e Irlanda, passando por valores médios similares aos de países das Américas de 48% a 63%, como é o caso da Inglaterra, Alemanha e França, até atingir valores de 67% na Bélgica e 83% em Portugal. Apesar das diferenças nas metodologias usadas para este tipo de levantamentos, o quadro é preocupante e exige ações e políticas de saúde pública para minimizar o impacto deletério na saúde da população. (MATSUDO *et al.*, 2002)

Os dados da prevalência do sedentarismo nas Américas e em especial na América Latina são menos claros, pois não temos levantamentos tão específicos e com

metodologias similares e/ou adequadas. Quanto aos levantamentos epidemiológicos nacionais são raros e/ou discutíveis (MATSUDO *et al.*, 2002). Mas, embora sejam escassos estudos nesse sentido nos países em desenvolvimento, cumpre notar que, padrões de atividade física foram avaliados pela primeira vez no Brasil pelo IBGE através da pesquisa de padrão de vida - PPV (1997) e, nesse inquérito, a prática de atividade física regular mostrou-se forte e positivamente associada ao nível da renda familiar (MONTEIRO, 1999).

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de mais estudos populacionais que possam determinar se existe uma relação entre o nível de atividade física e o nível sócio-econômico, principalmente em nosso país onde os estudos nessa área estão marcados quase que exclusivamente pelo viés biológico (CARVALHO, 2001) desconsiderando outros aspectos relevantes tais como os contextos históricos e sócio-econômicos.

Na mesma direção, Palma (2001) analisando os anais de um importante congresso sobre atividade física e saúde realizado no Brasil em 1998, percebe como esta temática realmente está amplamente marcada pelo viés biológico. Ele apresenta que dentre as conferências e cursos deste evento o viés sócio econômico não aparece, nas mesas redondas aparece em 16,2% das apresentações e quanto aos temas livres apenas 2,91% dos trabalhos consideram esta dimensão.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência de inatividade física dos servidores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de acordo com o nível sócio-econômico.

## CASUÍSTICA E MÉTODO

Este estudo caracterizou-se como descritivo (THOMAS e NELSON, 2001). A amostra foi composta por 156 servidores da UEM de ambos os sexos (69 sexo masculino e 87 sexo feminino), com idade entre 16 e 66 anos, selecionados aleatoriamente através de sorteio, a partir de uma listagem cedida pelo Departamento de Recursos Humanos da Instituição.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta dos dados dois questionários:

1. Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), versão 8 – curta. Este questionário foi utilizado para determinar o nível de atividade física dos indivíduos selecionados para o estudo. Este instrumento foi recentemente validado em uma amostra da população brasileira (MATSUDO *et al.*, 2001). Os dados foram coletados através de entrevista, tendo como referência a última semana, contendo perguntas em relação à frequência e duração da realização de atividades físicas moderadas, vigorosas e da caminhada.
2. CCEB - CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL (edição revisada, 2003): este instrumento foi utilizado para determinar a classe econômica dos servidores da UEM. Desenvolvido em 1996 pela ANEP – Associação Nacional de Empresas de Pesquisa, este instrumento foi atualizado em 2003 com base no Levantamento Sócio-Econômico de 2000 do IBOPE. Este instrumento tem por finalidade unificar, em todo mercado, uma segmentação da população brasileira em grandes categorias de acordo com a sua capacidade de consumo (SILVA, 2003).

A aplicação dos questionários foi realizada no local de trabalho dos servidores para que possíveis dúvidas que pudessem surgir advindas de algum componente da amostra fossem sanadas imediatamente e assim os dados pudessem ser reproduzidos mais fielmente.

Para analisar os dados do nível de atividade física foi usado o consenso realizado entre o CELAFISCS e o Center for Disease Control (CDC) de Atlanta em 2002, citado por

Matsudo et al. (2002), considerando os critérios de frequência e duração, que classifica as pessoas em cinco categorias: Muito ativo, ativo, irregularmente ativo A, irregularmente ativo B e sedentário.

Os dados foram analisados através dos recursos da estatística descritiva. Para as diferenças das variáveis analisadas, utilizou-se o Qui-Quadrado, com um nível de significância  $p < 0,05$ .

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

**TABELA 1.** Classificação do nível de atividade física dos servidores da UEM no total da amostra e de acordo com o gênero.

CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA	MASCULINO 69		FEMININO 87		TOTAL 156	
	f	%	f	%	f	%
MUITO ATIVO	3	4,4	4	4,6	7	4
ATIVO	37	53,6	44	50,6	81	51
IRREGULARMENTE ATIVO A	10	14,4	17	19,5	27	17
IRREGULARMENTE ATIVO B	8	11,6	5	5,8	13	8
SEDENTÁRIO	11	16	17	19,5	28	20

Sem diferença significativa – Qui-Quadrado ( $p < 0,05$ )

Os dados apresentados na tabela 1 demonstram uma prevalência de inatividade física de 20% entre os servidores da UEM. A porcentagem de indivíduos classificados como irregularmente ativos atingiu 25% do total da amostra, sem diferença acentuada entre os gêneros (25,3% mulheres e 26% homens). O percentual de sujeitos que consegue atingir a recomendação de atividade física para a saúde na Universidade Estadual de Maringá no total da amostra foi de 55% (58% homens e 55,2% mulheres).

Observou-se que estatisticamente não houve diferença significativa entre os gêneros em nenhuma das categorias de atividade física. O que percebe-se, em uma análise mais qualitativa é que as mulheres apresentaram uma prevalência de sedentarismo um pouco maior que os homens (19,5 contra 16%) e que um percentual maior dos homens (58% versus 55,2% das mulheres) atingiram os níveis de atividade física recomendáveis para a saúde (MUITO ATIVO E ATIVO). Outros estudos apontam nesta mesma direção, ou seja, os homens são mais ativos que as mulheres (CASPERSEN *et al.*, 1997 *apud* MATSUDO *et al.*, 2002; USDHHS, 1996; MATSUDO, 2001; DATAFOLHA E PPV, 1997).

De acordo com os dados do Departamento de Saúde dos Estados Unidos (USDHHS, 1996), aproximadamente 25% dos adultos não realizavam atividade física no tempo livre e que apenas 15% realizavam atividade física com a intensidade, duração e frequência ideais para promover mudanças orgânicas significativas para saúde. Segundo Matsudo *et al.* (2002), o Departamento de Saúde dos Estados Unidos já apresenta dados ainda mais preocupantes, pois de 25% de adultos que não realizavam atividade física no tempo livre em 1996, atualmente 40% dos adultos nos EUA encontram-se nesta situação.

Importante destacar que estes dados dizem respeito a atividade física no tempo de lazer, pois se considerarmos os dados do relatório sobre saúde no mundo da OMS (2002), estima-se que falta atividade física em 17% dos adultos (seja no emprego, no transporte, durante a rotina de trabalho doméstico e nas horas de lazer). Uma outra estimativa deste mesmo relatório indica que uma faixa entre 31% e 51% das pessoas praticam exercícios de

maneira insuficiente. Em geral estima-se que 60% da população mundial não atinge à recomendação mínima de 30 minutos de atividade física, ao menos 3 vezes por semana de intensidade moderada (OPAS, 2003).

Ainda analisando a tabela 1, se somarmos o percentual das categorias sedentário+irregularmente ativo A+irregularmente ativo B no total da amostra observamos que 45% dos servidores não atingem níveis de atividade física considerados ideais para a saúde. Vemos que os dados desta pesquisa encontram-se bastante próximos aos estudos supra citados, demonstrando que o nível de atividade física da amostra pesquisada segue os mesmos padrões mundiais.

Em relação aos estudos realizados no Brasil sobre padrões de atividade física, ou prevalência de sedentarismo, o grupo de pesquisas do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), é um dos que mais tem apresentado dados em nível populacional. Em um estudo recente realizado por este grupo na população do estado de São Paulo em uma amostra de 2001 indivíduos, verificaram que 45,6% das pessoas em São Paulo são insuficientemente ativas, praticamente o mesmo valor encontrado neste estudo (45%).

Ambos os estudos apresentam um quadro preocupante que exige ações e políticas de saúde pública para minimizar o impacto que a inatividade física vem causando na saúde da população, principalmente em relação às doenças crônico-degenerativas que, segundo dados recentes do CDC (2000), matam mais de 2 milhões de pessoas por ano.

Entretanto, a produção do conhecimento na área vem afirmando a necessidade da prática física dirigida a toda a população, mas na dimensão do discurso, do teórico. No plano da concretização dos programas, de propostas, da realização de atividades, da implementação de estratégias, a prática específica tem privilegiado ao longo da história, a minoria, que pode pagar pelo serviço. (CARVALHO, 2001). No entanto, poucos estudos apontam esta realidade, ou seja, a influência que fatores sócio-econômicos possam ter na prática de atividade física da população em geral. Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os estudos são ainda mais escassos, Palma (2001) apresenta dados de um congresso realizado no Brasil em 1998 sob a temática atividade física e saúde, que confirmam que as pesquisas são em sua maioria de cunho biológico, desconsiderando as questões históricas, sociais e políticas.

**TABELA 2.** Nível de atividade física dos servidores da UEM de acordo com o nível sócio econômico.

Nível de Atividade Física	n	A (6)		B (28)		C (64)		D (44)		E (14)	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>MUITO ATIVO</b>	–	–		4	14,2	2	3,1	–	–	1	7,1
<b>ATIVO</b>	3	50		12	42,9	31	48,4	30	68,2	5	35,7
<b>IRREG. ATIVO A</b>	1	16,6		5	17,8	16	25	3	6,8	2	14,2
<b>IRREG. ATIVO B</b>	1	16,6		3	10,7	4	6,2	3	6,8	2	14,2
<b>SEDENTÁRIO</b>	1	16,6*		4	14,4	11	17,3	8	18,2	4	28,8*

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$  (Qui-Quadrado).

A classificação do nível sócio-econômico foi dividida em cinco categorias, onde a classe A é a de maior poder aquisitivo e a E a de menor.

Os dados do nível de atividade física de acordo com o nível sócio-econômico evidenciaram um número de indivíduos muito ativos maior na classe E (7,1%). Com exceção de um número maior de indivíduos muito ativos na classe mais baixa (E), a concentração maior de indivíduos ativos foi maior nas classes A, B, C e D, caindo



consideravelmente na classe E. Considerando os grupos de sedentários, as maiores porcentagens estão nas classes D e E, inclusive com diferença significativa entre as classes A e E. O que percebemos na verdade, é que conforme diminuiu a renda aumentou a prevalência de sedentarismo na amostra pesquisada. Se considerarmos ainda o número de sedentários mais o grupo de indivíduos irregularmente ativos esta relação fica mais evidente, pois de 49,8% de indivíduos que não atingem a recomendação da atividade na classe A os valores chegam a 57,2% na classe E.

Analisando então a tabela 2 percebeu-se que existiu uma relação entre o nível sócio-econômico com o nível de atividade física, onde o número de indivíduos ativos é maior nas classes mais altas e o número de sedentários é mais alto nas classes mais baixas, ou seja, parece que quanto maior o poder aquisitivo maior o nível de atividade física.

Muitos estudos apontam nessa mesma direção. Kaplan et al (1993) e Mensink *et al.* (1997) observaram uma relação entre a atividade física e as condições sócio-econômicas, ou seja, a adesão à prática regular e sistematizada de atividade física crescia conforme aumentava o poder aquisitivo. Palma (2001) apresenta dois estudos nesta mesma linha: 1. Mensink *et al.* (1997) que observaram uma associação do baixo estado sócio-econômico e do tipo de ocupação profissional com o sedentarismo e; 2. Boltanski (1989) que fez um extenso estudo sobre o uso do corpo e a prática esportiva e percebeu que esta diminui nas classes menos favorecidas.

No Brasil, a pesquisa sobre padrões de vida dos brasileiros PPV (1997) realizada pelo IBGE, mostrou diferenças quanto a prática de atividade física por quintos de renda per capita mensal. Os resultados deste estudo mostram que quanto maior a renda per capita mensal maior a taxa percentual de pessoas que praticam atividade física semanalmente. Um outro estudo de grande relevância no Brasil do DATA FOLHA de 1997 também mostrou que a prevalência de indivíduos ativos aumenta conforme a renda familiar.

Os resultados destes estudos evidenciam a necessidade de um melhor entendimento das relações dos fatores sócio-econômicos com a possibilidade da prática de atividade física regular. No entanto, a discussão tem passado longe do enfoque sociológico e político. Nesse sentido, Carvalho (2001) aponta que é necessário que os estudos diminuam o enfoque das ciências biológicas e desenvolvam uma maior reflexão com base nas ciências humanas e sociais.

No entanto, a maioria absoluta dos estudos ainda apóiam-se e incidem sobre as questões biológicas. Não queremos desconsiderar o aspecto biológico, nem relegá-lo a um segundo plano, mesmo porque a produção do conhecimento na área da atividade física e saúde depende e se faz com base nas ciências biológicas. O que queremos frisar é que quando se quer discutir saúde, ou mesmo aumentar a atividade física como meio de promoção da saúde, não podemos esquecer que se tratam de problemas sociais e exige enfoques baseados na população, multisetoriais, multidisciplinares e culturais (OPAS, 2003).

Além disso, Carvalho (2001) acrescenta dizendo que é preciso sim ressaltar e valorizar a dimensão biológica da produção do conhecimento e na formação profissional, só que em outras bases, considerando o coletivo e não o individual, o público e não o privado e sem deixar de lado o aspecto político da discussão.

## CONCLUSÕES

A relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida têm sido amplamente discutida no âmbito da Educação Física, no entanto, por vezes essa discussão fica restrita a determinantes biológicos, ficando os determinantes sociais e econômicos relegados a um segundo plano.

Nesse sentido, este estudo tentou buscar subsídios que dessem conta de evidenciar a relação entre variáveis sócio-econômicas com o nível de atividade física dos servidores da Universidade Estadual de Maringá.

Diante dos dados coletados para esta pesquisa, que ainda são parciais, a porcentagem de indivíduos que atinge a recomendação atual de atividade física para a promoção da saúde entre os servidores da UEM foi de 51%, sendo que a prevalência de inatividade física foi de 20% que somados aos irregularmente ativos chegou a 45% da amostra. Observou-se então que quase metade dos servidores não atinge a recomendação de atividade física para a saúde.

Considerando os dados de atividade física de acordo com o gênero e nível sócio-econômico pode-se concluir que:

- o nível de atividade física apresentou uma tendência similar entre ambos os sexos com uma discreta prevalência de inatividade física maior entre as mulheres e um percentual um pouco maior dos homens (58% versus 55,2% das mulheres) classificados como ativos;

- em relação ao nível sócio-econômico, verificou-se uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) na prevalência de inatividade física entre as classes econômicas A e E, apontando que o número de indivíduos inativos fisicamente foi bem maior na classe mais baixa (28,8%) do que na classe mais alta (16,6%). Apesar de não apresentar diferença estatisticamente significativa, a maior porcentagem de indivíduos que não atingiram a recomendação de atividade física foi encontrada na classe E (57,2%). Também na classe E foi encontrado um menor percentual de indivíduos ativos.

Assim, os dados deste estudo evidenciaram a necessidade de um melhor entendimento das relações dos fatores sócio econômicos com a possibilidade da prática de atividade física regular, entendendo que esta não é uma tarefa exclusiva de sociólogos, mas também um imperativo para os profissionais de Educação Física, uma vez que, entendendo a importância dos benefícios da prática regular de atividade física na promoção da saúde, existe a necessidade de tornar acessível esta prática.

Para que isso aconteça, não basta apenas ter o conhecimento sobre efeitos benéficos da atividade física regular, mas também conhecimento dos fatores que impedem a adesão à prática de atividade física regular, para que a implementação de programas em nível populacional possam ser concretizados efetivamente.

Este estudo pretendeu avançar na discussão referente à atividade física e saúde, procurando enfatizar que os estudos precisam ir além do aspecto biológico, considerando também as diferenças sociais e econômicas da população.

Nesse particular, acreditamos que as políticas de saúde pública devem investir em estudos de prevalência de inatividade física, identificando seus determinantes, sem desconsiderar as variáveis sócio-econômicas e, a partir daí, planejar e administrar programas de intervenção que realmente atenda aos reais interesses e necessidades da população.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, YARA MARIA DE. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Rev Bras de Ciências do Esporte**, v.22, n.2, p.9-21, jan. 2001.
- CENTER DISEASE OF PREVENTION AND CONTROL. Promoting physical activity: a best buy in public health. 2000.
- IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- KAPLAN, G. A. & KEIL, J. E. Socioeconomic factors and cardiovascular disease: a review of the literature. **Circulation**. 88(4): 1973-1978, 1993.
- MATSUDO S, ARAÚJO T, MATSUDO V, ANDRADE D, OLIVEIRA L, BRAGGION G. Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível sócio-econômico, distribuição geográfica e de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n.4, p. 41-50, outubro 2002.
- MATSUDO S, ARAÚJO T, MATSUDO V, ANDRADE D, OLIVEIRA L, BRAGGION G. Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Revista Atividade Física & Saúde** 6(2):5-18, 2001.
- MENSINK, G.; LOOSE, N.; OOMEN, C. Physical activity and its association with other lifestyle factors. **European Journal of Epidemiology**. 13: p. 771-778, 1997.
- MONTOYE, J, KEMPER HCG, SARIS WHM, WASHBURN RA. Measuring physical activity and energy expenditure. *Ilhinois: Human Kinetics*, 1996: 34-79.
- NAHAS, MV. Revisão de métodos para determinação da atividade física em diferentes grupos populacionais. **Rev Bras de Atividade Física e Saúde**, 1 (4), 27-37, 1995.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE**. Doenças crônico-degenerativas: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde. Organização Pan-Americana da Saúde – Brasília, 2003. 60p.
- PALMA, A. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar” **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.2, p.23-29, jan. 2001.
- PARSONS, T. J.; POWER, C.; LOGANS, S.; SUMMERBELL. C. D. (1999) childhood predictors of adult obesity: a systemic review. **Int. J. Obesity**. 23 (supply. 8), S1-s107.
- REGO A, BERARDO F, RODRIGUES S. Fatores de risco para doenças crônico-não transmissíveis: inquérito domiciliar no município de São Paulo, SP (Brasil). Metodologia e resultados preliminares. **Revista Brasileira de Saúde Pública** 1990;24:277-285.
- SILVA, NEY LUIZ. Critério Brasil: o mercado falando a mesma língua. Entrevista disponível em: [www.anep.org.br](http://www.anep.org.br). Acesso em: 12 jun. 2003.
- THOMAS JR., NELSON JK. **Research methods in physical activity**. Champaign. IL: Human Kinetics. 2001.
- TRITSCHLER, K.. **Medida e Avaliação em Educação Física e Esportes**. 5ed. Trad. Márcia Greguol, Barueri-SP: Manole, 2003.
- U.S. Department of Health and Human Services.(USDHHS) *Physical activity and health: a report of the Surgeon General*. Atlanta: Prevention and Health Promotion, 1996.
- WHO. (1998). Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report a WHO Consultation on Obesity. Genebra: World Health Organization.

---

Forma de Apresentação: Comunicação Oral

Tecnologia de Apresentação: Data Show

**GTT: 01**

Endereço: Rua campos Sales, 638 - ap. 1092 - Zona 07

87020080 – Maringá – Paraná.

Wilsonrinaldi@hotmail.com

## PREVALÊNCIA DE SINTOMAS DE DISTÚRBIOS ÓSTEOMUSCULARES ENTRE TRABALHADORES BANCÁRIOS

Andréa Gonçalves Brandão  
Universidade Católica de Pelotas

### Resumo

*Está em andamento um estudo transversal com bancários de Pelotas e região, cujo objetivo é identificar a prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares e investigar fatores associados a distúrbios nas regiões anatômicas dos ombros, cervical, dorsal, lombar, cotovelos, antebraços, punhos, mãos e membros inferiores. Até o momento, 377 bancários já foram entrevistados. Mais de 80% da amostra mencionou dor músculo-esquelética no último ano e 24% referiu dor em seis ou mais das 10 regiões anatômicas investigadas. A referência a ter "sempre" dores foi feita por 16% dos bancários e 74% relaciona dor em alguma região anatômica com seu trabalho.*

### Abstract

*The aim of this study was to know the prevalence of signs of musculoskeletal disorders in bank workers from the city of Pelotas and region, besides to investigate main associated factors. Until the moment, 377 bank they were already interviewed. More than 80% of the sample mentioned musculoskeletal pain the last year and 24% referred pain in six or more of the 10 investigated anatomical areas. The reference to "always" have pains was made by 16% of the bank employees and 74% relates pain in some anatomical area with his/her work.*

### Resumen

*Es en proceso de fabricación un estudio con los bancarios de Pelotas y área cuyo objetivo es identificar el predominio de síntomas de perturbaciones osteomusculares e investigar los factores asociados. Hasta el momento, 377 bancarios ya fueron entrevistados. Más de 80% de la muestra mencionó el dolor osteomuscular el último año y 24% se refirieron el dolor en seis o más de las 10 áreas anatómicas investigadas. La referencia para "siempre" tener los dolores era hecho por 16% de los bancarios y 74% relaciona el dolor en alguna área anatómica con el trabajo.*

### Introdução

Com o grande avanço tecnológico, o processo de trabalho evoluiu em busca de maior produtividade num esquema de automatização e especialização. Tal situação obriga o trabalhador a intensos e inadequados movimentos da coluna, membros superiores, região escapular e pescoço, levando freqüentemente a desordens neuro-músculo-tendinosas.

As lesões osteomusculares atribuídas ao trabalho são hoje a mais freqüente das doenças do trabalho nos países precoce, média ou tardiamente industrializados (OLIVEIRA, 1986).

O trabalhador que exerce atividades que exijam determinado esforço físico associado à repetitividade de movimentos, após um certo período de trabalho, começa a ter seu rendimento prejudicado pela instauração do processo de fadiga muscular e mental. A

primeira está associada aos movimentos propriamente ditos, enquanto a segunda ocorre devido à necessidade de concentração e/ou monotonia provenientes da tarefa. Neste momento não é somente o rendimento do trabalhador que está sendo prejudicado, pois concomitantemente estão ocorrendo microtraumatismos, em princípio indolores e imperceptíveis. Essas microlesões dos tendões, com o passar do tempo, e com a continuidade da atividade, vão se agravando, podendo levar a incapacidade permanente se não tratados adequadamente a tempo (JACKSON FILHO, 1993).

O trabalho bancário tem sofrido, nas últimas décadas, profundas modificações tecnológicas e de relações de trabalho que têm impactado significativamente no desenvolvimento da atividade laboral. A introdução da automação em larga escala com a crescente utilização dos microcomputadores em todos os setores produtivos, tem ocasionado rotinas de trabalho altamente rápidas e repetitivas (FEEB/RS, 1988/1989). Estas mudanças têm promovido novas exigências físicas e mentais aos trabalhadores, modificando o padrão de desgaste destes bancários e alterando as condições de saúde da categoria (MUROFUSE & MARZIALE, 2001; RIBEIRO, 1997)

Settimi & Silvestre, *apud* Codo & Almeida (1995), em pesquisa realizada com pacientes atendidos no Programa de Saúde dos Trabalhadores da Zona Norte de São Paulo, ERSA-6(PST-ZN), observaram que dos 620 casos de doença osteomuscular diagnosticados no programa, 35,5% eram bancários, 13,1% dos quais com a função de caixa.

Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos para investigar a contribuição de variáveis de ordem física, ergonômica e psicossocial no desenvolvimento das doenças osteomusculares, quase sempre envolvendo análises da relação entre essas variáveis e a ocorrência de sintomas (FERREIRA, 1992; MONTEIRO, 1998; SANTOS FILHO & BARRETO, 2001).

Com referência ao ambiente de trabalho, Yu & Wong (1996), apresenta em seu estudo que 31,4% das queixas de dores osteomusculares relatadas pelos bancários tem relação direta com o ambiente de trabalho ao qual estão inseridos, fazendo o trabalhador gastar mais energia ao realizar movimentos repetitivos e forçados em má postura, principalmente devido a mobiliário inadequado ou mal posicionado.

No Censo Bancário realizado pelo Sindicato dos Bancários de Porto Alegre – RS (1997), foram entrevistados 12407 bancários da rede pública e privada do Estado do Rio Grande do Sul, e desses, 52,8% apresentaram sintoma de distúrbio osteomuscular em pelo menos uma região anatômica, o que indica uma alta incidência do problema entre os funcionários ativos dos bancos.

Codo & Almeida(1995), em sua pesquisa realizada em uma associação de trabalhadores portadores de lesões osteomusculares relacionadas ao trabalho, dos 630 bancários acometidos por tais doenças, 55,9% relataram sentir dor com frequência, todos os dias da semana. Esses dados também são confirmados por Pinheiro, Tróccoli & Carvalho(2002) que em seu estudo com 90 bancários, apresentou um resultado de 84% de prevalência de dor osteomuscular.

Alexandre (2002), com base nos dados fornecidos pelo Exame Periódico de Saúde de 1998 do Banco do Brasil, realizado pela Caixa de Assistência dos Funcionários do Banco do Brasil (CASSI), envolvendo 46.896 do total de 71.720 funcionários, com dados coletados a partir de relatórios distribuídos aos empregados, revelava um quadro preocupante relacionado aos distúrbios osteomusculares entre os trabalhadores bancários. Dos entrevistados, 15% relataram ter dor osteomuscular durante todo o dia de trabalho. Nova pesquisa realizada pelo Sindicato dos Bancários do Ceará, no âmbito daquele Estado, no segundo semestre de 2000, revelou que 66% dos funcionários sentiam algum tipo de dor osteomuscular, localizado especificamente nas regiões anatômicas de ombros, mãos, punhos e braços, 45% dos casos, destacando-se a dor nos ombros com mais de 14% de

relatos de queixas. O relatório conclui fazendo uma avaliação sobre o resultado obtido no levantamento:

A pesquisa mostra com clareza que isso é um reflexo da intensificação da carga de trabalho em razão da diminuição do número de funcionários, do aumento do número de horas extras e da pressão por obtenção de metas. O problema vai se agravar bastante se o banco não adotar um programa de prevenção e melhorar as condições de trabalho (ALEXANDRE, 2002, P.82).

Conforme instrumento padronizado para medida de morbidade osteomuscular ou ocorrência de sintomas de distúrbios em músculos, tendões e articulações nas diferentes regiões anatômicas, será utilizado o Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares (QNSO/PINHEIRO, TRÓCCOLI & CARVALHO, 2002) por ser o instrumento mais rápido e economicamente viável, que analisa através do relato de sintomas, a ocorrência de distúrbios osteomusculares. Serão analisados distúrbios nas regiões anatômicas dos ombros, cervical, dorsal, lombar, cotovelos, antebraços, punhos, mãos e membros inferiores.

A utilização de um questionário auto-respondido apresenta vantagens no que se refere a diminuição de custos e do tempo necessário para desenvolver a pesquisa, além da possibilidade de ser respondido no ambiente de trabalho, sem causar qualquer prejuízo nas funções exercidas. Além disso, o instrumento garante sigilo das informações, incentivando respostas sinceras e evitando constrangimento quanto a informar problemas de saúde e hábitos sociais (CAMACHO, CHÓR & GRIEP, 1998; SANTOS FILHO & BARRETO, 1998).

São inúmeros os fatores de risco à saúde dos bancários, muitos dos quais têm relação direta com o novo cenário tecnológico onde estão inseridas estas instituições, especialmente nestas duas últimas décadas.

## **Objetivos**

Identificar a prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares e investigar fatores associados.

## **Métodos**

Este é um estudo do tipo transversal, que irá analisar a prevalência de distúrbios osteomusculares nos trabalhadores das cidades de Pelotas e região. Será realizado uma visita a todas as agências, onde será exposto o questionário e o objetivo da pesquisa, e os funcionários serão convidados a participar preenchendo o referido instrumento. Para os objetivos do estudo, serão utilizadas as informações contidas nesse questionário.

Serão convidados a participar do estudo todos os funcionários presente nas agências. Conforme dados fornecidos pelo Sindicato dos Bancários, existem atualmente 650 bancários da rede pública e privada na região. Farão parte do estudo os trabalhadores bancários das cidades de Pelotas, Piratini, Pedro Osório, Canguçu, Jaguarão, Arroio Grande, Herval, Capão do Leão, Santana da Boa Vista e Turuçu, que são as cidades de cobertura o Sindicato dos Bancários de Pelotas (SEEB – Pel).

Morbidade osteomuscular ou ocorrência de sintomas de distúrbios em músculos, tendões e articulações nas diferentes regiões anatômicas têm sido amplamente medida através do relato de sintomas, por ser o instrumento mais rápido e economicamente viável.

O Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares (QNSO/PINHEIRO, TRÓCCOLI & CARVALHO, 2002) foi desenvolvido com a proposta de padronizar a mensuração de relato de sintomas osteomusculares e facilitar a comparação dos resultados

entre os estudos. Ele se apresenta em três formas: uma forma geral, compreendendo todas as áreas anatômicas, e outras duas específicas para as regiões lombar e de pescoço e ombros. Este questionário é a versão brasileira traduzida e validada por Pinheiro, do Nordic Musculoskeletal Questionnaire (NMQ/KUORINKA, 1987 *apud* PINHEIRO, TRÓCCOLI & CARVALHO, 2002). Serão analisados sintomas de distúrbios nas regiões anatômicas dos ombros, cervical, dorsal, lombar, cotovelos, antebraços, punhos, mãos e membros inferiores, conforme Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares. O questionário também contém informações sócio-demográficas, características do trabalho e do ambiente, padrões de lazer a atividade física e uso de tabaco, álcool e drogas ilícitas.

## **Resultados**

Até o momento, 377 bancários já foram entrevistados – cerca de 50% da amostra. Cerca de 80% trabalha em Pelotas, pouco mais da metade é do sexo masculino, a média de idade é de 40 anos (d.p.=8,6 anos).

O tempo médio de trabalho como bancário é de 16 anos (d.p.=9,0 anos). Quanto ao cargo, 51% dos bancários é escriturário e 37% tem cargos de chefia (fig. 1).

Mais de um quarto dos entrevistados referiu uso de bebidas alcoólicas e 18% referiu hábito de fumar. Um terço da amostra não pratica atividade física (fig. 2).

Mais de 80% da amostra referiu dor músculo-esquelética nos últimos 12 meses e 24% referiu dor em seis ou mais das 10 regiões anatômicas investigadas (fig. 3).

A referência a ter "sempre" dores foi feita por 16% dos bancários e 74% relaciona dor em alguma região anatômica com seu trabalho.

## **Conclusões**

Mesmo parcialmente, pode-se estimar a magnitude do problema investigado para a saúde pública. A alta prevalência de sintomas de distúrbios osteomusculares parece se confirmar entre esta categoria de trabalhadores. Com a finalização da coleta, os dados serão analisados buscando-se associações destes sintomas com os fatores de risco que, uma vez identificados, poderão ser úteis aos serviços de saúde e às entidades que representam a categoria.

## **Referências Bibliográficas**

ALEXANDRE, F. *Reestruturação e o fim da segurança no emprego no Banco do Brasil*. São Paulo, 2002. 101p.

CAMACHO, L.A. CHOR, D. e GRIEP, R. Tabagismo entre trabalhadores de empresa bancária. *Rev. Saúde Pública*. São Paulo, vol.32, no.6, p.177-194, Dezembro, 1998.

CODO, W. e ALMEIDA, M.C. *L.E.R.-Lesões por Esforços Repetitivos: diagnóstico, tratamento e prevenção. Uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 355p.

Federação dos Empregados em Estabelecimentos Bancários de Rio Grande do Sul. (FEEB/RS) *Bancário: Trabalho, Vida e Organização*. Relatório de pesquisa realizado pelo FEEB/RS nos anos de 1988 e 1989.

FERREIRA, M. C. *Carga de trabalho bancário e saúde: um estudo ergonômico com avaliadores de penhor da Caixa Econômica Federal – DF*. Brasília; s.n; Setembro.1992. 122p.



JACKSON FILHO, J. *Avaliação da incidência de L.E.R. nos setores de compensação bancária e de processamento de dados na região de Florianópolis do Banco do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: Fundacentro, Novembro.1993. 84p.

MONTEIRO, N. Aspectos ergonômicos do trabalho em atividade de teleatendimento bancário. *Rev. Guarulhos – Pós Graduação III* vol.1: p57-63, Fevereiro, 1998.

MUROFUSE, N. & MARZIALE, M. Mudanças no trabalho e na vida de bancários portadores de L.E.R. *Rev. Latino-Americana de Enfermagem*. vol.9 no.4, p.19-25, 2001.

OLIVEIRA, M. T. *Aspectos de informatização da sociedade brasileira: trabalho, saúde e controle social: o caso do setor bancário*. Rio de Janeiro; 1986.527p.

PINHEIRO, F., TRÓCCOLI, B. e CARVALHO, C. Validação do Questionário Nórdico de Sintomas Osteomusculares como medida de morbidade. *Rev. Saúde Pública*. Brasília, vol. 36, no.3, p.307-312, Março, 2002.

RIBEIRO, H. *A violência do trabalho no capitalismo: o caso das L.E.R. de membros superiores em bancários*. São Paulo; s.n; 1997. 363p.

SANTOS FILHO, S.& BARRETO, S. Algumas considerações metodológicas sobre os estudos epidemiológicos das L.E.R. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 14, no.3, p.555-563, Julho, 1998.

SANTOS FILHO, S.& BARRETO, S. Atividade ocupacional e prevalência de dor osteomuscular em cirurgiões-dentistas de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: contribuição ao debate sobre os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 17, no.1, p.181-193. Janeiro-Fevereiro, 2001.

Sindicato dos bancários de Porto Alegre. *Censo bancário: avaliação de saúde dos bancários do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1997, 95p.

YU It. & WONG T. Problemas musculoesqueléticos entre operadores de computador do Banco de Hong Kong. *Occup. Med.* Lond, vol.46, no4: p275-280. Agosto, 1996.

## QUALIDADE DE MOVIMENTO EM IDOSAS OBESAS

**Alexandre Luis Ritter**<sup>1</sup> – Mestre em Ciências do Movimento Humano – EsEF – UFRGS e Professor do Unilasalle – Canoas – RS

**Denise Azevedo** – Graduada em Educação Física – Unilasalle – Canoas – RS e professora da Academia Mapi – Canoas – RS.

### RESUMO

*Alterações de peso corporal e sedentarismo podem estar ocasionando diminuição de funcionalidade motora. O objetivo deste trabalho foi verificar a influência do nível de atividade física e da instrução técnica nos atos de sentar e pegar objeto do solo. Vinte idosas obesas foram voluntárias (n=20, idade média=69,15), dez no grupo ativo e dez no grupo sedentário. Não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos, mas as idosas apresentaram resultados significativamente superiores nas tarefas após a instrução. Concluiu-se com este estudo que além da atividade física e do controle alimentar é necessária orientação profissional adequada acerca de movimentos rotineiros.*

### ABSTRACT

*Body overweight and inactivity could be a contributing factor to poor motor functionality. The objective of this paper is to verify the influence of physical activity and technical instruction over the execution of simple daily life movements. There were twenty obese elderly (n=20, age= 69,15), ten in the active group and ten in the sedentary group. There were no significant statistical difference between the groups. However, it was observed that they reach statistic superior results over the movements when previous instructions were given. It is concluded that besides physical activity and diet, it is necessary professional orientation concerning daily movements.*

### RESUMEM

*Obesidad y inactividad física pueden ocasionar disminución de la calidad motora. El objetivo de eso trabajo fue verificar la influencia del nivel de actividad física e de la instrucción técnica en la forma de sentarse e pegar objetos del suelo. Veinte ancianas obesas fueran voluntarias (n=20, edad=69,15), diez en el grupo activo e diez en el grupo sedentario. Non fueran observadas diferencias significativas entre los grupo, pero las ancianas demostraran resultados significativamente mejores después las instrucciones. Concluyese con eso trabajo que además la actividad física y la dieta es necesario la orientación profesional sobre los movimientos cotidianos.*

---

<sup>1</sup> Professor com auxílio institucional do UNILASALLE ([www.unilasalle.edu.br](http://www.unilasalle.edu.br))

## **1 INTRODUÇÃO**

A obesidade é, indubitavelmente, um significativo problema de saúde. Este problema é especialmente grave em indivíduos com idade avançada, uma vez que são mais suscetíveis a doenças crônicas (LEITE, 1996). A inatividade física, que está presente em uma parcela substancial deste grupo, é um dos fatores geradores e agravantes da obesidade, interferindo, desta forma, na qualidade de vida dos idosos (KAUFFMAN, 2001).

A obesidade inicia-se freqüentemente na infância e uma vez instalada, geralmente é difícil combater deste problema. Até pouco tempo acreditava-se que a principal causa da obesidade seria a ingestão excessiva de alimentos hiper calóricos. Se a obesidade fosse simplesmente uma desordem unitária, e a gula e a preguiça fossem os únicos fatores associados com o aumento da gordura corporal, o caminho mais fácil para reduzi-la de uma forma permanente seria “cortar a alimentação”. Se fosse tão simples assim, a obesidade seria rapidamente eliminada. (CASPERSEN, 1985)

O aumento da gordura corporal pode estar mais fortemente associado ao nível de atividade física do que à idade (CANÇADO, 1994). Em vista desta premissa é que a atividade física deve estar sempre presente na vida diária das pessoas, tanto das obesas, como naquelas que apresentam um nível de gordura corporal ideal. Deve estar presente ainda em qualquer faixa etária, mas principalmente após os 65 anos, quando, segundo Hall (1993), ocorrem diversas modificações na densidade óssea e alterações degenerativas das estruturas vertebrais. Esta degeneração pode provocar, por exemplo, a redução da altura da coluna vertebral, pois há perda de maleabilidade dos discos intervertebrais acarretando algumas alterações posturais (MEIRELLES, 1997).

Com o passar do tempo, as condições de saúde das pessoas apresentam uma degeneração que se acelera em torno dos 65 anos (SOUSA, e GALANTE, 2002). Aumento de massa corporal gorda, perda de densidade óssea e massa muscular e inatividade concorrem para a piora no desempenho das atividades de vida diária das pessoas idosas (DANTAS, 1999). Conhecer a capacidade dos idosos em executar algumas atividades cotidianas e vislumbrar quais são as suas principais dificuldades, é um importante diagnóstico para a elaboração de um programa de manutenção da saúde deste grupo, de forma a manter a sua independência. Desta forma, objetivo deste estudo foi verificar a influência do nível de atividade física e da instrução técnica na execução dos movimentos de sentar e de pegar objetos no chão num grupo de idosas obesas.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este é um estudo analítico (THOMAS E NELSON, 2002), *expostfacto* e comparativo, que se caracterizou pela observação de 2 grupos de idosas, acima de 65 anos, ambos de obesas, cada grupo contendo 10 idosas, sendo um grupo de idosas ativas (que realizam algum tipo de atividade física regularmente) e um grupo de idosas sedentárias (que não realizam qualquer tipo de atividade física contínua).

**2.1 População** O público alvo deste estudo são idosas, acima de 60 anos, obesas (classificadas pelo protocolo ICQ), que realizassem alguma atividade física seja ela, musculação, caminhadas ou hidroginástica.

Justifica-se a opção por essa faixa etária decorrente ao enorme número de idosas obesas frequentadoras de academias e clubes.

**2.2 Amostra** Para o cálculo do tamanho mínimo da amostra foi utilizado o procedimento proposto por Kirkwood (apud CALLEGARI-JACQUES, 2003) e por Zar (op cit). Deseja-se com este estudo verificar a existência de diferença de pelo menos 2 pontos com nível de 0,05 de significância e poder de 80%. Para tanto foram necessários no mínimo 08 sujeitos em cada grupo. As características das participantes desse estudo estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Composição dos grupos e suas características

	n	Idade média	ICQ médio
Grupo ativo	10	67,8	0,92
Grupo sedentário	10	70,5	0,94
Total	20	69,15	0,93

Este estudo foi realizado em uma academia de ginástica de alto poder aquisitivo da cidade de Canoas-RS. Participaram deste estudo, 10 (dez) idosas obesas ativas e 10 (dez) obesas inativas, escolhidas conforme a disponibilidade de horário cedido pela academia.

**2.2.1 Critérios de inclusão** Os critérios utilizados para a participação nesse estudo foram os seguintes:

- Grupo Ativo – idosa, obesa, ativa, não apresentar problemas músculo-osteo-articulares e não ter participado de grupos de educação postural.
- Grupo Sedentário – idosa, obesa, não ativa, não apresentar problemas músculo-osteo-articulares e não ter participado de grupos de educação postural.

## **2.3 DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS**

### **2.3.1 Variável Independente**

- Qualidade de movimento da ação de sentar – avaliada através de um protocolo de observação dinâmica da ação de sentar (ROCHA e SOUZA, 1999), através do qual é atribuído um escore de 0-4 pontos conforme os itens observados.

- Qualidade de movimento da ação de pegar um objeto do solo – avaliada através de um protocolo de observação dinâmica da ação de pegar um objeto pesado do solo (ROCHA e SOUZA, 1999) através do qual é atribuído um escore de 0-4 pontos conforme os itens observados.

### **2.3.2 Variável Dependente**

- Nível de atividade – os grupos deste estudo foram divididos em ativos e sedentários, classificados a partir do protocolo de informações sobre atividades diárias (IPAQ).

- Obesidade – caracterizado pela razão entre a circunferência do quadril e cintura (ICQ). São consideradas obesas aquelas participantes que apresentarem valor superior 0,90.

**2.4 INSTRUMENTOS** Para caracterização e avaliação dos movimentos realizados pelas idosas foram utilizados quatro instrumentos: 1) Análise dinâmica através de observações dos movimentos, sentar e pegar objetos do solo 2) Questionário referente ao nível de atividade física diária das idosas; 3) Anamnese; 4) Medição do percentual de gordura, através do ICQ.

### **2.4.1 Qualidade do movimento de sentar**

A qualidade do movimento de sentar foi classificada conforme protocolo proposto por Rocha e Souza (1999) no qual o avaliador, colocado lateralmente ao avaliado, filma a execução do gesto e posteriormente o avalia. São observadas a ocorrência dos seguintes itens: (1) manutenção das curvaturas da coluna; (2) báscula anterior com flexão do quadril; (3) inclinao do tronco  frente; e (4) membros inferiores afastados maior ou igual a largura do quadril. Para cada item observado foi marcado um ponto.

Neste estudo, especificamente, as participantes realizaram o movimento duas vezes: a primeira vez sem qualquer instruo e na segunda vez, foi-lhes dito o que deveria ser feito para ter uma ao biomecanicamente mais adequada.

#### **2.4.2 Qualidade do movimento de pegar um objeto do solo**

A qualidade do movimento de pegar um objeto do solo foi classificada conforme protocolo proposto por Rocha e Souza (1999) no qual o avaliador colocado lateralmente ao avaliado, filma a execuo do gesto e posteriormente o avalia. São observadas as ocorrências dos seguintes itens: (1) manuteno das curvaturas da coluna; (2) membros inferiores afastados maior ou igual a largura do quadril; (3) objeto próximo do corpo; e (4) flexão dos joelhos de aproximadamente 90 e membros inferiores simétricos. Para cada item observado foi marcado um ponto.

Neste estudo, especificamente, as participantes realizaram o movimento duas vezes: a primeira vez sem qualquer instruo e na segunda vez, foi-lhes dito o que deveria ser feito para ter uma ao biomecanicamente mais adequada.

#### **2.4.3 ndice de atividade**

Para a determinao do nível de atividade física das participantes foi utilizado o *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) versão curta.

#### **2.4.4 ndice cintura/quadril**

 o cálculo da relao cintura - quadril, que  definida pela divisão do maior perímetro abdominal entre a última costela e a crista ilíaca pelo perímetro dos quadris. ndices superiores a 0,8 em mulheres e 0,9 em homens definem distribuo central de gordura.

**2.5 ANÁLISE ESTATÍSTICA** Para a análise estatísticas deste estudo, os dados foram analisados inicialmente quanto a sua distribuo utilizando-se para tanto o teste de Kolmogorov-Smirnof e Shapiro-Wilke. Num segundo momento, foram utilizados os testes *U de Mann-Whitney* e o teste de *Wilcoxon*.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

**3.1 ADESÃO A NORMALIDADE** Aplicou-se os teste de Kolmogorov-Smirnof e Shapiro-Wilke para verificar a existência de desvio a normalidade. Conclui-se que os dados deste estudo têm uma distribuo não simétrica ( $p < 0,003$ ), indicando a utilizao de estatísticas não-paramétricas (Tabela 2).

Tabela 2 – testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para verificar normalidade

ipaq	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
sentarsem	ativo	,329	10	,003	,655	10	,000
	inativo	,381	10	,000	,640	10	,000
sentarcom	ativo	,524	10	,000	,366	10	,000
pegarsem	ativo	,433	10	,000	,594	10	,000
	inativo	,381	10	,000	,640	10	,000
pegarcom	ativo	,433	10	,000	,594	10	,000
	inativo	,482	10	,000	,509	10	,000

a. Lilliefors Significance Correction

b. sentarcom is constant when ipaq = inativo. It has been omitted.

**3.2 ANÁLISE INTERGRUPOS** A análise intergrupos das ações de sentar e pegar objetos do solo mostrou que não há diferença estatisticamente significativa entre os grupos de idosas obesas ativas e sedentárias, tanto no procedimentos de avaliação sem instrução como no procedimento com instrução. Os resultados das medianas dos dois grupos são apresentados nos Figuras de 1 a 4.

Figura 1 – medianas do Ato de Sentar sem instrução.

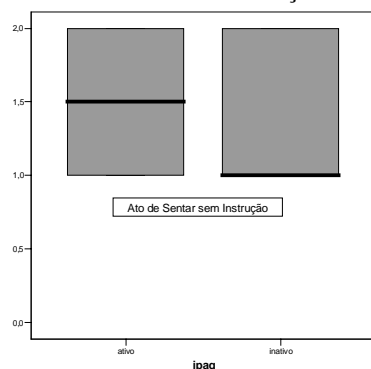


Figura 2 – medianas do Ato de Sentar com instrução.

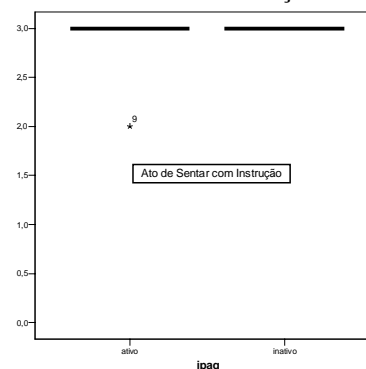


Figura 3 – medianas do Ato de Pegar um Objeto Pesado do Solo sem instrução.

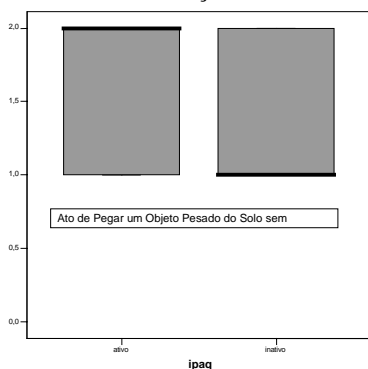
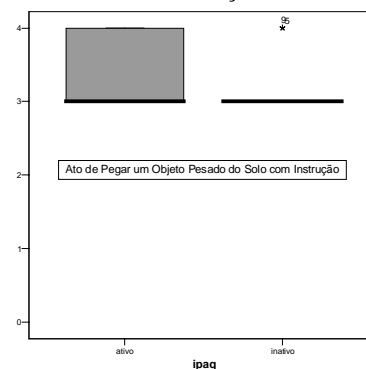


Figura 4 – medianas do Ato de Pegar um Objeto Pesado do Solo com instrução.



Segundo Dantas (1999), a partir dos 60 anos é observada uma redução da força muscular entre 30 e 40%, o que corresponde a uma perda

de força de cerca de 6% por década dos 35 ao 50 anos de idade e, a partir daí, 10% por década, provocando ao longo da vida degenerações diversas que podem levar a diminuição da função locomotora e da flexibilidade, acarretando maior risco de lesões.

Porém, observa-se com os resultados deste trabalho, que ambos os grupos executaram as tarefas de forma semelhante, não indicando a existência de uma degeneração acentuada da força muscular. Pode-se supor que ambas as tarefas, por serem bastante simples, não demandaram esforço exagerado. Mas por que existe uma diferença entre as execuções sem e com instrução? É o que será discutido a seguir.

**3.3 ANÁLISE INTRAGRUPPO** Nesta análise, desejou-se verificar a existência de diferença estatisticamente significativa intragrupo ativo e sedentário entre os dois tipos de execução das tarefas de sentar e pegar objetos pesados do solo: com e sem instrução. Após a análise estatística, verificou-se que há diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,003$ ) entre os dois tipos de execução das ações em ambos os grupos. Os resultados das medianas são apresentadas nas Figuras de 5 a 8.

Figura 5 – medianas dos Atos de Sentar do Grupo Ativo

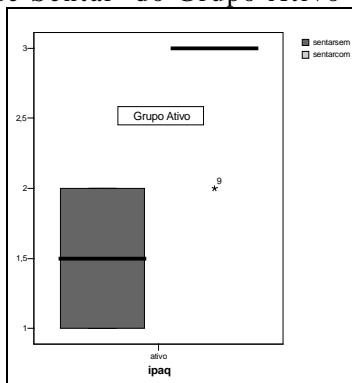


Figura 6 – medianas dos Atos de Pegar um Objeto Pesado do Solo do Grupo Ativo

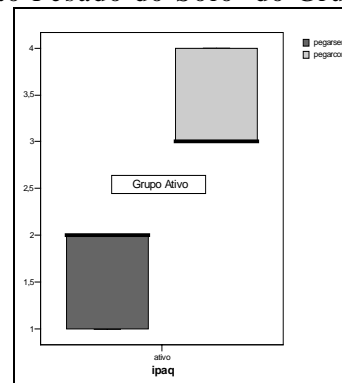


Figura 7 – medianas dos Atos de Sentar do Grupo Sedentário

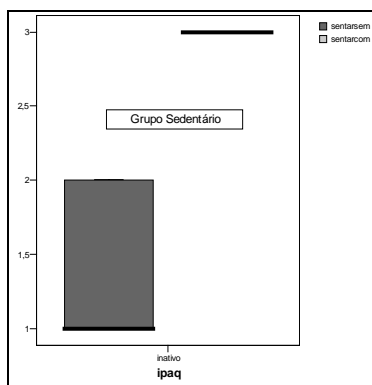
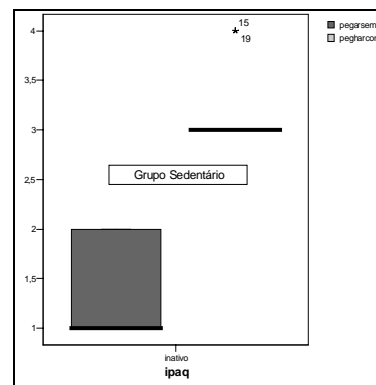


Figura 8 – medianas dos Atos de Pegar um Objeto Pesado do Solo do Grupo Sedentário



Ao serem analisados os resultados, percebe-se uma melhora significativa de desempenho das ações avaliadas por este estudo. A variável *instrução* aplicada em ambos os grupos, foi determinante na alteração do comportamento. Outros estudos (SOUZA e VIEIRA, 2002 e 2003) têm verificado que a educação sistemática da postura das atividades de vida cotidiana influenciam no modo de executar as tarefas. Além disso, estes estudos se mostram ainda efetivos um ano após o término do programa de educação.

O trabalho aqui relatado não pretende ser um programa de educação postural, uma vez que sua instrução foi dada apenas como uma informação, sem reforços ou vivências. Contudo, o simples fato de haver uma melhor execução após serem mencionadas as características do gesto biomecanicamente mais adequado, mostra que os participantes são capazes de executá-los, independente de ter uma vida ativa ou sedentária. É claro que ações são simples, mas são ações que executadas todos os dias, com uma intensidade variada.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Envelhecimento não é doença, é um processo contínuo durante o qual ocorre declínio progressivo de todos os processos fisiológicos. A se manter um estilo de vida ativo e saudável, podem-se retardar as alterações morfofuncionais que ocorrem com a idade.

A prática da atividade física é recomendada para manter ou melhorar a qualidade de vida, esta atividade deve ser dirigida para quebrar o ciclo vicioso do envelhecimento, melhorando sua condição aeróbica e diminuindo os efeitos do sedentarismo.

Ao final deste estudo, foi possível constatar a ausência de referências bibliográficas relacionando obesidade, postura e atividade física na terceira idade. Na perspectiva de estudos futuros, sugere-se:

- Adaptação destes testes, visando uma reeducação postural em diversas faixas etárias;
- Realizar o mesmo estudo, porém em voluntárias não obesas, com objetivo de comparar com o grupo já observado;
- Desenvolver esta pesquisa em pessoas do sexo masculino.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CALLEGARI-JACQUES, SM. **Bioestatística. Princípios e aplicações.** Artemed:Porto Alegre. 2003
- CANÇADO, Flávio Aluizio Xavier. **Noções Práticas de Geriatria.** Belo Horizonte:COOPMED. 1994.
- CASPERSEN, C. J. **Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research.** HLTH. 1985.
- DANTAS, Estélio Henrique Martin. **Flexibilidade: alongamento e flexibilidade.** 4.ed. Rio de Janeiro:SHAPE. 1999.
- HALL, S. **Biomecânica Básica.** Rio de Janeiro:GUANABARA KOOGAN. 1993.
- KAUFFMAN, Timothy L. **Manual de Reabilitação Geriátrica.** Rio de Janeiro:GUANABARA KOOGAN. 2001.



- LEITE, Paulo Fernando. **Exercício, Envelhecimento e Promoção da Saúde**. Belo Horizonte:HEALTH. 1996.
- MEIRELLES, Morgana A. E. **Atividade Física na Terceira Idade: uma abordagem sistemática**. Rio de Janeiro:SPRINT. 1997.
- SOUSA, L; GALANTE, H. **Facilitar os Cuidados aos Idosos: uma escala de avaliação da qualidade de vida e bem estar**. PSYCHOL. 2002.
- SOUZA, JL., VIEIRA, A. **Concepções de boa postura dos participantes da Escola Postural da ESEF/UFRGS**. Revista Movimento. Porto Alegre: , v.8, n.1, p.09 - 20, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Escola Postural: um caminho para o conhecimento de si e o bem-estar corporal**. Revista Movimento. UFRGS/Porto Alegre: v.9, n.3, p.101 - 122, 2003.
- THOMAS, Jerry e NELSON, Jack. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3. ed. Porto Alegre:ARTMED. 2002.
- ZILIO, Alduino. **Treinamento Físico:terminologia**. Canoas:ULBRA. 1994.

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:**

ALEXANDRE LUIS DA SILVA RITTER  
RUA PROF. CRISTIANO FISCHER, 98 AP. 403  
PORTO ALEGRE – RS  
PETRÓPOLIS  
91410-000

**MÍDIA PARA APRESENTAÇÃO: DATASHOW**

## RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA REGULAR E PREVALÊNCIA DE DOENÇAS CRÔNICO DEGENERATIVAS EM ADULTOS DE AMBOS OS GÊNEROS

Aylton Figueira Junior, Elide Lins Porto e Humberto Correa  
Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC – GEPOSEF -  
Universidade Municipal São Caetano do Sul – IMES – Curso de Educação Física

### Resumo

Esse estudo associou a prevalência de doenças crônico degenerativas (DCD) e nível de atividade física (NAF) de 99 mulheres(M);144 homens(H) (42,1 $\pm$ 6,4; 47,2 $\pm$ 5,1 anos). O IPAQ (2004,OMS) determinou o NAF; o PAR-Q as DCD. Frequência semana(FS) de caminhada(CM) foi de 4,3 $\pm$ 0,8 vezes/semana. Fatores de risco prevalentes para M(obesidade, hipercolesterolemia) e H(hipercolesterolemia, tabaco e idade superior a 55 anos). Correlação entre tempo de CM e obesidade -0,87(M) e -0,79(H); FS e obesidade (-0,69 M; -0,74 H); CM e pressão arterial foi de -0,61(M) e -0,71(H). Concluímos menor prevalência de fatores de risco em função do tempo e FS de caminhada.

Palavras chaves: atividade física, adultos, doenças crônico degenerativas.

### Abstract

This study related degenerative chronic diseases(DCD) and physical activity level(PAL) in 99 women(W) and 144 men(M) (42.1 $\pm$ 6.4; 47.2 $\pm$ 5.1 years old). The IPAQ(2004,OMS) assessed PAL while PAR-Q determined DCD. Week walking frequency(WWF) was 4.3 days/week. The most prevalent risk factors were obesity and high blood cholesterol(W). For M it was find smoking, high blood cholesterol and age higher than 55 years old. Linear correlation between walking duration and obesity presented -.87(W) and -.79(M); WWF and obesity were - .69 W; - .74 M); WWF and blood pressure was -.61(W) and -.71(M). We conclude lower risk factors prevalence due to duration and WWF.

Keywords: physical activity, adults, degenerative chronic diseases

### Resumen

Ese estudio asoció la prevalencia de enfermedad crónico degenerativas(DCD) y el nivel de actividad física (NAF) de 99 mujeres(M);144 hombres(H) (42,1 $\pm$ 6,4; 47,2 $\pm$ 5,1 años). IPAQ(2004,OMS) determinó el NAF; mientras PAR-Q las DCD. Frecuencia semanal(FS) de caminata(CM) fue de 4,3 $\pm$ 0,8 veces/semana. Fatores de riesgo prevalentes para M(obesidad, colesterol) y H(colesterol, tabaco y edad superior a 55 años). Correlacion del tempo de caminata y obesidad fue -0,87(M) e -0,79(H); FS e obesidad(-0,69 M; -0,74 H); CM y pression arterial fue de -0,61(M) y -0,71(H). La conclusion mostra menor prevalencia del factores de riesgo en funcion del tiempo y FS de caminata.

Palabras claves: actividad física, adultos, enfermedad crónico degenerativas

## INTRODUÇÃO

A prática de atividade física, como forma de promoção, manutenção e recuperação da saúde, tem sido estimulada por programas governamentais e não governamentais em diferentes partes do mundo (BLAIR, 1996).

Por outro lado, a inatividade física e baixo nível de condicionamento físico é um dos fatores mais frequentemente associados a mortalidade precoce.

Os benefícios fisiológicos e psicológicos que a prática regular de atividade física promove em indivíduos adultos e idosos tem sido mostrados em diferentes grupos populacionais (RIBEIRO,1998; OLIVEIRA,2001; NAHAS,2004), ressaltando a melhora da função motora (força, flexibilidade, potência muscular), resposta cardiorrespiratória, (consumo de oxigênio, redução dos valores pressóricos arteriais, redução de doenças obstrutivas respiratórias) e em especial, para grupos de adultos e idosos, melhora nos parâmetros psicológicos/emocionais, como: melhor sociabilização, incremento do nível de atenção e memória, maior facilidade de solução dos problemas, independência social, percepção da importância do tempo livre, além de reduzir a ansiedade, depressão, hostilidade e variações no estado de humor (REJESKI, 1998).

Por outro lado, indivíduos que não atingem a recomendação do nível de atividade física através de um estilo de vida ativo (PATE, 1995), seja pela atividade cotidiana ou pela participação em programas de exercícios regulares, apresenta maior prevalência de doenças crônicas degenerativas (DCD) como obesidade, câncer, osteoporose, hipertensão, outras doenças cardiovasculares e doenças obstrutivas respiratórias, quando comparados com indivíduos que possuem um estilo de vida ativo (CASPERSEN, 1985).

Segundo WASHBURN et alli (1993) mais de 2 milhões de mortes no mundo/ano estão relacionadas a inatividade física. Em termos específicos, 24 bilhões de dólares foram gastos nos Estados Unidos em 1995 com doenças relacionadas a inatividade física e suas conseqüências. Portanto, mecanismos de incentivo ao estilo de vida ativo poderiam facilitar a redução da incidência de DCD em longo prazo. Vale ressaltar que a adoção de hábitos degenerativos como consumo freqüente de álcool, tabaco e dieta desbalanceada, pode acelerar esse processo (BAPTISTA, et alli, 1997). Portanto, a incidência de doenças crônicas degenerativas está fortemente associada com diferentes fatores, sendo que o estilo de vida contribui em aproximadamente 50% para a ocorrência das DCD, seguido por fatores ambientais (25%), 12,5% por interferência genética e 12,5% pelo serviço de saúde (PATE,1995).

Interessante mencionar que com o passar da idade ocorre um aumento da prevalência das DCD por diferentes processos adaptativos associados ao envelhecimento, levando a redução da expectativa de vida, nível de atividade física e qualidade de vida (BLAIR, et alli 1996)

Segundo MONTEIRO et alli (,2003) o aumento das DCD está também associado com a redução do nível de atividade física em adultos e idosos. Esse fenômeno pode estar relacionado com a queda na força muscular entre 30-73 anos, aumentando a fadiga e portanto, promovendo menor quantidade e qualidade de movimentos (DAMASO, et alli,1991). Essa hipocinesia pode ser fator determinante para acentuar a redução da condição cardiorrespiratória, redução da densidade mineral óssea, aumento do peso corporal, dentre outros.

Nesse sentido, é importante diagnosticar os fatores intervenientes que dificultam a adesão/aderência em programas de atividade física, sendo que a principal recomendação é buscar um estilo de vida ativo desde fases mais jovens. Analisando a importância do estilo de vida ativo, OLIVEIRA, et alli, (2001), avaliaram indivíduos entre 52-75 anos de idade, praticantes de Tai Chi Chuan, com freqüência semanal de 3 sessões, encontrando

incremento de 44,4% na força de membros inferiores, 21,6% no equilíbrio, mostrando que mesmo as atividades de baixa intensidade promovem ganhos significativos na força muscular. Em outro estudo, MARIN et alli (2003) apresentou o efeito de 1kg na força de idosos, mostrando incremento significativo na velocidade de caminhada, equilíbrio, força de membros inferiores em 9,8%, sugerindo que carregar pequenos pesos pode resultar em incremento na resposta motora de indivíduos idosos.

Em paralelo aos benefícios que os exercícios com peso promovem, atividades com deslocamento, que estimulam a resposta cardiorrespiratória são interessantes. Segundo recomendação da OMS/American College of Sports Medicine (MATSUDO, 2000) um gasto calórico semanal aproximado entre 1200-1500 kcal em atividades físicas aeróbicas (representaria de 250-300 kcal/dia em atividades físicas) pode criar adaptações protetoras sobre o sistema cardiovascular, mantendo os níveis de saúde.

Reconhecer o tempo livre como momento de prática de atividade física pode ser uma importante alternativa para um estilo de vida ativo em indivíduos adultos e idosos. Em função das evidências científicas mostrarem que a adoção de um estilo de vida ativo pode ser interessante para grupos de adultos, a mudança do estágio de comportamento do nível pré-contemplativo para o estágio de ação ou manutenção é lento, mas deve ser incentivado através de programas de intervenção (NAHAS,2004). Em estudo recente, MONTEIRO et alli (2003), mostrou que de 11200 indivíduos avaliados em todo o Brasil, somente 3,3% estão envolvidos em atividades física regulares por mais de 5 dias na semana, enquanto que 3,0% se envolvem de 3-4 vezes na semana. Interessante mencionar que as mulheres (2,8%) são menos ativas que os homens para a frequência de 5 vezes na semana (3,5%).

Por outro lado, REGO (1990), mostrou a prevalência de fatores de risco associado às doenças crônicas degenerativas no Estado de São Paulo, estando associados ao sedentarismo com 69,3%; 37,9% ao tabagismo; 33,3% hipertensão; 18% obesidade e 7,7% consumo de álcool. Em outro estudo, FIGUEIRA JUNIOR (2004) apresentou que a prevalência de doenças crônicas degenerativas em São Caetano do Sul foi de 54,5% para a inatividade física; 3,01% para diabetes; 9,01% para hipertensão; 0,68% para acidente vascular encefálico e 6,4% para obesidade, tendo resultados mais otimistas que a média do Estado de São Paulo.

A análise da associação dos fatores de risco e inatividade física tem sido amplamente apresentada na literatura internacional, porém dados nacionais ainda são escassos. Alguns dados epidemiológicos apontam para a prevalência de DCD em adultos, mas a maioria dos estudos apresentam mudanças funcionais. Segundo AMORIM et alli, (2002) grupos de idosos ativos comparados com idosos inativos apresentam perda da capacidade funcional a partir dos 65 anos, sendo que haverá casos crescentes de inabilidade funcional.

Assim, o objetivo do presente estudo foi determinar a prevalência de doenças crônicas degenerativas em indivíduos adultos de ambos os gêneros praticantes de atividades físicas e sua relação com indicadores do nível de atividade física.

## **MATERIAL E MÉTODO**

O presente estudo foi desenvolvido no município de São Caetano do Sul- São Paulo, especificamente em dois parques municipais, utilizados pela comunidade para prática de esportivas e de lazer. O estudo foi realizado durante 4 semanas, com avaliações nos períodos matutino e vespertino por avaliadores treinados, vinculados ao Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, IMES.

A determinação do nível de atividade física (NAF) foi feita pelo International Physical Activity Questionnaire (PARDINI, 2001) proposto pela OMS, que apresenta perguntas em 4 domínios distintos. Cada um dos domínios é determinado pela duração diária (minutos) e pela frequência semanal. Em relação a intensidade considera-se as repostas moderadas e vigorosas. Os domínios são: A) atividades cotidianas: relacionadas as atividades da vida diária como caminhar, nadar, pedalar, dentre outras; B) atividades no trabalho: atividades relacionadas ao tempo que permanece sentado ou caminhando; tempo que carrega pesos e/ou sobe escadas; C) atividades em casa: atividades realizadas em casa como aspirar, varrer, esfregar chão, limpar vidros, passar roupa, lavar louças, dentre outras; D) atividades relacionadas a forma de transporte: inclui atividades relacionadas ao deslocamento para ir e voltar do trabalho, ou se deslocar para escola, mercado dentre outras.

Como as doenças crônico-degenerativas (DCD) não transmissíveis estão relacionadas diretamente aos fatores de risco de morte, foi utilizado o Physical Activity Report-Questionnaire (Center for Disease Control-CDC – Surgeon General Report, 1995) (PATE,1995), que é composto de 15 perguntas divididos em duas etapas, com respostas positivas (sim) e negativas (não). Na primeira parte, determinam-se os aspectos que impedem a prática de atividades físicas e na segunda parte determina-se os seguintes fatores de risco: 1- Idade (homem acima de 45 anos ou mulher acima de 55 anos); 2- Colesterol (acima de 240 mg/l ou desconhecida ou não sabe); 3- Pressão arterial (acima de 140/90 mmHg, desconhecida ou usa medicamento para controle da pressão arterial); 4- Tabagismo (possui o hábito); 5- Diabetes: possui diabetes de qualquer tipo; 6- Histórico familiar de ataque cardíaco (pai ou irmão com ataque cardíaco antes de 55 anos ou mãe ou irmã antes dos 65 anos) 7- Sedentarismo: (atividade profissional sedentária e menos de 30 minutos de atividade física pelo menos 3 vezes por semana ); 8- Obesidade (peso corporal com pelo menos 10 kg de excesso de peso).

Para a realização do estudo foram avaliados 243 indivíduos de ambos os gêneros [99 mulheres (M) e 144 homens (H)] com média de idade de  $42,1 \pm 6,4$  anos e  $47,2 \pm 5,1$  anos respectivamente, residentes em São Caetano do Sul. O tempo médio de prática em atividades físicas foi de  $2,3 \pm 0,5$  anos, com frequência de  $4,3 \pm 0,8$  vezes na semana sendo que as mulheres tem uma participação mais freqüente com  $4,9 \pm 0,5$  vezes/semana) enquanto que masculino apresentou  $3,7 \pm 0,9$  sessões/semana. Os critérios da recomendação para a prática de atividades físicas para a promoção da saúde foram propostos por CASPERSEN, et alli, (1989), que consideram a duração, frequência semanal e intensidade. Para a duração recomenda-se pelo menos 30 minutos de modo contínuo ou acumulado para intensidade leve/moderada ou 20 minutos contínuo para intensidade vigorosa; para a frequência semanal é recomendado se exercitar na maioria dos dias da semana, buscando promover gasto calórico mínimo de 1.200 Kcal/semana; e intensidade leve e moderada ou vigorosa, respeitando-se a duração. A combinação dos três critérios (duração, frequência e intensidade) mostrou que 78,4% das mulheres e 63,8% dos homens atingiram a recomendação. Para dois critérios (intensidade e duração), 96,5% das praticantes e 89,5% do grupo masculino atingiram a recomendação. Enquanto que para um único critério, 32,7% (mulheres) e 45,9% (homens). Interessante mencionar que a intensidade moderada foi a mais citada pelos grupos (98,8% das mulheres e 99,4% dos homens), seguidos pela duração com 28,7% das mulheres e 33,9% dos homens.

O uso de medicamentos prescritos por médicos foi de 45,4% (mulheres) e 58,6% (homens) sendo que 25,6% das mulheres usam medicamentos para hipertensão e 47,2% dos homens.

A análise dos resultados foi realizada através da estatística descritiva pelos valores médios e desvio padrão, bem como pela correlação de Spearman, entre a prevalência de DCD e tempo e frequência semanal de atividades físicas, com nível de significância de  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nível de atividade física e a prevalência de doenças crônicas degenerativas apresentam uma relação inversa, apontando para uma menor prevalência de DCD e maior nível de atividade física (FIMS, 1997). Estudos têm apontado que com o passar da idade há maior possibilidade de incrementar a prevalência de DCD em adultos (REJESKI, et alii, 1998). Por outro lado, durante o período de adolescência, tem sido encontrado que indivíduos obesos tendem a ter menor gasto calórico que indivíduos não obesos de indivíduos obesos (BRACCO, et alii, 2001), sendo que há forte tendência de manutenção de comportamentos adquiridos durante a adolescência na fase adulta (RIBEIRO et alii, 2001). Portanto, hábitos alimentares saudáveis, envolvimento em atividades físicas, devem ser estimulados na adolescência. Em estudo recente (CIOLAC e GUIMARÃES, 2004) apontam para o crescimento etiológico das DCD como uma característica de uma sociedade em processo de modernização industrial.

A análise do presente estudo evidenciou que 93,41% das mulheres e 89,33% dos homens estão envolvidos em atividades leves/moderadas e enquanto que para as atividades vigorosas encontramos 11,67% e 6,59% respectivamente para o grupo feminino e masculino. Valores significativamente superiores foram encontrados para as atividades físicas leves/moderadas no grupo feminino, estão relacionados, além das caminhadas no parque, às atividades realizadas em casa, pois somente 4,5% do grupo feminino possui atividade remunerada fora de casa. Por outro lado, no grupo masculino 3,9% não possuíam trabalho remunerado, sugerindo que o envolvimento em atividades físicas fora de casa, apresenta forte interferência no NAF total de ambos os grupos avaliados. Nossos dados corroboram com achados de ANDRADE (1995), que ao comparar indivíduos adultos/idosos que realizavam e não realizavam atividades cotidianas no lar, encontrou que o grupo que não atingia a recomendação para atividade física relacionada a saúde apresentava 8,37 Kg a mais que o grupo regularmente ativo.

A percepção dos benefícios promovidos pela atividade física é um dos fatores mais importantes para a aderência à prática de atividade física. Embora muitos benefícios sejam conhecidos, para grupos de adultos e idosos, o estímulo/indicação para a prática de atividades físicas parece ser o fator mais eficiente. Nosso estudo mostrou que a indicação médica com 57,31%; morar próximo ao parque (10,25%); receber o incentivo de amigos/familiares (8,31%) e perceber o tempo livre (2,47%) foram os mais citados. Entretanto, alguns indivíduos citaram decisão pessoal em fazer atividade física (21,66%), como fator de aderência, sugerindo que em grupos mais velhos a percepção de suas necessidades é um importante fator para a prática de atividade física. Interessante mencionar que resultados similares foram encontrados por AMORIM (1997), não somente em adultos, mas também em adolescentes.

Considerando que a prevalência de fatores de risco está diretamente associada ao estilo de vida atual e progresso, encontramos nos grupos avaliados que em média, as mulheres apresentaram entre 1 e 3 fatores de risco (47,9%), enquanto que os homens atingiram 58,3%. Entre 4-8 fatores de risco encontramos 9,7% e 11,3% respectivamente para o grupo feminino e masculino.

Os resultados encontrados no presente estudo mostram que comparativamente, os dois gêneros apresentam tendências diferentes para a prevalência das doenças crônicas degenerativas. Interessante mencionar que as mulheres apresentaram valores significativamente maiores para diabetes e obesidade, enquanto que o grupo masculino apresentou maior prevalência para o tabagismo. Para as outras variáveis estudadas houve semelhança nos valores, embora a hipercolesterolemia, hipertensão e sedentarismo tenham sido maiores para o grupo feminino (Tabela 1). De modo geral, nossos resultados estão apontando para um risco maior de doenças cardiovasculares para o grupo feminino que masculino, podendo indicar que em idades mais avançadas poderá ocorrer mudanças no perfil de saúde, expectativa de vida e autonomia para as atividades da vida diária.

Tabela 1- A prevalência de DCD em adultos praticantes de atividade física de ambos os gêneros

<b>FATOR DE RISCO</b>	<b>MULHERES (%)</b>	<b>HOMENS (%)</b>
<b>Colesterol</b>	26,3	17,4
<b>Hipertensão</b>	22,3	18,0
<b>Tabagismo</b>	15,5 *	24,3
<b>Diabetes</b>	11,1 *	6,3
<b>Histórico Familiar de Doença Cardíaca</b>	30,3	36,8
<b>Sedentarismo</b>	9,9	5,1%
<b>Obesidade</b>	53,5 *	18,5

\*  $p < 0,05$

Interessante mencionar que em muitos estudos não se relatou o histórico familiar como critério para a ocorrência de fatores de risco de doenças cardiovasculares. No presente estudo, embora não tenha sido observada diferença significativa, após a obesidade no grupo feminino e tabagismo no grupo masculino, essa variável foi a mais prevalente.

MENDONÇA et alli (2004) avaliando o risco cardiovascular de idosos praticantes de atividade física em parque municipal na cidade de São Paulo, encontrou que 14% eram cardiopatas e 34% apresentavam sintomas cardiovasculares, 52% tinham hipertensão, 14% diabetes, 23% hipercolesterolemia, 16% obesidade. Embora a qualidade de vida possa ter uma relação inversa com a presença de DCD, em especial as doenças cardiovasculares, indivíduos que tiveram algum diagnóstico de doença cardiovascular periférica precoce e tiveram tratamento clínico, possuem maior aderência a programas de atividade física que grupos saudáveis, sugerindo que a percepção da doença/incapacidade foi estímulo para a prática de atividades físicas.

Embora os grupos avaliados no presente estudo sejam mais jovens, encontramos valores similares, sugerindo que com o passar da idade, o grupo de adultos recentemente avaliado possa apresentar a mesma tendência que grupos mais velhos e/ou que os hábitos de vida são comuns em diferentes regiões.

Em estudo recente, SILVA, et alli, (2003), avaliando o efeito de dois programas de atividade física para pessoas com hipertensão, sendo um supervisionado (comunitário) e outro não supervisionado (doméstico), encontrou efeitos similares na composição corporal e perfil lipídico, com a mesma tendência para os valores da pressão arterial, embora com menor magnitude. Os dados sugerem que mesmos em programas não supervisionados, benefícios serão encontrados nas respostas morfo-funcionais em adultos, assegurando, redução de fatores de risco.

Considerando a recomendação da prática de atividade física proposta pela OMS/CDC para frequência semanal, intensidade e duração de esforço, encontramos que 78% das mulheres e 63,8% dos homens atingiram a recomendação para os três critérios.

Encontramos que em média, os indivíduos caminham  $4,3 \pm 0,8$  vezes na semana por  $2,3 \pm 0,5$  anos. Interessante mencionar que a caminhada foi a prática mais citada no presente estudo, corroborando com estudos de NUNOMURA et alli (1997), que ao avaliar adultos encontrou tempo médio de prática de 13,5 meses, sugerindo que a adesão é maior para adultos praticantes de caminhada do que para outras atividades. Esses dados corroboram com a proposição de que a intensidade é um dos principais fatores de abandono de programas exercícios (DISMAN, 1990). Em estudo similar, SALLIS, et alli (1990) sugerem que o comportamento de adultos na aderência a programas de exercícios está fundamentado na percepção do prazer e da auto-eficácia, facilmente observadas em grupos que realizam caminhadas, possivelmente pela menor intensidade de esforço.

O tempo de caminhada que os dois grupos apresentaram no presente estudo foi similar, levando-nos a hipotetizar efeitos para ambos os grupos. Entretanto, encontramos que as mulheres apresentaram diferentes fatores de risco (obesidade e diabetes), comparados com o grupo masculino (tabagismo) A obesidade e o diabetes são patologias fortemente relacionadas aos hábitos de vida e com grau de interdependência mútua.

Segundo REJESKI (1998), a prevalência de obesidade e diabetes aumentada, são fatores que a médio e longo prazos, comprometem a qualidade de vida em função de modificações metabólicas, além de alterações cardiovasculares como hipertensão, angina, infarto; modificações ósteomusculares como artrite, artrose, mialgia; alteração no perfil psicológico como mudanças na auto-imagem, auto-eficácia, sociabilização, que em casos extremos pode resultar na ocorrência de depressão, ansiedade e isolamento (RIBEIRO, 1998). Nesse sentido, mesmo indivíduos ativos que apresentam essas patologias, tem a possibilidade de reduzir a severidade dos casos (FIMS,1998).

Considerando que o estilo de vida ativo pode promover benefícios na redução dos fatores de risco para as doenças cardiovasculares, analisamos a relação entre tempo de caminhada e a presença de obesidade; tempo de caminhada e hipertensão, assim como a frequência semanal sobre a obesidade e hipertensão.

A análise dos índices de correlação apontou para valores significativos entre o tempo de caminhada e frequência semanal em atividades físicas. Para o grupo feminino encontramos valores negativos de correlação de  $-0,87^*$  e  $-0,79^*$  para o grupo masculino. Esses resultados sugerem efeito positivo do tempo de duração da caminhada e o nível de adiposidade para ambos os grupos. Esses valores poderiam evidenciar o benefício da atividade física sobre a manutenção e/ou redução do peso corporal de adultos envolvidos em programas de caminhada. Por outro lado, o tempo de caminhada associada aos valores de pressão arterial evidenciou valores significantes e negativos ( $-0,69^*$  para as mulheres) e  $-0,74^*$  para os grupo masculino, sugerindo que os valores de pressão arterial estão relacionados com a prática de atividade física regular.

Nossos dados corroboram com RICHARDSON et alli (2004), que encontrou em adultos americanos de ambos os gêneros de 50-61, o estilo de vida sedentário esteve associado coma alto risco de morte, enquanto que os indivíduos com maiores risco de doenças cardiovasculares foram ao apresentaram maiores benefícios quando se tornaram ativos.

Por outro lado, os valores de correlação entre a frequência semanal e obesidade foram de  $-0,54$  para as mulheres e  $-0,49$  para os homens, enquanto que a relação entre a frequência semanal e pressão arterial foi de  $-0,44$  (mulheres) e  $-0,51$  (homens). Interessante notar que a correlação negativa é um importante indicador de benefício do tempo e frequência semanal de caminhada sobre a adiposidade e pressão arterial, sugerindo que o tempo de caminhada seja um importante fator a ser observado na prescrição do exercício para a promoção/manutenção da saúde através da prática de atividade física.



## CONCLUSÃO

Em conclusão, pudemos identificar que ocorreram diferenças na prevalência das doenças crônicas degenerativas entre os gêneros, e que os indivíduos que em média, permaneceram mais tempo em atividades físicas, tiveram menor número de fatores de risco levando-nos a concluir que a duração da caminhada deve ser um importante fator na intervenção/orientação em programas de exercícios para indivíduos adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM,P.R. e SILVA,S.C. Perfil de demanda e hábitos sociais de indivíduos que aderem a prática de atividades física supervisionadas. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, 3(2):22-31, 1998.

AMORIM,P.R.S.; MIRANDA,M.; CHIAPETA,S.M.V.; GIANNICHI,R.S.; SPERANCINI, M.A.C e OSÉS,A. Estilo de vida ativo ou sedentário: impacto sobre a capacidade funcional. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 23(3):49-63,2002.

ANDRADE,E.L.; MATSUDO,S.M. e MATSUDO,V.K.R. Performance neuromotora em mulheres ativas. Revista Brasileira de Atividade Física Saúde, 1(2): 5-14,1995.

BAPTISTA,C., et alli. Hipertensão arterial sistêmica e atividade física. Revista Brasileira de Medicina do Esporte,3(4);117-120,1997.

BLAIR,S.N.; BOOTH,M.; GYARFAS,I.; IWANE,H; MARTI,B;MATSUDO,V. Development of public policy and physical activity initiatives internationally. Sports Medicine, 21(3): 157-163, 1996.

BRACCO, M.M.; ROCHA FERREIRA, M.B. ; MORCILLO. A.M.; COLUGNATI,F. e JENOVES,J. Gasto calórico entre crianças de escola pública obesas e não obesas. Revista Brasileira de Ciência e Movimento,10(3): 29-35,2002.

CASPERSEN,C.J. Physical activity epidemiology, concepts, methods and application to exercise. Science Exercise and Sports Review: 423-473,1989.

CIOLAC,E.M. e GUIMARÃES,G.V. Exercício físico e síndrome metabólica. Revista Brasileira de Medicina do Esporte,10(4):319,324,2004.

DAMASO, A.R.; FIGUEIRA JUNIOR,A. e FERREIRA,M. Terceira Idade: força de preensão manual em senhoras na faixa etária de 60-79 anos. IN: Anais da II Bienal de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1991.

DISHMAN,R.K. Exercise Adherence: Its impact on public health. Sports, Medicine and Health, 11-21, 1990.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE MÉDECINE SPORTIVE. A inatividade física aumenta os fatores de risco para a saúde e a capacidade física. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 4(2): 69-70,1998.

FIGUEIRA JUNIOR,A.; LINS,E.P.; CORREA,H e MONTEIRO,R. Prevalência de doenças crônicas degenerativas em adultos praticantes de atividade física em parque público. IN: Anais do xx Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 147,2004.

HASKELL,W.L. Health consequences of physical activity understanding and challenges regarding dose-response. *Medicine and Science in Sports Exercise*, 26:649-660,1994

MARIN,R.V.; MATSUDO,S; MATSUDO,V.; ANDRADE,E. e BRAGGION,G. Acréscimo de 1 Kg aos exercícios praticados por mulheres acima de 50 anos: impacto na aptidão física e capacidade funcional. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*,11(1):53-58,2003.

MATSUDO,V.K.R. e MATSUDO, S.M.M. Evidências da importância da atividade física nas doenças cardiovasculares. *Diagnóstico e Tratamento*: 5(2):10-17, 2000.

MENDONÇA,T.T.; ITO,R.E.; BARTHOLOMEU,T.; TINUCCI,T e FORJAZ, C.L.M. Risco cardiovascular, aptidão física e prática de atividade física de idosos de um parque de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(3): 57-62,2004.

MONTEIRO,C.; CONDE,W.L.; MATSUDO,S.; MATSUDO,V.; BONSENÖR,I.M. e LOTUFO,P.A. A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity in Brazil: 1996-1997. *Revista Panamericana da Salud Publica*, 14(4): 246-254,2003.

NAHAS,M.V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida. 2 edição, Londrina, Ed. Midiograf, 2004.

NUNOMURA,M.;ANDREOTTI,R.A.;TEIXEIRA,L.A. e OKUMA,S.S. Nível de adesão ao exercício num programa supervisionado. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*,2(3): 61-66,1997.

OLIVEIRA,R.F.; MATSUDO,S.; ANDRADE,D.e MATSUDO,V. Efeitos do treinamento de Tai Chi Chuan na aptidão física de mulheres adultas sedentárias. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 9(3):15-22, 2001.

PARDINI,R.; MATSUDO,S.; ARAUJO,T.; MATSUDO,V.; ANDRADE,E.; BRAGGION,G.; ANDRADE,D.; OLIVEIRA,L.; FIGUEIRA JUNIOR,A. e RASO,V. Validação do questionário internacional do nível de atividade física (IPAQ-versão 6): estudo piloto em adultos jovens brasileiros. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 9(3): 45-51,2001.

PATE,R. Physical activity and public health: a recommendation form of the center for disease control and prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of the American Medical Association*, 273(5): 402-407, 1995.

PINTO, V.L.M.; MEIRELLES,L.R.; FARINATTI,P.T.V. Influência de programas não formais de exercícios (domésticos e comunitário) sobre a aptidão física, pressão arterial e variáveis bioquímicas em pacientes hipertensos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*,9(%): 267-274, 2003.

REGO,C. Prevalência de fatores de risco na população do Estado de São Paulo. Revista de Saúde Pública,24(4): 277-285,1990.

REJESKI,W.J.; BRAWLEY,L.R. e SHUMAKER,S.A. Physical Activity and Health-Related Quality of Life. IN: SALLIS,J. and OWEN, N. Physical Activity and Behavioral Medicine, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, 1998.

RIBEIRO,M.A.; ANDRADE,D.R.; OLIVEIRA, L.C.; BRITO,C.F.; MATSUDO,S.M.M.; ARAÚJO,T.L.; ANDRADE,E.L.; FIGUEIRA JUNIOR,A.; BRAGGION,G.; MATSUDO,V.K.R. Nível de conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de Educação Física. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 9(3): 31-37, 2001.

RIBEIRO,S.N.P. Atividade física e sua intervenção junto a depressão. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, 3(2): 73-79,1998.

RICHARDOSN,C.; KRISKA, A.M.; LANTZ,P.M. and HAYWARD,R.A. Physical activity and mortality across cardiovascular disease risk groups. Medicine and Science in Sports Exercise,36(11):1923-1929,2004.

SALLIS, et alli . Determinants of exercise behavior. Exercise and Sport Science Review, 18: 307, 1990.

SILVA, D.K. e NAHAS,M.V. Atividade física habitual e qualidade de vida relacionada à saúde em mulheres com doença vascular periférica. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 12(4): 63-68, 2004.

WASHBURN,R.A.; SMITH K.W.; JETTE AM. And JANNEY,C.A. The physical activity scale for the elderly (PASE): Development and Evolution. Journal of Clinical Epidemiology,46:153-162,1993.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SAÚDE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM EM ACADEMIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO RIO DE JANEIRO

Giannina do Espírito-Santo  
Professora Mestranda  
CNPq/UGF/PPGEF/ GEFSS  
Ludmila Mourão  
Professora Doutora  
UGF/ PPGEF/GEFSS

*O objetivo foi interpretar as representações sociais da saúde dos professores de Educação Física que atuam em academias de ginástica da Barra da Tijuca. Pautada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), optou-se por realizar uma triangulação metodológica, que se organizou em torno da RS da produção sobre atividade física e saúde na EF brasileira; entrevista focada nas RS da saúde do professor; e observação livre dos sujeitos do estudo. Num estudo exploratório, a representação da saúde dos professores ficou ancorada em três dimensões: atividade física regular, rotina de trabalho e estética corporal.*

### SOCIAL REPRESENTATION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THAT ACTS IN RIO DE JANEIRO'S GYMS: A PRELIMINARY STUDY

*Objective – interpret the social representation of the physical education teachers that acts on gyms located in Barra da Tijuca. Based on Theory of the Social Representations (TRS) presuppositions was chosen to realize a methodological triangulation, which was organized regarding the RS production about physical activities and health in Brazilians physical education; interview focus was RS of health and teachers; free observation of the studies subjects. In a exploratory study, the health representation was anchored in three dimensions: Regular physical activity, Work routine and corporal esthetics.*

### REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA SALUD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE ACTÚA EN ACADEMIAS DE GIMNASIA EN RIO DE JANEIRO: UN ESTUDIO PRELIMINAR

*Objetivo - interpretar las representaciones sociales de la salud de los profesores de Educación Física en academias de gimnasia de Barra da Tijuca. Se realizó una triangulación metodológica organizado acerca de las Representaciones Sociales, de la producción sobre actividad física y salud en EF brasileña; entrevista gobernada en RS de la salud del profesor, y libre observación de los sujetos de pesquisa. En un trabajo exploratorio, la representación de salud de los profesores estuvo ancorada en tres dimensiones: Actividad física regular, rutina de trabajo y estética corpórea.*

## I- INTRODUÇÃO

Este estudo teve como ponto de partida observações do cotidiano dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em academias, motivada por uma vivência de 20 anos nesta área. A leitura de pesquisas que abordam temas semelhantes e a experiência acumulada na área gerou a necessidade de um aprofundamento sobre as questões que envolvem a saúde desses profissionais.

A partir de pesquisas como as de Pacheco Pereira (1996) e Novaes (1990) e de observação empírica, verifica-se que a procura pela academia atualmente se dá por duas razões: saúde e estética. Os professores orientam seu trabalho para atender a essas demandas, no entanto, observa-se que em suas atividades profissionais cotidianas negligenciam os cuidados com a sua própria saúde. Num estudo piloto realizado com nove professores (três homens e seis mulheres), verificou-se que embora representassem sua saúde como boa ou muito boa, alguns apresentavam queixas de dores (enxaqueca, cólicas, lombalgias, entre outras) ou doenças crônicas, como glaucoma. Canguilhem (2002 p. 145) diz que:

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados sucessivamente (...) O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas conseqüências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe.

Acredita-se que essa possa ser uma das premissas que apoiaram as representações dos(as) professores(as) sobre a sua saúde como boa, mesmo sendo incomodado por algumas alterações.

Pautada na Teoria das Representações Sociais (TRS) a presente pesquisa pretende verificar, de acordo com o formulado originalmente por Moscovici (2003) e Jodelet (1988), de que forma é representada a saúde dos(as) professores(as) que atuam em mega academias<sup>1</sup> da Barra da Tijuca<sup>2</sup>, pois nos interessa lidar com as formas como o grupo de professores(as) dão sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmo e entender como os sujeitos constroem socialmente a sua realidade e compartilham em seu espaço de trabalho suas experiências/atividades e informações.

Busca-se interpretar a saúde desses profissionais da maneira menos fragmentada possível, mesmo tendo consciência de que se trata de uma tarefa difícil de ser alcançada. Moscovici (2003) afirma que:

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções... Podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. (p.35)

As academias de ginástica tiveram uma grande expansão nas décadas de 80 e 90, visto que houve uma valorização da saúde e da estética, como visto por Novaes (1990) e Arruda (2002) vem reforçar esse quadro, fazendo um resumo do cenário da saúde no Brasil. Nos anos 1980 houve uma medicalização da sociedade, ocorrendo uma difusão do domínio médico na vida cotidiana. Nos anos 1990 há um aumento dessa medicalização e do consumo da saúde. Isso pode estar associado ao incremento de recursos da ciência para a saúde decorrente do fim da guerra fria, reforçado pela sociedade narcísica e hedonista, que levou a um “prestígio inegável da saúde na mídia e na vida cotidiana” (p.218)

---

<sup>1</sup> Mega Academias são definidas por Berttavello (2004) como um mega empreendimento que tem de 120 ou mais funcionários, que são cuidadosamente treinados para atender a uma média de público de 2500 alunos.

<sup>2</sup> Bairro situado na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro

A TRS se apresenta como um referencial de interpretação da saúde dos professores, pois tem como foco revelador o espaço social codificado do senso comum e do cotidiano. Jodelet (1988) ao conceituar a representação social (RS), diz que:

O conceito de RS designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De modo mais amplo, designa uma forma de pensamento social. (p.5)

Ela nos diz, também, que as RS são um saber prático que liga o sujeito ao objeto. Utiliza-se de três eixos para fazer essa ligação:

- as condições de produção e circulação das RS - no caso do estudo em questão são os professores de Educação Física que atuam em academias e a maneira como representam sua saúde;
- o processo e estado das RS - onde serão analisados os discursos dos professores a respeito de sua saúde e observados seus comportamentos dentro do local de trabalho, para a partir daí, poder analisar seus processos de formação, sua lógica própria e sua eventual transformação; e
- o estatuto epistemológico das representações - onde será mostrada a maneira pela qual a representação da saúde desses profissionais está em confronto com o saber erudito, que aqui tem seu foco nas discussões a respeito do conceito e condições de saúde, a partir de uma abordagem proposta por Jacques & Codo (2002) e Canguilhem (2002), em conjunto com a TRS de Moscovici (2003), Jodelet (1988) e Arruda (2002 e no prelo). Estes são os principais referenciais.

Nesse estudo, como estamos abordando uma determinada categoria de trabalhador, levamos em consideração a relação da saúde/doença e trabalho. Jaques & Codo (2002) relatam que:

Embora a compreensão sobre o significado do trabalho na constituição do humano comporte inúmeras interpretações que se expressão na diversidade de concepções teóricas e metodológicas acerca da relação entre saúde/doença e trabalho, é evidente a constatação de que o trabalho provoca desgaste no trabalhador. Tal constatação implica considerar que o processo de desgaste no homem não ocorre tão-somente por processos naturais, como o envelhecimento ou a doença em sua dimensão exclusivamente biológica, mas que os fatores psicossociais também são fundamentais. (p.20)

Jaques & Codo (2002) reforçam a necessidade da interface com a TRS, já que consideram a importância da abordagem psicossocial da relação saúde/doença e trabalho, deixando de ver o fenômeno apenas pelo viés biológico.

## **II- REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1- A Saúde no Brasil no contexto da Saúde do Trabalhador**

A saúde do trabalhador, que compreende “um corpo de práticas teóricas interdisciplinares – técnicas, sociais, humanas – e interinstitucionais, desenvolvidas por diversos atores situados em lugares sociais distintos e informados por uma perspectiva comum.” (Minayo-Gomez e Thedim-Costa, 1997 p. 25)

Emerge no Brasil na década de 1980, surgindo no interior da saúde coletiva, influenciada pelos pressupostos da medicina social latino-americana, pela reforma sanitária italiana (modelo operário no final dos anos 70, que foi o pioneiro na Saúde do Trabalhador) e pelo movimento a favor da reforma sanitária brasileira que culminou na institucionalização do SUS. (Porto e Almeida, 2002)

A saúde do trabalhador se apresenta para abrir o campo que durante muitos anos foi terreno exclusivo para especialistas em produtividade e que passa a contar com análises a partir do ponto de vista do trabalhador (Laurell, 1981).

Laurell (1981, p.17) afirma que: Analisar o problema da saúde do ponto de vista do processo social e técnico abre a perspectiva de entender o que é exploração do trabalho e como esta exploração desgasta o trabalhador.

O trabalho acaba por organizar o cotidiano, considerando que é nele que passamos a maior parte do nosso dia. A profissão norteia as práticas sociais, que são complexas, implicando em contradições, antagonismos e oposição dinâmica entre os sujeitos e grupos sociais, que se organizam dentro de sistemas de formas relativamente autônomas, gerando diversidade e contradição. Por isso, torna-se importante buscar nos estudos da saúde do trabalhador, focos para a interpretação dos dados coletados na pesquisa.

## **2.2- A produção sobre atividade física e saúde na produção do conhecimento da Educação Física brasileira revelada nos periódicos**

A relação entre atividade física e saúde/qualidade de vida nos últimos anos vem sofrendo algumas modificações em sua abordagem. Pretendemos mostrar como essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na Educação Física.

Primeiramente, foram levantados artigos no *Catálogo de Periódicos da Educação Física e Esporte (1930 a 2000)*, de autoria de Ferreira-Neto (2002), onde, em função dos resultados encontrados, optou-se por analisar dois periódicos que se mostraram mais representativos sobre o assunto: a *Revista de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)*, por ser a primeira revista em Educação Física no Brasil e ainda estar em circulação, e a revista *Artus* da Universidade Gama Filho (UGF), por se tratar de um periódico respeitado por suas publicações relacionadas às bases biomédicas da Educação Física.

Na consulta ao Catálogo pôde-se perceber que nas décadas de 1930 e 1940, houve uma grande produção sobre o tema, sendo relacionados a este 30 artigos. Já nas décadas de 1950, 1960 e 1970 foram encontrados apenas quatro artigos, um em 1950 e 1960 e dois em 1970. Entretanto, nos anos 1980, os trabalhos recomeçam a ser intensificados no que diz respeito à temática da atividade física e saúde, sendo publicados 19 artigos. Na década de 1990 e em 2000 ocorreu o maior aparecimento de publicações sobre o tema em questão – 144 trabalhos – devido possivelmente à contribuição dos congressos promovidos pela Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP) – UGF com as temáticas: “Atividade física para a passagem do terceiro milênio” (1991) e “Atividade Física na perspectiva da cultura e da qualidade de vida” (1997).

Há um fato interessante de ser citado, ao mapear as pesquisas produzidas a partir do periódico *Revista Paulista de Educação Física*, sobre a temática atividade física e saúde, esperava-se encontrar um número significativo de textos, entretanto isso não ocorreu, o que nos causou surpresa, pois o total de artigos encontrados foi de apenas sete. A expectativa da produção pela revista na temática estava ancorada na produção das linhas de pesquisa da pós- graduação *Stricto-Sensu* a qual o periódico está vinculado.

Outra análise realizada sobre a temática em questão foi a consulta às publicações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)<sup>3</sup>, através de sua *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*, desde sua criação, em 1979, até o ano de 2004<sup>4</sup>.

As publicações do CBCE foram escolhidas por representar na Educação Física um fórum de debates de qualidade, com a abrangência de várias temáticas.

---

<sup>3</sup> Segundo Paiva (1993), o CBCE “caracteriza-se por uma associação ora denominada ‘entidade civil, sem fins lucrativos’, ora ‘sociedade civil de caráter científico e cultural’, de profissionais e estudantes que têm em comum o interesse de discutir questões afetas às ciências do esporte – e atividade física” (p. 66-67).

<sup>4</sup> Os dados foram coletados no CD produzido para a comemoração dos 25 anos do CBCE e lançado no XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) realizado na cidade de Caxambu em 2003, em consulta aos periódicos seguintes e os CDs dos Anais dos XII e XIII CONBRACE.

O que tentaremos delinear ao longo do presente debate são os tipos de enfoque que os trabalhos apresentam e em que paradigma estão apoiados seus argumentos. Para Bauer (1995 p. 230):

Periodicamente, esses paradigmas são questionados, tanto pelo acúmulo crescente de evidência contrária, como por teorias que resistem em ajustar-se a eles. Em consequência disso, o progresso do conhecimento científico não é cumulativo; ele se movimenta através de erupções periódicas. A normalidade temporária é quebrada por transformações nos pressupostos e métodos básicos.

O debate que ora realiza-se, está apoiado na perspectiva proposta por Santos (2003). Este promove um debate sobre o paradigma hegemônico e o paradigma emergente. Classifica o paradigma hegemônico como aquele que trabalha eminentemente com a quantificação dos fenômenos sem contextualização e interpretação dos mesmos, ou por um olhar sobre um determinado viés, apenas. Já o paradigma emergente diz que: “A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite mas nunca por eles determinada.” (p. 59)

Santos (2003) apresenta o paradigma emergente através de um conjunto de quatro teses:

“Todo conhecimento científico-natural é científico-social (p. 61); Todo conhecimento é local e total (p. 73); Todo conhecimento é autoconhecimento (p. 80); e Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (p. 88). O autor complementa seu argumento afirmando que:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (p. 46)

Esta fragmentação do saber pode ser vista na “Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde” de Carvalho *et alii* (1996). O artigo relaciona apenas questões biológicas nessa relação, como as medidas avaliativas que devem ser tomadas antes de se iniciar um programa de atividade física, a necessidade da diminuição do sedentarismo, que deve ser estimulada pelos médicos, e a prescrição da atividade física adequada. A conclusão é que os profissionais de saúde devem incentivar a prática de atividade física, que os governos devem considerar a atividade física como fundamental para a saúde, e a comunidade científica deve contribuir para a diminuição do sedentarismo. A Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte não se preocupou em verificar por que, mesmo com a ampla divulgação dos benefícios da atividade física pelos meios de comunicação, o índice de sedentarismo ainda é muito elevado e qual o contexto que leva a esse quadro.

Quando analisamos o conjunto das publicações pesquisadas nos deparamos com um ligeiro predomínio das publicações que denotam a crise do paradigma (tabela 1), o que pode ter contribuído para este fato, foi a grande concentração de publicações a partir dos anos de 1990. Entretanto, é preciso considerar que alguns autores apresentam discursos contraditórios, onde em determinados aspectos estão alinhados com a crise do paradigma, mas em outros momentos apresentam argumentos e práticas dentro do paradigma dominante.



**Tabela 1: Publicações analisadas**

	REF	ARTUS	CBCE	TOTAL CATEGORIA
<b>PARADIGMA BIOLOGIZANTE</b>	14	7	12	33
<b>CRISE DO PARADIGMA</b>	2	10	26	38
<b>TOTAL DE PUBLICAÇÕES</b>				<b>71</b>

### **III- METODOLOGIA**

Pautada nos pressupostos das RS, optou-se por compor uma triangulação metodológica que se compõe de:

- A produção sobre atividade física e saúde da Educação Física Brasileira;
- entrevista semi-estruturada focada nas representações da saúde do professor e questionário com dados objetivos referentes à idade, ao sexo, ao nível socioeconômico e aos comportamentos voltados para a saúde e a rotina de trabalho; e
- observação livre de alguns sujeitos da amostra registradas em diário de campo.

Arruda (no prelo) e Jodelet (1988) relatam que a triangulação metodológica permite um maior aprofundamento das interpretações.

Tem-se como finalidade trabalhar com a descrição densa e a interpretação dos dados “respeitando o fato de a saúde ser um fenômeno multivariável e, portanto, impossível de ser apreendido a partir de único enfoque disciplinar” (Spink, 2003 p.71).

A RS de atividade física e saúde Educação Física, entrevista e o questionário formam um conjunto de estratégias que desenvolvem a contextualização da reflexão e ação psicológica dentro do contexto situacional local, considerando que “a própria noção de indivíduo passa a ser socializada, sendo este visto como um `ser da interação” (Spink, 2003, p. 73). Essas estratégias adotadas “buscam desconstruir a dicotomia entre os estados individuais e comportamentos, passando a entender todas as manifestações das subjetividades como práticas sociais” (*ibidem*).

De acordo com Arruda (2002), os instrumentos utilizados na pesquisa passam por duas direções aparentemente opostas, a do contexto e a do sujeito, para ser possível chegar ao sentido; isto é, elas convergem para poder chegar à explicação dos comportamentos e simbolizações.

A população do estudo é constituída por professores(as) que atuam em mega academias da Barra da Tijuca, com idade entre 25 e 50 anos. A amostra será selecionada em seis academias e pretende-se buscar seis professores(as) em cada uma. Nesta fase exploratória, contou-se com a participação de seis colaboradores (três homens e três mulheres)

Para o tratamento dos dados coletados a Análise de Conteúdo conforme desenvolvida por Bardin (2003) se apresenta como fonte de análise de significados, optando-se por uma de suas propostas, a análise temática, visto que esta se apresenta mais apropriada para este tipo de pesquisa.

#### IV- INTERPRETAÇÕES DOS DADOS EXPLORATÓRIOS

A fase exploratória da coleta de dados contou com a participação de seis professores (três homens e três mulheres).

##### 4.1- Caracterização dos sujeitos

O quadro abaixo resume o perfil dos sujeitos

NOME FICTÍCIO	Fernando	José	Felipe	Márcia	Paula	Regina
IDADE (anos)	27	42	26	48	30	31
SEXO	M	M	M	F	F	F
EST. CIVIL	solteiro	solteiro	casado	solteira	casada	casada
FILHOS	-	-	-	-	-	1 (8 anos)
MEIOS DE TRANSPORTE	carro	ônibus	carro	carro	carro	ônibus
TEMPO DE FORMADO (anos)	5	17	4	23	7	9
OCUPAÇÕES	Coordenador de "personal" "Personal Training" Prof. Musculação	Prof. Pilates "Personal Training"	Prof. Musculação "Personal Training" em 2 academias	Profª de Ginástica "Personal Training"	Profª de Ginástica e Musculação "Personal Training"	Profª de Musculação "Personal Training"
USO DE ANABOLIZANTE	Experimentou	Nunca usou	Nunca usou	Nunca usou	Experimentou	Experimentou
SUPLEMENTOS ALIMENTARES	Uma vez por semana (Creatina e AAS)	Diariamente	Experimentou (Creatina)	Diariamente	Diariamente	Experimentou

##### 4.2- Rotina de trabalho dos professores

Durante a realização das entrevistas, foi possível observar parte do cotidiano dos sujeitos da amostra, visto que todos passam a maior parte do dia na academia.

Fernando começa a trabalhar às sete horas. Às segundas, quartas e sextas-feiras não tem intervalos até as 21 ou 22 horas; às terças e quintas-feiras faz um intervalo das 11 às 12 horas, quando geralmente resolve assuntos bancários ou atende a outros compromissos. Diariamente, das 13 às 16 horas, trabalha como professor na sala de musculação; nesse espaço de tempo, procura revezar com os colegas, de acordo com o movimento da sala, para poder se alimentar. Também trabalha aos sábados pela manhã.

A rotina diária de trabalho de José começa às sete e vai até as 13 horas. Faz sua atividade física (musculação, natação ou pilates), almoça e descansa até as 16 horas, retornando às aulas até as 21 ou 22 horas. Ele também trabalha aos sábados pela manhã.

Felipe inicia sua rotina às sete horas. Às segundas, quartas e sextas-feiras trabalha até as 13 horas na Barra da Tijuca; terças e quintas-feiras trabalha na Lagoa, das sete às 12 horas. Das 13 às 16 horas, atua como professor de musculação e depois dá aulas de *personal training* até as 21 horas.

Márcia começa a trabalhar às sete horas e pára às 12 horas. Vai para casa almoçar e descansar por uma hora, para compensar as poucas horas dormidas durante a noite (em média, cinco horas), pois costuma acordar às cinco para correr na praia. Às 17 horas volta para o trabalho, onde fica até às 21 horas.

Paula, às segundas, quartas e sextas-feiras, começa a trabalhar às sete e trinta e vai até o meio-dia, sendo que nesse período dá uma aula de *personal training* em condomínio, e mais duas na academia. Às 16h retorna à academia, faz atividade física e dá uma aula de *personal training* às 17h. Às 18h vai para a sala de musculação, onde fica até as 21h, dando mais uma aula de *personal training* até as 22h. Essa rotina só varia às terças e quintas-feiras pela manhã, quando dá aulas numa academia no Méier das oito às onze horas. Aos sábados e domingos alterna entre aulas na pós-graduação, *personal training* e escalas de trabalho na academia da Barra da Tijuca.

Renata, que mora em Jacarepaguá e utiliza ônibus como meio de transporte, dá aulas de segunda a sexta-feira no centro da cidade das sete às 13 horas. Daí vai para a academia na Barra da Tijuca, trabalhando na sala de musculação das 15h às 18h, quando inicia as aulas de *personal training* que vão até as 20h. Logo após realiza sua atividade física. Chega a casa por volta das 22h. Parou de trabalhar nos fins de semana para poder ficar mais tempo com o filho e o marido.

#### 4.3- Sobre as representações de saúde

O que pôde ser captado pelas entrevistas neste estudo exploratório sobre a interpretação da saúde dos professores de academia de ginástica, tem como foco revelador o espaço social codificado do senso comum e dos seus cotidianos, pois a RS de saúde desses professores está atrelada a três pilares: prática de atividade física regular, rotina de trabalho (tempo) e estética corporal (aparência saudável nos padrões de hoje). Essas representações são uma forma específica de conhecimento e do saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De modo mais amplo, designa uma forma de pensamento social de uma categoria profissional, Segundo Jodelet (1988).

Em alguns discursos podemos evidenciar essas representações:

*“Um professor de educação física saudável seria um... professor que trabalha oito horas por dia, que tem seu tempo de lazer... um pouquinho que seja todos os dias e seu tempo também de... praticar sua atividade física preferida.” (Fernando)*

*“Olha é...eu vejo assim, né.. o professor de educação física, ele trabalha muito, né... ele... pela remuneração dele, ele trabalha muitas horas.. mas do que deveria ser certo, né.. e as vezes né, ele deixa de praticar esporte, de fazer exercício, né ele aplica mas ele não faz, né.. Tem professores que fazem regularmente, que praticam exercício, então... eu acho isso, que professor as vezes se dedica pouco a si mesmo, né.. em função da quantidade de horas que tem que trabalhar, e aí deixa para praticar no final de semana, ela não mantém muito a atividade física regular, eu vejo muito assim.. (Márcia)*

Essas falas nos indicam que uma das questões que se coloca como complementar à representação de saúde é a categoria “tempo”. Este é determinante de suas práticas, de seus cuidados, de sua alimentação e de seu sono. Ele é tomado pela profissão, que desempenha o papel primordial na vida desses sujeitos. Embora na sociedade pós-industrial com De Mais (2003) afirma que o trabalho deixou de ser central na vida do homem e da mulher, verifica-se que nos sujeitos pesquisados, ele ainda é central e o tempo livre fica restrito a pequenos momentos de prazer e descanso.

A questão da estética também aparece subordinada a atividade física como determinante da representação da saúde para os professores neste espaço social de trabalho das academias uma vez que na contemporaneidade o corpo de homens e mulheres continua submetido à manipulação e ao controle social. Segundo Chacham e Maia (2004), o mais instigante:

com relação à busca por estar em conformidade com o modelo estético contemporâneo é a legitimação pelo discurso da saúde. A falácia de que associa estética e saúde autoriza as mulheres e homens a se submeterem a procedimentos que pode, inclusive, prejudicar a sua saúde (p. 80).

Pode-se observar a interferência da constituição do paradigma hegemônico nas representações sociais dos professores investigados, visto que a associação da atividade física como determinação da saúde ficou muito forte em seus discursos. Este fato ficou evidente, pois a formação desse pensamento está presente desde 1932, como foi visto no levantamento dos artigos da Revista de Educação Física.

## V- CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a atividade física, além de estar atrelada nas representações da saúde dos(as) professores(as) desempenha um papel crucial em suas vidas profissionais, visto que o sucesso na carreira está dependente, de certo modo, da sua estética corporal. O valor atribuído à estética ganha dimensões, por vezes extremas, levando-os até a fazer uso de anabolizantes. Todos os entrevistados relacionam em seus discursos a estética a visibilidade da saúde, uns de forma mais enfática e outros por vezes entremeando-a em suas falas.

Embora, o discurso da saúde esteja em oposição ao do sedentarismo e dos hábitos inadequados, quando verificados seus cotidianos depara-se com comportamentos contraditórios, alguns têm dificuldades para fazer atividade física regular, a média de sono dos entrevistados é de cinco horas e somente dois conseguem fazer sua alimentação com qualidade. Este quadro demonstra as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) em administrar seus horários e hábitos em função de suas atribuições profissionais, tornando-os vulneráveis as mazelas delas geradas. Oliveria (2003) afirma da necessidade de haver a reengenharia do tempo, onde deve ser oferecido a “homens e mulheres a possibilidade de pronunciar-se, de recupera poder sobre a organização de seu cotidiano, de exprimir expectativas, e por esse caminho, refazer o sentido propriamente humano de sua existência” (p. 82).

## VI- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, A. Novos significados da saúde e as representações sociais. Rio de Janeiro: *Cadernos de Saúde Coletiva*, 2002, 10 (2): 215-227.

\_\_\_\_\_. (no prelo) Despertando do pesadelo: a interpretação.

BARDIN, L. *L' analyse de contenu et de la forme des communications groups*. In: MOSCOVICI, S. & BUSCHINI, F. (org.) *Les methods des sciences sociales*. Paris: PUF, 2003.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BERTTEVELLO, G. Academia de ginástica e condicionamento físico – sindicatos & associações. In: DaCOSTA, L. P. (Org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2004, p. 178-179.

CANGUILHEM, G. *O normal e patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, T. de et alii. Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 2, n. 4, p. 79-81, 1996.

CHACHAM, A. S. e MAIA, M. B. Corpo e sexualidade da mulher brasileira. In VENTURI, G. RECAMAN, N; OLIVEIRA, S. de (orgs). *A mulher brasileira no espaço público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

De MASI, D. *O futuro do trabalho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

- FERREIRA-NETO, A. *Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)*. Vitória: Proteoria, 2002. 1 CD-ROM.
- JACQUES, M. G. e CODO, W. (org.) *Saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JODELET, D. *Representações sociais: fenômenos, conceitos e teoria*. 1988, Mimeografado.
- LAURELL, A. C. (1981) Processo de trabalho e saúde. *Revista Saúde em Debate*, n. 11, p. 8-22.
- MINAYO-GOMEZ, C. e THEDIM-COSTA, S. M. da F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. *Cad. Saúde Pública*, 1997, vol.13, p.21-32.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais – Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NOVAES, J. da S. *Ginástica em academia no Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física, UFRJ, Rio de Janeiro, 1990.
- OLIVEIRA, R. D. *A reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- PACHECO PEREIRA, G. B. *Ginástica de academia: potência de ser e equilíbrio pessoal*. 1996. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física, UGF, Rio de Janeiro, 1996.
- PAIVA, F. S. *Educação Física / ciência do esporte: resgate e perspectiva na luta dos sentidos dentro do CBCE*. 1993. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Física, UGF, Rio de Janeiro, 1993.
- PORTO, M. F. de S.; ALMEIDA, G. E. S. de. Significados e limites das estratégias de integração disciplinar: uma reflexão sobre as contribuições da saúde do trabalhador. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 335-347, 2002.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, C. L. Do corpo, da educação física e das muitas histórias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, set. 2003. 1 CD-ROM.
- SPINK, M.J. *Psicologia Social e Saúde*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Giannina do Espírito-Santo  
[giannina@infolink.com.br](mailto:giannina@infolink.com.br)  
Av. Ten. Cel. Muniz Aragão 795 – Jacarepaguá  
Rio de Janeiro Cep. 22765-000  
Ludmila Mourão  
Rua Manoel Vitorino 625 – Piedade – UGF/PPGEF  
Cep: 20748-900

Material a ser utilizado: datashow

## SATISFAÇÃO COM A SILHUETA CORPORAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ADAMI, Fernando<sup>1</sup>  
FRAINER, Deivis Elton Schilickmann<sup>1</sup>  
DE-OLIVEIRA, Fernando Roberto<sup>2</sup>

Acadêmicos<sup>1</sup> e Professor Doutor<sup>2</sup> do Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto.  
Universidade do Estado de Santa Catarina.  
Laboratório de Pesquisa Morfo-funcional.

### RESUMO

*O objetivo desse estudo foi caracterizar o grau de satisfação com a silhueta corporal (GSc) e o nível de atividade física (NAF) em estudantes de educação física de uma faculdade da cidade de Florianópolis. Identificou-se silhueta corporal atual (Sca) e desejada (Scd), GSc (Scd – Sca) e NAF. Os achados demonstraram que, para homens e mulheres, o NAF corresponde com valores de saúde ( $19,3 \pm 7,2$ ;  $16,8 \pm 8,2$ ,  $p > 0,05$ ) e o GSc apresenta 64% e 54% de insatisfeitos ( $p < 0,05$ ). Discute-se sobre diferenças de NAF e GSc entre gêneros e influências culturais referentes ao ideal de corpo no fenômeno insatisfação corporal.*

### ABSTRACT

*The aim of this study was to characterize the degree of satisfaction with the body silhouette (DSb) and the level of physical activity (LPA) among students of a university in the city of Florianópolis. It was identified actual body silhouette (ABs), desired body silhouette (DBs), DSb (DBs – ABs) and LPA. The findings showed that, to men and women, the LPA corresponds to health values ( $19,3 \pm 7,2$ ;  $16,8 \pm 8,2$ ,  $p > 0,05$ ) and the DSb presents 64% e 54% of dissatisfied ( $p < 0,05$ ). It was discussed about differences of LPA and DSb between gender and cultural influences referring to the ideal body in the body dissatisfaction phenomenon.*

### RESUMEN

*El propósito de este estudio fue caracterizar el grado de satisfacción con la silueta del cuerpo (GSc) y el nivel de la actividad física (NAF) en estudiantes de educación física de una universidad de Florianópolis. Fueron identificados la silueta corporal actual (Sca) y la deseada (Scd), GSc (Scd - Sca) y NAF. Los resultados demostraron: para los hombres y las mujeres, el NAF corresponde con valores de la salud ( $19.3 \pm 7.2$ ;  $16.8 \pm 8.2$ ,  $p > 0,05$ ) y el GSc presentó el 64% y el 54% de insatisfechos ( $p < 0,05$ ). Fue discutido las diferencias de NAF y de GSc entre las clases y las influencias culturales referentes al ideal del cuerpo en el fenómeno insatisfacción corporal.*

## INTRODUÇÃO

A imagem corporal é caracterizada como a representação mental do próprio corpo, sendo sua construção e desenvolvimento dependente de aspectos neurais, perceptivos, afetivos e sociais/culturais (SCHILDER, 1994; TAVARES, 2003; McCABE & RICCIARDELLI, 2004). A identificação da silhueta corporal vem sendo utilizada como uma das formas de referenciar a imagem corporal e possíveis graus de insatisfação com o próprio corpo (SORENSEN; STUNKARD; TEASDALE; HIGGINS, 1983; HART, 2000).

A busca de um corpo estereotipado ditado pela mídia, moda e indústria cultural é um fenômeno freqüente nos tempos atuais, e pode acabar influenciando na percepção e tomada de atitudes enviesadas referentes ao corpo. (BELONNI, 2001; LABRE, 2002; FRANKO; STRIEGEL MOORE, 2002; MORRISON; MORRISON; SAGER, 2004).

Nesse contexto, a etiologia de patologias como distúrbios alimentares, uso de drogas anabolizantes, dismorfismo muscular e baixa auto-estima acabam sendo fortemente relacionados com a busca desse estereótipo corporal (STICE, 1994; STORMER; THOMPSON, 1996; RICCIARDELLI; McCABE; BANFIELD; 2000).

Dessa forma, existe a consciência que as pressões impostas pela sociedade, pelos familiares e amigos, e pela mídia têm um peso muito grande sobre a imagem corporal e sobre os métodos que se empregam para modificar a forma corporal (RICCIARDELLI; McCABE; BANFIELD; 2000). Hepwhort citado por Guendouzi (2004, p.1636) comenta que:

*na sociedade ocidental acredita-se que a aparência externa representa o próprio interior, resultando numa cultura de consumo com uma grande valorização da beleza e da juventude, onde os conceitos de ideal corporal são baseados no ser 'ativo' e 'jovem'. Ele ainda nota que o aumento da busca pelo condicionamento físico é uma tentativa..... para integrar a aparência externa com o seu próprio conceito interiorizado.*

Os profissionais da educação física, que trabalham com o movimento, o corpo, e aspectos culturais que permeiam essas relações, devem ter teoricamente, um maior entendimento dos pressupostos teóricos sobre corpo, saúde e movimento. Dessa forma, os profissionais e estudantes da educação física (EEF) poderiam refletir mais na sua prática corporal e na aceitação do próprio corpo.

Como os EEF não estão imunes às influências culturais de corpo e movimento, é de interesse caracterizar a satisfação com a silhueta corporal e o nível de atividade física em EEF.

## MÉTODO

*Tipo de pesquisa:* O estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, Ex-Post Facto, com abordagem comparativa entre grupos (THOMAS; NELSON, 2002).

*Amostra:* O método de amostragem foi não probabilístico intencional (COSTA NETO, 1977). A pesquisa foi feita com EEF de 1ª à 4ª fase, do Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto da UDESC (Florianópolis). Foram coletados dados de 127 sujeitos, dos quais são 77 homens ( $21,6 \pm 4$  anos,  $177,2 \pm 7,4$  cm,  $73,2 \pm 9,3$  Kg,  $IMC = 23,3 \pm 2,2$ )

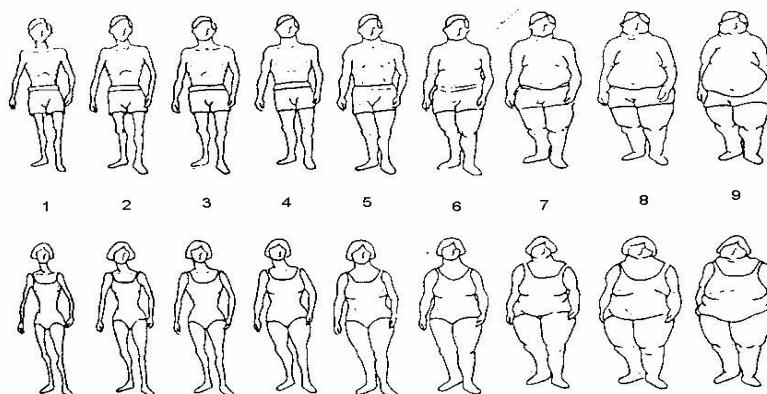
e 50 mulheres ( $21,2 \pm 2,5$  anos,  $162,2 + 5,4$  cm,  $55,4 \pm 7,5$  Kg,  $IMC = 21,0 \pm 2,4$ ). Todos os sujeitos assinaram um consentimento informado, conforme normatização do Comitê de Ética da UDESC.

*Instrumento e procedimentos para coleta de dados:* A silhueta corporal foi medida através da escala de figuras de Sorensen, et al. (1983) (ver figura 1). Os indivíduos deveriam escolher, dentre um grupo de 9 figuras de silhuetas, qual dessas figuras correspondia à sua silhueta corporal atual e à silhueta corporal desejada. Além disso, um grupo de 3 pessoas também identificou a silhueta correspondente à cada pessoa (respectivamente para homens e mulheres, não houve diferenças entre essa identificação e a silhueta corporal atual; e o nível de correlação de Kendal foi 0,55 e 0,75, significativa estatisticamente). O grau de satisfação (GSc) foi obtido através da subtração entre silhueta corporal desejada (Scd) e silhueta corporal atual (Sca). Esse GSc demonstra a magnitude da insatisfação com a silhueta corporal; dessa forma a magnitude pode ser positiva, caso o indivíduo queira aumentar a silhueta corporal, e pode ser negativa, caso o indivíduo queira diminuir a silhueta. Para a caracterização da insatisfação, sem levar em conta indivíduos que queriam aumentar ou diminuir, o GSc foi também utilizada em módulo [GSc]. Foram considerados: a) ligeiramente insatisfeitos (LI) - indivíduos com grau de insatisfação [GSc] = 1; b) substancialmente insatisfeitos (SI) – indivíduos com [GSc] > 1 e c) satisfeitos (Sat) – indivíduos com [GSc] = 0.

Para verificar o nível de atividade física (NAF) foi aplicado o questionário desenvolvido por Pate et al. (1995), e adaptado por Nahas (1999). Esse NAF é o somatório de duas medidas: atividades físicas ocupacional (AFO) e atividades físicas de lazer (AFL). A classificação (Class) se dá da seguinte forma: são considerados sedentários indivíduos com NAF até 5 pontos; ligeiramente ativos, indivíduos com NAF entre 6 e 11; Ativos, indivíduos com NAF entre 12 e 20; e muito ativo, indivíduos com NAF maior que 20. O estado nutricional foi verificado através do índice de Quetelet, citado por Nieman (1998) ( $IMC = \text{massa corporal} / \text{estatura}^2$  (m).

*Análise estatística:* Para as análises, foram empregados os testes não paramétricos, Mann-Whitney (comparações entre gêneros), Wilcoxon (comparações no mesmo gênero), e Anova One Way para o comparativo em mais de 2 grupos, todos para  $p < 0,05$ .

Figura 1 – Escala de silhueta corporal de acordo com Sorensen, et al (1983)





## RESULTADOS

### Nível de atividade física – atividade física de lazer e ocupacional

A tabela 1 e 2 caracterizam a amostra de acordo com o nível de atividade física nos diferentes gêneros. A tabela 1 mostra o número de pessoas e a porcentagem conforme classificação de atividade física.

Tabela 1 – Número de pessoas (n) e Porcentagem (%) de Classificação do Nível de Atividade Física (Class) em Homens e Mulheres

	Sedentário	Ligeiramente Ativo	Ativo	Muito Ativo
Homens	1(1%)	13(17%)	30(39%)	33(43%)
Mulheres	5(10%)	9(18%)	18(36%)	18(36%)

Na tabela 2 são apresentadas as médias,  $\pm$  desvio padrão entre nível de atividade física, atividade física de lazer e atividade física ocupacional.

Tabela 2 – Média,  $\pm$  Desvio Padrão (DP) do Nível de Atividade Física (NAF), Atividade Física de Lazer (AFL) e Atividade Física Ocupacional (AFO) em homens e mulheres

	Homens	Mulheres
NAF	19,3 $\pm$ 7,2	16,8 $\pm$ 8,2
AFL	14,0 $\pm$ 6,1*	11,5 $\pm$ 7,0
AFO	5,3 $\pm$ 3,1	5,7 $\pm$ 2,4

\*p<0,05 entre gêneros

De acordo com Nahas (1999), o NAF recomendado para a saúde deve ser, no mínimo, 12. Dessa forma, observa-se que estes EEF, predominantemente, dentro de uma faixa ideal de NAF para a saúde.

O NAF demonstrou uma tendência não significativa de valores maiores para homens. Dessa forma, esse maior NAF parece ser mais caracterizado por um maior nível de atividades físicas de lazer nos homens.

### Silhueta corporal (Sc) e grau de satisfação com a Sc (GSc).

Os valores de mediana – máximo/mínimo para cada gênero em relação à silhueta corporal atual e silhueta corporal desejada estão demonstrados na tabela 3.

Tabela 3 – Mediana (Med), Valores Máximo (Max) e Mínimo (Min) de Silhueta Corporal Atual (Sca) e Silhueta Corporal Desejada (Scd) no Gênero Masculino e Feminino

	Homens			Mulheres		
	Med	Max	Min	Med	Max	Min
Sca	2	6	1	3	4	1
Scd	3	5	1	2	3	1

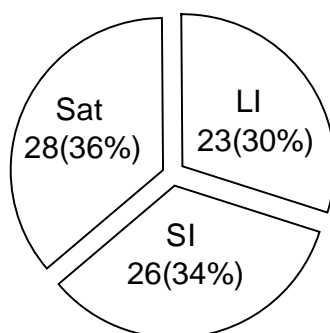
Homens e mulheres possuem valores de Sca similares, com valores de Scd distintos. Já comparando Sca e Scd nos gêneros, foi achado valor significativo somente para mulheres. Nesse sentido, os homens demonstram tanto a tendência do desejo de diminuir a silhueta quanto de aumentar; já as mulheres, parecem ter a tendência maior de desejo de diminuir a silhueta (veja a Tabela 4).

Tabela 4 – Número de pessoas (n) e Porcentagem (%), para Homens e Mulheres, dos Insatisfeitos com a Sc com Tendência em Aumentar e Diminuir Silhueta

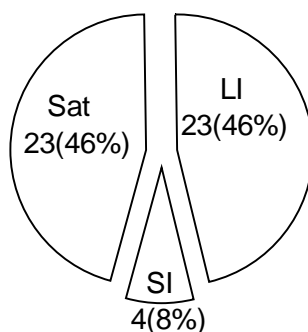
	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<i>Aumentar Silhueta</i>	30 (61%)	4 (12,5%)
<i>Diminuir Silhueta</i>	19 (39%)	23 (87,5%)

O número de indivíduos (n) e porcentagem (%) de acordo com a classificação de [GSc] em satisfeitos (Sat), ligeiramente insatisfeitos (LI) e substancialmente insatisfeitos (SI) com sua silhueta, estão demonstrados nos gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1 - n e % de homens nos grupos de Sat, LI e SI**



**Gráfico 2 - n e % de mulheres nos grupos de Sat, LI e SI**



Foi achada diferença significativa entre os valores de grau de satisfação com a silhueta corporal nos gêneros – tanto em módulo [GSc] quanto em termos absolutos GSs – (0,017 e 0,000). Dessa forma, os dados demonstram que as mulheres estão mais satisfeitas com a sua silhueta do que os homens.

A tabela 5 apresenta a caracterização dos grupos Sat, LI, SI nos diferentes gêneros quanto ao NAF.

Tabela 5. Média,  $\pm$  Desvio Padrão do Nível de Atividade Física (NAF) de Homens e Mulheres Satisfeitos (Sat), Levemente Insatisfeitos (LI) e Substancialmente Insatisfeitos (SI) com a Silhueta Corporal.

Grupo	Nível de Atividade Física	
	Homens	Mulheres
<i>Satisfeitos</i>	18 $\pm$ 7,2	14,5 $\pm$ 7,5
<i>Ligeiramente Insatisfeitos</i>	19 $\pm$ 5,7	18 $\pm$ 8
<i>Substancialmente Insatisfeito</i>	21 $\pm$ 8,2	23 $\pm$ 10,6

Existe uma tendência não significativa para um aumento do NAF quanto maior é a insatisfação com a própria silhueta.

## DISCUSSÃO

O objetivo desse estudo foi caracterizar o nível de atividade física (NAF) e o grau de satisfação com a silhueta corporal (GSc) de EEF. As ferramentas utilizadas para identificação dessas variáveis foram validadas em populações não brasileiras, o que pode dispor uma idéia de não equiparação para a realidade daqui. Além disso, o GSc foi identificado pela simples subtração de dois valores identificados pela própria pessoa, o que não necessariamente corresponde com o fenômeno maior de insatisfação corporal. Quanto à extrapolação para a área de educação física, fica prejudicado pelo método de amostragem e viés de amostra de apenas uma faculdade de educação física de Florianópolis, além do fato de serem avaliados apenas estudantes de 1ª à 4ª fase do curso.

Diante dessas limitações, o nível de atividade física encontrado para ambos os gêneros de EEF demonstram que uma alta porcentagem encontra-se nos níveis de saúde de acordo com Nahas (1999) – 82% dos homens e 72% das mulheres, com uma pequena parcela sendo considerado ligeiramente ativos ou sedentários (tabela 1). Esse resultado era esperado, pois na graduação os estudantes já se engajam em atividades físicas (aulas práticas de esportes, danças e outras) e, no consenso geral, acredita-se que tais pessoas já demonstram uma vivência de práticas corporais antes de iniciarem o curso.

Outro resultado importante demonstra que os homens têm maior nível de atividades físicas de lazer do que as mulheres. Pode-se especular que os interesses para essas atividades são diferentes entre os grupos devido a vários fatores como: uma tendência maior de engajamento em atividades esportivas por parte dos homens; e um engajamento maior por parte das mulheres em atividades mais passivas, como encontros e reuniões sociais, confraternizações através de jantares e almoços, encontros em cinemas e teatros, entre outros (CARDOSO, 1994). Entretanto, os níveis de AFL das mulheres são altos, que junto com os altos níveis de NAF e AFO (que não foram diferentes entre os gêneros) demonstram que as mulheres vêm a cada dia ocupando mais espaço na sociedade atual em

relação ao engajamento em atividades físicas (COLWELL, 1999). Entretanto, o fato de as mulheres serem EEF denota um viés da amostra e pouco se pode aferir sobre a população em geral.

Era de se esperar que EEF de educação física com um tão bom nível de atividade física estivessem satisfeitos com a sua imagem corporal. De fato, para Schnohr; Kristensen, Prescott, Scharling, (2005), estudando 12.000 indivíduos dinamarqueses, verificou uma associação negativa entre atividade física de lazer e insatisfação com a vida e nível de estresse mental. Outro estudo, realizado em 754 adolescentes (idade entre 15 e 19 anos) de Florianópolis, identificou que um maior nível de atividade física estava associado com menores níveis de estresse (PIRES; DUARTE; PIRES; SOUZA, 2004)

No entanto, os resultados do presente estudo demonstram que 64% dos homens e 54% das mulheres estão insatisfeitos com a sua imagem corporal. Estes dados são semelhantes aos apontados pela literatura estudando tanto adolescentes quanto adultos, que encontraram um nível de insatisfação com a imagem corporal entre 50 e 70% dos indivíduos participantes (RICCIARDELLI; McCABE; BANFIELD; 2000).

Além disso, no presente estudo foi encontrado que os homens demonstram tanto uma tendência em aumentar a sua silhueta corporal (61% dos insatisfeitos) quanto em diminuir (39% dos insatisfeitos). Já as mulheres demonstram querer diminuir a sua silhueta corporal (87,5% das insatisfeitas). Esses dados também são semelhantes aos encontrados na literatura, que observam no homem a tendência para um ideal de forma corporal musculosa/definida, sendo que com a chegada da idade adulta aumenta a tendência deles para a diminuição de peso, e na mulher a tendência para um ideal de magreza, (McCABE; RICCIARDELLI, 2004; GUENDOUZI, 2004). A menor variação de silhueta corporal atual e desejada nas mulheres (Tabela 3) demonstra uma tendência de maior equiparação dessas variáveis para o gênero feminino, talvez influenciado pelo estereótipo de beleza feminina ser mais homogêneo do que o dos homens. Isso, em parte, poderia explicar o fato da maior insatisfação corporal dos homens. Pesquisas demonstram que o ideal corporal feminino, tanto em adolescentes quanto em adultas, estão predominantemente voltadas para a perda de peso (SMOLAK, 2004). Além disso, outras pesquisas mostram que o ideal feminino veiculado na mídia é mais voltado para a perda de peso que o dos homens (GUENDOUZI, 2004; CATHERINE; FORESTELL; TARA; HUMPHREY; SHERRY; STEWART, 2004), mostrando uma maior homogeneidade de ideal corporal. Entretanto, muitas pesquisas têm demonstrado que mulheres são mais insatisfeitas que homens, sendo o interesse nessa área em homens crescente nos últimos anos (LABRE, 2002; MCCABE; RICCIARDELLI, 2004).

Observa-se, portanto, para a amostra atual, que um aumento no nível de atividade física não está acompanhado com uma maior satisfação com a própria imagem. Nesse sentido, pode-se especular que outros fatores podem estar influenciando na percepção do próprio corpo. Os estudos sobre a insatisfação com a imagem corporal têm demonstrado que são diversos os fatores que levam o indivíduo a estar insatisfeito com o seu corpo (McCABE; RICCIARDELLI, 2004), e que essa insatisfação pode ser gerada por modelos corporais estereotipados divulgados pela mídia e conseqüente comparação com o próprio corpo, pelas influências do próprio meio em que o indivíduo convive, bem como pela influência de pessoas próximas a ele, como familiares, amigos, e outras pessoas que fazem parte do cotidiano (MISHKIND; RODIN; SILBERSTEIN, STRIEGEL-MOORE; 1986; SCHWARTZ, PHARES; TANTLEFF-DUNN; THOMPSON, 1999; PAQUETTE, RAINE;

2004). A comparação do corpo com a de modelos estereotipados – como a mulher magra e o homem musculoso e definido (SABA, 2001; LABRE, 2002) – e até a comparação com o corpo das pessoas mais próximas, que também se apresentam nesses “ideais”, é muito recorrente entre os gêneros (GUENDOUZI, 2004). Como o ser humano tem a tendência de se socializar e conviver em grupos, ele poderá ser influenciado ao querer ser aceito em determinado grupo, e sentir-se pressionado a adotar um ideal de atratividade e de forma corporal que muitas vezes está longe de ser alcançado por ele, e que também estão associados com a aquisição de comportamentos não saudáveis (LABRE, 2002; MORRISON; MORRISON; SAGER; 2004;). Dessa forma, a incorporação desses novos valores pode gerar problemas, como baixa auto-estima, distúrbios alimentares, dismorfismo muscular, entre outros.

Essa exaltação corporal, principalmente a busca por um ideal corporal estereotipado, no caso dos homens, tem sido acusado de fascismo corporal, que segundo Signorile citado por Morrison (2004) denota:

*[...]o ajuste de um jogo rígido de padrões de beleza física que pressiona a todos de um determinado grupo a conformar-se com eles. Em uma cultura no qual o corpo físico está preso a tal elevada estima e lhe é dado tal poder, o fascismo corporal julga, não somente aqueles que não são ou nem podem ser menos desejáveis sexualmente, mas, num extremo, também julgam o indivíduo desvalorizado como pessoa, baseado somente no seu exterior.*

Parece que as mulheres da sociedade ocidental sofrem as conseqüências de uma cultura que olha o corpo da mulher como um objeto de consumo e de prazer do homem (teoria da objetificação - FREDRICKSON e ROBERTS, 1997). Em resumo, à mulher que adere mais aos padrões estéticos corporais da sociedade é dado mais valor (FREDRICKSON E ROBERTS, 1997). Assim, elas aprendem a verem-se primeiramente como objetos projetados para inspeção e avaliação visual, o que é considerado o maior dano causado por essa objetificação (DAVIS, DIONE E SHUSTER, 2001). As seqüelas de estar sempre sendo avaliada, como um objeto, podem incluir vergonha, ansiedade, depressão. (FREDRICKSON E ROBERTS, 1997).

## **CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

Para uma amostra de EEF, demonstrou-se que mais da metade dos homens e mulheres estão insatisfeitos com a sua silhueta corporal, estando as mulheres mais satisfeitas do que os homens. As mulheres também parecem apresentar uma tendência maior de desejo para o estereótipo da magreza, enquanto os homens parecem demonstrar tal tendência tanto para o musculoso quanto para o magro, apesar de haver uma representatividade maior para o estereótipo do musculoso. Tal amostra também apresenta altos níveis de atividade física em ambos os gêneros. Aliando essa questão do alto nível de atividade física com altos níveis de insatisfação com a silhueta corporal, sendo uma amostra de EEF, pode-se suscitar especulações como a exposição de estereótipos corporais, influenciando na tomada de atitudes referentes ao corpo e movimento. Fica como sugestão pesquisas que possam demonstrar a influência dos padrões culturais de beleza física nessa tomada de atitudes, confrontando com dados sobre o nível de conhecimento dos acadêmicos sobre a área. Nesse viés, poderia-se especular sobre o currículo de cursos de educação física, o viés biologicista

da área e o grau de interesse dos alunos sobre discussões mais filosóficas sobre corpo, movimento e saúde.

### Referencias Bibliográficas

- BELLONI, M.L. O lazer espetacularizado: cultura do narcisismo e indústria cultural. **Motrivivência**. ano 7, n.17, 2001.
- BREAKEY, J.W. Body image: the lower-limb amputee. **Journal of Prosthetics & Orthotics**. v.9, n.2, p.58-66, 1997.
- CARDOSO, F.L. O gênero e o movimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.15, n.10, 1994.
- CATHERINE A.; FORESTELL; TARA M.; HUMPHREY; SHERRY H; STEWART. Involvement of body weight and shape factors in ratings of attractiveness by women: a replication and extension of Tassinary and Hansen (1998). **Personality and Individual Differences**. 36, p.295-305, 2004.
- COLWELL, S. Feminisms and Figurational Sociology: Contributions to Understandings of Sports, Physical Education and Sex/Gender. **European Physical Education Review**. v.5, n.3, p.219-240, 1999.
- COSTA NETO, P.L.O. **ESTATÍSTICA**. São Paulo: Edgard Blucher, 1977.
- DAVIS, C.; DIONNE, M.; SHUSTER, B. Physical and psychological correlates of appearance orientation. **Personality and Individual Differences**. 30, p.21-30, 2001.
- FRANKO, D.L.; STRIEGEL-MOORE, R.H. The role of body dissatisfaction as a risk factor for depression in adolescents girls: are the differences black and white? **Journal of Psychosomatic Research**. 53, 975-983, 2002.
- FREDRICKSON, B.L.; ROBERTS, T.A. Objectification theory: toward understanding women's lived experiences and mental risks. **Psychology of Woman Quarterly**. 21, p.173-206, 1997.
- GUENDOUZI, J. 'She's very slim': talking about body-size in all-female interactions. **Journal of Pragmatics**. n.36, p.1635-1653, 2004.
- HART, E. A. Assessing body image. Chapter 12, p. 409-437. In: Borrow, M. H.; Mcgee, R.; Tritschler, K. A. **Practical Measurement and Assessment**. 5<sup>th</sup> ed. Lippincott Williams & Wilkins, 2000.
- LABRE, M.A.M.P. Adolescents boys and the muscular male body ideal. **Journal of Adolescents Health**, v.30, n.4; p.233-242, 2002.
- MCCABE, M.P.; RICCIARDELLI, L.A. Body image dissatisfaction among males across the lifespan: A review of past literature. **Journal of Psychosomatic Research**. v. 56, p.675-685, 2004.
- MISHKIND M.E.; RODIN J.; SILBERSTEIN L.R.; STRIEGEL-MOORE R.H. The embodiment of Masculinity. **Am Behav Scientist**. 29, p.545-62, 1986.
- MORRISON, M.A.; MORRISON, T.G.; SAGER, C. Does body satisfaction differ between gay men and lesbian women and heterosexual men and women? A meta-analytic review. **Body Image**. n.1, p.127-138, 2004.
- NAHAS, M.V. **Obesidade, Controle de peso e atividade física**. Londrina: Midiograf, 1999.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 2.ed. Londrina: Midiograf, 2001.

- NIEMAN, D.C. **Exercise testing and prescription: a health-related approach**. Mountain View: Mayfield (1998).
- NOBREGA, T.P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência**. ano 7, n.16, 2001.
- PAQUETTE, M.; RAINE, K. Sociocultural context of women's body image. **Social Science & Medicine**, 59, p.1047-1058, 2004.
- PATE, R. R.; et al. Physical activity and public health: A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. **JAMA**, 273(5), 402-407, 1995.
- PIRES, E.A.G.; DUARTE, M.F.S.; PIRES, M.C.; SOUZA, G.S. Hábitos de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 12; n.1, p. 051-056, 2004.
- RICCIARDELLI, L. A.; McCABE, M.P.; BANFIELD, S. Body image and body changes methods in adolescent boys. Role of parentals, friends, and the media. **Journal of Psychosomatic Research**. 49, 189-197, 2000.
- Saba, F. **Adolescência: A Prática de Exercício Físico em Academias**. São Paulo: Manole, 2001.
- SCHNOHR, P.; KRISTENSEN, T.S.; PRESCOTT, E.; SCHARLING, H. Stress and life dissatisfaction are inversely associated with jogging and other types of physical activity in leisure time-The Copenhagen City Heart Study. **Scand J Med Sci Sports**. v.15, n.2, p.107-12, 2005.
- SCHWARTZ D.J.; PHARES V.; TANTLEFF-DUNN S.; THOMPSON JK. Body image, psychological functioning, and parental feedback regarding physical appearance. **International Journal Eating Disorders**. 25, p.339-43, 1999.
- SHILDER, P. **A imagem do corpo – as energias construtivas da psique**. São Paulo. Martins Fontes, 1994.
- SMOLAK, L. Body image in children and adolescents: where do we go from here? **Body image**, 1, p.15-28, 2004.
- SORENSEN, T. I.; STUNKARD, A. J. ; TEASDALE, T. W. ; HIGGINS, M. W. The accuracy of reports of weight: Children's recall of their parents' weights 15 years earlier. **Int. J. Obesity**. 7, p.115-122, 1983.
- STICE; E. Review of the evidence for a sociocultural model of bulimia nervosa and an exploration of mechanisms of action. **Clin. Psychol. Rev.** v 16, p.633-661, 1994.
- STORMER, S.M.; THOMPSON, J.K. Explanations of body image disturbance: a test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, y sociocultural hypotheses. **Int. J. Eathing Disord**, 19, p.193-202, 1996.
- TAVARES, M.C.G.C.F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP. Manole, 2003.
- THOMAS, J.R; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. São Paulo, SP. Artmed, 2002
- THOMPSON, J.K. Body image: extent of disturbance, associated features, theoretical models, assessment methodologies, intervention strategies, and a proposal for a new DSM diagnostic category--body image disorder. **Prog. Behav. Modif.** v.28, p.3-54, 1992.
- TURTELLI, L.S.; TAVARES, M.C.G.C.F.; DUARTE, E. Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v. 24, n. 01, p.151-166, 2002.

Formato da apresentação: DataShow

Endereço para correspondência: Rua Émerson Ferrari, nº28, CEP 88102-060, Bairro Kobrasol, ap.1304, São José, SC.



## SAÚDE, NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E USO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS ENTRE ADOLESCENTES DO INTERIOR PAULISTA

**Luiz Rogério Romero:** Mestrando em Saúde Coletiva, UNESP/Botucatu (CAPES)  
**Ivete Dalben:** Doutora, Depto. Saúde Pública, UNESP/Botucatu

### RESUMO

*O aumento da prevalência do uso de drogas tem sido evidenciado entre adolescentes. Por outro lado, a prática de atividade física vem se destacando como estratégia de promoção à saúde. Este estudo busca a associação entre o nível de atividade física e a prevalência de uso de drogas entre escolares do ensino fundamental e médio. Foi aplicado questionário anônimo. Evidenciou-se elevado uso de drogas, principalmente álcool. O nível de atividade física foi semelhante entre os indivíduos que usaram drogas e os que não usaram. Ressalta-se a necessidade de outras investigações sobre consumo de drogas e efeitos protetores da atividade física.*

### SUMMARY

*The increase of the prevalence of the use of drugs has been evidenced among adolescents. On the other hand, the practice of physical activity comes if highlighting as strategy of promotion health. This study searches the association between the level of physical activity and the prevalence of use of drugs among school of the fundamental and medium teaching. Anonymous questionnaire was applied. High use of drugs, mainly alcohol was evidenced. The level of physical activity was similar among the individuals that used drugs and the ones that didn't use. The need of other investigations is emphasized on consumption of drugs and protecting effects of the physical activity.*

### RESUMEN

*Se ha evidenciado el aumento del predominio del uso de drogas entre los adolescentes. Por otro lado, la práctica de actividad física viene si resaltando como la estrategia de salud de la promoción. Este estudio investiga la asociación entre el nivel de actividad física y el predominio de uso de drogas entre la escuela de la enseñanza fundamental y elemento. La encuesta anónima era aplicada. El uso alto de drogas, principalmente el alcohol fue evidenciado. El nivel de actividad física era similar entre los individuos que usaron las drogas y los unos que no usaron. Se da énfasis a la necesidad de otras investigaciones en el consumo de drogas y protegiendo efectos de la actividad física.*

## INTRODUÇÃO

O uso de drogas entre adolescentes tem sido amplamente evidenciado pelos meios de comunicação de massa, assim como em investigações científicas nacionais e internacionais. A disseminação desses hábitos parece acometer diversos níveis da população, principalmente faixas etárias cada vez mais jovens (GALDURÓZ *et al.*, 2000; BAUS, KUPEK & PIRES, 2002; GALDURÓZ, NOTO & CARLINI, 1997). Pesquisas epidemiológicas descreveram aumento acentuado, a partir de 1987, no consumo de diversas drogas entre adolescentes brasileiros (MARQUES & CRUZ, 2000).

Dessa maneira, ressalta-se que devido ao constante enfoque dado às drogas ilícitas, ocorre preocupante negligência com relação ao uso abusivo de álcool (OVERMAN & TERRY, 1991).

Monteiro, Romero e Padovani (1999) em estudo realizado com escolares do sexo feminino de uma escola pública da cidade de Bauru, São Paulo, cuja idade média não ultrapassa 17 anos, apontaram para relevante situação negativa, pois aproximadamente 71% da população investigada afirmou consumir bebida alcoólica, pelo menos, uma vez na semana. Esses dados corroboraram com pesquisa realizada entre adolescentes norte-americanos, que relataram que mais de 71% dos participantes consumiram álcool, sendo que 41,2% preferiram cerveja, 38% vinho e 14,8% destilados (OVERMAN & TERRY, 1991).

Do mesmo modo, o uso de tabaco também apareceu em diversos estudos, sobretudo entre adolescentes em idade escolar. Sua distribuição alcançou valores elevados, sendo superado apenas pelo etilismo (SASCO & KLEIHUES, 1999). Estudos entre adolescentes demonstraram a tendência de associação entre tabagismo e outros comportamentos de risco à saúde, como o consumo excessivo de álcool, uso de drogas ilícitas e atividade sexual de risco (SASCO & KLEIHUES, 1999; SASCO, 2003; CHIRINOS, SALAZAR & BRINDIS, 2000; HORTA *et al.*, 2001; SCIVOLETTO, HENRIQUES & ANDRADE, 1996; SANCHES & NAPPO, 2002; TAVARES, BÉRIA & LIMA, 2001).

Kerr-Corrêa *et al.*, (1999) apontaram para a necessidade de se estabelecer políticas claras de orientação sobre uso de substâncias psicoativas, além de programas de prevenção que favoreçam a participação dos adolescentes em atividades de recreação e relaxamento.

Neste sentido, pode-se observar atualmente freqüentes afirmações enfatizando os benefícios e proteção à saúde proporcionada pela prática de atividade física regular (NAYLOR, GARDNER & ZAICHKOWSKY, 2001; SALLIS, PROCHASKA & TAYLOR, 2000; DUNCAN *et al.*, 2002; VILHJALMSSON & THORLINDSSON, 1998; POLLOCK & WILMORE, 1993; BARA FILHO *et al.*, 2000; SILVA & MALINA 2000). O estilo de vida ativo tem sido recomendado na maioria dos programas direcionados à saúde (SILVA & MALINA 2000; MUZA & COSTA, 2002; PEREIRA, 1995).

Estudos científicos têm relacionado a prática de atividade física regular à outros comportamentos positivos à saúde, como menor uso de tabaco, melhor alimentação e controle do peso corporal (ESCOBEDO *et al.*, 1993). Estes fatos têm sustentado a inserção da atividade física em programas de prevenção destinados aos comportamentos negativos à saúde (PATE *et al.*, 1996). Vários estudos ressaltaram que jovens participantes de esportes apresentaram melhores hábitos para a saúde do que os não-participantes (ESCOBEDO *et al.*, 1993; DUNCAN *et al.*, 2002; PATE *et al.*, 1996; PATE *et al.*, 2000; CONWAY & CRONAN, 1992).

Outro fator a ser considerado sobre a prática de atividade física é a redução de fatores negativos determinantes de estresse. A participação em treinamentos físicos poderia auxiliar na redução da ansiedade, estresse e depressão, além de favorecer a

maior sensação de bem-estar e melhoria de humor (BARA FILHO *et al.*, 2002; PALMER *et al.*, 1995). Do mesmo modo, indivíduos não ativos têm procurado com maior frequência aliviar tais sensações no uso de cigarros (NAYLOR, GARDNER & ZAICHKOWSKY, 2001; MELNICK *et al.*, 2001; PALMER *et al.*, 1995; USSHER *et al.*, 2003).

No entanto, os benefícios proporcionados pela prática de atividade física têm sido questionados atualmente. Estudos apontam ligações entre participação em esportes e evidentes contribuições negativas aos comportamentos de saúde de crianças e adolescentes (OVERMAN & TERRY 1991; MONTEIRO, ROMERO & PADOVANI, 1999; WARD *et al.*, 2002; NAYLOR, GARDNER & ZAICHKOWSKY, 2001; DUNCAN *et al.*, 2002; MELNICK *et al.*, 2001; PATE *et al.* 2000; SEZNEC, 2002; PAGE *et al.*, 1998; GONÇALVES *et al.* 1997; PERETTI-WATEL, BECK & LEGLEYE, 2002; FEJGIN, 1994; DAVIS *et al.*, 1997).

Goldberg *et al.* (2003) ressaltaram que estudantes atletas não estão protegidos de comportamentos negativos à saúde e, geralmente, têm usado drogas em proporções similares aos grupos não-atletas.

Ward *et al.* (2002) estudando o hábito tabagista e níveis de atividade física entre jovens recrutas americanos, encontraram elevado número de fumantes engajados em exercícios físicos regulares, não esclarecendo a razão de indivíduos interessados por atividades de promoção do bem-estar e benefícios como o exercício físico, poderiam envolver-se simultaneamente em comportamentos que oferecem deterioração à saúde, como a prática do tabagismo.

Diante deste panorama, o presente trabalho se propõe a ampliar informações sobre a prevalência de uso de álcool, tabaco e outra drogas entre jovens em idade escolar de cidade do interior paulista, assim como a relação deste consumo com o nível de atividade física destes adolescentes, na tentativa de favorecer subsequentes intervenções e procedimentos preventivos no âmbito da saúde coletiva.

## **OBJETIVOS**

- Estimar o nível de atividade física habitual bem como a prevalência de uso de substâncias psicoativas, inclusive álcool e tabaco entre estudantes do ensino fundamental e médio de escola pública do município de Macatuba-SP;

- Comparar o nível de atividade física de indivíduos que usaram drogas com aqueles que não fizeram uso.

## **SUJEITOS E MÉTODOS**

### **Desenho do estudo**

Para tanto, foi realizado um estudo transversal, com a aplicação de questionário estruturado, previamente testado, individual, anônimo, de auto-preenchimento e de participação facultativa para alunos da escola pública do ensino fundamental e médio do município de Macatuba - SP, para detectar o nível de atividade física habitual e a prevalência de uso de drogas.

### **Autorização da pesquisa**

Os procedimentos de pesquisa foram aprovados e autorizados pela comissão de Ética Médica da UNESP, Faculdade de Medicina de Botucatu.

### **Instrumentos**

Foram utilizados dois instrumentos: O primeiro foi um questionário estruturado e específico (Organização Mundial da Saúde), utilizado por Kerr-Corrêa & Dalben *et al.*, (2001) no primeiro levantamento do uso de álcool e de drogas e das

condições gerais de vida dos estudantes da Unesp, com adaptações. As modificações realizadas no instrumento "fonte" tiveram como objetivo facilitar a interpretação das questões e fazer sua adequação aos estudantes de ensino fundamental e médio.

Este questionário permitiu caracterizar a população de estudantes, identificar quais as substâncias mais usadas pelos estudantes na vida e nos últimos trinta dias, percepção e exposição a situações de risco e a influência do grupo de amigos.

O segundo, para mensurar o nível de atividade física habitual, foi instrumento de auto-preenchimento, de auto-recordação das atividades do cotidiano, preconizado por Bouchard *et al.*, (1983). Este instrumento foi utilizado entre adolescentes (GUEDES *et al.*, 2001) e jovens adultos brasileiros (PITANGA, 2001).

Após análise dos questionários, os sujeitos foram classificados em quatro grupos, segundo classificação proposta por Cale (1994) exposto a seguir. a) ativos: igual ou maior a 40 kcal/kg/dia; b) moderadamente ativos: de 37 a 39,9 kcal/kg/dia; c) inativo: 33 a 36,9 kcal/kg/dia; d) muito inativo: igual ou menor que 32,9 kcal/kg/dia.

### **Sujeitos**

A presente pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino fundamental e médio do município de Macatuba – SP. Para tanto, foram selecionados por sorteio aleatório 46 indivíduos, sendo 24 indivíduos masculinos e 22 femininos, matriculados entre a 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental e o 3<sup>o</sup> ano do ensino médio do período matutino, de modo a representar todos os anos de ensino.

### **Análise estatística**

Os dados foram armazenados em planilha do *software SPSS 11.5*, para procedimentos de análise descritiva. Utilizou-se testes bi-caudais de análise de variância e comparação de médias. Para as variáveis em relação ao sexo, foi adotado o teste Qui-quadrado. O nível de significância foi de 5%.

### **RESULTADOS**

A idade situou-se entre 12 e 19 anos, sendo que 89% se concentrou entre 13 e 17 anos, distribuídos da 7.<sup>a</sup> série do ensino fundamental ao 3.<sup>o</sup> ano do ensino médio. Proporção elevada de indivíduos (63%) não relataram atividades remuneradas, 6,5% afirmaram trabalhar em período integral, 19,6% parcial e 10,9% de forma esporádica (bicos).

Para o consumo de álcool durante a vida, 28,3% relataram não ter consumido. Em contrapartida, 71,7% mencionaram ter bebido álcool em algum momento da vida. Dentre esses, 52,2% algumas vezes na vida, 2,2% não tomou no ano passado e 17,4% consumiu no último ano. Já o tabaco, 28,3% fumaram alguma vez na vida, sendo que 10,9% da população fumou durante o ano passado. No âmbito das drogas ilícitas, o uso de maconha em algum momento da vida obteve maiores números (8,7%), sendo que 4,3% fumaram alguma vez na vida e outros 4,3% durante o ano passado. Dentre o uso das demais drogas na vida por ordem de maior frequência, anfetaminas (6,5%), solventes (6,5%), alucinógenos (4,4%), cocaína (4,3%), tranqüilizantes (4,3%), crack (2,2%) e ecstasy (2,2%).

Sobre o consumo de álcool no último mês, 39,1% afirmaram ter consumido, sendo que 30,4% menos que uma vez na semana e 8,7% uma ou mais vezes na semana. Para o tabaco neste período, 17,4% referiram uso desta substância, sendo que 8,7% consumiram menos que uma vez por semana, 4,3% diariamente e 4,3% quatro ou mais vezes ao dia. Quanto ao uso de drogas ilícitas no último mês, a mais referida foi a maconha (6,5%), seguida de cocaína (4,3%) e crack (4,3%), solventes (2,2%), alucinógenos (2,2%) e tranqüilizantes (2,2%).

Quanto ao gasto energético habitual, 14,6% foram classificados como inativos, 22% moderadamente ativos e, 63,4% fisicamente ativos. Ao estratificar os alunos participantes segundo sexo, os estudantes masculinos referiram maior nível de atividade física habitual (48,06 Kcal/kg) apresentando diferença significativa em relação ao feminino (39,81 Kcal/kg).

Não foi observada diferença estatística quanto ao nível de atividade física entre indivíduos que usaram drogas e os que não usaram, ou seja, os escolares que fizeram uso de substâncias psicoativas apresentaram níveis de atividade física similares aos seus pares que não consumiram drogas. Esta relação se manteve mesmo quando analisado o consumo de drogas durante a vida ou apenas nos últimos trinta dias. Os resultados referentes ao uso de álcool e tabaco são apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Media e desvio padrão de Gasto energético (GE) de escolares participantes do estudo, segundo uso de álcool e tabaco.

GE (Kcal/Kg)	Álcool na vida	Tabaco na vida	Álcool último mês	Tabaco último mês
<b>Não usou</b>	44,0	44,3	43,4	44,2
	8,0	10,0	6,6	9,9
<b>Usou</b>	43,7	42,8	44,6	41,4
	10,0	7,2	13,1	2,3

Não houve diferença significativa ( $p < 0,05$ ).

## DISCUSSÃO

Quanto ao consumo de álcool e outras drogas, observou-se valores próximos aos encontrados em trabalhos anteriores entre estudantes. Vale ressaltar que o contexto estudado foi de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, porém, a prevalência de consumo de drogas, principalmente álcool e tabaco, apresentaram proporções similares ao observado nos grandes centros urbanos.

Em relação ao gasto energético, não foi encontrada diferença estatística quanto ao nível de atividade física habitual de indivíduos que usaram álcool e tabaco e os que não fizeram uso. Este fato reforça estudos anteriores que não encontraram diferença quanto ao consumo de drogas entre indivíduos ativos e não ativos.

O presente trabalho corrobora com dados observados em outros estudos sobre valores de gasto energético. A população masculina relatou de maneira significativa, maior nível de atividade física. Ressalta-se que esta situação aponta para riscos específicos à saúde feminina, pois além de apresentarem menores valores de atividade física, o padrão de consumo de drogas foi semelhante ao observado entre os meninos.

Estes dados reforçam a necessidade de investigações sobre o comportamento da criança e do adolescente em idade escolar, assim como, possíveis fatores de proteção e de risco ao consumo de álcool e tabaco, considerando sua correlação com o uso de substâncias psicoativas, assim como, outros comportamentos negativos à saúde.

Os resultados deste estudo ressaltam a necessidade de posteriores investigações sobre a relação entre prática de atividade física e consumo de álcool, tabaco e outras drogas.

Salienta ainda, o panorama de carência de informações sobre a efetividade da atividade física na prevenção do comportamento de risco à saúde frente às drogas, visto que a literatura não tem apontado consenso sobre este assunto, principalmente entre adolescentes em idade escolar. Avanços no sentido de conhecer o modo de viver de adolescentes, aspectos inerentes à prática de atividade física e fatores que influenciam no consumo de drogas poderiam auxiliar na avaliação dos atuais programas de prevenção,

além de propiciar melhores condições de elaboração de intervenções no âmbito da atividade física destinadas a promoção do comportamento positivos à saúde da população.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARA FILHO, M.G., BIESEK, S., FERNANDES, A.P.T., ARAÚJO, C.G.S. Comparação do padrão de atividade física e peso corporal pregressos e atuais entre graduandos e mestres em Educação Física **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v.21 n.2/3, 2000.

BAUS, José; KUPEK, Emil; PIRES, Marcos. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. **Rev. Saúde Pública**. v.36 n.1, p. 40-46, 2002.

BOUCHARD, Claude *et al.* A Method to Assess Energy Expenditure in Children and Adults. **American Journal of Clinical Nutrition**. 37, p. 461-467, March, 1983.

CALE, L. Self-report measures of children's physical activity: recommendations for future development and a new alternative measure. **Health Education Journal**. 53, p. 439-53, 1994.

CARLINI-COTRIM, Beatriz; GAZAL-CARVALHO, Cynthia; GOUVEIA, Néilson. Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. **Rev. Saúde Pública**. v.34 n.6. São Paulo. dez. 2000.

CHIRINOS, J.L., SALAZAR, V.C., BRINDIS, C.D.A. Profile of sexually active male adolescent high school students in Lima, Peru. **Caderno de Saúde Pública**, v.16 n.3, 2000.

CONWAY, Terry L.; CRONAN, Terry A. Smoking, Exercise and Fitness. **Preventive Medicine**. 21, p. 723-734, 1992.

DAVIS, C. Terry *et al.* Tobacco Use Among High School Athletes. **Journal of Adolescent Health**. 21, p. 97-101, 1997.

DUNCAN, Susan C. *et al.* Relations between young prosocial and antisocial activities. **Journal Behaviors Med**. v.25 n.5, october 2002, p. 425-438.

ESCOBEDO, Luis G.; MARCUS, Sthephen E.; HOLTZMAN, Deborah; GIOVINO, Gary A. Sports participation, age at smoking initiation, and the risk of smoking among US high school students. **JAMA** v. 269 n.11, p. 1391-1395, Mar. 1993.

FEJGIN, Naomi. Participation in High School Competitive Sports: A Subversion of School Mission or Contribution to Academic Goals? **Sociology of Sports Journal**. 11, p. 211-230, 1994.

GALDURÓZ, J.C.F. *et al.* **I Levantamento domiciliar nacional sobre o uso de drogas psicotrópicas. Parte A: estudo envolvendo as 24 maiores cidades do estado de São Paulo.** CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP., 2000.

GALDURÓZ, J.C.F.; NOTO, A.R.; CARLINI, E.A. **Tendências do uso de drogas no Brasil: Síntese dos resultados obtidos sobre o uso de drogas entre estudantes do 1.º e 2.º graus em 10 capitais brasileiras (1987 – 1989 – 1993 – 1997)**. Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Departamento de Psicobiologia. Escola Paulista de Medicina, 1997.

GAZAL-CARVALHO, C. *et al.* Prevalência de alcoolimia em vítimas de causas externas admitidas em centro urbano de atenção ao trauma. **Rev. Saúde Pública**. v.36 n.1. São Paulo. Fevereiro, 2002.

GOLDBERG, Linn *et al.* Drug Testing Athletes to Prevent Substance Abuse: Background and Pilot Study Results of the SATURN (Student Athlete Testing Using Random Notification) Study. **Journal of Adolescent Health**. 32, p. 16-25, 2003.

GONÇALVES, A., CONTE, M., PIRES.G.L., OLIVEIRA, P.R. A saúde da geração saúde: Pesquisa e ensino sobre capacidades físicas e referências a hábitos e morbidade dos calouros da Faculdade de ciências Médicas da Unicamp. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v.2 n.4, 1997.

GUEDES, D.P. *et al.* Níveis de práticas de atividade física habitual entre adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v.7 n.6, p. 187-199, 2001.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Rev. Motriz**. v.5 n.1, 1999.

HORTA, B.L., *et al.*, Tabagismo em adolescentes de área urbana na região Sul do Brasil. **Rev. Saúde Pública (SP)**, v. 35 n.2, 2001.

KERR-CORRÊA, Florence.; DALBEN, Ivete., *et al.* **I Levantamento do Uso de Álcool e Drogas e das Condições Gerais de Vida dos Estudantes da Unesp (1998)**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2001.

KERR-CORRÊA, F., *et al.*, Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da Unesp. **Rev. Bras. Psiquiatr**, v.21 n.2, 1999.

MARQUES, Ana C.P.R.; CRUZ, Marcelo S. O adolescente e o Uso de Drogas. **Rev. Bras. Psiquiatr**. v.22 n.2, dez. 2000.

MELNICK, Merrill J. *et al.* Tobacco Use Among High School Athletes and Nonathletes: Result of the 1997 Youth Risk Behavior Survey. **Adolescence**. v.36 n.144 p. 727-747, Inverno 2001.

MONTEIRO, H.L., ROMERO, L.R., PADOVANI, C.R. A geração do futuro: Classe social, níveis de atividade física, desempenho motor e hábitos de morbidade de escolares de segundo grau do município de Bauru-SP. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.21 n.1, 1999.

MUZA, Gilson M.; COSTA, Marisa P. Elementos para a elaboração de um projeto de promoção à saúde e desenvolvimento dos adolescentes - o olhar dos adolescentes. **Cad. Saúde Pública** v.18 n.1. Rio de Janeiro. jan./fev. 2002.

NAYLOR, Adam H.; GARDNER, Doug; ZAICHKOWSKY, Len. Drug Use Patterns Among Athletes And Nonathletes. **Adolescence**. v.36 n.144, p.627-639, winter 2001.

OVERMAN, Steven J. and TERRY, Toni. Alcohol use and attitudes: A comparison of college athletes and nonathletes. **Journal of Drug Education**. v.21 n.3, p. 107-117, 1991.

PAGE Randy M.; HAMMERMEINSTER, Jon; SCALAN, Andria; GILBERT, Lisa. Is School Sports Participation a Protective Factor Against Adolescent Health Risk Behaviors? **Journal of health Education**. v.29 n.3, p. 186-192, 1998.

PALMER, Jack A. *et al.* Effects of Type of Exercise on Depression in Recovering Substance Abusers. **Perceptual and Motor Skills**. 80, p. 523-530, 1995.

PATE, Russell R. *et al.* Association Between Physical Activity and Other Health Behaviors in a Representative Sample of US Adolescents. **American Journal of Public Health**. v.86 n.11, p. 1577-1581, 1996.

PATE, Russell R. *et al.* Sports Participation and Health-Related Behaviors Among US Young. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**. v.154 n.9, p. 904-911, september 2000.

PEREIRA, M.G. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

PERETTI-WATEL, Patrick; BECK, François; LEGLEYE, Stephane. Beyond the U-Curve: The Relationship Between Sport and Alcohol, Cigarette and Cannabis Use in Adolescents. **Addiction**. v.97 n.6, p. 707-716, 2002.

PITANGA, F.J.G. Atividade Física e lipoproteínas plasmáticas em adultos de ambos os sexos. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**. v.9 n.4, p. 25-31, 2001.

POLLOCK, M. L., WILMORE, J. H. **Exercícios na saúde e na doença: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

ROMERO, L.R., GREGO, L.G., MONTEIRO, H.L. Ser ativo não é para quem quer, mas sim para que pode. In: X Congresso de Iniciação Científica da Unesp. **Anais**. Araraquara, 15 e 16 de novembro de 1998.

SALLIS, James F.; PROCHASKA, Judith J.; TAYLOR, Wendell C. A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. **Medicine & Science in Sports & Exercise**. v.32 n.5, p. 963-975, 2000.

SALLIS, J. *et al.* The association of school environments with youth physical activity. **American Journal of Public Health**. v.91 n.4, p. 618-620, 2001.



SANCHES, Zila V.M.; NAPPO, Solange A. Sequência de drogas consumidas por usuários de crack e fatores interferentes. **Revista Saúde Pública**. v.36 n.4, p. 420-430, 2002.

SASCO, A.J.; KLEIHUES, P. Why Can't We Convince The Young Not to Smoke? **European Journal of Cancer**. v.35 n.14, p. 1933-1940, 1999.

SASCO, A.J. *et al.* Trends in Tobacco Smoking Among Adolescents in Lion, France. **European Journal of Cancer**. 39, p. 496-504, 2003.

SEZNEC, J.C. Toxicomanie et Cyclisme Professionnel. **Ann Méd Psychol**. 160, p. 72-76, 2002.

SCIVOLETTO, Sandra; HENRIQUES Jr, Sérgio G.; ANDRADE, Arthur G. A progressão do consumo de drogas entre adolescentes que procuram tratamento. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. v.45 n.4, p. 201-207, 1996.

SILVA, Rosane C. R. da; MALINA, Robert M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. v.16 n.4, p. 1091-1097, Rio de Janeiro out./dez. 2000.

TAVARES, Beatriz F.; BÉRIA, Jorge U.; e LIMA, Maurício S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Rev. Saúde Pública** v.35 n.2. São Paulo abr. 2001.

USSHER, Michael *et al.* Efficacy of exercise counselling as an aid for smoking cessation: a randomized trial. **Addiction**. 98. p. 523-532, 2003.

VILHJALMSSON, Runar and THORLINDSSON, Thorolfur. Factors Related to Physical Activity: A study of Adolescents. **Social Science Medicine**. v.47 n.5, p. 665-675, 1998.

WARD, Kenneth D. *et al.* Characteristics of Highly Physically Active Smokers in a Population of Young Adult Military Recruits. **Addictive Behaviors**. 892, p. 1-14, 2002.

Correspondência:  
Luiz Rogério Romero  
luizrogrom@yahoo.com.br  
UNESP – Faculdade de Medicina  
Cep.18618-970  
Botucatu/São Paulo

Tecnologia de apresentação: **DATASHOW**

## TEMPO LIVRE, PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA

**Luiz Rogério Romero:** Mestrando em Saúde Coletiva, UNESP/Botucatu (CAPES)

**Ivete Dalben:** Doutora, Depto. Saúde Pública, UNESP/Botucatu

### RESUMO

*Freqüentes afirmações enfatizam benefícios da atividade física. Porém, o advento da modernização tecnológica tem reduzido as atividades de tempo livre que favoreça o movimento. Foi objetivo verificar a quantidade de tempo livre relatada pelos escolares de ensino médio e fundamental do interior paulista, bem como demais atividades realizadas nestes períodos. Foi aplicado questionário da OMS. A pesquisa mostra agravante diminuição do tempo livre durante e nos finais de semana. Este trabalho aponta para a necessidade de outros estudos e intervenções no sentido de proporcionar momentos de movimentação corporal orientada, promovendo o estilo de vida ativo e respectiva promoção à saúde.*

### SUMMARY

*Frequent statements emphasize benefits of the physical activity. However, the coming of the technological modernization has been reducing the activities of free time to favor the movement. It was objective to verify the amount of free time told by the scholars of medium and fundamental teaching of the interior from São Paulo, as well as other activities accomplished in these periods. Questionnaire of WHO was applied. The research shows added difficulty decrease of the time liberates during and in the weekends. This work appears for the need of other studies and interventions in the sense of providing moments of guided corporal movement, promoting the active lifestyle and respective promotion to the health.*

### RESUMEN

*Las declaraciones frecuentes dan énfasis a beneficios de la actividad física. Sin embargo, la venida de la modernización tecnológica ha estado reduciendo las actividades de tiempo libre para favorecer el movimiento. Era objetivo verificar la cantidad de tiempo libre por los estudiosos de medio y el enseñando fundamental del interior de São Paulo, así como otras actividades lograron en estos períodos. La encuesta de OMS era aplicada. Las muestras de la investigación agregaron la disminución de dificultad del tiempo libera durante y por los fines de semana. Este trabajo aparece para la necesidad de otros estudios e intervenciones en el sentido de proporcionar momentos de movimiento corpóreo guiado, mientras promoviendo el estilo de vida activo y la promoción respectiva a la salud.*

### INTRODUÇÃO

Neste início de século, freqüentes afirmações têm enfatizado benefícios e proteção à saúde proporcionada pela prática de atividade física regular. Diversos autores ao estilo de vida, salientam o incentivo à participação em atividades físicas em praticamente todos os programas de promoção à saúde (Muza & Costa, 2002; Silva & Malina, 2000; Pereira, 1995), visto que a atividade física é compreendida como comportamento complexo determinado por vários fatores relacionados aos aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais, além de influência social e ambiental (Sallis *et al.*, 2000; Vilhjalmsson, & Thorlindsson, 1998; Theodorakis *et al.*, 2002; Sallis *et al.*, 2001).

Tem-se a percepção de que adultos que aderem à prática de exercícios regulares, também adotam outros comportamentos positivos à saúde (Anderssen & Wold, 1992; Klen & Auerbach, 2002; Goldberg *et al.*, 2003; Duncan, *et al.*, 2002; Vilhjalmsson, & Thorlindsson, 1998; Theodorakis *et al.*, 2002; Melnick *et al.*, 2001; King *et al.*, 1996; Pate *et al.*, 1996). Embora a validade desta afirmação nem sempre apresentar sustentação científica, existem evidências que indivíduos adultos fisicamente ativos tendem a fumar menos, promover alimentação saudável e manter ou melhorar sua composição corporal (Escobedo *et al.*, 1993). Essa mesma percepção tem sido alocada aos adolescentes (Naylor *et al.*, 2001), no sentido de estabelecer que o envolvimento com atividades físicas diminuem as chances de ser afetado negativamente por fatores negativos à saúde, como sedentarismo e doenças decorrentes do estilo de vida hipocinético e uso de substâncias psicoativas, como álcool e outras drogas. Diversos estudos científicos e meios de comunicação em massa relacionam a participação esportiva nas escolas influenciando positivamente adolescentes sobre comportamentos ligados à saúde (Escobedo *et al.*, 1993; Naylor *et al.*, 2001). Estes fatos têm sustentado a inserção da atividade física em programas de prevenção destinados à prevenção e a reabilitação de comportamentos negativos à saúde (Pate *et al.*, 1996). Estudos ressaltam que jovens participantes de esportes também apresentam melhores hábitos para a saúde do que os não-participantes (Escobedo *et al.*, 1993; Duncan, *et al.*, 2002; Pate *et al.*, 1996; Pate, *et al.*, 2000; Conway & Cronan, 1992).

Outro fator a ser considerado na esfera esportiva e prática de atividade física é a redução de fatores negativos geradores de estresse. A participação em atividades de treinamento físico pode reduzir aspectos como ansiedade, estresse e depressão, além de favorecer a liberação de hormônios como a *endorfina*, que pode irradiar maior sensação de bem-estar e melhoria de humor (Bara Filho *et al.*, 2000; Palmer *et al.*, 1995). Do mesmo modo, indivíduos não-atletas têm procurado com maior frequência aliviar tais sensações no uso de cigarros (Naylor *et al.*, 2001; Melnick *et al.*, 2001; Palmer *et al.*, 1995; Ussher *et al.*, 2003). Estudos ressaltam que indivíduos atletas alcançam satisfação das necessidades sociais nos relacionamentos proporcionados pela *subcultura* do esporte (Melnick *et al.*, 2001).

Porém, com o advento da modernização tecnológica nas últimas décadas, são cada vez mais raros as atividades de tempo livre e lazer que favoreça a movimentação corporal e o envolvimento com a prática de atividade física. Este panorama tem refletido no padrão de saúde da população, visto o significativo aumento das doenças crônicas não-transmissíveis que acometem populações de diversos âmbitos sociais.

## **OBJETIVO**

Verificar a quantidade de tempo livre relatada pelos escolares de ensino médio e fundamental de escola do interior paulista, bem como identificar algumas das atividades realizadas nestes momentos.

## **SUJEITOS E MÉTODOS**

### **Desenho do estudo**

Para tanto, foi realizado um estudo transversal, com a aplicação de questionário estruturado, previamente testado, individual, anônimo, de auto-preenchimento e de participação facultativa para alunos da escola pública do ensino fundamental e médio do município de Macatuba – SP. Este instrumento possibilita o colhimento de dados sobre tempo livre e respectivas atividades desenvolvidas durante e nos finais de semana.

## **Autorização da pesquisa**

Os procedimentos de pesquisa foram aprovados e autorizados pela comissão de Ética Médica da UNESP, Faculdade de Medicina de Botucatu.

## **Instrumentos**

Foi aplicado questionário estruturado e específico (Organização Mundial da Saúde), utilizado por Kerr-Corrêa & Dalben *et al.* (1998) em pesquisa entre estudantes universitários da Unesp, com adaptações. As modificações realizadas no instrumento "fonte" tiveram como objetivo facilitar a interpretação das questões e fazer sua adequação aos estudantes de ensino fundamental e médio.

## **Sujeitos**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental e médio do município de Macatuba - SP, e teve como sujeitos:

- alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental;
- alunos de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio.

A seleção da amostra foi efetuada por sorteio aleatório, de modo que representasse todos os níveis de ensino. A distribuição dos alunos participantes do estudo está descrita na tabela 1.

Os dados foram armazenados em planilha do *software SPSS 11.5*, para procedimentos de análise descritiva dos dados.

## **RESULTADOS**

O estudo mostra que em relação ao tempo livre em cada dia da semana, 36,9% mencionaram quatro ou mais horas livres, 37% de duas a quatro horas, 19,6% até duas horas e 6,5% apontaram não possuir tempo livre durante a semana. Quanto às horas livre nos fins de semana, 37% referiram possuir todo o tempo livre, 50% de algumas horas, 8,7% de uma hora por dia e 4,3% afirmaram não ter tempo livre durante os fins de semana.

Dentre as atividades realizadas durante o tempo livre, destacou-se: ir à igreja e/ou serviços religiosos (45,7%), fazer exercícios e/ou praticar esportes (63%), leitura (54,3%), mexer no computador e/ou internet (52,2%), assistir televisão (95,7%), sair com a família (73,8%), sair com amigos/namorado(a) (87%) e freqüentar festas, bares e boates (47,8%).

Em relação às atividades realizadas nos dias de falta às aulas, 21,7% relataram não faltar às aulas, 4,3% mencionaram ir ao clube, 8,7% estuda em casa, 6,5% trabalha e 58,7% nada faz e/ou dorme.

## **DISCUSSÃO**

Estes dados corroboram com outros estudos enfatizando a diminuição das atividades físicas durante o tempo livre em relação ao aumento de atividades hipocinéticas. Outro agravante é a diminuição do tempo livre, considerando a elevada proporção de indivíduos que relataram poucas ou nenhuma hora livre durante e nos fins de semana.

Vale destacar nestes achados os valores referidos para atividades de tempo livre como *mexer no computador e/ou internet* (52,2%) e *assistir televisão* (95,7%). Tais atividades são encontradas na literatura científica relacionando-se ao aumento de doenças crônicas não-transmissíveis em população cada vez mais jovem.

Do mesmo modo, atividades de tempo livre como *Sair com amigos/namorado(a)* (87%) e *freqüentar festas, bares e boates* (47,8%) também situa-se

relacionado em trabalhos científicos a outros comportamentos negativos à saúde, como elevado uso de álcool, tabaco e outras drogas, assim como maior atividade sexual de risco.

Dessa forma, este estudo aponta para a necessidade de posteriores investigações sobre atividades de tempo livre, fator de proteção exercida pela prática de atividade física regular e comportamento de risco à saúde de crianças e adolescentes em idade escolar.

Também ressalta a importância de intervenções no sentido de proporcionar espaços e momentos que favoreçam a movimentação corporal orientada, como atividades escolares ou comunitárias adequadas a todas as camadas sociais, promovendo atividades saudáveis no tempo livre além de beneficiar o estilo de vida ativo e sua respectiva promoção à saúde.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSSON, N.; WOLD, B. Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v.63 n.4, p. 341-348, 1992.

ESCOBEDO, Luis G.; MARCUS, Stephen E.; HOLTZMAN, Deborah; GIOVINO, Gary A. Sports participation, age at smoking initiation, and the risk of smoking among US high school students. **JAMA** v.269 n.11, p. 1391-1395, Mar. 1993.

NAYLOR, Adam H.; GARDNER, Doug; ZAICHKOWSKY, Len. Drug Use Patterns Among Athletes And Nonathletes. **Adolescence**. v.36 n. 144, p.627-639, winter 2001.

KLEN, J.D. & AUERBACH, M.M. Improving Adolescent Health Outcomes. **Minerva Pediatr**. 54, p. 25-39, 2002.

MUZA, Gilson M.; COSTA, Marisa P. Elementos para a elaboração de um projeto de promoção à saúde e desenvolvimento dos adolescentes - o olhar dos adolescentes. **Cad. Saúde Pública** v.18 n.1. Rio de Janeiro jan./fev. 2002.

GOLDBERG, Linn *et al.* Drug Testing Athletes to Prevent Substance Abuse: Background and Pilot Study Results of the SATURN (Student Athlete Testing Using Random Notification) Study. **Journal of Adolescent Health**. 32, p. 16-25, 2003.

SALLIS, James F.; PROCHASKA, Judith J.; TAYLOR, Wendell C. A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. **Medicine & Science in Sports & Exercise**. v.32 n.5, p. 963-975, 2000.

DUNCAN, Susan C. *et al.* Relations between young prosocial and antisocial activities. **Journal Behaviors Med**. v.25 n.5, october 2002, p. 425-438.

VILHJALMSSON, Runar and THORLINDSSON, Thorolfur. Factors Related to Physical Activity: A study of Adolescents. **Social Science Medicine**. 47 n.5, p. 665-675, 1998.

BARA FILHO, M.G., BIESEK, S., FERNANDES, A.P.T., ARAÚJO, C.G.S. Comparação do padrão de atividade física e peso corporal pregressos e atuais entre graduandos e mestres em Educação Física **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v.21 n. 2/3, 2000.

SILVA, Rosane C. R. da; MALINA, Robert M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. v.16 n.4, p. 1091-1097, Rio de Janeiro out./dez. 2000.

PEREIRA, M.G. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

THEODORAKIS, Y.; NATSIS, P.; PAPAIOANNOU, A. Correlation Between Exercise and Other Health Related Behaviors in Greek Students. **International Journal of Physical Education**. v.39 n.2, p. 30-35, 2002.

SALLIS, J. *et al.* The association of school environments with youth physical activity. **American Journal of Public Health**. v.91 n.4, p. 618-620, 2001.

MELNICK, Merrill J. *et al.* Tobacco Use Among High School Athletes and Nonathletes: Result of the 1997 Youth Risk Behavior Survey. **Adolescence**. v.36 n.144, p. 727-747, Inverno 2001.

PATE, Russell R. *et al.* Association Between Physical Activity and Other Health Behaviors in a Representative Sample of US Adolescents. **American Journal of Public Health**. v.86 n.11, p. 1577-1581, 1996.

KING, Teresa K., *et al.* Cognitive-Behaviors Mediators of Changing Multiple Behaviors: Smoking and a Sedentary Lifestyle. **Preventive Medicine**, 25, p. 684-691, 1996.

PATE, Russell R. *et al.* Sports Participation and Health-Related Behaviors Among US Young. **Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine**. v.154 n.9, p. 904-911, september 2000.

CONWAY, Terry L.; CRONAN, Terry A. Smoking, Exercise and Fitness. **Preventive Medicine**. 21, p. 723-734, 1992.

PALMER, Jack A. *et al.* Effects of Type of Exercise on Depression in Recovering Substance Abusers. **Perceptual and Motor Skills**. 80, p. 523-530, 1995.

USSHER, Michael *et al.* Efficacy of exercise counselling as an aid for smoking cessation: a randomized trial. **Addiction**. 98. p. 523-532, 2003.

KERR-CORRÊA, Florence.; DALBEN, Ivete., *et al.* **I Levantamento do Uso de Álcool e Drogas e das Condições Gerais de Vida dos Estudantes da Unesp (1998)**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2001.

Correspondência:  
Luiz Rogério Romero  
luizrogrom@yahoo.com.br  
UNESP – Faculdade de Medicina  
Cep.18618-970

Botucatu/São Paulo

## VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA DAS DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

**Luiz Eduardo Vila Nova** – Graduando em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva (NUPISC)/Centro de Referência em Informação em Saúde (CRIS)/UEFS.

**André René Barboni** – Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenador do CRIS/ Pesquisador do NUPISC

**Marluce Maria Araújo Assis** – Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP. Coordenadora do NUPISC/ Pesquisadora do CNPq.

### **Resumo:**

O Sistema Único de Saúde e o processo de Municipalização da Saúde fazem parte de uma visão, onde a qualidade de vida é direito de todos e dever do Estado. Este trabalho Propõe criar condições para a implementação de um Serviço de Vigilância Epidemiológica voltado para prevenção de doenças crônico-degenerativas em Feira de Santana(BA). Com a inserção do Professor de Educação Física na equipe de Saúde da Família, espera-se contribuir para a redução da morbi-mortalidade por estas causas. Ações preventivas e educacionais mais efetivas serão planejadas, baseadas nas informações levantadas pelos Agentes Comunitários de Saúde.

### **Summary:**

*The Brazilian System of health and the process of Health's Management Decentralization constitute part of a vision in which life's quality is a right of all people and a Union obligation. This Work proposes to create conditions for the implementation of a Epidemiological Monitoring Service directed to the prevention of chronic-degenerative illnesses in Feira de Santana(BA). With the inclusion of the Physical Education Teacher in the staff of the family's health program, the morbid-mortality tends to be reduced. In addition, more effective educational and preventive actions will be planned, based on the information collected by Communitarian Agents of Health.*

### **Resumen:**

*El Sistema Unico de Salud y el proceso de Municipalizacion de la Salud son parte de una visión, donde la calidad de vida es derecho de todos y tener del estado. Este trabajo considera crear las condiciones para la practicar un servicio de supervizion epidemiologica dirigido a la prevención de enfermedades cro'nico-degenerativas en Feira de Santana(BA). Con la inserción del Profesor de Educación Física en el equipo de salud de la familia, puede reducir la morbi-mortalidad por estas causas. Las prescripciones y más eficaz educativo serán planeados, basado en la información levantada pelos Agentes Comunitarios de Salud*



## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objeto de discussão a proposição de um plano de intervenção para as doenças crônicas degenerativas, que deveriam ser supervisionadas e controladas pelos sistemas de Vigilância Epidemiológica (VE) dos municípios brasileiros, tomando como estratégia metodológica central os dados levantados pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) que são registrados e encaminhados para as Bases de Dados do Sistema de Informações do Ministério da Saúde – o DATASUS.

A VE, segundo a Lei Orgânica de Saúde - Lei 8080/90 (CARVALHO & SANTOS 1995) é o conjunto de ações que proporcionam o conhecimento, a detecção e prevenção de qualquer mudança nos fatores determinantes e condicionantes da saúde individual ou coletiva, com a finalidade de recomendar e adotar as medidas de prevenção e controle de doenças ou agravos. Essa nova concepção busca romper com um modelo de atenção à saúde biológico e centrado na doença, para adotar um novo paradigma que procura conhecer os fatores que determinam e condicionam o aparecimento de determinado agravo nos espaços coletivos, com objetivo de adotar medidas eficazes.

Nesse sentido, ressalta-se que o Brasil vem passando por mudanças na área de saúde ao longo dos anos e com o processo de descentralização via municipalização das ações e serviços de saúde, o Ministério da Saúde (MS) viabilizou a implantação de vários programas de saúde, dentre estes foi implantado o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), em 1991, e o Programa Saúde da Família (PSF), em 1994 (BRASIL 2001).

O PACS tem como objetivo melhorar, através da participação da comunidade, a saúde da população, transmitindo-lhe informações que possam contribuir para a construção e consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo uma estratégia transitória para reorientação e fortalecimento da atenção básica à saúde como “porta de entrada” do sistema, que gradativamente seria incorporado pelo PSF, na medida em que o mesmo fosse implantado em todo território nacional, conforme preconiza o NOB-SUS/1996 (BRASIL 1996).

O ACS passaria também a ser parte do PSF, atuando como um elo entre a sociedade e as Unidades Básicas de Saúde (UBS), nas ações de promoção, proteção e recuperação da saúde da sociedade brasileira. A sua atuação possibilita levantar dados mais precisos sobre a família brasileira, em sua área de intervenção, facilitando assim, o planejamento das ações a serem realizadas pela Unidade Básica de Saúde (UBS), principalmente as medidas preventivas.

Dentro desse contexto, ressalta-se a relevância de se construir um formulário para notificação de agravos à saúde por doenças crônicas-degenerativas que possa ser aplicado pelos ACS nos municípios brasileiros e a partir da avaliação do mesmo, propor um plano de intervenção para as doenças crônicas-degenerativas.

Um outro aspecto importante deste trabalho refere-se a possibilidade de abertura do campo de atuação do Professor de Educação Física na Estratégia de Saúde da Família, principalmente por se constituir em prioridade governamental, como uma nova perspectiva de mudança do modelo de atenção à saúde. O Professor de Educação Física necessita incorporar em sua prática profissional essa nova visão, a partir de ações de promoção à saúde e prevenção de doenças, por meio de orientações que estimulem a autonomia do cidadão(ã) no seu autocuidado, vislumbrando uma melhor qualidade de vida.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## 2.1 Corpo e Saúde

No corpo de um indivíduo está presente uma concepção de realidade que é, indubitavelmente, concebida pela sua cultura. Cada sujeito está inserido numa cultura específica que altera (e é alterada por) nossas concepções, ações e crenças no decorrer de uma história (que é atemporal). Um corpo vivo, assim sendo, está inserido em um contexto social específico interagindo com esse contexto, ou seja, alterando e promovendo alterações nas concepções de realidade e na realidade deste dado contexto.

O Conceito de saúde assegurado na Carta Magna de 1988 (BRASIL 1989), nos remete aos questionamentos: O que é o corpo humano? O que é doença? (e, conseqüentemente) o que é saúde?

A Saúde passa a ser um dever do Estado na referida Constituição, sendo ratificada na Lei 8080 (CARVALHO & SANTOS 1995, p.35):

*A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação.*

A referida Lei implementa e cria as bases organizacionais do SUS, citando as diversas esferas que compõem uma certa determinação social das doenças e, paradoxalmente, da saúde de um indivíduo.

Para Minayo (1997), refletir sobre a saúde e a doença de um indivíduo “significa refletir que a doença, além de ser um fato biológico, é uma realidade construída tanto historicamente, como dentro de uma expressão simbólica coletiva e individual do sujeito”. Neste trabalho, coloca-se contrariamente à concepção capitalista de corpo e saúde, onde a doença é encarada de um ponto de vista individual e sobre as causas endógenas. Da visão do higienismo biomédico, acaba-se por se atribuir ao indivíduo a culpa sobre os males que o acometem, desconsiderando toda e qualquer ação dos fatores sociais que o envolvem, como família, trabalho, religião, moradia, ou seja, desconsiderando toda e qualquer expressão de sua realidade sócio-cultural. Entende-se, assim, que a idéia do corpo saudável simplesmente como um organismo, onde seja constatada a ausência de enfermidades biomédicas, é ultrapassada e antagônica a um entendimento mais amplo e coerente sobre o corpo humano.

A autora ainda refere que, na era industrial, a saúde de um corpo estava intrinsecamente ligada à sua capacidade de realizar trabalho dentro dos índices de rendimento estipulados pelas indústrias. Eram desconsideradas as questões exógenas ao ambiente de produção. Se um corpo possuía alguma enfermidade (até mesmo do ponto de vista das ciências biomédicas), mas que não o impedia de trabalhar, então, este corpo ainda era considerado saudável.

Apesar deste momento histórico estar parcialmente superado, um ambiente social igualmente “selvagem”, no qual o corpo é, não só o consumidor, mas também objeto de consumo. Segundo Adorno & Horkheimer (1969) “a cultura é uma mercadoria [tão] paradoxal (...) [que] quanto mais destituída de sentido ela parece ser no regime de monopólio, mais todo-poderosa ela se torna”. Dentro do conceito de Indústria cultural, defendido pelos autores supracitados, os indivíduos que compõem a sociedade, consomem, além dos próprios conceitos de cultura e corpo, os conceitos de saúde, doença e beleza. E, “como toda e boa indústria”, a indústria cultural também precisa criar no indivíduo a ambição pelo consumo. Uma dependência dos padrões e conceitos oferecidos por esta indústria cultural.

O corpo saudável é, portanto, um conceito construído em um determinado ambiente histórico-cultural de uma sociedade. Entendê-lo como um recipiente onde há ausência ou presença de enfermidades biológicas significa esquartejá-lo em seus orbes de conceituação e render-se a uma “cultura-mercadoria”, destilada aos poucos dentro de uma sociedade dependente do consumo de padrões externos.

## 2.2. Qualidade de Vida

Para Queiroz, Sá e Assis (2004) qualidade de vida, de acordo com o conceito positivo de saúde, é centrada no contexto histórico do processo saúde-doença e da promoção da saúde, através do movimento por cidades saudáveis. Políticas públicas, como instrumento de poder público para promover qualidade de vida, sob o olhar vigilante e a ação política dos cidadãos, focalizando as concepções, reforma do Estado e financiamento das políticas públicas.

Minayo, Hartz e Buss (2000) discutem a relatividade dos conceitos de qualidade de vida diante três esferas referenciais: (A) o referencial histórico – onde tal conceito diferencia-se de acordo com o contexto histórico a qual está ligado, devido aos diversos fatores que compõem esse contexto (desenvolvimento econômico, social, tecnológico), ou seja, uma mesma sociedade pode ter outros parâmetros para classificar “qualidade de vida” em diversos períodos da história; (B) o referencial cultural – a lente pela qual uma determinada sociedade observa o mundo irá revelar o entendimento dessa sociedade sobre os vários conceitos formais que estudamos no academicismo universitário. Obviamente, o conceito de “qualidade de vida” também está circunscrito a cultura dessa sociedade; (C) O referencial de classe – em uma sociedade estratificada como a nossa, onde existe, abertamente, uma abstrata “pirâmide do sucesso pessoal” e pertencer ao seu topo é o sonho dos que estão na sua base, as idéias de qualidade de vida estão intimamente ligadas aos patamares das camadas superiores dessa pirâmide e à possibilidade de “escalada” de um patamar a outro.

É fácil notar um modelo dominante que designa, entre outros conceitos, o de qualidade de vida: Segundo o modelo capitalista de produção, “(...) preconizado pelo mundo ocidental, urbanizado, rico (...)” (MINAYO, HARTZ, BUSS 2000) muitos dos valores que se ligam ao conceito de qualidade de vida estão, também, ligados ao consumo: prazer pessoal, conforto, acesso à tecnologia de ponta, alimentação farta e, invariavelmente, ócio.

A música “Comida”, gravada pelos Titãs na década de 80, exprime uma reação de rebeldia contra esse conceito de qualidade de vida, pautado nas condições de sobrevivência da porção anátomo-fisiológica de um indivíduo. Ter direito à saúde implica diretamente no conceito de qualidade de vida da população brasileira. O dever do estado para com a realização efetiva desse direito perpassa por proporcionar uma melhoria significativa na qualidade de vida dessa população, bem como proporcionar a possibilidade de manutenção dessa qualidade de vida adquirida. Ressalta-se que os valores atribuídos ao conceito de qualidade de vida utilizado nesse trabalho levam em consideração as três esferas referenciais supracitadas: histórico, cultural e de classe.

Portanto, o dever do Estado para com a promoção, proteção e recuperação da saúde de uma população, implica, necessariamente, na promoção, proteção e recuperação de sua qualidade de vida, que se expressam no acesso dessa população à tecnologia, educação, saneamento básico, lazer, atendimentos médicos (ambulatorial, hospitalar e clínico) e uma alimentação adequada. E para que o Estado cumpra a contento suas obrigações no que concerne à saúde, essas ações devem ser pautadas levando em consideração que cada população tem a sua história, sua cultura e possui uma referência de classe.

### **2.3 Construção do Sistema Único de Saúde e a Vigilância Epidemiológica**

Criado pela Constituição de 1988, o Sistema Único de Saúde vem sendo construído desde o início da década de 80 com o **Movimento pela Reforma Sanitária Brasileira** (ASSIS 1998), que lutava por uma total reformulação do sistema de saúde brasileiro, no sentido de torná-lo eficaz e disponível para todos, sem distinção de poder aquisitivo. Até então, a assistência pública à saúde era um privilégio dos que tinham carteira de trabalho assinada; assistência essa sobre responsabilidade do INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social. Os que eram assalariados sem carteira assinada recorriam a médicos particulares e, quando necessitavam de atendimento hospitalar ou ambulatorial, pagavam também por este serviço. Aqueles que não faziam parte dos grupos (pobres e excluídos do mercado de trabalho) contavam apenas com o atendimento gratuito realizado pelas Santas Casas de Misericórdia ou por postos de saúde municipais e estaduais e hospitais universitários.

Nesse contexto, para a construção de um sistema de saúde universal, integral e equânime, estabelece-se como prioridade, na reorientação dos serviços de saúde segundo Cerqueira et al (2003), se constituindo em um desafio para a saúde pública o fortalecimento dos sistemas municipais de vigilância epidemiológica,.

A VE pode trazer grandes contribuições, uma vez que as suas práticas envolvem um conjunto de orientações de caráter clínico-individual, epidemiológico-coletivo e administrativo. O individual atende a demanda espontânea, fundamentada na racionalidade clínica. O coletivo abrange saberes e técnicas que compõem a VE, tais como indicadores de prevalência, incidência e distribuição dos riscos sociais e de grupo, assim como indicadores de qualidade de vida e de desigualdade social. E o administrativo que engloba um conjunto de procedimentos que envolvem coordenação e supervisão de recursos humanos, distribuição das atividades entre a equipe da VE – desta com a equipe de saúde, incluindo os agentes que atuam no PACS e PSF -, gerenciamento de programas, controle e supervisão de ações padronizadas, preenchimento, recebimento e análise de fichas, gerenciamento do fluxo de informações, bem como registro de dados.

Embora a VE seja uma das práticas mais antigas da Epidemiologia nos serviços de saúde, somente com o avanço do processo de municipalização essas práticas começam a ser descentralizadas para os municípios, que passam a incorporá-las, cada vez mais, no cotidiano das unidades de saúde.

### **2.4 . Desafio: as possibilidades de atuação do Professor de Educação Física no PSF**

Segundo Moraes (2003), o professor de Educação Física está apto a atuar diretamente nas condições de vida da população, educando-a dentro dos preceitos de qualidade de vida como um direito do cidadão, a partir de atividades físicas dirigidas às necessidades daquela população em específico.

*O professor de Educação Física, compondo a equipe do PSF pode ajudar as pessoas a descobrirem o prazer em fazer uma atividade física regularmente e sua importância (...) Esta intervenção deve ser feita, inicialmente de forma individual, pois é difícil imaginar, neste sentido, receitas uniformes e padronizadas (...) É fundamental que as diferenças históricas e situações de vida sejam reconhecidas (...) (MORAIS 2003, p. 20).*

Macêdo (2004), resgata novamente a premissa e que o professor de Educação Física é, ao longo de sua carreira acadêmica, e a princípio, preparado para uma atuação direta como educador no PSF, integrando a equipe de forma substancial e única, principalmente, nas medidas preventivas de doenças crônico-degenerativas.

*Na atualidade, a atividade física assume uma conotação de combate aos frutos do sistema de produção e de consumo capitalistas, que geram comportamentos de risco à saúde como, por exemplo, o sedentarismo, este que, associado à outros fatores (ingestão de alimentos ricos em glicídios e lipídios, tabagismo, estresse psíquico, etc.) provoca a obesidade, problemas cardíacos, neoplasias, diabetes mellitus e outras doenças crônicas (MACÊDO 2004, p. 23).*

Entendendo que a proposta do SUS é voltada para o fortalecimento do sistema público de saúde, e que o ideário de uma prática interdisciplinar, responsável e criativa superam os estigmas profissionais, incorporado historicamente com a hegemonia do modelo médico-centrado e hospitalocêntrico, necessário se faz ampliar os agentes atuantes nas equipes de Saúde da Família, por meio de profissionais das mais diferentes áreas, da saúde, educação e áreas afins, na composição de um trabalhador coletivo que vislumbre a mudança de modelo. O trabalho de promoção, proteção e recuperação da Saúde, levando em consideração o conceito positivo de saúde articulado as políticas públicas, a cidadania e a qualidade de vida, perpassa por um processo educativo que envolva os gestores, os trabalhadores e a comunidade. No tocante às atividades físicas como promoção de uma nova consciência de Saúde, acredita-se que o profissional mais qualificado para planejar estrategicamente essas ações (diagnosticando, acompanhando e avaliando) é o Professor de Educação Física, como um dos membros da equipe de saúde.

### **3. Plano de prevenção para a vigilância das doenças crônico-degenerativas no Programa Saúde da Família**

O plano de prevenção vem sendo edificado em duas estratégias metodológicas: 1) revisão bibliográfica sobre o tema em estudo; 2) levantamento de dados secundários no sistema de informações do SUS, através de: Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), – Sistema de Informações Ambulatoriais (SIA) e Sistema de Informações Hospitalares (SIH). Esta dimensões visam levantar parâmetros para fundamentar a elaboração de um instrumento de coleta de dados a ser aplicado pelos Agentes Comunitários de Saúde atuantes no Programa Saúde da Família. Inicialmente, o plano de intervenção será Feira de Santana – BA, com a finalidade de produzir um mapa da situação da morbi-mortalidade por doenças crônico-degenerativas do município.

Tal instrumento permitirá a identificação dos diversos grupos de risco que serão definidos no levantamento bibliográfico. Daí a importância de um trabalho sistematizado e criterioso na escolha das variáveis que irão compor o instrumento que precisa ser específico e preciso. Porém, ele precisa também ser de fácil compreensão para que um ACS possa aplicá-lo sem maiores dificuldades.

Prevê-se, num segundo momento, a aplicação do instrumento a ser negociado com a Secretaria Municipal de Saúde de Feira de Santana. No entanto, esse formulário (produto final desta pesquisa) deve ser universal, podendo ser aplicado em qualquer município brasileiro que conte com um PACS e/ou PSF implementado.

### 3.1 Análise preliminar dos dados

As doenças crônico-degenerativas numa população está, em geral, ligada à política social do Município/Estado/União para uma determinada região. Os principais fatores de risco estão ligados, indubitavelmente, à falta de informações em linguagem acessível aos padrões de erudição das classes de mais baixa renda e, conseqüentemente, à falta de um sistema de captura de informações apropriado para a análise continuada dos níveis de saúde da população – no tocante aos fatores de risco levantados. Quanto ao levantamento das bases de dados do DATASUS; este mostrou-se complexo e, merecedor de mais atenção na confecção do instrumento de pesquisa. Para tanto, decidiu-se, num primeiro momento, aprofundar a pesquisa bibliográfica para um cruzamento de informações e só depois recortar os dados epidemiológicos da pesquisa através de estudos nas bases de dados do SUS.

Até o momento foram analisados 42 (quarenta e dois) documentos, entre dissertações, teses e artigos científicos publicados, entre 1990 e 2004. O levantamento de literatura sobre doenças crônico-degenerativas em especial artigos publicados no Brasil entre 1995 e 2004 (um intervalo de nove anos) nos mostra que a maioria dos estudos sobre Vigilância Epidemiológica pauta-se nas delimitações de fatores de risco específicos para cada doença isoladamente, reconhecendo – mas raramente analisando – as possíveis correlações entre esses fatores de risco e, ainda, a caracterização de uma doença como fator de risco para outra. É notável, também, a existência de diferenças teórico-conceituais na confecção dos instrumentos de pesquisa, entre vários artigos recentes, no tocante a aspectos referenciados à cor da pele e localização social dos indivíduos analisados. A localização social é destacada em muitos estudos como um dos principais fatores de risco para doenças crônico-degenerativas, devido deficiência de políticas públicas de saúde voltadas para a prevenção dessas doenças nas comunidades de baixa renda.

Conforme Martinez (2004, p.1):

*(...) os agravos à saúde não ocorrem ao acaso e sua distribuição desigual é produto da ação de fatores que se distribuem desigualmente na população, modelada pela instabilidade econômica e diminuição das condições de vida das classes menos favorecidas, como renda familiar, tempo de lazer e educação, entre outros fatores.*

A idade e os hábitos alimentares dos indivíduos são observados com freqüência em estudos epidemiológicos sobre doenças crônico-degenerativas como sendo fatores de risco para a maioria delas. O fumo e o tabagismo aparecem como principais fatores de risco para diversos tipos de carcinomas e outras doenças.

Macêdo (2004) chama a atenção, ainda, para o fato de que, em Feira de Santana, as ações de atividade física como promoção da saúde, assim como as ações de Saúde Pública em geral, são pautadas em moldes assistencialistas, com planejamento insuficiente, abrangência restrita, falta de infra-estrutura dos serviços e fragmentação das ações.

A Constituição Federal garante a saúde como direito de todos e dever do Estado. Considerando que saúde é entendida como a promoção, proteção e recuperação da qualidade de vida. Deve ser, garantido, também, o acesso da comunidade ao lazer e à atividade física. Na medida em que, ainda são insuficientes políticas públicas de saúde com medidas preventivas e constantes (e não assistencialistas e compensatórias) de lazer e atividade física como promoção da Saúde no município, esse espaço de atuação, assim como os sistemas

ambulatoriais e hospitalares de saúde, fica relegado ao setor privado, excluindo a população de baixa renda.

Com a inserção do Professor de Educação Física na equipe de Saúde da Família, espera-se contribuir para a redução da morbi-mortalidade por estas causas. Ações preventivas e educacionais mais efetivas serão planejadas, baseadas nas informações levantadas pelos Agentes Comunitários de Saúde em articulação com as necessidades demandadas pela população.

### **Referências Bibliográficas:**

1. Adorno & Horkheimer. *Dialética do Esclarecimento*. Editora Vozes. 1969.
2. Assis MMA. **A Municipalização da Saúde: intenção ou realidade?** Análise de uma experiência concreta. Feira de Santana: UEFS, 1998.
3. **Brasil. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.
4. Brasil. **Norma Operacional Básica do SUS 01/96.** “Gestão plena com responsabilidade pela saúde do cidadão”. Diário Oficial da União. nº 170, 02 de setembro de 1996, seção 1, p. 17.064-17.073
5. Brasil. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia prático do Programa de Saúde da Família.** Brasília, DF, 2001.
6. Carvalho GI; Santos L. **Sistema Único de Saúde.** Comentários à Lei Orgânica da Saúde (Lei 8080/90 e Lei 8142/90), 2 ed, São Paulo: HUCITEC, 1995.
7. Cerqueira, EM; Assis MMA; Villa TCS; Leite JÁ. Vigilância Epidemiológica no processo de municipalização do sistema de saúde em Feira de Santana-BA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde.** 12(4):213-223, 2003.
8. Macêdo RMA. **Políticas Públicas de Saúde e Atividade Física, no município de Feira de Santana, Bahia, 1994-2004.** Feira de Santana, 2004. [Monografia de Graduação em Educação Física – UEFS].
9. Martinez, EC. **Fatores de Risco de Doença Aterosclerótica Coronariana em Militares da Ativa do Exército Brasileiro com idade superior a 40 anos.** Rio de Janeiro, 2004. [Dissertação de mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública].
10. Minayo MCS. Saúde e doença como expressão cultural. In: Amâncio Filho A e Moreira MCGB. Organizadores. **Saúde, trabalho e formação profissional.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997. p. 31 – 39
11. Minayo MCS, Hartz ZM de A, Buss PM. Qualidade de vida e Saúde, um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva.** 5(1): 7-18, 2000.
12. Moraes R. **A Educação Física na Promoção da Saúde a partir do “Programa Saúde na Família” (PSF).** Feira de Santana, 2003. [Monografia de Graduação em Educação Física – UEFS].
13. Queiroz CMB; Sá ENC; Assis MMA. Qualidade de vida e políticas públicas no município de Feira de Santana. **Ciência & Saúde Coletiva,** 9(2): 411-421, 2004.

**Tecnologia de Apresentação:**

Datashow

**Endereços:**

Luiz Eduardo Correia Vila Nova Júnior  
Avenida Senhor dos Passos, 252, Apto. 101-A / Centro  
Feira de Santana BA  
CEP: 44010-231

André Renê Barboni  
Rua Castro Alves, 217 Bairro: Pilão  
Feira de Santana BA  
CEP: 44075-110

Marluce Maria Araújo Assis  
Rua C, 121. Conj. ACM. Bairro: Mangabeira.  
Feira de Santana-BA.  
CEP: 44036-000.



## “Ministério da Saúde adverte: Viver é prejudicial à Saúde”

Elenor Kunz - Dr. UFSC  
Luciana Mara Espindola Santos – Esp./UFSC

**RESUMO:** *O tema Promoção da Saúde através da atividade física e em especial no contexto escolar já é bastante discutida na área da Educação Física Brasileira, no entanto, detecta-se que há uma excessiva preocupação terapêutica ou prevenção terapêutica no sentido de solucionar ou prevenir problemas decorrentes em especial pela falta de atividade física. Isto fica evidente quando se apresentam os chamados “fatores de risco” à saúde e o seu tratamento. No presente trabalho buscou-se um outro entendimento de promoção de saúde e de movimento humano, onde no lugar dos “fatores de risco”, surgem os “fatores de proteção” à saúde.*

**RESUMEN:** *El tema Promoción de la Salud a través de la actividad física y en especial en el contexto escolar ya es bastante discutido en el área de la Educación Física Brasileira, no obstante, se detecta que hay una excesiva preocupación terapéutica ó prevención terapéutica en el sentido de solucionar ó prevenir problemas derivados en especial por la falta de actividad física. Esto se muestra evidente cuando se mencionan los llamados “factores de riesgo” de la salud y su tratamiento. En el presente trabajo se busco otro entendimiento de promoción de la salud y de movimiento humano, donde en lugar de los “factores de riesgo” surgen los “factores de protección” a la salud.*

**ABSTRACT:** *The theme “Health Promotion” by physical activity, especially on the scholar environment, is widely discussed on the Brazilian’s physical education area. However, it can be detected an excessive therapeutic preoccupation or a therapeutic prevention, in order to solve or prevent problems that occur especially by the missing of a physical activity. This fact can be clearly seen when the “risks issues” to health and its treatment are presented. Considering the topics above, other understanding about health promotion and human movement was sought on the present research, replacing the concept of “risks issues” to “protection issues” to the health promotion.*

### **Introdução**

O Esporte e o movimentar-se do ser humano em forma de ginástica, especialmente nas academias, é visto, como nunca antes, como uma atividade de máxima importância para a vida das pessoas. Quem não se movimenta morre cedo diz o ditado. E como tudo neste mundo que ganha significado social e aceitação popular ganha também a atenção do

comércio, dos negócios. Foi assim, que primeiro se valorizou o esporte. O esporte como uma prática saudável, como um excelente agente de socialização e até de educação, especialmente para jovens. Até virar uma mercadoria das mais valorizadas no mundo inteiro. Atualmente o comércio de atividades que envolvem o movimento humano já transcendeu ao próprio esporte e se expande dia a dia. Desde as academias até aos esportes radicais, tudo virou assunto de comércio. E para que um comércio gere realmente lucros há a necessidade de se divulgar valores, efeitos e maravilhas que podem ser alcançadas com o produto que vendem. No caso o produto é o movimento humano. Esta venda tem alcançado êxito não apenas pela propaganda que promete o milagre do embelezamento corporal e da saúde, mas, também, porque nossa civilização atual se tornou excessivamente tecnologicizada. Existem cada vez mais instrumentos tecnológicos que facilitam nossa vida e, especialmente, as atividades que em outros tempos exigiria esforço físico. Com isto então, a população movimenta-se cada vez menos e, isto, aliado a uma alimentação de cada vez maior conteúdo calórico, faz surgir o sedentário. Sedentário não é a pessoa que tem apenas excesso de peso, mas sim, aquela que precisa de alguém ou de alguma instituição organizada para levá-lo a se movimentar. Não consegue mais por sua própria vontade e condição social, muitas vezes, encontrar uma forma de se movimentar de modo espontâneo e prazeroso. É com eles que o comércio do movimento humano bem como a mídia, mais se ocupa. Estes, aliás, se apresentam como a maior justificativa para levar o maior número de pessoas a se movimentar de acordo com os padrões e valores socialmente aceitos, atualmente, quais sejam: o esporte de competição e as atividades das modernas academias. Assim, o movimento humano passa a ser, cada vez mais, algo que precisa ser imitado e repetido. Imitam-se movimentos e gestos idealizados por outros e se repete até a exaustão para que com isto se alcance o almejado efeito da modelagem corporal, ou então, o êxito esportivo.

Ainda sobram aqueles que, ameaçados pelos chamados “fatores de risco” anunciados pelos experts em saúde, especialmente profissionais da Educação Física, e que se movimentam na rua, em forma de caminhadas ou corridas, ou em piscinas, nadando. Muitos deles, além destas atividades, também fazem ainda um repertório de exercícios nas academias. Nota-se, ainda, que há uma especial atenção em todos estes praticantes do movimento humano sob *pressão* (fatores de risco ou embelezamento estético) pelo controle das atividades que realizam. Isto ocorre devido ao planejamento que é feito antes do início de uma prática, pelo próprio praticante ou através de um destes profissionais da área médica ou da Educação Física. Planejamento que é, normalmente, rigorosamente realizado. Por exemplo, se alguém programar uma corrida de 5 km então, assim será feito, mesmo que no terceiro km o corpo já der sinais de que algo não vai bem.

Implícito ao conceito de movimento humano pela saúde (fatores de risco) ou pela estética (modulagem corporal) existe a idéia de que para valores tão elevados e importantes na vida como ter saúde e beleza corporal é preciso fazer sacrifícios, realizar um esforço incomum para se ter acesso e ser alguém especial. “As pessoas fazem tanto esforço para ter saúde, que com o tempo nem a própria saúde agüenta”(Brodtmann, 2005, in: Kunz E./Trebel, A. 2005)

A preocupação a seguir, após este quadro introdutório do conceito de movimentar-se para a promoção da saúde, de modo em geral, é com o trato da questão da saúde no âmbito da Educação Física Escolar.

## **A Educação Física e a Promoção da Saúde**

A Educação Física sempre encontrou sua legitimidade maior na justificativa de que promove a saúde, mesmo que a prioridade prática se oriente nos esportes. Pois, a detecção e o fomento do talento esportivo atingem sempre uma minoria apenas, logo, os demais, devem ser atendidos quanto às exigências da saúde. Portanto, a preocupação com relação à saúde dos escolares vai desde a melhoria da capacidade aeróbica, para fortalecer o sistema cardio-pulmonar, até o reforço da musculatura dorso-lombar para que as crianças (menores em geral) suportem sem maiores problemas, suas sacolas sobre as costas e cada vez mais pesadas. Além disto, ocorre, muitas vezes, também, certa preocupação terapêutica, ou seja, os profissionais da Educação Física, também, realizam com seus alunos, correções posturais, exercícios especiais para pessoas com adiposidade, deficiências respiratórias ou excessivamente magras. Tudo isto para, num curto ou longo prazo, desenvolver um corpo mais estético e aparência mais saudável.

Qual é a real possibilidade da Educação Física poder contribuir com a melhoria ou manutenção de uma boa saúde para as crianças e jovens no mundo de hoje?

Pesquisando sobre esta pergunta, verificamos que o tema da saúde, em geral e a promoção da saúde por meio de atividades de movimentos, os exercícios físicos, a ginástica, corridas, natação, esportes, etc. é bem mais complexa do que normalmente é apresentada em nosso meio. Ou seja, existe a idéia de que a correta orientação de atividades físicas garante, em grande parte, a melhoria e a manutenção de uma vida mais saudável.

Para aprofundar um pouco mais esta questão, procuramos entender melhor aquilo que de fato pode promover e manter uma melhor saúde para o ser humano. Desvinculamo-nos, por assim dizer, da idéia já tanto pesquisada e utilizada para prevenir doenças, ou seja, as causas que provocam as doenças, ou mais especificamente, os chamados “fatores de risco”. Em geral, observam-se os fatores que provocam doenças mais comuns, como excesso de peso, por exemplo, e assim procura-se eliminar estes fatores através de cuidados especiais na alimentação e com as atividades físicas. Porém os fatores que provocam doenças, se olharmos apenas sobre os efeitos no aspecto físico do ser humano, são tantos que é praticamente impossível para qualquer pessoa se manter saudável por muito tempo, ou pelo menos ter uma vida longa. É preciso rever, então, alguns fatores e riscos entre os já bastante conhecidos e outros como: *a alimentação*, cada vez mais deficiente e prejudicial à saúde e que, no entanto, de tanta promoção pelas agências de publicidade, passam a integrar normalmente o consumo de toda uma população (refrigerantes e hamburgers, entre tantos outros); *a tecnologização* do mundo moderno que leva as pessoas a se movimentar cada vez menos; e, os fatores que são praticamente inevitáveis para qualquer ser humano neste planeta, como a *poluição ambiental* e *o ruído urbano* não apenas nos grandes centros. Assim, pode-se concluir que todos, de uma ou outra maneira, somos seriamente atingidos por “fatores de risco” muito graves à nossa saúde. Por isto nosso título, tanto quanto irônico a este trabalho: “Ministério da saúde adverte: Viver é prejudicial à saúde”. E o número de fatores de risco neste sentido é alarmante ao ponto de que se alguém se concentrar excessivamente neles para evitar que alguma doença ou mal a venha atingir, é capaz de esquecer o principal para uma vida saudável e de qualidade, de viver e realizar atividades com sentido.

Quais são os fatores, então, que ainda nos mantêm saudáveis e como podemos nos proteger dos riscos que incidem sobre nossa saúde e em especial a saúde de crianças e jovens?

### **A concepção salutogênica como orientação para a promoção da saúde**

Esta concepção segundo Brodtmann (2005) foi inicialmente apresentada, nas ciências da saúde, por Aaron Antonovsky em duas pesquisas (1979,1987). A partir de algumas interessantes pesquisas empíricas o autor chegou a conclusão de que o importante era, não mais se orientar na idéia básica sobre a questão, qual seja: que faz as pessoas ficarem doentes? Mas sim, o que de fato mantém a saúde em pessoas, mesmo em pessoas que vivem, as vezes, em situações extremas?

Com as múltiplas pesquisas que se seguiram após esta idéia inicial de Antonovsky, foi se percebendo que a atividade física regular e sistemática, considerada em nosso meio como fator indispensável para uma vida saudável, deve ser, no mínimo, relativizada. Brodtmann (1985) apresenta um interessante exemplo esta questão. Comenta o autor, que numa pesquisa realizada na Europa nos anos 80 para verificar, a longevidade, a maior expectativa de vida das classes trabalhadoras, entre as profissões do sexo masculino, foi constatada que não eram as profissões relacionadas ao esporte ou aos que precisam realizar algum esforço físico, nem mesmo aquelas pessoas que, além do seu trabalho regular, ainda se ocupam sistematicamente com alguma atividade física, que apresentam uma maior longevidade. Eram os padres católicos que apresentaram a mais longa expectativa de vida. E os de menor expectativa de vida? Os profissionais ligados às funções do magistério. No Brasil, certamente, poderíamos encontrar dados semelhantes desde que excluíssemos da pesquisa aquelas profissões cujos ganhos não permitem uma sobrevivência digna e que não são poucas, infelizmente. Portanto isto leva a pensar, a refletir sobre a importância de atividades na escola que realmente possam promover uma vida mais saudável.

Um dos fatores mais prejudiciais à saúde de qualquer ser humano e que é por demais conhecido na área médica, é o estresse. Pensa-se muito que a atividade física regular seria a melhor forma de eliminar o stress do cotidiano. Até pode ser possível, porém, o fato de alguém se comprometer, consigo mesmo, de realizar atividades físicas diárias, por exemplo, já pode ser para muitos mais um fator estressante. O que é possível confirmar pela atividade física é que se cria uma maior resistência aos estressores (fatores estressantes) que nos afetam com cada vez maior intensidade. Por outro lado, em função de um mundo cada vez mais competitivo, aceitamos com grande facilidade solicitações cada vez mais exigentes, ficando desta forma, cada vez mais sob pressão e sobrecarga. Isto também vale para o mundo infantil. Precisamos assim, desenvolver uma capacidade de resistência a estes fatores estressantes pela pressão e sobrecarga física e psicológica. Antonovsky (in Brodtmann, 2005), relaciona algumas destas capacidades que podem ser adquiridas (como o conhecimento objetivo sobre saúde e doenças, por ex.) e outras que são inatas (constituição genética, por ex.). Fundamental, no entanto, é o fato do ser humano ser capaz de mobilizar e potencializar capacidades de resistir para a manutenção de um equilíbrio entre um viver com normalidade e uma vida saudável cada vez mais ameaçada. Este equilíbrio depende, para Antonovsky mais uma vez, do grau de desenvolvimento de um “sentido de coerência”, que considera a base principal da onde o ser humano extrai sua força de viver. Este “sentido de coerência”, como base de apoio para equilibrar forças internas de um viver com intensidade com forças externas, as cargas prejudiciais à saúde é, para o autor, a convicção profunda que temos de que a vida e as nossas realizações têm um sentido muito intenso para nós. Assim, o “sentido de coerência” não depende apenas de um profundo auto-conhecimento, um conhecimento de si, mas deve contar com o apoio de outros, ou estar amparado por uma rede social.

Levando esta reflexão sobre um “Sentido de coerência” para o mundo da infância pode-se observar que ali, em geral, existe uma motivação muito grande para a vida e para o sentido daquilo que realizam. Porém, muitos fatores entre os quais a escola e a Educação Física podem abalar o centro de seu “sentido de coerência” através de constantes situações de frustração e de fracasso a que são submetidas. Na Educação Física é fato quase que comum de crianças e jovens se perceberem como indesejadas ou dispensadas de atividades mais atrativas como as práticas esportivas.

Fundamental, portanto, para desenvolver um sentido para a vida e a convicção de realização de atividades significativas é a oferta de possibilidades de vivências de sucesso. Uma das possibilidades pedagógicas mais importantes da Educação Física, conforme já apresentado em Kunz (1994) é oferecer vivências e experiências de movimentos as crianças e jovens que possibilitam ter algum sentimento de êxito, de bem realizado, do “ah ha...consegui!” São estas atividades que desenvolvem não apenas um melhor conhecimento de si, mas promovem a auto-estima, a integração social e o reconhecimento social que para uma promoção da saúde pode ser muito mais importante do que as atividades que envolvem grande esforço físico, como a corrida, a ginástica os esportes, etc. e até mesmo, os cuidados com alimentação e o controle de peso.

O desenvolvimento de um “Sentido de Coerência” portanto, não tem a ver com evitar os fatores de risco através de atividades físicas e outros cuidados, mas sim, desenvolver um *Fator de Proteção* à saúde. Na Educação Física com uma concepção de movimento humano que a seguir apresentaremos são muitas as possibilidades de desenvolvimento de fatores de proteção, mas sempre relacionadas com a promoção de uma profunda convicção para um sentido nas realizações, nos movimentos e nas atividades propostas, bem como para a própria vida do jovem e da criança.

Brodtmann (2005) relaciona outros fatores de proteção importantes para resistir os excessos de exigências e as sobrecargas pouco saudáveis do mundo em que vivemos. São elas, por exemplo:

- “A capacidade de se relacionar socialmente, entre outras, especialmente aquela que se funda na confiança para com outras pessoas (em vez de, já desde o princípio, julgar negativamente alguma pessoa).
- Ter a convicção de conseguir manter o controle nos mais diferentes e importantes acontecimentos da vida (em vez de estar sempre temendo pelo pior).
- Estar sempre aberto para o Novo (em vez de estar sempre se apoiando apenas nas coisas já “asseguradas”);
- Estar sempre preparado para se engajar (em vez de ficar esperando que outros o façam).
- Ter sempre uma impressão otimista (em vez de pessimista e sempre esperar o pior, o insucesso).
- Apresentar uma atitude para perceber as mudanças mais radicais na vida como um desafio (e não como uma ameaça que tem que se fazer o máximo para evitar).
- Ficar numa expectativa de, graças às competências individuais, poder atuar sempre e em todas as situações (em vez de duvidar, desde o princípio, de suas próprias capacidades).
- Estar preparado para perseguir objetivos (em vez de se orientar sempre nos objetivos que outros apresentam).
- Ter a capacidade de suportar conflitos (por exemplo, quando alguém pertence a um grupo social com alguns problemas internos, como o uso de álcool ou outras drogas

e, ainda assim, consegue manter uma independência com relação às atividades dos integrantes deste grupo).”

A pergunta pedagógica decisiva para este momento é, então, como podemos realmente potencializar crianças e jovens na escola e em especial numa aula de Educação Física, e assim, promover uma educação para a saúde e que atinja a totalidade do ser humano e não apenas seus corpos físicos.

É preciso então levar muito em consideração o conteúdo e a forma da organização e oferta de movimentos às crianças e jovens pelos profissionais de nossa área.

Na impossibilidade, pelo pequeno espaço deste trabalho, de apresentar sugestões práticas e planejamentos didáticos para este alcance, limitamo-nos em apresentar uma mudança, que consideramos indispensável para alcançar algo na promoção da saúde como acima exposto, na concepção do movimento humano com o qual trabalhamos na Educação Física.

### **Uma nova forma de compreender o movimento humano**

“Movimentar-se é uma inerente necessidade humana”. Existe uma outra maneira de se compreender e dar importância ao movimento humano. Esta maneira, porém, passa por um compreender-se também a si próprio, ou seja, um conhecimento de si que não vem da ciência, dos conhecimentos culturalmente existentes, mas da nossa própria vivência e experiência de mundo. E não há melhor forma de se desenvolver um auto-conhecimento que através de um alegre e espontâneo movimentar-se. Crianças são um exemplo disto. Aquelas com chances de se movimentar livremente têm, em geral, uma auto-estima muito mais elevada, são mais alegres e ativas, “vendem saúde”. Os adultos, no entanto, já doutrinados na cultura tecnologizada e no império da atividade física sob comando, com instrumentos que requerem grande esforço físico para resultar efeitos desejados, apresentam grande dificuldade de re-descobrir sua inerente necessidade de se movimentar. Esta é, talvez, a maior tarefa pedagógica na atualidade, ou seja, levar as crianças e os jovens a compreender a inerente necessidade de se movimentar e, de como cada pessoa pode ajustar as suas próprias condições e capacidades para atender esta necessidade. Por isto a Educação Física Escolar não pode levar os alunos a copiar e imitar movimentos idealizados por outros e massacra-los corporalmente a se ajustarem a estes padrões e valores que para muitos requer esforços excessivos, portanto, inclusive prejudiciais à sua saúde.

Esta nova forma de compreender o movimento humano e sua utilização pedagógica já vem sendo pesquisada e divulgada a alguns anos na Europa, especialmente por autores holandeses como Buytendijk, Gordjin e Tamboer, na Alemanha, especialmente Andréas Trebels e no Brasil por Kunz ( 1991, 1994, 1999,...)

Estes autores além de fundamentarem uma concepção de movimento humano na filosofia fenomenológica destacam a dimensão dialógica do movimentar-se, o que significa dizer que existe uma relação dialógica entre ser humano e mundo e que é nesta relação que o homem constitui verdadeiramente sua visão de mundo, ou seja, seu entendimento das coisas, dos outros e de si mesmo. Assim, num entendimento dialógico do movimento humano, este passa a ser, ao lado do falar e pensar, a mais importante forma de manifestação homem-mundo. Movimentar-se como diálogo passa a ser assim um “compreender-o-mundo-pelo-agir” (Tamboer, 1979).

A concepção dialógica do movimento humano é concebida como um “se-movimentar” em que a característica antropológica é destacada e não a caracterização biológica e mecânica como em geral o movimento humano é compreendido. O “se-movimentar” é o movimento vivo e para compreender este movimento é indispensável se referir:

- Ao ator, o sujeito do movimento;
- A uma situação concreta na qual se vincula o movimento;
- Um sentido/significado, guia indispensável do movimento e que irá ressaltar sua estrutura básica para a compreensão das ações.

Desta forma, não é o movimento que alguém realiza, uma criança, por exemplo, que interessa mas sim, a pessoa, a crianças, que se-movimenta e que se movimenta sempre sob determinadas condições, situações e particularidades pessoais o que confere a cada indivíduo um respectivo sentido/significado ao seu “se-movimentar”.

Na impossibilidade, mais uma vez, de aprofundar num curto espaço como este, toda a teoria que fundamenta uma nova concepção de movimento humano, destacamos apenas a extrema importância que esta tem para o trato pedagógico do movimento humano numa aula de Educação Física e, em especial, para um trabalho de promoção da saúde conforme acima apresentado.

### **Síntese Conclusiva**

Para o presente trabalho resolveu-se não aprofundar a temática da promoção da saúde pelas atividades com o movimento humano na concepção salutogênica e da concepção dialógica do movimento humano, porém, levantar e discutir as possibilidades de mudanças reais na idéia de tratar o tema pedagogicamente, ou seja, no contexto da Educação Física Escolar. Neste sentido então sintetizamos a nossa compreensão do tema:

1. A promoção da saúde numa aula de Educação Física, não deve ser um tema específico a ser tratado como uma forma de terapia ou prevenção terapêutica. Assim como não se tematiza também o prazer no jogo por este estar sempre presente para quem livre e espontaneamente participa de um jogo, também, a promoção da saúde estará sempre presente para quem procura desenvolver no contexto escolar da Educação Física, atividades que possibilitam a vivência de sucesso a todos, garantido um sentido individual e coletivo a tudo que for realizado e que nestas atividades, ainda, se promova um auto-conhecimento que eleve a auto-estima e uma visão positiva para a vida e todas as suas implicações sócio-culturais.
2. Fica evidente assim, que a primeira tarefa do professor que quiser tratar o tema da saúde nas aulas de Educação Física, é rever seu conceito de movimento humano. É indispensável que em vez de se preocupar no movimento que os/as alunos(as) realizam – talvez melhor dizendo imitam, copiam – se preocupe com os/as alunos(as) que se movimentam. Isto implica, acima de tudo e, além de muitos outros fatores, um conhecimento sócio-cultural e emocional do(a) aluno(a) e não apenas o conhecimento corporal, biológico.

3. Enfim, é praticamente dispensável dizer, que isto também implica numa revisão nos conceitos de escola, métodos de trabalho pedagógico, papel de professor e rendimento escolar dos(as) alunos(as), entre outros.

### **Bibliografia**

- HILDEBRANDT, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed., Ijuí: Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org). **Didática da Educação Física**. v. 2. Ijuí: Unijuí, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino e mudança**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, E./TREBELS, A. – **Pedagogia do Esporte numa perspectiva crítico-emancipatória**. Uma abordagem de pedagogos alemães, Ijuí, Unijui, 2005 (no prelo)
- TAMBOER, J. - **Movimentar-se: um diálogo entre homem e mundo**. Mar. 1979. (livre tradução de Sportpädagogik, 2/79, Seelze, Friedrich Verlag, 1979).
- TREBELS, A. H. – **Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento do esporte**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 338-344, jun. 1992.
- \_\_\_\_\_. - **Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano**. Revista Perspectiva p. 249-267, jan/jun, 2003.



## **A camisa 10 do futebol como um símbolo na manutenção da identidade nacional – o discurso da mídia<sup>1</sup>.**

Prof. Mst. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão<sup>2</sup>

Prof. Ms. Felipe Di Blasi

Prof. Dr. Marco Antônio Santoro Salvador

Programa Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho

Linha de pesquisa “esporte e identidade”.

### **Resumo:**

O objetivo deste artigo é analisar os significados que a mídia atribui à camisa 10 do futebol brasileiro. Para tanto, verificamos matérias de jornais impressos, uma reportagem do programa “Esporte Espetacular” da Rede Globo de televisão, bem como realizamos entrevistas semi-estruturadas com 3 jornalistas esportivos da Rádio Itatiaia de Belo Horizonte cujos conteúdos das respostas foram analisados conforme Bardin (1994). Utilizamos do modelo “codificação/decodificação” proposto por Hall (2003). Podemos observar que a mídia, como uma das guardiãs e difusoras da memória coletiva, reporta à “camisa 10” e a divulga como uma materialização da quintessência das imagens identitárias do futebol brasileiro.

**Palavras Chave: Futebol, camisa 10, identidade, memória e mídia.**

### **Abstract:**

The objective of this article is to analyze the meanings that the media attributes to the Brazilian's soccer 10 shirt. For this, we verified the emission of printed newspapers, a report of the program "Spectacular Sport" of the Net television Globe, as well we accomplished semi-structured interviews with 3 sporting journalists of the Rádio Itatiaia of Belo Horizonte whose contents of the answers were analyzed according to Bardin (1994). We used as model the "codification/decodification" proposed by Hall (2003). We can observe that the media, as one of the guardians and dissemination of the collective memory, moderates to the "shirt 10" and publishes it as a materialization of Brazilian soccer's identity images.

**Key Words: Soccer, shirt 10, identity, memory and media.**

### **Resumen:**

El objetivo de este artículo es analizar los significados que los atributos de los medios de comunicación al camisa 10 del fútbol brasileño. Para esto, nosotros verificamos la emisión de periódicos impresos, un informe del programa el "Deporte Espectacular" de la rede Globo de televisión, también nosotros logramos las entrevistas semi-estructuradas con 3 periodistas deportivos del Rádio Itatiaia de Belo Horizonte cuyo se analizaron volúmenes de las respuestas según Bardin (1994). Nosotros usamos como modelo el "codification/decodification" propuesto por Hall (2003). Nosotros podemos observar que los medios de comunicación, como uno de los guardianes y diseminación de la memoria colectiva, moderan a la "camisa 10" y lo publican como una materialización de las imágenes de identidad de fútbol brasileño.

**Palabras llave: El fútbol, camisa 10, identidad, memoria y medios de comunicación.**

<sup>1</sup> Artigo orientado pelo prof. Dr. Antonio Jorge Soares.

<sup>2</sup> bolsista do CNPq.

As narrativas produzidas pelo jornalismo esportivo tem sido a fonte seminal de criação de mitos ou história de identidade no futebol. Matérias são veiculadas com o objetivo de tornar as curiosidades da modalidade acessíveis aos leitores, tonando-os íntimos das diversas tradições que são construídas sobre o futebol.

Fatos significativos do passado são rememorados para atender às demandas do presente. Como uma das estratégias, as narrativas jornalísticas são emitidas para a afirmação das identidades coletivas. Neste sentido o jornalismo esportivo se configura como um dos veículos mais importantes na construção e manutenção da memória. Seu acesso fácil e sua leitura acessível proporcionam um intercâmbio de informações entre os diferentes setores sociais. Mitos, histórias de redenção, superação e tradições são construídas ao sabor das demandas sociais do presente.

A história da “mística camisa 10” é um fenômeno dado nesse universo. O mito fundador<sup>3</sup>, desta mística teria iniciado com Pelé na Copa de 58<sup>4</sup>. A partir de então, a narrativa mítica<sup>5</sup> é que iniciou uma tradição em que o valor construído culturalmente sobre o número 10<sup>6</sup>, aliado ao sucesso reconhecido dos jogadores que procederam a Pelé<sup>7</sup>, teria criado uma estreita relação entre o número 10 e o *status* de craque e ou ídolo no futebol nacional.

Não estamos nos esquecendo de uma série de outros ídolos do futebol brasileiro que não utilizaram ou não utilizam a camisa 10<sup>8</sup>. O que requer uma análise mais apurada são os dispositivos acionados pela mídia para falar sobre a “camisa 10”, perpetuando, a cada matéria, discurso identitário sobre o futebol brasileiro.

Tais narrativas abordam o tema de forma romântica e saudosista. A imagem e os feitos dos jogadores do passado são resgatadas rememorando o passado vitorioso que personifica aquilo que é pensado como a quintessência das imagens identitárias do futebol brasileiro. Observe que a memória é acionada com o sentido de preservar a lembrança prestigiosa destes ex-jogadores e utilizar destas imagens, narrativas ou lembranças para preservar e perpetuar a identidade nacional. Assim, a forma como a “camisa 10” reside na lembrança dos atores sociais que divulgam a memória do futebol nacional indicam como este uniforme se tornou um símbolo que reforça a identidade nacional, via futebol. Conhecer os significados que a mídia atribui a este uniforme auxilia compreendermos as narrativas que realimentam o

---

<sup>3</sup> No sentido de Hobsbawn (1983), quando ao narrar a origem de determinada estória se localizada e se valoriza a origem mediante seu passado distante.

<sup>4</sup> Não sabemos se outros jogadores que eram considerados ídolos anteriormente a Pelé (como Leônidas da Silva, por exemplo), utilizavam a camisa 10.

<sup>5</sup> No sentido de Watt (1997): uma história que é creditada como uma crença histórica ou quase histórica e que encarna ou simboliza valores de uma sociedade (p. 16).

<sup>6</sup> No cotidiano observamos um significado do número 10 que remete ao “ótimo”. Ou o aluno recebe a nota 10 como uma atribuição numérica do seu desempenho em uma avaliação; ou as gírias da linguagem que elogiam uma pessoa “nota 10”; ou a nota máxima que os jurados podem atribuir às escolas de samba é a nota 10; ou o número 10 já protagonizou o slogan de uma marca de cerveja – “Kaiser: a cerveja nota dez”, de uma marca de refresco comercializada no Rio de Janeiro – “Guaravita: quem bebe dá dez”, denominou um título de capitalização – “Uniband nota dez” e, finalmente, uma revista “especializada” em futebol – “Revista nota dez”.

<sup>7</sup> Alguns exemplos ilustram nossa argumentação, podemos citar: Arthur Antunes Coimbra (Zico), líder do Flamengo nas conquistas das décadas de 1970 e 1980, terceiro artilheiro da Seleção Brasileira. Diego Armando “Maradona”, jogador e capitão da Argentina nas copas de 78 a 94, eleito pela FIFA, em 2000, segundo melhor jogador do século XX. Edson Arantes do Nascimento (Pelé), artilheiro da seleção brasileira, venceu 3 das 4 copas que participou, e eleito pela FIFA o melhor jogador do século XX. “Raf” Souza Vieira de Oliveira, líder do São Paulo Futebol Clube nos títulos da década de 1990. “Roberto Dinamite”, jogador do Vasco da Gama nas décadas de 1970 e 1980, maior goleador desse clube e jogador que mais fez gols em campeonatos brasileiros. Roberto “Rivelino”, jogador do Corinthians e Fluminense na década de 1970.

<sup>8</sup> Como por exemplo, Garrincha, Romário, Ronaldo, entre outros.

amálgama futebol-identidade nacional. Neste ponto, tal resgate surge no sentido de perpetuar a tradição da identidade nacional que estes jogadores ajudaram a construir.

Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar os significados que a mídia atribui à camisa 10 no futebol brasileiro. Nossa hipótese é que o discurso sobre a camisa 10 se configura como mais um elemento para preservar e capitalizar<sup>9</sup> internamente a identidade nacional.

Para acessar a estas sensibilidades construídas histórico-culturalmente, é necessário que elas tenham deixado rastros. Para tanto, analisamos as manchetes e suas respectivas matérias do “Jornal do Brasil”, do “O Globo”, notícias dos jornais “especializados” em esportes, uma reportagem do programa Esporte Espetacular da Rede Globo de televisão<sup>10</sup>, bem como realizamos entrevistas semi-estruturadas com 3 jornalistas esportivos da Rádio Itatiaia<sup>11</sup> de Belo Horizonte. Essas diferentes formas de mídia (jornais, televisão e rádio) possibilitou um olhar multifacetado sobre o mesmo fenômeno. Escolhemos a mídia por entendê-la como uma das guardiãs da memória coletiva. Podemos pensá-la como uma difusora privilegiada das diversas tradições, símbolos e narrativas a respeito do futebol brasileiro e, por extensão, à identidade nacional.

Entretanto, há que se destacar a interação entre memória coletiva e individual. Helal & Coelho (1996) caracterizaram a sociedade por *midiatizada*, e a mídia e a sociedade não podem ser entendidas como departamentos autônomos. Uma instituição realimenta à outra continuamente. Ambas devem ser entendidas enquanto elementos amalgamados que, ainda que façam parte de condições sócio-existenciais diferenciadas, coexistem ao mesmo tempo na configuração do futebol (Helal, 2001).

Utilizaremos o modelo “codificação/decodificação” proposto por Hall (2003). O autor critica um modelo em que a mídia influenciaria unilateralmente o público receptor. Neste sentido, como uma via de mão única, existiria uma hierarquia ideológica em que o aparelho informativo seria o tradutor da verdade, emitindo narrativas independentemente do interesse do público ou do significado cultural que é socialmente compartilhado. Não é o caso. Hall propõe um modelo em que o aparelho é informativo determina e é determinado pelas demandas sociais. Aquele que divulga tais matérias está inserido em um dado contexto que não pode ser negligenciado para que as matérias tenham aceitação. Logo, o contexto em que o número 10 é um símbolo capitalizado socialmente, é reconhecido tanto pelo emissor, quanto pelos receptores.

A memória da camisa 10 seria um trabalho de lembrança pela mídia que aspira à preservação da identidade nacional, via futebol. Seus abusos estariam ligados diretamente à iminência da perda da identidade, noutros termos, às crises de identidade (Rodrigues Silva, 2002).

Pollak (1989) salienta que os objetos materiais são rastros da memória. São produzidos mediante discursos organizados em torno das imagens que formam a unidade nacional. Os objetos materiais seriam responsáveis por guardar e materializar a memória. Assim, a memória da camisa 10 estaria diretamente relacionada aos ídolos do futebol brasileiro, cujas imagens se aproximam da identidade nacional, daquilo que o brasileiro gosta de falar de si mesmo. Ainda para Pollak (1989), os objetos materiais (neste caso, a camisa 10) seriam indicadores empíricos de determinados grupos, “uma memória que ao definir o que é comum ao grupo e que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (p. 3). Vejamos as matérias.

<sup>9</sup> Entendemos por capitalização interna o jogo articulado sobre os símbolos, valores e sentimentos nacionais.

<sup>10</sup> Programa exibido no dia 03/10/2004.

<sup>11</sup> “A Rádio do futebol em Minas” é o epíteto da emissora que goza de uma notada influência sobre o público mineiro.

Uma reportagem do Jornal do Brasil<sup>12</sup> sugeriu que a CBF deveria adotar o mesmo critério da AFA (Associação de futebol Argentino), isto é, “eternizar” a camisa 10 da seleção daquele país, ou seja, nenhum jogador argentino vestirá mais o uniforme da seleção argentina com o 10 às costas. Assim como a AFA “aposentou” a camisa 10 como uma forma de homenagear ao ídolo Diego Maradona, segundo a reportagem, a CBF também deveria fazê-lo, como uma forma de respeitar a memória dos vários ídolos do futebol brasileiro que utilizaram a camisa 10 pela seleção. No subtítulo da reportagem, lê-se: “No Brasil, a medida evitaria *atentados violentos ao pudor* - aposentar a 10 impediria novas agressões à *memória do futebol tetracampeão*”<sup>13</sup>, como Silas perpetuou na Copa de 90” (itálico nosso).

O jornal explicita ainda que tal medida impedisse que “inquilinos indevidos” – termo utilizado para denominar jogadores identificados com poucas qualidades técnicas<sup>14</sup> - utilizassem o uniforme. Afinal, o que quer dizer o substantivo “inquilino” senão uma pessoa que usufrui por um determinado tempo de um “bem” que não é seu. No meio comercial, por exemplo, as condições exigidas no contrato para alugar um imóvel seriam a renda do “inquilino” e a viabilidade de sua renda para pagar o aluguel. Da mesma forma, tal “inquilino” seria “indevido” à medida em que contraria ao regimento de um condomínio, por exemplo.

Parece que os requisitos no “contrato” para “alugar” a camisa 10 deve ser a técnica apurada, o talento para o futebol, característica que aqueles jogadores, segundo a matéria, não possuíam. Vale ressaltar que tais características são aquelas que diferenciam o discurso do futebol brasileiros sobre os demais.

É importante observar que a matéria sugere que jogadores de “pouca qualidade técnica” não poderiam utilizar a camisa 10. Não observamos qualquer restrição na matéria que impedisse tais “inquilinos”, mesmo apresentando um futebol de “qualidade duvidosa”, de atuar pela seleção brasileira. Parece que a dúvida sobre a técnica de determinado jogador poderia ser admitida até para a seleção brasileira, a mesma seleção que se vangloria do epíteto “Brasil, país do futebol”, mas não seriam admitidas para um “camisa 10”.

Porque um jogador de “qualidade técnica duvidosa” não pode utilizar a “camisa 10”? não parece um indício de uma sensibilidade social no sentido de preservar a memória do futebol brasileiro através dos ídolos que vestiram as camisas 10 dos seus respectivos clubes?

Observamos os mesmos sentimentos com relação à camisa no período entre o final do ano de 2004 e início de 2005. Em apenas 10 dias, no hiato entre 31/12/2004 e 10/01/2005, foram vinculadas 6 matérias em que a camisa 10 foi citada. Ressaltamos que no período em questão ocorre uma abertura do mercado do futebol com muitas contratações de jogadores sendo realizadas em tal período.

Analisando as manchetes dos jornais “especializados” vimos uma angústia do veículo com relação à necessidade da contratação de um “camisa 10” pelos quatro principais clubes da capital do Rio de Janeiro. Na manchete do Jornal “Extra” do dia 31/12/2004 lê-se que o Vasco estaria “À procura do camisa 10”. Para o jornal, a diretoria vascaína queria “trazer um craque para usar a camisa 10” e que a “equipe precisaria de um maestro para comandar a equipe”<sup>15</sup>. O contratado foi o jogador Allan Delon. Esta contratação foi noticiada assim por “O Lance”: “Allan delon recebe hoje a camisa 10”<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Maradona é camisa 10. Para sempre. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro. 27/09/01. p.26. Esportes.

<sup>13</sup> Na ocasião da reportagem o Brasil ainda não conquistado a Copa do Mundo de 2002.

<sup>14</sup> O Jornal do Brasil cita como alguns desses “inquilinos” os jogadores Edu Marangon, Edu Manga, Mazinho Oliveira, Palhinha e Sérgio Manoel.

<sup>15</sup> EXTRA, 31/12/2004, p. 8.

<sup>16</sup> O Lance, 10/01/2005, p.9.

Já no Fluminense, o então Técnico Abel Braga, disse que não haveria preocupação com relação a uma possível guerra de egos entre os jogadores que poderiam ser contratados (Felipe e Petkovic) já que os dois utilizam a camisa. Para o “O Globo”<sup>17</sup> um dos dois “é claro, usará a camisa 10”. Certamente, não haveria um “guerra de egos” se a camisa não tivesse valor. Parece que o uniforme é dotado de um capital simbólico cujo valor é reconhecido socialmente.

Petkovic não foi contratado, mas Felipe sim. O jornal “O Lance” anunciou a contratação do jogador em sua primeira página, se referindo a ele como “novo maestro tricolor e ganha a camisa 10”. Falando sobre sua expectativa de vestir a camisa 10 do Fluminense o jogador disse que “será uma satisfação vestir a camisa 10 que já foi de Rivelino”<sup>18</sup>. Aqui, a identidade do futebol brasileiro, personificada na imagem do ex-jogador, é atualizada em Felipe.

No mesmo dia, o mesmo “O Lance” publicou a manchete “O camisa 10 está escolhido”, referindo à contratação do jogador Adrianinho pelo Flamengo.

O jornal “O Lance”<sup>19</sup> publicou uma matéria de primeira capa se referindo à especulação envolvendo a contratação do meio Juninho Paulista. “Ele é 10”, expressão auto-contida, pode ser lida como uma aprovação incentivando a contratação do jogador, ao mesmo tempo em que o adjetiva por um bom jogador. Utiliza, para tanto, de uma símbolo socialmente admitido, que remete o número 10 à excelência. A contratação do jogador não se concretizou.

É importante ressaltar que como o período em questão é fértil para contratações ou especulações. Outros jogadores que utilizariam outras numerações foram anunciados sem, contudo, “receber”, “ganhar” ou “gerar uma guerra de egos” pelos os uniformes que futuramente vestirão. O sentimento de prêmio foi somente remetido àqueles jogadores que iriam vestir a camisa 10.

O argumento de que a mídia constantemente atualiza a tradição sobre a camisa 10 pôde ser observado através de uma nova matéria no jornal “O Globo” no dia 13/03/2005<sup>20</sup>. Lê-se no título e subtítulo da matéria: “Nome, futebol e número de craque – no topo de mundo, Ronaldinho Gaúcho *personifica a magia da camisa 10 clássica* no Barcelona” (o itálico é nosso). A matéria renova a sensibilidade entre um símbolo que socialmente que conduz ao ótimo e a respectiva verificação do desempenho do jogador. A parcela da identidade nacional que é constituída pelo futebol brasileiro é atualizada, ainda que o jogador esteja atuado em um clube europeu. A matéria é veiculada de uma forma em que a imagem e o desempenho do jogador reforça internamente o sentimento pensado como constituinte da identidade nacional.

A leitura que podemos fazer sobre essas manchetes é que a mídia impressa atualiza a tradição de um “craque” remeter à camisa 10. A lembrança de outros “craques” consagrados desautorizam pensar que somente bons jogadores jogam com a camisa 10. Contudo, a cada manchete a mídia faz reacender a esperança de que se efetive a contratação do jogador diferenciado e que os clubes se sirvam dessa qualidade.

O Esporte Espetacular<sup>21</sup> fez uma genealogia da camisa 10. A reportagem começou pelo que podemos chamar de mito fundacional quando na Copa de 58 Pelé teria recebido aleatoriamente a camisa 10 pelo sorteio. A partir de então, segundo a reportagem, a camisa que era “antes do Rei uma camisa, depois um atestado de talento” e que haveria ocorrido um “casamento perfeito” entre Pelé e a camisa 10.

---

<sup>17</sup> 1/1/2005, esportes, p. 35.

<sup>18</sup> O Lance, 06/01/2005.

<sup>19</sup> O lance, 09/01/2005.

<sup>20</sup> Esportes, p. 46.

<sup>21</sup> Programa exibido pela Rede Globo de Televisão.

A matéria segue elencando uma série de adjetivos ufanistas sobre a camisa: “camisa que lembra craque”, “sinônimo de craque, magia, gols”, “só para craques”. A matéria transcorre e chega em um momento de impasse: nos clubes “a falta de talentos banalizou a 10”. Aqui podemos entrever o temor da mídia para que não aconteça o mesmo na seleção brasileira. A matéria mostra que somente nos últimos 2 anos, 16 jogadores utilizaram a camisa 10 e isso estaria fazendo com que a camisa perdesse sua identidade.

Para que a identidade da camisa 10 e, indiretamente a do futebol brasileiro, não ficasse comprometida, a reportagem menciona que “camisa procura companheiro talentoso e fiel. E já tem pretendente”. O pretendente seria Ronaldinho Gaúcho, que a partir de então, disse querer “querer jogar apenas com a 10”. Observemos que os dotes estabelecidos pela mídia para o pretendente não pode ser qualquer um, mas sim um jogador “talentoso e fiel”, bem aos moldes do casamento católico, que o pretendente não poderia ser “qualquer um” e a fidelidade seria a provação da dedicação exclusiva ao seu cônjuge, no caso, a camisa. Todo o esforço da reportagem é para chegar à conclusão de que ancorar um jogador (que atendesse aos requisitos) à camisa era no sentido de “preservar a história de uma camisa que ganhou vida própria, graças ao talento de um rei e seus súditos”<sup>22</sup>.

Deve-se observar que a reportagem elege os jogadores que utilizaram a camisa 10 nas Copas posteriores a 70. No entanto, de Zico na Copa de 86 passa imediatamente para Raí na Copa de 94, “esquecendo” da Copa de 90 como se o Brasil não tivesse participado daquela Copa, ou que nenhum jogador havia sido inscrito com a camisa 10. Não foi o caso. Aqui um caso tácito de esquecimento. O jogador que foi inscrito e atuou com a camisa 10 em 90 foi Silas, o mesmo jogador que a matéria do Jornal do Brasil adjetivou por “inquilino indevido”, e que estaria afrontando à memória do futebol brasileiro.

Não queremos discutir a qualidade desse jogador, mas sim, demonstrar que a matéria foi editada como um indício do esquecimento de um ator social que, ocupando uma posição de destaque indevidamente num determinado momento, contrariou a imagem do jogador brasileiro pensado como merecedor da “camisa 10” ou no sentido de preservar a identidade do futebol brasileiro. Neste caso, o estilo de jogo e o desempenho de Silas para aqueles que publicaram tais matérias, se afastam das imagens que são ancoradas pela mídia para a camisa 10 e, por extensão, ao futebol brasileiro. Daí o esquecimento. Silenciar sobre o que não queremos dizer é uma forma de preservar apenas o que interessa que seja lembrado. Um exemplo da manipulação ideológica da memória, ou seja, paralelamente a um trabalho da lembrança, o esquecimento seria uma outra face igualmente importante para a manutenção da identidade nacional em que “a utilização deliberada do esquecimento, se opera através do caráter seletivo da própria memória” (Rodrigues da Silva, 2002, p.432).

A seguir apresentaremos as análises das entrevistas com os jornalistas da Rádio Itatiaia de Belo Horizonte. A técnica para tal foi a análise do conteúdo proposto por Bardin (1994). Os conteúdos das respostas foram divididos em 3 categorias, a partir das próprias falas dos nossos informantes. Observemos suas falas.

*“qualquer garoto vai querer a 10. Porque ele vai querer a 10? Até pela representação do número 10 né, um número forte... e também pela representação dos grandes craques do Brasil e do exterior que utilizaram essa camisa (...) é a principal camisa do futebol ainda é a 10. Quando você vai nos estádios, aqueles vendedores que ficam na porta do estádio ficam com um varal, geralmente 90% de qualquer que seja o time, é a camisa 10. Isso eu não te falo não é aqui em BH, não é no Rio de Janeiro. A gente viaja o mundo, todos é a camisa 10 de maior destaque”. (informante 1 – 21 anos)*

*“... são vários jogadores que vão passando até que um encaixa na camisa. E como eu te disse, a camisa fica como um instrumento daquela pessoa (...) o Pelé encaixou na 10, porque? É um craque.” (informante 1 - o sublinhado é nosso – 21 anos).*

<sup>22</sup> Rede Globo de Televisão, 03/10/2004.

*“a camisa 10 é o craque, talento, jogador excepcional, diferenciado. O ouvinte quando ouve assim: - fulano de camisa 10, ele já tem esperança de que o cara seja diferenciado. Essa camisa 10 ainda provoca esse tipo de reação no torcedor”. (informante 3 - o sublinhado é nosso – 26 anos).*

*“jogador diferenciado do time perante aos outros números. O torcedor acredita que o jogador que vestir a camisa 10 vai ser o diferencial, que vai fazer a diferença, que vai ser o craque do time” ( Informante 3 - o sublinhado é nosso – 26 anos).*

A partir das falas acima podemos observar a importância que a mídia atribui à camisa 10. Aquele valor do número 10 admitido em outros âmbitos de nossa cultura é esperado a mesma correspondência pelo desempenho dos ídolos, confirmam a hipótese que lançamos sobre a resistência da mídia ante o perigo da perda identidade para preservar a camisa 10 ainda como um símbolo da cultura brasileira. Sobre os símbolos, Laplantine & Trindade (1996) consideram que esses constituem-se ligando aspectos formais (significante) a conteúdos (significado) que, por sua vez, são instituídos historicamente. Mas não basta qualquer significante para assumir determinado significado atribuído à camisa 10. O jogador (o significante) não pode ser “qualquer um”: deve reunir as condições necessárias para à camisa “encaixar” seu significado. O jogador então deve preencher aos requisitos identitários da camisa 10 e, por extensão, à identidade do futebol brasileiro. Vejamos, então, quais seriam as condições que nossos entrevistados nos deram sobre quem “pode”, quem “deve” e quem “ousa” vestir esse símbolo.

*“a camisa 10 é marcada pela inteligência, é o jogador mais inteligente. É o jogador diferenciado, que para a bola, que levanta a cabeça, que olha...então esse é o referencial da camisa 10. Se você der a 10 para um cabeça-de-bagre, por exemplo, não vai sair nada. O 10 tem que ser um cara inteligente, o diferenciado do time, o craque...” (informante 1 - o sublinhado é nosso – 21 anos)*

*“alguns dos jogadores que utilizaram a camisa 10 são ídolos eternos. O Roberto, por exemplo, é o maior ídolo do Vasco, o Zico, do Flamengo... quando qualquer garoto surge com talento, até a gente da mídia já fala; - “a camisa 10 de Zico”, então tem essa referência, esse vínculo, esse laço. Esse laço com o passado, com a glória que une o passado com o presente” (informante 2 - o sublinhado é nosso – 33 anos)*

*“... no Brasil se tem essa cultura, na Europa não. Lá, jogador joga com o número 31,32,33. Aqui cada time tem seu camisa 10 [o informante aqui espontaneamente elenca os mesmos jogadores que ilustramos no começo do texto]. Essa cultura ainda ficou no Brasil. Aqui não se está acostumado por exemplo de um jogador entrar com o número 33,44. No Brasil são os 11 e o 10 é o diferencial.” (informante 2 - o sublinhado é nosso – 33 anos).*

*“é a base, a estrutura do time. O camisa 10 é o armador, aquele jogador que tem um talento a mais que os outros jogadores, embora hoje em dia esteja difícil achar esse camisa 10. Tivemos aí o Alex e depois que ele saiu até hoje o clube tem dificuldades de achar outro camisa 10” (informante 3 – o sublinhado é nosso – 26 anos).*

*“a camisa 10 é a referência do time, é aquele craque, é o jogador que chama a atenção para si, a responsabilidade para definir o jogo. Tem o Pelé, o Maradona. O camisa 10 é o jogador mais habilidoso, o craque. A esperança do torcedor é sempre que o camisa 10 possa resolver e decidir uma partida (...) o 10, além de ser lenda, é o jogador mais criativo, o craque, significa cabeça-pensante da equipe” (informante 3 - o sublinhado é nosso – 26 anos).*

A identidade de que seria “um camisa 10”, definição auto-contida para designar um bom jogador, foi construída pela ação não apenas dos ídolos que vestiram-na, mas também, indiretamente, pelos jogadores com outra numeração. Afinal, como nos ensina Lévi-Strauss

(1975), uma categoria sozinha jamais possuirá significado algum; elas serão delimitadas pela diferença. Cada grupo se marca somente integrado a um sistema. Logo, o sentido e o valor de cada grupo será oriundo da posição que ocupa em relação aos demais. A demarcação de um camisa 10, nas palavras de todos nossos entrevistados como “diferenciados”, surgem como imagens sumárias sobre o que tais jogadores foram e como os pretendentes para tal uniforme devem ser.

Entrevemos uma continuidade da uma menção aos ídolos antigos que residem na memória coletiva e que informam pela história a expectativa de desempenhos futuros. A rememoração da camisa 10 atende tanto a uma demanda social em que lembrança dos ídolos de outrora é utilizada no sentido de manter viva a tradição, atualizando-a a cada novo pretendente e para que esta identidade seja mantida, preservada e coesa, estabelecem expectativas e critérios para aqueles jogadores que pretendem vestir a camisa 10.

A exemplaridade do símbolo está ancorado ao passado que, por sua vez, resgata a identidade para atualizá-la:

*“Todo mundo quer jogar com a camisa que foi do Pelé! Ninguém quer jogar com a camisa que foi do Bilú! Todo mundo quer a 10 do Pelé, ou do Maradona... todo mundo que vestir aquela camisa, até pro cara se sentir, aliás é um ponto interessante, é uma forma do garoto, do jovem se sentir como aquele jogador porque o grande símbolo do atleta é a camisa... e daí você ter o número daquela camisa nas costas, você passa até a sentir, a fantasiar como aquele jogador né, e aí por isso o cara quer ser igual ao Pelé, e não ao Márcio Mexerica do Atlético” (informante 1 - o sublinhado é nosso – 21 anos).*

*“quando um jogador tem uma camisa parecida com dele, aí geralmente a mídia fala: - o novo camisa 10, para ficar no lugar, por exemplo, do Zico do Flamengo. As vezes também a gente tem essa carência de um nome forte para ocupar essa vaga. Além também de ter uma cobrança maior em cima da camisa 10. (...) Sempre tem uma cobrança maior em cima do número 10, de demonstrar um futebol igual aos outros jogadores. Por existir essa lenda, existe uma maior cobrança do atleta que utiliza a camisa 10”. (informante 1 - o sublinhado é nosso – 21 anos).*

A memória nesse sentido é um recorte do passado que confere sentido ao presente (Pollak, 1989). A manutenção da tradição da camisa é um dispositivo que é acionado com pela mídia com o intuito de, mesmo que indiretamente, preservar a memória do futebol brasileiro. Afinal, qual seria o intuito de a cada nova “promessa”, “ressuscitar” os ídolos que no passado atuaram com a “camisa 10”? Podemos ter que os novos jogadores que atuam com a camisa 10 trazem consigo, indiretamente, a referência presa à história dos ídolos de outrora. Por exemplo, Helal & Coelho (1996) observaram que a trajetória do ex-jogador do Flamengo Sávio, ancora-se em alguma medida como “herdeiro tradição”, sucessor de Zico (p. 87). Desta forma, pensando mais uma vez no limite, Sávio já no começo da sua carreira trazia consigo um pouco do ex-jogador e maior ídolo do Flamengo. Observamos empiricamente a ocorrência dessa tradição quando o jogador Caio do Flamengo teria sido hostilizado pelos torcedores por não apresentar um futebol à altura daquele apresentado por Zico. Sobre esta situação, o jornal “O Dia” divulgou a seguinte manchete: “10, uma camisa de peso – Caio que leva o número nas costas, é vaiado, sente o golpe e vai ao psicólogo”<sup>23</sup>.

Podemos observar, seja pelas matérias televisionadas, jornais ou entrevistas, que a camisa 10 é um símbolo do futebol brasileiro que a mídia, como uma das guardiãs e difusoras da memória esportiva, quer manter protegido como uma materialização da identidade nacional, ainda que outros ídolos consagrados tenham utilizados uniformes diferentes do 10. Os discursos construídos sobre a qualidade e a identidade da camisa 10 se aproximam de uma angustiada narrativa romântica anunciada para se prevenir de qualquer ameaça à identidade nacional, mediada pelo futebol, fonte de orgulho nacional.

<sup>23</sup> O Dia, 09/03/2005, p. 3, esportes.



Estamos lidando com um “mercado” de trocas simbólicas dos “bens” identitários eminentes dos Estados-nacionais pós-modernos no cenário mundial. Nosso carnaval, nosso futebol, e dentro do futebol a camisa 10, são dispositivos que são acionados pela mídia para nos diferenciar de outras nações. Desta forma, a partir da existência desses bens simbólicos que somente nossa nação possuiria, teríamos do que nos diferenciar e por que não nos orgulhar perante as outras nações.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1994.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2003.

HELAL, R; COELHO, M. C. Mídia, idolatria e a construção da imagem pública: um estudo de caso. In: **Pesquisa de Campo**. n. 3-4. 1996

\_\_\_\_\_. Mídia, construção da derrota e o mito do herói. In: HELAL, R., SOARES. A. J., LOVISOLO, H. (orgs.) **A invenção do país do futebol: mídia, raça e idolatria**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 149-162. 2001.

HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo brasiliense. 1975.

RODRIGUES DA SILVA, H. “rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista brasileira de História**. São Paulo, p. 425-438. 2002

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos – Revista da Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

WATT, I. mitos do individualismo moderno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

## A DITADURA DA TELEVISÃO E A PADRONIZAÇÃO ESTÉTICA NO CULTO AO CORPO

Rafaela Klein, Graduada em Educação Física  
pelo Centro Universitário Feevale/NH/RS

Gustavo Roes Sanfelice – Doutorando em Ciências da  
Comunicação/UNISINOS/RS – Mestre em Ciência do  
Movimento Humano/UFSM e professor do Curso de  
Educação Física do Centro Universitário Feevale/NH/RS

### RESUMO

*Este estudo busca analisar a influência que a televisão exerce na concepção estética das pessoas através da exibição de corpos. Utilizou-se a abordagem qualitativa com um grupo de pessoas de ambos os sexos que praticam musculação, sendo utilizado como instrumento para coleta de dados uma entrevista semi-estruturada. Nessa investigação pôde-se identificar que a televisão está relacionada à busca por padrões estéticos através das práticas corporais. Devido a esta valorização, conforme se constatou na pesquisa, os corpos exibidos na televisão parecem pressionar alguns dos colaboradores a buscarem esses padrões de forma que eles se destaquem no meio social.*

Palavras-chave: Televisão, Estética e Corpo.

### RESUMEN

*Este estudio busca analizar la influencia que la televisión ejerce en la concepción estética de las personas a través de la exhibición de cuerpos. Se utilizó un abordaje cuantitativo con un grupo de personas de ambos sexos que practican musculación, para coleccionar los datos fue usada una entrevista semi-estructurada. Así se pudo identificar que la televisión está relacionada a la búsqueda por padrones estéticos a través de las prácticas corporales. Debido a esta valorización, según la investigación, los cuerpos exhibidos en la televisión parecen presionar algunos de los colaboradores a buscar esos padrones para destacarse en el medio social.*

Palabras llave: Televisión - Estética y Cuerpo

### ABSTRACT

*This study attempts to analyze the influence television has on people's aesthetic conception through bodies' exhibition. The qualitative approach was used with a group of people of both genders, who work out, using a semi-structured interview as an instrument for data collection. In this investigation, it was possible to identify that television is related to the search for aesthetic patterns through corporal practices. Due to this valorization, from what it was concluded in the research, bodies shown on television seem to pressure some of the collaborators to search for these shape patterns in a way that they can stand out in the social environment.*

*Key words: television, aesthetic and body.*

## **INTRODUÇÃO**

No dia a dia das academia, no contato com alunos de musculação, observa-se que a maioria dos praticantes dessa modalidade demonstra uma preocupação excessiva em adquirir padrões estéticos que há tempos atrás, não eram considerados.

Tendo em vista que, segundo Castro (2003 p.22), “a década de 20 representa um grande marco histórico para a compreensão do processo no qual a corporeidade ganha uma evidência cada vez maior”.

Desde então, o culto ao corpo perfeito só se aguçou e a televisão está fortemente associada a esse processo, valorizando cada vez mais a exposição do corpo. A autora afirma que o culto ao corpo envolve não só a atividade física, mas também as restrições alimentares, as cirurgias plásticas, o uso de produtos cosméticos, enfim, tudo o que responda a preocupação de se ter um corpo bonito e saudável.

Os meios de comunicação de massa, aliados a “indústria da beleza” tem fortemente influenciado grande parte da população na busca de corpos esteticamente perfeitos, seguindo padrões de beleza vigentes. Homens e mulheres, os quais seguem um mesmo padrão: corpos esguios, músculos à mostra, abdomens “sarados”, seios e quadris “avantajados” e bem desenhados. De acordo com o Vargas (1999) a moda atualmente é o corpo muscularmente hipertrofiado.

A televisão exhibe seus corpos como se fossem exemplos de perfeição, um ideal a ser alcançado por todos que desejam fazer sucesso frente à sociedade.

Considerando que vários aspectos podem influenciar esses padrões estéticos, parece que o principal deles está relacionado aos programas de televisão, como novelas e os de auditório direcionados ao público jovem, os quais são os “campeões” em exibição de corpos e culto ao corpo. Personagens que se apresentam com seus corpos “sarados”, moldados às custas de horas de musculação, silicone e anabolizantes, despertam a fantasia das pessoas, servindo como estímulo para também moldarem seus corpos de acordo com a tendência exibida pela televisão, através da prática da musculação.

Para Castro (2003), o grupo praticante desta modalidade preocupa-se, acima de tudo, com a beleza de seus corpos traduzida no ganho e definição da massa muscular, assumindo claramente, a preocupação estética como principal motivação para a frequência regular à academia.

Conforme Ullmann (2004), a beleza estética tem um alto valor na aceitação social, na auto-estima, no jogo da sedução dos indivíduos. Portanto, aquele que não corresponde a um determinado padrão de beleza tende a ser discriminado.

Contudo, torna-se relevante fazer um estudo com indivíduos que freqüentam as academias, sobre o culto ao corpo e os padrões estéticos apresentados pela mídia, justificando o seguinte problema a investigar: os corpos exibidos na televisão influenciam na concepção estética dos praticantes de musculação?

O objetivo geral desta investigação foi analisar a influência que a televisão exerce na concepção estética das pessoas através da exibição de corpos. Os objetivos específicos foram: verificar os motivos que levam as pessoas a procurarem as academias para a prática da musculação; verificar tanto os aspectos positivos, quanto negativos, que a televisão irradia na imaginação das pessoas na busca pelo corpo perfeito; verificar a repercussão dos corpos exibidos na televisão entre os praticantes de musculação e; por último, verificar se, além das academias, as pessoas recorrem a outros meios para atingir os padrões estéticos almejados.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi desenvolvida através do corte metodológico qualitativo interpretativo objetivando-se em analisar a influência que a televisão exerce no culto ao corpo, tendo como campo de estudo uma academia localizada na cidade de São Sebastião do Caí - RS. O instrumento para coleta de dados será entrevista semi-estruturada.

Para Triviños (1987 p. 145 e 146), “a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Ela permite ao entrevistado, liberdade para transcorrer sobre o tema proposto.

Segundo o autor, a entrevista semi-estruturada ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante (entrevistado) alcance a espontaneidade e a liberdade necessária, enriquecendo a investigação. Sendo assim, a entrevista foi composta por 18 perguntas abertas, as quais permitem que o entrevistado se expresse da maneira mais espontânea possível sobre o assunto.

A escolha pela academia se deu pelo fato da pesquisadora já estar trabalhando na mesma, tendo assim, maior proximidade com a proprietária e com os alunos, o que facilitou o andamento da pesquisa. A academia atende pessoas de classe média a alta, de todas as idades e ambos os sexos, mas na sua maioria mulheres.

Os alunos entrevistados foram selecionados por assiduidade, ou seja, aqueles que freqüentam a academia de 3 a 5 vezes por semana, uma vez que a academia só funciona de segunda a sexta, e que já praticam musculação há algum tempo.

A pesquisadora procurou equilibrar bem o público a ser entrevistado por sexo, mas de diferentes faixas etárias, pois, a pesquisa não se restringe a sexo nem a idade.

## **DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Foram selecionados para o estudo 10 colaboradores de acordo com os seguintes critérios de inclusão: ambos os sexos, idades de 18 a 60 anos praticantes de musculação a mais de um ano e que freqüentam a academia de três a cinco vezes por semana.

Os programas de auditório juntamente com as novelas são os campeões em exibição de corpos belos onde muitas vezes quebram recordes de audiência enfatizando um determinado modelo de corpo. Um exemplo disso foi na novela *Celebridade* onde, num determinado capítulo, a atriz Juliana Paes apareceu completamente nua. No dia em que esse capítulo foi ao ar, o índice de audiência da novela foi altíssimo e esta cena rendeu várias reportagens em revistas e críticas em outros programas.

Nas respostas dos entrevistados fica claro que muitos gostam de assistir esses programas:

“Gosto de assistir alguns desses programas como o ‘Caldeirão do Huck’ e ‘Altas Horas’. Novelas eu assisto quase todos os dias”. Roberta – 19 anos

Observa-se que as novelas têm maior preferência pelos alunos comparadas aos programas de auditório. Aqueles que não acompanham diariamente as novelas são pessoas que não estão em casa nesses horários. Conforme Fábio:

“Às vezes, quando eu não tenho o que fazer, eu assisto (programas de auditório). Mas é tanta bobagem que aparece nesses programas que eu fico me perguntando como é que eu consigo assistir isso?” Já as novelas: “Não, geralmente nesses horários eu ainda to trabalhando ou tomando um chope com os amigos”. Fábio – 49 anos

Todos os alunos entrevistados freqüentam a academia a pelo menos um ano e com a freqüência de, no mínimo, três vezes por semana. Podemos considerar que vários são os motivos que levam as pessoas a essa prática. Por ser um dos exercícios que mais modela o corpo, muitas pessoas admitem cultivar esta prática para fins estéticos. Outros, por saúde e melhor desempenho em suas atividades, encontram na musculação um meio de melhorar suas aptidões físicas e seu bem estar, sem deixar de lado os cuidados com a forma. Para Castro (2003), os praticantes dessa modalidade preocupam-se, acima de tudo, com a beleza de seus corpos, assumindo que, a principal motivação para a freqüência regular à academia é a preocupação com a estética traduzida no ganho e definição de massa muscular. Isto ficou claro na resposta dos alunos:

“Em primeiro lugar pela estética e hoje em dia eu vejo que está relacionado com a saúde que é muito importante, mas o ponto de partida é a estética”. Caroline – 24 anos

Para Vargas (1998), a moda é o corpo muscularmente hipertrofiado. Este fato se concretiza quando os alunos são questionados pela escolha da musculação e não outro tipo de exercício:

“Porque eu acho que a musculação dá um resultado mais rápido e é mais pro que eu quero que é enrijecer os músculos e delinear. Perder peso e ganhar massa muscular.” Caroline – 24 anos.

“Porque eu acho que é mais rápido e eficaz para a musculatura, dá uma efeito mais rápido a curto prazo.” Tatiana – 22 anos

Pode-se perceber nas respostas acima, o interesse dos alunos pelo padrão de corpo magro e com músculos bem desenhados.

Dentre todos os significados que se atribuem às práticas corporais pode-se perceber uma associação dos praticantes de musculação entre beleza corporal e saúde. Isso parece estar relacionado à influência da mídia que leva os sujeitos a consumirem certos produtos e práticas corporais.

Em relação à satisfação pessoal com o corpo, muitos entrevistados admitiram não estarem completamente satisfeitos com seus corpos.

“Estou começando a ficar. Tá muito bom perto do que era, mas ainda dá pra melhorar muito. Estou magra, to definindo a musculatura, mas ainda falta alguma coisa”. Caroline – 24 anos

“Não. Eu tinha que perder uns cinco quilos e aumentar minha massa muscular, mas é só emagrecer e malhar bastante”. Marcelo – 27 anos

Pôde-se perceber essa insatisfação não só nas mulheres, mas também, de forma mais discreta nos homens uma vez que estes vêm cada vez mais se preocupando com a aparência física. Conforme Ullmann (2004), as pessoas querem se perfeitas esteticamente esculpindo cada músculo e eliminando cada grama de adiposidade extra, de qualquer forma. A maioria das pessoas insatisfeitas com seu corpo não são obesas, algumas têm sobrepeso ou simplesmente uma estrutura mais graúda.

Na construção do corpo, um dado que chama a atenção nos praticantes de musculação é a busca por um determinado padrão de corpo belo. Geralmente sendo a referência que mais aparece atualmente na mídia e que “está na moda”.

Dentre os corpos exibidos na televisão perguntou-se aos alunos se eles tomam alguns desses modelos como padrão. Nesta pergunta a pesquisadora observou que alguns dos entrevistados se omitiram em responder, talvez por se sentirem envergonhados, mas com um pouco de insistência alguns acabaram dizendo:

“Ai, acho que sim. Não especial assim uma pessoa, mas têm várias assim que eu acho bonita. Tem a Cicarelli, que tem um corpaço, a Daniele Winits também e... várias”. Roberta – 19 anos

“Eu gosto do corpo da Joana Prado (a Feiticeira). Acho ela super bonita”. Caroline – 24 anos

Todas essas mulheres que as alunas citaram, são exemplos de corpos magros, mas com músculos bem definidos. São mulheres que passam horas nas academias e clínicas de estética moldando seus corpos. Nesse ponto se confirma a preferência dos praticantes de musculação por corpos hipertrofiados. Os homens entrevistados também confirmam esse fato:

“Sei lá, acho que um corpo sarado assim... normal. Precisa dizer o nome? É legal assim tipo o Paulo Zulu. Eu acho que é legal assim, nem muito forte, nem muito fraco. Definido”. Guilherme – 21 anos

O corpo dos atletas, moldados pela preparação física do esporte, também mexe com a fantasia dos telespectadores. Para eles, esses corpos fortes e musculosos, representam a

imagem de um herói insuperável, símbolo de bravura e autoconfiança. Isto ficou claro na resposta de Marcos:

“Eu acho que um símbolo de um atleta no esporte que eu gosto é o jogador de futebol Roberto Carlos. É um cara que tem assim, nos aspectos de músculo, força e resistência. Acho que esse cara é um símbolo”. Marcos – 49 anos

Os corpos veiculados na televisão parecem exercer forte influência nessa construção de corpos belos apesar de alguns tentarem omitir essas informações. Perguntou-se aos alunos quanto à influência dos corpos exibidos na televisão sobre eles e as outras pessoas:

“Na minha, de alguma forma sim. Eu acho que na de todo mundo tem essa influência né. Tu te transforma em cima daquilo ali. Eu acho que a exposição desses corpos te condiciona a ter um corpo melhor. Nesse sentido eu acho que sim”. Marcos – 49 anos

“Eu acho que indiretamente acaba influenciando. Não que eu pense assim... vou ficar com o corpo daquela pessoa, mas indiretamente acaba porque o padrão de beleza daquela pessoa ta exposto na mídia. O bonito tá na televisão e a gente acaba olhando e achando bonito também querendo ficar pelo menos parecido para não ficar tão fora do padrão que é pré-estabelecido e a gente acaba acatando. Nas outras pessoas? Com certeza. Tem pessoas até bem mais influenciadas do que eu, mas eu acho que... com certeza também nos homens, não só nas mulheres”. Roberta – 19 anos

Como a maioria dos entrevistados admitiu sofrer uma certa influência dos corpos exibidos na mídia, a pesquisadora perguntou se eles consideravam essa influência positiva ou negativa, já que esses corpos da mídia, além da malhação, fazem dietas, cirurgias, usam cremes, suplementos, ou seja, é todo um processo que precisa de muito tempo, o custo é altíssimo e em alguns casos não é nem um pouco saudável.

“Eu acho que é positivo porque a partir do momento que tu te preocupa com o teu corpo, tu vai te preocupar com a saúde, alimentação, uma série de coisas que tu sabe que decorre daí né. Então tem tudo a ver, eu acho. Claro que tem alguns que exageram com esse negócio de bomba e suplementos né. Esses recursos químicos aí é um exagero”. Marcos – 49 anos

“Eu acho que influencia de forma positiva porque querendo ou não, mesmo que seja pra ti ficar mais bonito, andar na moda tu acaba buscando um desses padrões. Isso é que o consumismo e a moda colocam. Se a moda é magrinho, bonitinho, todo mundo tenta se colocar na moda. Mesmo que não seja pra ti, mas por andar na moda tu vai praticar exercícios e isso vai te dar algum retorno seja em termos de satisfação pessoal mesmo ou em termos de saúde”. Marcelo – 27 anos

Tudo isso gera nas pessoas a preocupação em serem esteticamente “perfeitas” levando os praticantes de musculação a buscarem outros recursos além do exercício, pois a musculação ajuda a emagrecer e definir a musculatura, mas não modifica a genética das pessoas. Considerando esses aspectos, perguntou-se aos alunos se eles já haviam tomado algum medicamento para emagrecer, suplementação, anabolizantes, ou já teriam feito algum tipo de cirurgia plástica. A aluna Caroline demonstrou viver buscando diversos

meios para atingir seu ideal de beleza, mas conforme ela respondeu anteriormente, ainda não está satisfeita com o seu corpo. Pela sua idade ela já fez muitas mudanças o que pode gerar uma certa frustração quando ela atingir a meia idade.

“Laxante eu tomo de vez em quando porque eu tenho prisão de ventre. Anabolizantes não. Tava tomando suplemento de proteína, mas parei porque não vi resultado e pra emagrecer eu tomei há um tempo atrás, mas parei. Coloquei silicone e na mesma cirurgia eu fiz uma pequena lipo isso faz uns dois anos e meio. No ano passado, eu fiz uma lipoescultura onde tiraram gordura da minha barriga e colocaram no quadril para aumentar. Fiz tudo isso por estética e não me arrependo”. Caroline – 24 anos

A resposta acima comprova o pensamento de Ullmann (2004), em que as pessoas querem se tornar perfeitas. Isso faz com que elas sejam condenadas a cumprir uma pena: a da frustração eterna. Essas pessoas acabam fazendo loucuras para melhorar seus corpos e, com isso, cada vez mais surgem novos métodos de cirurgia plástica. Porém, muitos não se convencem com os resultados e querem fazer cada vez mais como é o caso da aluna Caroline.

Para a autora, a beleza tornou-se uma obsessão da humanidade. Ela tem um alto valor no jogo da sedução, na aceitação social, no processo de auto-estima e até em uma seleção de emprego.

As pessoas se sentem pressionadas a possuir uma série de atributos em diversos quesitos como senso de estilo, peso ideal e forma física. Por essa razão é que as dietas e os cosméticos fazem tanto sucesso.

Os corpos apresentados na televisão são símbolos de beleza admirados por muitos, gerando assim, uma certa pressão, levando as pessoas a se cuidarem de alguma forma. Pode-se perceber isso nas respostas abaixo:

“Já, já senti na pele. No último verão eu estava no mesmo lugar que a Daniela Cicarelli, eu e ela de biquíni e eu vou te dizer que eu senti na pele a necessidade de fazer exercício físico, porque é um corpo todo perfeito”. Caroline – 24 anos

“Eu não sei. Aí é que ta né. É uma questão meio confusa eu não sei se tanta gente também acha que é correto ter um corpo 100% no que eu diria, não digo normal... como é que eu diria... sem gordura, ser perfeito, ter um corpo perfeito. Então eu não sei se isso aí, inconscientemente ou conscientemente te coloca a chegar na condição... não que eu não esteja satisfeito comigo né. Eu... eu sei porque... porque eu não faço muito exercício, porque eu bebo, como bastante e isso faz com que eu seja dessa forma. Mas querendo ou não, te coloca uma pressão pra mudar... influencia muito”. Marcelo – 27 anos

Em vista disso a beleza estética tem um alto valor na aceitação social, na auto-estima, no jogo da sedução dos indivíduos. Então, quem não corresponde a um determinado padrão de beleza tende a ser discriminado. (Ullmann, 2004)

As transformações relacionadas à estética corporal caracterizam a sociedade atualmente, uma vez que a beleza corporal se caracteriza como um fato social que se reflete na mídia.



A imagem de um corpo belo e ideal, que envolve noções de saúde, vitalidade e, acima de tudo, beleza, atravessa os diferentes gêneros, faixas etárias e diferentes classes sociais, compondo, de maneira diferenciada, diversos estilos de vida. E a fábrica de imagens, a televisão tem, certamente, contribuído para isso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar esta pesquisa, considerando os objetivos geral e específicos, obteve-se, ao menos considerações parciais interessantes nas respostas dessa investigação.

A partir da análise das respostas fornecidas pelos colaboradores, observa-se que as imagens televisivas geram efeitos consideráveis sobre o imaginário das pessoas especialmente quando se trata do corpo, pois este, apresentado na mídia pode ser interpretado de várias formas, mas todas de acordo com a percepção tida pelo telespectador dentro de seus valores, características e experiências pessoais.

A televisão utiliza-se do corpo estético para produzir diversos sentidos: de prazer, de estética, relação entre o belo e o feio, do jovem e do velho, do ideal, do saudável, entre outros. Com a finalidade de atrair o maior número possível de telespectadores.

Levando em conta esses aspectos, os participantes da pesquisa consideraram positiva a influência dos padrões estéticos de corpos exibidos na televisão desde que as pessoas busquem seus padrões ideais de uma forma saudável através das práticas corporais. Mas, em vista disso, alguns dos colaboradores já recorreram a outros métodos como remédios para emagrecer e cirurgias plásticas, sendo que outros ainda não as fizeram, porém, não descartam a possibilidade de algum dia se submeterem a esses procedimentos cirúrgicos.

Vive-se em uma sociedade que força o consumo exacerbado até mesmo da atividade física, em virtude dos hábitos que a mídia cria no tocante ao corpo e a saúde. Homens e mulheres passam a idealizar uma imagem de seu próprio corpo a partir das expectativas que a televisão cria em torno da beleza e da saúde, através dos padrões estéticos estabelecidos.

O grupo de colaboradores da pesquisa enfatizou que a estética tem um alto valor para a sociedade. Atualmente grande parte do sucesso nas relações interpessoais se deve a beleza estética. De acordo com alguns dos entrevistados, a busca pela mesma foi um dos principais motivos que os levou a prática da musculação, cabendo salientar que esta prática é mais procurada para esses fins devido aos resultados que ela proporciona em termos de embelezamento dos corpos.

Essa valorização dos padrões estéticos expostos na televisão tende a continuar, uma vez que, a indústria de consumo possui interesses nessa padronização. Conseqüentemente, isto repercute não somente nos comerciais, mas em toda a programação televisiva por exibirem padrões moldados às custas desta cultura. A cada dia surgem novos métodos que garantem, ainda mais, o embelezamento estético dos corpos, além dos exercícios físicos auxiliando as pessoas a se aproximarem de seus ideais estéticos.

Constatou-se, durante o estudo, que não somente os programas de televisão influenciam na padronização do corpo nas pessoas. Mas, também, a indústria cosmética juntamente com as campanhas publicitárias, onde elas vendem seus produtos utilizando modelos de corpos esteticamente “perfeitos” passando aos telespectadores a sensação de que esses produtos fazem “milagres”. Contudo, surge uma nova motivação de fazer um estudo mais aprofundado sobre a repercussão desses comerciais na busca por padrões estéticos. Considerando que este pode ser um dos motivos no qual as pessoas deixem de praticar uma atividade física acreditando que, ao consumirem esses produtos terão a garantia de corpos belos e saudáveis.

Os profissionais de Educação Física que assumirem uma postura preocupada em restabelecer os verdadeiros princípios da prática de atividades físicas, que é a melhora da saúde com qualidade de vida, estarão no caminho certo no sentido de legitimar cada vez mais a importância do trabalho desenvolvido nas academias, já que este segmento adquire uma imagem deturpada em função dos padrões estéticos expostos na televisão que induzem os telespectadores a praticarem exercícios físicos tendo a estética como ponto de partida, o que caracteriza as academias de ginástica, um espaço freqüentado por um público que visa somente o embelezamento do corpo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA**

- BOURDIEU, Pierre. **Sobre televisão; seguido de a influencia do jornalismo e os jogos olímpicos**. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BRITO, Carmem Lúcia Chaves de. **Consciência corporal – repensando a Educação Física**. Rio de Janeiro, Sprint, 1996.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1989.
- CASTRO, Ana Lúcia de. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.
- CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Javier Rapp. 4ª de. Rio de Janeiro: Editora Ufrj, 1999.
- CHAVES, Simone Freitas. **Corpo, propaganda e imaginário social**. Caxambu: Conbrace, 2001.
- COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. **Atividade Física e Corpo Padrão: Reflexões sobre estética e identidade pessoal**. Porto Alegre: Intercom, 2004.
- DANTAS, Eduardo Ribeiro. **O corpo modificado, os discursos da mídia e a educação multirreferencial**. Caxambu: Conbrace, 2003.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilhos Benedetti. São Paulo: Edusc, 2001.
- LOWEN, Alexander. **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. São Paulo: Sumonus, 1984.
- LUSTOSA, Elias. **O texto da notícia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. 10ª ed., São Paulo: Moderna, 1996.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
- MORIM, E. **Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, vol. I.

PATERNOSTRO, Vera Íris. **O texto na TV: manual de telejornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

REVISTA COMUNICAÇÃO MOVIMENTO E MÍDIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA / Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria – v.6, n.º. 7 (jan./dez. 2001) – Santa Maria: UFSM, 1993 – v.6.

REVISTA ISTOÉ. n.º 1826 – 6 de outubro de 2004.

REVISTA VEJA. **De cara nova**. Janeiro de 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação Física – Ética, Estética e Saúde**. Porto Alegre: EDIÇÕES EST, 1995.

SCHWENGBER, Maria Simone. **Imagens de corpo impostas à infância nas pedagogias culturais em circulação**. Caxambu: Conbrace, 2001.

SILVA, Cinthia Lopes da & DAOLIO, Jocimar. **As práticas corporais na mídia: os significados da musculação para freqüentadores de um parque público**. Caxambu: Conbrace, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: ATLAS, 1987.

TURNER, B. S. **El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoria social**. México: Ed. Fondo de Cultura Econômica, 1989.

ULLMANN, Dora. **O peso da felicidade**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2004.

VARGAS, Ângelo (coordenador) e outros. **Reflexões sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VILLAÇA, Nízia. **Em pauta: corpo, globalização e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Mauad: CNPq, 1999.

ZERO HORA, Caderno especial 40 anos – **Estilo**. Porto Alegre: 04 de maio de 2004.

Rafaela Klein,  
Rua João Pereira, 700 – Centro  
São Sebastião do Caí – RS  
Cep: 95760-000  
E-mail: [rafaelaklein@yahoo.com.br](mailto:rafaelaklein@yahoo.com.br)

Forma de apresentação: oral  
Tecnologia de apresentação: data show

## **A IMPRENSA E A MEMÓRIA DO FUTEBOL**

**Dr. Marco Antonio Santoro Salvador – UNESA/ FAMERC**  
**Tiago Lisboa Bartholo – Mestrando - PPGEF - UGF/ Bolsista do CNPq**  
**Dr. Antonio Jorge Soares – PPGEF – UGF/ UFES**

### **Resumo**

*O artigo analisa a memória do futebol brasileiro a partir das narrativas produzidas pela imprensa esportiva. Utiliza como material de análise os jornais editados durante as Copas do Mundo (1998-2002) e os jornais editados durante a Copa de 1970 (marco referencial do futebol brasileiro). Compara as imagens e narrativas construídas no evento de 1970, com as construídas na atualidade pela ótica da identidade futebolística. A análise das reportagens indica que os eventos sobre a seleção de 1970 são narrados pela imprensa atual sofrendo um processo de seleção e edição que se ajustam às demandas de afirmação da identidade do “futebol-arte”.*

### **THE PRESS AND THE MEMORY OF SOCCER**

#### **Abstract**

*The article analyzes the memory of the Brazilian soccer starting from the narratives produced by the sporting press. We took as analysis material the newspapers published during the last two World Cups (1998-2002) and the newspapers published during the World Cup 1970, with the objective of comparing the images and narratives, of the World Cup of 1970, with the narratives of the World Cups 1998- 2002. The analysis of the reports indicates that the events about the 1970's team are narrated by the current press, suffering a selection process and edition that are adjusted to the demands of identity of the "Brazilian soccer style".*

### **LA PRENSA Y LA MEMORIA DEL FÚTBOL**

#### **Resumen**

*El artículo analiza la memoria del fútbol brasileño a partir de las narrativas producida por la prensa deportiva. Tomamos como material del análisis los periódicos publicados durante las últimas dos Tazas Mundiales (1998-2002) y los periódicos publicaron durante la Taza de 70, con el objetivo de comparar las imágenes y narrativas de la Taza Mundial de 1970, con las narrativas de las Tazas Mundiales 1998 - 2002. El análisis de los informes indica que los eventos sobre lo equipo de 1970 son narrados por la prensa actual sufren un proceso de selección y edición que se ajustan a las demandas de identidad del "estilo del fútbol brasileño."*

#### **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo investigar a “reconstrução” e “atualização” da memória no universo do futebol brasileiro, a partir de uma análise comparativa das matérias de jornais veiculadas durante a conquista da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970 com as matérias que remetem a esta conquista nas Copas de 1998 e 2002. Pretende-se com esta investigação identificar a funcionalidade dos “esquecimentos” na “construção” da identidade nacional através do futebol, bem como compreender este universo como um campo de tensões na afirmação das identidades.

A memória no campo da história já rendeu um significativo debate sobre o assunto que gerou argumentos de distinção conceitual: uma visão positivista a toma como distorção, ideologia, ficção ou simples narrativa identitária; outra visão a entende como uma das formas de acesso ao passado que reflete o acontecido no presente e o projeta no futuro.<sup>1</sup>

A memória também pode ser pensada a partir dos esquecimentos e silêncios. Se a seletividade é algo quase evidente quando se pensa no conceito de memória, os esquecimentos e os silêncios como categorias não são tão claros e explícitos. Eles possuem uma função tácita na construção ou na proteção de identidades, logo, merecem uma atenção especial quando entramos neste campo de estudos.

Os jornais se constituem em um dos guardiãs da memória, bem como são veículos de manutenção e “construção” de um passado que assume significados no presente da notícia. Rememorar qualquer evento que ligue o presente ao passado se tornou um dos motes do fazer jornalismo. No caso do futebol, as narrativas jornalísticas apresentam sua memória resgatando fatos, imagens, ídolos, êxitos e fracassos anteriores, no sentido de construir uma tradição, como um elo entre as gerações dos aficionados pelo esporte.

Observamos que, ao jogar contra qualquer forte adversário durante a Copa de 1970, os jornais provocavam a necessidade de apresentar o futuro drama do jogo, que é singular e imprevisível, vinculado à tradição de vitórias ou derrotas do futebol brasileiro.<sup>2</sup> A memória de vitórias e derrotas da seleção brasileira “funciona” como um mecanismo psicológico de defesa contra a imprevisibilidade do jogo. Como estratégia jornalística, tal ação coloca o presente em continuidade com o passado fornecendo elos identitários entre gerações e apresentando o esporte como um “drama” que coloca a identidade em permanente processo de afirmação.<sup>3</sup>

A hipótese que trabalharemos ao longo deste texto é a de que as narrativas jornalísticas ao rememorem, no presente, eventos e personagens da Copa de 1970 selecionam, de forma não consciente, os elementos necessários para apresentar ou reforçar uma “tradição construída” que se pauta na reafirmação do que se convencionou chamar de “futebol-arte”, como metonímia da nação. As narrativas jornalísticas no decorrer da Copa de 1970 enfatizavam o processo de treinamento físico, as estratégias de adaptação à altitude (baseada em conhecimentos científicos da época), o empenho e a disciplina daquele selecionado. Esses elementos que foram considerados, na época, fundamentais na obtenção da vitória em 1970, acabam secundarizados nas atuais narrativas sobre a seleção de 1970.<sup>4</sup> Um argumento que se desdobra da hipótese principal é a de que tal esquecimento, na memória jornalística, se dá em função de que as imagens da disciplina, do esforço, do planejamento, da rotina, do treinamento e da ciência, não se ajustam às imagens identitárias da “arte”, da “criatividade”, da “malícia” ou “mandragem” do jogador brasileiro. Se tomarmos as lentes damattianas, podemos pensar que o valor da disciplina e do esforço estaria mais próximo da figura do “Caxias” ou do que costumamos chamar de “futebol europeu”, não traduzindo aquilo que o brasileiro gosta de contar de si mesmo. Portanto, os processos de esquecimento são invariavelmente acionados, secundarizando a rotina de treinamento e a disciplina alcançada por aquela seleção. Em contrapartida, a identidade do malandro, do brasileiro por extensão, se funda no valor de

---

<sup>1</sup> Ver Silva (2002).

<sup>2</sup> Durante a Copa de 70 pudemos acompanhar que a imprensa rememorava as derrotas do passado – Copa de 1950 e 1966 –, assim como, os êxitos de 1958 e 1962 na construção de vínculos com a memória.

<sup>3</sup> Para um estudo detalhado sobre a dimensão simbólica da derrota na final da Copa de 1950, ver Perdigão (1986), Vogel (1982), Soares (2003).

<sup>4</sup> Foram selecionadas 32 matérias dos jornais O Globo, Jornal do Brasil e revistas diversas de 1970, durante o evento nos meses de maio, junho e julho.

livrar-se das “situações difíceis, fazendo isso com alta dose de dissimulação e elegância, de modo que os outros venham a pensar que para o jogador tudo estava muito fácil” (DaMatta, 1982). Enfatizar que uma bela jogada ou sucesso dos indivíduos, para além das capacidades individuais, é também produto de uma rotina de treinamento e esforço, contraria o valor identitário da criatividade, do sucesso nas condições de carência, do dom e outras marcas de identidade nacional.<sup>5</sup> De fato, os esquecimentos sobre o processo de racionalização e treinamento árduo da seleção de 1970 auxiliam no reforço das “saudosas” imagens onde os gols de Pelé e Jairzinho e os passes precisos de Gérson parecem fáceis de realizar, características da popularmente conhecida “arte” genuinamente brasileira.<sup>6</sup> De fato, a construção da notícia não pode se dar num vazio sociológico, assim o consumo ou a recepção da mensagem deve ser entendido como um dos momentos do processo de produção. É indispensável, porém, para que o circuito se estabeleça, que exista uma simetria entre os códigos da “fonte” e do “receptor” (Hall, 2003).

### **Narrativas da Copa de 1970 e sobre a Copa de 1970**

No esporte, em geral, nunca se está competindo apenas com o adversário. Também se está competindo com os feitos e os heróis do passado. As narrativas sobre o futebol no Brasil ainda tomam a seleção de 1970 como um dos referenciais de orgulho na reafirmação de uma identidade positiva. O estilo de jogo da seleção brasileira de 1970 é o paradigma do futebol nacional. Embora datado, pretende-se afirmá-lo como um estilo atemporal que se confunde com a “natureza” do “ser brasileiro”. Tal imaginário transforma um bem cultural, nesse caso, o futebol, em expressão “natural da cultura”.

Salles e Soares (2002) realizaram uma enquête, com 50 entrevistados, homens e mulheres, de diferentes faixas etárias (17 aos 60 anos), questionando-os sobre “o que é o melhor do nosso futebol?” e “quais são os maiores jogadores de nossa história?” As respostas indicam predominantemente os jogadores e as seleções de 1970 e de 1982.<sup>7</sup> Os entrevistados fornecem uma profusão de informações sobre minúcias de fatos e lances, eivados de emoções. O discurso dos informantes indica o mito do “ser brasileiro”, como alguém “festivo”, “criativo”, “alegre” e “moleque”, essas são as mesmas imagens reforçadas na mídia sobre o futebol brasileiro. Tais dados reforçam as interpretações de vários autores que se debruçaram sobre a relação futebol-sociedade no Brasil (DaMatta, 1982; Vogel, 1982; Guedes, 1982; Soares, 1994; Murad, 1996; Leite Lopes, 1994; Salvador, 2005).

Nesse sentido, apesar dos jornais ocuparem o espaço como um dos principais propagadores desta imagem futebolística, observamos que estes não manipulam uma visão da sociedade brasileira sobre o futebol, e sim, maximizam e reforçam o imaginário que essa sociedade tem sobre o futebol. A memória funciona como um importante mecanismo de reforço identitário. O ato de lembrar, que inclui os esquecimentos, auxilia a reconstruir e traduzir aquilo que se idealiza ser o futebol brasileiro e o povo. O futebol é um bom tema para contarmos histórias que gostamos de ouvir sobre nós mesmos.<sup>8</sup>

No rastreamento realizado durante as Copas do Mundo de 1998 e 2002 sobre a memória da Copa de 1970 constatamos 51 referências sobre o evento e seus protagonistas, tendo O Globo, um jornal de grande circulação nacional, como a fonte principal das

---

<sup>5</sup> A biografia de Zico, jogador brasileiro mais consagrado na década de 80, enfatiza a disciplina e o esforço como atributos fundamentais rumo ao êxito. Ver Helal in Alabarces (2000).

<sup>6</sup> Lovisolo e Soares (2003) tecem uma análise sobre as narrativas românticas do futebol.

<sup>7</sup> Helal (2003).

<sup>8</sup> Lovisolo (1989, p.16) sobre o papel da memória: “A memória histórica se apresenta idealmente como âncora e plataforma. Enquanto âncora possibilita que, diante do turbilhão da mudança e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. Enquanto plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição.”

incidências do ato de rememorar a referida Copa. Todavia, lançamos mão de outros jornais, revistas e textos como fontes, sem controlar quantitativamente as incidências e as categorias presentes. No O Globo aparecem em 21 matérias jornalísticas (colunas, artigos ou notícias de cobertura), menções, comparações e lembranças dos jogadores e da seleção de 1970, durante o período de 25 de maio até o dia 8 de julho de 1998. Na Copa de 2002 observamos, em 23 matérias jornalísticas, durante o período de 28 de maio até o dia 30 de junho de 2002 (data que a seleção brasileira sagrou-se pentacampeã), o mesmo tipo de rememoração. Ao controlarmos as matérias que abordavam os temas da arte e do suporte científico recebido pela seleção de 70 nas edições das Copas de 1998 e 2002, pudemos constatar que o tema da ciência basicamente desaparece da memória. Em contrapartida, as matérias dadas em sincronia à Copa de 70 ressaltam o suporte científico – ainda que sem deixar de lado o tema da arte - que a seleção estava utilizando em sua trajetória de sucesso durante o evento.<sup>9</sup>

Um dado relevante é que os principais jogadores da seleção de 70 ocupam significativos espaços na mídia, sejam como comentaristas, treinadores, colunistas ou como pessoas públicas - Pelé, Zagalo, Parreira, Tostão, Rivelino, Gérson, Carlos Alberto Torres, para citar os principais. Esses personagens possuem “voz”. Esses atores são a memória viva nas páginas dos jornais, “fazendo” notícia, sendo objeto da notícia e lutando para não ocorrer o esquecimento.

As análises das matérias sobre a Copa de 1970, durante as Copas de 1998 e 2002, tomam o êxito daquele selecionado como referência para comparar a qualidade do futebol na atualidade. A memória traz, como imagem dominante, a seleção tricampeã do mundo habitada por “gênios da bola” que dignificaram o ‘verdadeiro futebol brasileiro`.

#### Titulares Absolutos Na Seleção Dos Nossos Sonhos

(...) Tostão e Pelé. Alguém duvida de que este time, mesmo sem os dois zagueiros centrais, ganharia fácil uma Copa do Mundo de campeões mundiais de todos os tempos? Claro que não. Os craques dessa seleção atemporal estão na França vindo de perto uma seleção brasileira da qual qualquer um deles seria o titular absoluto. (O Globo, 28/06/1998, p.8)

O debate em torno da qualidade do futebol a partir dos diferentes contextos históricos é extenso. A discussão se Pelé, Garrincha, Rivelino e Tostão teriam a mesma performance no atual contexto, onde velocidade e marcação rigorosa são imperativas, aparece, por exemplo, em vários programas esportivos.<sup>10</sup> A seleção de 1970 representa a confirmação do “futebol-arte”. Notemos, no entanto, que se verifica nos jornais de hoje tensões em torno da imagem idealizada do “futebol-arte” - que tem a seleção de 70 a principal referência. Estas tensões podem estar revelando os novos jogos identitários entre o global, o nacional e o local.<sup>11</sup> Vejamos a seguinte afirmação do jornalista Aydano André Mota:

Qualquer que seja o destino brasileiro na Copa de 2002, deve-se consignar: será, pelos séculos, afora um prazer assistir ao futebol a vapor, aquelas imagens espetaculares, quase ficção. O eterno show de bola. Mas já passou da hora de

---

<sup>9</sup> Lembremos que a Copa de 70 foi realizada no México, numa região que a altitude limita o rendimento físico dos jogadores que jogam em nível do mar. Talvez, esse fato fez com que o tema da ciência fosse altamente valorizado pelos jornais.

<sup>10</sup> Fica evidente que estamos diante de um tipo de narrativa própria do universo esportivo. No campo da ciência, principalmente na *hard science*, esse tipo de comparação não faz sentido. O passado é visto como parte da tradição de um determinado campo científico.

<sup>11</sup> Para uma análise sobre futebol e identidade nacional, tendo como base o material jornalístico sobre a Copa do Mundo de 2002, ver Helal e Soares (2003) e Salvador (2005).

encerrar comparações. Não há como medir o jogo de hoje baseado no de ontem. [...] A separar os dois, há um abismo de evolução tecnológica, científica que transfigurou o esporte. É como comparar tijolo com vaca. [...] Ronaldinho, Rivaldo, Ronaldinho Gaúcho e alguns (poucos) outros não merecem ser condenado pela época em que vivem. São craques incontestáveis, como demonstram suas biografias. São o verdadeiro futebol brasileiro - o que ganha. Ao contrário de Denílson, essa inutilidade reboletiva que emplacou a segunda Copa consecutiva como redenção moderna do futebol a vapor. Até a China consegue anulá-lo. (Jornal do Brasil, 23/06/2002, p.3)

Helal e Soares (2003), analisando esta tensão interna no jornalismo esportivo, completam: “[E]sse tipo de voz vem surgindo pouco a pouco na imprensa como uma reação de crítica interna ao jornalismo esportivo e, talvez, um embate entre gerações de jogadores, torcedores e jornalistas.”<sup>12</sup>

Mas as comparações não cessam. No jornal O Globo, a coluna de Fernando Calazans lembra o passado áureo

[...] Tostão me diz que Gerson foi o jogador de meio de campo mais inteligente que ele conheceu. Além do armador e do lançador fora do comum, era esplêndido marcador por causa do sentido de colocação no campo. E Tostão arremata assim: - Gerson foi o maior depois de Pelé. Está faltando um Gérson na seleção do Felipão, finalizo eu. (O Globo, 28/05/2002, p.4)

Lembremos que Tostão e os demais jogadores são representantes da memória viva de sua geração na mídia.

O sentimento de afirmação da identidade pelo futebol brasileiro vinha sendo desenhado desde a década de 1930, mas sua consolidação ocorreu com a conquista do bicampeonato num curto espaço de quatro anos (1958-1962). Entretanto, como no esporte o diálogo entre passado e presente é permanentemente tenso, a derrota na Copa de 1966 foi lida como decadência e atraso do nosso futebol, onde a “força” predominou sobre a “arte” em relação às novas tecnologias do treinamento físico e tático. A imagem de atraso é constante na tradição das análises sobre o Brasil que pode ser datada pelo menos desde o Séc. XIX até nossos dias (Reis, 1999). Em matéria jornalística Saldanha explicita essa idéia:

Aimoré Moreira deu o grito de independência de nosso futebol tão agarrado às velhas fórmulas. [...] não é mais possível continuarmos vivendo do passado. Aquilo que era bom em 1958 e 1962 já não serve mais. Vou mudar tudo, de outra forma sucumbiremos. [...] Uns o apoiaram incondicionalmente (Aimoré) porque tinha razão. [...] Mas houve uma parte, cerca de metade, que não o apoiou. É sempre assim, quando as coisas novas são apresentadas. Ainda mais que sempre, com a boca cheia, os conservadores falavam das vitórias de 58 e 62. esqueciam –se com muita facilidade do fracasso de 1966, na Inglaterra. (O Globo, 25/6/1970, p. 22)

A Copa de 70 viria recuperar triunfalmente o posto de “melhor futebol do mundo” e o retorno do orgulho nacional, às custas daquilo que os analistas e protagonistas entendiam como reformulação e modernização do futebol nacional. Uma dessas mudanças

---

<sup>12</sup> Observemos que mesmo essa crítica esquece que o futebol da seleção de 70 estava afinado com o que existia de mais moderno em termos de preparação física e treinamento. Notemos também que um artigo de Joaquim Ferreira dos Santos (JB: 7/10/2001, p. 33) deu origem a um debate sobre o tema ao avaliar que o futebol de 70 pelo vídeo-teipe era “chato, medíocre e que naquela época era muito fácil de se jogar”. Imediatamente, este artigo gerou resposta na coluna do Tostão e no artigo de Augusto Nunes na edição do JB: 14/10/2001, p. 26.



foi à introdução do pioneiro e minucioso projeto de preparação física, montado por especialistas da época na EsEFEx<sup>13</sup>, com bases científicas adquiridas por intermédio de intercâmbio com países estrangeiros e com a própria produção interna.

Algumas matérias jornalísticas explicitam a influência da preparação científica neste selecionado. Uma delas é uma entrevista com João Saldanha realizada pela revista *High Sport*, poucos meses antes da Copa, em março de 1970:

Nós, do Brasil, sabemos de tudo que se passa a respeito de métodos de preparação física no mundo. O intercâmbio é muito grande, as escolas de Educação Física, que existem em todos os lugares, se correspondem, trocam informações. Os clubes brasileiros estão excursionando constantemente [...]. Faremos testes de Cooper (resistência, flexibilidade, velocidade e capacidade pulmonar), e de acordo com os resultados obtidos, dividiremos os jogadores em três ou quatro grupos distintos, conforme suas características [...]. Naturalmente que faremos alguns treinamentos especiais, por exemplo com os goleiros. (p. 28 a 30)

A valorização do treinamento e dos métodos científicos ficava explícito nos jornais e revistas da época, tendo nos membros da comissão seus principais porta-vozes:

Para Admildo Chirol, o principal motivo do excelente estado físico dos jogadores brasileiros foi a estada de 21 dias em Guanajuato porque aumentou em quase o dobro a taxa de glóbulos vermelhos do sangue, num período ideal para adaptação à altitude. (Jornal do Brasil 10/6/70, p.22)

Observamos, de acordo com as narrativas jornalísticas, que a introdução de métodos científicos na preparação do selecionado brasileiro de futebol para a Copa de 1970 era comum nas páginas esportivas da imprensa no período anterior a referida Copa. Tomando um vulto cada vez mais significativo no transcórre do evento, a cada vitória da equipe. Isto confirma a importância dos referidos métodos como suporte imprescindível, na conquista do tri-campeonato.

[...] segundo Admildo Chirol, já temos um título: somos campeões mundiais do preparo físico, o que foi comprovado por um órgão da Organização Mundial de Saúde [...] para chegar a esta perfeição atlética o Brasil seguiu o programa executado com todo o rigor científico. Para começar escolheu uma equipe excepcional de preparadores físicos, integrada por Admildo Chirol, o capitão Coutinho (o melhor conhecedor do assunto no exército brasileiro, inclusive com o estágio no organismo que cuida da preparação dos cosmonautas norte americanos) e Carlos Alberto Parreira que conhece a fundo os métodos europeus. (Jornal do Brasil, 11/7/1970. Caderno B, Capa)

A última matéria citada não economizou elogios à racionalidade científica, pois afirma categoricamente que, seja qual for o resultado da Copa, já detínhamos (ou nos autorgávamos) o título de campeões de “preparo físico”.

A introdução da ciência no esporte não se limitava apenas ao treinamento físico. Trabalhar psicologicamente os atletas era uma tarefa muito importante, já que, inseridos em um ambiente novo, longe da família e sofrendo muitas exigências, os jogadores estavam suscetíveis a toda espécie de acontecimentos desta natureza. “(...) a correta preparação psicológica foi durante essa competição, e fatalmente o será na próxima Copa

---

<sup>13</sup> Escola de Educação Física do Exército

do Mundo, fator mais que importante para condicionar as excelentes performances aos dotes de cada um” (Revista Motel Clube do Brasil, 1970, p. 14)<sup>14</sup>.

A narrativa do suporte científico na preparação das equipes era patente naquele contexto. O relatório da FIFA<sup>15</sup> aponta que muitas seleções na época estudaram cientificamente o melhor processo de adaptação fisiológica dos atletas à altitude. A altitude era encarada como um forte adversário das seleções que vinham do nível do mar. No caso brasileiro, o professor Lamartine Pereira DaCosta já havia publicado internacionalmente um importante trabalho, “Altitude Training”, sobre as estratégias de adaptação à altitude, utilizado em todo processo de preparação e durante a Copa de 1970.<sup>16</sup>

O debate sobre o suporte científico dando base aos programas de treinamento e adaptação biológica estava na pauta de nossos jornais em 1970. Como uma corrida à conquista do espaço, em voga na época, todos os países estavam preocupados com a melhor estratégia de adaptação de seus atletas e a mídia tornava notícia esse tema:

(...) o Brasil optou inicialmente por Guadalajara, de onde seguiu, uma semana depois, para a cidade de Guanajuato, distante três horas e meia de automóvel, a uma altitude bem superior. Os ingleses fizeram o contrário. Para princípio de atividade, decidiram passar doze dias na capital mexicana, relaxando o corpo e espírito. Terminado esse estágio, viajarão para Bogotá e Quito com a finalidade de jogar a uma altitude de 2.400 metros acima do nível do mar.(...) Quem está certo: o Brasil, que foi diretamente para Guadalajara, ou a Inglaterra, que prefere excursionar, voltando em cima da hora para disputar o campeonato mundial? (Revista Motel Clube Minas Gerais, 1970, p. 14.)

As evidências apresentadas acima indicam como os jornais ressaltavam os processos de treinamento baseado nos conhecimentos científicos da época. Todavia, as imagens que traduziam a arte do jogador brasileiro não eram negligenciadas nas narrativas. Naquele momento as narrativas científicas do futebol se conciliavam com as narrativas identitárias de nosso futebol.

[...] Zagalo abriu os olhos do futebol internacional para a nova concepção do time que não se divide mais em ataque e defesa [...] o título de 70 deve ser exaltado com uma associação de valores artísticos e criativos. ‘A técnica de Pelé e Gerson só levou o futebol brasileiro a final do Asteca porque um comando competente soube executar um programa de preparação física e de habilitação tática, a meu ver tão preciosos quanto o espírito de sacrifício dos jogadores’ [...] submetido[s] a treinamento rigoroso e criterioso, o jogador brasileiro adquire um nível atlético que permite realizar plenamente sua luminosa técnica e como é incomparável em habilidade, leva a loucura e exaure o rival dos pés a cabeça, tentando em vão bloquear a circulação da bola. (Jornal do Brasil, 23/6/1970. p.35)

Ao aliar a sincronização de um balet europeu à improvisação quase mágica de seus atacantes a seleção brasileira impôs um padrão de jogo que tonteou os europeus e deixou-os até agora sem justificativas lógicas para goleada. (Jornal do Brasil – 5/06/70, p. 25)

A sincronização do balé europeu indica treino, persistência e perfeição conseguidos ao custo da disciplina e do esforço. Noutra direção, a narrativa trás a idéia de improvisação que se ajusta à imagem mais próxima da natureza e da sabedoria extraída de um contexto

---

<sup>14</sup> Texto do jornalista Geraldo Romualdo, para Revista Motel Clube Minas Gerais 1970, p. 14. Arquivo pessoal do Professor Lamartine Pereira DaCosta.

<sup>15</sup> Ver *World Cup México 70 – Official FIFA Report*

<sup>16</sup> Soares, Salvador e Bartholo (2004).

de necessidade, além da ênfase nas características étnicas, indicando a velha combinação, ao estilo freyreano, da irracionalidade com a racionalidade, da miscigenação cultural formando um equilíbrio de antagonismos (Soares, 2003).

Esta matéria publicada após o primeiro jogo do Brasil, denota uma tendência jornalística iniciada após 1966 que encontra nos resultados de sucesso do selecionado uma espécie de confirmação de que não bastaria somente o “talento” ou a “arte”. O futebol brasileiro necessitava se modernizar sem perder sua identidade.

Como já argumentamos anteriormente, a idéia da ciência, do treinamento e do sacrifício conciliadas com as imagens identitárias do futebol brasileiro presentes imediatamente após a conquista de 1970, vão se perdendo e sendo esquecidas na memória jornalística. Os jornais durante as copas de 1998 a 2002 ligam o presente ao passado ressaltando imagens sobre as seleções do passado com marcas da criatividade, autenticidade e singularidade do jogador brasileiro. Nas matérias selecionadas no O Globo de 1998 e 2002, encontramos raras menções ao processo de treinamento físico e tático da seleção de 1970. As imagens que dominam são as da “arte” e da criatividade de nosso jogador:

1970: foram as páginas mais gloriosas da história da seleção brasileira e provavelmente de qualquer seleção campeã mundial. A equipe do Brasil de 1970, pelo talento de seus craques, pela tática e pela beleza de seu futebol, é a melhor de todos os tempos. (O Globo, 30/6/ 2002, p.4)

Na Copa de 70, um verdadeiro dream-team do futebol venceu os sete jogos disputados e exorcizou parte dos fantasmas de 1950 ao derrotar o Uruguai nas semifinais por 3 a 1. (O Globo, 8/7/1998, p.12)

[Referindo-se a Zagallo] Em 70, dirigiu a seleção mais brilhante da história do futebol brasileiro. (O Globo, 20/6/1998, p.1)

[Denílson identificando-se como continuador da tradição] - Acho que os meus dribles são a alma do futebol brasileiro. Esse jeito de jogar nos consagrou.<sup>17</sup> (O Globo 4/6/2002, p.4)

Zagallo sentencia:

Tenho saudades daquele futebol de arte, alegre e ofensivo. Não havia tanta velocidade, mas a preocupação com a marcação também era bem menor. Era realmente mais bonito – disse, incluindo-se nos times das viúvas de 70. (O Globo, 22/6/1998, p.3)

Os conteúdos das matérias definem os recortes históricos elegendo os seus mitos em relação ao glorioso passado, nomeando os seus heróis e façanhas e relegando ao esquecimento marcas que possam entrar em contradição com a identidade do futebol brasileiro. Portanto, o treino técnico/tático, a preparação administrativa e o treinamento físico não possuem espaço na atualidade na medida em que contraria a idéia do “improviso” e do “dom” natural dos jogadores brasileiros.

## Conclusão

Os esquecimentos são essenciais na resignificação do passado para garantir a continuidade e atualização da tradição. As narrativas jornalísticas de 1998 e 2002, quando trazem a tona à memória sobre a Copa de 1970, esquecem o discurso da ciência, do

---

<sup>17</sup> Fala de Denílson que pode ser interpretada como a demonstração de vínculo que o jogador tenta estabelecer com o passado, com a imagem de Garrincha.

treinamento físico e do planejamento que estiveram fortemente marcados nos jornais que cobriram os eventos de 1970. O papel da educação física e da medicina desportiva é esquecido em favor das narrativas identitárias do “dom” de nosso jogador.

Os jornais, ao apagarem o processo de racionalização do treinamento de 1970, vendem a imagem que alimentamos sobre “nós mesmos”. Todavia, algumas narrativas, ainda que modestas, já aparecem em reação a esse processo tornando tensa a relação entre passado e presente, entre o local e o global.<sup>18</sup>

Por fim, se por um lado, o esquecimento do treinamento e do planejamento com base em conhecimentos científicos reforça a identidade do futebol brasileiro, por outro, apaga da memória o importante papel que a educação física, a medicina desportiva e seus respectivos profissionais<sup>19</sup> tiveram neste glorioso momento da história de nosso futebol.

## Referencias

- DAMATTA, R. “Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira” (org.) *Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- FIFA. *World Cup México 70 - Official FIFA Report*, 1972.
- GUEDES, S. “Subúrbio: celeiro de craques” ” In: Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira. Da MATTA, R.(org.) *Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- LEITE LOPES, J. S. “A Vitória do Futebol que Incorporou a Pelada”. *Revista da USP – Dossiê Futebol* n.22, São Paulo, 1994.
- MURAD, M. *Dos Pés à Cabeça: elementos de sociologia do futebol*. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996.
- HELAL, R. “As Idealizações do Sucesso no Imaginário Brasileiro”. ALABARCES, P.(org.) *Peligro de Gol: estudios sobre deporte y sociedad em America Latina* Buenos Aires, Clacso, 2000.
- HELAL, R. “Idolatria e Malandragem: a cultura brasileira na biografia de Romário”. ALABARCES, P. (org.) *Futbologías: fútbol, identidad y violencia em América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- HALL, S. Codificação/ Decodificação In: *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG; Brasília, 2003
- HELAL, R. e SOARES, A. – “O Declínio da Pátria de Chuteiras: futebol e identidade nacional na Copa do Mundo de 2002”. *Anais da COMPOS 2003, UFPE, 2003 (CD-ROM)*.
- LOVISOLO, H. A memória e a formação dos homens. *Estudos Históricos – Revista da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.
- LOVISOLO, H. & SOARES, A. J. “Futebol de várzea como crítica romântica”. *Caderno Cultural da Revista eletrônica Polêmica*, n.08, janeiro/fevereiro/março, 2003.
- Disponível em: <[www2.uerj.br/~labore/revistapolemica.htm](http://www2.uerj.br/~labore/revistapolemica.htm)> Acesso em: 20 fev. 2003.
- PERDIGÃO, P. *Anatomia de Uma Derrota*. São Paulo, L & PM, 1986.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos – Revista da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.
- REIS, J. C. *As identidades no Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- SALLES J. G. do C. & SOARES A. J. *Memória e imaginário sobre o futebol brasileiro - Um caso de discurso cristalizado*., 2001.

<sup>18</sup> Sobre esta tensão ver Soares et.alli (2004).

<sup>19</sup> Graças às pesquisas e à aplicação de um trabalho científico desenvolvido em equipe, os profissionais de Educação Física que compunham a Comissão Técnica da Copa de 70: Cláudio Coutinho, Admildo Chirol e Carlos Alberto Parreira, em parceria com o trabalho pioneiro de “Altitude Training” do professor Lamartine Pereira DaCosta, influíram diretamente no êxito da conquista do Tri-campeonato em 1970.

- SALVADOR, M. A. S. (2005). A memória da Copa de 1970: esquecimentos e lembranças do futebol na construção da identidade nacional. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PPGEF/UGF.
- SILVA, H. R.. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Rev. Bras. Hist.*, 2002, vol.22, no.44, p.425-438. ISSN 0102-0188.
- SOARES, A. J. *Malandragem, Futebol e Identidade*. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural/UFES, 1994.
- SOARES, A. J. Futebol brasileiro e sociedade: a interpretação culturalista de Gilberto Freyre. In: ALABARCES, P. *Futbologias: fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires, Clacso, 2003.
- SOARES, A. J., SALVADOR, M. A. S. e BARTHOLO, T. L. O futebol arte e o Planejamento México na Copa de 70: as memórias de Lamartine Pereira DaCosta. *Revista Movimento* Vol 10, No. 3 p.113-130, Set/Dez 2004.
- SOARES, A.J. & LOVISOLO, H. Futebol: A construção histórica do estilo nacional. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 1, p129-143, (2003).
- SOARES et. alli. A pátria de chuteiras está desaparecendo? 9º Congresso de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Recife, UFPE, 2004.
- VOGEL, A. "O momento feliz, reflexões sobre o futebol e o ethos nacional" In: Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira. Da MATTA, R.(org.) *Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.

### **Outras fontes**

- Arquivo pessoal do professor Lamartine Pereira DaCosta
- Jornal do Brasil*, 31 maio 1970 – 30 junho. 1970.b
- Jornal do Brasil*, 23 junho 2002.
- Jornal O Globo*, 25 maio 1998 - 08 julho. 1998.
- Jornal O Globo*, 28 maio 2002 - 30 junho. 2002.
- Revista High Sport*, n.51, março 1970.

### Endereço:

- Marco Antonio Santoro Salvador - Rua Conde de Bonfim nº 604 ap 1206 Tijuca, Rio de Janeiro CEP: 20520 055. Rio de Janeiro/ Brasil
- Tiago Lisboa Bartholo – Rua Viúva Lacerda 128/ apt102, Humaitá. CEP 22261-050. Rio de Janeiro/ Brasil.
- Antonio Jorge Soares – Rua Theodor Herzl 56/ apt103, Botafogo. CEP 222600-030. Rio de Janeiro/ Brasil.

Vamos utilizar datashow na apresentação do artigo.

## A MÍDIA EM UM PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Autores: Marcelo Nunes Sayão  
Redes Estadual e Municipal /RJ  
Neyse Luz Muniz  
Universidade Federal Fluminense

### *A MÍDIA EM UM PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*

*RESUMO: O presente trabalho procura demonstrar a influência da mídia na formação do homem tendo como objetivo apresentar um planejamento para a disciplina Educação Física que considere o trabalho da mídia como meio de formação de um homem crítico, tendo como referência um projeto pedagógico que tem como base a perspectiva de transformação da sociedade capitalista. Neste contexto, apresentamos um planejamento para Educação Física que trabalha com a reflexão sobre o discurso midiático ligado a temáticas relacionadas aos conteúdos específicos desta disciplina e que está sendo desenvolvido em uma escola pública do Rio de Janeiro.*

### *THE MEDIA IN A PLANNING FOR THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION*

*SUMMARY: The Present work intenciona to show to the influence of the media in the formation of the Man and intends to present a planning of physical education that they work with the media of a critical form in the search of the construction of this criticis Man with respect to a pedagogical project in search of the transformation of the capitalist society. Finally it sharpening some activities enclosed in the work in this public school of the Rio de Janeiro.*

### *LOS MEDIOS EN UN PLANEAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA*

*RESUMEN: El presente trabajo se prepone y demostrar a la influencia de los medios en la formación del hombre de la sociedad ista y señalar un planeamiento de la educación física que trabajen con los medios en búsqueda de un hombre crítico teniendo como referencia un proyecto pedagógico en la búsqueda de la transformación de la sociedad del capital. Sendo así, sugiere algunas actividades que se puedan incluir en de una forma crítica en la búsqueda de la construcción de este. Apuntando un trabajo en una escula publica del Rio de Janeiro.*

## 1- INTRODUÇÃO

Na formação do homem e na configuração da sociedade que temos hoje a mídia exerce uma forte influência na determinação de modelo de atitudes e comportamentos que são adotados em diversos campos. Entre estes modelos muitos podem ser relacionados diretamente aos conteúdos trabalhados pela educação física escolar. O esporte, o exercício físico, o ideal de corpo são alguns exemplos.

Nesse sentido, acreditamos que o professor de educação física que atua na escola pode utilizar-se da mídia, como elemento estimulador de reflexões a cerca dos valores que consideramos fundamentais para a formação do Homem que pode mudar os rumos de nossa sociedade. Neste contexto as atividades desenvolvidas poderão aproveitar as

informações veiculadas na mídia associadas a esta disciplina, no sentido de promover a reflexão crítica dos alunos relacionadas as temáticas sociais nelas contidas.

Diante disso nosso trabalho apresenta uma possível maneira de utilização de um trabalho com a mídia nas aulas de educação física.

### 3- O HOMEM E A MÍDIA EM UM PLANEJAMENTO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendemos que a escola é um local privilegiado na formação dos sujeitos, sendo assim, não podemos perder de vista que o trabalho nela desenvolvido passa tanto pela concepção que dela se tem como também pelo trabalho realizado em cada “disciplina”. É por meio da “disciplina” que o professor transmite conhecimentos que podem possibilitar ao aluno uma maior capacidade de interferir na realidade. E é também por meio da disciplina que se estabelece uma rede de relações que interfere na conformação da subjetividade dos mesmos.

Assim, é fundamental que a nossa prática cotidiana esteja associada a concepção de sociedade e de Homem que acreditamos. Neste sentido, se compreendemos que a mídia tem um papel muito importante na formação do Homem não podemos deixar de defender que a mesma seja abordada tanto no nosso projeto político pedagógico quanto no planejamento de nossa disciplina – a educação física.

Belloni (2001) defende amplamente a utilização e o ensino da mídia na escola, principalmente na escola pública, pois entende que a mídia é uma importante esfera da vida atual e que oportunizar o acesso a reflexão sobre ela impede que haja mais uma defasagem entre os alunos das classes sociais privilegiadas, e os alunos de classes populares. A autora defende uma educação para as mídias que tenha como objetivos formar sujeitos capazes de interpretar criticamente e criativamente as mensagens e de se apropriar das diferentes tecnologias da informação e da comunicação.

Levando em consideração que os jovens passam cada vez mais tempo em contato com as mídias a que se considerar que a escola deve preparar estes jovens para interagirem de forma crítica e reflexiva com um meio que tanto interfere na sua vida.

Pires (2002) apoiando em Fischer, enfatiza que a capacidade de produzir sentidos e formar modelos de identidades adaptadas a sociedade capitalista, que valorizam a submissão, a passividade, e o conformismo diante dos valores vigentes, deve ser enfrentada pela escola e que isso pode ser feito por meio da compreensão e da crítica do discurso apresentado pela mídia.

Em relação a educação física escolar a inclusão da mídia, como um dos seus objeto de estudo, se faz necessária pela presença nesta mídia, de elementos que fazem parte da cultura corporal, e que são do domínio da disciplina<sup>1</sup>. Além da relação, estabelecida, entre saúde, exercício físico e educação física e acrescida a estas, a questão estética.

Entendemos que todos estes temas tem uma grande influência na formação do Homem, da sua subjetividade e na possibilidade da livre expressão do seu desejo. Foucault (1991) fala de como o corpo se torna objeto de poder, moldando e disciplinando gestos e atitudes. O corpo atlético, tornado modelo pela sociedade e divulgado pela mídia, e todo o trabalho exigido para atingi-lo é uma forma de moldar a personalidade. O ideal de saúde, como resultado de um esforço do sujeito, de seu cuidado com o corpo, é um importante elemento que individualiza, que transforma uma questão social em problema do indivíduo, não de qualquer um, mas daquele conceitualmente estabelecido pela sociedade de

---

<sup>1</sup> Aqui seguimos como base os conceitos presentes no Coletivo de autores (1993) que entende a educação física como uma disciplina que aborda os conhecimentos produzidos pelo homem acerca da *cultura corporal*. Assim, entendemos que existe uma série de atividades que utilizam a expressão corporal como linguagem, que foram historicamente produzidas pelo homem e que devem ser socializadas pela escola.

consumo. A saúde também é um bem a ser consumido, tanto no que pode ser comprado para melhorá-la, como no esforço que cada um faz para ter mais. Estas questões, amplamente vistas na mídia são alguns temas que podem e devem ser discutidos pela educação física escolar. Podemos citar outras questões a serem trabalhadas e a forma como estamos tentando efetivar essa prática em nossa ação pedagógica.

Pires (2002) mostra como a exaltação dos ídolos esportivos cria um modelo tanto estético como de “esforço a ser feito para atingir um ideal”. Betti (2003) também chama atenção para este processo mostrando como a mídia exalta os “feitos” dos atletas chamando-os de heróis, super-homens, guerreiros, lutadores etc.

A partir deste entendimento temos tentado, no trabalho cotidiano na escola, incentivar a reflexão dos alunos seja trabalhando com as imagens desses mesmos ídolos seja apontando as contradições existentes no processo de conformação dos mesmos. Assim, no momento em que trabalhamos a relação entre o futebol e a sociedade em um planejamento construído para o ensino médio, passamos um vídeo<sup>2</sup> sobre meninos que buscavam nas chamadas “peneiras” um lugar nos times de futebol. Os percalços sofridos pelos meninos, acompanhados pelo documentário, nos dão subsídios suficientes para discutir todo o processo de formação de jogadores, como o mesmo é extremamente seletivo e como produz uma série de ilusões. Dessa forma, reunindo a informação produzida pela mídia e relatos de experiências de alguns meninos presentes, ou de conhecidos, que já passaram pela experiência apresentada no documentário (relatos que aparecem em quase todas as turmas), conseguimos criar um clima propício para a reflexão dos temas aí presentes. Um passo seguinte no trabalho com esse documentário é propor que os alunos busquem recortes de jornal, revistas, e que observem na televisão notícias referentes as chamadas “revelações”. Geralmente o que aparece é um endeusamento pela mídia desses possíveis novos craques que só alimenta as ilusões dos meninos e que, ou não revela os caminhos percorridos, ou então idealiza suas trajetórias sugerindo que o esforço individual é capaz de superar qualquer dificuldade. Fica exposta a contradição entre o que a mídia apresenta no documentário, programa excepcional que poucos tiveram acesso, e o que a mesma apresenta no dia-a-dia.

Um outro documentário da mesma série, que também apresentamos quando trabalhamos a relação entre o futebol e a sociedade, acompanha dois jogadores, já com alguma projeção mas ainda em início de carreira, e nos proporciona a possibilidade de discutir a exploração do jogador e da sua imagem pelos empresários, pelas pessoas que o assediam, e pela mídia. Isso nos mostra como que uma formação deficiente, muito estimulada pela idealização do próprio esporte, cria dificuldades na vida dos jogadores que normalmente não aparecem na mídia. Pedimos então que os alunos pesquisassem em livros, jornais e revistas as chamadas “histórias da bola” que muitas vezes ironizam jogadores, pelos erros de linguagem, frases equivocadas e desconhecimento do mundo entre outras causas e mostram como muitos desses jogadores não tem preparo pra lidar com situações cotidianas. Novamente aparece uma contradição entre o herói e seus bravos feitos e o ridículo das situações e falas exploradas pela mídia como motivo para riso.

Betti (2003), chama a atenção de como a televisão tem um importante papel no estímulo ao consumo de produtos esportivos na visão das competições presentes na mídia e também nos anúncios publicitários que vendem os mais diferentes produtos associando-os ao esporte. O próprio esporte é um produto a ser vendido na busca de audiência dos jogos, competições e programas dos chamados esportes radicais.

---

<sup>2</sup> Série Futebol apresentada pelo canal GNT, da TV a cabo Net e transformada em três fitas onde são acompanhados durante um período meninos na busca por um espaço nos clubes, jogadores em início de carreira e um jogador já aposentado.



Pires (2002) aponta como as mensagens da mídia relativas ao exercício físico relacionadas a um estilo de vida ativo, e a idéia de “corpo-perfeito” submetem os indivíduos a uma culpabilização que os pressiona pela adoção de estilos de vida diretamente ligados a sociedade de consumo.

Uma outra possibilidade de trabalho a ser realizado para abordar este tema é a utilização de recortes de jornais e revistas onde aparecem atletas ou o esporte é utilizado para vender produtos. A partir daí podemos realizar uma discussão das mercadorias que o esporte “vende”, entre elas o próprio esporte. A partir delas os alunos podem refletir sobre o que esta sendo vendido, qual o sentimento que essas propagandas despertam neles, que “necessidades” tem na hora que procuram um produto. Com esse mesmo material é possível debater o ideal de corpo. Pode se pedir também que se tragam revistas e jornais que pregam dietas, exercícios milagrosos receitas mágicas para emagrecer e atingir o corpo perfeito. Pensamos em inserir esta temática no planejamento no momento em que vamos falar dos exercícios físicos e seus efeitos no organismo. Assim podemos relativizar a idéia lançada pela mídia de que esporte é necessariamente saúde.

Betti (2003) se utiliza da expressão “falação” criada por Eco (1984)<sup>3</sup> para mostrar como o esporte mediado pela mídia é um discurso sobre um discurso. Este acaba se sobrepondo a um discurso político que tinha o esporte como uma função lúdica e cria uma falsa consciência disciplinando o indivíduo para o esporte espetáculo, para o consumo. Este esporte espetáculo cria referências, forma uma nova hierarquia de valores conformando atitudes.

Uma atividade possível para abordar essa questão pode ser um pedido para que os alunos assistam programas esportivos, tanto no rádio como na televisão, e selecionem palavras que sejam muito utilizadas pelos apresentadores. Dessa forma podemos incentivar o debate sobre as expressões utilizadas pela mídia. Com essas expressões selecionadas podemos discutir que valores são passados por essas mensagens e compará-los com as falações que realizamos sobre os jogos realizados nas aulas.

Pires (2002), também baseado em Eco (1984), fala da capacidade da mídia em trazer o espetáculo esportivo em sua totalidade, dando o sentido que lhe é interessante e retirando do sujeito a iniciativa da reflexão sobre o mesmo. O sentido do esporte passa a ser dado pela própria mídia, retirando do sujeito a capacidade de dar o seu próprio sentido tanto daquele que participa como do que vê.

Ainda no trabalho com o futebol levamos vídeos de jogos e recortes de jornais e revistas e pedimos que os alunos escrevessem o que sentiram ao vê-los. Em um outro momento pedimos que jogassem e além de escrever o que sentiram, comparassem o jogo que haviam visto no jornal e na tv com o que haviam vivenciado. Essas tarefas nos serviram de duas formas. Primeiro como uma maneira de comparar a realidade do jogo que eles vivenciaram com a que eles viram na tv, no vídeo e nos jornais e revistas, ou seja, as regras, as diferenças entre os participantes, o espírito de competição entre outras coisas. Assim aparece que o jogo pode ser diferente daquele jogado no esporte profissional, já que a realidade vivenciada na aula é completamente diferente. Isso nos permite discutir se tem sentido a preocupação, muitas vezes presente nos alunos, em jogar o jogo da mesma formas que eles o vêem. O segundo trabalho que realizamos com os textos que eles haviam escrito foi a construção de um “livro” reunindo uma seleção desses textos. Este “livro” foi deixado na biblioteca da escola e utilizado em outros momentos e serviu para mostrar como que todos nós somos autores da “história do futebol” e que esta se constrói no dia-a-dia. Este mesmo trabalho pode ser realizado com qualquer esporte, não somente com o futebol.

---

<sup>3</sup> Umberto Eco. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

Queremos ressaltar ainda que no nosso trabalho cotidiano temos optado por trabalhar as questões relacionadas a mídia inseridas em diversos momentos do planejamento quando abordamos diferentes temas. Fizemos isso porque achamos que por ser um tema “novo” para os alunos poderia haver um estranhamento se tivéssemos criado uma unidade com a mídia e as suas relações com a educação física como tema. Por outro lado acreditamos que pode ser interessante realizar essa experiência em algum momento, nem que seja na última série do ensino médio, para observar a reação dos alunos ao destaque dado ao tema.

## 5- FINALIZANDO O PONTAPÉ INICIAL

Outras atividades podem ser pensadas para integrar a mídia ao cotidiano da educação física escolar. Não queremos que o apresentado aqui seja visto como fórmulas de trabalho com a mídia na educação física escolar mas como estímulo à criação de outras atividades.

O mais importante ao nosso ver é o reconhecimento do papel que este trabalho com a mídia pode ter como ferramenta para ajudar na formação de um novo tipo de Homem, que seja crítico à sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PIRES, G. D. L. Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Unijuí, 2002.
- SODRÉ, M. O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

## A MÍDIA TELEVISIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO PRELIMINAR NA CIDADE DE CURITIBA/PR

Prof<sup>o</sup> Mestrando Alexandre Domingues / Faculdade Dom Bosco  
Prof<sup>a</sup> Mestranda Camile Luciane da Silva  
Prof<sup>o</sup> Dr. Wanderley Marchi Junior  
CEPELS – Centro de Pesquisas em Esporte, Lazer e Sociedade / UFPR

**Resumo:** Este artigo é o resultado de uma análise sobre os processos sociais que fazem dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, um instrumento de poder que intervém significativamente na vida das pessoas, mais especificamente, professores de educação física residentes na cidade de Curitiba. O objetivo foi verificar como os processos midiáticos interferem na prática docente na escola. Subsidiado pela teoria dos campos de Pierre Bourdieu, o trabalho revisitou as pesquisas em comunicação social que buscaram entender os meios de comunicação de massa, desde a teoria hipodérmica do início do século XX, até aos conceitos de Indústria Cultural e de semicultura. Autores como Mauro Betti e Giovanni Pires deram respaldo para as aproximações entre mídia e educação física/esportes, fornecendo informações mais precisas sobre como a mídia televisiva se insere no mundo esportivo e educacional.

Palavras-Chave: Meios de Comunicação de Massa, Educação Física Escolar, Teoria dos Campos

### INTRODUÇÃO

Falar sobre televisão nos remete à análise de aspectos tanto econômicos, políticos e artísticos, quanto os que envolvem o próprio mecanismo televisivo e sua estrutura formal e funcional. Há algum tempo, falar sobre televisão tornou-se lugar-comum devido ao envolvimento das pessoas com este meio de comunicação, que a partir da década de 1960, torna-se “de massa”.<sup>1</sup>

Neste cenário, em que a televisão passa a fazer parte do cotidiano das pessoas de forma constante e intensa, os esportes/práticas corporais mostram-se como “peça-chave”, notadamente, devido à sua inserção no meio televisivo, enquanto atividade de lazer e entretenimento. Alguns autores (BETTI, 1998, 2003; PIRES, 1997, 2002; MARCHI JUNIOR, 2001; entre outros) identificaram que a *forma* como a televisão mostra os esportes/práticas corporais, torna-as cada vez mais atrativa para o “grande-público” (leia-se: massa). Este processo foi denominado “espetacularização” dos esportes.<sup>2</sup> Porém, é possível que a denominação mais adequada, atualmente, seja a proposta por Betti (1998) em que o autor caracterizaria o esporte como “telespetáculo”, havendo, pois, uma clara distinção entre a televisão e as outras mídias.

Torna-se interessante, então, verificar como o esporte telespetacularizado passa a interagir com outros aspectos e estruturas sociais, como a escola e a educação física escolar. Sendo assim, surgem algumas questões básicas que nortearam esta pesquisa: o professor percebe a influência televisiva? Percebe-a em seus alunos? Está preparado para lidar com

---

<sup>1</sup> Jesus Martin-Barbero (2003) nota que na América Latina o fator econômico não se constitui como barreira para a televisão. O autor contrapõe o fato das pessoas que vivem nas favelas brasileiras, por exemplo, que não possuem redes de esgoto ou saneamento básico, com a peculiar imagem do “morro” que visivelmente mostra as antenas parabólicas que captam imagens do mundo todo.

<sup>2</sup> O desenvolvimento das atividades que anteriormente tinham um caráter lúdico e sem compromisso passam por diversas transformações (esportivização dos jogos, amadorismo, profissionalismo) até se caracterizarem como um espetáculo, propriamente dito. (PIRES, 1997)

elas? Ou ainda, como essas influências se dão no momento de sua aula e antes dela, no planejamento?

Estas questões foram levantadas junto a 50 professores de educação física - entre os quais 48% ministram aulas em escolas particulares, 38% em públicas e 14% em ambas - na cidade de Curitiba, com o intuito de verificar *como* as influências ocorrem; *como* os mecanismos televisivos se estruturam para manter a audiência, reproduzir algum discurso e aumentar o consumo – seja simbólico ou não – das práticas esportivas. Para isso foi utilizado um questionário com perguntas fechadas, dando à pesquisa um delineamento descritivo de caráter quantitativo, em que o método do raciocínio indutivo prevaleceu.

## ENTENDENDO ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

Para esta tarefa, houve a necessidade e o interesse de que este estudo fosse realizado com a base teórica fornecida pela teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Esta teoria, que tem como característica básica uma criteriosa análise da realidade e de seus intervenientes, fornece subsídios para a compreensão de diversas áreas de atuação e do conhecimento, dentre elas a televisão, a escola e o esporte. Desta forma, os estudos que Bourdieu fez nos diversos campos, gabaritaram sua teoria de forma que ela se tornou aplicável em quaisquer outros campos<sup>3</sup>, devido à construção de um modelo teórico abrangente e rigoroso. O que chama a atenção na leitura de Bourdieu é o rigor imposto em sua escrita densa, a terminologia e os conceitos utilizados. Neste artigo foram trabalhados quatro conceitos, o primeiro deles é o que define o espaço delimitador do estudo, ou seja, o Campo.

Inicialmente, o conceito de campo pode ser entendido como espaço estruturado, que detém relativamente uma autonomia<sup>4</sup>, na qual ocorrem certas situações que são próprias do campo, sendo aplicáveis a qualquer campo, seja ele o científico, esportivo, artístico, ou educacional, etc.

Dentro do campo ocorrem lutas por determinados objetos, por exemplo, que se caracterizam entre o ataque por parte daqueles que querem uma posição mais privilegiada no campo, e da defesa daqueles que já estão numa posição de detenção de poder, quais sejam: os “dominados” e os “dominantes”. Norbert Elias os chamaria de “estabelecidos e *outsiders*”, no seu livro homólogo, quando da descrição das lutas que ocorriam entre três grupos de pessoas que moravam próximas, porém, que entravam em conflito para determinar quem iria deter os lucros sociais que a vitória nas lutas, proporcionava<sup>5</sup>. Bourdieu nota que as leis que regem essas disputas são invariantes. (1983, p. 89) Da cultura francesa de leitura ao hábito brasileiro de ‘consumir’ o futebol, seja no campo, na arquibancada ou em frente à televisão, a constituição dos campos e suas leis promove uma utilização proveitosa dos conceitos bourdieanos. As leis

---

<sup>3</sup> O autor demonstrou essa possibilidade ao aplicar seus métodos de análise em diferentes atividades sociais, como: literatura, educação, arquitetura, filosofia, economia, alta costura, arte, religião, ciência, jornalismo, e inclusive, no esporte e na televisão, que são os temas deste trabalho.

<sup>4</sup> Bourdieu entende que os campos (“microcosmos sociais”) são regidos por leis que lhes são próprias, tornando-se assim, relativamente autônomos: “(é o sentido etimológico da palavra autonomia) e que são diferentes daquelas do mundo social ambiente, sobre tudo no plano econômico – o mundo literário ou o artístico por exemplo sendo amplamente independente, ao menos em seu setor mais autônomo, da lei do dinheiro e do lucro.” (BOURDIEU, 2001, p. 80) num outro momento (*Programa para uma sociologia do esporte*. IN: Coisas Ditas, 1990) o autor fala, inclusive da autonomia do campo esportivo, elucidando bem esta característica das leis dos campos.

<sup>5</sup> ELIAS, Norbert; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editores, 1999.

determinam quais os agentes sociais ou as instituições que detém o poder simbólico no interior do campo. Ou de outra forma, pode-se dizer que as “posições relativas” e as “relações objetivas”<sup>6</sup> que se estabeleçam no campo, buscam lucros distintivos e/ou específicos e obedecem a uma lógica interna que pode ser medida através da definição de poder simbólico e da violência simbólica.

O autor entende o poder simbólico como

Poder de constituir um dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), (...) só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2000, p. 14)

O poder simbólico se define numa relação objetiva e objetivamente determinada, e não em sistemas simbólicos. Obedece, portanto à lógica da força da sua imposição

Todo poder de violência simbólica, isto é, poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (1982, p. 19)

De outra forma, todo poder de violência simbólica, ou seja, todo poder que possui autoridade e possibilidade de transformá-la em autoritarismo, impõem sentidos, conceitos, significações e significados, e ainda os impõem como legítimos, ortodoxos e direitos. Isto ocorre, pois as relações de força e de autoridade (e de autoritarismo) se baseiam, apenas na sua própria força, não são legitimados por outros. E não se pode deixar de notar que há uma dissimulação das relações de força neste processo. Bourdieu, no livro *A Reprodução* (1970), utiliza o exemplo da *ação pedagógica*<sup>7</sup>. Por ser mais fácil a identificação, podemos utilizar o exemplo da violência física incorporada pelo Estado. As estruturas sociais detentoras da violência física propriamente dita – polícia, exército, hospícios, etc. – impõem sua legitimidade através da força que detém.

A legitimidade e a legitimação das forças simbólicas (de poder ou de violência) exercidas pelas estruturas devem ser entendidas a partir de um sistema de competições em que as trocas de certos tipos de *capital específico* geram lucros para seus detentores. Ou seja, a situação em que a classe média ou popular percebe na educação uma forma de ascender social e financeiramente, nos remete ao entendimento de que o *capital específico* gerado pelo

---

<sup>6</sup> As “posições relativas” que determinam quem exercerá poder sobre quem, e as “relações objetivas” que determinam as estratégias dos agentes em relação aos outros agentes, são fundamentais para o conhecimento do campo. Um agente que não entende, por exemplo, que o poder exercido no campo por tal indivíduo, é um poder dado a quem assume tal posto, pode se equivocar no sentido de pensar que poder é algo detido pela pessoa, pelo indivíduo, quando na realidade, o campo permite a troca dos agentes detentores de poder, pelo simples fato de que sua história, suas regras e leis são conhecidas em um nível que permitem estratégias elaboradas para destituições de cargos ou funções (posições relativas).

<sup>7</sup> Para o autor a *ação pedagógica* não passa de uma violência simbólica que reproduz as injustiças sociais, a forma de dominação, a inculcação das disciplinas, a imposição de limites, etc., pois é correlativa ao arbitrário cultural de um grupo ou classe. (*Ibidem*, p. 19 a 25)

conhecimento e pela educação – denominado *capital cultural* – vê-se transfigurado na possibilidade de gerar, ao seu detentor, uma posição mais estável financeiramente<sup>8</sup>.

Neste sentido, uma análise da aquisição de certos tipos de capital, sugere que se possa entender a estrutura que molda os agentes sociais que se enquadram nestas exigências. Justamente pelo fato de não serem detentores de poder, mas sim, ocupantes de uma posição estratégica.

O *habitus* necessário para a participação na disputa por certos objetos do campo pode ser entendido “simplificadamente” como características de personalidade de cada agente. A estrutura da personalidade do agente sofre interferência desde o nascimento da pessoa, até os dias que se seguem.

O conceito de *habitus* foi muito trabalhado por Bourdieu e aparece em diversos de seus livros e em diversos de seus comentadores (ORTIZ, 1994; CATANI, 2000; NOGUEIRA, 1998; MICELI, 1999; MARCHI Jr, 2001a, 2001b), sempre com a intenção de demonstrar que o agente social incorpora, ao longo da história de sua vida, uma série de ações, pensamentos, e diversas outras características que o definem e o diferenciam, estruturando o sujeito e sendo, ao mesmo tempo, o fator estruturador (a “estrutura estruturante”). O autor compara o *habitus* ao senso prático das ações corriqueiras e cotidianas, e utiliza uma metáfora, convenientemente, aproximada ao esporte: “... o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, no estado atual do jogo.” (BOURDIEU, 1996. p. 42). No livro *Coisas Ditas*, o autor diz que

O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos do jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas. (BOURDIEU, 1990. p. 82)

O *habitus* possui uma característica mutante. Para Marchi Junior (2001a) o termo recebe uma “capacidade assimiladora”, que o torna passível de transformações que futuramente poderão ser incorporadas ou não. O *habitus* se coloca como “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (BOURDIEU, 1996, p. 144), e ainda pode ser considerado como

sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 94)

Para iniciarmos o próximo ponto desta pesquisa, gostaríamos apenas de reforçar o que foi dito acima, sobre as classes sociais buscarem no sistema de ensino, uma possibilidade de diferenciar seu *habitus* na sociedade e progredir financeiramente. Para o autor

---

<sup>8</sup> Neste texto, não se trata de superestimar o papel da educação, mas entendê-lo enquanto formador de um *capital específico* que pode ser convertido em outro. Como no caso do “novo-rico” que, apropriado de *capital financeiro/econômico*, busca, na participação em eventos da aristocracia, aumentar seu *capital social*, e assim por diante.

A atitude dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em sua grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Para explicar como, em nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, freqüentemente, explicações tão vagas como “a vontade dos pais”. Mas, de fato, pode-se falar ainda de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, ou melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas?” (BOURDIEU, 1998, p.46)

O que o autor quer dizer é que a decisão de possibilitar que as crianças avancem nos estudos, para que atinjam o ensino superior, ou a “resignação” de fornecer apenas a condição de “estudos curtos”, sem planejamento nem visão de longo prazo é proferida muitas vezes a partir da classe que o agente social se encontra. Outra influência importante, segundo o autor, é a orientação que as famílias recebem, muitas vezes dos professores.

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconsciente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. (*Ibidem*, p. 47)

Sendo assim, pensamos que o papel do professor nesse processo pode se dar de forma direta e consciente, através de “conselhos orais”, ou de maneira indireta e inconsciente, a partir de sua própria ação pedagógica. E como o objetivo deste trabalho é verificar *como* sua ação pedagógica é influenciada pela Mídia, passemos, então a entender alguns dos seus processos, já relacionando-os com a educação física e esportes.

## **O TELESPETÁCULO ESPORTIVO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

É possível pensar que os professores de educação física sejam influenciados pela mídia a partir de várias formas e contextos que, somente permitem uma análise adequada, se forem tratados em conjunto, sendo assim, faremos a exposição dos dados da pesquisa<sup>9</sup>, juntamente com a elucidação de como se constrói o telespetáculo esportivo.

Ao lembrarmos que as teorias sobre os meios de comunicação de massa confirmam que, como estruturas sociais detentoras de poder, condicionam gostos, elaboram um imaginário social padronizado, diminuem a autoconsciência dos indivíduos, fascinam o interesse das pessoas mexendo com o “inconsciente psíquico, recalques, desejos, fantasias” das pessoas (BETTI, 1998) tornando-as, incapazes de fazer julgamentos por si só e de decidir autonomamente, como diz Adorno (1971, 1985), é possível que estas influências possam dar subsídios para reflexão do fenômeno da telespetacularização dos esportes e suas incidências na escola. Por tanto, a pesquisa buscou algumas informações sobre como a mídia televisiva é percebida pelo professor de educação física.

---

<sup>9</sup> A pesquisa se caracterizou por ser descritiva e por abordar o tema de forma mista, porém, predominantemente, de forma quantitativa. Organizou-se pela estruturação de um questionário aplicado à 50 professores que lecionam na cidade de Curitiba, sendo que destes 48% trabalham em escolas particulares, 38% em públicas e 14% em ambas.

Primeiramente, perguntamos aos professores se eles percebiam a influência da mídia televisiva. E de fato, todos se mostraram atentos à tais influências<sup>10</sup>. Isso nos remete a uma segunda questão que se encontra implícita à primeira: “Qual a qualidade dessa influência?” E partindo de um pressuposto baseado na literatura pudemos observar a concordância de que a maioria das respostas (62%) mostrou que os professores verificam que a influência se dá, tanto de forma negativa, como de forma positiva, como notaram Betti (1998) e Eco (1984). Porém, confirmou-se que a influência é mais notável em relação aos aspectos negativos, já que 84% dos professores assinalou este item.

Percebemos que os professores concordam com a teoria de que a forma como a televisão exibe seus programas, faz com que as crianças diminuam seu interesse por outras atividades e se limitem a assistir à televisão deixando de lado as brincadeiras, os jogos, os esportes, etc. De acordo com Eurasquin, Matilla e Vasquez (1983) as influências negativas da televisão se dão também pela imposição de uma cultura consumista, observada também por Bourdieu; pela inculcação de valores ideológicos que negam o espaço do brinquedo e da criatividade para a criança (Betti, 1998); e pela diminuição da autonomia das crianças frente à construção de seu caráter e personalidade, (Adorno, 1985).

Neste sentido, é imprescindível que notemos as relações que se estabelecem entre as análises destes dados e a teoria proposta. Levando em conta que: 1) a influência da mídia televisiva ocorre; 2) que seus aspectos ‘negativos’ sobressaem aos ‘positivos’; 3) que nas crianças estas influências se dão de forma mais explícita e danosa; 4) que os professores percebem estas influências em seus alunos e, principalmente, que os professores confirmam a questão da qualidade ‘regular’ da programação/locução esportiva da televisão brasileira<sup>11</sup>, mostra-se um contexto em que tanto as crianças, quanto os professores participam, como agentes sociais, de redes de relações compostas por interesses que muitas vezes não se mostram explicitamente.

Este é um dado importante a ser explorado, pois conforme os professores, é possível que seus alunos estejam sendo influenciados pela mídia televisiva quando estes escolhem quais as atividades corporais ou esportes que farão parte de seu dia-a-dia. O que, de certa forma, pode ser elucidativo, pois os alunos e alunas acabam formando seus gostos, a partir de uma influência forte como a da mídia televisiva, e que conseqüentemente, transferem para as aulas de educação física seus desejos e anseios em praticar determinadas atividades corporais e esportes.

Se pensarmos que nas escolas algumas práticas corporais detêm superioridade à outras atividades, no que concerne à sua utilização por parte do professor de educação física, como conteúdo pedagógico, poderemos considerar que muitas vezes as aulas de educação física limitam-se basicamente aos esportes, e mais especificamente, aos esportes coletivos.<sup>12</sup> Na

---

<sup>10</sup> Todos os 50 professores responderam que percebem a influência da mídia televisiva. Apenas um respondeu que não a percebe em seus alunos. E desses 49, 76% percebe a predominância da influência negativa da mídia nos alunos.

<sup>11</sup> Perguntamos como se mostra a qualidade dos programas esportivos e dos locutores esportivos da televisão brasileira, pois esses são objetos mais próximos da nossa pesquisa, e pudemos entender que, pelo menos na opinião dos professores, não há *nível de excelência* na programação esportiva e nem nos locutores esportivos da TV brasileira. A maioria dos professores (76%) descreve os programas esportivos como ‘regular, fraco e ruim’. E esta informação procede também para os locutores que, para 72% dos professores da pesquisa, tem nível ‘regular, fraco e ruim’.

<sup>12</sup> Essa prerrogativa pode ser corroborada pela pesquisa da Revista Placar (1985), em que há a constatação de que os esportes mais praticados no Brasil são, respectivamente, o futebol e o voleibol. De acordo com os professores, essa informação procede e toma força, pois, como mostram os dados desta pesquisa, 84% dos professores



tabela 1 podemos verificar que a maioria dos professores utiliza o futebol e o voleibol em suas aulas, sendo que outras atividades, como a dança ou jogos, são pouco utilizadas.<sup>13</sup>

TABELA 1 – ATIVIDADES COLETIVAS

Atividades coletivas	Frequência Simples	Frequência relativa
Futebol	16	32%
Basquetebol	00	0%
Voleibol	16	32%
Handebol	03	6%
“Divisão igual entre bimestres”, sem nenhuma marcação no questionário.	01	2%
Outros (jogos de capoeira, dança)	02	4%

Se os esportes se configuram em seu rol de conteúdos pedagógicos, os professores devem ter em mente que fatores contrários a uma educação pautada, por exemplo, na não-violência e na formação para cidadania, pode se transfigurar de forma perigosa. Para Adorno

o esporte é ambíguo: por um lado ele pode ter o efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, (...) ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso das pessoas que não estão submetidas ao esforço e à disciplina do esporte, mas que apenas assistem (ADORNO, 1995)

Vale ressaltar que Adorno se refere poucas vezes ao esporte como possibilidade educativa, no entanto, podemos visualizar nas suas palavras que muitas vezes a problemática se transfere também para quem assiste o esporte, e aí se coloca a questão que pode envolver quem assiste os esportes pela televisão. Se pensarmos que a televisão e seus mecanismos possibilitam um entendimento ampliado, às vezes exagerado, em vários assuntos, por exemplo, a violência, podemos perceber que muitas vezes os esportes, mas principalmente, a telespetacularização dos esportes têm conseqüências adversas às iniciais do esporte moderno propriamente dito. Por outro lado, podemos pensar que o fato do esporte na televisão ser transmitido massificadamente permite a comparação com a estruturação dos gostos dos professores, com a definição de seus conteúdos programáticos e também com a sua *ação pedagógica*. Neste sentido, a diversidade de programas esportivos se contrapõem com a homogeneidade do seu conteúdo, mas principalmente com a homogeneização da forma com que são exibidos os programas. (Bourdieu, 1997; Martin-Barbero, 1998)

Se, para Bourdieu, a ação pedagógica deve ser entendida como uma violência simbólica é possível que também a ação do professor de educação física se transfigure em tal violência. Notamos que, principalmente, quando o professor se torna influenciável por intervenientes como a mídia televisiva, tal como ela se mostra, não só a violência simbólica se consolida, como se instauram os *fundamentos ocultos de dominação (fundamentos ocultos de dominação)*. Dito de outra forma, a constituição do caráter, a formação da personalidade, e principalmente o desenvolvimento intelectual, físico e educacional das crianças são afetados

---

utilizam em suas aulas, prioritariamente, as atividades de caráter coletivo. E somando-se os outros 12% que utilizam tanto atividades coletivas, quanto individuais, teremos 96% dos professores que recorrem às práticas coletivas. Destes, 16% assinalaram apenas o futebol e outros 16% apenas o voleibol.

<sup>13</sup> Este não é um dado novo, porém, fortalece, em certa medida, a sensação de que, ainda, o professor de EF tem limitado o seu conteúdo pedagógico, baseando suas aulas no futebol.

pela ação do professor. No caso do professor de educação física, os *fundamentos ocultos de dominação* poderiam ser revelados ao serem descritos os ‘porquês’: das aulas de educação física serem permanentemente mantidas sob a hegemonia dos esportes coletivos que mais aparecem na mídia televisiva, notadamente o futebol e o voleibol, diminuindo consideravelmente as possibilidades de um desenvolvimento maturacional global dos alunos e alunas; ao serem desvelados fatores como a formação do gosto, inclusive o gosto esportivo, que a televisão se encarrega competentemente de (de)formar; ao serem elucidados que a homogeneização das aulas pode ser reflexo da homogeneização da programação esportiva, pois “coincidentalmente” as aulas tendem a se igualar, guardadas as devidas proporções, ao conteúdo esportivo telespetacularizado.

Estes *fundamentos ocultos de dominação* (*fundamentos ocultos de dominação*) podem também ser evidenciados a partir da forma como o professor de educação física utiliza seu capital cultural.

Evidentemente, não há espaço para destrinchar as questões referentes à utilização do capital cultural do professor, porém, será necessário que comentemos algumas das respostas dos professores, para que tenhamos subsídios empíricos para relacionar os conceitos com as respostas.

Porém, outros dados são importantes para que depois possamos ler algumas das respostas dos professores. São eles: i) 100% dos professores vêem importância no sentido de dialogarem com seus alunos sobre alguns aspectos da mídia televisiva; ii) 92% deles conversam com seus alunos e permitem abertura para diálogos; e iii) 60% deles não têm leituras específicas, 30% têm, mas não se lembra, e apenas 10%, ou seja 5 professores têm leituras e especificam.

Num primeiro momento, notamos que, dos 5 professores que responderam ter leituras específicas, um deles se referiu à leituras realizadas em disciplinas na UFPr<sup>14</sup>; outro professor citou leitura em “artigos em revistas que tratam da influência da mídia na escolha dos esportes”, mas não citou autores. As outras três respostas citam autores que não se referenciam especificamente à mídia, como Ademir Gebara que fala com superficialidade no assunto, ele se dedica mesma às questões históricas do esporte moderno, Nuno Cobra, Melo Neto e curiosamente um dos professores cita a revista Caros Amigos, claramente uma revista que se torna exceção no mundo das revistas semanais/mensais, devido ao conteúdo explicitamente antineoliberalismo. Se levarmos em conta que a pergunta buscava saber quais as leituras específicas (entendendo as literaturas da Comunicação Social, Jornalismo, e mais especificamente ainda, as que se relacionam com o esporte) apenas um dos professores indicou resposta, porém, muito vaga ao dizer que foram leituras realizadas em certa disciplina, mas que podem ser as já citadas anteriormente. Neste ponto, os conceitos de capital cultural podem ser atribuídos, pois, se foram feitas leituras reflexivas nestes dados, fica claro que: ou não houve apreensão do conhecimento, ou não foram leituras contundentes. De maneira que se o capital cultural está ligado de forma intrínseca ao *habitus* de cada um de nós, este também não teve sua estrutura modificada; sendo assim dificilmente, acreditar-se-ia numa elaboração de um plano de aula consciente de tais interferências/influências. O *habitus* não se modifica totalmente em pouco tempo, ele se estrutura aos poucos para então, passar a ser o agente estruturador, ou seja, se o professor realizou leituras e estas não foram suficientes para estruturar tal esquema gerador de ações, é possível que apenas algumas idéias tenham se

---

<sup>14</sup> Como, por exemplo, “Diagnose da Realidade Contemporânea”, disciplina já extinta e substituída pela de “Aspectos Sociológicos da Educação Física”

tornado parte do *habitus* do professor, possibilitando, no futuro, novas incursões nas leituras referidas, mas que ainda não foram responsáveis por mudanças significativas. Assim, é necessário dar tempo para que as ações se modifiquem também.

Um dos professores, apesar de não ter leituras específicas, ao responder à única pergunta aberta do questionário, diz o seguinte:

Deveria ocorrer um maior intercâmbio entre os professores de educação física e os jornalistas (redatores) para troca de informação e conhecimentos. Temos o costume de nos considerar os dominadores do assunto perdendo assim a oportunidade de troca e aceitar novas idéias<sup>15</sup>.

Fica claro que este professor pensa como muitos outros que vêm na interdisciplinaridade uma possibilidade de avanço. Ou como diria Pierre Bourdieu, para se falar de outros campos é necessário conhecê-los, a fim de formar um *habitus* condizente e que permita a entrada no campo, é necessário conhecer a história do campo. Outros três professores deram contribuições importantes: levaram em conta a criticidade: “Para o professor poder esclarecer algumas das questões, ele mesmo deve começar a ser mais crítico, fazendo com que a mídia interfira menos em sua própria vida”. Outro professor, além da criticidade elaborada em forma de debates, já traz o conceito de capital cultural implícito à sua fala: “O principal elemento, acredito ser o conhecimento e a cultura geral que o professor deve adquirir ao longo do tempo para poder promover com seus alunos, momentos de debates”. Outro, ainda, diz que o importante é ter “Conhecimento e visão crítica de todas as reportagens exibidas pela mídia que envolvam as prática corporais.” Além desses, há professores que vêm na atualização, em conjunto com o conhecimento, os elementos fundamentais: “O professor deve estar atualizado tanto nas questões esportivas e/ou culturais de movimento para poder discutir e interagir com seus alunos.” E outro, de forma sucinta, diz: “Atualização contínua.”

Faz-se necessário notarmos que, de certa forma, há uma contradição nas falas dos professores da pesquisa, pois mais da metade deles (66%) indica o conhecimento como possibilidade de gerenciar as dificuldades impostas pela mídia televisiva no tocante às aulas de educação física, porém, nem ao menos os 5 professores que tem leituras, pode-se dizer, estão preparados, ou melhor, não possuem capital cultural suficientemente adequado ou incorporado para lidar com tais influências.

Mauro Betti (1998, 2003), permite que entendamos que não há espaço para confrontarmos a mídia no sentido de ‘fazê-la melhorar sua forma, conteúdo e qualidade’. Não há sentido para este tipo de batalha. Nada que possamos fazer... somente neste sentido, pois como o autor não se deixa rotular como ‘apocalíptico’, vê na Educação para as Mídias uma possibilidade de tornar os alunos e alunas cidadãos preparados para lidar com uma mídia cada vez mais agressiva, comercialmente falando, e cada vez mais espetacularizada. Como educadores, portanto, deveremos nos especializar em utilizar as mídias conforme seu potencial, mas antes disso, aprender a ensinar nossos alunos e alunas como lidar com os efeitos de uma televisão que incita o consumo e impõem valores consumistas, equivocados, etc.

---

<sup>15</sup> Depoimento de um dos professores entrevistado durante a pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos faz tomar interesse pela questão da influência no professor de educação física, é que o esporte na televisão chama muito a atenção das pessoas para um tipo de lazer que se torna consumível individualmente, (Pires, 1997) quando na realidade o esporte moderno nasce para por o ser humano em movimento, em contato com o outro nem que seja numa briga, como no boxe do século XIX. Mas, esta forma como a televisão ‘telespetaculariza’ os esportes, torna-os passíveis de um consumo nada prático. As conseqüências imagináveis para um adulto são o sedentarismo, isolamento (já que ver televisão é um ato realizado individualmente), a alienação e um incentivo ao consumo desordenado e muitas vezes desnecessário. Para uma criança pudemos constatar a gama variada de conseqüências que vão desde o afastamento da família até à dificuldade em se desvencilhar do discurso televisivo.

Percebemos que as interpenetrações que envolvem a educação física podem ser constatadas a partir de uma análise sociológica dos processos. Se as estruturas sociais como o sistema de ensino, o econômico, a mercantilização e telespetacularização dos esportes são interdependentes, influenciando-se mutuamente, torna-se necessário verificar que, além desse movimento dialético de interferência, são influenciados também os agentes sociais que fazem parte desse processo e suas ações. Professores e professoras, alunos e alunas, famílias, etc., participam de um movimento em que todos estão, direta ou indiretamente, ligados, tornando-os também interdependentes. E dessa forma, mais e mais permeados pelas vertentes de uma sociedade em movimento contínuo de transformação, em que pese cada vez mais o valor da informação. Fundamentalmente, a informação veiculada pela televisão. A forma e o conteúdo televisivo se confundem e contradizem com suas funções sociais, enquanto uma imensa quantidade de pessoas assiste aos programas televisivos sendo influenciadas por ideologias que muitas vezes não conhecem, por falta de oportunidade de obter informações sobre seus efeitos. Não se trata de uma massa passiva, inconsciente e manipulável, mas de quantidade e qualidade de informações. Não se trata de um ‘big boss’, na pessoa de um diretor ou jornalista, mas de um sistema estruturado em que reina a busca pelo lucro a qualquer preço, em que pesa o “patrocínio” e suas exigências. Trata-se de um sistema desigual. Em que a Educação perde seus recursos concomitantemente, pois agentes sociais, em busca de algum capital específico, seja social ou financeiro, se aproveitam de falhas no sistema e burlam regras para com isso lucrar.

O pensamento é individual, enquanto a miséria é social, é coletiva. A televisão, muitas vezes é culpada por tantos equívocos, mas uma análise mais detalhada percebe que sua função é, no mínimo, de ‘inocente útil’. Os sistemas de envio de imagens das televisões mundiais se moldam, constantemente, para se adequarem cada vez mais ao mecanismo do sistema capitalista. Os *Fundamentos Ocultos de Dominação* transformam-se em pequenas ações que com o passar do tempo tornam-se “normais”. Passam a ser consideradas leis imanentes aos campos, enquanto os que os enxergam, muitas vezes passam a ser considerados como exagerados ou “apocalípticos”. Estas estruturas que permitem que os *fundamentos ocultos de dominação* se instalem de forma gradativa (ou seria ‘degradativa’?), consolidam suas raízes de forma consistente, pois a sua característica de interdependência torna possível o auxílio de outras instituições, dentre elas a mídia, a Educação e os esportes, que reforçam os critérios de entrada nos campos, as leis pré-existentes, a hierarquia dos agentes sociais, etc.

Conforme a nossa pesquisa indicou é possível pensar que a televisão e os programas esportivos incitam no professor de educação física a elaboração de aulas apenas com os

esportes que mais evidencia em seus programas, sendo que estas influências não geram, concretamente, afirmações generalizadas. No entanto, é passível de entendimento e concordância que a mídia televisiva, com todas as suas características técnicas, formais e funcionais, também influenciem em muitos outros campos, como o consumo e as ações dos agentes sociais.

Sendo assim, pelo menos por comparação, podemos pensar que, se sua influência não é demasiadamente forte para chegarmos às conclusões generalizantes (e este não é o objetivo) há, entretanto, a possibilidade de relacionarmos as estruturas funcionais da televisão, o capital cultural dos professores, o desempenho dos alunos e alunas e a paixão pelos esportes que cotidianamente fazem parte de nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Esporte Telespetáculo e Mídias: implicações para a qualidade da vida**, 2000.

\_\_\_\_\_. Imagem e Ação: A Televisão e a Educação Física Escolar. In: \_\_\_\_\_ BETTI, Mauro. (Org) **Educação Física e Mídias: Novos Olhares, Outras Práticas**. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ, 2ª Edição, Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. O Capital social – Notas Provisórias. In: \_\_\_\_\_ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Como é possível ser esportivo? In: \_\_\_\_\_ Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.**

\_\_\_\_\_. A cultura está em perigo. In: \_\_\_\_\_ **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2001.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **“Sacando” o Voleibol: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000)**. Tese de Doutorado. (Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2001a.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes. In: \_\_\_\_\_ **VI Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Educação e Cultura**. Coletânea, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Assis, 2001b.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**, 5ª ed., Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

\_\_\_\_\_. Entrevista para o **Programa RODA VIVA**, da TV Cultura, exibida em 20 de fevereiro de 2003.

PIRES, Giovanni De Lorenzi. Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física. In: \_\_\_\_\_ **Motrivivência**. Dezembro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o Discurso Midiático: uma Abordagem Crítico Emancipatória**, Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

Professor Mestrando Alexandre Domingues  
Rua Jacob Wellner, 75, casa 06.  
Bairro Vista Alegre  
Cep: 80.810-350  
Curitiba, Paraná  
[domignues74@hotmail.com](mailto:domignues74@hotmail.com)

Material didático para apresentação: datashow

## A REVISTA “CAPRICHÓ” COMO UMA PEDAGOGIA CULTURAL: SAÚDE BELEZA E MODA.

Márcia Luiza Machado Figueira  
Doutoranda UFRGS

*Esta pesquisa tematiza o corpo, mais especificamente, as representações de corpo adolescente feminino produzidas e/ou veiculadas pela revista Capricho. Considerada como um produto da mídia cujas imagens e textos são endereçadas às adolescentes deste tempo, analisei todas as edições publicadas nos anos de 2000 e 2001 buscando compreender o que a Capricho ensina às garotas com relação aos seus corpos. Decorrente das análises realizadas é possível afirmar que a Capricho, como parte integrante de uma pedagogia cultural, educa as garotas no que respeita à construção de um corpo jovem, moderno e saudável.*

*This paper speaks about the body. More specifically about the representations of the female adolescent body produced and/or conveyed in the Capricho magazine. Considered as media product whose images and texts speak to adolescents of our time, I analysed the editions published in 2000 and 2001, aiming to understand what Capricho teaches to girls in relation to their bodies. From the analyses realised it's possible to state that Capricho, as part of a cultural pedagogy, educates girls to the construction of a young, modern and healthy body.*

*Esta investigación tiene como punto fucral la temática del cuerpo, específicamente, las representaciones del cuerpo adolescente femenino producidas y/o publicadas por la revista Capricho. Considerándola como un producto de mídia cuyas imágenes y textos son dirigidas al público adolescente, fueram analizadas todas las ediciones publicadas durante 2000 y 2001 buscando entender que es lo que la revista Capricho ensina a las jóvenes en relación a sus cuerpos. Consequência del análises realizadas, es posible afirmar que la revista Capricho como pedagogia cultura educa a las jóvenes en lo que se refiere a la construcción de un corpo jovem, moderno y saudabile en los tiempos actuales.*

Vivemos um momento em que o culto ao corpo se tornou quase uma obrigação. Essa primeira afirmação nos remete a pensar que, ao longo da história da humanidade, nunca se tenha falado e vivido tão plenamente o “desnudar” dos corpos como hoje. Os corpos não só se tornaram mais visíveis como foram, também, tornados objetos de investigação. Sobre eles se criam imagens, discursos, formas de admirá-lo, de negá-lo, de representá-lo.

Pensando na nossa cultura, não é nada difícil observarmos as constantes imagens de corpos que nos são constantemente apresentadas e, também, ditas. Nas passarelas da moda, no teatro, na dança, nos esportes, nas revistas, na venda de objetos pela publicidade, nas novelas e programas de televisão, nos filmes, nas ruas, parques e academias, o corpo, ao mesmo tempo em que se exhibe e é exibido, torna-se também objeto de diferentes anseios e desejos.

Um olhar apressado sobre essa moderna obsessão ao corpo parece indicar que, após períodos de menor visibilidade, este conquistou um lugar de destaque. No entanto, se recorremos à história podemos observar que são seculares as intervenções que nele se operam em diferentes tempos e lugares: das pinturas corporais a cosmetologia, das

tatuagens e escarificações aos *piercings* e a *body-modification*, do sedentarismo à valorização da performance esportiva, das mutilações sexuais às cirurgias plásticas, por exemplo. Intervenções como estas e tantas outras que hoje se operam no corpo não podem ser observadas como resultantes de uma tendência das sociedades contemporâneas. Alterar, aperfeiçoar, punir, embelezar, cuidar do corpo são práticas recorrentes na história da humanidade e expressam diferentes valores culturais.

Estas profusões de informações interpelam diferentes sujeitos de diferentes formas provocando o despontar de várias e sutis questões relacionadas ao seu corpo, sua aparência e comportamento: mudar ou não seu estilo de vida? Fazer ou não uma dieta balanceada? Recorrer ou não às cirurgias estéticas? Manter ou modificar seu corpo?

Perguntas como estas povoam não apenas o imaginário de diferentes homens e mulheres, mas, estão estampadas em diferentes locais urbanos: na mídia televisiva, nos jornais e revistas, nos *out-doors* que recheiam com imagens as ruas das cidades. Pensar o próprio corpo é pensar a si mesmo, a identidade de cada um de nós. Afinal, nesta sociedade onde o corpo adquiriu grande evidência, como não deixar de notá-lo?

Diante dessa constante indagação, especulação e exposição do corpo, cabe perguntar: será que essa permanente visibilidade do corpo e a profusão de intervenções que sobre ele se operam, ao mesmo tempo em que lhe possibilitam diferentes liberdades também não estariam criando um sistema de valores, elaborando diferentes estratégias de autocontrole que acabam também por limitá-lo? Não estaríamos, a todo o momento, afirmando que é preciso estar atento ao corpo?

Enfim, não são poucas as estratégias e os discursos elaborados e divulgados em nome do culto ao corpo dirigindo-se, por exemplo, à valorização da eterna juventude, à associação da saúde com a beleza e desta com a felicidade. Ter um corpo perfeito, trabalhado, esculpido à imagem e semelhança do desejo de cada um/a é uma tendência que vem se firmando, fazendo parecer serem normais, inerentes, essenciais, portanto, “naturais” do viver a identidade contemporânea. Já não basta apenas ser saudável: há que ser belo, jovem, estar na moda e ser ativo. Há que ter um estilo criado e valorizado consoante às possibilidades e às informações disponíveis a quem quiser acessá-las. A opção é individual e depende do esforço, da dedicação, da disciplina e dos cuidados de cada um/a para construí-lo.

Pensar o corpo assim é pensá-lo como um constructo cultural é, compreendê-lo situado no tempo onde vive. É percebê-lo não apenas vinculado a sua natureza biológica mas construído também na e pela cultura. É perceber sua provisoriade e as infinitas possibilidades de modificá-lo, aperfeiçoá-lo, significá-lo e ressignificá-lo. É, sobretudo, entender que sua construção é constantemente atravessada por diferentes marcadores sociais como, por exemplo, raça, gênero, geração, classe social e sexualidade.

Por entender que o corpo se constrói a partir de seus elementos biológicos e da sua inserção na cultura tematizo, nesta pesquisa, a construção do corpo adolescente feminino contemporâneo, tendo como *corpus* de análise a *Revista Capricho*<sup>1</sup>, periódico quinzenal que circula em todo o território nacional e que fala dos cuidados com o corpo, dando ênfase à atividade física, à beleza e à moda.

---

<sup>1</sup> Criada em 1952, a *Capricho* é considerada a primeira revista feminina dirigida ao público adolescente. Sua tiragem atual é de 250 mil exemplares por edição sendo que mais de 60 mil se destinam aos assinantes e 120 mil são vendidos em bancas e supermercados. Uma importante informação é a de que, na atualidade, 60% das páginas da *Capricho* são destinadas a editoriais e reportagens enquanto 40% são para publicidade. Por centrar a discussão deste texto na produção do corpo adolescente feminino contemporâneo, minha análise está referenciada em todas as edições da *Capricho* publicadas nos anos de 2001 e 2002 totalizando, portanto, 48 edições e 4 encartes.



A opção por este produto cultural se justifica porque identifico na *Capricho* a existência de uma pedagogia que, de certa forma, está a educar adolescentes no que diz respeito a construção de seu corpo. Esta discussão está ancorada nas pesquisas de diversos estudiosos cuja produção acadêmica tem abordado a relação entre pedagogia e mídia alertando a nós, educadores/as, que se faz necessário ampliar a noção tradicionalmente aceita de currículo e de pedagogia, visto que a aprendizagem não se viabiliza apenas entre os muros escolares e que a pedagogia não está resumida ao domínio das habilidades ou técnicas, ela é uma prática cultural presente em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido. (GROUX, MACLAREN; 1995)

Essa constatação me autoriza a afirmar que a educação ocorre em uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Dessa forma analiso a *Capricho* como parte de uma “Pedagogia Cultural” que ensina comportamentos, hábitos, valores e procedimentos considerados adequados utilizando-se, para tanto, de diferentes artefatos culturais como o cinema, a televisão, as revistas, a literatura, a moda, a publicidade e a música.

Como uma instância pedagógica, a *Capricho* produz conhecimentos e saberes sobre o corpo, pois, figuram nas suas páginas vários conselhos e recomendações de autoridades (médicos, nutricionistas, esteticistas, estilistas, etc) que apontam caminhos e atitudes a serem seguidos. Assim como depoimentos de artistas, apresentadores de televisão, *top models*, tomadas como exemplos e ainda anúncios publicitários que vendem distintos produtos de moda, alimentação, beleza. Enfim, nas suas páginas ensina-se como ser uma adolescente bonita, saudável atraente e apta a produzir um *look*.

#### **Atividade física, saúde, beleza e moda: constituindo a adolescente**

Ao analisar todas as edições da revista *Capricho* publicadas em 2001 e 2002 é possível perceber como são recorrentes temas relacionados à saúde e à beleza de forma a produzir uma representação de que estes termos, além de se relacionarem, se completam. Ou seja: fala-se de saúde como sinônimo de beleza e vice-versa sendo a atividade física apresentada como o ponto de intersecção entre ambas, a base sobre a qual cada uma se sustenta, intensifica e potencializa.

Ao folhear as páginas da *Capricho*, a adolescente encontra uma série de conselhos, dicas e ensinamentos direcionados para a obtenção de um corpo atlético, saudável e belo. Para além da exercitação física, é frequente a presença de uma série de outras dicas e conselhos direcionados tanto ao embelezamento como à manutenção de um corpo em bom estado de saúde. Dentre as especificidades possíveis de serem percebidas encontra-se a ênfase conferida à aquisição de um estilo atlético de ser, observado aqui, como um elemento constituidor de um corpo jovem, bonito e com saúde. São vários os textos e as imagens a dizer sobre essa relação. Vejamos uma delas:

A edição de número 865 apresenta uma discussão sobre o peso corporal. Com o título “Qual destas duas meninas está no peso ideal?”, a reportagem se desenvolve a partir da comparação de medidas corporais de duas adolescentes que apresentam peso e altura relativamente próximos: Amanda tem 57,5 kg e mede 1,59 cm enquanto que Daniela pesa 55,3 kg e tem 1,60 cm. Feita essa identificação a *Revista* indaga: “Qual delas apresenta um perfil saudável e está com o corpo esteticamente melhor?”

Para responder tal questão, propõe a realização de uma investigação minuciosa sobre as especificidades corporais de cada garota, bem como analisa a rotina de cada uma delas no que diz respeito à prática de exercício físico, fazendo menção aos seus hábitos alimentares. A análise proposta objetiva verificar o índice de massa corporal (IMC) de cada garota e a avaliação da sua composição corporal, identificando o valor da Massa

Gorda e da Massa Magra, apresentadas pela *Revista* como sendo, respectivamente, a quantidade de gordura presente no corpo em peso e o peso dos músculos, ossos e vísceras.

Afirma a reportagem que a primeira garota está 4,5 kg mais pesada que a segunda. No entanto, quando prosseguem as análises da Massa Gorda e da Massa Magra de cada uma o que se constata é que a garota considerada mais pesada, na verdade, apresenta 19% do seu peso de Massa Gorda ao passo que sua companheira de teste apresenta neste mesmo item um índice percentual de 23% do seu peso total. Ou seja, a mais pesada tem um percentual de gordura menor do que a mais leve e possui os músculos mais desenvolvidos e definidos. Observação esta que permite a autora da reportagem, Tatiana Schibuola, expressar a seguinte conclusão: “na verdade nem sempre quem está com menos peso está em melhor forma física” (2001. p. 69).

Ainda que as adolescentes escolhidas para constituir os exemplos dessa matéria não sejam consideradas fora dos padrões tidos como normais pela Organização Mundial de Saúde (percentuais entre 20% e 25% de IMC para esta faixa etária), a *Capricho* reafirma estarem as duas dentro de seu peso ideal. No entanto, estabelece diferenciação entre elas, hierarquiza-as

Esteticamente, porém, Amanda parece estar muito melhor. E está: apesar de ser 4,5 kg mais pesada que Daniela, que ainda é 1cm mais alta, Amanda tem um percentual de gordura menor. (...) A diferença entre as duas se explica pelo estilo de vida. Amanda é atleta: treina nado sincronizado todos os dias por cerca de quatro horas. Ela também faz musculação duas vezes por semana. Daniela faz aulas de axé três vezes por semana, mas não controla a quantidade de doces, frituras e alimentos gordurosos em sua alimentação (SCHIBUOLA, 2001, p. 68).

Para a *Capricho*, o ato de não controlar a alimentação faz com que o corpo de Daniela seja considerado não apenas diferente do de Amanda mas ainda esteticamente pior. Razão pela qual, ela deverá estar atenta aos usos que faz do seu corpo, revendo sua prática de atividade física e o controle alimentar se assim desejar investir na boa saúde e na construção de um corpo “melhor” pois como demonstrou a reportagem, baixo peso nem sempre pode ser considerado sinônimo de saúde e de boa forma.

O importante, diz a *Capricho*, é movimentar-se visto que um dos principais fatores a determinar se a garota tem um corpo saudável e esteticamente bonito reside na sua opção por um estilo de vida. Mas também não é qualquer estilo: o estilo promovido por esta revista é o “atlético”. Estilo esse que é derivado da intensa exposição que a própria *Revista* faz de corpos de atletas de diferentes modalidades esportivas, exibindo seus músculos trabalhados, sua performance atlética, o colorido de suas roupas, a sua determinação nos treinos, bem como a exaltação de corpos de pessoas famosas que cultivam esse estilo, aderindo a diferentes práticas corporais que lhes conferem definição da massa muscular, desenvolvimento da resistência e da força, assim como tantas outras qualidades e habilidades quanto lhes forem exigidas para tal.

Este estilo exige não só uma ação constante sobre o corpo mas, principalmente, um investimento a ser feito com rigor e disciplina. Ao submeter-se a uma rotina na qual o programa de exercícios físicos deve ser cuidadosamente planejado, preferencialmente acompanhado de uma dieta alimentar, essas prescrições não soam como uma novidade nas páginas da *Capricho*, elas estão por todos os lados. Afinal, está muito presente em nosso cotidiano a solicitação para que voltemos a atenção para a urgência de aderir a um estilo de vida ativa pois este é apresentado como um jeito de ser que, seguramente, irá prevenir os riscos de uma enfermidade que tenha as suas raízes no sedentarismo.

Este mesmo discurso pode ser identificado na promoção que a *Capricho* confere ao estilo atlético, uma vez que ali está em curso o mesmo princípio, qual seja, o de aprender a

cuidar da saúde e a se responsabilizar pelo próprio bem estar. Estas orientações, apresentadas como práticas de promoção da saúde, elegem como premente a necessidade de que os sujeitos adquiram um estilo de vida que contemple a prática do exercício físico e a alimentação correta, gerenciando sua saúde. Estilo este que passa a ser observado como um padrão através do qual os sujeitos podem ser julgados e posicionados de acordo com os diferentes papéis sociais que exercem em diferentes momentos e em diferentes lugares.

Essa reportagem sobre o peso corporal é exemplar para entender como a *Capricho* põe em ação uma forma não apenas de dizer que Daniela e Amanda são diferentes mas ainda de posicioná-las de forma diferente fazendo crer que uma é melhor que a outra. Ou, ainda, que o corpo de uma é melhor que o corpo de outra. Autorizada a fazer esta classificação, a *Capricho* posiciona o corpo de Amanda como melhor do que o de Daniela, tanto do ponto de vista estético como da saúde pois insiste em registrar que, apesar de ter mais peso corporal, Amanda é um exemplo do corpo atlético visto que o esculpiu mediante intensa prática de atividade física. Ao contrário de Daniela, cujo pecado é comer em demasia doces e alimentos gordurosos.

“Subindo pelas paredes” é outra reportagem a fazer referência ao estilo/corpo atlético. Paloma Cardoso, 19 anos, tetracampeã brasileira e campeã sul-americana de escalada *indoor* afirma que ao escalar não pensa em nada e esse é um ótimo momento para relaxar. Apesar de Paloma mencionar o relaxamento oriundo desta atividade como um dos pontos positivos desta prática, a ênfase dada pela *Capricho*, na continuidade da matéria, aponta para outra direção, ao afirmar: “Basta dar uma espiada no corpo dela para ver que o exercício também é ótimo para definir os braços, as costas, a barriga e as pernas” (CAPRICHOS n.º 856, 2001, p. 75).

Outra vez é possível observar a grande proximidade entre a prática de atividade física, o estilo atlético e a beleza. Há, aqui, um apelo à construção de um corpo cuja imagem reafirma as marcas do imperativo feminino da beleza magra, do corpo ideal agora reconhecido, também, a partir da definição de seus músculos. Ou seja, lhe confere o estilo atlético, adquirido mediante sua movimentação e a exercitação utilizando-se, para tal, de todo um aparato de aparelhos e máquinas de modelar o corpo. Como bem afirma Edvaldo Couto, a confecção de uma auto-imagem valoriza a cultura esportiva e suas técnicas de gerenciamento do corpo. Cada indivíduo a seu modo, mas também sempre de acordo com as publicações especializadas, responsabiliza-se pelo que considera boa forma e bom desenvolvimento corporal. O estilo de vida esportivo é visto como indicativo de saúde e beleza e se expande sob a promoção dos músculos e do amor pelo esbelto (2001, p. 50).

A *Capricho*, ao colocar em destaque esse corpo que será visto e admirado através da sua boa forma, entende que os cuidados com a saúde devem ser traduzidos como investimentos necessários para a aquisição da beleza que, por sua vez, está associada ao vigor físico e à juventude. Essa concepção está ancorada na representação da atividade física como produtora da saúde induzindo a uma aceitação já naturalizada de que ela, por si só, pode ainda remediar a doença. Discurso esse muito vinculado à demonização do sedentarismo e à construção do estilo de vida ativo - sinônimo contemporâneo do ser saudável (Fraga, 2002). Em outras palavras, é possível perceber que à atividade física tem sido atribuída não apenas o poder de prevenir doenças, de acumular saúde mas ainda de retardar a manifestação da doença, mais especificamente as crônicas-degenerativas, cuja incidência está relacionada, entre outros fatores, ao estresse e a alimentação desequilibrada.<sup>2</sup> Nesse sentido, muitas vezes a saúde é vista como sinônimo de qualidade

---

<sup>2</sup> O alcance dessa “preocupação” pode ser observada em programas que pretendem mobilizar a população em torno dessa temática. Como exemplo temos o Programa denominado “Agita São

de vida sendo esta compreendida, também, “como algo a se alcançar. Algo que a prática do exercício físico pode fornecer” (DEVIDE, 2002, p. 77).

Esta representação de saúde é constantemente dita na *Capricho*, ou seja, da saúde como uma busca individual cuja conquista se dá através de práticas corporais que revelam o cuidado com o corpo, expresso no compromisso, reafirmado cotidianamente, com a atividade física, com a alimentação correta e com a aquisição de um estilo ativo e atlético de ser. Sobre essa questão chama a atenção a reportagem “Garotas de Ferro” publicada em uma seção que a revista intitula “Vida Real”. É uma reportagem construída a partir do depoimento de três adolescentes que relatam sua rotina marcada pela ênfase na atividade física, identificada por elas como a responsável por diversas mudanças ocorridas em suas vidas.

Definidas pela *Capricho* como as “verdadeiras garotas superpoderosas”<sup>3</sup>, a *Revista* não deixa de registrar que estas são garotas que enfrentam quilômetros de distância só pelo prazer de encarar desafios. E são mesmo muitos quilômetros: Luana Souza, 14 anos, treina *duathlon*, uma combinação de natação e corrida; Luciana Blotta, 16 anos, corre 10 km por dia e aos sábados faz 16. Já Tatiana Stimch, 15 anos, participa com o pai, o irmão e o namorado de uma equipe que disputa provas de corrida de aventura que mistura *bike*, *trekking*, *cavalgada*, *rapel*, *canyoning*, *canoagem*, *rafting* e *escalada*, tudo no meio do mato. Tanto quanto ela, Carolina Ramos, de 20 anos e Mariana Dal Canton, 19, participam deste tipo de prova. A reportagem apresenta, ainda, Viviane Dias, 18 anos, que “é capaz de nadar 1,5 km, pedalar 40 km e, em seguida, correr mais 10 km” (SCHIBUOLA, 2002a, p. 76-77).

O poder das garotas é representado pela *Capricho* como sendo a capacidade que elas têm de subtrair prazer em atividades que envolvem um intenso esforço físico, transcendendo a todos os obstáculos, limites e fronteiras. Ao terminar duas provas de corrida de aventura de 50 Km Tatiana assim se refere ao seu esforço: “Não dava para agüentar a dor nos pés; perder só aumentou a vontade de ganhar” (Ibid., p. 70). Esse sentimento é recompensado pela possibilidade da vitória, que não necessariamente, está ligada a vencer outra equipe mas ainda a vencer os seus próprios limites e os limites de seu corpo. Ao falar sobre a mesma modalidade esportiva, Mariana expressa o sacrifício inerente à conquista desse estilo atlético. Diz: “A gente só come barrinha de cereal, carboidrato em gel. Sente fome, sede, dor e câibras, mas, tem que seguir em frente” (Ibid., p. 70). Sacrifício esse que é recompensado pelo olhar do outro, como indica Luana: “Às vezes fico tão cansada que sinto vontade de desistir no meio da prova. Mas aí vejo as pessoas, torcendo, e vou até o fim. É bom ouvir as pessoas gritando por você” (Ibid., p. 70).

Essas garotas, além de serem apresentadas como exemplos da “Vida Real” por encarnarem um jeito atlético de ser, produzem efeitos de verdade. Isto é, através de suas falas e de suas peripécias atléticas garantem que, mediante a prática de atividades físicas, é possível vir a se tornar uma verdadeira garota superpoderosa: capaz de enfrentar os desafios que coloca para si no seu cotidiano, agradar aos meninos, ser saudável e estar de bem consigo mesma. Ou seja, a *Capricho*, ao dar voz a estas garotas, está a ensinar que

---

Paulo” que vem se destacando ao mostrar a importância da atividade física para a saúde. A tônica adotada é a da melhoria do estilo de vida, da diminuição dos riscos de doenças e de tornar o cidadão mais ativo. Para maiores informações, consultar: <http://agitasp.locaweb.com.br/>

<sup>3</sup> Alusão feita às “Meninas Super-Poderosas”, que são três personagens de um desenho animado exibido pelo canal de TV Cartoon Network. Florzinha, Lindinha e Docinho foram criadas em laboratório e se transformaram nas heroínas da cidade de Townsville. Elas possuem, entre outros, o poder de voar.

tanto quanto ela é possível ser uma garota de ferro. Além disso, informa que a atividade física é um espaço a educar nesse sentido, pois finaliza a reportagem com a seguinte afirmação “o esporte ensina que a gente pode atingir qualquer objetivo” (SCHIBUOLA, 2002a, p. 80).

Afirmar que a *Capricho* produz efeitos de verdade significa reconhecer que a linguagem através da qual ela comunica o que quer comunicar, não é só um recurso publicitário. Ela assume um lugar central na construção dos sentidos através dos quais os sujeitos se reconhecem e reconhecem ao outro. Como afirma Dagmar Meyer, “a linguagem produz aquilo que reconhecemos como sendo o real ou a realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que aí estão implicados” (1988, p. 17).

Ainda que a saúde não seja mencionada na fala das “Garotas de Ferro” é possível perceber, pela construção que a própria *Revista* faz nesta reportagem e em outras, que a atividade física é representada como um dos elementos constituidores do que venha a ser saúde e também beleza. Ela é representada como uma verdade a configurar os corpos e a fazer crer que sua prática vai, verdadeiramente, modificar o corpo da leitora que nela se engajar, tornando-o mais belo e saudável. Nesse sentido, a referência ao emagrecimento causado pelo desgaste físico, ao enrijecimento dos músculos, ao desaparecimento das gorduras adquirem significados que estão para além da preocupação com a aquisição de um estado de saúde estável. São significados culturais que se produzem e reproduzem de acordo com os padrões estéticos do momento e que, nas páginas da *Capricho*, dirigem-se para o corpo esculpido mediante a exercitação. Segundo Deborah Lupton, quando estes significados culturais são examinados, o desejo de apresentar uma “boa saúde” torna-se um “componente menos significativo nas razões pelas quais as pessoas se engajam nos regimes de exercícios, sendo substituídos por preocupações engendradas por poderosas ideologias de moralidade, ascetismo, auto-disciplina e controle que subjazem aos padrões de consumo em uma cultura direcionada para a auto-promoção e a boa aparência” (WERMICK, 1991; FEATHERSTONE, 1991, apud LUPTON, 2000, p. 32).

Pensando especificamente na *Capricho* é possível identificar a maneira sutil através da qual apresenta às garotas várias das informações relacionadas ao controle do corpo. Utiliza-se de desenhos, fotografias, pequenas dicas que apresentam, por exemplo, aparelhos e acessórios de última geração utilizados nas academias, lançamentos de roupas apropriadas para a exercitação do corpo, testes a recomendar a prática esportiva adequada ao estilo pessoal da cada garota e receitas para quantificar das calorias de diversos produtos alimentares. Enfim, através de um universo repleto de imagens coloridas e alegres há também um texto cuja leveza se traduz em uma escrita que possibilita uma leitura fácil porque possui uma linguagem bem próxima à das leitoras, cheia de jargões e gírias, educando, dessa forma, para aquilo que comunica.

Estes textos, geralmente curtos e objetivos, acabam por educar, também, o olhar. Quer dizer, a adolescente aprende a olhar para o seu corpo e vê-lo a partir de alguns conhecimentos da medicina, da nutrição, da biologia e da fisiologia, do treinamento esportivo. E, também, a partir dos padrões estéticos que são construídos por este tempo e esta cultura ensinando-lhes sobre o corpo que é preciso ter. E este não é qualquer corpo: é um corpo que deve se aproximar e atender às escalas de pesos e medidas; é o corpo passível de, a todo o momento, ser comparado a outros e, por conseqüência, ser classificado dentro do que considera normal e ideal. Estas práticas são reforçadas constantemente não só nas páginas da *Capricho*, mas em diversos outros espaços onde circulam informações sobre atividade física, saúde, e beleza de forma a parecer absolutamente natural o universo comparativo das medidas e a associação do sucesso destas com um jeito saudável, ativo e atlético de ser. Que evoca, constantemente, o

engajamento à malhação naturalizando, portanto, a prática de atividades físicas. Exercitar-se não parece ser uma opção, mas, algo que está dado para todas, como se fosse possível pensar em um sujeito adolescente feminino universal, para o qual o exercício físico é parte de sua rotina. Neste caso, o segredo é maximizar vantagens e minimizar desvantagens.

Diante destes argumentos, não é difícil entender as designações que a *Capricho* confere às garotas que identifica pertencerem ao estilo atlético: sarada, malhada, turbinada, tanquinho, superpoderosa, são algumas que figuram nas suas páginas, criando identidades, demarcando espaços, produzindo formas de subjetivação e, mesmo de realização do eu. Designações estas através das quais as garotas se reconhecem ou não, mas que estão registradas nem que seja para lembrá-las, enfim, de que todo o cuidado é pouco quando se fala em saúde e sua associação com a beleza visto que são representações que se entrecruzam constantemente, uma reforçando e construindo a outra.

Nas páginas da *Capricho*, é possível verificar que o binômio saúde e beleza e a exaltação a ambas, faz parte de uma representação de saúde pautada, exatamente, no articulação que se faz entre esses temas. O culto ao corpo como uma “prática de saúde” está associado à jovialidade e à boa forma e ao jeito atlético e ativo de ser. O sucesso dessa conquista, diz a revista, vai depender do empenho que cada uma tiver ao procurar corrigir os seus defeitos, modelar os seus músculos e manter o seu peso, pois “não adianta conhecer as dicas de beleza de quem está com tudo em cima se não for para correr atrás”. (CAPRICHOS n.º 873, 2001, p. 74). E para correr atrás há que se adquirir um estilo atlético de ser cuja aquisição exige movimento, agilidade, esforço. Exige, sobretudo, a consciência de que cada uma é responsável pelos cuidados de si, vigilante de suas próprias atitudes.

Não cabe nesta pesquisa julgar o quanto uma leitora vai ou não se empenhar para obter o corpo que deseja. Talvez mais importante seja entender como as representações de saúde, beleza e atividade física são reiteradamente articuladas de forma a reafirmarem, a todo o momento, o quanto é necessário investir no corpo, educá-lo consoante os padrões estéticos de cada tempo e cultura. E mais: compreender como diferentes produtos da mídia, utilizam essa articulação produzindo e reproduzindo imagens e discursos de corpos considerados em forma, como por exemplo, os corpos que exibem de atrizes e atores, modelos fotográficos, e atletas. Nesse sentido é importante enfatizar que a exibição desses corpos acaba por colocar em curso uma ação pedagógica que ensina como é preciso e também vantajoso cuidar do corpo, pois fazer sucesso e aparecer na mídia pode ser uma consequência quase que imediata dessa ação. E, por assim ser, pode proporcionar grandes vantagens às garotas.

Nesse particular cabe mencionar uma pequena reportagem, publicada em um dos números da *Capricho* onde a voz a falar é de uma professora de Educação Física que, ao elencar quatro motivos para não se cabular a aula de Educação Física refere-se, em primeiro lugar, à aparência dos corpos, em especial femininos. Para ela, o “professor sabe qual o melhor exercício para deixar o bumbum durinho ou a barriga lisinha” (CAPRICHOS, n.º 875, 2001, p. 22). Além deste motivo, menciona também a importância de aprender um esporte, de desenvolver algumas aptidões físicas, de divertir-se nas aulas ao invés de ficar assistindo as mesmas e, por fim, de não passar vergonha se for jogar vôlei na praia pois ainda pode “impressionar alguém com sua performance” (Ibid., p. 22).

Enfim, afirmações como estas fazem ver que, na *Capricho*, e também em outros produtos da mídia, os discursos sobre beleza saúde e moda aparecem articulados e representados como pólos de uma mesma unidade evidenciando o quão “natural” deve ser a dedicação da mulher para com a construção do seu corpo. E assim exercem seu papel pedagógico e educam e, em se tratando da *Capricho*, as adolescentes. Educam as suas subjetividades fazendo ver, a todo o momento que, no mundo do consumo de produtos e

serviços e de afirmação do corpo como local da identidade, ser atlética, saudável e bela parece ser mesmo fundamental.

### Referências Bibliográficas:

CAPRICHIO. São Paulo: Editora Abril, n.º 856, 25 de fevereiro, 2001.

CAPRICHIO, São Paulo: Editora Abril, n.º 873, 21 de outubro de 2001.

DEVIDE, Fabiano P. Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intercessão e reflexões sobre a intervenção. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 8, n.º 2, p. 77-84. maio/agosto 2002.

FRAGA, Alex Branco. *Evangelho do agito: uma forma de ativar o corpo e regular a vida*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Projeto de tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da MOREIRA, Antônio Flávio, (Org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUPTON, Deborah, Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p 15-48, jul/dez. 2000.

MEYER Dagmar E. E. Gênero e saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. *Revista de Ciências da Saúde*, Florianópolis, vol. 17, n.º 1, p. 13-32, jan/jun. 1988.

MIRANDA, Simone. ([capricho.abril@atleitor.com.br](mailto:capricho.abril@atleitor.com.br)). *Capricho – Atendimento ao Leitor*. 21 fev 2002. Enviado às 12h25min. Mensagem para Márcia Luiza Machado Figueira ([marfig@zaz.com.br](mailto:marfig@zaz.com.br))

SCHIBUOLA, Tatiana. Qual destas meninas está no peso ideal?. *Capricho*, São Paulo, Editora Abril, n.º 865, 01 de junho, 2001.

\_\_\_\_\_. Garotas de Ferro. *Capricho*, São Paulo, Editora Abril, n.º 892, 14 de julho, 2002a.

\_\_\_\_\_. Fora de Padrão. *Capricho*, São Paulo, Editora Abril, n.º 892, 14 de julho, 2002b.

Rua Garibaldi 1280/ ap 01  
Bairro Bom Fim  
Porto Alegre RS 90035052  
Para a apresentação preciso de datashow

## XIV CONBRACE GTT COMUNICAÇÃO E MÍDIA

### A VIOLÊNCIA NA PROGRAMAÇÃO INFANTIL DA TV E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS<sup>1</sup>

Iracema Munarim  
Mestranda em Educação PPGE/CED/UFSC

#### **RESUMO**

*A TV tornou-se hegemônica como meio de comunicação mais utilizado nos lares do mundo inteiro, sendo assistida principalmente por crianças. Esta pesquisa possui como objetivo principal verificar se podem ser estabelecidas relações entre as brincadeiras das crianças no contexto da escola e a violência presente na programação da TV voltada ao público infantil. Na busca de tal intento, procuro identificar a opinião das crianças sobre determinados programas infantis quanto ao aspecto violência. Ainda tento entender, através das opiniões delas, por que determinados personagens são imitados em suas brincadeiras, tanto nas atitudes como nos movimentos corporais.*

*In the last century the TV has been knowing as the most popular media around the world, and the children became the main public of this kind of communication. The objective of this research is to verify if there is a connection between the children's plays at the school and the violence on TV programs for children. Searching for that answers, I look for identifying the children's opinion about violence. I also try to understand, through their opinions, why they pretend to be somebody else from TV in theirself plays, with theirself bodys and movements.*

*La Tele se hizo conocida como medio de comunicación más utilizado em los hogares del mundo entero, siendo asistida principalmente por niños. Esta búsqueda posee como objetivo principal verificar se pueden ser establecidas relaciones entre las bromas de los niños en la escuela y la violencia de la programación de la tele para lo publico infantil. En esta búsqueda, busco identificar la opinión de los niños sobre la violencia en los programas. Aún, intento entender a través de las opiniones de ellas, por qué determinados personajes son imitados en sus bromas tanto en las actitudes como en los movimientos corporales.*

As discussões sobre o que se passa nas grades de programação das emissoras de TV não são recentes. Desde sua invenção, a humanidade tem se mostrado fascinada e dependente desta nova forma de entretenimento, onde variados tipos de programas são transmitidos, sendo estes guiados ou não por interesses comerciais. Programas infantis, de humor, de receitas, noticiários, novelas, programas de ação, entre outros, têm ocupado grande parte do tempo das pessoas que destinam seu tempo livre para essa modalidade de lazer. Até o cinema, muito popular na época do surgimento da televisão, cedeu aos seus

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, orientado pela professora Cristiane Ker. A autora é ex-bolsista do Grupo PET.



encantos. Hoje, filmes são feitos especialmente para serem divulgados através dela, visto que esta se tornou uma forte aliada no incentivo ao consumismo pela população.

A massificação do uso da televisão e o acesso cada vez mais facilitado à mídia eletrônica em geral, como os computadores, videogames e afins, tem gerado muitas questões tanto no meio acadêmico como na população em geral, que levam a refletir sobre como se dá essa relação das crianças e adolescentes com estes meios. O fato de as crianças terem grande facilidade para aprender e acesso cada vez mais rápido aos mais diversos tipos de mídia tem deixado a humanidade intrigada quanto ao futuro.

Esta pesquisa teve o intuito de buscar respostas às minhas inquietações como educadora ao deparar-me, na escola, com crianças pequenas cujo vocabulário e modos de agir eram claramente influenciados pelos programas da televisão. Durante o semestre em que trabalhei, em 2003, como professora de Educação Física Infantil em uma escola de Florianópolis, foi possível perceber certa influência dos desenhos animados nas brincadeiras das crianças. Os brinquedos com logotipos dos desenhos que integravam a programação infantil das TVs ocupavam grande parte do tempo destinado às suas brincadeiras livres, e as movimentações corporais geralmente eram inspiradas nas lutas destes desenhos. O que me intrigou, no entanto, foi o fato de que, os momentos de lazer (entendidos aqui como brincadeiras), freqüentemente eram finalizados com alguma criança chorando, quando, principalmente meninos, eram atingidos por golpes como socos e pontapés. Comecei então a levantar questionamentos sobre o comportamento das crianças durante seus tempos livres, quando as brincadeiras mostravam-se influenciadas por comportamentos encontrados na programação da televisão.

Afinal, a programação (violenta) da televisão pode ser prejudicial às crianças? Pode exercer influências sobre suas brincadeiras? A movimentação corporal durante as lutas de brincadeira é influenciada por seu conteúdo diário? E as escolhas dos brinquedos, são igualmente influenciadas por um personagem determinado?

A pretensão maior deste trabalho foi verificar se poderiam ser estabelecidas relações entre as brincadeiras das crianças no contexto da escola e a violência presente na programação da TV voltada ao público infantil. Na busca de tal intento, procurei identificar a opinião das crianças sobre determinados programas infantis quanto ao aspecto violência. Ainda, tentei entender, através das opiniões das crianças, por que determinados personagens são imitados em suas brincadeiras, tanto nas atitudes como nos movimentos corporais. A pesquisa aconteceu em uma escola localizada em um bairro nobre de Florianópolis, com alunos de classe média alta, com idade entre 5 e 6 anos.

A busca por pesquisas, para a fundamentação teórica do trabalho, que abordassem a relação entre crianças e televisão mostrou-se, basicamente, dividida em dois campos teóricos: de um lado, pesquisas que criticam a TV, caracterizando-na como meio de comunicação prejudicial ao desenvolvimento, aprendizagem e imaginação dos pequenos. De outro, defensores deste meio, que não o taxam como prejudicial, mas capaz de trazer novos elementos para a formação das crianças. Exemplos como estes podem ser considerados extremos e simplistas, mas de alguma forma tentam demonstrar algumas tendências apontadas neste trabalho ao se discutir a programação da televisão para as crianças.

GIRARDELLO (1998,p.162) demonstra esse embate teórico relacionado-o às perspectivas de cada autor. Para ela, “o debate social sobre a televisão e a criança está colocado sobre uma diferença de perspectiva histórica, que põe de um lado os que temem que as novas gerações cheguem desfalcadas ao futuro, e do outro os que, ao contrário, argumentam que as crianças, ao adquirirem novas habilidades cognitivas no ambiente dos meios de comunicação, poderão saber mais do que as gerações precedentes”. Embora existam pesquisas que demonstrem que a televisão é prejudicial, GIRARDELLO (1998,

p.162) conclui que, “(...) a televisão – enquanto meio – por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais”.

A partir destas colocações, podemos concluir que não há como medir a influência da televisão no comportamento de qualquer criança sem levar em conta a realidade social na qual ela está inserida. Para considerar a forma como a criança recebe as imagens de determinado programa, devem ser considerados fatores mediadores como família, localidade e cultura que tornam a realidade e os valores desta criança diferentes de outras.

Durante o tempo que tive contato com as crianças da pesquisa, foi possível perceber que a influência dos programas infantis em suas brincadeiras é muito grande, mas nem por isso elas perdem seus momentos de criação, de brincar usando a imaginação. Durante o período de observação tornou-se visível que, se os conteúdos da tevê estão presentes nos momentos de brincadeira, estes são apropriados e recriados, não seguindo exclusivamente às regras dos programas e personagens. Embora brinquedos tenham entrado em ação, através das mãos das crianças, com as mesmas regras encontradas na televisão, grande parte do tempo destinado às brincadeiras na escola era caracterizada por momentos de descontração com os amigos, sem a utilização dos brinquedos levados de casa. Entrar na sala e desenhar com os colegas ou correr pelo pátio por algum motivo apresentava-se, por vezes, mais interessante do que brincar com a boneca/o ou qualquer outro brinquedo.

Não encontrei nas observações argumentos suficientes para afirmar que a movimentação corporal das crianças durante as brincadeiras era inspirada somente pela televisão. Se “lutas”, danças ou outras brincadeiras surgiam, estas aconteciam por já possuírem um caráter lúdico representado por experiências anteriores e não somente pelos conteúdos encontrados na mídia. Teorias de BROUGÈRE (1997 e 2000) serviram de apoio neste estudo para caracterizar o que fora observado na escola, na definição de cultura lúdica e na forma como as crianças fazem a apropriação/interpretação dos elementos exteriores inseridos em suas brincadeiras. Para o autor, a televisão tornou-se uma fornecedora essencial - quase exclusiva - de elementos para brincadeiras infantis, porém, afirma que “a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras (...)” (p.54).

A definição de violência para as crianças mostrou-se, através das entrevistas, restrita à corporal, caracterizada por lutas ou maltrato. Relacionaram o que vêem na televisão para defini-la, utilizando-se de caracterizações de personagens como sendo “do bem” e “do mal” (estes últimos definidos como violentos). Demonstraram também saber as diferenças entre luta de verdade e de brincadeira, sendo que nesta última a criança que protagoniza, na verdade, é representada por um personagem. Na luta de brincadeira “não sai sangue, não machuca”. Seus conceitos de violência eram apoiados nos seus programas favoritos. A banalização da violência nestes programas demonstrou camuflar entre elas o que poderia estar explícito. Exemplo disto são as “lutas atrapalhadas” das Tartarugas Ninjas, que por carregar um lado cômico em seu conteúdo, na visão das crianças, deixa de ser violento. Ou como é o caso da magia, que camufla acontecimentos como a morte: “Magia não morre”, “magia não faz nada”.

Embora estes artifícios sejam usados pela mídia, as crianças demonstraram conhecer as diferenças entre real e irreal, fizeram comentários e demonstraram fazer escolhas do que gostam de assistir, ignorando aquilo que vai muito além da realidade. Mesmo que alguns canais tenham a preocupação de apresentar programas educativos, eles são preteridos pelas crianças, que deram a entender serem estes produzidos visando uma faixa etária bem inferior à deles.

A influência da mídia também é importante nas tomadas de decisão ao adquirir determinado brinquedo. Tanto pelas entrevistas quanto pelas observações, ficou claro que grande parte destes tinha alguma relação com a televisão, inclusive acessórios, como mochilas, chaveiros, roupas etc. Ao constatar isto, tornou-se inevitável a discussão neste trabalho sobre dominação cultural, quando percebemos que grande parte destes brinquedos, assim como os programas de televisão, provêm de países desenvolvidos e influentes nas decisões de órgãos mundiais. Entendo, desta forma, como nos mostrou OLIVEIRA (1986), que o brinquedo (assim como os programas) é portador de idéias e valores pertencentes aos pilares da cultura capitalista, portando mensagens (e) concebidas por uma ótica adulta, sobre o quê os adultos julgam ser o mundo infantil. Acredito que a intervenção dos pais e da escola na discussão das regras de aquisição e uso destes produtos contribuiria para uma noção mais crítica da criança sobre os conteúdos que chegam “de brinde” com o brinquedo.

Apesar de toda a discussão acerca de benefícios ou malefícios da mídia, é fato que a escola deve entrar nessa reflexão como peça fundamental, sendo ela uma das instituições reconhecidas pela sociedade como responsável pela educação/formação da população, além de local freqüente e comum entre as crianças e adolescentes. A mídia pode ser utilizada como verdadeira ferramenta pedagógica na escola e cabe aos professores e às instituições a busca por maior entendimento e reflexão crítica sobre o assunto junto aos alunos.

Sendo a Educação Física um espaço onde as crianças possuem maior contato físico, com momentos de descontração e diálogo, o professor poderá encontrar “brechas” pedagógicas valiosas para a discussão deste tema tão freqüente na sociedade. E a relação da Educação Física com a mídia poderá ir muito além da programação da televisão, a começar pela massificação dos esportes e a atenção que a mídia destina a eles. Desta forma, espera-se também que o curso de Educação Física disponibilize a seus acadêmicos discussão/problematização acerca dos elementos da mídia presentes em seus cotidianos. Conseqüentemente, esta discussão poderá fazer parte dos planos de aula do futuro professor, que poderá abrir espaços de reflexão com seus alunos, (estes) fiéis e cada vez mais consumidores dos meios de comunicação, não para negá-los, se não para ter com eles relações críticas, seletivas e autônomas.

## **Referências:**

BROUGÈRE, G. *A Criança e a Cultura Lúdica*. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. Adaptada por Gisela Wajskop. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (orgs.). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CARLSON, U. VON FEILITZEN, C. (orgs.). *A Criança e a Violência na Mídia*. Tradução: Maria Elizabeth Santo Matar, Dinah de Abreu Azevedo. 2ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

GIRARDELLO, G. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, P. de S. *Brinquedo e Indústria Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, P. de S. *O que é Brinquedo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

<http://www.aurora.ufsc.br>

<http://mediativa.com.br/>

<http://www.supercanalv.hpg.ig.com.br/>

Ao GTT 2 – Comunicação e Mídia

## **AS MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO FUTEBOL FEMININO NOS JOGOS OLÍMPICOS: AFINAL, QUEM FOI À ATENAS?**

Bruno Boschilia, graduando em Educação Física, Universidade Federal do Paraná  
Sidmar dos Santos Meurer, graduando em Educação Física, Universidade Federal do Paraná

**RESUMO:** *O presente artigo tem por objetivo analisar as manifestações discursivas da mídia jornalística impressa, acerca da participação futebolística feminina nos Jogos Olímpicos de Atenas. Como material de análise, delimitou-se o Caderno Atenas 2004, publicado pelo Jornal Folha de São Paulo durante a realização do evento. Sobre este lançou-se a perspectiva da Análise de Discurso da escola francesa. Foram evidenciadas categorias discursivas que visam promover, rotular e comparar as quase desconhecidas atletas brasileiras.*

## **LAS REPRESENTACIONES DISCURSIVAS A RESPECTO DE LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN EL FÚTBOL EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS: A LO MEJOR ¿QUIÉN FUE A LA ATENAS?**

**RESUMEN:** *El presente artículo tiene por objetivo analizar las manifestaciones discursivas de la media periodística estampada, a respecto de la participación femenina en el fútbol en los Juegos Olímpicos de Atenas. Como material de análisis, se delimitó en el Cuaderno Atenas 2004, publicado por el Periódico Folha de São Paulo durante la realización del acontecimiento. Se lanzo sobre este la perspectiva de Análisis de Discurso de la escuela francesa. Fueron evidenciados categorías discursivas que tienen en mente promover, rotular y comparar las casi desconocidas atletas brasileñas.*

## **THE DISCURSIVE REPRESENTATIONS ABOUT THE FEMININE SOCCER PARTICIPATION IN THE OLYMPIC GAMES: FINALLY, WHO WAS GOING TO ATHENS?**

**ABSTRACT:** *The present article wants to analyse the discursive manifestations of the printed journalistic media about the participation of women's soccer in the Olympic Games of Athens. As material to be analysed the 'Caderno Atenas 2004' published by Newspaper Folha de São Paulo during the event, was chosen. It was using the Discourse Analysis of the French School as a basis. Discourse categories were presented to promote, to label and to compare the almost unknown Brazilian athletes.*

## **INTRODUÇÃO**

A presença feminina em práticas esportivas vem sendo ganhando destaque no debate acadêmico. Essa discussão, acertadamente, tem sido permeada por aspectos sociais,

corporais, políticos e principalmente culturais. Historicamente, à mulher foi privado o direito à participação em determinadas práticas esportivas, por estas terem sido consideradas não compatíveis com a sua natureza<sup>1</sup>.

Dentre essas práticas, destacamos o futebol, por possuir forte vínculo com a sociedade brasileira, caracterizando-se como elemento identificador nacional. Apesar do selecionado masculino ser pentacampeão mundial, detentor do *status* de melhor seleção do mundo e muito prestigiado pela plasticidade do seu futebol, essa situação não pode ser transferida às mulheres.

A elas, é destinada a sombra futebolística. A prática do futebol feminino no Brasil está ligada ao preconceito, masculinização, baixo número de praticantes, falta de incentivo e grande ausência na cena esportiva midiática nacional, pois conforme assinala Mourão e Morel (2005, p. 79),

a construção cultural brasileira concebe o esporte, e especialmente o futebol, como um espaço de práticas sociais masculinas, através da sua história. E o futebol como uma prática esportiva identitária da construção deste masculino terminou por concentrar uma resistência, ainda maior do que os outros esportes, à prática feminina.

Porém, nos Jogos Olímpicos de Atenas 2004, um fato inusitado nos chamou a atenção: o selecionado de futebol masculino, considerado o melhor do mundo, não conseguiu assegurar sua classificação ao único evento que jamais conquistou; ao contrário das mulheres brasileiras, que garantiram sua participação na Grécia. Para a mídia esportiva isso era, de certa maneira, inconcebível.

Dessa forma, o presente estudo pretende lançar o olhar crítico-analítico para a produção discursiva midiática em torno desse inusitado acontecimento. Mais precisamente, pretende-se lançar mão da perspectiva da Análise de Discurso a fim de desarticular e contemplar as construções enunciativas produzidas por um agente midiático específico, o jornal Folha de São Paulo, e a forma com que esses arranjos discursivos operam os efeitos de real na sociedade consumidora. A importância da escolha do evento é justificada por Giulianotti (2002, p. 201) “O futebol feminino internacional recebe a maior cobertura da mídia global durante as Olimpíadas, onde o interesse do público e das grandes empresas no torneio masculino permanece relativamente baixo”. Sem a presença masculina, no Brasil, esse interesse foi, de fato, ainda maior.

Buscaremos identificar as possíveis influências do futebol masculino na participação feminina e um reforço da masculinidade presente no futebol, pois neste momento, a responsabilidade pela conquista da medalha de ouro masculina recaiu sobre as mulheres. Pois a mídia

não está isolada da sociedade, é uma complexa teia de circulação, recepção e interação de informações. A mídia impressa informa e noticia, influencia e é influenciada com desdobramentos da sociedade. A idéia da informação tendenciosa é filtrada pelo público com mais critério, todavia, os receptores nem sempre estão imunes a essa parcialidade da informação (MOURÃO E MOREL, 2005, p. 78).

## FUTEBOL, UM REDUTO MASCULINO?

O esporte, historicamente, vem se constituindo como uma área reservadamente masculina, como afirmam Dunning e Maguire (1997). Hoje, mais do que nunca, o esporte

---

<sup>1</sup> Artigo 54 do Decreto-Lei número 3.199 de 14 de abril de 1941. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)

é o “...principal local de ensino, preservação e de expressão pública das normas tradicionais da masculinidade” (DUNNING E MAGUIRE, 1997, p. 345). O homem tem no esporte organizado, principalmente nos que contemplam a força e a virilidade, como é o caso do futebol, um local privilegiado para a “validação da masculinidade”, onde se expressam, utilizando um conceito eliasiano, “formas de masculinidade civilizadas”.

Para Dunning e Maguire (1997, p. 323), construiu-se no mundo ocidental a imagem masculina de “herói, do competidor, do conquistador”. Imagem esta que fundamentou e sustentou por longa data o papel exercido pelo homem de “sustentáculo da família” (DUNNING e MAGUIRE, 1997, p. 323). No entanto, com o “processo civilizador” e de auto-restrição das violências, o homem na sociedade contemporânea pautada, sobretudo, nas relações de mercado, encontra pouquíssimas oportunidades de experimentar o ‘heroísmo’, a não ser durante seus passatempos, de maneira geral, relacionados com alguma atividade esportiva. Isso evidencia o esporte como um espaço privilegiado para os estudos sociais acerca da constituição das “identidades sociais, dos *habitus* ou maneiras de ser” (DUNNING e MAGUIRE, 1997, p. 323).

A idéia eliasiana do “processo civilizador”, de controle das emoções, das pulsões, da violência, entra em choque com o ideal de virilidade e de afirmação masculina. Isso propicia o ingresso feminino, mesmo que de forma tímida, nos eventos esportivos. Porém, de acordo com Dunning e Maguire, esse “modelo de relações entre os sexos”, não faz dos esportes eventos menos masculinizados, pois pauta-se no sentido de comportar uma “masculinidade agressiva e a subordinação das mulheres”. Para os autores o esporte tende a representar uma importante fonte de experiência da validação da masculinidade a ser percebida como uma barreira contra a feminização e a emasculação (DUNNING e MAGUIRE, 1997, p. 339).

Corroborando com esta idéia, Rubio e Simões (1999, p.50) afirmam que “a mulher já foi considerada como usurpadora ou profanadora de um espaço consagrado ao usufruto masculino”. Dentre os argumentos utilizados para sua exclusão, encontramos a frágil constituição física e colocação em dúvida da sua feminilidade. Mesmo com as restrições, imposições, preconceitos e obstáculos colocados à inserção feminina no esporte, cada vez mais esta vem conseguindo ganhar espaço no campo esportivo de uma forma geral.

Percebe-se nos estádios brasileiros um número cada vez maior de mulheres que procuram os eventos futebolísticos. Mais que isso, mesmo que timidamente, elas deixam as arquibancadas, abandonando o papel de meras espectadoras, e assumem funções específicas na realização e promoção dos eventos – seja jogando, arbitrando, cobrindo jornalisticamente -, mas apesar disto, esses espetáculos não perderam o caráter predominante masculino, pois, as representações que permeiam determinadas modalidades esportivas, em especial aquelas pautadas sobre o estigma da virilidade, atuam no sentido de comportar (ou legitimar), nos dizeres de Goellner (2000, p. 90), uma hegemonia masculina “historicamente construída e culturalmente assimilada”.

Tal hegemonia manifesta-se na valorização de um jogo esteticamente violento – “afinal, trata-se de um jogo de homens... os jogadores devem aceitar umas pancadas!<sup>2</sup>” – e em toda uma gama de manifestações que tomam aspecto de verdadeiros “ritos de validação da masculinidade” (DUNNING e MAGUIRE, 1997, p. 332), forjando todo um “universo culturalmente virilizado” pautado em estereótipos masculinos de ‘ser’ expressos nos comportamentos, identidades, posturas, atitudes, linguagens e, o que mais nos interessa, discursos (GOLLNER, 2000, p. 90).

## ANÇA MUDIÁTICA E O *CORPUS* DE ANÁLISE

---

<sup>2</sup> Frase de Derek Dooley, famoso atacante inglês nas décadas de 1940 e 1950, *apud* Giulianotti, 2002, p. 197.

A mídia fundamenta-se nos dias atuais como um espaço significativo na esfera social. As relações que estabelece com os mais diversos campos é determinante na configuração da sociedade atual. As tentativas de compreensão desta sociedade, seja dos seus aspectos sociais, políticos, econômicos ou culturais, tem na mídia um componente capital e indivisível. Ao mesmo tempo em que nos permite interpretar as relações que estabelece ao longo de toda a cadeia social, a mídia é, concomitantemente, elemento de destaque no complexo conjunto de determinações que impulsionam estas relações nos mais diversos âmbitos.

No esporte esta relação é insofismável, tanto que a sua versão moderna não pode ser compreendida se dissociada da mídia, uma vez que ela será a principal responsável pelas novas demandas colocadas ao esporte transformado em espetáculo. Por tudo isso, se tem no binômio esporte-mídia, campo propício para a elucidação deste expressivo fenômeno, o esporte produto da sociedade. Para isso, são necessárias evidências materializadas que representem, de forma notória, a estreita relação esporte-mídia. Dentre algumas possibilidades, uma muito significativa se revela no jornalismo esportivo especializado, em especial através dos seus dizeres, organizados em forma de discursos.

Essa relação vem trazendo ao esporte mudanças estruturais significativas. As regras e os eventos esportivos são elaborados em função das possibilidades midiáticas que podem gerar. Possibilidades estas que se organizam em diferentes níveis de acordo com o retorno econômico, a amplitude do evento e o grau de introspecção e interpelação nos discursos dele decorrentes, enfim, de acordo com o potencial espetacular que nele encerra. Dessa forma, o esporte torna-se espetáculo de consumo, um espetáculo esportivo, que, no entendimento de Bourdieu (1997, p.127),

... é produzido, de certa maneira, duas vezes: uma primeira vez por todo um conjunto de agentes, atletas, treinadores, médicos, organizadores, juizes, cronometristas, encenadores de todo o cerimonial, que concorrem para o bom transcurso da competição esportiva no estádio; uma segunda vez por todos aqueles que produzem a reprodução e em discursos desse espetáculo.

Assim, fazem parte desse 'segundo espetáculo' - ou quem espetaculariza o primeiro - as grandes redes de televisão, as emissoras de rádio, repórteres, cronistas, fotógrafos, e uma infinidade de profissionais indispensáveis ao trabalho de cobrir, divulgar e noticiar o grande "show". É extraordinário o nível de repercussão que eventos esportivos globais, como é o caso dos Jogos Olímpicos, conseguem atingir.

Atenas alcança o globo. Um pequeno lugar alarga-se na escala planetária e imiscui-se nos recantos mais distantes, onde haja uma antena, um rádio, uma televisão. Todos estamos em Atenas, ou melhor, Atenas está em nós, sobre muitos ângulos, diversas perspectivas, inúmeras narrativas. (BITTENCOURT, 2004).

A cobertura jornalística aos Jogos Olímpicos é imensa, prova disso, é o aumento do espaço diário reservado à sua cobertura, a ponto de extrapolarem os limites dos cadernos esportivos em edições diárias especiais, publicadas durante toda a realização do evento. Dessa forma, este trabalho concentra esforços na análise de uma dessas publicações especiais: o Caderno Atenas 2004, publicado pelo jornal Folha de São Paulo, entre os dias 11 a 31 de agosto 2004 e no caderno de esportes do dia 10 de agosto de 2004.

UMA TENSÃO INVENTADA: MULHERES X HOMENS



A partir do delineamento do *corpus* de análise, lançou-se sobre ele a perspectiva de Análise de Discurso proposta pela escola francesa, fundada por Michel Pêcheux, sendo no Brasil, o nome de Eni Pulcinelli Orlandi a principal referência.

A Análise de Discurso (AD) não se resume a uma investigação das superfícies lingüísticas, dos aspectos semânticos do texto, nem tampouco é um método de interpretação, de atribuição de sentidos, mas sim, compreende um processo de apreciação do que Orlandi (2003) denomina “condições de produção”. Conforme Pêcheux (1990, p. 23), a AD constitui-se, precisamente, “com o objetivo de explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados”. Busca-se “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2003, p.15). Nos termos da própria autora, sua proposta de análise discursiva se caracteriza por:

... problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (ORLANDI, 2001, p.117).

Com base na perspectiva elaborada por Orlandi, coloca-se em andamento a consolidação do trabalho metodológico para a efetivação da análise proposta. Lançando mão das prerrogativas analítico-discursivas foram definidas estratégias a fim de estruturar um dispositivo de análise. Deste modo, alguns mecanismos foram elaborados, a começar pela estruturação do *corpus* de análise. Este processo, segundo Orlandi (2003), consiste em um trabalho de recorte, de delimitação dos discursos, pois, não se pode apontar para um ponto inicial nem para um ponto final ao falar de discurso. Não há discurso que não se relacione, não remeta a outros discursos; é daí, das relações interdiscursivas que resultam os sentidos. Nas palavras da autora, “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (Orlandi, 2003, p.38). O sujeito discursivo, locutor, ao produzir um dizer sobre a presença da mulher no futebol, o fará através da mediação, de um processo interpretativo sobre discursos já estabelecidos historicamente e que se mantém em um nível tal de anonimato. O locutor durante o processo de formação discursiva, mesmo que de forma inconsciente, toma parte de inúmeros outros discursos já estabelecidos sobre Olimpíada, futebol e mulher, repletos de ideologias, tabus e predisposições, que historicamente se consolidaram – o futebol como exclusividade masculina, em virtude do seu caráter viril, incompatível com a representação feminina de ‘delicadeza’. Assim, rejeita-se a idéia de um discurso que se encerra em si mesmo. Na constituição do *corpus* através dos recortes, já se materializa um processo de análise, pois, delimita-se fragmentos discursivos dos discursos que o materializaram.

Brasileiras começam Olimpíada no escuro (título)

A 517 Km da sede da Olimpíada, sem a familiar sombra das estrelas milionárias do time masculino e sem saber como está em relação a suas adversárias, a seleção feminina de futebol inicia hoje [11 de agosto] a 19ª participação do Brasil em jogos.

Para (...), Aline, a capitã, o mais estranho é a ausência do time masculino – a equipe falhou no Pré-Olímpico. “É esquisito. De uma hora para outra, muita gente começou a prestar atenção na gente. Mas a responsabilidade é a mesma. Não pesa não”, disse.

Ontem, o Brasil almoçou no mesmo local que os paraguaios, algozes do masculino. “Dói ver eles aqui. Dói muito. Seria muito bom poder torcer e ter contato com os rapazes. Seria

mais legal para todo mundo, eu acho. Para eles e para nós”, disse René Simões. (Caderno Atenas, 11 de agosto de 2004, p.4)

A linguagem não é transparente. Ora, sabedor disso, cabe ao analista superar uma contemplação dos aspectos puramente lingüísticos, como também de uma mera leitura interpretativa. Presume-se do analista que ele consiga transpassar o discurso, superar as superficialidades interpretativas para que, finalmente, possa apreciar nele as “determinações discursivas”, as suas condições de produção, a fim de que seja possível extrair as suas significações históricas, sociais e ideológicas.

É possível perceber, na passagem supra, um iminente apelo e uma forçosa comparação ao futebol masculino, que começam antes mesmo do início dos Jogos Olímpicos. O escuro aludido na matéria não se refere somente ao desconhecimento das futuras adversárias por parte das brasileiras, mas também à própria incógnita que se mostra a equipe perante o grande público, resultado do baixo interesse midiático para com a modalidade antes do torneio olímpico (o futebol feminino não frequenta os noticiários esportivos normalmente), potencializando uma insignificação social à participação feminina no futebol, e, dessa forma, justificando sua ausência.

Caberá também ao analista a elaboração de um mecanismo analítico próprio, particularizado, de acordo com as questões que se propõe a compreender, pois, de acordo com Orlandi (2003), não se concebe um discurso estanque, a-temporal, isento às determinações históricas e culturais. Pelo contrário, ele é produto de uma historicidade determinada, de um contexto específico que o confere determinadas significações. A partir disso, cômico do aspecto particularizado da sua análise, o analista lançará seus questionamentos ao objeto de estudo.

Objetivando respostas a questionamentos muito próprios a este estudo, lançamos sobre o *corpus* discursivo constituído um trabalho investigatório orientado, no sentido de caracterizar traços ideológicos enunciativos e similitudes, que se consolidam como marcos metodológicos, e, que irão desempenhar função de norteadores durante o percurso da análise em questão.

A responsabilidade colocada ao selecionado feminino de suprir, mesmo que minimamente, a ausência da equipe masculina, e a conseqüente comparação, no transcorrer dos textos jornalísticos operados pelos arranjos enunciativos, parecem também contagiar o treinador brasileiro:

‘No feminino, Brasil x EUA é como Brasil x Argentina no masculino. A rivalidade é enorme’. A definição é de René Simões. O técnico espera ‘clima pesado’ espera clima pesado para a partida de hoje, as 12 h (horário de Brasília), em Tessalônica, pela segunda rodada do torneio de futebol da Olimpíada (Caderno Atenas 2004, 14 de agosto de 2004, p.4).

O que significa essa constante necessidade de estabelecer uma vinculação aos atletas masculinos? Os números, as construções estatísticas também atuam comparativamente:

Goleadora, equipe já é menos vazada que os times masculinos. (*título*)

A seleção feminina do Brasil em Atenas já é melhor do que as de Atlanta e Sydney. Nos números, é melhor até que os times masculinos do país que disputaram Olimpíadas.

Começando pela defesa. Com dois gols sofridos em quatro jogos, o time de René Simões leva, em média, 0,5 gol por partida. A melhor média brasileira antes dessa foi a da zaga masculina de 1988, que revelou Taffarel, Jorginho e André Cruz, entre outros: 0,7 (quatro gols em seis jogos).

(...) No Brasil, o time de Pretinha e cia. quebrou uma marca que durava 52 anos. Nos jogos de Helsinque, o time masculino foi quinto colocado com uma média de três gols por jogo (Caderno Atenas 2004, 21 de agosto de 2004, p. 3).

Ao olhar para o material analisado, percebemos a recorrência às comparações futebol masculino - futebol feminino. Trata-se, pois, de uma construção estratégica adotada pelo agente midiático no sentido de promover um evento (a participação do futebol feminino do Brasil no torneio olímpico) que a princípio não desperta amplo interesse no grande público consumidor de futebol no país, a partir da legitimidade e do status cultural que ostenta a equipe masculina. Poderíamos, grosso modo, caracterizar esse expediente adotado pela mídia jornalística impressa como uma tentativa de masculinização da modalidade e das atletas participantes. Quando o agente se utiliza das construções discursivas – dos arranjos enunciativos nos dizeres de Pêcheux – para promover comparações entre atletas homens e atletas mulheres, legitima-se o arquétipo masculino de atuação – o futebol praticado pelos homens como o modelo dominante – e agencia-se representações de uma prática naturalmente masculina, legal e inquestionável, e uma outra “moldada à sua imagem e semelhança”, arremedo daquela, particular às mulheres.

Nesse percurso adotado pelo agente midiático, os arranjos estatísticos assumem papel importante. Eles irão trabalhar a fim de convalidar as construções discursivas. Trata-se do que Pêcheux denominou de técnicas de gestão dos discursos. Os locutores, agentes discursivos, irão fazer trabalhar o fato, o acontecimento, as declarações. Trata-se de um meticuloso esforço de articulação desses novos acontecimentos, às declarações e aos números; enfim, “de um imenso trabalho de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas)” que tendem a “prefigurar discursivamente o acontecimento”. (PÊCHEUX, 1990, p.20). O opaco mecanismo propulsor dos enunciados produzidos pela grande máquina midiática, a construção desses acontecimentos em eventos globais, ganha, através do “veredito das cifras, a evidência das tabelas”, uma falsa impressão de transparência.

Mesmo sem participar do torneio olímpico, os atletas masculinos – legítimos detentores de um saber culturalmente valorizado: a arte de jogar futebol – freqüentam sistematicamente as páginas do Caderno Atenas 2004. Tal expediente estratégico adotado pelos locutores discursivos que fazem a cobertura do evento – muitos *in loco* para ratificar a licitude dos seus discursos – corroboram com a idéia lançada por Rúbio e Simões (1999, p.50) de mulher que usurpa e invade um espaço consagrado ao usufruto masculino. As manifestações discursivas veiculadas pelo agente midiático investigado operam uma espécie de hierarquização de práticas, valores e condutas. “É quase como se à mulher coubesse a necessidade de autorização masculina” para representar o futebol brasileiro, pentacampeão<sup>3</sup> mundial, nos Jogos Olímpicos.

O descrédito para com a participação da seleção feminina é percebido (ou construído) inclusive pelo agente midiático:

Tô nem aí (*título*)

A seleção feminina de futebol não impressiona mesmo a CBF, que após o ouro no Pan-03 chegou a alardear que criaria uma competição nacional. Ontem, enquanto as pupilas de René Simões se aqueciam para enfrentar as norte-americanas, Ricardo Teixeira embarcava em um avião. Para deixar Atenas (Caderno Atenas 2004, 15 de agosto 2004, p.08).

---

<sup>3</sup> Cabe lembrar que os cinco títulos mundiais aludidos foram conquistados pela seleção masculina de futebol. O usufruto dessa condição pelo selecionado feminino, toma forma de uma concessão masculina às mulheres.

Durante os Jogos, o eliminado selecionado masculino realizava um amistoso internacional, de cunho político, frente à seleção do Haiti. Esta partida recebeu grande destaque da mídia nacional, da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e do seu presidente Ricardo Teixeira, que deixou Atenas para acompanhar o amistoso. O agente midiático também expõe a importância que o selecionado dispõe de seus ‘cartolas’:

Na Grécia, (...) Ricardo Teixeira viu a primeira partida. No dia 13 (de agosto de 1994), assistiu a festa de abertura. No sábado, deixou a Grécia, algo difícil de imaginar caso a seleção masculina tivesse conseguido sua classificação para os Jogos. (Caderno Atenas 2004, 21 de agosto 2004, p.03).

Essa tendência de insignificância já é desempenhada pelo diário antes mesmo da veiculação do especial Atenas 2004. Em nota publicada no dia 10 de agosto de 2004, na página D2 do caderno Esportes é possível notar o arranjo discursivo envolvendo a CBF, a Nike (empresa patrocinadora da CBF) e o agente midiático.

Sexo Frágil: A Nike e a CBF liberaram a seleção feminina subir ao pódio em Atenas com o uniforme da Olympikus, patrocinadora do COB. A guerra que marcou os dois últimos Jogos foi deixada de lado por uma razão: a avaliação é que uma medalha das mulheres não terá tanto impacto na mídia como uma dos homens.

Procurando contemplar as condições de produção discursiva, percebemos a recorrência a um discurso historicamente constituído e validado: o discurso biológico do ‘sexo frágil’. Essa estratégia é evidenciada na passagem acima, onde o agente implicitamente o compara ao sexo masculino, que assume às vezes do ‘sexo forte’. Isso confirma algumas prerrogativas postuladas por Orlandi, em que um discurso aponta e é sustentado por outros discursos. Não está materializado textualmente, mas está subentendido, refletindo questões ideológicas históricas que se fazem presentes no processo de produção discursiva.

Além disso, a perspectiva de Análise de Discurso presume a superação das leituras simplistas, imediatas, ou seja, se faz necessário evidenciar de onde emergem estes dizeres, o local onde estão sendo produzidos. Conforme Orlandi, o discurso se faz através de um processo de mediação entre o locutor, “aquele que se apresenta como ‘eu’ no discurso”, e o enunciador, que é “a perspectiva que esse ‘eu’ constrói” (ORLANDI, 2003, p. 73). Isso, porque o processo de formação discursiva não segue uma linearidade na qual primeiro o locutor fala para posteriormente o enunciador tomar partido dos seus dizeres. O sujeito discursivo elabora o leitor imaginário, e nesse momento já se põe em construção o discurso, pois esta imagem do seu enunciador construída pelo locutor regula a sua produção discursiva.

Sabe-se que, de maneira geral, que a grande maioria do público consumidor do esporte, dos cadernos esportivos, é composto essencialmente por homens, e o sujeito discursivo não fica alheio a esta constatação. A partir disso, da elaboração do perfil do seu leitor, masculino, o locutor irá fazer um esforço de antecipação, de identificação do seu espectador imaginário, das suas perspectivas históricas, culturais e ideológicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, no desenvolvimento deste trabalho, tematizar a(s) forma(s) com que à mídia se refere ao fenômeno da participação da mulher no esporte, e os efeitos de real que ela produz através das suas operações discursivas. Trata-se de uma incipiente

problematização acerca dos elementos que estão imbricados a estas ações, acreditando nessas questões um espaço privilegiado para a compreensão das identidades sexuais, alocadas na sociedade contemporânea.

O esporte, enquanto área reservada da validação do imaginário masculino, atua no sentido de manter uma dominação simbólica dos homens sobre as mulheres, através da exclusão delas dos eventos esportivos, ou, como ocorre freqüentemente, através dos arranjos enunciativos operados pelos diferentes agentes midiáticos que promovem um jogo discursivo que tende a subordinar as práticas esportivas femininas a um imaginário elitizante e preponderantemente masculino.

Particularmente, sobre o objeto contemplado por essa investigação - as manifestações discursivas jornalísticas acerca da participação da equipe de futebol feminina do Brasil nos Jogos Olímpicos de Atenas - ele nos oferece importantes elementos, indícios, pistas substanciais para a compreensão gênero-esporte. Para isso, no entanto, é imprescindível que o fenômeno não seja contemplado isoladamente, mas sim, enredado em uma série de elementos determinantes nas configurações do esporte moderno e da atual sociedade.

Ao se lançar o olhar revelador da Análise de Discurso, expressivas possibilidades são evidenciadas, quando se superam as superficialidades aparentes da produção discursiva jornalística, apontando a intensa influência exercida pela mídia na instalação das novas demandas mercantilistas, no processo de espetacularização do esporte.

Devido à complexidade do fenômeno estudado não se pretende adotar uma postura pretenciosa de esgotamento do assunto, entendendo que é fornecida na relação mídia-esporte-sociedade uma gama de temas e assuntos merecedores de novos estudos, com o intuito de compreender determinantes históricos constitutivos da nossa sociedade, explicitando suas influências na estruturação do esporte moderno.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Fernando. **Ritual olímpico e os mitos da modernidade**: implicações midiáticas. In: 2º. Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte. Anais. Criciúma: cbce, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL, Artigo 54 do Decreto-Lei número 3.199 de 14 de abril de 1941. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br).

DUNNING, E. e MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. In: **Estudos Feministas**, vol. 5, n. 2. Florianópolis: UFSC, 1997, p. 321-348.

GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do Futebol**: dimensões históricas e sócio-culturais do esporte das multidões. São Paulo, Nova Alexandria, 2002.

GOELLNER, Silvana. Pode a mulher praticar o futebol? In: CARRANO, P.C.R. (org.). **Futebol**: paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.79-93.

MOURÃO, Ludmila e MOREL, Márcia. As narrativas sobre o futebol feminino. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, janeiro / 2005. pp. 73-86.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5ª. Edição. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 6ª. Edição. São Paulo/Campinas: Cortez/Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

RUBIO, K.; SIMÕES, A. C. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. In: **Movimento**, ano V, n. 11, 1999. p. 50-56.

JORNAL:

FOLHA DE SÃO PAULO, 10 a 31 de agosto de 2004.

Tecnologia de apresentação: datashow.

#### ENDEREÇOS:

Bruno Boschilia:  
Rua Celestino Jr, 188, ap. 07,  
São Francisco, Curitiba/PR.  
CEP: 80510-100  
E-mail: boschilia@ufpr.br  
Telefone: (41) 233 1119

Sidmar dos Santos Meurer:  
Rua Cap. Ten. Maris de Barros, 941,  
Portão, Curitiba/PR.  
CEP: 80330-340  
E-mail: sid\_meurer@ufpr.br  
Telefone: (41) 329 5584

## BRINCADEIRAS AOS PEDAÇOS: CONVIVÊNCIA E CONFLITO NA SOCIEDADE DE REDE

Rogério Santos Pereira, Acadêmico de Educação Física da UFV,  
Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Corpo e Sociedade. Bolsista PIBIC/CNPQ  
Silvio Ricardo da Silva, Professor Doutor do Departamento de Educação Física da UFV,  
Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Corpo e Sociedade, do GPL/FACEF/UNIMEP e do ANIMA/UFRJ

*Esta reflexão parte das transformações oriundas do desenvolvimento de novas tecnologias e suas influências para o cotidiano, especialmente para o lazer dos jovens. O texto aponta o potencial que a Internet, o celular e o videogame possuem de ampliar e intensificar as relações sociais dos grupos na vida real, o espaço urbano como ainda sendo uma forte referência dos laços de sociabilidade e as contradições despertadas pelo desejo e consumo das novas tecnologias.*

*This reflection start in the transformations originated from the development of new technologies and its influences for the everyday life, especially for the youth's leisure. The text focus in the potential that the Internet, the cellular and the videogame have to enlarge and to intensify the social groups relationships in real life, in the urban space as still being a strong reference for the bonds of sociability and in the contradictions aroused by the desire and consumption for the new technologies.*

*Esta reflexión parte de las transformaciones oriundas del desarrollo de nuevas tecnologías y sus influencias para el cotidiano, especialmente para el ocio de los jóvenes. El texto apunta el potencial que internet, el teléfono celular y los juegos eletronicos poseen de ampliar e intensificar las relaciones sociales de los grupos en la vida real, el espacio urbano como aún siendo una fuerte referencia de los lazos de sociabilidad y las contradicciones despertadas por el antojo y consumo de las nuevas tecnologías.*

### Transitando pela cultura tecnológica

*Eis o ciberespaço, o pulular de suas comunidades, a ramificação entrelaçada de suas obras, como se toda a memória dos homens se abrisse no instante: um imenso ato de inteligência coletiva síncrona, convergindo para o presente, raio silencioso, divergente, explodindo como uma cabeleira de neurônios.*

Pierre Lévy

O advento de uma “cultura tecnológica” aponta para a necessidade de retrazar o entendimento da relação dos indivíduos com o mundo<sup>1</sup>. As transformações impulsionadas

---

<sup>1</sup> Este texto é baseado em reflexões oriundas da pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) em andamento intitulada “Brincadeira aos pedaços: perspectivas de fragmentação dos espaços de lazer frente aos

pela tecnologia estão reconfigurando as relações sociais, a forma de ocupação do espaço, a pragmática da comunicação, a cultura corporal. O computador, inicialmente restrito ao ambiente de trabalho e voltado para a execução de suas tarefas, foi inserido no ambiente doméstico, ampliando suas funções. A impressão de que esta relação da casa com o computador é ilimitada em possibilidades se firmou com a disseminação da internet. A casa, que tinha na sua localização geográfica o endereço para comunicação por cartas, vem perdendo esse sentido à medida que nossos endereços se tornaram eletrônicos e as mensagens instantâneas. Um universo paralelo que surge: a informação, a música, o bate-papo, as transações da bolsa, os diários, os jogos, os filmes, o comércio on-line, as fotos... Novas tecnologias avançam para diferentes esferas da vida, das quais o lazer ganha destaque.

Grandes atores dessa revolução, os jovens, principalmente crianças e adolescentes, estão em contato direto com o mundo tecnológico desde o nascimento. O que para adultos transmite uma sensação de transformação, para eles é uma realidade que sempre existiu. O ar nostálgico das pessoas que têm nas brincadeiras tradicionais a força da memória da infância não pertence a esses jovens. Eles, jovens, são os que até hoje mergulharam mais profundamente nesse mundo tecnológico, moldando novas formas de comunicação e diversão. O alcance das novas tecnologias é surpreendente, assim como as cifras que esse mercado movimenta. Alguns dados mostram a velocidade com que os avanços tecnológicos vêm atingindo e transformando o cotidiano.

Atividades econômicas, sociais, políticas e culturais essenciais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela Internet e em torno dela. Em 1995, ano marco da disseminação da Internet, havia 16 milhões de usuários conectados em todo o mundo. No início de 2001, já eram mais de 400 milhões e as previsões apontam para 1 bilhão em 2005 e 2 bilhões em 2010. Segundo dados do IBOPE//NetRatings<sup>2</sup>, em fevereiro de 2005, 11 milhões de internautas brasileiros utilizaram a web em suas casas.

Segundo a Anatel<sup>3</sup> (Agência Nacional de Telecomunicações), o Brasil possui atualmente mais telefones celulares que fixos. Apresentou um crescimento de cerca de 40% no número de aparelhos móveis no último ano, alcançando mais de 67 milhões de celulares em atividade em fevereiro de 2005. O celular é o aparelho eletrônico trocado com maior regularidade e tornou-se objeto de desejo da juventude, público alvo de inúmeras campanhas publicitárias das operadoras.

A indústria de videogames (setor que engloba consoles tradicionais, acessórios portáteis e jogos) atingiu marca recorde em 2004, vendendo US\$ 9,9 bilhões. Com a adição do faturamento obtido com a venda de jogos para computador, o total ultrapassa os US\$ 10 bilhões<sup>4</sup>. O futuro (já presente) aponta para a consolidação de jogos on-line para milhares de jogadores simultâneos. Quando quiser, o jogador pode comprar virtualmente acessórios – como mapas e veículos – para melhorar seu desempenho no jogo. Passa a existir a possibilidade de personalizar games e personagens, criando um número infinito de combinações, enredos, cenários.

---

avanços tecnológicos”. Seu objetivo principal é analisar as transformações oriundas do desenvolvimento de novas tecnologias e as suas influências para o cotidiano, especialmente no que diz respeito ao lazer de grupos de adolescentes.

<sup>2</sup> Disponível em [www.ibope.com.br](http://www.ibope.com.br), atualizado mensalmente. Atuando em vários países, o serviço Nielsen//NetRatings é capaz de medir o comportamento dos usuários, bem como a atividade publicitária on-line, e fornecer dados precisos e amplos sobre a Internet mundial.

<sup>3</sup> Disponível em [www.anatel.gov.br](http://www.anatel.gov.br)

<sup>4</sup> FOLHA ONLINE. *Indústria de videogame atinge faturamento recorde em 2004*. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17859.shtml>>. Acessado em: 21/03/2005



Mas um Brasil moderno e industrializado convive em tensão com um Brasil arcaico e pobre (muitas vezes separados por poucos metros). Ao pensar em um panorama brasileiro, ou mesmo mundial, não podemos manter no esquecimento as marcas causadas pela desigualdade. Mesmo com a evolução tecnológica induzindo mudanças para o nosso cotidiano, será que os nossos hábitos, costumes, valores acompanham a mesma marcha frenética desses avanços? Além dessa capacidade de “assimilação” nasce outra pergunta: quem está tendo acesso a essas transformações? Fernando Mascarenhas reflete sobre os desafios da atualidade dizendo:

*Na sociedade contemporânea, diante do complexo econômico, político e cultural das transformações em curso, podemos identificar, tanto em âmbito nacional como mundial, o contraste e a coexistência de antigas manifestações e modos de vida não dissolvidos convivendo com a antecipação de valores, costumes e formas de produção da existência ainda por serem concretamente definidos.* (Mascarenhas, 2003, p.122)

A evolução tecnológica emerge em uma sociedade em trânsito. Passado, presente e futuro parecem conviver nesse momento de passagem. Vivemos como uma caravana a atravessar um rio: alguns já estão na margem oposta, outros estão sobre suas águas a atravessá-lo, mas muitos ainda não iniciaram a travessia. A questão é que atingir a outra margem não corresponde a terminar o caminho. Para quem conseguiu atravessar o rio, a viagem continua, agora com a velocidade instantânea da informação alterando profundamente o sentido de tempo e espaço.

### **Sobrevivendo no pedaço**

Ao percorrer a heterogeneidade do espaço urbano, temos noção da riqueza que a experiência da rua nos apresenta. O centro se revela tomado de carros, lojas, tensão, pessoas, camelôs, medo, propagandas, ônibus coletivos, euforia, pessoas apressadas, atrasadas, estressadas misturadas a inúmeras ofertas de produtos e serviços. Seguindo por uma rua qualquer rumo à periferia da cidade, a paisagem urbana muda, assim como as pessoas e suas atividades. A pressa é substituída por outra relação com o dia-a-dia. A rua começa a deixar de ser um local apenas de passagem e consumo. O bate papo entre vizinhos. O armazém que também é ponto de encontro. A rua passa a ser um local de convivência, de troca, de aprendizado e diversão. Crianças com seus brinquedos: pipas, bolas de gude, figurinhas coloridas, bolas de todos os tipos. Um grande brinquedo que se faz presente: o corpo em movimento revelando a(s) cultura(s) por ele carregada.

Magnani (1998), ao investigar as formas de divertimento com que a população preenchia seu “tempo de lazer” nos bairros da periferia da cidade de São Paulo, em pesquisa desenvolvida no início da década de 1980, conseguiu localizar entre a casa e a rua – ou seja, o privado e o público – um espaço intermediário onde se desenvolvia um tipo particular de sociabilidade, mais ampla que aquela fundada nos vínculos familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade, o chamado *pedaço*, categoria que procura expressar uma rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança e procedência.

Penso nos jogos e brincadeiras tradicionais inseridos no chamado pedaço. O pique-esconde pela vizinhança. O futebol de rua tendo o portão da garagem como gol. As crianças crescendo tendo o “nome de batismo” substituído pelo apelido que irão carregar pela vida. As brigas, os grandes planos para construir o novo brinquedo. Pipas cortam a

linha uma das outras em uma batalha área em que está em jogo o melhor cerol. Magnani<sup>5</sup> esclarece que:

“É nesses espaços em que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, a troca de informações e pequenos serviços, os inevitáveis conflitos, a participação em atividades vicinais. É também o espaço para a prática do lazer nos fins de semana nos bairros populares. Dessa forma, o pedaço é ao mesmo tempo resultado de práticas coletivas (entre as quais as de lazer) e condição para seu exercício e fruição”.

Estaria o *pedaço* sobrevivendo diante de vidas cotidianas que são dominadas pela velocidade e pela mobilidade? As crianças e adolescentes antes presentes no *pedaço*, esse espaço intermediário entre o público e o privado, entre o dentro e fora de casa, estão ocupando cada vez mais os espaços internos, fechados, controlados. Vivem a falta de segurança e as maravilhas da tecnologia cercados por uma crescente carga de obrigações que visam um futuro profissional brilhante. A trama do cotidiano desloca-se para outros espaços, para um *pedaço despedaçado*<sup>6</sup>? Se o futebol de rua é substituído pela disciplina das escolinhas, ou pelos campos virtuais do vídeo game, onde e como isso está a acontecer?

### **Metamorfoses diante do espelho**

Parece ser evidente nas práticas sociais juvenis um “presentismo” onde o que passa a predominar é um presente vivido com terceiros. A sensação é de que cada um só existe no e pelo olhar do outro (Maffesoli, 2004). Nesse contexto, a imagem passa a ser extremamente importante na constituição do sujeito e da sociedade. Em meio a imagens publicitárias, televisivas, virtuais, etc., nasce a percepção de que a construção social da realidade tornou-se essencialmente simbólica.

O espelho dos homens que nos olham (no qual tentamos nos encontrar) ganha o poder da metamorfose no mundo virtual. Tornar-se um mutante (Vianna, 2003) a transitar por um infinito de personalidades e corpos imaginados ou (re)construídos é no mínimo uma tentação para as milhões de pessoas que se relacionam pelas salas de bate-papo, comunidades on-line e programas de mensagens instantâneas. Conflito e interação constantes entre a real life, RL (vida real) e a virtual reality, VR (realidade virtual). A relação entre o que se é e o que se faz parecer é determinante na relação entre os jovens, sempre com necessidade de se submeter ao olhar e a avaliação do outro e do grupo. “Ser e parecer” ganham novos significados em mundo virtual descorporificado que permite assumir/fantasiar novas características físicas e emocionais.

O alarde ocasionado pelo desaparecimento de espaços reais de convivência (a violência é freqüentemente acusada) e sua substituição pela convivência on-line não corresponde às observações da dinâmica de interação social dos jovens. O que se observa é uma fatura de comunidades (grupos sociais) potencializada pela Internet. Aprender a circular é romper limites. Avançar da idéia de identidade para pensar em identificação. O sujeito assume e se identifica com papéis diferentes estando no seio de grupos diferentes. Um mutante desempenhando personalidades diferentes em seus deslocamentos pela escola, amigos da vizinhança, trabalho, salas de bate-papo, peladas de futebol... O nome de

---

<sup>5</sup> MAGNANI, 1996, p.32.

<sup>6</sup> Argumentando que o mundo se transformou em espaço global, para o autor, os espaços locais devem ser convertidos pela racionalidade do todo. Assim, Mascarenhas usa o termo *pedaço despedaçado* para apontar para redefinição dos quadros sociais e mentais de referência. (MASCARENHAS, 2003).

batismo e o apelido do *pedaço* não são mais únicos. Entre a RL e VR pode-se ganhar inúmeros nomes, caras, gostos, gestos, amigos e inimigos.

O jovem, ávido pela inserção no grupo em busca de referência, usa a Internet para estabelecer seus contatos e se fazer aceito. Featherstone<sup>7</sup> chama a atenção para a “a maneira como as comunidades on-line não apenas desenvolvem identidades fluidas e formas afetivas de ligação, mas também envolvem a criação de rotinas, ritos e rituais que produzem um espaço habitável”. Mas não raro amigos virtuais se encabulam diante de um encontro real. As longas conversas on-line, muitas vezes íntimas, se limitam a um amarelo cumprimento quando os olhares se encontram frente a frente.

Se os terceiros são imprescindíveis para as práticas sociais juvenis, o celular se encaixa vitalmente nas mãos dos jovens. Rubem Alves<sup>8</sup>, se referindo aos adolescentes, disse que “havendo cortado o cordão umbilical que os ligava aos pais, eles o substituíram por outro cordão umbilical, o fio do telefone, pelo qual eles se mantêm permanentemente ligados uns aos outros”. Mas os fios sumiram. “Estar ligado” está ao alcance das teclas. Todos são achados a qualquer hora e local. O grupo é facilmente reunido apesar de uma aparente fragmentação. Os encontros são marcados instantaneamente com breves mensagens de “aqui tá bom, vem pra cá”. Um ponto de encontro criado em poucos minutos. Celulares que recebem propagandas, tiram, recebem e enviam fotos, tocam músicas, possuem jogos avançados e, como a publicidade gosta de divulgar, até falam.

Voar, ter superpoderes, dirigir os carros mais caros e velozes do mundo, ser um lutador excepcional ou o melhor atleta de qualquer modalidade esportiva, comandar esquadrões terroristas, exércitos medievais ou até mesmo viver uma vida virtual semelhante à real. O vídeo game cria e recria, cada dia com mais realismo de imagens e sensações, ampliando possibilidades de interação, o mundo que se quiser. Se no *pedaço* uma criança é reconhecida e respeitada pela habilidade com o futebol, numa Lan house<sup>9</sup> – casas de jogos que alugam, por hora, computadores com acesso à internet e jogos eletrônicos em rede – o respeito vem com a destreza em manipular os controles e seus botões. Longe do estigma de diversão solitária, os jogos cada vez mais abrem a possibilidade de interação com outros jogadores, estejam eles no computador ao lado ou do outro lado do oceano. O mercado bilionário dos games tem criado suas próprias trilhas sonoras, compostas exclusivamente para os jogos por artistas reconhecidos que vislumbram a ampla divulgação seu trabalho no universo jovem. Vídeo games também são um novo alvo de publicidade. Os anúncios em videogames são um setor lucrativo para empresas que esperam alcançar um público cativo e que passa horas jogando. Assim, a colocação de um produto em especial como parte de um jogo está se tornando cada vez mais comum.

Sobre a dinâmica de ocupação do espaço urbano, Magnani<sup>10</sup> afirma que “*na realidade são as práticas sociais que dão significado ou ressignificam tais espaços*”. Novas práticas sociais são estabelecidas com o advento tecnológico. Novos significados surgem. Mas, como já apontado, estamos em trânsito, observando uma maior flexibilidade na transição entre os modos real e virtual simultaneamente à completa exclusão de parcelas da população desse processo.

## **Mosaico: convivência e conflito**

---

<sup>7</sup> FEATHERSTONE, 2000, p.88

<sup>8</sup> ALVES, 1999, p.18

<sup>9</sup> Estima-se que hoje existam mais de 4000 Lan Houses no Brasil.

<sup>10</sup> MAGNANI, 1996, p.39

O lugar ocupado no espaço urbano ainda é uma forte referência para os grupos. A rua enquanto lugar e suporte de sociabilidade necessita de uma leitura múltipla. Para Magnani<sup>11</sup> “não se pode ler a cidade a partir de um eixo classificatório único: é preciso variar os ângulos de forma a captar os diferentes padrões culturais que estão na base de formas de sociabilidade que existem, coexistem, contrapõem-se ou entram em confronto no espaço da cidade”.

Circular pela cidade é propiciar um encontro com a juventude. Nas ruas, bares, lojas, shoppings, lan houses, praças, quadras (quantos outros locais?) eles estão presentes e propagam as marcas da sua presença. As roupas identificando e distinguindo grupos. As grafites em muros e paredes delimitando territórios e explicitando mensagens (às vezes apenas para os iniciados que reconhecem tal linguagem). Marcas que se expandem em outros tipos de comunhão: os símbolos, ídolos, gírias, gostos, horários, trajetos ordenados dentro do “caos urbano”.

Enquanto um grupo joga sinuca em um shopping, concretizando um encontro agendado numa sala de bate-papo, times de bairros rivais se enfrentam em um campo de terra da comunidade com as famílias torcendo ao redor do alambrado. Enquanto umas meninas paqueram através de mensagens de celular, outras estão na porta da igreja à espera do fim da missa para namorar na praça. “Skatistas” disputam os mesmos espaços com “playboys” – ambos os grupos formados por jovens de classe média. Jovens de classe baixa gastam suas economias com o jogo da moda em lan houses. Uma rápida dinâmica de transição de valores: a moda de agora pode ser o que há pouco era considerado marginal. A adoção de identidades desafia e ultrapassa as barreiras tradicionais.

Convivência e conflito entre o moderno e o tradicional. O lazer é reconfigurado em um processo de transição gradual e não abruptamente. Novos perfis para a utilização do tempo livre nascem à medida que a tecnologia se insere no lazer. Aparentes desigualdades na ocupação urbana apresentam novos padrões de acordo com características próprias dos adolescentes, sempre ávidos pela referência e aceitação do grupo, pela contestação, pelas imersão nas novidades do mundo que se abre com essa fase da vida.

A produção e a troca de formas simbólicas é um traço de todas as sociedades. Mas hoje, produção e troca são inseparáveis das indústrias da mídia e dos seus interesses intrinsecamente ligados à busca pelo lucro. A transmissão de formas simbólicas inicialmente se atrelou às telecomunicações eletrônicas, caso do rádio e da televisão, e hoje ganha o mundo digital da internet. Devemos saber lidar não só com as novas formas de lazer atreladas ao consumo, mas também com o desejo de consumo dessas formas de lazer que é despertado pelos inúmeros meios de comunicação. Se o acesso não é democratizado, a propaganda sim. O desejo para a massa e a satisfação para quem puder comprar. Pensar a inclusão digital e interação do virtual com as diferentes esferas da vida real é uma tarefa complexa que necessita da atenção de profissionais de diferentes áreas e da sociedade em geral<sup>12</sup>.

Encontramos o *pedaço* fragmentado em pequenas partes visivelmente distintas, mas nem sempre espalhadas. Peças para um *mosaico*<sup>13</sup>. O mosaico que resiste entre jogos e brincadeiras tradicionais. Mosaicos que nascem banhados pela cultura tecnológica oferecendo novos laços de sociabilidade. Os novos meios de comunicação, em especial a Internet, muitas vezes têm sido apontados como um gatilho para a individualização excessiva e o isolamento de seus usuários em uma realidade virtual, menor e menos

---

<sup>11</sup> MAGNANI, 2004.

<sup>12</sup> Um desafio é pensar no corpo mergulhado em extensões digitais. O corpo e a máquina em uma relação protética: olhos, mãos, ouvidos imersos em novas realidades diferentes das tradicionalmente vividas.

<sup>13</sup> Utilizo aqui uma livre interpretação de Moreno (2001), onde ela imagina, ao lidar com fragmentos históricos, “*quantos mosaicos diferentes poderiam ser montados a partir das mesmas peças*”.

verdadeira que a dita vida real. As primeiras constatações são de que a Internet tem potencializado as relações tradicionais entre as pessoas, oferecendo novos espaços reais de convivência no que diz respeito ao lazer.

O *pedaço* está pronto para ser vivenciado em suas infinitas configurações possíveis, abrigando práticas coletivas e relações de sociabilidade. Mas sente a existência de um presente veloz que quer esquecer o passado e não parece mais acreditar no futuro. Uma constatação da frase de Guy Debord, citada por Zygmunt Bauman<sup>14</sup>, de que “os homens se parecem mais com seus tempos que com seus pais”.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

DA MATA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, Edson Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zabar, 1978.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria & RÚBIO, Kátia (org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

FEATHERSTONE, Mike. A globalização da mobilidade: experiência, sociabilidade e velocidade nas culturas tecnológicas. In: *Lazer numa sociedade globalizada*. São Paulo: SESC/WLRA, 2000.

FOLHA ONLINE. *Indústria de videogame atinge faturamento recorde em 2004*. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17859.shtml>>. Acessado em: 21/03/2005

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LÉVY, Pierre. *O universal sem totalidade, essência da cybercultura*. Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/ouniversalsem.html>>. Acesso em: 06/03/2005.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAGNANI, José Guilherme. Antropologia e educação física. In: CARVALHO, Yara \_\_\_\_\_. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme & TORRES, Lílian (org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Rua, símbolo e suporte da experiência urbana*. Disponível em <http://www.n-a-u.org/ruasimboloesuporte.html>>. Acesso em: 25/11/2004

MASCARENHAS, Fernando. O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 24, n. 3, p.121-143, maio, 2003.

MORENO, Andrea. *Corpo e ginástica num Rio de Janeiro: mosaico de imagens e textos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2001.

---

<sup>14</sup> BAUMAN, 2001, p.149

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIANNA, Hermano. Fragmentos de um discurso amoroso (carioca e quase virtual). In: VIANNA, Hermano (org.). *Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

**ENDEREÇOS:**

Silvio Ricardo da Silva: [srsilva@ufv.br](mailto:srsilva@ufv.br) -  
Rua Serafim Pinho Ferreira, 96 apto. 101  
Silvestre Viçosa – MG CEP 36570-000

Rogério Santos Pereira: [rogeriosantosp@pop.com.br](mailto:rogeriosantosp@pop.com.br)  
Rua Alagoas, 100. Bairro Sagrada Família.  
Viçosa – MG CEP 36570-000

Tecnologia de apresentação: DATASHOW



XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
I Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
Dias: 04 a 09 de Setembro de 2005  
ESEF/UFRGS - PORTO ALEGRE-RS

**CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**  
**ENVIO DE COMUNICAÇÃO**

**TÍTULO:**

CINEMA (IMAGEM) E ESPORTE:  
DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGENS NA MODERNIDADE

**AUTOR/UNIVERSIDADE:**

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**SESSÃO A QUE SE DESTINA:**

Comunicação Oral

**GRUPO TEMÁTICO:**

2. Comunicação e Mídia

**ENDEREÇO:**

Praia de Botafogo, 472/810 – Botafogo – Rio de Janeiro – RJ; CEP: 22250-040

**MATERIAL NECESSÁRIO PARA APRESENTAÇÃO:**

Data-show com Power Point

## **CINEMA (IMAGEM) E ESPORTE: DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGENS NA MODERNIDADE**

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Este estudo objetiva desvendar os relacionamentos e similaridades entre esporte e cinema no momento em que surgem os primórdios de uma sociedade que valoriza o entretenimento e as vivências públicas de lazer, instantes iniciais da constituição de uma indústria cultural; no momento da “invenção da vida moderna” (Charney, Schwartz, 2001). Este esforço de reflexão pretende contribuir para trazer uma nova luz para melhor compreendermos o papel da imagem na constituição da sociedade moderna, bem como intenta identificar os vestígios do esporte no interior das teias e redes sociais.*

*Palavras-chaves: Cinema; Esporte; Modernidade.*

*Este estudio tiene por objetivo discutir las relaciones entre el deporte y el cine en los primórdios de una sociedad que valora la diversion y las experiencias públicas de ocio, instantes iniciales de la constitución de una industria cultural; en el momento de la "invención de la vida moderna" (Charney, Schwartz, 2001). Este esfuerzo de reflexión piensa contribuir para traer una nueva luz para entender el papel de la imagen en el sociedad moderna, así como identificar los vestigios del deporte en el interior de las teias y de las redes sociales.*

*Palabras llaves: Cine; Deporte; Modernidad.*

*This study aims to uncover the relationships and similarities between the sports and motion pictures at the moment that the society begins to give value to entertainment and the public leisure existence, beginning instants of the birth of a cultural industry; at the moment of “modern life invention” (Charney, Schwartz, 2001). This reasoning effort pretends to provide a contribution bringing a new focus for a better understanding of the image role for the modern society constitution, once it pretends to identify the sports traces at the social webs and nets inside.*

*Key Words: Movie Pictures; Sport; Modern Times.*

### **Introdução**

Cinema e esporte estão entre as linguagens mais difundidas e acessadas no decorrer do século XX, não só nos seus espaços específicos (as salas de projeção e os estádios), como também em função da ação dos meios de comunicação. Como bem afirma Ruiz (2002, s.p.): “El deporte y el cine son las dos principales ofertas de ocio del siglo XX y constituyen hoy los principales contenidos – en tiempo de emisión y audiencias alcanzadas

---

<sup>1</sup> . Coordenador do Instituto Virtual do Esporte/FAPERJ e do Centro de Memória Inezil Penna Marinho/EEFD/UFRJ; Pesquisador Associado do Programa Avançado de Cultura Contemporânea/UFRJ. Este estudo faz parte de pesquisa “Representações do Esporte no Cinema Brasileiro”, realizada com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).



– de la industria audiovisual en el mundo entero”. Haveria maiores relações entre essas manifestações culturais tão importantes e influentes?

Pode o esporte ser considerado uma linguagem? Bernard Jeu (1992) é um dos autores que defende essa idéia, procurando apresentar os elementos que compõe uma “gramática” do fenômeno esportivo. Para ele, trata-se de identificar nessa prática social a primazia de uma razão poética, algo deveras importante na consolidação de sua popularidade.

Jean-Claude Carrière (1995) reforça essa compreensão acerca da existência de uma “gramática” do esporte ao tecer uma comparação com a “gramática” do cinema:

É bem provável que um espectador inexperiente, privado de imagens desde o nascimento e subitamente convidado a assistir um filme atual, não conseguisse ver nada – mesmo que conhecesse o idioma – além de um monstruoso embaralhamento do tempo, exatamente como um extraterrestre num estádio de futebol não faria a menor idéia do que estava acontecendo no jogo. Sem conhecer as regras, sem ter os hábitos de espectadores, ele provavelmente veria todos os jogos como um mesmo jogo repetido incessantemente, enquanto sabemos que, de um jogo para outro, é impossível encontrar dois instantes exatamente idênticos (p.114).

Assim sendo, quando falamos do encontro entre esporte e cinema, mais do que refletir sobre a representação de uma temática por uma linguagem, devemos pensar também em um diálogo entre duas linguagens. Este estudo objetiva desvendar os relacionamentos e similaridades entre esporte e cinema no momento em que surgem os primórdios de uma sociedade que valoriza o entretenimento e as vivências públicas de lazer, instantes iniciais da constituição de uma indústria cultural; no momento da “invenção da vida moderna”, fazendo uso da expressão de Charney e Schwartz (2001).

Este esforço de reflexão pode trazer uma nova luz para melhor compreendermos o papel da imagem na constituição da sociedade moderna. A grande contribuição do cinema foi potencializar esse processo, ao ampliar o seu alcance em vários sentidos; contudo, não forjou sozinho um *modus operandis*, mas dialogou e construiu sua atuação em conjunto com outras linguagens, inclusive o esporte.

Espera-se também tocar em uma dimensão que vem sendo somente parcialmente abordada: os aspectos estéticos do fenômeno esportivo. Ao chamar a atenção para as relações entre arte e esporte, identificamos uma forma de ampliar a compreensão sobre sua presença social. Trata-se de identificar os vestígios do esporte no interior das teias e redes sociais. Em certo sentido, é um esforço de promoção de uma “arqueologia” social desta prática.

### **Esporte, cinema, modernidade**

Introdutoriamente deve-se destacar que cinema e esporte, mesmo possuindo raízes anteriores, são fenômenos típicos da modernidade, inseridos no âmbito de uma série de mudanças observáveis desde o fim do século XVIII, crescentes no decorrer do século XIX e consolidadas no decorrer do século XX. Não surpreende o fato de que o cinema e os Jogos Olímpicos tenham surgido na mesma época (1895 e 1896, respectivamente) e no mesmo lugar: França, país-chave para entender um novo estilo de vida que estava sendo gestado.

Cinema e esporte devem ser compreendidos no âmbito do crescimento das cidades enquanto arenas de circulação de mercadorias e a conseqüente construção de uma cultura eminentemente urbana, onde se destacavam as vivências de lazer. Com isso, observa-se o crescimento das preocupações com o público, com o consumidor, com o corpo como elemento de consumo e de notável atenção e visibilidade.

Além disso, o desenvolvimento científico, uma destacada dimensão a ser encarada quando nos referimos à transição dos séculos, marca a velocidade e a fugacidade como importantes parâmetros, que impeliam à busca de mecanismos de preservação e fixação, perante a uma certa perplexidade com a cada vez mais tênue fronteira entre a realidade e suas representações, em uma sociedade que, por tudo isso, tem a imagem como importante elemento chave.

O esporte moderno se organiza anteriormente ao cinema, já no fim do século XVIII, estabilizando seus sentidos e significados no final do século XIX (Bourdieu, 1983). Em certo sentido, o cinema é anterior ao cinema; ou melhor, a primeira projeção pública, promovida pelos irmãos Lumière, deve ser entendida no âmbito de um conjunto de ações bastante longínquas de tentativas de captação e exibição da imagem em movimento, onde se destaca o século XIX pelo enorme número de invenções e inovações (Mannoni, 2003). Há que se considerar então que:

A cultura moderna foi “cinematográfica” antes do cinema. Este foi apenas um elemento de uma variedade de novas formas de tecnologia, representação, espetáculo, distração, consumismo, efemeridade, mobilidade e entretenimento – e, em muitos aspectos, não foi nem o mais convincente nem o mais promissor (Charney, Schwartz, 2001, p.20).

### **Esporte, cinema, corpo: controle e objetividade**

As relações entre cinema e esporte podem ser encaradas, entre outras coisas, no contexto do desenvolvimento de idéias acerca da necessidade de se “desvendar” e de se “controlar” o corpo.

João Luiz Vieira (2003) sugere que não é mera casualidade o fato de que o cinema surge no mesmo momento em que se descobriu o raio X. Desde o século XVIII se observava uma mudança paulatina na relação da prática médica com o corpo. De algo pouco conhecido, vai sendo transformando em um objeto legível, traduzível em imagens. Se uma nova relação e consideração para com o corpo estavam sendo construídas, um novo sistema de regulação, de disciplinarização, se fazia necessário.

Não é de se estranhar que muitos médicos estivessem envolvidos com as origens dos métodos ginásticos e com pesquisas utilizando o esporte como aplicação. Como o corpo (e seu desvendar, o mais preciso possível) passa a ser uma preocupação denotada, as atividades físicas se constituem em um excelente laboratório para seus estudos, ao mesmo tempo em que permitiam o difundir de considerações “higiênicas”, algo que de forma alguma estava desconectado de uma forte base moral, de controle.

Para Vieira, a aceitação unânime do potencial de contribuição do cinema (e da imagem) para a medicina expressava uma compreensão de que seria de grande utilidade para garantir a objetividade das análises: “é uma ética do autocontrole, como consequência da recusa em cair na tentação de intervir entre a natureza e a representação almejada pelos cientistas e pesquisadores” (2003, p.319). A natureza subjetiva dos sentidos poderia, supostamente, ser afastada pela utilização das imagens que não “mentiam”.

A questão da objetividade também esteve presente nas ligações entre esporte e cinema, no uso de imagens pelas diferentes instâncias do campo esportivo. Como somente os sentidos (notadamente a visão) eram utilizados para a definição dos resultados, havia muitas polêmicas sobre os reais vencedores das competições. Com o uso da imagem, tais problemas poderiam ser supostamente facilmente solucionáveis. Bastava-se fotografar e/ou filmar as provas para fossem sanadas as dúvidas.

Por isso, bem precocemente os recursos de captação de imagens foram introduzidos nas peijas esportivas, sem que obviamente tivessem eliminado todos os problemas, pois

logo se percebeu que os ângulos de captação (os quais poderíamos denominar de “planos”, se quisermos utilizar a linguagem cinematográfica) podem ser mais subjetivos do que apressadamente pode-se imaginar.

De acordo com Vieira (2003), os médicos acabavam relegando aos pacientes<sup>2</sup> um papel cada vez menos ativo, buscando afastar a subjetividade dos exames e da clínica a partir da utilização de recursos de imagem. Antes, dependiam quase que exclusivamente dos relatos dos indivíduos para tomarem suas decisões; com os avanços científicos, as imagens é que deviam “falar” o procedimento que deve ser tomado.

A utilização de imagens, no decorrer do tempo, também trouxe modificações na postura do observador da prática esportiva. Se antes o torcedor dependia basicamente dele mesmo para tomar posicionamentos perante o que estava sendo assistido, a atual utilização de imagens nos espetáculos esportivos acaba por, de alguma forma, retirar um pouco de seu papel definidor, diminuir um pouco o seu papel ativo (sem, contudo, eliminá-lo).

O recurso do video-tape e seus desdobramentos (tira-teimas, programas que calculam “exatamente” o que ocorreu) acabam por ser apresentados como a “verdade”, o objetivo, o “científico”, deixando a opinião do torcedor para o campo da “doxa”. Com isso não se está a afirmar que o uso de imagens “estragou” a prática esportiva, mas a chamar a atenção para as mudanças que foram ocasionadas. Mudanças paulatinas, multifacetadas e cada vez maiores.

Existe um número enorme de imagens e programas esportivos nas televisões de todo o mundo. O esporte é agora levado para dentro dos lares. Todos têm acesso a um discurso aproximado, mesmo que persistam as polêmicas. E ainda que consideremos o papel ativo do torcedor, não devemos negligenciar o alerta de Pierre Bourdieu, que nos faz lembrar que estamos nos referindo a uma tensão constante na construção de sentidos e significados acerca das práticas sociais:

sem dúvida é pela separação estabelecida entre os profissionais, virtuosos de uma técnica esotérica, e os leigos, reduzidos ao papel de simples consumidores, e que tende a se tornar uma estrutura profunda da consciência coletiva, que ele (esporte) exerce seus efeitos políticos mais decisivos: não é apenas no domínio do esporte que os homens comuns são reduzidos aos papéis de torcedores, limites caricaturais do militante, dedicados a uma participação imaginária que não é mais do que a compreensão ilusória da despossessão em benefício dos *experts* (1983, p.145).

Os torcedores são sim ativos, mas lidam com estruturas bastante fortes de convencimento, simultaneamente e em diferentes graus rechaçadas e incorporadas. O importante é entender que a possibilidade de difusão rompeu o limite claro entre o público e o privado, envolveu ainda mais mulheres, famílias, filhos (algo que já era observável anteriormente nas instalações esportivas), mas estabeleceu um acesso mediado pelos “especialistas” a partir de uma idéia de objetividade.

Os “especialistas” em esporte existem desde o início da prática esportiva moderna: jornalistas, comentaristas, cronistas, entre outros. No início, como o esporte era uma manifestação recém estruturada, com uma gramática específica, ocupavam o papel de “tradutores”, responsáveis por passar para o grande público as peculiaridades da nova prática. Com o passar do tempo, sua função permaneceu ativa, mesmo que com sentidos diferenciados. Não há programa esportivo de televisão ou caderno de esportes nos jornais que não disponha de alguns desses profissionais.

Resumindo esta discussão entre resistência e adequação, podemos fazer uso das palavras de Miriam Hansen (2001, p.502):

---

<sup>2</sup> . Vale destacar o uso do termo paciente. Segundo o dicionário, uma das definições é: “resignado, conformado”. É um termo bastante relacionado à passividade.

se quisermos compreender o que houve de radicalmente novo e diferente na modernidade do século XX, temos também de reconstruir o apelo libertador do “moderno” para um público de massa – um público que era, em si mesmo, tanto um produto quanto uma vítima do processo de modernização.

### **Esporte, cinema, corpo: espetacularização**

A preocupação com o corpo, segundo Leo Charney, tem forte relação com o clima de hiperestimulação que caracterizou a modernidade na transição dos séculos XIX e XX. A mudança na forma de vivenciar o tempo acabou por valorizar as respostas de natureza sensorial, corpórea:

Dizer que não podemos reconhecer o presente no instante da presença não é dizer que o presente não pode existir. É simplesmente dizer que ele existe como sentido, experimentado, não no reino do catálogo racional, mas no reino da sensação corporal. Essa possibilidade de um presente sensorial como antídoto à alienação da modernidade foi o caminho tomado na modernidade (2001, p.286).

Articulado com as dimensões anteriores, identifica-se um claro processo de espetacularização do corpo, observável denotadamente a partir do final do século XIX. João Luiz Vieira procura trabalhar tal constatação entendendo as relações entre medicina e cinema naquele contexto, encontrando inclusive similaridades na organização espacial e nos sentidos desejados: “Tanto o espetáculo da lição de anatomia como o cinema possuem, como terreno comum, o discurso da investigação e da fragmentação do corpo” (2003, p.322).

Ao aprofundar sua discussão sobre a relação que o cinema estabeleceu com o corpo, o autor é enfático:

O corpo como atração encontra-se assim presente desde os primórdios do cinema, constituindo-se em sua maior *atração*, conforme o termo empregado por Tom Gunning (1995). Desde os primeiros tempos, o cinema foi antropomórfico, materializando na tela imagens do corpo humano que agradavam os espectadores. A história do cinema demonstra quanto buscamos prazer ao ver o corpo humano projetado numa tela, quanto nos identificamos com esse duplo projetado (Vieira, 2003, p.324).

Aí se encontram outros elementos que ajudam a pensar as relações entre cinema e esporte. Se o corpo sempre foi a maior atração no cinema, também o era no âmbito da prática esportiva. No final do século XIX, cada vez mais os corpos musculosos em movimento seriam o grande motivo de atração que conduziria os espectadores aos eventos esportivos. O esporte também era procurado pelo prazer de ver corpos “projetados” (nos gramados, campos, quadras).

Vieira (2003) nos lembra ainda que desde as origens do cinema há um denotado interesse e um bom número de filmes que representam seres superdotados. O que eram os estádios se não palcos onde seres “superiores” desafiavam os limites humanos, se aproximando de deuses? Basta lembrar como o Barão Pierre de Coubertin recuperou de maneira bastante estratégica os mitos da antiguidade grega na elaboração de sua proposta para os Jogos Olímpicos modernos. Cinema e esporte juntos celebrariam a modernidade e suas idéias de velocidade, eficiência, produtividade. E cultivariam muitos heróis.

Para a prática esportiva, a chegada da imagem foi bastante útil para a consolidação de seus elementos: heroísmo, superação, coragem, grandiosidade. A imagem foi fundamental para permitir que os “feitos esportivos” pudessem ser registrados, preservados

e exibidos em grande escala: lembrar, “to record”, o recorde como dimensão central para o campo esportivo; é ele que permite lembrar que a necessidade de superação é constante.

Há nesse aspecto um ponto de articulação clara entre cinema e esporte no momento de construção da sociedade moderna: “a percepção na vida moderna tornou-se uma atividade instável e o corpo do indivíduo moderno, um tema tanto de experimentação quanto de novos discursos” (Charney, Schwartz, 2001, p.21).

Vejamos o comentário de Charney acerca da definição de cinema de Jean Epstein:

Epstein concebia o filme como uma cadeia de momentos, uma colagem de fragmentos que produzia não um fluxo uniforme de atenção, mas altos e baixos repentinos e imprevisíveis. Nesses trancos de atenção o espectador recolheria momentos de pura imersão na imagem. Para Epstein, essa fotogenia indefinível marcou a especificidade do cinema como uma forma de arte única da experiência moderna (Charney, 2001:395).

Epstein deixa de considerar outras formas de “arte” também basicamente sedimentadas na fotogenia, como é o caso do esporte. Não é esse aspecto que vai marcar o cinema como “experiência única”, isso marcava o conjunto de linguagens, marcava uma época. Vale destacar que a espetacularização do corpo pode ser observada em muitas outras formas e locais de diversão típicos no final do século XIX, como no necrotério (uma grande atração na Paris do fim do século XIX), nos panoramas e nos museus de cera (Charney, Schwartz, 2001).

Epstein argumentava ainda que a grande marca do cinema era sua indefinibilidade e instabilidade: sua essência dependia de sua intangibilidade e de sua capacidade de propiciar sensações, não de uma narrativa clássica. Identicamente podemos pensar no esporte: não há uma narrativa tradicional, mas um conjunto de imagens que despertam fortes emoções; imagens absolutamente intangíveis, ainda mais instáveis e indefiníveis, pois não há nenhuma forma de roteiro pré-estabelecido para seu desenvolvimento. Epstein acreditava que o cinema é basicamente movimento. Não o seria também o esporte?

Não estou com isso afirmando que esporte e cinema sejam iguais. Entretanto, mesmo se tratando de linguagens diferentes, creio que seja possível identificar entre elas muitas semelhanças, notadamente no contexto típico da modernidade. Além das já elencadas, podemos ainda pensar na organização espacial de estádios e cinemas, enquanto locais que isolam parcialmente e momentaneamente os indivíduos do “mundo real”; podemos identificar que as narrativas dos espetáculos de ambas possuem protagonistas, antagonistas, heróis, uma seqüência inesperada de ações (embora sempre haja previsões ou suposições anteriores), perdedores e ganhadores, incentivados por um público que acredita no poder de sua influência.

Não surpreende então que, em “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”<sup>3</sup>, Walter Benjamim tenha comparado diretamente o esporte ao cinema, argumentando que de certa maneira construíram um sentido geral de pertencimento, uma proximidade entre artistas e público, uma sensação no público de que ele pode também tomar parte e se posicionar perante o espetáculo. Afirma Benjamim:

A técnica do cinema assemelha-se à do esporte no sentido de que nos dois casos os espectadores são semi-especialistas. Basta, para nos convenceremos disso, escutarmos um grupo de jovens jornalheiros, apoiados em suas bicicletas, discutindo resultados de uma competição de ciclismo. No que diz respeito ao cinema, os filmes de atualidades provam com clareza que

---

<sup>3</sup> . As versões em português mais conhecidas deste texto podem ser encontradas no livro de José Lino Grunnewald (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966) e na coleção Os pensadores (Abril Cultural). Trata-se da segunda versão do artigo escrita por Benjamim. Neste livro, trabalhei com a primeira versão do artigo, disponível em: [http://www.virginiagil.hpg.ig.com.br/Benjamin\(HR\).htm](http://www.virginiagil.hpg.ig.com.br/Benjamin(HR).htm)

todos têm a oportunidade de aparecer na tela. Mas isso não é tudo. Cada pessoa, hoje em dia, pode reivindicar o respeito de ser filmado.

### **Esporte, cinema, corpo: representações**

Nesse mesmo estudo, no item “Exposição perante as massas”, Benjamim dedicou ao esporte algumas linhas de reflexão. Argumenta o autor que antes mesmo do cinema e do rádio, o esporte já funcionava como fator de promoção pública, algo potencializado na modernidade, quando políticos, astros e atletas ocupam espaços similares no panteão social:

O rádio e o cinema não modificam apenas a função do intérprete profissional, mas também a função de quem se representa a si mesmo diante desses dois veículos de comunicação, como é o caso do político. O sentido dessa transformação é o mesmo no ator de cinema e no político, qualquer que seja a diferença entre suas tarefas especializadas. Seu objetivo é tornar "mostráveis", sob certas condições sociais, determinadas ações de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las, da mesma forma como o esporte o fizera antes, sob certas condições naturais. Esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante do aparelho, do qual emergem, como vencedores, o campeão, o astro e o ditador.

Ao comentar tal ensaio, Alexandre Fernandes Vaz (2000) afirma:

é curioso, mas de forma nenhum inusitado o aparecimento do esporte como exemplar fenômeno que interessa à arqueologia de uma modernidade e suas expressões: à direita, com o fascismo, à esquerda, com o comunismo, ambos enredados com as novas condições de reprodução, inclusive e principalmente do material artístico<sup>4</sup>.

Que papéis esporte e cinema ocupam na indústria do lazer e do entretenimento? Como têm se constituído enquanto espetáculos que possuem similaridades e como compõe uma sociedade onde o espetáculo é valorizado? As possibilidades técnicas de reprodutibilidade marcam o estabelecimento de uma nova relação dos indivíduos e da sociedade para com as obras de arte e com as diversas linguagens como um todo, algo que envolve profundamente tanto o cinema quanto o esporte.

Ao construir suas reflexões sobre a construção do que chama “sociedade do espetáculo”, Guy Debord identifica que o espetáculo constitui-se em um modelo dominante na sociedade. Assim sendo: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social, mediada por imagens” (1997, p.14). O autor acredita que se cria uma idéia de que a realidade aparece no espetáculo e de que o espetáculo é o real.

Mesmo que permaneçam ativos os indivíduos, não me parece possível negar a força das imagens em um mundo que transitou do “ser” para o “ter” e rapidamente avança para o “parecer”: “o espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana” (Debord, 1997:22).

Nada mais adequado para pensarmos em cinema e esporte. Ambos se constituem em verdadeiros simulacros de realidade, mesmo que estejam efetivamente longe da concretude da vida. Cinema e esporte constituem-se em poderosas representações de valores e desejos que permeiam o imaginário do século XX: a superação de limites, o extremo de determinadas situações (comuns em um século onde a tensão e a violência foram constantes), a valorização da tecnologia, a consolidação de identidades nacionais, a busca de uma emoção controlada, o exaltar de um certo conceito de beleza, tudo isso

---

<sup>4</sup> . Vaz (2000) informa que Benjamim chegou a tecer comentários sobre o esporte e sobre os Jogos Olímpicos nas notas preparatórias deste importante estudo, não desenvolvidas, contudo, nas suas duas versões finais.

esteve constantemente presente nos filmes e nas competições organizadas no decorrer do século que passou, e por certo continuará presente neste que começa.

Rick Altman adequadamente situa as relações e os papéis ocupados por esporte e cinema na consolidação de imaginários no decorrer do século XX, já que suas “celebridades” de alguma forma conseguem ultrapassar as fronteiras de classes e permitem que o contato visual (imagem) substitua a presença física:

Em una sociedad capitalista, los consumidores no se limitan a aceptar lo que se les ofrece. Su elección de productos es una fuente de placer, orgullo e incluso de identidad. De ahí que los géneros, los deportes y las estrellas ocupen un lugar tan destacado em el firmamento del siglo XX. Todo su poder emana de los usuarios, que necesitan la identidad – aunque sea imaginaria – que estos fenómenos proporcionan (2000, p.258).

José Luiz Ruiz (2002, s.p.) bem resume as confluências entre esporte e cinema:

El deportista seduce la imaginacion de las sociedades modernas – cuya máxima expresión es el Cine – porque proporciona una versión actualizada del héroe clásico, capaz de suplantar al caballero medieval, al héroe bélico e incluso al incontrolable aventurero moderno, reconvertido y civilizado, acotándole un campo de riesgo controlado. Si el Cine es la transfiguración tecnológica moderna de las artes plásticas clásicas – la Escultura, la Pintura – y es capaz de integrar casi todas la demás, el Deporte es el más plástico (y por lo tanto cinematográfico) de los juegos/inventos sociales del hombre contemporáneo (...). Y, al tiempo – como sabe bien la fórmula Hollywood –, el Cine tiene que emocionar y divertir. Pues bien, nada en el mundo se mueve tanto, emociona tanto y divierte tanto (a millones) como el Deporte. Excepto el Cine. Los dos, Cine y Deporte, aunque capaces también de alienarnos y volvernos contra nosotros mismos, como toda actividad que se desnaturaliza, son el mejor ejercicio, imaginario y real, respectivamente, que hemos inventado para encontrar y ampliar nuestra propia medida humana.

Logo, ao mesmo tempo em que expressam representações, princípios, sentidos e significados constantes no século XX, também foram fundamentais na consolidação destes. Isso se exponencia quando relembramos o espaço que ocupam na vida cotidiana de grande parte da população. Basta lembrar do importante papel que hoje ocupam alguns atletas, tanto quanto atores e atrizes, como, por exemplo, Ronaldo Nazário e Michael Schumacher, que receberam o título de embaixadores da ONU, tal a força de sua imagem nos mais diferentes países. Aliás, ainda falando do poder de penetração do esporte, curiosamente há mais países filiados à FIFA e ao COI do que à ONU.

Considerados como celebridades, não surpreende, que Pelé e Muhamed Ali tenham sido fotografados por Andy Warhol em sua célebre série “Polaróides”. A forte presença social e o aspecto plástico do esporte têm sido constantemente explorados em propagandas (de produtos esportivos ou não) e já chamou a atenção de muitos artistas, das mais diferentes linguagens.

### **Alguns dados à guisa de conclusão**

Com tantos pontos de contato, não surpreende também que tantos filmes tenham sido produzidos tendo o esporte como tema. Desde os primórdios do cinema, ainda quando as iniciativas documentais superavam as ficcionais, as emoções desencadeadas pelas competições esportivas já eram captadas pelas lentes das primeiras câmeras. O esporte esteve mesmo de alguma forma envolvido no desenvolvimento técnico anterior à exibição da primeira sessão pública de um filme (Melo, 2004).

Mas esta é uma outra discussão. Assim, concluo este estudo com uma citação de Leo Charney sobre o papel do cinema na modernidade. Tomo a liberdade de, entre

parênteses, colocar a palavra esporte, para expressar minha sensação de que este não foi menos importante do que aquele no forjar dos *modus vivendis* da modernidade:

Acima de tudo foi essa forma de experiência em movimento que ligou a experiência do cinema (do esporte) à experiência da vida diária da modernidade. A experiência do cinema (do esporte) refletiu a experiência epistemológica mais ampla da modernidade. Os sujeitos modernos (re)descobriram seus lugares como divisores entre passado e futuro ao (re)experimentar essa condição como espectadores de cinema (de esporte). Passado e futuro confrontaram-se não em uma zona hipotética, mas no terreno do corpo. Essa alienação fundamentou-se e surgiu da aspiração moderna para apreender momentos fugazes de sensação como uma proteção contra sua remoção inexorável. A busca para localizar um instante fixo de sensação dentro do corpo jamais poderia ser bem-sucedida (2001, p.405).

### **Referências Bibliográficas**

ALTMAN, Rick.. *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós Comunicación, 2000.

BOURDIEU, Pierre. “Como é possível ser esportivo?” In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CHARNEY, Leo. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In: CHARNEY, Leo, SCHWARTZ, Vanessa (orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

CHARNEY, Leo, SCHWARTZ, Vanessa (orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HANSEN, Mirian Bratu. Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamim) sobre o cinema e a modernidade. In: CHARNEY, Leo, SCHWARTZ, Vanessa (orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

JEU, Bernard. *Analyse du Sport*. Paris: PUF, 1992.

MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra*. São Paulo: Senac/Editora Unesp, 2003.

MELO, Victor Andrade de. *Esporte e cinema: diálogos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Estudos Culturais). Disponível em [www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema](http://www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema).

RUIZ, José Luis. *La unión de dos ofertas culturales del siglo XX*. Sevilla, 2002. Disponível em: <http://www.festivaldesevilla.com>.

VAZ, Alexandre Fernandes. Esporte e modernidade: notas sobre crítica escritura histórica em Walter Benjamim. *Lecturas – Revista Digital*, Buenos Aires, ano 5, n.26, 2000. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)



VIEIRA, João Luiz. Anatomias do visível: cinema, corpo e a máquina da ficção científica. In: NOVAES, Adauto (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

## COMUNICAÇÃO LÚDICA: A RUA ENQUANTO MEIO E MENSAGEM

Scheila Espindola Antunes, Mestranda do Programa de Pós-Graduação do CDS/UFSC  
Marli Hatje, Doutora – CEFD/UFSC  
Giovani de Lorenzi Pires, Doutor – CDS/UFSC

### **Resumo**

*O texto apresenta algumas reflexões desenvolvidas durante o Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa e Ciência do Movimento Humano, na subárea: Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. No estudo monográfico, buscou-se refletir a Rua enquanto meio e mensagem lúdica, com base na articulação fenomenológica entre as questões estudadas: corporeidade, ludicidade, comunicação humana, educação física e lazer. **Palavras-chave:** rua; comunicação humana; educação física.*

### **Abstract**

*The following text aims to present some reflexions developed, during the specialization course at the Programa de Pós-Graduação em Pesquisa e Ciência do Movimento Humano at the Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria in the sub-area of Communication, Movement and Media in Physics Education. In this monography, it is reflected the street as a means of leisure message, based on phenomenal articulation between the studied issues: subject body, leisure, human communication and physical education. Key words: street, human communication, physical education.*

### **Resumen**

*El texto siguiente apunta presentar algunas reflexiones desarrolladas, durante el curso de la especialización en el Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Ciência do Movimento Humano en el Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria en la subzona de la Comunicación, Movimiento y Medios en la Educación Física. En esta monografía, se refleja la calle como los medios del mensaje del ocio, basados en la articulación fenomenal entre las ediciones estudiadas: cuerpo sujeto, ocio. Palabras claves: calle, comunicación humana, educación física.*

### **Tecendo as Primeiras Considerações**

*“Em memória do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Roque Luiz Moro pela sua dedicação aos estudos do lazer e da comunicação humana no CEFD/UFSC. Orientador, colaborador e principal idealizador deste estudo.”*

Enquanto pesquisadores inseridos no contexto das “descobertas” na Educação Física, realizamos nossos estudos e reflexões tendo como base o movimento humano, seja ele mecânico, social, cultural ou intelectual. Para a presente reflexão, buscou-se discutir o movimento humano no campo de suas relações comunicacionais com o seu espaço, o mundo real e objetivo de suas intervenções, bem como com a realidade social com a qual somos acometidos desde o nascimento. No decorrer deste artigo, refletiremos sobre alguns elementos julgados fundamentais ao ser humano, não apenas ao seu processo de humanização, mas ao ato de mantê-lo em movimento, garantindo sua sobrevivência no mundo. Sendo assim, nos propusemos a discutir a ludicidade e a corporeidade enquanto elementos inerentes à comunicação humana através do lazer. Elementos capazes de revelar necessidades e desejos do homem, bem como ajuda-lo no processo de descoberta de sua condição *Ser/Estar* num mundo real, objetivo e construído simbolicamente. Para esse tópico específico, tomaremos a rua enquanto paisagem na vida social.

Essas primárias considerações nos permitirão atingir o objetivo do estudo do qual se origina o presente trabalho. O de refletir a rua enquanto uma das paisagens que vêm a compor o mundo e, conseqüentemente, instalar-se quase que imperceptivelmente em várias esferas da vida social. Considerando, *a priori*, que o lazer caracterizar-se-ia, segundo Moro (2002), um estágio da comunicação humana através da manifestação lúdica e corpórea do homem que brinca seu lazer.

Para que tenhamos um mínimo de linearidade em nosso discurso e, que essa atitude nos permita ter coerência nas sínteses conclusivas, bem como proporcionar ao leitor um entendimento acerca do que ora apresentamos, julgamos necessário refletir o processo de apreensão de signos e símbolos, que compõem as mais diversas paisagens na qual o homem é acometido desde sua “chegada” no mundo. Nesse sentido, estaremos refletindo a corporeidade e a ludicidade enquanto matrizes comunicacionais do homem; para que mais adiante possamos discutir a rua enquanto paisagem construída e reconstruída, simbolicamente, no contexto das vivências e experiências da vida humana na sociedade contemporânea.

### **Corporeidade e Ludicidade: o homem apreendendo a comunicar-se com o mundo**

Desde seu nascimento, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido (Winnicott, 1975). Sua realidade é determinada por sua vida cotidiana, organizada em torno do seu corpo e do seu momento presente, entrelaçando objetividade e subjetividade no emaranhado de signos e símbolos presentes, constantemente, em seu “viver”.

Em seu “viver” no mundo, o homem habita lugares geograficamente determinados e construídos por uma ordem de objetos naturais e sociais, os quais foram designados culturalmente como tais. Dentre esses lugares, teremos a rua enquanto paisagem composta e construída por objetos naturais e sociais – que fará parte de nosso objeto de reflexão, na perspectiva do lazer. E, para discuti-la, foi preciso considerar, além do mundo enquanto espaço das vivências humanas, a realidade da vida diária – a qual tem permitido o movimento humano nas mais variadas e ilimitadas situações cotidianas – e a corporeidade e a ludicidade como elementos constantes nesse mundo e no processo de comunicação humana.

Sob essa ótica nos pareceu pertinente crer na realidade da vida diária como movimento circunscrito ao aqui e agora da corporeidade humana, a qual, segundo Berger & Luckmann (1996) vem experimentado a vida cotidiana em diferentes graus de

aproximação e distanciamento espacial e temporal, através das relações que tem estabelecido com os objetos naturais e sociais da vida cotidiana. Sendo assim, o homem na possibilidade de *Ser* o corpo que tem e por meio desse corpo, tem conseguido assimilar e apropriar-se desses objetos num processo de incorporação de “informações” ao seu repertório de vivências e experiências (Daolio,2001). Nesse sentido, ousamos dizer do corpo como meio e mensagem comunicacional da existência humana por sua possibilidade de incorporação de signos sociais ou ainda por ser sede de signos sociais como nos diz Daolio (2001). No entanto, nossas colocações, nesse momento, somente têm sentido quando pensamos na imagem do corpo como algo além da estrutura física com fronteiras definidas pela epiderme. É necessário que tenhamos consciência de que o corpo enquanto matriz anátomo-fisiológica possui elementos os quais permitem o homem revelar-se ao mundo enquanto sujeito capaz de agir nesse mundo, manifestando-se através de sua corporeidade.

A corporeidade então, ao nosso modo de reflexão, estaria estreitamente ligada ao processo de inserção do homem num mundo significativo, real e simbólico prestes a ser apreendido e (re) construído enquanto realidade personal daquele que dele se apropria. Assim, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos, com objetos naturais e objetos sociais possibilita designarmos o corpo como sede, como lugar e caminho pelo qual a identidade humana vêm se processar e expressar a existência da essência humana. Assim como a corporeidade vem sinalizarmos a presença do homem no mundo, a manifestação lúdica também está presente nesse processo, bem como no de identificação do homem enquanto parte significativa desse mesmo mundo.

A ludicidade, entendida como forma viva e ação sentida e vivida é a magia, a fantasia, a imaginação e os sonhos que se constroem com materiais simbólicos. Brincar, acima de tudo, é exercer o poder criativo do imaginário humano, construindo um universo através de simbologias originais, mesmo que inspiradas no universo real de quem brinca. Pois, os mundos fantasiosos do brinquedo conseguem revelar o poder inesgotável de simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano (Santin,1994). Esse imaginário pode constituir-se das diversas emoções do ser humano, mas sobre tudo, das experiências extraídas da realidade cotidiana, transferidas – a sua maneira e conveniência – ao mundo da fantasia.

Moro (2002) defende o poder simbolizador do impulso lúdico através do ato de brincar o lazer, sob a premissa de que lazer e comunicação humana podem ser considerados produtos funcionais decorrentes da necessidade humana de expressar-se e relacionar-se com o mundo e com a realidade social. Considerando que essa realidade social fora construída histórica e culturalmente por outros sujeitos dotados de corporeidade que apreenderam o mundo também manifestando suas necessidades e desejos.

Nesse sentido, defendemos a importância do brincar enquanto comportamento fundamental ao homem no processo de criação, através da fantasia enunciada em sua corporeidade, de novos espaços, de outras realidades, de novos personagens, de novas falas. Ainda que se considere tal processo como atitude decorrente de um desejo de fuga, mesmo que momentânea de uma realidade que se nega, ou ainda como reflexo de uma realidade com a qual se sonha (SANTIN, 1994).

O estágio de entendimento alcançado através de algumas reflexões acerca do assunto proposto nesse primeiro momento do artigo nos possibilita defender que ao apreender o mundo, construir e identificar-se com uma realidade através de sua corporeidade e ludicidade, o homem consegue autocriar-se constantemente naquilo que sonha ser. Essas colocações vêm ao encontro de nossas convicções quanto à ludicidade ser algo subjacente à corporeidade que brinca e manifesta o lazer humano. Atitude que possibilita ao homem desfrutar, conhecer e compreender o mundo através de uma

comunicação primária e lúdica que permite a construção e reconstrução de uma realidade *personal* e social. Por essas colocações iniciais, acreditamos que a educação física deva apropriar-se cada vez mais de tais discussões, no sentido de tentar contribuir de forma significativa no processo de formação de um sujeito humanizado e humanizador, bem como de uma realidade social que esteja cada vez mais próxima de atender às necessidades e desejos desse sujeito.

### **A Rua enquanto Paisagem Simbólica na Comunicação Lúdica**

O homem expressa e reconhece sua presença no mundo através do espaço social. No espaço social, além do homem e suas criações, temos alguns elementos que o compõem, como os lugares e as paisagens. Os lugares diriam das regiões, de determinados espaços-físicos de maiores proporções, alguns deles tomados e “organizados” pelo homem. Já as paisagens, estariam compondo os lugares, estariam dizendo das características sócio-culturais específicas de um lugar e sua região (Santos, 1997). Nesse sentido, adotamos a cidade enquanto lugar e a rua como paisagem.

Segundo Santos (1997), a cidade pode ser concebida como um lugar geograficamente delimitado e determinado por objetos naturais e sociais. Já a rua, ao ser considerada como paisagem, revela-se como elemento da vida humana composta por signos e símbolos sociais, refletindo uma representação dos tempos, desvelando dados contemporâneos através de construções simbólicas específicas.

Santos (1997) sinalizou a possibilidade de compreendermos a rua, enquanto cenário das vivências humanas; enquanto paisagem que influencia e sofre influências advindas de uma realidade social; bem como permitiu percebermos a dificuldade de entendimento pleno quando visualizamos esta paisagem. Pois, dificilmente conseguimos entendê-la em sua mais profunda realidade, em sua totalidade. Geralmente temos uma forte tendência a negligenciar o todo nos detendo a apreciar apenas fragmentos; a observar frações do todo, mesmo que nosso campo visual consiga abranger muito mais do que pequenas porções. Damo-nos direito apenas a uma aparência; mas a paisagem possui duas faces: a verdadeira, que não se entrega diretamente ao observador e a face visível, a qual geralmente é moldada por uma ideologia.

A ideologia da qual se fala nesse momento está marcada pelo mercantilismo. E nessa perspectiva as construções, sejam elas de qualquer ordem, submetem-se às regras de uma sociedade de produção. Onde os objetos naturais e sociais não passam de objetivações e individualizações regidas pelo movimento geral da sociedade capitalista (Santos, 1997). Nesse contexto, a paisagem acaba sendo funcionalizadora de uma estrutura técnico-produtiva, atendendo às necessidades do organismo social.

A rua enquanto caminho, passagem, meio de comunicação é, no organismo da sociedade, umas das primárias artérias de circulação das relações humanas. Por mais insignificante pareça a atividade de relacionamento humano, seja o ir às compras, à escola, à igreja, etc. A rua constitui sempre o meio básico de encontro entre pessoas no meio urbano (Rolnik, 1995). Pode ser encarada como um dos primeiros “diálogos com o mundo” fora do lar, por ser rede circulatória do organismo social, movimentando relações convenientes e inconvenientes de uma vida social. Por essa razão, quanto melhor nutrido o organismo cidadão, maiores serão as relações humanas e os problemas circulantes e denunciados na rua. Isso se deve em muito, ao fato do homem estar em constante processo de apropriação ou alienação do mundo e de sua realidade social.

A oportunidade de interação entre homem e mundo na rua também se dá através da criação de signos e significados a partir de códigos específicos existentes nessa paisagem. E essa criação está intimamente ligada à capacidade simbolizadora do impulso lúdico, uma vez que vivemos num mundo onde os signos são criações livres da capacidade imaginativa do ser humano, segundo proposições de Bordenave (2002).

A rua faz uso de recursos humanos e eletrônicos, de códigos próprios, os quais conduzem um processo de transmissão de mensagens à sociedade que se utiliza dessa paisagem. São códigos específicos, convencionados à signos que permitem um certo grau de entendimento à vida social (Bordenave, 2002). Podemos fazer algumas interpretações, naturalmente incompletas, acerca desses recursos. Alguns deles, utilizados na comunicação urbana da rua, transmitem mensagens que transitam entre o que é e não permitido fazer. A presença de uma faixa de segurança pode sinalizar-nos o direito de utilizar a rua, enquanto pedestre. Porém, sua ausência poderá sinalizar-nos o impedimento da travessia, uma limitação no transitar. Já, ao admitirmos a rua enquanto possibilidade de cenário ao lazer, pode-se dizer que outros elementos transmitiriam mensagens diversas. Um buraco na rua poderia sinalizar o limiar entre o permitido e o possível ao desejarmos brincar nosso lazer ou organizar algum evento, assim como a falta de espaço físico disponível no ambiente residencial poderia conduzir à rua uma possibilidade ao jogo, ao divertimento, independentemente da qualidade de suas condições estruturais.

A rua há algum tempo tem se constituído palco de diversos eventos/movimentos sociais, políticos e/ou culturais. Não raros são os eventos trazidos à rua, no sentido de viabilizar a participação massiva das comunidades em prol de um objetivo em comum. Temos *incorporado* à nossa cultura, eventos que acontecem na rua, que manifestam a alegria daqueles que participam e, até mesmo, daqueles que apenas observam a distância. São comemorações geralmente calcadas na cultura popular, seja ela local, regional ou nacional. Poderíamos citar sucintamente alguns exemplos, tais como, a massiva participação dos foliões em seus blocos de “Carnaval de Rua”; procissões religiosas, comemorações ao “Dia do Vizinho”. Também manifestações estudantis, movimento de classes trabalhadoras diversas, caminhadas pela Paz ou mobilizações de outra ordem além da comercialização de produtos, “prestação de serviços” e panfletagem nos semáforos dos centros urbanos.

Essa reflexão nos permite, ainda que de forma restrita, perceber a existência de outras possibilidades expressivas nessa paisagem urbanizada, estejam elas embasadas na alegria de partilhar experiências agradáveis com *outrem*, na obrigação de garantir a sobrevivência no mundo – imposta dia-a-dia, pelo trabalho, pela educação –, na percepção dos problemas políticos e sociais, ou apenas como caminho transitável ao trabalho, à escola, ao clube, à igreja, etc.

### **Algumas Sínteses Conclusivas**

As sínteses conclusivas foram construídas com base na articulação entre proposições dos autores utilizados no estudo à busca de certo grau de compreensão sobre a rua ser meio e mensagem lúdica.

Na rua encontramos parte do mundo das vivências do ser humano. Uma vez que, ela faz parte da vida humana diária através da busca por caminhos ao trabalho, à educação, ao lazer, ao ócio, à informação, à ilusão, etc. Por isso faz-se necessário perceber e até mesmo compreender o que está ao redor, admitindo-se não apenas a estrutura física/rígida de sua construção, mas os demais elementos que compõem essa paisagem.

O homem faz uso da rua, de alguma forma, para desempenhar suas obrigações sociais. Mas, também poderá fazer uso dessa mesma paisagem para usufruir da alegria, da descontração, do passeio e do divertimento através do impulso lúdico simbolizador, o qual permitirá (re)criar realidades. Porém, para tal atitude é necessário que se tenha em mente que a rua ao estar inserida no organismo social, estará em algum momento tornando-se reflexo da própria estrutura social vigente, revelando essa estrutura, por meio de signos e símbolos contidos não apenas em seus códigos específicos, mas também nas atitudes humanas cotidianas. Considerando que tais atitudes resultarão nos signos e símbolos lúdicos, qualificados, segundo Moro(2002) pelo mesmo viés teórico e existencial do homem, a partir do desenvolvimento de diferentes significados. Concebemos a rua como meio e mensagem, codificada e decodificada pela capacidade simbolizadora do impulso lúdico existente na atitude cotidiana do ser humano.

A rua como possibilidade à comunicação lúdica do ser humano, ainda possui um potencial libertário das pressões geradas no campo das obrigações sociais ao constituir-se como paisagem composta por signos próprios, porém, não intocáveis, muito menos impossíveis de se permitirem uma ressignificação. Pois, é uma paisagem que poderá ser renovada a ponto de atender as necessidades do *“jogo da sobrevivência humana”*. Considerando que construímos um conceito próprio, amplo e subjetivo do que seria esse *“jogo da sobrevivência humana”*. Estaríamos tentando sinaliza-lo como o conjunto das mais variadas relações cotidianas, bem como o jogo/brinquedo enquanto elemento revelador da ludicidade humana e oportunizador de tal revelação. Pois, o jogo, seja ele encarado como estratégia da vida humana ou enquanto atividade lúdica é um ato de comunicação fortalecido pelas relações sociais que se estabelecem e são modificadas através dele. O *“jogo”* na vida humana permite através da comunicação, seja ela lúdica ou não, a modificação dos significados que as pessoas atribuem às coisas. E, através da modificação de significados, tanto educação quanto trabalho, lazer e as demais esferas da vida social, colaboram na transformação de crenças, valores e comportamentos humanos.

Nossas reflexões a cerca do tema proposto nos permitiram perceber que a rua oferece, através de sua paisagem simbólica, uma possibilidade comunicacional ao homem, tornado-se mensagem justamente pela simbologia que a compõe e meio, pela viabilização da manifestação expressiva do homem através de seu movimento contínuo no mundo.

Sendo assim, cremos que o professor de educação física ao apropriar-se desses elementos da vida humana para uma reflexão pedagógica, estará recriando o campo de suas ações e intervenções enquanto educador. Pois, deve-se permitir a manifestação do impulso lúdico do homem em todos os níveis e fases de seu desenvolvimento.

A percepção, criação e recriação de novos espaços onde se possa atuar pedagogicamente poderão surgir de ambas as partes – professores e alunos. Nessa perspectiva, estarão sendo construídos, simbolicamente, novos espaços à movimentação humana corporal, social, cultural, intelectual, etc. Talvez dessa forma, a Educação Física consiga contribuir na formação de um ser humano pensante o qual não se limite à olhar apenas o que lhe é imposto, detendo-se a contemplar apenas uma aparência superficial da paisagem. Mas, que se abra em questionamentos, que busque descobrir o mundo, que se permita sentir e compreender através do pensamento e do movimento como fontes de expressão comunicacional e que faça uso do impulso lúdico para (re) criar mundos e concepções próprias.

## Bibliografia Básica

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BORDENAVE, Juan E.D. Além dos Meios e Mensagens: Introdução à Comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência-10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. O que é Comunicação. 67ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. São Paulo: Papirus, 1995.
- FREITAS, Giovanina G. de. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1999. (Coleção Educação Física)
- MORO, Roque L. O Lazer enquanto Comunicação Humana: uma síntese sócio-cultural do “Ser Lícito” e do “Ser Necessário”. Tese de doutorado. Santa Maria, RS: PPGCMH/Centro de Educação Física e Desportos/UFSM, 2002.
- RECTOR & TRINTA, Mônica.; Aluísio L. Comunicação do Corpo. São Paulo: Ática S.A., 1990.
- ROLNIK, Raquel. O que é cidade. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos)
- SANTIN, Silvino. Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento. 1ª Ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1997.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: Outros Caminhos. 2ª edição, Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- SANTOS, Milton. Pensando o Espaço do Homem- 4ªed. São Paulo: Hucitec, 1997.

Scheila Espindola Antunes  
Rua Fernando Machado N°268, apt°33  
Centro, Florianópolis/SC  
CEP: 88010-510  
e-mail: [scheila\\_antunes@yahoo.com.br](mailto:scheila_antunes@yahoo.com.br)

Tecnologia de apresentação: datashow



## GTT 2 – POSTER

### CORPO, SAÚDE E ESTÉTICA NO DISCURSO DE REVISTAS SEMANAIS BRASILEIRAS

Mellyssa da Costa Mól

Jornalista; acad. Educação Física/UFSC; Observatório da Mídia Esportiva

Giovani De Lorenzi Pires

Prof. DEF/UFSC; Observatório da Mídia Esportiva

#### RESUMO:

*Em julho/2004, Veja, Isto É e Época saíram com matérias de capa relacionadas à saúde e estética corporal. Nosso objetivo foi investigar como isso foi tematizado no discurso midiático. Para interpretação foram utilizadas análise de conteúdo e semiótica. Observou-se que: a) predominam um discurso médico-científico e um subdiscurso, jornalístico, pouco rigoroso; b) as narrativas expressam ambigüidade entre saúde e estética; c) há um apelo ao erotismo: corpos femininos seminus revelam novos contornos corporais. O discurso midiático sobre saúde e estética perpassa a Educação Física, nas academias e na escola, onde este componente curricular é percebido como uma sucursal das academias.*

#### ABSTRACT:

*In July/2004, the magazines “Veja”, “Isto É” and “Época” were published with front-page topic related to health and corporal esthetics. Our objective was to investigate how this subject was approached into the mass media discourse. For the interpretation were utilized analysis of content and semiotics. Have observed that: a) predominate a discourse medic-scientific and a semi discourse, journalistic, little rigorous; b) the narratives express ambiguity between health and esthetics. c) there is an appeal to the eroticism: feminine bodies seminude reveal new corporal expressions. The mass media discourse about health and esthetics pass by the Physical Education, in the fitness centers and schools, where this curricular component is perceived as one department of the fitness centers.*

#### RESUMEN:

*En julio/2004, las revistas “Veja”, “Isto É” y “Época” salieron con materias en primer plano relacionadas a la salud y estética corporal. Nuestro objetivo consistió en investigar como esto fue tematizado en el discurso de los medios de comunicación. Para la interpretación fueron utilizados análisis de contenido y semiótica. Se observó que: a) predominan un discurso médico-científico y un sub-discurso, periodístico, poco riguroso; b) las narrativas expresan ambigüedad entre salud y estética; c) hay un apelo al erotismo: cuerpos femeninos semidesnudos revelam nuevos contornos corporales. El discurso de los medios de comunicación sobre salud y estética atraviesa a la Educación Física, en las academias y en la escuela, donde esta componente curricular es percibida como una sucursal de las academias.*

#### INTRODUÇÃO

Em julho/2004, no fim de semana dos dias 17 e 18<sup>1</sup>, chegaram às bancas e assinantes os exemplares de três revistas semanais de circulação nacional, todas elas com matérias de capa tratando de temas relacionados aos cuidados com a saúde e a estética corporal.

Isso não seria, por si só, uma grande novidade se observarmos a profusão de títulos altamente sugestivos relacionados à temática disponíveis nas bancas de jornal e revistas, como Boa Forma, Saúde Total, Corpo a Corpo, etc. O que chama a atenção neste caso, é o fato de se tratarem das principais semanais brasileiras: VEJA, ISTO É e ÉPOCA.

Com uma tiragem média somada perto de um milhão e meio de exemplares, por elas o cidadão brasileiro classificado como “formador de opinião” toma conhecimento detalhado das principais notícias semanais, especialmente nas editoriais ditas “nobres”, como política e economia.

O que teria levado essas publicações a optarem por pautar *corpo, saúde e estética* numa mesma semana, e ainda dedicassem suas capas ao tema? Não haveria outros assuntos mais “nobres” na agenda? Talvez não. Matérias destas mesmas edições parecem indicar neste sentido. A par dos motivos desta pauta, de nossa parte, interessa observar como tal assunto foi construído no discurso midiático dessas revistas, sem perder de vista que, ao abordar um tema qualquer, a mídia está colocando-o na pauta cotidiana da sociedade, fazendo com que os formadores de opinião passem a repercutir e emitir opinião a esse respeito. E que esse processo de agendamento pela mídia termina chegando, demo-nos conta disso ou não, aos âmbitos de intervenção profissional da Educação Física.

Assim, a seguir apresentamos breve sinopse das três matérias e depois discutiremos alguns tópicos do conteúdo das informações veiculadas.

## SINOPSES

Revista: VEJA

Edição: 1862

Data: 14/jul/2004

<[http://veja.abril.uol.com.br/140704/p\\_084.html](http://veja.abril.uol.com.br/140704/p_084.html)> acesso em 08/08/04

A matéria, da editoria Especial, tem como título “Mudança Radical”, pertinente à chamada de capa, “O Milagre da Transformação” é assinada por Pedro Rubens<sup>2</sup>.

Segundo a reportagem, além dos avanços técnicos e da popularização das cirurgias com interesses estéticos, há um “ambiente social favorável”, em que as celebridades fazem questão de relatar e apresentar seus novos visuais, que é capitalizado pelas redes e emissoras de televisão, no país e no exterior num novo tipo de *reality show*, como os programas *Extreme Makeover* (ABC) e *I Want a Famous Face* (MTV), além da novela *Metamorphoses* (Rede Record).

Apesar de destacar, timidamente, os perigos destas cirurgias, citando um caso de resultado mal-sucedido (do cantor Marcus Senna, do grupo LS Jack) em nove de sucesso, a matéria acaba por fazer aberta apologia da satisfação pessoal que tais esforços podem trazer àqueles que desejam mudar seu visual. A reportagem traz ainda informações sobre números brasileiros e mundiais de cirurgias plásticas e apresenta depoimentos de médicos, que tentam explicar a popularização das intervenções cirúrgicas, com quase nenhum alerta para os riscos das cirurgias.

---

<sup>1</sup> Embora com diferentes datas de capa, todas elas circularam na semana referida.

<sup>2</sup> Para esta análise, tivemos acesso apenas à edição *on line*.

Revista: ISTO É  
Edição: 1815  
Data: 21/jul/2004

Tendo um vestidinho estampado com as formas esculturais de um corpo feminino e pendurado por um cabide, a revista *Isto É* tem como chamada de capa: “Dieta para manter a linha no inverno - como evitar as armadilhas dessa época do ano; os truques para cortar calorias sem comprometer os prazeres da mesa; estratégias para não abandonar os exercícios”.

A matéria assinada por Mônica Tarantino e que recebe o título “Muita calma neste inverno”, fala de como uma rotina que inclua hábitos alimentares não muito saudáveis aliados a uma certa preguiça para fazer exercícios físicos, podem comprometer a silhueta durante os períodos mais frios do ano. O texto da reportagem divide espaço com dicas que prometem evitar que se perca a forma no inverno e com fotos e depoimentos de pessoas que, por conta da mudança de seus hábitos nos dias frios, dizem acabar ganhando um ou outro quilinho e para fugir do problema apresentam rápidas soluções.

Com opiniões de endocrinologistas, nutricionistas e fisiologistas, a matéria é taxativa: o inverno engorda. As explicações para o aumento de peso na estação fria vão desde a sensação do aumento do apetite e a oferta feita pelos restaurantes de guloseimas hipercalóricas típicas do inverno até a diminuição da atividade física constatada pela queda do movimento nas academias.

Mesmo apontando discretamente a possibilidade de se aliar o prazer de comer com a moderação como recurso para a manutenção do peso durante o inverno, manter a dieta e o ritmo da atividade física parece ser, segundo a revista, a receita mais eficaz para quem não quer entrar em guerra contra a balança.

Revista: ÉPOCA  
Edição: 322  
Data: 19/julho/2004

“Síndrome da Barriga”. Com um título (no mínimo) curioso e três chamadas na capa, adornando um corpo feminino bem delineado, parcialmente vestido com uma *lingerie* cor da pele (que à primeira vista dá a impressão de nudez), *Época* deu destaque para a discussão sobre os tipos de obesidade e as conseqüências à saúde de cada uma delas. A matéria da editoria “Reportagem de Capa”, assinada pela jornalista Fernanda Ravagnani, contém seis páginas de textos, fotos e quadros explicativos, sob o título *Gordurinhas do Mal*.

A reportagem principia por diferenciar dois tipos de gordura corporal, a *subcutânea* e a *visceral*. Àquela são atribuídas conseqüências maiores no âmbito estético, como a celulite e o “corpo de formato pêra”, com maior concentração de gordura na região das nádegas, culotes e pernas. Por alterar pouco o metabolismo e não estar diretamente relacionada à produção de insulina, no processo de instalação do diabetes, seus prejuízos à saúde seriam menos perversos.

Já a gordura *visceral* é apresentada como a grande vilã, por concentrar-se nas camadas mais profundas da região abdominal, interferir mais no metabolismo e, principalmente, por alterar a produção da insulina. Estudos relatados na reportagem parecem mostrar que a gordura visceral está ligada à *síndrome metabólica*, conjunto de alterações metabólicas que precede o surgimento de uma série de doenças crônico-degenerativas.

Apesar da produção de fármacos cada vez mais seguros e específicos para cada um dos agravos constituintes da síndrome, a solução ideal apontada pela matéria ainda é a redução do peso corporal, conjugando dieta e exercícios físicos e, em casos mais drásticos, intervenções cirúrgicas de redução do estômago.

## SAÚDE E BELEZA NO DEBATE PÚBLICO (POLÍTICO E CIENTÍFICO)

Mundialmente, a preocupação com as questões corporais, na perspectiva da saúde, tem estado presente nos discursos sobre políticas públicas, criando inclusive programas e campanhas como "o ano da atividade física", o "agita mundo" entre outras que se utilizam massivamente da mídia para seu desenvolvimento.

A qualidade de vida da população mundial estaria se deteriorando em função do sedentarismo provocado pelas comodidades tecnológicas, aliado a hábitos alimentares que privilegiam produtos industrializados e saturados de gordura animal, contribuindo assim para o aumento da obesidade, já com dimensões epidêmicas.

Acerca de tais questões, vale observar como os temas escolhidos são agendados e divulgados pelos meios de comunicação, já que vários são os discursos que se entrelaçam na mídia, produzindo representações sociais complexas e coletivamente compartilhadas.

Há, sem dúvida, uma predominância do discurso oficial acerca da saúde, notadamente o médico-científico, muitas vezes de difícil compreensão por parte da população. É aí que entra em pauta uma espécie de decodificação realizada pela mídia, que preocupada em torná-lo acessível, acaba por gerar um subdiscurso muitas vezes pouco rigoroso, e que se torna senso comum entre o público leigo (cfe. RONDELLI, 1995).

Parece ser nesta direção que as publicações em análise se orientam. É comum encontrarmos falas de especialistas sendo subsumidos nos parágrafos seguintes por "explicações" complementares do autor da matéria. Ou então elas são utilizadas apenas para dar credibilidade e certo "verniz científico" à matéria, em conexões muitas vezes forçadas e pouco convincentes.

Outra característica comum nas matérias, especialmente em *VEJA* e *ISTO É*, é que o eixo condutor das narrativas lida o tempo todo com uma certa ambigüidade entre a saúde e a estética, já que ter boas formas (no sentido estético) parece ser pré-requisito para quem quer ter a saúde em dia, fenômeno observado também por CASTRO (2003).

Com isso, não se está negando que a satisfação subjetiva causada pela auto-imagem positiva constitui-se em elemento importante em um quadro de saúde numa perspectiva ampliada/abrangente, não reduzida ao biológico. Todavia, o que encontramos de forma explícita e diluída em frases aparentemente descomprometidas expressa uma linearidade que está longe de ser verdadeira.

Por fim, cabe registrar que mesmo revistas "sérias" como as analisadas não escapam do apelo barato e mal disfarçado à sensualidade nas fotos de capa e nas páginas internas de suas publicações. Nelas, há um discreto erotismo que se expressa pelas roupas sumárias com que são revelados os novos contornos corporais conquistados, o que é aparentemente justificável pela necessidade de serem mostrados os resultados decorrentes dos tratamentos e cuidados sugeridos.

A exposição de corpos bonitos, principalmente femininos, parece ser o atestado de pessoas saudáveis e felizes a todos aqueles que se submeteram às recomendações do discurso midiático. Além disso, celebridades produzidas pela indústria cultural comparecem para testemunhar a favor das informações médico-científicas que são utilizadas para dar respeitabilidade às matérias.

## (ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso sobre corpo, saúde e estética perpassa o cotidiano da Educação Física, tanto na perspectiva científica quanto em saberes de senso comum. Isso se dá porque se, por um lado, há preocupação da área acadêmica com elementos teórico-conceituais médico-científicos, ocorre também um certo barateamento do discurso profissional – em grande parte baseado no discurso da mídia - que acaba orientando boa parte das intervenções profissionais para o campo em que saúde e estética corporais aparecem como sinônimos.

Exemplo disso são as academias de ginástica que se utilizam desta ambigüidade para vender seus serviços, num duplo apelo ao saudável e ao belo. Junto com preocupações referentes à saúde dos praticantes, como o controle da frequência cardíaca e a medição da massa corporal, observa-se a profusão de espelhos nas paredes, que servem para o exame e controle permanente sobre as formas do próprio corpo.

No âmbito educacional, notadamente o escolar, a presença destes discursos também começa a ser percebida. Cada vez mais cedo, adolescentes se submetem a intervenções tecnológicas sobre o corpo. Além disso, a cultura da "malhação", presente no discurso midiático e pautada na ambigüidade *beleza-saúde*, desperta a atenção dos jovens e faz com que a disciplina Educação Física seja tomada como uma sucursal das academias – em alguns casos de escolas privadas, que terceirizam a Educação Física, de fato o é!

Assim, se objetiva configurar o componente curricular como uma formação cultural emancipatória, compete então ao professor de Educação Física, aproveitando o interesse e a curiosidade produzidos pelas questões relativas às atividades corporais, saúde e estética, tratá-las pedagogicamente como um conhecimento a ser pensando, refletido e reconstruído, visando o esclarecimento e a autonomia dos alunos.

Uma possibilidade concreta para isso seria a Educação Física escolar adotar os princípios da educação para a mídia, começando pela tematização do discurso midiático sobre este e outros assuntos que povoam o imaginário social da sociedade contemporânea. Professores capazes de reconhecer as influências diretas da mídia sobre a vida cotidiana poderão desenvolver atitudes mais seletivas frente aos discursos dos meios de comunicação e desse modo, contribuirão para a formação de seus alunos, de modo que estes também se tornem mais críticos para interpretar os conteúdos veiculados.

### Referências:

- RONDELI, Elisabeth. Mídia e saúde: discursos que se entrelaçam. In: PITTA, Áurea Rocha (org.). **Saúde e comunicação: visibilidades e silêncios**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1995.
- CASTRO, Ana Lúcia. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilo de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

## **CORPOS SUSPENSOS E EMOLDURADOS: A SUBSERVIÊNCIA ESCANCARADA**

*Erica Cristina Almeida (UNISA-SP)*

*Claudia R. Almeida (UNIP/ SP e AES/Sorocaba)*

O presente estudo centra-se na reflexão de um possível comprometimento da consciência corporal autêntica na sociedade contemporânea, ou seja, a existência de uma educação do corpo que assume formas cada vez mais danificadas em detrimento da formação digna. Aqui analisamos as imagens corporais expostas na forma de outdoors para discutir a concepção de corpo difundida nos centros urbanos fazendo as possíveis relações entre a cultura danificada e a educação do corpo na contemporaneidade. Foi possível concluir que a subjetividade torna-se comprometida com a objetividade ideológica transmitida pelas imagens corporais, reproduzindo uma particularidade social que exclui a produção da vida digna.

### **SUSPENDED AND FRAMED BODIES: MODELS OF A DAMAGED EDUCATION**

The present study is centred at the reflection of a possible commitment of the authentic and autonomous corporal conscious at the contemporary society, or either, the existence of a body education that assumes forms more and more damaged in place of the worthy formation. Here we analyze the corporal images exposed in outdoors to discuss the conceptions of body spread out at the urban centres doing the possible relations between damaged culture and body education at this days. He was possible to conclude that the subjectivity becomes engaged with the ideological objectiveness a transmitted by the corporal images, reproducing a social particularity that excludes production of the damaged worthy life.

### **CUERPOS SUSPENDIDOS Y ENMARCADOS: MODELOS DE UNA EDUCACIÓN DAÑADA**

El actual estudio se centra en la reflexión de una comisión posible del consciente corporal auténtico y autónomo en la sociedad contemporánea, o cualquiera, la existencia de una educación del cuerpo que asuma formas más y dañado más en lugar de la formación digna. Aquí analizamos las imágenes corporales expuestas adentro al aire libre para discutir los conceptos del cuerpo separados hacia fuera en los centros urbanos que hacen las relaciones posibles entre la cultura y la educación dañadas del cuerpo en este los días. Él era posible concluir que la subjetividad se engancha con ideológico de la objetividad transmitido por las imágenes corporales, reproduciendo un particularity social que excluya el produccion de la vida digna dañada.

*“O que não está reificado e não pode ser contado  
nem medido, deixa de existir”  
(T. W. ADORNO)*

No que se refere às questões relacionadas com a área da Educação Física, percebe-se que amplas são as discussões sobre os mais variados temas. Dentre eles destacam-se diferentes manifestações da cultura corporal de movimento tais como: o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, as atividades relacionadas à saúde, a educação física escolar, entre outras.

Entretanto, mesmo sabendo das diversas possibilidades de se tratar o corpo, o conceito de Educação Física que se pretende abordar é aquele ligado à intenção de constituir uma prática formativa **do** e **no** indivíduo, ou seja, uma Educação do Corpo. Nessa concepção, quaisquer atividades desenvolvidas corporalmente contêm uma intenção educativa. Então passamos a pensar na formação do homem em todos os aspectos de produção da vida. Falamos do homem que tem “*o corpo como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura (...), como espaço de imposição de limites psicológicos e sociais*” (VIGARELLO citado por SOARES, 1999, p.05). Falamos de uma Educação Física que, sobretudo, deveria servir como uma possibilidade de resistência e de uma atitude emancipatória.

Educar o corpo também é produto das relações de poder entre ciência, política e cultura, envolvendo diversos interesses econômicos e sociais. Na linha da história, o corpo, essa singularidade multifacetada, pouco a pouco parece perder sua inteireza, identidade sensorial e liberdade. Enfim, fatores como o desligamento dos seres humanos da totalidade (que reforça a crença no individualismo) e produção da vida numa sociedade altamente racional acabam engendrando um indivíduo com o corpo extremamente adestrado.

Nesse sentido, as reflexões dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade ou Escola de Frankfurt, especialmente as de Adorno e Horkheimer, relacionadas à amplitude e a influência dos fenômenos culturais sobre a formação dos indivíduos, e conseqüentemente sobre a educação do corpo parecem atuais, pois o corpo não se reduz aos seus aspectos biológicos e sim possui relação íntima com a cultura, política e economia. Na Teoria Crítica, cultura e formação cultural constituem outro alicerce para as reflexões concernentes a reprodução social. Para Bruno Pucci e Antônio Zuin (1995), foi a partir do momento que a cultura se transformou em Indústria Cultural, que a manipulação da consciência tornou-se massificada. Daí a relevância da cultura constituir-se como uma das principais atenções dos pensadores críticos.

Mais do que uma proposta teórica, a Teoria Crítica compõe uma forma concreta de resistência, nas palavras de ADORNO, “resistência ao irracionalismo da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista. Resistência individual e coletiva, resistência através da razão, da cultura, da educação, da arte” (ADORNO citado por PUCCI, 1995, p. 29.). Considera-se ainda que a primeira regra para a Teoria Crítica é a orientação para a emancipação, fator importante que deve permear todo o estudo.

Através das categorias frankfurtianas “Indústria Cultural” e “Semiformação Cultural” é possível demonstrar como os indivíduos são induzidos a uma determinada educação do corpo por meio das imagens corporais onde a subjetividade incorpora a objetividade ideológica. Mais especificamente será destacado aqui a discussão das facetas perversas que constituem uma formação danificada, tais como os estereótipos e a lógica do sempre igual, a produção de necessidades banais, a coisificação humana e o fetiche.

Investigamos a relação entre a formação da consciência corporal humana e os possíveis investimentos formativos da Indústria Cultural assumidos pela exposição de imagens do corpo na esfera da sociedade capitalista moderna. Examinamos imagens

corporais veiculadas nos centros urbanos, especificamente pelos ‘*outdoors*’, no sentido de desmistificar alguns mecanismos de manipulação ideológica desse aparato. Vale dizer que consideramos as imagens como textos a serem lidos. O contato com elas atua como uma educação visual, que se revela como uma educação política. Nessa educação há sempre um modelo para se seguir e a dominação nesse contexto começa pelos sentidos, no caso, a visão. As imagens, neste caso, são o grande trunfo da Indústria Cultural por construir símbolos e o efeito do simbólico acaba produzindo mitos. A representação mítica exagerada converge na destruição das possibilidades de construção de uma experiência verdadeira com os fenômenos.

Ainda cabe observar que a Indústria Cultural, na sua cumplicidade ideológica com um modo de produção social que coisifica a vida humana, assume o seu caráter autoritário pela forma como impõe valores que legitimam esse modelo de sociedade. Ou seja, ela é consequência de uma sociedade autoritária que coisifica a vida humana e mantém uma cumplicidade que acaba desembocando na reprodução da sociedade. No entanto, por mais que esse processo cultural tende a homogeneidade, ele apresenta fendas onde a impossibilidade de uma formação cultural digna se transforma em possibilidade.

A escolha dos *outdoors* prende-se ao fato de que, ao contrário dos demais discursos de massa, como as revistas e programas televisivos, eles não são eletivos. Não há como evitá-los, eles se impõem ao olhar mais desatento ou desinteressado traduzindo-se em resquícios totalitários e fascistas na sua forma sutil de impor padrões comportamentais. Da mesma maneira, o formato do *outdoor* é, por si só, autoritária. Ele é gigantesco, é imenso, se impondo em todos os sentidos. Também, seu caráter exclusivo de publicidade induz na percepção dos indivíduos uma identificação que ultrapassa o mero consumo do produto para assumir uma dimensão consumista da própria noção de corporeidade. Por sua vez, a noção de corpo assim veiculada, presta-se mais facilmente às imposições mercantis que a sociedade de consumo procura imputar às suas formas de expressão.

Nessa perspectiva, apontamos para uma reflexão de Adorno sobre a relação da propaganda com a dominação da subjetividade: “*o mecanismo de reprodução da vida, de sua dominação e aniquilação, é imediatamente o mesmo, e em conformidade com ele a indústria, o Estado e a propaganda se amalgamam*”.(ADORNO, 1993, p; 45). Segundo a linguagem de que a propaganda se vale, ADORNO & HORKHEIMER esclarecem que:

*A propaganda faz da linguagem um instrumento, uma alavanca, uma máquina. A propaganda fixa o modo de ser dos homens tais como eles se tornaram sob a injustiça social, na medida em que ela os coloca em movimento.* (1985, p.238)

Possivelmente, nesse processo engendra-se um importante canal na formação de milhares de indivíduos que, de um modo ou de outro direciona uma concepção de subjetividade e educa uma compreensão de corpo podendo impossibilitar o sujeito de se constituir como sujeito autônomo. O indivíduo vivendo numa sociedade administrada acaba nomeando na dimensão corpórea a dimensão do objeto.

Adorno (1985) também aponta que a formação cultural torna-se o caminho para a emancipação humana, mas também, pode converter-se no seu contrário: a barbárie. No âmbito dessas possibilidades, através dos elementos da cultura na sociedade atual é possível uma reflexão sobre a educação do corpo a partir da exposição das contradições imanentes do processo de formação cultural sob a égide do capitalismo decadente até porque “a reprodução da sociedade está diretamente ligada à produção, reprodução e distribuição de suas mensagens culturais” (GIROUX, 1997, p. 113).



Sobretudo, é preciso não apenas levantar preocupações com o que a sociedade inclui de concreto em sua tarefa formativa, mas, sobretudo, no que é difundido como normas e valores culturais, sendo tais explícitos ou ocultos. Assim, parece ser significativo compreender o modo como a Indústria Cultural e a semiformação se inserem e influenciam a constituição do corpo pois “*aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito*”.(HENRY GIROUX, 1997)

### **Imagens corporais ...**

Os estudos desenvolvidos por SOARES (2002) mostram claramente que o corpo é educado a todo o momento e essa educação do corpo se reflete também pelas imagens corporais apresentadas na sociedade. Nas análises da autora, essa educação do corpo se manifesta lentamente no processo civilizatório e geralmente ocorre pelo constrangimento do corpo. Esse constrangimento pode se revelar de diversas maneiras, desde os hábitos de higiene corporal até a escolha das roupas, passando pela educação das sensibilidades pelos objetos, comidas, religiões e mídia.

Contudo, cada época fala da sua retórica corporal, e nesse sentido, o corpo pode ser encarado como um texto que traz informações relevantes para entendermos a sociedade, pois diferentes épocas elaboram diferentes pedagogias do corpo e isso é extremamente político.

Na história, a modernidade vai trazer um tipo de valorização do corpo nunca antes visto. É nesse contexto que vai se produzir em abundância tecnologias para reconstruir o corpo (as cirurgias plásticas estéticas, por exemplo) e tantas outras para mostrá-lo e afirmá-lo nos mais diversos locais (*outdoors*, filmes, revistas, televisão, embalagens de produtos, etc.). Nesse momento, e hoje mais ainda, há uma fertilidade impressionante da reprodução da imagem corporal. Cada vez mais se mostra o corpo em todos os lugares. Entretanto, o problema não é a quantidade de imagens, mas quando elas se mostram como clichês. Há nessa situação alguns progressos, mas é preciso pensar também nos infinitos problemas acarretados sobre a formação dos sujeitos por esse fenômeno.

Em decorrência dessa visibilidade que produz exigências estéticas, possivelmente nascerão novas necessidades nos indivíduos que reforçará a dimensão consumista na sociedade, uma vez que uma infinidade de produtos se destina a facilitar o “alcance” de determinados objetivos estéticos relacionados ao corpo. Também, a dimensão fragmentada de estabelecer uma imagem de corpo vai se fortalecendo, pois o corpo passa a assumir uma ordem alheia e isto se revela como controle do corpo no contexto mais amplo da sociedade de consumo.

A relação entre a forma de se educar o corpo e a estrutura social passa a ser irracional, pois essa educação não é necessária para a produção da vida e sim para a reprodução do sistema político e econômico vigente. O que está em questão é a perpetuação do sistema e não a construção de uma concepção de corpo que contribua para a emancipação do sujeito.

### **Corpos suspensos e emoldurados: implicações de uma educação do corpo na atualidade**

As imagens dos *outdoors* analisados, em linha geral expõem corpos estereotipados e extremamente sexualizados onde o destaque principal não é o produto que se quer vender e sim um determinado padrão estético de vida que dá ao produto todas as credenciais de mercadoria a ser aceita na sociedade. O que é visto a todo o momento é um “aliciar” o consumidor pelos olhos e pela sedução.

A série de imagens do corpo apresentadas nos *outdoors* dos centros urbanos criam uma ilusão e uma aparência que envolvem e seduzem o indivíduo que internaliza diversos valores explícitos e implícitos de uma educação do corpo e de uma educação do olhar. O primeiro fator a nos chamar a atenção foi o caráter estereotipado dos corpos, seguindo todos um mesmo padrão estético. A experiência por meio da estereotipia é bastante abordada nas obras dos autores clássicos frankfurtianos como sendo um oponente à formação cultural. Destacamos uma passagem da Dialética do Esclarecimento para dar mais autoridade a essa idéia.

*“O que é salutar é o que se repete, como os processos cíclicos da natureza e da indústria. Eternamente sorriem os mesmos bebês nas revistas, eternamente ecoa o estrondo da máquina do jazz. Apesar de todo o progresso da técnica de representação, das regras e das especialidades, apesar de toda a atividade trepidante, o pão com que a Indústria Cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 139)*

Nos *outdoors* trazidos à cena neste estudo percebe-se que todas as modelos são jovens, o que evidencia uma sensação de juventude que o uso dos produtos projeta no consumidor. Não se vê marcas da vida como pintas, sardas, manchas ou rugas, extinguindo a possibilidade da utilização de modelos com mais idade. E sobre essa artimanha da Indústria Cultural Adorno observa oportunamente que *“faz parte dos crimes simbólicos dos nazistas liquidar anciãos”*. (ADORNO, 1993, p. 16)

Foi a partir da modernidade que essa busca incessante pela juventude, pela limpeza, pelos corpos retos, lisos e sem excessos se intensificou, pois a ordem capitalista deveria se estender a todas as esferas da vida para que os valores da sociedade burguesa se consolidassem. Essa manipulação dos corpos torna-se uma pedagogia social. A educação do corpo deve se guiar por princípios já definidos como afirmativos na sociedade.

Essa beleza plastificada e muitas vezes enganosa, já que atualmente quase todas as fotos são tratadas no programa de computador *photoshop* antes de serem publicadas, afasta cada vez mais o caráter humano das pessoas. Tudo parece muito limpo, artificial, plastificado e alinhado, como nos referenciais de regime fascista, nos robôs e andróides dos filmes de ficção ou no mundo das *bonecas barbies*. Tudo é tão coisificado que parece que estamos a contemplar seres sem vida, ou cuja vida só tem sentido quando lhes são imputados um sentido mercantil.

Também, uma ditadura da aparência vai se disseminando através da exposição de corpos extremamente estereotipados e sexualizados, uma vez que, ao se mostrarem tão grandiosos e perfeitos acabam sendo naturalizados como padrões a serem sempre seguidos para complementar o conjunto de fatores necessários para uma pseudo qualidade de vida.

Nessa perspectiva Herbert Marcuse (1997) nos ajuda a pensar sobre esse caráter ilusório que a Indústria Cultural determina ao expor a aparência como fator de extrema importância na formação cultural. A reflexão do autor revela como os aparatos dessa cultura administrada assumem a perspectiva da homogeneidade ideológica reforçando um modo único de vida na sociedade. A constatação do autor nesse sentido é a de que

*(...) por vias da cultura, mais especificamente, da Indústria Cultural, instala-se na sociedade a verdadeira “felicidade das aparências”, assim como a liberdade, a solidariedade e a*

*consciência da aparência. Nestas “aparências” os sujeitos tendem a “suportar” a imensa infelicidade, injustiça, autoritarismo e miséria produzidos pela ordem social do ‘ser morto’: o capital”.*(MARCUSE, 1997)

A concepção de beleza, essa estética corporal da magreza produzida no imenso rodaminho do consumo estimulado, mostrada nos *outdoors* de uma sociedade dominada pelo princípio da troca acaba enfraquecendo a experiência formativa do indivíduo que se torna fragmentado na constituição da sua identidade. Essa identidade fragilizada vale observar, é justamente o processo pelo qual a coerção ideológica se fortalece e as possibilidades emancipatórias vão sendo danificadas pelo processo social autoritário que se instala.

As falsas experiências visuais relacionadas a um corpo quase inalcançável desautorizam uma série de outras experiências necessárias a uma educação do corpo e a uma formação cultural mais autêntica, ou seja, a experiência foi substituída pela vivência empobrecida.

O indivíduo acaba caindo no engodo de que tais experiências, no caso visuais, são suficientes para a elaboração de um conceito de corpo. Esse processo se assemelha a formação de uma semicultura, que no caso poderíamos denominar de semiformação corporal, pois o indivíduo se convence de que já detém as experiências necessárias a uma educação do corpo colocando-se ele próprio na contra-mão de uma formação autêntica. As considerações de Adorno (1998) sobre esse processo deixam claro que:

*A aparência de liberdade torna a reflexão sobre a própria não-liberdade incomparavelmente mais difícil do que antes, quando esta estava em contradição com a não-liberdade manifesta”. Os indivíduos, vivendo sobre essas aparências, essas mentiras, encontram-se presos nas garras da sociedade, que aspira pela passividade, pela docilidade e pela semiformação da humanidade.* (ADORNO, 1998, p. 10)

A indústria cultural e seus aparatos acabam se configurando como um totalitarismo pós-moderno que usurpa do sujeito sua potência intelectual e reflexiva, conseqüentemente reprimindo-o. É como se existisse mesmo um espraiamento fascista na vida cotidiana. Educado através de experiências falsas, numa sociedade carregada de indiciamentos comportamentais falaciosos, o corpo tende a seguir integrado na formatação que o sistema social impõe. Recorremos aqui a uma passagem da *Minima Moralia*, uma das mais expressivas obras de Adorno e que remete às pequenas nuances da vida administrada.

*A palavra direta, que sem delongas, hesitação e reflexão diz as coisas na cara do intelector, já possui a forma e o timbre do comando, que sob o fascismo vai dos mudos aos calados. A objetividade nas relações humanas, que acaba com toda ornamentação ideológica entre homens, tornou-se ela própria uma ideologia para tratar os homens como coisas.* (ADORNO, 1993, p. 35)

Ao constatarmos a utilização de um mesmo padrão estético de corpo em quase todos os *outdoors* vemos se configurando com força total a “lógica do sempre igual” e

também a produção de uma certa necessidade de se ter um corpo como os que se apresentam, já que embutido a essas imagens corporais estão as sensações de liberdade, satisfação, sensualidade e aceitação.

Nos *outdoors* a intimidade é mostrada quando o sujeito se projeta grandioso. Passa-se a sensação que ele existe em evidência e em primeiro plano. O corpo é valorizado, entretanto, quando a evidência torna-se absoluta da realidade, a reflexão deve ser condição indispensável para apreender aquilo que as evidências ocultam.

Estão implícitos nos anúncios, fatores como a imposição de valores e comportamentos humanos, a disseminação de uma determinada estética corporal, a afirmação de uma sociedade que valoriza o comércio de bens culturais coisificados, a produção de necessidades perversas. Uma sociedade que vende um produto sem, no entanto, evidenciar as qualidades do mesmo; de ser honesto com o consumidor. Utiliza-se uma determinada estética corporal como mediação no processo de semiformação.

*(...) tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa. Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo.*(ADORNO, 1993, p. 35)

O receptor dessas imagens simbólicas é levado a se identificar com um mundo falso de experiências corporais que o levam à não-identidade autêntica e, por sua vez, não fazem vingar na vida social uma existência esclarecida e emancipada. A atrofia da consciência ou como poeticamente se expressa FABIANO (1999), “*a taxidermia das consciências*”, definitivamente se espraia sobre a humanidade.

O corpo dos *outdoors* e que transita no imaginário social, é realçado pelo poder de investimento que lhe permite um valor de troca em todos os sentidos. Através deles são vendidos os velhos valores capitalistas do consumo e do falso bem-estar, supostamente obtidos pela obediência aos estereótipos veiculados. Esse processo propicia a incorporação de valores perversos, dificultando que o sujeito se dê conta ou tenha consciência de outras possibilidades de consciência sobre o próprio corpo e os seus limites individuais.

A vida sendo reproduzida em larga escala nos grilhões de uma sociedade que poda o espírito humano e estabelece experiências formativas danificadas, possivelmente forjará um indivíduo que não questiona, não critica, ou melhor, um indivíduo que está alheio para o entendimento social. Essa formação humana vai ao encontro do que foi chamado pelos frankfurtianos de semiformação cultural.

### **Considerações finais...**

Vários fatores podem levar o indivíduo a uma formação cultural regressiva: aquilo que Adorno chamou de semiformação cultural. A principal delas seria a perda da experiência formativa digna que, cada vez mais, é substituída por símbolos ociosos e experiências danificadas. Entretanto, segundo a proposta da dialética negativa (obra capital do autor), deve-se investir na análise crítica dessa formação para convertê-la numa educação no sentido autêntico do esclarecimento e da emancipação. Nisso a área da Educação formal deve contribuir, pois embora ela sozinha não seja a resposta para a erradicação da semiformação, ela pode se constituir como momento privilegiado no caminho para alcançar a vida justa.

Nesse estudo, a referência de um tipo de mídia – *outdoors* - constituiu uma trama de informações necessárias para o entendimento do corpo e sua inter-relação com a

situação paradoxal vivenciada hoje pela humanidade, uma vez que a Indústria Cultural parece constituir-se como parte significativa no processo formativo de milhões de pessoas. É nesse sentido que se torna urgente, necessária e fundamental uma reflexão crítica dos conteúdos disseminados por essa “indústria”, visto que atualmente tais reflexões parecem escassas na sociedade.

A mediação do sujeito com os corpos veiculados pela Indústria Cultural, que determinam um certo padrão estético e a redução das experiências, é grande colaboradora no embotamento dos sentidos que acabam por desembocar na legitimação dos processos produtivos da reificação do sujeito e, conseqüentemente, das relações humanas. Sobretudo, porque educar através de estereótipos impede o exercício de uma experiência formativa autêntica para o processo de emancipação social.

Na atualidade, quase todos os *outdoors* espalhados pelos grandes centros urbanos utilizam imagens corporais. Qualquer produto, de qualquer característica e natureza pode se atrelar a um corpo, ou melhor, a uma determinada concepção de corpo para que seja vendido. Essa relação entre as mercadorias e os corpos demonstra como esse último adquiriu, desde a modernidade, o empobrecimento necessário a inseri-lo nas relações fetichizadas e manter a ordem social vigente. A coisificação do corpo parece ser parte da educação dos sentidos humanos na sociedade moderna e conseqüentemente de uma formação corporal danificada.

A relação entre os indivíduos e os “corpos emoldurados” produz uma experiência danificada com a dimensão corporal que leva ao enfraquecimento do indivíduo como sujeito capaz de ter consciência do seu corpo porque tem experiências falsas com os fenômenos sociais. Além disso, os estereótipos corporais estão relacionados com a reprodução de uma estrutura social que prioriza o ajustamento do indivíduo numa perspectiva fetichista. Por meio da análise das imagens corporais demonstrou-se o comprometimento de uma determinada educação do corpo para manter a lógica da barbárie da sociedade contemporânea.

Na exposição em larga escala de imagens corporais, bem como o direcionamento das imagens para corpos estereotipados, engendra-se a imposição de um padrão corporal no qual o indivíduo é levado a se identificar sem, no entanto entender ou questionar a mensagem cultural que está sendo veiculada. Instala-se, portanto um culto às aparências, às mensagens imediatas.

As imagens corporais utilizadas nos *outdoors*, em sua maioria, enunciam a “grandiosidade” da “pequenez” do corpo na modernidade, pois o corpo está tão enfraquecido na sua inteireza que há necessidade de um reforço exagerado da sua existência. Também os signos utilizados em campanhas publicitárias são em sua maioria signos destituídos de substância humanística.

Com a cultura danificada sendo produzida e reproduzida em larga escala na sociedade do capitalismo tardio a possibilidade de emancipação social torna-se cada vez mais comprometida com os princípios ideológicos desse modo de produção social. A formação mais consistente no sentido do fortalecimento da identidade do sujeito na sua dimensão social tem sido substituída por uma espécie de *simplismos* culturais de entretenimento como forma de adestramento da subjetividade.

A História nos mostrou que desde a modernidade o corpo vem sofrendo as conseqüências drásticas de uma organização social que tenta se manter. E é nesse sentido que a subjetividade torna-se comprometida com a objetividade ideológica, reproduzindo na sua particularidade uma totalidade social que exclui o seu direito de existência.

O corpo moderno tornou-se aquele que se afirma como identidade de uma sociedade que glorifica o sistema econômico. Assim, o sujeito não consegue agir de forma

consciente permitindo uma identidade corpórea para a possibilidade de existência na produção da história que o determina enquanto ser social.

Nos *outdoors* é hipostasiada uma visão do corpo nos seus aspectos mecânicos e não no entrelaçamento entre cultura e natureza. Como bem observou Karl Max, nesse sistema produtivo de produção de mercadorias o sujeito não só as produz, mas passa a reproduzir as condições sociais que o tornam também mercadoria, ou seja, uma máquina produtiva, um motor.

Sobre as máquinas pode-se exercer todo o domínio e aqui também esse domínio se torna legítimo quanto ao corpo que tanto se assemelha à máquina. A interiorização dessas imagens pelos sujeitos revela não somente a percepção de que o corpo pode se traduzir em máquina no seu desempenho eficiente, mas a sua própria expressão enquanto máquina. A lógica do capital pautada pela produção industrial passa a determinar também a lógica da produção da existência. Lembremos que a máquina é algo morto, sem vida. Ao estabelecer analogia direta com o corpo, como se ele fosse realmente uma máquina, ratifica-se a tendência social de fazer os sujeitos encararem o corpo como coisa morta, objeto subordinado e sem autonomia.

As análises realizadas neste estudo não têm a pretensão de se sobrepôr à perspectiva pedagógica que a formação humana deve submeter-se. Elas se somam enquanto mais um elemento formativo no imaginário social e por isso se faz importante a dimensão crítica que possa desocultar dos seus recursos informativos, os mecanismos de manipulação e de dominação social que legitimam e perpetuam.

Como historicamente a Educação Física também foi um instrumento de legitimação desta concepção de corpo útil nas relações sociais, é nela também que se torna possível fazer com que o sujeito tenha uma experiência formativa digna, capaz de levar à percepção das contradições imanentes ao modelo de organização social estabelecido.

A educação do corpo não é uma educação onipresente, mas uma forte mediação para a formação dos sujeitos. Entretanto, como nos ensina o pensamento frankfurtiano, os fenômenos sociais são ambíguos e nesse caso seria a Educação Física, sobretudo a escolar, um contraponto para realizar uma educação do corpo digna ao se comprometer com a possibilidade de experiências formativas verdadeiras e autênticas com os conteúdos da cultura corporal.

Acreditamos que uma educação do corpo, assim danificada pelo conjunto de processos informativos que resultam em semiformação cultural compromete aquilo que o ser humano poderia construir enquanto uma vida justa e de rejeição à barbárie. Ou seja, a educação do corpo danificada por tais princípios de manipulação, tanto da consciência corpórea quanto de sua situação no mundo social, torna-se um obstáculo para o *esclarecimento*, e este é peça fundamental para uma sociedade de indivíduos emancipados.

## **Referências Bibliográficas**

ADORNO. Theodor W. Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W, & HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos (Tradução de Guido de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985

ADORNO, Theodor. W. Introdução à discussão sobre “Teoria da Semicultura”. (Tradução de Antonio Alvaro Soares Zuin– Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica e Educação” – UNIMEP/UFSCar), 1998, Impresso.

ADORNO. Theodor W. Teoria da Semicultura. (tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Claudia Abreu de Moura) In: Revista Educação & Sociedade. Ano XVII, n. 56, Campinas: Papirus, dezembro, 1996

FABIANO, Luiz H. Industria Cultural: da taxidermia das consciências e da estética como ação formativa. São Carlos, SP. Universidade Federal de São Carlos (Tese de Doutorado), 1999.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSE, Hebert. Cultura e Sociedade. V.I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PUCCI, Bruno & ZUIN, Antonio A. S. A teoria da resistência de Henry Giroux e a questão cultural. In: Revista Impulso. v. 9, n. 19, Piracicaba: UNIMEP, 1995.

SOARES, Carmem L. Imagens da Educação no Corpo Campinas/SP: Autores Associados, 2002

- **Endereço: R. José Vilagelim Neto, 130, apto, 103, Taquaral, Campinas – SP. 13076-280.**
- **Recurso audiovisual: Aparelho de datashow com CD.**

## CULTURA DE MOVIMENTO E FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**Márcio Romeu Ribas de Oliveira-Mestre em Educação Física-Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu/Uniguaçu**

### RESUMO

Este ensaio tem como objetivo discutir algumas possibilidades da imagem no campo escolar, em específico, a fotografia na Educação Física escolar. Nossa intenção recai sobre as possibilidades metodológicas e didáticas que a fotografia nos permite, tanto no campo escolar e científico. Dessa forma, se faz necessário entendermos os aspectos que fundamentam a fotografia em nossa sociedade, como sua história e seus dilemas, no que tange a representação do real e/ou sua desconstrução.

**PALAVRAS-CHAVE: fotografia, escola, educação física.**

## THE CULTURE OF MOVEMENT AND PHOTOGRAPHY IN PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

### RESUME

This essay has the aim to discuss some possibilities of the image in the schooling filed, more especifically, the photography in Physical Education at school. Our intention is about the methodological and educational possibilities that the photography allows us, even in the educational and scientific fields. In this way, it is necessary to understand the aspects that support the photography in our society, as well as its history and its dilemmas, according to what it really represents and/or its revealing.

**KEY WORDS: photography, school, physical education.**

## CULTURA DEL MOVIMIENTO Y FOTOGRAFIA EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

### RESUMEM

Este ensayo tiene como objetivo discutir algunas posibilidades de la imagen del campo escolar, en específico, la fotografía en la Educación Física escolar. Nuestra intención es a respecto de las posibilidades metodológicas y didácticas que la fotografía que nos es permitido, tanto en el campo escolar y científico. De esta forma, es necesario entendermos los aspectos que fundamentan la fotografía en nuestra sociedad, como su historia y sus dilemas, en lo que envuelve la representación del real y/o su desconstrucción.

**PALABRAS CLAVES: fotografía, escuela, educación física escolar.**



### **Introdução: primeiro olhar<sup>1</sup> sobre o tema da imagem**

Este ensaio tem como objetivo discutir algumas possibilidades da imagem na nossa sociedade. Dessa forma, nos atrevemos a discutir esse tema. É evidente que abdicamos de um caminho único para fazermos nossas “passagens” sobre o tema, não é nosso objetivo solucionar os dilemas e situações que surgem quando pensamos nas imagens que freqüentam o nosso cotidiano, mas sim construir elementos/situações que possam contribuir para a discussão de possibilidades de mediação/investigação através de imagens na Educação Física escolar.

Refletir sobre a imagem, nos parece, na maioria das vezes um lugar-comum, pois é um tema recorrente em nossa sociedade. O olhar nos mostra o mundo e em uma sociedade, na qual o consumo é uma das principais formas de interação social, o olhar acaba sendo inflacionado, ou como comenta Sontag (2004, p. 13) “em primeiro lugar, existem à nossa volta muito mais imagens que solicitam nossa atenção”. Assim, o mundo-imagem (Sontag, 2004) nos parece e oferece características de um duplo “fantasmagórico”<sup>2</sup>, esse duplo caminha no sentido de entendermos a imagem, em especial a fotografia, como possibilidade mimética do real e também como “des”construção do real (Dubois, 2004). O qual percorre o nosso cotidiano, nos colocando o olhar como fio condutor da moderna sociedade, e que acaba sendo um olhar produzido pela cultura, “o olhar não é individual, ele é determinado social e conjuntamente” (Achutti, 1997, p.42).

Para Walter Benjamin, essas situações vividas pelo sujeito moderno, eram mergulhos de dispersão e atenção, ambas importantes para o sujeito contemporâneo, aqui entendidas como a “experiência<sup>3</sup>” e a “vivência” sintonizadas a partir do olhar em nossa sociedade. Essas possibilidades que envolvem o tema da imagem nos levam a perceber que a imagem é capaz de atrair, seduzir, transmitir, plugar, conectar, imaginar, vender, informar, substituir, enfim,

---

<sup>1</sup> O primeiro olhar se refere à dissertação defendida no curso de mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do professor Dr. Giovanni De Lorenzi Pires. Este texto é uma reflexão sobre a questão da fotografia e seus desdobramentos além do tempo da pesquisa.

<sup>2</sup> Sobre a questão da fantasmagoria, Benjamin (1991a, p. 35-36) argumenta: “as exposições universais transfiguram o valor de troca das mercadorias. Criam uma moldura em que o valor de uso da mercadoria passa para segundo plano. Inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para se distrair. A indústria de diversões facilita isso, elevando-o ao nível da mercadoria. O sujeito se entrega às suas manipulações, desfrutando a sua própria alienação e a dos outros.

<sup>3</sup> Os termos experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) são presentes na obra de Walter Benjamin. No livro Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, o autor refuta o conceito de experiência, entretanto, o mesmo Benjamin, vai constatar que a experiência será retomada em vários outros escritos do autor, como o texto sobre o narrador russo *Nikolai Leskov*, no qual Benjamin admite a decadência do termo experiência e sua fragilização devido à falta de troca de experiências, resultante de uma Europa devastada pela segunda guerra “uma geração que ainda fora à escola de bonde puxado a cavalos, ficou sob céu aberto numa paisagem onde nada permanecera inalterado a não ser as nuvens e, debaixo delas, num campo magnético de correntes e explosões destruidoras, o minúsculo, frágil corpo humano” (Benjamin, 1980, p.57). Para Benjamin, a experiência caminha de “boca em boca”, ressaltando os aspectos comunicacionais, é preciso ressaltar a experiência como mecanismo que se transmite pela linguagem “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada” (p. 60). Para Gagnebin (1993, p.58) “experiência está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho, mas onde sua organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum. Nessas comunidades a experiência do trabalho e do passado coletivo (*Erfahrung*) predomina sobre a experiência do indivíduo, isolado em seu trabalho e em sua história pessoal (*Erlebnis*)”. É importante ressaltar que a experiência é importante para a formação dos sujeitos contemporâneos e aqui dimensionadas para a questão da imagem em nossa sociedade, é necessário que as crianças e jovens estabeleçam essas experiências/vivências com as novas tecnologias de informação e comunicação, para que façam uso criativo e crítico desses meios.

em nossa sociedade a maioria das experiências e vivências são realizadas/mediadas por meio de imagens (Debord, 1997).

Para Joly (2003), a imagem:

Instrumento de comunicação, divindade, (...) assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A Sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo “imagem” nos vincula. Consciente ou não, essa história nos constituiu e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos. (p. 19)

Como comenta a autora, a imagem é um múltiplo recheado de várias significações, interpretações e ressignificações, que são estabelecidas na relação do sujeito com a imagem, e essas são processadas através da “apreensão do real” pela lente da objetiva, e que, de forma geral inflacionam o nosso cotidiano. Essas imagens fazem com que nos comuniquemos, através de fotografias, do cinema, vídeo, entre outros.

Para Santi (2003, p. 4), a imagem tratada pela indústria, produz:

A questão da produção cultural, da indústria do entretenimento e da imprensa – de uma outra forma – têm, na sua origem, uma relação com a questão artística, que remonta aos primórdios da filosofia. Trata-se da legitimidade “ontológica” da imagem, de tudo aquilo que significa a duplicação do real. O poder ambíguo da imagem está na sua independência para como a realidade efetiva, a possibilidade de ser manipulada, moldada, segundo todo tipo de apelo. Lentamente, a produção de imagem sai das mãos dos artistas e de sua produção artesanal e limitada, para transformar-se em cópias infinitas e imateriais de uma realidade distante e perdida.

Walter Benjamin, no ensaio sobre a Reprodutibilidade Técnica (1985), enfatiza o teor revolucionário da fotografia e do cinema. Para o pensamento Benjaminiano, a produção em série desses artefatos, teria um poder transformador, o qual teria como características desse potencial a dessacralização da arte, resultado da mediação do sujeito com a obra de arte e sua reprodução, pois com o processo reprodutivo há um desprendimento acerca da pintura “pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho” (Benjamin, 1985a, p. 167). Entendemos que essa situação possibilita um descentramento, condição esta presente no do valor de culto e de exposição estabelecidos pela pintura, característico de arte individual, pois para o autor a fotografia e o cinema estabeleceriam formas coletivas de relação com os sujeitos no ato de sua recepção.

Essas transformações da relação do sujeito com a obra de arte evidenciam um caráter coletivo, devido “a reprodutibilidade técnica imprimida pela fotografia e pelo cinema”, elementos revolucionários em que Benjamin apostava suas idéias, além de transformarem o sentido da arte, protagonizado pela perda do sentido aurático<sup>4</sup>, cabe salientar, que o sentido aurático da obra fotográfica, seria não mais o seu caráter individual e único, constituídos

---

<sup>4</sup> Para Benjamin (1985a, p. 170) a aura “é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”.

através da pintura, mas, talvez a relação do sujeito com a obra de arte, uma relação estética que se estabelece na recepção pelo sujeito que olha a fotografia e é tocado por ela<sup>5</sup>.

Benjamin previa questões para o contexto contemporâneo, como na passagem a seguir, “transformações sociais muitas vezes imperceptíveis acarretam mudanças na estrutura da recepção, que serão mais tarde utilizadas pelas novas formas de arte” (Benjamin, 1985a, p.185), é evidente que não somente as novas formas de arte, mas toda uma sociedade se manifesta e se legitima pela questão da aparência, situação que Benjamin já comentava e que Guy Debord, no livro *Sociedade do Espetáculo* irá reafirmar, a sociedade preocupa-se com o aparecer.

De certa forma Benjamin em suas passagens pela sociedade moderna visualizava a importância da imagem na sociedade contemporânea, e a relação direta com as mudanças sentidas nos caminhos da metrópole, as quais se configuram nos negativos do século XIX, apreendidos pela nova invenção, a máquina de fotografar, que capturava almas, modos de se viver. Benjamin acreditava que a fotografia tinha um aspecto de ludicidade na reprodução do real, esse caráter lúdico e a possibilidade de representar, construir e experimentar outras relações com a obra de arte, seus aspectos reprodutivo, possibilitariam uma série de tentativas de fotografar sobre um determinado tema, situação, retrato, uma experiência significativa de brincar em relação ao olhar.

Outra situação relevante das mediações estabelecidas entre os sujeitos e as imagens é no sentido de nos remeterem a um espaço-tempo, que pode vir a ser uma experiência de recolhimento e de atenção, que acreditamos se torna um elemento importante para a leitura das imagens no contemporâneo “assim como as fotos dão às pessoas a posse imaginária de um passado irreal, também as ajudam a tomar posse de um espaço que se acham insegura” (Sontag, 2004, p. 19), sobretudo na intenção de provocar uma tensão, entre os aspectos de dispersão e entretenimento que sustentam a produção das imagens no contemporâneo.

A metáfora de José Saramago, quando nos remete a uma certa “cegueira branca<sup>6</sup>” característica de nosso olhar no mundo e sobre o mundo, percorre as relações do sujeito com as imagens na contemporaneidade, e que se estabelecem nas diversas instituições, entre ela a escola.

Aprendemos a ver apenas o que praticamente precisamos ver. Atravessamos nossos dias com viseiras, observando apenas uma fração do que nos rodeia. Os homens modernos não são bons observadores, e o uso de uma máquina fotográfica pode auxiliar sua percepção. (Andrade, 2002, p, 54).

Nesse sentido, o que propomos é experimentar o olhar no espaço da escola e assim, quem sabe, dialetizar o que nos cerca, situação essa que é um dos pressupostos de um processo educacional comprometido com uma formação cultural crítica e emancipatória. Esses elementos, em específico a fotografia, podem nos revelar possibilidades de uma história diferenciada, muitas vezes esquecida e não narrada, como afirmava Benjamin. E que de certa forma, é preciso subverter a linguagem desses meios, proposta subsidiada pelos

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, o livro de Roland Barthes *A Câmara Clara* (1984), estabelece a relação subjetiva no olhar a fotografia.

<sup>6</sup> Metáfora utilizada por José Saramago no livro *Ensaio sobre a Cegueira*.

situacionistas<sup>7</sup>, pois as imagens que são veiculadas, na sua maior parte, são difundidas pelo mercado. Isso nos leva a uma certa adaptação, pois apresenta apenas uma condição das imagens na contemporaneidade e também apenas uma das condições da comunicação e da informação, aqui visualizadas pelas diversas redes que se formam a partir do tema da imagem fotográfica na escola.

### **A fotografia, suas relações históricas e a na pesquisa.**

Com as transformações da sociedade iniciadas no século XVIII, muitas novidades surgiram, entre elas, a máquina de fotografar, a qual transformou os aparatos de se olhar à realidade, daquele momento em diante alguns instantes estariam imortalizados, ou mortalizados, pessoas teriam suas “almas roubadas”, situações seriam para sempre eternizadas e o real, muitas vezes transformado e/ou representado. Essas situações vêm acompanhando e se transformando até os dias atuais.

Em pleno romantismo e em meio a grandes transformações sociais e econômicas, a fotografia já nasce instigante, provocando reações contrárias de artistas e intelectuais. Uma mudança acentuada na sociedade começa a acontecer. Há uma busca compulsiva por fazer-se retratar nos estúdios fotográficos e poder admirar a sua própria imagem, ocasionando uma democratização do retrato, bem mais barato que pinturas a óleo, até um privilégio da aristocracia e da burguesia.(Andrade, 2002, p, 34)

O surgimento da fotografia, como afirma Dubois (2004), provoca profundas polêmicas, as quais se instauram nos diversos campos, da arte à ciência, pois essa nova forma de “arte<sup>8</sup>”, polemiza a relação de culto e de valor empreendida pela pintura, e acaba transformando a arte da época. Assim como as polêmicas sobre a representação do real, sua transformação e as impossibilidades da fotografia captar a totalidade pela sua objetiva.

Entretanto as transformações ocorridas se articulam com as novas situações colocadas pelo novo invento. Conforme Benjamin(1985b), o físico Arago em discurso de sua defesa, ressalta as contribuições da fotografia em diversos campos, como a astrologia, a filologia, entre outros, a fotografia aparece como um “instrumento” objetivo para captar os instantes e reproduzi-los ao infinito. Num outro aspecto, e já popularizada, a novidade invade casamentos, festas e aniversários, a fotografia acompanha as transformações da cena urbana da época “todas essas imagens nos levam a resgatar o prazer do instante, do momento presente e do ausente, daquilo que passou, mas que permanece na memória” (Andrade, 2002, p. 49).

A relação espaço-temporal da fotografia está exposta, através da fotografia é possível visitar e olhar a “realidade”, uma viagem que não necessita de se estar naquele lugar, uma passagem pela retenção do olhar do outro “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente” (Benjamin, 1985b, p. 94).

Benjamin ainda aponta um sentido de agitação, articulado com as questões da montagem das mostras fotográficas, para ele, “Wiertz pode ser considerado o primeiro que, se não a previu, ao menos postulou a montagem como uma utilização da fotografia para fins de

---

<sup>7</sup> Os situacionistas, um dos movimentos responsáveis pelo Maio de 68, propunham a utilização de linguagem artísticas para a emancipação dos sujeitos. Assim, eram utilizados manifestações culturais e estéticas como forma de anti-cultura. As quais eram chamadas de situações, eventos com caráter revolucionário.

<sup>8</sup> Sobre a questão de saber se a fotografia era ou não uma arte, sem que se colocasse sequer a questão prévia de saber se a invenção da fotografia não havia alterado a própria natureza da arte. Benjamin(1985a, p. 176).

agitação” Benjamin (1991a, p. 34). Entretanto é necessário implementar nesta discussão os elementos de simulação e construção do real induzido pelas imagens fotográficas, principalmente no que diz respeito à relação experimental entre os objetos e os sujeitos “embora a câmera seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva”(Sontag, 2004, p.22), a fotografia transforma e reconstrói o real, é um ato subjetivo, carregado pelo olhar de quem fotografa, assim como, não caberia a totalidade do olhar do fotógrafo, é um recorte estabelecido pelo olhar do *operator*. Na reflexão a seguir, buscamos tornar explícitas estas situações. O mar numa fotografia, por exemplo, existe possibilidade de que ela seja o mar em todas as suas possibilidades, mas então uma imagem referente do mar. E como imagem do mar, é natural que seja diferentemente semelhante a ele. Na imagem do mar não caberia uma variedade de sensações e informações que recebemos quando olhamos o mar, enfim são experiências diferenciadas. A imagem do mar não consegue comportar o mar em si, seu cheiro, o vento, o som. Para Santaella e Nöth (2001) a imagem não comportaria a vivacidade do real, como algo quente e diferente, talvez visceral, envolvente e experiencial. Entretanto, não advogamos um puritanismo em relação às experiências que percorrem o ser humano na moderna sociedade, é importante estabelecermos as diferenças que se estruturam em nossa sociedade, e que afloram a nossa frente. A imagem fotográfica estabelece uma nova imagem daquela que temos na realidade, entendemos que a imagem constrói uma nova modalidade daquilo que foi “apropriado pelo ato de fotografar” (Sontag, 2004). A experiência do sentir o mar não pode ser entendida pela fotografia do mar, como comentamos, o mar referente acaba se tornando mais uma espécie de mar, o mar em forma de fotografia.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva sobre o sujeito-fotógrafo, e as passagens/experiências desse sujeito e a sua responsabilidade na reprodução do real, como comenta Barthes (1984). Para Barthes, a imagem fotográfica:

...foto, com efeito, jamais se distingue de seu referente(do que ela representa), ou pelo menos não se distingue dele de imediato ou para todo mundo ( o que é feito por qualquer outra imagem, sobrecarregada, desde o início e por estatuto, com o modo como o objeto é simulado): perceber o significativo fotográfico não é impossível(isso é feito pro profissionais), mas exige um ato segundo de saber ou de reflexão(p.14 e 15).

O autor comenta que a fotografia é a mortificação da vida, “a fotografia é a micro-experiência da morte”<sup>9</sup>, a eternidade existencial “reproduzida ao infinito”<sup>10</sup> dos sentidos, significados e interpretações. Nesse sentido, percebe-se uma subjetividade latente no processo de apreensão do real, o instante congelado e congelante são passíveis de especulações que são relevantes para o sujeito que se relaciona com o meio, pois o autor argumenta que algumas fotografias acarretam experiências que persistem e resistem em nossos olhares, seriam como feridas pontuadas no ato de olhar a fotografia, para ele o *punctum* das imagens, o que nos toca quando olhamos uma imagem/fotografia. Essa relação subjetiva orienta o nosso olhar, o que podemos entender como um olhar construído, um olhar que pode ser visto como um documento sobre a situação fotografada.

Essa situação vivida pela fotografia, enquanto documento, transparece uma relação entre ciência e arte, pois a fotografia transita nessa interface, como um elemento de caráter

---

<sup>9</sup> op. cit, p. 27

<sup>10</sup> op. cit, p. 13

artístico e científico desde a sua invenção. Na atualidade se percebe como um importante elemento de pesquisa nas ciências humanas e sociais, caso da antropologia visual, por exemplo, que faz com que possamos tentar aprofundar nossos olhares acerca dos temas que compõe o cenário contemporâneo, auxiliado pelo olhar da objetiva.

A fotografia, no entanto, é apenas uma imitação, uma reprodução; registra paisagens, acontecimentos, sem chegar ao que eles realmente são, afirma Lévi-Strauss. Para ele, não podemos falar de arte, pois fotografia não é arte, é mecânica e documental. Eis o velho diálogo entre fotografia e arte: a pintura não pode ser substituída por um processo que não tem linguagem própria. Mas a fotografia mudou o comportamento do mundo!(Andrade, 2002, p. 31).

Nesse caminho a fotografia é um elemento importante em pesquisas, articulada como observa Guran (2000, p. 155), em duas possibilidades: “a fotografia feita com o objetivo de se obter informações e a fotografia feita para demonstrar ou enunciar conclusões”. A fotografia então aparece como um elemento que registra o trabalho desenvolvido no campo de pesquisa e nos remete a um caminho de entender o campo a partir da fotografia. Ainda possibilita uma narrativa proposta pela leitura das imagens, uma textualidade das imagens e das situações e espaços que construíram a pesquisa. Então utilizar o material fotográfico contribui para refinar nosso olhar, para registrar as ações no andamento de estudos, entendendo essas manifestações das imagens registradas como fenômenos constitutivos da pesquisa. Para Guran (2000), a fotografia representa imgeticamente as comunidades que são fotografadas, expressando suas identidades sociais. Para Silva (2000, p. 67), “o objetivo da metodologia da fotografia não foi o de usá-la como pura e simples ilustração, anexo ou ausência de conteúdo”, mas para possibilitar a utilização de um cenário cotidiano, representado pela presença de imagens e sons nos espaços da juventude.

Dessa forma, a fotografia se transforma numa metodologia de trabalho que pode documentar a realidade<sup>11</sup>: “Mead e Bateson nos deixaram a idéia de que os materiais visuais, fotografias por exemplo, antes de serem cópias da realidade, são “textos”, afirmações e interpretações sobre o real” (Achutti, 1997, p. 25). A fotografia possibilita olharmos o real, mas que pode ser apresentado como referente e que através da linguagem se transforma na essência captada pela objetiva.

Ainda, nesse caminho da interpretação e da análise das imagens “a abordagem analítica (...) depende um certo número de escolhas: a primeira é abordar a imagem sob o ângulo da significação e não, por exemplo, da emoção ou do prazer estético” (Joly, 2003, p. 28). As fotografias provocam “na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa” (op. cit, p. 29). A autora menciona ainda que “uma análise não deve ser feita por si mesma, mas a serviço de um projeto”(op.cit, p. 42), que é responsável em orientar o nosso olhar. Essas diversas possibilidades de tratamento das imagens evidenciam o quão complexo é o trabalho com imagens, articulado em diversos caminhos, entre eles: a dimensão mimética da fotografia como cópia fiel do representado. Numa outra vertente o processo de construção das imagens pelo sujeito que fotografa, um olhar como já foi mencionado, que é constituído pela cultura. E num outro caminho a idéia de presença de uma essência do objeto referenciado, como afirma Dubois (2004).

---

<sup>11</sup> Sobre esse assunto ver Achutti (1997), Primeiro Capítulo: História: Fotografia e etnografia. Porto Alegre: Tomo Editorial.

É evidente que não pretendemos solucionar esses dilemas, mas, acreditamos que a fotografia pode nos auxiliar para um olhar mais refinado sobre a realidade, a qual foi focada, objetivando retratar situações cotidianas que serão importantes para perscrutarmos a realidade. Nesse sentido, aproximando-no de um outro olhar acerca da cultura de movimento<sup>12</sup> no espaço escolar, um olhar para a cultura de movimento na escola.

### **Cultura de movimento e fotografia, ofuscamento e descentramento.**

No campo da Educação Física, no que se refere à prática pedagógica, as experiências com a fotografia ainda são embrionárias na sua relação com as manifestações da cultura de movimento. Nesse sentido, temos a ousadia de aproximar essas temáticas, colocando um pouco de brilho nessa discussão. Até porque, as manifestações da cultura de movimento transitam por vários campos do conhecimento, entre eles o campo artístico, outro aspecto relevante é que na sociedade contemporânea a presença das imagens apresenta outros elementos que podem contribuir para a discussão dos temas que compõe a Educação Física escolar.

E assim, as práticas corporais subsidiadas por esses temas, como o jogo, o esporte, as lutas, a dança e a ginástica podem sofrer um ofuscamento<sup>13</sup> e descentramento<sup>14</sup> das questões que envolvem a cultura de movimento na escola, entendidas em sua maioria como instrumentos do rendimento e da performance.

Para articularmos o tema da fotografia na Educação Física escolar um texto é fundamental, e que nos soa como argumento para a interlocução da fotografia. Esse texto é do Professor Mauro Betti (1994), intitulado “O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física”. Neste artigo o autor traça as conexões das manifestações da cultura de movimento com os diversos signos que acompanham o ensino da Educação Física, para nós, entretanto acreditamos que aí reside o início das discussões e relações do campo da Educação Física com os signos imagéticos e a prática escolar.

Como dissemos anteriormente, a fotografia pode articular algumas formas de olhar o que está acontecendo no espaço da escola. As fotografias podem nos levar a perceber possibilidades de reorientar o nosso olhar, enquanto o/a educador/a, e também experimentar uma nova possibilidade de olhar as manifestações da cultura de movimento na escola.

As fotografias, de alguma forma, nos remetem a enfrentar os dilemas da cultura de movimento na escola, eminentemente exclusivista e de caráter competitivo, e que podem contribuir para construirmos possibilidades de intervenção que privilegiem outras manifestações na escola, como o lúdico e a experiência no movimento humano. Assim, acreditamos que a fotografia pode articular algumas situações na escola, e que agora especulamos como possibilidades de ações educativas no cotidiano escolar.

Num primeiro momento pode ser utilizada como experiência subjetiva, como apreensão da técnica e registro dos sujeitos que participam das experiências em relação às práticas corporais, o jogo, a dança, o esporte, a ginástica objetivada pelo sujeito que fotografa

---

<sup>12</sup> A respeito da cultura de movimento Kunz (2001, p. 38), apoiado em Dietrich (1985), “a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades e sociedades”.

<sup>13</sup> Deixar de ter brilho, fama, valor, apagar-se, desaparecer (Houais, 2001, p. 2054)

<sup>14</sup> Ato ou efeito de descentrar (afastar-se). (Houais, 2001, p. 965).

essas manifestações. Essa primeira situação é a apreensão do domínio técnico, um primeiro momento de aproximação ao campo fotográfico.

Num segundo momento para olharmos as manifestações da cultura de movimento na escola, fotografias dos tempos e espaços em que ocorrem as manifestações da Educação Física, situações estas que podem nos fazer entender quais as práticas que se vislumbram no espaço da escola; como se organizam; quem participa das aulas, relações de gênero nas brincadeiras. Esse momento é importante para olharmos o cotidiano da Educação Física na escola, perceber o que estamos fazendo em relação às experiências e situações dinamizadas nas intervenções produzidas pela aula de Educação Física, quais os espaços e tempos dessa intervenção.

Num terceiro momento como registro do espaço da escola, quais os espaços que são utilizados para a prática corporal? Como é o espaço da Educação Física na escola? Quadras poliesportivas, quadras de areia, campos, etc.? Como são orientadas as intervenções, o esporte é predominante nessas intervenções?

Num quarto momento como registro da produção do/a educador/a que desenvolve as ações educativas na escola. Fato esse que registra e organiza a prática pedagógica do/a educador/a. Esses momentos que por ora apenas identificamos tem como objetivo apresentar as possibilidades da fotografia, como elemento didático na Educação Física.

Essas situações que apresentamos como possibilidades didáticas para o campo da Educação Física escolar podem ofuscar e descentrar os aspectos de rendimento e performance, e articular outras manifestações que fazem parte das manifestações da cultura de movimento, como o lúdico e a expressão do movimento humano.

### **Últimas imagens, a educação e a questão da imagem.**

O que percebemos e tentamos evidenciar neste texto se refere à possibilidade de que a fotografia possa contribuir para a utilização de diferentes linguagens no trato pedagógico da Educação Física escolar. Entendemos também que esse não é um papel isolado da área, mas sim que merece um trato interdisciplinar, pois é um fenômeno que transcende os saberes/fazerem da Educação Física escolar. E que se vislumbra como um primeiro olhar, às vezes um tanto afoito, difuso e complexo. O qual é necessário, portanto, que os saberes/fazerem da cultura de movimento na escola, ginástica, jogos, danças, lutas e esportes possam ser ressignificados a partir da construção fotográfica na escola e assim serem apresentados numa outra linguagem. É importante ressaltar que as práticas esportivas e de lazer objetivadas na escola se ressentem de aspectos lúdicos e experimentais. Através da produção de materiais imagéticos na escola, é viável o descentramento e o ofuscamento do olhar sobre esses aspectos. Noutro sentido, as experimentações de situações multifacetadas sobre o esporte são desdobradas com a inclusão dessas linguagens na escola. E aí compreendemos a contribuição da fotografia como elemento constituidor de um olhar sobre as manifestações da cultura de movimento na escola.

Entretanto, não somos apologistas de um messianismo, de que a imagem seja a redentora dos processos educativos. É necessário experimentar essas técnicas, no sentido de construir um discurso das crianças/jovens sobre o que olham no cotidiano, e como esse olhar pode tencionar as práticas da cultura na escola, entre elas a de movimento. Linguagens como a fotografia, cinema e o vídeo são importantes nesse processo, e não podem merecer atenção apenas nos espaços acadêmicos e científicos, pois são elementos constituidores de uma educação crítica e emancipadora em relação ao olhar na escola. O espaço desses meios responde pelos enfrentamentos em relação às “*fantasmagorias*” que orientam o discurso da



imagem na sociedade. Entendemos que a formação cultural é um elemento importante para que tenhamos um olhar mais atento sobre as manifestações imagéticas contemporâneas e, assim, possamos subsidiar uma educação que dê conta de reconhecer, enfrentar e reduzir as desigualdades sociais, também no campo da cultura de movimento.

Acreditamos também que o olhar das crianças/jovens está imerso em momentos dispersos e atentos, e cabe ao educador/a provocar em si próprio e nos estudantes momentos de reflexão sobre essas manifestações, que, como percebemos, acompanham o cotidiano.

É também necessário construir nesses momentos situações que possam ser memorizadas, trazidas novamente e que de alguma forma estabeleçam um vínculo com as situações cotidianas vivenciadas no ambiente escolar, entendidas aqui como a atenção e o recolhimento.

Para terminar acreditamos que o pensamento de Benjamin (1991b, p 240) no ensaio sobre a Pequena história da fotografia, nos soa como um alerta: “o analfabeto do futuro não será aquele que ignora o alfabeto, mas aquele que ignora a fotografia”. Isso nos parece uma premonição, que serve não somente para a fotografia, mas que nos parece imprescindível para o contemporâneo, uma leitura crítica e reflexiva sobre as diversas imagens que fundamentam o nosso tempo.

#### **Referências bibliográficas**

- ANDRADE, R. *Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade; Educ, 2002.
- ACHUTTI, L.E.R. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.
- BARTHES, R. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: *BENJAMIN, W.* São Paulo: Abril cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985a.
- \_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985b.
- \_\_\_\_\_. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, F.(Org.). *Walter Benjamin: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1991 a.
- \_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia. In: KOTHE, F.(Org.). *Walter Benjamin: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1991b.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo 3*, outubro, p.25-45, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, Papirus, 1998.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUBOIS, P. *O Ato fotográfico e outros ensaios*. 8ª edição. Campinas: Papirus, 2004.
- GAGNEBIN, J.M. *Walter Benjamin: os cacos da história*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. In: *Cadernos de antropologia e imagem*. Rio de Janeiro, N 10 Vol 1, p 155-165, 2000.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 2003.

KUNZ, E. *Ensino e Mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

OLIVEIRA, M.R.R.;PIRES, G.L. O primeiro olhar:experiências com imagens na Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados. V. 26, n.2, p.117-134, 2005.

RETONDAR, J.J.M. A sociedade do espetáculo-resumo das idéias principais de Guy Debord. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vol. 20, nº 2 e 3, abril/setembro, 1999.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTI, A.M. Caleidoscópio das ilusões – a questão da verdade em Walter Benjamin (e sua atualização no jornalismo). *XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. PUC/Minas, 2003. (anais, CD).

SILVA, M. R. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-acúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

SONTAG, S. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Endereço: Servidão Medeiros, 145.  
Campeche-Florianópolis-SC  
Cep 88063-130  
Recurso: data-show

## EDUCAÇÃO E MÍDIA ESPORTIVA: *HABITUS* E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS JUVENTUDES

**Augusto Cesar Rios Leiro**

Doutor em Educação –  
Universidade Federal da Bahia / Universidade de Lisboa  
Professor da UFBA e da UNEB

### **Resumo**

*A presente escrita é parte de uma Tese de Doutorado em Educação desenvolvida no PPGE/UFBA. Diz das inspirações que levaram o autor ao tema, delineia o percurso investigativo desenvolvido no Brasil e na Europa e apresenta uma tríade cultural, envolvendo as culturas esportivas, televisivas e juvenis. Busca-se, fundamentado numa concepção dialética, compor um referencial teórico crítico que destaca o habitus no universo ideológico e representacional das juventudes. Desenha um talhe metodológico que acolhe diferentes e articulados procedimentos e, a partir da realidade social, apresenta sínteses possíveis e desafios estratégicos para a formação profissional em Educação Física e Jornalismo.*

**Palavras Chaves:** Educação, Mídia Esportiva e Juventude.

### **Abstract**

*The present work is a result of researches in Education. Initially, it presents the inspirations that inspired the author, delineates the researches developed in Brazil and in Europe and presents a cultural triad, involving the sporting, television and juvenile cultures. It searches, based in a dialectic conception, to compose a critical foundation. It draws a methodological way that brings different and articulate empirical procedures and also brings the social fact that presents possible syntheses and strategic challenges. It discusses the sporting media as a dynamic space that transmits a symbolic and material goods and recognizes it as qualified knowledge for the professional formation in Physical Education and Journalism.*

**Key-Words:** Education, Sporting Media and Youth

### **Resumen:**

*El escrito resulta de una tesis pós-graduação en educación de la PPGE/UFBA. Inicialmente trata de las inspiraciones que llevan el autor al tema, desarrollado en Brasil y Europa presentando una tríade cultural que envuelve las culturas corporales esportivas televisivas y*

*juveniles. Se buscando, fundamentado en una concepción dialéctica, componer un referencial teórico crítico que destaca el habitus en el universo ideológico y representacional de las juventudes. Dibuja un modelo metodológico que tiene diferentes y articulados procedimientos y, partiendo de una problematización sobre la realidad social, presenta síntesis posibles y desafíos estratégicos para la formación profesional em educación física y periodismo.*

**Palabras claves:** Educación, mídia deportiva y juventud

### **Inspiração, percurso e objetivos da pesquisa**

É preciso ainda lembrar que a televisão é um objeto técnico totalmente integrado à vida cotidiana dos jovens cidadãos. Esta maravilhosa máquina de sonhar faz parte de um ‘meio técnico’ que caracteriza cada vez mais as zonas urbanas brasileiras. (BELLONI, 1992, p.10)

Sem dúvida, o esporte faz hoje parte, de uma ou de outra forma, da vida da maioria das pessoas em todo o mundo.[...] Hoje ele é, em praticamente todas as sociedades, uma das práticas sociais de maior unanimidade quanto a sua legitimidade social. No entanto, em meio ao ‘boom’ esportivo levantam-se algumas vozes, principalmente no meio acadêmico, que expressam dúvidas quanto aos valores humanos e sociais deste fenômeno [...] Entendemos que existe realmente uma lacuna na literatura brasileira no que diz respeito a textos que enfoquem criticamente o esporte (BRACHT, 1997, p. 5 e 6).

As epígrafes retratam a amplitude e a dimensão que envolve o debate em torno do esporte na ambiência da mídia televisiva e expressam parte da minha inspiração teórica sobre o tema.

O presente estudo integra, originalmente, a Linha de Pesquisa – *Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação*, em particular o Grupo de Estudos e Pesquisas em *Educação Física & Esporte e Lazer* da FAGED-UFBA bem como o *Observatório da Juventude* do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Trata-se de uma tese que se move entre uma produção nacional e estrangeira de idéias, está ancorada nas teorias críticas, tem caráter reflexivo e emancipador da ordem vigente e se insere confortavelmente no debate do Programa de Pós-Graduação em Educação referente à *educação, sociedade e práxis pedagógica*.

O interesse de pesquisa surge no processo de conclusão do Mestrado em Educação na UFBA. Nesse período, busquei uma aproximação teórica através de leituras e debates com grupos de estudos temáticos, culminando com o meu ingresso no Curso de Formação Profissional em Teleradialismo. A essa trajetória, soma-se a minha condição de contumaz telespectador de TV e a minha prática pedagógica, de cerca de vinte anos, como professor de Educação Física, relacionando-me diretamente com o esporte. Acrescenta-se ainda, a esses olhares, (o foco) a mídia impressa a partir dos periódicos nacionais e estrangeiros que se ocupam tematicamente com o esporte.

Tais experiências, ao lado de outras atividades acadêmicas<sup>1</sup>, inclusive com o desenvolvimento, no período de abril a julho de 2003, de um Estágio de Doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa bem como as visitas acadêmicas em outros países da Europa foram concorrendo para o redesenho do caminho e do foco essencial da presente tese.

Para efeito do presente estudo busquei, a um só tempo, refletir sobre o esporte como dimensão substantiva da cultura corporal, a TV como veículo qualificado da comunicação e a juventude como sujeitos sociais dinâmicos e históricos. Um jogo interessado muito mais no rigor científico do que na rigidez dos conceitos. Um processo produtivo marcado por leituras, diálogos, compartilhamentos, interlocuções e formulações estratégicas, cujas conexões almejam dar sentido político e significação acadêmica.

Nesse sentido, vale situar que os horizontes deste estudo tomam como campo de análise privilegiado os programas que tematizam o esporte nos canais abertos da mídia televisiva, com o objetivo de entender como os jovens os percebem e constroem representações em torno desse tema.

Acrescente-se ainda o intento de verificar como os cursos de formação de professores de Educação Física e de Jornalistas tratam a mídia esportiva nos seus currículos. Tais objetivos impulsionaram a busca da compreensão em termos contrastivos das relações e contradições dos jovens e seus interesses culturais no esporte via as representações sociais que constroem a partir da mídia televisiva; o levantamento dos dados referentes à mídia esportiva, bem como seus nexos, determinantes históricos e implicações na vida das juventudes e, por fim, a proposição de diretrizes contemporâneas para a produção do conhecimento sobre mídia esportiva nos cursos de formação profissional em Educação Física e Jornalismo, ao lado de estudos e pesquisas que tematizam a cultura midiática, a cultura corporal e a cultura juvenil.

O tema é, portanto, relevante e multifacetado. E, como reconhece a epígrafe de abertura do texto, necessita de novas problematizações para responder às crescentes inquietações da sociedade.

## **Por onde caminhei**

A tese articulou quatro etapas de pesquisa. São passos específicos, com vínculos metodológicos entre si. Na primeira etapa - denominada de planejamento da pesquisa - caminhei dialeticamente do problema ao tema, e realizei estudos de aprofundamento teórico na perspectiva de elaboração das primeiras linhas e intenções da pesquisa. Na segunda etapa - identificada como estruturante do trabalho, desenvolvi um conjunto de atividades e disciplinas obrigatórias e optativas necessárias para a totalização dos créditos e para as aproximações teóricas que a edificação da tese apontava. Cumpridos os créditos referentes ao curso de doutorado em educação, realizei os exames de proficiência e atividade de qualificação da tese.

A terceira etapa refere-se principalmente ao conjunto da experiência relativas ao Estágio de Doutorado, realizado na Universidade de Lisboa. Nesse período, desenvolvi dois procedimentos principais para o levantamento de informações junto aos jovens lisboetas: questionário e grupos focais. Os procedimentos adotados em Portugal foram resignificados e,

---

<sup>1</sup> Além de coordenar cursos e orientar trabalhos acadêmicos, desenvolvi dois vídeos da série "Cultura em Movimento", da Faculdade de Educação, para TV UFBA.

posteriormente, desenvolvidos com os jovens brasileiros.

Vencidas as fases anteriores, foi a vez da quarta etapa, denominada de redação, que, no curso da sua escrita, ganhou forma técnica, linguagem própria e logicidade, bem como uma estrutura gráfica referenciada na ABNT.

### **Educação, comunicação e esporte: gênese e tensões contemporâneas**

No segundo capítulo, discute-se as necessidades investigativas em educação, notadamente as que privilegiam o diálogo teórico com o campo da comunicação. Nesse jogo, as categorias esporte, televisão e juventude sob a perspectiva da educação constituíram-se, ao longo do doutoramento, em temas atratores essenciais da nossa (in)formação acadêmica e do nosso interesse de pesquisa.

O percurso investigativo em tela considerou, para efeito de edificação do seu “objeto” de estudo, um caminho mais amplo do que sincreticamente se convencionou. Para entender a amplitude dos estudos sobre televisão, esporte e juventude, foi preciso dar-lhes maior significação, entender melhor as representações sociais que os jovens constroem sob a influência da mídia que tematiza o esporte, com destaque para a mídia televisiva, e afirmá-los em três dimensões importantes do fazer cultural contemporâneo. A cultura esportiva, a cultura juvenil e a cultura televisiva.

Na ambiência da **cultura esportiva** - o esporte é tomado como uma prática social que integra as manifestações da cultura corporal do *ser humano* e que, em cada espaço e em cada grupo social, edifica-se de modo particular, ainda que guarde linhas e gestos internacionalmente praticados. Nesse estudo levamos em consideração as pesquisas do teórico Venezuelano Altuve (2002), que, nos seus escritos, considera o esporte como modelo perfeito de globalização do espetáculo, do entretenimento e das comunicações, por “anunciar, esconder e antecipar” o fenômeno esportivo que ajudou a edificar o capitalismo industrial e potencializou, com os jogos olímpicos, a função ideológica durante o século XX de “esconder conflitos, justificar a preeminência das potências industriais e as desigualdades, convertendo o *desporto-rendimento-record-campeão-medalha* em um espaço social de igualitarismo absoluto, de nações e de classes [...]” (p. 29).

Outra referência importante surge do labor sociológico francês de Pociello (1995), que reconhece o esporte como experiência ampla que vai além do ato de competir e, ao tomá-lo como cultura esportiva, o reconhece como fenômeno cultural, elege a história como lente referencial do seu desenvolvimento, aponta os jovens cidadãos como sujeitos dessa prática, ao tempo em que resiste o esporte como mercadoria, buscando lê-lo na tv para além do que se mostra.

Na porta de entrada do debate sobre **cultura televisiva**, é mister qualificar o termo, que significa processo comunicativo, notadamente o que se refere à mídia de grande alcance, denominada de Meios de Comunicação de Massas (MCM), composto pela mídia impressa, radiofônica e televisiva. Tais mídias, ou *media*, como preferem os estadunidenses e também os franceses, têm origem no latim *medium*. Na teoria da comunicação, o termo *media* “designa o conjunto de meios de comunicação social ou de massas, como a imprensa (jornais, revistas e até livros), meios eletrônicos como rádio e televisão, além de outras tecnologias que vão sendo gradualmente inventadas e industrializadas, como, hoje em dia, a internet” (Freixo, 2002, p. 16).

Dentre as mídias, “a televisão é o fenômeno mais impressionante da história da

humanidade. É o maior instrumento de socialização que jamais existiu” afirma Ferrés (1998, p.1). Para esse autor, “informação é poder” e, ao contrário do que sincreticamente pensamos, a informação televisiva não se situa exclusivamente na esfera da racionalidade, da consciência. “Na verdade, nem a informação televisiva pertence sempre ao regime do discurso nem seus efeitos são sempre conscientes” (p. 157). A TV tem uma variação de gêneros, estilos e programas e uma quantidade crescente e diferenciada de informações que a distinguem como mídia. Tais distinções potencializam diferentes estudos e em particular na ambiência da mídia esportiva, pesquisas lideradas por Betti, Pires e outros.

Outras mídias podem reunir melhores e mais qualitativas informações. No entanto, é a partir da telinha que, cada dia mais, parcelas significativas de cidadãos e cidadãs tomam conhecimento e debatem a realidade política, econômica e cultural/esportiva local e mundial.

**A cultura juvenil** como tema multidimensional requer reflexão a partir de sua significação específica e em distintas dimensões: trabalho, educação, comunicação dentre outros. No entanto, qualquer recorte específico é míope se desconsiderar o todo e os seus nexos.

O olhar bio-social na ambiência dos estudos sobre juventude remete à permanente condição aprendiz que caracteriza homens e mulheres. No entanto, Peralva (1997) adverte que as qualificadas formulações bio-psíquica sobre as distintas faixas etárias não são suficientes para explicar o ciclo da vida. Para a pesquisadora, os fenômenos não são “puramente natural, mas social e histórico, [...] intrinsecamente educativo” (p. 15) e edificadores de saberes e valores. A referida autora considera que estamos vivendo um tempo de des-ordem na representação social do ciclo da vida e, sendo assim, faz-se necessário uma re-fundação das bases sociológicas centradas na representação social.

Nesse movimento, a juventude é reconhecida para além de um grupo geracional de grande importância sócio-antropológica. Trata-se de um conjunto de sujeitos mediado pela diversidade de interesses e definido hegemonicamente pela classe social à qual o jovem ou grupo de jovens pertence. O esforço teórico para melhor explicar tais interesses tem levado intelectuais e instituições a se ocuparem com a reflexão específica sobre o tema.

Sendo assim, é numa rede teórica mais ampla denominada sociologia da juventude que encontramos as bases teóricas e correntes de pensamento mais sólidas em torno da reflexão acerca do fazer cultural juvenil. A partir da contribuição de Criado (1988) é possível reconhecer, notadamente na juventude ocidental, um conjunto de correntes e escolas que foram se configurando ao longo da história.

Ao refletir sobre o tema, Pais, após reconhecer as múltiplas possibilidades de estudo e abordagens no âmbito das culturas juvenis e a predominância de itinerários “descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis” na formação dos jovens: acolhe duas tendências acerca da sociologia da juventude. Numa delas, “a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma fase de vida” e noutra “é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis” (PAIS, 2003, p.29).

No debate sobre as correntes teóricas é possível reconhecer “diferentes juventudes”, por isso Pais propõe um agrupamento dual: a corrente *geracional* e a corrente *classista*. A primeira fundamenta-se nas “teorias da socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações” (ibid.,p.48) e entende a juventude como uma fase de vida e constituída por um grupo etário homogêneo. A segunda corrente qualifica o olhar em torno da questão social, apresentam significado mais amplo as demandas relativas às relações de gênero e de etnia, por exemplo, presentes no bojo do debate referente às classes sociais.

## Talhes metodológicos e procedimentos empíricos

Buscou-se, no terceiro capítulo problematizar a realidade social, apontar os fundamentos metodológicos e dizer das técnicas e procedimentos de campo. Nesse sentido, entender a percepção dos jovens acerca da mídia esportiva pressupõe compreender a centralidade da ideologia nos contextos sociais, demarcar o *ethos* do conhecimento em pesquisas qualitativas e discutir a metodologia como esteira teórico-prática.

Na metodologia científica, teoria e prática complementam-se e uma precisa da outra para continuar inovadora. Esta pesquisa considerou, nos procedimentos empíricos, uma dinâmica que se recusou a ser estanque, fragmentada e definitiva. Ela considerou os contextos e os sujeitos implicados na medida em que o trato metodológico indicado para desenvolver a pesquisa decorreu dos estudos em Portugal e no Brasil. Como passo dessa caminhada, vale destacar uma metodologia com ênfase na abordagem qualitativa, que buscou perenemente desvelar os condicionamentos históricos na relação esporte/mídia, compreender o trato hegemônico do conhecimento sobre o tema e entender as representações sociais dos jovens a partir do esporte como fenômeno pedagógico e comunicacional historicamente situado.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa foram dialeticamente edificando-se. Foram tentativas vitoriosas, atentas e flexíveis, cujo desafio foi captar o fenômeno na sua multiplicidade, na sua essência. Os dados de campo, ao lado do constructo teórico, foram potencializando contrastes; nunca comparações. Estou convencido de que, numa pesquisa qualitativa, não se pode fazer comparações.

Foram realizados quatro procedimentos empíricos distintos entre si, formados por dois ângulos agudos, fontes diretas e por dois ângulos obtusos, fontes secundárias, tecendo, desse modo, uma rede em losango<sup>2</sup>.

O **primeiro** procedimento consistiu na construção e aplicação de um questionário unitário Brasil-Portugal; o **segundo**, na realização de grupos focais, a partir de um texto-vídeo<sup>3</sup>; o **terceiro** privilegiou um levantamento de informações acerca do espaço-tempo da mídia esportiva, analisando a programação sobre esporte veiculada nas emissoras de TV do Estado da Bahia e, no **quarto**, procedeu-se com questões relativas à presença do conhecimento sobre mídia esportiva nos currículos de formação profissional em Educação Física e Jornalismo na Bahia.

A pesquisa contou ainda com um conjunto de entrevistas realizadas com intelectuais. Mais do que entrevistas, os diálogos constituíram-se em breves e importantes constructos teóricos.

### ***Habitus* e fascínio da televisão: espaço-tempo da mídia esportiva**

No quarto capítulo, aborda-se o entrelaçamento entre as categoria *habitus* e mídia esportiva no universo ideológico e representacional das juventudes, reconhecendo a luta pela

---

<sup>2</sup> “Paralelogramo que tem os quatro lados iguais, formando dois ângulos agudos e dois obtusos” (Coutinho e Ribeiro, 2001, p. 358.)

<sup>3</sup> Foram feitas duas edições para o vídeo. Os apresentadores (Cecília Carmo, da RTP, para os jovens portugueses e Jéferson Beltrão, da Rede Record, para os brasileiros) e o encadeamento do grupo de discussão foram diferentes.



democratização dos meios de comunicação como um desafio substantivo para soberania do Brasil. O presente capítulo reuniu componentes conceituais em comunicação e sua intensa cadeia de produção. Trata-se de um esforço teórico para desvelar a verdadeira cadeia de produção, na qual a televisão configura-se em canal privilegiado. Para Machado (2000), falar de televisão requer definir um “*corpus*, ou seja um conjunto de experiências” que acolhe distintas possibilidades de “produção, distribuição e consumo de imagens e sons eletrônicos” e compreende as atividades desse ramo que se desenvolvem “nas grandes redes comerciais, estatais e intermediárias, sejam elas nacionais ou internacionais, abertas ou pagas, até o que acontece nas pequenas emissoras locais de baixo alcance, ou o que é produzido por produtores independentes e por grupos de intervenção em canais de acesso público” (p. 19 e 20). A TV, essa janela *in door* do local e do global, talvez seja o mais qualificado e abrangente veículo de comunicação contemporâneo.

Segundo Bucci, “em números aproximados, há cerca de 40 milhões de lares com televisão no Brasil, o que corresponde a 90% do total. Isso, para uma população que lê pouco, dá à TV uma condição de monopólio da informação, ou seja, a TV monologa sem que outros meios lhe façam contraponto”. (Bucci, 2000, p. 9). O autor reconhece os avanços estéticos e tecnológicos alcançados pela televisão brasileira, bem como o papel estratégico da TV no processo de integração nacional, mas aponta, nos seus escritos, a importância de pensar a televisão de modo crítico, original e propositivo. Para ele, criticar a televisão constitui-se em um exercício de “utilidade pública”. Um desafio inadiável, já que “talvez não haja mais possibilidade de pensar o Brasil sem pensar a TV” (BUCCI, 2000, p. 8).

### **Sínteses possíveis e desafios estratégicos**

Ao refletir acerca do debate referente à *educação, comunicação e a cultura esportiva, tendo as juventudes como sujeitos de diálogos*, importa considerar a dimensão apreendente que pude vivenciar; o alargamento teórico e metodológico que a pesquisa me proporcionou, ao tempo em que me renovei para novos desafios estratégicos em busca do Brasil cidadão, conforme apresento no quinto capítulo.

Mesmo diante das profundas desigualdades sociais e econômicas em que vivemos e da perplexidade e incerteza do nosso tempo, foi possível encontrar esperança e expectativa, notadamente entre os mais jovens, de que haveremos de, no lugar da apologia a ignorância, promover o conhecimento crítico e superador da ordem neoliberal vigente.

Nesse processo, ficaram claras, a vocação inequívoca e o interesse latente dos jovens de serem sujeitos da sua própria história e de se envolverem com outras práticas pedagógicas promovidas pela escola. Para além de uma escola ativa, o que fica evidente é o desejo da reinvenção cotidiana da escola. Uma escola que, para o pensador italiano Gramsci, deveria se caracterizar como criadora.

A Escola criadora é o coroamento da escola ativa.[...] Assim a escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a qualquer custo. (1985, p. 124).

Por fim, dentre os caminhos e eventuais recomendações na conclusão de um trabalho acadêmico, o que importa é compreender melhor o que se estudou, reconhecer as sínteses possíveis. Optei por quatro grandes sínteses. O losango também nos serve como diagrama, como figura.

A primeira trata do campo teórico. As referências de estudos e pesquisas em torno das representações da juventude, a partir da mídia esportiva, nos permitem reconhecer o patrimônio teórico nesse campo e nos desafiam a aprofundar as reflexões em educação e comunicação.

A segunda refere-se à relevância do protagonismo e das representações das juventudes. Tal síntese busca registrar uma tentativa do jogo social vigente de adequar o jovem à ordem política hegemônica. No entanto, os segmentos sócios-políticos descontentes com essa ordem movem-se, ora como instituição acadêmica, ora como movimento popular, buscando opor às iniciativas neoliberais nas quais se valorizam o individualismo e a fúria consumista, em detrimento das ações solidárias e do protagonismo juvenil. Falar em protagonismo juvenil significa tratar de um tipo de protagonismo desenvolvido pelos próprios jovens. Um fazer cultural amplo, um conceito em construção. Dentre as ações protagonistas pró-ativas, importa registrar as experiências desenvolvidas pelo Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural, no Brasil e pelo grupo Batoto Yetu, em Portugal.

Retomando as sínteses, destacamos, na terceira ponta, os procedimentos metodológicos. Uma dinâmica múltipla e articulada de procedimentos, um processo rico de experimentações e que, para a presente pesquisa, revelou-se produtivo. A metodologia considerou fontes documentais primárias e secundárias, dialogou com sujeitos jovens e estudiosos do tema, levantou “dados” em territórios luso e brasileiro e mediou sua linguagem entre a escrita e a imagem, num jogo iconográfico importante na aproximação do leitor com parte substantiva do objeto de estudo recortado. Os discursos e os silenciamentos revelaram ditos e não ditos e a experiência dos grupos focais como fonte dinâmica e qualificada de pesquisa em torno da cultura juvenil.

Por fim, na quarta síntese, importa considerar a *pedagogia social* de Pistrak (2000) como uma necessidade de “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (p. 32), observando como referência educativa instituinte “a concentração do ensino por complexos”.

Os complexos temáticos da pedagogia social nos diferentes processos formativos são uma questão de método, “não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos”. Trata-se de uma questão que “se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas (p.35).

O desafio posto, portanto, é de pensar complexos temáticos que elejam os estudos sobre juventudes e mídia esportiva/lazer, articulados ou particularizados, como pertinente e contemporâneo na formação profissional em Educação/Educação Física e Jornalismo/Comunicação. A esse respeito, Carvalho e Hatje haviam alertado para a “necessidade de se criar disciplinas específicas nos currículos dos cursos de Educação Física” e propõe “estudos interdisciplinares entre as áreas de Educação Física e Comunicação Social.” (p. 262). Para além da criação de disciplinas específicas, entendemos que a experiência de estudo e de organização do trabalho pedagógico por *complexos temáticos* ou, como prefere Paulo Freire, “universo temático”<sup>4</sup> ou conjunto de “temas geradores” implica, necessariamente, “numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação

---

<sup>4</sup> Com a mesma conotação, Freire a denomina de “temáticas significativas”.

[...] que proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.” (FREIRE, 1978, p 102 e 103).

Ao concluir a quarta síntese, é mister reafirmar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia/memória, educação e lazer, na plenitude da sua produção, como núcleo importante de idéias e labor de experimentação universitária e espaço de produção e socialização de pesquisa como princípio educativo.

Nenhuma síntese nos autoriza a colocar um ponto final no que pesquisamos. No entanto, é preciso, ao concluir o texto, apresentar sínteses possíveis e considerar que os nossos objetivos investigativos foram, em grande medida, alcançados, notadamente quando reconhece a importância do conhecimento crítico acerca da mídia esportiva na formação curricular de professores e jornalistas.

As janelas abertas durante o percurso investigativo nos colocam ainda novos desafios, novas brechas. Dentre elas, a edificação, na ambiência das universidades baianas, de dois Observatórios: da Mídia Esportiva e da Juventude. Ambos inspirados nos Observatórios da Cidadania, no Observatório Permanente da Juventude de Portugal e no Observatório da Mídia Esportiva, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os Observatórios são compreendidos como espaços dinâmicos cujo sentido é o de “facultarem um conhecimento de realidades sobre as quais se fazem incidir políticas sociais que serão tanto mais apropriadas quanto mais se apoiem em estudos sérios da realidade” (PAIS, 2004).

Por fim, trago, no texto da tese, uma breve narrativa sobre a minha experiência formativa, as referências que a sustentam e os anexos. Com esse quebra-cabeça montado, convido os leitores interessados no diálogo sobre o tema para um jogo interativo.

## Referências

ALTUVE, Eloy. **Desporto: o modelo perfeito de globalização**. Centro Experimental de Estudos Latinoamericanos: Maraicaibo / Venezuela, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Autores Associados: Campinas, SP: 2001.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro – Esporte, Televisão e Educação Física**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: 1997.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BUCCI, Eugênio. **a TV aos 50 anos: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CADERNOS DO OBSERVATÓRIO. **Ibase**, nº 3, 2001.

CARVALHO, Sergio e HATJE, Marli. **Proposta de desenvolvimento de um novo conhecimento na e para Educação Física e a Comunicação Social no Brasil**. Revista do CBCE.

CRIADO, Enrique Martín. **Producir la Juventud**. Madri: ISTMO,1988.

FAVERO, Celso Antonio e SANTOS, Stella Rodrigues. **Semi-árido: fome, esperança e vida digna**. Salvador: UNEB, 2002.

FERRÉS, Joan. **Televisão Subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

FREIXO, Manoel João Vaz. **A Televisão e a Instituição Escolar**. Instituto Piaget, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JODELE, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão.In.\_\_\_\_\_**As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Arlindo. **A TV levada a sério**. São Paulo: SENAC, 2000.

MOSCOVICI. Serge. **A representação social da psicanálise**. São Paulo: Zahar.

PAIS, Machado José. **Culturas Juvenis**. Coleção Análise Social. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Portugal, 2003.

\_\_\_\_\_, **Sociologia da Vida Quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Imprensa de Ciências Sociais: Portugal, 2002.

PERALVA, O jovem como modelo cultural. In: Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Número Especial, São Paulo, 1997.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **A Educação Física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. 2000. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Editora Expressão Popular.São Paulo, 2000.

POCIELLO, Christian. **Les Cultures Sportives**. Presses Universitaires de France, Paris:1995.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Referencial teórico metodológico para a produção do conhecimento sobre metodologia do ensino da educação física e esportes. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria: vol.16, nº 2, janeiro/1995.

césar.leiro@ig.com.br //Rua Nilson Costa, 367/704. Vila Laura. Salvador – Ba. Cep 40 270180.

# Datashow e TV/Vídeo



## EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM: UMA PRÁTICA EFETIVA

Prof<sup>ª</sup>. Mestranda Maria Fernanda Telo Ladeira – UNESP- RC  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suraya Cristina Darido – UNESP – RC

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio possibilitaram uma reflexão sobre a Educação Física na área de linguagem, a partir disto, procurou-se investigar a receptividade dos alunos quando eram propostas atividades que permitiam uma outra compreensão do movimento, como uma forma de linguagem, e não apenas como um ato puramente mecânico, ausente de pensamentos e sentimentos. O método adotado foi o da pesquisa-ação, na qual os alunos foram os atores da pesquisa. Foram ministradas aulas de Educação Física para alunos da 5ª série. Os resultados iniciais da pesquisa revelam uma grande aceitação por parte dos alunos.*

*The Parameters National Curriculares of the Medium Teaching made possible a reflection about the physical education in the language area, starting from this, it tried to investigate the students' receptivity when they were proposed activities that allowed another understanding of the movement, as a language form, and I don't just eat purely an act mechanic, absent of thoughts and feelings. The adopted method was it of the research-action, in the which the students were the actors of the research. Physical education classes were supplied for students of the 5a series. The initial results of the research reveal a great acceptance on the part of the students.*

*Los Parámetros Curriculares Nacional de la Enseñanza Elemento hizo posible una reflexión sobre la educación física en el área del idioma, empezando de esto, que intentó investigar los receptivity de los estudiantes cuando ellos se propusieron actividades que permitieron otro entender del movimiento, como una forma del idioma, y yo simplemente no como puramente a un mecánico de acto, ausente de pensamientos y sentimientos. El método adoptado era él del investigación-acción, en el qué los estudiantes eran los actores de la investigación. Se proporcionaron las clases de educación físicas para los estudiantes de la 5a serie. Los resultados iniciales de la investigación revelan una gran aceptación por parte de los estudiantes.*

### 1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) classificaram a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte (BRASIL, 1999).

Se aceitarmos que a Educação gera significados essenciais que permitem compreender o mundo e participar dele, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias privilegia a aquisição e desenvolvimento da competência geral de manejar sistemas simbólicos e decodificá-los.

A linguagem é definida como instrumento de conhecimento e construção de mundo. A Educação Física incorpora as produções sociais que se estruturam por códigos

permanentes e passíveis de representação abstrata do pensamento humano e de elaboração de uma realidade que permite organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, comunicação e informação.

A Educação Física foi classificada na área de Linguagem pelos PCNs (BRASIL, 1999), porém o texto não tratou, de modo aprofundado, das possibilidades da Educação Física na escola, enquanto linguagem. Já o documento dos PCNs + (2002) teve uma importante contribuição no entendimento desta relação, da Educação Física com a linguagem.

Na década de 70 foram lançados os guias curriculares que já incluíam a Educação Física na área de comunicação e expressão e considerava a “utilização do próprio corpo como meio de comunicação e expressão” (SÃO PAULO, 1975, p. 53) como um dos objetivos gerais da Educação Física. Na parte introdutória do documento também já se mencionava a importância da comunicação. Porém, a abordagem ainda era bastante superficial.

Nos currículos escolares e universitários, as linguagens são colocadas em campos separados, a literatura em um setor, a arte em outro etc. Entretanto, é só nos currículos que as linguagens estão separadas com nitidez. Na vida ocorre uma mistura entre as elas (SANTAELLA, 2001).

Poucos trabalhos na área de Educação Física Escolar têm buscado investigar estas relações, ou quando as tratam, como no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES et. al. 1992), não o fazem de modo abrangente e sistematizado. Assim, este estudo buscará efetuar estas aproximações; qual seja, a Educação Física na escola e suas interfaces com a questão das linguagens.

A Educação Física é considerada uma forma de linguagem já por alguns autores e professores, porém ela ainda não é efetiva nas aulas de Educação Física na escola, buscou-se com este trabalho investigar as possibilidades da Educação Física nesta área, assim como a receptividade dos alunos.

A perspectiva metodológica que foi e está sendo adotada é a revisão de literatura e a da pesquisa-ação, a qual é um tipo de pesquisa social, realizada em estreita associação com uma ação, na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Neste instrumento de pesquisa, os sujeitos são atores, e não apenas informantes.

## 2. Revisão de Literatura

O corpo é carregado de significado, pois é modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo. As posturas, as atitudes, os gestos exprimem melhor do que as palavras, as tendências e pulsões, bem como as emoções e os sentimentos das pessoas que vivem uma determinada situação, num determinado contexto. Segundo Vayer (1985) a linguagem é denominada como sendo a “faculdade que o ser possui de elaborar sistemas de signos distintos correspondentes a idéias distintas que permitem troca de informações, o ser humano não dispõe de uma linguagem (a linguagem verbal), mas de um conjunto de linguagens para comunicar-se com seus semelhantes” (p. 35).

O corpo integra o indivíduo na realidade do mundo, estando repleto de significados. As posturas, as atitudes, os gestos e o olhar exprimem melhor as tendências do que as palavras, assim como as emoções e os sentimentos das pessoas. É com o corpo que somos



capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com os outros corpos é possível pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. O corpo torna-se, portanto, veículo e meio de comunicação (BRASIL, 1999).

É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. É necessária a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento (SOARES et al, 1992).

A conotação e a denotação são conceitos importantes para a compreensão dos diversos tipos de textos veiculados na linguagem corporal. Para um torcedor de futebol que conhece a história de Garrincha, um lance como um drible carrega não só o significado denotativo do lance, mas também toda uma história, constituída das inúmeras vezes que o jogador recorreu a esse lance, o significado conotativo varia em função do torcedor, ou seja, um indivíduo que tenha visto este lance pela primeira vez poderá entendê-lo como mero recurso tático; outro indivíduo verá no lance, executado pelo Garrincha, um significado a mais, para estes torcedores o valor conotativo está mais evidente. Pode-se observar uma relação inversa entre a denotação e a conotação, isto é quanto maior a abrangência do valor denotativo, menor será a do valor conotativo (BRASIL, 2002).

Darido (2001) afirma que é nas aulas de Educação Física que os alunos devem iniciar a produção e a leitura dos diferentes textos corporais. O entendimento e a possibilidade da Educação Física ser tratada como linguagem já foram discutidos em trabalhos anteriores, porém em momento algum foi realizada uma prática deste novo enfoque.

Para Betti (1994) a linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

A escola deve evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes do conhecimento e das identidades dos alunos. É nas aulas de Educação Física que os alunos darão início à produção de textos, à leitura dos diferentes textos corporais, compreendendo uma dança, um jogo ou um esporte (BRASIL, 2002).

Na Educação Física, o aluno deve ser considerado como um produtor de textos quando pratica uma partida de esporte ou participa de uma coreografia de dança, por exemplo. A palavra texto é aqui compreendida em seu sentido mais amplo e tem como finalidade designar unidades básicas de outras linguagens além da verbal. Assim, um jogo, um balé podem ser considerados textos. O corpo é gerador de numerosos textos que formam um complexo multifacetado, que permitem e exigem inúmeras leituras.

As emoções, os gestos e as posturas dos alunos nas aulas de Educação Física compõem textos que precisam ser considerados pelos professores, pois ao ler o corpo do aluno como um grande texto, o professor pode facilitar o seu trabalho de decifrar os vestígios da cultura em que está imerso aquele aluno, o qual pode entender mais apropriadamente os diferentes textos e contextos caso faça também esta leitura.

Os alunos devem reconhecer que uma partida de voleibol na escola, praia, rua ou no intervalo, pode ser jogada com regras adaptadas ao nível de habilidade dos alunos, mas nem por isso deixam de constituir-se textos (BRASIL, 2002).

Nas aulas de Educação Física os professores poderiam propor atividades nos quais os inúmeros textos corporais fossem investigados. Exemplos: a maneira de andar de determinados grupos de faixas etárias diferentes, de meninos e meninas, a forma de jogar de atletas de futebol brasileiros e europeus, a comunicação corporal dos meninos de rua das grandes cidades, além de outros. Após a etapa de levantamento e observação dos textos

corporais poderiam ser realizadas atividades e vivências de mímicas, representações e outras.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Num paralelo com outras disciplinas seria o mesmo que insistir exclusivamente com trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática.

Nas aulas de Educação Física na escola seria interessante oferecer condições para que os alunos compreendam as diferenças e semelhanças entre as categorias; as lutas dos esportes, a dança das ginásticas e outras.

### 3. Considerações Finais

Foi possível verificar que atividades simples são capazes de motivar e atingir todos os alunos, porém foi preciso paciência, diálogo e uma boa afetividade com os alunos, os quais entenderam, neste primeiro momento, que a Educação Física não é apenas uma prática esportiva.

O grande objetivo da linguagem é a interação, a comunicação com o outro. O processo de comunicação já existe na Educação Física escolar, ou seja, o processo de comunicação é estabelecido através do corpo.

A possibilidade de tratar a Educação Física enquanto linguagem é um tema de enorme complexidade, portanto serão realizadas aulas também com outros níveis de ensino.

### 4. Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. Discorpo, São Paulo, n.3, p.25-45, out. 1994.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun., 2001.

SANTAELLA, L. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Guias curriculares: propostas para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

VAYER, P. Linguagem Corporal: a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES DIALÓGICAS PARA A PRÁTICA ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEFETSC/SJ**

**Fernando Gonçalves Bitencourt**

Doutorando em Antropologia  
Professor do CEFETSC – Unidade de São José  
Pesquisador do NAVI/GAU – PPGAS/UFSC  
Membro do Grupo de Estudo Observatório da Mídia Esportiva

**Antonio Galdino da Costa**

Mestrando em Educação Física – CDS/UFSC  
Professor do CEFETSC – Unidade de São José  
Membro do Grupo de Estudo Observatório da Mídia Esportiva

**Elisabeth Gonçalves Galdino da Costa**

Especialista em Teoria e Prática Pedagógica  
Professora do CEFETSC – Unidade de São José

**Marcílio Lourenço da Cunha**

Especialista em Futebol  
Professor do CEFETSC - Unidade de São José

### **Resumo**

*Este texto é um relato das experiências do uso e do estudo dos meios de comunicação de massa na Educação Física escolar do CEFETSC/SJ. Apresentamos inicialmente nossas premissas pedagógicas, para, em seguida, abordarmos a mídia e suas tecnologias como veículo para a aprendizagem de diversos temas e como objeto de estudo. Procurando articular teoria e prática, promovemos a produção de vídeos, jornais impressos e etc., como aporte pedagógico para as reflexões críticas sobre a Educação Física e sobre os meios de comunicação. Ao expormos nossa experiência esperamos ampliar o conhecimento comum sobre a questão aqui tratada.*

### **Abstract**

*This paper states about experiences of using and studying mass media at school Physical Education at CEFETSC/SJ. First, we present our pedagogical premises in order to, then, take the media and their technologies as vehicle to the learning of many themes and as study object. To articulate theory and practice we produce videos, printed newspapers and so on, as pedagogical support to the critical reflections about Physical Education and about media. When we demonstrate our experiences we expect to wide the common knowledge about the question exposed here.*

### **Resúmen**

*Este texto es un relato de las experiencias del uso y del estudio de los medios de comunicación de masa en la Educación Física escolar del CEFETSC/SJ. Presentamos inicialmente nuestras premisas pedagógicas, y luego, abordamos la mídia y sus tecnologías como vehículo para el aprendizaje de diversos temas y como objeto de estudio. Buscando articular teoría y práctica, promovemos la producción de videos,*

*periódicos impresos, etc., como aporte pedagógico para las reflexiones críticas sobre Educación Física y sobre los medios de comunicación. Al exponer nuestra experiencia esperamos ampliar el conocimiento común sobre la cuestión aquí tratada.*

## **1. Abertura**

Este texto é resultado da reflexão coletiva dos professores de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, Unidade de São José (CEFETSC/SJ)<sup>1</sup>, sobre nossa prática pedagógica e nossos compromissos com a educação e o cotidiano escolar. Neste recorte refletiremos especificamente sobre nosso trabalho envolvendo os meios de comunicação de massa e suas tecnologias em suas relações com o ensino da Educação Física escolar.

Trata-se, deste modo, de relatar nossa experiência com esta temática no Ensino Médio (e também no antigo ensino técnico-profissionalizante de nível médio), com alunos de todas as fases<sup>2</sup> deste nível de ensino que apresentam idade aproximada entre 14 e 18 anos (em média). É também uma complexa síntese das múltiplas experiências envolvendo diferentes turmas em diferentes fases de formação, com objetivos gerais e específicos distintos e, finalmente, com professores que, se de alguma maneira procuram uma unidade em sua prática, respondem por formações, visões de mundo, modos de ser e saberes pedagógicos idiossincráticos, o que torna nossa experiência multifacetada e a tarefa de síntese um tanto complicada.

Entendemos que uma interpretação mais fidedigna das realidades de nossa prática pedagógica exigiria um processo de pesquisa com os alunos em curso e os já formados em nossa instituição e que passaram por estas experiências. Reconhecemos os limites de nossa análise – parcial e discutível – mas percebemos a necessidade de socializar nosso trabalho, o que pode gerar frutos num duplo sentido, o de aprendermos mais sobre as possibilidades e limitações de nossa prática e de levarmos nossa ação pedagógica ao conhecimento da coletividade da Educação Física.

Este texto está dividido em três partes além desta introdução. Trataremos a seguir dos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam nossa prática, em seguida relataremos o processo pedagógico sob os quais os meios de comunicação tornam-se meio e conteúdo da disciplina e por fim concluiremos com algumas aberturas para a reflexão.

## **2. A Educação Física no CEFETSC/SJ: perspectivas teórico-metodológicas**

Neste ponto apresentaremos algumas premissas de nosso planejamento, que é construído coletivamente no e pelo movimento histórico das idéias e práticas dos professores que compõem o corpo docente da disciplina Educação Física do CEFETSC/SJ e é uma tentativa de organizar os saberes e modos de fazer pertinentes a nossa disciplina, constituindo-se numa abertura para o conhecimento, para a reflexão crítica e para a educação. Perspectivando respeitar as políticas educacionais propostas pela comunidade escolar, sem, no entanto, abandonar nossa autonomia intelectual e pedagógica, passamos a explicitar, a seguir, os fundamentos de nossa proposta educacional.

Refletir sobre a educação é formular as perguntas sempre incômodas sobre o que é educação, para que e por que se educa, etc. Quando se trata da Educação Física estas

---

<sup>1</sup> Somos hoje quatro professores e uma professora no grupo de Educação Física em nossa escola. Não consta como co-autor deste trabalho o prof. Alexandro Andrade, pois o mesmo já está em co-autoria em outros trabalhos.

<sup>2</sup> O Ensino Médio em nossa escola está dividido em seis fases, correspondendo aos três anos exigidos pela legislação.

questões não se tornam mais confortáveis. Abrindo a problemática, então, vale nos reportarmos a Arendt (1992) que, numa discussão sobre a temática, sugere que a educação (e portanto toda intervenção pedagógica) constitui-se no encontro entre o passado e o futuro. Todo problema se dá na medida em que a abertura para o novo (ou não), para o futuro e para o incerto, está vinculada a uma história que se atualiza no ato pedagógico. Deste modo, educação é participação no fluxo histórico e verbo que se realiza – inclusive independente da intencionalidade – mas que é, ao mesmo tempo, intervenção consciente sobre o coletivo social.

Mas se educação é a própria cultura se realizando, produzindo-se, reproduzindo-se e transformando-se, que tarefas nos cabem quando a educação se dá no âmbito escolar? Que perspectivas formulam o horizonte de nossa prática e garantem legitimidade à nossas reflexões? Mais, como garantir que, como sugere Marx, os seres humanos continuem a fazer a história, mas com plena consciência de seu agir?

Se o caminho que tomamos tem alguma validade, podemos inferir que toda a educação está vinculada a uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano – e no caso da Educação Física: de corpo e de movimento – numa perspectiva que relaciona dialeticamente o passado e o devir, constituindo-se, em outras palavras, na mediação entre o mundo que se tem e o mundo que se quer. Estas formulações preliminares não resolvem a questão, ao contrário, implicam no esforço reflexivo de compreender o contexto histórico, social, cultural, político, ideológico, econômico etc. do mundo em que vivemos, sugerindo novas problemáticas, tais como: quais conteúdos se tornam relevantes e quais métodos possibilitam fundar o devir que está no horizonte de uma perspectiva educacional?

Implicados na tarefa de ao menos minimamente dar conta de expor estas questões de fundo, passamos agora a formular nossas perspectivas sobre o tempo atual – aquilo que se usou chamar de cultura moderna – para sustentar nosso olhar educacional, nossa prática pedagógica e nossa disciplina como componente curricular fundamental no processo educacional escolar.

Não sem perplexidade vemos a vida tomar um rumo paradoxal: em um momento histórico no qual o desenvolvimento da ciência e da técnica poderia eliminar a fome no mundo, vemos radicalizar-se as desigualdades sociais, aumentando o fosso que separa os ricos dos pobres. Se no plano econômico a globalização acirra as tensões, a cultura contemporânea, conforme assinalam Adorno e Horkheimer (1985), confere a tudo um ar de semelhança. Nos dias em que o espaço encolhe em relação ao tempo e a circulação de pessoas, coisas e símbolos atravessam o planeta, a mercadoria – signo fundamental da Indústria Cultural – se transforma na linguagem mundial comum, reforçando a velha dominação de classes.

Nos mesmos termos, se a violência simbólica ecoa em todos os campos da vida, vemos o Brasil capitular diante da profunda desigualdade de capital econômico e simbólico (no sentido dado por Bourdieu, 1998), o que marginaliza grande parte da população, produzindo mazelas sociais sem precedentes. Ao mesmo tempo, fruto da mesma lógica – dos interesses do capital e da cultura da mercadoria e do efêmero – a escola atravessa, talvez, sua prova mais amarga, qual seja, a de educar para uma sociedade cujo fluxo acelerado desfaz a cada dia as certezas construídas coletivamente. Sob o domínio da cultura do consumo – e o fetiche da mercadoria – e da indústria de massa, a escola – e a família – divide sua tarefa com os meios de comunicação de massa e suas diferentes superficialidades, que, sem medidas, atingem profundamente as consciências, principalmente as juvenis.

Este quadro um tanto caótico é, ao mesmo tempo, o espaço da luta pela liberdade, pela emancipação das minorias e de onde nascem as mais instigantes formas de se opor à

violência simbólica (e bélica) impostas às populações dos diferentes espaços do globo. É neste contexto, vincado pelas dificuldades de se construir um mundo melhor, que o trabalho escolar se realiza e no qual ganha sentido – a realização de uma humanidade melhor.

Partindo da mesma ótica, entendemos que a dominação a que nos referimos se dá, mesmo que em última instância, sobre o corpo, espaço irreduzível da vida, do vivido e da experiência. Nestes termos, o necessário entendimento da cultura contemporânea, que joga sobre o corpo uma tensão talvez jamais vivida em outras épocas, formula problemáticas fundamentais sobre os objetos/sujeitos de estudo da Educação Física: corpo e movimento.

É por demais sabido a longa trajetória das representações sobre o corpo até a modernidade. Da cisão entre corpo e alma até as abordagens holísticas que pretendem reencontrar a unidade perdida, é seguramente sob o olhar científico que o discurso sobre o corpo se evidencia nos dias atuais, e sob sua lógica tem-se agido nos diferentes campos da sociedade.

Foucault (1997) descreveu como os saberes científico, médico e jurídico formularam um saber/poder sobre o corpo que se evidencia no controle do espaço/tempo dos doentes (principalmente os loucos), dos bandidos, dos trabalhadores, dos alunos, das mulheres, das crianças e quais suas implicações para a vida cotidiana. Sob o olhar panóptico de uma sociedade que vigia, o corpo é cindido, fragmentado, esquadrihado, classificado e hierarquizado, formulando relações complexas e dissociativas entre as pessoas com seu próprio corpo e com os outros.

Os meios de comunicação de massa, e também a Educação Física, tem dado conta de expandir esta perspectiva de corpo, quando, por um lado, permitem-se criar e difundir estereótipos cuja estética, ou se apoia na diminuição do sujeito como objeto deslocado dos padrões, ou evidenciando um padrão de beleza que não encontra referentes na realidade – o que por fim dá no mesmo. Assim, temos uma desvalorização do corpo próprio, que é atirado aos modismos e frustrações produzidos pela indústria cultural em sua associação com as mercadorias.

No mesmo plano, associando estes padrões estéticos às noções de saúde – transformando inclusive em imperativo moral o cuidado com o corpo (note que cuidar do corpo é seguir as receitas das revistas da moda) – descontextualiza o corpo, separa, a vida, cuja existência se complexifica na luta pela sobrevivência, do corpo, pois gera exigências que a maioria da população não pode cumprir – por motivos que vão dos econômicos aos culturais.

O imperativo gerado neste viés cientificista e estético – mercadológico – é movimentar-se. Entretanto o movimentar-se já está codificado (pois nada escapa ao filtro da Indústria Cultural. (Adorno e Horkheimer, 1985)), e consiste em realizar os padrões de gesto estabelecidos pelos esportes hegemônicos – hegemônicos não pelo gesto, mas pelo significado que engendram – atendendo aos apelos de uma sociedade cujo mandamento é a produção e a utilidade.

O esporte, que acaba por tornar-se o principal conteúdo programático da Educação Física no Ensino Médio, nasce com a sociedade moderna e veicula as principais características – ideologias – desta. Advento peculiar que floresce com a industrialização e a urbanização das cidades européias, apresenta diversas características importantes, tais como: o rendimento e a performance, a tecnificação, o secularismo, a burocratização, a matematização, a busca de recordes.

Dois princípios, segundo Kunz (1994), entretanto, são fundamentais: a igualdade de chances e a competição. Estes princípios, sustentáculos ideológicos do Capitalismo, são vetores essenciais da manutenção da sociedade de classes e são, veiculados pelo esporte, facilmente incorporados como lógica social. As narrativas míticas que fundam o ocidente e

a modernidade, são repetidas na transformação dos atletas em heróis/ídolos, reforçada pela premissa individualista de que, com fé, sorte, trabalho ou muito talento se “chega lá”.

Deste modo, rendimento/performance, mercadoria signo do capitalismo tardio e da dominação de classe permeia o universo escolar e faz sonhar – e/ou sofrer – as crianças e adolescentes nas aulas de Educação Física. Porém, este olhar sobre a realidade que ora descrevemos, implica no reconhecimento de que a arte de fazer cotidiana é vigorosa em resistir, ressignificar, transformar, revolucionar os processos de dominação que se nos impõem.

Por fim, asseverando a tarefa fundamental da escola, qual seja, a de educar para o esclarecimento e para autonomia, fundamentos da transformação das relações sociais, entendemos que o corpo e o movimento estão em relação dialógica com os seres humanos e com o mundo e constituem-se em condições de possibilidade para a vida crítica e livre.

### **3. Relato: a Educação Física e os meios de comunicação no CEFETSC/SJ**

Antes de acedermos ao foco central de nossas análises, descreveremos sucintamente a estrutura e funcionamento da Educação Física no conjunto do Ensino Médio da escola. A Educação Física é um componente curricular incluído no conjunto de disciplinas que compõem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias<sup>3</sup>. Nossos horários estão incluídos na grade curricular dentro do horário conjunto das demais disciplinas (não em turno oposto) e lecionamos em todas as fases do Ensino Médio.

Em nosso planejamento para o Ensino Médio, cada fase têm um conteúdo teórico – que serve como tema gerador – específico e aulas práticas ligadas à esportes tradicionais, atividades recreativas e jogos populares – além de eventuais atividades ligadas a cultura de movimento que não se resumem às tradicionais em nossa área. A divisão das temáticas é a seguinte de acordo com as fases:

**1ª Fase – Estilo e Qualidade de Vida**

Promoção da Atividade Física / Stress

**2ª Fase – Sistemas Muscular e Cardiovascular e Exercício Físico**

**3ª Fase – Nutrição e Controle do Peso**

Primeiros Socorros

**4ª Fase – Mídia e Educação Física**

**5ª Fase – A Construção Cultural do Corpo**

**6ª Fase – Sociologia do Esporte**

Nossa proposta, que temos a consciência de que nem sempre se realiza, é fazermos uma integração das atividades práticas com o conteúdo teórico proposto para o semestre. Assim, o tema gerador, em conjunto com as aulas práticas, formularia as questões – sempre muito amplas e incertas – sobre as quais, a Educação Física de modo geral e em nossa escola em particular, temos refletido no desenvolvimento de nosso campo de conhecimento. A perspectiva de promover o conhecimento da cultura de movimento obriga-nos a pôr em prática uma pedagogia que dê conta, minimamente, de um conhecimento que se realiza com a prática. Evitando transformar a teoria em discurso sobre a prática, tentamos indissociá-las, promovendo uma teoria praticada e uma prática teorizada.

Sabemos de nossas limitações e das dificuldades postas nesta perspectiva, mas, ao menos, as pomos em nosso horizonte. Frente ao exposto, passemos ao cerne da questão: a Educação Física e os meios de comunicação. Formularemos a questão em dois aspectos

---

<sup>3</sup> Fazem parte desta área também as disciplinas de: Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Informática.

ligados porém distintos, a saber, trataremos, no primeiro momento, dos meios de comunicação e suas tecnologia como meios para se aceder ao conhecimento e, em seguida, o tomaremos como objetivo específico de estudos da 4ª fase como acima assinalado.

#### **a) A Mídia como meio:**

Sob este primeiro aspecto, um tanto mais comum no universo escolar, tanto no ensino médio quanto no fundamental, trataremos de refletir sobre o uso da mídia e dos audiovisuais na produção de conhecimento em Educação Física através da incorporação em nosso trabalho de elementos da indústria cultural e de suas tecnologias. Nossa experiência é rica e numerosa e nosso entendimento da questão continua em processo.

Temos utilizado a mídia e suas tecnologias em duas esferas diferentes, cada qual produzindo um modo de interferência *suis generes* na aprendizagem e determinando processos singulares na veiculação do conhecimento em nosso campo de atuação. Trabalharemos cada um dos dois modelos de intervenção.

Primeiramente utilizamos os produtos da indústria cultural como suporte ilustrativo de conteúdos disciplinares divididos por série, procurando articulá-los aos objetivos traçados, como referências exteriores. Trata-se, neste ponto, do uso de imagens fotográficas ou filmicas e textos cujos recortes dão suporte às discussões promovidas sobre a temática pertinente. Assim, filmes – ficção ou documentários –, textos e fotos (ou imagens) de revistas, livros, jornais ou Internet funcionam como pontos de apoio ou ilustrações, ajudando a compor um quadro inteligível de questões como “qualidade de vida” ou construção cultural do corpo. São, neste caso, recursos disponíveis no mundo social, amplamente difundidos e que fazem parte do mundo vivido de nossos alunos.

Por outro lado, na mesma direção, temos estimulado o uso de tecnologias audiovisuais para a formatação de trabalhos que ajudem a organizar e expor o aprendido por parte dos alunos. Uma importante experiência tem sido a produção de vídeos. Os alunos organizados em pequenos grupos constroem seu material fílmico em consonância com o conteúdo proposto. Os vídeos são apresentados para o conjunto dos alunos, da própria turma, de outras turmas da mesma fase e/ou para toda a escola, dependendo do acordo prévio na proposição do trabalho, sendo estes materiais apreciados e discutidos em seu conteúdo.

No mesmo sentido, temos estimulado o uso de fotografias, produção de jornais e incentivado (ainda sem sucesso) o uso dos equipamentos de comunicação internos da escola para a experimentação da organização de uma rádio. Esta modalidade de ensino, com apoio dos recurso midiáticos, tem-se mostrado altamente produtiva no ensino da Educação Física, na medida em que se produz materiais com uma estética própria e muito ricos em conteúdo e criatividade. Cabe lembrar que, nem sempre com sucesso, procuramos articular estes conhecimentos à cultura de movimento e às práticas por nós propostas nas aulas em quadra – ou em outro espaço.

Evidentemente existem limitações, tanto por parte dos professores em explorar ao máximo as possibilidades sugeridas pelos produtos da indústria cultural e pela produção dos alunos em conjunto com a prática, quanto as concernentes a recursos materiais e financeiros, além de, em certos casos, ligadas à disposição dos alunos em aderirem ao proposto.

#### **b) A Mídia como objeto de estudos:**

Conforme anunciamos anteriormente, a mídia aparece como um dos nossos conteúdos programáticos para o Ensino Médio, especificamente para a 4ª fase. Nosso objetivo ao introduzir esta temática é o de colaborar na compreensão, por parte dos alunos, da estrutura dos meios de comunicação, seu papel como indústria cultural na



mercadorização do corpo e do esporte especificamente e das demais áreas da vida de modo mais geral.

Para tanto, procuramos discutir quatro grandes aspectos que envolvem os meios de comunicação de massa, quais sejam, o próprio meio enquanto ideologia, a produção, a mensagem e a recepção dessas mensagens pelo conjunto social. O objetivo é de formá-los para a análise crítica desta indústria que a todos atinge. Reconhecendo a complexidade do tema e tomando a tradução de uma discussão difícil para uma linguagem mais adequada a idade e nível de formação de nossos estudantes, procuramos trabalhar com textos leves que abordem a questão<sup>4</sup>.

A metodologia utilizada para melhor dar conta dos aspectos que envolvem o estudo da mídia é a realização prática da produção de conteúdos midiáticos. Assim, do mesmo modo que na ação pedagógica anterior – que tinha os meios audiovisuais como veículos – a proposta é que a partir desta metodologia os alunos aprendam que, numa perspectiva mínima, os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação – principalmente os de massa – são produzidos por pessoas cujos interesses direcionam (ou determinam) esta produção.

Ao realizarem seus vídeos ou escreverem seus jornais, participam da experiência do poder que estes veículos assumem em determinados contextos. Aprendem que a produção é feita por pessoas ou instituições com interesses materiais e financeiros, e que o meio, constituído como poder – pois legitima-se em seu interior um poder de discurso, e o discurso do poder – já é ideológico. Do mesmo modo, descobrem a relação dos conteúdos veiculados com o modo de ver das pessoas que o produzem e, por fim, das inúmeras possibilidades de interpretação – sempre contextuais – que as mensagens veiculadas sugerem.

Ao produzirem e apresentarem seus trabalhos, sempre com temáticas pertinentes à Educação Física, à escola ou à comunidade, discutimos também a correlação da publicidade com o entretenimento e o jornalismo, e o caráter circular que esta correlação encerra. Procurando não encerrarmos nossa questão num pensamento pessimista, apresentamos as possibilidades, e a necessidade, de uma comunicação alternativa, que não livre de pressupostos ideológicos, exprime-se em sentido inverso aos da indústria cultural.

Em síntese, nosso quadro geral de trabalho procura abarcar os conhecimentos sobre os meios de comunicação de um ponto de vista teórico-prático, conectado às demandas escolares formuladas no âmbito de toda a instituição e aos princípios de nossa Educação Física. Isto provoca-nos a refletir e a agir sobre o mundo em que vivemos, projetando o mundo que queremos através de modelos pedagógicos que se queiram críticos.

#### **4. Considerações finais**

Este breve relato é incapaz de encerrar o fluxo da vida cotidiana que é permeada pela prática pedagógica. Nossas premissas, da mesma forma, não pretendem confinar nossa Educação Física num circuito fechado de verdade, o que seria nossa própria contradição. Ao contrário, nossa proposta é abertura, e nesse sentido, uma experiência parcial, fluida, ao mesmo tempo sólida na medida da sua incomensurabilidade.

Enquanto por um lado nos esforçamos por dar criticidade á nossa tarefa de ensinar, postulando sempre nosso aperfeiçoamento intelectual e a melhoria das condições materiais e de vida das pessoas que nos cercam (independente da dimensão da cerca), e tentamos articular teoria e prática numa práxis, reconhecemos os limites impostos ao nosso trabalho, decorrentes de tantos fatores que nos basta resumi-los às nossas próprias questões existenciais como sujeitos professores e às dificuldades dialógicas que as relações em que vivemos nos encerram.

---

<sup>4</sup> Utilizamos vários textos – inclusive por nós produzidos – e aqui nos eximimos de citá-los.

O trato pedagógico aos conteúdos da Educação Física realizados com e para mídia, na perspectiva de melhor entendê-las para criticamente vivê-las, como postulam Betti (1998) e Pires (2002) tem sido um de nossos objetivos perseguidos. Enquanto a indústria cultural se expande e se aperfeiçoa, abarcando o mais íntimo da esfera de nossas vidas, principalmente das juvenis, a escola precisa ser uma instituição de seu tempo, e se abrir ao problema, enfrentá-lo, visto que, se se anuncia um mundo alienado e reificado, ainda é na escola que o pensamento é fértil e sobrevive.

Por fim, a Educação Física não é o espaço do “mero” se movimentar, do jogo pelo jogo ou a fonte inesgotável de atletas olímpicos. Ela é, sim, o espaço do se movimentar, e sim, também, do jogo pelo jogo, mas se determina como a fonte inesgotável das reflexões críticas sobre a cultura de movimento, condicionante ímpar para a emancipação. Articular meios de comunicação de massa e Educação Física é construir esta práxis. Escaldados pelos messianismos pedagógicos, pretendemos que nosso trabalho seja apenas um exemplo do possível e que nossos acertos, mesmo que pequenos, sejam o lugar onde se esgotem nossos erros.

## 5. Referências

- ADORNO**, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Mensagens Numa Garrafa. In.: ZIZEK, Slavov. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro (RJ): Contraponto, 1996.
- ADORNO, T & HORKHEIMER M.** Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.
- ARENDT**, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo (SP): Perspectiva, 1992.
- BETTI**, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo (SP): Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física. Campinas (SP): Papyrus, 1998.
- BOURDIEU**, Pierre. *O Poder Simbólico*. – 2. Ed. – Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas (SP): Papyrus, 1997.
- BRACHT**, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre (RS): Magister, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução*. Vitória (ES): UFES, 1997c.
- CARVALHO**, Yara M de. *O “Mito” da Atividade Física e Saúde*. São Paulo (SP): Hucitec, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES.** Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo (SP): Cortez, 1992.
- DAOLIO**, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

- \_\_\_\_\_ . Cultura: Educação Física e Futebol. Campinas (SP): UNICAMP,
- FOURQUIN**, Jean-Claude. Escola e Cultura: As Bases Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT**, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- FREIRE**, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1987.
- KUNZ**, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí (RS): Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_ . Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.
- PIRES**, Giovani De Lorenzi. Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002. (coleção educação física)
- SANTIN**, Silvino. Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí (RS): Unijuí, 1987.

Fernando Gonçalves Bitencourt  
Rua São Cristóvão, nº 687 – Bairro Coqueiros. Florianópolis - Santa Catarina – CEP: 88080-320  
e-mail: [ferbit@sj.cefetsc.edu.br](mailto:ferbit@sj.cefetsc.edu.br)  
Fone: 0 XX (48) 244-7956.

Equipamento: datascow e vídeo cassete.

**GTT: COMUNICAÇÃO E MÍDIA**  
**COMUNICAÇÃO ORAL**

**ESPORTES.COM: REPENSANDO A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA TELEVISIVO**  
**ESPORTIVO**

**Prof<sup>a</sup> Camile Luciane da Silva**  
**Prof<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Wanderley Marchi Jr.**  
**UFPR/CEPELS**

**Resumo**

*A repentina ascensão de alguns esportes tem sido caracterizada pela constante influência de estruturas engajadas ao meio esportivo, como a comunicação. Os programas esportivos caracterizam o espaço no qual o maior número de informações relacionadas às diferentes modalidades são apresentadas. E, a grande receptividade pública por tais programas, nos faz analisar como são apresentados os esportes pelos mesmos. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar a produção televisiva esportiva do programa esportes.com. Verificando os agentes participantes do processo de produção, assim como suas relações e disposições.*

*Palavras-chave: esportes.com, mídia, esporte.*

**Abstract**

*The sudden ascension of adds sports have been characterized by the constant influence of structures engaged to the sporting way. The sporting programs characterize the space in which the largest number of related information the different modalities plows presented. And, the great public receptivity goes such programs, makes to analyze us how the measured television presents the sports. Being like this, this study has the objective analises the television production about sports that called "esportes.com". Looking for the agents that complain the process of production, like their relations and dispositions.*

*Word-key: esportes.com, measured, sport.*

**Resumen:**

*La súbita atención de alguns deportes há sido caracterizada por la constante influencia de estructuras empleadas al medio deportivo. Así com discutir la estructuración y disposición de estos programas e agentes por ella apresentados. Los programas deportivos caracterízam el espacio en que el mayor numero de informaciones relacionadas a dieferentes modalidades son presentadas. Y la grande receptividad publica por estos programas, nos hace analizar como se presentyam los desportes por estos. Así, este estudio tiene como objetivo analizar la producción televisiva desportiva de lo programa "esportes.com. Verificando los agentes que tomam parte em lo processo de producone, así com sus relaciones e estructuraciones.*

*Palabras-claves: esportes.com, medio, deporte.*

## 1. Introdução

Comumente cita-se a televisão, discute-se sobre o espetáculo e os esportes, contudo, muitas vezes fica esquecido o significado da imagem/mensagem e aquilo que a ela é inerente. Priorizar apenas o que se assiste e não considerar o processo, acarreta no entendimento recortado dos fatos. Normalmente, a preocupação em discutir televisão é em relação a mensagem. Entretanto, todo resultado, seja de uma equação, um comentário e até mesmo a solução de um problema, desenvolve-se a partir de todo um contexto. As particularidades de todos os processos devem ser consideradas, para assim entender como se cria ou se manipula as possíveis produções destinadas ao público.

”Não se trata de negar a importância do problema da manipulação das notícias, mas sim de defender a idéia de que este fenômeno só poderá ser analisado consistentemente na medida em que se considere previamente o problema da produção rotineira das notícias”.(ALBUQUERQUE, 1998, p. 17)

Como é criado, porque é trazido em pauta<sup>1</sup>, quem constrói ou por que a preferência por determinado assunto em um programa esportivo? Dificilmente sabe-se responder tais indagações. Muitos tampouco, consideram importante tais questões, entretanto deve-se observar que para algumas pessoas os meios de comunicação são altamente necessários, principalmente àqueles que dispõem de pouco tempo, ou que desejam apenas saber superficialmente sobre determinado assunto.

Isto é ainda mais evidente, quando o tema é relacionado ao meio esportivo, talvez pela pouca consideração em importância sobre tais elementos, recorre-se comumente a televisão ou a qualquer outro veículo informativo, não pesquisa-se, não é perguntado a algum especialista sobre sua opinião. Infelizmente, nestes casos o senso comum prevalece e somente após algum acontecimento considerável ou de grande repercussão é que se procura algum embasamento para explicação de determinadas situações. Assim, procurar-se-á desvendar esta parte invisível do telejornalismo esportivo, atentando não somente para as ações e mensagens dos agentes midiáticos, mas também para as disposições e significação implícitas em seu meio.

Sendo assim, surge um questionamento, que poderá nos fazer entender como se processam as relações existentes entre os esportes e mídia televisiva, os quais, através dos variados programas esportivos representa o espaço destinado ao esporte na televisão. Ou seja, como são estruturados os programas esportivos, especificamente o esportes.com(E.C), e o que está estruturação representa para o meio esportivo e também para a televisão?

O programa esportivo acompanhado era intitulado “esportes.com(E.C). Realizado na cidade de Curitiba, era transmitido toda segunda-feira e reprisado nos demais dias da semana, no horário de vinte e uma horas, com duração de sessenta minutos. O E.C., era apresentado por quatro pessoas(todas graduadas em educação física), que além de apresentar o programa também contribuíam para o debate do tema. Sempre haviam convidados, os quais faziam parte das discussões propostas. Existia um sorteio de materiais esportivos ao final de cada programa.

---

<sup>1</sup> A denominação pauta, segundo Nilson Lage, aplica-se a duas coisas distintas: a) ao planejamento de uma edição (nas redações estruturadas por editoriais- de cidade, política, economia etc.), com a listagem dos fatos a serem cobertos no noticiário e dos assuntos a serem abordados em reportagens, além de eventuais indicações logísticas e técnicas: ângulo de interesse, dimensão pretendida da matéria, recursos disponíveis para o trabalho, sugestões de fontes etc. b) a cada um dos itens desse planejamento, quando atribuído a um

repórter. Ele dirá “a minha pauta, quer a tenha recebido como tarefa, quer a tenha proposto (o que é comum, particularmente com free lancers).

Este estudo denota sua importância quando observa-se uma possível relação entre as práticas esportivas e os programas televisivos esportivos. A espetacularização de alguns esportes, a repentina ascensão de algumas modalidades e conseqüente socialização destes nos faz analisar os esportes não somente como “prática” limitada a um determinado grupo, mas como “consumo” de um amplo público. “ De fato o esporte não teria alcançado a importância política, econômica e cultural de que desfruta hoje, não fosse a sua associação com a televisão, associação esta que criou uma realidade textual autônoma: o esporte espetáculo” (BETTI, 1998, p. 108). Este contexto sugere uma série de questionamentos relacionados a estruturação do meio esportivo. Tentaremos assim entender como se estrutura um programa esportivo, através das categorias determinadas por Bourdieu, que norteiam a explicação do campo esportivo e procuram interpretar a realidade na qual se vive.

Desta forma, objetiva-se demonstrar o espaço no qual se constrói o que consome à nível de programação televisiva esportiva. Ou seja, investigar a produção televisiva esportiva do programa E.C, verificando quais agentes compõem este meio. Considerando as relações entre tais agentes midiáticos e suas disposições no meio esportivo.

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados.(BOURDIEU, 1996, p. 61)

Deve-se considerar que o campo esportivo abrange toda possibilidade que circula neste meio. Desde pessoas e suas relações, produtos e programações. Tais aspectos mantêm uma disposição que varia de acordo com o tempo e representação deste campo, no qual estão inseridos. A riqueza em analisá-lo ocorre na medida em que as diversas áreas do conhecimento se interpõem. O esporte, assim como as práticas da educação físicas, em sua representação social, oferecem inúmeras formas de benefício, servindo até mesmo como vínculo ou inserção no meio esportivo, visando através deste enlace determinados fins. Esta característica promove ao campo esportivo ser o palco de uma gama de relações entre as mais diferentes áreas e seus profissionais.

Compreender a gênese social de um campo, e aprende aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por ele produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.(BOURDIEU, 2004, p.69)

## **2. Delimitando a inserção no campo**

A produção de um programa pode ser considerada o vértice que sustenta organiza comentários, pauta e escolha de assuntos. Segundo Jaspers(1998), esta situação está relacionada ao tipo de informação que será abordada pelo comunicador.

A informação-produto (divulgada por seu valor no mercado), ou a informação-serviço (supostamente apresentada nos jornais de qualidade). Sendo que, o formato de cada

informação, exige do produtor posturas diferentes, perante comentários e produções variadas.

No programa estudado fica evidente ser prioritário apresentar a informação-serviço em forma de uma mesa-redonda, atentando para o interesse público e preenchendo uma função social.

A opção em oferecer a informação juntamente com um debate, além de suscitar o interesse do público, proporciona a este uma visão menos limitada do assunto que será transmitido. Contudo, a forma de comunicar e o rumo que são encaminhados os debates, são de maior responsabilidade dos apresentadores em si do que propriamente de outro fator qualquer.

Observando que os profissionais que produzem, dirigem e apresentam o E.C. são pessoas formadas em educação física, ou seja, pertencem ao campo esportivo e não ao jornalístico, sugere o entendimento do formato que o programa adquiriu. Todos os campos, sejam eles quais forem, se diferem entre si de acordo com suas particularidades e singularidade.

O campo esportivo é [...] um campo de práticas específicas que é dotado de suas próprias lutas, suas regras próprias, e onde se engendra e se investe toda uma cultura ou uma competência específica (quer se trate da competência inseparavelmente cultural e física do atleta de alto nível ou da competência cultural do dirigente ou do jornalista esportivo, etc.) (BOURDIEU, 1983, p.138)

Sendo assim, os profissionais do programa em questão pertencem a um meio que difere o olhar perante esporte e a atividade física. A história que se desenvolve neste campo, assim como suas particularidades, é um reflexo na forma de produção construída pelo diretores de programação. Uma visão que para o indivíduo que não está inserido neste mesmo campo, algumas vezes não é possível de ser entendida. Este é um ponto bastante interessante de ser observado, pois, analisando algumas literaturas relacionadas à comunicação constatou-se que é de grande importância atentar o monopólio defendido pelas instâncias que constroem uma programação. Não basta somente ter uma visão superficial, deve-se entender as relações e particularidades que se definem em cada meio, para então compreender as posturas defendidas pelas produções e direções.

Atualmente na maior parte das programações esportivas de canais abertos ou fechados, apesar do comunicador e o produtor serem a mesma pessoa, existem diversos elementos que devem ser considerados na produção de um programa, antes do dever do jornalista para com a sociedade, pois não é somente este fator o determinante. A pressão comercial, assim como a dependência em se manter sempre uma audiência alta, faz com que os programas deixem o lado informativo em segundo plano, priorizando a informação comercial.

Como quem dita as normas nem sempre é o jornalista-e muitas vezes mesmo sendo o jornalista é alguém que já perdeu de vista onde termina o negócio e onde começa o interesse coletivo-, fica difícil distinguir quem mostra o evento hoje em dia: algum divulgador ou algum parceiro do proprietário do evento.(COELHO, 2004, p.67).

Desta forma fica evidente que programas jornalísticos esportivos sofrem grandes oscilações para determinar qual a prioridade em uma reportagem. As determinações internas, que defendem os mais variados interesses, são imposições que acabam por influenciar na produção, isto porque ainda não foi definido qual a caracterização de um programa televisivo esportivo. Para a produção do E.C. a televisão de canal fechado

demonstra mais qualidade de programas esportivos em relação as emissoras de canais abertos, entretanto a maior repercussão e audiência ainda são das programações de canais abertos.

Até hoje a televisão por assinatura não explodiu no Brasil. Ainda há um número pequeno de assinantes. No total, eles não passam da casa dos 3,5 milhões em todo o país. Não vale nem lembrar que há 170 milhões de habitantes no Brasil. (COELHO, 2004, p.72)

A audiência, algumas vezes, pode representar a continuação ou término de um programa televisivo, para o E.C não existia esta preocupação inicialmente, visto que os próprios produtores eram quem financiavam o programa. Entretanto, após a mudança de emissora o patrocínio foi necessário, para manter o programa, desta forma a produção ficou suscetível a mudanças e possível finalização da programação.

A importância representada pela audiência para o E.C, é caracterizada na obtenção de dados para analisar a aceitação do programa e não tem grande relação com os patrocinadores. Contudo, não se pode deixar de mencionar que o número de telespectadores conectados ao programa podem significar ao patrocinador um investimento bastante interessante. Apesar da pouca consideração com este elemento, deve-se observar que, devido ao fato do programa estudado ser transmitido por um canal por assinatura, sua repercussão nem sempre é significativa. Observa-se investimentos astronômicos destinados as diversas programações esportiva. Porém, tal colaboração é grandiosa quando a programação inclui grandes eventos ou campeonatos específicos, nem todos os programas jornalísticos podem ser citados nesta categoria, com exceção das “mesas redonda”. Este vem representado um espaço em crescente ascensão, isto porque a dinâmica das mesas redondas são “empolgantes” para a maioria dos telespectadores, os convidados comumente são ídolos em destaque, suas opiniões e relatos recebem atenção especial.

Entretanto, para alguns autores como SARTORI(2001), o ponto fraco da televisão é o fato da mesma ser “generalista”, no sentido de que não oferece produtos suficientemente diferenciados. Entende-se produtos qualquer informação ofertada pela televisão, seja a imagem, a mensagem ou comentários. Pelo simples fato destes “produtos” estarem vinculados a televisão, os mesmos tomam a forma de mercadoria que será assimilada e, “algumas vezes”, reproduzida pelo grande público. Neste contexto observa-se o telespectador, considerado por muitos autores como simples observador de todo o processo, sendo muitas vezes subestimado e considerado apenas como consumidor. Este consumo engloba não somente a mensagem, mas os produtos, e muitas vezes as idéias e posicionamentos dos comentaristas. No E.C. o telespectador se encontrava bastante próximo da produção do programa. O acesso a direção através de e-mail e telefone possibilitava um intercâmbio mantendo uma relação mais próxima entre expectador e produtor. Outra característica importante é o fato dos convidados serem representados por pessoas que praticam não somente o esporte profissional, mas também o amador, isto faz com o telespectador sinta-se bastante próximo ao programa. Através da constante interação produção/telespectador era possível observar o grande interesse pelos mais diferentes esportes que eram levados em pauta. Talvez pelo fato de programas no formato de mesas de debates estarem comumente atrelado ao futebol, e estes também serem muito bem aceitos, foi possível perceber que uma parcela bastante grande de telespectadores apreciavam muito este formato de programa, entretanto com outras temáticas e outras abordagens.”Os receptores afccionados pelas matérias esportivas estavam em busca de mais informação, não somente sobre futebol, mas também de outras modalidades.”(CAMARGO, 2001, P.164)



Este pode ser um novo perfil do telespectador, que exige um novo perfil dos apresentadores e convidados. Nas mesas redondas, nem sempre é possível direcionar a discussão, assim como também é necessário que o apresentador no mínimo entenda as questões que possíveis convidados especializados possam trazer em pauta. Desta maneira, é necessário um aprofundamento maior deste apresentador. Este vem a ser um ponto no qual podem ser encontradas inúmeras controvérsias, pois ao jornalista cabe reportar, dirigir e apresentar um programa esportivo. Uma função bastante ampla posto que cada área possui vários enfoques a serem mencionados. Talvez uma consultoria especializada e comentários que não se detenham a discussões apaixonadas, tornem os programas com uma maior credibilidade perante aos profissionais que fazem parte do meio esportivo. Entretanto, esta é a opinião dos produtores do E.C., não é a mesma compartilhada por parte de jornalistas.

No caso mais comum, em seis meses ou um ano de leitura e observação, qualquer jornalista competente é capaz de se adestrar para cobrir áreas tão específicas, quanto mercado de capitais ou o setor de saúde de uma metrópole.(LAGE, 2003,p. 111)

Talvez nos telejornais, ou reportagens este mecanismo funcione, entretanto, em programas que é necessária intervenção, comentário e encaminhamento, um adestramento de profissionais pode significar padronização de idéias, assuntos e abordagens. Ou seja, a situação que claramente se observa nos programas de debate atuais. Desta forma é ofertado pouco ao telespectador se a proposta é realmente discutir e não somente expor idéias e acontecimentos. O caráter da transmissão deixa de ser somente comunicativo e torna-se de caráter esclarecedor e algumas vezes até pedagógico.

As tensões que possam vir a existir são determinantes para o processo mencionado, as quais visam conservar ou transformar o campo. Cabe a cada agente aceitar, recusar, ou fazer parte do mecanismo que sustenta toda um estrutura, seja ela uma programação esportiva ou não.

É no horizonte dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio de interesses específicos que são aí determinados.(BOURDIEU, 1996, pp.60, 61)

A possibilidade que o programa E.C. representa, compreende o novo que tenta se inserir ou fazer parte de um campo, encontrando dificuldades e barreiras que se estabelecem no decorrer do processo, ou seja, a oposição e limitadores que tendem a manter as estruturas existentes. Esta resistência pode sugerir uma defesa das relações e posições pré-estabelecidas, assim como permite manter os interesses de tudo e todos que se encontram envolvidos no processo. Cada posição ocupada pelos diferentes agentes, sejam eles produtores, patrocinadores e telespectadores, tem um significado e representa uma função. Esta é a lógica de funcionamento de um campo, no caso deste estudo, especificamente o campo esportivo. Tais estratégias dos agentes, as tomadas de posições, segundo Bourdieu(1996), dependem da posição que eles ocupem na estrutura do campo, seja através de um reconhecimento interno ou notoriedade.

No programa estudado a forma que assume cada agente (disposições), faz perceber que de certa forma existe uma sincronia de interesses. A preocupação expressa dos produtores estava relacionada a oferecer informação de qualidade e divulgar os diferentes esportes, convidando o telespectador e suscitando seu interesse. Contudo, com o decorrer do tempo houve a necessidade de não somente atrair audiência com o interesse de

informar, mas para também obter patrocínio financeiro que mantivesse o programa no ar. Apesar deste fator, o programa não mudou sua formatação, pois se acreditava que o principal motivo do término ou não do programa, estava relacionado ao horário em que o programa era transmitido e o fato da emissora ser um canal por assinatura. Para os patrocinadores, interesses comerciais, assim como relações internas de favores, podem influenciar fortemente na opção pelo investimento em um programa em detrimento de outro. Ao telespectador, seu posicionamento é um tanto relativo, o interesse por programações diferenciadas é bastante evidente. E este é o vetor chave para todo o processo do telejornalismo esportivo, que se preocupa em atingir apenas uma parcela da população, ou seja, a mais lucrativa. Aos olhos dos chamados agentes esportivos, um programa de mesa redonda, poderia oferecer mais assuntos e melhores abordagens.

### **3. Considerações Finais**

Utilizando como referencial a teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, foi possível analisar as relações que se estruturam no interior do meio esportivo, especificamente no programa “esportes.com. Observando os agentes representados pelos: produtores, patrocinadores e telespectadores, pode-se entender que existe uma interação, que caminha em conjunto, entretanto enfocando interesses específicos de cada um. A análise do meio comunicativo televisivo aponta os caminhos nos quais os jornalistas se apóiam para construir a notícia. Inúmeros critérios são estipulados. Primeiramente por um consenso da profissão jornalística e posteriormente, dentro da própria emissora, que se ramifica em princípios diferenciados de acordo com o tipo de programa. Tais critérios têm como objetivo, promover informação de qualidade e assegurar ao telespectador veracidade dos assuntos que lhes são transmitidos. Entretanto no meio esportivo a situação se mostra bastante confusa, existe pouca literatura sobre jornalismo esportivo, como também poucos profissionais realmente especializados na área. Informar, comunicar, discutir, entreter, não é designado qual a verdadeira função de um programa jornalístico de mesa redonda. Sendo assim, cada produtor define o que considera a melhor opção. Desta forma, o jornalismo esportivo (entenda-se mesa redonda) tende a se tornar simples relator de opiniões, as quais muitas vezes mostram-se desconexas e impertinentes. Um meio termo ainda não foi definido, pois, devido às singularidades inerentes ao meio esportivo não é possível simplesmente determinar os mesmos critérios existentes para o telejornalismo em geral, porém a falta deles se mostra ser muito pior.

Segundo a direção do programa esportes.com, o programa surgiu, devido a carência de uma programação esportiva menos limitada, que apresentasse em suas transmissões comentários de qualidade. Isto posto, torna-se possível utilizar as categorias para interpretação da realidade construídas por Bourdieu, ou seja, a oferta de programas esportivos já não estava agradando a todo o público televisivo. Sendo assim, um grupo de profissionais do meio esportivo, procurou adentrar na área jornalística com o objetivo de suprir essa expectativa, possivelmente criada pelas particularidades incorporadas em seu próprio Campo.

As barreiras encontradas durante o processo são bastante significativas, isto porque não é possível definir um meio termo para se falar em esporte. Todos se consideram aptos para falar sobre esportes, desta forma o jornalismo apresentado pelas mesas redondas, emite comumente assuntos que não necessitam de competência específica pra serem comentados, assim como leva em pauta apenas os mesmos assuntos, que muitas vezes é o mais aceito pelo público e pelos patrocinadores.

As dificuldades encontradas pelo “novo” que tenta se inserir em um campo, como cita Bourdieu, pode ser observada no programa estudado. Desde a forma com que se abordam as notícias, passando pelas pré-disposições que o público apresenta e chegando ao patrocínio, são encontradas dificuldades e oposições.

A existência de patrocinadores que tenham como interesse promover o esporte como um todo, é bastante limitada. A busca incessante pela audiência faz com que os investimentos procurem programações que realmente sejam significativas antes de ser transmitida, e não há interesse em promover algo relativamente novo. O telespectador por sua vez, demonstrou-se bastante interessado no programa visto que a audiência aumentava com o passar do tempo, mesmo tendo como dificultador dois pontos importantes: o programa ser transmitido por uma emissora de canal por assinatura e o horário do programa estar no momento chamado ‘nobre’ da televisão. Observou-se que realmente o público era não somente composto por pessoas vinculadas diretamente ao esporte ou a atividade física, mas a todo tipo de pessoas. Segundo alguns autores da comunicação e sociologia, esta situação pode representar a mudança da demanda, ou seja, uma evolução das práticas e um entendimento mais apurado dos assuntos discutidos, faz com que o telespectador transforme suas predileções.

Este emaranhado de relações, superficialmente pode passar despercebido, no estudo que tenha como tema a produção midiática esportiva. Entretanto pode se observar que os conteúdos abordados, representam um reflexo da relação estipulada pelos os agentes estudados neste estudo. Entre interesses e objetivos, o programa E.C, em seu início demonstrou bastante independência em relação a patrocinadores como também em relação a opinião pública. Contudo, com o decorrer do tempo, algum patrocinador acabou se tornando uma necessidade de sobrevivência, ou seja, a falta de investimentos segundo os produtores, foi o elemento chave para o término do programa.

A dificuldade em incorporar as referências comuns ao meio da produção televisiva esportiva, não resultou na definição da continuação do programa. Apesar das limitações encontradas ao longo do tempo, o E.C não mudou sua formatação. Devido ao grupo de produção ser basicamente formado por profissionais que defendiam os mesmos princípios, não houve necessariamente um confronto de opiniões, nem desvio dos principais objetivos.

Neste contexto convém ressaltar que, o objetivo deste trabalho não foi em nenhum momento chegar a conclusões, nem tampouco julgar determinadas situações. Mas sim apontar novas possibilidades e retratar relações e disposições oculta aos olhos de muitos. Esta parte invisível do telejornalismo esportivo merece atenção especial, pois é uma área que vem se desenvolvendo aos poucos. Os agentes situados neste meio podem confirmar a ascensão que o meio telejornalismo esportivo vem sofrendo. E assim novas formas de programação começam a surgir, alavancadas pela grande receptividade pública.

Sendo assim, a atenção deste trabalho se volta para a importância em estabelecer critérios e definir metas que o jornalismo esportivo (principalmente as “mesas redondas”) poderia aderir. Aos profissionais que se envolvem nesta área, observa-se que ainda existe um longo caminho a seguir, pois é evidente que busca-se deste agente um tratamento mais cuidadoso de comentários e aperfeiçoamento. O Jornalismo, independente de que espaço se estenda e comente, merece a mesma atenção e seriedade. Obviamente que esta formatação se constrói a parti do vinculo com as diferentes áreas do conhecimento, mas que devem existir. Mais prudente nos parece ser abordar o jornalismo como um fenômeno cujo significado é constantemente redefinido na prática profissional do jornalista e nas relações que eles mantêm com outros setores da sociedade. (ALBUQUERQUE, 1998, p. 18)

Falar e levar em pauta o que se pensa, ou o que o telespectador gosta de ouvir, pouco esclarece e muito confunde a percepção do indivíduo. Aí se encontra a verdadeira preocupação em como se apresentar e representar os esportes e suas possibilidades através das mídia televisiva. Construir e comentar os conteúdos com cientificidade e embasamento permitem ao telespectador reconhecer o campo esportivo não somente como meio de entretenimento e diversão, mas como uma estrutura de relativa autonomia, com estrutura suficiente para movimentar pessoas, capital e organização de um grande negócio e de diversos interesses.

É importante enfatizar aos profissionais dos esportes e da comunicação a necessidade da aproximação entre estas duas áreas, para que possamos contribuir para o crescimento e a valorização da comunicação esportiva, uma nova área originada da união do esporte e as ciências da comunicação. (CAMARGO, 1999, p.166).

Desta forma será possível contribuir para um telejornalismo especializado, comentários coerentes e informação concisa, implicando seriedade ao meio televisivo e conseqüentemente ao meio esportivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Afonso. Manipulação editorial e produção da notícia: dois paradigmas da análise da cobertura jornalística da política. In: Rubim A., Pinto M., benz I.(orgs). **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 1998.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMARGO, Vera Regina Toledo. **A sociedade midiática: identidades culturais e a massificação do esporte-espetáculo**. SP:1999. (mimeo)

CAMARGO, Vera Regina Toledo. **Comunicação esportiva: fluxos convergente entre as ciências da Comunicação e o esporte**. In: **Revista Motrivivência**, ano XII, nº17, Florianópolis, SC: editora da UFSC, setembro,2001.

COELHO, Paulo Vinicius. **Jornalismo esportivo**. São Paulo, SP: Contextos, 2ªed., 2004.

JESPERS, Jean-Jacques. **Jornalismo Televisivo**. Coimbra: Minerva, 1998.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa Jornalística**. Rio de Janeiro. Record, 2003.

LEAL Filho, Laurindo I. **A melhor TV do mundo: o modelo britânico de televisão.** São Paulo: Summus, 1997.

PAULA, Silas de. Estudos culturais e receptor ativo. In: Rubim A., Pinto M., bentz I.(orgs). **Produção e recepção dos sentidos midiáticos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª ed., 1998.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns: televisão e pós-pensamento.** Bauru, SP: EDUSC, 2001

**Endereço: Travessa Étore Marena, nº151, casa 11**

**Cep: 83025190/ São José dos Pinhais-PR**

**E-mail: [camileufpr@yahoo.com.br](mailto:camileufpr@yahoo.com.br)**

**Recurso audiovisual: datashow**

## **ESTUDO DAS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS/VIOLENTOS DE ESCOLARES E A PROGRAMAÇÃO DA TELEVISÃO<sup>1</sup>.**

**Rita De Cássia Giassi (autor)**

**Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física Escolar/UFSC**

**Clarete Erbs (co-autor)**

**Mestranda em Educação Física na área Teoria e Prática/UFSC**

**Resumo:** *No ambiente escolar é possível observar conflitos entre os alunos podendo chegar a agressões físicas. Nesse estudo buscou-se compreender quais as possíveis origens do comportamento agressivo/violento apresentado pelas crianças na escola, especialmente nas aulas de Educação Física, e que relações são possíveis de se estabelecer destes com a programação da televisão. Posteriormente, apontaram-se reflexões no âmbito da Educação Física escolar sugerindo uma estratégia de ação. Constatou-se a necessidade de educar com e para a televisão objetivando formar indivíduos mais críticos e reflexivos frente ao conteúdo apresentado pela mesma.*

**Abstract:** *In the school settings it is possible to observe conflicts and even fights amongst the students. In this study, the aim was to comprehend the possible reasons of the children's aggressive/violent behaviour in school, mainly in Physical Education lessons and to find out the possible connections between those and the programming of TV. Later, reflections were pointed with regard to scholastic Physical Education proposing a strategy of action. A necessity of educating with and to the television aiming to prepare more critical and reflective subjects towards its content was verified.*

**Resumen:** *En ambientes escolares es posible observar conflictos entre alumnos pudiendo llegar a agresión física. En este estudio, se busco comprender los posibles orígenes de los comportamientos agresivos/violentos presentados por los chicos en la escuela, especialmente en las clases de Educación Física, y que relaciones son posibles de establecer entre ellos y la programación televisiva. Posteriormente se presentaran reflexiones en el ámbito de la Educación Física escolar haciendo sugerencias de estrategias de acción. Constatase la necesidad de educar con e para la televisión con el objetivo específico de formar individuos más críticos y reflexivos frente al contenido presentado por la misma.*

### **INTRODUÇÃO**

O sistema capitalista parece utilizar meios para divulgar, incutir e legitimar sua ideologia. Segundo Pentecost (1991) a TV “orientada pela ética capitalista corresponde à ideologia dominante, visa antes e acima de tudo o lucro, a partir do qual tudo se

---

<sup>1</sup> Texto produzido a partir de monografia apresentada em novembro/2004, no curso de Especialização em Educação Física Escolar, promovido pelo NEPEF/CDS/UFSC.

justifica”.(p.34) Para a autora, a TV “veicula, ao longo de todo o tempo de transmissão, valores e princípios da ética capitalista, como o individualismo, a competição, o materialismo”.(idem)

Como professoras de Educação Física, percebeu-se que a agressividade e violência observadas no comportamento de alguns alunos em determinados momentos das aulas e nos intervalos na escola se assemelham com as veiculadas em algumas das programações da televisão.

Em um estudo bibliográfico, abordou-se pesquisas que têm examinado a relação TV e criança e os efeitos da violência na TV sobre o comportamento infantil, para compreender quais as origens e os possíveis motivos que levam as crianças a apresentarem comportamentos agressivos/violentos no ambiente escolar e, em especial, se a programação infantil apresentada pela TV pode ter alguma relação com esse comportamento. Em seguida, apontaram-se algumas sugestões para que, no âmbito da Educação Física escolar, estas relações serem tematizadas pedagogicamente, visando a reflexão dos alunos a respeito das suas próprias atitudes.

## **TV E IMAGINÁRIO INFANTIL**

Segundo Brann, citada por Girardello (1998), a “transparência da imaginação” seria um fenômeno “em que ‘recebemos de olhos abertos o mundo à nossa volta, ao mesmo tempo em que projetamos sobre ele as cenas interiores de nosso olho mental’”. (p. 132-133).

Frente a isso, existem duas tendências básicas sobre o papel da TV na vida imaginativa da criança. Na tendência crítica os autores combatem a TV por considerar que a mesma suprime/asfixia a imaginação da criança ao retirar dessa a “habilidade de compor figuras em sua mente”.(Girardello, 1998, p. 136)

Numa outra tendência, referente aos aspectos positivos da televisão, alguns críticos reconhecem, no fato das crianças assistirem muitas horas a TV num dia, que neste fenômeno as mesmas encontram novas habilidades cognitivas adquiridas no processo como, por exemplo, o rápido processamento da informação visual.

Segundo Girardello (1998), pesquisas empíricas realizadas na psicologia cognitiva nos EUA contribuem para uma maior compreensão dos processos imaginativos envolvidos na relação entre a criança e a televisão. Essas pesquisas chegaram a conclusão da “necessidade de se examinar de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão”.(idem, p. 155). Os três fatores do cotidiano da criança que os pesquisadores consideraram mais importantes são: a amplitude do tempo que a criança assiste a TV; o tipo de mediação adulta; o conteúdo da programação - estudos confirmaram “que muita ação e violência na televisão podem inibir o desenvolvimento de fantasias agradáveis nas crianças, e estimular fantasias de agressividade”.(Girardello, 1998, p. 156).

Confirmou-se que a TV isoladamente não prejudica a vida imaginativa da criança. Seus efeitos maléficos ou “benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança - física, afetiva e poética - não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais”.(idem, p. 157).

## **CRIANÇA E A VIOLÊNCIA NA TELEVISÃO**

Considerando que existem pesquisas relacionando violência na mídia e violência na sociedade o que estes estudos nos dizem?

No livro *A criança e a violência na mídia*, organizado por Ulla Carlsson e Cecília von Feilitzen (2000), alguns artigos relatam pesquisas nesse âmbito.

Wartella, Olivarez e Jennings (2000) descrevem que na sociedade americana a violência aumentou e a análise mais trágica está relacionada a crianças e adolescentes. As autoras questionam o que seria responsável por esse quadro de violência. De acordo com elas, mesmo que a violência na TV não seja o único fator que contribui para o comportamento violento, “mais de quarenta anos de pesquisas indicam uma relação entre a exposição à violência na mídia e o comportamento agressivo”. (p.61).

Desde 1994, Wartella, Olivarez e Jennings (2000) estão engajadas numa das maiores pesquisas sobre violência na TV norte-americana, o Estudo da Violência na Televisão Nacional (NTVS - National Television Violence Study). Conforme as autoras, esse estudo teve como objetivo controlar a programação da TV durante três anos e relata como a violência foi retratada na TV em cada um dos anos. Nos dois primeiros anos do estudo, as autoras constataram que:

A maioria dos shows de televisão norte-americana contém cada um pelo menos um ato de violência; o contexto em que a maior parte da violência é apresentada é são; (...) a violência raramente é punida no contexto imediato em que ocorre; e raramente resulta em prejuízo observável para as vítimas. (...) os perpetradores de violência ficam sem punição em mais de 70% de todas as cenas violentas - embora possam ser punidos ao final do programa. (...) as consequências negativas da violência - prejuízos para as vítimas e suas famílias, bem como danos psicológicos, se não físicos, aos perpetradores da violência - não são retratadas com frequência. (p.63)

Por outro lado, Wilson et al. (2000) revisam uma parte da análise do primeiro ano do estudo conduzido pelos pesquisadores da Universidade da Califórnia (NTVS). Primeiramente os autores examinaram o conjunto de conhecimento científico avaliando os efeitos da violência na TV sobre o público espectador. Os mesmos autores chegaram a quatro conclusões que representam suposições acerca desses efeitos da violência na tela sobre o público:

- a) a violência na TV contribui para efeitos anti-sociais nos espectadores;
- b) há três tipos primários de efeitos resultantes de ver violência na TV:
  - aprendizagem de atitudes e comportamentos agressivos;
  - dessensibilização à violência;
  - maior medo de ser atingido pela violência.
- c) nem toda violência apresenta o mesmo grau destes efeitos nocivos;
- d) nem todos os espectadores são afetados da mesma forma pela violência.

Os autores apontam ainda que as representações que apresentam um alto risco de ensinar comportamentos agressivos para as crianças com menos de sete anos concentram-se nos programas e canais destinados a elas; e que, para as crianças mais velhas e adolescentes, as representações de alto risco se encontram principalmente nos filmes e produções dramáticas.

Em outro artigo, Merlo-Flores (2000) relata uma pesquisa realizada com Usandivaras e Rey para tentar confirmar a hipótese de que a violência aumenta o comportamento agressivo das crianças. Eles estudaram a relação da violência e TV levando em consideração o conhecimento das características de personalidade das crianças, principalmente o grau de agressão das mesmas, como também o ambiente das crianças e as ligações estabelecidas nesse ambiente. Baseada na pesquisa, Merlo-Flores (2000) descreve que a realidade é projetada na seleção e integração dos conteúdos



televisivos e esse processo de seleção e integração dependerá de “uma perspectiva psicológica, das necessidades individuais da criança e, de uma perspectiva sociológica, das ‘variáveis suaves’, que permitem uma segmentação e agrupamento das crianças, jovens e adultos de acordo com suas necessidades e carências”.(p.208)

## **VIOLÊNCIA NA TV E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Segundo Ferrés (1996), nos EUA uma criança em todo o período escolar básico – fundamental e médio - “assiste a 11 mil horas de aula e fica 25 mil horas assistindo TV”. (p. 84).

Para o autor, a TV funciona como um espelho “porque projeta para o espectador uma imagem idealizada de si mesmo e do mundo”.(p. 44 - 45), o que facilita a indução de condutas e valores.

Segundo ele, foi elaborado “um quadro clínico das conseqüências negativas que afetam a criança viciada em televisão” e dentro desse quadro encontra-se o “comportamento agressivo”. (p. 85). Para alguns a TV “é a responsável direta do enorme aumento nos índices de violência e de delinqüência nos países industrializados”. (Ferrés, 1996, p. 88).

Particularmente, no âmbito da Educação Física, a percepção de que os alunos vêm apresentando comportamentos agressivos/violentos nas aulas já é constante, mas existem poucas investigações sobre o assunto.

Betti (2003) descreve que “as mídias exercem influência crescente e decisiva também no âmbito da cultura corporal de movimento, informando e ditando formas, construindo novos significados (...) o consumo de informações e imagens provenientes das mídias faz parte da cultura corporal de movimento contemporânea, e, portanto, (...) deve ser objeto e meio de educação, visando instrumentalizar o aluno para manter uma relação crítica com as mídias”.(p. 97 - 98). Assim, alerta que, “Não podemos mais ignorar a televisão e as práticas corporais que ela retrata. (...) Portanto, a Educação Física deve apropriar-se crítica e criativamente da linguagem audiovisual e televisiva se quiser (...) *atualizar* sua tarefa educativa”.(p. 98).

## **ESTRATÉGIA DE AÇÃO: ENCENAÇÃO DE UM FILME**

O objetivo dessa última parte do estudo é o de propor adequação de conteúdos e estratégias que permitam incorporar o discurso televisivo ao ensino da Educação Física. (Betti, 2003).

Conforme Ferrés (1996), a integração da televisão à sala de aula pressupõe considerar duas dimensões: educar *na* televisão e educar *com* a televisão. Para o autor, educar *na* televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, (...) oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas... (...). Mas também educar *com* a televisão. Incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis de ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. (Ferrés, 1996, p. 92 - 93).

Sugere-se, assim, a tematização dos “comportamentos agressivos/violentos apresentados pelos alunos nas aulas de Educação Física” como conteúdo de ensino-aprendizagem da disciplina, através da *encenação pelos alunos* como instrumento de

vivência para a análise e a compreensão do assunto, sugerindo ainda que a encenação seja filmada para a análise do que foi encenado/dramatizado.

Nessa estratégia, a encenação e sua filmagem fazem com que o estudo do tema seja mais atraente porque os personagens serão os próprios alunos, que ainda poderão se ver na TV. Filmar a encenação/dramatização realizada pelos alunos, para depois projetar as imagens gravadas na televisão, pode se caracterizar numa motivação a mais no estudo do assunto e, também pode, “propiciar um ensino mais significativo”.(idem, p. 98)

Após a encenação/dramatização, chega a fase de discussão e análise, pelos alunos e professor, do conteúdo filmado. Para essa análise, sugere-se a utilização do método compreensivo de Joan Ferrés (1996) descrito em seu livro intitulado *Televisão e Educação*, também tratado por Betti (2003). Esse método vem contribuir para o estudo do assunto no sentido “de integrar as faculdades humanas mobilizadas pelas imagens”. (Ferrés, 1996, p. 99).

É recomendável que o professor instaure um processo de discussão, debate e reflexão na busca de relacionar o conteúdo projetado das filmagens com as vivências dos alunos, com os aspectos de sua cultura corporal de movimento, com contextos históricos passados e presentes e, também, com dados, pesquisas científicas. Segundo Betti (2003), o professor tem o papel de direcionar, conduzindo-a para um “fechamento”, conclusão.

Utilizando essa estratégia de ensino-aprendizagem se oportuniza que o aluno dê “sentido àquilo que, numa primeira fase fazia sentido somente à sensibilidade”. (Ferrés, 1996, p. 88). Um dos objetivos que se pretende “é tornar o aluno capaz de aprofundar-se, ir além do que está na aparência do discurso televisivo”.(Betti, 2003, p. 114)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pode-se constatar que a programação da TV tem relação com comportamentos e os valores observados nas crianças, no seu cotidiano. Frente as conclusões das pesquisas relatadas referentes a influência da TV na imaginação da criança e no comportamento agressivo/violento apresentado pela mesma, foi possível perceber que tanto a TV como o contexto social em que essa criança está inserida são fatores importantes para compreender as origens de possíveis problemas na sua vida imaginativa e no seu comportamento. Na escola, particularmente nas aulas de Educação Física, o aluno também vem refletindo essas influências que sofre da TV e do contexto social em que se encontra. A intenção da estratégia sugerida é contribuir para que o aluno compreenda o seu próprio comportamento, a possível origem do mesmo e relacione com outros fatores que estão presentes em seu cotidiano e, especialmente, que se reflita sobre a questão agressividade/violência, que em alguns casos é naturalizada, tanto na vida real como na ficção dos filmes e programas de TV. Assim, a TV pode deixar “de ser um meio que adormece para se transformar em um meio que enriquece”.(Ferrés, 1996, p. 172)

## BIBLIOGRAFIA

- CARLSSON, U., VON FEILITZEN, C. (orgs) **A criança e violência na mídia**. 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a Educação Física Escolar. In: **Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas**. Betti, Mauro (org). São Paulo: Hucitec, 2003. p. 91-137.
- FERRÉS, J. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIRARDELLO, GILKA. A Televisão e a Imaginação da Criança. In: **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. Doutorado em Jornalismo apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), 1998. p.131-172.

MERLO-FLORES T. Por que assistimos à violência na televisão? Pesquisa de campo argentino. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 187-215.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

WARTELLA, E., OLIVAREZ, A., JENNINGS, N. A criança e a violência na televisão nos EUA. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p.61-70.

WILSON, B. J. et al. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: **A criança e violência na mídia**. Ulla Carlsson, Cecilia von Feilitzen (organizadoras), 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 71-91.

#### Endereço

R. Julia Schoroeder, 440  
Bela Vista I – São José – SC  
CEP: 88110-250  
e-mail: ritagiassi@ig.com.br

## MÍDIAS, ÉTICA E CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM DESENHO ANIMADO

Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão  
Licenciado em Educação Física, Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru  
Mauro Betti  
Livre-Docente, Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru

*Este estudo buscou interpretar, à luz das teorias éticas, um produto da mídia televisiva, qual seja, um desenho animado que envolve questões morais, buscando contribuir, a partir da Filosofia, para a fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física. São apresentadas e discutidas algumas resoluções propostas pela filosofia moral aos problemas prático-morais percebidos na narrativa do desenho animado. Conclui-se que o professor de Educação Física deve buscar apoio na filosofia moral para propor um debate ético que consiga superar o senso comum.*

## MIDIAS, ETHICS AND ATTITUDE CONTENTS IN SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION: REFLEXIONS FROM A CARTOON

*The present study tried to interpret, through ethical theories, one product from television media, which is a cartoon, that involves moral issues, searching to contribute for the theoretical fundamentation necessary to the development of the attitude contents in Physical Education classes, in the philosophy field. Some resolutions proposed by moral philosophy to the practical-moral problems noticed in the cartoon speech are presented and discussed. It is possible to conclude that the physical education teacher must search for support in the moral philosophy to suggest an ethical debate which is capable of overcoming the common sense.*

## MÍDIA, ÉTICA Y CONTENIDOS ATITUDINAIS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA: REFLEXIONES DESDE UN DIBUJO ANIMADO

*Este estudio ha buscado interpretar, la luz de las teorias éticas, un producto de mídia televisiva, dibujo animado, que implica preguntas morales, buscando contribuir, desde la filosofía, para el decreto teórico necesario al desarrollo de los contenido atitudinais en las lecciones de la Educación Física. Se presentan y discutieron las ofertas de algunas resoluciones para la moraleja filosófica a los problemas pra'ctico-morales percibidos en la narrativa del dibujo animado. Uno concluye que el profesor de la Educación Física debe buscar la ayuda en la filosofía moral para considerar un discusión ético a el cuál obtiene sobrepase en el sentido común.*

## INTRODUÇÃO

A Educação Física na escola apresenta, entre os problemas relacionados à sua prática pedagógica, dois importantes temas: as mídias e a ética. As *mídias*<sup>1</sup>, porque meios de comunicação como a televisão, jornais, revistas, internet etc, estão cada vez mais presentes no cotidiano, alimentam nosso imaginário e influenciam a construção de uma interpretação do mundo, exercendo também influência decisiva na cultura corporal de movimento<sup>2</sup>, no âmbito da qual informa, dita formas e constrói novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, em especial no caso do esporte (BETTI, 2003). A *ética*, porque possibilita a reflexão/problematização de conteúdos educacionais poucas vezes explicitados na Educação Física Escolar. Como conteúdo educacional, os valores e atitudes tornam-se ponto fundamental para se pensar em qual sociedade estamos vivendo, e qual queremos viver.

A questão da aprendizagem de valores é vista como um problema e ao mesmo tempo como uma solução. O mundo que em vivemos cada vez mais se complexifica, algumas das utopias que alimentavam esperanças de muitas pessoas foram derrubadas, pensadores detectam uma crise do modo de vida ocidental. Nesse quadro, educar torna-se buscar novos caminhos, encontrar valores e vivenciá-los para que se possa superar o estado atual.

A escola além do saber elaborado (conhecimentos científicos, métodos e habilidades), tem também a função de transmitir, produzir e reproduzir valores referentes ao sistema cultural da sociedade (COLL et al., 2000). Contudo, a escola vem contribuindo para a interiorização das idéias, dos valores e das normas da comunidade de uma maneira quase sempre conservadora; o processo de socialização que a educação conduz, por vezes consolida, de maneira explícita ou implícita, “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A escola, tradicionalmente, atenta-se mais para os *conteúdos conceituais*, que são caracterizados por uma abordagem dos conceitos, fatos e informações de um determinado assunto, mas é preciso ressaltar a importância dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Muitas vezes, a escola considera que esses conteúdos são apreendidos de maneira espontânea, e portanto não é necessário a intervenção do professor (BRASIL, 1998a).

Os *conteúdos procedimentais* são tradicionalmente trabalhados nas aulas de Educação Física; um exemplo é a aprendizagem de habilidades motoras específicas de cada modalidade esportiva. As atitudes e valores constituem os *conteúdos atitudinais*, e, segundo Coll et al. (2000), devem ser conteúdos de ensino em duas dimensões: uma dimensão mais geral, ligada aos valores que a escola deve proporcionar, como formar um cidadão crítico e criativo, que tenha participação em uma sociedade democrática; e uma dimensão específica que diz respeito a cada disciplina escolar. Então, a Educação Física precisa preocupar-se com valores mais gerais, e atentar especificamente para valores e atitudes específicos que estejam relacionados à cultura corporal de movimento. Exemplo da dimensão atitudinal em uma aula de Educação Física são as regras dos diversos jogos, as quais devem envolver um processo de construção e obtenção de acordos por todos os participantes.

## FILOSOFIA MORAL, VALORES E TEORIAS ÉTICAS

A dimensão ética, relacionada a valores e atitudes, possui raízes na filosofia moral, e é preciso então nela buscar um entendimento mais aprofundado do assunto.

A ética, ou filosofia moral, encontra sua importância nos problemas práticos morais. Vázquez (2001, p. 23) entende que a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. Assim, a ética assumiria um caráter científico, e a moral seria o objeto de estudo desta ciência.

Não existe um consenso no entendimento de ética, já desde sua origem etimológica. Os vocábulos *ethos* (grego) e *mores* (latim), significam os costumes tradicionais de uma sociedade, mas Chauí (2003) nos alerta para uma diferenciação existente na língua grega, na qual a palavra *ethos* é pronunciada com uma vogal breve chamada *epsilon*, e deste modo passa a significar “caráter, índole natural, temperamento”, referindo-se, portanto, às características pessoais.

Já a moral, segundo Vázquez (2001, p. 63), pode ser definida como:

um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Nesse sentido, a moral pode ser entendida como as normas, as regras, os valores, os princípios que regulam as ações. Tais aspectos norteadores das ações podem ser aprendidos na escola na forma de saber sistematizado, nas relações cotidianas, ou por intermédio das mídias, constituindo assim um conhecimento sobre o mundo.

Se formos considerar a moral como “um conjunto de regras e normas”, ela existe desde o momento em que o homem começou a organizar-se em comunidade, mas as primeiras reflexões sobre os valores que sustentam as relações vêm com as perguntas socráticas do tipo: O que é a justiça? O que é a coragem? O que é a amizade? Com isso, o estudo da moral inicia-se com Sócrates e vai se consolidar com Platão e Aristóteles (CHAUI, 2003).

As produções filosóficas constituíram as teorias éticas, as quais podem ser agrupadas, segundo Chauí (2003), em: *racionalismo ético* e *emotivismo ético*.

O Iluminismo veio resgatar a discussão ética em um enfoque racionalista; pensadores como Descartes, Kant, Spinoza, Hume e Rousseau, acreditavam que por meio da razão o homem conseguiria quebrar as correntes da servidão feudal (REALE, 1990).

Kant (1724-1804) desenvolveu uma moral que visa à autonomia do indivíduo. Isso quer dizer que o homem é criador dos valores morais através da sua consciência, e que a conduta que rege as ações não é definida por uma moral exterior, mas sim pela consciência moral que é a própria razão (WALKER, 1999). Para Kant todo valor moral vem da lei moral, que é um imperativo categórico que confere a certas ações uma permissão ou proibição. Toda ação para ser moral deve ser pautada na boa vontade; “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como princípio de uma legislação universal” (KANT, 2003, p. 40).

Uma lei moral válida para todos os homens só será possível quando a razão for pura prática, assim, ela terá valor universal. Para se compreender a moral formulada por Kant é preciso entender o conceito de “princípios práticos” que são como regras gerais determinadas pela vontade. Dentro destas regras teremos várias outras regras mais específicas, como, por exemplo, a regra geral “cuide do seu corpo”; algumas regras que derivam dessa seriam: “faça exercícios”, “alimente-se corretamente”. Além disso, os “princípios práticos” são divididos em “máximas” e “imperativos”. As “máximas” são formulações válidas para quem as formulou, elas tem fundamento subjetivos. Por exemplo,

em um jogo de futebol, alguém pode ter como uma “máxima” que, toda vez que o árbitro não estiver olhando, ele pode empurrar o adversário.

Nietzsche (1844-1900), como representante do emotivismo, nega os valores tradicionais, e após severas críticas à moral construída historicamente pela aristocracia, Igreja e outros setores dominantes da sociedade, propõe a “transvaloração dos valores”. No livro “*Genealogia da Moral*” ele defende a existência de dois tipos de moral: uma moral aristocrática, dos fortes, que se afirma na vontade de dominar as pessoas, e a moral dos fracos, ou escravos, que seria uma moral democrática ou socialista. Nietzsche busca recuperar a vida a partir da transmutação dos valores cristãos, criando um “super-homem nietzschiano”, em que a *Vontade de Potência* - que significa “criar”, “dar”, “avaliar” - seria uma força criadora de novos valores; este homem estaria além do bem e do mal, a força desse homem estaria na personalidade criadora e no amor ao distante (REALE, 1990).

### **A teoria dos valores e atitudes**

Segundo Silva (2000), “valor”, num sentido mais amplo, faz referência ao que é significativo para a existência humana; o valor como objeto de escolha e preferências pode ser determinante ou determinado do nosso existir.

Os valores são como “princípios éticos com respeito aos quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e empregam para julgar as condutas” (VANDER ZENDEN apud COLL et al., 2000, p. 127), e são relativamente mais estáveis que as atitudes. As *atitudes* são como “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado de um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (COLL et al., 2000, p. 122).

Ao longo da história, a teoria dos valores, segundo Abbagano (2000) constituiu duas correntes: uma estreitamente relacionada a um sentido metafísico, que considera os valores como absolutos; e a outra que vê a relação do homem com as ações humanas, e considera o subjetivismo do valor. Segundo Silva (2000), essas duas correntes contribuíram para o estudo das teorias dos valores: o *materialismo histórico dialético*, no pensamento de Marx, Habermas, Horkheimer etc.; e a *fenomenologia*, com contribuições de Husserl, Brentano e Scheler.

Do ponto de vista do materialismo histórico dialético, Silva (2000) alerta que não devemos correr o risco de analisar as formações ideológicas a partir de um materialismo vulgar mecânico, pois o sistema axiológico está inserido na totalidade das relações sociais de produção. As relações sociais, que são responsáveis pelo aparecimento dos valores, sentimentos, idéias e princípios, são históricas e transitórias, e é somente na práxis que veremos revelar-se nossa forma de pensar.

As linhas fenomenológicas que estudam a dimensão axiológica têm como representantes pioneiros Brentano (1838-1917) e Husserl (1814-1928), que procuraram vencer o nível do *cogito* (pessoal, individual, subjetivo) para alcançar o “universo das coisas” (o outro, instituições, história). Brentano vai dizer que “toda consciência é consciência de algo”, assim ele propõe que somos capazes de trazer para si o objeto através da intencionalidade da consciência, para tanto, o reconhecimento dos objetos é realizado pela “intuição das essências vividas” (SILVA, 2000, p. 56).

### **MÍDIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA**

O esporte, juntamente com outras manifestações da cultura corporal de movimento (por exemplo, as ginásticas), tem lugar de destaque nas diversas mídias, nos programas e matérias esportivas propriamente ditos, nos noticiários, nos eventos ao vivo, as quais transformam o esporte em produto de consumo. Especialmente a TV possibilita a

veiculação, a um grande público, de valores e conhecimentos em torno do esporte telespetáculo - uma representação do “real” que prioriza a forma de apresentação do espetáculo, em detrimento do esporte como uma experiência humana mais global (BETTI, 1998).

Kunz (2000) entende que o esporte está intimamente ligado às mídias, as quais o apresentam segundo alguns valores e princípios de um modelo hegemônico, que orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física: competição, busca de rendimentos orientados pelo modelo olímpico (*altius, citius, fortius*), regras básicas e universais, comparação de rendimentos, padrões de movimentos, especialização, instrumentalização, locais e materiais padronizados. Betti (1998) também destaca alguns valores presentes no discurso esportivo das mídias: vitória, esforço intenso, medalhas, dinheiro, “sucesso” na vida.

Betti (1998) entende que o discurso televisivo sobre o esporte, em última instância, trata de “formas de vida”, como: jogo, trabalho, prazer, sorte, corpo competição, violência, liberdade, bem e mal, vida e morte, superação, esforço. A existência humana aparece no esporte, por meio de estereótipos, que surgem e se sustentam na vida social. É constante a presença, em filmes, desenhos e seriados, de questões relacionadas ao que se entende por justo/injusto, liberdade/condicionamento, bem/mal etc.

Tal estado de coisas promove um desafio ao professor de Educação Física: interpretar criticamente as representações da cultura corporal de movimento presentes nas mídias, de modo a *atualizar* sua tarefa educativa (BETTI, 1998). Entendemos que tal interpretação crítica deve privilegiar a dimensão ética, para assim permitir a reflexão/tematização sobre os valores presentes nos discursos midiáticos, e assim possibilitar seu desenvolvimento como conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física.

A Educação Física é aqui entendida como uma disciplina escolar que lida com conhecimentos relativos à *cultura corporal de movimento*, e endereça seus objetivos à ação sobre a personalidade do aluno. A apropriação da cultura corporal de movimento realiza-se quando o aluno toma contato com um conjunto de valores que motivem e forneçam sentido às suas práticas corporais, possibilitando atitudes que conduzam à prática adequada de sua motricidade (BETTI, 2002).

## **OBJETIVO**

O objetivo deste estudo é interpretar, à luz das teorias éticas, um produto da mídia televisiva, qual seja um desenho animado que envolve questões morais, buscando contribuir, a partir da Filosofia, para a fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física.

## **METODOLOGIA**

Este estudo utiliza um enfoque filosófico para abordar a relação entre a ética, as mídias e a prática pedagógica da Educação Física. Para Porta (2002), a tarefa da filosofia não é responder perguntas, mas sim buscar possíveis problemas para desfazê-los, e revelar sua carência de sentido. Assim, conforme Rios (1993) afirma, quando a reflexão ética procura na Educação Física sua problematização, ela visualiza dois caminhos: Para onde vai? De que vale? Estas perguntas direcionam nosso olhar para a dimensão dos valores nas aulas de Educação Física.

Ferrés (1996), por intermédio de uma “metodologia compreensiva” propõe a educação *no meio e com o meio*. A educação *na* televisão visa introduzir a compreensão da linguagem audiovisual, e descobrir como funciona o meio em todos os aspectos: social, ideológico, ético, estético, etc. Educar *com o meio* significa utilizar as mídias como parte do processo pedagógico, como uma ferramenta que facilita a dinâmica de ensino e



aprendizagem. Como as imagens televisivas atingem as nossas faculdades humanas inicialmente pela emoção que causam, um método que objetive a educação no meio e com o meio deve possibilitar a integração da experiência que as mídias provocam, e “chegar à reflexão por meio da emoção” (FERRÉS, 1996, p. 99).

Betti (2003) constatou que algumas matérias televisivas facilitam a tematização/problematização de questões relacionadas a atitudes e valores, devendo contudo se evitar discursos “moralistas”, e, sempre que possível, nas aulas de Educação Física deve-se aliar a reflexão às práticas corporais. Particularmente, o desenho animado é um gênero televisivo atraente e preferido pela maioria das crianças (BATISTA; BETTI, 2005).

O desenho animado selecionado é um episódio do “*Rocket Power*”, intitulado “*Um Campeão de Verdade*”, veiculado por um canal da televisão por assinatura. Seus personagens são quatro crianças/pré-adolescentes que gostam de praticar esportes radicais. *Otto* (9 anos) não gosta de perder, e está sempre tentando aperfeiçoar suas destrezas esportivas; sua irmã *Reggie* é a mais velha da turma, e gosta de tratar de questões relacionadas aos que estão em desvantagem nas diversas situações; *Twister* está na mesma classe escolar que *Otto*, que é seu melhor amigo. *Sam* tem 9 anos, é o goleiro do time de hóquei e gosta de estudar. O enredo gira em torno de uma fraude ocorrida em uma corrida de “*skate* deitado” (semelhante ao “carrinho de rolemã”) disputada entre *Otto* e *Twister*. *Otto* é um menino muito competitivo, que não está acostumado a perder. Já *Twister* habituou-se a perder de *Otto* em outras modalidades, como o surfe. Mas mesmo assim *Twister* consegue vencer todos os treinos. No dia da corrida, *Otto* descobre um atalho no percurso, e com medo de perder para *Twister*, “corta” caminho pelo atalho e ganha a competição, o que foi observado por *Reggie* e *Sam*. Depois de muitas provocações da irmã, que não concordou com sua atitude, *Otto* teve pesadelos, e sentindo-se culpado, resolve então propor uma outra corrida para *Twister*, para se redimir do que fez. Ao final *Twister* vence a corrida e *Otto* sente-se aliviado.

Este episódio já foi utilizado por Batista e Betti (2005) em pesquisa que objetivou compreender como a televisão contribui para a formação de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento de alunos da 2ª série do ensino fundamental. Sendo solicitados a comentar a história, os alunos destacaram questões prático-morais, como a trapaça e o arrependimento de *Otto*.

## INTERPRETAÇÃO À LUZ DAS TEORIAS ÉTICAS

O desenho trata de muitos problemas prático-morais, que devem ser endereçados às teorias éticas para uma possível resolução, a quais classificaremos, além da ética kantiana, em duas grandes correntes, conforme Silva (2000): a ética materialista e a ética fenomenológica.

### À luz da ética kantiana

No entendimento de Padovani (1967), para Kant a autonomia do indivíduo é conduzida pela consciência moral. O imperativo moral de Kant é categórico, não está condicionado a nenhum dado empírico. As ações morais são conduzidas pela boa vontade, segundo a lei moral: devemos agir para que nossas vontades se tornem um princípio universal. *Otto* não poderia ter tomado aquele atalho, porque essa ação não seria tida como um princípio universal. Segundo a perspectiva kantiana, o que fez *Otto* agir assim foi sua vontade, por isso o imperativo categórico conduz a uma proibição; portanto, tal ação não

poderia tornar-se universal. A consciência cria nossos valores morais; nessa visão, o que conduziu *Otto* a confessar a verdade para seu amigo, foi sua consciência moral.

#### **À luz da concepção materialista**

Para Marx, nossas convicções, idéias morais e normas estão imbricados na totalidade do processo da vida social, e é na práxis que nosso modo pensar se revela (HELLER, 1989). A superestrutura ideológica, que inclui a moral, tem como função regular as relações humanas, e o marxismo desenha uma moral baseada nos princípios da justiça e igualdade, pretendendo derrubar a moral capitalista, que aliena as relações sociais (VÁZQUEZ, 2001).

Marx e Engels (apud MARQUES, 1991, p. 24) declaram “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”; com esta afirmação nega-se a existência de uma universalidade da moral, ou seja, nossos conceitos morais não advêm da consciência, e sim das nossas relações sociais. Nessa perspectiva, o comportamento do personagem *Otto*, de fraudar a competição, segue a lógica de mercado da sociedade capitalista, que se manifesta no esporte por valores como a vitória a qualquer custo, em busca de recompensas extrínsecas.

Marx entende que nossa liberdade pressupõe a liberdade de todos os indivíduos e que, mais ainda, nossa liberdade está condicionada aos deveres sociais (HELLER, 1989). Nesse sentido, *Otto* vê como um dever para com seu amigo a devolução do prêmio por intermédio de uma nova corrida.

Para Vázquez (2001), comportamento moral deve ser analisado nos atos concretos; o factual caracteriza-se por um conjunto de atos humanos que são regidos pelo plano normativo (regras, normas, princípios). A competição, do ponto de vista normativo, coloca a necessidade de vencer, de acordo com normas socialmente aceitas; nossos atos morais estão sujeitos à aprovação ou reprovação dos demais indivíduos. Para que aconteça uma qualificação do ato moral, é preciso que ele se atente a algumas características: (i) seus agentes têm que ter claro as suas conseqüências, ou não poderemos dizer que se trata de um ato moral; (ii) é preciso saber o motivo de tal ato, entendendo-se por motivo “aquilo que impulsiona a agir ou a procurar alcançar determinado fim” (VÁZQUEZ, 2001, p. 76), e (iii) ter a consciência de determinado fim, quer dizer, a antecipação ideal dos nossos fins. Para Vázquez, o resultado de uma ação não pode ser separado das suas intenções e dos meios empregados para se chegar a tal resultado; a totalidade do ato deve ser considerada em sua análise, o objetivo e o subjetivo são partes integrantes do todo. Com base nisso, podemos dizer que *Otto*, ao agir por uma forte paixão (vencer), não teve consciência de seu ato, e portanto não se trata este de um ato moral que possa ser qualificado.

Na apreensão de Velasco (2001), Apel e Habermas desenvolveram uma ética do discurso baseada nos pressupostos da comunicação. Apel defende que, em uma *ética fundamental*, toda argumentação já se inicia com algumas obrigações morais, como a simetria: os argumentantes têm que reconhecer que as normas são válidas para todos os participantes, e as normas de agir só serão válidas quando as conseqüências de determinada ação sejam aceitas por todos. A teoria da ação comunicativa de Habermas busca analisar os tipos de ações sociais dos atos de fala. É possível agir de acordo com um conjunto de regras que coordenam as ações de diferentes pessoas, em contextos diferentes. Habermas vê dois tipos de atitudes básicas: ou orientada para o sucesso, ou orientada para o entendimento. Um exemplo de atitude orientada para o sucesso, é notado quando *Otto*, estrategicamente, por meio de escolha racional, orienta sua ação de tomar um atalho para a consecução de uma finalidade - ganhar a corrida. O agir comunicativo ou agir orientado para um entendimento é confirmado quando os atores envolvidos fundamentam suas ações em atos de entendimentos, buscando planos de ação que se harmonizam entre si, e não fins

somente individuais, o que ocorre quando Otto e Twister concordam em uma solução para resolver a situação originada com a fraude.

### **À luz da concepção fenomenológica**

Segundo Padovani (1967), Scheler posicionou-se contra as éticas que consideram a consciência como historicamente condicionada. Para ele, os valores são objetivos, imutáveis e universais, e nós só podemos percebê-los por uma *intuição emocional*. A apreensão imediata dos valores se dá por meio da percepção afetiva, a intuição capta as essências, o *eidos* da experiência, e apenas em um segundo momento é que a razão conduzirá uma justificação, comparação ou refutamento.

Então, podemos perceber que *Otto*, ao sonhar com a fraude que cometeu, teve uma percepção afetiva do que estava acontecendo, por isso conseguiu confessar-se a *Twister*. Se considerarmos as idéias de Brentano, *Otto* teria proposto uma nova corrida devido a sua “intuição das essências vividas”; com isso, por meio da intencionalidade da consciência, ele conseguiu perceber que seu amigo tinha sido afetado pelo resultado da corrida.

Para Nietzsche, a vitória é vista como *vontade de potência*; essa vontade de superar-se constitui o “super-homem” nietzschiano, que seria o homem acima do bem e do mal, um homem melhorado, que sempre quer ir em frente. Conforme o pensamento de Nietzsche, a fraude de *Otto* não pode ser considerada como *vontade de potência*, pois infringiu uma regra de lealdade ao amigo *Twister* (DURANT, 2000).

## **CONCLUSÕES**

O problema ético está sendo encarado como um modismo, em uma época na qual enfrentamos uma crise das nossas certezas e esperanças. Ao cair das utopias abre-se um mundo de possibilidades, e a procura por verdades torna-se um desafio constante. Contudo, a procura por fins como felicidade, amor, liberdade etc., fica cada vez mais restrita a interesses individuais controlam a convivência em grupo.

A filosofia moral revela tradições que dividem o homem em emoção, razão e intuição. Essas dicotomias devem ser superadas para que o homem comece a ser tratado em sua totalidade. A transcendência é ponto de partida para uma Educação Física compromissada com um projeto de transformação da sociedade.

Ao buscar relações entre ética, Educação Física e mídias, percebemos que é um desafio abordar conteúdos atitudinais, dada a tradição da área de privilegiar conteúdos procedimentais, em especial as habilidades relativas ao esporte de alto rendimento. Sabemos que o professor de Educação Física tem dificuldades de tematizar em suas aulas valores como amizade, cooperação, respeito o ponto de vista do outro etc., quando todo o contexto, incluindo os discursos midiáticos, tende a valorizar a competição exacerbada. Por outro lado, tal iniciativa exige a busca de apoio na filosofia moral para propor um debate ético que consiga superar o senso comum.

O desenho animado que analisamos é um exemplo de como produtos das mídias levantam importantes questões éticas. Valores como amizade, cooperação e respeito ao próximo foram abordados no desenho e podem ser objeto de ensino por parte do professor de Educação Física. Esses momentos são imprescindíveis para que o aluno entenda sua condição de “ser-no-mundo”.

### **Notas**

[1] Por “mídias” entendemos tanto os meios de comunicação de massa como rádio, televisão, jornais etc., como as “novas tecnologias de comunicação”: *internet*, vídeo-cassete etc.

[2] Por *cultura corporal de movimento* entendemos a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vem historicamente construindo, nos planos material e

simbólico, mediante o exercício intencionado da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas etc. (BETTI, 2003).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA, S.R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. *Rev. Bras. de Cienc. Esp.*, v.26, n.2, p. 135-148, 2005.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: VALE, J. M. F. (org.). *Escola pública e sociedade*. Bauru: Saraiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M. (org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DURANT, W. *A história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- HELLER, A. A herança da ética marxiana. In: HOBBSAWM, E. J. et al. *História do marxismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- KANT, I. *Critica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KUNZ, E. Esporte e processos pedagógicos. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: Editora Unimep, 2000.
- MARQUES, J. L. *Ética e ideologia: elementos para uma análise crítica em Lukács*. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- PADOVANI, H. *História da filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.
- REALE, G. *História da filosofia*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, S. A. I. *Valores em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VELASCO, M. *Ética do discurso*. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2001.
- WALKER, R. *Kant e a lei moral*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão  
Endereço: R. Yolanda da Silva Gamba, 3-105  
Residencial Campo Bello CEP:17047-190  
Jd. Samburá Bauru-SP  
CPF: 287482108-03  
arnaldotroll@ig.com.br  
Tecnologia de apresentação: Datashow, TV/videocassete.

Mauro Betti  
[mbetti@fc.unesp.br](mailto:mbetti@fc.unesp.br)  
CPF: 010253238-90

## **“FORMA” E “CONTEÚDO” NA DANÇA DA INDÚSTRIA CULTURAL: A EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIADORA?**

Verónica Alejandra Bergero  
Mtda. em Educação Física  
CDS – UFSC

### *Resumo*

*O presente trabalho reflete sobre as relações entre a Dança, a Educação Física e a Indústria Cultural. Objetiva tematizar os mecanismos pelos quais atua a Indústria Cultural condicionando e até determinando a adesão das danças de moda pelos jovens, procurando desvelar a influência dessas danças; apreendidas e reproduzidas através, especialmente, dos vídeos clips e programas de variedade; sobre a construção da subjetividade dos jovens consumidores. Se questiona a “forma” que o movimento da dança adquire em função da televisão e o “conteúdo” dessas danças que, muitas vezes, banaliza a violência e a prostituição.*

*Palavras chaves: Dança, Indústria Cultural, Educação Física.*

### *Abstract*

*This assignment reflects on the relation among Dancing, Physical Education and Cultural Industry. The objective is to develop the mechanisms which the Cultural Industry acts subjecting conditions and also determining the joining of fashion dance by the youth. They try to find out the influence of these dances, which are learned and reproduced specially through video clips and variety shows, about the construction of young consumers subjectivity. We question about the way that the dance movement gets because of television and the contents of these dances, which most of the time, makes banal violence and prostitution.*

*Key Words: Dancing, Cultural Industry, Physical Education.*

### *Resumen*

*El presente trabajo reflexiona sobre las relaciones entre la Danza, la Educación Física y la Industria Cultural. Objetiva tematizar los mecanismos por los cuales actúa la Industria Cultural condicionando y hasta determinando, la adhesión de los jóvenes a las danzas de moda, procurando desvelar la influencia de esas danzas; aprendidas y reproducidas a través, especialmente, de los videos clips; sobre la construcción de la subjetividad de los jóvenes consumidores. Se cuestiona la “forma” que el movimiento de la danza adquire en función de la televisión y el “contenido” de esas danzas que, muchas veces, banaliza la violencia y la prostitución.*

*Palabras claves: Danza, Industria Cultural, Educación Física*

O presente trabalho é uma reflexão preliminar sobre as relações entre a *Dança*, a *Educação Física* e a *Indústria Cultural*, temas de minha dissertação de Mestrado, em desenvolvimento, que busca aproximações e entendimentos para compreender a dança como conteúdo da Educação Física Escolar.

A dança tem uma marcante presença na cultura dos jovens. Poder-se-ia dizer que é a faixa etária que mais relação tem com esta forma de expressão, pois frequentar danceterias nesta idade é uma das principais formas de diversão, entretenimento e fundamentalmente socialização com os pares. Mas na escola, historicamente, tem sido tímida a abordagem desse conteúdo da cultura de movimento<sup>1</sup>. Na realidade cotidiana das escolas o seu tratamento é muito limitado se comparado à hegemonia que o esporte tem como conteúdo disciplinar.

Em uma primeira aproximação da problemática, podemos perceber que a dança como conteúdo a ser tratado na escola apresenta um certo desconcerto referente ao campo de conhecimento que deve abordá-la. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) colocam-na como conteúdo da Educação Física e ao mesmo tempo como conteúdo de Arte. Um outro elemento a ser considerado é que para os professores da escola atuarem na abordagem deste conteúdo, especificamente na área da Educação Física, a formação inicial, na maioria dos cursos, oferece conhecimentos restritos a um semestre, muito pouco em comparação à carga horária destinada às modalidades esportivas.

Mas, apesar das (des)orientações e prescrições para abordar a dança, é necessário compreender como ela está presente na escola quando é trabalhada na Educação Física escolar. Por um lado, encontramos o fato de que os/as professores/as têm que responder a diferentes demandas; entre elas, as solicitações da direção da escola, com um objetivo produtivo, para cumprir com as datas e comemorações do calendário oficial e agradar aos pais. Outro tipo de demanda vem das/os próprias/os alunas/os. Ambas, habitualmente se resolvem preparando alguma dança da moda que as/os alunas/os já conhecem, estas/os escolhem as suas músicas e elaboram as coreografias copiando as difundidas pela mídia. A dança fica reduzida a um tratamento *funcional/recreativo*.

Também, já com uma intenção pedagógica mais clara, encontra-se uma abordagem com vistas ao rendimento ou a desportivização da dança, na qual os/as alunos/as são treinados/as em coreografias para participar de competições, intra ou extraescolares.

#### Segundo Kunz

A tendência da desportivização na dança avança à medida que ela adquire espaço de apresentação na forma competitiva. Assim da dança de salão com a comparação de diferentes pares de dançarinos para escolher o melhor, até a ginástica rítmica e a ginástica aeróbica, estão sendo introduzidas adaptações para atender cada vez melhor o modelo de esporte moderno e universal, além dos apelos “mercadológico” dos meios de comunicação e da indústria cultural. (2000, p.91)

---

<sup>1</sup> Na expressão de DIETRICH (1985) citado por KUNZ (1991, p. 38) “A cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano torna-se o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades”.

Esta tendência à desportivização da dança, geralmente acontece na escola quando o professor tem uma formação específica em dança ou pela presença de alunas/os que realizam danças extra-escolarmente em alguma academia especializada. É importante assinalar que as academias particulares de danças – espaços sociais legitimados para o seu ensino – estão extremamente influenciados pela mídia, nelas há horários específicos para o ensino de diferentes estilos das danças da moda, o que acentua seu consumo alienado nos jovens.

Pode-se perceber que, na atualidade, qualquer que seja o tratamento dado na Educação Física escolar ao conteúdo dança, ele geralmente acontece sob a influência sufocante dos meios de comunicação de massa, reproduzindo as *danças da moda*.

Estas poderiam ser classificadas nas seguintes modalidades: 1) as danças de origem estrangeira, fundamentalmente norte-americanas; 2) no plano nacional, grupos de música pop que surgem em um período curto de tempo, logo desaparecendo e sendo substituídos por outros, produzidos pelas maiores companhias discográficas do país; 3) também os meios locais têm uma forte influência nos gostos e preferências dos/as alunos/as, sobre tudo em camadas sociais médio-baixas.

A televisão é talvez, na atualidade, o dispositivo mais efetivo por meio do qual se difunde a padronização das danças, é por meio dela que os jovens se apropriam das *danças da moda*, fundamentalmente pela exibição: por um lado, nos programas de variedades tendo a dança um papel secundário, onde um grupo se movimenta detrás do apresentador e por outro lado, pela exibição nos *videoclips*.

Para Landi, o *videoclip* constitui-se a linguagem do final de século, nele predominam as seguintes características técnicas e formais:

...collage eletrônico (imagens movidas de objetos movidos em várias capas espaciais); divisão, simultaneidade e fragmentação da narração em planos e significados; seqüência num tempo não linear, manipulação digital das cores e formas; absoluta artificialidade da composição da imagem; simulação de cenas, transformações geométricas livres, efeitos gráficos; fusão, dissolução e simultaneidade de imagens; superposições; tomas desde ângulos extremos; iluminação desde trás da cena, montagens rápidos; utilização do desenho animado, de imagens computadorizadas e da *dança*. (grifo meu) (apud OBIOLS e OBIOLS, p. 22)

Este tipo de linguagem característica da cultura pós-moderna, teria sido gestada nas sociedades pós-industriais desenvolvidas fundamentalmente nos países capitalistas avançados logo após a II Guerra Mundial, caracterizando-se por um notável desenvolvimento das forças produtivas através da automatização e da cibernética. As modificações têm lugar não só na forma produtiva, mas também na comercialização de milhões de mercadorias, para as quais se desenvolvem novas e sofisticadas formas de marketing, elaborando-se políticas muito cuidadosas, evidenciando um grande conhecimento das necessidades e desejos dos clientes.

A cultura não fica isenta desta comercialização. Dois dos principais autores da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, empregaram pela primeira vez o termo *Indústria Cultural* no livro *Dialektik der Aufklärung* em 1947, para referir-se à mercadorização da cultura, sua banalização e reificação. Em seus esboços tratavam do problema da cultura de massa, mas tiveram que abandonar essa expressão a fim de evitar más interpretações, como considerá-la uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas; eles referiam-se a produtos adaptados ao consumo das massas. Os bens culturais em geral passam a ser mercadorias, entre eles a dança.

A Indústria Cultural atúa, assim, como uma grande rede tentacular, que abrange as diferentes facetas da vida cultural dos homens na atualidade, padronizando gostos,

sentimentos, valores e ações. Relevante se faz destacar que se bem o conceito de Indústria Cultural foi desenvolvido na primeira metade do século XX, ele permanece vigente já que, na atualidade verifica-se exacerbação das características vislumbradas pelos autores.

### **“Forma” das danças da mídia: a percepção e a expressão comprometida?**

Embora possa se dançar sem música e compreenda-se que música e dança tenham suas especificidades como linguagens artísticas, a relação entre elas é muito próxima, devido que a aceitação ou não de determinados tipos de danças tem ligação direta com o tipo de música, fato que permite-nos referir às reflexões feitas por Adorno em seus estudos filosóficos e sociológicos sobre a música. Em um dos seus trabalhos o autor assinala que:

Existe efetivamente um mecanismo neurótico da necessidade no ato da audição; o sinal seguro deste mecanismo neurótico é a rejeição ignorante e orgulhosa de tudo o que sai do costumeiro. Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhes foi oferecido. (Adorno 1989 p. 97-98)

Reforçando essa idéia, em outro trabalho o autor indica que os “hábitos de audição das massas gravitam em torno do reconhecimento”, fazendo-se necessário para entender as razões da popularidade da música *hit* a análises teóricas dos processos envolvidos na transformação da repetição em reconhecimento, e do reconhecimento em aceitação. (1986, p.130)

Martins Carneiro realizando uma analogia do que Adorno diz acontecer com a música, assinala que as danças que são aceitas correspondem às que mais se repetem através de diferentes mecanismos que têm a autoridade no âmbito da dança: como um grupo famoso, uma academia e as emissoras de TV, cuja estrutura de reconhecimento se aplica principalmente aos sucessos do momento. (2004)

Para Adorno

... Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências (...) Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. (1989, p. 80)

Adorno indica que não se dá mais atenção ao que se ouve, mesmo durante o próprio ato da audição, o que dificulta a compreensão da própria música.

Outro aspecto vislumbrado, por Horkheimer e Adorno, acerca dos bens produzidos pela Indústria Cultural é o esquematismo dos mesmos, o qual não deixa espaço para a fantasia e o pensamento do espectador, adestrando-o e provocando a atrofia de sua imaginação e da sua espontaneidade.

Os próprios produtos (...) paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exigem, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimento específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. (1985, p. 117)



Por sua vez, Benjamin manifesta que o modo de percepção humana tem-se transformado nos diferentes períodos históricos, acompanhando os seus modos de existência e compara as diferentes atitudes que um espectador tem diante de um quadro ou de um filme. No filme a associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente devido à mudança da imagem. Esse fato, segundo Benjamin, faz com que o espectador tenha uma experiência de choque que precisa ser interceptado por uma atenção aguda. Esse choque corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo. (BENJAMIN, 1992 p. 192)

Indubitavelmente, o crescente desenvolvimento dos meios de comunicação, tem modificado a forma de percepção hodierna devido fundamentalmente à velocidade com que milhares de imagens e informações passam perante a visão do ser humano. Mas, essa super estimulação e saturação de imagens poderia estar provocando a regressão da capacidade de percepção visual, anulando a capacidade de assimilação e compreensão dessas informações. Aqui residem alguns dos meus principais questionamentos, será que os jovens conseguem compreender o que vêem e reproduzem das danças de moda ou estão realizando um consumo alienado das mesmas? qual o grau de compreensão que os jovens teriam sobre os conteúdos veiculados por essas danças? qual o nível de esclarecimento que teriam os professores que deslumbram-se ao verem os alunos rebolar com grande habilidade imitando os dançarinos da teve?.

No prólogo do livro da coleção *Os Pensadores* dedicado aos dois filósofos Fankfurtianos aqui referenciados pode se ler:

A indústria cultural – nas palavras do próprio Adorno - “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”. O próprio ócio do homem é utilizado pela Indústria Cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. Para Adorno, a diversão é buscada pelos que desejam esquivar-se ao processo de trabalho mecanizado para colocar-se, novamente, em condições de se submeterem a ele. (1989: XI)

Poderíamos interpretar então, que os jovens reproduziram nas danças a mecanização e automatização do sistema escolar, dançando todos de frente, sem sair do seu lugar, sem se comunicar com os outros, seus movimentos são curtos e mecânicos parecem reproduzir o que acontece em uma sala de aula onde estão todos sentados cada um no seu lugar, não podendo se deslocar muito, onde o nível de comunicação com os pares é reduzido. E às vezes que se relacionam nas danças de moda, parece ser freqüentemente sob a idéia de sexualidade, movimentos carregados de erotismo e sob a idéia de violência e agressão.

Com o desenvolvimento da era da industrialização as músicas e danças dos jovens tem-se caracterizado ao longo do tempo como uma forma de protesto contra as estruturas vigentes ao passo que nas próprias formas das danças parecem incorporar, segundo Fritsch conforme Saraiva Kunz, “inconsciente ou pré-consciente a mecanização do seu tempo” – movimentos repetitivos, ritmo constante, monótono, individualismo, simulação de máquina – “Isso também seria de se compreender como uma apropriação mimética atrofiada das máximas sociais”. Assim, de acordo com Saraiva Kunz, a Indústria Cultural serve bem para esvaziar essas manifestações de sentido contestador. (2003: p. 204)

Habitualmente um dos motivos pelos quais se defendem os meios de comunicação é pelo seu suposto carácter “democrático”. Benjamin, (199?: 166) considerava que mediante a reprodução técnica de uma obra de arte mais pessoas

poderiam usufruir da mesma, podendo ser utilizada “para a formulação de exigências revolucionárias na política artística”. Mas, os autores da Indústria Cultural chamam a atenção que em nome da democratização o público é entregue “autoritariamente” ao consumo padronizado de bens culturais. Se justifica mediante uma explicação tecnológica a produção e disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. (1985: 114)

No caso específico da difusão das danças, atualmente, atribui-se que muitas pessoas tem acesso às mesmas, que com a difusão na mídia uma maior quantidade de pessoas dançam, assistem a academias, realizam uma atividade física, ressaltando, por exemplo, a importância que isso tem para a saúde da população, fato que é real e com o qual estou de acordo, mas parece que só importa que dançam, que muitas pessoas estejam entretidas, mas não se questiona o valor ou conteúdo ideológico que essas danças podem desenvolver, qual a influência na construção da subjetividade dos jovens consumidores?

Souza no seu trabalho sobre a mercadorização do movimento corporal humano no esporte de rendimento, realiza colocações que perfeitamente são atribuíveis às danças dos vídeo clips e dos programas de variedades, a autora coloca que os meios de comunicação de massa ao realizar a mercadorização dessa manifestação vencem o impedimento posto pela própria natureza não material do movimento humano. Existem canais de televisão cuja programação consiste exclusivamente na difusão de vídeo clips musicais, sendo fundamental a quantidade de consumidores, e segundo Souza, sua natureza de bem cultural não lhe afasta dessa circunstância, pelo contrário:

a indústria cultural partilha com as demais empresas a tendência ao máximo consumo. É a mola econômica que, em última instância, move as companhias cinematográficas, as emissoras de rádio, os canais de TV, *companhias discográficas*, as editoras de jornais, de revistas, (...) O objetivo nesta perspectiva é o lucro que compensa o investimento e que só o alto consumo pode propiciar (Bosi, apud Souza 1991:77) (grifo meu)

Em função disto, uma outra interpretação poderia ser feita a respeito da estrutura e formas das danças difundidas através da televisão, nestes todos dançam de frente, ao mesmo tempo e praticamente sem deslocamentos, fato que se explica com a razão da necessidade de entrar no visor da câmara, é dizer, a estrutura das danças é elaborada para ser televisadas, a televisão manda. A dinâmica dos movimentos é fundamental, o tempo disponível pela televisão acelera os movimentos, o próprio movimento humano vai sendo alterado, surgem novas características corporais, novos padrões de eficiência nos gestos, novos conceitos estéticos e padrões morais. (Souza 1991). A dança vai perdendo suas particularidades como manifestação artística, sentimentos, emoções, expressões são desconsideradas em prol de movimentos mais atraentes e virtuosos, o prazer estético, a experiência estética e os sentidos ficam diminuídos.

Muitas vezes essas danças são dançadas para ser apresentadas em algum espetáculo o que justificaria a forma de dançarem imitando a formação que os dançarinos habitualmente apresentam na tevé. É dizer, todos olhando para frente à câmara ou ao público, constituindo filas e linhas de várias pessoas, que pelo geral não se olham e executam todos o mesmo movimento. A estruturação e o ditame da linguagem da dança que a tevé prescreve é tal, que as vezes as pessoas estão em situações, como uma festa, por exemplo, em que não se requereria uma formação em linhas e fileiras e mesmo assim é desse jeito que se dispõem para dançar determinadas danças. Onde o que interessa é o virtuosismo e a habilidade de conseguir acompanhar a seqüência de movimentos prefixados. Essa condição de ter que responder ao modelo padrão faz com

que se anulem as possibilidades de um se expressar autônomo e sensível através da dança.

Observa-se assim, redução e limitação de possibilidades de utilização do tempo - velocidade e ritmo invariável - e espaço - só plano frontal e nível meio, sem deslocamentos – As qualidades de movimentos ficam reduzidas apresentando pouca variedade, monotonia e escassa comunicação entre os pares.

### **“Conteúdo” das danças da mídia: a sexualidade banalizada...**

Como já foi assinalado, a influência da Indústria Cultural nos bens culturais não data do momento atual, já têm uma história que se remonta ao começo do século passado a partir do desenvolvimento industrial. Maria do Carmo Saraiva Kunz (2003) nos trás elementos para compreender a história da influência dessa Indústria no conteúdo tematizado nas danças, especificamente.

A autora, manifesta que com a revolução industrial mudou por completo as formas de vida, entre elas, a transformação na imagem e posição da mulher na sociedade, devido à crescente oportunidade de emprego fora de casa, o que provoca novos relacionamentos entre homens e mulheres. (2003, p. 191)

Segundo Saraiva Kunz, “as “diversões públicas”, em geral, eram os salões de dança” onde, conforme Highwater, os casais executavam danças frenéticas, “sugestivas”, com destaque para o contato físico. Assim, os salões de dança estimularam valores que entraram em conflito com o da classe social abastada o que provocou sua paulatina modificação a passaram a ser substituídos pelo cinema. Mas, junto ao cinema - com a escuridão do seu ambiente, a sugestão de imagens, e a constante insinuação do sexo na publicidade – e a popularização da psicologia se realiza um incentivo à libertação da sexualidade que é cooptado pelos anunciantes, transformando o sexo em instrumento para todo tipo de produto. (HIGHWATER APUD SARAIVA KUNZ 2003, p. 196)

Saraiva Kunz, enfatiza que o fetiche do sexo começa a ganhar força com a indústria pornográfica, consumando o que a crítica social vem apontando, a força devastadora de uma mitologia do nosso tempo: a transformação do corpo humano em mercadoria sexual. A autora acrescenta que diferentes autores ligam o erotismo às imagens da dança, desde o balé – com a imagem simbólica da bailarina como eterna juventude e atração sexual - até as danças da cultura pop.

Saraiva Kunz indica, conforme Fritsch que:

o que era, por um lado, *um comportar-se praticamente* - se deixar levar pela música – é agora, carregado e impregnado pela atmosfera de Show; a pessoa sabe-se sendo observada, precisa representar-se, investiu muito em estar “conforme”, também na dança; e tudo isso vale mesmo é para se apresentar. Nas discotecas – qualquer um pode observar isso hoje – a dança é um simulacro, é fictícia e objeto de ostentação, ou de inibição. A pessoa nem dança mais, faz tudo para parecer que dança. E a dança mesmo é substituída por uma espécie de mímica do dançar. (2003, p. 206)

As danças que a Indústria Cultural propõe ignoram particularidades culturais e idiossincráticas impondo valores globalizados como exacerbação da sexualidade e da violência.

Quando pensamos na sexualidade manifestada nas danças que crianças e jovens realizam nos deparamos com uma ambigüidade. Estará se manifestando uma superação a tabus historicamente produzidos em torno da sexualidade como resultado do processo de civilização e nesse sentido, poderia ser considerado positivo como uma forma de

aproximação do ser humano a sua natureza e suposta superação de dicotomias. Ou se estará manifestando uma perda da sensibilidade já que o ser humano parece necessitar cada vez estímulos mais elevados e exacerbados para viver a sua sexualidade. O prazer deve ser produzido e procurado cada vez a graus mais intensos.

Se acreditamos no primeiro caso, a sexualidade funda-se numa perspectiva de determinismo biológico, que segundo Lopes Louro (2000: 65) pode ser compreendido como constituindo sua origem, seu núcleo ou sua essência. Como também, atribuindo a origem da sexualidade a um impulso ou uma pulsão inata, sob uma ótica essencialista.

Mas existem posições teóricas que buscam se afastar, em graus diferenciados, da perspectiva determinista admitindo que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural. Neste caso, oscila-se desde perspectivas que admitem a influência da cultura mas sob uma base determinada biologicamente até concepções que consideram não só a escolha do objeto sexual como o próprio desejo sendo construídos socialmente, pela cultura e pela história. Lopes Louro, indica que os confrontos dessas diferentes teorias estão distantes de posições conclusivas ou conciliadoras, mas que tem se tornado, hoje, generalizada a crítica à redução da sexualidade ao plano biológico. “É cada vez mais insustentável a compreensão simplificadora de um campo tão contestado e múltiplo”. A autora acrescenta, “linguagem, crenças, fantasias, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a sexualidade, em combinações e articulações complexas”. (2000: 66)

É perante esta compreensão que questiono-me sobre a influência das danças com alto conteúdo erótico e até pornográfico que os jovens consomem sobre a constituição da suas sexualidades, suas práticas e em definitiva sobre a constituição de suas subjetividades, tendo em conta que as práticas sexuais contemporâneas vem sendo modificadas. Não centro o meu questionamento sobre as diferentes identidades de gênero e sexo que podem decorrer e sem sobre a banalização, desrespeito, efemeridade, superficialidade e reificação dos relacionamentos na atualidade. Além da estimulação precoce e inadequada que essas danças provocam com o trato da sexualidade em crianças e jovens.

### **Caminhos, ainda para percorrer...**

Com o desenvolvimento de meu trabalho de dissertação pretendo me aproximar de um entendimento acerca de como essas mudanças repercutem na subjetividade dos jovens consumidores das danças de moda e como a Educação Física escolar reage frente a isso. Para o qual, utilizarei como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada tentando ir além da categoria “gosto”, já que esta é a única opção que o consumo oferece, tendo em conta o dito por Adorno (1989 p.79):

(...) o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhecê-lo.

Com respeito a isto, o autor considera que por mais sofisticado que seja o método de averiguação sobre a dependência real do ouvinte em relação aos ditames da máquina dirigente da propaganda, “não é possível estabelecer com clareza um nexos casual, por exemplo, entre as repercussões das músicas de sucesso e seus efeitos psicológicos sobre os ouvintes. Se realmente, hoje em dia os ouvintes não pertencem mais a si mesmos, isto significa também que já não podem ser influenciados” (Adorno 1989: 93)

Discordando com o autor e tendo a necessidade de ter uma atitude mais otimista e esperançosa, pretendo articular os conhecimentos derivados do estudo teórico, com os *sentidos e significados* (KUNZ, 2000) que os passos, os movimentos, as intenções e atitudes dançadas têm para os jovens e professores. É preciso saber do julgamento de valor que é atribuído pelos sujeitos ao fenômeno. A este respeito, Pinto Pacheco indica “Se considerarmos que os gestos, e portanto a dança, inseridos em uma cultura revelam valores, códigos, sentidos, uma interpretação do significado simbólico (...) pode ser feita”. (1999)

Com a intenção de ser o menos injusta possível com o meu objeto de estudo considero de máxima relevância procurar sustentação em autores que fazem outras leituras dos meios de comunicação, formas de se manifestar da cultura pós-moderna, dos valores estéticos e características artísticas da arte popular como Jesus Martini Barbero, Stuart Hall e Richard Shusterman, entre outros.

Ciente da complexidade do fenômeno, para melhor compreender como se dá esse processo de formação de subjetividades é preciso ir em busca de respostas às seguintes perguntas. Qual é o sentido e significado que essas danças tem para os jovens? O que os motiva a copiar essas danças? Se existe algum grau de re-criação e re-significação das mesmas ou se pelo contrário trata-se de reproduzi-las o mais fidedignamente possível? Por outro lado, quem são os autores, criadores e produtores desses vídeos e imagens? Qual a “intenção” ou o objetivo dos produtores com a transmissão dessas imagens, gestos e atitudes dançadas? Até que ponto elas são totalmente evidentes ou existem possibilidades de reconstrução e resignificação por parte dos sujeitos consumidores das mesmas? Qual o papel dos professores de Educação Física escolar perante a questão? Entre outras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas In: ADORNO; HORKHEIMER **Dialética do esclarecimento** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor 1985

ADORNO, Theodor Sobre música popular In: ADORNO, Theodor **Sociologia** São Paulo: Ed. Ática 1986

\_\_\_\_\_ O Fetichismo na música e a regressão da audição In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor **Textos escolhidos - Col. Os Pensadores** São Paulo: Ed. Nova Cultura. 1989.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BENJAMIN, Walter A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica In: \_\_\_\_\_ Magia e técnica, arte e política.

KUNZ, Elenor **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 160.

MARTINS CARNEIRO, Natália Dança: formas de realização social e a industria cultural In: **Anais do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”** 13 ao 17 de setembro de 2004. Piracicaba - São Paulo.

OBIOLS, Guillermo A; DI SEGNI de OBIOLS, Silvia. **Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria**. Bs. As. Argentina:. Kapelusz. 199?. p. 136.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética**. Teses de Doutorado Defendida na Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana – Portugal 2003.

SOUZA, Ana Márcia de **Esporte Espetáculo: A mercadorização do movimento Corporal Humano**. Dissertação de Mestrado em Educação. CED. UFSC. 1991  
de forma artificial

Endereço: Rua Jose Dutra 70 Apto 308 – Bl. 2  
Trindade – Florianópolis – SC  
e-mail: verobergero@hotmail..com  
Sim tecnologia para apresentar.

## **JORNALISMO ESPORTIVO E FUTEBOL EM ARACAJU/SE: RECORTES HISTÓRICOS DE UM “CASAMENTO FELIZ”**

Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro – DEF/UFSC – Observatório da Mídia Esportiva/UFSC  
Giovani De Lorenzi Pires – CDS/UFSC – Observatório da Mídia Esportiva/UFSC

### **RESUMO**

*Este artigo analisa as históricas e “felizes” relações estabelecidas entre o esporte e o jornalismo esportivo, a partir da criação de um clube de futebol em uma fábrica têxtil (Associação Desportiva Confiança) e da formação da Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe, considerando estas relações como aspecto fundante da promoção e consolidação do esporte-espetáculo em Aracaju/SE, nos anos 50.*

### **JOURNALISM ESPORTIVO And SOCCER IN ARACAJU/SE: HISTORICAL CLIPPINGS OF A "HAPPY MARRIAGE"**

*This article analyzes historical and "happy" the relations established between the sport and the esportivo journalism, from the creation of a club of soccer in a textile plant (Sportive Association Confidence) and of the formation of the Association of the Cronistas Esportivos de Sergipe, considering these relations as fundante aspect of the promotion and consolidation of the sport-spectacle in Aracaju/SE, in years 50.*

*Este artículo el deporte y su relación con los medios de comunicación partiendo de la creación de un club de fútbol (Associação Desportiva Confiança), en el seno de una manufactura textil, en la ciudad de Aracaju. Pone en correlación este evento con la creación de la Asociación de los Redactores Deportivos de Sergipe, sobre el punto crucial para la promoción y divulgación del deporte-muestra.*

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo traz reflexões extraídas da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física/UFSC<sup>1</sup> e representa parte fundamental nas análises da história do esporte (futebol) no Estado de Sergipe. Basicamente o trabalho foi constituído a partir da captura de informações veiculadas nos jornais da época e de depoimentos de pessoas ligadas à Associação Desportiva Confiança<sup>2</sup>, que expressam, em sua narrativa, a história da sua criação como um clube de futebol de fábrica (têxtil), na cidade de Aracaju/SE.

Nesta análise, encontram-se evidências das primeiras aproximações, de forma determinante, entre o esporte e a mídia, ou seja, a criação da Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe (ACES), com fins específicos de promover o futebol no Estado e fora dele. Neste aspecto, destaca-se seu papel em organizar e promover o espetáculo esportivo, estimular torcedores e jogadores, etc., constituindo-se numa “força simbólica” com dimensões políticas e econômicas no tocante à dinâmica do futebol no Estado.

<sup>1</sup> *Da Fábrica ao Campo de Futebol, Vender Tecido e Vender Espectáculo: Tecendo os fios da história de um “casamento feliz”, defendida em 21/02/05, em Florianópolis/SC (RIBEIRO, 2005).*

<sup>2</sup> Clube criado para prática do Vôlei e do Basquete que, com o passar dos anos, se constituiu numa grande força do futebol de Sergipe e do Nordeste.

Portanto, narra-se esta história a partir de dois momentos: o primeiro, referente ao objeto central da pesquisa (formação de um clube de futebol de fábrica), se materializa na criação da Associação Desportiva Confiança, o “Confiança”, clube que “já nasceu grande<sup>3</sup>”, configurando-se seu caráter hegemônico<sup>4</sup>; o segundo momento reflete sobre a incorporação da mídia em sua história, com o surgimento da ACES.

### **Associação Desportiva Confiança: um pouco de sua história**

A Associação Desportiva Confiança foi escolhida para esta investigação porque a sua história é repleta de situações interessantes no tocante ao esporte (espetáculo), à construção de um “bem simbólico” dotado de valor de troca<sup>5</sup>, às relações de trabalho/emprego e, principalmente, por sua aproximação com a mídia, constituindo-se em fenômeno histórico, vivo, real e concreto, pois fez parte de um contexto da vida humana.

Esta escolha ajudou a pensar dialeticamente a história em sua dinâmica e por isso passado, presente e futuro, não sofreram um determinismo cronológico e sim um constante ir-e-vir, parafraseando Hobsbawm (apud Silva, 2003), localizando as raízes do presente no solo do passado.

Nos estudos empreendidos (Ribeiro, 1997, 2005), envolvendo a consulta a arquivos da mídia impressa e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, além de documentos da própria Associação Desportiva Confiança<sup>6</sup>, encontram-se dados históricos que simbolizam a construção/criação deste fenômeno. O clube surgiu para prática do vôlei e basquete, tendo como idealizadores dois jovens - Isnard Cantalice e Epaminondas Vital - após terem assistido a uma partida de voleibol. Idéia essa, que foi abraçada pelo dono da Fábrica de Tecidos Confiança – Sr. Joaquim Ribeiro - sem restrições (RIBEIRO,1997).

Este é um fato interessante, pois evidencia dois pontos cruciais: a relação com o espetáculo esportivo, uma vez que foi através dele que surgiu a idéia de criar o clube, e a relação com a Fábrica, que forma um primeiro “casamento feliz” entre a empresa e o esporte, relação essa apoiada em um forte poder econômico que se configurava naquele tempo, curiosamente no dia 01 de maio, em 1936. Até 1948, caracteriza-se um período “hegemônico” desta Associação no tocante à prática das modalidades de Vôlei e Basquete, para o qual o clube fora criado, acumulando vários títulos nos campeonatos no Estado de Sergipe, como relatam sujeitos da pesquisa<sup>7</sup>:

A – [...] surgiram campeonatos amadores, de basquete aqui, participava o Confiança dos campeonatos estaduais, ganhou muitos títulos, tem muita taça na fábrica dos campeonatos amadoristas dos operários.

<sup>3</sup> Este é um slogan que representa, de forma significativa, a força simbólica que este clube alcançou no cenário do futebol no Estado de Sergipe. Outros slogans fazem parte de sua história, tais como: Dragão do Bairro Industrial; da Caverna do Bairro Industrial; ADC, o Gigante Operário; Campeão dos Campeões; A Academia do Futebol Sergipano, etc. No entanto, “Já Nasceu Grande” simboliza toda dimensão que representou e representa a sua história. Pois, entende-se que esta Associação não veio apenas figurar no cenário esportivo, veio marcar posição, GRANDE.

<sup>4</sup> Encontram-se, na literatura, vários significados deste termo. Seja significando domínio, seja significando liderança (tendo implícita a noção de consentimento). Fica-se aqui com este segundo significado, não sendo, explicitamente, o mesmo que Gramsci desenvolveu em seus escritos – “Cadernos do Cárcere”. Mas, sobretudo, pela “subversão” que a classe trabalhadora encontrou para produzir sua existência, através do esporte. É claro que qualquer tentativa mais organizada e coletiva de confrontar a lógica capitalista, encontrará uma classe (burguesa) forte para manter sua dominação.

<sup>5</sup> No estudo, configura-se seu caráter mercadoria, ou seja, portador de valor a partir de sua comercialização no espetáculo esportivo. O objetivo central da pesquisa foi “analisar o fetiche da mercadoria a partir de uma situação concreta: o surgimento de um clube de fábrica” (Ribeiro, 2005).

<sup>6</sup> [www.confiancase.com.br](http://www.confiancase.com.br)

<sup>7</sup> A – Filho do dono da fábrica Confiança, foi um dos Diretores do Clube;  
B – Escrevia crônicas nos jornais sobre a história do confiança.



B – [...] Confiança somou, na era amadorista, vários títulos tanto no vôlei, como no basquete, tanto a equipe masculina como a equipe feminina; foram campeões por mais de cinco anos, seis vezes a masculina foi, a feminina foi de quatro a cinco anos [...].

Nos anos de 1948 e 1949 têm início um segundo momento hegemônico, em que se consubstanciou mais precisamente a pesquisa, que foi a inserção do Confiança no cenário do futebol sergipano, depois de ganhar as Olimpíadas Operárias<sup>8</sup> (1948). Seus dirigentes resolvem, então, filiá-lo junto à Federação Sergipana de Desportos (FSD) e incluí-lo no campeonato oficial (1949).

O slogan "já nasceu grande" representa a estratégia do Confiança em formar grandes equipes esportivas (primeiro no Basquete, Vôlei e Atletismo, depois, no Futebol), contratando os melhores jogadores para trabalhar na fábrica e, ao mesmo tempo, integrar suas equipes. Isso aconteceu desde a sua criação, até a formação da grande equipe "arrasadora" de futebol em 1949, quando se ratifica este slogan. No entanto, quando "estreou" - cabe-lhe bem esta expressão, pois o Confiança sempre simbolizou um espetáculo, atraindo um grande público e as maiores rendas nos estádios - no campeonato Sergipano de Futebol, em 1949, perdeu os pontos conquistados, uma vez que a lei de estágio obrigava o atleta amador, quando da troca de clube, a passar um ano sem jogar no campeonato oficial. Contudo, o Confiança não se importava: venceu quase todas as partidas e só não foi declarado campeão por causa desta lei, conforme verificamos nos jornais da época:

Convém salientar que o Confiança está invicto, apesar de no último posto, em virtude de perder os pontos em todas as partidas, por inclusão de elementos sem condições de jogo. **Diário de Sergipe**. 22/08/1949.

- Prossegue o "Confiança" em plena invencibilidade.

não há de negar que o quadro do Confiança vem desenvolvendo uma situação invejável [...] vem perdendo os pontos dos seus jogos, por vários elementos que integram estão ainda sem condições de jogo. **Diário de Sergipe**. 06/10/1949.

Verifica-se que a visibilidade do clube, no cenário esportivo, estava evidenciada. E isto foi possível devido às condições materiais que a fábrica possuía, tornando-o "grande" rapidamente e culminando assim com a conquista da torcida (mais popular e menos elite<sup>9</sup>). Novamente, um 01 de maio, agora de 1949, representa o marco fundamental na construção do clube Confiança, pois, configura então o seu cartão de visita (da fábrica e do clube) para o público (Ribeiro, 1997).

Joaquim Ribeiro, então dono da Fábrica de Tecidos Confiança, representa o espectro da dimensão que este clube alcançou, pois ele estudou no Rio de Janeiro, foi amigo de um dos presidentes do também time de fábrica Bangu (Guilherme da Silveira Filho, o "Silveirinha"), era dono de uma fábrica têxtil, envolvendo-se com as práticas esportivas da época, principalmente, o futebol. Seu filho, que foi dirigente do clube, seguiu os passos do pai, ou seja, estudou engenharia no Rio de Janeiro e trouxe muitas novidades no tocante à prática do futebol. Portanto, fica evidente que o exemplo do Bangu – clube de

<sup>8</sup> Competição entre as indústrias do Estado de Sergipe .

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que o Confiança concretiza, em certa medida, uma contra-hegemonia, pois os clubes de futebol em Aracaju representavam a classe economicamente favorecida e dominante (elite), juntamente com seus torcedores. Mas agora havia um clube de periferia, de proletários, oriunda de bairro operário e pobre de Aracaju, e que "enfrentava" esta elite.

fábrica de tecidos e que se constituiu numa grande “força” do futebol brasileiro – influenciou a formação do Confiança.

Para Betti (1997, p. 23), “a fundação do The Bangu Athletic Cluc<sup>10</sup>, em 1904, foi de grande importância para a democratização do futebol brasileiro”. Esta informação é significativa, pois a relação com Associação Desportiva Confiança tem desdobramentos muito semelhantes: o Bangu era situado no subúrbio do Rio de Janeiro e o Confiança também, em Aracaju; pertencia a uma fábrica de tecidos, igualmente, o Confiança; estabeleceu relações de privilégios entre os jogadores que trabalhavam na fábrica, o Confiança também.

Conforme os estudos de Proni (2000), o futebol introduzido no Brasil configurava-se a um “modelo elitista”, de prática recreativa e amadora. O próprio Charles Miller, responsável por trazer o futebol para o Brasil, era filho brasileiro do Cônsul Britânico e ensinava para um grupo seleta (a maioria era de ingleses, altos funcionários de empresas britânicas). Assim também acontecia em Aracajú, e é com o Confiança que se presencia a ruptura do modelo elitista no futebol sergipano. Ele passa a representar os “desejos” de uma classe que se configurava nos bairros de periferia e que, em sua base, era formada por operários e “pseudo-operários<sup>11</sup>”.

Essas considerações coadunam com o modelo social, político e econômico à época e que Aracaju<sup>12</sup> já se configurava. Segundo Bracht (1997, p. 96), “o desenvolvimento e expansão do esporte aconteceu tendo como pano de fundo o processo de modernização dos séculos XIX e XX, [...] industrialização, urbanização, tecnologização dos meios de transporte e comunicação, aumento do tempo livre [...]”. O processo de urbanização e modernização de Aracaju sofreu influência, principalmente, das idéias “progressistas” presente nas fábricas têxteis. O “Dopolavoro”<sup>13</sup>, presente em certa medida na ideologia do tempo do não trabalho, nas práticas esportivas, exercia um controle social. Nota-se essas características presentes na formação deste clube e que parecem desaparecer pelo fetiche provocado pelo esporte espetáculo do Confiança.

[...] o futebol foi introduzido sob o signo do novo, pois, mais do que um simples jogo, estava na lista das coisas moderníssimas: era um “esporte”. Ou seja, uma atividade destinada a redimir e modernizar o corpo pelo exercício físico e pela competição, dando-lhe a higidez necessária a sua sobrevivência num admirável mundo novo – esse universo governado pelo mercado, pelo individualismo e pela industrialização (DA MATTA apud PRONI 2000, p. 99).

A Associação Desportiva Confiança, no tocante ao futebol, sofreu influência determinante do modelo Inglês em sua relação fabril – têxtil – seja proveniente de

---

<sup>10</sup> Em 1933, o Bangu foi o campeão carioca profissional e o primeiro a conquistar um título no Estádio do Maracanã (1950); em 1960, foi campeão mundial do Torneio de Nova York. Ainda, a influência britânica, trazida pelos técnicos têxteis, influenciou, em certa medida, a prática do futebol. Seu primeiro Presidente foi um inglês “clássico”, William French. ([www.bangu.net](http://www.bangu.net), consulta em 10/12/04).

<sup>11</sup> O estudo revelou que muitos trabalhadores da fábrica tinham como função “jogar bola”.

<sup>12</sup> Fundada em 1855, no governo de Inácio Barbosa, com a intenção de construir um núcleo urbano moderno no Estado, um porto, que atendesse as necessidades de escoamento da produção açucareira (SOUSA, 1991). No Pós-guerra, as indústrias têxteis constituíam-se numa grande potência exportadora do Estado e principalmente, em Aracaju.

<sup>13</sup> O Dopolavoro, neologismo criado pelo engenheiro Mário Giani na Itália fascista para indicar o tempo livre após o trabalho, procurou organizar as atividades recreativas e culturais dos operários fora da fábrica de modo a integrá-los ao mundo da produção (Rago e Moreira, 2003 p. 58).

trabalhadores ingleses (engenheiros), seja pelos filhos de empresários que, após seus estudos na Inglaterra, trouxeram o futebol para o Brasil.

Um aspecto importante que se manifesta na história do Confiança refere-se à relação profissional que já se configurava, que era rotulado de “profissionalismo marron”, pois houve aqui a contratação de jogadores (os melhores no mercado regional) e, sem sombra de dúvida, o modo pelo qual isso ocorreu reforça tal convicção: alguns eram registrados como trabalhadores da fábrica, mas vieram para jogar futebol. Segundo Bracht (1997, p. 97), “na base da questão do profissionalismo/amadorismo está presente o conflito social básico da sociedade capitalista: capital x trabalho”.

Apesar de no Brasil o futebol profissional tenha se instituído desde 1934, em Sergipe só foi oficializado em 1960. No Confiança, encontraram-se indícios da profissionalização antes mesmo desta data (1960), não apenas na formação da equipe, a partir da Fábrica, mas sobretudo pelas condições em que isto se deu. Podem ser citados, como exemplos, a contratação de profissionais para administrar o futebol, como também a disponibilidade de materiais (em abundância), o tratamento com os jogadores, exigindo resultados e posturas profissionais, a construção de seu próprio Estádio (primeiro clube na capital), em pouco tempo de existência (1955). Também o posicionamento do Sr. Joaquim Ribeiro, comandando o Clube como se dirigisse a Fábrica, instituiu, assim, um pensamento profissional, mesmo numa época ainda amadora. Como expõe um dos sujeitos da pesquisa:

C - Dr. Joaquim buscava os jogadores, dando bons empregos na fábrica, bons salários, então o clube sempre teve grandes jogadores. Mesmo na época do amadorismo já era um clube com muita feição profissional.<sup>14</sup>

Os estudos evidenciam que a relação entre Joaquim Ribeiro e o Clube Confiança não se deu de forma tão desinteressada, pois à medida que o clube aparecia no contexto sergipano e nordestino, aparecia também e de forma “conjugal”, o espectro da fábrica de tecidos. Em relação ao Bangu, Antunes (1994, p. 106), explica que “o prestígio da empresa se não era totalmente dependente do desempenho da equipe de futebol, podia, em parte, ser favorecido por ele. Afinal, o clube era uma espécie de cartão de visita da empresa”. Fato este que se deu também na história do Confiança.

### **A Mídia entra em cena: surge a ACES**

Alguns fatores foram determinantes para a expansão do Confiança, enquanto equipe de futebol: a formação da equipe às vésperas da Copa do Mundo de Futebol, principalmente, por ter sido realizada aqui no Brasil, em 1950. É a primeira Copa do Mundo de Futebol depois da II Grande Guerra. Para Proni (2000), após essa Copa, o futebol ganha um caráter profissionalizante aqui na América do Sul.

Outro aspecto, e muito relevante, foi a criação da Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe (ACES), fundada também em 1949, com o propósito de realizar torneios, incentivar e premiar jogadores e torcedores, promover a aproximação com o comércio e, sobretudo, cobrar do poder público municipal a construção do novo “teatro” do futebol Sergipano, o Estádio de Aracaju<sup>15</sup>, inaugurado em janeiro de 1950.

A relação da ACES com o futebol e principalmente, na “promoção” do Confiança, foi fundamental para torná-lo objeto de desejo. Neste aspecto, entende-se que o papel da mídia radiofônica e escrita foi relevante para expansão do esporte no Estado de Sergipe e

<sup>14</sup> Radialista, pesquisador e historiador sergipano.

<sup>15</sup> Durante a “colheita” de dados, encontramos nos jornais várias iniciativas da construção dos Estádios e tudo indica que, a partir de 1948 até 1955, há uma aceleração – “proliferação” – desses “teatros” nas cidades de Estância, Própria, Neópolis e Aracaju.

na promoção dos torneios e campeonatos. Isto fica demonstrado pela reprodução de matéria jornalística e pelo depoimento de um de seus fundadores:

– O Torneio Início será Domingo

“[...] como ficou acertado, a Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe será patrocinadora da festa [...] é pensamento da “Associação dos Cronistas” premiar todos os clubes vencedores, numa inequívoca prova de incentivo e estímulo aos seus atletas [...]”. **Correio de Aracaju**. 20/03/1951.

D – Em 1949, nós éramos 18 elementos; [...] o idealizador foi José Tomaz Gomes da Silva [...]. Então, ele idealizou e as primeiras reuniões foram realizadas nos próprios órgãos que nós trabalhávamos. Ele era cronista esportivo do Jornal de Sergipe e eu era cronista esportivo do Sergipe Jornal [...]. Então, José Tomaz, [...] reuniu alguns elementos, alguns eram colunistas [...], e aí fundamos a Associação. [...], na verdade é que juntamos 18 e [...], então fundamos a entidade [...]. O Torneio Início, quando começou, [...] a renda era da Federação; aí, eu fiz uma reivindicação [...] e a renda do Torneio Início, então, passou a ser da Associação dos Cronistas. A Federação organizava e nós íamos atrás de patrocínio [...]”<sup>16</sup>;

Na América do Sul, tem sido destacado o papel da imprensa escrita e falada para o desenvolvimento do futebol. Concorde-se com Proni (2000), quando explica que atribuir à mídia que o sucesso do futebol (profissional) tenha sido fabricado por ela, representa um exagero. No entanto, entende-se que seu papel, no caso do futebol em Sergipe, foi significativo, para alcançar um período auge no Estado.

Isso não significa dizer que ela (mídia) tenha criado artificialmente a demanda esportiva no Estado. No entanto, fica claro que, quanto à aceleração do processo de popularização, ela foi incisiva. Acredita-se que foi com a mídia (representada pela ACES), que o futebol no Estado, ganhou maior visibilidade e uma dimensão para além de suas fronteiras territoriais, pois havia um intercâmbio entre estas Associações nos Estados do Nordeste (AL/PB/CE/BA/PE), na realização de torneios e amistosos. Essa relação fez com que, hoje, a entidade tenha o nome de Associação dos Cronistas Desportivos de Sergipe – ACDS. Segundo um dos seus fundadores, a idéia de mudar o nome da entidade nasceu de sua amizade com o Presidente da Associação dos Cronistas do vizinho Estado de Alagoas, e lá utilizava-se a expressão Desportivos.

D – Aliás, essa sigla foi sugerida por mim. Ela era Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe e hoje é ACDS: Associação dos Cronistas Desportivos de Sergipe. Nós tínhamos um vínculo de aproximação muito forte com a ACDAL, [...] fazíamos uma interação. Então, eu me inspirei [...] e foi aceito em reunião de uma assembléia geral, [...] mudou para ACDS, Associação dos Cronistas Desportivos de Sergipe.

Para Melo (2001), a utilização de terminologias em línguas estrangeiras é uma das influências européias no desenvolvimento do esporte no Brasil. A terminologia *desporto* influenciou também, nesta época, a Educação Física do país, com a proposta do método de Educação Física Desportiva Generalizada, divulgada por Augusto Listello. Segundo Coletivo de Autores (1992) e Bracht (1992), após a II Guerra Mundial, ele espalha-se pelo Brasil e traz, em sua concepção metodológica, o predomínio do esporte.

---

<sup>16</sup> Jornalista, um dos fundadores da ACES, atual presidente da Associação de Imprensa de Sergipe.

A Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe ganha um papel de destaque na promoção do espetáculo esportivo, em que passa a exercer não só essa função, mas, sobretudo, adquire uma expressiva força simbólica (econômica). Com isso, a imprensa foi concedendo maior atenção e espaço, divulgando as práticas esportivas a partir do momento que essas práticas se tornaram mais organizadas, principalmente, com a formação dos clubes de futebol, associado sempre à figura do “Patrono”. O começo da relação do jornalismo com o esporte, não foi fácil, como expõe um dos entrevistados:

E<sup>17</sup> - Mas, no começo, [...] os jornais não gostavam de esporte não, era política. Prá se botar uma nota era um problema! [...], ai eu pegava uma notinha, entrava de mansinho [...]. Às vezes até, Paulo Costa dizia: já vem você com suas notas de futebol, né?!

Não resta dúvida que a mídia teve um papel importante na construção deste “bem simbólico” chamado Confiança, principalmente, com a criação da ACES. Um dos objetivos desta Associação era divulgar o esporte, por isso idealizam uma Gazeta Esportiva para dar maior amplitude às informações referentes ao esporte<sup>18</sup>. Entendiam os Cronistas que os jornais já deveriam conceber um espaço maior para noticiar, principalmente, o futebol. No entanto, esta Gazeta funcionava como um apêndice dos jornais, seu nome aparece nas “chamadas” das notícias esportivas.

São evidentes e regulamentados os “canais” de acesso: entre os patronos e a mídia; entre a Federação Sergipana de Desportos (FSD) e a mídia; entre o público e a mídia; entre o comércio e mídia, e a mídia entre si (os cronistas do rádio passam a interagir com aqueles que faziam jornalismo esportivo impresso). Observa-se igualmente que a relação mídia e esporte, em Sergipe, não foi desinteressada, ou seja, apenas com a função de noticiar os eventos esportivos. Já se evidenciava uma relação de interesses comerciais, que se materializava também com o percentual recebido nas rendas dos jogos (1% do total das rendas dos jogos do Campeonato e torneios), além do Torneio Início do Campeonato Oficial do Estado, cuja renda pertencia totalmente à ACES. A Federação e os presidentes dos clubes reconheciam sua relevância na divulgação do futebol no Estado, o que gerou um aumento do seu percentual na apuração das rendas nos jogos, conforme notícia aqui reproduzida:

A C E S terá 5%

O Santa Cruz [...] proporcionou a Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe o aumento de sua percentagem nas rendas deste ano pelo Certame Estadual, um aumento de 4 % (sic!), passando assim para 5 %. Desta forma a renda dos jogos será distribuída da seguinte forma: FSD, 40% [...], e A C E S, 5%. **Correio de Aracaju**. 29/03/1962.

No Rio de Janeiro, conforme Melo (2001), já em 1890 os clubes viviam a mimar a imprensa com homenagens e privilégios, enquanto a imprensa aumentava rapidamente sua atenção para as práticas esportivas. Guardada as suas devidas proporções, no Estado de Sergipe essa aproximação também se efetivou. Era comum, nas excursões, os clubes de futebol levarem cronistas esportivos como acompanhantes, como, por exemplo, na excursão do Confiança à cidade de Maceió/AL:

- CRONISTAS ACOMPANHARÃO CONFIANÇA

---

<sup>17</sup> Cronista esportivo, trabalha no rádio e na televisão, fazendo principalmente, comentários sobre o futebol local e nacional.

<sup>18</sup> “[...] A primeira medida, é fazer circular a Gazeta Esportiva no mais breve tempo possível, vez que os jornais não satisfazem o desenvolvimento do esporte [...]”. **Correio de Aracaju**. 19/06/1952.

Convidados pelo Presidente da FSD, quatro cronistas esportivos viajarão para Maceió [...] com a finalidade de efetuarem a cobertura da temporada azulina [...]. **Gazeta de Sergipe**. 29/07/1962.

No momento que o Confiança se firmava enquanto equipe, paralelamente, a mídia local cumpria o papel de divulgá-lo e estimular o público a prestigiar os eventos futebolísticos. Destacam-se a seguir dois momentos que são interessantes para se observar esta iniciativa da mídia. No primeiro, vê-se de maneira ainda “singela” e amadora a iniciativa da Mídia de associar o espetáculo esportivo à esfera da circulação do dinheiro ou da mercadoria, junto ao comércio, na ótica do mercado; no segundo, dez anos depois, muda o foco da mídia: além do aumento do valor do prêmio, percebe-se que sua destinação agora é aos potenciais consumidores do espetáculo esportivo.

– Ansiedade em Torno do Torneio Início. **Diário de Sergipe**, 07/07/1949.

Prêmios para os campeões do Torneio Início

[...] A Associação dos Cronistas Esportivos está angariando prêmios para os craques do quadro que se sagrar campeão [...]. Aderiram a essa campanha [...]:

Sapataria Elite	Um tubo grande de Byl Cream
Ótica Santana Ltda	Uma máquina fotográfica
Casa Ávila	Um estojo de Crocodilho (notas e níqueis)
Gruta Sergipana	Uma caixa de charutos “costa flor”
Confeitaria Oriental	Um litro de vermute

– Teste Esportivo

Qual a constituição do Selecionado Permanente que entrará em campo por ocasião do seu primeiro jogo?

Respondendo ao teste Esportivo você receberá como prêmio a importância de Cr\$ 1.000,00. Aqueles que acertarem a Constituição da Seleção, serão chamados por este jornal para assistirem ao sorteio dos cupons. **Correio de Aracaju**. 04/06/1959.

Um fato fundamental na história do clube e que foi essencial nessa investigação, é quando o clube se separa da fábrica, o que ocorreu em 1955 na decisão do campeonato sergipano entre Sergipe e Confiança, numa série de melhor de três (Viana Filho, 1994). Na primeira partida, realizada no campo do Sergipe (Zona Sul), o Confiança venceu por 3 a 1; a segunda deveria ser realizada no estádio Proletário (campo do Confiança), construído neste mesmo ano e com esse propósito. No entanto, a Federação marcou a segunda partida para o mesmo local da primeira, o que ocasionou desentendimento entre o Clube e a Federação. O Sr. Joaquim Ribeiro, dono da Fábrica e do Clube, desanimou-se com o episódio, ameaçando acabar com todas as atividades esportivas do Confiança. Seus desdobramentos têm uma “marca” determinante na mídia, no tocante à sua volta aos gramados:

– O Confiança afastou-se da liga – Por Hildebrando de Souza Lima

Os últimos acontecimentos esportivos que originaram o afastamento [...]. Mesmo admitindo que houvesse o campeão de 54 sofrido uma série interminável de perseguições e injustiças do presidente da F.S.D, Sr. Manoel Moura Filho [...], mesmo assim, achamos injustificável o seu afastamento da Liga [...]. Não usaremos esta coluna para fins desagregadores. Não sabemos onde está a razão, e por isso mesmo, não opinaremos contra ou a favor do Confiança [...]. Nos limitamos a comentar as ocorrências com imparcialidades

[...] atribuindo tais atitudes como frutos de paixões exacerbadas, partidas de espíritos egoístas e inconformados [...] de elementos que nunca foram desportistas e que jamais compreenderam que o Esporte é a alegria e amizade entre os povos. **Mas o esporte sergipano não sofrerá tamanho golpe sem o nosso protesto. Batalharemos pelo seu soerguimento e combateremos por todos os meios ao nosso alcance contra àqueles que desejam a sua destruição [...]** (grifo nosso). **Sergipe Jornal**. 15/12/1955

Foi então que um grande movimento popular, liderado pelos cronistas esportivos, culmina em forma de passeata, saindo do centro da cidade até as proximidades do Clube, pedindo sua volta do clube aos gramados. O Sr. Joaquim Ribeiro, envolvido por este momento, em discurso improvisado, diz que: "como é para o bem de todos e felicidade maior do Confiança, o Confiança fica e a Fábrica sai, porque o Confiança não pertence mais à Fábrica, o Confiança, agora é do povo!".

O Confiança retorna no final de 1957, de forma “espetacular”. Destaque para o amistoso com a equipe do Bonsucesso do Rio de Janeiro, que representa um dos grandes acontecimentos históricos em sua vida e para o futebol sergipano. O Confiança “marca” sua volta ao futebol sergipano, como “estrela” e ainda, aclamado por todos. Assim, os cronistas narraram:

– Confiança 3, Bonsucesso 1

Depois de perseguir durante mais de 30 anos o enorme tabu de não vencer um clube carioca, finalmente o football sergipano vibrou feliz com o feito da Associação Desportiva Confiança [...]; ficará para sempre na história do football entre nós – 17 de fevereiro de 1957 – como a data em que os grilhões da má sorte foram rebentados no espetacular feito do Confiança [...], poder desse clube magnífico que é sem dúvida o Confiança. [...] foi o Confiança senhor absoluto do gramado [...]. Negar méritos a vitória do Confiança é deslustrar a página mais bonita dentro do football sergipano [...]. Foi realmente uma tarde magnífica, e digna realmente do grande público a assisti-la. Debaixo do espoucar (sic!) dos foguetes. Ouvindo aquele vozerio tremendo a lhe incentivar, o Confiança teve no 12º jogador – o torcedor – um forte fator a lhe empurrar para o triunfo. **Gazeta Socialista**. 20/02/1957.

## Considerações Finais

Neste estudo, o “casamento” do esporte (futebol) com a Mídia, foi crucial para compreender o objeto de estudo. Este, talvez, tenha sido o grande “achado” da pesquisa, até por que não se tratava de uma mídia “neutra”, que apenas relatava os fatos nos jornais, mas era, sobretudo, inspirado pela “*Virtu*”<sup>19</sup>. Neste sentido, a criação da Associação dos Cronistas Esportivos de Sergipe (ACES)<sup>20</sup>, em 1949, coincidentemente, o mesmo ano da entrada do Confiança no futebol federado, dá um impulso grande à espetacularização do esporte, pois, esta Entidade passou a cumprir um papel diferenciado, promovendo jogos e

<sup>19</sup> Na Filosofia, encontram-se vários significados deste termo, mas, é em Maquiavel – “o Príncipe” – que se recorre pelo seu sentido dado a “potência” humana, no sentido de mudar os destinos da Fortuna (do acaso, da sorte, do fortuito).

<sup>20</sup> ACES, como já foi visto, passa a ser o “braço direito” do esporte-espetáculo, mas principalmente, por que era composta de jornalistas (que faziam a imprensa diária) e que eram vinculados à um Jornal de grande circulação no Estado.

torneios, isto é, agendando o espetáculo esportivo. Com isso, estabeleceu também elos entre o público e o seu clube, assim como entre o comércio e o esporte.

Pode-se dizer que se hoje “a mídia está em toda parte e o esporte em toda mídia” (Betti, 1998), é porque se vê nela uma relação indissociável com o esporte, principalmente numa sociedade capitalista, cujo processo de mercadorização atribuiu formas simbólicas que são fetichizadas pelo espetáculo esportivo. Nos tempos de hoje, a indústria do entretenimento desempenha um papel promissor na expansão da mercadoria fetichizada em forma de espetáculo. Assume assim, um mecanismo poderoso de “produção da consciência”, assegurando a adesão da maioria da população a um modo de vida e a um modelo de consumo.

Entende-se que as produções culturais da mídia devam ser lidas em contextos sociais específicos. Assim se decifram seus significados e mensagens e se avaliam seus efeitos. Neste sentido, ao referir-se ao esporte e à mídia esportiva, numa pequena cidade da região do Nordeste do Brasil, compreende-se o contexto social/cultural que então se configura, até por que “[...] o melhor modo de desenvolver teorias sobre mídia e cultura é mediante estudos específicos dos fenômenos concretos contextualizados nas vicissitudes da sociedade e da história contemporâneas” (KELLNER 2001, p.12).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. M. R. Ferreira. O futebol nas fábricas. **Revista USP**, nº22:102 a 109, junho/julho/agosto. São Paulo: USP, 1994.

BETTI, Mauro. **A Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas/SP: Papirus, 1998.

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

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

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

MELO, Victor Andrade de. **Cidade esportiva**: primórdios do esporte no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PRONI, Marcelo Weishaupt. **A metamorfose do futebol**. Campinas: Unicamp, 2000.

RAGO, L. M. e MOREIRA, E. F.P. **O que é o taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIBEIRO, Sérgio Dorenski D. **Amadorismo/Profissionalismo**: suas relações com o trabalho na história de um clube de fábrica. Monografia de final de curso. Departamento de Educação Física: UFS, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da Fábrica ao campo de futebol, vender tecido e vender espetáculo**: tecendo os fios da história de um “casamento feliz”. Dissertação de Mestrado (em Educação Física). Florianópolis, UFSC, 2005.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exposição do) trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUSA, Antônio Lindvaldo. **Disciplina e resistência – cotidiano dos operários têxteis em Aracaju** (1910 a 1930). Monografia de Final de Curso. Aracaju: UFS, 1991.

VIANA FILHO. Já nasceu grande! In: **Gazeta de Sergipe**, abril,p.2. Aracaju, 1994.

End: Condomínio Estrela do Mar, Ed. Pajuçara aptº 203. Bairro Atalaia, Aracaju/SE. Cep-49035-000.

DataShow

GTT 02 – Comunicação e Mídia



**“Mãe mais que perfeita é aquela que mantém a forma sem prejudicar o bebê”<sup>1</sup>**

**Maria Simone Vione Schwengber<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Este artigo busca problematizar, desnaturalizar alguns dos mecanismos e das estratégias que se apresentam na contemporaneidade - *pedagogias culturais em circulação* - para educar os corpos grávidos. Busco compreender a realidade educativa com que parte das gestantes se depara em especial no contexto da *mídia* brasileira. Entendo que as pedagogias midiáticas articulada com os múltiplos discursos de gestão da promoção saúde (da medicina à educação física) têm um papel central no movimento moral de educação dos corpos das mulheres-gestantes, no Brasil.

Este artículo busca problematizar, desnaturalizar algunos de los mecanismos y de las estrategias que se presentan en la contemporaneidad - pedagogías culturales en circulación - para educar los cuerpos embarazados. Busco comprender la realidad educativa con que parte de las gestantes se depara en especial en el contexto de los medios de comunicación brasileños. Entiendo que las pedagogías culturales mediáticas articulada con los múltiples discursos de gestión de la promoción de salud (de la medicina a la educación física) tienen un papel central en el movimiento moral de educación de los cuerpos de las mujeres-gestantes, en el Brasil.

## **Abstract**

Este artículo busca problematizar, desnaturalizar algunos de los mecanismos y de las estrategias que se presentan en la contemporaneidad - pedagogías culturales en circulación - para educar los cuerpos embarazados. Busco comprender la realidad educativa con que parte de las gestantes se depara en especial en el contexto de los medios de comunicación brasileños. Entiendo que las pedagogías culturales mediáticas articulada con los múltiples discursos de gestión de la promoción de salud (de la medicina a la educación física) tienen un papel central en el movimiento moral de educación de los cuerpos de las mujeres-gestantes, en el Brasil.

---

<sup>1</sup> *Pais & Filhos*, ano 37 n. 410, p. 42, abr 2004.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), vinculada à linha de pesquisa Educação e Relações de Gênero, orientada da Dra Dagmar Meyer. E professora do Departamento de Pedagogia – Curso de Educação Física da UNIJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul).

This article aims at bringing into question, denaturalizing some of the mechanisms and strategies presented in the contemporaneity - cultural pedagogies in circulation - to educate pregnant bodies. I search for the comprehension of the educative reality that part of the pregnant women face in special in the Brazilian media context. I understand that the mediatic pedagogies articulated with the multiple speeches of management of health promotion (from Medicine to Physical Education) play a central role in the moral movement of education of the pregnant women's bodies, in Brazil.

### PERFECTILIDADE DOS CORPOS E DA SAÚDE<sup>3</sup>

Observamos todo um movimento, na nossa cultura, que nos envolve em uma “nova” história na forma de nos relacionarmos e gerenciarmos os corpos, o que inclui, em minha perspectiva, também nossa relação com a gravidez. A gestação, em qualquer tipo de sociedade, é um acontecimento cercado de ritos e significados. Em culturas como a nossa, na atualidade, a gestação se apresenta como um projeto que deve ser devidamente controlado, regulado, pleno “de temperança, prudência, gestão criteriosa/ponderada dos riscos (...)”, conforme coloca Castiel (2003, p. 82). Parece que, nesse contexto, nada pode ficar ao acaso, muito menos o corpo de quem gera – dois corpos em um. Dentro dessa perspectiva de planejamento rigoroso da gravidez, as idéias de “corrigir”, “aperfeiçoar” e “melhorar” os corpos grávidos aparecem claramente, como Lupton (1999) nos faz ver. Para a autora, a categoria de perfectibilidade (dos corpos e da saúde) assumiu lugar estratégico no contexto dos discursos de promoção da saúde materna, de modo que, utilizando palavras de Sandra Caponi (2003, p. 55), a “saúde perfeita parece ter deixado de fazer parte da utopia para entrar no horizonte do possível” da vida das gestantes.

A partir da década de 1990, a categoria da perfectibilidade (dos corpos e da saúde), oriunda do próprio conceito da OMS (completo bem-estar) e (re)afirmada, particularmente pela medicina americana, terá seu grande momento nos discursos de promoção da saúde, em especial, nos do pré-natal, como afirma Sfez (1995). Destacam-se, os pressupostos de *saúde perfeita*, *grande saúde* e *metacorpo*<sup>4</sup>, que circulam no âmbito dos discursos de gestão e promoção da saúde e, de um modo especial, nas informações, nos meios de comunicação,<sup>5</sup> nas estratégias de mercado,<sup>6</sup> dando novas cores e sentidos ao desenrolar da gravidez. Esses pressupostos produzem efeitos na educação e regulação das grávidas na

<sup>3</sup> Este texto é fruto do projeto de tese apresentado no PPG- EDUCAÇÃO –UFRGS.

<sup>4</sup> A expressão “metacorpo” é de Paul Virilio; já as expressões “saúde perfeita” e “grande saúde” são de Lucien Sfez e “nova saúde” é de Volnei Garrafa.

<sup>5</sup> Ver a obra de Lucien Sfez, *Saúde Perfeita*, em que ela defende a tese da existência de uma utopia (diferente de ideologia) da saúde vigente na pós-modernidade, a partir do estudo de projetos científicos baseados na genética e na biologia. Essa obra destaca a presença de uma utopia da “saúde perfeita”, não apenas nos processos científico-biológicos dos discursos da saúde, mas em outras áreas da cultura, na sociedade civil e nas instituições de atenção à saúde.

<sup>6</sup> Ana Márcia (2000) ensina-nos a localizar as manifestações agudas de um “mercado do corpo” que a cada dia ganha forma e importância.

atualidade, redimensionam a relação corpo-gestante-feto e ainda ensinam às gestantes, conforme Virilio (1996, p. 97), que a saúde “não apenas é algo que se tem, mas que constantemente é preciso adquirir” e aperfeiçoar quando grávidas.

Para Paul Virilio (1996, p. 98), não se fala mais em seleção natural da espécie, mas sim em seleção da “espécie preparada, superior, perfeita, super-equipada, aperfeiçoada” através de rigorosos planejamentos das gestantes. A crença de que uma gravidez rigorosamente planejada garantiria, de certo modo, “melhores” indivíduos, corpos mais perfeitos e saudáveis acaba por exigir da mulher-gestante – e só dela – um engajamento individualizado, sobretudo com o dever de *ter, controlar, promover, aperfeiçoar a saúde*. Isso implica colocar na esfera individual a responsabilidade pelos meios e recursos necessários para a viabilização do projeto de corpo (o da gestante e o do feto) e de saúde da sociedade, como observa Meyer (2002, p. 3). Nessa direção, os problemas orgânicos não são originados pelos deuses, pela natureza, mas pelos comportamentos das gestantes considerados relapsos e/ou errados; assim, supõe-se que ter um/a filho/a saudável depende basicamente apenas do *capricho e do investimento do/no corpo* da mãe.

O “inimigo” que aparece nos múltiplos discursos de promoção de saúde das grávidas é o seu corpo,<sup>7</sup> pois ele é que é preciso “limpar, desalojar, evidenciar, analisar, vencer”, como diz Sfez (1995, p. 179). Deste modo, vemos que as gestantes<sup>8</sup> de hoje são chamadas a

administrar seus riscos, numa forma de autopolicimento privado que implica o dever de lutar contra o próprio destino, ultrapassando os limites da própria configuração biológica com a ajuda da tecnociência (...) o imperativo é o da saúde perfeita no campo da procriação, na tentativa de evitar que erros inscritos como probabilidades nos códigos genéticos se efetivem – tanto nos organismos individuais quanto no corpo social (SIBILIA, 2002, p. 199).

As mulheres gestantes, atualmente, estão sendo alvo ativo da lógica de que todo ser humano “é capaz de aperfeiçoar a sua saúde [a sua gravidez], e o grau dessa perfeição não tem limite”, segundo Ribeiro (2003, p. 29). Tal aperfeiçoamento depende apenas do seu *capricho*, do seu engajamento, podendo ser feito por livre<sup>9</sup> escolha (!?). Na atualidade, a gravidez tornou-se progressivamente “ativa e intervencionista”, como diz Forna (1999, 45),<sup>10</sup> uma tarefa cada vez mais complexa e de muitas aprendizagens e exigências.

## 1. 2 DA MEDICINA À EDUCAÇÃO FÍSICA: A FABRICAÇÃO DA GESTANTE CUIDADOSA

<sup>7</sup> Para David Le Breton (2003), há, ainda, para um certo imaginário da área da saúde, um medo do corpo da mulher-mãe, em especial do útero. O útero é considerado, por parte dessa área, como um lugar obscuro e perigoso, um ambiente precário, difícil de controlar e regular. É nessa direção que alguns pesquisadores do domínio da reprodução acham que, se o desenvolvimento do feto ocorresse numa matriz artificial, isso garantiria um ambiente muito mais confiável e permitiria efetuar correções e modificações genéticas muito mais facilmente.

<sup>8</sup> Lupton (1999) observa que os discursos e as estratégias de promoção da saúde (pública e particular) dirigidos às grávidas não são capazes de interpelar todas elas ao mesmo tempo ou do mesmo modo.

<sup>9</sup> O arranjo neoliberal forja a idéia do indivíduo autônomo, senhor de si, responsável pelo aperfeiçoamento das capacidades, sendo que a sociedade transfere essa responsabilidade, quase que integralmente, para o indivíduo.

<sup>10</sup> Não tenho dúvida de que os inúmeros cuidados corporais trouxeram efeitos positivos e abriram novas possibilidades para se viver a gestação.

A “noção de indivíduo mulher-mãe-gestante parece supor, com força renovada, a existência de um ser que se incorpora e se desfaz em múltiplos”, segundo afirmação de Meyer (2004c, p. 4). Recomenda-se que as gestantes sejam, ao mesmo tempo, nutricionistas, psicólogas, esteticistas e especialistas em desenvolvimento fetal e que façam os exames e as consultas regularmente durante a gravidez. Quando a mulher engravida, ela é ensinada e estimulada a colocar seu corpo (os cuidados corporais) à frente de qualquer outra necessidade.

Como venho afirmando, a existência de um útero não garante o cumprimento da função materna. Assim, muitos cuidados corporais dispostos na cultura têm ensinado uma grande parte das gestantes a regular/controlar seus corpos. O que quero localizar aqui são alguns dos “murmúrios” dos nossos tempos, mostrar como a gravidez passa a ser tratada como fato político, como ela é regulada por toda uma discursividade.<sup>11</sup> Se a gravidez nos nossos dias - é um direito, as mulheres podem planejá-la. A possibilidade de planejamento/controlar trouxe para as mulheres o dever de ser mãe cuidadosa. Por sua vez, com o novo padrão de proles pequenas, do uso da contracepção, da utilização aos diferentes cuidados corporais- de direito conquistado - ela é concomitantemente dever, especialmente para algumas as mulheres. Dessa forma parece que a utilização das diferentes formas de cuidados da gravidez é defendido por um lado como um direito e ao mesmo tempo com um dever das mulheres. Desejo mostrar alguns dos modos (dos cuidados corporais) que nos educam como sujeitos de gênero,<sup>12</sup> nos ensinam a conferir sentido, no caso, à gravidez e à maternidade, num processo nunca acabado e completo, como observa Meyer (2003). Parece que quase ninguém consegue ficar (quando grávida) fora dessa rede de regulação/controlar. De um modo geral não se reconhece o trabalho das mulheres durante a gestação, por isso entendo ser pertinente mostrar um pouco desse trabalho (que alcançou alto grau de elaboração) produzido na experiência cotidiana de milhares de mulheres gestantes.

Um exemplo elucidativo de regulação e controle (trabalho) dos corpos grávidos é o acompanhamento do pré-natal. Para Lupton (1999, p. 5), os corpos grávidos no pré-natal são posicionados numa escala em que é sempre possível que sejam *aperfeiçoados, corrigidos, melhorados, modificados*. O pré-natal surge associado à idéia de puericultura intra-útero e de saúde materno-infantil. Consiste em um acompanhamento multidisciplinar, sistemático e regular da gestante pelos profissionais da saúde durante os nove meses. No pré-natal, o acompanhamento é feito através de consultas médicas; exames laboratoriais (diabetes, anemia, hepatite, HIV e muitos outros); e exames físicos (verificação de pressão arterial e peso, ausculta dos batimentos fetais do bebê, palpação e medida do útero, exames das mamas, pernas, tornozelos, mãos. Deste modo, as grávidas são educadas a submeterem-se a uma ampla bateria de exames, testagens, aconselhamento e entrevistas em que são inquiridas sobre seu histórico familiar e hábitos de vida. Espera-se que as gestantes, ao tomarem conhecimento dos riscos em relação à prole, se autogerenciem.

Os dados (resultados) de cada consulta são registrados na carteira da gestante. Entendo que a carteira (como as fichas, os cartões e os protocolos) das gestantes

---

<sup>11</sup> Muitos dos fragmentos de discursos destacados ao longo desta seção retirei da *Pais & Filhos*. Meu olhar para a revista, nesse momento, se deteve nos temas que tratam da gestão do corpo das gestantes, modos de cuidar, de comporta-se. Destacarei nesta seção aqueles que, no contexto da revista, estabelecem prescrições mais regulares.

<sup>12</sup> Assim utilizo o conceito de gênero para desnaturalizar as posições atribuídas aos corpos grávidos: gênero - uma escolha cultural, arbitrária, uma fabricação social e histórica.

(...) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada uma recebe como status sua própria individualidade, (...) estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às notas que o caracterizam e fazem dela, de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 1977, p. 171).

As fichas, os exames, enfim, os registros funcionam como estratégia política para tornar visível um determinado tipo de corpo e fazer a gestante estreitar o contato com esse corpo (e com o do feto) e perceber as próprias condições físicas, acompanhá-las, controlá-las e, de preferência, estendê-las ao infinito. Os exames do pré-natal captam, fixam detalhes e minúcias da vida da gestante (observa-se isso pelo detalhamento das fichas), do seu corpo, de suas necessidades e os traduzem de forma a homogeneizá-los mediante um código de sintomas:

O exame que coloca [as gestantes] num campo de vigilância situa-as igualmente numa rede de anotações escritas (...) Um poder de escrita é constituído como peça essencial nas engrenagens da disciplina (FOUCAULT, 1977, p. 168).

Nas últimas três décadas do século XX, a discussão sobre a saúde do feto alcançou um nível de detalhamento sem precedentes devido à introdução das novas tecnologias, tais como, o ultra-som e a amniocentese. Tais tecnologias possibilitaram a visualização e a individualização do feto, separando-o visual e precocemente<sup>13</sup> da mãe. O feto, a partir daí, saiu do domínio da experiência privada para o domínio público, passou a ser objeto de visualização, de externalização, de vigilância, de regulação (Lupton, 1999). Meyer e Soares (2004, p. 10) observam que, nas culturas ocularcênticas, as diversas tecnologias científicas, através das técnicas de observações e registros, ajudam de um modo especial a “(...) instituir e promover determinadas posições de sujeito como adequadas em oposição a outras, consideradas impróprias e desviantes”. Entendo que a ecografia não se apresenta apenas como recurso técnico visual, dando também respostas a questões ligadas ao que Louro (2004c) denomina de códigos identitários, pois, ao observar o feto, ao avaliá-lo, medi-lo, classificá-lo, produzem-se divisões e distinções e, sobretudo, nomeações de gênero. Trata-se de um processo duplo que tanto classifica mãe e feto, porque inscreve marcas nos dois corpos (anormais/normais, saudáveis/doentes, relapsos/cuidados) quanto nomeia um deles – menino ou menina, que recebe um nome e que, a partir de então, é inscrito em uma história de vida particular.

Hoje, o acento recai no controle dos corpos grávidos também pelos hábitos alimentares, e a moral do bem comer surge como forma de controle e regulação dos corpos. Chamadas como esta são comuns e se intensificam a cada dia para as gestantes:

(...) futura mamãe, se abstenha de café, chá, álcool, fumo, de alimentos não pasteurizados e light. Dê adeus às frituras, aos alimentos condimentados, ao excesso de açúcar (...).<sup>14</sup>

Até o antigo ritual de satisfazer os súbitos “desejos alimentares” das grávidas, que muitas vezes se manifestavam nos horários mais inconvenientes, vem sendo criticado pelo discurso da nutrição, replicado especialmente na *Pais & Filhos*.

<sup>13</sup> A foto (a gravação) da ultra-sonografia materializa a existência do feto, já faz os futuros pais apresentarem a imagem não apenas como sendo do feto, mas como do “Pedrinho” dentro da barriga da mãe. Assim, a cultura é que demarca e atualiza a construção do feto em sujeito.

<sup>14</sup> *Pais & Filhos*, ano 35, n. 401, p. 30-32, dez. 2003.

Procure uma nutricionista; coma adequadamente; você não pode ganhar peso. Você não pode comer à vontade; você não precisa comer por dois.<sup>15</sup>

Muitas reportagens e chamadas sugerem que o aumento de peso durante a gestação seja, no máximo, de 6 a 9 quilos,<sup>16</sup> enquanto anteriormente era considerado normal que uma gestante engordasse mais de 20 quilos. Parece que o imperativo da magreza e a valorização social da mulher ativa (leve) estão fazendo eco na vida das gestantes de hoje. Para Guidens (2002,) o controle do corpo pela alimentação é hoje um importante recurso de “criação dos corpos”. Para o autor, aparece um “novo” dispositivo – o controle do corpo por meio de uma nova disciplina, o controle de si por si.

Os cuidados corporais decorrentes dos programas regulares de exercícios corporais não ficaram fora desse processo de regulação dos corpos grávidos. Tornaram-se também importantes forças que regulam parte das orientações do pré-natal das mulheres-gestantes na contemporaneidade,<sup>17</sup> embora ao longo do tempo essa indicação não tenha aparecido assim tão claramente.

Falar de programas regulares das práticas corporais para mulheres, no caso, mulheres no período pré-natal, é falar, como observa Carmen Soares (2004, p. 5), “de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes”. A autora instiga-nos a considerar que uma importância cada vez mais ampliada vem sendo atribuída à educação dos corpos femininos no contexto brasileiro. Desde o século passado e mais precisamente nas últimas décadas, houve um aumento considerável no número de mulheres que participam de programas regulares de práticas corporais. O “espírito” de fazer exercícios corporais envolve(u) mulheres de todas as idades, incluindo as grávidas, que se deparam com mais essa indicação de cuidado. Para a autora, talvez nós, da educação física, tenhamos ampliado algo que, no século XVIII, foi deflagrado por Rousseau, ou seja, a idéia de que a “(...) arte de educar é, de algum modo, a arte de substituir um corpo por outro”.

Orientações como esta se fazem presentes no cotidiano das gestantes:

(...) A gestante precisa de cuidados especiais no decorrer desses nove meses e isso se aplica às atividades corporais. Exercitar-se durante a gravidez não é apenas saudável como é importante. A gestante que se exercita evita excesso de peso, melhora a postura, a oxigenação do feto... faz com que a mulher tenha um parto mais facilitado e uma recuperação pós-parto muito mais rápida.<sup>18</sup>  
Grávida! Muitos exercícios – Livre-se dos tabus e garanta o seu bem estar e do seu filho.<sup>19</sup>

Interessante destacar que algumas práticas corporais durante muito tempo foram considerados atitudes prejudiciais não condizentes com a gravidez e, por isso, eram

<sup>15</sup> *Pais & Filhos*, ano 35, n. 402, p. 30-32, dez. 2003.

<sup>16</sup> Esses dados também se encontram disponíveis no *Manual de Obstetrícia* (RESENDE, 2002).

<sup>17</sup> Ver João Carlos Martins, *Expectativa para o mercado profissional do professor de Educação Física*. O autor afirma que atualmente o trabalho com as gestantes se constitui para os profissionais de educação física como fatia de mercado profissional bem representativa.

<sup>18</sup> *Pais & Filhos*, ano 35, n. 386, p. 45, dez. 2002.

<sup>19</sup> *Guia da Gestante*, ano 1, n.1, p. 145, jan. 1999.

desaconselhadas. Acreditava-se que as atividades corporais provocariam *abortos e roubariam oxigênio do bebê*. As gestantes deveriam fazer repouso.

A indicação de programas regulares de exercícios para gestantes, nos dias de hoje, vem ganhando legitimidade e parece que está em todo lugar, no ar, na televisão, no rádio, em revistas, nos programas de saúde, nas rodas de amigos, nos cursos pré-natais.

As mulheres gestantes que não forem mobilizadas por certas escolhas, no caso, a das práticas corporais, passam a ser consideradas hoje como “mães de risco”.<sup>20</sup> O sedentarismo da gestante converteu-se em um risco a ser combatido, objeto de combate ininterrupto que se faz presente tanto na mídia quanto no discurso médico, no da própria educação física. Não podemos negar que o efeito dessa linguagem do risco proporciona um controle mais sistemático da (e pela) gestante. Meyer (2003), entre outros/as autoras/es, chama a atenção para a incorporação dessa “linguagem do risco”, por meio da qual as gestantes são classificadas, posicionadas como gestantes de risco e, por conseqüência, transformadas em sujeitos-alvo de práticas educativas como as que envolvem a prática regular de atividades corporais. Esse saber médico de que a ausência das práticas corporais na gravidez constitui-se em risco é recente. O poder que as práticas corporais exercem hoje sobre as gestantes pode ser ilustrado pelos seguintes depoimentos:

Eu passei a fazer atividade física apenas quando grávida, porque um projeto de saúde integral passou a ser prioridade para mim. O fundamental deste meu momento é adquirir, ter, conservar, promover a saúde, enfim, manter-me em forma ou, pelo menos, evitar o risco (Carla Espranger).<sup>21</sup>

Penso que as gestantes, de um modo geral, convivem de maneira muito direta com o princípio de que o corpo, quando grávido, “deve” ser trabalhado, cuidado, construído, preparado, aperfeiçoado.

Podemos pensar que, na segunda metade do século XX, as práticas corporais adquiriram um grande impulso como práticas (rituais) de prevenção, de manutenção e de modelagem também dos corpos grávidos. No Brasil, a partir de 1970, vários autores, como Artal & Gardin (2000), Difiore (1986) e Miranda (1998), da área da educação física, e outros, como os obstetras Stacpoole (2003) e Resende (1996), mencionam a especificidade das práticas corporais para as mulheres gestantes. Houve um acréscimo nas prescrições além dos exercícios respiratórios e suaves para as grávidas; nesse contexto, destacam-se os americanos, como freqüentemente acontece no mundo do *fitness*, que passaram a prescrever também para as gestantes os exercícios de condicionamento aeróbico – caminhada, corrida, natação, ginástica, hidroginástica, dança. A gravidez, nesse contexto, não é mais considerada um estado de reclusão, e as gestantes são, assim, cada vez mais estimuladas a continuarem e/ou adquirirem um *estilo de vida o mais ativo possível* na gravidez.

É preciso sublinhar a presença das atividades esportivas e de lazer no contexto brasileiro e o desnudamento dos corpos (vestidos curtos, pernas de fora, biquíni para as

<sup>20</sup> Conforme orientações do Tratado de Obstetrícia (*Modern Motherhood*), referidas por Carlos Stacpoole (2003), uma gravidez pode ser descrita como “de risco” ou de “alto risco”. Alguns fatores, como idade e patologias, tais como hipertensão, diabetes e problemas renais, são considerados de “alto risco”. Outros fatores, como ausência de exercício físico, aumento de peso e idade (inferior a 14 anos e superior a 35 anos), são considerados de “risco”.

<sup>21</sup> *Pais & Filhos*, ano. 35. n. 405, p. 45, dez. de 2003.

grávidas,<sup>22</sup> roupas justas), a pílula anticoncepcional, as músicas, as terapias (favoráveis a expressão dos corpos) depois dos anos 70. Observa-se, a partir daí, a emergência de uma espécie de culto ao corpo: cuida-se do corpo, controla-se, desveste-se o corpo, movimentase o corpo. É nesse sentido que se pode falar também de um culto do corpo grávido. Todas essas mudanças têm em comum o fato de terem contribuído para valorizar os corpos em forma e os corpos ativos, desqualificando as marcas da gordura, da inércia, do sedentarismo. As práticas corporais não só se intensificaram, como também foram acompanhadas por um deslocamento de prioridades, como uma “nova economia”, uma prática que prima pelo trabalho corporal (dinamismo corporal). Por muito tempo, os cuidados proporcionados às grávidas foram dominados por práticas com uma lógica mais decorativa (cremes, óleos, roupas). Penso que a “exercitação” do corpo e a sua conservação cada vez mais estão sendo mobilizadas como marcas deste tempo. Como sublinha Edvaldo Couto (2000) emerge aqui a valorização de um corpo [grávido] cujas qualidades baseiam-se na mutabilidade e na *performance* – no desempenho (o corpo não tem o direito de exprimir uma fraqueza, deve desempenhar constantemente). Por toda parte, em nossa sociedade, multiplicam-se as atividades que estimulam os corpos a se exercitarem (na empresa, nas igrejas, nos cursos preparatórios do pré-natal) de modo que já não se concebe uma gravidez sem a presença de algum tipo de atividade corporal, “para proteger, preparar, fortalecer e alegrar o corpo” (SANT’ANA, 2004, p. 128). Trata-se de práticas favoráveis à voga do músculo como destaca Alex Fraga (2001). Por exemplo, a musculação, uma prática corporal até então considerada inadequada para as grávidas, começa agora a ser prescrita para elas, também. As práticas corporais, nos nossos dias, se apresentam como importante recurso educativo capaz de ensinar as gestantes, por exemplo, a adquirirem controle corporal<sup>23</sup> e a armazenarem energias para a hora do parto.<sup>24</sup> A chamada seguinte nos possibilita ver um pouco disso:

Para Hugo Lovisolo (2000, p. 85), a preocupação com a união da família moderna trouxe como uma das estratégias a “família aeróbica”,<sup>25</sup> formada por membros da família que se unem pelo “interesse mútuo pela boa saúde”. É importante destacar que muitas academias no Brasil foram e estão sendo adaptadas para práticas de natação da família mães-pais-filhos/as, massagem para bebês e mães e apenas para as mães<sup>26</sup> e até como

<sup>22</sup> Miriam Goldenberg (1995) fez análise da trajetória de Leila Diniz (tese de doutorado) quando, em 1971, esta exibiu sua barriga grávida de biquíni, na praia de Ipanema, lançando moda. Para a autora, Leila Diniz não só engravidou sem ser casada, como também exibiu uma imagem concorrente à da grávida tradicional, que escondia a barriga.

<sup>23</sup> A vinculação das atividades físicas como prática que ajuda a controlar os corpos foi se acentuando principalmente a partir do movimento do Estado de Bem-Estar Social – *The Welfare State* (VALTER BRACH, 2001) –, a demanda crescente do indivíduo como responsável pelo controle e promoção de seu próprio bem-estar social.

<sup>24</sup> Penso que as idéias de controle no trabalho de parto, parto sem dor, parto de cócoras e parto ativo<sup>24</sup> ajudaram a evidenciar a importância do exercício físico na gestação. É importante destacar que a ocorrência de qualquer complicação no decorrer da gravidez e/ou no trabalho de parto ou no próprio parto, a partir da década de 1970, passa a ser concebida, de um modo geral, como falha (culpa) da própria gestante, decorrente da falta de controle do seu corpo. As falhas, em outras épocas, eram atribuídas ao destino, à parteira, ao/à obstetra e/ou ao desenvolvimento (limitado) da ciência e da tecnologia.

<sup>25</sup> Lovisolo vê isso como uma tendência da família do futuro.

<sup>26</sup> A reportagem Beleza Mãe! Malhação Só Para Mulheres, mostra a existência de academias só para mulheres, como a unidade Contours Express-SP. Academias com secador de cabelo no banheiro, equipamentos especiais e sem espelhos para denunciar “aqueles pneuzinhos dos quais você não se livrou depois da gravidez”. *Pais & Filhos* ano 37, n. 417, p. 36, dez. 2004.



espaços que promovem cursos de apoio à maternidade (especificamente ao trabalho de parto).

As práticas corporais têm se apresentado também nos nossos dias, especialmente na mídia, não como uma simples atividade entre outras para as grávidas, mas como atividade que promete mais de um benefício, como o controle do corpo e a promoção da saúde da gestante e do feto, ao mesmo tempo que dá ênfase à produção estética dos corpos. Observa-se que as gestantes são cada vez mais chamadas para dar atenção às questões estéticas de seus corpos, algo que até há algum tempo não era um problema existencial para as grávidas. A chamada seguinte ilustra:

Mãe mais que perfeita é aquela que mantém a forma sem prejudicar o bebê.<sup>27</sup>

Parece que as práticas corporais que têm relação direta com o campo da educação física não chegaram ao século XXI para trazer sossego para as grávidas, mas para incrementar também a produtividade estética das gestantes, dos seus corpos. Em pouco mais de duas décadas, assistimos a um certo deslocamento no enfoque das práticas corporais: do exercício do lazer à busca do exercício para o aperfeiçoamento estético. Isso parece ter ressonância política importante para as grávidas. Por essas e outras razões, penso ser frutífero na tese debruçar-me especialmente sobre esse discurso.<sup>28</sup>

Hoje os principais “inimigos” corporais decorrentes da gravidez (destacados especialmente pela mídia, como deformidades) parecem ser o aumento de peso, as estrias, a falta de tônus muscular. As gestantes, que apresentarem hoje com alteração no peso e estrias, só serão perdoadas se estiverem engajadas em algum tipo de regime alimentar e/ou em práticas regulares de exercícios físicos. Muitas mulheres grávidas da atualidade preferem a “escuridão” para esconder as imperfeições. Interessante notar que a “celulite” e a “estria”, antes de 1973, não eram consideradas uma situação “repugnante” e “deformante” como é hoje para muitas mulheres, uma vez que essas condições foram inventadas e chegaram importado dos Estados Unidos depois de 1973. Naomi Wolf (1992, p. 301) destaca que

Os cirurgiões estéticos dos nossos dias definem como doenças (deformidades) todas as evidências que o corpo apresenta de sua atividade reprodutiva – marcas de estrias, seios caídos, seios que amamentaram e o peso que se acumulou após o parto, à razão de cinco quilos por gravidez.

Desta forma, a memória do processo de engravidamento marcada nas dobras da pele converte-se em doença (Wolf, 1992). Pergunto-me: será que não acontece nada de político aí? Parece-me que essas exigências para eliminar as marcas dizem muito, não de doença, mas da saúde moral de uma época (!?). Observa-se que os corpos grávidos, na nossa cultura, são admirados desde que não exibam as marcas da sua função: quando a pele escurece, mancha e/ou fica com estrias, esses corpos tornam-se objetos de repulsa. A seguinte chamada ilustra um pouco essa questão:

<sup>27</sup> *Pais & Filhos*, ano 37 n. 410, p. 42, abr 2004.

<sup>28</sup> Em análises iniciais na *Pais & Filhos*, observo que o discurso das atividades corporais – da educação física – se apresenta como um rico e produtivo material. Dessa leitura inicial, trago apenas alguns fragmentos.

O que uma mulher vive na gravidez não precisa ficar em seu corpo. Deve ficar apenas em sua memória, basta estar preparada.<sup>29</sup>

Parece que uma certa “demonização” das marcas (como doenças, deformidades) é mais uma das regulações (uma estratégia) para manter as grávidas mobilizadas pela preparação do corpo pelo discurso estético. Naomi Wolf questiona se apagar as marcas dos corpos, no caso dos corpos dos grávidos, como no dos corpos idosos, não equivaleria apagar o valor (e poder) desses corpos.

Esse quadro educativo – do pré-natal, da medicina, das tecnologias, da nutrição, da educação física, da estética (e outros que aqui não destaquei) – em que as gestantes estão inseridas compõe-se articulado com o “mercado”,<sup>30</sup> a diversidade de recursos que hoje se apresenta para o universo das grávidas. Exemplificando, é comum encontrarmos hoje conselhos como este:

Bem vindo ao admirável mundo das grávidas com atitude. Foi-se o tempo em que a gestação relegava a mulher a uma espécie de limbo em que a rotina era repousar bastante e desligar-se de todos os caprichos, usar batinhas feias e macacões e a dispensava dos exercícios físicos, maquiagens. Hoje, num mundo movido pela hipervalorização da beleza, as grávidas estão incluídas, as qualidades antigas se tornaram quase autoflagelação para as grávidas de hoje.<sup>31</sup>

Esse excerto possibilita-nos pensar que a moda é o corpo desde que “bem” cuidado. Observamos uma certa articulação entre as roupas que as gestantes vestem<sup>32</sup> e os diferentes cuidados corporais a que elas aderem. A moda é o corpo? Então, pergunto: essa lógica de corpo(s) como “figurino”, que liberta o corpo grávido de antigas coerções não seria, ao mesmo tempo, criadora de outras autocoerções e formas de autovigilância para um número maior de gestantes?

O corpo grávido ideal de que nos fala a mídia hoje é um corpo que não disfarça a barriga – a barriga se abre (se expõe) e os seios se erguem, o corpo é ativo, completamente controlado por muitos cuidados corporais. A barriga, as nádegas e os seios ficam maiores e mais pronunciados, porém controlados. A beleza das grávidas é uma beleza que permite às mulheres ter, em “determinadas” partes, “formas cheias”. A barriga grande justifica-se por conter o bebê, os seios crescem porque produzem o leite materno. Essas são as “formas cheias” de um corpo que exprime abundância e que simultaneamente está “sob total controle”.

Parece que, nos nossos dias, ter uma “barrigona” e ser *sexy* já não são coisas excludentes; aliás, o que vemos é um incentivo ao compromisso de sermos

<sup>29</sup> *Pais & Filhos*, ano 35, n. 405, dez. 2003.

<sup>30</sup> Nos Estados Unidos, somente o mercado das grávidas movimentava 1, 2 bilhões de dólares por ano. No Brasil, não há números precisos, mas se afirma que o mercado para as grávidas triplicou. O crescimento do mercado se explica no Brasil pelo fato de que muitas mulheres hoje preferem engravidar mais tarde, quando já têm uma situação profissional definida e maior poder aquisitivo (Cf. *Veja*, São Paulo, ano 37, n. 10, p. 145, out. 2004).

<sup>31</sup> *Veja*, São Paulo, ano 37, n. 10, p. 145, out. 2004.

<sup>32</sup> Para Vânia Polly (2003, p. 197), no pós-guerra, “os vestidos procuravam disfarçar as barrigas do *baby boom*, dando a todas as mulheres a forma de que estavam ligeiramente grávidas”. Já a partir da década de 60, para a autora, começa a ser observado todo um deslocamento no universo feminino – as roupas vão ficando mais justas, mais curtas. A partir daí, o corpo, em relação à moda, começa a ganhar nova dimensão, que vai se acentuando a ponto de, nos nossos dias, conforme Vânia Polly, ser também o próprio figurino.

permanentemente *sexy* (muitas descrições de posições sexuais aparecem nas revistas no sentido de estimular que as grávidas mantenham uma vida sexual o mais ativa possível). Goellner (2003a, p. 113), leva-nos a pensar o quanto o corpo, quando grávido, “é sexo em ação e controle do sexo” – talvez por isso haja todo um movimento educativo de estimulação/controle da sexualidade do “casal grávido”.

A partir desses trabalhos corporais citados ao longo desta seção – do pré-natal, da medicina, das tecnologias, da nutrição, da educação física, da estética, da sexualidade –, é possível se referir a uma nova politização da maternidade:

(...) nova não no sentido de inovadora, mas no sentido de uma atualização, exarcebção, complexificação e multiplicação de investimentos educativos-assistenciais que têm como foco as mulheres (...) [no caso, as gestantes] (MEYER, 2004c, p. 16).

#### Referencias

- LUPTON, Deborah. Risk and the ontology program. In: LUPTON, D. Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives. Cambridge/UK: Universty Press, 1999.**
- CAPONI, Sandra. A saúde como abertura ao risco. In: CZERESNIA, Dina (Org). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- CASTIEL, Davied Luiz. Dédalo e os Dédalos: identidade cultural, subjetividade e os riscos à saúde. In: CZERESNIA, Dina (Org). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.**
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.
- LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde.** Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- MEYER, Dagmar E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-8, jan/fev. 2004a .
- \_\_\_\_\_. **A educação da Família como estratégia governamental de Inclusão social: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de Gênero e de Vulnerabilidade.** Projeto CNPQ. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre estudos culturais e estudo de Gênero.** 2004c, SBCDE.
- VIRILIO, Paul. **A arte do motor.** São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- WOLF, Naomi. **O mito da beleza: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992

**MAGAZINE-CAPOEIRA: MEIOS PARA A (CON)FORMAÇÃO DO CORPO NA  
CONTEMPORANEIDADE  
CAPOEIRA'S MAGAZINE: WAYS FOR BODY'S  
FORMATION/CONFORMATION IN CONTEMPORANITY**

Muleka Mwewa,  
Grad., UFSC

Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea  
Apoio CAPES/CNPq, FUNCITEC, FUNPESQUISA/UFSC.

*Resumo*

*Procuramos compreender mecanismos das quais revistas de capoeira se valem para (con)formar corpos dos capoeiras na contemporaneidade. Argumentamos que as revistas se configuram num importante veículo de disseminação de uma certa capoeira e subentendem um certo tipo de jogo. É a partir de uma dupla coisificação – da capoeira e dos seus agentes – que as capacidades subjetivas dos corpos dos capoeiras são compreendidas, numa mistura de celebração e instrumentalização. As revistas, como tecnologias - meios -, constituem-se num importante mecanismo no processo de semi-formação.*

*Abstract*

*We intend to understand formation/conformation of the body made by capoeira magazines. We shall to argue that capoeira magazines are an important vehicle of dissemination of one type of capoeira. Considering a double reification – the capoeira and their practicing – the subjective capacities of bodies are understood as a mixture of celebration and mechanization. The magazines, as technologies, constitute an important mechanism in the process of pseudo-formation of capoeira practicing.*

*Resumen*

*Intentamos comprender los mecanismos con los cuales revistas de capoeira hacen para (con)formar cuerpos de sus practicantes en la contemporaneidad. Argumentamos que las revistas son importante vehículo de diseminación de una forma de capoeira. Es a partir de una dupla reificación – de la capoeira e de sus agentes - que las capacidades subjetivas de los cuerpos de los practicantes son comprendidas, en un mix de celebración y mecanización. Las revistas, como tecnologías - medios -, producen un importante mecanismo en el proceso de seudo-formación.*

**I Considerações iniciais**

A capoeira pode ser percebida em diferentes ângulos: como folclore, esporte, arte, luta, ou ainda como tudo isso ao mesmo tempo. Considera-la como manifestação cultural significa afirmar o corpo como um dos elementos no qual a simbologia gestual se manifesta. Vale destacar que boa parte das manifestações culturais afro-brasileiras tem no corpo seu artefato privilegiado de realização, ainda que se deva observar que os seus atores não podem se tornar *novos escravos* do movimento corporal, comportando-se como reprodutores de gestos e clichês. Enfim, alienando-se diante dos movimentos corporais. Afinal,

...el cuerpo no es el lugar o el receptáculo del yo sino la propia imagen del yo. [...] El yo 'individual' y el "propio" cuerpo, expresiones que pueden ser tanto redundantes como contradictorias, son síntesis provisionarias e inestables entre esas tensiones. [...] El cuerpo aparece así como una representación, una dimensión simbólica: una cristalización particular de los significados del colectivo social que supone/incluye la dimensión material de lo real. (CARBALLO e CRESPO, 2003, p. 232-233).

O processo de mercadorização desse aspecto da *educação do corpo* é hoje um elemento fundamental da constituição da capoeira. Entender o corpo como construção macro-social implica compreendê-lo antes de tudo dentro de micro-sociedades específicas, ou seja, observar que existem corpos masculinos, femininos, homossexuais, infantis, adolescentes, adultos, "sarados", magros, obesos, cegos, surdos e etc. Estes precisam de diferentes cuidados dependendo do ambiente e de como são concebidos naquela sociedade, isto é, deve-se levar em conta quais são as *técnicas corporais* privilegiadas em cada caso. Segundo Marcel Mauss (1974, p. 211), elas são as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. Acrescentaríamos que a forma como as sociedades historicamente se servem e se serviram do corpo subentende as particularidades de cada micro-ambiente social. Mas, o corpo que representa um dado momento histórico é o corpo hegemônico daquela época, isto é, dentre os vários corpos existentes foi privilegiado apenas aquele que atendia aos interesses de algumas camadas da sociedade.

A capoeira enquanto micro-sociedade reflete o conjunto dos corpos presentes na macro-sociedade. Neste ambiente os conflitos ganham intensidade, pois todos querem se afirmar como corpos do capoeira. Estes são negociáveis, por exemplo, na excelência da gestualidade da excussão dos movimentos. Por ou lado, esta excelência só vale quando for compartilhada pelos pares.

Procuramos, nas próximas páginas, compreender o fenômeno da capoeira a partir das transformações da sociedade contemporânea, expressas no conceito e nos desdobramentos da indústria cultural, tomando como exemplo as revistas de capoeira.

## **II Algumas abordagens do tema capoeira em periódicos**

O fenômeno editorial das revistas de Capoeira é algo recente, que pode ser datado a partir dos anos 90 do Século XX. As reportagens sobre capoeira já foram pauta de diversas revistas. Percebemos também que publicações de matérias referentes à Capoeira em *periódicos* podem ser datadas a partir dos anos de 1920, com a publicação de uma série de

artigos no jornal *Rio Sportivo* intitulados “*Capoeira e capoeiragens*”.

No dia 19 de julho de 1926, o jornal *Rio Sportivo*, do então Distrito Federal, iniciou a publicação de uma série de artigos com o título pitoresco de *Capoeira e capoeiragens*. O artigo de abertura, de um jornalista anônimo, apresentava o autor da coletânea, o arquiteto e historiador Adolfo Morales de Los Rios Filho, e defende a importância do trabalho e o fato de ser oportuno. (SOARES, 2001, P. 49).

Em uma outra passagem do texto, o autor menciona este mesmo lançamento dos artigos em uma outra data:

Em agosto de 1926, uma série de artigos começa a ser publicada no jornal *Rio Sportivo*, um periódico muito lido pelos aficionados do esporte no Rio de Janeiro do princípio do século XX, uma legião que crescia muito nas décadas seguintes. O título da coletânea era *capoeira e capoeiragens* que versava sobre a aceitação da capoeira dentro do novo mundo dos esportes que se abria para a juventude carioca nos “loucos” anos 20. O seu autor era um estudioso argentino, engenheiro e arquiteto, radicado no Rio: Adolfo Morales de Los Rios Filho (SOARES, 2001, p. 165).

A cumplicidade em torno da promoção da ideologia do mercado compartilhada pelas revistas é o principal critério na circunscrição do material que ora analisamos. Procuramos identificar num primeiro momento quais são mecanismos utilizados por elas na disseminação da capoeira para seus leitores. Num segundo momento, nos questionamos sobre que tipo de capoeira (praticante e a manifestação cultural) que elas têm como pressuposto. Por fim, tentamos compreender e analisar como o capoeira é formado a partir destas revistas. É a partir das revistas que estão em circulação nos dias atuais (até junho de 2004) nos concentraremos mais para explicitar tais objetivos específicos, a saber, *Revista Capoeira e Praticando Capoeira*.

Observamos que existem outras revistas que trataram desta temática, porém até onde sabemos, essas abordagens foram de natureza de reportagem ou algo que se encaminha neste sentido. Várias revistas tiveram alguns números dedicados à Capoeira e outras tiveram uma durabilidade muito curta, como por exemplo: *Cordão Branco (1)*; *Curso de Capoeira (1)*; *Mundo Capoeira (1)*; *Universo Capoeira (1)*; *Camarada Capoeira (2)*; *Confef (1)*; *Ciência Hoje (1)*, *IÊ, Capoeira e a Ginga Capoeira, dentre outras*. Portanto, dentro dos limites da presente comunicação, apresentaremos a análise mais detida das revistas *Revista Capoeira (12 números)* e *Praticando Capoeira (20 números)*.

A *Revista Capoeira* pode ser considerada a primeira do Brasil e do mundo e a *Praticando Capoeira*, além de possuir muitos dos mesmos interlocutores da outra revista, ela ainda mantém as suas publicações (julho 2004). É possível perceber a partir da configuração desta revista, devido à interrupção abrupta da circulação da *Revista Capoeira*, que, a *Praticando* deu continuidade aos ideais daquela.

### **III Interlocuções e Análise das Revistas Capoeira e Praticando Capoeira**

Com uma média de 55 páginas, a Revista Capoeira traz matérias diversificadas, cobertura dos eventos de capoeira do Brasil e do mundo (com direito à correspondente internacional), textos históricos, reportagens, artigos, cartas dos leitores, campanhas filantrópicas e entrevistas com pessoas do meio. Essas matérias são distribuídas em diversas sessões contendo: uma que se destina a divulgar produções de diversas naturezas sobre capoeira (espaço cultural), outra para divulgar livros e CD's, DVD's de capoeira e afins (materiais que possa vir a interessar os capoeiras). Estas sessões e as denominadas na *roda e calendário* estão presentes em todas as edições.

A primeira edição manifesta no seu editorial o quanto que os seus idealizadores “investiram” e “apostaram” para que fosse possível dar continuidade a este projeto. Pois a qualidade das edições seguintes, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da diagramação e da impressão, teve padrão mais aprimorado. Com diversas personalidades, ícones de beleza social foram capas das suas edições, como por exemplo, Maria Fernanda Cândido, Tiazinha, as Ronaldinhas, dentre outras. Todas elas executando algum tipo de movimento de capoeira. É importante afirmar que a representatividade dessas ditas personalidades é intercambiável. A beleza que elas momentaneamente representam é decorrente do jogo de marketing feito pelos meios de comunicação, portanto, tanto faz qual a figura que está em voga, o importante é que ela possua algum tipo de característica que possa representar e traduzir o “ideal” de beleza feminina defendido pela mídia naquele momento. Os nomes infantilizados, na maioria das vezes, fazem parte dos mecanismos utilizados para que o público interiorize mais facilmente a identificação de tais personalidades e, mais ainda, se familiarize (no sentido de se sentir próximo) rapidamente com as mesmas. No caso do público masculino pode-se afirmar que o nome infantilizado, associado com a figura em questão pode aumentar a sensibilidade sexual para com ela. Exceto na primeira, todas as onze edições trazem na capa uma chamada para personalidade da capoeira entrevistada naquele número. A prática privilegiar utilizar que estejam em evidência na mídia recoloca em pauta a questão de não compreender o público de capoeira como comunidades isoladas que não se relacionam com outras realidades. Ao contrário, Identifica-o com personalidades que estão em voga na mídia. Este é um mecanismo recorrente utilizado pelos esquemas da indústria cultural que fazem falsamente com que o consumidor se sinta parte integrante de diferentes camadas da sociedade. Ela se utiliza, por exemplo, do grande carisma que o futebol possui para englobar aquele capoeira que tem pronto o argumento que a capoeira é popular, pois até os atletas do futebol (esporte muito difundido no mundo inteiro), executam movimentos de capoeira. O fato de dar ênfase em uma capa de uma revista de capoeira, a nosso ver, atende um dos princípios destes mecanismos que é colocar e considerar todos os seres humanos dentro de um esquema, para melhor controlá-los. Aquele que não gosta de capoeira dificilmente não gostará de futebol e *vice-versa*. Isso quando eles atingem, num gozo triunfante, aquele que se identificam tanto com futebol quanto com a capoeira e de quebra satisfazem os que advogam a favor do popular.

A grande maioria das entrevistas divulgadas nesta revista fala de algum expoente ou “destaque” (homem ou mulher) do universo da capoeira. As seções dividem espaço com as propagandas encontradas em qualquer revista destinada às camadas médias com tiragem semanal, por exemplo, têm propagandas de camionetes Ford com tração nas quatro rodas, as famosas ‘4x4’, grifes de roupas da *Bad Boy* e *Red Nose* (que patrocinam alguns capoeiras). A *Bad Boy* aparece na contra-capa de onze edições, juntamente com uma foto

de um ou alguns capoeiras patrocinados por ela, e com o seguinte slogan: “A primeira em lutas”. As entrevistas e as propagandas, por sua vez, atestam uma máxima da indústria cultural de apresentar o sempre igual com a cara de novo. Cumpre a função destinada para ela na contemporaneidade, a de servir como parâmetro burguês de (con)formação do ser humano, no caso dos capoeiras.

No contexto social contemporâneo, a publicidade é, cada vez mais um elemento, que articula, estabelece vínculos, entre os outros elementos; idéias religiosas, políticas, científicas e mesmo as crenças populares são divulgadas mediante a utilização da publicidade. Isto não significa, conforme argumenta o sociólogo francês Jean Baudrillard no livro *Simulacros e Simulação*, que a publicidade transformou-se na única linguagem da sociedade capitalista, absorvendo as outras linguagens, mas sim que a publicidade transformou-se no principal elemento da visão de mundo (ideologia) da classe dominante, a burguesia. A publicidade é um componente essencial do exercício da hegemonia pela burguesia (*sic*). (COELHO, 2003, p.37).

As primeiras estão presentes em quase todas as revistas que analisamos, sem diferenças significativas. Porém, as propagandas vêm mais uma vez atender a necessidade de não entender o público de capoeira dentro do “popular”, trazendo para eles produtos consumidos pelas camadas médias. No atual contexto da capoeira, dificilmente podemos dizer que ela é praticada por uma camada socialmente determinada. Muito menos determinar o potencial de consumo deste segmento.

Quando a revista publica reportagens em uma área determinada, elas vêm assinadas por algum profissional daquela área, geralmente envolvido com a capoeira. Nesta linha seguem também os textos acadêmicos publicados pela revista, geralmente de autores com formação acadêmica e na capoeira. Com estes articuladores, a revista se torna uma mescla de linguagem científica, língua corrente, linguagem publicitária e em doses antecipadamente dosadas de linguagem visual (fotos). Este processo não foge daquele das propagandas (ou publicidades), na medida em que a formação dos referidos autores destas matérias, só vem a atestar a validade, quando não, a veracidade, daquilo ao qual estão se referindo. Do mesmo modo, as propagandas (ou publicidade) são vinculadas sempre com algum elemento que atesta a sua funcionalidade prática e a importância do produto propagado para o leitor (consumidor).

Em seus editoriais encontramos informações precisas do percurso e das dificuldades que a revista enfrentou e percorreu a cada número publicado. Ao ler os editoriais somos envolvidos no caminhar das edições passadas frente à expectativa das próximas. Uma possível mensagem subliminar contida nos editoriais pode ser o apelo pela divisão da responsabilidade pelo sucesso (vendagem) da revista entre aqueles que a produzem e aqueles que a consomem, num pacto que completa um círculo. Afinal de contas, a revista é produzida para os leitores e estes criam esta demanda.

Os títulos dos próprios editoriais têm sua temática transitando sempre no viés da justificativa e agradecimentos aos colaboradores, principalmente aos leitores. É processo de permanente lembrança e atualização do pacto que continua alimentando os donos dos meios de produção. A editora Candeia é quem assume responsabilidade da revista e, nas suas edições traz duas notas, uma vem sempre na capa de todas as edições afirmando que esta



ser a primeira revista de capoeira do Brasil; outra afirmando, dentre outras coisas, que a editora não vende matérias e sim espaços para anúncios. Esta nota está presente em quase todas as revistas analisadas. Esta suposta boa índole torna-se sempre necessária para compor a imagem da própria revista para os seus leitores.

À revista *Praticando Capoeira* tivemos acesso a um número significativo de exemplares e é a que continua em circulação. A partir de uma das fotos que foram publicadas na segunda edição podemos dizer que esta revista lançou a sua primeira edição, em forma de pôster, em 1999. Esta revista possui algumas edições especiais, com o mesmo nome, porém, com indicação de ser especial. Também possui uma revista-pôster intitulada coleção Grandes Mestres/Grupos, e uma edição intitulada *A História dos Grandes Mestres de Nossa Nobre Arte*. Todos estes títulos juntamente com os números regulares somam um total de 27 exemplares analisados da mesma revista. A circulação das edições especiais não é concomitante com a circulação da revista propriamente dita. Do ponto de vista do conteúdo, as edições especiais se dedicam a apenas uma temática. Chamamos atenção para o fato de que a partir da permanência em circulação desta revista, é possível perceber uma qualificação no discurso sobre a capoeira pelos seus agentes. A sua história é disseminada de acordo com a tiragem da revista e a sua distribuição alcança grande parte do território nacional. (SILVA, 2002). As informações que ela veicula são acessadas por diferentes pessoas e em diversas localidades. Há produtos que dedicam a atender todas “as necessidades” dos capoeiras. Ela foi transformada, e está respondendo a contento, em uma prática com “propriedades terapêuticas”.

É neste contexto que se localizam as publicações das revistas e dos *sites* que se dedicam à proliferação do movimento da capoeira. A crítica ao sistema capitalista, a partir da capoeira (as revistas, em especial), não pode se contentar e pressupor a sua submissão e, muito menos, buscar compartilhar dos mesmos mecanismos de alienação, da forma que este os utiliza. Estes mecanismos (contido nos conteúdos das revistas), como dizem alguns teóricos, devem trazer elementos que subsidiem seus leitores, que não devem ser considerados simplesmente como consumidores. Poderiam/deveriam potencializar ações que tornassem possível uma outra lógica de se pensar a relação com o outro e não a relação de sujeição, em grande medida hegemônica no mundo da capoeira.

A publicação da *Praticando Capoeira* é da responsabilidade da editora D+T, que por sua vez conta com uma modesta equipe editorial, se comparada as das outras revistas. A *Praticando* passou a contar com a colaboração de um dos editores da Revista Capoeira, Adriano Chediak - dentre algumas outras pessoas da Revista Capoeira, como o fotógrafo Roger Polock. Percebe-se, a partir da participação destes profissionais em diferentes revistas no mercado editorial de capoeira, estes se articulam em torno da mesma visão de mundo. Para os profissionais pode não existir outra saída se não se manter na permanente função de servir como peça intercambiável no funcionamento da maquinaria editorial. Isso pressupõe como irrelevante o fato de quem quer que seja o dono de qualquer uma dessas revistas aos quais eles servem simultaneamente.

A revista conta com as seguintes seções de forma permanente: palavra do editor; seção do leitor; calendário; crônica; mercado; aprendizado; ponto com ponto br; lançamentos e história. Existem algumas outras seções que foram agregadas em certos exemplares, como por exemplo, a seção *Capoeira, cultura e sociedade*, assinada por Luiz R. Vieira. Neste sentido, concordamos com Santaella (2004 p. 127), quando afirma que “o que se encontra, nas mídias, em suas colunas de aconselhamento, de editoriais, é a proposta de um ideário religioso/esportivo de mandamentos e de maratonas a serem seguidos e

vencidos”. É o percurso semelhante que os leitores da *Praticando* supostamente percorrem para compartilhar os signos mais difundidos no universo da capoeira naquele momento, fazendo com que eles caiam nas “graças” do que é valorizado na contemporaneidade a partir do conteúdo da revista, a saber, estar por dentro da “moda” e se manter semi-informado (privilegiando a pseudoformação). Este percurso é percebido na medida em que a revista se divide em: palavra do editor=palavra de um representante do poder maior; seção do leitor=local onde eventualmente o “fiel” tem permissão para transitar destinado a ele; calendário=a programação dos encontros “religiosos”; crônica=a narração de feitos “bíblicos”; mercado= panorama geral dos acontecimentos na “seita”; aprendizado=a experiência de outros “fieis”; ponto com ponto Br=canal de informações (comunicação) sobre outras “seitas”; lançamentos=lançamento de novos itens que certamente o “fiel” irá precisar (na contemporaneidade) e o que adquirir para alimentar a alma; e história=informações gerais sobre a sua congregação para que se mantenha minimamente informado.

Existem algumas seções que aparecem de forma aleatória em algumas edições. A revista como outras tantas já mencionadas, veicula matérias que dizem respeito ao universo da capoeira como um todo, produtos que a patrocinam e outros que podem ser vendidos para os capoeiras, como, por exemplo, camisetas, abadás, malhas, berimbaus, atabaques, locais onde são ministradas aulas (academias que geralmente agregam outras modalidades de lutas e de exercícios físicos), eventos que aconteceram e aqueles que vão acontecer, lojas que vendem produtos para capoeira. O número de produtos vinculados a esta manifestação é extenso. E para que continuem a existir precisa-se de um consumidor. Os que não se localizam dentro dentro desta compulsão consumista, estendem a mão no primeiro grito que os conscientizam de estarem fora da “moda”. Os produtos estão aí para não excluir ninguém. Muito pelo contrário. Se é degradante a sociedade que investe na inclusão dos sujeitos no mercado consumidor, no mesmo pé está a manifestação que prima a sua valorização social a partir do consumo dos produtos que ela oferece, tornando-se, ela mesma, um produto. Uma vez que a validade de um produto no mercado depende da necessidade que o consumidor tem de possuí-lo, torna-se cada vez mais oportuno a formação de capoeiras que não tenham no lucro (financeiro) o seu fim.

A *Praticando*, na medida em que se divide em várias seções, confirma a consciência da mudança destas regras. Por outro lado, mostra também a adaptação da sua temática nestas regras. Ela traz uma linguagem diferente para cada uma das seções. Isto é, na seção na qual são publicadas as entrevistas, ela se limita à transcrição das mesmas. Já na seção que relata o que acontece no mundo da capoeira (mercado) ela se faz uso da linguagem sensacionalista, midiática. Quando fala de fatos históricos (ou artigos científicos) ela faz *melange* da linguagem acadêmica com a linguagem coloquial, de forma que muitos possam entender (o que pode ser chamado de acadêmico popular que, em resumo, não é nem linguagem acadêmica e, muito menos popular). E como não poderia deixar de ser, ela faz uso da linguagem imperativa quando expõe seus produtos (em especial as edições anteriores da mesma) e incentiva os leitores a completarem as suas coleções, enfim, ao consumo dos mesmos.

O seu editorial vem assinado por Leticia Cardoso de Carvalho, responsável pela redação e entrevista, apesar dos editores serem outros. Em poucas palavras, os seus editoriais geralmente fazem um relato do que consta naquela edição, intercalando algumas mensagens celebrativas do universo da capoeira. Um ponto que vem a corroborar com a afirmação de que a revista considera o caráter formativo dos seus leitores é o fato de

sociólogo Luiz Renato Vieira publicar, a partir do décimo nono número, uma seqüência de artigos sobre lutas africanas (I, II e III).

A revista também mantém contato com diversos mestres de capoeira, trazendo para o grande público as principais idéias destes a respeito da capoeira nas entrevistas - na edição permanente e principalmente nas suas edições especiais.

Neste contexto, se percebe algumas estratégias de subversão das elaboradas por esta editora enquanto mecanismo tecnológico fundamental na formação dos seus leitores. Os artigos do Luiz R. Vieira são fruto de extensas pesquisas na área e a revista se disponibiliza a colocar os resultados para o grande público. O conhecimento de mestres importantes neste universo explicitado a partir das entrevistas que a revista realiza, muitas vezes, é enclausurado numa micro-realidade, mas, quando posto para os leitores atravessa as suas realidades, o que certamente pode qualificar as suas práticas considerando os outros sujeitos que participam e compartilham da mesma manifestação. A *Praticando*, com as edições da “Coleção grandes mestres”, em termos benjaminianos, faz justiça àqueles que são considerados mortos do ponto de vista da contemporaneidade. Pois, neste tempo, vivo é aquele que é visto ou lido. O fato de a revista utilizar dos mecanismos da indústria cultural para o exercício desta prática, a torna mais ainda um importante meio de se contra-pôr a estes mecanismos.

A mediação tecnológica, dentro do contexto da sociedade capitalista, afasta a maior parte da população da condição de produtor cultural. Mesmo que o artista possua condições econômicas para a produção de um CD, ele não terá como divulgar o seu produto para a massa sem se submeter a indústria cultural. Recentemente, tivemos o caso do cantor Lobão que gravou um CD pela sua própria gravadora, mas se apresentou em programas televisivos como o *Domingão do Faustão* da Rede Globo de Televisão para divulgar o seu produto.(COELHO, 2003, p. 26).

Outros dados importantes que podem ser considerados na revista são aqueles que dizem respeito às figuras geralmente consideradas como referências nas revistas: podemos perceber que a pessoa mais promovida tanto como pessoa física quanto jurídica é o *Mestre Burguês* do grupo *Muzenza* (este grupo se estrutura como uma empresa, com CGC e etc.) e a que mais publica textos ou matérias é o Mestre e Sociólogo Luiz Renato Vieira do grupo Beribazu. Ou seja, corpo e mente podem ser percebidas como unidades separadas esta revista.

#### **IV À guisa de conclusão**

O conjunto de análises, a partir das revistas, desenvolvido ao longo destas páginas teve a preocupação com

...[a] dominância do exterior sobre o interior que nos leva a compreender o poder que a glorificação e exibição do corpo humano passaram a assumir no mundo contemporâneo, poder que é efetivado por meio das mais diversas formas de estimulação e exaltação do corpo, como se essa exaltação pudesse trazer como recompensa um renascimento identitário ou a restauração de eus

danificados e identidades deteriorados. (CRISLLANOVICK, citado por SANTAELLA, 2007, p. 126).

É possível afirmar que, as revistas e os *sites* sobre capoeira, em certa medida, exercem este papel de (con)formação do *exterior sobre o interior* dos capoeiras que, desde o início do fenômeno editorial, têm esses meios como um importante aliado no estabelecimento de contato e “conhecimento” de outras realidades sobre o universo da capoeira, senão as suas próprias, que em conjunto formam e constituem a Mani-Festa-Ação da cultura da capoeira.

Portanto, podemos dizer que as revistas de uma forma geral propagam o que chamamos de ideal do “corpo negro”, no sentido de virilidade para os homens: os homens aparecem, na sua grande maioria, sem camisa, exibindo corpos musculosos e com fisionomias fechadas. E para as mulheres o ideal do corpo “classe média”, ou seja, as poucas mulheres, quando aparecem, são, na maioria das vezes, brancas, com roupas coladas e as que têm cabelos crespos geralmente os tem amarrados ou estão molhados.

## V REFERÊNCIAS

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. **Publicidade: é possível escapar?** -São Paulo: Paulus, 2003.-

CRESPO, B. et CARBALLO, C. Aproximaciones al concepto de cuerpo. In: *Perspectiva: Revista do centro de ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, (v. 21, N<sup>o</sup> 1, Janeiro/Junho), 2003.

DENISE, B. Sant’Anna. As infinitas descobertas do corpo. In: *Cadernos pagu* (14), 2000: pp. 235-249.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, Vol II. (Tradução de Lamberto Puccinelli), São Paulo, EPU, 1974.

REVISTA CAPOEIRA. São Paulo: Candeia, ANO I n<sup>os</sup> 1, 2 e 3, 1998.

REVISTA CAPOEIRA. São Paulo: Candeia, ANO II n<sup>os</sup> 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, 1999.

PIRES, Antonio L. C. Simões. **A Capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890 - 1937)**. (Dissertação de Mestrado), História, Campinas - SP, UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Movimento da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-19950)**. Tese (doutorado em História), Departamento de História. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PRATICANDO CAPOEIRA. São Paulo: D+T Editora, ANO I, N<sup>os</sup> 1-12, 2000.

PRATICANDO CAPOEIRA. São Paulo: D+T Editora, ANO II, N<sup>os</sup> 13-25, 2001.

SOARES, Carlos E. L. **A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Access, 1999.

\_\_\_\_\_. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808-1850**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: UNICAMP, 2002. 608p.

SILVA, Paula C. da Costa. **A educação física na roda de capoeira...entr a tradição e a globalização**. Campinas, SP: [s.n], 2002. (Dissertação de mestrado).

VAZ, Alexandre F. Itinerários da mímeses em Theodor W. Adorno e Max Horkheimer: reflexões sobre a educação do corpo. In: FRANCO, R.; ZUIN, A. A. S. & PUCCI, B. *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Autores Associados/EDUNIMEP/FAPESP, 2003.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da Capoeira: Corpo e Cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.

ZUIN, A. Á. S. O corpo como publicidade ambulante. In: *Perspectiva*: Revista do centro de ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, (v. 21, N<sup>o</sup> 1, Janeiro/Junho), 2003.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. -Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Muleka Mwewa

Rua Antônio Francisco da Silveira, 548

Pantanal-Florianópolis-SC

Cep:88040-160

## **MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA**

**Alan Queiroz da Costa**

*Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro.*

**Mauro Betti**

*Livre-Docente, UNESP, campus de Bauru.*

*A virtualização do corpo no esporte-telepetáculo e nos jogos eletrônicos, bem como as repercussões desse fenômeno na cultura corporal de movimento contemporânea, já foram identificadas por alguns estudiosos. Por outro lado, as crianças apropriam-se das imagens e conteúdos televisivos, transformando-os em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras. O objetivo desse trabalho é analisar as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma possível experiência corporal educativa na escola sob forma de jogos, a partir dos “jogos virtuais” conhecidos dos alunos.*

## **MEDIAS AND GAMES: FROM VIRTUAL TO EDUCATIVE BODY'S EXPERIENCE.**

*The body virtualization in telespectacle – sport and electronics games as the repercussion of these facts on contemporaneous moving body's cultures have been identified by some studies. On another hand, the children get the images and television's contents, changing in leisure structures to sustain their plays. The main part of this work is analyses on the possibilities of the relations between games and medias, suggesting changes/transferring from the virtual/virtuality in a possible educative body's experience in school by games, made by “virtual games” known by the students.*

## **MIDEA Y JUEGOS: DEL VIRTUAL PARA UNA EXPERIENCIA CORPORAL EDUCATIVA**

*La visualización del cuerpo en el deporte – telespetáculo y en los juegos electrónicos, cómo una repercusión de ese fenómeno en la cultura corporal del movimiento contemporáneo, ya han sido identificados por algunos estudiosos. Por otro lado, los niños se apropian de las imágenes y contenidos televisivos, transformando éstos en estructuras lúdicas que sustentan sus juegos. El objetivo de ese trabajo es analizar las posibilidades de correlación entre juego y midea, proponiendo la transformación/ traslado del virtual/virtualidad en una posible experiencia corporal educativa en la escuela en forma de juegos, a partir de los “juegos virtuales” conocidos de los alumnos.*

## 1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que temos recebido diversas influências por parte dos mais diferentes meios de comunicação. Nessa batalha ferrenha entre quem consegue influenciar mais seus “receptores”, as mídias muitas vezes parecem não se preocupar com quem será atingido e, elas alcançam desde as crianças até os mais idosos. Aqui poder-se-ia dizer que esses receptores não são tão ingênuos assim, a ponto de aceitar tudo que vêem, lêem e ouvem, mas a lógica das mídias atende primordialmente aos interesses econômicos, que pressupõem o que o público quer, e só lhe oferece isso, portanto, essa mesma mídia não tem como saber se o público gostaria de outra coisa. Brougère (1997) afirma que, particularmente, a cultura lúdica das crianças sofre grande influência da televisão, a qual transforma sua vida e cultura geral nas referências que ela irá dispor.

Refletindo a respeito dessa problemática e, analogamente, também refletindo a respeito da minha prática pedagógica como professor, percebi que podemos influenciar os nossos “receptores” (alunos), e, mais que isso, podemos estimulá-los também, já que “ninguém recebe / percebe do mesmo modo as mesmas mensagens” (ROCCO apud FIGUEIREDO, 1999, p.59).

As muitas propostas pedagógicas que têm circulado na Educação Física escolar brasileira desde a década de 1980 entrelaçam-se e configuram um “jogo” que cada vez mais fornece aos professores possibilidades de atuação em suas práticas pedagógicas, incluindo o próprio jogo nessas possibilidades.

Tratando-se especificamente de propostas que utilizam as mídias como ferramentas pedagógicas, temos em Feres Neto (2003), Zylberberg (2003) e Betti (2003) exemplos de trabalhos comprometidos com as relações entre as mídias e a cultura corporal de movimento no intuito de poder indicar novas possibilidades e intervenções pedagógicas.

No caso específico desse trabalho, o próprio “jogo de propostas”, anteriormente citado, reside na possibilidade de “jogar” com todas informações que recebemos, de forma crítica e criativa, trazendo para a “realidade” aquilo que nossos receptores (crianças) vêem cotidianamente, seja nos filmes do “Harry Potter” (Warner Bros.), nas cartinhas do “Yu – Gi – Oh” (Nikelodeon), ou mesmo nos *videogames* e desenhos animados.

### **Justificativa**

Muitos estudos e propostas pedagógicas relativas ao ensino de jogos e esportes estão ao nosso alcance para serem experimentadas, adaptadas e aplicadas, mas nem sempre são bem aceitas pelos alunos quando colocadas em prática. O mesmo acontece nas aulas de Educação Física na escola quando as crianças não conseguem se “desligar” do episódio do desenho, ou não se contêm de ansiedade esperando pelo próximo número da revista que trará mais cartas para seu “exercito de monstros e heróis”, como, por exemplo, nos diversos jogos do Pokémon, Yu-Gui-Oh, Harry Potter.

Muitos dados e informações sobre os jogos ou desenhos animados são guardados pelas crianças, e fazem com que parem tudo o que estão fazendo quando se trata de algo novo a respeito do assunto. Tal situação lembra as palavras de Babin e Kouloumdjian (apud BETTI, 1997, p. 16):

*A baixa da atenção e da capacidade de concentração das crianças e jovens, que é apontada como consequência da ação da mídia, só vale para conceitos abstratos, para discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons, vibrações, mas não para a televisão (...), mas não para ler uma história em quadrinhos, nem para responder a uma aula auxiliada por um computador.*

Perguntamo-nos, então, por que não utilizar toda essa energia nas aulas de Educação Física?

Para Brougère (1995), seja nos conteúdos, nos personagens ou nas tramas, as imagens transmitidas pela televisão são apropriadas pelas crianças, as quais não assistem e recebem passivamente as mensagens fornecidas, mas transformam essa informação em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras, muitas vezes até reproduzindo cenas da vida cotidiana.

Já em uma visão jornalística, e baseada na relação “fantasia X mídia X violência”, Gerard Jones (2004, p. 23) discorre sobre diversas contribuições a respeito das “viagens” que as crianças criam, estimuladas pelas imagens e cenas fantásticas que as lutas e aventuras de seus personagens favoritos a cada episódio:

*As crianças querem ser fortes e felizes ao mesmo tempo em que se sentem seguras. Se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos que nos impedem de fazê-lo.*

Não podemos deixar de lado o condutor e principal personagem de todo esse contexto que são nossos alunos. Nesse momento, nos cabe a responsabilidade de avaliar se a proposta pedagógica adotada está sendo eficiente e prazerosa para nossa clientela, para garantir maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento, e as mídias, em especial a televisão, podem atuar como um “combustível” para a motivação. Segundo Ferrés (1996, p. 98):

*Sem motivação não há aprendizagem (...). Talvez a diferença fundamental entre a televisão e a escola resida no fato de que a televisão possui uma enorme capacidade de sedução, mas com risco de despersonalização, enquanto que a escola possui uma vontade manifesta de personalização, mas quase nenhuma capacidade de fascínio. Com a incorporação da televisão à sala de aula e com sua integração ao modelo de comunicação ativa, será aproveitado o que cada um oferece de melhor, deixando de lado as suas limitações. O fascínio será um veículo de personalização.*

## **O problema**

Até aqui temos pontuado o texto com referência às possibilidades de aprendizado e desenvolvimento levando em consideração a grande influência que recebemos das mídias, e pelo fato de o prazer despertado pelas brincadeiras e jogos que fazem parte do cotidiano de nossos alunos. Porém, quando delimitamos nosso estudo à esfera escolar, temos alguns parâmetros a serem seguidos, e objetivos específicos a serem atingidos.

Nessa problemática, o que me despertou atenção é o grande leque de opções que temos nas mídias e a falta de ligação entre essas opções. Feres Neto (2001) mostra preocupação similar ao analisar a virtualização do esporte e as novas vivências eletrônicas, mostrando contrapontos a respeito do chamado processo de *virtualização*, que acontece cada vez mais rápido, fazendo com que as interações entre o que é atual e o que é virtual



extrapolem as barreiras de tempo e espaço intensificando as sensações numa vivência esportiva jamais vista.

A publicidade transmitida pelas diversas mídias apresenta para todo o público, como um produto, uma novidade de última geração que pode ser adquirida na loja mais próxima, e isso se torna mais grave com as crianças. Como exemplo, podemos citar o desenho animado “Bey Blade” (Fox Kids). Trata-se de jovens que travam batalhas com uma espécie de “pião”. Com um aparelho de encaixe e uma fita dentada, também de encaixe, os jovens lançam dois ou mais piões numa arena, os quais vão se batendo até que só um continue girando.

Se analisarmos esse “novo” brinquedo, poderemos nele ver uma versão de “última geração” do antigo “pião” (brinquedo conhecido da cultura popular). A principal diferença é que, agora, as crianças não precisam se preocupar em ter que enrolar uma “fieira” nem em saber qual seria a melhor maneira de lançar o seu pião, exercitando assim novas possibilidades motoras. Assim, chegamos a mais um exemplo da influência exercida pela mídia na nossa cultura, agora interferindo também na cultura corporal de movimento.

### **Objetivo**

Analisar as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma possível experiência corporal educativa na escola.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

Muitos dados podem ser utilizados para mostrar a enorme quantidade de informações que nos cercam e circulam diariamente por meio das mídias, aqui entendidas como meios de comunicação de massa, tais como rádio, televisão, jornais e revistas, que permitem a um número relativamente grande de pessoas comunicar-se, rápida e simultaneamente, com um grande número de pessoas (BETTI, 1998).

Com respeito à informação supra citada, tomo como exemplos alguns dados como a criação da TV em 1936 e sua produção em larga escala após a 2ª Guerra Mundial (BETTI, 1998) que transformou as transmissões esportivas a partir de então. Além dos aumentos nos investimentos em eventos esportivos, que passaram a fazer parte das grades de programação de diversos canais de TV dos EUA, Betti (1998, p. 30) ainda nos traz algumas informações de 1993, quando os adolescentes brasileiros passavam em média 4 horas por dia vendo televisão, e de que 31% dos alunos da rede privada de ensino de São Paulo tinham computadores em casa, quando cinco anos antes esse índice não alcançava 5%.

Camargo (1998, p. 41) apresenta algumas informações sobre as formas de diversão predominantes nas sociedades urbanas, após uma série de pesquisas de mercado realizadas desde o início do século XX, em diversas cidades da Europa e das Américas (inclusive o Rio de Janeiro) apontando a predominância do lazer doméstico:

*O tempo livre é, em geral, consumido na sua maior parte dentro de casa. Desse tempo livre doméstico, quase metade é ocupada pelos chamados meios de comunicação de massa. Uma criança hoje passa mais tempo diante da televisão do que nos bancos da escola.*

Com dados um pouco mais atuais, a reportagem da Revista Veja (CARELLI, 2003, p. 92) mostra que os videogames, nos EUA, estão ocupando o tempo que no passado era

dedicado à música e ao cinema. Essas informações expressam a realidade dos últimos cinco anos no que diz respeito à velocidade de lançamentos e vendas dos mesmos. “Uma explicação para o sucesso dos games está no avanço tecnológico, que permite interatividade e tal qualidade na simulação da realidade que o divertimento ficou interessante para todas as faixas etárias”. A reportagem ainda indica a estimativa de que existam pelo menos três milhões de brasileiros que freqüentem as “LANs” - lojas que se jogam em diversos tipos de “games” conectados à rede da Internet.

Outras duas pesquisas do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2005), mostram que no seguimento infanto-juvenil (dos 4 aos 17 anos), ao longo das 24h do dia, os canais de TV por assinatura apresentam um alcance diário médio de 56,7%, ou 497 mil pessoas por dia, que gastaram em média 2h20 na frente da TV paga (MIDIATIVA, 2005), e que em fevereiro de 2005, 11 milhões de pessoas “navegaram” pela “web” a partir de suas casas, um número 3,5% maior que o mês anterior. Analista do Instituto afirma que a maior utilização de serviços foi a de setores da Internet que possibilitam a comunicação entre o internauta e seus pares:

*Esse maior uso das ferramentas de comunicação na Internet brasileira é um fenômeno que já observamos há algum tempo, e coloca o usuário brasileiro entre os que mais as usam, entre todos os países que medimos. Por exemplo, no caso das mensagens instantâneas, o Brasil é o primeiro no ranking, com 60,2% de usuários residenciais usando tal ferramenta, seguido da Espanha, com 56%. Também entre os usuários de webmail residencial, nosso país é o líder entre todos os países monitorados pelo Nielsen//NetRatings (empresa formada pela joint-venture entre o IBOPE e a ACNielsen, com mais de 200 mil colaboradores em todo mundo), com 68,3%, seguido pela França, com 54,3% de alcance residencial. (FONTE: IBOPE, 2005).*

Todo esse processo acelerado influencia não só as atividades de lazer ou aquelas utilizadas no tempo livre, mas também as relações humanas, que a partir de agora podem passar por uma tela (seja ela da TV ou do computador), e ter seus diálogos agora codificados (teclados ou mesmo transmitidos por ondas eletromagnéticas dos aparelhos de celulares), gerando um movimento que Lévy (apud FERES NETO, 2001, p.7) chama de *virtualização*, “fruto do advento das novas tecnologias de comunicação que está modificando diversas esferas da vida humana como o trabalho e o lazer”.

O estudo de Feres Neto (2001), que aqui será bastante explorado, nos traz alguns esclarecimentos sobre a discussão entre o que é virtual e o que é real. Na verdade, os termos que comumente utilizamos para designar aquilo que existe e aquilo que não existe concretamente, não aparecem da forma que conhecemos nesse estudo. LÉVY (apud FERES NETO, 2001, p. 9) assim define a palavra *virtual*:

*A palavra virtual vem do latim medieval **virtualis**, derivado por sua vez de **virtus**, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a **atualizar-se** (grifo meu), sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.*

Ainda esclarecendo esse conceito, a denominação de “virtualização” vem do processo inverso, do atual para o virtual. A utilização de dois pares de termos facilita o entendimento dessa relação, como faz Lévy (apud FERES NETO, 2001): na relação de substância, o *possível* se opõe ao **real** e na relação acontecimento, o *virtual* se opõe ao **atual**. Utilizando o exemplo dado pelo autor, se virtualizarmos as relações de organização de uma empresa (livro ponto, presença física, horário de trabalho, etc), substituindo-as por relações de uma rede eletrônica de comunicações e programas de cooperação, a organização (atual) que acontecia, deixará de existir e a virtualização criará um “vazio motor”; contudo, não se trata de uma desrealização, mas, ao contrário, a criação de uma nova realidade, que passará a existir.

Outro autor que argumenta no mesmo sentido é Guatarri (apud FERES NETO, 2001), para quem, apesar de a virtualização gerar novas realidades, também corre o risco de gerar uma espécie de homogeneização, com os novos padrões e tecnologias de comunicação. As vivências podem ser supridas pelas imagens trazidas pelas telas, ou seja, ao mesmo tempo em que nos espantamos com as novidades e avanços tecnológicos, também podemos nos paralisar com os efeitos da globalização - um paradoxo dos tempos atuais.

Em contrapartida aos estudos de Lévy e Guatarri, Virilio (apud FERES NETO, 2001, p. 13-14) entende que o processo de virtualização traz um aspecto oposto aos já citados, pois a “tela” causa uma perda da relação espaço – tempo; cria-se, sobre a estrutura já conhecida das cidades, um “falso dia eletrônico”. Para esse autor, passa a não existir mais a noção de limites entre o dia e a noite, as fachadas das construções passam a não ter importância na “interface homem máquina”.

Essa idéia é complementada por Baudrillard (apud FERES NETO, 2001), porém com uma visão mais negativa em relação à TV e o videogame. Para esse autor, as imagens televisivas, bem como “imagens de síntese” (videogames) se auto-produzem sem nenhum referencial (real ou imaginário), são imagens sintéticas virtuais sem referência à história ou acontecimento, produzindo informações como catástrofes.

Feres Neto (2001) levanta um ponto interessante a respeito desse conflito de idéias, quando critica o desequilíbrio entre o sensível e o inteligível apontado por Virilio. Concordando com a criação de novas realidades por parte da virtualização, Feres Neto questiona essa inversão entre sensível e inteligível, quando não encontra argumentos suficientes que comprovem tal fato, apesar de concordar com o crescente aumento de tempo que as crianças e adultos passam na frente da televisão, computador, videogames.

Após esse jogo de idéias e visões “positivas” por uns (Lévy e Guatarri) e “negativas” por outros (Virilio e Baudrillard) segundo os estudos de Feres Neto (2001), a respeito da virtualização, importa agora detectarmos onde estão essas “novas realidades” ou “atualidades”.

### **Jogar Virtual e/ou Jogar Atual**

A virtualização atinge a todos, em algum momento. Ao digitar esse texto, atender um telefonema, realizar um exame de raios-X ou uma ressonância nuclear magnética, assistir um programa na televisão seja esporte, novela ou desenho animado, alguma representação estará sendo enviada e/ou recebida, nos possibilitando respostas ou simplesmente a passividade do recebimento e apropriação daquele novo conteúdo. Assim também têm sido com as novas vivências geradas pela virtualização.

Betti (1998) e Feres Neto (2001) apontam, respectivamente, o esporte telespetáculo e os videogames como novas vivências esportivas.

Betti (1998, p. 35) nos mostra claramente o surgimento do que denomina “esporte telespetáculo”, criado pela televisão. Estabelece inicialmente as diferenças entre o telespectador que assiste ao jogo confortavelmente em sua casa e o torcedor que vai pessoalmente ao ginásio / estádio. A primeira delas diz respeito à “autonomia visual do telespectador”. Aquele que assiste de casa terá de se conformar em assistir àquilo que a televisão mostrar, mas pode, por outro lado, ter uma perspectiva do torcedor que está na arquibancada, do técnico que está no banco de reservas, ou mesmo do piloto que está dentro do carro de corrida. O torcedor tem a sensação de cada lance ou momento no instante que acontece, junto ao calor da torcida, já o telespectador tem a possibilidade de ver *replays*, *closes*, mas terá de se contentar com o “jogo” de imagens e sons que a televisão transmite tentando tornar o evento mais “atual” possível.

Eco (apud FERES NETO, 2001 e BETTI, 1998) contribui com essa discussão trazendo o conceito de *falação* que acompanha o esporte telespetáculo:

*O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite não poderia existir... e existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras “.* (p.42)”.

Feres Neto (2001, p.45) lembra que a falação causa uma confusão a respeito da “prática e do discurso”. Os falantes acabam sabendo mais que os próprios atletas, mas se esquecem que não estão praticando o esporte. Apesar de não estarem praticando o esporte, os fãs acabam criando novas práticas e rituais que acabam tornando uma rotina toda vez que vão assistir, como vestir a mesma roupa, não tomar banho ou mesmo apagar e acender a luz diversas vezes faz com que o fã – torcedor acredite estar colaborando com seu time (EASTMAN; RIGGS, apud FERES NETO, 2001).

Ao tratar do videogame, tema de extrema importância para esse trabalho, empresto a citação de Lévy que Feres Neto (2001, p. 46) utiliza em seu trabalho:

*Proponho, juntamente com outros, aproveitar esse momento raro em que se anuncia uma cultura nova para orientar deliberadamente a evolução em curso. Raciocinar em termos de impacto é condenar-se a padecer. De novo a técnica propõe, mas o homem dispõe. Cessemos de diabolizar o virtual (como se fosse o contrario do real!). A escolha não é entre a nostalgia de um real datado e um virtual ameaçador ou excitante, mas entre diferentes concepções de virtual.*

Mais uma vez temos um depoimento que nos alerta para uma “concepção diferente” da virtualização, nem ruim nem boa, mas que existe e precisa ser considerada. Brougère (1995, p. 50) também está atendo a esse novo fenômeno, quando trata das mídias e da influência que têm sobre a cultura de modo geral, e mais especificamente sobre a cultura lúdica das crianças, percebendo como esta absorvem as mídias de forma privilegiada, em especial por meio da televisão, o que traz conseqüências sobre os brinquedos e brincadeiras.

Segundo Brougère (1995, p. 51), a cultura lúdica envolve diversos elementos externos que influenciam os brinquedos e as brincadeiras e, “para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, deve encontrar seu lugar (...) na cultura lúdica infantil”. Um dos objetos que encontrou seu lugar na cultura lúdica infantil, e cada vez mais nela se

estabelece, é o videogame. As “novas manipulações” eletrônicas são a representação da virtualização dentro da cultura lúdica infantil. A cultura lúdica da criança não aparece isoladamente, mas, sim, imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Em cada lugar a criança incorpora elementos da cultura para alimentar suas brincadeiras. “Seria inverossímil se a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão e seus efeitos” (BROUGÈRE, 1995, p. 51).

As informações sobre a televisão e outras mídias pouco interessarão se não lhes dermos o devido valor. Para Brougère (1995, p. 54) o “grande valor da TV para a infância é oferecer às crianças (...) uma linguagem única e comum”, mesmo para aquelas que estão em ambientes distantes ou diferentes. A lembrança de um herói ou um personagem de um desenho animado é suficiente para que as crianças comecem a brincar, regulando seus comportamentos e ações a partir de um conhecimento comum que têm do referido personagem ou desenho. O mesmo ocorre com os videogames. Cada criança ou jovem tem sua preferência por este ou aquele jogo (que muda constante mente com os lançamentos), mas não importa de onde vêm ou onde estão, sabem “falar a mesma língua” quando o assunto é o seu “game” preferido.

### **Possibilidades...**

Visto que as mídias já estão inseridas no nosso cotidiano, na nossa cultura e, por consequência na cultura lúdica infantil, como uma nova vivência eletrônica, levanto aqui uma nova possibilidade de atuação do professor de Educação Física na escola. Por que não utilizar desses novos meios virtuais, alguns já atuais, nas aulas de Educação Física? Por que manter e aceitar que o esporte de alto nível ainda seja o modelo predominante de atividade, tanto no lazer como no esporte escolar (Bracht, apud FERES Neto, 2001)? Consumimos o esporte de alto rendimento da mesma forma que consumimos os programas de televisão, os “games” e videogames. Muitas vezes, o esporte de alto rendimento não é acessível a todos como a linguagem comum que as crianças incorporam, estejam onde estiverem. Jones (2004, p. 20) já alertava para esse consumo:

*Quando analisam as crianças em relação à mídia de massa e à cultura pop, nossa tendência é defini-las como consumidores, espectadores, receptores, vítimas. Mas elas também são usuários daquela mídia, daquela cultura: fazem escolhas e interpretações, delineiam o que querem, fazem às vezes de parceiros de jogos e participantes, e contam histórias. Enxergar as crianças como receptoras passivas do poder da mídia nos coloca em conflito com as fantasias que elas escolheram e, portanto, com as próprias crianças. Enxergá-las como usuárias ativas permite que trabalhem com o entretenimento – qualquer entretenimento – que as ajude a crescer. Games de atirar, gangsta rap, Pokémon, tudo se transforma em ferramenta para que pais e mestres ajudem os jovens a se sentirem mais fortes, a acalmarem seus medos e aprenderem mais sobre si mesmos.*

Trabalhos bem sucedidos utilizando as mídias em suas estratégias pedagógicas já são comuns em nossa comunidade (BETTI, 1998, 2003; FERES NETO, 2001; ZYLBERBERG, 2000; BATISTA; BETTI, 2005) e, não como intuito de resolver todos os problemas pedagógicos da educação física, muito menos do complexo processo educacional de nossas crianças, proponho, como Betti (2003, p.135) avançar um pouco mais e enfrentar os “desafios e perigos que cercam as mídias do ponto de vista

pedagógico”, procurando mais um caminho para utilizar as mídias e jogos, no ensejo de transformar essa virtualidade, que muitas vezes já se tornou atual, em uma possível experiência corporal na escola.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia prevista é de caráter “qualitativo”. Dentre as pesquisas chamadas qualitativas, muitos tipos mais específicos podem nortear o trabalho a ser desenvolvido e, juntamente com a fenomenologia, a pesquisa etnográfica, originalmente feita por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (André, 1995, p.27) tem sido adaptada à educação, levando pesquisadores dessa área utilizar técnicas associadas à etnografia, caracterizando uma *pesquisa de tipo etnográfico*. Dentre essas técnicas existem: a observação participante (o pesquisador interage com a situação estudada), o princípio de interação (o pesquisador é o instrumento de coleta e análise dos dados), ênfase no processo (naquilo que está acontecendo e não no produto final), preocupação com o significado (tentativa de retratar a visão dos participantes) e um trabalho de campo. É importante destacar, para esta nossa pesquisa, o princípio da interação, o qual, segundo André (1995, p. 28 – 29) “permite que o pesquisador responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, (...) revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”. Tal característica confere a flexibilidade necessária à natureza e objetivos da pesquisa aqui proposta.

A pesquisa – ação é outra técnica de pesquisa qualitativa citada por André (1995), e que Thiollent (2003, p. 14) define como um tipo de pesquisa “realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema (...) no qual pesquisadores e participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. A associação entre a pesquisa de tipo etnográfico e a pesquisa-ação é apontada por André (1997) como uma possibilidade promissora nas pesquisas educacionais, e Betti (2002) aponta que tal associação já está presente em estudos “qualitativos” sobre Educação Física Escolar.

A pesquisa será realizada em duas escolas da rede de ensino fundamental do estado de São Paulo, sendo uma particular e uma pública, com turmas de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Um questionário inicial será aplicado aos alunos, buscando detectar seus hábitos de consumo das mídias e a presença ou não, em seu lazer cotidiano, dos “jogos virtuais” já citados (Pokémon, Yu – Gui – Oh, Harry Potter, etc.) Buscaremos, em conjunto com os professores, introduzir nas aulas de Educação Física experiências corporais, sob a forma de jogos, que resultem da transferência de “jogos virtuais”, conhecidos ou não dos alunos, ou descrever a utilização de tais jogos, caso eles já estejam presentes no programa de Educação Física. Os professores envolvidos, bem como uma amostragem dos alunos participantes será entrevistada após as aulas, como tentativa de compreender os significados que para eles tiveram o processo vivenciado. Os “resultados” da pesquisa serão consubstanciados por meio do relato descritivo das ações planejadas e executadas.

### 4. REFERÊNCIAS

BATISTA, S.R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n.2, p. 135-148, 2005.

BETTI, M. A *Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, Papirus, 1998.

BETTI, M. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa - ação*. BAURU, 2002. Tese (Livre - Docência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista.

BETTI, Mauro. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro. (Org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 91-137.

ANDRÉ, M. E. D. A. De. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 99-110.

BROUGÈRE, Giles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo, Cortez, 1995, p. 50 – 59.

CAMARGO, L. O. L. *Educação para o lazer*. São Paulo, Moderna, 1998 (Coleção Polêmica), cap. 5.

CARELLI, G. O campeão do Lazer. *Revista Veja*. São Paulo, 26 de novembro de 2003. Divertimento, p.92.

FERES NETO, A. *A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas*. CAMPINAS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*, Porto Alegre: Artes médicas, 1996, cap 7.

FIGUEIREDO, V. F. *Mídia e Educação*. Rio de Janeiro, Gryphus, 1999, p. 51 – 64.

IBOPE. Número de internautas residenciais ativos cresce 3,5% e atinge 11 milhões de usuários. **IBOPE**. Web site oficial do IBOPE – Instituto Brasileiro de opinião Pública e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 21 março 2005.

IBOPE. TNT tem o maior alcance de 2004. **Midiativa**. Web site oficial do MIDIATIVA - Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv>>. Acesso em: 21 março 2005

JONES, G. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta*. (trad. Ana Ban) São Paulo, Conrad, 2004.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1997.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa – ação*. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

ZYLBERBERG, T. P. A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal. In: BETTI, Mauro. (Org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 45-70.

Sites sobre os “jogos virtuais”:

Bey Blade. **Fox Kids**: Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.foxkids.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

Pokémon. **Pokémon Club**: Web site informativo sobre tv, filmes e quadrinhos. Disponível em: <<http://www.pokemonclub.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

Yu-Gui-Oh. **Nikelodeon**: Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.mundonick.com>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

Harry Potter. **Warner Bros**. Web site oficial do Harry Potter. Disponível em: <<http://www.harrypotter.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

Alan Queiroz da Costa

Rua Castelo Rodrigo, 80 – Vila Rica

CEP: 03911-110 - São Paulo / SP

e-mail: [alanqcosta@yahoo.com.br](mailto:alanqcosta@yahoo.com.br)

**Tecnologia de apresentação:** datashow e retroprojektor

## TÍTULO: NOVAS TECNOLOGIAS E MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU

Thais Félix Silva  
Projeto PIBEG-NUTESES/FAEFI/UFU  
Glênio Fernandes Leite  
Projeto PIBEG-NUTESES/FAEFI/UFU  
Profª Dra Rossana Valéria de Souza e Silva  
NUTESES/FAEFI/UFU

*Resumo: O presente trabalho apresenta o projeto que está sendo desenvolvido e este situa-se no âmbito do desenvolvimento de novas tecnologias tendo como meta principal a melhoria da qualidade de ensino oferecida aos acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto está diretamente ligado à disciplina Metodologia da Pesquisa, cujo objetivo é desenvolver recursos tecnológicos, na forma de cd-rom interativo. Apesar de o projeto ainda estar em andamento, entendemos que a criação do cd-rom poderá contribuir numa formação de qualidade.*

**Abstract:** The present work presents the project that is being developed and this is placed in the scope of the development of new technologies having as main goal the improvement of the quality of education offered to the academics of the course of Physical Education of the Federal University of Uberlândia. The project is directly on to disciplines Methodology of the Research, whose objective is to develop technological resources, in the form of interactive CD-ROM. Although the project still to be in progress, we understand that the creation of the CD-ROM will be able to contribute in a quality formation.

**Resumen:** El actual trabajo presenta el proyecto se está desarrollando que y esto se coloca en el alcance del desarrollo de las nuevas tecnologías que tienen como meta principal la mejora de la calidad de la educación ofrecida al academics del curso de la educación física de la universidad federal de Uberlândia. El proyecto está directamente encendido a la metodología de las disciplinas de la investigación, que objetivo es desarrollar recursos tecnológicos, en la forma de "copia ma's oscura"-ROM interactiva. Aunque el proyecto todavía a estar en marcha, nosotros entiende que la creación de la "copia ma's oscura"-ROM podrá contribuir en una formación de la calidad.

### **Introdução**

O presente projeto situa-se no âmbito do desenvolvimento de novas tecnologias e tem como meta principal a melhoria da qualidade de ensino oferecida aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O projeto está diretamente ligado à disciplina Metodologia da Pesquisa – MP.

A disciplina MP é oferecida como disciplina obrigatória ao segundo período do curso de licenciatura em Educação Física, desde 1989, durante esses anos passou por diferentes reformulações de objetivos, conteúdos, dinâmicas de trabalho e formas de avaliação. Nos primeiros anos de sua inserção na grade curricular a disciplina apresentava



um caráter mais técnico-instrumental e tinha como propósito fornecer subsídios, teóricos, técnicos e metodológicos, voltados para o desenvolvimento de trabalhos acadêmico-científicos. Entretanto, o caráter eminentemente teórico da disciplina MP, somado à quantidade expressiva de conteúdo, dificultava a assimilação dos alunos e diminuía, conseqüentemente, a possibilidade de aplicação dos conhecimentos em outros momentos e situações de sua formação acadêmica.

Visando sanar esse problema, a disciplina implementou mudanças em seus objetivos e conteúdos e passou a exigir, dentre outros trabalhos avaliados (resumos, questionários, etc.), a elaboração de um projeto de pesquisa, que deveria ser construído pelo aluno, individualmente, ao longo do semestre.

Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores responsáveis pela disciplina mantiveram o firme propósito de garantir ao aluno do curso de licenciatura em Educação Física, uma formação de qualidade, mais ampla, do ponto de vista teórico-conceitual e mais crítica, ou seja, capaz de superar a visão hegemônica da figura do professor dessa área, limitada às práticas corporais, às preocupações estéticas e atrelada a concepções biológica, anátomo-fisiológicas, amplamente difundidas, especialmente pela mídia. Algumas estratégias foram adotadas, a partir do ano de 1994, com o intuito de minimizar as barreiras existentes e criar as condições para que a disciplina atingisse suas metas.

Dentre as estratégias utilizadas, ressaltamos a criação da monitoria não-remunerada para a MP e, principalmente, a articulação dos trabalhos da disciplina e da monitoria, com as atividades desenvolvidas pelo Nuteses – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial. Esse centro de documentação foi criado em 1994 a partir de um projeto que envolve três setores da Universidade Federal de Uberlândia – UFU: o Departamento de Educação Física e Esportes, atual Faculdade de Educação Física; o Sistema de Bibliotecas e o Núcleo de Processamento de Dados – NUPRO.

O Nuteses é atualmente um dos maiores bancos de teses e dissertações nacional, visto que reúne quase cem por cento da produção científica de uma área específica do conhecimento. Possui aproximadamente duas mil teses/dissertações, cujos resumos encontram-se disponíveis na Internet, no endereço [www.nuteses.ufu.br](http://www.nuteses.ufu.br) e os textos completos nas dependências do Núcleo. Sua finalidade precípua é fomentar os estudos e pesquisas sobre a produção científica da área, especialmente aquela desenvolvida por intermédio dos programas de Pós-graduação. Para que isso se viabilize vem investindo ao longo desses dez anos no conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias de informação científica.

A nossa participação enquanto monitores da disciplina e como estagiários do Nuteses despertou em nós o interesse pelo desenvolvimento de novas tecnologias, o que viabilizou nossa participação como bolsistas do projeto Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação (PIBEG) financiado pela UFU, e desde o segundo semestre de 2004 têm sido desenvolvido um cd-rom interativo visando auxiliar os alunos da disciplina MP no processo de aprendizagem.

Para um melhor entendimento foram consultados alguns trabalhos de autores que se preocupam em estudar a temática tecnologia.

Segundo Bastos (1997) a relação entre tecnologia, tecnologias educacionais e novas tecnologias está presente em quase todos os estudos que têm se dedicado a analisar o contexto educacional. Grande parte dos autores vislumbra perspectivas para um novo tempo, marcado por avanços acelerados. Todavia, entendemos que para viver a era tecnológica é necessário que pensemos sobre os valores subjacentes ao indivíduo, que pode criar, usar, transformar as tecnologias, mas não deve se ausentar, nem desconhecer os perigos, os desafios e desconfortos que a própria tecnologia pode acarretar.

Em termos mais concretos, as novas tecnologias, desenvolvidas nas últimas décadas com o avanço alcançado pelas áreas da eletrônica, telecomunicações e informática, abrangem o computador, com seus recursos de hipertexto, multimídia e hiperídia, a televisão a cabo e por satélite, o CD-ROM, as tele e videoconferências (OLIVEIRA, 2001).

O processo de avanço tecnológico é inerente à busca do ser humano por formas de construção do seu mundo. A tecnologia consiste no saber historicamente acumulado por meio da apropriação sistemática dos conhecimentos intrínsecos à própria prática do trabalho (conhecimento científico aplicado à produção). As classes dominantes obtêm o controle do saber, sistematizado nos padrões científicos e tecnológicos, mediante a pesquisa e a elaboração científica do conhecimento inserido nessa prática. Como lembra Frigotto (1992) a tecnologia deve ser entendida como resultado e expressão das relações sociais, e as conseqüências desse processo tecnológico só podem ser entendidas no contexto dessas relações.

Nas relações capitalistas, os proprietários dos meios de produção, ao reservarem para si e para seus assessores a função da concepção, da organização e do mando no processo produtivo, passam a controlar o saber. Isso define concretamente a separação entre a teoria e prática, a concepção e a operação, entre o saber e o fazer. (KAWAMURA, 1990).

Tanto a produção científica e tecnológica, quanto as demais formas de conhecimento estão organizadas e definidas basicamente por instituições educativas e de pesquisa, tais como escolas, centros culturais, meios de comunicação de massa, e outras.

Desde as últimas duas décadas do Século XX, não necessitamos de muito esforço para percebermos as mudanças aceleradas que vêm ocorrendo mundialmente e que têm como base a ciência e a tecnologia. Buscando compreender, definir e produzir conhecimento a respeito dos rumos desta sociedade tecnológica, muitos autores das ciências humanas, como Marcuse (1967), Ferkiss (1972), Fromm (1984), Morais (1978), Silva (1992), utilizaram como “transição” e “revolução tecnológica” para definir este momento histórico.

Alguns desses estudiosos que produziram conhecimento a respeito do crescente avanço das tecnologias em diversos campos de setores sociais, possuem uma preocupação em comum, que pode ser assim formulada: quais as idéias humanitárias, de justiça social e igualdade estão fundamentado o uso da tecnologia no mundo? A preocupação expressa pelos autores que discutem a democratização do acesso aos benefícios das tecnologias, fundamentam-se na constatação da exclusão como característica inerente ao sistema capitalista.

Essa característica leva à necessidade de reflexão a respeito da intervenção da Universidade e, em especial, dos cursos de formação de professores, no sentido de formar um homem que não assimile passivamente uma organização social em que haja divisão entre os que executam, os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os lidam passivamente com eles.

No momento, contudo, as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm suscitando, pelo seu desenvolvimento acelerado e potencial de aplicação, novas abordagens de utilização no processo educativo. A realidade tem mostrado cada vez mais a necessidade de a escola rever o seu projeto pedagógico, reconhecendo de forma crítica e adequada à presença das novas tecnologias na vivência do aluno fora do contexto escolar. Daí a importância da inclusão dos múltiplos domínios da realidade em suas dinâmicas curriculares. (OLIVEIRA, 1997; SILVA, 2001).

Entendemos que a presença dos modelos informáticos na sociedade e o desenvolvimento tecnológico, vistos de forma mais abrangente e mais crítica, exige as suas

inclusões nos projetos pedagógicos da formação de professores, de modo que se criem novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Essa inclusão pode ser feita pela criação de ambientes propícios para a utilização desses recursos. Contudo, essa ação pedagógica deve estar fundada em uma concepção de conhecimento que reconheça a importância da reflexão crítica a respeito da utilização dos recursos existentes e suas implicações e impactos sociais.

O nosso projeto de pesquisa tem como objetivo desenvolver recursos tecnológicos, na forma de cd-rom interativo, que possibilite, a partir de um mecanismo de busca simplificado, o estudo orientado sobre os conteúdos desenvolvidos na disciplina Metodologia da Pesquisa e a elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos, tais como resumos, resenhas, projetos de pesquisa, monografias, artigos científicos, dissertações e teses.

## **Metodologia**

Para que pudéssemos dar início ao processo de criação do cd-rom interativo, primeiramente fizemos um levantamento bibliográfico, realizado a partir de consultas aos arquivos e bases de dados on-line e em cd-rom existentes nas bibliotecas da UFU. Foram levantadas diferentes fontes bibliográficas que abordam o tema da Metodologia da Pesquisa.

Foi realizada também uma ampla revisão bibliográfica das obras existentes que tratam do ensino da MP para alunos de graduação e pós-graduação. O objetivo desta revisão foi identificar as principais seqüências de conteúdos adotados pelos autores e a partir destes dados construir, na medida do possível, uma seqüência comum a todos eles, que deverá ser incorporada ao cd-rom.

Serão realizadas palestras, debates e/ou reuniões sistemáticas com os alunos da disciplina Metodologia da Pesquisa com a finalidade de discutir temas afetos às novas tecnologias educacionais, suas aplicações e implicações sociais. Também serão realizadas reuniões com professores e técnicos da Faculdade de Computação, do Nupro e do Sistema de Bibliotecas da UFU, com o propósito de discutir questões técnicas a respeito da elaboração do programa interativo.

Uma vez cumprida a etapa anterior, todas as atividades de sistematização e exercícios de verificação de aprendizagem disponíveis serão reelaborados com vista à utilização no programa e testados em grupos de alunos visando avaliar o grau de compreensão dos mesmos e a eficiência interativa dos exercícios.

## **Resultados:**

Fizemos um levantamento bibliográfico das obras que tratam de temas relacionados à Metodologia da Pesquisa.

Os livros foram selecionados e lidos com intuito de: a) aprofundar nossa fundamentação teórica a respeito do tema do projeto; e b) identificar os principais temas abordados pelos autores com o propósito de elaborar uma seqüência básica de conteúdos que foi inserida posteriormente no programa interativo. Dentre os conteúdos selecionados destacamos:

### **1) Formas de conhecimento**

- O senso comum, o conhecimento religioso, o conhecimento científico.

## 2) A pesquisa científica

- Conceitos e necessidade da pesquisa científica
- Tipos de pesquisa e alguns delineamentos
- Principais fases de realização de uma pesquisa
- Identificação do problema: fontes e critérios para identificação dos problemas de pesquisa
- Planejamento da pesquisa: elementos constitutivos do projeto de pesquisa
- Desenvolvimento da pesquisa
- A coleta de dados
- Organização dos dados
- Análise e interpretação dos dados
- Elaboração do relatório final de pesquisa
- Divulgação e/ou publicação dos resultados

Após selecionar e organizar os conteúdos, passamos a digitá-los para incluí-los no cd-rom.

No que se refere a parte do projeto que trata de debates, palestras e/ou reuniões realizadas com alunos, professores e técnicos da UFU, buscamos em artigos, teses, livros, periódicos e dissertações assuntos relacionadas às novas tecnologias educacionais, suas aplicações e implicações sociais. Fizemos contato com técnicos da Faculdade de Computação, do Nupro para que pudéssemos sistematizar o nosso trabalho, no que diz respeito aos recursos áudio visuais utilizados no cd-rom .

Visando sanar as dificuldades encontradas pelos alunos nos períodos passados em relação ao processo de aprendizagem surgiu a necessidade de desenvolvermos novos procedimentos metodológicos, para isso organizamos de forma seqüencial e didática o material instrucional da disciplina, procurando identificar o melhor procedimento metodológico utilizado e a partir daí começamos a construção e criação do cd-rom.

Realizada as fases anteriores pudemos dar início à elaboração do programa interativo, que é a parte técnica-operacional para a construção do cd-rom. É nesta etapa que se dá a criação de botões (avanzar, anterior, tela principal, imprimir), animações, fundo e corpo da apresentação, fontes (tamanho, cor, alinhamento).

## **Considerações Finais**

Apesar de o projeto ainda estar em andamento, entendemos que a criação do cd-rom poderá contribuir significativamente numa formação de qualidade, mais ampla e crítica não só dos alunos da disciplina e do curso de Educação Física, mas também de pessoas ligadas a outras áreas do conhecimento.

## **Referências Bibliográficas**

- BASTOS, João Augusto de Souza L. A Educação e Tecnologia. **REV Técnico Científica dos Programas de Pós Graduação em Tecnologia dos CEFETs. PR/MG/RJ.** Curitiba, ano 1, n.1, abr.1997.p.4-29.
- FERKISS, Victor C. **O homem tecnológico: mito e realidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada.** *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, n.107, jul-ago.1992.
- FROMM, Erich. **A Revolução da esperança: por uma tecnologia humanizada.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.
- KAWAMURA, L.K. **Novas Tecnologias e educação.** São Paulo: ÁTICA, 1990.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MORAIS, João Francisco R. de. **Ciência e Tecnologia.** 2ª ed. São Paulo: Cortez: Moraes Editora, 1978.
- OLIVEIRA, Celina Couto de, COSTA José Wilson da, MOREIRA Mercia. **Ambientes informatizados de aprendizagem: Produção e avaliação de Software educativo.** Campinas, SP: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SILVA, JEFFERSON I. da. **A educação e a revolução científica e técnica Contemporânea.** Revista ANDE. São Paulo, v. 11, n.18, p. 5-13, 1992.
- SILVA, Mozart L. da. **Novas Tecnologias- educação e sociedade na era da informação.** Belo Horizonte- MG: Autentica, 2001.

**Destina-se ao GTT – Comunicação e Mídia**  
**Apresentação em forma de comunicação oral**

## **O CORPO BELO VESTE UNIFORME**

### **THE BEAUTIFUL BODY DRESSES UNIFORMS**

### **EL CUERPO HERMOSO VISTE UNIFORMES**

**Nicole Roessle Guaita – UFPR**  
**Marcelo Moraes e Silva – UFPR**  
**Gerson Roessle Guaita - UFPR**

**Resumo:** Pretendemos através deste trabalho analisar as questões que envolvem as transformações, que alunos do ensino médio realizam em seus uniformes escolares, desde pixações, cortes em calças e camisetas até o uso de diversos acessórios. Para isso utilizamos três ferramentas: um questionário semi-aberto, imagens e observações da indumentária e comportamento destes alunos. Discutimos neste texto o significado dos signos corporais e como estes aparecem no cotidiano dos adolescentes no espaço escolar, trazendo como foco de estudo as contradições entre o discurso e a indumentária desses jovens que desejam tornarem-se diferentes para obterem destaque e, ao mesmo tempo, querem ser iguais para não serem excluídos.

**Abstract:** This work intends to analyze subjects that involve the changes that secondary school students accomplish at their school uniforms, using graffiti and cuts in pants and shirts, as well as several accessories. To accomplish it, we used three tools: a questionnaire, the observation of images and the watching of these students' costumes and behavior. We discussed in this text the meaning of the corporal signs and how they appear in the daily life of the adolescents in the school space. The study focus were the contradictions between speeches and costumes of those youngsters that want to be different to obtain prominence, and at the same time want to be similar to each others not to be excluded.

**Resumen:** Este trabajo piensa analizar asuntos que envuelven los cambios que los estudiantes del ensino medio logran a sus uniformes escolares, mientras usando graffiti y cortes en los pantalones y camisas, así como varios accesorios. Para eso, nosotros usamos tres herramientas: una encuesta, la observación de imágenes y la observación de los trajes de estos estudiantes y su conducta. Nosotros discutimos en este texto el significado de las señales corpóreas y cómo ellas aparecen en la vida diaria de los adolescentes en el espacio escolar. El enfoque del estudio son las contradicciones entre los discursos y los trajes de esos jovens, que quieren ser diferentes para obtener la prominencia y, al mismo tiempo, quieren ser similares para no seren excluídos.

(...) Onde terei jogado fora meu gosto e capacidade de escolher, minhas idiossincrasias tão pessoais, tão minhas que no rosto se espelhavam, e cada gesto, cada olhar, cada vinco da roupa resumia uma estética? Hoje sou costurado, sou tecido. Sou gravado de forma universal, saio da estamparia, não de casa, da vitrina me tiram, recolocam, objeto pulsante, mas objeto que se oferece como signo de outros objetos estáticos, tarifados. Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente.

(Carlos Drummond de Andrade)

No período em que foi realizada a disciplina de Prática de Ensino com Estágio Supervisionado em Educação Física, numa grande escola de Ensino Médio de Curitiba, observamos que os adolescentes quando obrigados a vestirem uniforme escolar transformavam-no de diversas formas: rasgando a camiseta no caso dos meninos ou transformando-a em *baby look* no das meninas, usando calça estilo *skatista* ou fazendo dela boca de sino, além de exagerarem nas correntes, brincos e *piercings*, e caso estivesse frio geralmente usavam moletoms ou jaquetas que combinassem com seu “estilo de ser”, e que geralmente estampavam logotipos de marcas famosas<sup>1</sup>. A partir dessas constatações surgiu a motivação em realizarmos um estudo mais detalhado sobre as transformações realizadas no uniforme escolar e as questões que permeiam estas atitudes.

Para isso voltamos ao *lócus* escolar com o objetivo de analisar pontos específicos como: a opinião sobre o uso do uniforme escolar; o porquê das transformações que observamos anteriormente; a preocupação do adolescente em relação à opinião dos outros e a sua sintonia com a moda.

A partir destes objetivos escolhemos três instrumentos investigativos: 1) Observações do comportamento e indumentária dos alunos nos horários de entrada e saída das aulas, do período do intervalo e das aulas de Educação Física; 2) Fotografias da indumentária dos alunos e 3) Questionário sobre opinião em relação ao uso de uniformes, aparência física, moda e comportamento.

## A SEGUNDA PELE<sup>2</sup>

A preocupação com a aparência corporal esteve presente em vários momentos da história, contudo percebemos que a especulação em torno do corpo cresce a cada década. Coincidência ou não, a ênfase dada a ele aumentou com o advento dos meios tecnológicos, em especial os meios de produção e reprodução de informações, que têm criado e recriado

---

<sup>1</sup> Curioso destacarmos que muitas dessas marcas famosas têm sido estampadas em roupas que vem sendo vendidas no mercado paralelo, “piratas”, onde os símbolos e slogans são copiados e vendidos por um preço menor. Dessa conforma os logotipos estão acessíveis a todas categorias, conforme destacam Horkheimer e Adorno (1985, p. 116): “Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. (...) Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para o seu tipo.”

<sup>2</sup> Este termo foi utilizado por Pereti e Oliveira (2004), referindo-se a obra do pintor *Friedensreich Hundertwasser*. Os autores citando o trabalho do pintor afirmam que “a vestimenta, as roupas e panos que cobrem o humano, aparece em seu pensamento como a sua segunda pele, o tecido que o identifica, segrega, define e aproxima de seus semelhantes”.

diversas formas de compreender o corpo, visualizá-lo, enxergá-lo, palavras que se tornaram centrais na discussão sobre a aparência corporal, e que coloca a imagem deste corpo como reflexo da sociedade contemporânea.

Percorrendo as construções corporais destacadas pela mídia, encontramos um ponto em comum que atrai os consumidores na busca por uma imagem corporal considerada ideal: a indumentária. Esta que se tornou quesito fundamental em prol de uma “boa aparência”, pois preenche funções sociais, econômicas e estéticas. Pois a nossa “segunda pele”, além de atribuir significados e valores aos corpos, muitas vezes se expressa por ele.

Em consonância com esta idéia, Lurien (2003, p. 26), descreve que a maneira de se vestir é uma das formas mais antigas de comunicação e se faz presente em diversas circunstâncias e espaços, inclusive no ambiente escolar. Entendemos essa característica da indumentária como uma ação simultânea dos indivíduos, em que sempre há alguém falando e ouvindo, gritando ou sussurrando, através de sua imagem corporal. Entretanto advertimos que a comunicação através da imagem cada vez é mais freqüente, não só pelo advento dos meios de comunicação de massa que utilizam esta como principal ferramenta, mas pelo distanciamento entre as pessoas que a sociedade pós-moderna têm ocasionado<sup>3</sup>.

Dessa forma, a imagem corporal passou a ser mais uma das maneiras de (re) conhecer, julgar, interpretar, dar visibilidade, enquadrar as pessoas em rótulos, estereótipos e categorias<sup>4</sup>.

É curioso pensarmos na indumentária como forma de nos (re) conhecermos uns aos outros, aceitarmos ou rejeitarmos o outro devido a ela. Na escola pesquisada, o fenômeno cultural de formação de grupos<sup>5</sup> chamou a atenção para este ponto. Através das imagens registradas desses grupos pudemos visualizar que as roupas e acessórios eram ponto de encontro de ideais e gostos dos componentes de cada grupo. Cabelos pintados ou *black power*, camisetas de bandas de *rock*, colares no pescoço, *skates* e violões nas mãos proporcionavam o encontro desses jovens nos horários de saída, entrada e intervalo das aulas. Sendo assim, a maneira de se vestir é destacada também como identificação de grupos sociais como aponta Barnand (2003, p.55) indicando que é a “interação social, por meio da indumentária, que constitui o indivíduo como um membro do grupo, e não vice-versa, ser um membro do grupo e então interagir socialmente”.

Neste ponto, surge um acontecimento curioso que visualizamos na escola pesquisada. Vários grupos de adolescentes possuíam os seus DECS. Estes por sua vez seriam marcas e/ ou pixações realizadas em adesivos. Cada grupo possuía um deste e colava em vários locais no interior da escola<sup>6</sup>. E em conversa informal com um destes alunos eles nos afirmaram que se conseguissem colar estes DECS em locais difíceis o seu grupo seria mais respeito, admirado e temido pelos outros agrupamentos existentes na

---

<sup>3</sup> Não pretendemos neste texto discutir as possíveis definições de pós-modernidade. Nos referimos a este termo num sentido próximo ao levantado por Michel Foucault e Gilles Deleuze, aonde estes autores afirmam que a sociedade pós-moderna surge com enfraquecimento dos muros institucionais, ou seja, este novo período é marcado por uma sociedade do controle efetuado por outros mecanismo de dominação, que não são mais físicos como na sociedade disciplinar apontada por Foucault. Mais detalhes sobre a passagem da sociedade disciplinar para a de controle conferir o livro de Deleuze (1992), denominado “Conversações”.

<sup>4</sup> Essa categorização do corpo através da indumentária, pode ser exemplificada numa famosa coluna de uma revista destinada ao público feminino. Nesta seção pessoas são fotografadas pela equipe da revista e depois a maneira como se vestem é julgada como “certo” ou “errado”, de acordo com a moda e com aquilo que cai bem as suas características físicas.

<sup>5</sup> Gostaríamos de esclarecer que trabalhamos aqui com o fenômeno de formação de grupos como mais um aspecto relacionado à moda/indumentárias dos alunos, por isso o tema não será aprofundado neste momento.

<sup>6</sup> Achamos interessante salientar que encontramos estes DECS não somente no espaço escolar. Visualizamos estes símbolos em diversos locais nos arredores da escola, como muros, sinaleiros de trânsito, estações de ônibus, árvores, ou seja, em qualquer local aonde estes adolescentes achem que possam chamar a atenção e com isso deixar a sua marca.



escola. Cada membro do grupo tinha um apelido em forma de DEC reconhecido apenas por seu próprio grupo, embora fosse exibido para todos.

Silva (2004), observando os grupos neste mesmo colégio, indica principalmente quatro situações a respeito da formação destes. Seriam elas: a afinidade entre os seus membros seja por ideais, gosto musical ou esportivo, dentre outras, que conduziam os adolescentes a formarem um determinado grupo; aqueles que não se encaixavam em nenhum dos grupos já estabelecidos e acabavam por formar seus próprios grupos; aqueles que por admirarem certo grupo (por diversos motivos) adaptavam-se a ele para a ele pertencer; e ainda o grupo formado por oposição a algum outro existente. Contudo apesar de existirem pelo menos quatro fatores bem distintos para a formação de grupos a maneira de se vestir e comportar-se é central nesta relação, seja entre aqueles que já tinham um “estilo próprio” e assim encontravam seus pares ou entre aqueles que se adequavam a algum grupo. E mesmo naqueles grupos formados aleatoriamente, com “os que restaram”, ou os grupos formados por oposição a outro, com o passar do tempo e constante convivência começavam a se vestirem de forma parecida.

As situações acima colocadas são visualizadas em diversos contextos sociais, entretanto o que teria a escola de especial? Justamente o que nos levou a realizar esta pesquisa: Como que os adolescentes tornam-se tão diferentes/iguais se nesta escola o uso do uniforme é obrigatório? A resposta a esta pergunta esta na própria aparência dos alunos: as transformações que estes realizam no uniforme escolar, questão que trabalharemos nos próximos tópicos. No entanto, consideramos válido, destinar algumas linhas para a discussão sobre o uniforme escolar.

## O UNIFORME

Segundo Michel Foucault (2002), no livro denominado “Vigiar e Punir”, historicamente o uniforme, assim como inúmeros outros artifícios disciplinadores, foi símbolo de controle sobre o corpo realizado pelas instituições, em especial a escola, a fábrica, o hospital e o exército. Tal procedimento foi inicialmente uma forma de disciplinar os corpos aos padrões exigidos por aquele contexto histórico. Entretanto, devido às metamorfoses ocorridas na sociedade, o uniforme passou também a ser utilizado com o intuito de controlar, o chamado “bicho papão” dos espaços escolares, a sexualidade. Além deste fato ele passa a deixar bem visível e classificado os papéis que os sujeitos (tanto homens e mulheres) devem ocupar no interior da escola e da sociedade de uma maneira geral, sendo uma forma de normatização dos indivíduos.

Atualmente o uso do uniforme em muitas instituições de ensino não é obrigatório, principalmente no ensino médio das escolas particulares e no ensino noturno, tanto das instituições públicas como das privadas, embora muitos professores e diretores de escolas gostariam que fosse indispensável o seu uso. Gostaríamos de abrir aqui um pequeno parêntese para exemplificar esta questão com uma reportagem vinculada recentemente nos meios de comunicação de massa. O acontecimento relatado no jornal das oito denunciava a atitude autoritária do diretor de uma escola, localizada no norte do país, em que este castigou as alunas, que iam para a escola com saias consideradas curtas, obrigando a lavarem, na frente dos colegas, toda escadaria da escola.

Hodiernamente entendemos que o papel de controlar a sexualidade, antes realizado também pelo uniforme, salvo algumas exceções, passa a ser secundário. Ele está sendo substituído pelo discurso contra violência, ao impedir que pessoas estranhas entrem no espaço escolar. Além deste argumento surge também a idéia que o uniforme ajuda na

minimização das desigualdades sociais, a fim de que um aluno não se vista melhor que outro o que poderia gerar entre outras conseqüências o preconceito, visto que vários alunos seriam visíveis pelas roupas-signos que portassem.

Estes discursos podem ser observados nas respostas dos próprios alunos, acrescido apenas da vantagem do uso do uniforme com a finalidade de não desgastar as roupas boas no dia-dia.

Na pesquisa foram aplicados 31 (trinta e um) questionários. O primeiro questionamento foi: o que você acha de usar uniforme? Na resposta os alunos não tiveram dúvida, 67,74% responderam que achavam indiferente o uso do uniforme. Empatados com 16,13% cada, ficaram a opinião daqueles que acham “legal” o uso do uniforme e aqueles que consideram “ridículo”. Já quando perguntado sobre o porquê da resposta os argumentos foram variados: “porque identifica o aluno”, “o uniforme ajuda na organização”, “porque deixa todos iguais sem discriminações”, “é melhor do que ter que variar roupa todos os dias”, “porque o uniforme serve para que as pessoas mau intencionadas não entrem na escola” e “porque eu não gostaria de estragar minhas roupas”.

Embora a maioria dos alunos tenha respondido que acha indiferente o uso do uniforme, suas respostas seguintes os inclinavam para uma opinião positiva sobre ele, argumentando que o uso do uniforme é importante, mas é preciso deixá-lo com a sua cara, com seu estilo. A partir dessa opinião então, é que começam as transformações no uniforme, questão que trabalhará no próximo tópico.

## AS TRANSFORMAÇÕES

Característica que nos salta aos olhos quando observamos um grupo de adolescentes aos arredores das escolas é, como já citamos, as transformações que estes realizam no uniforme escolar. Mangas de camiseta cortadas, pixações nas calças, blusinhas *baby-loock*, calças boca de sino. Cada um quer transformar a obrigatoriedade do uniforme em uma oportunidade de chamar a atenção ou simplesmente não se tornar diferente do restante do grupo. Além disso, a ênfase dada a acessórios como brincos, correntes, bonés, mochilas e tênis não passam despercebidos.

No questionário aplicado 61,2% dos alunos afirmaram realizar transformações no uniforme. Além disso, 96,7% dos entrevistados argumentaram se importar com os acessórios e adereços como mochilas, tênis, telefones celulares, brincos e correntes, sendo que 26,6% indicaram a tatuagem e o *piercing* como complementos indispensáveis no visual.

Neste momento, se faz necessário destacar os signos corporais (indumentária, acessórios, piercings, tatuagens, dentre outros) não como meros objetos ou marcas pelo corpo, mas sim como signos que carregam consigo estilos, imagens e comportamentos. Já que na denominada “sociedade do consumo”, tempo em que vivemos, ocorre o que Jean Baudrillard (1991), designou de “objeto-signo”, em que a peculiaridade está no consumo do objeto pelo signo que ele porta e não pela utilidade em si do objeto. Consume-se então o signo e não o objeto.

A indagação sobre a preferência por determinadas marcas e grifes de roupas e acessórios também nos leva a temática do “objeto-signo”. Os alunos dividiram-se entre aqueles que afirmaram usar roupas de marca, sendo estes 61,2%; os que disseram não ter marcas de preferência com 25,8%; e o restante que se disse indiferente à questão.

Muitas vezes compramos não uma roupa, mas uma marca, uma etiqueta, um *slogan*, ou ainda mais, compramos o desejo de ter um corpo “perfeito” igual da garota da

propaganda de tal marca. Zuin (2003, p. 40), exemplifica essa questão e relaciona o consumo de logos com a vida frenética e compulsiva dos jovens que passam horas exaustivas numa academia de ginástica, para deixar o corpo sarado: “são estes mesmos jovens que, após a aula, vestem as camisas com as propagandas do curso de inglês realizado em Cambridge, da visita a Disney feita no verão passado, do rosto de Che Guevara ou da defesa do meio ambiente”.

Hoje os logotipos estão, tanto quanto as tatuagens, absorvidos por nosso corpo. Contudo, como a maioria das mensagens da Indústria Cultural, essa “fixação” do logotipo nos corpos não acontece como o ato de fazer uma tatuagem. Ao fazer uma tatuagem, sentimos “imediatamente” a dor, a agulha perfurando a pele, em horas ela está ali e pronto. Já o logotipo, é plantado e aos poucos regado, ora por uma propaganda ora pelo ator famoso que aparece no programa de auditório com ele estampado em sua camisa. E a dor? Essa também é sentida aos poucos, com a satisfação vendida e nunca adquirida. Se é que é percebida, afinal ouvimos o tempo todo à Indústria Cultural incitar a onipotência do homem: *no fear*, ou, seja um *Bad Boy*, não sinta medo, não sinta dor!

Aos poucos, o valor de troca dos objetos passou a ser mais importante que o valor de uso, mas isso não ocorreu de um dia para o outro, como escrevemos anteriormente, ele nos enfeitou sutilmente. A esse respeito, Naomi Klein (2002), ressalta que foi no final da década de 40, que surgiu a consciência de que a marca não era apenas a etiqueta de um produto, uma marca registrada, mas sim uma identidade. Dessa forma os consumidores passaram a serem concebidos como compradores de marcas e não de produtos. E também os produtos passaram a ser produzidos e anunciados de tal forma, marcando segundo Severiano (2001), “um novo estilo de vida”, no qual os indivíduos passam a se reconhecer e a se “diferenciar” a partir das imagens de marca desses produtos.

## MODA E IDENTIDADE

Como percebemos, diversos autores investiram esforços na análise do significado das marcas e *logos* na cultura. Entretanto, destacamos as contribuições de Christoph Türcke, que argumenta serem eles símbolos de exclusividade e identidade, durante a identificação da mercadoria.

Numa era de especulação da imagem, a percepção corporal passa do “como eu sou” para o “como eu quero ser visto”. E este foi outro caminho ao qual a pesquisa nos levou, ao descobrimento da tênue linha que separa os sentimentos de auto-afirmação e de preocupação com a opinião dos outros, quando é que estes sentimentos não se misturam.

Entendemos que esta problemática foi abordada nas três últimas questões, quando estas se referiam à: (1) preocupação com a opinião dos outros sobre sua aparência corporal; (2) sintonia com a moda e (3) inspiração em alguém para escolher a maneira de se vestir.

Na primeira questão, dos 31 (trinta e um) alunos que responderam o questionário, 32,2% preocupam-se com a opinião dos outros, argumentando: “(...) não quero ser mal vista pelos outros”, “para saber se me acham bonito”, “para me sentir melhor”, “porque eu não quero que andem com alguém ridículo”. Já entre os 67,7% disseram não se preocupar com o que os outros pensam sobre sua aparência, as respostas que mais apareceram foram: “o que vale é a minha opinião”, “eu não preciso da opinião dos outros”, “porque os outros que se F...”.

Entretanto quando perguntado sobre a importância de estar em sintonia com a moda a maioria respondeu que considera importante estar adequado a ela sendo estes 51,6%. O

restante das respostas dividiram-se entre os 38,7% que negaram preocupar-se com a moda e os 9,6% que seguem a moda dependendo de qual for a sua tendência.

Dentre as respostas que afirmaram a importância em estar “na moda” e conseqüentemente “em moda”, os argumentos citados foram: “para não me sentir ridícula”, “é uma forma de estar bem com a sociedade”, “para não me tornar indiferente”, “para não ficar diferente”, “porque aparecem coisas novas”, “é melhor estar na moda do que ser brega”. Por outro lado os alunos que não aderem à moda são contundentes: “ Porque é mais legal ser diferente”, “porque cada um faz sua moda”, “ é ridículo achar o que os outros acham”, “ não eu odeio a moda”.

Devido a tais argumentos lembramos do comentário de Zuin (2003), quando o autor discorre sobre o terror que abate o indivíduo quando este tem consciência de ser apenas mais um em meio a uma multidão. Os adolescentes frente a essa ameaça dividem-se entre o se tornar diferente, fazendo de seu corpo “uma publicidade ambulante”, e ao mesmo tempo o torna-se igual, adaptando-se a grupos ou seguindo a moda, para não ser descartado como uma mercadoria qualquer. Eis aqui o papel da indumentária, e conseqüentemente do logotipo que ela porta, o de ser um bote salva – vidas em meio a tantos mortos<sup>7</sup>.

Türcke (2001, p. 110-111), enfatiza a importância dada ao logotipo na constituição da identidade, e o território em que ele se instaura na seguinte passagem de seu texto “A luta pelo logotipo”:

Em meio à avalanche de inúmeras ofertas, a mercadoria individual só consegue afirmar-se como algo reconhecível, especial, se ela dispuser de um logotipo, de um signo de reconhecimento que lhe confira a aura do inconfundível, da exclusividade, e só assim instaure a sua identidade... Já não importa mais se distinguir dos outros por meio de ideais diferentes que a gente exhibe em signos de identificação; importa exhibir signos de identificação para distinguir-se dos outros.

Esta reflexão de Türcke lembra das questões levantadas por Horkheimer e Adorno, no capítulo da Dialética do esclarecimento, destinado a Indústria Cultural, aonde os autores apontam como este sistema político de dominação reduz o homem a um ser genérico:

A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem perceber quando perde com o tempo a semelhança. (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.136).

No meio da roda viva desse caos social, do primado da diferença pela própria diferença, o corpo passou a ser visto, comparado, medido, ora despido ora vestido, dependendo dos interesses comerciais que o tem explorado como se esse fosse “coisa”. Carlos Drummond bem expressa em seu poema “Eu, etiqueta” que utilizamos como epígrafe deste texto essa conotação coisificada do homem. Caminhando por seus sentimentos o autor desabafa: “Hoje sou costurado, sou tecido”. Acrescentando que não é qualquer corte ou uma simples malharia e sim aquela que carrega uma etiqueta, um

---

<sup>7</sup> Este exemplo faz analogia ao comentário de Nabuco Lastoria (2004), em conferência realizada no Colóquio Internacional de Teoria Crítica, realizado na cidade de Piracicaba, quando o autor levanta uma das motivações que leva tantos jovens a prática do *body modification*, a necessidade de se sentir vivo frente a uma sociedade que nos faz morrer a cada dia.

logotipo. Voltando ao poeta “da vitrina me tiram, recolocam”, tiram novamente e em certo momento é descartado, trocado por um modelo mais atual, que esteja na moda.

Cabe-nos aqui utilizar o conceito de “aura inconfundível”, despertado por Türcke (2001) ao referir-se a força que leva o consumidor a acreditar que a individualidade só é possível sob sua proteção. Para muitas pessoas não ter logotipo é não ter nome, não ter identidade, ou seja, não ser sujeito na sociedade contemporânea.

Esse sentimento de estar perdido, sempre em busca de algo, da “necessidade” de ter e estar inserido num grupo é especialmente observado na adolescência. Nesta fase os indivíduos enxergam o logotipo como amparo, proteção e asilo, necessários à formação de sua identidade:

(...) A luta pela identidade, à qual adolescentes sempre estiveram expostos, assume a forma de uma luta por logotipos. Ninguém recebe os logotipos de nascença. Eles são imprevisíveis, surgem como cometas de processos grupais, assim como podem novamente desaparecer neles. (TURCKE, 2001 p. 114).

Tanto os logotipos como a moda fazem parte de um mesmo movimento, o de um signo padronizado que é substituído por outro e assim sucessivamente.

De acordo com Santaella (2003, p.116), a moda explodiu em meados do século XX, junto com a ascensão do consumismo da cultura de massas, sendo tão transitória quanto são passageiras as imagens nos jornais, capas de revistas ou cenas de filmes. Para a autora “nada poderia ser mais eficaz do que a moda para dar expressão teatral à experiência alucinatória do mundo contemporâneo”. (SANTAELLA, 2003, p.116).

A autora atribui à moda as características de instável e fugaz, constituindo-se como tecnologia específica de construção de “eus ansiosos por meio da transfiguração das aparências do corpo”. (SANTAELLA, 2003, p.118). Corpo volátil que se empresta como passarela para o desfile da moda. Sendo assim, a moda adquire, segundo BAUDRILLARD citado por SANTAELLA (2003, p. 118), “o sentido de uma estratégia corporal na busca de mais expressão, propiciando movimentos de simulação e dissimulação, aumentando o poder do corpo de afetar e ser afetado”.

Contudo, a multiplicidade de cenários e modelos oferece mais elementos para a construção/interpretação, fazendo com que a moda adquira outros contornos, surgindo assim o conceito de antimoda utilizado por Villaça e Góes (1998), que poria fim à ditadura da moda. O fora da moda, o tudo da moda, o nada da moda, segundo os autores, atingem limites extremos na intensificação das sensações. Surge então diversos movimentos contrários à moda como mercadoria e que são expressos nas respostas dos alunos desfavoráveis a ela, e que afirmam espelhar-se em alguém, ou estilo para se vestir como observamos na última questão.

Apenas 19,35% confessaram ter um referencial quando o assunto é aparência, e esses se dividiram entre os que se espelham em ídolos do *rock*, no estilo *skatista* e na galera *hip-hop* e entre aqueles que novamente enfatizavam sua personalidade: “Me espelho em mim mesma”, “na minha personalidade”.

Estes pontos encontrados na escola pesquisada mostram claramente o surgimento de movimentos de resistência a “ordem” estabelecida. Entretanto, essa “rebelião” já como afirmavam Horkheimer e Adorno (1985, p.135), esta previamente calculada pela Indústria Cultural, pois como afirmam os próprios autores esta rebeldia é o resultado lógico do desamparo que este sistema político proporcionou aos indivíduos. A partir disso a própria Indústria Cultural apropria-se de tais movimentos para atingir o maior número de expectadores/consumidores possíveis.

É comum observarmos estes jovens portando em seus corpos camisas pretas de bandas de *rock*, bandanas com figuras de caveira e mesmo inúmeros *piercings* e tatuagens. Entendemos que estes ditos atos de “rebeldia” são na verdade uma forma destes adolescentes expressarem sua frustração com a promessa não cumprida da Indústria Cultural. Zuin (2003, p.47), ao referir-se à prática do *body piercing*, utiliza este mesmo argumento:

O uso hodierno do *piercing* corresponde tanto a uma reação às humilhações que são vivenciadas diante das promessas de felicidade plena, por meio do consumo dos produtos da indústria cultural e que nunca são cumpridas, quanto ao prazer de se sentir integrado nesta sociedade cujas relações de poder não cessam de distribuir pancadas, tal como afirmam Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*.

Ao analisarmos com profundidade esta passagem visualizamos que, por mais irônico que possa parecer, estamos todos no mesmo barco. Tanto aqueles que dizem dar ênfase ou não a determinados acessórios, os que seguem os ditos da moda, ou ainda os que se dizem não se preocupar com a opinião alheia, pois além da contradição existentes nas repostas todos nós somos produtos deste mecanismo denominado Indústria Cultural. Porém, apesar de existirem indivíduos conscientes deste processo de dominação, estes poucos acabam cedendo diante dos inúmeros artifícios utilizados pela Indústria Cultural, ou seja, a sociedade hodierna oprime e reprime os verdadeiros desejos em prol dos produtos difundidos por este mecanismo de dominação. E cabe a nos estar visualizando e refletindo cada vez mais sobre estes processos que reduzem o sujeito ao pó, para quem sabe, formar subjetividades um pouco menos reificadas e mais emancipadas.

### Referências Bibliográficas

BARNAND, M. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. A **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 26<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIN, Naomi. **Sem logo: a tirania das marcas num planeta vendido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LASTORIA, Luiz A. C. N. Utopias Somáticas como contra-face da distopia social. In: **Anais Colóquio Internacional de Teoria Crítica e Educação**. Piracicaba. 2004. Disponível em Cd-Rom.

LURIEN, A. **A linguagem das roupas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PERETI, Édén S. e OLIVEIRA, Márcio R. As cinco peles do humano. In: **Anais do 2º Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Criciúma, 2004. Disponível em Cd-rom.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SEVERIANO, Maria F. V. **Narcisismo e Publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2001.

SILVA, Marcelo Moraes. **A escola e a formação de grupos: um estudo no ensino médio**. Documento mimeografado. Curitiba, 2004.

TURCKE, Cristopher. A luta pelo logotipo. In: Duarte, Rodrigo & Figueiredo, Virginia (orgs.). **Mímesis e expressão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

VILLAÇA, N. e GÓES, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro; Rocco, 1998.

ZUIN, Antônio A. S. O corpo como publicidade ambulante. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, p.39-53, jan. /jun.2003.

Endereço para contato:  
Rua Elias Joaquim, 276.  
Bairro Pilarzinho.  
Cep: 82120-350 Curitiba-PR  
E-mail: gersonguaita@bol.com.br

## **O ESPORTE ESPETÁCULO E O FENÔMENO ESTÉTICA: ELEMENTOS PARA DISCUTIR A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Allyson Carvalho de Araújo  
Mestrando em Educação - UFRN  
[allyssoncarvalho@hotmail.com](mailto:allyssoncarvalho@hotmail.com)  
Profª Drª Karenine de Oliveira Porpino  
DEF/ UFRN  
[karenine@digizap.com.br](mailto:karenine@digizap.com.br)

**Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento**

**RESUMO:** *O objetivo desse estudo é investigar as relações entre o esporte e a estética, no contexto do esporte espetáculo, pela interpretação da transmissão esportiva televisiva. O encantamento pelo esporte encontra, nessa pesquisa, companhia na Fenomenologia Hermenêutica como método e utiliza as finais de voleibol dos Jogos olímpicos de Athenas (2004) como corpo de análise, a partir da dialética entre compreensão e explicação sugerida por Ricoeur (1976). Ainda em fase inicial, o estudo evidencia a riqueza de elementos estéticos no telespetáculo esportivo que são potencializados pela tecnologia, caminhando para a ampliação da apreciação estética do fenômeno esportivo.*

**ABSTRACT:** *The objective of this study is to investigate the relations between the sport and the aesthetic one, in the context of the sport spectacle, for the interpretation of the sport transmission television. The to enchant for the sport finds, in this research, company in the Hermeneutic Phenomenology as method and uses the ends of volleyball of the Olympics Games of Athenas (2004) as analysis body, from the dialectic between understanding and explanation suggested for Ricoeur (1976). Still in initial phase, the study show up the wealth of aesthetic elements in sportive spectacle in tv that they are potencialize by the technology, walking for the magnifying of the aesthetic appreciation of the sportive phenomenon.*

**RESUMEN:** *El objetivo de este estudio es investigar las relaciones entre el deporte y el estético, en el contexto del espectáculo del deporte, por la interpretación de la transmisión televisiva. O encantamento por el deporte encuentra, en esta investigación, compañía en la Fenomenologia Hermenéutica como método y aplicaciones los finales del voleibol de los juegos de los olímpicos de Athenas (2004) como cuerpo del análisis, de la dialéctica entre entender y la explicación sugeridos para Ricoeur (1976). Todavía en fase inicial, el estudio evidencia la abundancia de elementos estéticos del telespetáculo deportivo que son potencializados por la tecnología, caminando para magnifica del aprecio estético del fenómeno del esportivo.*

### **INTRODUÇÃO:**



No último século, o esporte e a imagem deste passaram a despertar grande fascínio e atração de espectadores no mundo todo. Como objeto de grandes eventos e audiências, o esporte passou a despertar em seus apreciadores ricas experiências estéticas. Porém, essa tendência estetizante não ocorre somente no esporte, sendo este um fenômeno dentre tantos outros contextualizados numa estetização da vida cotidiana.

Segundo Maffesoli (1996, p. 12), “a estética difratou-se no conjunto da existência. Nada mais permanece incólume. Ela contaminou o político, a vida da empresa, a comunicação, a publicidade, o consumo, e, é claro, a vida cotidiana”. Na ótica de Baudrillard (1992) essa disseminação da estética para outros horizontes, que extravasam os limites da Arte, deixa transparecer uma banalização da estética, ora massificada. Faz-se necessário refletir os formatos estéticos dos eventos cotidianos para que tal banalização não menospreze as variadas e inusitadas experiências estéticas atualmente possíveis no dia-a-dia.

Neste sentido, é possível pensar em uma estetização da vida cotidiana e, por conseguinte, também do esporte. Considerando esta linha de pensamento, é preciso redimensionar a tradicional concepção de estética estritamente relacionada à Arte e pensar que outras manifestações podem desencadear as mais diversas sensações em seus apreciadores através da experiência estética.

*É evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decorações de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (SHUSTERMAN apud PORPINO, 2001, p. 94)*

Ao considerar a estética para além da apreciação artística torna-se relevante considerar a conceituação de *estesia* indicado por Duarte Jr. (2001, p. 136) “que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo”. Considerar este modo de pensar retira da Arte a exclusividade perante a vivência estética, fazendo pensá-la como relação de reciprocidade entre o sujeito e o objeto que se manifesta em outras situações do cotidiano e instâncias sociais.

O termo “estética” está intimamente ligado a dois pontos principais: a percepção sensorial que o objeto proporciona, com a sensação que isto causa, e a própria existência do objeto no que diz respeito a sua forma, cor, textura e intenção. Este entendimento está fortemente alicerçado no pensamento de Alexander Baumgarten, filósofo alemão que inaugurou este termo, baseado na expressão grega *aisthesis* que fazia referência ao que se percebe com os sentidos e/ou sentimentos (FEITOSA, 2004).

Inicialmente entendida como “disciplina que tenta sistematizar racionalmente a diversidade de experiências da beleza na arte” (IDEM, 2004: 110), a estética atualmente abre olhar para diversas formas de experiências que não se restringem ao artístico.

Indicando o esporte como elemento para essa discussão, observo que a massificação de imagens esportivas veiculadas nos meios de comunicação de massa de forma espetacularizada se constitui uma das possibilidades de vivência estética na contemporaneidade.

A paisagem de apreciação do fenômeno esportivo foi fortemente potencializada na medida em que a prática esportiva transitou pela trama social de tal modo que acabou por receber a designação de espetáculo. Neste momento o esporte passou a ser visto também a partir de vários elementos estéticos que proporcionam uma experiência singular (LOVISOLO, 1997) tanto para os apreciadores quanto para os atletas. O espetáculo esportivo atual apresenta-se principalmente como fenômeno midiático, um misto de show e jogo, evidenciando performances e técnicas que extrapolam o comumente realizado nas práticas esportivas cotidianas. E, acompanhando essa lógica, o esporte assume componentes comerciais, políticos, econômicos e performáticos para assumir a designação de esporte-espetáculo (BETTI, 1998).

Tendo como ponto de partida a interferência midiática, Betti (1998) considera que a associação entre o esporte e a mídia, em especial a televisão, vem alterando progressiva e rapidamente a prática do esporte e a percepção que dele temos. Trabalhando com a lógica da espetacularização, a televisão fragmenta e descontextualiza o fenômeno esportivo, construindo uma realidade textual autônoma: o esporte telespetáculo.

A entrada do esporte nos meios de comunicação de massa, em especial a televisão, favorece uma maior apreciação do fenômeno esportivo e também gera uma mudança estética significativa. Marchi Jr. (2003, p. 6) explicita isto ao analisar a entrada do voleibol na programação das grandes redes de televisão:

*Concluindo, temos que o processo de inclusão do esporte na televisão exigiu das entidades diretoras do Voleibol uma readaptação da modalidade nos conceitos de competitividade, emotividade, dinâmica e duração das partidas. Por exemplo, a introdução de novas regras para o Voleibol certamente aprimorou o layout da modalidade como produto de comercialização para as redes de televisão, haja vista a redução do tempo de transmissão das partidas, em média, de 25% nos jogos masculinos e 15% nos femininos. Em essência, essas modificações visaram constituir o esporte em um produto de televisão para telespectadores passíveis de gerir um exponencial potencial de consumo. (MARCHI JR. 2003, P. 6)*

Queremos chamar a atenção para a expressão maior dentro do cenário esportivo atual, e que nos chama atenção de forma hipnotizante: a possibilidade de utilização do corpo para além das ações comumente solicitadas e as vivências estéticas desencadeadas nos seus espectadores, o que nos remete novamente ao termo *estesia*. Pensamos ser necessário e oportuno pensar na relação entre o espetáculo e os espectadores no âmbito esportivo considerando os atletas de alto desenvolvimento técnico que, ao executarem suas performances corporais, criam em seus espectadores um sentimento dúbio de êxtase e aflição. As sensações provocadas pelo esporte espetáculo são fortemente potencializadas

pelos meios de comunicação ao transmitir, através de inúmeras estratégias formas espetaculares de apreciação estética.

*Já não é possível referir-se ao esporte contemporâneo sem associá-lo aos meios e comunicação. [...] A relação esporte-televisão vem alterando, progressivamente e rapidamente, a maneira como praticamos e percebemos o esporte [...] Elemento-chave nessa transformação foi a figura do espectador, esse indivíduo que está disposto a pagar para assistir uma competição esportiva, e assim financiar o sistema comercial do esporte. (BETTI, 1998, p. 31)*

Sob outra ótica, se pensarmos os fatores estéticos na perspectiva do jogador percebemos que a relação entre o sujeito e o objeto, da qual emerge a experiência estética, também ocorre de forma evidente. Os jogadores são, ao mesmo tempo, criadores e apreciadores dos gestos. Criadores na medida em que dão vida aos gestos e apreciadores no momento em que percebem que sua atuação é significativa, em relação aos outros, para a concretização da jogada. Segundo Soares (2000: 01) isto ocorre porque “a força contida no gesto põe em jogo todos os sentidos daquele que o executa e, também daquele que observa essa gestualidade. É como se a profusão de códigos e sentidos ali demonstrados tivesse uma força de persuasão impossível para a palavra”.

Talvez seja esta uma das formas de pensar a cumplicidade existente no relacionamento do espectador com o espetáculo. No entanto, o que se faz necessário refletir é a reificação do modelo espetacular como padrão para outros cenários sociais que não comungam dos mesmos objetivos e características do esporte rendimento.

Pensando sobre a formulação do esporte enquanto espetáculo, é possível perspectivar duas conseqüências explícitas deste movimento. A primeira diz respeito a massificação e simplificação do fenômeno esporte, entendido neste momento como mercadoria, já a segunda conseqüência diz respeito a possibilidade de uma nova apreciação estética para o esporte (BETTI, 1998).

Com relação à primeira, pensamos que o cenário atrativo do espetáculo esportivo que mostra movimentos perfeitos e performances extraordinárias desencadeia um fascínio hipnótico nos espectadores que, via de regra, os impossibilita de relativizar as questões estéticas do fenômeno esportivo, bem como de projetar um posicionamento crítico sobre o mesmo. No pensamento de Duarte Jr. (2001), cria-se uma anestesia perante o fenômeno, uma forma de embrutecimento da sensibilidade perceptiva do corpo para questionar o que está demasiadamente posto perante ele, em suma, uma passividade.

Pensamos igualmente que a superposição do modelo apontado pelo espetáculo esportivo só foi possível porque a paisagem de apreciação desse fenômeno foi fortemente modificada e potencializada na medida em que a prática esportiva vislumbrou uma possibilidade de projeção para além de seus praticantes, possibilitando o surgimento do espectador. A progressão seguinte seguiu a lógica do mercado e acabou por fazer o esporte receber a designação de espetáculo, como produto vendável (DEBORD, 1997).

Sobre a segunda conseqüência, penso que o entendimento das características estéticas do esporte espetáculo, bem como da pseudopadronização do belo sugerida nessas

práticas podem favorecer ao desprendimento da ideologia mecanicista e padronizadora, podem estimular ambientes de criação a partir dos elementos esportivos e criar uma experiência estética do jogo singularizada, e, por isto, mais rica.

Considero que a apreciação crítica do esporte é componente singular para a educação dos sujeitos/ espectadores que, na maioria das vezes, se tornam devotos dos deuses/ atletas. Penso que a reflexão sobre a estética do esporte, pode contribuir para uma melhor compreensão e apreciação deste fenômeno. É, pois, uma forma interessante de pensar se vislumbramos uma mudança de concepção do esporte que temos atualmente para trabalhos pedagógicos futuros.

Enfocarei nessa investigação o telespetáculo esportivo como objeto de estudo por reconhecer neste fenômeno a grande repercussão na formação dos sujeitos apreciadores do esporte. Acredito que, sendo o esporte uma manifestação que permanece em contínuo processo de mutação cultural, é necessário buscar em suas novas representações, tal como no telespetáculo, as novas significações e fundamentos desse fenômeno para dialogar com sua nova realidade.

Para que possamos discutir a relação entre a estética no âmbito do esporte faz-se necessário primeiramente interpretá-lo em sua forma espetacularizada, visto que este é colocado como modelo atual para o esporte. Essas reflexões se fazem necessárias para a Educação Física do ponto de vista epistemológico e pedagógico.

Diante desta problematização, o objetivo central deste estudo é de investigar as relações entre esporte e estética, no contexto do esporte espetáculo, enfocando as contribuições para a Educação Física.

Apontamos ainda os seguintes objetivos específicos a serem alcançados ao longo da investigação:

- a) Interpretar a transmissão televisiva do esporte espetáculo com enfoque na sua estética;
- b) Buscar elementos nesta interpretação para problematizar o esporte na Educação Física;
- c) Apresentar contribuições epistemológicas e pedagógicas para a Educação Física, advindas da relação entre a estética e o esporte.

Acreditamos que estudos desta natureza justificam-se na medida em que podem contribuir para uma apreciação estética do fenômeno esporte espetáculo como elemento crítico para a educação, e mais especificamente para a Educação Física.

## **METODOLOGIA:**

O encantamento pelo esporte encontra companhia, nesta pesquisa, na Fenomenologia Hermenêutica como método, como uma possibilidade de ir além do que está explicitamente dito no texto, procurando o que não está no foco da comunicação enunciada, mas faz parte do discurso (ESPOSITO, 1994).

Neste sentido, sem almejar promover explicações estanques, pensamos na fenomenologia hermenêutica como caminho para investigar o esporte espetáculo como um

campo aberto de interpretação a partir das experiências vividas perante este fenômeno (PORPINO, 2001).

Faz-se nesse instante a primeira problematização de cunho metodológico do estudo. Como utilizar a hermenêutica para interpretar o esporte espetáculo a partir da imagem televisionada? Ou ainda; considerando a linguagem diferenciada da natureza televisiva que imbrica o visual e o verbal, como realizar uma interpretação de seu “texto”?

A partir da leitura do trabalho do Prof. Mauro Betti (1998) que compreende a imagem televisiva como um objeto de análise passível de leitura, sob a argumentação de que esta possui um sentido que desencadeia uma possibilidade de leitura dos seus espectadores. Betti afirma que “a linguagem da televisão compreende a imagem e a fala, compondo um discurso [...] Assim definiremos por discurso como o efeito de sentido construído num processo de interlocução, em que alguém fala a alguém, de algum lugar, sobre algo no mundo” (IDEM, p. 62-63).

Esse mesmo autor, se referindo especificamente ao esporte, ainda coloca que

*O esporte telespetáculo é uma realidade textual autônoma, porque se apóia na capacidade que tem qualquer imagem da autonomizar-se em relação ao seu referente. Uma imagem é dotada de autonomia (pode valer por si própria) e referência (pode representar algo) (BETTI, 1998, p. 61).*

Este pensamento está em consonância com pensamento de Rose (2002) ao considerar que “as representações da mídia são mais do que discursos. Elas são um amálgama complexo de texto, escrito ou falado, imagens visuais, e as várias técnicas para modular e seqüenciar a fala, as fotografias e a localização de ambas” (IDEM: 345).

Pensar na fenomenologia hermenêutica como método para interpretar o discurso televisivo do esporte espetáculo é fazer referência também a experiência vivida do espectador, já que “o horizonte do mundo do leitor funde-se com o horizonte do mundo do escritor. E a idealidade do texto é o vínculo mediador neste processo de fusão de horizontes” (RICOEUR, 1976)

Penso que este modo de pensar tem proximidade com o pensamento com o que Aumont (1993) chama de “papel do espectador perante a imagem”, neste sentido ele discorre:

*A percepção visual é um processo quase experimental, que implica um sistema de expectativas, por base nas quais são emitidas hipóteses, as quais são em seguidas verificadas ou anuladas. Esse sistema de perspectivas é amplamente informado pelo nosso conhecimento prévio do mundo e das imagens: em nossa apreensão das imagens, antecipamos, abandonando as idéias feitas sobre nossas percepções. O olhar fortuito é então um mito... (AUMONT, 1993, p. 86)*

Perante o objetivo de interpretar o esporte espetáculo tendo como primeira leitura a experiência pessoal não posso caminhar para outro objeto de análise que não seja o jogo do voleibol. Essa prática que caminha comigo a mais de 13 anos e se faz presente como mola propulsora em toda a caminhada de pesquisa no campo da Educação Física. Penso que, uma outra importante justificativa para a escolha do voleibol para análise desta pesquisa está pautada na observação de que o voleibol manifesta-se hoje como modalidade esportiva que está em franca espetacularização nos meios de comunicação o que, de certa forma, vem alterando bruscamente a formatação básica desse esporte.

No cenário do voleibol atual, com seu processo espetacularizado que se potencializa a partir da última década de 90 (MARCHI JR, 2004), aponto como corpo para análise neste estudo a transmissão televisiva dos jogos de voleibol da Olimpíada de Atenas, 2004.

Assim, o corpo de análise nesta investigação foi selecionado de maneira intencional para caracterizar uma amostra significativa no que diz respeito ao destaque de vinculação televisiva e também uma representação considerável na temática a ser abordada neste estudo, o espetáculo esportivo. Analisaremos as finais olímpicas da modalidade voleibol (Olimpíada de Atenas, 2004) que tiveram considerável representatividade em âmbito nacional e internacional, reunindo as principais referências da modalidade esportiva e garantindo uma transmissão amplamente difundida por todo mundo. No masculino, a disputa de terceiro lugar entre Rússia e U.S.A. e o duelo entre as seleções do Brasil e da Itália pela conquista do campeonato. No Feminino, a disputa pela medalha de bronze envolvendo a equipe do Brasil e de Cuba e o jogo final entre as representações da Rússia e da China.

Destacamos que, por entender o jogo esportivo como um evento único, compreendemos que estas análises não abarcarão todas as possibilidades de interpretação do fenômeno analisado, mesmo assim apontaremos elementos discussão a partir das imagens apreciadas.

A análise será possibilitada pela transcrição e descrição de cenas selecionadas do nosso corpo de análise. No percurso metodológico de interpretação hermenêutica utilizarei o movimento dialético entre a compreensão e a explicação (RICOEUR, 1976).

A opção feita aqui pelo voleibol como objeto de análise da pesquisa não pretende limitar a discussão em torno dessa modalidade. Em verdade, o que se pretende é pensar no esporte como um todo, no entanto, diante de uma pesquisa acadêmica é necessário fazer delimitações que não indicam necessariamente uma restrição da temática.

## **OS PRIMEIROS APONTAMENTOS DO TELESPECTÁCULO ESPORTIVO:**

Ainda em fase inicial, o estudo evidencia a riqueza de elementos estéticos no telespetáculo esportivo que são potencializados pela tecnologia, caminhando para a ampliação e generalização da apreciação estética do fenômeno esportivo.

Neste sentido indicamos alguns pontos a serem contemplados no entendimento e discussão diante da primeira aproximação com as imagens coletadas.

O primeiro passo para delinear nossa discussão é esclarecer o entendimento dos dois conceitos-chaves nesse discurso, o esporte espetáculo e o telespetáculo esportivo.

O primeiro refere-se a manifestação que associa aspectos comerciais, políticos, e performáticos em torno do fenômeno esportivo; já o segundo manifesta-se como nova realidade que potencializa e massifica as impressões extraordinárias exploradas pelo esporte espetáculo ao ser veiculado pela televisão (BETTI, 1998). De um modo geral, pode-se considerar que os dois conceitos atuam em realidades distintas, sem, no entanto, perder seu foco no espetáculo, sendo modos de objetivar as relações econômicas e de poder que se estabelecem na sociedade hodierna.

É possível pensar nas mudanças de percepção ocorridas a partir dos enfoques que o esporte sofreu ao longo da sua estruturação como espetáculo. Sendo primeiramente uma atividade de intensa manifestação corporal que oportunizava fortes percepções sinestésicas, o esporte, depois de sua concepção de apreciação, passou a privilegiar o sentido auditivo e, principalmente, o visual.

Neste sentido, Duarte Jr. (2001) alerta que

*Ver as coisas do mundo, portanto, consiste numa experiência, na medida em que elas se nos mostram presentes, postando-se frente ao nosso corpo. Já olhar uma imagem não possui esse caráter inteiro da experiência, dado não se poder alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado; isso sem contar com os sentidos, que também se acham envolvidos numa verdadeira experiência, bem como as evidentes distorções do real verificadas em todas e qualquer representação imagética, seja ela obtida por que meio for. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 97)*

Tendo como ponto de partida a interferência midiática, Betti (1998) considera que a associação entre o esporte e a mídia, em especial a televisão, vem alterando progressiva e rapidamente a prática do esporte e a percepção que dele temos. Trabalhando com a lógica da espetacularização, a televisão fragmenta e descontextualiza o fenômeno esportivo, construindo uma realidade textual autônoma: o esporte telespetáculo. Ainda neste sentido, o enfoque de alguns autores já aponta a possibilidade de utilização deste fenômeno esportivo espetacularizado como elemento de discussão estética (LOVISOLO, 1997; PORPINO, 2003).

Esta experiência de transformação do esporte em um telespetáculo decorre da necessidade de adaptação da sensibilidade provocada pelo esporte aos modelos televisivos, numa tentativa de mercadorização do esporte. Em um espetáculo esportivo não se presencia apenas o jogo, estão ali contidas variadas marcas, empresas impulsionadoras e imagens que propagam modelos reificados, pois "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens" (DEBORD, 1997).

Pensando paralelamente, é possível afirmar que, na perspectiva dos telespectadores, evidenciam-se modos diferentes de perceber e expressar-se perante o esporte a partir de sua emergência como espetáculo. Quando o esporte espetáculo televisionado se apresenta, cria-se uma pseudo – realidade perante os espectadores. No caso do espetáculo, esta nova realidade cria autonomia e reflete a realidade da qual se originou. O espectador se reconhece neste mundo de imagens e "[...] quanto mais ele contempla,

menos ele vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo" (DEBORD, 1997, p. 31).

Em se tratando de apreciação do esporte como espetáculo, a consideração da educação estética como forma de sensibilizar os espectadores para uma dimensão mais crítica deste fenômeno caminha para situações tanto mais cinestésicas quanto possível, pois a educação sensível

*Nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade. (DUARTE JÚNIOR., 2001, p. 14)*

No mesmo pensamento, Porpino (2001), baseada na concepção fenomenológica de educação, nos incita a pensar que o processo educativo não existe só o espaço de aprender a pensar, mais também para aprender a sentir, e nas palavras de Rezende (1990) registra que “[...] há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como se aprende também a lidar com a imaginação” (REZENDE apud PORPINO, 2001, p. 114).

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Pensamos que seja necessário relativizar pontos espetacularizados pelo esporte hodierno. Neste sentido pensamos que a busca da perfeição técnica e estética almejada pelo esporte espetáculo propicie uma apreciação estética rica de sensações para os espectadores. Pode-se dizer que “os atletas realizam uma potencialidade excelente de nosso tipo de corpo. Eles estão executando para nós e em nosso lugar. Como eles são atores do ser humano podemos nos identificar com eles e assim fazemos” (WELSCH, 2001: 155).

Será necessário pensar também nas transformações ocorridas no decorrer historio das modalidades esportivas, inclusive no voleibol, que “surgiram possibilidade técnicas e científicas inovadoras para a correção da materialidade fisiológica, e, principalmente dos gestos esportivos; um exemplo a este respeito está na atual possibilidade de análise da fisiologia e dos movimentos esportivos graças ao uso de tecnologias digitais” (SANT’ANNA, 2000: 17). De certo, hoje contamos com mais do que gestos esportivos para a apreciação do jogo, pois, como bem enfatiza Sant’anna:

*Todos estes recursos confirmam, diariamente, o quanto a evolução técnica não está somente nos materiais e instrumentos utilizados por cada atleta, mas, igualmente, naqueles que os transformam num espetáculo esportivo. Trata-se, principalmente, da*



*emergência histórica de novas tecnologias e, igualmente, de corpos e sensibilidades inusitadas. (Idem: 16)*

Pensamos que esta relação entre a técnica e a tecnologia, identifica-se que a tecnologia potencializa a ação técnica, criando novos arranjos corporais tão precisos quanto a detecção de erros apontados pela tecnologia. A estética muda, a perfeição aumenta na proporção do fascínio dos espectadores que não tem alternativa que não seja a apreciação dos atletas no auge de seu espetáculo, o jogo.

#### BIBLIOGRAFIA:

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**: ensaios sobre os fenômenos extremos. Campinas: Papirus, 1992.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- ESPOSITO, V. M. H. Pesquisa qualitativa: modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: ESPOSITO, V. M. H. e BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- LOVISOLO, Hugo. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARCHI JÚNIOR., Wanderley. **Voleibol e mídia**: lances de um “jogo” desconhecido. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (13. : 2003: Caxambu). Anais [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.
- \_\_\_\_\_, Wanderley. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec; Unijuí, 2004
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.
- NÓBREGA, Terezinha P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, 1999.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. Interfaces entre corpo e estética: (re) desenhando paisagens epistemológicas e pedagógicas na educação física. In: LUCENA, Ricardo de F. & SOUZA, Edílson Fernandes (Org.). **Educação física, esporte e sociedade**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.
- \_\_\_\_\_, Karenine de Oliveira. **Dança é Educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1976.

- ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. IN: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções. **Motrivivência**, educação física, corpo e sociedade (I), ano XI, nº 15, p. 13-24, agosto-2000.
- SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Trad. Edgard Assis de Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da educação no corpo – a ginástica e a estética da retidão. [on line]. URL: <http://www.deportes.uba.ar/uba-cid/argentina.doc> , 2000.
- WELSCH, Wolfgang. Esporte – Visto esteticamente e mesmo como arte? In: ROSENFELD, Denis L (Org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Allyson Carvalho de Araújo.  
Rua Acre, Nº 128, Neópolis. Natal – RN/ Brasil.  
CEP: 59080-110. Fone: 217-2548.  
E-mail: [allyssoncarvalho@hotmail.com](mailto:allyssoncarvalho@hotmail.com)

**Tecnologia de apresentação:** Datashow.

## O LIVRO COMO MEIO E MENSAGEM COMUNICACIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ivan Livindo de Senna Corrêa  
Mestre do Curso de Licenciatura em  
Educação Física da Unoesc, Campus Videira  
[ivan@unoescvda.edu.br](mailto:ivan@unoescvda.edu.br)

Roque Luiz Moro (Em Memória)  
Doutor do Centro de Educação Física e Desporto da UFSM  
Falecimento, dia 11 de outubro de 2004

### RESUMO

*O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o livro enquanto meio e mensagem comunicacional na Educação Física. Para isso, analisamos depoimentos de dez professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, verificando as referências bibliográficas que contribuem na formação continuada dos mesmos e em suas ações pedagógicas. Observamos, que os professores de Educação Física, carecem de leitura e suas ações pedagógicas são, em grande maioria, baseadas nos seus conhecimentos tácitos, vivenciados ao longo da vida estudantil e profissional.*

**PALAVRAS CHAVE:** Livro, formação profissional, Educação Física

### ABSTRACT

#### **BOOK AS A MEANS AND MESSAGE COMMUNICATION IN PHYSICAL EDUCATION**

*The present paper aims to reflect about the book as means and message communication in Physical Education (PE). Firstly, it was analyzed ten PE teachers' speeches from the public municipal schools of Santa Maria-RS. Secondly, it was asked for the bibliography references, which contributed for their continued formation and pedagogical actions. Therefore, it was observed that there is a lack of reading in PE teachers and that the majority of their pedagogical actions are just based on practical knowledge lived during their student and professional lives.*

**KEYWORDS:** book; professional formation; Physical Education

## RESUMEN

## EL LIBRO COMO MEDIO Y MENSAJE DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

*El presente trabajo tiene el objetivo de hacer una reflexión sobre el libro como un medio e mensaje de comunicación en la Educación Física. Se abalizaron las entrevistas de diez profesores de Educación Física de la Red Pública Municipal de Educación de Santa Maria – RS, así con también las fuentes bibliográficas que contribuyen en su formación continuada y en sus acciones pedagógicas. Observamos que los profesores de Educación Física carecen de lectura y que sus acciones pedagógicas son fundamentadas en sus conocimientos tácitos, adquiridos a lo largo de su vida estudiantil y profesional.*

**PALABRAS CLAVES:** Libro, formación profesional, educación física.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo resultou de uma pesquisa realizada em 2000, com professores de Educação Física que trabalham na rede pública municipal de Santa Maria-RS, a qual teve como objetivo identificar o referencial teórico utilizado para fundamentar a prática pedagogia na Educação Física Escolar. A pesquisa foi realizada junto a dez professores Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria-RS. Os procedimentos metodológicos adotados foram: a análise dos planos de curso e uma entrevista semi-estrutura. Nesse estudo observou-se que o livro aparece como meio secundário na formação continuada e, para alguns professores, como desnecessário ao seu planejamento curricular.

Também observamos que a prática pedagógica do professor de Educação Física é baseada em suas experiências enquanto estudantes ou pelas informações veiculadas pelos Meios de Comunicação de Massa (rádio, jornais, televisão e revistas). Assim, percebemos que a formação profissional em Educação Física, principalmente no que se refere ao esporte, é basicamente dada pelos fundamentos técnico-esportivos.

Diante dessas observações, buscamos resgatar a importância comunicacional do livro e sua contribuição na formação profissional em Educação Física.

### O LIVRO ENQUANTO MEIO E MENSAGEM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O livro como meio comunicacional se constituiu um elemento da história da educação humana e tem papel significativo como veículo de mensagens educacionais, que se constituem num processo contínuo de formação humana, o que nos leva a afirmar que não existe vida humana sem educação. É o que Freire (1988) nos ensina, quando diz que a educação é um “movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico” (p. 73) e que tem os homens como sujeitos, objetos e ponto de partida de sua própria formação.

A educação enquanto processo, depende das relações humanas, tanto fora como dentro da escola e se caracteriza como um processo comunicacional. Para Freire (1988) os homens se educam em comunhão num processo dialógico, isto é, através de uma

comunicação interativa. Isso não quer dizer que não exista educação sem diálogo, o que seria próprio da educação bancária, entretanto, não podemos dizer que existe educação sem comunicação, pois só existe educação onde houver comunicação.

Para Gonzalez (2003), o ensino do esporte no Ensino Superior de Educação Física, ainda pautam-se no conhecimento prático ou nas competências técnicas ou objetivas, conseqüentemente, o meio comunicacional predominante, seria a comunicação gestual, oral e gráfica. A comunicação, de acordo com Bordenave (1998), “é uma das formas pelas quais os homens se relacionam entre si. É a forma de interação humana realizada através do uso de signos” (p., 14), o que nos leva a entender que é nesse processo relacional que se constitui a educação humana e a comunicação como o próprio ato educativo.

Ato que, segundo Giovannini (1987), perpassa os meios de comunicação tornando-os parte integrante da formação humana, pois os conhecimentos e as informações necessárias para o convívio na sociedade moderna, são veiculados nos meios de comunicação, colocando esses meios em situação privilegiada de formação humana. Poderíamos dizer que a formação humana e profissional passa pela aquisição de conhecimentos sistematizados ou por documentos que comunicam sua titulação profissional. Diante disso, o estudo do processo comunicacional que o livro proporciona no ensino superior é indispensável para compreendermos o processo de formação profissional em Educação Física.

No que se refere à formação profissional na Educação Física, os meios comunicacionais predominantes, ainda é, oral, gestual e gráfico (fotos, desenhos). Fato observado, junto aos Profissionais de Educação Física de Santa Maria-RS, que lêem pouco e adquirem conhecimentos através de suas experiências motoras e nas observações dos esportes veiculados pelos programas de televisão, pelos jornais e revistas esportivas e por cursos práticos de curta duração. O livro é um meio utilizado, somente na formação superior e principalmente, pelas disciplinas de cunho “teórico”. Diante disso, os Profissionais de Educação Física teriam uma formação continuada baseada no que Kuenzer (2003) chama de “conhecimento tácito” ou prático que se insere nas dimensões do trabalho e se apresentam de forma inconsciente, não reconhecidas e desqualificadas mas que resultam num amplo poder de intervenção nos trabalhos prescritos.

Ao relacionarmos essa constatação de Kuenzer com a formação profissional em Educação Física, possivelmente constataremos que esses profissionais, estariam sendo preparados para executarem ou reproduzirem tarefas prescritas pela instituição esportiva, visto que, em nossos estudos os “livros de regras esportivas”, são os mais consultados pela totalidade dos sujeitos investigados.

## A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL

Ao observarmos na história do livro destacamos o seu significado sócio-cultural, por exemplo: há livros que expressam a saga e a fé de um povo como a Bíblia Sagrada; há livros que retratam a arte da sexualidade como o Kamassutra; e, há livros que são perseguidos pois o seu conteúdo pode desestabilizar quem esta no poder. Já a constituição de um acervo, no entanto, representaria a garantia do acesso aos saberes sócio-culturais de uma civilização.

Foi na tentativa de concentrar os saberes da humanidade da época, que Ptolomeu Sóter funda a Biblioteca de Alexandria, junto a qual somaram-se esforços para concentrar exemplares originais de todos os livros do mundo antigo. Esforços que segundo Jacob (2000), demonstra “a realidade onipresente de uma dominação lingüística, política, militar e econômica” (p. 49). Ao tentar conhecer, traduzindo para o grego, obras de diversas culturas demonstra a pretensão de domínio cultural ou de aculturação dos demais povos.

Por isso, uma biblioteca representa, no mundo civilizado, além do acesso ao conhecimento e as informações necessárias ao poder, um determinado status ou requinte cultural. Segundo Chartier (2000), presentear um príncipe com um livro além de reconhecer o poder do príncipe é uma forma de ser reconhecido como membro da corte. Não só quem presenteia, busca com o livro conquistar a simpatia do senhor, mas também o príncipe ao construir bibliotecas públicas, presenteia os seus súditos com uma fatia do poder.

Na história do Brasil não é muito diferente, pois os avanços sócio-culturais que o país teve no início do século XIX, foi com a vinda da Corte Portuguesa, o que levou posteriormente a sua independência. Como nos conta a história, ao fugir de Napoleão, Dom João VI trás consigo a Biblioteca da Corte, com aproximadamente 60 mil volumes, que com a independência se transforma na Biblioteca Nacional.

Já a bibliografia específica da Educação Física brasileira, tem, segundo MARINHO (1952), seu primeiro livro editado em 1828, que era intitulado de “Tratado de Educação Física-Moral dos Meninos” de Joaquim Jerônimo Serpa. No próprio título encontramos as características eugenista da Educação Física, predominante na época. Mesmo com a crescente publicação na área, até meados do século XX as bibliotecas específicas de educação física não existiam e as obras que surgiam eram provenientes dos estudos médicos e higienistas.

Desde 1929, quando surge o primeiro curso de formação de profissionais de Educação Física no Brasil, as bibliotecas específicas de Educação Física não eram prioridades como os espaços e materiais esportivos. Por exemplo: o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado em 1970, somente após serem construído ginásios, quadras esportivas, estádio e piscinas térmicas é que, em 1982, foi criada a Biblioteca Setorial no Centro de Educação e Desporto da UFSM (MAZO, 1997). Com isso, demonstra, por parte de seus fundadores, uma irrelevância do livro na formação profissional. Isso, nos leva a pensar que o livro, enquanto meio de sistematização e comunicação de conhecimento, não seria meio fundamental da formação profissional, pois para isso, bastaria a vivência corporal dos estudantes e professores, como constataremos nas falas dos professores investigados.

## A BIBLIOGRAFIA DO PROFESSOR

Ao questionarmos os sujeitos da pesquisa sobre a bibliografia que utilizam para fundamentar sua prática pedagógica responderam que pouco lêem e baseiam suas ações pedagógicas em suas experiências esportivas, nos programas esportivos televisivos e notícias de jornais e revistas. Os poucos livros que consultam são livros de regras e de conhecimento técnico-esportivo. Um dos professores entrevistados, referiu-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, proposto pelo Ministério de Educação e Cultura. Outro, referiu-se a leituras didático-pedagógicas, mas não soube informar os livros ou autores consultados. Vejamos algumas falas que sintetizam a “leitura” do professor de Educação Física:

1. ...meu trabalho é baseado na minha vivência, na observação dos jogos que a gente assiste e das competições que a gente assiste na TV.
2. ...eu uso mais assim, os livros de regras, pois as regras tu não consegues saber todas de cor, daí eu adquiero os livros de regras.
3. Eu sempre procuro seguir, [...] jornais, revistas e coisas que vêm do MEC e trabalhos de colegas, que são editados.
4. Tem quatro ou cinco que eu anotei aqui (Plano de Curso) , Borsari e Voleibol é o básico do voleibol, mas esse do Carvalho, ‘1000

Exercícios de Voleibol', basquetebol, Daiuto que é antigo, velho mas que ainda a gente utiliza

Nesse trabalho não caberia dispor todas as falas dos professores, contudo essas exemplificam a pouca leitura do professor e sua opção por: conhecimentos oriundo de imagens, fotografias e figuras veiculadas na televisão, jornais, revistas e livros técnicos; cursos onde a comunicação oral e corporal facilitaram a sua compreensão; e, o livro de regras que veiculam as normatizações esportivas.

A prevalência do conhecimento oriundo de imagens, nos fornece informações de uma ação ou de cenas, mesmo que as imagens comunicam os fatos, elas apagam os conceitos e “atrofiam a nossa capacidade de abstração e com ela toda a nossa capacidade de compreender” (Sartori, 2000p. 33). A falta de leitura ou de maior contato com o livro, levam os profissionais de Educação Física a meros consumidores de imagens que seriam incorporadas e reproduzidas junto a seus educandos. Isso é a própria expressão do conhecimento tácito (Kuenzer 2003) que é aprendido pela memorização e pela vivência, não exigindo intervenção inteligível, o que existe é a observação, repetição, memorização e reprodução desses saberes.

Quanto à busca de conhecimento oral e corporal, também é outro fator que vai minimizar o desenvolvimento da inteligibilidade desses profissionais, principalmente quando se usa a comunicação oral, como forma de expressar emoções. Para Reyzábal (1999) a comunicação oral pode e deveria ser utilizada visando o desenvolvimento de conceitos, para facilitar a compreensão e produção de novos conceitos e para analisar e avaliar conceitos. Com isso, aponta-se a necessidade da comunicação oral na formação profissional em Educação Física, objetivando o desenvolvimento da capacidade discursiva.

O livro, diferente da televisão e do rádio é, para Leão (1977) um “meio quente” que possibilita a individualidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. O livro, oferece informações explícitas e sistematizadas, leva o leitor a mundos diversos e pode proporcionar uma nova visão ao seu cotidiano.

Além do desenvolvimento da racionalidade, o livro “proporciona uma comoção permanente que nos liberta destas teias de aranhas monstruosas [do cotidiano] e nos faz transcender de nossa torpe vida de seu caráter efêmero, para tocar no que de mais profundo temos em nosso ser” (Gritti, 2002, p. 35). O livro nos inspira poesia e pode nos orientar nos diversos caminhos de nossa vida sentimental e profissional.

Quanto à formação profissional de Educação Física, nos resta perguntarmos: quais livros devem orientar essa formação? Como desenvolver o hábito da leitura e escrita entre os profissionais de Educação Física? Quais procedimentos metodológicos devemos adotar no ensino superior que possibilite o desenvolvimento da leitura e escrita?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos compreender o significado comunicacional do livro, levantamos questionamentos sobre a importância da leitura e da escrita para a formação profissional. Questões que, não são inéditas, mas que nos levam a refletir sobre nosso papel enquanto professores do ensino superior. Ao nos depararmos com depoimentos de professores de Educação Física, reconhecendo a necessidade de leitura e predominância do conhecimento tácito, como orientadora de suas ações pedagógicas, nos questionamos: qual responsabilidade das instituições de ensino superior, no que se refere à leitura e a escrita? As instituições possibilitam, ao estudante, o acesso a uma bibliografia variável ou apenas possibilitam o contato como os “velhos” livros citados pelos professores investigados? As instituições de ensino superior, superaram o ensino por “apostilas”, uma versão dos livros didáticos do ensino fundamental e médio? As avaliações no ensino superior possibilitam o

desenvolvimento da escrita ou priorizam a reprodução dos movimentos técnicos e do marcar respostas objetivas?

## REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas-SP: Editora de UNICAMP, 1998.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GIOVANNINI, Giovanni. **Evolução na Comunicação: do sílix ao silício**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1987.
- GONZALEZ, Fernando Jaime. **O estudo do esporte no ensino superior: invenção de outras possibilidades**. In; 1º Pré-Conbrace Sul, Pato Branco-PR, 2003.
- GRITTI, Delmino. **Sobre o livro e o escrever**. Caxias do Sul: Maneco Livraria e Editora, 2002.
- JACOB, Christian. **Ler para escrever: navegações alexandrinas**. In. BARATIN, Marc & JACOB, Christian. (Orgs). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros do ocidente**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- KUENZER, A. Z. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. **Educar em Revista**. Curitiba: , v.n.esp, n.1, p.13 - 33, 2003.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. Petropolis-RJ: Vozes, 1977.
- MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física e dos desporto**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.
- MAZO, Janice Zarpellon. **História do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, CEFD, 1997.
- REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru-SP: EDUSC, 1999.
- SARTORI, Giovani. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**. Bauru-SP: EDUSC, 2000.





XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
I Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
Dias: 04 a 09 de Setembro de 2005  
ESEF/UFRGS - PORTO ALEGRE-RS

XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE  
4 a 9 de Setembro de 2005 – Porto Alegre/RS

## **O MITO CONSTRUÍDO, DESTRUÍDO, RESTITUÍDO... (O CASO CÍCLICO DE RONALDO)**

PROF. DR. JOSÉ CARLOS MARQUES  
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

### Resumo

*O presente estudo procura analisar como se construiu a imagem mítica do jogador brasileiro Ronaldo Nazário (conhecido mundialmente como “Fenômeno”), a partir de sua performance dentro e fora dos campos de futebol, e como a imprensa brasileira alimentou essa construção ao fazer dele um ídolo ímpar no futebol nacional, especialmente após a Copa do Mundo de 2002. Percorrendo o mesmo percurso clássico do herói mítico, Ronaldo acaba por constituir-se num exemplo bem acabado do mito moderno no esporte, numa trajetória cujas contusões e conquistas servem hiperbolicamente para a construção de uma imagem idolatrada em todo o planeta.*

### Abstract

*The present study try to analyze how it has been continually erected and destroyed by the media the mythical image of the Brazilian player soccer Ronaldo Nazário (worldwide known as "The Phenomenon"), since its performance in and out the football fields, and how the Brazilian press has been fed and stopped this erection process turning him an unique idol in the national football. Passing through the same classic course of the mythical hero, Ronaldo results in constituting a very well finished example of the modern myth on the sport, on a trajectory composed by repeated defeats and conquests.*

### Resumen

*El presente estudio pretende analizar como ha sido continuamente construida y destruida por los medios de comunicación la imagen mítica del jugador Ronaldo Nazário (conocido mundialmente como el “Fenómeno”), por medio de su desempeño dentro y fuera de la cancha, y como el periodismo brasileño ha alimentado y interrumpido ese proceso de construcción al hacer de ese atleta un ídolo ímpar en el fútbol, especialmente después del Mundial-2002. Recorriendo el mismo precursor clásico del héroe mítico, Ronaldo termina por constituir-se en un ejemplo bien acabado del mito moderno en el deporte, por una trayectoria compuesta por conquistas y derrotas continuas.*

COMUNICAÇÃO ORAL A SER APRESENTADA NO GTT COMUNICAÇÃO E MÍDIA  
COORD.: PROF. MAURO BETTI

O fato de o universo esportivo ser pródigo na formação de ídolos e heróis sempre fez com que atletas e jogadores de futebol percorressem um terreno muito propício para a produção de mitos, num processo que se estabelece intensamente por meio de construções midiáticas. Esse mecanismo tornou-se cada vez mais poderoso à medida que os meios de comunicação de massa globalizaram a informação através das “novíssimas tecnologias” (especialmente a TV a cabo e a internet) – daí a possibilidade desses actantes do cenário esportivo conseguirem tamanha exposição a ponto de nomes como os dos jogadores Pelé, Romário e Ronaldo serem pronunciados por habitantes das mais longínquas localidades do planeta, sempre que um visitante se identifica como proveniente do Brasil.

Joseph Campbell, um dos autores que definiu com mais detalhamento o percurso do herói mitológico, paradoxalmente aponta para o fato de que as sociedades que suportaram os mitos clássicos já não mais existem; a civilização ocidental perdeu a noção do mito, já que o rigor científico, o “telescópio e o microscópio perscrutantes” assumiram papel preponderante na análise da realidade. Os últimos vestígios da antiga herança humana ligada aos rituais encontram-se em pleno declínio. Campbell vai além na análise do herói mítico dos dias de hoje. Para ele, o problema do homem moderno é exatamente oposto ao do homem das sociedades míticas.

*A teia onírica do mito ruiu. O fascínio do passado, o cativo da tradição foram abalados com firmes e certos golpes. (...) já não há sociedades do tipo a que os deuses um dia serviram de suporte. A unidade social não é um portador de conteúdo religioso, mas uma organização econômica e política. (CAMPBELL, 1992: 372).*

Se temos a ruína da “teia onírica do mito”, não é menos verdade que o mito assumiu outras formas para comunicar-se com o homem moderno. Seu lugar foi ocupado, durante muito tempo, pela prosa narrativa, e, mais especificamente, pelo romance, que serviu como substituto à recitação dos mitos e contos nas sociedades tradicionais e populares.<sup>1</sup> Nos dias de hoje, parece claro que o mesmo papel desempenhado pelo romance passou a ser ocupado pela imprensa e outras manifestações de massa, como o cinema, a televisão, a propaganda e o esporte. Ao longo do século XX, a imprensa agiu constantemente no sentido de criar e recriar mitos (e de desmontá-los, do mesmo modo), por meio de processos de exposição intensa do ídolo.

O fenômeno da idolatria sempre encontrou na mídia o maior e melhor veículo para sua realização; os meios de comunicação de massa acabam funcionando, assim, como legitimadores de heróis e celebridades, já que também necessitam destes como combustível para o funcionamento de sua engrenagem comercial com o grande público. Um grande astro, uma estrela do *show business*, um esportista vencedor – todos eles são fundamentais para colocar em marcha os mecanismos comerciais que movimentam a produção midiática do mundo ocidental. E, aqui, uma distinção importante se estabelece entre o ídolo do esporte e o ídolo de outros universos (como da música, do cinema ou da TV): é a diferença que se cria entre heróis e celebridades. Artistas e cantores, por exemplo, para vencerem no mundo das celebridades, dependem de seu trabalho. No universo esportivo, a noção de luta que cerca as modalidades agonísticas (no conceito do grego *agon*) transfere o atleta para outra dimensão, que o torna mais do que uma celebridade: ele passa a ser um herói.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. ELIADE, 1989: 159.

<sup>2</sup> No meio acadêmico brasileiro, a análise dos processos de construção mítica do herói esportivo tem recebido maior atenção na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do projeto de pesquisa “Meios

Na relação entre ídolo e fã, cabe à mídia funcionar como elo que fundamenta a continuidade do enredo do herói, até que ele assuma a categoria de mito, reservada a apenas alguns eleitos. Dentro desse processo de construção, a história do jogador Ronaldo reuniu ingredientes típicos para que ele pudesse ser incluído no rol dos personagens mitológicos do esporte. O trabalho dos cronistas brasileiros ao longo da Copa do Mundo de 2002 fortaleceu e intensificou de maneira singular esse processo, como nos dá mostras a seguinte crônica de José Roberto Torero:

*A vida de Ronaldo Nazário daria um filme. E isso não é uma figura de linguagem. A história desse personagem segue realmente todas as regras para uma boa história. Dizem os manuais de roteiro que para fazer sucesso uma narrativa deve ter obrigatoriamente seis pontos: apresentação do personagem, crise, recuperação, preparação para o grande confronto, clímax e final feliz.*

*Pois bem, na Copa de 94 temos o primeiro passo, a apresentação do personagem. O menino dentuço é o reserva de um grupo que conquista o título para seu país após 24 anos de frustrações. Ele cresce e, na Copa de 98, já é o melhor do mundo. Tem tudo para vencê-la. Seria a maior glória de sua carreira. Mas aí vem o passo de número dois: a crise. Vemos sua convulsão, e a derrota por 3 a 0. É aquele momento em que o herói vê o seu sonho cair por terra.*

*(...). Então vem a recuperação, o passo três, conseguida após um árduo trabalho. Passa o tempo, e ele ganha uma segunda chance. Está novamente numa Copa do Mundo. É a preparação para o grande confronto.*

*(...) Começa o duelo. O mocinho tenta uma, duas, três vezes, mas nada. O clima já é de apreensão quando, para a ira de Kahn, ele consegue vazar a meta contrária. Minutos depois, nosso herói sela a vitória e faz seu país explodir de alegria. Eis o último passo, o final feliz.<sup>3</sup>*

O texto de Torero descreve de maneira sintética o percurso clássico do herói mítico, tal como conceituado por Campbell: diante do limiar da aventura, o personagem mitológico abandona a condição terrena, ultrapassa a primeira barreira e penetra com vida no reino das provas. Iniciada sua jornada, o destino é a obtenção do prêmio maior, o objeto do desejo. Alcançada a recompensa após inúmeras provas, desafios e derrocadas, tem-se o caminho da volta, penoso como o inicial: o herói deve agora retornar sob as bênçãos alcançadas e, com o elixir da vitória, restaurar o mundo inicial, ao qual ele pertencia antes de iniciar a aventura. Ronaldo revela assim a face do mito clássico remodelado pela sociedade midiática. O sentido dessa exploração permanece, no homem moderno, como herança mítica de seus ancestrais. É o que explica nossa premente necessidade de diversão ao buscar momentos de fuga, seja no lazer, na leitura, ou nos espetáculos de entretenimento. Para Eliade, tudo aponta para a insolubilidade desse conflito, para essa revolta contra o tempo histórico:

*Resta saber se este desejo de transcender o seu próprio tempo, pessoal e histórico, e de mergulhar num tempo 'desconhecido', seja ele extático ou imaginário, será alguma vez suprimido. Enquanto esse desejo subsistir, podemos dizer que o homem moderno conserva ainda pelo menos certos resíduos de um comportamento mitológico'. (ELIADE, 1989: 160)*

---

de Comunicação, Idolatria e Cultura Popular no Brasil”, apoiado pelo CNPq e coordenado pelo Prof. Ronaldo Helal.

<sup>3</sup> José Roberto Torero, *Folha de S. Paulo*, 02/07/02.

A superação do tempo histórico (que nos dita ritmos temporais próprios, na vida e no trabalho) por um tempo que liberte “míticamente” o homem de sua realidade é, em suma, a reprodução do universo mítico dos primórdios. É por isso que as aproximações entre discurso mítico e esporte podem ser exploradas com maior intensidade no sentido de se compreender melhor o papel do ídolo na sociedade moderna. Roland Barthes alarga os horizontes da interpretação mítica, com suas análises de diversos aspectos cotidianos da vida contemporânea francesa (para ele, o mito pode ser visto – e desmistificado – numa luta de catch, no strip-tease, nas propagandas de detergentes e saponáceos, no rosto de Greta Garbo etc.):

*O mito é um sistema de comunicação, é uma mensagem... Já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais. Logo tudo pode ser mito? Sim, julgo que sim, pois o universo é infinitamente sugestivo. (BARTHES, 1993: 131)*

Desse modo, entende-se como o discurso jornalístico adquiriu o poder de acelerar ou desacelerar a formação da figura do herói no esporte. Temos aqui um exemplo daquilo que o crítico francês Maurice Mouillaud acusa na mídia moderna, mais especificamente na imprensa escrita, de acabar por representar desde há muito tempo uma substituta do espaço público e por influenciar o funcionamento das instituições:

*O jornal diário tornou-se, na realidade, um substituto do espaço público, um fórum onde se escuta o eco de todas as vozes públicas, ao mesmo tempo em que tem a sua própria voz. Esta dualidade está na origem das estratégias pelas quais o jornal manipula, seja por identificar-se com ele, seja por distanciar-se do mesmo, o discurso de outrem. (MOUILLAUD, 1997: 26)*

A imprensa escrita brasileira tem operado no sentido de construir e destruir a todo tempo a imagem mítica de Ronaldo, por meio do superdimensionamento da imagem do ídolo e, ao mesmo tempo, por meio da ultraexposição de suas fraquezas e derrotas. Ronaldo inscreve-se nessa trajetória de criação do mito pela mídia por força da espetacularidade de sua vida profissional. Com 17 anos, já fazia parte do grupo que conquistou a Copa de 1994, mas não disputou nenhuma partida naquele Mundial. Depois disso, em 1996 e 1997, foi escolhido o melhor jogador do mundo pela Fifa e logo recebeu o epíteto de “Fenômeno”. Em 1998, era a maior esperança de vitória brasileira na Copa da França e um dos jogadores mais celebrados em todo o mundo. Entretanto, os problemas sofridos por ele no dia da final com a França fizeram com que se começasse a desconfiar de suas qualidades. Aqui, inicia-se o processo de desconstrução do mito e do ídolo, que mostrou sua falibilidade no momento decisivo. No dia da decisão com a França, em 12 de julho, Artur Xexéo referir-se-ia ao jogador em tom bastante depreciativo em sua coluna do *Jornal do Brasil*: “Ronaldinho chegou dizendo que ia fazer 13 gols durante a Copa. Só faltam nove.” A desilusão com o atacante e a exaltação do craque diante da derrota puderam ser lidas em diversas crônicas na época, conforme mostram estes exemplos:

*Ronaldinho amarelou (...)*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> José Roberto Torero, *Folha de S. Paulo*, 14/07/98.

*(...) para um leigo como eu, os jogadores são todos mais ou menos iguais, a coisa muda pouco. Nem Ronaldinho me parece justificar tanta fama – fica parado lá na frente, esperando que alguém lhe jogue a bola no pé.*<sup>5</sup>

*Ronaldinho foi perdoado mil vezes, compreendido 100 mil, justificado 1 milhão de vezes.(...) Ronaldinho é o melhor jogador do mundo, todos nós sabemos. E todos nós continuamos a saber, mesmo se as circunstâncias lhe foram adversas.*<sup>6</sup>

*Querem fazer de ti apenas um garoto-propaganda. Querem fazer de ti, como um robocop, uma máquina de fazer gols e milhões. Mas chegou a hora da tua verdade, Cinderelo do futebol. Ou tu reages ou teu Conto de Fadas acaba à meia-noite. Pássaro engaiolado: abre tua gaiola de ouro e volta a cantar teu canto livre.*<sup>7</sup>

Esse processo de derrocada do herói prosseguiu em 12 de abril de 2000, quando Ronaldo voltou a disputar uma partida na Itália pela Internazionale de Milão, após recuperar-se de uma cirurgia no joelho. Após permanecer poucos minutos em campo, o atacante sofreu forte contusão no mesmo joelho, num lance isolado. As imagens do jogador, prostrado no chão em prantos, além de intensificar a dramaticidade de sua trajetória, trazem-nos à mente o mesmo conceito estabelecido por Roland Barthes como *punctum*, que serve para expressar a densidade de sentimento percebida por leitores e espectadores diante de determinada fotografia.<sup>8</sup> Após a gravíssima contusão (ruptura total do tendão patelar), Ronaldo precisou submeter-se a nova cirurgia, o que o obrigou a ficar sem atuar por 18 meses. Às vésperas do início da Copa de 2002, fora de forma e desacreditado pela grande maioria dos críticos, o jogador era uma incógnita dentro da seleção brasileira. Mesmo depois de iniciada a competição, certos cronistas continuavam descrentes diante das potencialidades do “Fenômeno”:

*Existem jogadores que, embora craques indiscutíveis em seus clubes, não conseguem exibir uma centelha de seu futebol quando estão a serviço da seleção brasileira. O fenômeno é curioso e antigo. No time de Felipão, os casos mais evidentes talvez sejam os de Rivaldo e Ronaldo.*<sup>9</sup>

Já o jornalista Daniel Piza, em sua coluna publicada em *O Estado de S. Paulo*, fez a defesa incondicional do craque. Nos exemplos abaixo, vemos como o colunista constrói a imagem do ídolo em dois momentos distintos da Copa do Mundo: primeiro, numa referência à presença do jogador na estréia do Brasil na Copa, diante da Turquia; em seguida, sobre a participação do jogador nas três primeiras partidas do Brasil:

---

<sup>5</sup> Marilene Felinto, *Folha de S. Paulo*, 18/06/98.

<sup>6</sup> Paulo Coelho, *Folha de S. Paulo*, 10/07/98.

<sup>7</sup> Roberto Drummond, *Jornal do Brasil*, 16/07/98.

<sup>8</sup> O *punctum* contrapõe-se assim ao *studium*, que não denotaria a mesma expressividade na imagem. Segundo Barthes, há fotos que são pontuadas, em imagens fortes e duras, à procura de um realismo cortante: *Essas feridas são precisamente pontos. A esse segundo elemento que vem contrariar o ‘studium’ chamarei então ‘punctum’; pois ‘punctum’ é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O ‘punctum’ de uma foto é esse acaso que, nela, me ‘punge’ (mas também me mortifica, me fere). (...) Muitas fotos, infelizmente, permanecem inertes diante de meu olhar. Mas mesmo entre as que têm alguma existência a meus olhos, a maioria provoca em mim apenas um interesse geral e, se assim posso dizer, ‘polido’: nelas, nenhum ‘punctum’: agradam-me ou desagradam-me sem me pungir: estão investidas somente do ‘studium’.* (...) O *studium* é da ordem do ‘to like’, e não do ‘to love’. (BARTHES, 1984: 46-47).

<sup>9</sup> Marçal Aquino, *Folha de S. Paulo*, 19/06/02.

*P.S. - Ah sim, Ronaldo. Mais uma vez calou os críticos.(...) Mesmo que ele se machuque ou não faça mais nenhum gol, o de ontem já foi uma vitória.*<sup>10</sup>

*Ronaldo foi o único que jogou bem em todas. Só depois que fizer um gol atravessando metade do campo e driblando três adversários é que vão lhe dar o devido crédito.*<sup>11</sup>

Essa dicotomia do herói (ora criticado por sua falibilidade, ora elogiado por sua excelência) incluiu Ronaldo num exemplo muito bem acabado de como o mito moderno pode assentar-se no esporte, numa trajetória que só consegue alcançar tal *status* por força do trabalho da mídia, de modo geral. Assim, é interessante verificar que a construção desse mito na sociedade midiática moderna sedimentou-se com o título mundial obtido pela seleção brasileira em junho de 2002. Após a decisão contra a Alemanha, ao comentar a participação de cada jogador da seleção brasileira ao longo da competição, ele reforça o destaque e a singularidade de Ronaldo:

*Ronaldo - Fenômeno ressuscitado com oito gols, três deles os que decidiram semifinal e final. O melhor em dois mundiais seguidos, ultrapassa a lenda de Romário e segue batendo recordes. Aos 25 anos, já pertence definitivamente ao hall das maiores estrelas do futebol brasileiro.*<sup>12</sup>

Se voltarmos ainda às definições de Mircea Eliade, temos que os ídolos do esporte podem ser vistos como os “Seres Sobrenaturais”, criadores de modelos de conduta. Os recordes alcançados pelos atletas, os títulos e as vitórias (e, mais do que isso, sua vontade e obsessão pelas conquistas) os tornam também genitores de uma criação. Podemos ver em certos esportistas o comportamento mítico da obsessão pelo sucesso, algo “tão característico da sociedade moderna, e que traduz o desejo obscuro de transcender os limites da condição humana” (ELIADE, 1989: 156). Não é gratuito que inúmeros torcedores espalhados em todo o mundo tenham sido seduzidos por Ronaldo, a ponto de imitarem o corte de cabelo que o jogador adotou na Copa, mas que foi ridicularizado por parte da imprensa:

*[Ronaldo] Foi o herói do jogo, tornou-se o artilheiro isolado da Copa e garantiu o lugar de grande estrela, apesar do topetinho ridículo, na inédita batalha contra a Alemanha.*<sup>13</sup>

*Ronaldo, o Fenômeno, precisa, urgentemente, de um personal-stylist.*<sup>14</sup>

Ao entrar em campo, de chuteiras, calção e com a camisa de seu clube, qualquer jogador de futebol parece incorporar uma dimensão mítica. Trata-se, no fundo, da mesma análise feita por Eliade do mito do Superman. Enquanto esse herói dos quadrinhos e do cinema vive uma dupla identidade (os poderes ilimitados de Superman convivem com a figura modesta e terrena do jornalista Clark Kent), os jogadores também convivem com o duplo: sua atividade singular enquanto atleta não é a mesma de quando estão fora dos estádios, instante em que se tornam seres comuns, padecedores dos mesmos males

<sup>10</sup> Daniel Piza, *O Estado de S. Paulo*, 04/06/02.

<sup>11</sup> Daniel Piza, *O Estado de S. Paulo*, 14/06/02.

<sup>12</sup> Daniel Piza, *O Estado de S. Paulo*, 01/07/02.

<sup>13</sup> Arthur Dapieve, *O Globo*, 27/06/02.

<sup>14</sup> Artur Xexéo, *O Globo*, 02/07/02.

inerentes à humanidade. Mas, durante a representação de seu papel, de sua pantomima esportiva, assumem a imagem do ser sobrenatural, não mais pertencente ao mundo vulgar. Daí a relação com o mito do Superman: ambos satisfazem “as nostalgias secretas do homem moderno que, sabendo-se condenado e limitado, sonha revelar-se um dia como uma ‘personalidade excepcional’, um ‘herói’”. (ELIADE, 1989: 155)

É ainda no limiar do retorno do herói que Ronaldo incorpora a exata definição da trajetória mítica<sup>15</sup>. O talento do mestre é exatamente esse: ir e vir continuamente pela linha que divide os dois mundos. É preciso que o herói retorne a seu mundo de origem e sobreviva ao impacto do retorno, oferecendo a seus semelhantes o elixir conquistado no reino das aventuras, para além do limiar. Daí a intensa simpatia que Ronaldo desperta entre os torcedores brasileiros e os dos clubes que defende, por saber partilhar com seu público os frutos da vitória:

*Terminada a busca do herói, (...) o aventureiro deve ainda retornar com seu troféu transmutador da vida. O círculo completo, a norma do monomito, requer que o herói inicie agora o trabalho de trazer os símbolos da sabedoria (...) de volta ao reino humano, onde a bênção alcançada pode servir à renovação da comunidade, da nação, do planeta ou dos dez mil mundos.* (CAMPBELL, 1992: 195)

Além de afastar os problemas no joelho que o incomodaram ao longo de dois anos, Ronaldo voltou a figurar como o jogador mais midiático em 2002, o que lhe rendeu também os prêmios de melhor jogador segundo a revista inglesa *World Soccer*, o “Onze de Ouro”, da revista francesa *Onze Football*, e a “Bola de Ouro”, da também revista francesa *France Football*. Mais uma vez, coube a Daniel Piza antecipar as conquistas do atacante e figurá-lo como personagem digno de idolatria:

*Mas Ronaldo já reescreveu seu nome na história, com 6 gols. (Ele poderia ter 7, mas o pênalti que sofreu contra a China foi batido por seu xará gaúcho. Rivaldo tem 5, mas um deles foi de pênalti sofrido por Luizão na primeira partida.) Tentaram diminuir o de ontem como "gol de bico", mas quem já jogou futebol de salão entende a categoria exibida ali. Ronaldo não quer ser vice mais uma vez na vida, mas, mesmo se o penta não vier, já é de novo, neste momento, o melhor do mundo. Quem sabe, sabe.*<sup>16</sup>

Com a vitória coletiva da seleção brasileira na Copa e a vitória individual de Ronaldo, tornou-se mais fácil verificar na trajetória do jogador os mesmos pressupostos do personagem mítico. Se José Roberto Torero e Daniel Piza parecem recusar o uso da palavra “mito” ou “herói mitológico” para descrever o jogador (ambos preferem “herói”, “mocinho”, “personagem”, “menino dentuço”, “estrela”), há outros cronistas, como Luis Fernando Verissimo e Milton Hatoum, que identificam no jovem atacante a mesma trajetória do personagem mítico descrita por Campbell:

*Mesmo um mau roteirista hesitaria em escrever uma história de superação pessoal e reversão de adversidade, com todos os chavões do gênero “volta por cima”, que nem Hollywood aceitaria mais, como a do Ronaldo. Uma*

---

<sup>15</sup> *Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes.* (CAMPBELL, 1992: 36.)

<sup>16</sup> Daniel Piza, *O Estado de S. Paulo*, 27/06/02.

*história piegas e improvável que, no entanto, aconteceu e foi o grande tema dramático desta Copa. Ronaldo imitou a trajetória clássica do herói mitológico que desce ao inferno e volta para refazer a história. Voltou do abismo para refazer a final de 98 na França. É o primeiro mortal real a conseguir retornar no tempo para corrigir sua própria biografia.*<sup>17</sup>

*O goleiro alemão foi tão louvado que se tornou um mito guardião, um desses pequenos deuses protetores de uma nação. Mas, diante do ataque da seleção brasileira, Oliver Kahn virou um mito decaído. Tenho a impressão de que já estava atônito e perplexo quando não encaixou o chute de Rivaldo. Na sobra, Ronaldo (o outro mito, isto é, o verdadeiro) surgiu da savana japonesa como um felino tranqüilo e colocou a bola no canto esquerdo do coitado Kahn.*<sup>18</sup>

Não admira, assim, que os jornais brasileiros tenham reforçado a construção da idolatria de Ronaldo, personalizando no jogador a vitória brasileira no Mundial. Na capa do caderno de Esportes, na edição de 1º de julho de 2002, *O Globo* anotaria: “Ronaldo vira herói no Brasil e no mundo”. *O Jornal do Brasil*, também na capa de Esportes de 1º de julho, estamparia: “O Rei do mundo – Ronaldinho faz dois gols na final, confirma a artilharia da Copa e dá a volta por cima”. Já na edição extra publicada no mesmo dia da decisão da Copa, a *Folha de S. Paulo* não media palavras para destacar a exibição do jogador: “Ronaldo destrói a Alemanha, iguala Pelé e chora” foi o olho publicado na capa. Na página 3, outro texto explicitava a imagem mítica do craque:

*Erre, de renascimento. Erre, de ressurreição. Erre, de recorde. Erre, de camisa nove. Erre, de melhor ataque. Erre, de Brasil. Erre, de igual ao “Rei”. A seleção dos “erres”, dos 18 gols, quase a metade dele, fez ressurgir o mito apagado há quatro anos na final contra a França, que entrou em campo simplesmente para não jogar. Mito, desgastado pelo marketing excessivo, vazio, obscurecido por dois anos de sérias contusões, gelo, fisioterapia, apenas músculos, meniscos, joelhos. Mito, resgatado por um médico francês, pelo técnico Luiz Felipe Scolari e, desde hoje, por milhões de brasileiros. Mito, com erre. Erre, de Ronaldo.*<sup>19</sup>

Entretanto, o processo de destruição da imagem mítica de Ronaldo prosseguiu: o herói é engolido pela máquina midiática na mesma velocidade com que é forjado; a engrenagem de produção de celebridades instantâneas não pode deter-se, e o mito vê-se mais uma vez derrotado. Em 2004, Ronaldo não é mais o “herói do penta”, mas sim um jogador acabado e fora de forma. A Revista *Veja*, edição informativa semanal de maior tiragem no Brasil, estampou o jogador Ronaldo em sua capa por três oportunidades. A primeira vez foi na edição de 22 de julho de 1998, após os problemas de saúde sofridos pelo “Fenômeno” na decisão da Copa da França. Com o título “Crise nervosa”, a revista trazia na primeira página uma imagem do rosto de Ronaldo na forma de um mosaico bizantino, como se a própria face do ídolo se desfizesse e se estilhaçasse em pequenos fragmentos.

O processo de desconstrução do herói na *Veja* teve prosseguimento com a edição de 28 de julho de 1999. Com a manchete “Vítima da fama” e com a imagem de um Ronaldo

<sup>17</sup> Luis Fernando Verissimo, *O Globo*, 01/07/02.

<sup>18</sup> Milton Hatoum, *Folha de S. Paulo*, 03/07/02.

<sup>19</sup> “R de campeão”, *Folha de S. Paulo*, 30/06/2002, Edição Extra, p. 32.



transtornado na capa, a revista aludia ao fato de que o jogador teria se envolvido num escândalo de prostituição na Itália. Já o processo de recriação do mito pôde ser visto, na mesma revista, na edição de 10 de dezembro de 2003, bem depois de o Fenômeno ter-se sagrado campeão do mundo em 2002. Na capa, aparecia a imagem de um Ronaldo sorridente; a manchete “O rei na intimidade” também denotava a mudança de tratamento da revista com o jogador, que abria sua vida pessoal para um repórter enviado especialmente a Madri pela publicação semanal.

Na imprensa diária, o processo de destruição da imagem do herói teve continuidade com as alusões ao excesso de peso de Ronaldo. A partir de 2004, o jogador não conseguiu mais repetir a performance do Mundial de 2002, e os rumores de que ele estaria fora de forma acabaram por inundar o noticiário esportivo. Em 09/04/2004, o jornal *O Estado de S. Paulo*, em seu caderno de Esportes, estampava a manchete “Torcida grita ‘gordo’ e irrita Ronaldo”. Em 03/02/2005, o diário *O Globo* trazia o tema para discussão, com a manchete “Ronaldo faz treino extra para recuperar a forma”. Fora das páginas esportivas, a falibilidade da figura mítica também era atestada pela desconstrução do herói, especialmente pelo colunista José Simão, da *Folha de S. Paulo*. Em 26/03/2005, sua coluna vinha com o título “Buemba! O Ronaldo tá parecendo o Bussunda!”. Ao longo do texto, podia-se ler que o

*Fenômeno não é poupado pela torcida e é chamado de gordo! O Ronalducho tá uma bola. O Ronaldo tá parecendo o Bussunda imitando o Ronaldo! Ele voltou a ser o elefantinho da Cica! E o Parreira disse que o Ronaldo tá quase no peso. Tá quase no peso de um hipopótamo!*

O processo de recriação e restituição do mito, porém, também acompanha o de sua desconstrução. Ao mesmo tempo em que atesta a fraqueza e a vulnerabilidade do herói, o próprio discurso midiático realimenta a engrenagem que é responsável pelo endeusamento do ídolo. José Geraldo Couto, colunista da *Folha de S. Paulo*, afirmou após a partida entre Brasil e Uruguai pelas eliminatórias da Copa do Mundo de 2006 que

*Ronaldo está gordo, Ronaldo perdeu gols feitos. Isso pode ser dito de inúmeros outros atacantes que atuam pelo mundo afora. Mas quantos outros, se é que algum, seriam capazes de fazer um gol como o primeiro que ele marcou contra o Uruguai, tirando o goleiro da jogada com um toque de ombro? (Parreira e os tempos, Folha de S. Paulo, 22/11/2003)*

Alguns meses mais tarde, Soninha, também colunista da *Folha de S. Paulo*, elogiou o craque em coluna intitulada “Dá-lhe Gordo!” (03/06/2004), ao relativizar a condição de excesso de peso do atacante. O mesmo se deu na coluna “O gorduchinho e a gorduchinha”, de Marcos Caetano, publicada no *Jornal do Brasil* em 07/06/2004:

*Ronaldo está gordo? Como uma vaca? Pode até ser. Mas que ele continua a ser a nossa vaca sagrada, a nossa vaca premiada, a nossa vaca leiteira que produz gols em profusão, isso ninguém pode negar.(...) O gorduchinho tem um lindo caso de amor com a gorduchinha. Vamos deixá-los em paz.*

A presente análise pode ser concluída com a aproximação entre futebol e religião sugerida de maneira bastante singular pelo colunista José Geraldo Couto, em texto assinado às vésperas do Natal de 2002 na *Folha de S. Paulo*. Utilizando-se de imagens das

Copas de 1994 e 2002, nas quais o Brasil “levantou a taça” por meio dos capitães Dunga e Cafu, Couto identifica no futebol a mesma “procura do sagrado” pregada pelas religiões, algo subjacente às narrativas míticas:

*(...) o vocabulário e a simbologia do futebol, a par de uma evidente vocação bélica (ataque, artilheiro, petardo, cidadela etc.), têm também toda uma vertente voltada para o mistério e o sagrado.*

*(...)*

*Uma defesa milagrosa, um gol espírita, um artilheiro iluminado, um craque em estado de graça. Essa religiosidade difusa, que talvez pudéssemos chamar de animismo ou de panteísmo, manifesta-se até nos apelidos de certos jogadores: o Divino, o Pé de Anjo, São Marcos.*

*(...) o fato é que muita gente vai ao estádio como se vai a um templo, um terreiro ou uma mesa branca: para comunicar-se com o além. Com seus rituais de iniciação, sua liturgia e suas divindades, o futebol não deixa de ser uma espécie de missa. E não sei se alguém já reparou como o gesto de elevar uma taça de campeão acima da cabeça - à maneira de Bellini, Mauro, Dunga e Cafu - é idêntico ao do sacerdote que consagra o cálice de vinho.*

*Pouco importa se o sujeito que levanta a taça está gritando palavras, como Dunga, ou declarando amor à mulher distante, como Cafu. O gesto ritual fala mais alto. Espero que os padres, os rabinos, os pastores e os pais-de-santo não se ofendam com a comparação profana e aceitem em sua mesa de Natal a companhia dos seguidores dessa outra forma de procura do sagrado, chamada futebol.<sup>20</sup>*

As mensagens simbólicas que os heróis do esporte (alguns deles alçados à condição de mito) transmitem para a sociedade possibilitam assim o estabelecimento de modelos de conduta, que por sua vez conduzem a ritualizações várias, a representações místicas e religiosas, a reinserções lingüísticas de um mundo no outro. Como afirma Campbell, não é a sociedade que deve orientar e salvar o herói, e sim o contrário. Dessa maneira, todos compartilhamos da suprema provação de experimentar as derrotas e vitórias do mito. Esperemos agora o próximo capítulo de ação do “herói” Ronaldo na Copa do Mundo de 2006, para saber se seu rosto será mais uma vez destruído ou restituído ao mito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Mitologias*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1993.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo, Pensamento, 1992.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa, Edições 70, 1989.

MOUILLAUD, Maurice. “Da forma ao sentido” em *O jornal: da forma ao sentido*. [Maurice Mouillaud, Sérgio Dayrell Porto (org.)], Brasília, Paralelo 15, 1997.

---

<sup>20</sup> José Geraldo Couto, “Em busca do cálice sagrado”, *Folha de S. Paulo*, 23/12/02.

**JOSÉ CARLOS MARQUES**  
Rua Quitanduba, 121 - ap. 62 - 05516-030 - São Paulo/SP  
zeca.marques@uol.com.br

**TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO: DATASHOW**

(Texto finalizado em abril de 2005)

## PRÁTICAS CORPORAIS E MÍDIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cinthia Lopes da Silva

Doutoranda em Educação Física na FEF - UNICAMP

Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física e Cultura (GEPEFIC)

Prof. Dr. Jocimar Daolio (Orientador)

### Resumo:

*Este trabalho apresenta idéias iniciais para a construção de uma proposta pedagógica com foco na análise das práticas corporais difundidas pela mídia. Parte-se de revisão bibliográfica para problematizar o contexto em que as mensagens e imagens transmitidas pelos meios de informação foram intensificadas; e apontar conceitos para a interpretação das mesmas. Espera-se, com isso, que professores de educação física e seus alunos conheçam os mecanismos e estratégias utilizadas por tais meios e analisem as influências recebidas.*

### Summary:

*This work presents primary ideas for the making of a pedagogical proposal focusing on the analysis of the physical activities that are often spread by the media. It starts out from a bibliographical review in order to: i) inquire about the context in which the messages and images broadcasted by the media were intensified; ii) to indicate concepts for the interpretation of such messages and images. It is hoped that teachers of physical education and their pupils will then get acquainted with the mechanisms and strategies that are used by such media, and analyze the influence then received.*

### Resumen:

*Este trabajo presenta ideas iniciales para la construcción de un presupuesto pedagógico centrado en el análisis de las prácticas corporales propagadas por los medios de comunicación. Empieza por una revisión bibliográfica para cuestionar el contexto en que fueron intensificados los mensajes e imágenes transmitidos por los medios de comunicación; y señala conceptos para la interpretación de estos. Con eso se espera que profesores de educación física y sus alumnos conozcan a los mecanismos y estrategias utilizadas por tales medios y analicen a las influencias recibidas.*

### Introdução

Foi no mestrado que iniciei meus estudos mais especificamente sobre os significados do corpo e das práticas corporais transmitidos pela mídia. Esse tema é central para pensar as aulas de educação física tanto no âmbito escolar como em outros espaços de atuações (clubes, academias, escolinhas de esportes, projetos públicos etc.), considerando as fortes influências dessa instituição na construção de hábitos, comportamentos e valores em diversas sociedades.

Os alunos, ao participarem de aulas que tenham como conteúdos: esportes, jogos, ginásticas, lutas, danças, etc., talvez já cheguem com certa concepção de quais regras devem ser seguidas nos esportes, como se dança determinados ritmos que estão em moda, quais ginásticas são direcionadas para fortalecer músculos ou perder peso, quais as contribuições das atividades físicas de maneira geral para a beleza corporal e a saúde. Isso porque são receptores e produtores de cultura do meio em que vivem. Nesse sentido, a

mídia, instituição que difunde diariamente múltiplas imagens e mensagens, é forte elemento na construção dos significados atribuídos ao corpo e às práticas corporais, usando de mecanismos e estratégias para multiplicar idéias e valores sobre tais temas.

Se, por um lado, a mídia usa de mecanismos eficazes na emissão de sentidos, por outro, o que determinará a maneira como os mesmos serão recebidos é a mediação realizada pelos sujeitos: espectadores, telespectadores, leitores e assim por diante. Ou seja, se serão recebidas passivamente, ativamente, se serão questionadas ou refutadas, dependerá dessa “ponte” necessária para a interpretação das formas simbólicas transmitidas.

Por isso, a educação escolar e o papel dos professores atuantes nessa instituição são fundamentais para que os alunos tenham chances de problematizar, questionar, interpretar as influências dos meios de informação ativamente, identificando como mensagens e valores são difundidos. Talvez assim, esses sujeitos possam fazer opções na vida que não sejam somente aquelas que a mídia transmite, assumindo conscientemente o papel de inventores de seu próprio modo de viver.

Partindo desse pressuposto, outro ponto torna-se fundamental: o professor ter elementos para a desconstrução dos conteúdos transmitidos pela mídia e acesso a metodologias de ensino que possibilitem isso. Esse é o foco de meus estudos do doutorado e aqui apresento a base teórica de onde parto para construir uma proposta pedagógica para análise das influências da mídia. Um autor que tem me dado referências para essa construção é John B. Thompson. Fiz leituras de suas obras no mestrado e, agora no doutorado, pretendo aprofundar nos conceitos tratados por ele, sobretudo os modos de operação da ideologia para a construção de categorias que possibilitem uma interpretação crítica dos significados difundidos sobre o corpo e as práticas corporais pelos meios de informação. Como o trabalho está em andamento, não pretendo aqui trazer idéias conclusivas sobre o tema, mas problematizar o contexto em que essas influências foram intensificadas e apontar pressupostos para a elaboração da referida proposta pedagógica.

Desenvolvo a discussão da seguinte maneira: comento as transformações ocorridas na modernidade e pós-modernidade (embora esse termo não seja consensual, vou adotá-lo para me referir ao momento histórico de mudanças mais intensivas e que foram determinantes para se pensar o desenvolvimento tecnológico). Em seguida, apresento conceitos baseados nas idéias de John Thompson para a interpretação das imagens e mensagens midiáticas, finalizo com apontamentos para uma prática pedagógica que proponha analisar as informações transmitidas pela mídia referentes ao corpo e práticas corporais.

A racionalização do corpo e das práticas corporais e a intensificação das influências da mídia

As informações que recebemos atualmente sobre questões como beleza, saúde, cuidados com o corpo, atividades físicas de maneira geral, fazem parte de um modo de vida racionalizado, orientado fortemente pela cultura de consumo e por valores centrados no individualismo, na competição, no sucesso e no dinheiro. Essas mensagens e valores transmitidos são muitas vezes legitimados por certa visão de ciência que teve suas raízes no século XVIII, em um momento histórico conhecido como modernidade.

O projeto inicial da modernidade é caracterizado por alguns autores como uma tentativa de domínio da natureza pela razão e, com isso, via-se a possibilidade de livrar os sujeitos da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de pensamento prometia a

libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da própria natureza humana (Harvey, 1992).

No entanto, esse projeto inicial teve desdobramentos, culminando em um modelo de ciência orientado pela técnica e por uma base empírica verificável. Nesse contexto, o corpo e as práticas corporais são pensados a partir dessa ordem racionalizada. Segundo Silva (2001), os métodos de estudo utilizados nas diferentes áreas científicas, dentre elas as ciências biomédicas, tendem a partir de uma base comum, em que é predominante a abordagem empírico-analítica. Para a autora:

*“Os métodos de estudo do ser humano são os mesmos utilizados no estudo dos objetos das ciências naturais; as pesquisas são realizadas, unicamente, sobre aquilo que se considera uma base empírica verificável”* (p.23).

Além disso, ela afirma que as diferenças existentes entre aquele paradigma tradicional primeiro da ciência moderna e o atual, as ciências biomédicas têm mantido a herança das duas principais correntes de pensamento da modernidade – o racionalismo e o empirismo, em que se destaca a forma quantitativa pela qual a expectativa de corpo é apresentada, desconsiderando as subjetividades humanas e as diferenças étnicas e culturais.

Compreender o ser humano a partir dos estudos em que o racionalismo e o empirismo são predominantes parece ser uma maneira conveniente para a dominação da natureza e do próprio ser humano:

*“A ciência, por suas próprias características, tende a se afastar do real, num movimento analítico que possibilita a reprodução e a intervenção sobre esse real. Nesse movimento, a ciência afasta a fantasmagoria que sempre imperou em relação ao corpo humano e aos seus segredos e tem mais possibilidades de conhecê-lo e dominá-lo”* (Silva, 2001, p.31).

Nota-se que essa forma racionalizada de se pensar o corpo, o ser humano e o mundo divide os elementos sociais, culturais, históricos, psicológicos, processos fisiológicos-anatômicos. Essa forma analítica não permite compreender a complexidade dos fatos vividos, mas transforma essa complexidade em dado concreto, que pode ser medido, controlado, para que possa ser dominado.

A pós-modernidade, termo não consensual entre os estudiosos, tratado por Harvey (1992) como uma reação à modernidade: *“denúncia da razão abstrata e profunda aversão a todo o projeto que buscasse a emancipação humana universal pela mobilização das forças da tecnologia, da ciência e da razão”* (p.48). O autor afirma que a pós-modernidade não é uma ruptura com a modernidade como alguns defendem, mas é um desdobramento dela, uma reação a ela. Para ele, há aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico. O pensamento científico nesse contexto é caracterizado pela insistência na pluralidade de formações de “poder-discurso” (Foucault), de “jogo de linguagem” (Lyotard) e de forte crítica a qualquer noção de metalinguagem ou metanarrativa (verdade absoluta).

Para Harvey (1992), o termo “pluralismo” enfocado pelos autores pós-modernos parece ser no sentido de ampliar o olhar, mas não alterar os fatos. Mas será que essa classificação referente aos autores pós-modernos não é um tanto generalizada demais? Os

referenciais teórico-metodológicos propostos como “reação” ao modernismo são de mesma base? O olhar tendo como foco o “outro” e as possibilidades de resistência às práticas de repressão e à maneira de compreender o corpo, como propõe Foucault, não é uma contraposição aos valores postos, à segmentação do corpo e do sujeito e a busca por revisão de conceitos, para uma mudança que não dependerá somente de uma ordem macrossocial, mas principalmente das atitudes dos próprios indivíduos, da maneira como compreendem os fatos no contexto em que vivem?

Uma discussão sobre as mudanças ocorridas a partir do final do século XVIII, afetando desde o plano sociocultural ao econômico e político, pode dar elementos para uma melhor compreensão dos alertas e proposições de autores conhecidos como “pós-modernos”. Dentre os fatores que influenciaram a construção de um novo cenário social, o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, dos meios de informação, foram fundamentais para impulsionar a cultura de consumo.

Thompson (1998) destaca três tendências centrais para o grande desenvolvimento das indústrias da mídia, sobretudo no século XIX: 1) a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala. As inovações técnicas na indústria da imprensa, a transformação gradual da base de financiamento das indústrias da mídia e seus métodos de valorização econômica contribuíram para a expansão do mercado de impressos. Outro fator relevante para tal período foi o crescimento da população urbana de muitas cidades ocidentais durante a segunda metade do século XIX e o declínio significativo nas taxas de analfabetismo; 2) A globalização da comunicação, em que a informação e a comunicação ocorrendo em nível internacional, assumiu uma forma muito mais extensiva e organizada; 3) O uso da energia elétrica na comunicação. Thompson (1998) cita o aparecimento do telégrafo, dos sistemas de telefonia, as transmissões radiofônicas – transmissão de mensagens por ondas eletromagnéticas para um indeterminado e grande público. Este sistema vai possibilitar o desenvolvimento do rádio a partir de 1920 e da televisão a partir dos anos 40 do século XX.

Esses elementos alteram a relação de tempo, espaço e se interligam à relações de poder e mudanças significativas na vida social. Thompson (1998) aponta características das formas mediadas de publicidade criadas pela televisão.

Primeiramente, o autor afirma que “*na idade da televisão, a visibilidade no estreito sentido da visão – a capacidade de ser visto com os olhos – é levada a um novo nível de significado histórico*” (p.117). O autor afirma que é incomparável a publicidade e visibilidade que a televisão propicia hoje, diante da publicidade dos eventos ou acontecimentos que podiam ser vistos somente em co-presença. Com o advento da televisão, a visibilidade é muito mais abrangente. Uma ação ou evento pode cruzar continentes, ser assistido por imenso número de pessoas no mundo todo, sem que as mesmas estejam co-presentes ao fato.

A segunda observação feita pelo autor é sobre o campo de visão criado pela televisão que é completamente diferente do campo de visão dos sujeitos em seus contatos diários (Thompson, 1998). Esse fator complementa o anterior. Se as imagens e mensagens difundidas atingem povos de diferentes sociedades, esses receptores estarão em contato com acontecimentos distintos do seu campo de visão cotidiano. Sem contar que a informação é transmitida sem o receptor ter controle sobre ela, impossibilitando-o de escolher o ângulo, a cena etc.

A terceira e última observação do autor é referente à “direcionalidade” da visão. Os indivíduos que aparecem na televisão são vistos pelos receptores, mas os mesmos não os vêem. Há uma relação de visibilidade e invisibilidade, entre produtores e receptores (Thompson, 1998).

O referido autor parte do conceito de comunicação de massa (hoje, ele mesmo considera o termo mídia ou comunicação mediada mais apropriado devido a diversidade e complexidade dos meios técnicos atuais e os diferentes graus de interação que os mesmos proporcionam) como sendo “(...) *produção institucionalizada e difusão generalizada de bens simbólicos através da fixação e transmissão de informação ou conteúdo simbólico*” (p.32).

Essas características e o conceito de mídia apresentado permitem retomar as idéias de Harvey (1992) referentes ao contexto compreendido como pós-modernidade em que, segundo o autor, prevalece características como a aceitação do efêmero, da fragmentação, do descontínuo e do caótico. Não querendo defender simplismos como o de que a mídia por si gerou uma condição particular de vida aqui denominada de pós-moderna, mas ela é parte desse estilo de vida, em que é predominante a cultura do consumo. Isso fica mais claro quando o referido autor, apoiando-se na tese de Jameson, concorda que o pós-modernismo “(..) *não é senão a lógica cultural do capitalismo avançado*” (p.65).

Para alguns, essa produção exacerbada de bens de consumo é uma apropriação da produção cultural popular pós-modernista em forma de mercadoria das necessidades não atendidas e desejos reprimidos do movimento da contracultura dos anos 60; para outros, o capitalismo, para manter seus mercados e o consumo, foi imprescindível a produção de desejos, portanto, o estímulo às sensibilidades individuais para criar uma nova estética que superasse e se opusesse às formas tradicionais de alta cultura. De uma forma ou de outra, Harvey (1992) afirma que:

*“(...) a proposição de que a evolução cultural que vem ocorrendo a partir do início dos anos 60 e que se firmou como hegemônica no começo dos anos 70 não ocorreu num vazio social, econômico ou político. A promoção da publicidade como “a arte oficial do capitalismo” traz para a arte estratégias publicitárias e introduz a arte nessas mesmas estratégias” (p. 65).*

Ou seja, há um “uso” do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade como a arte, para ser transformado em propagandas para a venda de mercadorias. Ao pensar as imagens e mensagens sobre o corpo e as práticas corporais difundidas, nota-se um processo semelhante. Em trabalho anterior (Lopes da Silva, 2003), foi analisada uma matéria da Revista Veja (2002) em edição especial sobre o tema saúde. As formas simbólicas transmitidas são exemplos de como os conceitos construídos são transformados em propagandas, estimulando o consumo e influenciando os sujeitos a terem determinadas concepções de corpo, práticas corporais, saúde, lazer, etc.





“(...) a matéria em questão faz parte de racionalização que difunde um conjunto de significados às práticas corporais, envolvendo a saúde, a beleza corporal, a idéia de juventude eterna, com linguagem simples e com a citação de dados científicos que comprovam tais benefícios. A matéria é construída de maneira a dificultar questionamentos por parte do leitor, trazendo grandes imagens e quadros destacados com informações sobre partes do corpo: pulmões, coração e vasos sanguíneos, ossos e articulações e músculos, trazendo a idéia de corpo fragmentado e informações restritas ao aspecto biológico e à aparência. Os quadros explicativos são divididos em duas colunas intituladas: “o que muda com o passar do tempo” e “os melhores exercícios para manter a juventude””(p.122).

A imagem em questão traz elementos da construção do conhecimento caracterizado pela racionalização empírico-analítica, que consolidou as bases da ciência moderna, mas agora transformado em informação e propaganda. A matéria incentiva a realização de práticas corporais a partir de uma visão que propõe o anti-envelhecimento, anti-doença, da saúde focada no bom funcionamento fisiológico do corpo, ressaltando valores como o individualismo, e associando beleza e saúde como rica fonte para o sucesso e obtenção de *status* social. Nesse sentido, a crítica atribuída ao pós-modernismo em que é predominante a idéia de efêmero, fragmentário, descontínuo, caótico pode ser identificada nas imagens e mensagens da mídia, de maneira sintética.

Essa interpretação da matéria de revista foi realizada a partir dos modos de operação da ideologia citados por Thompson (2000), esses conceitos podem ser fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica que tenha como foco a análise dos significados atribuídos ao corpo e às práticas corporais, difundidos pela mídia.

### **Categorias para interpretar as influências da mídia**

Com as idéias apresentadas sobre o contexto em que as imagens e mensagens difundidas pelos meios de informação foram intensificadas, proponho idéias iniciais para a elaboração de uma proposta pedagógica direcionada a análise das formas simbólicas transmitidas por tais meios. Três pontos considero fundamentais da obra desse autor: a concepção “estrutural” de cultura; os modos de operação da ideologia e a relação transmissão-recepção das informações.

O conceito de cultura de Thompson (2000) é de fundamental importância para se pensar a unidade entre sentido e contexto social das formas simbólicas. Embora o autor reconheça que não há consenso entre os estudiosos que o discutem, sobretudo pelos desdobramentos históricos do mesmo, apresenta um conceito que ele denomina de “concepção estrutural” de cultura. O termo “estrutural” é utilizado de maneira a evitar as limitações das linhas estruturalistas, usando-as quando necessário, mas a partir da unidade entre significados e contexto social das formas simbólicas.

O termo “forma simbólica” é compreendido por Thompson (2000) para se referir “(...) a uma ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até manifestações verbais, textos, programas de televisão, obras de arte” (p.183). Cinco características são atribuídas às formas simbólicas pelo autor, evidenciada nos aspectos: “intencionais”, “convencionais”, “estruturais”, “referenciais” e “contextuais”.

A primeira característica, referente ao aspecto “intencional”, trata da intenção do emissor e expressa um certo significado, que é interpretado pelos outros sujeitos e, portanto, é muito mais complexo e ramificado do que o emissor intencionou. Há uma variedade de fatores que determinam os significados de uma forma simbólica, aquilo que o sujeito intencionou é, certamente, um ou alguns desses fatores.

A segunda característica das formas simbólicas é o aspecto “convencional”, refere-se a produção, construção ou emprego das formas simbólicas e a respectiva interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, para isso é necessário a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos .

O aspecto “estrutural” sinaliza para a combinação de elementos que em sua interrelação compõem uma estrutura articulada que pode ser analisada formalmente. Thompson (2000) propõe a distinção entre estrutura de uma forma simbólica, de um lado, e o sistema que está corporificado em uma forma simbólica, de outro. Assim, analisar a estrutura de uma forma simbólica é ter como foco seus elementos específicos e as interrelações que possuem, nesse caso, é possível decodificar o sentido pela justaposição de palavras, imagens, narrativas etc. Já para a análise do sistema é necessário reconstruir a rede elementos e suas interrelações, sendo que essa “rede” pode ser exemplificada em casos particulares.

A quarta característica é o aspecto “referencial”, o que significa que “as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa” (p. 190). Quando usamos determinadas frases ou imagens para afirmar algo, estamos projetando um possível sentido por meio das formas simbólicas, que, ao serem interpretadas, poderão dizer algo sobre objetos, indivíduos ou situações.

A quinta característica é o aspecto contextual “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por

*meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas*” (p.192). Essa característica é importante porque o autor chama a atenção para os contextos e instituições que geram, medeiam e mantêm as formas simbólicas. Esse aspecto propõe uma análise para além da estrutura interna das formas simbólicas, já que é necessário levar em consideração o momento, o processo, o contexto sociocultural em que a mensagem é transmitida e, além disso, realizar uma análise das relações de poder, formas de autoridade, recursos utilizados.

Para a discussão dessa última característica, o autor se baseia na idéia de Pierre Bourdieu sobre o conceito de “campos de interação” e propõe um entendimento de espaços de posições e trajetórias que envolvem variados recursos ou “capitais”: “capital econômico” (bens financeiros e materiais de maneira geral), “capital cultural” (conhecimento, habilidades e diferentes tipos de qualificações educacionais) e “capital simbólico” (prestígio, reconhecimento associado com pessoa ou posição). Com base nesses conceitos, é possível analisar mais pormenorizadamente as posições sociais, relações hierarquizadas entre indivíduos e posições que eles ocupam, as instituições sociais e como se dá o exercício do “poder” nas mesmas.

Para o estudo proposto, tanto o conceito de cultura apresentado como as características das formas simbólicas são rica fonte para a compreensão das imagens e mensagens transmitidas pela mídia e das relações de poder que tal instituição busca manter por meio dos conteúdos enviados.

Os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2000), podem ser de grande contribuição para a construção de categorias para interpretação das informações recebidas dos meios de informação. Citei anteriormente a matéria de revista analisada em outro trabalho (Lopes da Silva, 2003). A imagem expressa determinada concepção de corpo, prática corporal e saúde, em que a racionalização é tida como estratégia para as idéias, valores e orientações difundidas. Esse é um dos modos de operação da ideologia que têm como finalidade o estabelecimento e/ou sustentação de relações de poder.

Thompson (2000) cita cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar: “legitimação”, “dissimulação”, “unificação”, “fragmentação” e “reificação”, sendo que, cada um desses modos são viabilizados por estratégias de construção simbólica. Para os objetivos desse trabalho, apresento reflexões sobre o primeiro modo citado pelo autor, a “legitimação”, mais precisamente na estratégia de construção simbólica denominada “racionalização”.

A legitimação da forma simbólica pode ser vinculada a três estratégias típicas: a racionalização, a universalização e a narrativização. A racionalização refere-se a justificativas por parte do produtor de uma forma simbólica para demonstrar que sua proposição é digna de apoio. Esse modo de operação da ideologia é baseado nas idéias de Max Weber sobre os três tipos de fundamentos sobre os quais afirmações desse modo de operação podem estar baseadas: fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade das tradições imemoriais) e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa que exerça autoridade) (Thompson, 2000). Essa estratégia geralmente está presente na lógica da comercialização de produtos que contribuem para o embelezamento do corpo. Há diversas justificativas para que os produtos sejam consumidos, com detalhamentos das propriedades químicas dos mesmos, o processo fisiológico e o resultado atingido, difundidos, portanto, de maneira convincente para ser consumido.

Na matéria apresentada da Revista Veja (2002), nota-se justificativas para a realização das atividades físicas, a sinalização para partes do corpo que serão beneficiadas e o predomínio de certa visão científica, dando respaldo para as informações que acompanham as imagens, o que caracteriza certo tipo de legitimação pela estratégia racionalização.

Um terceiro ponto que considero fundamental das idéias de Thompson (2000) trata-se da relação transmissão-recepção das informações da mídia. Segundo ele, as formas simbólicas são transmitidas em “mão única”, ou seja, sem a intervenção por parte dos sujeitos na sua construção, favorecendo assim a sustentação de relações de poder, sobretudo o simbólico. No entanto, o modo como as mesmas serão interpretadas é que determinará se tais relações serão concretizadas.

O fato das formas simbólicas serem de circulação pública permite pensar na diversidade de condições de vida, educação, acesso a meios técnicos para o recebimento das informações, possibilidades de análise das influências da mídia sobre o corpo e as práticas corporais etc. Isso será determinante para a compreensão dos mecanismos e estratégias usadas pela mídia na difusão de imagens e informações. Ao propor esse entendimento, o autor valoriza a mediação dos sujeitos de contextos diversos, já que tal mediação dependerá das referências, compreensão e conhecimento daqueles que recebem e lidam cotidianamente com tais influências.

### Considerações Finais

Com as reflexões aqui apresentadas procurei contextualizar as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo com o desenvolvimento tecnológico dos meios de informação. Mudanças essas que tiveram suas raízes na modernidade, em um momento histórico comprometido com a busca pelo conhecimento como maneira de minimizar as desgraças humanas. A “reação” a essa maneira particular de pensar e compreender a vida passou a ser caracterizada por um estilo de vida fragmentado, racionalizado, o que alguns autores denominam de pós-modernidade. Essas fases, se assim podemos dizer, são fundamentais para compreender o estilo de vida da sociedade atual, fortemente influenciado pela cultura de consumo e pelas influências da mídia.

A compreensão da maneira como as informações circulam em nosso meio e das estratégias utilizadas para sua difusão, podem ser de grande contribuição para o desenvolvimento de metodologias de ensino para a interpretação das influências da mídia no âmbito escolar. Apresentei aqui algumas idéias e conceitos de John Thompson que considero fundamentais para essa construção.

Por serem suscetíveis a diferentes interpretações, as imagens e mensagens transmitidas podem ser questionadas, analisadas, lidas de maneira crítica. Os sujeitos que as recebem podem contrapor-se à lógica do mercado e do consumo e fazer outras escolhas na vida, ou, pelo menos, estarem conscientes das influências recebidas e das escolhas feitas. Portanto, vemos a educação escolar e a aula de educação física como fundamentais para o ensino dessa maneira crítica de olhar e interpretar as influências culturais de nosso meio, sobretudo com relação aos temas corpo e práticas corporais.

Os professores de educação física, mediadores que são de valores e conceitos, poderão propor outras maneiras de se pensar o corpo, a saúde, a beleza, as práticas corporais, instigando seus alunos a refletirem sobre os significados difundidos pela mídia. Para isso, vislumbramos, com esses apontamentos feitos, contribuir para que esse projeto se concretize.

### Referências Bibliográficas

HARVEY, D. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

LOPES DA SILVA, C. A “mediação” das práticas corporais: significados da musculação para freqüentadores de um parque público. Dissertação de mestrado. Campinas: [s.n], 2003.

SILVA, A. M. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEJA EDIÇÃO ESPECIAL. Saúde, São Paulo, n.20, 82p., nov/35, 2002.

Endereço para contato:

Rua Pedro Vieira da Silva, 415, bloco D-21. Santa Genebra – Campinas –SP.

CEP: 13080-570

E-mail: [cinthiasilva@ig.com.br](mailto:cinthiasilva@ig.com.br)

GTT2: Comunicação e mídia

Formato: Comunicação oral

Tecnologia de apresentação: data show

## PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO NA MÍDIA ESPORTIVA IMPRESSA: ONDE ESTÁ A CIÊNCIA? O REPÓRTER COMEU.

Wellington Araújo Silva  
Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina.  
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Doutorando em Educação/LEPEL/UFBa

“Desvelar o mundo construído pela mídia implica em ajudar as pessoas a encontrarem um sentido nas aparências para a formação plena da cidadania”.  
(Caldas).

### Resumo

*O presente trabalho, que se encontra em andamento, pretende analisar o tratamento dispensado ao futebol pelo jornalismo esportivo, buscando identificar qual o tipo de conhecimento produzido e disseminado pelas abordagens jornalísticas impressas no encarte de esporte do jornal A Tarde, o maior jornal em circulação do Norte e Nordeste do país.*

### Abstract

*The present work, that if finds in progress, intends to analyze the treatment excused to the soccer for the esportivo journalism, searching to identify to which the type of knowledge produced and spread for the journalistic boardings printed in encarte of sport of the periodical the Afternoon, the biggest periodical in circulation of the North and Northeast of the country.*

### Resumen

*El actual trabajo, de que si los hallazgos en marcha, se preponen analizar el tratamiento excusado al fútbol para el periodismo del esportivo, buscando para identificar a cuál produjo el tipo de conocimiento y se separan para los boardings periodísticos impreso en el encarte del deporte del periódico la tarde, del periódico más grande de la circulación del norte y del noreste del país.*

### Introdução

Graciliano Ramos, no início do século XX, comentou que o futebol não “pegava” por ser do estrangeiro, e para ele, estrangeirices não entravam com facilidade na terra do espinho. (Coelho, 2003).

Os anos se passaram e o futebol “pegou”. Aliás, não só pegou como se configurou como o maior dos esportes brasileiros, capaz de levar multidões ao delírio, uma verdadeira paixão nacional.

E é sobre o tratamento dispensado ao “esporte das multidões” pelo chamado jornalismo esportivo que tratará o presente trabalho, procurando identificar qual o tipo de conhecimento produzido e disseminado pelas abordagens jornalísticas impressa no encarte sobre futebol do *Jornal A TARDE*, o maior jornal de circulação do Estado da Bahia.

Partimos da hipótese de que a circulação de informações sobre o fenômeno esportivo chamado futebol, carece de dados científicos esclarecedores do fenômeno futebolístico como um todo, resumindo as suas abordagens às informações exclusivamente técnicas e abordagens táticas das diferentes equipes.

Para testar esta hipótese, estaremos analisando as matérias sobre futebol veiculadas na secção TEMA DO DIA do encarte sobre o esporte do *Jornal A TARDE* dos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2004.

Para efeito desta comunicação, já que o trabalho se encontra em fase inicial, a análise se aterá a quatro matérias veiculadas nos dias 03 e 18 de janeiro e 07 e 08 de fevereiro do ano já citado.

### **Jornalismo esportivo: um pouco de história**

Antes de entrarmos mais especificamente na temática do jornalismo esportivo nos parece ser necessário um esclarecimento inicial. Embora este trabalho esteja preocupado em identificar quais as informações que aparecem e como aparecem nas matérias esportivas sobre o futebol, procurando identificar elementos científicos presentes nas mesmas que possam contribuir também para uma visão mais crítica do fenômeno esportivo, não estamos falando de jornalismo científico e sim, da urgência de uma abordagem científica nas matérias jornalísticas voltadas para o esporte.

Entendemos que “A divulgação científica (...) pode contribuir também para visão mais clara da realidade ao contrapor-se aos aspectos característicos de uma cultura pouco desenvolvida, ainda contaminada por superstições e crenças que impedem as pessoas de localizar com clareza as verdadeiras causas e os efeitos dos problemas que enfrentam na vida cotidiana”. (OLIVEIRA, 2002, pg. 14).

Historicamente, o jornalismo esportivo sempre foi considerado assunto sem muita relevância no interior das editorias. Muito embora a mídia esportiva se consubstancie de uma forma geral, como aquela que tem o maior público, seja na mídia impressa, radiofônica ou televisionada, a essência no jornalismo sempre esteve atrelada às questões políticas e econômicas do país.

Perguntava Coelho (2004, pg. 08). “como poderia uma vitória nas raias – ou nos campos, nos ginásios, nas quadras – valer mais do que uma importante decisão sobre a vida política do país?”. Isso parecia impossível até mesmo para um João Saldanha, que na década de 60 previu que a revista *Placar* não emplacaria. E, assim como o nosso Graciliano Ramos, também errou!!!

Mas muito antes da revista *Placar* ter sido idealizada, o jornalismo esportivo começava a dar os seus primeiros passos através do histórico jornal *Fanfulla*, surgido na terra da garoa nos idos de 1910. “A *Fanfulla* é até hoje a grande fonte de consulta (...) sobre as primeiras décadas do futebol brasileiro. O jornal trazia relatos de página inteira num tempo em

que esse esporte ainda não cativava multidões”. (COELHO, 2003, pg. 08). Um jornalismo esportivo pioneiro, sem dúvida alguma.

De 1910, passamos para a década de 30 quando nasce, no Rio de Janeiro, o *Jornal dos Sports*, considerado como o “primeiro diário exclusivamente dedicado aos esportes no país. O primeiro a lutar ferozmente contra a realidade que tomou conta de todos os diários esportivos a partir daí” (COELHO, 2003, pg. 09), os seus nascimentos e mortes, muitas vezes, prematuras.

Nascer e morrer passava a ser a tônica dos diários esportivos, tais como a *Revista do Esporte; O jornal e Cadernos de Esportes* para ficarmos com alguns mais representativos deste momento histórico.

No final da década de 70, em um momento de recrudescimento de um período de exceção caracterizado pela ditadura militar, os diários e revistas voltados para o esporte passaram a ter visibilidade, tornando-se uma realidade no interior do jornalismo que, ainda como nos dias de hoje, dedicavam mais tintas e papéis às editorias de política e economia.

Além da supremacia destas editorias, o jornalismo esportivo também tinha que “lutar contra o preconceito de que só os de menor poder aquisitivo poderiam tornar-se leitores desse tipo de diário. O preconceito não era infundado, o que tornava a luta ainda mais inglória. De fato, menor poder aquisitivo significava também menor poder cultural e conseqüentemente ler não constava de nenhuma lista de prioridades”, (COELHO, 2003, pg. 09) para os menos afortunados.

Talvez esta seja uma possível razão para que as editorias de esporte e conseqüentemente as matérias esportivas tenham pouco ou nenhuma informação com base nas diferentes abordagens científicas do fenômeno esportivo. O pré-conceito de que o leitor de cadernos esportivos é um sujeito com um universo cultural restrito e que portanto, não merece informações mais qualificadas impera ainda no século presente. Há quem diga, no tocante a nossa reflexão, que informações recheadas com linguagem científica afastaria os leitores cativos do jornalismo esportivo.

É justamente na contramão deste tipo de compreensão que pretendemos trafegar neste trabalho, defendendo que o jornalismo esportivo tem muito a contribuir com a divulgação da ciência e da tecnologia, cada vez mais presente no universo esportivo e cada vez mais necessária ao seu desenvolvimento. da cidadania plena.

Ao jornalista esportivo cabe conhecer as técnicas, as táticas e as gírias das diferentes modalidades esportivas, mas também necessário se faz que o mesmo conheça “as estruturas das modalidades esportivas, o conteúdo do esporte e as relações sócio-políticas, assim como os aspectos científicos nelas envolvidos, para construírem com mais propriedade suas matérias jornalísticas” (CAMARGO, 2003, pg. 181), enriquecendo o vocabulário e o nível de compreensão dos seus leitores sobre o universo do esporte.

### **Informação com base científica e crítica: tem demanda?**

Entendemos que o jornalista esportivo deve incorporar à sua matéria a dimensão científica do esporte. Com isso, não estamos deixando de levar em consideração a importância dos elementos já característicos da mídia esportiva impressa, tais como: “estatísticas,



comentários, gráficos da atuação dos jogadores, assim como reportagens cheias de depoimentos e *boxes*<sup>1</sup>, que completam as informações”, (CAMARGO, 2003, pg 188).

Estamos, portanto, defendendo uma abordagem jornalística do fenômeno esportivo que tome por base os elementos das ciências do esporte e que estes mesmos elementos sejam veiculados pelas editorias de esporte dos diferentes jornais espalhados pelo Brasil.

Acreditamos que existam demandas reprimidas por informações científicas associadas ao jornalismo esportivo. Pesquisa feita no ano de 1987 pelo Instituto Gallup/CNPq apontou que “cerca de 70% da população urbana brasileira têm interesse em C & T”. (OLIVEIRA, 2002, pg. 12).

Para Oliveira (2002), embora este estudo já tenha mais de quinze anos [18 anos precisamente], os resultados poderiam ser ainda mais contundentes se fosse feita a mesma pesquisa nos dias de hoje. Há, portanto, uma demanda represada por divulgação científica no seio da população brasileira, incluindo aí, (por que não?) o leitor do jornalismo esportivo.

Mas, será que o jornalismo esportivo está atento a esta demanda? Como são tratadas as reportagens referentes ao esporte, mais precisamente o futebol, na mídia impressa da Bahia?

### **Tema do dia: onde está a ciência? O repórter comeu!!!**

Para tentar responder a estas questões, estamos analisando o encarte esportivo chamado *A Tarde Esporte Clube*, que é veiculado todos os dias da semana no Jornal *A Tarde*, veículo impresso de maior circulação do Norte e Nordeste do país. O estudo se encontra em fase inicial e estamos apresentando neste importante congresso científico com objetivo de socializar as informações até aqui colhidas e, também, para obter elementos, críticas e sugestões visando a melhoria do mesmo.

No quadro abaixo estão representados aqueles esportes que foram objetos de reportagem por mais de uma vez<sup>2</sup> - considerando os meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2004 – da secção *Tema do dia* do *A Tarde Esporte Clube*.

No total, estão sendo analisadas 57 matérias que contemplam 17 modalidades esportivas. Destas, 30 foram sobre futebol, o que mostra a hegemonia deste esporte na principal secção do encarte e justifica a nossa análise a partir do mesmo.

<b>Esporte Mês</b>	<b>Futebol</b>	<b>Natação</b>	<b>Capoeira</b>	<b>Surf</b>	<b>Ginástica Olímpica</b>	<b>Atletismo</b>	<b>Tênis</b>	<b>Fórmula 1</b>
<b>Janeiro (14)</b>	06	03	01	01	Ñ	Ñ	Ñ	Ñ
<b>Fevereiro (15)</b>	08	Ñ	01	Ñ	01	01	01	Ñ
<b>Março (13)</b>	07	01	Ñ	01	Ñ	Ñ	01	02
<b>Abril</b>	09	Ñ	Ñ	01	01	01	01	Ñ

<sup>1</sup> Conforme Nunes (2001, pg. 38), boxes são “os espaços que se abrem na diagramação do texto para se introduzirem comentários, gráficos, ilustrações. Os boxes produzem um desligamento da linearidade do texto e apresentam propriedades enunciativas específicas”.

<sup>2</sup> Os outros esportes que foram objetos de apenas uma reportagem, no total de 57 encartes analisados foram: motocross; futebol de botão; remo; skate; futsal; basquete; dominó; xadrez e sinuca.

(15)								
------	--	--	--	--	--	--	--	--

**Obs:** Os números colocados entre os parênteses se referem ao número de encartes analisados.

Como já dissemos em outro momento do trabalho, a pesquisa está em andamento, e nossa preocupação inicial é perceber como está sendo tratada as matérias do jornalismo esportivo em relação ao futebol e se estas têm uma preocupação em atender a demanda por informações ligadas a ciência e a tecnologia tal com apontou Oliveira (2002).

### **Análise provisória**

Até o presente momento, observamos uma aproximação dos elementos analisados nos encartes sobre futebol com a hipótese que expomos logo no início desta comunicação.

As informações sobre o esporte de uma forma geral e, mais especificamente, o futebol, se resumem às questões técnicas e abordagens táticas das equipes.

Revezamento de jogadores, formações da equipe, esquemas táticos, características técnicas dos jogadores, imagem dos mesmos perante a torcida, artilheiros do campeonato entre outros, são os assuntos centrais das matérias que tratam do futebol.

Essas são as primeiras impressões do início de nossa análise. É importante frisar, que todos os elementos supra-citados são pontos importantes, são questões pertinentes que devem estar presentes nas matérias esportivas. Gostaríamos, contudo, que o jornalismo esportivo saísse desse lugar comum e tratasse, também, de questões ligadas ao universo das ciências do esporte.

## Referências

CAMARGO, Vera Regina Toledo. A divulgação do esporte na tv brasileira: fluxos convergentes entre ciência, arte e tecnologia. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. P. 229-258.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do jornalista esportivo: convergências entre divulgação científica e espetacularização do esporte na tv brasileira. In: Guimarães, Eduardo (org). **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003, p. 181-190.

COELHO, Paulo Vinícius. **Jornalismo esportivo**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

NUNES, José Horta. Discurso de divulgação: a descoberta entre a ciência e a não-ciência. **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. P. 31-41.

OLIVEIRA, Fabíola. **Jornalismo científico**. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

TOLEDO, Luiz Henrique. **No país do futebol**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editor. 2000.

Ria Miguel Gustavo, 476, edifício Âmbar, aptº 101  
CEP: 40.285-010 – bairro de Brotas - Salvador Bahia  
Tecnologia para apresentação: data-show.

## **GTT COMUNICAÇÃO E MÍDIA FORMATO – PÔSTER**

### **PRODUZINDO VÍDEOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: Relato de uma experiência formativa no laboratório de Mídia do Centro de Desportos/UFSC.**

Diego S. Mendes – acadêmico de Educação Física CDS/UFSC.  
Grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva.  
Bolsista PRCE/DAEX.

#### **RESUMO**

*Percebendo a pequena quantidade de publicações existentes sobre Educação Física, Comunicação e Mídia referente a experiências práticas concretas relacionadas com esta temática, nos propomos no presente trabalho a apresentar um relato de experiência sobre a produção de vídeos didáticos/educativos enquanto atividade formativa para a educação para e com a mídia no âmbito de um curso de formação de professores de Educação Física. Neste sentido, pretendemos a partir de tal experiência, dialogar com a literatura existente a fim de apontar tendências e lacunas desta prática na formação de futuros professores da área.*

#### **ABSTRACT**

*Noticing the little number of publications about Physical Education, Communication and Media related to practical experiences on this subject, we propose to present a report about the production of didactic/ educative videos as formative activity within a course to develop new Physical Education teachers. We intend, from such experience, to discourse with the existent literature to point out trends and gaps of this practice in the formation of future teachers in the area.*

#### **SUMARIO**

*Apercibiendo la pequeña cantidad de estudios existentes sobre Educación Física, Comunicación y Medios de Comunicación referente a las experiencias practicas y concretas relacionadas con esta temática, proponemos en este trabajo a presentar un relato experimental sobre la producción de vídeos didáticos/ educativos usados en actividades formativas para la educación en el ámbito de clases de formación de maestros de Educación Física. Pretendemos a partir de tal experiencia, discursar con la literatura existente con el objetivo de identificar las tendencias y lacunas de esta practica en la formación de futuros educadores en esta área.*

#### **INTRODUÇÃO**

Em vista a crescente veiculação de conteúdos da cultura de movimento<sup>1</sup> nos meios de comunicação de massa, os professores de Educação Física, inseridos nos ambientes educacionais e escolares, devem estar preparados para dialogar criticamente com os novos recursos audiovisuais e com os discursos midiáticos veiculados a respeito dos esportes, danças, lutas, estética, saúde, etc. Isto porque, nos dias atuais, as imagens, sons e discursos que compõem o cenário informativo, nos jornais, revistas, rádio, programas televisivos, internet, assumiram papel extremamente importante na formação e educação das novas gerações. Sendo que, na contemporaneidade, os veículos midiáticos são os principais meios existentes de obtenção de informação. Porém conforme nos adverte Demo (1998) a informação é necessária à formação mas é insumo. Assim sendo é necessário que os professores de Educação Física sejam capazes de compreender as possibilidades e limitações da utilização de recursos audiovisuais para uma perspectiva que ultrapasse os níveis de compreensão facilitados e por isso mesmo superficiais, oferecidos pelos meios de comunicação de massa.

Percebendo este contexto, o Centro de Desportos UFSC, em 2003, disponibilizou um espaço aos acadêmicos, pós-graduandos e professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina denominado LABOMÍDIA (Laboratório de Mídia do CDS/UFSC), tendo como propósito contribuir para pesquisa, extensão e ensino de graduação e pós-graduação no CDS, aproximando docentes e acadêmicos às novas linguagens comunicacionais que se fazem presentes no cotidiano educativo. Para isto, oferece sem quaisquer custos, suporte técnico para produção de vídeos didáticos disponibilizando uma ilha de edição não linear, filmadoras e fotográficas digitais, entre outros além de um servidor técnico administrativo e um bolsista (acadêmico do curso de Ed. Física UFSC), que são responsáveis pelas edições e orientações sobre o uso dos recursos disponíveis. O laboratório serve ainda, como espaço para estudos e experiências didáticas sobre temas da mídia relacionado a cultura de movimento, abrigando atualmente o grupo de estudos Observatório da Mídia Esportiva<sup>2</sup>.

Contudo, o espaço do LABOMÍDIA tem em suas perspectivas, não somente prestar-se como laboratório de apoio para produções técnicas, mas também de servir como espaço para **formação** de futuros professores de Educação Física críticos em relação aos meios de produção das informações por parte das mídias. Desta o laboratório permite a seus usuários um olhar diferenciado sobre a confiabilidade dos discursos veiculados sobre os esportes na mídia, o que propicia um processo de aprendizagem onde há inovações e reconstrução dos parâmetros de conhecimento que os sujeitos detinham sobre o tema, legitimando uma aprendizagem verdadeira.

“ Para aprender é mister desfazer (superar) estágios anteriores, passando a posteriores, num sentido evolutivo. Não é apenas um processo cumulativo, porque, se assim fosse, predominaria a repetição acumulada. Se há inovação de verdade na aprendizagem, há também desconstrução, não, porém, como imposição de fora ou de cima, mas como tática desconstrutiva dentro de uma estratégia de reconstrução integrada e integral.” (DEMO 1998, pág. 137)

---

<sup>1</sup> A expressão "cultura de movimento" adotada aqui refere-se ao conceito expresso por Elenor Kunz (1994) advinda da categoria mundo vivido de Habermas, sendo o espaço de significados humanos e sociais expressos no movimento humano ou no "se movimentar".

<sup>2</sup> O Observatório é um grupo de estudo/pesquisa ligado ao Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (CDS/UFSC) e reúne pesquisadores, professores, pós-graduandos e acadêmicos de diversos cursos da UFSC para tematização de conteúdos da Educação Física e Mídia.

Sendo assim, buscamos relatar no presente trabalho as contribuições e perspectivas oferecidas ou percebidas quanto a experiência com a produção de audiovisuais durante o curso de Educação Física em relação a formação acadêmica e profissional, uma vez que, acompanhamos as produções audiovisuais neste laboratório realizando edições e monitoria com outros acadêmicos desde seu surgimento até os dias atuais, sendo inclusive, produtor, editor, autor e co-autor de vários vídeos que compõem o arquivo do laboratório.

A justificativa pelo relato desta experiência se deve primeiramente a urgência e necessidade de se aumentar as publicações que se referem efetivamente à práticas concretas da utilização de recursos audiovisuais na formação de futuros professores de Educação Física em perspectiva crítica e autônoma.

“ Se cabe à Educação Física introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, há que se considerar que: (...) o consumo de informações e imagens provenientes das mídias faz parte da cultura corporal de movimento contemporânea, e portanto não pode ser ignorada; pelo contrário, deve ser objeto e meio de educação, visando instrumentalizar o aluno para manter uma relação crítica e criativa com as mídias.” (BETTI 2003, pág. 97-98)

Segundo, porque o relato desta experiência pode justificar a existência de um laboratório que estude mídia em um curso de Educação Física e a manutenção de acadêmicos do curso como bolsistas no mesmo, evidenciando possíveis contribuições e lacunas que esta prática possibilitou, ou possibilita aos acadêmicos do curso de educação física que se dedicam a atividades como esta, aqui abordada.

Desta forma os objetivos do trabalho são: i) descrever a experiência da produção de vídeos e outros recursos audiovisuais na formação de acadêmicos do curso de Educação Física UFSC. ii) Identificar as contribuições e lacunas existentes nesta prática formativa.

A realização deste trabalho pressupõe uma metodologia descritiva, com base no relato da experiência pessoal do autor com a produção de vídeos na academia, consulta aos arquivos de vídeos produzidos no LABOMÍDIA e anotações realizadas em um diário de campo sobre o estágio no mesmo, acrescentando ainda o dialogo com os fundamentos teóricos que abordam a temática.

## **RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UFSC.**

A oportunidade para a produção de vídeos no Centro de Desportos da UFSC surgiu em 2003 a partir da fundação do Laboratório de Apoio Pedagógico, que seria uma extensão do NEPEF (Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física) e que contaria com um setor de produções de vídeo. Porém no ano seguinte, com a concessão, por parte da Direção do Centro de Desportos/UFSC, de um espaço independente, o referido laboratório passou a ser denominado LABOMÍDIA. Deste modo requisitou-se para este laboratório, a participação do autor do presente trabalho (acadêmico do curso de Educação Física UFSC) em Maio de 2003, com a função de realização de edições e monitoria sobre produções audiovisuais com a comunidade do CDS e , em Abril de 2004, um servidor técnico administrativo, para organização e administração do laboratório e também realização de edições e monitoria sobre a produção de audiovisuais.

Para realização dos serviços propostos pelo LABOMÍDIA, em especial a realização de edições, foi necessário num primeiro momento, um estágio junto a faculdade de Jornalismo da UFSC, para o domínio das técnicas e ferramentas de edição digital. Este estágio foi realizado de Maio a Julho de 2003 e foi de extrema importância para a preparação técnica de operação das tecnologias existentes para edições de imagens.

A partir do segundo semestre de 2003 foram realizadas as primeiras edições e produções de vídeos no Centro de Desportos, no antigo Laboratório de Apoio Pedagógico – setor de produção de vídeos. Neste momento, este laboratório contava com uma ilha de edição digital não linear, uma câmera filmadora digital, uma fotográfica digital, uma tv e um vídeo cassete.

A primeira edição tratava-se de um vídeo que apresentava questões reflexivas sobre o modelo científico tradicional e a produção de conhecimentos, produzido por um grupo de 5 alunos do mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física do programa de pós-graduação CDS/UFSC. Na sequência, foram realizadas edições dos registros das práticas de ensino do curso de educação Física UFSC, trabalhos acadêmicos em vídeo sobre diversos assuntos da Educação Física, como saúde, esportes, educação física escolar e infantil, formação profissional, etc.

No ano seguinte, com a ocupação de um espaço independente, o Laboratório de Apoio Pedagógico passou a ser denominado LABOMÍDIA, contou ainda com um servidor técnico administrativo especializado em edição e com o melhoramento dos instrumentos de edição, como a troca do *soft ware* de edição por outro mais moderno e mais atualizado, aumento do espaço e da capacidade de memória do computador de edição, aquisição de mais uma filmadora digital e microfone além de mais uma tv e dois vídeo cassetes, adquiridos com verba disponibilizada pelo FUNGRAD<sup>3</sup>. Com isto as produções do Laboratório aumentaram tanto quantitativamente quanto qualitativamente em relação ao ano de 2003, contando atualmente com um arquivo composto por aproximadamente trinta vídeos, considerando-se ainda que nem todos os vídeos produzidos no LABOMÍDIA foram registrados em seu arquivo, já que a constituição deste, se deu somente no início ano letivo de 2004, havendo neste meio tempo a perda de alguns poucos vídeos.

### **REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: Apontando perspectivas formativas para a interface Educação Física & Mídia**

A produção de vídeos no Centro de Desportos, apesar de uma prática ainda recente, possibilita a seus usuário uma perspectiva formativa. Primeiramente porque ao participarem da produção e edição de vídeos torna-se claro os procedimentos de corte, distorção, sobreposição e substituição de imagens e sons, entre outros. Possibilitando aos editores e àqueles que detém estas tecnologias a manipulação do material que é veiculado. Desta forma podemos compreender os procedimentos utilizados para tornar a linguagem imagética em produto audiovisual atraente e compreensível. Neste mecanismo, gera-se um estranhamento quanto aos produtos que são veiculados no meios de comunicação de massa, sendo este estado um primeiro passo para uma abordagem mais crítica frente as informações midiáticas. De outra feita, é preciso se tomar cuidado para que esta prática não se torne um mero deslumbramento virtual pela possibilidades oferecidas pela tecnologia, e que a prática de produções audiovisuais na academia não seja destituída do viés educativo, ou seja, os vídeos produzidos no LABOMÍDIA, para não fomentar somente este deslumbramento típico do

---

<sup>3</sup> Fundo de apoio institucional ao ensino de graduação da UFSC.

primeiro contato com estas tecnologias, devem ser produzidos sobre a base de um roteiro previamente produzido pelos usuários, elaborado a partir dos eixos pesquisa, ensino e extensão.

“ Se é fundamental reconhecer a importância das tecnologias de informação e comunicação e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação, é também preciso evitar o “deslumbramento” que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, mais por suas virtualidade técnicas do que por sua virtudes pedagógicas.”(BELLONI 2001, pág. 24)

Outro elemento relevante na produção de vídeos como recursos didáticos está na questão de perceber-se influenciado por modelos hegemônicos de produção de vídeos, marcados por quadros pequenos, muitos cortes e mudanças de ângulos, texto extremamente resumidos, muitos sons, efeitos e ritmo acelerado de apresentação das imagens, discursos e idéias (típica linguagem de video-clips). Este fator contribui para uma educação para a mídia, pois ao se dar conta de tal mecanismo, surge a questão levantada por DEMO (1998): o que é mais importante para a produção de vídeos no âmbito da formação: uma boa estética, imagens e informações rápidas e simplificadas para uma recepção sem maiores resistências por parte dos telespectadores, ou elementos que apontem para o aprofundamento dos temas abordados, sugiram pontos de vistas diferenciados e que instiguem a reflexão, desconstrução e reconstrução das informações tratadas?

É importante também, relatar aqui, as percepções deste acadêmico, por ter participado neste laboratório como estagiário editor e monitor de questões referentes a produção de audiovisuais, e ainda como acadêmico que construiu neste local algumas produções técnicas. Neste sentido o laboratório propiciou dois olhares diferenciados mas complementares quanto as contribuições percebidas no processo de formação acadêmica e profissional do mesmo.

Enquanto editor de imagens, pudemos observar as dúvidas, expectativas, influências e tendências trazidas por aqueles que utilizaram o LABOMÍDIA para a produção de vídeos. Percebemos que esta ainda é uma linguagem distante da maioria dos colegas, uma experiência atraente mas que traz outras formas de conduta em sua produção, diferentemente daquelas que constituem a edição de um texto escrito. Assim percebeu-se a dificuldade dos colegas em, por exemplo, produzir um roteiro prévio para os vídeos, utilizar a filmadora, selecionar as imagens que participariam da produção, a perceberem os limites entre edição e efeitos gráficos, noção de tempo necessário para produções audiovisuais (que podem durar até semanas), entre vários outros. Em muitas destas situações, a solução e esclarecimentos sobre tais dificuldades eram buscadas na figura deste estagiário, que buscava então oferecer as informações básicas para esta atividade (visto que não é especialista desta área) e posteriormente mergulhavam ambos, estagiário e usuário do laboratório, num verdadeiro jogo de quebra-cabeça, desmontando e remontando imagens e sons na procura de um resultado que fosse sobretudo fruto da imaginação de ambos. Este constituiu-se um exercício de autonomia perante os modelos tradicionais de produção de vídeos didáticos, onde o mais importante não era a estética do vídeo, mas sim o que ele expressaria das idéias dos colegas. Foi possível nesta tarefa observar o estado de pouco conhecimento que os colegas de curso apresentavam no primeiro contato com as possibilidades da linguagem audiovisual e a forma como saíam mais informados e dispostos a utilizarem mais e melhor esta possibilidade depois de terminadas as produções.

Foi percebido também a riqueza existente na produção de vídeos educativos, primeiro por ser necessário superar as influências das linguagens tipo video-clip, ou “hollywoodianas” que



apareceram na primeiras produções, e prender-se ao conteúdo que se deseja fazer apreendido. Segundo por possibilitar um maior refinamento quanto aos produtos que são veiculados na mídia, especialmente porque esta atividade auxilia identificar possíveis momentos televisivos modificados por edição. Permite ainda refletir sobre infinitas possibilidades de intervenções nas aulas de Educação Física a partir dos recursos audiovisuais, tanto na utilização técnica destes recursos, como a partir de análises destes materiais midiáticos.

Por isto, esta experiência se revelou um importante momento para a formação acadêmica e profissional deste estagiário, no sentido de que se abriram inúmeras possibilidades e perspectivas para uma futura atuação mais crítica e autônoma em relação a estas tecnologias, permitindo uma apropriação dos meios técnicos de produção destes materiais e elementos para uma intervenção fidedigna junto a sociedade em relação aos conteúdos das áreas de Mídia e Educação Física.

### REFERENCIAS

- BELLONI, M. L. *O que é mídia – educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BETTI, M. *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec.2003.
- DEMO, P. *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FERRÉS, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIRES, G. L. *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2002.

Contatos:

email: diegomendes20@hotmail.com

## TELEVISÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURA DE MOVIMENTO: TECENDO REFLEXÕES DE UMA TRAMA NO CONTEXTO DA INFÂNCIA<sup>1</sup>

Mariana Mendonça Lisbôa – Mestranda em Educação Física CDS/UFSC

**RESUMO:** *O presente texto caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho fundamentador, que teve como objetivo refletir a respeito das relações que envolvem a produção de representações sociais sobre a cultura de movimento/Educação Física, em função da centralidade da mídia televisiva na organização do cotidiano infantil e o modo como as experiências das crianças vêm se configurando neste contexto. Presentes em variados gêneros e programas, especialmente naqueles destinados à audiência infantil, essas informações e imagens sobre conteúdos e temáticas da cultura de movimento podem se constituir em representações que acabam colonizando o imaginário infantil.*

**ABSTRACT:** *The following text is characterized as a bibliographical research, in which its objective reflects the relations involving the production of social representations on the culture of movements/Physical Education in accordance to the centrality of television media in the organization of children's everyday life and the manner, in which their experiences have been configured this context. These informations and images of contents and topics of the culture of movements that compose a variety of genders and TV shows - particularly those addressed to a infantile audience - can be constituted of representations that end up colonizing children's imagery.*

**RESUMEN:** Este texto se caracteriza como una investigación bibliográfica de cunho fundamentador, cuyo objetivo fue reflexionar a respecto de las relaciones que envuelven la producción de representaciones sociales sobre la cultura de movimiento/Educación Física, en función de la centralidad de televisión en la organización del cotidiano infantil y el modo como las experiencias de los niños se vienen configurando en este contexto. Presentes en varios géneros y programas, especialmente en aquellos destinados a la audiencia infantil, esas informaciones e imágenes sobre contenidos y temáticas de la cultura de movimiento se pueden constituir en representaciones que acaban colonizando el imaginario infantil.

### 1. Introdução

A organização e compreensão da vida cotidiana na atualidade vêm sendo, cada vez mais, influenciada pelos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, seja por instituir rituais domésticos ou ainda por produzir realidades. As novas gerações vivenciam desde seu nascimento uma realidade onde a presença da TV concorre para construção de representações e percepções do mundo a sua volta. Desde pequenas as crianças têm contato com inúmeras imagens e sons que constroem a narrativa do discurso midiático acerca de conhecimentos culturais.

---

<sup>1</sup> Resumo da Monografia de Especialização – CDS/UFSC (2004), orientada pelo professor Giovani De Lorenzi Pires

Desta forma, quando chegam à escola, mais especificamente a Educação Física escolar, as crianças já trazem consigo muitas informações e conhecimentos, imagens da cultura de movimento, principalmente aquelas oriundas da televisão. Mas que bagagem televisiva é essa? Que representações são produzidas e disseminadas pela televisão sobre elementos da cultura de movimento?

Não buscando responder as questões levantadas acima, mas suscitando nos professores de Educação Física, reflexões que apontem a possibilidade de considerar a mídia instância importante na disseminação de valores, concepções e idéias sobre a cultura de movimento, pretendemos problematizar algumas situações que se colocam especialmente para o âmbito da infância e sua condição de receptores/ telespectadores na contemporaneidade.

Assim, o objetivo do nosso trabalho foi refletir sobre as relações que envolvem a produção de representações sociais sobre a cultura de movimento/ Educação Física em função da centralidade da mídia televisiva na organização do cotidiano infantil e o modo como as experiências das crianças vêm se transformando dentro deste contexto.

Analisar esse cenário infantil torna-se relevante uma vez que a televisão possibilita um conhecimento publicamente partilhado no campo da Educação Física. Contudo, não nos deteremos em buscar que conhecimentos são esses, mas sim como se pode, a partir de algumas teorias, entender esse processo que envolve a formação de representações no imaginário infantil.

Nesse sentido assumimos o compromisso de buscar a articulação de alguns pressupostos teórico-metodológicos entre as diferentes áreas que contribuem para o entendimento da totalidade desse problema, no intuito de contribuir para ampliação da discussão de forma crítica através de uma pesquisa bibliográfica de cunho fundamentador. Contudo, dentro de limitações que são inerentes a realidade que nos cerca e a nós mesmos, este momento será mais o de problematizar e formular questões que concretizem a possibilidade de uma atenção profunda sobre a relação da Televisão e Infância – que ainda é insuficiente na área da Educação Física/ cultura de movimento – do que “resolver” tais questões.

## **2. Sociedade, Cultura e Conhecimento: compreendendo uma realidade na Era da Comunicação de Massa**

Como compreender esse cenário social apontado?

Não esquecendo da “luta” que se trava no âmago do nosso modelo de sociedade, onde classes distintas lutam pela imposição de interesses antagônicos, recorreremos a três designações que acreditamos relacionarem-se promovendo um entendimento do presente estágio social, a saber: *Sociedade da Informação* (BELTRÃO, QUIRINO, 1986), *Sociedade do Espetáculo* (DEBORD, 1997) e *Sociedade do Consumo* (FEATHERSTONE, 1995).

Entendemos essa tríade como traços característicos da realidade social, que antes de se contradizerem em possíveis teorias e hierarquias, podem assumir uma condição de complementaridade na sociedade atual onde a mídia faz-se fortemente presente em meio a globalização econômica e mundialização da cultura (ORTIZ, 1994).

Para compreender melhor a “transformação cultural” da qual a cultura de movimento também foi atingida, utilizamos o conceito de Indústria Cultural. Cunhado por Horkheimer e Adorno na década de 40 em seu exílio norteamericano, consistia numa crítica ao modo de produção da cultura contemporânea que se colocava em oposição ao termo até então usado *cultura de massa*.

ADORNO e HORKHEIMER (1985) constataram naquela época o processo de banalização/rebaixamento da produção e difusão cultural enquanto mercadoria, surpreendendo-se com o estágio de integração da cultura ao sistema capitalista da produção de bens materiais, ou seja, a cultura resumindo-se em mercadoria dotada de valor de troca, produzida e consumida de forma massiva e indiferenciada.

A TV, sem dúvida, é na atualidade o meio mais eficaz de reprodução dessa ideologia e modo de produção da Indústria Cultural. Não apenas pelos dados estatísticos que apontam que no Brasil mais de 89% das residências possuem televisão, mas também pelo seu papel de co-adjuvante no processo de banalização e mercadorização da cultura e espetacularização da sociedade.

Através de sua característica linguagem audiovisual – que tem forte apelo junto as novas gerações – a televisão vem assumindo na atualidade uma forte função de “produtora” de saberes/fazeres compartilhados. Nesse sentido, torna-se necessário agora explicarmos como que a Teoria das Representações Sociais pode configurar-se num conceito interessante para pensarmos essa relação da TV com o sujeito (neste caso a criança).

Em 1961 Serge Moscovici desenvolve e publica sua pesquisa sobre a Teoria das Representações Sociais na obra denominada *Representação Social da Psicanálise*, partindo do conceito de “representações coletivas” de Durkheim.

De forma simplificada as representações sociais seriam “tijoloços de saber” (JOVCHELOVICH apud PIRES, 2002b, p. 30), ou seja, porções de conhecimentos, costumes, tradições, memórias que encontramos em todas sociedades e elementos extremamente importante para compreensão de um povo. Ou ainda, modos de conhecimentos do senso comum, compartilhados socialmente, que surgem e se legitimam no cotidiano e tem como objetivo compreender e controlar a realidade social. (GUARESCHI, 2000)

Diferentemente do conhecimento científico que é reificado e fundamentalmente cognitivo, as representações sociais como conhecimento do senso comum, podem apresentar algumas contradições, fragmentações, ambivalência na sua superfície mas, enquanto um campo representacional, apresenta um núcleo fundamentador mais estável e permanente, baseado na cultura e memória da sociedade. (GUARESCHI, 2000)

Neste sentido, MOSCOVICI (1978) defende que as pessoas ou grupos sociais não são receptores passivos, “tabulas rasas” nesta relação, mas integrantes ativos, participantes, elaboradores de um pensamento social que constantemente é re-avaliado para resolução de problemas e conflitos. Sendo essa resignificação uma alternativa mais simples de compreensão – pela lógica não científica.

A mídia vem sendo apontada em vários estudos como uma das principais instâncias criadoras e propulsoras de representações sobre os mais diferentes assuntos e que acabam por fundamentar grande parte das ações humanas, o que inclui os relativos à cultura de movimento, que nos interessa particularmente neste estudo. Pois, como já afirmou GUARESCHI (2000) as representações sociais estão “nas mentes e nas mídias”.

### **3. Tele-Infância: reflexões sobre uma geração em meio a mediação tecnológica**

Sem entrar em discussões aprofundadas sobre a infância e suas possíveis concepções, compartilhamos do pensamento que não existe uma criança universal, mas sim constituída e inserida sócio-historicamente nas diferentes realidades culturais. É possível ainda falarmos da existência de uma cultura infantil, a qual é formada por elementos culturais quase que exclusivamente das crianças, e que são caracterizados por sua natureza lúdica. Nesse sentido, recorreremos ao conceito de *cultura lúdica* exposto por

BROUGÉRE (1995, 1998) que se apresenta em estreita ligação com o jogo, ou seja, apresenta-se como uma cultura preexistente que define o jogo, e o torna possível, enquanto atividade cultural.

Característica marcante na cultura lúdica contemporânea é o consumo de produtos da Indústria Cultural disponibilizados massivamente principalmente pela TV no momento em que o público infantil torna-se receptor em potencial desse veículo. O caminho que leva ao aparecimento desse consumidor infantil e, conseqüentemente o surgimento de produções televisivas voltadas para esse público, passa pela história do desenvolvimento do capital e sua própria lógica de expansão.

A descoberta deste segmento de consumo deflagra o processo de sua exploração, que se consolida na atualidade, um “mercado de milhões”. Nesse sentido, ainda em 1986 o diretor da *TV Criança* Aristides Molina<sup>2</sup>, deixava claro o potencial econômico gerado por esses programas: “Doa a quem doer, um programa para crianças, bem feito e colocado em determinados horários, é uma vitrine de produtos infantis, proporcionando inesgotável fonte de renda.”

Cabe destacarmos que na atualidade o interesse das crianças na programação televisiva não se restringe ao gênero infantil. Pesquisas mostram que, em alguns casos, programas dirigidos a adultos e jovens são preferências das crianças. Sobre isso, SAMPAIO (2000) afirma que o interesse da criança por programas voltados para adultos aparece como uma tendência crescente e global no consumo da mídia televisiva.

É inegável o fato da televisão hoje fazer parte de nossas vidas, trazendo inúmeras novidades para o mundo das crianças que, diferentemente de outras gerações, convivem desde sua existência com esse meio de comunicação. O que antes a criança aprendia pela convivência na rua, com os amigos do bairro, agora vem sendo cada vez mais “apresentado” e aprendido pela televisão que divide a sala de estar e torna-se a grande companheira dessa geração.

O contato das crianças com a diversidade cultural atualmente é na maioria das vezes, mediado tecnologicamente, principalmente pela televisão, o que muitas vezes significa, como PIRES (2002) já apontou em relação ao esporte, a substituição das experiências formativas pela mera vivência de diversas manifestações culturais<sup>3</sup>.

Dados divulgados na 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes (2004), bem como em outras pesquisas, chegam a constatação de que as crianças brasileiras passam em média três horas por dia em frente à televisão, sendo essa em muitos casos, a atividade principal de seu cotidiano, à frente de brincadeiras, atividades familiares entre outras dedicadas a processos educativos e de lazer.

Dentro da discussão sobre os posicionamentos em torno da televisão a partir de um recorte para o âmbito infantil, recorreremos ao trabalho de GIRARDELLO (1998) que traz uma revisão de algumas tendências no estudo da relação entre TV e criança. A autora destaca como síntese, a necessidade de compreender a complexidade que envolve a experiência televisiva na infância. Suas possíveis influências, positivas ou negativas, dependem principalmente do tempo que a criança passa assistindo a TV, da qualidade da mediação adulta e do conteúdo da programação, bem como outros elementos sócio-econômicos e culturais que não fazem da televisão e da infância algo isolado no mundo.

---

<sup>2</sup> Cf. “A síndrome infantil”, in *Blitz*, setembro, 1986.

<sup>3</sup> Compreendido na perspectiva da formação cultural frankfurtiana, cabe destacar enquanto embasamento o entendimento de Benjamin para quem a experiência formativa (*Erfahrung*) se opõe a mera vivência (*Erlebnis*). “Em síntese, pode-se considerar que enquanto a experiência formativa resulta de certo grau de reação pensada, refletida, extraída, incorporada e transformada, a vivência parece estar mais associada a condição de espectador, que se adapta aos estímulos percebido.” (PIRES, 2002, p.24)

Dessa forma, e em busca de aproximações teóricas entre diferentes estudos, sua relação com os meios de comunicação de massa (principalmente TV) deve levar em conta as “*múltiplas mediações*” (OROZCO, 1993). Em relação ao público infantil, encontramos uma situação particular dentro desse conjunto de mediações que se configuram em processo de desenvolvimento e fortalecimento, tendo a imaginação, como afirma GIRARDELLO (1998), enquanto um elemento importante e característico dentro dessa experiência receptiva, o que explica a possibilidade de um diferencial próprio de recepção.

#### **4. A cultura de movimento em/na tela: o que se apresenta para as crianças**

Sabendo que atualmente as crianças passam horas em frente à televisão, esta passa a ser uma das principais produtoras de representações compartilhadas socialmente sobre os mais diversos assuntos, muitos deles relacionados à cultura de movimento e, portanto, passíveis de serem tematizados na Educação Física.

Um exemplo de conteúdo no qual podemos observar forte influência da televisão seria no que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras. Enquanto o primeiro, grande aliado da Indústria Cultural, que fez surgir a indústria do brinquedo, tornou-se produto fortemente explorado pela publicidade, a segunda passa a sofrer influências principalmente dos programas infantis que tendencialmente passam a veicular valores competitivos dentro dos famosos confrontos meninas contra meninos, bem como também através dos brinquedos anunciados.

Sobre isso, observa-se uma forte tendência dos fabricantes de brinquedos de associar, cada vez mais, esquemas de brincadeiras a esses produtos, o que pode levar a uma redução na capacidade de criação e ação dentro das brincadeiras. Dessa forma, brinquedos diversos já vêm “empacotados” dentro de regras produzidas pelos fabricantes que podem acabar determinando as possibilidades das brincadeiras.

Mesmo sabendo que o brinquedo é um suporte da brincadeira que poderá receber novos significados através da atividade lúdica, seria interessante pensar: por tornar o brinquedo uma indústria de imagens espetacularizadas, estreitamente ligado a um universo imaginário específico – como das histórias e personagens de desenhos – isso não faz com que as possibilidades de ressignificação e imaginação pela criança na brincadeira sejam diminuídas devido a forte carga simbólica que ele carrega?

Outra referência para o debate em torno do brinquedo e da brincadeira relacionados com a televisão é a análise feita por BROUGÉRE (1995) que buscou verificar as contribuições desse meio de comunicação para cultura lúdica. Partindo do pressuposto que a TV exerce grande influência nas brincadeiras através das imagens veiculadas, apresenta alguns pontos positivos dessa relação. São eles: 1) fornece para criança suporte para suas brincadeiras, contudo, afirma que esse conteúdo não é recebido passivamente, mas reativado, ressignificado na ação lúdica; 2) possibilita as crianças de diferentes localidades compartilharem referências comuns, o que propicia a integração devido a essa cultura compartilhada.

Numa perspectiva muito mais crítica perante o papel do brinquedo na sociedade capitalista, encontramos ainda o trabalho de OLIVEIRA (1986), que não discute diretamente sua relação com a televisão, mas dentro do contexto da Indústria Cultural, na qual esse meio de comunicação tem papel importante.

Partindo de uma análise sociológica do brinquedo, busca analisar o que a sociedade capitalista pretende fazer da criança que consome os brinquedos existentes no mercado, uma vez que estes agem como instrumentos de dominação social e cultural. Neste sentido, há a constatação de que o brinquedo dentro do modo de produção atual é, antes de qualquer coisa, uma mercadoria. (OLIVEIRA, 1986)

Nesse processo, a televisão age como “vitrine” dos brinquedos produzidos, assim como reforça valores, idéias e mensagens (que também se materializam nestas mercadorias) identificadores dos pilares da cultura capitalista. Contudo, o autor também pondera para o fato de que a criança não se submete passivamente a esse “adestramento”, havendo momentos de resistências e enfrentamento.

Outro conteúdo da Educação Física que vimos bastante presente na TV e que, pressupõe-se ter um relativo apelo junto as crianças é o esporte, um dos parceiros preferenciais da espetacularização midiática televisiva.

Com a mediação efetuada pela televisão, surge uma nova modalidade de consumo para a sociedade: o esporte telespetáculo (BETTI,1998), realidade textual relativamente autônoma face a prática “real” do esporte, construída pela codificação e mediação dos eventos esportivos. Para tanto faz uso privilegiado da linguagem audiovisual com ênfase na imagem, cujas possibilidades vem aumentando com os avanços tecnológicos associados a informática (closes, mini-câmeras, tira-teima, replay, recursos gráficos diversos.)

Assim, a partir do advento da espetacularização do esporte pela mídia, este também “passa a experimentar o fenômeno linguístico da polissemia” (BETTI, 1998, p.83). Ou seja, ocorre uma ampliação de seu conceito tradicional ou restrito, e passa a ser denominando como esporte um conjunto mais amplo de atividades da cultura de movimento. Neste sentido, tanto uma “pelada de futebol” no campinho do Colégio, quanto o futebol disputado no videogame, e sua assistência pela televisão seriam pertinentes ao conceito polissêmico de esporte.

Não só esses conteúdos, mas outros conhecimentos da cultura de movimento, vêm sendo veiculados pela televisão, contribuindo para construção de representações compartilhadas, como por exemplo, as danças, as ginásticas, etc. Ainda podemos observar um discurso televisivo hegemônico sobre temáticas importantes dentro da Educação Física como a relação entre atividade física e saúde, questões relacionadas à estética e estereótipos corporais, entre muitos outros.

Sobre a temática referente ao corpo, observa-se também nas produções destinadas as crianças e veiculadas pela televisão, um forte apelo a “erotização dos corpos infantis” (NECKEL, 2004), principalmente das meninas, bem como um “culto ao corpo” através de referências/ padrões de beleza estabelecidos por um discurso hegemônico. (SCHWENGBER, 2001). Para esta autora, a iconografia corporal da sociedade contemporânea assume como hegemônicas características ideológicas do branqueamento, do corpo-jovem, e do corpo-magro, configurando-se assim padrões principais de referência, construídos e reforçados pelo pensamento higienista e eugenista, e fortemente veiculado pela mídia.

Presente em variados gêneros e programas, especialmente aqueles onde encontramos grande audiência infantil, essas imagens e informações sobre conteúdos e temáticas da cultura de movimento, podem constituir-se em representações sociais disseminadas sobre seus conhecimentos, que acabam “colonizando”<sup>4</sup> o imaginário infantil.

Com relação a criança, DUVEEN (1995) alerta para o fato de que as discussões em torno de suas relações com as representações sociais tem merecido apenas interesse marginal, uma vez que as contribuições da psicologia social voltam-se para o mundo dos adultos. Contudo, afirma haver razões suficientes para insistir que essas preocupações assumam papel mais central, principalmente a partir de concepções que considerem essa categoria detentora e produtora de cultura. Nesse sentido, acredita-se que a criança incorpora de forma ativa as estruturas do pensamento de sua comunidade, adquirindo um lugar participante nessa interação.

---

<sup>4</sup> Aplicado a natureza sócio-cultural, este termo encontra respaldo na “colonização” do mundo vivido (cultura) pelo sistema (mundo do poder, economia, política, e outros) apontado por HABERMAS (1987)

Mesmo não tendo realizado uma pesquisa de campo de onde poderiam emergir essas representações contextualizadas, acreditamos ser válido para ampliação da discussão investirmos numa atividade reflexiva sobre o que vem sendo apresentado pela mídia para a criança, e como esses sentidos/ significados compartilhados podem acabar configurando-se em “porções” de conhecimentos do senso comum no imaginário infantil.

Analisando a questão do esporte, tomamos como referência de partida da discussão o resumo da pesquisa de VIEIRA (1995) que concluí que a atividade esportiva na infância transmite representações de: hierarquia (através da noção de participar), individualismo (através da noção de competir); diferenças de gênero e ideais de corpo belo, produtor e consumista. Podemos perceber através desse exemplo como o esporte acaba produzindo algumas representações sociais. Mesmo que aquele estudo não tenha feito relações com a mídia, acreditamos que os reflexos do esporte tele-espetáculo (BETTI, 1998) ajudam a consolidar esse discurso – que acaba se tornando hegemônico – sobre a cultura esportiva, inclusive na infância.

Sabendo que na mídia, especialmente a televisiva, prevalece o sentido do esporte voltado para o rendimento, não é de se estranhar o fato das crianças chegarem a Educação Física escolar com algumas representações que vão neste sentido, uma vez que, desde cedo, a TV já lhes apresenta e ensina o que é e como deve ser o esporte. Concorre para essa socialização dos conhecimentos nas relações cotidianas a “falação esportiva” (ECO, 1984) oriunda do que a mídia veicula, e que acaba por produzir alguns discursos compartilhados que podem configurar-se em representações, onde esporte é saúde, busca de vitória, competição, etc.

Outro assunto também bastante presente na mídia que propicia a disseminação de sentidos é a representação social de corpo, corpo-belo, e em alguns casos sobre o próprio corpo infantil. Como podemos constatar através dos estudos citados anteriormente e de uma análise que realizamos sobre as características de alguns desenhos infantis (LISBÔA, 2004), a televisão vem contribuindo para construção da iconografia do corpo perfeito e criando estereótipos e padrões corporais, que no caso da Educação Física são associados a padrões e/ou possibilidades de movimento. Permeando esse pensamento encontramos inúmeras representações de corpo associadas à beleza, estética, saúde, felicidade, e outros.

Em pesquisa realizada por BORGES (2004) sobre as crianças e a sexualidade que vêm na TV a partir de uma novela, a beleza foi considerada uma característica importante para 2/3 dos entrevistados. Ainda, entre as 90 crianças que participaram da pesquisa, 35 acreditam que é necessário ser bonito para ser amado pelas pessoas, e 40 entrevistados consideram a beleza atributo fundamental para serem felizes.

Podemos perceber ainda alguns reflexos para o âmbito dos brinquedos e brincadeiras a partir de representações sociais sobre o universo infantil, em que se encontram esses elementos. Atitudes freqüentemente observadas em aulas de Educação Física, em que crianças recusam-se a participar de algumas atividades, alegando que “*Brincadeira é coisa para criança!*”, pode revelar algumas associações feitas entre esse componente cultural e concepções pejorativas de infância enquanto incapacidade, incompetência, e do lúdico enquanto improdutivo, estéril, e assim o desejo da adolescência, muitas vezes, precoce.

## **5. Considerações Finais**

Compreender e analisar essa realidade não pretende deixar supor que as representações sociais são unívocas entre as diferentes culturas infantis, nem que a criança é receptora passiva neste processo. Assim, chamamos a atenção para a diferente percepção



do mundo e das imagens televisivas que a criança muitas vezes apresenta, e que é fruto dialético de sua experiência e in experiência social, bem como de suas peculiaridades.

Contudo, também não se pode cair no oposto de considerar as crianças seres totalmente independentes e autônomos dentro de uma sociedade (que estão inseridas) que busca socializá-las, ou, não seria melhor: *dominá-las ideologicamente?* (OLIVEIRA, 1986) Sobre isso, BELLONI (2003, p.3) afirma que “a socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução da sociedade e um mecanismo muito eficaz de controle social.”

Mas será que as crianças, neste caso especialmente as escolares, já apresentam algumas representações sociais? Esse conceito é válido para as crianças?

Nascendo em um mundo que já está estruturado por representações sociais de uma comunidade, inicialmente a criança figura mais como objeto para representações que outros sustentam, e é gradualmente que ela começa a internalizar e ressignificar esses conhecimentos. Mesmo sabendo que na infância as estruturas do pensamento encontram-se em processo característico de desenvolvimento e consolidação, através de seu contato e descobertas no/com o mundo, entendemos que as crianças, principalmente em idade escolar, já revelam ou organizam sua percepção a partir de algumas possíveis representações compartilhadas, e ainda acredita-se que muito dessa influência na atualidade é determinada pela televisão.

Mas qual o problema existente em construir representações a partir do discurso televisivo? Como já destacamos ao longo do trabalho, a TV enquanto protagonista da Indústria Cultural, ou sua melhor expressão espetacularizada, objetiva criar condições para manutenção do *status quo*. Isto porque seus interesses estão a favor da ideologia e modo capitalista de produção – principalmente as televisões privadas. Assim, as representações produzidas vão ao encontro de valores desejáveis pelo capital.

Mas então, o problema encontra-se principalmente no conteúdo veiculado? Será que daria para pensar na neutralidade da tecnologia, neste caso a televisão? Ou ela não determinaria, conduziria a algumas possibilidades, uma vez que foi produzida e construída dentro e de acordo com certos interesses e necessidades? Acreditamos que pensar sobre isso é importante, tendo em vista que o projeto televisivo que possibilitou a materialização, a construção desse veículo de comunicação, em sua base ou raiz já traz ideologias que são necessárias ou fundamentais, até certo ponto, para sua consolidação e existência.

Assim, nesse quadro da infância na atualidade, frente às representações sociais produzidas e disseminadas pela televisão, é preciso considerar as fragilidades e resistências possíveis. Mas o que fazer frente a esse cenário?

Sendo a escola uma possibilidade de mediação institucional dentro do processo de comunicação, importante para ressignificação dos conhecimentos propostos pela TV, cabe a ação coletiva e política desta instituição (especialmente a pública) investir na sua contribuição para uma educação emancipatória. Dessa forma, é necessário criar condições para ultrapassar os velhos e conservadores métodos pedagógicos de ensino, que não levam em conta a linguagem audiovisual, a televisão e a educação para, com, e produzindo mídia, como uma possibilidade de educar para criar “resistências” frente a essa realidade de forma criativa e atraente para a criança, e ao mesmo tempo crítica e reflexiva, ou quem sabe até subversiva?

## Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- BELTRÃO, L; QUIRINO, N. de O. **Subsídios para uma teoria da comunicação de massa**. São Paulo: Summus, 1986.
- BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violências. In: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. GT16 Educação e Comunicação, 2003.
- BETTI, M. **Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998
- BORGES, E. **As crianças e a sexualidade que vêm na TV**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ECO, U. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- GIRARDELLO, G.E.P. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1998, 349p.
- GUARESCHI, P. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação**. Campinas: Papirus, 1998
- \_\_\_\_\_. (org.) **Os construtores da Informação: meios de comunicação ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1987 (Tomos I e II).
- LISBÔA, M. M. Televisão e Infância: algumas reflexões a partir de produções infantis e seus possíveis reflexos na cultura de movimento das crianças. In: **Anais do II Pré-Conbrace Sul**, 2004. (CD-Rom)
- MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NECKEL, J. F. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, P. de S. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ORTIZ, R. **Mundialização da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OROZCO, G. G. Hacia una dialectica de la recepción televisiva: la la estructuración de estrategias por los televidentes. In: **Comunicação & Política na América Latina**. ano 8, v. 22 a 25, p.57-73,1993.
- PIRES, G. D. A mediação tecnológica do esporte como substituição da experiência formativa. **Corpo e Consciência**. n. 9, p. 23-39, jan.-jun., 2002.
- SAMPAIO, I. S. V. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000
- SCHWENGBER, M. S.V. Imagens de corpo impostas à infância nas pedagogias culturais em circulação. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2001. (CD-Rom)
- VIEIRA, J. J. **A atividade física e as representações sociais**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1995, 261p.

E-mail: [marianaml\\_floripa@hotmail.com](mailto:marianaml_floripa@hotmail.com)  
Tecnologia de Apresentação: datashow

## **UMA CRÍTICA IMANENTE AO ESPETÁCULO OLÍMPICO NOS MASS-MEDIA<sup>1</sup>**

Daniela Peixoto Rosa  
Prof.<sup>a</sup> Mestre em Educação pelo PPGE/UNIMEP  
Andreia Cristina Peixoto Ferreira  
Doutoranda em Educação no PPGE/UNIMEP  
Professora Assistente do curso de Educação Física do CAC/UFG  
CNPq

### **Resumo**

*No presente artigo elaboramos uma crítica imanente aos discursos e imagens dos mass-media, publicados no período das Olimpíadas de Atenas em 2004, tendo como foco de observação a Revista Veja. Como referencial teórico para a construção da dissertação, da qual este artigo é fruto, trabalhamos com as obras de H. Marcuse e com outros autores situados na tradição crítica das ciências sociais e humanas. Nesse sentido buscamos refletir aspectos inerentes à sociedade contemporânea ligados à repressão do corpo numa sociedade esportivizada, ou seja, ligados a fetichização e reificação corporal que se inserem enquanto obstáculos para uma sociedade qualitativamente diferente.*

### **Summary**

*In this present article we elaborated an immanent criticism to the Mass Media speeches and images, published in the 2004 Athena Olympics period, focused on the Revista Veja observation. As a theory reference to the dissertation construction, which this article is based on, we worked with H. Marcuse work and with other authors situated on the Society and Human Science critical tradition. On this way, we try to reflect inherent aspects to the contemporary society connected to the body repression in a sportive society, which means, connected to a dream and rectified body, which are inserted as obstacles to a different qualitative society.*

### **Resumen**

*En el presente artículo elaboramos una crítica inmanente a los discursos e imágenes de los massmedia, publicados en el período de las Olimpíadas de Atenas en 2004, teniendo como foco de observación la Revista Veja. Como referencial teórico para la construcción de la disertación, de la cual este artículo es fruto, trabajamos con las obras de H. Marcuse y con otros autores situados en la tradición crítica de las ciencias sociales y humanas. En ese sentido buscamos reflejar aspectos inherentes a la sociedad contemporánea conectados a la represión del cuerpo en una sociedad deportiva, es decir, conectados al fetichismo y rectificación corporal que se insieren en cuanto obstáculos para una sociedad cualitativamente distinta.*

---

<sup>1</sup> O presente artigo é fruto de uma pesquisa sistematizada na dissertação intitulada *Repressão do corpo numa sociedade esportivizada*, defendida no PPGE/UNIMEP em 2005 financiada pela CAPES e CNPQ.

Com o intuito de pensar os espaços de informação e formação, aos quais tem acesso um grande número de pessoas, e que retratam a racionalidade tecnológica que impera na sociedade esportivizada<sup>2</sup>, buscamos elaborar uma crítica aos discursos e imagens tecnologicamente produzidos e publicizados por veículos significativos dos *mass media*, que, tendencialmente, expressam a repressão do corpo na sociedade esportivizada, em especial aquela imanente ao esporte de alto rendimento.

Nos veículos de comunicação percebemos, atrelada ao campo econômico-político-cultural, uma dimensão de reificação, de conformação das consciências. A produção da notícia e do comentário a partir da fragmentação e personalização dos fatos, esboçados esteticamente, ilustram a racionalidade tecnológica presente na cultura contemporânea, e no caso em foco, singulariza o que temos denominado de sociedade esportivizada.

Pensar a repressão do corpo na sociedade esportivizada é refletir sobre questões imanentes ao trato com o corpo na dimensão da mercadoria, a legitimação de valores como o individualismo, o instrumentalismo, prestigiando uma competição exacerbada, a eliminação do outro, a busca incessante pela precisão de gestos, movimentos e resultados, o ‘rankiamento’, a hierarquização de qualidades, a serialização, valores estes que se tornam hegemônicos e se apresentam como barreiras à autonomia e à *Sinnlichkeit*<sup>3</sup>.

Recortamos nossa análise dos *mass media* na *Revista Veja*, uma revista com uma editoria multifacetada, que trata de assuntos variados: esporte, lazer, política, informática, humor, filmes e também por ser uma revista de grande circulação, seja por assinatura, nas bancas ou em espaços de leitura, como os consultórios.<sup>4</sup>

Uma série de discursos e imagens, como poderemos observar, desde sua produção na editoração da revista, relacionados à reificação corporal e à fulguração do corpo fetiche ilustram a configuração da sociedade esportivizada. A tecnologia utilizada nos treinamentos e nas competições, o corpo personificado na imagem dos atletas, como publicidade de empresas, o corpo estetizado por padrões de beleza determinados, são temas recorrentes no período de observação das reportagens.

A análise crítica da produção e do conteúdo dos discursos e imagens no campo jornalístico e publicitário nos propicia dados empíricos que calçam objetivamente a reflexão da exploração imaginária de corpo construída na cultura de massa e a redução deste a uma condição reificada.

Compartilhamos com Marcondes Filho (1988), quando diz “*Comunicação e política são dois conceitos interdependentes (...) as formas de comunicação massificada remetem necessariamente a um discurso político*”. (p. 15-16) Discurso no qual, tendencialmente, tem se assentado e fortalecido uma racionalidade tecnológica que impera na sociedade esportivizada.

---

<sup>2</sup> Entendemos por ‘sociedade esportivizada’ a sociedade ligada à indústria, ao espetáculo que tem como valores hegemônicos o individualismo, a competição exacerbada, o ‘rankiamento’, a hierarquização no âmbito de uma racionalidade instrumental e tecnológica que permeia todas as esferas da cultura.

<sup>3</sup> Em alemão *Sinnlichkeit* se refere tanto ao plano dos sentidos, quanto ao plano da sensualidade. “*Tanto expressa a gratificação instintiva (especialmente a sexual) como a percepção sensório-cognitiva e sua representação (sensação)*”. (Marcuse, 1981, p.163)

<sup>4</sup> Segundo dados retirados do site da editora Abril, [www.abril.com.br](http://www.abril.com.br), no dia 12 de Janeiro de 2005, o número de assinantes da Revista Veja é de 900.547. Entre assinantes e não assinantes estima-se 10 milhões de leitores. 11.111 páginas de anúncios, o que corresponderia a 2,5% do volume total da receita de publicidade no Brasil. Semanalmente 1.093.813 exemplares são postos em circulação.

Focalizamos os meses de julho a setembro de 2004, período de realização do maior evento esportivo mundial, com reportagens que expressam singular e significativamente o processo de produção, estetização e espetacularização do evento esportivo, a XX Olimpíada da era moderna, realizada em Atenas, buscando delimitar e identificar reportagens que estivessem estritamente relacionadas aos discursos que expressam singularmente as sutilezas imanentes à repressão do corpo.

### ***Produzindo a notícia***

A otimização do tempo é um aspecto importante a ser ressaltado na edição de uma revista, na produção da notícia, da reportagem, de um anúncio publicitário. A corrida por uma notícia inédita, por uma reportagem que tenha destaque no corpo da revista, enfim, a espetacularização da informação é um mote a ser considerado ao propormos uma análise crítica dos *mass media*.

Segundo Marcondes Filho,

Notícia é a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais; para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político. (Marcondes Filho in Moretzsohn, 2002, p. 61)

A edição e produção industrial de notícias, imagens, comentários, artigos num periódico semanal de circulação nacional se dá num ritmo bastante acelerado, propiciado pela alta tecnologia, como é o caso da *Revista Veja*. Frases curtas, imagens impactantes, sobreposição de cores e temas pela utilização de infográficos, montagens de fotos com recursos da computação gráfica compõem a estética da revista. A fragmentação nesse processo industrial não se dá só naquilo que é aparente, e se encontra entrecortado pelos títulos, infográficos, olhos etc, mas, no próprio processo de trabalho do qual resulta a produção jornalística, tendo como eixo o fracionamento posto pelas condições do meio imersas nessa engrenagem produtiva.

A lógica de produção de notícia, a velocidade de editoração, obviamente se diferencia conforme o tipo de veículo de comunicação. É diferente, por exemplo, o “tempo-velocidade” da editoração de um jornal com circulação diária e de uma revista com circulação semanal, como é o caso da *Revista Veja*. Mas é interessante como essa lógica da sociedade esportivizada, do tempo cronometrado, otimizado, afeta a prática de uma atividade que se denomina esclarecedora, informativa e formativa.

A velocidade de distribuição da notícia torna o quadro de produção da mesma ainda mais imediata e a notícia publicada de forma fragmentada, um dado solto, sem processo de construção, sem um fundo histórico-social, contribui para a consolidação de uma racionalidade instrumental, tecnológica.

Segundo Marcondes Filho (1989), a fragmentação de notícias é uma técnica mercadológica. “*Para a mentalidade fragmentada, a fragmentação noticiosa cai como uma luva.*” (p. 41)

No esporte de alto rendimento as dimensões do individualismo, da competitividade são levadas ao extremo. Características estas que também estão presentes em outros espaços da cultura. No jornalismo, é freqüente a técnica de contar história a partir da centralidade das personagens; essas características estão presentes mesmo quando esportes como o Vôlei, o Basquete, o Futebol, o Handebol, que são jogos coletivos, são o tema da notícia.

Marcondes Filho (1989) ao tratar dessa característica do jornalismo enfatiza que:

A personificação da notícia conduz, assim, tanto ao endeusamento quanto à execração *individualizada* dos agentes sociais, mantendo seus verdadeiros suportes, as classes e agrupamentos estruturais maiores, totalmente distantes dos fatos e de suas implicações. (p. 46)

Quando não está associada unicamente com o culto à personalidade, a personificação pode “dar nomes aos inimigos públicos”, no entanto, pode camuflar a totalidade do problema social, político, econômico ou cultural.

Técnicas que distorcem processos, que “personalizam fatos sociais” e, com um aparato tecnológico desenvolvido, competem por um “furo de reportagem”, que espetacularizado pode ter uma venda maior, são produtos de uma racionalidade que perpassa a sociedade esportivizada em vários âmbitos da cultura. A racionalidade irracional que dá cientificidade à mercadoria esporte de alto rendimento é a racionalidade que dá à notícia o caráter de mercadoria.

A sobrevivência dos mais aptos no mercado financeiro, na produção da notícia, no esporte de alto rendimento é também uma característica inerente aos suportes tecnológicos, mas ser mais apto não significa ter uma formação qualificada. Na lógica do capital, aptidão tem similaridade com rendimento, performance, lucro.

É possível descrever todas as vantagens de uma aparelhagem tecnológica na edição de uma revista, no treinamento para superação dos limites do corpo, no entanto o que está sendo perdido é sempre descrito como “velho”, “ultrapassado”. Será que não estaria presente nesse “arcaico” um pouco da autonomia que perdemos? A “fragmentação”, a “personalização dos fatos sociais”, nem sempre é intencional,

(...) faz parte da própria forma do jornalista estruturar seu mundo, de discernir os fatos (inconscientemente) com uma “visão dominante”. (...) Em verdade as “normalizações técnicas” do como produzir uma notícia atuam de tal forma que castram grande parte do potencial crítico e da periculosidade das notícias. (Marcondes Filho, 1989, p. 39)

Os discursos dos veículos de comunicação, como formadores de opinião, hegemonicamente não deixam de ressaltar o caráter de competitividade e individualismo, necessários para se tornar um “vencedor” no mercado do trabalho. Propagandas de bancos e até de alimentos rogam pela individualidade, “vence quem tem força de vontade”, “quem tem coragem para pular obstáculos”, “quem corre contra o tempo”, “quem está no emprego antes do chefe e pronto para servi-lo!”.

Os discursos, a estética presente nos *mass media*, são o retrato de uma racionalidade tecnológica que hegemonicamente tem fragmentado a própria autonomia do ser humano. Contudo, a autonomia não está anulada, parece estar falseada. O discurso falseado dos *mass media* é incorporado como sendo racional. Nas palavras de Debord (1997) “*Nunca a censura foi tão perfeita (...) Quem fica sempre olhando, pra saber o que vem depois, nunca age: assim deve ser o bom espectador*”.(p. 183) Mesmo por que não há sentido, nem tempo para se indignar.

### ***O preço dos Deuses***

Focalizando as reportagens relacionadas ao esporte de alto rendimento, o trato com o corpo segue o eixo da mercadorização, da espetacularização, da reificação. Se começarmos por reportagens que tornam explícitas as relações mercadológicas atrás de um discurso de “igualdade”, “união”, “paz”, podemos desmontar um pouco o espetáculo olímpico.

“*Para ver os Deuses olímpicos de perto*” sessões de *Guia* turístico da *Revista Veja* traz algumas notas e infográficos, do dia 7 de julho de 2004. O aspecto mítico criado em torno do esporte de alto rendimento, e ponto de foco da olimpíada de Atenas, não pode deixar de ser ressaltado. Em Atenas, ganhar uma medalha de ouro é se tornar um Deus, o mito está presente em outras olimpíadas, mas em Atenas o discurso teve “argumentos” históricos, que como exploramos anteriormente são questionáveis. As olimpíadas modernas não são uma evolução linear dos jogos da Grécia Clássica.

O espetáculo da cerimônia de abertura dos jogos poderia ser assistido pagando um ingresso de 525 a 1425 euros. O euro na época, segundo dados da reportagem, era de 3,90 reais. Ou seja, assistir um espaço de “confraternização das culturas” chegou a um preço de 5.557 reais. Contudo não vamos negar uma contradição que poderia ser enfatizada na abertura das olimpíadas de Atenas: diferentemente de outras aberturas, a apresentação da cultura clássica teve lugar de destaque. Com apoio da alta tecnologia na produção dos efeitos, a abertura de Atenas 2004 buscou garantir uma reflexão do caráter dos jogos na Grécia Clássica e nas chamadas Olimpíadas Modernas.

A presença de *Eros*, entre os integrantes que representavam os jogos olímpicos na antiguidade, as cítaras, as danças, o teatro, o corpo nu e o distanciamento do Deus com a aproximação do bloco que representava os jogos da era moderna, a tecnologia, os jogadores vestindo roupas prateadas e logo em seguida tendo seus movimentos corporais ‘robotizados’ foi um dos aspectos que poderiam ter sido mediados. No entanto, o discurso dos *mass media*, especialmente a *Rede Globo*, ressaltava uma evolução linear dos jogos, descartando contextualizações importantes. Quando *Eros* tentava se aproximar e não conseguia tocar o bloco dos corpos ‘robotizados’, a mediação que se ouvia na TV era: “*Aí está o Deus do Amor, marcando sua presença na belíssima cerimônia dos Jogos de Atenas!*” Tudo em nome da harmonia do espetáculo. Não estabelecer contradições, fragmentar o enredo, são técnicas que têm conseguido êxito na constituição de uma racionalidade fragmentada, tecnológica.

O investimento no espetáculo das Olimpíadas pode bater o seu recorde na sua próxima versão. Em Pequim, sede dos jogos de 2008, a estimativa é que se gaste 32 bilhões de dólares. Em Atenas, segundo infográfico publicado na *Revista Veja* de 15 de setembro de 2004, os investimentos ficaram em torno de 7 bilhões de dólares.

A expectativa para a próxima edição dos jogos já começa a ser montada para o sucesso do próximo espetáculo!

As diferenças de investimento no espetáculo olímpico são atribuídas às condições de infra-estrutura, além dos estádios espetaculares, atribui-se os gastos a realizações de políticas que obviamente deveriam ser propiciadas pelos governantes, organização dos transportes urbanos, saneamento básico, vilas residenciais (A vila olímpica durante a realização dos jogos), distribuição de energia elétrica e outras tantas providências necessárias. No entanto, o retorno financeiro e político é mais imediato, quando essas providências estão associadas à realização de um evento esportivo mundial.

### *Óculos virtuais*

Tema da primeira reportagem especial da *Revista Veja*, no dia 11 de agosto, sobre as Olimpíadas de Atenas – 2004, dois dias antes da cerimônia de abertura, o *doping* teve mais um destaque. Comparando a ameaça do *doping* com a ameaça de ataques terroristas pelo uso de bombas químicas a reportagem ressalta o controle do evento sobre as duas situações.

O potencializador de rendimento dos atletas, *doping*, produto da ciência, é o assunto preferido, ou melhor, o fragmento preferido, quando a intenção é passar a imagem de uma “Olimpíada limpa”, através da “fiscalização” do uso de substâncias químicas.

Nesta reportagem, denominada *Glória ou Vergonha* vários “atletas de elite”, favoritos a medalhas, são citados como exemplos de atletas que foram “pegos” no exame *antidoping* e portanto, não poderiam participar das Olimpíadas.

O discurso de “desigualdades de chances” vinculado ao uso de substâncias químicas pode não ser tão ético assim. As desigualdades já estão presentes nas condições objetivas da preparação do atleta, como vimos anteriormente, e a ciência que busca detectar o uso de substâncias químicas parece não ter progredido tanto quanto a ciência que produz novas substâncias químicas imperceptíveis à primeira.<sup>5</sup>

Na reportagem, segundo um depoimento do amigo do ciclista L. Armstrong, que lhe teria perguntado: “*Vai me dizer que você nunca tomou EPO(eritropoietina)?*” (p. 95) Segundo outro depoimento da nadadora brasileira, “pega” no exame *antidoping* : “*Acho que quem diz 90% da natação se dopa fala a verdade*”(p. 94). Mesmo sendo falas individuais, tática dos *mass media* da personificação dos processos sociais, o uso de substâncias químicas na incessante potencialização do domínio do corpo é inegável. Realidade que acreditamos não ser mais conhecida por questões mercadológicas e ideológicas vinculadas ao “esporte-saúde”.

Questões que continuaram a ser destaque na segunda reportagem especial da Revista, do dia 18 de agosto de 2004, sobre o evento em Atenas. Apesar da advertência de que a delegação brasileira não conseguiria muitas medalhas, sem ressaltar o caráter de desigualdade de chances presente no esporte de alto rendimento, a reportagem constrói o chamado “estímulo” nos brasileiros. *O Brasil na Festa* é a chamada da reportagem, na capa em destaque menor a chamada é *Brasil nas Olimpíadas – Quem tem chance de trazer medalhas*. As informações da reportagem têm como eixo o rendimento medido nos resultados, as medalhas do Brasil, as medalhas de ouro que o nadador americano Michael Phelps, chamado de *Homem anfíbio*, conseguiria e para encerrar a reportagem o reforço do *espírito olímpico*, destacando a igualdade entre os povos, a democracia, a solidariedade.

Discursos e imagens que se contrapõem. *O Brasil na Festa* não é referência à participação brasileira em um evento esportivo mundial, mas sim à performance do país no quadro de medalhas das Olimpíadas.

A expectativa do ouro Olímpico foi personificada na ginasta Diane dos Santos, de talento indiscutível. Nem mesmo o joelho operado dois meses antes da competição conseguiu minimizar a vigilância da imprensa e a pressão sobre a garota de 21 anos. A produção da imagem da ginasta pelos *mass media* e a espetacularização desta imagem era necessária à estruturação de uma percepção no torcedor-espectador. Uma percepção que não seja capaz de distinguir a realidade dos fatos na imagem estetizada.

*Como se faz uma nota dez*, a tecnologia aplicada no treinamento desportivo já permite que saibamos, antes mesmo da ginasta entrar no solo, os movimentos que ela deve executar e como deve ser executado. O que permite também uma padronização dos movimentos que antes mantinham uma singularidade. O salto *Dos Santos* foi inserido em várias apresentações de outras atletas, padroniza-se o melhor movimento, se as singularidades

---

<sup>5</sup> Estudos em Fisiologia do Esporte já são capazes de dizer os limites orgânicos e anatômicos do corpo humano em várias modalidades esportivas. Superar esses limites só será possível com o chamado *Doping Genético*. Além de fibras musculares, porcentagem de gordura corporal, flexibilidade, padrões específicos de força são necessários também genes adequados.



ainda estão presentes na graça, plasticidade da execução, elas tendem a se padronizar na criação das apresentações.

A produção das imagens nos *mass media* ameniza as contradições do mundo do espetáculo, se a natação no Brasil não tem conseguido grandes conquistas no cenário mundial, o destaque é dado ao nadador americano Michael Phelps, “feito para a água”, “o homem anfíbio”, “sensação dos jogos Olímpicos”, “nadador ideal”, “com motivação no código genético”. Essa é a imagem de um garoto de 19 anos, que treina todos os dias desde os 12 anos de idade, nada 80 Km por semana, cinco horas por dia, rotina que só foi quebrada, segundo dados da própria reportagem cinco dias nestes sete anos de treino.

Corpos fetichizados são expressões da sociedade esportivizada, a racionalidade tecnológica que perpassa a produção dos fetiches é determinante também para a produção das subjetividades. O “funcionamento abstrato do pensamento” torna os fins racionais, sem maiores indagações que questionem essa racionalidade.

“Vencer, vencer, vencer” esse era o espírito olímpico da Antiguidade, segundo a reportagem; a descontextualização dos fatos está sempre presente para dar um valor mítico às chamadas Olimpíadas Modernas.

A busca de algumas características presentes nos jogos olímpicos da Grécia Clássica e que ainda podem ser observadas no esporte contemporâneo é tratada hegemonicamente de forma fragmentada. Trechos da reportagem, *Tudo pelos louros* (p. 96) ilustram bem essa forma de lidar com a notícia e, conseqüentemente, de produzir percepções também fragmentadas e diluídas.

Uma das passagens se refere ao *doping*:

Alguns detalhes os Jogos Olímpicos modernos guardaram da Antiguidade. Por exemplo, a tradição do doping. Historiadores relatam que, a fim de garantir um lugar no panteão dos heróis atléticos, os gregos também ingeriam substâncias – plantas, sementes, cogumelos e raízes – que aumentavam sua resistência ou força. (p. 97)

O *doping* do esporte de alto rendimento não é proveniente de nenhuma planta, semente, cogumelo ou raízes, são em sua esmagadora maioria esteróides fabricados em laboratório com alta tecnologia. Não há padrões de comparação entre o chamado *doping* nos jogos da antiguidade e a tendência em potencializar o domínio do corpo fetichizado na contemporaneidade. A indústria do *doping* hoje, a ingestão de substâncias químicas tem uma linha tênue com a morte de atletas em pleno vigor físico. Os efeitos colaterais de tais substâncias estão relacionados a doenças como câncer, hipertensão e ataque cardíaco. Já não é mais motivo de espanto a morte de atletas por ataque cardíaco durante as competições, se não há uma relação direta com o uso de esteróides, pode estar bem próxima disso, ou seria excesso de carga de trabalho físico. Não acreditamos que os problemas cardíacos em atletas de alto rendimento sejam coincidências ou algum tipo de epidemia.

Na penúltima edição de reportagens especiais das Olimpíadas de Atenas, do dia 25 de agosto de 2004, com o título *Medalhas Biônicas*, a reportagem faz referências a algumas contradições do esporte de alto rendimento.

“É mesmo uma contradição” essa é a primeira frase da reportagem, mas que provavelmente ficou esquecida, apesar de reforçada pela frase seguinte: “Dos 10.500 atletas reunidos em Atenas, todos os que estão disputando as competições apenas com os recursos do próprio corpo não têm nenhuma chance de vencer” (p. 25)

O esporte de alto rendimento é um fenômeno da cultura no qual o elo entre tecnologia e reificação corporal parecem se expressar de forma mais acentuada. Diante dos

programas de *softwares* para potencializar o rendimento nas provas, o corpo passa a executar movimentos já digitalmente padronizados e determinados, vence o atleta que conseguir realizar o movimento mais próximo possível daquele que a máquina traçou. Essa reificação pode ser ilustrada pela seguinte passagem, segundo a própria reportagem:

É difícil encontrar um atleta que discorra sobre a teoria dos jogos, um campo da matemática que estuda probabilidades e fundamenta essa tecnologia. O que importa é que sejam hábeis para executar o que ela determina. (p. 82)

De forma positiva a reportagem segue demonstrando a importância da tecnologia para o desempenho dos atletas. O *software* no vôlei analisa os números dos jogos e características de cada jogador adversário e analisa a dica da jogada mais eficaz para o próximo ataque ou defesa durante a partida. Na natação, as roupas dos nadadores “*são desenvolvidas por engenheiros aeroespaciais, com técnicas da indústria cinematográfica, para reproduzir a pele do tubarão, o mais rápido dos animais aquáticos.*”, toucas e óculos são projetados para diminuir a resistência da água ao corpo. São os milésimos de segundo que na chegada, na batida da parede fazem a diferença. Na Austrália, o treinamento desportivo de alto nível já pode contar com a virtualidade, usam *cinema tridimensional*. “*Com óculos de realidade virtual, goleiros, por exemplo, são colocados em cenas reais, diante de chutadores de pênalti. Ciclistas pedalam contra adversários digitais (...)*” (p. 85)

Pensar essa “entrega do corpo” à racionalidade tecnológica é pensar nos valores e princípios que sustentam a sociedade esportivizada. A forma como a tecnologia é empregada no esporte de alto rendimento é uma das mais completas expressões da reificação corporal necessária à manutenção do *status quo*.

Mesmo fazendo referência a desigualdade de chances proporcionada pelo emprego da tecnologia no treinamento desportivo de alto nível, a reportagem seguinte, do dia 1º de setembro de 2004, última reportagem da série Olimpíadas 2004 enfatiza os resultados conquistados pelo Brasil, sem nenhuma ligação com o tema da reportagem anterior, pois a fragmentação não se dá apenas no interior de uma publicação, mas na forma como os meios abordam determinadas pautas. O discurso agora parece ter como objetivo preparar o cenário para o próximo espetáculo em Pequim no ano de 2008.

O espetáculo é justificado pelo seguinte fato: “*Em Olimpíadas, boa parte do envolvimento do espetáculo está no fato de **poder existir** tanto mérito para o segundo quanto para o primeiro*”(grifos nossos) (p. 95) É fato, podem até existir méritos para quem ganha prata e bronze, mas na maioria esmagadora das vezes, não é isso o que acontece. O próprio sub-título da reportagem diz: “*Ao final dos Jogos em que a vela e o vôlei confirmaram uma tradição, os **heróis voltam com medalhas de ouro** e a maioria traz lições de casa para fazer até 2008*”.(grifos nossos)”

A frase da reportagem anterior dizia mais da realidade da competição esportiva de alto nível: “*Vitória a qualquer custo!*” E é esse o lema transmitido pelo discurso desta última reportagem, uma expectativa para as Olimpíadas de Pequim em 2008.

Até mesmo o *doping* genético criticado em outras reportagens é motivo de uma expectativa para os limites fisiológicos do corpo humano. Ao se referir à proteína Miostatina que inibe o crescimento muscular, com testes já sendo realizados em animais, o discurso é o seguinte: “*Há quem vislumbre nesse caminho atletas olímpicos geneticamente modificados. Principalmente porque, ao contrário do doping, a terapia genética não deixa rastros no sangue ou na urina*”.(p. 97)

A “*personificação dos processos sociais*” seja no que se refere à tecnologia ou ao *doping* por substâncias químicas, hegemonicamente camufla questões sociais, políticas,

econômicas indispensáveis para a formação dos leitores. Camufla a racionalidade que perpassa não apenas no esporte de alto rendimento, mas na própria cultura, na própria percepção da realidade.

A repressão do corpo calcada na pauperização dos sentidos é vital para a sociedade esportivizada. O corpo-fetice esteticamente abordado pelos *mass media* é a expressão dessa racionalidade tecnológica que, perpassando por todas as esferas da cultura, constrói a sociedade esportivizada.

Pela característica da exploração imaginária de corpo, uma parte da nossa pesquisa não pôde ser realizada. Na metodologia deste trabalho a análise crítica das reportagens, artigos, notícias da *Revista Veja*, daria no período das Olimpíadas e das Paraolimpíadas, no entanto a revista publicou apenas uma reportagem, dando ênfase à tecnologia das próteses em 8 de setembro de 2004 e uma pequena nota do desempenho do Brasil nas Paraolimpíadas, no dia 29 de setembro de 2004 dessa edição do evento.

A estética do corpo-fetice não pode ser mantida com os atletas paraolímpicos, afinal, tratam-se de corpos “mutilados”, “defeituosos”. Enquanto no período das olimpíadas a exploração imaginária do corpo estava associada a corpos bem definidos, saudáveis, e por isso mesmo tinham suas imagens como publicidade de Bancos e outras grandes empresas, nas Paraolimpíadas o espaço se restringiu a três páginas que enfatizavam o valor e a tecnologia das próteses para os atletas amputados.

O título da reportagem é: “*Corrida para o futuro*”, a única referência às Paraolimpíadas que foram realizadas do dia 17 a 28 de setembro diz respeito ao fato de que nelas poderá ser visto o que há de mais evoluído no campo de próteses, como diz Jario Blumenthal, consultor de uma das empresas líderes em tecnologia de fabricação de próteses: “*As próteses dos atletas estão para as comuns como os carros de Fórmula 1 para a indústria automobilística*” (p. 130)

Concordamos que as próteses são indispensáveis para a qualidade de vida de pessoas que não dispõem de todos os membros do corpo e a ciência já provou ser capaz de fabricá-las. Mas o que marca a sociedade do capital são as diferenças de condições econômicas, as próteses são inacessíveis para a grande maioria dos que delas necessitam.

Se a mercadoria-fetice não poderia ser o corpo “defeituoso”, “mutilado”, ela é transferida à prótese, à máquina que conserta o “defeito” do corpo. Se não dá para investir no corpo-estetizado para garantir o espetáculo, algum outro fetice teria que ser construído.

Mesmo conquistando 33 medalhas, que são tão valorizadas, nas olimpíadas dos “corpos-normais”, a única referência que encontramos foi uma pequena nota, do dia 29 de setembro de 2004 de oito medalhas de ouro conquistadas pelo Brasil, depois destas ainda haveria mais seis medalhas de ouro além das de prata e de bronze que não foram publicadas pela revista nas datas seguintes.

As formas de controle são “agradáveis”, camuflam as contradições, mas não são imperceptíveis. No âmbito do esporte as resistências à mercadorização, à operacionalização do corpo também estão presentes na dimensão do lúdico, da criação de movimentos, do jogar, do brincar, ou seja, em atividades em que o corpo não necessita estar sob o controle da máquina, da hierarquização, do uso de substâncias químicas, onde o corpo é *Sinnlichkeit* e não uma mercadoria espetacularizada.

## BIBLIOGRAFIA

- BUCCI, Eugênio e KEHL, Maria Rita. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. – São Paulo: Centauro, 2002.
- LOUREIRO, Isabel. *Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à Tecnologia*. In: *Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_, Isabel. *Repensando o progresso* in *Revista Praga – Estudos Marxistas*, n.07, Editora Hucitec Ltda. Março, 1999.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Pensar – Pulsar: Cultura comunicacional, tecnologias, velocidade*. São Paulo: Edições NTC, 1996.
- \_\_\_\_\_, Ciro. *O Capital da Notícia – Jornalismo como produção social da segunda natureza*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática 1989.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, Guerra e Fascismo* / Douglas Kellner editor; trad. Maria Cristina Vidal Borba; revisão de trad. Isabel Maria Loureiro. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- \_\_\_\_\_, Herbert; *Eros e Civilização - uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*; 8ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.
- \_\_\_\_\_, Herbert, *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MAYER, Otto. *A través de los aros olímpicos*. Madrid: Artes Gráficas Benzal – Virtudes 7, 1962.
- MORETZSOHN, Sylvia. *Jornalismo em tempo real: O fetiche da velocidade* – Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- ROSA, Daniela Peixoto: *A prática pedagógica na Educação Física Escolar e seus nexos com os mecanismos de repressão social e sexual imanentes à civilização ocidental* – Monografia de graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás – Catalão, GO; 2001
- SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo – Companhia das Letras, 2001.
- SIMSON, V. e JENNINGS, A. *Os senhores dos anéis – Poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo – Ed. Best Seller, 1992.
- VAZ, Alexandre Fernandez. *Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999a.

Rua Alferes José Caetano, nº 1745  
Apto 172A, Edifício Saint Paul, Centro, Piracicaba /SP  
CEP: 13400-126  
e-mail: vodande@bol.com.br

Tecnologia de apresentação: Datashow

*GTT Comunicação e Mídia*

## A APROPRIAÇÃO DA FELICIDADE PELO CONSUMO

**Tânia Mara de Freitas Genegn – acadêmica**  
**Rogério Santos – acadêmico**  
**Universidade Federal de Viçosa**

*Neste estudo buscamos analisar nos anúncios publicitários as imagens as quais reportam o processo de culto ao corpo, em que a aparência tem sido enaltecida e convidada à mudança. Objetivamos compreender como o corpo vem sendo construído culturalmente. Constatamos a felicidade sendo apropriada pelo consumo de mercadorias que ilusoriamente vendem, por suas vitrines, traços como a beleza e a sensualidade. Estes são considerados componentes de um estado de felicidade que vem sendo propagado pelos corpos cultuados por serem ditados como os “ideais”. Apropriando-se destes traços os consumidores acreditam que poderão tornar-se pessoas melhores por meio do consumo.*

*In this study we search to analyze in the announcements advertising executives the images that report the process of cult body's culte, where the appearance has been prevailed and guest the change. We objectify to understand as the body comes Culturally being constructed. We evidence the happiness being appropriate for the consumption of merchandises that “ilusoriamente” commercialize for its show windows, traces as the beauty and the sensuality. These are considered component of happiness states that come being propagated for the bodies desires for being dictated as the "ideals" Assuming of these traces the consumers believe that better people by means of the consumption will be able to become.*

*En este estudio buscamos analizar em los anuncios publicitarios lãs imágenes que se refieren al proceso de culto al cuerpo, en lo que la apariencia ha sido encumbrada e invitada a cambiarse. Intentamos comprender cómo el cuerpo viene siendo construido culturalmente. Constatamos la felicidad siéndose apropiada por el consumo de mercancías que ilusoriamente los vende, por sus escaparates, rasgos como la hermorsura y la sensualidad. Estos son considerados componentes de um estado de felicidad que viene siendo propagado por los cuerpos adorados a causa de que son dictados como los “ideales”. Se apropiando de estos rasgos los consumidores creen que se podrán tornar personas mucho más buenas mediante el consumo.*

### **Introdução:**

No presente trabalho busca-se analisar nos anúncios publicitários as imagens as quais reportam um processo de culto ao corpo. Este nos apresenta como seu grande caráter a aparência, que assim como antes, vai identificar os melhores sujeitos, neste sentido o que se tem a fazer é alterá-la. A mídia é um dos meios que contribui para esse processo, pois a todo o momento tenta convencer e nos oferece “melhores” corpos, deixando explícito que quem pertencer aquele determinado modelo estará com mais saúde, beleza enfim, feliz.

Vivemos na contemporaneidade uma “cultura visual”, bombardeados, influenciados, educados por inúmeras imagens no cotidiano: nos outdoors, em cartazes, na

televisão e/ou nas revistas em geral. Neste sentido buscamos ter como fonte as revistas publicitárias, que nos possibilitam imagens as quais nos reportam esse processo contemporâneo.

Essas imagens que foram escolhidas, de acordo com Berger (1999), na verdade, é que nos escolheram, isto é, as imagens aqui analisadas foram selecionadas por nos chamarem atenção, pois estão de acordo com a nossa história pessoal, onde vivemos e as relações sociais estabelecidas materializadas na forma de sensualidade, das roupas, da beleza e da “boa forma” dos corpos apresentados.

A mídia, através das imagens, tenta convencer a sociedade de buscar requisitos essenciais para se tornarem pessoas melhores que são. Nesse sentido, hoje o que mais se visualiza são práticas de dietas desgovernadas, sem orientação, adquirindo produtos que muitas das vezes não são recomendados para tal tipo de pele, podendo ocasionar complicações e quando não satisfeitas são submetidas às cirurgias corretivas que muitas vezes não seria aconselhável para determinada pessoa.

Neste panorama, onde se busca incessantemente a auto transformação, as pessoas com esta “necessidade social”<sup>1</sup> se tornam “menos orientadas para o social e mais centradas na automodificação”. (Bordo, 1997: 20 citado por Matos, 2003). Esquecem de suas relações e são movidas pelo culto ao corpo, que dita o que e como deve ser melhorado no corpo para poderem ser considerados melhores tanto como indivíduo quanto como um ser social.

Ao fixarmos o nosso olhar sobre as imagens observamos alguns aspectos que nos reportam questões decorrentes desse processo contemporâneo. Possuir um corpo dentro de padrões considerados “ideais” é a necessidade que os indivíduos têm como mais evidente. Na verdade são convencidos que necessitam passar de espectador a consumidor para adquirir o que o social considera como perfeito, escultural, enfim “ideal” a fim de possuírem a tão almejada felicidade.

Uma das questões que visualizamos foi a do estar bem relacionado com o consumo e a este vem aliado ao “possuir-tais-marcas”, que são consideradas como traços para a obtenção de felicidade. Revela-nos a alegria e o prazer em estar envolvido socialmente, consumindo e estando satisfeito com o formato do seu corpo e o que este pode proporcionar.

Percebemos que a publicidade tenta convencer o espectador de que a felicidade está aliada a alguns traços tais como a beleza corporal e a sensualidade. Apossar-se de tais quesitos trará satisfação, bem estar físico e psicológico tanto no plano individual quanto no social.

Em uma das imagens, dentro das analisadas, percebemos nitidamente a alegria e euforia dos modelos demonstrando-nos a idéia de felicidade, todos apresentando corpos arquétipos, belos e entrosados em seu meio. Apresentando-nos ainda satisfação por deixar em evidência suas formas corporais. A pouca vestimenta nos propõe essa idéia de estarem aliando este estado ao consumo de marcas de mercadorias.

Partindo deste contexto parece que as fontes intencionam transmitir aos espectadores que ao consumir os produtos que são veiculados pela publicidade, tornar-se-ão melhores do que eram antes de consumi-los. Sugerindo-nos alguns quesitos como sensualidade e beleza, que ao serem adquiridos poderão (re)construir o corpo do consumidor .

### **A Beleza:**

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Garcia (1997).

O ser belo vem sendo muito evidenciado e valorizado na mídia que pode ser considerado conforme relata Baudrillard citado por Matos (2003) como um dos quesitos de salvação para o corpo. A mídia intensifica essa valorização quando apresenta o corpo contemporâneo sendo comparado com os corpos imaginários de Michelângelo.

Sugere-nos que a beleza idealizada por um artista a algum tempo atrás pode ser almejada e alcançada. Este fato fica destacado quando a imagem mostra através do modelo que expõe o seu corpo para comprovar que aquela estrutura corporal pode ser moldada e repensada a fim de assemelhar-se a imagem do artista, tornando o corpo escultural e desejado pelos olhares.



Além de perpassar a idéia de conseguir possuir este modelo corporal suscita-nos também que o corpo é uma obra de arte sempre necessitando de retoques, para ser melhorada e moldada, nunca está totalmente acabada, precisando constantemente ser repensada. A publicidade é um dos meios que auxiliam os consumidores nesta visualização, por cada dia lançar uma novidade que é convidativa a mudança.

Propõe-nos transformação de cada um ou de suas vidas por adquirir determinada mercadoria anunciada pelas imagens que são apresentadas por vitrines perfeitas e belas que provocam o desejo de consumi-las (Berger, 1999). Este processo implanta nos consumidores o prazer de consumir e apossar-se de objetos que poderão tornar seus corpos pelo menos parecidos com as vitrines perfeitas.

Diante de imagens como esta os espectadores são convencidos da necessidade de mudança e da sua responsabilidade em adquirir tal transformação. São apresentados vários métodos os quais podem vir a atender as necessidades de cada consumidor que tem consigo o poder de auto transformar-se.

As pessoas buscam todas as soluções possíveis por estarem cercadas com imagens que vendem corpos que de acordo com a publicidade pode ser adquirido por qualquer indivíduo, basta apenas querer.

Internalizada essa idéia de poder o processo de busca é constante e quando não oferecendo resultados muda-se e vai se tornando um processo vicioso. Neste processo de conquistar essa beleza proclamada, a mídia deixa evidenciado, que para obtê-la só depende de uma só pessoa, você. Há anúncios que deixam explícito que você não é bela apenas porque não houve um esforço pessoal para alcançá-la.





Como que diante de uma imagem como esta não se acredita que poderá ficar bela mesmo que para isto tenha que passar por todas as tentativas? Seja pela natureza dos cabelos ou por pílulas de beleza ou ainda por cirurgias estéticas, não interessa o meio que for o que importa é que beleza é poder.

Essa palavra poder nos remete uma dupla interpretação, pois poder por ser responsável pela busca desta beleza exaltada na imagem e ainda ser uma característica de superioridade, isto é conseguindo o poder que vem aliado à beleza a pessoa se torna um destaque no meio social já que se torna exemplo de perseverança e principalmente de beleza.

As imagens similares a da figura acima possibilitam com que as pessoas acreditem que suas imperfeições e defeitos<sup>2</sup> corporais são resultados de negligência e ausência de cuidados sobre si. “Com disciplina e boa vontade, qualquer um poderia alcançar uma aparência mais próxima do padrão de beleza vigente” senão lhe será reservada a estigmatização, o desprezo e a falta de oportunidades. (Castro, 2003: 72)

Esse processo de culto ao corpo de acordo com Jean Jacques Courtine citado por Castro (2003) possibilita a felicidade e o prazer, porém atrelados ao esforço e a disciplina na busca da modulação corporal gerando obrigações e deveres aproximando este processo de práticas religiosas em que se começa a venerar o corpo assim como as imagens religiosas.

Essa veneração possibilita ao consumidor a ânsia de consumir buscando a beleza propagada e ditada como “ideal” a ser perseguida. Essa ânsia é propagada pelo fato de que os produtos são apresentados nos anúncios como uma das soluções para possuir a marca evidenciada como um dos construtores de estados de felicidade, a beleza. Nesse sentido, o consumidor, geralmente, sente-se satisfeito ao consumir acreditando na ilusória promoção advinda da comercialização de determinados produtos ditados como solução neste processo de mudança objetivando a beleza idealizada pela mídia.

#### **A sensualidade:**

Assim como a beleza é tida como um dos traços, que aliadas ao consumo, são considerados construtores da felicidade percebemos também nas imagens a marca da sensualidade na comercialização de produtos que muitas vezes não tem nada a ver com a

---

<sup>2</sup> Imperfeitos e defeituosos, pois não estão totalmente em conformidade com que é propagado por estes meios que sua base está na exaltação do corpo belo e perfeito.



aquisição deste atributo. Isto se processa de acordo com Menezes (1997) que nos remete a idéia de que *“imagens são imagens e palavras são palavras. A ilusão é que permite que se tomem umas pelas outras. É ela que permite que se confundam um objeto com a sua imagem, a imagem com a sua representação e esta com a sua denominação”* (p.233).

Menezes nestas suas palavras retrata muito bem como as imagens tornam objetos de referências dos produtos às quais foram e/ou estão sendo aliados. Associa o produto a estrutura corporal apresentada que não rara às vezes nada os interligam, é uma mera vitrine de venda.

Deparamo-nos com inúmeras imagens que apresentavam o que Menezes reportam e uma das escolhidas retrata melhor o fato de que o corpo, neste caso fora um corpo feminino, em que expõe suas formas corporais e apresenta uma pose sensual. Percebemos mais nitidamente essa característica no olhar e nos lábios que forma dispostos de tal forma que atrai a atenção do espectador para a comercialização de um produto que nada se assemelha a esta vitrine.

Esta sendo apresentada a fim de chamar a atenção do consumidor que adquirirá o produto esperando o impacto que assim como a mulher tem no referido anúncio. Ao ver e admirar a figura da mulher o consumidor poderá associar aquele corpo ao produto quando for consumi-lo. A marca do produto está sendo referenciada pelo modelo corporal que fora utilizado como vitrine.

Possuir sensualidade poderá trazer satisfação pessoal por saber e sentir-se desejada e reparada pelos outros, trazendo e/ou devolvendo-lhe autoconfiança na sua pessoa. Quem não desejaria ter a sensualidade das vitrines que são apresentadas em inúmeros anúncios que atraem os mais variados olhares desejantes?

Atualmente observa-se como a opinião do outro está sendo muito evidenciada, reforçando a questão de ser sensual que se destaca em muitas das imagens publicitárias. Esta se processa quando o corpo se mostra nu, no olhar provocante e profundo e na expressão de prazer demonstrada na face dos modelos. Isto é, as pessoas moldam-se para, ao menos, chegar perto da sensualidade destacada pelas vitrines, já que ser sensual é um traço marcante a ser observado pelo outro que te observa. Tendo menção disto a cobrança de si mesmo torna-se ainda maior por querer, não rara vezes, ter a aprovação do outro que é fundamental para a própria afirmação como um ser social.

Tornar-se sensual traz satisfação e prazer por ver que o seu corpo está atraindo os outros e que este poderá com a sua sensualidade satisfazê-los. Tornando você e o outro feliz por estar podendo agradar com a sensualidade de que seu corpo possui.



A sensualidade da modelo pode ser demonstrada pela sua vestimenta que põe algumas partes de seu corpo em destaque além da posição a qual a modelo se encontra. Os toques de ambos também destacam a sensualidade da cena que ainda coloca em evidência os acessórios que mesmo nesta situação estão presentes, neste caso os relógios de uma determinada marca a qual se deseja vender.

O sorriso exposto nos remete o prazer que o modelo está tendo com o outro corpo que geralmente se sente satisfeito em poder estar proporcionando esta sensação no outro com o seu corpo. Este fato é afirmado também por Goellner (2003) que acredita que quando a pessoa é “valorizada pela aparência do seu corpo é ao prazer do outro que deve agradar, ainda que nesse jogo de sedução não seja avara consigo mesma, exercitando também o seu desejo, sua sexualidade...”. (p. 54)

A questão de agradar ao outro com a sua aparência é muito importante no contexto contemporâneo e vindo sendo reforçado neste momento com Goellner, sem deixarmos de esquecer de que além do prazer do outro o desejo individual de possuir sensualidade está também em discussão. O desejo individual é aflorado por despertar nos outros a sedução e também desejo de apossar-se de tal corpo no qual irá agradá-los.

Além disso, expõe a questão do sentir aliado ao corpo sensual que provocará sensações agradáveis ao outro e de acordo com Sant’Anna (2003) citada por Louro (2003) “o sentir” invade a propaganda, revelando novas possibilidades de prazer a cada toque e a cada olhar.

Esta possibilidade do sentir nos promove a uma outra idéia de poder, o de estar norteando a situação, que se instala na pessoa a qual o corpo é considerado sensual. Na imagem a mulher está sobre o homem demonstrando a sua imposição sobre o outro que se sente feliz com a situação em que está sendo submetido. Tanto possibilitar prazer e adquirir esse poder na sedução e atração são fatores que a sensualidade do corpo vem proporcionar estados de felicidades às pessoas que possuem este traço.

Além disso, estes estados estão aliados também a beleza despreendida pelo corpo, como já citado anteriormente. E estes corpos devem estar providos de status, dinheiro, enfim destes vários poderes que serão adquiridos a partir da obtenção de um arcabouço corporal considerado como belo e sensual. Tendo esta idéia instalada no consciente humano a sua realização pessoal e a sua felicidade tornam-se dependentes de um corpo consumidor que será dominado e exaltado se esse corpo estiver condizente com a “imposição” sutil das imagens midiáticas (Silva, 2001).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, J. **Modos de ver**; tradução de Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CASTRO, A. L. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. São Paulo: Annablume:Fapesp, 2003.
- GARCIA, R. P. “**A evolução do homem e das mentalidades: uma perspectiva através do corpo**”. In: Revista Movimento. Rio Grande do Sul, 1997.
- GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física**/ Silvana Vilodre Goellner- Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 152p.
- LOURO, G. L. **Corpos que escapam**. In: Labrys: estudos feministas. 4º número, 2003.
- MATOS, A. A. **Representações sociais do corpo mediadas pela revista trip para mulher**. Viçosa, 2003.
- MENEZES, P. **A trama das imagens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- SILVA, A. M. **Corpo ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, A. L. **Imperativo da Beleza e Novo Eugenismo: Corpos em Busca da maquiagem genética**. Relatório final de Iniciação científica PIBIC/CNPq, entregue à Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2004.

Tânia Mara de Freitas Genegn  
Email: tgenegn@yahoo.com.br

A ARTE DE BRINCAR COM O CORPO  
&  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Fabiano Weber da Silva  
Mestrando - UFSC

*Observa-se hoje a necessidade da reaproximação do ser humano com a natureza, tendo em vista como evoluíram nos grandes centros urbanos. A arte de brincar com o corpo é uma oportunidade criativa de encontro com a gente mesmo, com os outros e com a natureza.*

*Esta proposta trabalha através de práticas corporais lúdicas, artísticas e cooperativas, com o objetivo de aguçar a sensibilização corporal e ambiental, estimulando as vivências educativas a permear a arte, assim como a arte possa permear a vida, construindo valores como harmonia, respeito e amor.*

*The Art of Playing with Body  
And  
Environment Education*

*Today, there is a human need to get closer the natural environment since the great evolution of urban areas. The art of playing with body is a creative opportunity which individuals have to get in with themselves, the others and nature.*

*The purpose of playing with body involves men in art making them more sensitive in relation to the environment, that is they attempt to their inner feelings and environmental great treasures. In this way, art interpose education and life building up value as harmony, respect and love.*

## *EL ARTE DE JUGAR CON EL CUERPO*

*Y*

### *LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

*Es notable hoy en día la necesidad de reaproximación del ser humano con la naturaleza, teniendo en cuenta como evolucionaron los grandes centros urbanos. El arte de jugar con el cuerpo es una oportunidad creativa para encontrarse con uno mismo, con los otros y con la naturaleza.*

*Esta propuesta trabajará através de prácticas corporales lúdicas, artísticas y cooperativas, con el objetivo de aguzar la sensibilidad corporal y ambiental, estimulando las vivencias educativas a permear el arte, así como el arte puede permear la vida, construyendo valores como armonía, respeto y amor.*

Observa-se uma necessidade coletiva de pensar o corpo como um resgate da condição natural do ser humano, quase que perdida em meio a tantos avanços que provocam uma gritante separação entre a condição tecnológica e natural do humano. Vários autores como Serrano (1997), Morin (1991, p.178) refletem sobre o caso, e dizem que existe um desejo contemporâneo de “retorno à natureza”, tendo em vista a necessidade de compensarem as maneiras como o humano evoluiu dentro de grandes meios urbanos cada vez mais artificiais, rígidos e isoladores, tornando milhares de “corpos de passagem”.

Estamos vivendo num mundo cada vez mais veloz, numa era em que a velocidade e as possibilidades de comunicação são tão variadas, que deixamos de lado as formas mais simples de expressão e comunicação. Segundo Sant’Anna (2001) as cidades não conseguem mais atender as necessidades vitais dos seres humanos como a sociabilização e lazer. Portanto, sentimentos de medo e descompromisso sócio-ambiental surgem em nossa contemporaneidade também de maneira acelerada.

A Arte de Brincar com o Corpo se propõe desenvolver formas INTEGRAIS de Contato, trabalhando a sensibilidade corporal/ambiental, no âmbito da corporeidade. Trabalhar a sensibilização corporal/ambiental é aguçar os sentidos para a importância de um equilíbrio com os elementos da natureza, com base na ética relacional de Villaverde (2001) que nos traz a necessidade de não nos importar somente com a relação consigo mesmo, mas também com as

outras pessoas e com todos os elementos na sua diversidade, é a mudança de paradigma que somos o centro do universo, e sim que fazemos parte dele.

A arte de brincar com o corpo é uma oportunidade criativa de encontro com a gente mesmo, com os outros e com a natureza.

Tem-se por objetivo também oportunizar o brincar com o desconhecido e o conhecido, criar e experimentar erros e acertos, explorar novas idéias, sem a preocupação no que isso vai dar. Para isso trabalha através de práticas corporais lúdicas, artísticas e cooperativas, com o propósito de aguçar a sensibilização corporal e ambiental, acreditando que ambas estão proporcionalmente relacionadas para uma melhor relação de equilíbrio do humano com a natureza.

Abordaremos a arte não como objeto a ser analisado, mas sim na relação onde o sujeito e objeto se confundem, segundo merleau-ponty (apud Sant'Anna 2001) quando a ação e a paixão se confunde, isto é, estabelecendo uma composição entre a brincadeira e o brincante, confundindo a brincadeira com quem brinca, como que o sujeito se tornasse a ação de brincar a tal ponto que ele fosse tão intensamente este ato que nada sobrasse para representar o papel do brincante ou do brincar.

Compondo, portanto, a estética da arte sem necessariamente haver o binômio dominado/dominador como “pano de fundo” de todas as atividades desenvolvidas, acreditamos incentivar que se deixem levar pelas emoções, intuições, impulsos, criatividade, sem medo de ousar do desconhecido, sentimentos inerentes do artista, sem compromisso do “rótulo ser criativo” e com isto o pré-conceito do belo. E sim que as vivências educativas possam permear a arte, assim como a arte possa permear a vida, construindo valores como harmonia, respeito e amor.

Encontramos muitos momentos no cotidiano em que podemos vivenciar estas oportunidades, pois Foucault (apud Sant'Anna 2001) já questionava sobre a vida do indivíduo ser uma obra de arte. Entretanto, não para expor em galerias, elevar o artista ou a sua obra, e sim, para potencializar tanto o indivíduo como o coletivo, o humano e o não humano, favorecendo a composição da estética da vida.

A arte de brincar com o corpo abordará conteúdos como o aprendizado seqüenciado e os jogos de sensibilização com a natureza, baseado Cornell (1996, 1997), jogos cooperativos baseados no Brotto (1997, 2001) entre outras vivências corporais lúdicas.

Os Jogos mais do que uma prática física são um resgate da relação Humano x Natureza. Trazem consigo uma ciência pedagógica que valoriza ao mesmo tempo o lúdico, a sensibilização e a aprendizagem que levam a conscientização do ser humano em si mesmo e com o seu exterior.

Os principais materiais de trabalho são o nosso corpo, o corpo do colega e o meio. As atividades não requerem pré-requisitos e possuem ausência de competição. Entretanto é importante estar com o “corpo disponível”, isto quer dizer com uma atitude de vontade muito mais de algum tipo de impossibilidade física.

## **1. PÚBLICO ALVO**

Este trabalho pode e deveria ser trabalhado com todas as pessoas, pois não requer pré-requisito, exceto estar com o corpo disponível como citado anteriormente. Pude ter o prazer de realizar este trabalho em diversas oportunidades como por exemplo:

- CELARI (Centro de Lazer e Recreação do Idoso) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- Nas disciplina de recreação para o curso de Educação Física e nas disciplina de Educação Física e Recreação para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental na URI – Campus Erechim
- Entre outros.

## **2. RESULTADOS**

1. Pode-se observar que os pessoas eram atraídas a realizarem estas atividades, movidas, na maioria das vezes, pela curiosidade referenciada pelo nome da oficina, aula ou mini-curso;
2. Foi constatado através das conversas que a educação ambiental não é fomentado, e na maioria das vezes nem trabalhado nas disciplinas da graduação de Educação Física. Portanto, entre outros cursos, quando é trabalhado a educação ambiental, não tem o enfoque corporal, nem muito menos lúdico e artístico;

3. Ao termino das atividades era evidenciado uma aceitação muito grande das atividades, com uma integração entre todos os participantes num sentimento de cooperação e sensibilização consigo, com os outros e com o meio;
4. Após o termino das atividades, aquela curiosidade que os trazia para realizarem o curso era transformada numa satisfação e sensibilização entre educação corporal e educação ambiental, isto é reforçando o nosso pertencimento a natureza.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredito ser necessária a inserção curricular da Educação Ambiental na universidade, especialmente ao nível da graduação, inclusive no curso de Educação Física.

Pois se observa a necessidade desta reflexão junto aos futuros profissionais, especialmente aos professores, que são cobrados em suas escolas, pré-escolas, enfim em todos os âmbitos educacionais, um trabalho de reaproximação do humano com a natureza num contexto ético, isto é, numa educação ambiental favorável para uma melhor qualidade de vida para todos os seres em sua diversidade. Porém como cobrar um trabalho de educação, mais coerente, nesta interface entre humano X natureza se, na sua formação de professor, a universidade que é considerada um lugar favorável para aquisição de saberes e conhecimento, não se preocupa em uma formação que atenda as urgências da contemporaneidade, tendo em vista o caos ecológico que nos encontramos em nosso planeta?

Tem-se consciência que precisamos de transformações ainda maiores para resolver os problemas sócio-ambientais. Entretanto não estamos aqui passando nenhuma fórmula pronta, pois não acreditamos nesta possibilidade com a Educação Ambiental.

Trazemos aqui elementos que possam facilitar e despertar o interesse na relação Humano com a Natureza, baseados num contexto ético e de respeito, na esperança de seus efeitos multiplicadores.

### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA**

BROWN, Guillermo. (1994), *Jogos cooperativos: teoria e prática*. (tradução Rui Bender).- São Leopoldo, RS: Sinodal.



BROTTO, Fabio Otuzi. (1995), *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: Cepeusp, / Santos: Projeto Cooperação, 1997 (ed. Renovada).

\_ (2001), *O jogo e o esporte como um exercício de convivência* / Santos, SP: Projeto Cooperação.

BRUHNS, H. T. (1997), O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In, SERRANO, C. M. T. e BRUHNS, H. T. (orgs) *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*, SP: Papyrus.

CHAO, Cheng Hsin Nery. (1999), *Desenvolvimento humano no contato com a natureza*, Conexões: educação, esporte, lazer: Campinas, n3. P.42-48.

FÉLIX, Guattari. (1990), *As três ecologias*. (tradução Maria Cristina F. Bittencourt). – Campinas, SP: Papyrus,

INÁCIO, Humberto Luis de Deus. (2001), *Esportes Ecológicos ou uma nova forma de dominar a Natureza?* In ENAREL

KOHL, MaryAnn F. e GAINER, Cindy. (1998), *Fazendo arte com as coisas da Terra*. Augustus Editora.

MORAES, Frederico. (2001), Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. In, Basbaum, Ricardo. (org) *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégica*, RJ: rios ambiciosas

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (2001), *Corpos de passagem: esaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade.

SERRANO, Célia M. T. (1997), *Uma introdução à discussão sobre turismo, cultura e ambiente*. In C. M. T. Serrano e H. T. Bruhns (Orgs.) *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*. Campinas: Papyrus.

TELLES, Marcelo de Queiroz.(2002), *Vivências integradas com o meio ambiente* / Marcelo de Queiroz Telles, Mário Borges da Rocha, Mylene Pedroso, Sílvia Maria de Campos Machado. São Paulo: Sá Editora, 2002.

VILLAVERDE, Sandoval. "Sobre o corpo, lazer e amizade:problematizações ético-político nas subjetividades". Caderno de Programação científica e Resumos. Anais XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

## **A CULTURA JOVEM E AS RELAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Rosicler Goedert\*  
Doutoranda em Educação  
Universidade Federal do Paraná

*A investigação trata da compreensão da juventude enquanto categoria sócio-histórica e cultural, observando as possibilidades de inserção do sujeito jovem escolar e o reconhecimento de sua condição de jovem mediante as práticas escolares no ensino de Educação Física em uma escola pública de Curitiba, Paraná/BR. Constatou-se que há uma identificação e não uma identidade entre os saberes escolares e a cultura juvenil, cujos elementos simbólicos geram e movimentam a cultura da escola, reproduzindo certos mecanismos próprios da cultura política.*

### **LA CULTURA JOVEN Y LAS RELACIONES DE LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

*La investigación trata de la comprensión de la juventud encuaneto categoría sociohistórica y cultural, observando las posibilidades de inserción del sujeto joven escolar y el reconocimiento de su condición de joven ante las prácticas escolares en la enseñanza de Educación Física de una escuela pública de Curitiba, Paraná/BR. Se ha constatado que hay una identificación y no una identidad entre los saberes escolares y la cultura juvenil, la cual es asumida como natural por los sujetos escolares produciendo determinadas prácticas de Educación Física cuyos elementos simbólicos generan y movimientan la cultura de la escuela, reproduciendo ciertos mecanismos propios de la cultura política.*

### **YOUNG GENERATION'S CULTURE WHILE EXPERIENCING SCHOOLING in PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

*This investigation leads to the understanding of youth as a social-historical and cultural category by observing a young scholar's insertion possibilities and the recognition of his/her conditions while exercising in Physical Education classes in a public school in the municipality of Curitiba, Paraná State. This paper out that there is an identification but not an identity among the school subjects and the juvenile culture whose symbolic elements not only generate but also push the school culture, and by doing so some mechanisms of political culture are reproduced.*

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Área Temática Educação, Cultura e Tecnologia- Linha de Pesquisa: Saberes, Cultura e Práticas Escolares- UFPR/Curitiba,PR, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt.

## INTRODUÇÃO

*Se as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido às suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos (desde textos até instrumentos e produtos em geral), as culturas juvenis vão ser as que, por definição, traduzem a juventude. Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escolar vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente (SANTOMÉ,1995).*

Este trabalho de pesquisa procura entender o jovem escolar do Ensino Médio, de uma determinada escola pública, como um sujeito portador de uma identidade cultural, investigando os jovens – aqui sempre tratados na sua forma masculina e feminina – e as práticas escolares da Educação Física. Aponta-se, enquanto questão norteadora, que há uma determinação cultural do jovem, conseqüentemente, uma forma de se viver como jovem em situação de escolarização.

Para tratar deste enfoque, tomamos como ponto de partida que nossa imagem de juventude é uma herança compartilhada socioculturalmente, conseqüentemente retrato de um contexto histórico e ideológico de uma sociedade que se industrializa e coloca em causa as condições fundamentais de sua vida. A possibilidade deste compartilhamento sociocultural, é resultado de uma certa convergência antropológica e sociológica da cultura, entendida, como afirma WILLIAMS (1992), como um modo de vida global e um sistema de significações comum a determinados sujeitos, em determinada época. Para este autor, este modo de vida e sistema de significações engloba não só as atividades artísticas e intelectuais, mas também as "práticas significativas", que passam a constituir o processo de compartilhamento

Para isto, inicialmente, busca-se a compreensão da historicidade do jovem – seus rituais de passagem – enquanto uma categoria cultural e também como produto das contradições da sociedade nas suas formas atuais de mundialização do capital.

Do ponto de vista histórico, este processo tem um marco fundador, segundo HOBBSAWN (1995, p.318), integra o próprio reconhecimento da "autonomia" da juventude e do "surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo". Segundo este autor, na segunda metade do século XX, afirma-se a existência de um "modo de ser" e de "pensar" da juventude que se assenta, principalmente, em três fenômenos básicos: a identificação dos jovens com as práticas esportivas, sua relação com a economia de mercado e seu "espantoso internacionalismo", passando a existir uma cultura jovem global (HOBBSAWN, 1995, p.318-321).

Na perspectiva antropológica da cultura, a identificação do sujeito como jovem e sua inserção num sistema de práticas significativas tornaram-se visíveis em todas as instâncias, inclusive na escola. Mas esta visibilidade está emoldurada pela determinação social destes sujeitos, ou seja, pela dimensão sociológica de sua cultura.

Esta dimensão reafirma a necessidade de se olhar este sujeito culturalmente jovem a partir da forma pela qual ele vivencia suas experiências, determinada por sua condição social e econômica. Neste sentido, os jovens confiam, segundo os estudos de GIROUX (1996, p.79), cada vez menos nos mapas da modernidade para construir e afirmar suas identidades. Em

lugar disso, ressalta o autor “defrontam-se com a tarefa de encontrar seu caminho através de um panorama cultural descentrado que não permanecerá por mais tempo sob o controle de uma tecnologia da imprensa, estruturas narrativas fechadas ou da certeza de um futuro econômico seguro. As novas tecnologias emergentes que constituem e posicionam a juventude representam terrenos interativos que abrem caminho na linguagem e na cultura” (GIROUX, 1996, p.80), podendo dizer que, os jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vivem progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas. Para tais jovens, segundo GIROUX (1996), a pluralidade e a contingência difundidas pela mídia – como *fraturas* causadas pelo sistema econômico e o aumento dos novos movimentos sociais – ou pela crise de representação têm constituído um mundo com pouca segurança psicológica, econômica ou intelectual. Isto leva a acreditar que cada vez mais a juventude se apresenta como uma “questão” cultural e política, pois as mudanças sociais das últimas décadas colocaram em voga a juventude.

Os estudos de MORIN (1977) indicam que, ao analisar a cultura de massa do século XX, esta como o fenômeno requisita papel específico dos jovens. O recolhimento na esfera privada e o individualismo, conseqüentemente, produziram uma depreciação da experiência, uma desvalorização do conhecimento acumulado e da sabedoria dos mais velhos, forjando em contraponto uma valorização da juventude e dos atributos a ela vinculados.

Os valores da juventude passaram a ser os mais desejados pelos indivíduos, projetando o tema sobre todas as faixas etárias. A juventude deixou de ser um estágio da existência, definido, temporal, e, para ser delimitado como categoria, é entendido como um conjunto de atitudes. Assim ressalta MORIN (1977), as atitudes, o comportamento e a postura jovem apresentam-se então como fronteira dessa categoria, presente no processo, segundo KEHL (1998), denominado de juvenilização ou teenagização.

Portanto, a partir destas reflexões que passamos a observar as possibilidades de inserção do sujeito jovem escolar e o reconhecimento de sua condição de jovem mediante as práticas escolares no ensino de Educação Física.

## O SUJEITO JOVEM E AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Partimos do pressuposto que há um interesse conflituoso no campo da educação escolar que gera práticas políticas opostas em seu interior e nas relações com a totalidade social. São conflitos de interesses econômicos, sociais e culturais. No entanto, “faz-se necessário uma escola que assuma uma tarefa política de participar da construção histórica de uma sociedade igualitária, justa, solidária e fraterna, sem dominação de classe, de gênero, de raça ou de etnia” (VAGO, 1999, p.25). Concorda-se também com FORQUIN (1992) quando ressalta que não é mais possível ignorar o trabalho interno de produção de uma cultura escolar, que estará sempre se relacionando com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade. A escola possui especificidades que, para o autor, não podem ser observadas apenas pelo prisma das determinações do mundo exterior. De fato, como afirma CHERVEL (1990), não se aceita o entendimento de que a escola seja por excelência o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina, da sujeição, e o professor um agente repetitivo de uma didática que lhe é imposta do exterior.

Nesta compreensão de escola, que visualizamos a inserção do sujeito jovem e sua condição de jovem escolar na constituição das práticas escolares da Educação Física, em que

são levados para o seu interior valores, crenças, sentidos e significados incorporados na cultura. Estes, segundo FORQUIN (1993), serão submetidos aos elementos constitutivos da cultura da escola em que se realizam, dentre os quais rituais, regras, tempos, espaços, valores e, centralmente, os interesses e a história dos sujeitos.

Ora, isto pressupõe, conforme VAGO (1999) que aos professores de Educação Física cabe investigar, tematizar e problematizar o acervo cultural das práticas corporais disponíveis na sociedade, podendo constituir um processo de escolarização desse acervo. Ao procurar desvelar e interpretar algumas dessas contradições presentes nas práticas escolares, entendendo o ensino de Educação Física como um "lugar" de produzir cultura, assim como afirma WILLIAMS (1969, p.78) "no centro mesmo de uma importante área do pensamento e da prática modernos (...) há um conceito de 'Cultura', que em si mesmo, através da variação e complicação, incorpora não só questões, mas também contradições através das quais se desenvolveu". O conceito de cultura "implica um repertório de enquadramento e reflexões para podermos nos aproximar de seu significado e darmos, assim, uma dimensão mais ampla possível para as coisas que queremos que sejam entendidas pelos outros. Isto implica, necessariamente, precisar quando, onde e quem participará do nosso discurso como interlocutor". (WILLIAMS, 1992, p.10).

Com este olhar, que nos inserimos no universo escolar, investigando o sujeito jovem e o cotidiano das aulas de Educação Física. Entretanto, alerta-nos LOPES (1996, p.10) que há um terreno movediço quando falamos de jovens:

Haverá, nas sociedades ocidentais contemporâneas, algum 'excitante' simbólico mais poderoso do que a panóplia de símbolos, rituais e significados que esta categoria, esta invenção agrega? A própria sociedade, no seu conjunto, torna-se adolescêntica, como refere Anatrella no seu estudo sobre os intermináveis Adolescentes, criando um manancial inesgotável de rótulos e estereótipos que constroem as qualidades da juventude, doravante visível pelo alargamento da escolaridade, pelo retardar da 'entrada' na vida 'adulta' pelos 'problemas sociais' a que se encontra associada e pela sua função crescente de legitimação do poder político, emprestando o seu *corpo* e a sua *voz* para não raras vezes os perder, porque esse discurso político, heteroimposto, ora lhe outorga a construção do futuro, ora lhe exige essa responsabilidade, ora lhe crítica, enfim, a passividade, a inércia ou o 'excesso de atividade' (quantas vezes associando-as às condutas desviantes...) recusando, ao mesmo tempo, atender à autonomia desse *corpo* e dessa *voz* que mais do que adornos são constituintes ativos e produtos das suas práticas sociais – dos operadores simbólicos de reprodução e de transformação do mundo.

A metodologia utilizada na pesquisa foi apontada pela natureza deste estudo, o qual exigiu algumas técnicas de observação participante e descrições de um estudo de caso com características etnográficas. Durante o período de observação nos anos de 2003 e 2004, foram realizados os registros diários, entrevistas com os professores e alunos e na análise de documentos relacionados com a disciplina de Educação Física. Neste estudo de caso, o jovem escolar é um aluno que tem uma vida fora da escola, em casa, no trabalho e com os amigos, foi justamente como um jovem que cresce e se desenvolve em todas as dimensões da vida que o escolar foi considerado.

Contribuíram significativamente para esta discussão, os estudos de CHARLOT (2000, p.33) ao afirmar que não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar a educação, pois estudar o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, um jovem, isto é

Um sujeito é: **um ser humano**, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; **um ser social**, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; **um ser singular**, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: **age no e sobre o mundo**; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; **produz ele mesmo, e é produzido, através da educação**. (grifos da autora)

Na continuidade desta discussão, encontramos suporte nos estudos e nas pesquisas de EDWARDS(1997), que recupera a visão dos alunos em situação escolar, considerando-os como sujeitos sociais, tanto quanto o são os professores. A autora procura construir "o sujeito educativo no que ele é e não no que deve ser", considerando o sujeito como um sujeito cotidiano e também um sujeito social, considerando que os sujeitos "são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas" (EDWARDS,1997, p.15).

Portanto, entendemos que os sujeitos jovens, apesar de estarem inseridos em um mesmo campo social e pertencer a uma mesma classe social, são determinados de formas diferentes e expressam de forma diferente seus desejos, ambições e expectativas em relação ao mundo que os rodeia, o que nos permitiu inicialmente reconhecer que a escola pública está no centro de numerosos debates sociais relativos ao desenvolvimento social urbano; e que os jovens escolares são determinados pela posição que ocupam na estrutura de classes e no espaço da cidade.

No entanto, a relação do jovem escolar com a escola pública pesquisada requer uma forma específica de análise, a qual nos instiga a observar e a registrar diariamente o panorama que visualizamos percorrendo os caminhos no bairro que nos levam à escola, construindo um relato descritivo/narrativo em forma de diário, observando o dia-a-dia da escola e registrando cenas de seu cotidiano.

Uma das cenas que nos possibilitou observar as condições do sujeito jovem em situação de escolarização, foi quando percorremos o caminho existente entre os dois edifícios da escola. Neste percurso, avistamos as janelas das salas de aula, utilizadas por alguns jovens naquele momento para olhar os acontecimentos fora da sala. Estes jovens olham "carinhosamente" e de forma sorridente para as pessoas que estão no espaço externo da sala de aula; parecem felizes, alegres. Segundo SNYDERS (1993) a alegria do aluno não pode ser separada da alegria do jovem, da alegria de ser jovem. A mesma percepção tivemos quando encontramos e reencontramos os jovens escolares no pátio e nos portões da escola.

Será que o olhar dos jovens de dentro para fora da sala de aula é o mesmo olhar de fora para dentro dos portões da escola?

Georges Snyders, em seu livro "Alegria na Escola", nos auxilia a buscar interpretações em relação a algumas manifestações do grupo de jovens.

Os jovens colocam expectativas enormes na vida de grupo, nos companheiros, no grupo dos companheiros. Uma de suas maiores alegrias, encontram-na em viver entre jovens o mundo dos colegas; seja em classe, é um dos sustentáculos que evocam sem cessar ('felizmente há colegas'), embora então as relações sejam impostas pela instituição, seja fora da escola – sobre os modos mais ou menos organizados, desde o centro de férias, os lugares de animação, até os encontros na rua (SNYDERS, 1988, p.25-26).

Assim, ao observarmos as formas de participação, interesse e atenção destes jovens no universo escolar, reconhecemos que, neste cenário, "às voltas da sala de aula", existe o espaço imediato do jovem enquanto "sujeito cotidiano". Segundo EDWARDS(1997:13), "o espaço cotidiano de um rei não é o reino mas a corte". Estas manifestações são também entendidas na constituição do jovem enquanto "sujeito social e singular" (CHARLOT, 2000:33). Ao ocupar uma posição nestes espaços sociais e educativos do universo escolar, o jovem expressa, segundo MARGULIS; URRESTI (2000, p.18) "uma condição constituída pela cultura que se vive (que se têm), por hora, uma base material vinculada com a idade, um modo particular de estar no mundo, de encontrar-se arrojado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações".

Esta condição pode ser constituída, segundo FORQUIN (1993), pela "cultura escolar e pela cultura da escola", assim como por suas condições cotidianas de vida e de classe presente na cultura do bairro em que vive, presente nas descrições e cenas que neste tópico inicialmente destacamos. O autor define a cultura escolar como "o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas"(FORQUIN, 1993, p.167). A cultura da escola, "refere-se às características de vida da própria escola, enquanto um mundo social. São os ritmos, os ritos, a linguagem, o imaginário, seus modos próprios de regulamentação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993,p.168).

Neste sentido, procuramos observar os jovens em determinada situação de escolarização, especificamente as aulas de Educação Física. Tomamos como referência o conceito de experiência social de DUBET (1994), para quem as experiências sociais não são meras condutas redutíveis e aplicações de códigos interiorizados, ou apenas encadeamentos de opções estratégicas, mas são organizadas por princípios estáveis e heterogêneos, constituindo-se como verdadeira combinação de várias lógicas de ação.

As aulas observadas de Educação Física, tinham uma duração de 50 minutos e aconteciam duas vezes por semana. Sistemáticamente, nos dez primeiros minutos a professora reunia-se com os alunos nas salas de aulas para posteriormente todos se deslocarem à quadra esportiva. A professora, da qual passou-se a observar suas aulas, adotou uma rotina neste período em sala de aula, na qual ocupava-se em fazer a chamada, estabelecer regras e normas aos jovens em relação ao comportamento disciplinar nas aulas, e quando, raramente comentava sobre o conteúdo de ensino e avaliação da aprendizagem. Nesta relação da organização do tempo destinado à aula de Educação Física, destacamos o registro da seguinte cena

Início do ano letivo. As primeiras aulas de Educação Física, os alunos saem de sua sala de aula, juntamente com a professora, em direção à quadra esportiva da escola. Os/as jovens na sua maioria saem correndo; pulando, procurando se distanciar da professora. Ao chegarem na quadra dirigem-se à professora e em conjunto perguntam: “*Vamos jogar? Não é profe.*”(sic). A professora, naquele momento, não responde verbalmente, acena com a cabeça para frente e sorri. Imediatamente, este grupo de jovens responde com ‘sorrisos’ e caminha rapidamente para o meio da quadra esportiva. Simultaneamente a outra parte dos jovens desta turma, procura as escadas da arquibancada e ali permanecem sentados. O grupo de jovens que solicitam o jogo, se divide em 2 equipes e começam a jogar. Neste percurso passaram-se mais dez minutos, do tempo reservado à aula. O restante do tempo é dividido entre o número de grupos de jovens que aguardam na arquibancada, desde que manifestem a sua vontade de jogar para a professora.

Este procedimento foi repetido inúmeras vezes e em diferentes formas, e na medida que foi realizado-se o percurso metodológico, na busca do significado dessas práticas dos jovens escolares, específicas da disciplina de Educação Física, uma questão teórica se colocava, que era: Como explicar estas situações cotidianas, que estavam se apresentando?

No mesmo contexto das aulas, a cena se repetia de outra forma. Observando a saída dos jovens da sala de aula e o início da aula de Educação Física no pátio, os alunos continuam a solicitar de imediato, a bola de futebol, para a professora de Educação Física, dizendo: “*Rápido, rápido professora*”. Estes alunos já chegavam à quadra esportiva com os grupos formados – normalmente grupo de meninas e de meninos separados, e tão logo recebiam a bola da professora, dão início ao jogo de futebol. Foi esta forma, que prevaleceu no conjunto do total de aulas observadas, que simbólica e materialmente recolhemos do diário de campo.

Com relação aos enfrentamentos que os professores faziam desta rotina cotidiana, identifica-se forte preocupação em resolver os problemas que se vão se apresentando, o que nos leva a afirmar, como HELLER (1988) que trata-se da mobilização de um tipo de conhecimento pragmático o qual, ainda segundo a autora, está presente na grande parte das atividades necessárias para a vida. Este saber possui uma natureza própria, o que “evidencia existência de um determinado mínimo de saber cotidiano: a soma dos conhecimentos que todo sujeito deve interiorizar para poder existir e mover-se em seu ambiente” (HELLER, 1998, p.317).

Podemos afirmar que faz parte do cotidiano da escola pesquisada, os jovens se ‘apressarem’ para chegar até a quadra esportiva da escola, e imediatamente ocupar este espaço com um jogo, preferencialmente o futebol. Com esta situação, os professores procuravam resolver as situações com seus alunos, às vezes apitando o jogo; outras orientando; ou inclusive participando do jogo.

Pode-se verificar de que maneira a escola pesquisada, entendida como espaço de experiência social, desenvolveu determinadas ações e põe em prática certas estratégias pedagógicas articuladas com a cultura dos jovens, no caso, o esporte.

Durante as observações das aulas de Educação Física, ficou patente a opção dos professores pelos conteúdos relacionados aos jogos esportivos em suas práticas cotidianas; a escola organizava torneios internos durante os recreios, mobilizando a participação de muitos alunos, pois segundo a análise dos princípios geradores destas práticas de Educação Física possibilitou, segundo BOURDIEU (1980), recuperarmos a lógica das práticas. Como afirma o autor, na prática não se analisa o seu sistema de produção mas o sistema de princípios de produção da prática.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da especificidade da escola pesquisada, bem como a observação das práticas escolares desenvolvidas pelos sujeitos no universo da escola, permitem afirmar que há um contexto específico (no caso, a localização da escola num determinado bairro onde há, anualmente, uma promoção de jogos intercolégiais) que produz necessidades específicas e demanda uma reorganização do saber escolar da Educação Física e de suas práticas, em função do seu atendimento. Tal especificidade não se aplicaria, por exemplo, em outras escolas; mas há um elemento generalizável que são determinados princípios que geram determinadas práticas ou não.

A construção de determinadas condições escolares para que os jovens vivenciem a sua cultura via prática esportiva, pelo que pode observar, encontra guarida, de um lado, nas demandas da própria cultura juvenil, analisada a partir das observações no espaço escolar; de outro, na receptividade que os docentes e a própria cultura da escola têm para com este fenômeno, caracterizado, na história da Educação Física, como um dos elementos forjadores das Políticas para a Juventude (PERREIRA, 2001) e também como constitutivo do código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1997) da Educação Física no Brasil, onde o ideal cívico e normativo predominou na construção dos projetos de ensino desta área de conhecimento.

Neste sentido, as práticas escolares de Educação Física, alicerçadas na área esportiva, imprimem um determinado movimento nas práticas corporais, sendo que, em muitas ocasiões, percebeu-se nas aulas de Educação Física observadas na escola a aplicação mecânica de conteúdos, o que estabelece, por imposição, uma prática esportiva em acordo com a visão dominante que se exprime no corpo dos jovens escolares.

Compartilhamos com a perspectiva de que as práticas escolares de Educação Física têm como finalidade integrar os alunos no universo da cultura corporal de movimento, de forma que possam reconhecê-la presente em sua cultura de jovem, proporcionando uma participação crítica e ativa na prática dos jogos, dança, esporte, ginástica, capoeira. Neste sentido, a partir das articulações encetadas através dos depoimentos, entrevistas e observações, nos permite afirmar que o jovem escolar não tem encontrado nas práticas de ensino de Educação Física desta escola, mediante sua condição de jovem, substrato teórico e sustentação operacional para manifestar sua cultura jovem. Ou seja, o jovem escolar encontra somente na forma jogada do esporte futebol, possibilidades de utilizar e trazer suas experiências diárias, assim como de suas experiências promovidas no meio social de seu bairro, onde se observa uma identificação e não uma identidade entre os saberes escolares e a cultura dos jovens.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique**. Paris, Les Éditions de Minuit:1980.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**. Porto Alegre, Artes Médicas:2000.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**. Porto Alegre, Pannonica, 1990. n° 2, p.:177-229.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sosiogénesis de una disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Ediciones Pomares, 1997
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo escolar**. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**. Porto Alegre, Pannonica, 1992. n° 5, p. 28 – 54.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guaicira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: ASTELLS, M. (Org.) **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.63-85.
- HELLER, A **Sociologia de la vida cotidiana**. Tradução de J.E. Yvars E. Pérez Nadal. Barcelona, Ediciones Península, 1998.
- HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1989**. São Paulo: Cia das letras, 1995.
- KEHL, M.R. A “teenagização” da cultura ocidental. **Folha de São Paulo**, 20 de setembro, Caderno mais, 1998. p.7.
- LOPES, J.T. **Tristes escolas – práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- MARGULIS, M.; URESTI, M; La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L [et al.]; MARGULIS, M. (Ed.). **La juventud es más que una palabra Ensayos sobre Cultura y Juventud**. Buenos Aires, Biblos, 2000. p.13-30.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: neurose**. Tradução Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- PEREIRA, J.S. Juventude “Raça” e Educação Física em Belo Horizonte nos anos 30 e 40. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: Proteoria, 2001. p.11-130.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T.(Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. p.159 - 177.
- SNYDERS, G. **A alegria na Escola**. Tradução de Berta Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo, Editora Manole Ltda, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução de Cátia Aina Pereira da Silva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S.V. (Org.) **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis, Colégio BRASILEIRO DE Ciências do Esporte, 1999.
- WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo:Cia Nacional, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Comunicação Oral – GTT Corpo e Cultura – Ementa: “estudo das diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvida a partir de distintas matrizes teóricas”

Dados completos da autora

Rosicler Goedert

Email: [rosiclergoedert@bol.com.br](mailto:rosiclergoedert@bol.com.br)

Endereço residencial:

Rua Professor Assis Gonçalves, nº873, aptº 41 Bloco A  
80620-250 Curitiba- Paraná

Tecnologia solicitada para apresentação do trabalho

DATASHOW

## A DANÇA EM GOIÁS NOS ANOS 70 – MEMÓRIA E IDENTIDADE

Ms. Lenir Miguel de Lima – UFG  
Ms. Conceição Viana de Fátima – UEG  
Ms. Jandernaide Resende Lemos – UEG  
Órgãos financiadores: FUNDETEG e CNPq.

### Resumo:

*Os anos 70 foram marcados por mudanças no mundo todo, mudança essa provocada por movimentos ideológicos e culturais que começaram nos Estados Unidos da América, alcançaram a Europa e a América do Sul, chegando até os estudantes do curso de licenciatura em Educação Física em forma de necessidade de expressão corporal que viesse a ser objeto de questionamento do sistema, questionamento feito através da atividade até certo ponto nova nos meios escolares – a dança.*

*O presente trabalho conta a história da dança na década de 70, em Goiás, apresentando a sua relevância educativa e social.*

*Sua história e seus atores, que hoje se encontram nos mais diversos locais do Estado e do Brasil, continuam no anonimato pela falta de uma construção cientificamente elaborada e redigida por pessoas que vem construindo e, ainda, fazendo parte deste sistema de ensino e contexto sócio-cultural. É, portanto, necessário contar a história de algo que não nasceu feito, mas que foram se fazendo aos poucos, a partir de uma prática social que tomamos e fizemos parte, pois não nascemos professores, muito menos de dança.*

*Changing all over the world marked the year of 70. Changes done by the ideological and cultural movements that started in the United States of America, gone to Europe and South America and finally getting to the students of Physical Education as a necessity of body expression and also object of questioning the system, done through the physical activity and, in a certain way, new on school fields until it reach – the dance.*

*The present work tells the history of the dance on the decade of 70, in State of Goiás, showing its educational and social relevancies.*

*Its history and the actors, which today are living in different places of Goiás and Brazil, are still anonymous because of the absence of scientific construction and also written by people that have been studying dance, that are still being part of the educational system and social culture. Therefore, it is necessary to tell the story of something that wasn't born ready and that was constructed little by little from a social practice that we took part, because we weren't born teachers neither a dancer.*

*Los años 70 fueron marcados por los cambios en el mundo todo y cuyo cambio fue ocasionado por movimientos ideológicos y culturales empezados en los Estados Unidos de America y llegaron en Europa y America del Sur, llegando hasta los estudiantes del curso del grado de licenciado en Educación Física como una necesidad de expresión corporal que tuviera como forma de cuestionar el sistema político en vigor haciendo de la misma una actividad hasta cierto punto nueva en la escuela – la danza.*

*El presente trabajo cuenta la historia de la danza en la década de 70, en Goias, presentando su relevancia educativa y social.*

*Su historia y sus actores, actualmente se encuentran en distintos locales de Goiás y de Brazil, permaneciendo en el anonimato por ausencia de una construcción mejor elaborada y escrita por las personas que la construyeron, haciendo parte del sistema de la enseñanza y del contexto social y cultural. Así, es necesario que se cuente la historia de algo que no ha nacido hecho, pero que fue haciéndose despacio, de la práctica social que nosotros hicimos parte, una vez que también no nacimos profesores, ni tampoco profesores de danza.*

## **A DANÇA NA DÉCADA DE 70 EM GOIÁS – Reconstruindo a memória e construindo uma identidade**

O advento da nova história abriu espaço para se buscar objetos de estudos tais como as representações coletivas traduzidas em arte. A abertura para o estudo de questões diversas pela história facilitou o uso da pesquisa oral em um objeto de investigação que interpenetra dimensões sociais, culturais e educacionais.

Como forma de recuperação de um passado recente, que ainda permanece na memória e na história de um grupo de pessoas, participantes de um momento específico da arte, da cultura e da educação em Goiás nos anos 70, adotou-se a metodologia da História Oral que, de acordo com Freitas (1992, p. 18) “possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores”.

Essa metodologia, através de seu referencial teórico-metodológico, sendo considerada método-fonte-técnica:

privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles fizeram parte ou testemunharam. (Albert, 1989, p. 2)

Ao se utilizar entrevistas como instrumento da pesquisa, a escolha dos entrevistados se deu pela participação dos mesmos no contexto analisado e pelo significado de suas experiências. Foram pessoas que vivenciaram, presenciaram ou se inteiraram do trabalho do Grupo de Dança Universitária, dos Festivais Estudantis Goianos de Dança, em diferentes momentos, integrando a equipe técnica e de apoio, os grupos que participaram dos festivais ou mesmo o grupo de intelectuais da comunidade que apoiaram essas atividades culturais.

Foram realizadas, também, entrevistas semi-estruturadas, com perguntas cujo objetivo era ressaltar aspectos importantes da dança no contexto educacional, cultural e social desse período, o que favoreceu a obtenção de informações relevantes para a análise do objeto em questão.

Essa técnica de observação, considerada direta por estabelecer um contato efetivo com as pessoas implicadas no problema investigado (Thiollent, 1982), permitiu submeter os entrevistados a uma série de questões para obter respostas que ilustraram a proposta de investigação.

Utilizou-se também a pesquisa documental arquivada em instituições públicas e privadas, tais como jornais, fotos, registros internos, currículos, também consideradas por Thiollent (1982) como observação indireta.

Ao apresentar fotos como estímulo à reconstrução da memória dos entrevistados, vieram à tona fatos de ressonância coletiva e subjetiva que enriqueceram o teor da pesquisa. Sobre o valor da fotografia nessa reconstrução, argumenta Bosi (1999, p. 411) que “quando sentimos necessidade de guardar traços de um amigo desaparecido, recolhemos seus vestígios a partir do que guardamos dele e dos depoimentos dos que o conheceram”.

Ao se depararem com as imagens desse momento histórico, era facilitada a lembrança dos fatos e pessoas que estiveram envolvidas nele e, como sustenta Bosi (1999, p. 414):

As lembranças grupais se apóiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecermos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais, é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência.

Assim, no decorrer das entrevistas, permanecemos em “atenção flutuante” (Michelat, apud Thiollent, 1982) para estimular os entrevistados a explorarem o seu universo cultural e pessoal.

Os equipamentos utilizados foram o gravador e a filmadora, sendo esta última utilizada apenas para o fechamento da entrevista quando realmente tínhamos como objetivo o registro visual dos colaboradores e participantes desta página da história da dança em Goiás.

## 1. MEMÓRIA E IDENTIDADE

A memória é a capacidade humana por excelência de reter e guardar as reminiscências que cada um traz de sua experiência de vida, conservando o que se foi e não voltará jamais. Ela permite a percepção do tempo, do fluxo temporal – passado, presente e futuro, e é uma experiência interna, própria a cada pessoa.

A tradição ocidental, desde os gregos, se ocupa da memória: Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Francis Bacon e Descartes. Marcel Proust, em sua obra *Em busca do tempo perdido*, coloca a memória num lugar privilegiado.

Para o filósofo Henri Bergson, em *Matéria e Memória* (1995), existem dois tipos de memória: a memória hábito, fruto da repetição contínua de algo que fixado mentalmente se torna automático, passando do automatismo psíquico ao corporal; e a memória pura, aquela que, para se conservar, não precisa do exercício da repetição, a lembrança se justificará pela maior ou menor significação do ocorrido na vida de cada um. Para o autor, o passado só tem sentido se articulado com o presente, e a memória vai ser ressemantizada de acordo com o devir. A memória trabalha, pois mergulha no passado, lembrar é voltar ao passado. Pormenores de nossa experiência passada perpassam as lembranças e trazem a tona um momento único, vivido. A memória evoca no passado uma situação definida e individual, sendo assim, é conservação do passado que sobrevive chamado pelo presente. O passado inteiro está no nosso inconsciente.

Para Marilena Chauí (1999, p. 129) a memória pura “é aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra únicos, irrepetíveis e mantidos por nós por seu significado especial afetivo, valorativo ou de conhecimento”.

No entanto, a memória não se limita à esfera individual, pois além dessa dimensão pessoal possui uma dimensão coletiva ou social.

A partir das idéias de Durkheim de que todos os fatos são sociais e coletivos, Maurice Halbwachs, sociólogo francês, desenvolveu o tema da memória coletiva, entendida como o conjunto de valores, comportamentos e atitudes refletidos nas representações coletivas por serem compartilhadas por determinado grupo social ou comunidade (Wehling, 2003).

Para Halbwachs, a memória é a reconstrução do passado, sendo que o fato não muda, mas a leitura deste varia. Para ele, o passado está em movimento e há uma

intersecção entre a memória do indivíduo e a memória coletiva. Assim como a memória individual, a memória coletiva transforma-se também. Halbwachs diz que é do indivíduo como grupo que relembra e que, toda a memória coletiva, precisa de suporte de grupo delimitado em tempo e espaço. Os indivíduos, localizados num contexto específico, relembram e recriam o passado, como colocado em sua obra *Lês cadres sociaux de la memorie (Os quadros sociais da memória, 1925)*.

A memória precisa, então, de um quadro de referência, sendo que Halbwachs (apud Duvignaud, 1990, p. 30):

Evoca o depoimento, que não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real outrora vivido em comum e por isso depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam.

Os indivíduos, imersos na teia de solidariedade social, fazem a lembrança vir à tona através do eu/outro, atualizando-a a partir de uma comunidade afetiva que se situa no meio do movimento contínuo dentro dos quadros sociais, como se, de acordo com Halbwachs (1990), no meio efervescente da experiência histórica construída coletivamente.

Gaston Bachelard propicia o entendimento de que o tempo não é contínuo, a vida é uma ondulação, assim, a memória vem em ritmos que alternam atividade e latência. O tempo mesmo é uma construção cultural e o que dura é só o que tem razão para recomençar (*Dialética da Duração, 1994*). Ainda conforme Bachelard, é a memória que orienta a vida, dá o sentimento de que se pertence a uma história, a um grupo, é garantia de identidade.

Mas o que constitui a localização social da memória, não é somente uma instrução histórica: é bem mais uma vontade de futuro social. Todas as formas do passado, para criar pensamentos verdadeiramente sociais, devem ser traduzidos na linguagem do futuro humano. (Bachelard, 1994, p. 98).

Para Jacques Le Goff (1996), os homens são senhores da memória e do esquecimento, pois esta pode ser manipulada ou posta sobre vigilância. Considera que ora há um transbordamento ora um retraimento na história, e que a memória ora é subjetiva ora objetiva, como afirma em: “A memória, onde cresce a história que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1996, p. 477).

Para Pierre Nora (1984), a história se alimenta da memória, e existem lugares onde se cristaliza. Nora, entre outros, estudou a memória social num espaço definido.

Walter Benjamin (1995), além de sua consideração de que qualquer pessoa é uma personagem histórica, entende a memória como reminiscência por meio da qual nos encontramos com o passado, repetição de atos e sentimentos dos quais raramente nos damos conta e que fazem a reconstrução da identidade. Benjamin coloca que a experiência do passado é resgatada pela oralidade e, citado por Barbosa no prefácio da obra de Bosi (1999, p. 14), “o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E de volta, ele a torna a experiência daqueles que ouvem a sua história”.

A memória é marca ou sinal da cultura do grupo social, e a mais concreta imagem que surge da sua reconstrução é a identidade, a memória se tornando a afirmação da identidade.

Para Claude Lévi-Strauss (1995, p. 11), a memória é um artifício que evita a dispersão do grupo e sua identidade.

Conhecemos, notadamente na Indonésia, sociedades que acreditam em almas inumeráveis, alojadas em cada membro, cada órgão, cada junção do corpo individual; o problema consiste, então, em evitar que elas escapem de vencer sua tendência constante a dispersão, pois somente com a condição de que continuem reunidas ao indivíduo conservará sua identidade. (Tradução das autoras).

Definir identidade cultural implica na distinção de princípios, valores e características que a distinguem em relação a si própria e a outros grupos, povos, culturas, num processo de auto-reconhecimento. “O papel da memória grupal consiste em garantir a argamassa dessa identidade, em permitir a reunião da multidão de elementos dispersos num todo coerente” (Wehling, 2003, p. 13). A memória coletiva também trabalha no sentido de sustentar a coesão social a unidade grupal.

De acordo com Castels (1999, p. 23), em sua obra *O Poder da Identidade*, “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”.

Segundo Denis Cuche (1999) dentro das ciências sociais polissemia e fluidez caracterizam o conceito de identidade, e esse conceito está ligado ao conceito de cultura, pois as interrogações sobre um remeterão ao outro. No entanto, apesar da ligação, cultura e identidade cultural não podem ser confundidas: “a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura” (Cuche, 1999, p. 176).

A cultura passa, em parte, por elaborações inconscientes. Já a identidade cultural se normatiza necessariamente no consciente, acima de oposições simbólicas, e é parte da identidade social. “A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (Cuche, 1999, p. 177).

A identidade inclui (reconhece os membros do grupo) e exclui (distingue os membros do grupo), categorizando o nós/eles com base na diferença cultural.

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes, e por isso mesmo orientam suas representações sociais e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos reais. (Cuche, 1999, p. 182)

No que diz respeito a agentes sociais, Castels (1999, p. 22) acrescenta que: “entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

Para Frederik Barth (citado por Cuche, 1999, p. 200), a identidade se constrói na oposição de um grupo com outro:

A identidade é um modo de categorização utilizada pelos grupos para organizar suas trocas. Também para definir a identidade de um



grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural.

Não é a cultura que categoriza ou nomeia um grupo identificando-o. Essa identificação resulta da interação e oposição geradas no interior da comunidade produzindo identidades que se compõem e recompõem dinamicamente no interior dos grupos sociais, construindo papéis sociais. Papéis são definidos “por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade” (Castells, 1999, p. 23).

Qualquer integrante de um grupo se localiza e é localizado por uma identidade que emana do próprio grupo, que se tipifica na exaltação da diferença. Assim, pode-se dizer que a identidade diz respeito não só ao indivíduo, mas também ao grupo que o indica no conjunto social.

As referências encontradas e estabelecidas no imaginário do grupo constituem uma identidade, e são encontradas na memória. Assim, é a partir das falas dos entrevistados nesta pesquisa que emergirá a identidade do grupo e do movimento, o que será para todos os envolvidos uma garantia de sobrevivência de uma maneira específica de ver e viver o mundo nos anos 70.

Segundo Castells (1999), toda e qualquer identidade é construída com material fornecido pela memória, assim como também pela história. Ainda para Castells (1999, p. 23):

[...] em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para que essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes simbólicos dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que ela se identificam ou dela se excluem.

### **- A inserção da dança no currículo da ESEFEGO e o surgimento do grupo de Dança Univérsica**

O caminho a ser percorrido nesta história teve início nos anos de 1971/72, quando as professoras Lenir Miguel de Lima e Maria das Graças Costa Ribeiro foram para o Rio de Janeiro cursarem pós-graduação em Dança na Escola de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, com Helenita Sá Earp, uma das pioneiras no ensino da Dança nos Cursos de Educação Física no Brasil.

A história da dança na referida escola tem seu início em 1960, quando foi introduzida para as turmas masculinas sob a denominação de Rítmica, denominação esta que evidencia a discriminação da dança em relação ao sexo-gênero, bem como definiu Pacheco (1980, p. 133): “[...] havia concomitantemente um processo de repressão para preservar os modelos sociais designados para mulheres e homens, ou seja, para suprimir as ambigüidades que pudessem remeter à homossexualidade”.

O termo: Rítmica, usado por Helenita, tinha sustentação teórica nos princípios básicos da Eúritmia de Dalcrose, na Dança Educativa de Rudolf Laban e no movimento revolucionário de Isadora Duncan.

Ao ser incluída no currículo da ESEFEGO, a disciplina Rítmica manteve o nome e programa da UFRJ, ou seja, o método criado por Helenita Sá Earp, denominado Sistema Universal de Dança – SDU (disciplina aprovada pela Congregação em 15 de dezembro de 1970, páginas 32-34 do Livro de Atas).

A Importância do SDU está justamente na valorização de todas as formas do movimento corporal, numa tentativa de buscar na nomenclatura científica os conceitos e identificações para as diferentes bases de sustentação e posições do corpo, ultrapassando os limites do *ballet* clássico. Conforme Sá Earp (1972), a forma é a arquitetura do movimento; é o contorno da figura no momento do movimento; o traçado que ela delinea durante o movimento deliberado.

Em sua descrição do movimento quanto à geometria, Sá Earp aborda os planos verticais (sagital, frontal e intermediário) e horizontal (frontal e sagital) em relação ao corpo do dançarino, o que possibilita o seu reconhecimento num determinado tempo-espaço. A consciência rítmica do movimento, a dinâmica e o equilíbrio interior proporcionam ao dançarino a descoberta da forma perfeita, portanto, do movimento harmônico. Assim, num mesmo desenho (arquitetura do movimento) as diferentes disposições rítmicas associadas aos diferentes graus de tonicidade muscular nas fases de encurtamento e alongamento são determinantes para a diversidade de movimentos, ou seja: do movimento pendular, balanceado, lançado, percutido, vibratório etc., o que favorece infinitas variações rítmicas, proporcionando características ao mesmo.

Além disso, o SDU utiliza-se de elementos da música, como a dinâmica e o andamento, para ampliar a diversidade do movimento em suas variações quanto à energia utilizada e quanto à velocidade de execução respectivamente. Quanto ao acompanhamento pode-se sustentar na palavra (prosa ou verso), na música tradicional, na percussão, em outras formas sonoras de vanguarda ou no próprio silêncio. Tudo isso possibilita ao dançarino e/ou professor uma universalidade de formas, planos, níveis, para criar, compor, coreografar.

Utilizando esta fundamentação teórica e observando a metodologia do SDU, inicia-se o trabalho na ESEFEGO, primeiro com os alunos do curso de Educação Física, depois com o grupo de dança que se formou, a princípio, com eles, os alunos e, depois, recebendo pessoas da comunidade que freqüentavam o curso oferecido no programa de Extensão da Escola de Educação Física.

O que me levou a implantar a dança no currículo da Educação Física foi a oportunidade que eu tive na vida de aprender muito sobre a dança, aquilo que a época oferecia. E eu acho que todos nós estamos aqui neste mundo para passar o que há de melhor para as pessoas, e foi isso que me motivou a colocar a dança na ESEFFEGO e dar a ela toda a oportunidade que fosse possível para crescer e desenvolver. (Maria Helena Rodrigues Pinheiro, depoimento em 17/04/2004)

Em Goiânia, no início dos anos setenta, não existiam escolas de dança para adultos, desta forma o primeiro contato dos integrantes do Grupo de Dança Univérsica – GDU com essa linguagem artística se deu na ESEFEGO, através da disciplina Rítmica.

Eu entrei como aluna da ESEFEGO e lá conheci a dança. Cursei a disciplina que tinha o nome de Rítmica [...]. Assim pude aprofundar meus conhecimentos nesta área participando do Grupo de Dança – GDU. (Cirene Lopes Botelho, depoimento em 07/10/03)

Iniciei na dança na primeira metade dos anos setenta. [...] Eu conhecia algumas pessoas do grupo, particularmente na época, eu

conhecia duas pessoas e uma delas foi a que me fez o convite. (José Reinaldo do Amaral, depoimento em 18/05/04)

Entrei para a Escola de Educação Física e tive uma empatia com as pessoas que participavam dela (da dança) e com o movimento em si [...] era uma coisa nova que estava acontecendo na escola e que viria por abalar sua estrutura de alguma maneira, mas nada disso passou na nossa cabeça naquela época. (Sanclair de Oliveira Lemos, depoimento em 14/03/04).

Nos anos sessenta, à revelia da situação política, econômica, social e cultural do ocidente, nascia um movimento que resistia e confrontava os valores de uma cultura racionalista e tecnocrata: a Contracultura.

Para Edgar Morin (1968, p. 13) “a sociedade burguesa, pelo seu próprio envolvimento gera as contradições que a minam, isto é, opera simultaneamente um duplo processo de auto-produção e auto-destruição”.

Por isso, a busca de viver novos valores, experimentar novos padrões, alcançar níveis de consciência, agregava nesse movimento um grande número de pessoas, na sua maioria jovens que, do sonho à realidade, da utopia a realidade, funcionou efetivamente e afetivamente.

Essa cultura, também chamada cultura *underground* por não ser oficial, além de seduzir, questionava, instigava, gerando no seu interior diversos movimentos mobilizadores, dentre eles a poesia *Beat*, o *Rock*, o movimento hippie, o estudantil, o poder Negro, Homossexual, o feminista, e “esse acontecimento que tantas idéias criou e difundiu, abriu espaço crítico, político e cultural. Propôs uma nova forma de se aproximar do real, uma nova sensibilidade” (Viana, 2001, p. 25).

No Brasil, à época vivendo a experiência da ditadura militar, a juventude saiu às ruas, tendo a seu lado categorias da sociedade que repudiaram o estado de exceção estabelecido à força. Além dos estudantes, os artistas tropicalisticamente fizeram da música, do teatro, do cinema e da literatura pontos de resistência e denúncia.

As manifestações estudantis e populares levaram às ruas milhares de pessoas, como, por exemplo, a grande marcha (26 de junho de 1968), chamada passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro.

A visão era de um espetáculo inédito. As pessoas iam chegando como nos últimos tempos só chegavam ao Maracanã e aos desfiles de escolas de samba, em grupos alegres, aos poucos, carregando cartazes com palavras de ordem que identificavam setores – professores, bancários, estudantes, mães, garis, engenheiros, arquitetos, médicos, padres [...] eram 13:15 horas. A passeata começava a se movimentar [...] a concentração da Cinelândia foi um marco simbólico. (Ventura, 1988, p. 165)

Além da contracultura, outros movimentos artísticos da época, principalmente do teatro, influenciaram o Grupo de Dança, como, por exemplo, os trabalhos de Augusto Boal (teatro do oprimido) e de Grotowsky (teatro pobre) que chegava ao Brasil, assim como o trabalho de Antonin Artaud. Os laboratórios de sensibilização e expressão corporal foram marcantes, uma vez que era a partir deles que coletivamente criava-se o repertório coreográfico do Grupo.

Pensando a arte como uma manifestação universal aproximou-se de vários artistas goianos, ligados às artes plásticas (Saída Cunha), a música (Estércio Márquez), ao

teatro (Carlos Fernando Magalhães e Hugo Zorzetti), a fotografia (Rosary Esteves), a história da arte (Adelmo Café) e a sociologia da arte (Oliveira Leite), procurando entender a dança como uma forma completa de todas estas formas artísticas.

Ao mesmo tempo, em Goiás aconteciam movimentos culturais ligados aos estudantes e ao povo, como o “Movimento de Cultura Popular” da União Estadual Estudantil – UEE, o Teatro Universitário Experimental fundado por Carlos Fernando Magalhães, o Teatro Inacabado, dirigido por Otávio Arantes, o Teatro Exercício, dirigido por Hugo Zorzetti, além de grupos ligados à pesquisa literária.

Nos Estados Unidos da América, Twila Tharp e Mercê Cunningham, renomados coreógrafos e bailarinos influenciados pela Contracultura, passaram a utilizar outros espaços para levar a dança, como por exemplo a rua, as estações, praças etc. Surgem diferentes grupos, com diferentes linguagens, mas com o mesmo objetivo: contestar, resistir.

Instigados por essa atmosfera, muitos jovens em Goiás, buscaram se expressar através de uma linguagem não usual por aqui: a dança.

Era algo fantástico na época [...] isso nos motivava a buscar cada vez mais nas artes. (Luiz Carlos dos Santos, depoimento em 17/09/03)

Na época eu começava a universidade, era um adolescente começando a faculdade, estava iniciando também com o grupo de teatro amador, então comecei tudo mais ou menos junto, comecei a faculdade, comecei a adolescência, não começar a adolescência é exagero, mas eu comecei a participar do grupo de teatro amador, grupo “Exercício”, comecei com o grupo de dança. Todas as coisas me pareciam interessantes, me pareciam divertidas, claro com o aspecto cultural, o aspecto revolucionário da ação, aquilo tudo me despertou interesse. (José Reinaldo do Amaral, depoimento em 18/05/04)

Fui convidada para participar do Grupo de Dança e era uma coisa nova em Goiás e também no curso de Educação Física. Era um sistema de dança diferente daquele que nós fazíamos na escola. (Regina Hermano de Brito, depoimento em 21/08/03).

Em torno do GDU algumas pessoas se agruparam por afinidade com o trabalho, podendo assim contribuir com o crescimento intelectual e artístico do grupo e em seus depoimentos sobre ele assim se expressaram:

Em 74, a Lenir me pediu para dar um curso de teatro para o Grupo, que na época era formado pela Lenir, Jandernaide, Ceição, Neuder, Tarcísio, Sanclair e Marta, a Zita e a Terezinha vieram um pouco depois. Então essa foi minha primeira colaboração para esse pessoal e na formação do grupo de dança, que foi o primeiro que eu conheci aqui. [...] A contribuição mais interessante que o GDU trouxe para a sociedade foi sob o ponto de vista artístico. Motivou e interrogou coisas que ainda não tinham sido interrogadas na época, colocou em circulação pensamentos ligados à dança ainda não discutidos, como o método da Marta Graham. Foram vocês que

começaram a falar sobre isto. Sobre o ponto de vista de educação, a Lenir já desenvolvia esse trabalho dentro da Escola Superior de Educação Física e depois na Universidade Federal de Goiás. (Carlos Fernando Magalhães, Teatrólogo, depoimento em 09/09/2003)

O GDU existiu nos anos setenta. [...] Foi nessa época que eu conheci a Lenir e esse grupo de dança. Tenho impressão que era porque eu trabalhava muito com oficina de criatividade, tanto na Universidade, como em música, em grupos, e particular. Isso me levava, às vezes, ao contato com grupos de dança enfim, grupos diferentes, o que me fascinava muito porque vi, de repente, naqueles anos, florescer em Goiânia um movimento de dança sem preconceitos, os quais eu vivi em décadas anteriores. [...] O principal paralelo que eu posso fazer na década de setenta, como nós estávamos vivendo uma época da repressão aqui no país, repressão de todos os jeitos, já disse antes que o que me pôs muito feliz era me sentir livre com esse grupo, nessa época foi o de sentir o não preconceito das pessoas dançando, esse é um problema que eu vivi na sociedade goiana ou goianiense, duas décadas antes. Mas principalmente a coragem de todo mundo, de trabalhar ali o corpo, um grupo de dança, mas a dança no sentido de estar liberando o corpo, as pessoas se liberando numa época em que o medo batia em todo intelectual, em todo mundo. Inclusive com a repressão porque não se podia dizer uma palavra que tudo era subversivo ou qualquer coisa que se fazia. Então, nessa época, os rapazes estarem sem camisa dançando era politicamente incorreto, pela visão do Estado. E isso acontecia no espetáculo *Senzala*, realmente um espetáculo de coragem para a época, sem dúvida nenhuma. E não foi censurado porque tínhamos uma censura burra. A burrice era total nessa época em termos de censura, porque não percebia o cunho político do espetáculo. Quem o assistiu com atenção, percebeu os tapas e mais tapas na cara, tapas de todo jeito em quem comandava a política nesse país. E foi um espetáculo que aconteceu com público cheio. [...] Era algo novo que estava estimulando. Eu me lembro que ao terminar o espetáculo a “*Senzala*” na saída do Teatro, nós ouvimos comentários de pessoas que estavam altamente estimuladas. Aquela coisa de sair do Teatro com impacto, com emoção. Eu lembro direitinho que naquele dia eu saía, na platéia, não sei se estava junto, com a Yêda Schmaltz, e a Yêda estava chorando aquele dia. Ela era muito emotiva, “mas que coisa, eu não sei explicar o que está acontecendo, mas é muito bonito isso”. Quer dizer, não saber explicar, a gente não tem que saber explicar, e ela, claro, certamente ela saiu dali e foi fazer poesia em cima daquilo, porque aquele espetáculo foi um poema, também. A obra de arte foi feita para isso, a função dela é essa. As apresentações do GDU, sem dúvida nenhuma, eram sempre a questão do novo, do estímulo do novo. Não interessa, em nenhum momento de uma apresentação de arte, entender o que está acontecendo, mas sim o estímulo, as percepções, ou seja, é isso que

nos causa emoção e depois nos faz ficar perplexo. Aí vêm as reflexões do público, passado aquele momento, e aquilo vai começar a se encontrar dentro do espetáculo. Eu acho que sem dúvida nenhuma acontecia isso sempre no espetáculo do GDU”. (Estércio Márquez Cunha, Compositor, depoimento em 30/09/2003)

Do seio deste trabalho nasceram vários profissionais que saíram para cursos de aperfeiçoamento e especialização no Teatro Guairá – Paraná, como Tarcisio Climaco, Dayse Pires e José Reinaldo do Amaral; nos Estados Unidos, Jandernaide Resende e Conceição Viana de Fátima e, no Rio de Janeiro, Regina Hermano de Brito e Maria Zita Ferreira. Os outros que aqui permaneceram, como Denise Pires e Marta Carvalho, integraram os Grupos de Dança emergentes Via Láctea (Faculdade de Arquitetura) e Energia, sob a direção de Julson Henrique.

De uma série de trabalhos coreográficos destacamos aqueles que marcaram pelo envolvimento com nossas raízes culturais e com o movimento teatral da época:

- 1) Brasil Afro (1973) - coreografia de Lenir de Lima, com música de percussão criado por Cecelo Coelho foi o primeiro trabalho do Grupo;
- 2) Jesus Alegria dos Homens (1973) - coreografia de Lenir de Lima e música do mesmo nome de Johan Sebastian Bach;
- 3) Música Antiga (1974) - coreografia de Lenir de Lima, música de compositor anônimo do Século XVI – *Green leaves to a ground*;
- 4) Formas (1975) - coreografia de Lenir de Lima e grupo. Com música de Enio Morricone;
- 5) Ad Libitum (1975) - coreografia de Lenir Lima e grupo, influência dos laboratórios de expressão corporal e música de Marlos Nobre;
- 6) Vitória Régia (1976) - coreografia de Lenir de Lima e grupo, conta a lenda amazônica, com música de Vila Lobos e Ítala Moreira;
- 7) Senzala (1977) - coreografia de Lenir de Lima e grupo, espetáculo que primou pela expressividade onde foram pesquisados os movimentos, músicas, danças e rituais dos negros escravos. E dentro da proposta ideológica do Grupo, a repressão político social foi apontada em quadros que representavam a conjuntura da época.

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, S. M. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BASTIDE, R. *Arte e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- BENJAMIM, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia, arte e política – obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BERGSON, H. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CASSIRER, E. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUI, M. H. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
- DUVIGNAUD, J. *A memória coletiva* In: HALBWACHS, M.. São Paulo: Vértice, 1990.
- EARP, M. H. S. *As atividades rítmicas educacionais na ENEFD. 1949*. Tese (Livro Docência em Ginástica Rítmica) - ENEFD, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria Cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FAHLBUSCH, H. *Dança: moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Barteneff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.
- FERREIRA, N. A. *Projeto Militar na Educação Física*. In: Pesquisa Histórica na Educação Física. Vol. 2. Vitória (ES): Centro de Educação Física e Desporto, 1997. p. 83-120.
- FERREIRA, S. (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas (SP): Papirus, 2001.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FRANKASTEL, P. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva/Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- FREITAS, S. M. *A voz do passado*. In: Thompson, P. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FUX, M. *Dança experiência de vida*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HANNA, J. *Dança sexo e gênero*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- HOBSBAUM, E. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas (SP): UNICAMP, 1996.
- MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. Revista Motriz, UNESP. Vol.3, nº 1, junho/1997. Rio Claro, SP.
- MAUSS, M.. *Sociologia e Antropologia*. Vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MELO, V. A. *Escola Nacional de Educação Física e Desporto: um estudo histórico, a "história" de um estudo e o estudo da história*. In: Pesquisa Histórica da Educação Física Brasileira. Vitória (ES): Centro de Educação Física e Desporto, 1996. p. 33-60.
- \_\_\_\_\_. *História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas*. São Paulo: IBRASA, 1999.
- MENDES, M. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- NORA, P. *Lês lieux de la memorie*. Paris: Gallimard, 1984.
- OSSONA, P. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

- PACHECO, A. J. P. *Educação Física: uma análise bibliográfica*. In: Pensar a Prática. Vol. 2, n.1, jun/jul 1998-1999. Goiânia: UFG, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Gênero e Dança na Escola Nacional de Educação Física e Desporto. Fragmentos de uma história*. In: Pesquisa Histórica na Educação Física. Vol. 3. Aracruz (ES): Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998. p. 124-152.
- SAVIANI, D e outros. *História e história da educação*. 26. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.
- SEVERIANO, J.; MELLO, Z. H. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. Vol. 2, 1958-1985. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, A. et alli. *Improvisação e Dança: conteúdo para a dança na Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 1998.
- SOARES. C. (org). *Corpo e história*. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.
- STRAZACAPPA, M, *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Caderno CEDES, Ano XXI, nº 53, Abril/2001.
- VENTURA, Z. 1968: *O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- VIANA. C. *Dança linguagem do transcendente*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.
- WEHLING, A.; WEHLING, M. J. *As estratégias da memória social*. In: Revista Brasilis, Atlântica Editora, Ano 1. vol. 1, 2003.

Autoras:

Lenir Miguel de Lima – [lenir.lima@cultura.com.br](mailto:lenir.lima@cultura.com.br)

Rua S-04 nº296, Ap. 103, Setor Bela Vista – Goiânia – Goiás CEP: 74.823-450

Conceição Viana de Fátima – [sylvynha@gmail.com](mailto:sylvynha@gmail.com)

Avenida 85, nº 1300, Bloco C, Ap.601, Condomínio Itatiaia, Goiânia - Goiás – CEP: 74.160-010

Jandernaide Resende Lemos – [janrlemos@aol.com](mailto:janrlemos@aol.com)

Rua S-04 nº247, Ap. 1102, Setor Bela Vista – Goiânia – Goiás CEP: 74.823-450

Indicação da tecnologia de apresentação: Data show



## **Performance dos Corpos no filme “Dança de Guerra”.**

Luis Vitor Castro Júnior

Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana

Doutorando da PUC/SP, programa de Pós-graduação em História

### **Resumo**

O propósito deste trabalho visa analisar as performances dos corpos durante as cenas do filme “Dança de Guerra”, mais especificamente a roda de capoeira no jogo dos Mestres João Pequeno e João Grande, suas negações e suas narrativas corpóreas, neste sentido, a partir da fonte cinematográfica e oral é possível identificar as artimanhas (a epifania) dos corpos com as respectivas simbologias, bem como perceber o discurso produzido pelo corpo, suas metáforas e os sentidos elaborados neste contexto cultural, fruto da cosmovisão afro-brasileira.

La intención del trabajo tiene como objetivo analizar los funcionamientos de los cuerpos durante las escenas de la película "Danza de la Guerra", más específicamente la rueda de la “capoeira” en el juego de los “Mestres João Pequeno e João Grande”, sus “negaças” y sus narrativas corporales, en esta dirección, a partir la fuente cinematográfica y oral es posible identificar las astucias (la “epifania”) de los cuerpos con sus respectivas simbologías, así como percibir el discurso producido para el cuerpo, sus metáforas y los sentidos elaborados en este contexto cultural, resultante de la cosmovisión afro-Brasileña.

The purpose you gave work aim at analyze the performances from the bodies everything the scenes of the film “Dança da Guerra”, specifically the wheel of capoeira into the play from the Masters João Pequeno e João Grande, his disavowal and his narratives bodily , this grieved, the part from fountain cinematográfica and oral it is possible identify the antics ( the epifania ) from the bodies with the respectivas simbologias , as well as sense the discourse producing at body , his metaphors and the senses in-depth in this sense cultural , produce from cosmovisão afro - Brazilian.

O texto de Beatriz Sarlo “A História contra o Esquecimento”, traz o desafio e a possibilidade de reconstituir o passado a partir do filme Shoah. Nele, ela mostra a riqueza do filme Lanzman no processo de rememorar o extermínio dos Judeus no campo de concentração, descreve o filme nos seus meticulosos detalhes e, ao mesmo tempo, analisa a importância do mesmo no processo histórico contra o esquecimento das mazelas do holocausto.

A astúcia de Sarlo em refletir sobre a memória por intermédio do filme nos inspirou a realizar de forma embrionária, este primeiro exercício, neste sentido, serão analisadas as performances<sup>1</sup> corporais dos dois “meninos” Grande e Pequeno Joãos, suas astúcias, suas

---

<sup>1</sup> Paul Zumthor ao trabalhar o entendimento de performance inspirado em pesquisadores norte-americanos: “Está fortemente marcada por sua prática. Para eles, cujo o objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica não importa de que ordem (canto, canção, rito, dança), a performance é sempre constitutiva da forma. Se um fato observado em performance é, por motivos práticos, transmitido, como objeto científico, por impressão ou conferência, então de maneira indireta e segunda a forma se quebra. Zumthor (2000, p. 34)

negaças<sup>2</sup> e suas mandingas<sup>3</sup> fruto das suas experiências históricas. Por meio das imagens cinematográficas, buscaremos interpretar as performances<sup>4</sup> do corpo; contudo serão utilizadas, como linha de fuga, outras fontes performáticas: a musicalidade da capoeira e o depoimento oral.

Não se pretende enveredar na perspectiva que generaliza a dinâmica social e que não consegue perceber as singularidades da realidade cultural, pois o sujeito histórico pode ser considerado apenas um “João ninguém”, o “pobre coitado” excluído da sociedade brasileira. No entanto, mesmo sabendo das condições adversas que sofreram e sofrem os excluídos, trataremos da complexidade da dominação cultural a partir deste provérbio Angolano: “*Quem não te conhece, te acha um João-ninguém; mas quem te conhece é que informa quem tu és. As pessoas não se avaliam pelas aparências*”<sup>5</sup>.

Queremos trabalhar no sentido de complementariedade que identifica o poder hegemônico, o qual imprime e propõe valores de segregação e discriminação, violentando o saber historicamente construído de um povo e, sobretudo, perceber o poder-potência das materialidades corporais daqueles que construíram e/ou instituíram uma outra história.

Correremos o risco de escrever a história na contramão<sup>6</sup> e na contra-corrente dos mares do atlântico, com os barcos de uma colonização que pode ser pensada pelo avesso, ao valorizar as riquezas culturais afro-brasileiras por meio da capoeira, procurando compreender as artimanhas do corpo no processo de continuidade de uma “tradição cultural” que conseguiu ao longo dos tempos, veicular, guardar e (re)significar conhecimentos baseados na luta pela sobrevivência de um povo.

A opção pelo cinematográfico<sup>7</sup> como fonte decorreu do fato de dois capoeiristas considerados Angoleiros (João Pequeno<sup>8</sup> e João Grande<sup>9</sup>) contracenarem em um filme que

<sup>2</sup> Termo utilizado por Jair Moura. “Consistia a negaça, na movimentação das articulações dos braços, mãos, joelhos, pés, tronco e cabeça, isolado ou em conjunto, formando o que chamamos jogo de corpo e cuja finalidade principal era burlar a atenção do lutador, para pegá-lo desprotegido, ou seja, de “corpo aberto”, a fim de aplicar-lhe determinado golpe, no ataque. A negaça era a essência da luta”. (1979. p. 9-10)

<sup>3</sup> Os Mandingas são um povo da África do Oeste, onde são vivos elementos da religião berbero-islâmica dos marabouts. Daí, na língua portuguesa do Brasil, mandinga na capoeira está relacionada ao um jeito manhoso de enganar o seu parceiro na roda.

<sup>4</sup> Paul Zumthor vai relacionar a performance ao significado de competência. “A primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasien* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo. (200, p. 35-36)..

<sup>5</sup> ANTONECI, Maria Antonieta. *Corpos sem fronteiras*, Revista do Programa de Estudos de Pós-graduandos em História e do Departamento de História. n 23, dezembro de 20002. São Paulo. EDUC/PUC/SP, p. 146.

<sup>6</sup> Estamos nos referindo ao conceito de História abordado por Benjamin. “Considera sua tarefa evocar a história a contrapelo.” (1994, p.325)

<sup>7</sup> Edgar Morim relativiza a originalidade do cinematográfico, no entanto, ao evocar a sua relação criada reside a sua originalidade. “O cinematográfico aumenta duplamente a impressão da realidade fotográfica, na medida em que, por um lado, restitui aos seres e às coisas o seu movimento natural, e, por outro lado, os libera tanto da película como da caixa do quinetoscópio, projetando-se sobre uma superfície em que parecem autônomos”.

<sup>8</sup> João Pereira dos Santos (27/12/1917) nasceu na cidade de Araci. Foi aluno de Juvêncio e Barbosa ao chegar na academia do Mestre Pastinha ficou na incumbência de ser *trenel*. Discípulo fiel do Mestre Pastinha, participou ativamente das atividades do Centro Esportivo de Capoeira Angola. Trabalhou de *carvoeiro*, *feirante*, *ajudante de mestre de obra* entre outras profissões. Em 1982, com a inauguração do Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia de João Pequeno de Pastinha, dedicou-se exclusivamente ao ensino da capoeira, recebendo os títulos de Cidadão da cidade de Salvador, comenda Zumbi de Palmares no Estado de Alagoas, troféu Clementina de Jesus pela UNEGRO, Mérito de honra Zumbi de Palmares pela Fundação Palmares – Ministério da Cultura dado

busca mostrar a capoeira regional. A participação deles não deve ser vista como um fato isolado, mas sim como integrante do conjunto dos desdobramentos culturais e históricos que tiveram um impacto forte na comunidade capoeirista. No momento que ainda estava presente a velha guarda da capoeira baiana (Tibucinho, Totonho de Maré, Noronha, Bimba, Pastinha, Waldemar, Trairá, Canjiquinha, Caiçara, Cobrinha Verde e muitos outros), os Joãos implementaram as narrativas do corpo, deixando indícios de que este discurso perpassava pela materialização da arte capoeirista.

O filme foi rodado por volta 1968, período em que a “ascensão” da capoeira nos meios sociais ganhava visibilidade, pois havia um discurso político-ideológico, desde a década de 30, que queria considerar a capoeira e o samba como elementos preponderantes na construção de uma identidade nacional. Esse discurso tinha como finalidade instituir a capoeira como um elemento ginástico genuinamente brasileiro, criando um espírito patriota no sentido de forjar a construção de um imaginário social nacional.

É importante salientar que a partir dos anos 60 é retomada a idéia da capoeira como símbolo da cultura nacional, dando-se ênfase ao ideário do esporte brasileiro. Embora essa concepção tivesse sido hegemônica por parte dos órgãos governamentais e pela elite brasileira, ocorria, paralelamente, um descontentamento que instaura outra forma de contestação em virtude das prerrogativas decorrentes do desejo de se transformar os ritos e as práticas corporais existentes na capoeira em uma simples modalidade esportiva.

Antes de analisarmos as imagens do filme *Dança de Guerra*, contextualizaremos o cenário da capoeira na cidade de Salvador no período 1960 – 1980. Na dinâmica cultural devem ser considerados dois fenômenos importantes que vão interferir na capoeira e estabelecer as relações de poder entre os sujeitos históricos.

O primeiro refere-se à organização do turismo, pelos órgãos governamentais (Prefeitura e Governo do Estado), com a criação de empresas para gerir as políticas públicas, com o intuito de fomentar e atender a demanda turística da cidade. Dessa maneira, havia a intenção de intensificar o turismo, nacional e internacional, em Salvador, ocorria a implementação de novas linhas aéreas e o aumento na quantidade de transporte rodoviário para o interior e também para outros estados. Paralelamente, fomentavam-se viagens<sup>10</sup> para o exterior e eventos<sup>11</sup> na cidade patrocinados pelos órgãos públicos, cujo objetivo era divulgar a cultura baiana.

---

pelo presidente da República Federativa do Brasil – Luis Inácio Lula da Silva e o título de Doutor Honoris Causa na Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>9</sup> João Oliveira dos Santos (15/01/1933) nasceu na cidade de Itaji. Começou na capoeira por intermédio do Mestre Pastinha. Trabalhou em posto de gasolina, no Restaurante Moenda e outras profissões. Recebeu os títulos de Doutor Honoris Causa na Upsala-Wirhs University e o prêmio “National Heritage Fellowship Award” no E.U.A. Atualmente, reside nos Estados Unidos e, possui uma academia em Nova York, nas proximidades do Central Parque, onde ministra aulas de capoeira..

<sup>10</sup>“Prefeito municipal e depois governador da Bahia o Dr. Antonio Carlos Magalhães proporcionou ao desenvolvimento do nosso turismo incentivo singular, inclusive com promoções em Portugal, Espanha, Alemanha, Paris, Londres, África, Chicago, New York, Miami, México, Canadá, Venezuela, Argentina, Paraguai, Chile, Suriname, e outros grandes eventos...”(1982, p78)

<sup>11</sup> “Inauguração da sede Touring Club do Brasil – seção da Bahia com a participação de baianas e mãe de Santos do terreiro de Mãe Menina do Gabtoís. - 2º Simpósio Nacional de Turismo - iniciativa da associação interparlamentar do turismo na cidade de Salvador, 14 a 16 de agosto 1964 - 1 Gincana do Salvador (1966) organizada pelo departamento turístico do Estado no Governo de Lomanto Júnior . - 1 censo Estadual de Turismo - Encontro para o desenvolvimento do turismo no Recôncavo, na cidade de Cachoeira. A Tarde 17-1-67 - BAHIATURSA, fundada 28 de agosto de 1968 - Inauguração do 1 vôo inaugural da linha Salvador – Lisboa da TAP com apresentação de show folclórico do candomblé. A Tarde 17-07-70 Reunião realizada no Touring Club

Esse incentivo teve um forte impacto no âmbito da capoeira, pois ela participou ativamente das atividades caricaturadas do espetáculo turístico modelado pela estética dos shows folclóricos. Com isso, ela sofre mudanças na sua forma de representação simbólica e transfiguram-se seus códigos ritualísticos.

O segundo fenômeno corresponde à “esportivização” da capoeira inspirada no ideário político: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, que utilizou o esporte para veicular um discurso capaz de conduzir a juventude a não se envolver nos problemas políticos que o país enfrentava com a ditadura militar, e para suprir a necessidade mercadológica de concorrer a capoeira com outras lutas que vinham ocupando os espaços institucionais. Portanto a capoeira participa da concorrência de mercado na tentativa de aumentar o número de adeptos e, desta maneira, mudam-se de forma significativa os processos educacionais e seus códigos ritualísticos.

Organizam-se campeonatos<sup>12</sup> com regras definidas na busca do padrão de um atleta, ao invés do capoeirista, e a medalha como forma de premiação dos resultados obtidos, surge com a veiculação à um paradigma alicerçado na eficácia e no rendimento. Se antes existia a participação de vários capoeiristas lutando nos ringues com lutadores das mais diversas artes marciais, agora, existe competições com a presença de agremiações exclusivamente do âmbito da capoeira.

Esses são os vetores hegemônicos circundantes. No entanto, encontramos movimentos contrários a essas forças políticas, aos quais pretendemos dar ênfase, pois são histórias que se encontram no subterrâneo da memória cultural e, quase sempre, não são valorizadas.

O filme *Dança de Guerra* do pesquisador, capoeirista e cineasta Jair Moura<sup>13</sup> procura retratar a capoeira regional como um símbolo da cultura afro-baiana ao valorizar os ícones da capoeira desse estado. A intenção dele é mostrar um outro perfil da capoeira, tendo em vista a concepção hegemônica da época, na qual a capoeira regional estava atrelada a dimensões do esporte e da luta. Ele quer romper com essa visão generalizada da capoeira regional e dá ao filme um outro enfoque, o residual<sup>14</sup>, que consiste em trazer à tona os elementos culturais afro-brasileiros.

---

do Brasil com a finalidade de conseguir a doação de uma casa ao Mestre Pastinha”. Informações do livro de COVELLO, Arnóbio. *Filosofia do Turismo*. Salvador. Ba. 1982.

<sup>12</sup> Diário de notícias, Salvador 24/09/1964 – Torneio interclube de capoeira. - A Tarde 17/09/1964 – “Primeiro torneio de Capoeira” Evento que ocorreu no clube Baiano de Tênis, sob aos cuidados do Centro de Instrução SENAVOX, orientação do professor Carlos Sena. - - Jornal A Tarde 17/11/1969 “Capoeirista Baianos retiram-se do congresso do Rio de Janeiro”. “Ainda desta vez a Capoeira ainda não foi registrada como esporte único e com regras reconhecidas em “todo o território nacional”, pois o simpósio realizado na Guanabara com esse objetivo não conseguiu, praticamente nenhum resultado, nem mesmo unir suas duas maiores figuras do esporte: Mestre Pastinha e Bimba”.- Estado da Bahia - 28/07/1969 “Capoeira caminha firme para ser breve o esporte Nacional: Regulamento pronto”.

<sup>13</sup> Discípulo do mestre Bimba desde 1950, foi agraciado pelo mestre com o lenço branco símbolo recebido pelos alunos mais experientes. Pesquisador da capoeira, foi um dos pioneiros na pesquisa referente a capoeira abrindo caminhos para outros pesquisadores. Escreveu livro *Arte e Capoeiragem* e vários artigos publicados, engajados no Partido Comunista, participando dos movimentos políticos contra a ditadura militar.

<sup>14</sup> Raymond Williams ao analisar a cultura em movimento de inter-relações dinâmicas desenvolve os conceitos de dominante, residual e emergente. “O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural não só como elemento do passado, mas como elemento efetivo do presente. Assim, certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo – cultural bem como social – de uma instituição ou formação social e cultural anterior”. (p.125).

Como conseqüências, as imagens não se reduzem exclusivamente à dimensão da roda de capoeira, mas a um emaranhado de relações políticas, culturais e sociais. Misturam-se imagens de negros na prática do batuque<sup>15</sup> (com suas canções de escravos); velhos mestres comandando a roda; o policial ao lado (investigando o ambiente, na dúvida do que fazer, já que os capoeiristas estavam jogando com punhal na mão, fazendo “Dança de Guerra” como forma desafiadora do poder local); a roda de samba com a utilização de incenso para abrir o caminho das dançarinas; o negro com patuá na busca de proteção (embaixo de uma árvore fazendo suas obrigações); e Mestre Bimba<sup>16</sup> que toca o hino da capoeira. Enfim, aparecem múltiplas narrativas que exprimem vetores diferentes das generalizações dominantes que a capoeira sofrera na época.

Duas cenas do filme serão analisadas. A primeira, no cais do porto, na qual o cinegrafista filma de cima para baixo, produzindo uma cena surpreendente, pois nos acostumamos a ver o jogo da capoeira em posição frontal. Jair Moura faz também um revezamento de imagens, no qual as cenas alternam-se da visão frontal para a acima referida.

Através do cinematográfico, podemos desfrutar de imagens encantadas que talvez os nossos olhos<sup>17</sup>, em condições normais, não conseguiriam captar, realçando o enfoque dado por Bejamim, ao dizer que a produção de um filme passa por múltiplas vias de produção: “o filme acabado não é produzido de um só jato, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e de seqüências de imagens entre as quais o montador exerce seu direito de escolha”. (1884 p. 175).

É evidente que o cineasta monta as imagens para dar continuidade às cenas, a partir de um arsenal técnico que permitirá encantar os olhos dos expectadores. No entanto, cabe ressaltar que o filme referido encontra-se no campo do vídeo-documentário e tem circulado, com maior destaque, na comunidade dos capoeiristas. É importante considerar, também, o entendimento de tecnicidade elaborado por Martim Barbeiro que relaciona a produção (técnica) e à sua mediação entre o produtor e os sujeitos receptores desta produção.

A segunda cena corresponde ao jogo na Rampa do Mercado<sup>18</sup>. Nela também ocorre o jogo de ângulos para obter a imagem da roda, sendo que desta vez, o cinegrafista faz uma tomada muito interessante, na qual coloca a câmera bem distante da cena como se ela estivesse na parte de cima do elevador Lacerda e, aos poucos, vai aproximando até centrar o foco no jogo. Ao mesmo tempo, uma outra câmera posicionada ao lado do mar focaliza um panorama da roda como um todo. As imagens são conectadas em seqüências, proporcionando

<sup>15</sup> “O “batuque”, deve ser definido como uma variante da capoeira, que, segundo alguns estudiosos, foi gerada pelo mesmo. Era um jogo violento, acompanhado por forte instrumental de percussão” Moura, (1979. p. 25).

<sup>16</sup> Manoel dos Reis Machado (1899-1974) O criador da luta regional baiana, mais tarde capoeira regional, excepcional capoeirista, lutador e tocador de berimbau, nasceu no engenho velho de Brotas na cidade de Salvador. Seu pai era Luis Candido Machado e sua mãe Maria de Martinha do Bonfim. Mestre Bimba recebeu este apelido desde recém nascido, pois a parteira brincou com sua mãe “eu não disse que ele era menino, olhe a bimba dele aqui”, então ficou conhecido por Bimba. Foi trapicheiro, estivador, carroceiro e carpinteiro. Recebeu o título pós-morte de Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal da Bahia.

<sup>17</sup> Bejamim a esse respeito vai dizer: “Não existe, durante a filmagem, um único ponto de observação que nos permita excluir do nosso campo visual as câmeras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios. Essa exclusão somente seria possível se a pupila do observador coincidissem com a objetiva do aparelho, que muitas vezes chega a tocar o corpo do intérprete. (1994, p. 186).

<sup>18</sup> A Rampa do Mercado, lugar histórico da cidade de Salvador, local de encontro da população que vivia na linda Baía de Todos os Santos e no Recôncavo. No passado os mestres de saveiros, carregadores, feirantes e pessoas comuns freqüentavam o lugar na interlocução entre o mundo do trabalho e do lazer.

um cenário espetacular, tanto do local da roda como do panorama das lindas águas da Baía de Todos os Santos e do patrimônio arquitetônico da cidade.

Essas multiplicidades de imagens possibilitam a compreensão das performances “motoras” dos Joãos. É importante frisar que eles têm um papel preponderante no filme, não sendo apenas atores coadjuvantes; primeiro, porque a maior parte do tempo que enfoca o jogo da capoeira vai utilizar-se das imagens deles jogando, mostrando de forma explícita o reconhecimento do cineasta pelo seu jogo; e segundo, como colocamos anteriormente, Jair Moura queria mostrar o jogo da capoeira regional voltado para as características africanas.

Sábias palavras do Mestre Pastinha, que João Pequeno revelou em entrevista: *“eu não sei se ele fez uma música, ou ele falava, “na minha academia tem dois meninos, todo os dois se chamam João, um é cobra mansa e o outro é gavião, quando um anda pelos ares, o outro se enrosca pelo chão”*”<sup>19</sup>.

Mestre Pastinha produz “metáforas das condições humanas”<sup>20</sup> nas quais os sujeitos são comparados a animais: a cobra e o gavião - simbologias bem diferenciadas - um réptil e uma ave, terra e ar. A cobra, com seu jogo rasteiro, espera o momento certo para dar o bote mortal e, o gavião, ave de rapina, voa alto e com seu mergulho certo apossa-se da sua presa com suas garras. Natureza e cultura, na qual a dimensão africana estão imbricadas construindo significados e representações dos movimentos corporais montando “paisagens de corpo bicho”<sup>21</sup>.

É comovente ver esses dois “meninos” jogando capoeira com a agilidade de um leopardo, a destreza de um macaco, a flexibilidade de uma rena e o vigor físico de um touro fazendo piruetas. Impressionante é o grau performático da dança-jogo-luta, na qual eles conseguem imprimir uma narrativa corporal cujas características animais simbolizam suas experiências gestuais ancoradas nas memórias do passado da diáspora africana que são atualizadas em outros espaços e tempos.

Não se tem a pretensão de reduzir as simbologias corporais do sujeito a simples sinestesia, relacionado-as as explicações naturalistas, mas, sim, visa-se a possibilidade de interagirmos com a cosmovisão africana, favorecendo a emergência de conhecimentos que se revelam na ancestralidade do corpo, no qual os ouvidos guardam o som das marés, dos pássaros e do vento; os sons que vêm das batidas dos atabaques manifestada na dança sagrada deixada pelos seus ancestrais: espíritos da água, do fogo, da terra e do ar, antepassados estes que, até hoje, visitam-lhes em sonhos e transes.

<sup>19</sup> Entrevista realizada com o Mestre João Pequeno. 28/09/2004, no Centro Esportivo de Capoeira Angola – Academia de João Pequeno de Pastinha.

<sup>20</sup> Leornado Boff. A águia e a galinha. Metáforas da condição humana.

<sup>21</sup> Antonieta Antonaci nas suas pesquisas mostrar a dinâmica da cultural-ancestral desse fenômeno corpo-bicho, vamos considerar apenas duas situações, mas ela apresenta varias outras, a primeira que chamou nossa atenção foi a simbologia do desenho de “Lucas de Feira” exposto na rodoviária de feira de Santana. “Representado como um ser híbrido: rabo de escorpião (que empreita e surpreende o inimigo de tocaia, de improviso), corpos de serpentes (que sobrevivem em diferentes terrenos), cabeça de arara ou papagaio (aves falantes, que memorizam e repetem palavras)”. Essas seriam as características físicas, neste sentido, é importante entreter no sentido de suas análises ao comentar “Lucas de Feira encarna imagem de africanos em desiguais e desmoralizantes em tentativas de imposição de relações de submissão, reforçando perspectiva de continuo e reiterados confrontos na luta contra as formas da escravidão, ontem e hoje, no Brasil, nas Américas, nas Áfricas.” *Corpos Negros* (2004, p.13). A segunda situação foi a obra de arte em forma de escultura de Jabulani Nhlengethwa no Museu do Ouro na cidade do Cabo na África do Sul, “que, em tronco de árvore intericho, entalhou um corpo-a-corpo, homem branco e crocodilo, com realce para a cabeça, onde o rosto humano e possuído pelo crocodilo, que domina pelo seu crânio enquanto o homem está se enforcando”. (2002, p. 159-160) *Corpos sem Fronteiras*.

Outra potência desta mesma situação corpo-bicho está na musicalidade da capoeira, as interferências entre os animais e o jeito que o corpo assume na situação do jogo, como podemos perceber nas ladainhas e nos corridos: “*Valha meu Deus, senhor São Bento, buraco velho tem cobra dentro*” “*Eu vi a cotia com o coco no dente, comendo farinha e tomando aguardente*”. “*Cobra coral, cobra coral seu veneno é mortal*”. São ladainhas muitas vezes sábias, que se utilizam de outros signos, de outras formas de linguagem e de expressão, que fogem a toda e qualquer tentativa de uma tradução racionalista. Neste sentido, tais performances que são produzidas no afloramento da criatividade e da espontaneidade, bem próximas às formas operantes da literatura de cordel de folhetos nordestinos, “onde atores que vivenciavam injunções em letras, voz, imagem, conquistaram outras formas e suportes materiais para transmitirem suas ancestrais tradições. Preservaram em seus versos metrificadas, memórias de histórias encantadas “do tempo em que o bicho falava”, sentavam à mesa para comer, dançavam, casavam, assombravam e intercruzavam reinos humanos e animais”<sup>22</sup>.

As imagens do filme revelam um jogo-dança-luta da cultura ancestral realizado entre os corpos dos dois Joãos, instituindo um discurso no qual o corpo narra um diálogo de perguntas e repostas. A situação é complexa, o corpo opera em situações desafiadoras e precisa de reações instantâneas, os cinco sentidos entram em conexão simultânea e o corpo passa a ser um suporte da ação intuitiva e da memória. Os movimentos de lembrança espaço-temporal têm suas raízes na diáspora africana, no saber-sabores ancestrais, mas também na criação de novos gestos e novas representações, proporcionando um emaranhado de relações estético-gestuais.

Sendo assim, abrem-se as zonas escuras, turvas e nubladas, para a colocação das narrativas não mais silenciadas, nem na voz e nem no corpo, pelo poder hegemônico. Agora, do jogo dos Joãos emerge um contra-saber<sup>23</sup>, explodem as fugas que não aceitam os controles e as vigílias de um padrão uniforme e autoritário de expressar o corpo.

Nos seus rituais (as rodas), baseados num diálogo respeitoso com os ancestrais e com as energias da vida, eles falam aos dominantes e lutam para que seja aceita uma potência enunciativa que, em lugar de desprezar o corpo como fez e faz a civilização escravizadora cristão, considera o mesmo como um santuário coletivo e individual, soberano. O corpo é sempre um lugar plural, no qual se atualizam construções coletivas *dançáveis*,

Fica evidente, durante as cenas, o desdobramento da situação espaço-temporal: o dentro e o fora, o em cima e o embaixo, o rápido e o lento, o próximo e o distante, o fluido e o rígido, o ataque e a defesa. Quebra-se o estatuto dos paradigmas que querem explicar a capoeira de maneira simplificada e uniformizante (quantidades de golpes, decodificação das regras, dos rituais e outros).

São momentos interessantes, nos quais os corpos se entrelaçam de tal forma, que a “paisagem corpórea” configura um cenário de unidade e revelam o *borramento* das fronteiras corpóreas. Se a pele é a membrana que separa o interior de um corpo do mundo exterior, fruto da relação híbrida entre o biológico e o cultural, nas cenas do filme, a pele dos dois encontra-se de tal forma unida, que consideramos que está em “vácuo zero”; ela está imersa nos intercorpos.

<sup>22</sup> Antonieta Antonecci. *Corpos Negros: Desafiando verdades*. São Paulo, 2002, p.4.

<sup>23</sup> Estou me referindo a um saber que tem uma concepção contrária à visão meramente racionalista e cartesiana que segue uma seqüência ordenada das partes para formar o todo. O contra-saber dá-se na forma espiral.

“Natural e cultural ao mesmo tempo, a pele humana é muito mais do que uma barreira ou um simples envelope capaz de reter e conter a vida orgânica. Para além de seu peso e das dimensões significativas de sua superfície, a pele é uma interface que se oferece ao mundo como registro, enigma e veículo de passagem. Por isso, ela se assemelha ao planeta, a epiderme da natureza, cujas dobras se tornam montanhas e abrem um abismo, cavam sulcos em forma de rios e mares<sup>24</sup>”. (2001,p.194)

A pele, sofrendo a infiltração dos ritmos sonoros imprime uma narrativa dos corpos, que é intercambiada pelos toques dos berimbau, pela batida do pandeiro, do atabaque e do agogô, além dos cantos de improviso, das ladainhas e dos corridos. Uma narrativa efervescida pelo diálogo dos jogadores em jogo-dança-luta, não é decorrente das idéias que ordena, articula, mas sim, nas quais o corpo dá o que pode e o que é pedido dele. Daí funda-se um novo discurso, no qual o corpo com ajuda dos seus antepassados desenha movimentos na paisagem da roda.

O corpo brincante-dançarino-lutador atualiza a sua memória de arquivo corporal<sup>25</sup> realizando tais passagens. Enigmas<sup>26</sup> corporais que operam de maneira sensível e espontânea, colocam a pele<sup>27</sup> no lugar de receber e devolver as sensações táteis, sente a dor ao toque de um golpe, (como o rabo-de-arraia aplicado por João Pequeno em cima de João Grande), mas, ao mesmo tempo, desfruta dos sutis toques da valsa de uma chamada de Angola<sup>28</sup>.

Os movimentos da aparente luta estão no jogo constante de um com outro, de entrar e sair de dentro do outro com suas artimanhas. Os mestres falam “*não foi meu pé que tocou no seu corpo, mas seu corpo que tocou no meu pé*”. Invertindo o papel da ação, o sujeito que desfere o golpe passa a ser tocado pelo outro, o golpe perde seu poder de agressão e torna-se um encontro de corpos com sensações de dor e de alegria; a dor de quem ficou no meio do caminho, e a alegria de quem conseguiu mostrar o lado vulnerável do seu parceiro-oponente.

Eles conseguem apresentar no filme o discurso do corpo contrapondo às condutas sociais do sistema capitalista, que impõem a competitividade desacerbada, a intolerância e o completo desrespeito às diferenças culturais, em detrimento das solidariedades societárias que, na concepção da roda ritual, revela-se como princípio fundador da ancestralidade e de leituras sempre re-abertas da história.

O discurso do corpo deles faz lembrar uma crônica de Rubens Alves que diferencia o tênis do “frescobol”. Se o objetivo do tenista está em fazer o ponto através de uma jogada fulminante, no “frescobol”, a situação é diferente; mesmo com a pancada forte da bola, os jogadores lutam para manter a bola em jogo. A performance dos Joãos está próxima da postura

<sup>24</sup> SANT’ANNA, Denise Bernuzzi. Entre a pele e a paisagem. Projeto História, Revista do programa de Estudos pós-graduação em História e do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo: EDUC, n 23, novembro de 2001, p 193-207.

<sup>25</sup> VIGARELLO, George. O corpo inscrito na história: Imagens de um “arquivo vivo”. Entrevista concedida Denise Bernuzzi Sany’ Anna em Projeto História, Revista do programa de Estudos pós-graduação em História e do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo: EDUC, n 21, novembro de 2000, p 225-236.

<sup>26</sup> Enigma: é o próprio ser humano. A base do que aparece sob o nome de “cultura”. Não se resolve, e sim se problematiza. A ação histórica do sujeito é esse trabalho problematizador.

<sup>27</sup> Sant’Anna, Denise Bernuzzi. Aceitar a densidade histórica das epidermes talvez seja uma maneira de evitar sua claustrofobia. A aliança entre o visceral e o epidêmico não reduz a pele a um envelope protetor, insensível aos dramas do interior do corpo e indiferente aos atropelos do que lhe existe. Mas, a compreende como um cérebro periférico, não apenas porque secreta as substâncias que os neurônios, mas por ser ela o teatro de tudo o que acontece no corpo e em suas relações com outros corpos. (2001,p. 198)

<sup>28</sup> Ver CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Capoeira o tempo dos Homens “lentos”.



ética de preservação e continuidade do jogo, visto que, apesar dos desequilíbrios constantes, é preciso manter o parceiro no jogo.

Estamos realçando os aspectos em que os corpos dão significados as formas estéticas<sup>29</sup>, projetando substâncias de movimentos inesperados que produzem também formas. A epifania<sup>30</sup>, a “emergência de uma forma até então desconhecida”. A beleza de ver um movimento de ataque e defesa, a surpresa e o improvisado com que o jogador até, mesmo assusta o seu parceiro, “*ele pensa que vou fazer uma coisa e faço outra*”. A epifania seria a realização de uma bela jogada que podemos exemplificar através dos dribles desconcertantes de Garrincha, Dijalma Santos e Pelé que, necessariamente, não precisavam finalizar em um gol.

Na entrevista realizada com Fred Abreu a respeito do filme, ele destacou duas características importantes:

*“Quando eu olhei, a primeira coisa que me veio na cabeça, que parecia como um parto, um paria o outro, tem uma coisa de atração, um sai o outro entra, um entra e outro sai...” “a outra coisa é a disputa pelo espaço, disputa um centro, ele quer um centro, o João Grande é um pouco mais periférico, ele sai mas ele sai voltando para tirar o cara do centro, o João Pequeno ele tem o negocio do braço, ele vai tirando com o braço. O grau de articulação é tão bem feito, tem a impressão que ela liga, que tem anos e anos para chegar a esse negocio ....”<sup>31</sup>*

Nesta descrição da performance dos corpos durante o jogo, emerge a transitoriedade de fluxo e refluxo, entre ficar dentro do outro e o momento de dissipação dos corpos, quando a “membrana” que envolve os dois também se separa. O duplo aparece novamente, a disputa pela centralidade espacial vai se reestruturando a partir do deslocamento dos corpos dos jogadores. A centralidade está nas trocas de experiências entre eles; portanto, a territorialidade dos corpos é provisória, cheia de mudanças num contínuo espaço desterritorializado. Nessas relações de viver o espaço-temporal, ocorre o deslizamento do percurso que faz passar imperceptivelmente de uma posição enunciativa para outra.

No filme, João Pequeno aos 51 anos, e João Grande aos 35 anos, jogam parecendo meninos e derrubam o pensamento de uma sociedade que impõe o estereótipo do envelhecimento precoce das pessoas.

As narrativas corporais deles têm a potência da forma e da substância, mas seus corpos-vozes<sup>32</sup> também produzem saberes enigmáticos. Uma cultura oral baseada num discurso rico em metáforas e silêncios, fica evidente na seguinte transcrição: “*A capoeira é quem nem a terra, você colhe o que planta*” (João Pequeno). “*Eu sou fruta madura, que cai*

<sup>29</sup> Refere-se à receptividade sensorial e emocional de um grupo, ao controle do olhar, da vida sensível, das superfícies sensoriais do corpo (Muniz Sodré). Capacidade de perceber sensações; sensibilidade. Rubrica: estética: Capacidade de perceber o sentimento da beleza.

<sup>30</sup> Muniz Sodré ao explicar o significado da epifania, baseado no crítico literário alemão Gumbrecht, aborda “a aparição súbita e transitória de algo que, ao mesmo tempo de sua aparição, tenha substância e forma simultaneamente. Mas epifania significa, além disso, aparência como evento. O que aparece “como um evento” bem pode ser surpreendente...” “Para ele, o evento dá-se na descontinuidade e no inesperado, fazendo aparecer o que não estava lá antes”. Daí, a epifania, a tensão resultante da relação entre um corpo (substância) e uma forma.

<sup>31</sup> Entrevista realizada com Fred Abreu no Instituto Mauá, Pelourinho no dia 27/09/2004

<sup>32</sup> Antonieta Antonecci vai se referir ao termo “vozes do corpo” utilizado por Michel de Certeau..

*do pé lentamente. Na queda, larga semente e procura uma terra fresca para ser fruta novamente”* (João Grande).

Filosofar não é uma atividade reservada a especialistas, pois encontra suas raízes em experiências culturais. Dessa maneira, percebemos nas falas dos Joãos a utilização da terra como fonte de inspiração para transmissão dos seus saberes com seus respectivos sabores; terra que gera vida e fornece o elemento de continuidade em ciclo de recriação e de energia que emana da natureza/cultura. Eles fornecem a referência cultural da terra como as suas raízes ancestrais em tributo à cultura africana.

A partir dos anos 80, com o processo de revigoramento da Capoeira Angola, João Pequeno e João Grande assumem definitivamente a responsabilidade de dar continuidade aos processos iniciatórios para uma nova geração de capoeiristas; no entanto, a estratégia utilizada por eles foi por meio da arte do jogo. O viés se deu pelo encantamento das imagens produzidas pelos os corpos. As sutilezas dos toques e as vibrações sonoras das falas afetuosas atuaram de modo mais odara<sup>34</sup> possível.

Em vez de apresentar normas comportamentais (regras rígidas), eles preferiram falar pelo corpo e influenciar através da poesia, da dança, da música, do samba, da arte. Jogando, foi educando mansamente os sentidos dos parceiros e dos seus alunos. Enfim, instituíram formas diferentes para colocar uma outra história, com novos desejos de ser contada.

Há um dito popular que declara: “Deus não dá asa à cobra”, mas a capoeira permite que esses paradoxos coexistam. Axé a todos nós.

#### Referências bibliográficas

ANTONECI, Maria Antonieta. *Corpos sem fronteiras*, Revista do Programa de Estudos de Pós-graduandos em História e do Departamento de História. n 23, dezembro de 2002. São Paulo. EDUC/PUC/SP, p. 146.

\_\_\_\_\_, Maria Antonieta. *Corpos Negros: Desafiando verdades*. São Paulo, 2004.

BARBERO, Jesus Martín. *Arte/comunicação/ tecnicidade no final do século*. Tradução Silvia Helena Simões Borelli. Revista Margem Faculdade de Ciências Sociais – PUC/SP.(p,21)

BARTHES, Roland. *A Mensagem Fotográfica*. Teoria da Comunicação de Massa. Org. Luiz Costa Lima. São Paulo, 3 ed. Paz e Terra, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura* : Tradução Sérgio Paulo Rouneet, 7 ed. Sao Paulo : Brasiliense, 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair na modernidade*; tradução Heloisa Preza Contrão, Ana Regina Lessa, 2 ed. São Paulo, EDUSP. 2003.

CERTAUI, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, Michel. “Histórias de corpos“. Entrevista In. George Vigarello: Revista Projeto História, tradução, Márcia Mansor. D’Alessio; São Paulo, Educ-PUC-SP. n° 25, 2002

COVELLO, Arnóbio. *Filosofia do Turismo*. Salvador. Ba. 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995 a 1997. v. 1/5.

\_\_\_\_\_, Gilles ; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 288 p.

---

<sup>34</sup> Conceito estético afro-brasileiro que alia eficácia à beleza

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p.
- GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética: encontro entre ciência, arte e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: Editora EELAN/UFRJ, 1999.
- \_\_\_\_\_, Jacques. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, n. 69, p 13 - 33, dez. 1999.
- GOLDGABER, Fernando ; Rego, Waldeloir. *Capoeira: fotos e textos*. Salvador: Itapoã, 1969.
- MOURA, Jair. *Capoeira – A luta regional baiana*. Cadernos de cultura: n 01, Salvador, 1979.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Organização Liv Sovic: Tradução Adelaide La Guardia Resende... (et all). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO o Brasil, 2003.
- PEQUENO, João (mestre). *Uma vida de capoeira*. São Paulo, 199-. 48 p.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: um ensaio sócio – etnográfico*. Salvador.:Itapuã, 1968.
- REIS, Letícia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar : a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.
- RISÉRIO, Antonio. *Caymmi: Uma utopia do lugar*. São Paulo; Perspectiva, 1993.
- SANT’ANNA, Dense Bernuzzi. *Corpos de passagens: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- \_\_\_\_\_, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? *Corpo e História*. (Org.) Carmem Soares, Campinas, SP: Autores Associados. 2001.
- \_\_\_\_\_, Denise Bernuzzi. Entre a pele e a paisagem. *Projeto História, Revista do programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC/SP*, São Paulo: EDUC, n 23, novembro de 2001, pp 193-207.
- SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho, Maria Perrassi Bosco, - Rio de Janeiro: BERTRAND, 2004, 144p.
- SOARES, Carmem Lucia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, 2 ed. Campinas; SP Autores Associados, 20002.
- \_\_\_\_\_, Carmem Lucia. *Acrobacias e Acrobatas: Anotações para um estudo do corpo*. *Representações do Lúdico: II ciclo de debates “lazer e motricidade”/ Heloisa Turini Bruhnos e Gustavo Luiz Gutterrez (org.) – Campinas. SP; Autores Associados. Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP*, 2001.
- SODRÉ, Muniz..*Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Mananti, 2002
- \_\_\_\_\_, Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Samba o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- VIANNA, Hildegardes. *Folclore brasileiro: Bahia*. FUNARTE, 1983. 79 p
- VIGARELLO, George. O corpo inscrito na história: Imagens de um “arquivo vivo”. Entrevista concedida Denise Bernuzzi Sany’Anna em *Projeto História, Revista do programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC/SP*, São Paulo: EDUC, n 21, novembro de 2000, pp 225-236.
- \_\_\_\_\_, *A história e os modelos do corpo*. *Revista Pro-Posições, Campinas. SP: volume 14, nº 2.maio/agosto 2003*.
- WILLIAMS, Raymond. *Maxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ZUMTHIOR, Paul. *Performance recepção leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000, 137p.

## A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BASQUETEBOL FEMININO EM CURITIBA

CHELUCHINHAK , Aline Barato  
UFPR/ CEPELS  
CAVICHIOILLI , Fernando, Doutor  
UFPR/ CEPELS

**RESUMO:** *O objetivo do presente trabalho é investigar a prática do basquetebol e seu significado social em Curitiba. A idéia surgiu a partir da constatação de que é comum encontrar grupos de adolescentes, jovens e adultos do gênero masculino praticando o referido esporte em clubes, escola e praças da cidade. Todavia, isso não ocorre com o gênero feminino. Através de observações e entrevistas pretendemos detectar quem são as meninas que praticam tal modalidade, junto aos espaços restritos que utilizam para fazê-lo.*

**Abstract:** *This study intends to elucidate the social meaning and practice of basketball in Curitiba. The idea came from the evidence that are often seen men, teenagers or adults, playing it at squares, clubs or schools where rarely women are seen. Using observation and interview we aspire to know who are the women that practice basketball, in the restrict places they use to do it.*

**Resumen:** *El objetivo del presente trabajo es investigar la practica del balonmanos y su significado social en Curitiba. La idea surgio a partir de la constatación de que es comum encontrar grupos de adolescentes, jovenes y adultos del sexo masculino practicando el referido deporte en clubes, escola y praças de la ciudad. Todavia, eso no ocurre con el sexo feminino. A traves de observaciones y entrevistas pretendemos detectar quien són las ninas que practican tal modalidad, junto a los espacios restritos que utilizam para hacerlo.*

Em seu livro “Sport Matters: estudos sociológicos sobre esporte, violência e civilização”, Eric Dunning afirma que o fenômeno esporte é “importante por referências a fatos e valores”.<sup>1</sup> Segundo o autor, mesmo aqueles que são indiferentes ao esporte ou têm antipatia por ele, são obrigados a concordar com tal afirmação, considerando a atenção dedicada ao esporte pelos meios de comunicação de massa; o dinheiro público e particular investido; a propaganda envolvendo o esporte; o crescimento do envolvimento do Estado no esporte (movido por diversas razões); o número de pessoas que participam de eventos esportivos; as ramificações nacionais/internacionais, sociais/econômicas, negativas/positivas de torneios internacionais; dentre outras situações. Nenhuma atividade tem servido tão regularmente como ambiente para interesses comuns e preocupações simultaneamente para tantas pessoas, em tantas partes do mundo.

Dunning e Norbert Elias realizaram um exame preliminar do esporte no qual sugerem que uma das funções principais desempenhadas por jogadores e espectadores dos esportes consiste no fato de habilitar pessoas (independente da classe social) a se engajar na procura por emoções. Por seu caráter mimético e catártico, o esporte serve – aparentemente – para modificar rotinas e controles. E nos referimos não apenas àquela rotina relacionada ao trabalho, mas às demais formas de expressão que ela tomou nas sociedades mais diferenciadas. Isto é, o esporte representa uma oportunidade para a

---

<sup>1</sup> Cf. DUNNING, Eric. *Sport Matters: sociological studies of sport, violence and civilization*. London/ New York: Routledge, 1999.

obtenção de satisfação através dos movimentos físicos realizados, dos contatos sociais feitos e do aumento de sentimentos que têm similaridade com as emoções, que são geradas em situações críticas: o esporte envolve uma procura por emoção significativa e específica.

Nas sociedades mais complexas, através do esporte, existe a possibilidade de fugir da rotina, regular o tédio e evitar o desgaste emocional. Entendendo o esporte como uma atividade voluntária (porque esta é a sua forma hoje dominante), presumiram que o esporte envolve prazer, sociabilidade, a capacidade de imitação ou a combinação desses elementos.

A importância do esporte e da promoção de grandes eventos reside também no fato de que ele se torna o cenário de todos os tipos de relações humanas. É como se houvesse um “pacto” inconsciente entre jogadores e espectadores para experimentar emoções cada vez mais fortes através do contágio emocional.

Há também a questão da autonomia: o esporte é valorizado na vida cotidiana ao possibilitar o crescimento da autonomia. Os seres humanos podem por meio dos esportes experimentar um grau de autonomia no que diz respeito a seu comportamento, identidades e relações. Isso representa um papel importante com relação a formação de identidade do indivíduo.

Enfim, a atividade esportiva possibilita todo tipo de interação, bem como verdadeiras “batalhas” que envolvem relações de identidade, de identificação, de raça, de ideologia e de gênero. Como afirma Dunning:

Em outras palavras, esportes modernos são mais do que uma disputa para ver quem corre mais depressa, salta mais alto ou tem maior número de corridas, pontos ou gols; eles também envolvem formas de testar identidade as quais, por causa das pessoas envolvidas, têm aprendido o valor agregado ao esporte, são cruciais para o autoconceitos dos indivíduos e sua ordenação de classes como membros de um grupo.<sup>2</sup>

Na sociedade industrial o esporte se fortaleceu como um fator de aumento da formação da identidade. Nela, há uma crescente adesão à prática de atividades esportivas pela população, porque trouxe consigo o aumento de tempo livre, consumo, maiores preocupações com a saúde, mudanças no estilo de vida e a possibilidade de desfrutar a vida de forma lúdica e hedonista. Nas últimas décadas, com o aumento da participação feminina o esporte é um local, onde importantes ações de identidade relativas ao gênero são travadas.

Obviamente, não é somente no campo esportivo que acontece esse enfrentamento. Em todas as áreas que anteriormente eram de exclusividade dos homens (produção sócio-econômica, política e cultural) esse embate também ocorre. Isso se deve ao axioma social de que o masculino representa força, vigor e superioridade em oposição ao feminino, que deve ser dócil, frágil e submisso. Esse axioma é responsável pela criação e manutenção de modelos sociais que fortalecem o papel da masculinidade ao mesmo tempo que diminuem o papel e os valores do feminino. A masculinidade e a feminilidade são estereótipos que resistem às mudanças culturais, expressada também no que se refere ao esporte.

### **O estudo de uma modalidade específica**

A pesquisa consiste em resolver os seguintes problemas: a) Qual o perfil das meninas inseridas na configuração o basquetebol?; b) Por que o fazem?; c) Como se estabeleceu esse hábito?

A idéia do projeto surgiu a partir da constatação (através da observação) de que é comum encontrar grupos de adolescentes, jovens e adultos do gênero masculino praticando o basquete nos clubes, nas escolas e nas quadras existentes nas praças públicas de Curitiba.

---

<sup>2</sup> DUNNING, *Sport Matters...* p. 9.

O gênero masculino também se faz presente em times de basquetebol que representam empresas situadas na região. Os indivíduos que constituem os referidos grupos ainda fazem ou já fizeram parte dos times das escolas de ensino fundamental e médio (vinculados ou não a clubes). Entretanto, isso não se estende aos indivíduos do gênero feminino, que abandonam a prática da modalidade – limitada ao âmbito escolar e aos clubes que patrocinam os times escolares – ainda na adolescência.

Detectar quem são as meninas na configuração basquetebol, atento a algumas características (idade, biótipo, condições socioeconômicas, hábitos, desejos, aspirações, interesses, gostos, costumes, influências); aos motivos que as levaram à prática (aperfeiçoamento físico, meio de socialização, busca de prazer, fim estético, auto-afirmação, como futura profissão, imposição do meio no qual estão inseridas, entre outros); e, ainda, a forma como se estabeleceu esse hábito; pode contribuir para a compreensão da configuração.

O interesse pela realização do projeto se deve à vivência da pesquisadora com a modalidade desde os 10 anos, quando começou a praticar basquete - na escola - com um grupo de amigas, sob a orientação do técnico. Na época, já praticava a modalidade do voleibol (assim como sua irmã fazia e, incentivada por ela). Todo tempo livre de que dispunha, era voltado para a prática esportiva oferecida na escola - que não restringia o número de modalidades praticadas pelas crianças. Havia incentivo dos pais para as suas escolhas. No imaginário social o esporte, nos leva a conviver com pessoas e em ambientes saudáveis. Na medida em que foi passando para categorias mais elevadas, os treinos foram tornando-se mais exigentes. Por isso, precisou optar por apenas uma das modalidades. Ambos os técnicos estavam dispostos a auxiliá-la com bolsa escolar, mas havia algo no basquetebol que chamava sua atenção. O que mais lhe agradava, era a sensação de ter o domínio sobre fundamentos do basquetebol e um certo controle da situação. Quando não estavam em horário escolar, estava jogando. Ou seja, para ela, o esporte era lazer. Com o passar dos anos, suas experiências foram aumentando, e o basquete começou a ser praticado com a cobrança de resultados. Por mais que gostasse dos treinos e dos jogos, e que estes ainda lhe proporcionassem muito prazer, se sentia pressionada e o estresse era maior que a diversão. Almejava jogar profissionalmente, mas esse desejo era reprimido ora por seu técnico (que precisava da atleta no time), ora por seus pais (porque tão jovem precisaria morar sozinha e fora do Estado), visto que não só na cidade, mas também no Estado, não havia e ainda hoje não há clubes cujos times participem da liga nacional feminina. Terminado o ensino médio, aos 17 anos, se deu conta de que não havia mais espaço para que pudesse continuar competindo, no nível “idealizado” na adolescência. Pensou nos clubes e praças da cidade para poder jogar apenas como lazer e percebeu que esses espaços também eram – e ainda são - restritos ao sexo masculino.

Agora, como aluna do curso de graduação do curso de Educação Física, na qualidade de pesquisadora, vamos retornar a essa configuração<sup>3</sup> esportiva, por meio de duas hipóteses:

---

<sup>3</sup> O significado do termo refere-se a pessoas vivendo em interdependência nas mais variadas formas, e justamente estas figurações sociais, nas quais se estabelecem múltiplas interdependências, modelam e envolvem o viver em sociedade. As figurações não são estáticas, transformações ocorrem mais rapidamente, outras percorrem um longo espaço de tempo. Em longo prazo, possui um caráter cego e não planejado, porque é resultado de inúmeros entrelaçamentos e ações. Cf. ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1985. 389 p. Este conceito e outros foram descritos no artigo de GEBARA, Ademir. Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação. *Revista Comunicações*, Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação/Pós-Graduação, ano 6, n. 2, nov. 1999.

1. As meninas que praticam o basquetebol em Curitiba são estudantes do ensino fundamental e médio e a atuação das mesmas está intimamente ligada à idade correspondente ao tempo escolar e às oportunidades que cada instituição oferece.
2. A escolha da modalidade, por sua vez, pode ser influenciada por fatores ambientais e interesses pessoais.

O objetivo do trabalho é levantar dados que possam contribuir para diagnosticar: a) a representação social do esporte neste contexto; e, b) as causas da ausência feminina no basquetebol fora do âmbito escolar e clubístico.

Para tanto, durante o ano de 2005 serão avaliadas, observadas e entrevistadas as meninas que constituem e constituíram as equipes de basquetebol de três escolas particulares de ensino fundamental e médio (Colégio Dom Bosco, Colégio Marista Paranaense e Colégio Positivo) e uma da rede pública de ensino médio (Colégio Estadual do Paraná). Os dados a serem contemplados serão nome, peso, idade, altura, grau de escolaridade; um mapeamento familiar, que buscará a origem, nível social, econômico, sócio cultural e o apoio familiar no desenvolvimento esportivo, além da trajetória realizada no basquetebol e, por fim, realização pessoal e envolvimento com o esporte. Terminada essa primeira etapa, há intenção de entrevistar os indivíduos que constituem as equipes masculinas das mesmas escolas, os frequentadores das praças e clubes, e os jogadores que participam de campeonatos de categorias mais avançadas, com o intuito de buscar pistas sobre a diferenciação que ocorre entre os sexos masculino e feminino nesta configuração.

Nesta perspectiva, há que se considerar algumas questões relevantes durante o desenvolvimento deste trabalho:

1. O esporte ratifica a preocupação do Estado em fazer com que ele – teoricamente subdividido em escolar, participativo de alto nível – cumpra o seu papel social perante a população, sendo efetivado desde a escola até os grandes clubes/empresas que administram e gerenciam o espetáculo esportivo (SIMÕES, A.C.; KNIJNIK, J. D.; MACEDO, L. L. 2000).
2. Cada indivíduo praticante de um determinado esporte, pode ser movido por razões diferentes.
3. A família de classe média brasileira serve-se do esporte de competição, desenvolvido nas escolas e clubes, como complemento da educação formal.
4. Ser praticante de um determinado esporte não significa, necessariamente, ser um atleta.
5. A atividade esportiva possibilita todo tipo de interação, bem como verdadeiras batalhas que envolvem relações de identidade, de identificação, de gênero, de raça e de ideologia.
6. O esporte – da forma como veio se institucionalizando – é marcado pelos mesmos preconceitos culturais presentes em outras instituições sociais, como a família, a escola, a comunidade, etc.
7. Há diferenças entre brincadeira, jogo e esporte.
8. A queda de tabus – não só no meio esportivo, como em outros – não depende apenas das oportunidades ofertadas, mas das oportunidades conquistadas através da frente que se faz ao desafio de ir sempre além dos horizontes impostos pelas relações de poder.

Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma para o planejamento de ações voltadas para o esporte e lazer, de forma a democratizar os espaços e superar os preconceitos em relação ao gênero na cidade de Curitiba.

## REFERÊNCIAS

DUNNING, Eric. *Sport Matters: sociological studies of sport, violence and civilization*. London/ New York: Routledge, 1999.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1985. 389 p. Este conceito e outros foram descritos no artigo de

GEBARA, Ademir. Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação. *Revista Comunicações*, Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação/Pós-Graduação, ano 6, n. 2, nov. 1999.

Endereço:

Rua Martha Cruz Ratton, 278

Campina da Siqueira

Curitiba – Pr

CEP 80.740-110



## A TRADIÇÃO, A RODA E O RITUAL: A CAPOEIRA ANGOLA CONSTRUINDO SEUS REFERENCIAIS<sup>1</sup>

**Roberto Malcher Kanitz Jr<sup>2</sup>**

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

*Este trabalho tem como objetivo problematizar a capoeira angola como manifestação da cultura popular e procura lançar um olhar sobre a sua construção na sociedade, estabelecendo um diálogo profícuo com a antropologia social. Para tanto, procuramos analisar algumas entrevistas dadas por mestres contemporâneos e o livro Capoeira Angola, escrito por Mestre Pastinha. Optamos por esta metodologia para dar materialidade ao nosso objeto. Traçamos algumas sínteses que poderão contribuir para estudos mais aprofundados nesta temática.*

*This work has as objective to analyze the Capoeira Angola as Expression of the popular culture and it looks to launch one to look at on its construction in society, establishing one dialogue with the social anthropology. For in such a way, we look for to analyze some interviews given for contemporaries masters and the book Capoeira Angola, written for Pastinha Master. We opt to this methodology to give materiality to our object. We will make some Syntheses that to to contribute more for studies deepened in this thematic.*

Este trabajo tiene tan objetivo para analizar el Capoeira Angola como la expresión de la cultura y de la ella populares mira para lanzar uno para mirar en su construcción en sociedad, estableciendo un diálogo con la antropología social. Para de tal manera, buscamos para analizar algunas entrevistas dadas para los amos y el libro Capoeira Angola de los contemporâneos, escrito para el amo de Pastinha. Optamos a esta metodología dar materialidad a nuestro objeto. Haremos algunas síntesis a las cuales contribuir más para los estudios profundizó en esto temático

### Introdução

Desde o renascimento, manifestações populares eram o campo oposto da cultura oficial ou erudita (GUIMARÃES, 2003). Ainda hoje, como no séc XVI, muitos pesquisadores próximos a uma lógica cartesiana de ciência desprezam o lado popular da cultura, ou pior, a interpretam de forma reducionista. Preferem coloca-la nos espaços que lhes é conveniente, porém equivocado.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte do desenvolvimento da minha monografia para o curso de Especialização em Lazer da EEFETO/UFMG. Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Debortoli

<sup>2</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE). E-mail: [kanitz@univale.br](mailto:kanitz@univale.br) - Endereço: Rua Cristina, 1275 – apto. 101 bloco A – Belo Horizonte/MG – CEP: 30330-130.

Definir a capoeira apenas como folclore, ou dança, ou luta, só reduz e empobrece seu lado mágico e sua arte profundamente original. Para entendê-la, e outras manifestações das culturas afro-brasileiras, é preciso que se faça uma reformulação de algumas concepções científicas e ideológicas que permeiam as hegemônicas as análises no campo da Educação Física. Faz-se necessário um aprofundamento nas fontes populares para um diálogo profícuo com as mesmas, e discernir as suas dimensões e entender suas características. Fazer uma leitura da biomecânica, da quantidade de calorias gastas no desempenho, ou outra análise psicomotora, só leva a um abismo ainda maior para a compreensão desta manifestação.

Mergulharemos um pouco nas histórias desta arte, porém não é proposta deste artigo produzir uma discussão histórica mais aprofundada. Outros autores citados aqui, já o fizeram de forma importante, tais como Nestor Sezevredo dos Passos Neto (Mestre Nestor Capoeira), Letícia Vidor de Sousa Reis, Luiz Renato Vieira, Roberta K. Matsumoto, Carlos Eugênio Líbano Soares, entre outros. Esse retorno a sua história se faz necessário para compreendermos melhor os caminhos, evoluções (e retrocessos), contradições, desenvolvimento; contextualizar e dar significado esta manifestação. De acordo com Maffesoli:

*“Na verdade será menos a história, com seus diversos correlatos (especialmente o sujeito como ator) que terá importância, mas as histórias humanas, sejam quais forem, por mais insignificantes que sejam.”* (MAFFESOLI, 1992)

#### As Voltas que o Mundo Deu: Um pouco de história

No Rio de Janeiro, ao final do séc. XIX, a capoeira era praticada sem instrumentos, guardando elementos mais próximos a uma arte marcial (SOARES, 1994). Destacando este problema com relação à origem da capoeira e seu desenvolvimento nos séculos XVI, XVII e XVIII, precisamos ir para um período histórico mais claro, para nossa compreensão. Esta fase mais bem documentada, e com mais estudos produzidos, começa a partir do século XIX.

No Rio de Janeiro, Corte do Império, a capoeira tinha sua conformação muito próximo do que podemos entender, hoje, como arte marcial. Ela se organizava na forma de maltas, que amedrontavam os cidadãos comuns. A capoeira se expressava numa grande mistura com outras tantas tradições. Um exemplo disto é o uso da navalha, instrumento também muito usado pelos fadistas portugueses.

Os grupos que a praticavam eram bem caracterizados e organizados, inclusive territorialmente. Nagoas e Guaiamuns formavam as duas grandes federações de malta, que incluíam maltas menores e que vinham de origens e costumes diferenciados. (SOARES, 1994). Com o advento da República, líderes de maltas são intensamente perseguidos, presos e enviados para a Ilha de Fernando de Noronha, junto com aqueles que do bando participavam.

Para fugir a autoridade armada do Estado, a Capoeira carioca disfarçou-se e ficou ligada a uma figura mitológica carioca da primeira metade do séc. XX. Vamos ver o que nos conta o prof. Gilmar Rocha, no seu livro “O Rei da Lapa: Madame Satã e a Malandragem Carioca”:

*“Os atributos de vadio, valente, capoeirista, e outros podem ser reunidos, nos primeiros anos da história da República no Rio de Janeiro, em um único personagem: O malandro.”* (ROCHA, 2003)

A figura do malandro substituiu, paulatinamente, a figura dos capoeiristas e das maltas, que já não contavam mais com o apoio do poder hegemônico. Neste momento ele estava entregue a própria sorte, com a polícia no seu encalço. O que vai manter a sua identidade, e seus valores é a sua cultura. Rocha (2003) ainda nos conta:

*A casa de Tia Ciata constitui-se na expressão simbólica de todo um mundo particular, representando toda uma estratégia de resistência cultural a marginalização em que foi submetido o elemento negro após a abolição.*

*Reunia, sobre o mesmo teto, elementos variados que são parte da resistência cultural negra, como capoeiristas, pais-de-santo, malandros, sambistas, baianas, enfim, os mais legítimos representantes da cultura negra popular.*

Não sabemos bem o porquê do desaparecimento da capoeira carioca, talvez esta resistência tenha sido marginal demais, portanto pouco provável uma retomada como manifestação cultural livre das perseguições policiais. Ou então, o samba, com toda a sua força, a tenha absorvido, deixando para a figura do mestre-sala, o pouco que restou da capoeira dos morros e maltas cariocas.

Mas foi na Bahia, provavelmente por sua ligação forte com as religiões afro-brasileiras, que ela se manteve e deu origem a capoeira como a conhecemos hoje, em todo o Brasil.

As festas de largo descritas por Mestre Noronha, em seu livro “O ABC da Capoeira Angola”, eram locais de reunião para a manifestação desta cultura popular. Ela ainda tinha o nome apenas de Capoeira, e era praticada principalmente nestes momentos por trabalhadores das classes economicamente menos favorecidas. Estivadores, trapicheiros, entre outros, eram os bambas da época. Havia também os malandros, os marginais. Mas eram justamente estes sujeitos, em sua grande maioria trabalhadores, que usavam das suas horas livres para a prática desta arte. É bom que se registre que, nesta época, ela ainda se traduzia em estilo de vida, muitas vezes escondida ou velada, pelo fato de que se tratava de uma prática proibida pela lei.

É algo interessante esta contradição entre proibição e a sua prática justamente nas festas de largo. Segundo Bakhtin (1993), este é o momento em que o popular em festa desafia a ordem social estabelecida pelas elites. E este é um exemplo desta teoria. Destes momentos surgem também algumas características próprias dos capoeiras até hoje, como a pouca simpatia pela polícia e o não enquadramento em um sistema pré-estabelecido, formal.

Mestre Noronha nos conta:

*“ Uma grande tradição da Bahia é a festa de Santa Luzia, na rua do Julião, Cais do Ouro, zona do Pilar e nos Coqueiros de Agua de Menino.(...) Todos os dias tinha Capoeira, samba, batuque e candomblé. Tinha muito barulho por falta de entendimento dos capoeiristas, sambistas e batuqueiros, mas a polícia teve muito trabalho: pronto-socorro, navalhada, tiro e facada porque era uma concentração de desordeiros, trapixeiros, doqueiros, estivadores, carregadores de caminhão e carroceiros.”(COUTINHO, 1993)*

No final do texto ele coloca a data de 22 de dezembro de 1922. Mas seria por pouco tempo que a Capoeira guardou e valorizou estes aspectos dissonantes do *status quo*.

“Um é cobra ‘mansa’, o outro é gavião”: A Capoeira Angola e sua Antagonista.

A contra partida do passado de marginalidade começa a ser dado por um negro, baiano chamado Manoel dos Reis Machado: O Mestre Bimba. Na década de 20 ele cria a luta regional baiana. É importante destacar para este trabalho que este movimento de divisão e recriação de novos paradigmas, cria um fato histórico que irá marcar a trajetória da arte até os dias de hoje, modificando assim substancialmente toda sua compreensão.

Foi também na capital baiana do início do séc. XX, que ganha destaque uma outra personalidade de relevante importância no cenário da cultura popular brasileira. Ele passou para a história conhecido como Mestre Pastinha.

Através de Vicente Ferreira Pastinha, a Capoeira Angola irá reconstruir seus referenciais nas suas raízes históricas e étnicas. Ele foi (e é) o representante da antiga tradição baiana que se reunia nos barracões de terra batida, festas de largo, ruas, no mercado modelo,

praças, etc. Com o aval dos velhos mestres da Gengibirra, ele comandou um movimento de resistência político-cultural. Sobre o barracão da Gengibirra, o próprio Pastinha nos explica, em depoimento gravado num LP, na década de 60:

*“No Gingibirra tinha... um grupo de capoeirista que só tinha mestre, os maiores mestre daqui da Bahia, todo domingo tinha ali uma capoeira que só ai ali mestre, não tinha nada de aluno, era mestre, e esse ex-aluno meu Aberrê fazia... conjunto lá, então os mestre lá procuraram saber querer me conhecer. [...] quando eu cheguei lá procurou o dona da capoeira que era o Amorzinho, era uma guarda civil, procurou o Amorzinho, o Amorzinho no aperta da minha mão foi e me entregou a capoeira pra eu tomar conta.”*

Percebemos que este fato é muito interessante sob o ponto de vista da compreensão desses mestre que os ventos da modernidade exigiam uma resposta diferente da que estava sendo dada. Assim a ludicidade, caracterizada pela espontaneidade, criatividade, descompromisso, malandragem, entre outros, continuaram a ser valorizados. O confronto teve a garantia de continuar sendo indireto, ou seja, sempre mediado pela negaça, mandinga, enganação e pelas regras do jogo.

Entendemos que a regional inventada por Bimba é fruto de um diálogo complacente com a modernidade, de permissão e cooptação com os valores hegemônicos burgueses; enquanto a Capoeira Angola se estabelece como fruto de resistência. Buscaremos então na capoeira regional a sombra, o avesso, o antagonico.

Como nos explica Nestor Capoeira (1992), Bimba acreditava que a capoeira, praticada no início do séc. XX estava ficando antiquada, muito teatral e que os novos ventos soprados no início de um novo século, exigiam uma nova forma de luta - eficiente e carregada de significados da própria modernidade:

*“Bimba se propôs a ensinar capoeira como forma de ‘luta regional baiana’ às classes mais abastadas de Salvador; isso tiraria a capoeira da marginalidade, e economicamente era muito mais interessante”.*

Nestor (IDEM) ainda relata um outro aspecto deste importante momento histórico:

*“A capoeira sofreu mais uma grande transformação; embarcou na ‘retórica do corpo’ de Getúlio Vargas, trocou a rua pelos recintos fechados das academias, saiu da marginalidade para a legalidade e deixou de ser, um pouco, um ‘teatro mágico’ que representava a vida, deixou de ser a filosofia da malandragem para se tornar acadêmico-desportiva”.*

Nesta tarefa, ele misturou alguns golpes de artes marciais para torná-la mais plástica, mais reta, mais “bonita”, mais competente. Porém, quando nos lembramos que os capoeiristas eram considerados perigosos, é interessante questionarmos que tipo de eficiência que Manoel dos Reis Machado (Bimba) estava buscando...

A regional construiu através da eficiência, do método de treinamento, da disciplina marcial e do confronto direto com o outro (objetivando a submissão), a sua suposta superioridade.

### Capoeira Contemporânea, Angonal, ou Atual

A Capoeira Regional que se desenvolve nas rodas pelo Brasil hoje, é na verdade, um outro desdobramento da criada e pensada por Bimba. Em um movimento a partir da década de 70, mestres de São Paulo e Rio de Janeiro (mais tarde o resto do Brasil também adere ao novo modismo), hibridam a modalidade e colocam instrumentos típicos da Capoeira Angola na orquestra. Atabaque, agogô, etc., começam a fazer parte inseparável das rodas, em contraste com o único berimbau e dois pandeiros codificado por Bimba. Mesmo percebendo algumas descaracterizações, pensamos que os paradigmas da capoeira regional estão profundamente presentes nestas novas capoeiras.

Mestre Itapoan (1994), aluno de Mestre Bimba e um dos mais importantes pesquisadores vivos desta modalidade, também nos dá uma noção de como estão as rodas pelo País:

*“Sabe Mestre, a Capoeira (regional) mudou. Mudou não, mudaram os capoeiristas. Hoje eles são tão iguais que em uma roda depois de alguns jogos já não existe novidade alguma. A ginga, a mesma; as defesas, comuns; os golpes, uma asneira; se são giratórios, são aplicados ao vento, como se quisessem atingir a platéia e não o adversário. Um balé de um só, sem ser solo, o parceiro esquecido pela vaidade do outro, um autêntico narciso, prestes a se afogar em seu mar a espelhar o ridículo”.*

Ainda sobre o clima nas rodas de regional (ou contemporânea), no mesmo artigo, Itapoan (IDEM) observa:

*“Não sei até onde vai o envolvimento emocional desses capoeiristas com a luta. Não vejo sofrimento em suas caras, nem prazer ou alegria. O outro já disse: ‘...é todo mundo de cara amarrada querendo brigar...’ só que na hora que são verdadeiramente desafiados não estão aí para encarar”.*

Observe o leitor que, mesmo fazendo uma crítica profunda e relevante a nossa análise, Itapoan ainda ressalta uma das características mais marcantes da regional: o privilégio da luta, do combate direto. Aí está uma marcante diferença com a Capoeira Angola, como nos esclarece Vieira e Matthias (1998):

*“Tudo indica que o ambiente em que se realizavam as rodas da capoeira angola era marcada por uma certa ruptura das normas sociais, um espaço de contestação em que quase nunca uma atitude seria julgada como ‘traição’. Ao contrario, o termo ‘traíçoeiro’ é comumente utilizado pelos velhos mestres coma conotação bastante positiva, designando o hábil capoeirista que é capaz de iludir o adversário com sorrisos e simulações. Essa seria a verdadeira malícia ou mandinga do capoeira, isto é, a capacidade de aproveitar-se de momentos precisos sem, no entanto, partir para um confronto aberto.”*

Assim sendo, a característica de jogo estaria sendo desconsiderada, em função de outros valores. Ao valorizar o ataque, a capoeira regional, em muitos momentos, quebra o diálogo corporal que acontece entre os dois jogadores, permitindo assim, no máximo, a construção de dois monólogos corporais esquisofrênicos.

Mas Pastinha também não estava livre das pressões da modernidade. O velho mestre passou a denominar a sua luta de esporte, para afastá-la da marginalidade e legitimar o seu ensino (VIEIRA & MATTHIAS, 1998). Provavelmente entendendo o crescente processo de esportivização colocado pela sociedade nos meados do séc. XX, ele adotou um uniforme, com o amarelo e preto, cores do seu time de futebol do coração – o glorioso Ypiranga.

A denominação, aparentemente equivocada de Mestre Pastinha, nos confere um fato de bastante relevância para entendermos melhor o processo de legitimidade que a capoeira estava sofrendo neste período pos-marginalidade.

Mesmo usando o termo esporte (Mestre Noronha também utiliza em seus manuscritos), ao olharmos com mais atenção, as outras referências são, por exemplo, a da manutenção da tradição, da valorização dos movimentos originais, e do respeito ao jeito particular de cada um jogar na roda. Referências antagônicas ao paradigma esportivo.

Provavelmente Pastinha, como bom capoeirista, usava do termo esporte para conferir legitimidade a sua arte. Embarcava neste discurso para vestir a capoeira de notoriedade, de aspectos interessantes para a sua expansão na sociedade. Mas é no conjunto de sua obra que ele revela os reais paradigmas da sua arte.

Vicente Ferreira era um estrategista. Para se afirmar como manifestação própria, ele investiu em todos os aspectos que estavam perdendo importância na regional, ou seja, a teatralidade, a espiritualidade, o ritual, o simbólico e a tradição. Assim, o velho mulato marca para sempre estas fronteiras que vão delimitar o desenvolvimento de duas manifestações, com paradigmas muito diferentes.

## A Roda: Capoeira Angola em Movimento

É noite de uma quinta-feira em uma antiga loja da Sagrada Família, um bairro de classe média de Belo Horizonte. Com as portas fechadas, pois o grupo ainda não está com a sua “papelada” regularizada, apenas uma pequena passagem ao lado serve para a entrada dos atores sociais.

Escolhemos as rodas de capoeira angola para servir de objeto da nossa discussão pela imensa riqueza de aspectos simbólico que permeiam o seu desenvolvimento. Nas rodas desta manifestação podemos observar o universo de signos que a cultura popular é capaz de nos apresentar.

As rodas que serviram como referência deste trabalho são de um grupo de Capoeira Angola que tem muitos dos seus fundamentos nos ensinamentos de Pastinha. Decidimos não declaramos o seu nome para que possamos conferir melhor análise desta expressão popular. Gostaria de dizer ainda que, algumas interpretações aqui formuladas foram também frutos dos meus doze anos de praticante desta arte.

Cerca de quinze minutos antes do horário marcado começa a movimentação dos capoeiristas: homens e mulheres, das mais diferentes etnias, classes sociais, credo religioso, orientação sexual e nível de instrução formal. Estes sujeitos estão se preparando para começar um ritual antigo, carregado de tradições e segredos.

Alguém pega um berimbau desarmado e, conversando com um camarado, começa “distraidamente” a armá-lo. O berimbau é um instrumento de origem Bantu, usado na África para cerimônias fúnebres e religiosas. Trata-se de um arco de madeira, colhida preferencialmente na lua nova; de um arame de aço, retirado de algum pneu velho, pois “dá um som melhor do que o comprado em loja”; e de uma cabaça amarrada por um pequeno pedaço de barbante ou cadarço de sapato, que ao contato com o arame e estimulado por uma baqueta também de madeira, emite e amplifica um som metálico e original. Os três tipos de sons emitidos por este instrumento, solto, preso e “arranhado”. Estas variações são obra de uma moeda, manuseada pela mesma mão que o segura, também afastando-o ou aproximando-o do corpo. Na mão que segura a baqueta, também é colocado um caxixi, pequeno instrumento de percussão tipo chocalho.

Hoje, o berimbau é o instrumento que comanda a roda da capoeira. São de três tipos: O viola (mais agudo e menor), o médio, e o gunga ou berra-boi (o maior dos três), de toque mais grave e também signo de autoridade de quem o executa. Cada um deles executa um tipo diferente de toque, mas sempre em sintonia com os outros. Os três berimbaus, dois pandeiros, um reco-reco, um ganzá e um atabaque formam a orquestra ou a bateria de uma roda de capoeira.

Estar com o gunga e toca-lo, como já dissemos, significa autoridade sobre todo o ritual. O capoeira para estar tocando este instrumento provavelmente já alcançou um determinado status no grupo e na comunidade. Em rodas mais tradicionais, a simples passagem do berra-boi, de um mestre para uma outra pessoa é indicativo de reconhecimento. Mestre João Grande, aluno de Mestre Pastinha, que hoje desenvolve seu trabalho em Nova Iorque – EUA, diz que “*é preciso toca-lo com os antepassados para dar força a quem está jogando*” (MURICY, 1998). Percebemos aí um dos aspectos mais importantes deste ritual – a ancestralidade.

O modo distraído dos capoeiristas antes do começo de uma roda pode ser explicado como uma antiga tradição de negação, de dissimulação, de jogo com a própria realidade antes vivida no tempo em que esta arte era proibida e perseguida.

O mestre senta-se em um banco de madeira, junto com os outros capoeiras que estão com os outros instrumentos, e a orquestra começa a tocar. As pessoas sentam-se em roda (incluindo a bateria), e o mestre solta os primeiros versos no ar: é a ladainha.

*“Iê!*

*Meu senhor bom deus, escutai o meu lamento,*

*Me fazei bom capoeira, me livrai da tentação, me livrai de todo mal...*

*Inimigo não me pega, nem ouvido não me escuta,*

*Também não vai me encontrar.*

*Toda vez ao me deitar, Oh! Meu Deus,*

*Não me esqueço de pedir, uma boa proteção...”*

(Mestre Cobra Mansa in CD “Capoeira – Mestre Jelon. Faixa 3. New York: K Studio, 1995)

A primeira ladainha, ou o primeiro canto de abertura normalmente é pronunciado pelo mestre mais antigo, o responsável pela roda. Pesa sobre as suas costas toda a manutenção do ritual que não possui regras claras para uma lógica cartesiana e positivista. É a sua vivência, sua sabedoria, sua sensibilidade e seu olhar de experiente capoeirista que definem o que pode, e o que não pode. As regras são reconhecidas e transmitidas pelos mestres, dentro do ritual. Uma roda de capoeira dentro da tradição tem limites e combinados, que fazem parte do aprendizado do praticante da arte. Caso os jogadores rompam com este pacto previamente estabelecido, o berimbau deita-se sobre a roda dando fim a aquele jogo. Falaremos com detalhes desta parte da roda mais à frente.

O canto do velho capoeira expressa toda sua ancestralidade e sua vivência atual como sujeito histórico. Louvar a Deus e pedir para que o corpo seja fechado, fazem parte repertório singular de crenças afro-brasileiras. Os antigos diziam: “O bom capoeira é mandingueiro”, ou seja, além de se valer da sua habilidade corporal, busca nos deuses uma proteção extra e indispensável para que o seu jogo seja bem sucedido, e que, em sua roda, corra tudo bem.

Após a ladainha, vem as louvações, que indicam várias singularidades: o credo do cantador, suas homenagens (onde aquele quem lhe ensinou é comumente lembrado), uma citação a um visitante ilustre, etc. A roda é chamada a cantar junto com o cantador, porém em momentos separados, ou como se diz, “respondendo ao coro”, como acontece em outras manifestações da cultura popular como o samba-de-roda, o candomblé, etc.

Neste momento, os dois jogadores, que serão os primeiros a “vadiar”, benzem-se e esperam o primeiro corrido para começarem o jogo propriamente dito. Os corridos em rodas tradicionais de Capoeira Angola são repetidas várias vezes, por um tempo determinado, neste esquema de canto e contra-canto.

Assim, os jogadores se cumprimentam e o jogo começa, sob o olhar atento do mestre e de toda a roda. Os camarados começam se estudando, movimentando-se bem devagar. Pode ser que nunca tenham se visto, porém, o diálogo corporal começa a se estabelecer, em uma linguagem própria. Os golpes são executados não para atingir diretamente o companheiro, mas na forma de pergunta, esperando que o outro responda da melhor maneira possível, com outra pergunta, para que o jogo desenvolva.

Na roda, além das habilidades físicas e motoras, outros componentes entram em cena para compor o diálogo e definir a expressão própria de cada jogador. Mandinga, malícia, enganação, “fez que vai, mas não foi”, ginga pra lá, ginga pra cá, numa distração uma rasteira, ou uma cabeçada, pode acontecer! Normalmente estes golpes não machucam, apenas fazem parte do jogo, do objetivo do brinquedo, do conflito entre natureza e cultura que fazem parte do ritual.

Defender-se sem se fechar, fingir que é camarada, fingir que é amigo, balançar, brincar, ludibriar, rir com o outro; são estas características que marcam um jogo bonito de se ver, onde o outro é desafiado constantemente, sob o risco de ser pego em uma falha sua.

Mas o erro não deve ser visto como derrota. Usando de sua esperteza, o capoeira experiente faz uma chamada, ou uma volta ao mundo, retorna ao pé do berimbau e começa a “tecer a sua teia” para virar o jogo e surpreender o seu camarado. Se não for possível, o capoeirista guarda e espera para “cobrar a rasteira ou a cabeçada depois”. Esta peculiaridade demonstra que o jogo da capoeira, pelos mais experientes não é visto somente pelo instante curto da roda, mas sim, ultrapassa estes limites e segue pela vida a fora. Não são poucas as histórias, contadas principalmente por mestres mais antigos, de jogos que demoraram anos para serem retomados. Ficaram ali, “nas voltas do mundo”.

O jogo pode demorar de cinco a vinte minutos, com várias rasteiras, cabeçadas, bandas, etc. Ao final, cumprimentam-se novamente ao pé do berimbau e saem da roda. Neste momento podem assumir algum instrumento ou sentar-se compondo a roda. Esta é a hora em que os tocadores trocam de instrumentos, e também outros dois camaradas dirigem-se para iniciar outro jogo, que pode começar ali mesmo, ou ser um desdobramento de outras voltas ao mundo, outros jogos em outros lugares, em outros tempos...

Na roda de Capoeira Angola, a violência não é bem vista, mesmo porque quebra o diálogo e põe fim ao brinquedo. Há capoeiristas que não são bem vindos em alguns ambientes justamente por isto, e cabe também ao mestre não deixa-los entrar em sua roda, em sua casa.

O confronto é indireto, e deve ser mediado, antes mesmo do mestre se manifestar, pelo respeito à integridade do outro. Nas rodas observadas percebemos como é fundamental este respeito à ancestralidade do ritual e a manifestação desta arte. Observamos algumas poucas vezes o acordo social daquele grupo ser quebrado, e não houve uma única vez onde, ou o capoeirista que estava no Gunga, ou o outro como capoeira mais experiente, finalizasse o jogo, numa clara demonstração de desagravo a atitude alienígena a arte.

## Conclusão

A roda demora em média duas horas e meia, quase sem pausas nos cantos, na orquestra, e no jogo, podendo ser ampliada caso algum mestre ou um visitante ilustre esteja presente. Visitas entre antigos praticantes de outros grupos da cidade e de outros estados são comuns, e vistos como uma oportunidade dos jogadores estarem diversificando o seu jogo e ampliando seus laços afetivos e sociais dentro da comunidade.

Toda esta verdadeira festa, este momento de inversão de papéis, de carnavalização, como nos ensinou Bakhtin (1993), segue em transformação num diálogo crítico com a sociedade e seus valores hegemônicos.

Encontrar pessoas, se divertir, brincar, se encantar. Estas são emoções muito próprias de quem participa desta arte e faz dela uma das suas opções de lazer. Romper com o óbvio, buscar outras formas, outras possibilidades de atividades que não sejam nas paredes frias de uma academia de ginástica, ou nas tradicionais peladas de final de semana, são indicativos que os seres humanos resistem, mesmo com toda uma mídia massificada e direcionada para o consumo e para a banalização da diversão.

## Referências



- BAKHTIN, Mikhail M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**; Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: Os Fundamentos da Malícia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.
- CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. **Capoeira Angola: Olhares e Toques Cruzados Entre Historicidade e Ancestralidade**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte v.25, n. 2. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2004.
- DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GUIMARÃES, Euclides. **Esboço Para Uma Teoria do Lazer em Bakhtin**. Revista Licere: Belo Horizonte. V.6, N.1, p.119-137, 2003.
- ITAPOAN, César. **Ginga Psíquica (ou 20 anos sem “seu” Bimba)**. In: Revista Negaça, v.2, nº 2. Brasília: Programa Nacional de Capoeira CIDOCA, Ginga Associação de Capoeira, 1994.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.
- MATSUMOTO, Roberta K. **Capoeiras Angola e Regional: Duas Formas de Entendimento e de Integração à Sociedade Brasileira**. Mimeo, s/d.
- MURICY, R. **Pastinha: Uma Vida Pela Capoeira**. Documentário VHS. Salvador, 1998.
- PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola - Mestre Pastinha**. 3ª ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.
- ROCHA, Gilmar. **O Rei da Lapa: Madame Satã e a Malandragem Carioca**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Negregada Instituição: Os Capoeiras no Rio de Janeiro 1850 – 1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.
- VIEIRA, Luiz Renato & MATTHIAS, Röhring Assunção. **Mitos, Controvérsias e Fatos: Construindo a História da Capoeira**. In: Estudos Afro-asiáticos. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 1998

## APONTAMENTOS SOBRE O POVO INDÍGENA

Marizabel Kowalski, Dra. Unicentro-Unicamp\*  
Maria Beatriz da Rocha Ferreira, Dra. Unicamp\*<sup>1</sup>

### **Resumo**

*Este ensaio constitui uma abordagem de entendimento de parte da cultura do povo indígena brasileiro no conceito branco<sup>2</sup>. Tratamos aqui do estético, suas cores e formas pontuais potencializadas pela surpresa de uma bela arte, tanto nos ornamentos e adereços como na exposição dos corpos nus, enfeitados, pintados, naturalmente desmistificados em seu pudor, em sua composição, entretanto mitificados na forma de arte.*

### **Abstract**

*This essay constitutive a approach of the understanding of the part culture Brazilian's Indians people into concept white men. The subject here is the esthetic, its colors and punctual forms potentialized by surprise of the beauty art, so in the ornament and adornment witch in the exposition of the body's nude, decorates, paints, non-mystified into nature, however, mythified into form of the art.*

### **Resumen**

*Este ensayo constituyó un abordaje del entendimiento de parte de la cultura del pueblo indígena brasileño in concepto del hombre blanco. Tratamos aquí del estético, las colores y las formas puntuales potencializadas pela sorpresa del una Bela arte, tanto nos ornamentos y aderezos como in exposición de los cuerpos desnudos, engalanados, pintados, naturalmente desmistificados, mientras, mitificado en la forma de la arte.*

### **Primeiras aproximações: Selvagem mas Belo**

Geralmente inserimos o povo indígena numa cultura marginal e do lado de cá da margem, enxergamo-los com olhos de turista, estudiosos, pesquisadores – aprendizes curiosos do artesanato – feitos e defeitos, cheiros e odores. Negamos a eles a inserção em nossos domínios públicos e relegamos direitos especiais que muitas vezes reconhecemos o exotismo exacerbado de nosso pensamento não humano – uma coisa coisificada. Que barreiras culturais nos impedem de reconhecê-los como não sendo coisas, como seres humanos, como brasileiros? Poderíamos falar aqui em direitos e deveres constitucionais, afirmar que a miscigenação já ocorreu entre nós, num país que defendeu há muito a brasilidade, acredito não valer a pena. Discutir concepções políticas e governamentais de território também tem sua importância e, acima de tudo, subjugar pretensões de respeitabilidade, educação, crença, considero critérios abstratos de entendimento subjetivo.

O que une aqui é o estético – o corpo é comum a ambos os povos. A vestimenta, a exposição e o culto ao belo não será desperdiçado em críticas obsoletas – relevamos as formas, derivações e interdependências de fatores e valores culturais entre “brancos e índios”, tendo o compromisso com a visão científica dentro das concepções da estética corporal. Para Guacira Lopes Louro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Programa de Pós Graduação da Unicamp.

<sup>2</sup> Utilizo esta maneira de nomear devido a distância dos vários setores da organização nacional que separa a cultura indígena da cultura no Brasil.

<sup>3</sup> Louro, G.L. Corpos que Escapam. Labrys: estudos feministas. N°4, Dez., 2003.

A determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se usualmente, à aparência de seus corpos. Ao longo dos séculos, os sujeitos se vêm sendo examinados, classificados, ordenados, nomeados e definidos por seus corpos, ou melhor, pelas marcas que são atribuídas a seus corpos. (Louro, 2003).

No entanto, reafirmamos que a nudez será respeitada quando esta é permitida e repudiada quando usurpada, seguindo a visão de mundo do poeta e do artista que “talvez seja tempo de reivindicar para o sociólogo o direito de poetizar e estetizar sobre o desenvolvimento social”. (Maffesoli, 1986. P. 113)<sup>4</sup>. Para Maffesoli;

Todo o interesse do ‘formismo’ é considerar a possibilidade de um desenvolvimento orgânico social. Metaforicamente, pode-se dizer que em relação ao paradigma estético, se trata do ‘tocar’, do ‘sensível’ quando o senso artístico não deve dirigir-se unicamente para o conteúdo, mas também para o continente, onde a intuição, esta visão do interior, pode tornar-se alavanca metodológica. (1986. P. 113-117)<sup>5</sup>

Sendo a roupa um envelope do corpo, como seria andar nu? Com a pele em contato com o vento e o sol, as partes vergonhosas expostas, os índios inspiraram e inspiram a tiradas de humor poético em muitas fases da literatura brasileira e estrangeira. Acima de tudo, a preocupação era de que não se vissem nem “nuas nem rotas”. Segundo Mary Del Priori<sup>6</sup> “A primeira referia-se àquelas que fossem despojadas das suas vestes e a segunda, remetia não a imagem de um corpo transido e sem defesa, mas ao corpo equilibrado e seguro de si mesmo”<sup>7</sup>. (Del Priori, p. 41).

Significados que não são sempre os mesmos – os grupos e as culturas divergem sobre as formas adequadas e legítimas de interpretar ou de ter tais características. Alguns desses aspectos podem ser considerados extremamente relevantes (para alguns grupos) e, então, podem vir a se constituir em marcas definidoras dos sujeitos – marcas de raça, de gênero, de etnia, de classe ou de nacionalidade, decisivas para dizer do lugar social de cada um. Para os outros grupos, as mesmas marcas podem ser irrelevantes e sem validade em seu sistema classificatório. De qualquer modo, há que admitir que, no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos. Possuir (ou não possuir) uma marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito; ou seja, pode servir para dizer até onde alguém pode ir, no contexto de uma cultura específica. (Louro, 2003)

As índias escravas vestiam-se com camisa e saia de algodão grosso, havendo a partir daí uma grande diferença entre a nudez e o nu. Justifica-se devido que, no mesmo ano do descobrimento do Brasil, Bellini pintou uma *Mulher fazendo toalete*, na qual já se observam as formas amplas que iriam caracterizar a arte veneziana. Giorgione criara uma *Vênus*, deitada e adormecida numa paisagem cor de mel, totalmente oferecida ao olhar do espectador, embora seu corpo branco exalasse castidade e os traços femininos ainda infantis. A linguagem, os signos, as convenções e as tecnologias usadas para referi-los são dispositivos da cultura. E se ele, o corpo, “fala”, o faz através de uma série de códigos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser “lidos”, ou seja, significados na

<sup>4</sup> Maffesoli, M. O Paradigma estético: a sociologia como arte. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N.21. 1986.

<sup>5</sup> Maffesoli. Op.cit.

<sup>6</sup> Del Priori, M. Corpo a Corpo com a Mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

<sup>7</sup> Vocabulário foi incorporado, no século XVIII, as academias de ciências artísticas em que a pintura e a escultura faziam do nu motivo essencial de suas obras.(Del Priori, p.41).

contextualização de uma dada cultura. Entretanto, isso não quer dizer que os corpos são “lidos” ou compreendidos do mesmo modo em qualquer tempo e lugar, nem que seja atribuído valor ou importância semelhantes às características corporais em distintas culturas.

A publicidade, a mídia, a moda as/os “pop stars” (nossas mitologias atuais) são interessantes a esse respeito. Com frequência são postos em cena - andrógenos, etéreos e ambíguos - dotados de um corpo de juventude eterna, e por isso mesmo, servem de emblemas dos desejos mais loucos e dos sonhos que não podem dizer-se mais escondidos. Estão aí desejados, são anunciados no mimetismo da moda, nos tratamentos de saúde e outras manifestações de “juvenismo” socialmente aceitos. Deve-se lembrar aqui, o conselho do Evangelho: “Se vós não vos tornardes crianças, não entrareis no reino dos céus” . Os corpos individuais que são adornados, imperiquitados, são construídos, são cosmetizados em excesso na sala de musculação, no salão de cabeleireiro e as modas de vestir estão aí para prová-lo, esses corpos se espiritualizam, angelizam-se. Basta ver a voga da dietética, a busca da juventude que faz furor, o desenvolvimento da meditação ou das diversas técnicas da “new age”, para se convencer disso. Pouco importa, para o observador social, basta que exista alguma coisa para que essa idéia adquira legitimidade. O mito da eternidade, “forever young”, é desse tipo: ingênuo e impudente (arrogante), puro e perverso, possui todas as características da criança, porque ela está próxima da natureza animal, brinca com seu corpo pode colocá-lo em espetáculo, mas por estar inserido na civilização, vai fazer esse corpo falar, concretizando-o socialmente e, talvez com o tempo dar-lhe um espírito. (Kowalski, FIEP, 2005).

Retomando, já para os pintores do Renascimento, a mulher desnuda era símbolo de vida criadora e geração. Na metade do século, os nus começaram a revirar-se nas telas, abandonando a posição frontal e a idéia de sedução do corpo feminino faz-se presente. As carnes ou a pele ganham luz, cor, enfim, parecem vivas. Os movimentos de torção colocam em evidências seios, ancas e quadris. A entrada do açúcar nos mercados europeus vai ajudar a criar um modelo de corpo cheio de curvas, e por que não dizer, gorduras, cuidadosamente reproduzidas por pintores como Rubens e Rembrandt. No século XVIII, um outro padrão invade as telas – são corpos dóceis e pequenos, como os que pintou Boucher, que – grande surpresa – mostram-se de costas, estendidas sobre o abdômen (decúbito ventral) apoiando-se nos cotovelos, ninfas e heroínas exibem, com ar de sedução as nádegas.

Na mesma época no Brasil, índias e negras andavam seminuas, como narra o padre Anchieta sobre “as índias” em uma carta a Portugal:

[...] de ordinário andam nus e quando muito vestem alguma roupa de algodão ou pano baixo e nisto usam de primores a seu modo, porque um dia saem com gorro, carapuça ou chapéu na cabeça e o mais nu; outras vezes trazem uma roupa curta ate a cintura sem mais outra coisa. Quando casam vão às bodas vestidos e à tarde se vão passear somente de gorro na cabeça sem outra roupa, e lhes parece que vão assim mui galantes. (Del Priori,2000).

As índias utilizavam-se de objetos, adereços e marcas observados por literatos, pintores e informantes; brasileiros e estrangeiros desencadeando todo um código artístico que era inscrito na substância corporal através de técnicas arcaicas: pinturas faciais, tatuagens, escarificações, que as transformavam em obras de arte ambulante em “quadros vivos”, assim como as formas corporais citadas por Helmann são muitas. Algumas das mais extremas alterações do corpo são atualmente praticadas nas culturas atuais e outras já foram abandonadas. Como exemplifica:

- Deformar artificialmente o crânio de bebês em certas regiões do Peru;
- Lixar e esculpir dentes no México e no Equador pré-colombiano;
- Escarificar o tórax e os membros na Nova Guiné e em partes da África Central;
- Amarrar os pés das mulheres na China Imperial;
- Engordar meninas artificialmente em algumas partes da África Ocidental;
- Tatuar o corpo no Taiti e entre alguns índios Norte Americanos;
- Inserir grandes ornamentos nos lábios e nos lóbulos das orelhas na Amazônia brasileira, no leste da África e na Melanésia;
- Usar brincos de orelha e brincos de nariz em Timbuctu, Mali e no Brasil. (Hermann, 2003. P.25)<sup>8</sup>.

Essa marcação terá, além de seus efeitos simbólicos, expressão social e material. Ele permite que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado pelo grupo; que possa (ou não) usufruir dos direitos, que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos, que tenha deveres ou privilégios; que seja, em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (Louro, 2003). Em todas as sociedades, o corpo tem uma realidade social e uma física. Isso significa que a forma, o tamanho (dimensões) e os adornos podem transmitir informações sobre a posição da pessoa na sociedade, inclusive sua idade, gênero, ocupação e ligação a certos grupos, tanto religiosa como seculares. A estética, por várias razões, transfigura-se em imagens. A transfiguração é a passagem de uma figura para outra, de certa maneira, mesmo que mínima, ela está próxima da possessão. Quando se é possuído por um amor, uma divindade, um sentimento, o corpo, o rosto, transfigura-se, adquire outra dimensão. Pode-se indagar se, em virtude da dialética “quantidade – qualidade”, por acúmulo, o mundo dos objetos não se transfigurou em outra coisa, ou ainda se a proliferação de imagens de todos os tipos não levou a criar um corpo social que escapa a todas as contingências naturais, econômicas ou políticas que até então tinham constituído a imagem. Encontramos a noção de “corpo glorioso” da tradição cristã, ou de “corpo de luz”, cara ao sufismo iraniano. Isto é, uma entidade material opera uma transmutação que a faz tornar-se seu contrário – belo e o feio, bom e mau, normal e anormal, etc... (Kowalski, 2005)<sup>9</sup>.

A imagem do índio, mesmo a mais genérica, povoa o inconsciente coletivo da nação. Desde os primeiros tempos do contato há visões estereotipadas e contraditórias a este respeito. Há a vertente do bom selvagem, aquele ser em sintonia perfeita com a natureza, desprovida de maldade, heróico por existir. Essa vertente prestou-se a uma profusão literária desde o século XV quando consagrada por Rousseau. Ao longo do tempo ele se reproduziu de múltiplas formas e ainda povoa consciências atuais. Há, também a corrente contrária, a antropofágica, assustada com a reação violenta de grupos indígenas desde o processo da colonização. No Brasil e em Portugal, a imagem da deglutição do bispo Sardinha foi sua síntese maior. Essa vertente justificou as mais violentas políticas de extermínio físico dos índios, mas também inspirou, por adesão simbólica invertida, o movimento modernista dos anos 20. Entretanto, neste tempo, não houve uma apatia, no sentido trivial do termo, mas uma paixão impassível, espécie de contemplação estética na qual se abole o princípio do individualismo. É uma atitude de monge que, em sua solidão mórbida por esta contemplação, está ligado a uma religiosidade culta do corpo. É igualmente, segundo Nietzsche<sup>10</sup>, “próprio da sensibilidade estética”, é finalmente, como já explicamos, o homem dionisíaco o que caracteriza a orgia, essa paixão partilhada que

<sup>8</sup> Hermann. Cultura, Saúde & Doença. Porto Alegre.RS. Artmed, 2003.

<sup>9</sup> Kowalski, M. Imagem Imediática do Corpo: fantasia ou Fantasma. Foz do Iguaçu: FIEP, 2005.

<sup>10</sup> Nietzsche, F. Humano Demasiado Humano: um livro para os espíritos livres. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

não se projeta, donde sua impassibilidade, mas que é vivida intensamente com os outros. Como disse Baudrillard<sup>11</sup> a respeito da fotografia “é preciso que uma imagem tenha essa qualidade, a de um universo do qual o sujeito é retirado”, a própria trama dos pormenores do objeto significando essa “interrupção do sujeito”. Fórmula judiciosa que bem-insiste na perda do sujeito em um universo matricial. Acrescentamos, por nosso turno, que essa matriz, crisol de indistinção, que conforta o estar junto, e é a condição de possibilidade da comunhão.

Da imagem-liberdade à imagem-comunhão, passando pela imagem-fascinação, há apenas um passo – a transfiguração - uma gradação de intensidade como num devaneio, uma luz noturna, que atrai, sem distinção os insetos que com o risco da própria vida, grudam-se a ela, assim a imagem corpórea, em sua intensidade, favorece a agregação, segrega a viscosidade. E naturalmente, ao preço da morte, “pequena morte” do ato sexual, perda do indivíduo em um conjunto mais vasto, mas morte que é penhor de vida, do amor, da comunidade, que a longo prazo, jorra por seu turno, sobre a pessoa nua que não temeu perder-se. Lembre-se da observação de Novalis: “o exterior é um interior elevado ao estado de mistério”<sup>12</sup>. Assim a transfiguração do corpo interior em exterior, longe de significar decadência, perda de todos os valores, pode valorizar a comunhão para os que sabem, ou seja, o “corpo glorioso” dos mistérios cristãos é um corpo de conhecimento, diria, “razão sensível”. Essas pequenas ideologias talvez se pudesse dizer esses “pequenos ídolos sociais”, “símbolos” ou “modelos corpóreos” são plurais sendo evidentes para muitos.

Agora o corpo é a moda? O que um dia foi o auge da inveja *Leonardo Da Vinci* expressou em arte, hoje é considerada doença! O que queremos dizer é que as mudanças artificiais na forma, no tamanho e na superfície do corpo praticadas em todo mundo, parecem ter função social. Isso se aplica igualmente às formas extremas de mutilação corporal. Inerentes a estas práticas estão noções culturalmente definidas como “beleza”, “religião” e “status”. Generalizando, os humanos almejam tamanhos e formas “ótimos” para o corpo. Para Bernuzzi Sant’Anna o corpo é:

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de vitalidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confrontar, o corpo talvez seja o mais belo traço de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, ao mesmo tempo escondê-los. (Bernuzzi Sant’Anna, P.03, 1995)<sup>13</sup>.

Após dois séculos de lógica contábil, onde denominou a economia mundial como economia em si, parece que, alguns decênios, os valores inverteram-se. Em primeiro lugar a liberação dos corpos e do sexo, que desembocou na liberdade do corpo e do sexo, o que é sensivelmente diferente, pois a primeira colocação (liberação dos corpos e do sexo) ainda está numa lógica instrumental, que vai servir-se do corpo e do sexo, a segunda tende a acalmar o corpo e o sexo, ela não instrumentaliza, tampouco os ultrapassa, como um certo moralismo desejaria fazer crer, mas os torna mais simples, isto é, que sejam vividos em si mesmos, por si mesmos, acentuando o presente, o evento, em uma palavra, o estar vivo. Assim vivenciados, o corpo e esse sexo exprimem uma espécie de pureza, situada bem além da angústia do pecado, do sentimento de culpa, e outras lógicas do dever-estar que isso não deixa impulsionar como os critérios de bom e mau, belo e feio, normal e anormal, continuam assombrando o imaginário coletivo dos não índios. A qualquer tempo podemos encontrar nas ruas pessoas que reproduzem essas visões estereotipadas. Elas são reforçadas

<sup>11</sup> Braune, F. O Surrealismo e a estética fotográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

<sup>12</sup> Deleuze, G. Cinéma: L’Image-Mouvement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.

<sup>13</sup> Sant’Anna, D.B. Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

a qualquer tempo pela literatura e pela mídia – se um índio estupra, ressurgem o estereótipo do índio antropofágico e violento, se é assassinado, torna-se candidato a santo. Como os índios são os outros, que se defendem por oposição a nós, não devem ser humanos como nós. Se forem, correm o risco simbólico de estarem deixando de ser índios.

Observando que na vida concreta das aldeias não há espaço para esses delírios, a não ser que o objeto seja a sociedade dos brancos quando invade o mundo dos outros e produz uma legião de “coitados” entre os seus. Mas também produz coisas maravilhosas, que merecem ser conquistadas, senão pela guerra, pelo escambo ou pela sedução simbólica, ou seja, a sociedade dos brancos em relação aos índios incomoda a eles próprios, porque se fazem intrinsecamente ou os brancos devem saber que a sua consciência os transforma, simbolicamente, em reféns dos índios?<sup>14</sup> Mas há brancos que são amigos dos índios – em cada caso – artistas, pesquisadores, cientistas – para nos antagônicos – podem estar representando este mesmo papel. Aqui os amigos, em princípio, são aqueles que ajudam a descolar as coisas maravilhosas do mundo dos brancos. Entretanto, as visões de bom e de mau, do belo e do feio, normal e anormal e agora moral com ou sem moralina, pululam na cabeça das pessoas, sem prejuízo do sinal trocado, a depender da posição de cada um em relação a suas próprias continuidades históricas e culturais.

Em suma, a imagem do imaginário popular, as imagens imateriais, passando pela arte, sempre foi um lugar de refúgio, uma maneira de viver a dissidência, a expressão dessa utopia renovada, que é a busca de uma socialidade perfeita ou, pelo menos, de uma socialidade onde o peso do constrangimento e da necessidade seja menor. Onde os sonhos, os desejos e as fantasias que ela não deixou suscitar, dos quais sempre desconfiaram todos os poderes eclesiásticos, políticos e intelectuais. A mais bela escapada está inscrita no âmago da imagem que se tem do corpo. Ela sempre remete a um alhures supostamente melhor (nos momentos de revolta, de revolução ou de uma mudança importante de conceitos morais), alhures que se pode imaginar, no cinema, na mídia, na publicidade, nos quadrinhos, na poética e na erótica, despertando o sentimento de pertença a uma cultura da casa. A imagem do corpo, nesse sentido, não é de maneira alguma uma duplicação da realidade, ela tampouco é o reflexo de uma infraestrutura a qual pertenceria toda a realidade. Podemos dizer, em termos quase de física natural e social, que o corpo engendra comunicação porque está presente, ocupa espaço, é visto, favorece o útil e o tátil. Este conjunto feito de imagens, imaginações, símbolos que constroem a vida social é o ambiente no qual os corpos se situam uns em relação aos outros, sejam corpos pessoais, os corpos metafóricos (instituições, grupos), os corpos naturais ou ainda os corpos místicos. É portanto, o horizonte da comunicação à exacerbações de unidade e de unicidade<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Grifo nosso. Questão discutida Santilli em “Os Brasileiros e os Índios”: São Paulo, 2004.

<sup>15</sup> Para MAFESOLLI “a unidade exprime uma entidade fechada e homogênea (identidade, indivíduo, estado - nação), a noção medieval de unicidade traduz abertura, o heterogêneo (identificação, pessoa, pluriculturalismo)” (1996, pg.32). Entretanto, temos que as redes, as configurações e as próprias tribos comportam uma transversalidade entre unidade e unicidade como categorias sócio-profissionais. Parece que é transversalmente que se elaboram os signos de reconhecimento: práticas culturais, faixas etárias, participações de grupos afetivos. O que quer dizer que em um processo de massificação constante, operam-se condensações, organizam-se tribos mais ou menos efêmeras que comungam valores e que em um balé sem fim, entrecrocaram-se, atraem, se repelem numa constelação de contornos difusos mas perfeitamente fluídos. É esta a característica das sociedades atuais? Podemos sugerir que a unicidade em questão, parece uma constelação que é feita do entrecruzamento e da correspondência dos valores éticos, religiosos, culturais, sexuais, produtivos, constituem uma maneira de comunicação entre indivíduos e grupos – identificação e poli-culturalismo. A estética terá, portanto, por função, ressaltar a eficácia das formas de simpatia e seu papel de “laço”/”elo” social no novo paradigma que se esboça, onde os imaginários de diversos espécimes irrigam em profundidade a vida em sociedade. E/ou então, a atitude para comunicar, prevalecerá para compreender a idéia de estar-junto, ou ainda a atração das sensibilidades estéticas podem engendrar novas formas de socialização ou solidariedade.

Incluídos nessa forma de comunicação estão os gestos e posturas que variam de cultura para cultura e entre grupos de uma mesma cultura. A vestimenta tem importância especial para sinalizar a posição social e a ocupação. No mundo ocidental, casacos de pele, jóias e roupas de grife normalmente são usados como demonstração de riqueza e ostentação, em contraste com as roupas de série, produzidas em massa e mal-ajustadas. Diversas formas de auto-mutilação ou alteração são utilizados para enquadrarem-se em padrões culturalmente definidos. Entre estas formas, pode-se apontar o uso disseminado da ortodontia, cirurgia plástica, lipoaspiração, implantes (mamários, lipídeos, capilares e implante ósseo tibial na China), perfurações nas orelhas e outras regiões, dietas e regimes de musculação, uso de dentes, unhas e cílios postiços, tratamentos de pele - facial e corporal auxiliados por saunas, vaporizações, limpezas eletrolíticas, hidratação, bronzamento, clareamento, tinturas, cortes e alongamentos de cabelos, fórmulas químicas mirabolantes em creme, gel, comprimidos, líquidos, pastas e lamas, etc. e etc... .

Neste sentido Helmann afirma que “Cada ser humano tem, simbolicamente, dois corpos: um corpo individual (físico e psicológico), que é adquirido ao nascer e um corpo social, que é necessário para se viver em determinada sociedade e/ou grupo cultural”. (2001, p.27)<sup>16</sup>. Para esse autor o corpo social é a essência da imagem corporal, pois fornece a cada pessoa um enquadramento para perceber e interpretar experiências físicas e psicológicas. Além disso, Helmann afirma que “(...) o corpo é o meio pelo qual o equacionamento físico dos indivíduos é influenciado e controlado pela sociedade em que vivem”. Essa sociedade maior, ou “corpo político”, exerce um controle poderoso sobre todos os aspectos do corpo individual – sua forma, seu tamanho, sua vestimenta, sua dieta, suas posturas e condutas, comportamentos na saúde e na doença e suas atividades de reprodução, de trabalho e de lazer.

Acreditamos que há uma relação de duas vias entre o imaginário físico e social, um influenciando o outro. A sociedade não apenas molda e controla os corpos no seu âmbito, mas também o corpo fornece uma coleção de símbolos que utilizamos para entender a sua organização em si. Ressaltamos que essa relação estreita entre o imaginário corporal e social significa tipos variáveis de valores os quais produzem imagens diferentes de corpos. Na prática, a imagem corporal derivada da sociedade não é externa ao corpo individual ou separada dele, nem de sua realidade física que o corpo e cultura. Em algumas pesquisas, os indivíduos incorporam a cultura em que vivem: suas sensações, percepções, paixões, seus sentimentos e experiências são culturalmente padronizadas. Da mesma forma, são padronizadas as consciências de outros corpos dentro desta sociedade e os modos como essa consciência relaciona-se com eles. Assim, os modos culturalmente elaborados de dar atenção ao próprio corpo e de lidar com ele em ambientes que incluem a presença corporal de outros, de modo geral, o corpo é visto como cultura – uma expressão de seus temas básicos – ou melhor – uma compreensão de qualquer corpo humano nos dá uma compreensão da cultura nele materializada.

Nas sociedades tradicionais, o *status* do indivíduo está fisicamente inscrito sobre a superfície de seu corpo: tatuagens, escarificações, circuncisão, adornos como piercing de orelhas, lábios e outras partes do corpo são formas permanentes e visíveis da pele cultural. Entretanto, as fronteiras da imagem corporal de um indivíduo não são estáticas – elas podem ser alteradas pelo estado emocional, pela doença ou a incapacidade, a cirurgia (amputações, mastectomias, plásticas para tirar, reduzir e/ou salientar regiões corpóreas e transplantes, etc) e os tratamentos terapêuticos de prevenção e de cura (radioterapias, fertilizações in vitro) e em estados fisiológicos como gravidez, obesidade e perda de peso. As fronteiras também variam com a idade onde a consciência crescente sobre o corpo está

---

<sup>16</sup> HELMAN, C. Idem.



ligada a necessidade de o indivíduo desenvolver uma série de peles/ corpos simbólicos característicos de passagens culturais ou grupos sociais.

Para Levi-Strauss “o objetivo das tatuagens nas sociedades tradicionais não são apenas imprimir um desenho sobre a carne, mas estampar na mente todas as tradições e a filosofia do grupo” (2001, p. 29)<sup>17</sup>. O que observamos é que na sociedade ocidental, em contraste, as tatuagens são voluntárias e, em anos recentes, têm-se tornado cada vez mais comuns, expressando o desejo de uma identidade fixa em meio a uma era imprevisível de constantes fluxos, não se esquecendo dos conceitos estéticos. Neste contexto, pergunta-se – a estética por que seria importante? E a beleza na verdade é ilusão? Seria ela refúgio ou fuga para o homem racionalizado e maquínico da pós-modernidade? Portanto, a redescoberta da estética pode ser motivada pela perda do humano no homem, ou seja, nesta demolição, o homem perdeu a razão e tornou-se conceito abstrato universal da imagem “corpo”.

### Referências Bibliográficas

- Bodei, R. A Filosofia do Século XXI. S.P.: Edusc, 2000.
- Braune, F. O Surrealismo e a Estética Fotográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- Callois, R. O Homem e o Sagrado. Lisboa: Edições 70, 1998.
- Campbell, C. A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno. Rio De Janeiro: Rocco, 2001.
- Del Priori, M. Corpo a Corpo com a Mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. S.P.: SENAC, 2000.
- Deleuze, G. Cinéma: L’image-Mouvement. Paris: Les Éditions De Minuit, 1983.
- Elster, J. Sobre Las Pasiones: Emoción, Adición y Conducta Humana. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Hall, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio De Janeiro: Dp&A, 2002.
- Helmann. Cultura, Saúde & Doença. PoA.RS. Artmed, 2003.
- Jung, K. O Homem e Seus Símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- Kantorowicz, E. Os Dois Corpos do Rei. RJ: Cia Das Letras, 1998.
- Kowalski, M. Imagem Imediática do Corpo: fantasia ou fantasma. Foz do Iguaçu: FIEP, 2005.
- Louro, G.L. Corpos que Escapam. Labrys: estudos feministas. N°4, Dez., 2003.
- Maffesoli, M. No Fundo das Aparências. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Maffesoli, M. O Paradigma Estético: a sociologia como arte. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 21, 1986.
- Nietzsche, F. Humano Demasiado Humano: um livro para os espíritos livres. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- Sant’Anna, D. Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- Santilli. Os Brasileiros e os Índios. São Paulo: SENAC. 2004.
- Weber, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan, 1982.

---

<sup>17</sup> In: Soares, Op.Cit.

Marizabel Kowalski  
Rua: Santa Rita Durão, 228  
Conj. Residencial Acácia II - Bloco 02 - Apto 34  
CEP: 84045-230 – Oficinas  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
E-mail – [belkowalski@pop.com.br](mailto:belkowalski@pop.com.br)  
Tel.: (0XX)42 – 3229-3676 Cel.: (0XX)42-9106-3934  
Tecnologia de Apresentação - Datashow

## APROXIMAÇÕES COM A ESTRUTURA ESPORTIVA NORTE AMERICANA: UM RECORTE DO DRAFT DA NBA

Carlos Fabre Miranda  
Mestrando em Ciências do Movimento Humano  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS<sup>1</sup>

### Resumo

*Este trabalho busca compreender os mecanismos e as instituições que organizam e regulam o esporte profissional nos Estados Unidos. O estudo se caracteriza por ser descritivo exploratório, com uma ênfase comparativa e o referencial teórico está fundamentado nos escritos de autores da sociologia do esporte. Vemos, nas ligas profissionais (NBA, NFL, MLB e NHL), assim como nos sistemas de Drafts, elementos ímpares que merecem uma melhor compreensão.*

### Abstract

*This work search's to understand the mechanisms and the institutions that organize and regulate the professional sport in the United States. The study characterizes for being descriptive exploratory, with a comparative emphasis and the theoretical referential is based on the writings of authors of the sociology of the sport. We see, in the professional leagues (NBA, NFL, MLB and NHL), as well as in the systems of Drafts, odd elements that deserve one better understanding.*

### Resumen

*Este trabajo busca entender los mecanismos y las instituciones que organizan y regulan el deporte profesional en los Estados Unidos. El estudio se caracteriza por ser exploratorio descriptivo, con un énfasis comparativo y el referencial teórico se basa en las escrituras de los autores de la sociología del deporte. Vemos, en las ligas profesionales (NBA, NFL, MLB y NHL), así como en los sistemas de Drafts, elementos ímpares que merecen una comprensión mejor.*

### Introdução

Este trabalho busca uma aproximação com a Estrutura Esportiva Norte Americana, onde acreditamos ser relevante compreender os mecanismos e as instituições que organizam e regulam o esporte nos Estados Unidos. O motivo da escolha deste país se deve, pois esta nação domina diversas manifestações do esporte contemporâneo, obtendo os melhores resultados em nível internacional.

Além do destaque internacional dos Estados Unidos, chama a atenção as competições das ligas profissionais chamadas “*Major League Sports*” que refletem

---

<sup>1</sup> Monografia apresentada para o Curso de Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.

campeonatos com diversas equipes de elevado nível que promovem uma competição atrativa, com grandes públicos e investimentos como no caso da liga de basquete a NBA.

É relevante salientar também nesta breve introdução que o site oficial da Liga: “nba.com”, possui além da versão Global, versões para o Reino Unido, Canadá, China, uma versão em Espanhol, uma para França, Alemanha, Japão, Taiwan e uma versão exclusiva para o Brasil. Já não ocorre isto para as demais ligas, o que mostra um interesse no mercado brasileiro.

Na NBA jogam atualmente quatro jogadores brasileiros: Nenê, Leandrinho Barbosa, Rafael Araújo e Anderson Varejão. O jogador Nenê possui um destaque maior, por jogar a mais tempo na liga e por ser titular de sua equipe. A equipe de Nenê, o *Denver Nuggets* na temporada 2002/2003 foi a última colocada ao final do campeonato, mas na temporada seguinte jogou os Playoffs finais da NBA.

Este grande crescimento de uma temporada para a outra ocorreu devido à escolha da jovem revelação Carmelo Anthony, no Draft daquele ano, deixando evidente um reflexo do Draft que possibilita uma equipe muito mal colocada em uma temporada possa disputar o título na temporada seguinte.

Dentro desta perspectiva o problema deste estudo seria buscar compreender o que é o “Draft” e como ele se insere no contexto dos Esportes Profissionais Norte Americanos. Outra questão presente neste estudo é buscar fazer uma leitura sociológica sobre o seu funcionamento.

### **Considerações metodológicas**

Buscar elementos presentes no Draft que apontem para uma melhor compreensão do fenômeno esportivo no contexto americano, com autores que ilustrem as questões de burocracia e racionalização dos esportes é um elemento central neste estudo.

Antal (1987) citado por Houlihan (1997) acredita que o principal objetivo de estudos comparativos no esporte não é estabelecer uma universalidade de relações, mas sim dar credibilidade de casos específicos que possuem suas particularidades locais. Com isto salientamos que neste estudo o objetivo principal é buscar um contato inicial com a temática dos Esportes Profissionais Norte Americanos.

O método utilizado neste estudo é caracterizado por ser um trabalho de revisão bibliográfica, sustentado em informações da internet e estudos semelhantes já realizados. Será feita a análise de documentos e regulamentos de campeonatos como a Liga de Futsal, a Liga de Vôlei e o Campeonato Brasileiro de Basquete. Estes elementos serão analisados tomando como base autores oriundos principalmente da Sociologia do Esporte que possam contribuir na interpretação e descrição deste importante fenômeno social que é o Esporte, e suas manifestações com sentidos e valores tão distintos.

### **Os Estados Unidos no cenário Esportivo Mundial**

O Esporte Profissional, tendo os Estados Unidos como referência, segundo Sutton e Gladden (1998) é algo que as pessoas gostam muito, é um fenômeno da mídia, além de um forte setor da economia atual. Estes autores apontam que nos Estados Unidos existem

quatro Ligas Profissionais que se destacam, e estas são chamadas de “*Major League Sports*”: a NBA (*National Basketball Association*) que estrutura e organiza o basquete, a NFL (*National Football League*), que organiza o futebol americano a MLB (*Major League Baseball*) que organiza o beisebol, e o hóquei sobre o gelo que é organizado pela NHL (*National Hockey League*). Além destas ligas, existem outras que tem menor expressão e importância como, por exemplo, a Liga de futebol: MLS (*Major League Soccer*).

Por questões culturais, da mesma forma que o futebol (chamado de soccer nos Estados Unidos) não tem a importância para os Norte Americanos que possui para nós brasileiros, as outras três modalidades das “*Major League Sports*” não despertam grandes interesse de nós brasileiros.

Dentro desta perspectiva, o esporte nos Estados Unidos se estrutura em diversas instituições extremamente burocratizadas e com regras e normas “onipresentes” e com papéis funcionais. As palavras de Guttmann (1978) ilustram esta preocupação:

A ausência de organizações burocráticas entre povos primitivos e sua presença entre os romanos não deveria espantar ninguém, mas a onipresença destas formas administrativas em toda sociedade moderna deveria dar mais a se pensar do que geralmente se faz (Guttmann, 1978, p.45).

As organizações burocráticas esportivas nos Estados Unidos se diferenciam em muito das brasileiras. Estas diferenças ocorrem nas confederações nacionais, nas ligas e nos clubes. Alguns exemplos importantes serão mostrados.

### **Os Drafts**

A formação de atletas, nas equipes Profissionais Americanas se difere muito da realidade presente no Brasil. Nos Estados Unidos os times não possuem categorias inferiores como Juvenil, Infantil etc. Este papel é cumprido pelas equipes Intercolegiais e Universitárias organizadas pela NCAA, que é a liga universitária americana. Ou seja, as equipes investem somente na sua equipe principal.

Além disto, cada time profissional só mantém uma modalidade esportiva, por exemplo, o Los Angeles Lakers (time de basquete) só mantém uma equipe da modalidade de basquete masculina. Temos que recordar aqui que na verdade as equipes são propriedades (franquias) das ligas e possuem o direito de utilização e vinculação de uma marca que é a NBA. Dentro deste sistema está o Draft, e todas as estruturas que mantêm o consumo do produto esporte e o espetáculo dos grandes jogos.

O sistema de Drafts existente nos Estados Unidos está inserido em um dos quatro aspectos apontados por Sutton e Gladden (1998) como fatores que distinguem os esportes profissionais de outras indústrias. Os fatores seriam: interdependência, estrutura e controle, relações de trabalho e de gerenciamento e as normas de televisão.

O Draft é o sistema de escolha dos jogadores novatos que estão ingressando na liga, que ocorre por um sorteio dirigido entre as equipes da liga em questão. Os jogadores são oriundos na sua grande maioria de equipes universitárias ou do exterior. As universidades devem estar vinculadas a NCAA.

Na NBA, o sistema de Draft sofreu muitas alterações no seu funcionamento. Seu início ocorreu em 1947, onde os jogadores a serem escolhidos deveriam ser das universidades da região da equipe que o estava “draftando”<sup>2</sup>, ou seja, “escolhendo”. A partir da década de 80 os critérios da ordem das equipes que escolhem os seus novatos são estabelecidos sobre o rendimento atlético das equipes na temporada anterior. Com isto as equipes com piores resultados na competição do ano anterior são as primeiras a escolherem os novos jogadores, o que garante a manutenção de um nível de competitividades entre todas as equipes.

Para Elias (1992) o esporte possui um elemento de tensão excitação que seria mantido por disputas equilibradas e a incerteza de quem seria o vencedor. Esta tensão só é possível com equipes niveladas, que é o objetivo fundamental dos Drafts nas ligas, que quantificam os desempenhos e racionalizam intencionalmente as escolhas dos novos atletas. Estas questões nos remetem a Guttmann (1978) quando relata a quantificação dos resultados e a racionalização, como elementos e características dos esportes.

A quantificação está presente nas mais diversas estatísticas individuais dos jogadores e das equipes. Os dados estatísticos servem para diferenciar as melhores equipes e para atribuir valores individuais aos jogadores. Com esta diferenciação das equipes e dos jogadores são distribuídos os jogadores novatos para as equipes com pior desempenho. Já a racionalização está presente nos meios utilizados para a finalidade de manutenção do equilíbrio técnico entre as equipes. Ou seja, uma distribuição racional dos novos jogadores entre as equipes com desempenho menos expressivo na temporada anterior.

Dentro desta perspectiva, onde aqueles times que ficaram nas últimas posições na temporada têm prioridade na escolhas dos novatos para a próxima, ocorre através deste mecanismo uma tentativa de equidade entre as equipes, onde um jogador “draftado” tem que cumprir o contrato com o seu primeiro clube. Novamente citando Guttmann (1978), temos a presença marcante da tentativa de manter uma igualdade de oportunidade de condições entre as equipes, que é uma das sete características do esporte moderno apontadas por este autor.

### **Considerações Finais**

Acredito que este trabalho trouxe mais questionamentos que respostas, e vejo um tema de muita relevância. O Esporte Profissional, como uma estrutura globalizada, e com extrema racionalização burocráticas, merece uma maior reflexão e aprofundamento.

Os Estados Unidos se destacam na maioria das competições internacionais, muito por promoverem grandes campeonatos internos como no caso o campeonato da NBA. Nos Estados Unidos, existe um modelo baseado nos esportes Intercolégiais, que são os responsáveis por todas as etapas de seleção, promoção e aperfeiçoamento dos atletas. Ao final do curso universitário, aqueles com destaque, participam de um sistema que busca manter o equilíbrio entre as equipes que é o Draft.

A subordinação do esporte a questões econômicas promove muitas vezes “super times”, onde aquelas equipes que possuem mais recursos contratam os grandes jogadores.

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada para o processo de escolha durante o Draft.

O Draft foi criado para que se tenha uma distribuição racional e intencional dos novos jogadores e dos atletas vindos do exterior, como no caso dos quatro brasileiros que jogam na NBA. O Draft se insere na perspectiva de manutenção do equilíbrio entre as equipes e é parte fundamental para a manutenção da estrutura esportiva presente nos Estados Unidos.

É importantíssimo compreender como acontecem as relações entre as instituições que governam os esportes e as instituições que promovem os esportes. O Brasil possui uma diversificada gama de possibilidades como a influencia do poder público, privado e uma crescente inserção das universidades nas competições esportivas. No entanto acredito que faltem esclarecimentos sobre quais as perspectivas e as responsabilidades das entidades que promovam o esporte e qual o seu verdadeiro papel dentro do Sistema Esportivo.

### Referências Bibliográficas

ELIAS, Norbert. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. A busca da Excitação. Lisboa: Difel, 1992, 187-221.

ELIAS, Norbert. Ensaio sobre o desporto e a violência. In: ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. A busca da Excitação. Lisboa: Difel, 1992, 223-256.

GUTTMANN, Allen. From Ritual to Record - the nature of modern sports. New York: Columbia University Press, 1978.

LUMPKIN, Angela. A brief history of Sport in the United States. In: PARKS, Janet, ZANGER, Beverly and QUATERMAN, Jerome. Contemporary Sport Management. United States of America: Human Kinetic, 1998.

SUTTON, William and GLADDEN, Jay. Professional Sport. In: PARKS, Janet, ZANGER, Beverly and QUATERMAN, Jerome. Contemporary Sport Management. United States of America: Human Kinetic, 1998.

HOULIHAN, Barrie. Sport, Policy and Politics: a comparative analysis. New York: Routledge, 1997.

### Páginas na Internet:

NBA - National Basketball Association <[www.nba.com](http://www.nba.com)> capturado dia 20/03/2004

NFL - National Football League <[www.nfl.com](http://www.nfl.com)> capturado dia 30/05/2004

MLB - Major League Baseball <[www.mlb.com](http://www.mlb.com)> capturado dia 28/05/2004

NHL - National Hockey League <[www.nhl.com](http://www.nhl.com)> capturado dia 28/05/200

USA Basketball <<http://www.usabasketball.com/>> Capturado em 10/12/2003

AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO INFLUENCIADORAS NA DECISÃO DOS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS, COM DISTÚRBIOS ARTICULATÓRIOS, NA CONDUTA MOTORA ORAL, QUE BUSCAM AUXÍLIO DA FONOAUDIOLOGIA.

**Julia Gonçalves Feitosa** - Mestranda em Ciência da Motricidade Humana  
Universidade Castelo Branco/ RJ - Docente da Universidade Estácio de Sá  
**Elaine Romero** - Doutora - Laboratório de Estudos de Gênero e Motricidade Humana  
Universidade Castelo Branco/ RJ

**Resumo.** *O objetivo deste estudo foi verificar se as questões de gênero influenciam na decisão dos responsáveis por crianças de 4 a 6 anos, com distúrbios articulatorios, na conduta motora oral, a buscarem auxílio da Fonoaudiologia. Participaram da investigação até o momento, seis crianças, sendo três meninos e três meninas. Os instrumentos foram: o exame fonético/fonológico REALFA, uma entrevista sobre a construção do gênero, uma caixa com brinquedos e uma entrevista com os responsáveis. Os resultados preliminares indicam que os responsáveis por meninos buscam auxílio da Fonoaudiologia mais precocemente.*

*Palavras-chave:* Fonoaudiologia – Gênero – Fala – Distúrbios articulatorios

**Abstract.** *The aim of this study was to verify if gender issues influence 4 to 6 years children responsible decision, with speech disorders, in their verbal motor behavior, to search Speech and Language Pathology. Six children participated of the inquiry until the moment, being three boys and three girls. The instruments were: a phonetic/phonological speech test REALFA, an interview on gender construction, a box with toys and an interview with the responsible. It was concluded preliminarily, that the responsible for boys search Speech and Language Pathology precociously.*

*Key-words:* Speech and Language Pathology – Gender – Speech – Speech disorders

**Resumen.** *Objetivo del estudio fue comprobar si las cuestiones de género influyen la decisión del responsables por niños de 4 a 6 años, con alborotos articulatorios, en la conducta motriz verbal, buscar ayuda Fonoaudiologica. Participaron el investigación seis niños hasta el momento, siendo tres muchachos y tres muchachas. Los instrumentos fueron: una detección del examen REALFA, una entrevista sobre la construcción del clase, una caja con juguetes y una entrevista semiestructurada con responsables. Se concluido preliminarmente, pues el estudio se encuentra en progreso, que responsables por muchachos buscan ayuda Fonoaudiologica más precozmente.*

*Palabras-llave:* Fonoaudiologia –Gênero - Palabra – Alborotos articulatorios



**1. Introdução.** Desde muito cedo, ainda no período gestacional, o ser humano que ali começa a se desenvolver, recebe tratamento social diferenciado, a partir da identificação de seu sexo. Meninos não terão no seu enxoval uma única peça cor de rosa; o macho veste azul para ser rapidamente identificado e valorizado. Por outro lado, meninas serão imersas em mares de rosas, sugerindo toda a sua delicadeza e fragilidade.

É generalizado pelo senso comum que os meninos têm que ser fortes, ativos e intensos; seus corpos podem tudo, o seu espaço é público e irrestrito, enquanto, as meninas têm corpos frágeis. Elas são dóceis, meigas, repletas de restrições, seu espaço é privado e muito controlado.

No decorrer do desenvolvimento infantil, os meninos são estimulados à prática das atividades motoras amplas, como os jogos de bola, corridas, escaladas e esportes competitivos. Por outro lado, as meninas recebem incentivos para práticas que envolvem mais a motricidade fina, como, por exemplo, colorir, montar colares com contas, fazer tranças nos cabelos das bonecas, preparar comidinhas e, principalmente, falar. Elas são estimuladas a exercitar a expressão oral quando simbolizam em suas brincadeiras, bem como incentivadas às atividades domésticas diárias e à maternidade, mediante brinquedos e brincadeiras de casinha com suas bonecas.

Tais crenças incentivam uma modelagem corporal tendenciosa, pois propiciam experiências diferentes para meninos e meninas. Futuramente elas serão fatores determinantes de como esses corpos vão se comportar e se expressar, reproduzindo assim as desigualdades vividas.

É fato que o corpo possui diferenças sexuais determinadas biologicamente, contudo, as características de cada indivíduo não estão ligadas somente ao sexo, mas sim a fatores como o meio sócio-cultural, a família, a situação econômica, entre outros. Este ponto de vista é de grande importância para o entendimento das relações de gênero.

No entender de Mondin (1980) o homem não é somente um ser natural, mas cultural. Ele não é resultado apenas de uma natureza, mas também de uma história de vida, sendo a cultura o amálgama entre elas. Assim posto, entendemos que a sociedade estabelece rótulos discriminatórios aos indivíduos de acordo com sua classe, etnia e sexo, gerando assim comportamentos estereotipados. Dessa forma, vivemos uma cristalização expressa na construção das práticas masculinizantes e feminilizantes; uma questão suscitada pelas relações de gênero, num paradigma sócio-cultural que foi estabelecido para meninos e meninas historicamente ao longo da existência humana.

Crianças que apresentam distúrbios articulatorios na conduta motora oral comprometem a inteligibilidade da fala, tornando a comunicação, um verdadeiro desafio. Segundo Biddulph (2002) é possível encontrar de quatro a cinco crianças que não falam bem, em quase todas as salas de aula. E entre elas, os meninos superam as meninas na proporção de quatro para um.

O autor relata que toda criança se beneficia de jogos de aprendizagem, mas para os meninos, é uma medida preventiva, porque eles são predispostos a se expressarem oralmente de forma mais restrita, apresentando possíveis alterações na fala se não forem estimulados. Afirma também que os meninos têm um desenvolvimento cerebral mais lento, afetando a coordenação motora fina.

Condições ambientais favoráveis como nível sócio-econômico e estimulação adequada podem contribuir à obtenção e ao desenvolvimento das aprendizagens da criança, e a falta destas é variável predisponente às desordens da comunicação. Beals (1997) nos fala da importância das situações de conversa na família para a aquisição de vocabulário e sua respectiva correta produção.

A criança aprende através do convívio com outras pessoas. Romero (1995) enuncia que o adulto tem a preocupação de preparar a criança para o “mundo adulto”. É nesse convívio que ela se fará presente, com um significado especial, tornando-se o ente do Ser do Homem, um ser concreto, real e participativo, mas também repleto de carências.

A Ciência da Motricidade Humana tem como objeto teórico e prático a intencionalidade operante de alguma conduta motora ou comportamento motor. Assim, é possível se estabelecer a inserção da Fonoaudiologia no contexto dessa Ciência, pois a fala, é uma das condutas motoras do Homem. Reforçando essa idéia evocamos Merleau-Ponty, (1999, p.246) quando refere que “a fala é um dos usos possíveis de meu corpo” .

Podemos encontrar na literatura, estudos acerca de gênero através dos quais é possível creditar à socialização como instrumento da construção sócio-cultural dos sujeitos femininos e masculinos. Abordando o tema, Scott (1995, p.86) conceitua gênero como sendo “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Segundo Saffioti (1992) cada sexo, que é biológico, escolhe e constrói seu gênero, lançando mão dos termos sociais disponíveis. “Tais indivíduos (homens e mulheres) são transformados, através das relações de gênero, em homens e mulheres. O tornar-se homem e o tornar-se mulher, porém, constituem obra das relações de gênero” (p.187).

Complementando a idéia, Louro (2001) declara que não há pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas sim enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Nessa linha de pensamento similar, Belotti (1985) defende a tese em que a tradicional diferença de caracteres entre macho e fêmea não é devida a fatores congênitos, e sim, aos condicionamentos culturais a que o indivíduo é forçado no curso do seu desenvolvimento.

Assim, considerando a pressão do meio social em que a criança está inserida, a partir dos valores culturais e sociais, são determinados não somente, como o corpo deve se expressar mas também, como a comunicação, através da fala, irá se desenvolver.

Nesse sentido, Romero (1995, p.241) emite a opinião que: “é na família que esse processo se inicia, competindo aos pais a decisão sobre quais atitudes são adequadas ou não a seus filhos, segundo o sexo”. Através das práticas masculinizantes e feminilizantes, o processo educacional da criança ao longo de seu desenvolvimento, constrói hábitos corporais que influenciam a corporeidade e a motricidade diferentemente, e, conseqüentemente, tornando um sexo mais apto do que o outro em determinada atividade.

Destarte, investigar a influência dessa construção corporal investida pelos indivíduos que cercam a criança, principalmente, nos seus primeiros anos de vida, sob a ótica da construção do gênero, é uma possibilidade desafiadora. Através da Ciência da Motricidade

Humana é possível pesquisar as condutas motoras do Homem, dentre elas, a fala, área também comum a Fonoaudiologia.

Diante do exposto o objetivo geral do presente estudo foi verificar se as questões de gênero influenciam na decisão dos responsáveis por crianças de 4 a 6 anos, com distúrbios articulatorios, na conduta motora oral, de buscarem auxílio da Fonoaudiologia.

Desdobrando este propósito maior os objetivos específicos foram: a) certificar-se que as crianças de 4 a 6 anos participantes do estudo apresentavam distúrbios articulatorios, na conduta motora oral; b) identificar no discurso das crianças de 4 a 6 anos, na educação infantil, em duas escolas da rede privada de ensino, no município do Rio de Janeiro, indicativos da construção do gênero, a partir da escolha de brinquedos; c) identificar as questões de gênero no discurso dos responsáveis, investigadas participantes do estudo; d) desvelar se as questões de gênero influenciam na pronta decisão dos responsáveis buscarem auxílio da Fonoaudiologia, quando a criança é do sexo masculino.

**2. Material e método.** O estudo caracteriza-se como por ser uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Gamboa (1995), o modelo qualitativo busca alastrar as possibilidades de analisar e perceber os fenômenos sociais, em vez de fechar ou concluí-los.

Para a escolha dos sujeitos reportamo-nos à prática profissional de dez anos de uma das autoras na área reunindo informações. Os dados apontaram que para os 332 casos atendidos ao longo deste período, os meninos independentemente da queixa representaram a maioria, ou seja, 92% dos casos atendidos em clínica e consultórios.

Destacamos que 51 fonoaudiólogas de diversas localidades do Brasil, com cinco ou mais anos de atuação foram entrevistadas, durante o V Congresso Internacional de Fonoaudiologia, na cidade de Fortaleza, em Outubro de 2003, revelando que 100% das profissionais também atenderam mais meninos, com distúrbios articulatorios, na conduta motora oral, em clínicas e consultórios durante seu exercício profissional.

Considerando que a presente investigação encontra-se em andamento, os dados coletados até o presente momento reportam-se a seis crianças de um total de trinta e seis a serem investigadas. Estas trinta e seis crianças têm as seguintes características: dezoito meninos e dezoito meninas, com idade entre 4 e 6 anos, frequentadoras de creche ou educação infantil, da rede privada de ensino, oriundas de diversas classes sociais, que foram escolhidas mediante critérios de inclusão a saber: a) não ser portador de deformidades ou alterações orgânicas nos órgãos fono-articulatorios; b) ser indicado pela professora por apresentar, na percepção dela, alterações na fala; c) estar devidamente autorizado pelo responsável, para participar como respondente do estudo.

Com relação à faixa etária das crianças foram coletados dados, até o momento, de três meninos e três meninas em cada uma das seguintes faixas etárias: de 4 anos a 4 anos e 11 meses, de 5 anos a 5 anos e 11 meses e de 6 anos a 6 anos e 11 meses. Foram duas as razões para esta escolha; a primeira, é que essa é a faixa etária de maior incidência dos distúrbios articulatorios, auxiliados pela Fonoaudiologia; a segunda, porque segundo Yavas (1991) e Silvério *et al* (1995) os últimos sons do português a serem adquiridos o são em média aos cinco anos.

Além das trinta e seis crianças, participarão do estudo o responsável pela mesma, perfazendo trinta e seis adultos (pai/mãe/avó ou outro responsável direto).

Para coleta dos dados, foram escolhidas, de forma aleatória, duas unidades educacionais entre as que ofereciam creche e/ou educação infantil, na rede privada de ensino, sendo uma em cada bairro, situadas na Barra da Tijuca e em Campo Grande, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. As crianças até agora investigadas são oriundas do bairro da Barra da Tijuca.

Com os sujeitos já pesquisados e assim serão os demais, foram empregados ao todo quatro instrumentos na pesquisa; três com as crianças participantes e um com um dos responsáveis.

Os instrumentos utilizados, foram devidamente validados e a proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Castelo Branco/RJ e foram assim empregados:

O primeiro instrumento aplicado às crianças foi uma despistagem<sup>1</sup> do exame REALFA (FARIA, 1994); instrumento de triagem para identificação dos distúrbios articulatórios, que é composto por um fichário evocativo com 25 figuras em preto e branco e protocolo de registro. Sua escolha se deu por ser um instrumento reconhecido pela Fonoaudiologia, capaz de mapear todas as ocorrências dos sons (iniciais/mediais/finais) da língua portuguesa.

O segundo instrumento foi uma entrevista estruturada aplicada às crianças composta, inicialmente, por quatro perguntas sobre a construção do gênero. A entrevista foi um meio eficaz para avaliarmos se elas têm preferência por algum tipo de brinquedo, como também investigar a partir da análise de seus discursos a presença dos aspectos educacionais e culturais introyetados pelo discurso de seus responsáveis.

O terceiro instrumento, ainda com as crianças, foi uma caixa contendo três brinquedos, sendo um considerado de menino (carrinho de fricção/fusca de polícia), um de menina (boneca, tipo Barbie) e um neutro (telefone celular com teclas musicais). Os brinquedos foram selecionados com base nos resultados do estudo de Spinelli (2003), além de contemplarem o rol de brinquedos indicados pelo senso comum como masculinos, femininos e neutros. A finalidade foi a de averiguar sua escolha e o porquê desta a um determinado brinquedo.

O quarto foi uma entrevista semi-estruturada, com sete perguntas destinadas aos responsáveis, versando sobre a construção do gênero e suas implicações, na decisão dos mesmos buscarem auxílio da Fonoaudiologia.

Tais questões buscaram compreender de forma mais ampla, o gênero exigindo uma legitimação, que perpassa a simples divisão de papéis impostos pela sociedade. Gênero é uma identidade aprendida, vivenciada, experimentada, internalizada como um sentimento, e, por isso desde criança se aprende a ser homem ou mulher num processo de generificação.

As unidades educacionais foram visitadas para inicialmente apresentarmos o trabalho aos dirigentes, e obter autorização ao seu desenvolvimento. Assim, feito distribuimos o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TLCE, solicitando aos professores que encaminhassem aos responsáveis pelas crianças eleitas, de acordo com os critérios anteriormente mencionados.

---

<sup>1</sup> Instrumento de avaliação, que embora de tamanho reduzido, garante os mesmos critérios investigativos do original.

Posteriormente, na unidade educacional foi feito o agendamento do dia e horário para a coleta de dados com os responsáveis. Pedimos que este momento fosse, preferencialmente, para a semana imediatamente posterior à entrevista da criança. Recolhemos os TLCE de todos os participantes do estudo e, conseguimos realizar a entrevista com as crianças devidamente autorizadas.

Para a realização da pesquisa tomamos o especial cuidado que os instrumentos fossem aplicados em espaço reservado, indicado pela instituição de ensino, tanto com as crianças quanto com os seus responsáveis, pois todas as respostas foram gravadas. Esse espaço permitiu a coleta de dados individualmente, com cada criança e com cada um dos seus respectivos responsáveis.

Na coleta de dados com as crianças as pesquisadoras necessitaram entre quinze e vinte minutos. com os responsáveis esse tempo foi reduzido aproximadamente cinco minutos.

Os dados relativos à despistagem do exame REALFA, composto por 25 figuras diversas, foram registrados em protocolo próprio. A instrução dada foi: “eu vou mostrar algumas figuras e você vai me dizer o nome delas, tá bom? O que é isso?” E assim sucessivamente até a última gravura.

A criança foi acompanhada e os resultados alterados transcritos foneticamente na folha de protocolo. Quando a criança não conseguia evocar espontaneamente a palavra, de acordo com a figura apresentada, era oferecido o padrão e solicitado a sua repetição de imediato.

A seguir foi feita a primeira, das quatro perguntas da entrevista estruturada, com a criança; logo após a sua resposta foi apresentada a caixa de brinquedos para que as outras três perguntas pudessem ser feitas. Toda essas etapas foram gravadas, objetivando não somente registrar os aspectos da produção motora oral espontânea, como também, conhecer qual a percepção de cada participante em relação aos brinquedos manuseados e escolhidos.

O próximo passo foi entrevistarmos os responsáveis, aplicando a entrevista semi-estruturada, composta por sete perguntas, as quais também foram gravadas em fita de áudio. No entendimento de Triviños (1987, p. 148) “a gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre com outro meio”.

No presente momento o estudo encontra-se em processo de análise do material coletado; o discurso de todo o conteúdo oral gravado em fitas de áudio, relativo à criança e aos respectivos responsáveis.

Para a organização dos dados teremos a atenção de computar as três faixas etárias, a fim de determinar qual a prevalência de crianças, segundo o sexo e faixa etária das crianças, com distúrbios articulatorios, na conduta motora ora. Isso tendo em conta as que estavam ou foram atendidas em clínicas e consultórios e o porque de seus responsáveis buscaram auxílio da Fonoaudiologia imediatamente após sugestão para avaliação fonoaudiológica.

Na fase atual iniciamos as análises empregando como estratégia metodológica, a análise de discurso tanto com as crianças entrevistadas quanto com seus respectivos responsáveis. Para tal, nos reportamos aos estudos de Orlandi (2003) que explana não ser possível evitarmos a linguagem e a análise de discurso, pois ela irá nos colocar em estado de reflexão para desta forma, sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

A autora enfatiza que a análise de discurso, não trata da língua nem da gramática, mas sim do discurso, que é a forma prática da linguagem. É pelo estudo do discurso que se torna presente à possibilidade observar o Homem no contexto sócio-histórico. Considerando a situação do estudo, em andamento, podemos apontar no momento, resultados preliminares.

**3. Resultados preliminares.** Todos os resultados aqui apresentados se reportam aos dados coletados até o presente momento com seis crianças, três meninos e três meninas, um em cada faixa etária conforme descrito anteriormente e com os seis respectivos responsáveis. Os dados se reportam aos objetivos e aos instrumentos empregados como apresentamos a seguir:

### **3.1 Quanto a despistagem:**

Os dados revelam que todas as seis crianças entrevistadas até o presente momento apresentaram distúrbios articulatórios na conduta motora oral.

### **3.2 Quanto a entrevista com as crianças e a caixa com brinquedos:**

Inicialmente esclarecemos que o segundo e o terceiro instrumento foram apresentados ao mesmo tempo. No entanto, julgamos necessário aplicar a primeira pergunta da entrevista e somente após apresentar o outro instrumento; a caixa com brinquedos. Assim, para haver uma coerência lógica e porquê os brinquedos apoiavam as demais perguntas da entrevista, formulamos as três questões contidas no instrumento.

Ao perguntarmos qual o brinquedo que mais gostava de brincar: dois meninos optaram pela bola e um pelos bichos de plástico com a justificativa de que “é legal brincar com os amigos no *play*”; “bom ser jogador, ser rico” e “quero ser médico de bichos quando crescer”, respectivamente. Já as meninas foram unânimes em preferir as bonecas, duas com a justificativa de que “é bom porque pode fazer tudo, gritar e botar de castigo” a outra não conseguiu dizer o porquê.

Com relação à observação na escolha dos brinquedos contidos na caixa, a primeira escolha dos meninos foi diversificada, um escolheu o carrinho, outro o telefone e o terceiro a boneca. Duas meninas escolheram primeiro a boneca e uma o telefone celular.

Ao questionarmos qual desses brinquedos a criança escolheria para brincar, um menino pegou o carrinho e o telefone celular, outro pegou só o carrinho e um terceiro virou a caixa toda, pegando a boneca em primeiro lugar. Com relação às meninas, uma pegou a boneca e o telefone celular, outra pegou todos os brinquedos, embora tenha pego em primeiro lugar a boneca, e a terceira virou a caixa pegando primeiro o telefone celular.

Quando perguntamos o porquê de não ter escolhido os que ficaram na caixa ou o porquê da escolha de todos, as crianças responderem: “porque isso não sei brincar” (na caixa ficou somente a boneca – menino de 4 anos e 10 meses); “esses eu não gosto” (boneca e o telefone – menino 6a1m); e o que virou a caixa mas pegou a boneca em primeiro lugar disse “esse eu não tenho” (menino 5anos). Quanto às meninas encontramos as seguintes justificativas: “carrinho é chato”, a que escolheu todos disse; “porque tudo é brinquedo”, a que

virou a caixa, mesmo diante da insistência, não respondeu o porquê, embora tenha colocado todos os brinquedos no colo.

Na questão que indagava se na opinião da criança existem brinquedos para meninos e para meninas, todos os meninos disseram que sim, com as seguintes justificativas: a) a mãe havia falado; “a minha mãe só compra bonecas para a Duda (irmã) e quando eu fico perto, a minha avó não gosta e o meu pai grita. Ele grita que aquilo é só pra Dudinha” (menino 4a10m); um menino não conseguiu se expressar oralmente. Por outro lado, duas meninas disseram que sim. Na argumentação, uma pegou o carrinho da caixa e disse: “carrinho é de menino, minha mãe disse” (menina 5a8m); outra não soube explicar o porquê e ficou quieta olhando para o chão; a terceira não respondeu embora tivéssemos insistido.

### **3.3 Quanto à entrevista com os responsáveis:**

Ao perguntamos qual o brinquedo preferido, os dados revelaram que os responsáveis por meninos citaram carrinho, bola e livro de bichos; por outro lado, os responsáveis pelas meninas foram unânimes em citar a boneca.

Quando questionamos se os responsáveis achavam que existiam brinquedos para meninos e para meninas, dos seis até agora entrevistados, cinco responderam que sim e somente um, que é responsável por um menino disse que não, justificando que “tudo deve ser para brincar pois estimula melhor a criança”.

Todos os seis responsáveis reconhecem que a criança fala errado e conseguem exemplificar, o tipo de distúrbio articulatório, tal qual foi revelado nos resultados da despistagem.

Na questão que indagava se houve indicação da criança fazer avaliação fonoaudiológica, dos seis responsáveis entrevistados, até o momento, somente um, que responde por um menino, disse que não houve qualquer indicação, sendo a iniciativa uma conduta da própria da família. Aos cinco demais, quando questionamos quem sugeriu todos apontam que foi a escola a responsável pela busca da Fonoaudiologia.

Em relação ao tempo de ter recebido a indicação para levar a criança para avaliação e a efetiva ida os responsáveis à Fonoaudiologia os resultados indicam que: todos os responsáveis por meninos levaram suas crianças imediatamente (até quatro semanas) após a indicação; enquanto que dos três responsáveis por meninas; um levou assim que foi possível (mais de quatro semanas até vinte e quatro semanas) e dois demoraram um pouco (acima de 6 meses).

Na pergunta “e caso você tivesse um filho e uma filha precisando de tratamento Fonoaudiológico, ambos com a mesma dificuldade na fala, mas só pudesse pagar um tratamento de cada vez, quem você escolheria primeiro para iniciá-lo”, quatro prontamente responderam que seria o menino. Um disse que deveria ser quem precisasse mais, não sendo o sexo um critério; o outro quem nasceu primeiro. As justificativas dos responsáveis que privilegiaram o filho homem foram: “tinha que ser o menino pra depois não ficar com dificuldade, dificuldade com emprego, na vida né!” (avó 62 anos); “menino não pode ficar falando tudo atabalhado como se fosse um ... deixa pra lá” (mãe 35 anos).

Quando perguntamos qual a importância de uma fala correta em meninos e em meninas de acordo com uma escala sugerida, os dados revelam que: dois responsáveis por

meninas e um por menino acham que é muito importante o menino falar corretamente; os outros três responsáveis pensam que falar corretamente é muito importante tanto para os meninos quanto para as meninas.

**4. Conclusões preliminares.** Como o estudo se encontra em andamento as inferências preliminares apontam que as questões de gênero influenciam na decisão dos responsáveis por crianças de 4 a 6 anos, com distúrbios articulatórios, na conduta motora oral, buscarem auxílio da Fonoaudiologia de forma diferenciada para meninos e meninas e essa diferenciação encontra-se na relação direta do grau de escolaridade e do nível sócio-econômico.

Dentre os responsáveis por meninos, esses buscam auxílio da Fonoaudiologia num menor período de tempo e apontam a necessidade do filho homem fala melhor. Metade dos responsáveis entrevistados acreditam que falar corretamente é muito mais importante para o menino.

Os primeiros resultados apontam para a aceitação da hipótese substantiva de que os responsáveis por meninos buscam auxílio da Fonoaudiologia mais precocemente. Assim sendo, relevante será desvelar os dados restantes buscando laços teóricos com dados empíricos que sustentem a conjectura de que as questões de gênero são influenciadoras na decisão dos responsáveis por crianças de 4 a 6 anos, com distúrbios articulatórios, na conduta motora oral, que buscam auxílio da Fonoaudiologia mais precocemente para os meninos.

## Referências

- BEALS, D.S. **Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes.** *J. Child. Lang.*; 24: 673-94, 1997.
- BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão.** O descondicionamento da mulher. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BIDDULPH, S. **Criando meninos.** São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.
- FARIA, R. E. A. de. **Padronização do exame fonético x fonológico.** Buenos Aires, 1994. 100 p. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Universidad del Museo Social Argentino.
- GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade:** para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In:* SANTOS FILHO e GAMBOA (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 84-111.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MONDIN, B. **Introdução à Filosofia:** problemas, sistemas, autores, obras. 6. ed. Tradução: J. Renard. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.



ROMERO, E. A arquitetura do corpo e a produção do conhecimento. *In: Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995. p. 235-70.

SAFFIOTTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In: OLIVEIRA e BRUSCHINI (Orgs.). Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1992.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº 20, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVÉRIO, K. C. A. *et al.* Descrição da ocorrência dos fonemas da língua portuguesa em pré-escolares da rede pública e privada de ensino da cidade de São Paulo. *In: MARCHESAN, I.Q. Tópicos em Fonoaudiologia II*. São Paulo: Lovise, 1995.

SPINELLI, N. C. **Posso brincar? Brincadeira de menino ou de menina? Brinquedo e brincadeira um estudo de gênero, na perspectiva da Motricidade Humana**. Rio de Janeiro, 2003. 125 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Universidade Castelo Branco.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L.M. & LAMPRECHT, R.R. **Avaliação fonológica da criança. Reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Dados da 1ª. autora:

Julia Gonçalves Feitosa. Av. Pref. Dulcídio Cardoso, 1640, bl. 1 ap. 1101 Barra da Tijuca - CEP 22631-050 Rio de Janeiro/RJ  
tel.: (21) 9963-4303  
[jgf@rjnet.com.br](mailto:jgf@rjnet.com.br)

Dados da 2ª. autora:

Elaine Romero. Av. Bem. Abelardo Bueno, 3000, bl. 5 ap. 704 – Barra da Tijuca  
CEP 22775-040 – Rio de Janeiro/RJ  
[eromero@terra.com.br](mailto:eromero@terra.com.br)  
[eromero@castelobranco.br](mailto:eromero@castelobranco.br)

Tecnologia de apresentação: data show

## **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS DAS 7ª E 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>**

Roberta de Granville Barboza (Mestre em Educação) – UFPE/UNIVERSO/FAAPE

*O presente estudo busca analisar as representações sociais de gênero dos/as alunos/as das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física. Procuramos problematizar as interpretações desses sujeitos acerca do masculino e do feminino nas situações de aula, em relação aos conteúdos de ensino, à forma como esses sujeitos se dispõem no espaço físico e no momento em que se agrupam para realizações de atividades. A metodologia, com base numa abordagem qualitativa, partiu de observações, da técnica de associação livre e de entrevistas. Os resultados revelaram uma representação de gênero de forma polarizada, fenômeno esse que se configurou como o núcleo central das representações dos sujeitos. Encontramos, também, o reconhecimento dessas questões, de forma a oscilar entre o “natural” e o “cultural”. Esse fenômeno se configurou como os elementos periféricos dessas representações. Apontamos a necessidade de ampliação dessas discussões no sentido de vislumbrarmos uma Educação Física transformadora e plural.*

## **THE 7TH AND 8TH GRADE MALE AND FEMALE SCHOOL STUDENTS GENDER SOCIAL REPRESENTATION IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES<sup>2</sup>**

Roberta de Granville Barboza (Máster in Education) – UFPE/UNIVERSO/FAAPE

*The present study aims to analyze the 7th and 8th grade male and female school students gender social representation in the Physical Education Classes. We have inquired the interpretations of such individuals regarding the male and female in the teaching context approach and in the group activities. The methodology with its qualitative approach started from observations of the free association technique and interviews. The results showed a polar pattern of gender, getting to a phenomenon configured as a central center of the individual representations. We have found the acknowledgement of such inquiries as well, in a way of varying between the “natural” and the “cultural”. This phenomenon was formed as the peripheric elements of these representations. We call the attention to an enlargement necessity of such discussions in such a way we can view a transformed and plural Physical Education.*

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, defendida em 29/009/2203.

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, defendida em 29/009/2203.

# REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO DE LAS ALUMNAS Y DE LOS ALUMNOS DE LAS 7ª Y 8ª SERIES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Roberta de Granville Barboza (Mestre en Educación ) – UFPE/UNIVERSO/FAAPE

*El presente estudio recoge analizar las representaciones sociales de género de los/las alumnos/las de las 7ª y 8ª series de la Enseñanza Fundamental, en las clases de Educación Física. Cuestionamos las interpretaciones de esos sujetos acerca del masculino y del femenino en el abordaje de los contenidos de enseñanza y en las actividades en grupo. La metodología, con un abordaje cualitativo, partió de observaciones, de la técnica de asociación libre y de entrevistas. Los resultados revelaron una representación de género de forma Contradictoria, fenómeno ese que se configuró como el núcleo céntrico de las representaciones de los sujetos. Encontramos, también, el reconocimiento de esas cuestiones, de forma a oscilar entre el “natural” y el “cultural”. Ese fenómeno se configuró como los elementos periféricos de esas representaciones. Apuntamos la necesidad de ampliación de esas discusiones en el sentido de vislumbremos una Educación Física transformadora y plural.*

## INTRODUÇÃO

O interesse pela presente temática iniciou a partir do estágio curricular, durante a graduação em escolas públicas de Pernambuco. Essa experiência nos possibilitou o contato com situações de aula específicas relacionadas a gênero entre alunos/as de 2ª a 7ª série do Ensino Fundamental, durante as aulas de Educação Física.

Era evidente a dificuldade de se buscar o interesse simultâneo de meninas e meninos em relação às situações didáticas e ao próprio conteúdo a ser trabalhado, principalmente quando abordávamos dança e futebol.

Foi a partir dessa dificuldade que verificamos a necessidade da realização de uma primeira investigação. Tal pesquisa buscou analisar, nas falas e atitudes de alunas e de alunos/as de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, as questões referentes à sexualidade nas aulas de Educação Física<sup>3</sup>.

Durante tal estudo, observamos as “caras fechadas” dos meninos ao participarem das aulas de dança e das meninas nas aulas de futebol. Além disso, os meninos não se comparavam apenas com as meninas, mas entre eles próprios, assim como elas, também, estabeleciam comparações entre si. De forma quase imperceptível, os gêneros procuravam se enquadrar em padrões tidos como “normais” de feminilidade e de masculinidade.

Porém, uma limitação do referido estudo foi o fato de a escola pesquisada não apresentar um Programa para Ensino de Educação Física. Essa falta de sistematização contribuiu para algumas limitações durante a fase de coleta e análise dos dados.

Percebemos, então, a necessidade de outra investigação em uma realidade escolar onde estivesse implantado um Programa de Ensino baseado na abordagem Crítico-Superadora<sup>4</sup>, de acordo com a qual, a Educação Física é uma disciplina<sup>5</sup> que tem o objetivo

---

<sup>3</sup> Ver Roberta de Granville-Barboza (2000).

<sup>4</sup> Essa abordagem foi elaborada pelo Coletivo de Autores e publicada no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (Editora Cortez) em 1992.

de pedagogizar os temas da cultura corporal (a dança, a ginástica, a luta, o jogo e o esporte).

Baseada no Materialismo Histórico Dialético, essa abordagem representa um marco na Educação Física, na medida em que busca a superação da concepção de aptidão física, dominante nessa área, principalmente antes da década de 80, a qual atribuiu à Educação Física escolar a função de desenvolver as capacidades físicas dos/as alunos/as dentro de uma perspectiva higienista e eugênica<sup>6</sup>. Esse fato contribuiu para afirmação de que meninos e meninas têm condições físicas diferentes e devem desempenhar funções diferentes nas aulas, legitimando assim, a organização das turmas por sexo.

Por outro lado, a abordagem Crítico-Superadora aponta para a Educação Física um papel de transformação social, enfatizando exclusivamente os aspectos de classe. Observamos, então, que tal abordagem "silencia" as discussões sobre gênero. Assim, apontamos a necessidade de aprofundamentos essa temática no sentido de buscar uma maior compreensão das dificuldades citadas anteriormente.

Por isso, este trabalho tem como objetivo geral analisar as representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Para tanto, apontamos os seguintes objetivos específicos: desvelar aspectos culturais que estão presentes nas representações de gênero das alunas e dos alunos, durante as aulas Educação Física, no que se refere às situações de aula, aos conteúdos de ensino e à forma como se dispõem no espaço físico; constatar se as aulas de Educação Física, vivenciadas pelos sujeitos, influenciam em suas representações de gênero.

## **SOBRE O TRABALHO**

Neste trabalho, gênero se refere à construção sócio-cultural do feminino e do masculino, ultrapassando o caráter biológico, e concebido sob o ponto de vista relacional, uma vez que existem formas diferentes de ser mulher e de ser homem.

Partimos também do pressuposto de que não existe uma realidade objetiva, *a priori*, mas sim, uma realidade representada pelo sujeito, reconstruída através da interação do cognitivo com o sistema de valores.

Tomamos como base a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), uma vez que ela busca o pensamento do "senso comum" como essencial, e a visão apresentada pelos indivíduos sobre um determinado objeto como indispensáveis para compreendermos a dinâmica das interações sociais e desvelar determinadas práticas.

No primeiro capítulo do trabalho, abordamos os conceitos de gênero a partir de Joan Scott (1990) e Guacira Louro (1997), desde a "primeira onda feminista", passando pela "segunda onda" até chegar ao conceito de gênero problematizado hoje. Nesta parte do trabalho buscou-se compreender gênero articulado a outras categorias (raça, etnia, classe social, sexualidade...) a ele se articulam.

No segundo capítulo, procuramos abordar a Teoria das Representações Sociais articulando-a ao conceito de gênero discutido no primeiro capítulo e buscando compreender o papel da Educação Física, diante das influências dos aspectos higiênicos e militares, na construção da idéia de mulheres e homens necessários à nossa sociedade.

---

<sup>5</sup> Encontramos em Marcílio Sousa Júnior (1999) a discussão da Educação Física como componente curricular.

<sup>6</sup> Para as questões sobre o higienismo e o eugenismo na Educação Física, ver "Educação Física no Brasil: a história que não se conta (Lino Castellani Filho, 1988) e "Educação Física: raízes européias e Brasil" (Carmem Lúcia Soares, 1994).

No terceiro capítulo visamos o diálogo entre as três grandes categorias presentes neste trabalho – Gênero, Representações Sociais e Educação Física – a partir da articulação entre a perspectiva pós-crítica presente no conceito de gênero<sup>7</sup>, a perspectiva interacionista do conceito de Representações Sociais<sup>8</sup> e a perspectiva crítica presente na abordagem Crítico-Superadora<sup>9</sup>.

No quarto capítulo, procuramos descrever os aspectos metodológicos do trabalho. Explicitamos a trajetória da construção do objeto, a natureza da pesquisa (qualitativa)<sup>10</sup>, o campo e os sujeitos, os procedimentos metodológicos (observação participante<sup>11</sup>, associação livre e entrevista semi-estruturada<sup>12</sup>) e a análise dos dados (análise de conteúdo)<sup>13</sup>. Observamos a emergência de três categorias: as representações da masculinidade e da feminilidade, da identidade e do preconceito.

Buscamos um campo de pesquisa voltado para escolas em que o programa de ensino da Educação Física estivesse respaldado na abordagem crítico superadora, pois partimos do pressuposto de que o silenciamento das questões de gênero identificado nessa abordagem poderia reforçar representações de gênero das alunas e dos alunos. Verificamos que apenas uma escola atendia a esses critérios. Quanto aos sujeitos, optamos por alunos/as das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, pois na escola que atendeu aos critérios acima, tais alunos/as vivenciam a Educação Física na citada abordagem desde a 5ª Série.

No quinto capítulo, buscamos analisar as representações sociais de gênero dos sujeitos a partir de como eles/as interpretam a masculinidade, a feminilidade, a identidade e o preconceito nas aulas de Educação Física<sup>14</sup>. Observamos que os sujeitos revelaram uma concepção fixa e polarizada de gênero, a qual constatamos como constituinte do *núcleo central* dessas representações. Com a finalidade de manter e fortalecer esse núcleo central, identificamos os *elementos periféricos*, os quais revelaram uma oscilação entre o que esses sujeitos concebem como “natural” e “cultural”<sup>15</sup>.

Analisamos esse fato como uma visão problemática de gênero, pois, em suas representações esses/as alunos/as tenderam a reproduzir e manter as desigualdades sociais implícitas nessa visão fixa e polarizada.

No que se refere a abordagem Crítico-Superadora, podemos afirmar que sua visão exclusivista sob as classes sociais apresentou influências nas representações dos sujeitos no que se refere a quase desconsideração da multiplicidade de desigualdades. De acordo com Guacira Louro (1995, p. 51),

Entender dessa forma os efeitos dos vários marcadores sociais obriga-nos a rever uma das idéias mais assentadas nas teorias críticas, isto é, a de que há uma categoria central, fundamental – consagradamente a de classe social – que seria a base para a compreensão de todas as contradições sociais. Se aceitarmos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmamos que as identidades são sempre parciais, não-unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal.

---

<sup>7</sup> Guacira Louro (1997).

<sup>8</sup> Serge Moscovici (1978).

<sup>9</sup> Coletivo de Autores (1997).

<sup>10</sup> Ver Marli André e Menga Lüdke (1986)

<sup>11</sup> Ver Maria Cecília Minayo (2000).

<sup>12</sup> Aspectos referentes a associação livre e à entrevista nas Representações Sociais estão presentes em Celso Pereira de Sá (1998).

<sup>13</sup> Ver Lawrence Bardin (1979).

<sup>14</sup> Os resultados com as falas dos sujeitos se encontram na nossa dissertação de mestrado a qual traz o mesmo título que o texto em discussão.

<sup>15</sup> Sobre a abordagem do núcleo central e dos elementos periféricos das Representações Sociais, ver Jean Claude Abric (1998).

Compreendemos, então, que esse processo não é desmistificado apenas com a superação da perspectiva de aptidão física. Ele poderá ser enriquecido a partir de problematizações das questões de gênero, de forma mais profunda nas discussões a respeito do currículo escolar.

Diante de tais afirmações e retomando os resultados obtidos das representações sociais de gênero dos sujeitos, percebemos que as desigualdades entre gêneros nas aulas de Educação Física são representadas de forma bem mais sutil do que ocorreria se as aulas fossem divididas por sexo.

Apontamos, a partir dessas inferências, a necessidade de discussões sobre as várias formas de desigualdades sociais na Educação Física, as quais poderão proporcionar uma espécie de revisão “pós-crítica” das abordagens de cunho emancipatório na área. Com essa revisão, pretendemos ampliar a noção de transformação social, enfatizando que ela precisa ocorrer sob diversos sentidos.

Se realmente buscamos uma educação sob a perspectiva transformadora e, ao mesmo tempo, plural, precisamos recorrer à afirmação de Antônio Flávio Moreira (1999) acerca da importância do diálogo entre as perspectivas neomarxistas e pós-críticas, ou pós-modernas. O autor aponta a importância de “*criação de ambientes educativos nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre diferentes culturas, como sensibilizar para o engajamento na luta por transformá-las*” (MOREIRA, 1999, p. 27). Mais adiante, ele complementa essa posição afirmando: “*coloco-me, então, a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, de um trabalho intelectual que se situe na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo*”.

Boaventura de Souza Santos (2000) comunga dessa mesma idéia ao afirmar a importância de uma concepção “pós-modernista de oposição” a qual propõe “... *um conhecimento-emancipação construído a partir das tradições epistemológicas marginalizadas da modernidade ocidental*” (SANTOS, 2000, p. 103).

Consideramos tais argumentações como relevantes para as discussões propostas neste estudo na busca da ampliação curricular em Educação Física, no sentido de, não apenas incluir, mas, principalmente, problematizar os diversos tipos de opressão presentes em nossa cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos resultados obtidos, precisamos nos conscientizar de que emancipação não significa a “tomada de poder” de grupos sociais “oprimidos”, mas, a superação da própria noção de que é necessário existirem grupos superiores a outros, tendo em vista uma Educação Física comprometida com um projeto de sociedade igualitário e socialmente mais humano, em vários sentidos.

A articulação entre as abordagens nos permitiu uma análise das representações sociais de gênero dos/as alunos/as, de forma a refletir sobre o papel da abordagem Crítico-Superadora, contida no Programa de Ensino de Educação Física da escola pesquisada, no sentido de que ela silencia as questões referentes a gênero, tanto em suas proposições teórico-metodológicas quanto em suas discussões a respeito do “conhecimento de que trata a Educação Física”.

A Teoria das Representações Sociais resgata o conhecimento do senso comum negligenciado pela ciência moderna. Observamos que as teorias feministas vêm resgatar o conhecimento e o papel feminino na ciência, os quais foram silenciados pelo androcentrismo e pelas formas científicas que apontam a classe social como categoria única e central de análise.

Nesse sentido, da mesma forma em que buscamos uma educação e uma ciência emancipatórias no seu sentido plural, pretendemos ter contribuído para uma problematização inicial da possibilidade de mais avanços nas discussões acerca da Educação Física Crítico-Superadora, vislumbrando uma *Educação Física crítico-superadora-plural*.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABRIC, Jean-Calude. A abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRANVILLE-BARBOZA, Roberta de. **Análise da Sexualidade Expressada por alunos/as de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física**. 2000. 101 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar)- Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco. Recife, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e educação**. Uma Perspectiva Pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria Curricular Crítica. In. COSTA, M. (Org.). **Currículo nos limiões do contemporâneo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. Volume I. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. nº 20, v. 2, 1990, p. 71-100.
- SOUZA JR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**. Educação Física como componente curricular. Isso é história...? Recife: EDUPE, 1999.

**Rua Maria Digna Gameiro, 2528, Aptº 502, Candeias, Jaboatão, PE. CEP 54450-050  
Tecnologia de Apresentação: Data Show**

**GTT-06-Pôster**

**CORPO E ESTÉTICA NO BUMBA-MEU-BOI:  
CONFIGURAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E EDUCATIVAS**

Raimundo Nonato Assunção Viana/UFMA  
Ms. em Educação. Doutorando em Educação  
PPGED/UFRN.PICDT/CAPES Pesquisador  
do GEPEC/ Grupo de Estudos e Pesquisa  
sobre o Corpo e Cultura de Movimento.

**RESUMO**

*O Bumba-Meu-Boi Maranhense, assim como, outros folguedos tradicionais, reúne elementos constitutivos que configuram uma linguagem estética. Essa linguagem expressa pelos corpos que a cultivam também se constitui enquanto expressão educativa nas formas de ser e de viver em sociedade, no espaço e no tempo, criando e recriando estruturas.. Esta pesquisa decorre de uma tese de doutoramento em Educação em andamento e busca apresentar a produção de conhecimento como categoria estética, assim como o fenômeno educativo configurado na condição corporal do ser humano situando-os no mundo-vida do Bumba-Meu-boi. Tem como configuração metodológica a abordagem qualitativa fenomenológica.*

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação - Fenomenologia - Bumba Meu boi - Corpo- Estética

**BODY AND AESTHETIC IN THE BUMBA-MEU-BOI: EPISTEMOLOGICAL AND  
EDUCATIVES CONFIGURATIONS**

**ABSTRACT**

*Maranhense Bumba-Meu-Boi, as well as, other traditional dances, congregates elements constituent that configure an esthetic language. This express language for the bodies that also cultivate it constitutes while educative expression in the forms of being and living in society, the space and the time, creating and recreated structures. This research elapses of a doctored thesis in progress Education and searches to present the knowledge production as aesthetic category, as well as, the educative phenomenon configured in the corporal condition of the human being pointing out them in the world-life of the Bumba-meu-boi. The phenomenological qualitative boarding has as methodological configuration.*

**KEY- WORDS:** Education - Phenomenology – Bumba-meu-boi- Aesthetic- Body

**CUERPO Y ESTÉTICA EN BUMBA-MEU-BOI: CONFIGURACIONES  
EPISTEMOLÓGICAS Y EDUCATIVAS**

**RESUMEN**

*EL Bumba-meu-boi del Maranhão, así como otras danzas tradicionales, reúne elementos constitutivos que configuran una lenguaje estética. Esa lenguaje expresa pelos cuerpos que a cultivan también se señala mientras expresión educativa en las formas de ser y vivir en sociedad,*



*en el espacio y en tiempo, creando y recreando estructuras. Esta pesquisa deriva de uma tese de doctoramento en educación en andamio Y busca presentar la producción de conocimiento como categoría estética, así como el fenómeno educativo configurado en la condición corporal do ser humano los situando en el mundo-vida do Bumba-meu-boi. Tien como configuración metodológica a ser abordaje cualitativa fenomenológica.*

PALLABRAS-LLAVES: Cuerpo - Educación - Fenomenologia- Bumba-meu-boi

O corpo é lugar de inscrição, mensagem, comunicação, história, memória. É inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado. Com sua materialidade, os corpos e sua gestualidade traçam desenhos no espaço e no tempo que permitem a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração de códigos. Os gestos se revelam num poder persuasivo, colocando em jogo todos os sentidos, não só de quem executa, mas também de quem observa. Por sua característica polissêmica e multifacetada, o corpo é objeto de estudo de várias ciências, permitindo o cruzamento de diferentes vias de conhecimento. Ao longo da história da humanidade, o ser humano construiu inúmeros saberes sobre o corpo; das Ciências às Artes. O Corpo é tematizado pela Religião, pela Filosofia, pela Ciência, pela Educação e pela Arte, apresentando-se de diversas formas no pensamento e na cultura de um modo geral (Nóbrega,1999).

Entre tantas leituras possíveis dos textos inscritos no corpo e, em diversas situações, esse artigo propõe refletir os conceitos: Corpo, Estética e Educação situando-os no cenário das danças tradicionais, especificamente o Bumba-Meu-boi do Maranhão<sup>1</sup>, portanto, entre tantos enfoques que poderíamos situar essa manifestação da cultura, a saber: folclórico, histórico, antropológico entre outros, que são alguns dos textos oferecidos por essa forma de manifestação para serem lidos, interpretados, compreendidos e atualizados, situamos nossos estudos dessa manifestação na condição de fenômeno estético.

Ressaltamos que ao elegermos uma manifestação tradicional dentro da grande diversidade cultural brasileira, não estamos afirmando que somente essa, tenha a particularidade enfocada para esse estudo, acreditamos que as diversas manifestações culturais brasileiras cada uma em seu “mundo vida” vivem sua experiência estética. A situacionalidade do fenômeno é prerrogativa do viés metodológico fenomenológico pelo qual optamos para esse empreendimento.

Para refletirmos sobre essa temática baseamo-nos em estudos de Nóbrega (2000) que afirma “[...]que as danças populares brasileiras, com seus gestos e dramaticidade próprias, configuram uma estética, ou seja uma percepção que conforma um estilo, visível nos códigos gestuais, criando uma linguagem que pode vir a ser tematizada na Arte e na

---

<sup>1</sup> No Brasil este folguedo teve origem no ciclo econômico do gado, sendo produto de tríplice miscigenação, com influência *indígena*, do *negro* escravo e do *português*. Com diferentes denominações tais como: Boi-de-Reis, Boi Calemba, Surubi e outras, espalhou-se por todo o nordeste, chegando até o Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo.. Entre os vários grupos de bois do Maranhão três se destacam pelo estilo que apresentam: *Boi-de-matraca* (instrumentos de percussão, pandeiros e maracás. *Boi-de-orquestra* (destacam-se os instrumentos de corda, sopro, bombo, tambor-onça e maracás. *Boi-de-zabumba* (Tambores tipo zabumba, pandeirinhos e maracás), distinguem-se estes grupos pela indumentária e bailados. Em volta de uma armação de taboca de buriti na forma do animal *boi* e recoberta de veludo bordado com lantejoulas e canutilhos, homens e mulheres se tratam como brincantes (CASCUDO,2001, p.80 ).

Educação, considerando-se os diferentes modos de fazer e compreender o conhecimento” (NÓBREGA,2000,p.54).

A autora afirma ainda que:

A Arte é constitutiva da Cultura e como expressão artística do povo, a dança popular apresenta possibilidades para a Educação: No campo ontológico, do Ser, como artesã de subjetividades individuais e sociais.No campo ético, como mestra da diversidade dos valores, etnias e sistemas simbólicos. No campo lógico, epistemológico, dos saberes, como bricoleur da escrita do conhecimento. No campo do método, dos fazeres, como potencializadora da linguagem sensível, expressa no corpo em movimento (NÓBREGA, 2000, p.58).

Para Nóbrega (2000), “Essas possibilidades podem se concretizar nas dimensões do fazer compreender e apreciar a linguagem da dança, expressão poética do corpo que, ao movimentar-se cria realidades fantásticas e inusitadas, a partir dos elementos da cultura como articuladora de identidades, de modos de Ser” (NÓBREGA, 2000, p.59).

Atendo-nos a essas considerações, acreditamos que essa manifestação das tradições maranhenses, assim como outros folguedos populares reúne elementos constitutivos que determinam uma linguagem estética expressa nas formas de ser e de viver em sociedade, no espaço e no tempo, criando e recriando estruturas, modos de ser e de fazer dos seus sujeitos sociais. Visualizamos esse cenário como espaço que reúne diferentes códigos estéticos de viver, ser, produzir e circular conhecimentos, pois através de seu canto, sua dança, suas ações na organização do grupo, os brincantes estabelecem diferentes estratégias de leitura de mundo; movimentando-se, reorganizando-se, informando-se sobre o meio ambiente e informando-se sobre si mesmo.A partir de um olhar sobre o corpo na manifestação do Bumba-Meu-boi acreditamos poder compreender as estratégias de produção de conhecimento, observando como essas danças se apresentam com relação à estética, bem como, os elementos que fazem do processo que ocorre no interior dessa prática social um cenário educativo.

Ao focalizarmos essa manifestação na condição de fenômeno estético percorreremos trajetórias já transcorridas por outros autores em suas teses de doutoramento ambos na área da educação como Nóbrega (1999), e Porpino (2001). Em seus trabalhos, sobretudo, no que diz respeito ao estudo do Corpo e da Estética, as autoras referem-se a um duplo deslocamento; primeiro de uma concepção de corpo como ajuntamento de partes anátomo-fisiológica e sujeito a uma relação de causalidade linear de estímulos e respostas, para a concepção de um corpo que não se apresenta com essa passividade, mas como possibilidade de encontro com outros e com o mundo, isto é, com relações imaginárias com o mundo, deixando de ser apenas uma estampa de anatomia para ser uma totalidade entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural.

Outro deslocamento diz respeito ao de uma concepção de estética fundamentado numa racionalidade em que as análises do objeto estético ora privilegiam o próprio objeto, ora privilegiam o sujeito contemplador, para uma compreensão de experiência estética relacionada com o domínio da apreensão sensível vinculada à relação de sentidos do homem com o mundo, consigo próprio e com os outros, Isto é, à experiência da vida e da linguagem; a experiência estética originada no domínio da experiência de vida, de onde

fundamenta seu modelo de beleza. Portanto, um deslocamento para um conceito fenomenológico do belo.

Portanto, é com o estatuto filosófico da Estética que nos identificamos para abordarmos este estudo, bem como a compreensão da experiência estética que se constrói em uma relação de imanência entre sujeito e objeto, o que caracteriza o pensamento fenomenológico sobre a estética. Nessa pesquisa abordamos o corpo e sua dimensão estética presente em narrativas do Bumba-Meu-boi; narrativas expressas pelos corpos que dançam essa manifestação, nas relações que se estabelecem na organização de sua prática, ou seja, nos processos de ensaios, confecção de figurinos, apresentações, ritualizações, nos processos de ensino-aprendizagem, na produção e circulação de saberes.

Situar o Bumba-Meu-boi na condição de Fenômeno estético é experimentar o acordo entre o ser humano que realiza e se realiza nesse imaginário de cores, formas, ritmos, e o objeto que lhe apraz pela beleza; o boi, a dança, o seu objeto de contemplação, enfim, o seu objeto estético. É na descrição da construção desse objeto estético; em cada canutilho escolhido, cada miçanga perpassada em suas vestes e no couro do boi<sup>3</sup>, cada fita e cada pena colocadas no chapéu, em cada toada criada e cantada, na reafirmação de dançar para o santo de sua devoção, nas relações construídas entre todos os elementos que compõem esse mundo vivido, ou seja, os brincantes, o boi, a religiosidade<sup>2</sup>, enfim na construção, na organização da beleza de sua festa, de seu objeto estético, seus protagonistas inauguram uma racionalidade não determinada pelos padrões conhecidos pela lógica formal, uma racionalidade mais flexível e menos esquemática, onde cada ação tem uma razão de ser e uma lógica específica, delineando assim, uma razão sensível que nos remete ao pensamento de Dufrenne:

Poder-se-á, assim mostrar que a beleza apela para o saber: que as idéias fundamentais de invariável, de ordem, de lei, são sugeridas por certas propriedades dos objetos belos; e também que a criação de certos objetos da plástica ou da música requer atividades como contar, medir, ordenar, onde a imaginação já é esquematizante, e que imitam os processos da ciência (DUFRENNE, 2002, p.28).

Trata-se, portanto de um logos estético capaz de explicar o papel da imaginação, da emoção e do inconsciente na construção desse objeto estético. Uma razão que é ao mesmo tempo percepção e reflexão, emoção e entendimento; intelectualização dos meios sensíveis e sensibilização dos meios inteligíveis, contudo sem a formalização e a abstração exigida pela linguagem científica, porém em ambos os domínios se encontram os elementos de criação, produção e organização (Paviani, 1991).

A partir da perspectiva fenomenológica colocada por autores como Merleau-Ponty (1999), o corpo o qual nos referimos é um corpo vivo, que trabalha, sente prazer, sofre de amor e de fome, molda, transforma, conforma, disciplina-se e disciplina. Um corpo que escreve sua história tem sua técnica corporal ao dançar e festejar seus rituais. Um corpo onde é possível ler informações geradas pelo universo da cultura no tempo e no espaço,

---

<sup>3</sup> Peça de veludo bordado de canutilhos, miçangas, paetês etc., que cobre a armação do boi (AZEVEDO NETO, 1983, p. 79).

<sup>2</sup> O Bumba-Meu-Boi do Maranhão é indiscutivelmente parte integrante de um processo mítico. Entretanto, não existem, quaisquer implicações idólatras, pois não é ao boi que se rende a homenagem, mas através dele, a um santo (AZEVEDO NETO, 1983, p. 66).

portanto, na história; universo esse, que o mantém vivo e ao mesmo tempo é sustentado por ele através da transmissão social de informações, enfim, um corpo anatômico e também um corpo social, real e imaginário que se contrapõe ao discurso que o considera como partes distintas, órgãos justapostos por onde os canais sensoriais são apenas instrumentos de estímulos e respostas, apresentando-se no mundo como um acontecimento através da causalidade linear.

Outro aspecto que também queremos ressaltar, é que, embora a “[...] reflexão sobre o objeto estético sempre privilegia a arte, É sobre a arte que ela melhor exercita o gosto e provoca a experiência estética”(DUFRENNE,2002,p.60), compreendemos que essa vivência estética se estenda a outros campos da atividade humana como as festas e manifestações populares, daí, a nossa imersão nesse empreendimento investigativo.

Esta pesquisa será realizada através de abordagem qualitativa tendo como referência metodológica, a trajetória fenomenológica do fenômeno situado. Essa trajetória metodológica objetiva buscar a essência ou estrutura do fenômeno que se mostra nas descrições ou discursos do sujeito, do seu mundo real vivido. Busca, portanto, captar através das descrições das experiências vividas, a essência do fenômeno sem pretender uma universalidade de análise, considerando que a maior relevância reside na dependência do fenômeno a um contexto existencial no qual o mesmo está situado, pois o discurso referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida contém uma situacionalidade na existência destes sujeitos (Machado, 1994).

Portanto nessa perspectiva metodológica de orientação fenomenológica, o material para a análise é constituído estritamente das descrições das situações vividas nesse mundo-vida. A descrição está relacionada aos relatos do espaço e do tempo vividos. Relata o percebido, isto é, o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito (Merleau-Ponty, 1999).

Nessa perspectiva, o material para análise nessa investigação será constituído das descrições das situações vividas, da experiência vivida por este pesquisador neste mundo-vida do Bumba-Meu-Boi; em casa, nas ruas, nas experiências de outros autores através de suas produções bibliográficas e literárias e, sobretudo na experiência enquanto espectador por muitos anos do Bumba-Meu-Boi em especial, o da Liberdade situado no município de São Luis capital do estado do Maranhão. O Bumba- Meu- Boi da Liberdade<sup>1</sup>, um dos mais tradicionais grupos do sotaque de Zabumba<sup>2</sup>, tem como sede o bairro do mesmo nome, e é liderado pelo senhor Leonardo Martins Fontes, “o mestre Leonardo”.

Portanto nessa afinidade com o objeto nessa experiência estética que buscaremos nos instruir no sentido de escutar a sua linguagem, ler a expressão que o informa e estabelecer uma relação de conhecimento, nos orientando por um sentido, um significado que nos intui a detectar nessas descrições intenções reveladas, expressas ou articuladas do fenômeno estudado, buscando retomar a experiência vivida como sujeito nos movimentos de uma síntese de identificação, vivendo a intencionalidade desse fenômeno, colocando nossas interpretações como fundamento na percepção no fenômeno, conferindo o valor estético de textualidade à experiência.

---

<sup>1</sup> Bumba-Meu-Boi da Liberdade ou Boi de Leonardo é um dos principais bois de Guimarães(zabumba) radicados em são Luís. Leonardo, seu proprietário, é quem mais conserva as características desse subgrupo...É um conjunto volumoso, organizado, uniforme e luxuoso.Suas representações distanciam-se muito do enredo primitivo e variam de ano para ano (Azevedo Neto,p.40, 1983).

<sup>2</sup> Segundo estudos de Azevedo Neto (1983) o Bumba-Meu-Boi maranhense divide-se em: Grupos; influência maior ou menor das etnias negra, branca e indígena na batida básica da bateria, idéia central, guarda roupa, e no bailado. Subgrupos derivados de alterações desses grupos devido a região de origem a exemplo do boi de Leonardo que é de Guimarães. Sotaques; predominância de instrumento musical;Zabumba, Orquestra, Matraca, Pandeirões e Costas de Mão.

Destacamos a relevância desse estudo como contribuição epistemológica que amplie a compreensão da relação entre os estudos do Corpo, da Estética, e da Educação, aproximando os espaços acadêmicos e cotidiano, ambos como produtores de saberes; portanto, dialogáveis. Um fazer acadêmico dialógico que ultrapasse a concepção de um saber cristalizado, cuja característica mais evidente é a multidisciplinaridade compartimentalizada, estanque, na qual os saberes coexistem, mas não dialogam. No universo dessa manifestação, processos de aprendizagem ocorrem simultaneamente nesse corpo que dança, bem como percebemos a capacidade de produzir, circular e religar saberes desse corpo que constantemente reelabora sentidos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, A. **Bumba meu boi no Maranhão**. São Luís: Alcântara, 1983.86p.

MACHADO O. V. M. **Pesquisa qualitativa**: modalidade fenômeno situado In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa e educação. Piracicaba: Editora Unimep, 1994..

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11. ed.rev.e atual. São Paulo: Global Editora, 2001.768p. ISBN 85-260-0644-4.

DUFRENNE, Michel. **Estética e filosofia**. 3. ed. Tradução de Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 2002.266p. ISBN 85-273-0136-9

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662p. ISBN 85-336-1033-5.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Piracicaba, SP: Tese (Doutorado em Educação), Unimep, 1999.

-----**Corporeidade e Educação Física**: Do corpo sujeito ao corpo objeto. Natal: EDUFRN, 2001. 88p. ISBN 85-7273-139-3

----- **Dançar para não esquecer quem somos**: por uma estética da dança popular. In: II Congresso Latino - Americano/III Congresso Brasileiro de Educação Motora. Anais. Natal/RN, 2000. p. 54-59.

PAVIANNI, Jayme. **A racionalidade estética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.137p.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, 2001.159f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

## **CORPO E TRABALHO: LEVANTAMENTO DE FONTES NO SETOR PRODUTIVO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO GO**

Carolina S. Fiorini  
Acadêmica do Curso de Educação Física do CAC/UFG  
Gleyce Kelle A. R. Ramos  
Acadêmica do Curso de Educação Física do CAC/UFG  
Rodrigo G. Fratti  
Profº Mestre do Curso de Educação Física do CAC/UFG

*Resumo: O presente trabalho propõe o levantamento de fontes para pesquisa no setor produtivo do município de Catalão GO, mais especificamente, duas multinacionais, uma mineradora e uma montadora automotiva. O objetivo da investigação é catalogar fontes que permitam, ao analisá-las, compreender como se opera as técnicas e cuidados com o corpo no trabalho. Metodologicamente a pesquisa se orienta pelas seguintes fases: a) levantamento bibliográfico e referencial teórico; b) análise de conjuntura do setor produtivo investigado; c) elaboração de instrumentos e coleta de fontes documentais, orais e iconográficas d) classificação e categorização das fontes obtidas;*

*Palavras chaves: corpo, trabalho, setor produtivo.*

*Abstract: The present presentation proposes the survey of sources to a research in the productive sector of the municipality of Catalão/GO/Brazil, more specific, two multinationals, a mining company and a automotive company. The purpose of this investigation is to identify sources that permits, while being analysed, how techniques and cares with people's bodies are understood in their jobs. Methodically this research is guided for the following phases: a) a bibliographical survey and theoretical reference; b) an analyses of the diagnosis of the productive sector; c) the making of instruments and the collection of documental sources, oral and visual; d) classifying and categorizing the sources obtained.*

*Key Words: body; work; productive sector.*

*El presente trabajo propone el levantamiento de fuentes para pesquisa en el sector productivo en la ciudad de Catalão/GO/Brasil, más específicamente, dos multinacionales, un mineraje y una montadora auto motiva. El objetivo de la investigación es catalogar fuentes que permitan, al analizarlas, comprender como se opera las técnicas y cuidados con el cuerpo en el trabajo. Metodológicamente la pesquisa se orienta por las siguientes fases: a) levantamiento bibliográfico y referencial teórico; b) analise de con juntura del sector productivo investigado; c) elaboración de instrumentos y coleta de fuentes documentales, orales e visuales; d) clasificación y categorización de las fuentes obtenidas.*

*Palabras llave: cuerpo; trabajo; sector productivo.*

### **Introdução**

*“O corpo dócil e disciplinado, entregue, sem obstáculos, à injunção da organização do trabalho, ao engenheiro da produção e à direção hierarquizada do comando. Corpo sem defesa, corpo*

*explorado, corpo fragilizado pela privação(...).  
Corpo doente ou que corre o risco de tornar-se  
doente.” (DEJOURS, 1992)*

O corpo tem sido um importante vetor para o entendimento da sociedade contemporânea, alcançando por vezes lugar privilegiado nas temáticas e investigações no campo das ciências humanas e da saúde. Na afirmativa de Crespo (1990), a exaltação do corpo como fenômeno de investigação se manifesta na reflexão das múltiplas técnicas utilizadas nos adornos, nos vestuários, no teatro, na dança, nos jogos, no esporte e no trabalho. O autor afirma ainda que

a importância dada ao corpo, no nosso tempo, contrapõe-se ao ofuscamento a que estava submetido no passado, fenômeno verificado na seqüência de uma assinalável inversão de valores, traduzida nas passagens das idéias de acumulação e poupança à preocupações de consumo e de dispêndio de energias. (CRESPO, 1990, p. 07)

A complexidade da exposição do corpo na produção e no consumo tem impulsionado a necessidade de investigá-lo nas mais diferentes manifestações, seja nas técnicas de embelezamento – como as cirurgias plásticas; seja na educação do corpo – refletindo os aspectos pedagógicos em ambientes escolares; sejam nas mediações do corpo com as questões de gênero, étnicas, geracionais, sexuais e de classe.

Uma temática, ainda pouco explorada na reflexão acadêmica do campo da Educação Física, diz respeito as inúmeras técnicas e cuidado com o corpo no trabalho. Este objeto de reflexão se expressa em programas de qualificação de trabalhadores e trabalhadoras; nas práticas de lazer e compensatórias ao esforço físico exigido no trabalho, na divisão social/técnica do trabalho, nas prescrições da medicina do trabalho, nos índices de doenças ocupacionais e acidentes de trabalho, nas reivindicações dos sindicatos, nas políticas sociais das empresas e nas diretrizes das políticas públicas de Estado.

Ainda que se precise a origem da associação entre corpo e trabalho se sabe que o percurso é antigo na história da humanidade.

No contexto histórico-social de experiências do século XVIII e XIX, como na França (DEJOURS, 1992) e em Portugal (CRESPO, 1990), se pode visualizar algumas das referências para o que posteriormente se definiu num projeto de “higienização social”, onde o corpo e a saúde tiveram lugar privilegiado no processo de desenvolvimento da Europa.

Especificamente no Brasil, foi entre os séculos XIX e XX que o tema da higienização social teve significativa presença sobre o mundo produtivo, permitindo estabelecer relações entre categorias como o corpo, a saúde e o trabalho. No contexto das preocupações com o corpo no trabalho emergiu a idéia de uma vocação e noção do cumprimento de um dever ou de uma obrigação moral, onde o trabalho árduo e o corpo submisso são equiparados à virtude. (VERTHEIN, s/d) Este olhar mitológico sobre a política de trabalho teve prioridade na política de Estado assumindo entre outras à tríade: saúde, bem-estar e segurança contra os riscos.

O desejo da “saúde social” encontrava pleno apoio no “ethos” do século XVIII, quando valores de higienização, vigor físico e mental passaram a ser cultivados para potencializar a formação de uma nova ordem social e do projeto de progresso e nação que estavam embutidos.

No século seguinte, nascia a idéia de uma sociedade seguradora, que articulava, dentre outras questões, a saúde, a cultura e a civilização ao movimento do progresso. Neste

sentido o papel do Estado era garantir a vida a partir de suportes e processos biológicos “*numa série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população*”.<sup>1</sup>

Constituiu-se nesse momento histórico a *era de um bio-poder* (Foucault, 1977). De um lado as disciplinas com suas táticas de aprendizagem e educação no interior das instituições como a escolas, o exército e a fábrica. De outro os estudos dos espaços e tempos da vida, da habitação, da circulação dos bens e da riqueza.

O bio-poder tornava-se assim, indispensável ao desenvolvimento do capitalismo. Pela primeira vez o homem entende que é uma espécie viva no mundo vivo, “*o biológico reflete-se no político*”<sup>2</sup>. A vida passa a ser uma questão “*no campo de controle do saber e de intervenção do poder*”<sup>3</sup>.

Essa centralidade do corpo (biológico) nas reflexões acerca do trabalho no sistema produtivo produziu movimento considerável nos discursos científicos, fazendo proliferar as tecnologias de investimento no corpo e na saúde individual e coletiva a fim de responder entre outras perguntas: Como se alimentar? Como se vestir? Como morar? Como trabalhar de forma mais produtiva?

Estas indagações acompanhadas dos pressupostos da racionalidade científica empírico-analítica se inseriram também nas fábricas e, ainda hoje, estabelecem relações entre corpo e trabalho a partir das patologias, da higiene e de políticas sociais – como a oferta de lazer e práticas corporais compensatórias às técnicas da produção. Estes são territórios marcados que abrem questões sobre, por exemplo, higiene profissional e lazer para trabalhadores, todos compondo o que se chama de *técnicas e cuidados com o corpo no trabalho*.

O setor produtivo partindo, muitas vezes, da ausência de problematização sobre o corpo do trabalhador constrói hegemonicamente uma política que sempre privilegia a produção. As atividades são planejadas, organizadas e executadas em função do atendimento dos prazos da produção à revelia do quanto e como esta direção na organização do trabalho pode afetar o corpo dos trabalhadores e trabalhadoras. Como estratégia, a decisão é econômica, no confronto entre corpo, segurança, saúde, lazer e produção. A hipotética perspectiva é a da dimensão da qualificação da força-de-trabalho para contemplar os padrões de produtividade. Neste sentido o corpo-útil, em contraposição ao corpo-doente, é valorizado como produtivo e funcional e assume status de valor de troca no mundo do trabalho.

Nesta referência, corpo e saúde são vinculados para atender a uma necessidade de mão-de-obra estável e potencialmente produtiva. Assim, as práticas instituintes do corpo-útil, encarregam-se da manutenção de uma sociedade normalizadora e regulamentada para finalizar à produção de bens e da manutenção destes corpos utilitários: o corpo-útil é descolado da idéia de um *sujeito-que-trabalha* \_ aquele que detém o saber/poder do próprio trabalho\_ o *sujeito do ato do trabalho* passa a ter uma inserção descartável, no sistema de produção. (VERTHEIN, s/d)

Contemporaneamente, nos estudos de Verthein (s/d), a autora interpreta que as leis sobre saúde do trabalhador são indicadores desta inserção descartável do sujeito, desvinculado de seu corpo na política do trabalho, pois, a legislação ainda hoje se mostra deficitária. Dentre os vários exemplos se tem a lei sobre atenuação dos perigos e insalubridade datada de 1903, a qual só foi revista em 1951 e não menciona, em nenhum momento, a obrigatoriedade da fabricação ou reconstrução do maquinário produtivo condizentes com a saúde e segurança de trabalhadores. Na mesma direção, outros

---

<sup>1</sup> FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1977. p. 131.

<sup>2</sup> *Ibidem*. p. 134

<sup>3</sup> *Ibidem*. p. 134



exemplos aparecem como os casos frequentes de horas excedentes impostas aos trabalhadores para manter a continuidade da produção, as doenças ocupacionais, os constantes acidentes de trabalho, o tempo restrito para o lazer, entre outros, são exemplos da fragilidade das leis sobre as rotinas e os hábitos do corpo no trabalho, isto tudo quase sempre à revelia das lutas sindicais.

Outro indicador da descolagem entre o corpo útil e o sujeito que vive do trabalho diz respeito à metodologia empregada pelos órgãos de fiscalização das condições de trabalho. É comum que a técnica de inspeção seja a visual, que quando isolada, é insuficiente uma vez que descaracteriza a complexidade dos locais de trabalho que podem ser melhor compreendidos no cruzamento de fontes como as documentais, iconográficas, observações sistemáticas das rotinas e a oralidade dos trabalhadores e trabalhadoras, além dos relatórios de avaliação física; boletins de ocorrência e outros documentos.

### **O problema e os objetivos da investigação**

A partir desta reflexão inicial a presente pesquisa anuncia como questão problema a seguinte formulação: *Quais e como operam as principais técnicas e cuidados com o corpo no trabalho no setor produtivo da cidade de Catalão GO?*

A fim de explicitarmos uma direção para o estudo, elaboramos o seguinte objetivo geral: *Identificar e catalogar as principais fontes de pesquisa em que se expressam as relações entre corpo e trabalho tendo como universo o setor produtivo, especificamente, uma empresa de mineração e uma montadora automotiva da cidade de Catalão GO.*

Quanto aos objetivos específicos estes estão assim formulados: a) estabelecer uma reflexão teórica sobre as categorias corpo e trabalho na sociedade capitalista contemporânea; b) contextualizar o setor produtivo investigado em seus aspectos histórico-sociais, políticos e estruturais; c) identificar e ordenar as fontes referentes à temática da investigação.

### **Diretrizes Metodológicas**

No aspecto metodológico optamos pelas seguintes fases:

Fase 01 – realizar um levantamento bibliográfico e identificar o referencial teórico da pesquisa nos principais espaços de produção científica no campo da Sociologia do Trabalho, Sociologia da Saúde e Educação Física Brasileira;

Fase 02 – elaborar uma análise de conjuntura abordando aspectos histórico-sociais; políticos e estruturais do setor produtivo investigado, bem como, elaborar os instrumentos de coleta de dados documentais, orais e visuais;

Fase 03 – identificar e ordenar fontes documentais: políticas públicas, relatórios, produções teóricas, ações judiciais e prescrições médicas, programas, projetos e campanhas sobre as formas de organização e saúde do trabalho presentes no setor produtivo investigado;

Fase 04 – identificar e ordenar fontes orais: definição do perfil dos sujeitos que circunscrevem o setor produtivo investigado e a elaboração das entrevistas sistemáticas;

Fase 05 – identificar e ordenar fontes visuais: levantamento e produção da memória visual (fotografias e vídeos) presente em acervos públicos e ou particulares sobre o setor produtivo investigado;

Fase 06 – classificar, categorizar e analisar os dados, obtidos do manuseio com as fontes de pesquisa, a partir do referencial teórico e problema da pesquisa;

Fase 07 – produzir formas de socialização (participação em eventos científicos; audiências públicas; artigos, folhetos, panfletos, cartilhas, vídeos, amostras, catálogos digitalizados, etc.) e relatório final.

No que se refere aos procedimentos em execução, foi cumprida a fase de levantamento bibliográfico e identificação, leitura e debates sobre referencial teórico com os produtos dessas etapas registrados no banco de dados da pesquisa. No momento estão sendo aprofundadas as leituras sobre as diretrizes metodológicas e a produção dos instrumentos de coletas de dados para a entrada no campo de investigação.

## **Bibliografia**

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre a metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6.ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Biotempo, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, pós-fácio de Celso Lafer – 10.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

CAMARGO & ISIDORO, Maria Silva. Cristiana. **Mulher e trabalho**: 32 histórias. São Paulo: Ed. 34, 1997.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Lisboa, PT: Ed. DIFEL, 1990.

DEJOURS. Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana I. Paraguai & Lucia L. Ferreira, 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992

DUARTE & LEAL (org.). **Doença, sofrimento, perturbação**: perspectivas etnográficas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1993

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1977. p. 131.

GEORGES. Canguilhem. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria T. R. de C. Barrocas. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

GUIMARÃES & AGIER & CASTRO (org.). A. S.; M.; N. A. **Imagens e identidades do trabalho**. São Paulo: Hucitec, 1995

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, Coleção “Os economistas”, 1985

ROSA, Maria Inês. **Trabalho, subjetividade e poder**. São Paulo: Ed. USP, Ed. Letras & Letras, 2002.

SENNETT. Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marco Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VERTHEIN, M. **A produção de subjetividade no sistema capitalista**. UFF/FGV/ Sindicato dos Metalúrgicos de Niterói. Pesquisa de mestrado, 1990.

## CORPO, ARTE E NATUREZA CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL LÚDICA

Fabiano Weber da Silva  
Mestrando - UFSC

*Cada vez mais, torna-se importante, discutir e criar metodologia na Educação Ambiental, a partir de atividades que relacionem temas educativos de maneira lúdica.*

*Acredito que para participar de processos de conservação/preservação do ambiente natural, assim como, valorização/resgate das culturas sustentáveis, os indivíduos necessitam construir uma consciência corporal/artística/ambiental. Assim, desperta-se canais para que os sujeitos possam, além de entender conceitos, discutir e construir valores.*

*O objetivo deste projeto é tentar identificar possíveis relações entre corpo, arte e natureza, com o propósito de construir possibilidades metodológicas, mais qualificadas, no processo da Educação Ambiental.*

### *Body, Art and Nature*

#### *Constructing a clear Environment Education.*

*More and more, it gets important discuss and create a methodology to Environment Education based on educational subjects in a clear way*

*Individuals must construct a body, artistic an environmental conscience in order to take part in the nature preservation and conservation processes as well as the valuation and rescue of sustainable cultures, I believe. In this manner, men are awoken to understand concepts besides discuss and set high values.*

*The aim of this project is to try identify possible relations among body, art and nature building up more qualified methodological possibilities to Environment Education.*

*CUERPO, ARTE Y NATURALEZA*  
*CONSTRUYENDO EDUCACIÓN AMBIENTAL LÚDICA*

*Cada vez más se hace importante discutir y crear metodologías en el área de Educación Ambiental, a partir de actividades que relacionen temáticas educativas de manera lúdica.*

*Creo que para participar de procesos de conservación/preservación del ambiente natural y valorización/rescate de las culturas sustentables, los individuos necesitan construir una consciencia corporal/artística/ambiental. Así se abrirán canales donde estas personas podrán, además de entender conceptos, discutir y construir nuevos valores.*

*El objetivo de este proyecto es tentar identificar posibles relaciones entre el cuerpo, el arte y la naturaleza, con el propósito de edificar posibilidades de metodologías más cualificadas que agreguen al proceso de Educación Ambiental.*

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1 Corpo Ambiental**

Observa-se uma necessidade coletiva de pensar o corpo como um resgate da condição natural do ser humano, quase que perdida em meio a tantos avanços que provocam uma gritante separação entre a condição tecnológica e natural do humano. Vários autores como Serrano (1997), Morin (1991, p.178) refletem sobre o caso, e dizem que existe um desejo contemporâneo de “retorno à natureza”, tendo em vista a necessidade de compensarem as maneiras como o humano evoluiu dentro de grandes meios urbanos, cada vez mais artificiais, rígidos e isoladores, tornando milhares de “corpos de passagem”.

A humanidade está caminhando para uma forma de natureza virtual. Segundo Melo (2001): *“reconhece-se um mundo no qual o natural é ser artificial, do corpo (cirurgia, próteses, o próprio projeto genoma) ao tempo (do relógio). Uma dimensão que desconhece nossa vinculação orgânica com a natureza e a necessidade da vivência da cultura lúdica, que isola e transforma o universo e a nós mesmos em máquinas, em objetos”*.

As cidades estão, cada vez mais, com escassez de lugares para sociabilização. Estamos numa era em que a velocidade e as possibilidades de comunicação são tão variadas, que deixamos de lado as formas mais simples de expressão e comunicação.

Segundo Sant'Anna (2001, p.50) "*O tamanho desmedido de algumas cidades, somado a ausência de atendimentos das necessidades vitais de sociabilidade e lazer, provoca medo e cansaço*". Favorecendo, portanto, a falta do comprometimento social e ambiental tanto por parte do cidadão quanto da cidade.

Vivemos num mundo em que a velocidade faz parte de nosso cotidiano, de tal maneira, que somos estimulados a agir muito mais do que refletir.

Esquecemos no tempo a importância da lentidão, conforme novamente Sant'Anna (2001, p.17) "*Se a velocidade dota a natureza e as coisas de uma mobilidade inusitada, a lentidão realça a força de sua presença, tornando incontornáveis as singularidades da paisagem.*"

Quando se fala de lentidão não necessariamente devemos nos referir a ausência de velocidade. Referimo-nos a uma lentidão que se aproxima do lazer, sem a relação do binômio trabalho-lazer.

Uma lentidão que dá oportunidade de sentido no momento presente, despreocupando-se com o devir, dando tempo para lidar com as coisas que se apresentam de maneiras singulares. Viver a lentidão é também possibilitar o reencantamento da estética da velocidade, não somente com a preocupação de rendimentos e proveitos.

Nesta contemporaneidade da velocidade, o humano se depara com o seu corpo limitado, finito e preso a terra. Portanto vai hipervalorizá-lo, pois depende dele para sua felicidade, pois almeja ser eterno e jovem, nem que para isto tenha de trocar de corpo como se troca de roupa. Sendo assim, o mesmo ignora as possibilidades de uma vida integrada com seu ambiente, adotando um constante processo de padronização do corpo e da natureza que o cerca.

O padrão de estética do corpo está se tornando sinônimo de saúde, influenciado pela mídia e a tecnologia científica do mundo hodierno, fazendo do corpo um instrumento rentável do capitalismo. Com isto, perdem-se valores pessoais, modos de viver, e conseqüentemente cultura, transformando a vivência natural orgânica em vivência artificial, onde o que importa é a aparência de uma saúde perfeita em corpos torneados pelo artificialismo. Segundo Lutzenberger (*apud* Thomas, 1992) "*a perda de nossa relação com a natureza é uma das raízes espirituais da destruição do meio ambiente que está ocorrendo hoje. Deter este processo é uma questão de cultura*".

Não basta apenas mudar os padrões da estética do corpo, precisamos revolucionar o sentido de estética que se apresenta com naturalidade na nossa cultura. Hoje ter um corpo bonito é aquele que se aproxima do corpo universal, não estimulando as subjetividades humanas.

Segundo Silva (2001, p.65) “*O corpo humano é um corpo não humano...*”, a dificuldade de reconhecer o próprio corpo como humano, favorece as pessoas a não se reconhecerem e a não reconhecerem os outros, dando vazão à solidão, depressão, compulsão ao consumismo e o medo da morte (desconectado da vida).

Sendo assim, temos necessidade de buscar respostas para este sentimento, porém as mesmas nos são dificultadas, apesar da facilidade de acesso a muitas informações. Em contra posição a este conflito, surge à mídia com falsas respostas, propondo um modelo de vida consumista, que alimenta o sistema capitalista, e faz as pessoas sentirem-se, supostamente, mais próximas, e, finalmente, “cúmplices da publicidade”.

A televisão, uma das ferramentas da mídia, propõe maneiras passivas de interagir com o meio, tornando o corpo restrito aos olhos, novamente, provocando uma distância entre o humano e o seu ambiente.

É preciso que os humanos se conscientizem para delimitar ciência e tecnologia, trazendo desta forma felicidade para o planeta terra.

A Educação Ambiental Lúdica se propõe a desenvolver práticas INTEGRAIS de CON-TATO, para oportunizar a sensibilização corporal/artística/ambiental, com base na ética relacional conforme Villaverde (2001, p.120) “*...uma ética em que importe não somente a relação do sujeito consigo mesmo, “mas também a relação com outras pessoas, consideradas em sua pluralidade, e ainda com outros seres e elementos existentes no mundo, considerados em sua diversidade”*”.

Desenvolver a sensibilização corporal/artística/ambiental é aguçar os sentidos para a importância de recriar o equilíbrio com os elementos da natureza, favorecendo uma composição que valoriza as diferenças, sem, contudo, estabelecer um domindor/dominado, mantendo cada ser e/ou objeto com suas característica do princípio ao fim. É uma mudança de paradigma, não somos o centro do universo, e sim, somos parte do todo.

A tomada de consciência do indivíduo é um processo subjetivo, já que a mesma deverá partir do próprio e não de um elemento externo. Portanto, Sensibilizando o

indivíduo para a importância de sua conscientização, tal processo será privilegiado. Conforme Santin (1993, p.14) “*Os caminhos de reencontro com as harmonias da natureza só poderão ser abertos nos espaços da sensibilidade*”.

As práticas de Educação Ambiental Lúdica baseiam-se em Inácio (2001), “*uma atividade para ser considerada ecológica, respeita quatro pontos básicos: a Popularidade; Ausência de competição; Qualquer Espaço e a Ausência de exigência técnica*”. Buscam-se elementos para esclarecer certas inquietações que permeiam a modernidade, uma das várias perguntas que norteiam tais inquietações é a de que modo se processa a interação entre o SER HUMANO e a NATUREZA.

Observamos um crescimento de adeptos às práticas de aventura na natureza, como uma maneira de reaproximação do humano ao meio natural. Porém, muitas vezes, os indivíduos, que praticam estes esportes, continuam apenas usando a natureza como algo para, simplesmente, satisfazer suas necessidades pessoais, e não como uma interação sadia e ecológica, um resgate, uma valorização ou uma troca com a *Mãe Natureza*. Pois, onde estaria o prazer ou o ganho da natureza, numa corrida de motos por trilhas fechadas no meio da mata? Não se resumiria, tal fato, apenas, a um prática utilitarista da Natureza?

Uma contra-proposta à visão utilitarista dos recursos naturais é vivenciar atividades de Educação Ambiental Lúdica, ou seja, incentivando o interesse pelas questões ambientais através de práticas corporais, artísticas, cooperativas, ecológicas, de sensibilização e de lazer em ambientes naturais. Lembrando Bruhns(1997) “*Estamos buscando outras sensibilidades, que possam nos conduzir a outras formas de comunicação com a natureza, não vista como oposição, mas como lugar onde a relação corpo / universo se insere*”.

Nestas experiências, onde o corpo humano e o espaço estão inseridos, seria possível experimentar o “engate” entre as partes, na tentativa de não apenas tentar superar o obstáculo, vencê-lo, e sim no desejo de se relacionar com eles numa relação de cordialidade, respeito e amizade. Estas experiências não acontecem somente em lugares e com pessoas privilegiadas, como não existem receitas universais. Apenas estamos refletindo sobre o processo, para estimular estas formas de comunicação com a natureza, que muitas vezes ocorrem em nosso cotidiano.

A Educação Ambiental Lúdica tem como referência a Animação Sociocultural. Falar de Animação Sociocultural é referir-se a uma metodologia de trabalho e intervenção

social, com o objetivo de influenciar as relações humanas, gerando redes de inter-relacionamentos, consolidando uma teia de interações, potencializando a solidariedade e a participação comunitária.

Este programa foi institucionalizado na França em 1960, ligado a uma concepção de educação permanente. Segundo Yanguas et al. *“Se entendia de animação sociocultural um elemento técnico que permitia ajudar os indivíduos a tomar consciência de seus problemas e necessidades e a entrar em comunicação a fim de resolver coletivamente esses problemas. Neste sentido a animação sociocultural é mais do que uma atitude, que uma ação específica, é uma maneira de “fazer”, mais que o conteúdo de uma ação”*.

## **2.2 Arte – Ambiental**

*“A Arte não é uma coisa, é um caminho.”*

Albert Hubbard, 1911

*‘... a lição da arte como caminho para recuperar o que é humano no ser humano’.*

AnaMãe Barbosa(2000)

A arte é um sentir/agir que permeia quaisquer condições sociais, etárias ou econômicas. Ao contrário da fala popular, não é necessário pré-requisito, habilidades motoras, muito menos conhecimentos técnicos. A arte se expressa por si só, desde um assobio, um rabisco, um movimento a um pensamento colorido. Ela permite brincar com o desconhecido, criar, experimentar os erros, explorar novas idéias, sem a preocupação: “no quê isso vai dar?”. O que vale é a vivência, a própria experiência, não há uma maneira certa ou errada de se fazer arte, pelo menos, assim deveria dar-se o processo artístico pedagógico. Segundo Morais (2001, p.170.), *“O resultado não é a elaboração de uma determinada obra, mas um enriquecimento do indivíduo”*.

Entre muitos artistas, críticos e pesquisadores como Lígia Clark, Mário Pedrosa, Frederico Morais comenta-se que o objetivo da arte da fase Moderna à contemporânea, é acabar com o conceito de obra permanente e durável, mostrando que ela vivencia situações que refletem a vida, desta forma, transformando qualquer momento do cotidiano em arte.



Entretanto esta reflexão não é uma novidade, pois Foucault (apud Sant'Anna 2001) já questionava sobre a vida do indivíduo ser uma obra de arte. Entretanto, não para expor em galerias, elevar o artista ou a sua obra, e sim, para potencializar tanto o indivíduo como o coletivo, o humano e o não humano, favorecendo a composição da estética da vida.

Morais (2001, p.172) comenta “*Modrian, que entendia a arte como um produto de substituição em uma época que carecia de beleza, dizia que quando a vida encontrasse mais equilíbrio, quando o trágico desaparecesse, tudo seria arte, e não teríamos mais necessidade de pinturas e esculturas*”.

A arte-educação é um método que vem sendo difundido dentro da Educação Ambiental, embora muitas vezes restrinja-se a oficinas de arte que trabalham com o lixo, ou seja, material reciclável. Ela possui uma ampla gama de possibilidades a serem exploradas, como seu emprego no levantamento da percepção ambiental dos vários públicos, o que raramente acontece. Geralmente, os educadores a usam de uma forma utilitarista e menos filosófica.

Na Educação Ambiental Lúdica a vivência educativa estimula permear a arte, de diversas formas, desde a sensibilização através das emoções, construção de conceitos, até o enriquecimento da cultura. Segundo Santin (1993, p.44) “*A primeira atitude, talvez, seria deixar de sermos tecnicistas, para sermos artistas das idéias*”.

A arte-educação deve contextualizar-se no momento social emergente, procurando sensibilizar para as mudanças de atitudes e hábitos necessários ao tempo e à época. Isto é, refletir sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais no simples ato “do fazer com as mãos”. Segundo Moraes (2001, p.170) “*O artista, hoje é uma espécie de guerrilheiro. A arte, uma forma de emboscada*”. Um exemplo disso é a utilização de materiais recicláveis na arte, contrapondo o sistema exageradamente consumista. Além disso, incentivar a vivência da construção e não a competição, deixando de lado a idéia do “mais belo”, do “mais perfeito”, e, sempre que possível, buscar a produção coletiva, mesmo que isso se dê com a junção das partes no final, formando um todo passivo de maior reflexão.

A **Arte – Ambiental** fundamenta-se na arte – educação a partir do momento em que ela emerge de uma necessidade atual, que é o resgate da relação mais próxima com os elementos da natureza, através do “retorno aos elementos naturais”.

A arte – ambiental incita a aproximação do humano com os componentes do ambiente, isso constitui uma relação histórica. Quando nossos entramos em contato com a terra, chuva, sol, elementos marinhos, texturas, sons e até outros corpos, despertamos os sentidos, muitas vezes adormecidos, como o tato, olfato, audição, visão, etc... Isto é, percebemos em cada elemento natural, cheiro, textura, temperatura, sonoridade, ritmo, cor e suas possibilidades de interações, inclusive com várias partes do corpo. Além disso, há maior observação dos ciclos naturais, das mudanças de estações, e da disponibilidade dos elementos naturais, como as sementes, etc... A partir de tais experiências, o humano poderá se atentar para valores que não eram percebidos anteriormente, tornando-se guardião legítimo dos elementos que a Mãe Natureza disponibiliza para seus filhos. A partir de então, esperemos que o humano não continue causando tantos desequilíbrios quanto os que, até o presente, já efetuou.

Segundo Barbosa(2000) *“Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”*. Para isso, a arte – ambiental incentiva a inter e transdisciplinaridade, podendo trabalhar as várias áreas de conhecimentos.

### **2.3 A EduCAÇÃO AmbienTal LúDica:**

As diretrizes metodológicas existentes em Educação Ambiental são muito diversificadas, e estão muitas vezes distantes das reais necessidades das comunidades com as quais se pretende desenvolver um projeto de trabalho. Segundo em *Fazendo Educação Ambiental, CPRH – Governo do Estado de Pernambuco, Recife, 1994, (apud TELLES et.al, 2002, p.41)* *“as tendências existentes em Educação Ambiental no Brasil podem ser distinguidas em cinco categorias básica, a saber: Ed. Ambiental Conservacionista; Ed. Ambiental Biológica; Ed. Ambiental Comemorativa; Ed. Ambiental Política; Ed. Ambiental Crítica Para Sociedades Sustentáveis”*.

Acredito, que a possível relação entre o corpo, arte e natureza são importantes ferramentas para o fortalecimento de uma sexta categoria básica e fundamental: a EDUCAÇÃO AMBIENTAL LÚDICA. Uma Educação Ambiental que possibilite muito

mais o prazer do que normas a aprender. Uma Educação Ambiental que se baseia na ludicidade.

Autor do Cone de Experiências, Edgar Dale, (*apud* Telles et al, 2002, p.42), “*ênfatiza que o ensino puramente teórico (simbólico – abstrato) deve ser evitado. O imediatamente vivencial permite uma aprendizagem mais efetiva*”. Não há melhor maneira de aprender do que brincando, do que fazendo “arte”, o brincar é uma oportunidade criativa para nos encontrarmos: *com nós próprios, com os outros e com o todo*. Segundo Piaget (1971): “*Na verdade, os jogos de que as crianças participam tornam-se seus jogos de vida*”.

Para Educação Ambiental Lúdica é através da ludicidade que estimulamos os sentidos e os re-educamos, além de promover a auto-estima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas, o que oportuniza:

RE – EDUCAR O NARIZ; RE – EDUCAR OS OLHOS; RE – EDUCAR OS ÓRGÃOS;  
RE – EDUCAR A BOCA; RE – EDUCAR A PELE; RE – EDUCAR A ALMA.

Um exemplo de Educação Ambiental Lúdica é pedir aos alunos (as) que desenhem uma árvore. No entanto, o educador (a) não vai colocar um modelo no quadro, pois dessa forma apenas haverá cópias, ao contrário, os alunos deverão estabelecer relações com as árvores, observando-as em seu bairro e escola, tocando-as, subindo com cuidado nelas, para depois trazer exemplos desenhados. Assim fazendo, o educador (a) se surpreenderá com a diversidade de percepções de seus alunos. Estes processos deixam os alunos (as) soltarem a imaginação, descobrir novos caminhos, inovar, pensar, explorar, aprender com os erros. Segundo Moraes (2001, p.169) “*O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência*”.

### **3. Metodologia**

Será utilizado, em todas as etapas do projeto, o método de PESQUISA-AÇÃO. Muito se tem discutido sobre este método de pesquisa, que apesar de ainda pouco trabalhado, vem sendo crescente sua utilização. Uma das mais difundidas justificativas, conforme Thiollent (2003, pg74): “*... é a constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito*

*afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Por necessário que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares”.*

O método de pesquisa-ação nos possibilita, além de avaliar a problemática juntamente com os integrantes, achar soluções em conjunto para o problema. Além disso, a pesquisa teórica irá permear todas as fases do trabalho. Este estudo poderá resultar em formação de grupos para discutirem e aprofundarem questões teóricas. Estes grupos, também, terão como objetivo levar estas informações de uma maneira mais adaptada aos participantes com maiores dificuldades.

A pesquisa-ação se desenvolverá, com os integrantes, em seis etapas como mostra o quadro:

ETAPAS	ATIVIDADES
1	SENSIBILIZAÇÃO E FORMAÇÃO GRUPAL
2	PERCEPÇÃO AMBIENTAL E DIAGNÓSTICO
3	CAPACITAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS
4	CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS
5	ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
6	AVALIAÇÃO

Segue, portanto, uma breve descrição das etapas a serem construídas:

### **ETAPA 1. Sensibilização e Formação Grupal**

Na primeira etapa iremos trabalhar para despertar nos participantes a importância da sensibilização/conscientização da tríade corpo-arte-natureza, assim como o resgate do lúdico no processo ensino-aprendizagem. Isto será realizado através de dinâmicas de grupo e jogos cooperativos, de sensibilização com a natureza e oficinas de arte. Cada atividade proposta responde a uma profunda reflexão sobre nossas possibilidades de interação com a natureza, hoje em dia, comumente desperdiçadas.

Nas práticas entre humano e natureza, teremos como uma das possíveis referências à teoria de Joseph Cornél (1997), chamada de Aprendizado Sequenciado. Esta teoria baseia-se em determinados aspectos sutis da natureza humana, e divide-se em quatro estágios:

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>QUALIDADES</b>
Despertar o Entusiasmo	Divertimento e Vivacidade
Concentrar a Atenção	Receptividade
Dirigir a Experiência	Absorção
Compartilhar a Inspiração	Idealismo

## **ETAPA 2. Percepção Ambiental e Diagnóstico**

*“O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos)”.* (Morin 2000a, 41)

A palavra Ecologia tem sua origem na Grécia, na qual *Oikos* quer dizer casa e *Logos* estudo, e a ecologia, portanto, significa o “estudo da casa”. Precisamos entender hoje, como que as pessoas que vamos trabalhar entendem, delimitam, cuidam e lidam com a sua “casa”, para conseguirmos as mudanças na relação entre humano X natureza.

Existem diversas maneiras de realizar estes levantamentos, os mais comuns são através de entrevistas ou questionários. Porém são métodos que geralmente torna um tanto “frio” e pouco prazeroso para os participantes, então, se utilizarmos a arte ambiental, de caráter lúdica, tentaremos incentivar um público a se expressar com mais naturalidade, e isto deverá fazer um diferencial para perceber as relações que estes atores tem com suas “casas”.

Com base em WHYTE, 1978, os projetos de pesquisa que envolve a relação humana X ambiente deve haver um levantamento de percepção dos atores envolvidos. Pois proporciona uma interação harmônica do conhecimento local (desde o indivíduo até a comunidade) com o conhecimento científico.

Ao final desta primeira etapa os pesquisadores e participantes estabelecem os principais problemas levantados, o campo de observação, o público alvo e o tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação.

### **ETAPA 3. Capacitação e Construção dos Conceitos**

Nesta etapa é importante resgatar os saberes que os pesquisadores trazem consigo. Portanto, iremos trabalhar a epistemologia de conceitos como: Corpo, Arte, Natureza, Sensibilização, Conscientização, Educação, Ambiente, Lúdico, Prazer, Cooperação, Casa, Desenvolvimento Sustentável, entre outras que o grupo julgar necessário.

O objetivo desta etapa é “afinarmos” nossas linguagens e integrá-las, para então podermos juntos dialogar e avaliar a necessidade de trabalharmos as possíveis relações entre o corpo, arte e natureza no processo da Educação Ambiental Lúdica.

### **ETAPA 4. Construção de propostas metodológicas**

Esta etapa terá três momentos que se repetirão sucessivamente. O primeiro será a construção conjunta de algumas técnicas para avaliar a relação de sensibilização/conscientização entre o corpo, arte e natureza no processo da Educação Ambiental Lúdica. No segundo momento, iremos aplicá-las a um grupo de pessoas pré-escolhidos. No terceiro momento, avaliaremos os procedimentos utilizados, e se for preciso, melhoraremos os mesmos para chegar a um consenso sobre a viabilidade das técnicas empregadas, e assim se repetirá o processo enquanto o grupo achar necessário.

### **ETAPA 5. Elaboração de Material Didático**

Com a elaboração de um material final, ficará facilitada a consulta por parte dos próprios pesquisadores e atores que participaram do processo da pesquisa-ação, como, também, a multiplicação destes conhecimentos para outros interessados em trabalhar a Educação Ambiental Lúdica.

### **ETAPA 6. Avaliação**

Realizar-se a um seminário com todos os envolvidos e interessados no trabalho para se discutir e avaliar todo o processo da pesquisa-ação.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na Educação Ambiental Lúdica, o humano tem a oportunidade de repensar seu papel no planeta *Gaya*, a começar pela reeducação dos cuidados com seu próprio corpo, e a

educação para a sensibilidade através da arte, segundo Santin (1993, p.43) “...em lugar de pensarmos como um cientista, precisamos pensar como um artista”.

Sabe-se que para uma resposta à crise ecológica em que nos encontramos, precisamos de uma mudança ainda maior dos nossos modos de vida e em escala planetária, segundo Guattari (1990) é preciso uma ‘...autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais’.

Partindo do ditado: “o meio ambiente começa no meio da gente” Rio / 92, acredito que a sensibilização/conscientização do corpo, da arte e da natureza estão diretamente relacionadas. Portanto é importante o trabalho em conjunto para alcançar uma relação mais artística e harmoniosa com todos os elementos do planeta Gaya.

## 5. Referências Bibliográficas

- BROWN, Guillermo. (1994), *Jogos cooperativos: teoria e prática*. (tradução Rui Bender).- São Leopoldo, RS: Sinodal.
- BROTTO, Fabio Otuzi. (1995), *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. São Paulo: Cepeusp, / Santos: Projeto Cooperação, 1997 (ed. Renovada).
- (2001), *O jogo e o esporte como um exercício de convivência* / Santos, SP: Projeto Cooperação.
- BRUHNS, H. T. (1997), O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In, SERRANO, C. M. T. e BRUHNS, H. T. (orgs) *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*, SP: Papirus.
- CHAO, Cheng Hsin Nery. (1999), *Desenvolvimento humano no contato com a natureza*, Conexões: educação, esporte, lazer: Campinas, n3. P.42-48.
- DE MELO, Cristiane Ker . (2001 ), “ Conuções Orais”, in *ENAREL- Itajaí*.
- FÉLIX, Guattari. (1990), *As três ecologias*. (tradução Maria Cristina F. Bittencourt). – Campinas, SP: Papirus,
- INÁCIO, Humberto Luis de Deus. (2001), *Esportes Ecológicos ou uma nova forma de dominar a Natureza?* In ENAREL
- KESSELRING, Thomas. (1992), *O conceito de natureza na história do pensamento ocidental*. Ciência & ambiente III (5).
- KOHL, MaryAnn F. e GAINER, Cindy. (1998), *Fazendo arte com as coisas da Terra*. Augustus Editora.
- MARINHO, Aleyane. (1999), *Do bambi ao rambo ou vice-versa?* As relações humanas com a (e na) natureza, conexões: educação, esporte, lazer. Campinas, n3. P. 33-41.
- MORAES, Frederico. (2001), *Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra*. In, Basbaum, Ricardo. (org) *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégica*, RJ: rios ambiciosas

- MORIN, Edgar e Col. (1991), *Os problemas do fim do século*. Lisboa: Editora Notícias.
- MORIN, Edgar. (2000), *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: Unesco.
- PIAGET, Jean. (1971) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. (2001), *Corpos de passagem: esaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade.
- SERRANO, Célia M. T. (1997), *Uma introdução à discussão sobre turismo, cultura e ambiente*. In C. M. T. Serrano e H. T. Bruhns (Orgs.) *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*. Campinas: Papirus.
- SILVA, Ana Marcia. (2001), *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas, SP: Autores associados: Florianópolis: Editora da UFSC - (Coleção educação física e esportes).
- TELLES, Marcelo de Queiroz.(2002), *Vivências integradas com o meio ambiente / Marcelo de Queiroz Telles, Mário Borges da Rocha, Mylene Pedroso, Sílvia Maria de Campos Machado*. São Paulo: Sá Editora, 2002.
- VILLAVERDE, Sandoval. “Sobre o corpo, lazer e amizade:problematizações ético-político nas subjetividades”. *Caderno de Programação científica e Resumos*. Anais XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001
- WHYTE, A. (1978), *Guidelines for Field Studies in Evironmental Perception*. Technical Notes 5. Paris: UNESCO.
- YANGUAS, J.J. et. Al. *Intervención Psicossocial em gerontologia: Manual Práctico*. cap.14: Ocio, Tiempo Libre y animación sociocultural.

Endereço:

Rua: Rafael Bandeira 162/101, Edifício: Míriam – C

CEP: 88015-450

Bairro: Centro

Florianópolis/ SC

- Tecnologia de apresentação:
  1. datashow;
  2. retroprojeter.



## GTT 6 CORPO E CULTURA

### **CORPO, DANÇA E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Laise Tavares Padilha Bezerra – GEPEC – UFRN  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karenine de Oliveira Porpino – GEPEC – UFRN

*Esta pesquisa objetiva identificar as novas configurações de corpo advindas da interconexão entre Dança e Tecnologia, bem como compreender de que maneiras essas configurações se aproximam e contribuem para a compreensão de corpo na Educação Física. O recurso metodológico é a análise de imagens dos vídeos de dança: Digital Brazuca e Corpo Aberto. Os vídeos analisados apontam um repertório de saberes que podem ser problematizados na área: a relação possível entre corpo real e virtual, a criação de novos espaços e tempos do corpo, bem como uma nova visibilidade do corpo por dentro.*

*This research aims at indentifying the new configurations of the body generated by the interconnection between dance and technology, as well as understanding the ways in wich they approach and contribute to the understanding of the body in Physical education. The methodoloresource involved the analysis of images of dance videos: Digital Brazuca e Corpo Aberto. The videos analysed point to a repertoire of body knowledge that might be studied in this field, possible relation between real and virtual, the creation of new spaces and time for the body, as well as a new view of the interior of the body.*

*Esta investigación tiene por objetivo identificar las nuevas configuraciones del cuerpo generado por la interconexión con la tecnología, bien como logra comprender de cual manera las comprensiones contribuye para la comprensión del cuerpo en la educación física. La investigación tiene como método el análisis de las imágenes de los videos de danza: Digital Brazuca e Corpo Aberto. Los videos de la investigación apuntan un repertorio del conocimiento que pueden tener problematizaciones para la educación física: la relación posible entre verdadero y virtual, la creación del nuevos espacios y tiempos del cuerpo, así como una nueva vista del interior del cuerpo.*

### **DANÇANDO ALGUNS PASSOS**

A temática do corpo vem sendo ao longo dos anos alvo de inúmeras investigações. Constituindo um território múltiplo e polissêmico, o corpo tem sido transformado em objeto de conhecimento, manipulável e ao mesmo tempo, submisso e propagador do poder.

“Nossa sociedade inventou e continua a reinventar o corpo como objeto de inúmeras intervenções sociais, técnicas e tecnológicas” (Nóbrega, 2003, p. 1). Mas essa reinvenção do corpo não é nova, gradativamente ele vem sendo desvelado. Primeiramente o corpo deixou de ser um elemento inquestionável, território de um conhecimento

proibido, tornando-se descoberto, investigado, esmiuçado, fragmentado, ampliado e até mesmo projetado.

Nesse novo ambiente, termos como virtual, virtualidade, presença, hiper-presença, ausência, real, revolução digital, fronteiras borradas, hiper-corpo, indeterminismo, imprevisibilidade, acaso, diversidade, pós-biológico, pós-humano, permanência, impermanência, ordem, desordem, individual, colaboração, ciberespaço, espaço, tempo, limites, parecem adequar-se bem as discussões da atualidade, contribuindo de sobremodo para uma definição e re-definição da existência do corpo.

A utilização das novas tecnologias tem colaborado para o surgimento de novas configurações do corpo, novas possibilidades de relações entre os indivíduos e entre os meios, bem como novas formas de utilização do espaço e do tempo. Nesse contexto o corpo tem sido um elemento chave de discussão e criação (Lévy, 1996; Domingues, 1997).

Percebemos que essa mixagem entre corpo e tecnologia também pode ser vislumbrada na Dança Contemporânea, quando esta busca desvelar neste entrelaçamento diálogos inovadores, re-construindo, ampliando e multiplicando os espaços e os corpos. Nesse contexto questionamos: Como podemos compreender o corpo a partir das relações entre dança e novas tecnologias presentes no cenário atual da Dança Contemporânea? Como essas compreensões se corpo se aproximam e contribuem para o conhecimento da Educação Física?

Temos como objetivo identificar as novas configurações de corpo na dança, advindas da utilização das novas tecnologias, bem como compreender de que maneiras essas configurações se aproximam das compreensões de corpo na Educação Física.

Para a investigação, utilizamos como recurso metodológico a análise de imagens em movimento (Peixoto, 1998), considerando dois vídeos de dança: Digital Brazuca e Corpo Aberto. Os vídeos são registros de espetáculos (Siqueira, 2001) e compõem o texto numa relação de solidariedade entre a escrita e a imagem. Para analisá-los, elegemos três categorias de análise: “A invasão do corpo pelas tecnologias: a visibilidade do corpo por dentro em cena”; “Novos espaços e tempos do corpo que dança” e “A coexistência de corpos reais e virtuais no palco”.

O trabalho encontra-se estruturado em três fragmentos, que levam os nomes das categorias utilizadas para a análise. Tal opção se deu por tentarmos dar um certo movimento ao texto, possibilitando que um fragmento percorra o outro, se completem. Para tanto nos aproximamos do conceito de fragmento proposto pela Física Quântica.

Pretendemos contribuir para ampliar a reflexão sobre os estudos do corpo na Educação Física, a partir de aproximações entre os conhecimentos produzidos nesta área de conhecimento e a dança. Buscamos transversalizar essas referências como possibilidade de apontar compreensões epistemológicas para as discussões do corpo e da cultura de movimentos na Educação Física.

## **FRAGMENTO 1 - A INVASÃO DO CORPO PELAS TECNOLOGIAS: A VISIBILIDADE POR DENTRO EM CENA**

Iniciamos esse fragmento tentando compreender duas perguntas, O que é tecnologia? O que torna um corpo visível? Acreditamos que a compreensão de tais questionamentos nos possibilita entender o crescente movimento do uso da tecnologia no palco, não como um simples recurso tecnológico, mas como um elemento que contribuiu e vem contribuindo para a construção de uma nova dança.

Na tentativa de respondermos o primeiro questionamento, recorreremos a Santana (2003), que compreende a tecnologia a partir de uma perspectiva semiótica. Buscando remover os equívocos acerca do entendimento de tecnologia, a autora recorreu a metáfora

do Frankenstein<sup>1</sup>, uma vez que acredita que a mesma representa muito bem as duas fases que levam a esses entendimentos imprecisos, que são os tecnoclastas<sup>2</sup> e os tecnomaníacos<sup>3</sup>.

A autora considera as tecnologias e as mudanças que as mesmas trouxeram para a sociedade “como um momento de *designs* evolutivos, que antecederam a sua concretização em aparatos eletrônicos-digitais” (Santana, 2003, p. 10). Este aspecto contribuiu para ampliar a compreensão da tecnologia restrita a invenção do computador e outros artefatos da contemporaneidade, assim, considerou todo o movimento anterior, o arcabouço conceitual produzido.

Diante desse contexto, Santana (2003) acredita que a metáfora do Frankenstein favorece a esse movimento de retorno a concretização da matéria do computador, porém tal intento não significou a negação do momento posterior, como os ciborgs, por exemplo. Assim o ponto de contato entre Frankensteins e Ciborgs estaria na confirmação de uma necessidade humana de criar novas criaturas, a cada época, uma vez que as mesmas nos causam inquietações e nos intrigam a reavaliar conceitos e valores.

Após essa reflexão acerca das faces da tecnologia, bem como após a compreensão de tecnologia, partiremos para um contexto mais específico no qual a mesma tem contribuído para um movimento de reorganização da produção conceitual construída. Rompe-se com as linhas demarcatórias de pensamentos binários, opera-se a partir de um pensamento híbrido, de fusão e não de oposição de valores, como homem e máquina, natureza e cultura, ordem e desordem (Santana, 2003; Domingues, 1997).

Esse movimento contribuiu para a reintegração de elementos que foram eventualmente atrelados a valores negativos, como o próprio fazer artístico. Desse modo, a utilização das tecnologias na dança parte dessa reorganização conceitual, uma vez que propõem uma mudança radical de pensamento, criando novas estéticas dançantes e criativas, novos tempos, espaço e corpos.

Assim, a utilização da tecnologia na dança não é pensada aqui, como um suporte para a dança, uma forma de resolver a falta de técnica ou de virtuosismo, mas como um elemento problematizador e criador, capaz de desvelar o inusitado e integrar elementos historicamente pensados como opostos.

Percorrendo as criações contemporâneas, evidenciamos um crescente aumento nas produções que utilizam as tecnologias digitais em cena. Nessas novas investigações artísticas, câmeras, sensores, vídeos, softwares, artefatos, co-existem com o corpo que dança e o re-definem, possibilitando diálogos inusitados, que contribuem para redefinir conceitos polarizantes, bem como acrescentam outras formas de construção do fazer artístico. Porém essas crescentes explorações feitas pelos artistas contemporâneos, ainda se constituem bastante polêmicas (Domingues, 1997).

Optamos então neste fragmento, por evidenciar uma dessas possíveis explorações polêmicas, inauguradas a partir da ampliação do olhar. Tal fato possibilitou e vem possibilitando o acesso a diversas imagens do interior do corpo, inaugurado a chamada “era da transparência<sup>4</sup>”.

---

<sup>1</sup> Metáfora utilizada por Santana (2003), em sua tese de doutorado “(sopa de) carne, osso e silício: As metáforas (ocultas) na dança-tecnologia”, para refletir os duas faces de pensamento que permeiam o entendimento de tecnologia e suas implicações no corpo que dança.

<sup>2</sup> Representa o grupo de pensadores que tem a tecnologia como vilã, são, portanto contrários à tecnologia. A utilização do sufixo clastas que significa quebra, ao radical tecno, representa essa linha de pensamento. Esse grupo não acredita na possibilidade de as máquinas se igualarem ao humano, uma vez que não possui intangibilidade (Santana, 2003).

<sup>3</sup> Refere-se a linha de pensamento dos entusiasmados com o desenvolvimento da tecnologia, dado que elegeram-na como a salvadora dos problemas da humanidade (ibdem).

<sup>4</sup> Termo cunhado por Virílio (1996), em seu livro a Arte do motor.

Assim, iniciamos as reflexões sobre a visibilidade do corpo em cena, impulsionados pela imagem de bailarinos dançando movidos pela sonoridade das batidas do coração de um feto de uma bailarina grávida em cena. Esse corpo sonoro é transmitido no palco em tempo real a partir da utilização de um instrumento audível.

Impulsionados pelas batidas do coração do feto, os bailarinos movimentam-se juntamente a esse corpo sonoro. No mesmo instante, dessa propagação do corpo sonoro, é projetada a imagem desse feto, em uma ultra-sonografia. Seus movimentos também parecem ser impulsionados pela sonoridade das batidas de seu coração. Essa imagem da visibilidade do corpo em cena é proporcionada pela coreografia “Digital Brazuca”.

Essa imagem nos incitou a recorrer a segunda pergunta elaborada no início deste fragmento. O que torna o corpo visível? Um território antes proibido a explorações, hoje fractal, esmiuçado, aberto, presente e ausente ao mesmo tempo, um corpo programado, projetado, modificado.

Assim todo o universo escondido é revelado, as primeiras explorações anatômicas representam o primeiro esboço do que culminou nesta transparência do corpo. O desejo de desvelar, de conhecer todos as entranhas revelou seu interior, ou seria melhor dizer que contribuiu para destituir as fronteiras entre o interior e o exterior do corpo?

O corpo humano torna-se objeto de uma curiosidade que mais nada desarma” (Le Breton, 2003, p. 18). Os anatomistas inauguraram um movimento para a descoberta do invisível do corpo, abriram caminho para inusitadas investigações. Assim, a anatomia surgiu movida pela descoberta, rasgou o corpo, revelou mistérios. O olhar do corpo foi estendido, seus detalhes foram minuciosamente explorados. O corpo tornou-se um objeto a ser cultivado e contemplado.

Penetramos no interior do corpo a partir de princípios ditados pelos valores da cultura da dissecação. Na contemporaneidade, essa cultura ainda existe, e continua indicando verdades e influenciando as práticas sociais, porém de forma re-significada. O ato de dissecar o corpo ainda existe, mas o verbo pode ser conjugado de outras maneiras, a tecnologia incitou a dissecação de outras texturas, criando uma nova cultura anatômica do olhar.

Essa abertura do corpo, essas explorações clandestinas, libertas, curiosas, possibilitaram o desvelar de algumas práticas sociais, como a ginástica, por exemplo. Esta surgiu como uma forma emblemática de disciplinar os corpos. Essa política de disciplinarização dos corpos abarcou a ginástica de diferentes países da Europa, o que culminou no surgimento do Movimento Ginástico Europeu, de onde partiram as primeiras representações da Educação Física. Assim, a Educação Física surgiu a partir dos ditames da ginástica, prática que se tornou obrigatória para a sociedade, bem como passou a ser considerada nos currículos escolares. Os saberes que estruturaram essas práticas vieram de explorações da anatomia e da fisiologia (Soares, 1998).

Diante disso, o interior do corpo revelado pela anatomia, a visibilidade do corpo por ela disseminado, representou os primeiros escritos da história da Educação Física, que assim como a anatomia é reveladora de grandes espetáculos. Surgiram então as figuras dos grandes ginásios, palcos de um minucioso exercício da geometria, das proporções, das medidas e formas que invadiram as práticas sociais da época.

A espetacularização do corpo, sua objetivação advinda das primeiras explorações anatômicas, ganham outras formas na contemporaneidade. Porém seu caráter de dominação, de modelos, e o próprio espetáculo ainda vigoram, mas encontram novas escritas. Essa cultura do olhar também invade a dança.

O corpo proposto pela dança em relação com as tecnologias contrapõe-se ao modelo de corpo representacionista instaurado a partir das primeiras expedições anatômicas, uma vez que se abre aos redemoinhos problematizando modelos instaurados a

partir de uma lógica objetivista. O corpo é aqui pensado como um corpo autopoietico, que se inventa e reinventa a partir de sua relação com o entorno, e ao mesmo tempo modifica esse entorno, criando ao tempo todo novos ambientes.

Mas contrariamente a essa visão, o modelo de corpo, ainda hegemônico divulgado pela Educação Física, compartilha um olhar mecânico, de causa e efeito, matemático, lógico, perspectiva esta instaurada a partir da cultura da dissecação e, posteriormente, pela cultura do adestramento. Essa última surge disciplinando os corpos, esculpindo seus gestos e marca sua presença até hoje na Educação Física.

Busca-se aqui apontar outras perspectivas de corpo que superem tal modelo. Cabe destacar as discussões acerca da interconexão entre natureza e cultura, dos novos modos de organização da vida propostos e utilizados por alguns atores da Educação Física, problematizando o modelo de corpo hegemônico na Educação Física.

Diante desta perspectiva, identificamos atualmente na Educação Física um movimento que prima por essa superação dos modelos hegemônicos. Tais discussões utilizam como referência, por exemplo, os estudos dos biólogos Maturana e Varela que redimensionam o conceito de vida, a considerando-a como auto-organizativa. Assim, ela cria, recria, inventa e reinventa a si própria (Nóbrega, 1999; Porpino, 2001). Vivemos o tempo todo criando, conhecendo, num processo que se renova e interage com o mundo circundante e o outro, bem como re-configuram o conceito de representacionismo, a partir da contabilidade lógica (Maturana e Varela, 2001).

Outro estudo que tem sido alvo de investigações nessa busca por ampliar as compreensões do corpo na Educação Física se estabelece nos estudos de Merleau-Ponty (Nóbrega, 1999; Porpino, 2001). Esse tem dado base para uma compreensão fenomenológica do corpo, incluindo sua dimensão intencional, existencial, para além da noção cartesiana de corpo-máquina e corpo-objeto. Faz críticas as representações da consciência clássicas, bem como da compreensão de corpo restrito ao movimento mecânico (Nóbrega, 1999).

Assim, para conviver com as novas visibilidades advindas da relação dança e tecnologia, a Educação Física necessita considerar essas novas discussões pelos profissionais que tentam romper com essa visão representacionista de corpo na área. O trânsito entre esses referenciais já postos no contexto da Educação Física e as novas produções da dança, é não somente possível, mas necessário, já que a dança constitui-se objeto de estudo e interpretação da Educação Física. Acreditamos que as produções da dança no desvelar de seu corpo polissêmico e não-fragmentado podem contribuir para uma maior visibilidade e materialidade nas discussões já postas na Educação Física, redimensionando a visibilidade do corpo reduzida aos seus aspectos anatômicos, a várias interpretações da realidade corpórea.

## **FRAGMENTO 2 - NOVOS ESPAÇOS E TEMPOS DO CORPO QUE DANÇA**

As crescentes invenções tecnológicas, bem como a utilização dessas no cotidiano, transformaram e vem transformando nossa relação com o espaço e o tempo. As relações sociais são modificadas, a velocidade é um tema que perpassa em todas as nossas práticas cotidianas, diminuindo as distâncias a partir da utilização de meios de transporte, de meios de comunicação e de recursos áudio-visuais (Lévy, 1996).

Harvey (1989) define o espaço e o tempo como categorias básicas da existência humana. Essas categorias receberam historicamente atribuições do senso comum arraigadas de valores clássicos. Desse modo, a passagem do tempo foi registrada “em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse seu lugar numa única escala temporal objetiva” (Ibiden, p. 187).

Porém essa visão objetivista, aos poucos vai se dissolvendo, uma vez que cada modo de formação ou produção social expressa e inaugura um trato particular com o tempo e o espaço. A modernidade inaugurou uma ruptura de ritmos espaciais e temporais, restritos a uma visão objetiva de tempo e espaço (Harvey, 1989).

O tempo como fluxo, restrito ao registro, é substituído pelo novo tempo. Este é denominado por vários autores como tempo real, um tempo sem tempo, em que as imagens são muito rápidas, múltiplas, não-lineares (Lévy, 1995; Virillio, 1996).

Portanto, a nossa percepção de tempo é modificada. A idéia de que o depois pudesse ser explicado em ficção do antes, se desvanece, ou seria melhor dizer se “encalhou, de certo modo, nos recifes do século XX, ao sair das esperanças ou das ilusões que acompanharam a travessia do mar aberto no século XIX” (Augé, 1994, p.27).

O espaço também não é mais o mesmo restrito a uma visão objetiva, atribuído ao que pode ser mensurável, apreendido, conquistado. Diferentemente deste espaço de fronteiras, as tecnologias geraram outras maneiras de reconhecermos os espaços, uma vez que nossa experiência subjetiva pode nos revelar sentimentos diversos, bem como pode nos levar a domínios de imaginação, de ficção e de fantasias que produzem novos mapas espaciais (Harvey, 1989).

O espaço é então um espaço sem fronteiras, desterritorializado, friccionado, comprimido, pois pode-se estar em vários lugares ao mesmo tempo sem, no entanto sair do lugar. Com a utilização das tecnologias, os espaços se fundem, dando origem a novos espaços.

A noção de tempo e espaço na dança também são redefinidas, o espaço é multiplicado, não se restringe mais ao palco Italiano, nem mesmo a organização (cenário) deste palco é a mesma. Há uma “dessacralização do espaço”, rompe-se também com as hierarquias do espaço do corpo, os níveis e os planos são os mais variados possíveis (Robatto, 2000; Ferreira, 2001).

Diferentemente do espaço das linhas e formas milimétricas em plano alto, revelado pelo ballet clássico, movimentos como a Dança Moderna e mais recentemente a Dança Contemporânea tem buscado outros espaços, os planos médio e baixo ganham mais expressividade, o corpo adquire novas formas, longe daquela linearidade exclusiva do ballet. Esse movimento pode ser vislumbrado em uma das imagens proporcionadas pelo espetáculo Digital Brazuca.

Uma outra noção de espaço, que também contribui para a superação das visões tradicionais do espaço, nos é proporcionada pelo espetáculo Corpo Aberto, que rompe com as perspectivas da espacialidade, destituindo as rupturas entre vertical e horizontal, criando novas perspectivas. Na imagem um corpo deitado é visto de pé. Nesta cena o corpo em movimento e o corpo parado, são redimensionados. O movimento é mostrado por um outro ângulo. O espaço perde a noção de lados, de dentro e de fora, de vista e de plano, o horizontal e o vertical, convivem juntos em cena.

O impacto do desenvolvimento tecnológico possibilitou a renovação dos valores estéticos, como os conceitos de espaço e tempo que permeavam as composições coreográficas, abrindo espaços para novas escritas, escutas, olhares e percepções. Somos intrigados constantemente a criar novos espaços e tempos para o corpo, assim como na dança, porém esses novos espaços são vividos, históricos, escrevem no corpo e são escritos por ele. O tempo não é o tempo linear do relógio, mas o tempo das novas descobertas, do vivido, das novas conexões, a exemplo das conexões entre público e bailarinos, entre tecnologia e dança.

O entrelaçamento e o direcionamento dessas múltiplas espacialidades e temporalidades, requerem investimento intenso de energias humanas para que o tempo do corpo não se reduza ao mero transcurso do tempo cronológico, bastante evidenciado nas

instituições escolares, e no trabalho cotidiano. Mas um corpo que vive o tempo, a partir de uma relação de reciprocidade.

Este aspecto implica num redimensionamento do tempo pedagógico, para um tempo que vai além do tempo do *Chrónos* (tempo cronológico, quantificado) para o tempo do *Kairós* (tempo vivo, o tempo das experiências vividas), contribuindo para que “a temporalidade institucional seja colocada em função de tempo vivo, ou seja, a serviço de um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento” (Assmann, 1998, p. 233).

Diante deste contexto, ao pensarmos na Educação Física também enquanto campo de intervenção pedagógica, acreditamos, que esta se aproxima das cenas descritas na dança quando a área passa a considerar, a polissemia das interpretações da realidade, a solidariedade entre as diversidades corporais, a convivência com o acaso ou a imprevisibilidade e com o indeterminismo, bem como os outros espaços e tempos vividos pelo corpo que não podem ser reduzidos a limitações espaciais pré-definidas e ao tempo cronológico tão cercados de visões utilitaristas e imediatistas.

### **FRAGMENTO 3 - A COEXISTÊNCIA DE CORPOS REAIS E VIRTUAIS NO PALCO**

Com o surgimento das tecnologias, observamos em nossa sociedade contemporânea, um movimento crescente de redefinição das relações, que passam a exigir um mínimo de inércia possível. As distâncias não são mais as mesmas, são redefinidas, transpostas, encurtadas e ao mesmo tempo prolongadas. As cronologias são inéditas, o espaço e o tempo agora são contingentes e, nesse movimento, possibilitam um diálogo inebriante entre novas velocidades, espaços e ritmos.

Inserido-se nesse movimento de redefinições, as reflexões e indagações sobre o real e o virtual são permeadas por todas essas transformações das sociedades contemporâneas. Frequentemente a palavra virtual tem sido utilizada para justificar a ausência da existência, a não realidade, a ilusão.

A virtualização remonta um inventivo de uma solução efetiva em direção a uma problemática, trazendo a tona discussões sobre a desterritorialização, bem como a saída da “presença” do “agora e do isto”. Esse processo de virtualização se inseriu no corpo, tornando nossa interioridade orgânica transparente, a tecnologia invade o corpo e passa a compor seu repertório.

“O corpo físico desaparece como algo circunscrito a concretude material da própria pele, osso e carne, e passa a ter outra complementaridade” (Ferreira, 2001, p. 44). Esse corpo convive em um espaço novo, existente ou até mesmo inexistente, socializado. As percepções do corpo são alteradas (Ferreira, 2001).

No mundo virtualizado não há mais fronteiras, já não se sabe o que é vivo e o que não é. A identidade do corpo agora explorada, se dissipa, se perde. Não sabemos mais distinguir o que é verdadeiro e o que é falso, o que é do corpo e o que não é. Diante disso, o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, novos tempos, formas, presenças, brinca, se multiplica. Virtualizar um corpo não é simplesmente desmaterializá-lo, incita outras esferas, assim implica também em uma mudança de identidade, da passagem da solução para uma problemática, insinua um corpo desterritorializado, dessincronizado, coletivizado, que se inventa e reinventa em um movimento constante de atualização.

Esse movimento de virtualização também se inscreve na dança, em sua busca permanente e curiosa pela descoberta. No palco, o virtual tem possibilitado novos diálogos, novos corpos, novas estéticas.

Em uma das cenas de Corpo Aberto, a exemplo desses diálogos inusitados, os corpos de carbono e de silício dialogam, se multiplicam, se revelam, suas texturas se completam e atuam juntas. Incitando-nos a viajar neste universo cênico por suas várias existências, em que corpo e luz, átomo e digital, dançam a mesma cena. Essa pluralidade de imagens em cena nos faz perceber as descontinuidades, entre o real e o virtual, enquanto representações imagéticas que ocorrem em planos diferentes, porém, não em direções opostas.

É nesse ir e vir dessas linhas reais e imaginárias que se desfazem e se refazem os corpos, gerando e transformando formas. Nos impulsionam a dialogar com outras formas de existências corpóreas, que diminuem ou aumentam a distância, que transgridem a submissão do tempo e possibilitam uma nova expressão, uma nova sensibilidade. A Dança Contemporânea problematiza, desestabiliza e desconstrói velhos conceitos para criar novos sentidos. Acrescenta-lhe a possibilidade de novas leituras.

Essas imagens, proporcionadas pela dança em relação com as tecnologias, reconfiguram a relação homem/ambiente e promovem a plasticidade e a polissemia de relações entre o carbono e o silício. Desenham, portanto outras formas de compressão do corpo, longe dos ditames herméticos bipolares. Essas novas compreensões incluem a complexidade, a incerteza, a reversibilidade, a descoberta, a permanência, a impermanência.

## **PARA CONCLUIR**

Os passos que construímos nesta caminhada foram significativos para identificarmos a partir das relações entre dança e tecnologia, novas texturas corpóreas, bem como para apontarmos aproximações com a compreensão de corpo no âmbito da Educação Física.

Neste contexto, as compreensões de corpo a partir dessa relação entre dança e tecnologia rompem com as linhas demarcatórias de pensamentos binários e passam operar a partir de um pensamento recíproco, de interconexão, de diluição. Assim as categorias e os fragmentos abordados se fundem, incitam novas conexões, e negam a oposição de valores. Instaure-se um movimento de eliminação dos opostos, o que abre espaço para reflexão e a destituição de vários pressupostos.

Assim, percebemos que os vídeos de dança analisados revelam-se pertinentes para pensar o corpo na Educação Física, uma vez que apontam um repertório de saberes do corpo que podem ser problematizados por esta área como: a relação possível entre corpo real e virtual, a criação de novos espaços e tempos do corpo destacando o vivido e o instante, bem como uma nova visibilidade do corpo por dentro que promove novos sentidos corporais.

Acreditamos que as referências da dança aqui abordadas também aproximam-se de algumas discussões contemporâneas de corpo presentes na Educação Física, discussões estas que buscam novos enfoques para o mesmo, destituindo fronteiras, possibilitando diálogos entre natureza e cultura, gerando cores e formatos diversos para pensar a realidade corpórea. O corpo evidenciado na relação entre dança e tecnologia, é liberado de seus recônditos, e longe do tolhimento do gesto, pode viver outros tempos, outros espaços, vive, portanto, repertórios inebriantes.

## **REFERÊNCIAS**

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.



- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DOMINGUES, Diana. **A arte no século XIX**: a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FERREIRA, Mirza. **Novos tempos, Novos espaços, Novos corpos...Uma Nova dança**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Campinas, 2001.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo: Ed.34, 1996.
- MATURANA, R. H e VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283p.
- NÓBREGA, Terezinha petrucia da. **Para uma teoria da corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo. Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba: Unimep, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O corpo no cenário da biotecnologia**. Texto apresentado no café Filosófico, 2003.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação**: interfaces entre Corporeidade e Estética. Natal-Rn. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.
- ROBATTO, Lia. **Dança**. Disponível em < [www.minc.gov.br/textos/olhar/danca.htm](http://www.minc.gov.br/textos/olhar/danca.htm) > Acesso em 10 agosto 2001.
- SANTANA, Ivani Lúcia Oliveira de. **(sopa de) carne, osso e silício**: As metáforas (ocultas) na dança-tecnologia. Tese de Doutorado (Doutorado em comunicação e semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **A imagem na cena da Dança Contemporânea**: técnica corporal e aparato tecnológico. IN: Anais do II Congresso Brasileiro de Pós-graduação e Pesquisa em Artes Cênicas, Outubro de 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: Estudo a partir da ginástica Francesa do século XIX. Campina, SP: Autores Associados, 1998.
- VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

**Formato do trabalho: Comunicação oral**

**Laise Tavares Padilha Bezerra**

**End. Rua Cabo do Bacopari, 2089, ponta negra, Natal-RN, cep: 59094-070**

**E-mail:laisepadilha@yahoo.com.br**

**Tecnologia de apresentação: datashowe e TV/vídeo.**

GTT: Corpo e Cultura

Forma de apresentação: Comunicação Oral

## **CORPO, PÓS-HUMANISMO CIBERNÉTICO E METAFÍSICA**

Homero Luís Alves de Lima, Doutor em Sociologia pela UFPE

### **Resumo**

*A pesquisa analisa a produção discursiva pós-humanista agenciada ao dispositivo das novas tecnologias, buscando saber em que medida ela promove rupturas na condição atual do corpo e acena para uma nova formação discursiva.*

## **BODY, CYBERNETICS POSTHUMANISM AND METAPHYSICS**

### **Abstract**

*This research analyses the posthumanist discursive production associated to the new technologies device. The practices discursive analysed suggest a new discursive formation configuration.*

## **CUERPO, POSHUMANISMO CIBERNETICO Y METAFÍSICA**

### **Resumen**

*El transhumanismo es una aproximación interdisciplinaria para comprender y evaluar las probabilidades de superar las limitaciones biológicas aplicando las capacidades de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías levantan profundas cuestiones científicas, sociales y éticas.*

### **Introdução**

O objetivo geral da pesquisa é analisar a produção discursiva pós-humanista agenciada ao dispositivo das novas tecnologias, buscando saber em que medida ela (1) promove rupturas na condição atual do corpo e (2) acena para uma nova formação discursiva.

A produção discursiva pós-humanista é abrangente e imprecisa, de modo que daremos atenção especial aqui aos discursos que defendem abertamente uma posição “pós-humanista” (os Transhumanistas, Extropians, Stelarc, Hans Moravec, Ray Kurzweil, Marvin Minsky) e aos que tematizam e fazem circular e multiplicar enunciados “pós-humanistas” (Hayles, Pant, Gray *et al.*, Baudrillard, Kroker & Kroker).

Da ótica da arqueogenealogia., metodologia por nós adotada, é preciso assinalar um pressuposto fundamental da pesquisa: o objeto “corpo” não preexiste às práticas discursivas que o investem e o produzem. As noções contemporâneas de corpo (corpo pós-orgânico, corpo digital-molecular, corpo virtual, corpo ciborgue, corpo pós-humano, etc.) são produções históricas datadas constituídas pelo conjunto do que é dito no grupo de enunciados e de imagens que o nomeiam, recortam, classificam, descrevem, explicam, julgam (Cf. Foucault, 1995). Ou seja, certas formas de dizibilidade-visibilidade do corpo estão sempre articuladas a uma dada formação discursiva. É nisto que consiste o trabalho da arqueogenealogia: articular um conjunto de enunciados dispersos e heterogêneos às práticas e formações discursivas das quais são dependentes. Do mesmo modo, tomamos as práticas discursivas agenciadas ao dispositivo das novas tecnologias, nomeadamente, o

pós-humanismo cibernético, como práticas de saber e de poder e os efeitos de verdade daí decorrentes, que acenam para uma nova formação discursiva sobre o corpo.

### **O pós-humanismo cibernético e a emergência de uma era pós-biológica**

Hayles (1999) sintetiza a produção discursiva pós-humanista a partir de quatro características que lhe são fundamentais: primeiro, a visão pós-humanista privilegia o modelo informacional ao invés do material, de modo que a corporeidade como um substrato biológico é vista como um acidente da história em vez de uma inevitabilidade da vida. Segundo, a visão pós-humanista trata da consciência, até então considerada como o lugar da identidade pela tradição ocidental, como apenas um acessório. Terceiro, o pós-humano pensa o corpo como uma prótese original que nós todos aprendemos a manipular, de modo que ao se estender ou se substituir o corpo por outras próteses apenas continuamos um processo que iniciou antes mesmo que nascêssemos. Quarto, e o mais importante, por esses e por outros meios, a visão pós-humanista configura o ser humano de modo que ele possa ser articulado, sem emendas, com máquinas inteligentes. Na visão pós-humanista, não há diferenças essenciais ou demarcações absolutas entre existência corporal e simulação de computador, mecanismo cibernético e organismo biológico, teologia do robô e objetivos humanos. Embora o “pós-humano” difira em suas articulações, um tema comum seria a união do humano com a máquina inteligente.

Se outrora o empenho de desconstrução do humanismo já fora tentado pela filosofia, pela teoria social e pela crítica literária, o fato é que a ‘desconstrução’ do humanismo atualmente em curso é alimentada, fundamentalmente, das práticas científicas e tecnológicas dos laboratórios *high-tech* – em que se alinham muitos grupos radicais, como os *Transhumanistas* e os *Extropians*.

O “transhumanismo” apresenta-se como “um novo paradigma sobre o futuro do homem” a partir de “uma aproximação interdisciplinar para compreender e avaliar as probabilidades de superar as limitações biológicas aplicando as possibilidades presentes e futuras das novas tecnologias” ([www.aleph.se/trans](http://www.aleph.se/trans))<sup>1</sup>.

Os trans ou pós-humanistas, valendo-se do avanço dos conhecimentos nos campos da biologia molecular, nanotecnologia, inteligência artificial, biomedicina e das novas tecnologias da informação, perseguem uma forma de vida ‘pós-humana’, vale dizer: uma ‘pós-humanidade’. Os transhumanistas acreditam que é possível “transcender os limites ‘naturais’ impostos por nossa herança biológica” e desafiam a tese de que “o envelhecimento e a morte devam ser inevitáveis” (Max More, 2002)<sup>2</sup>. Um vez que a tecnologia disponível permite “reconstituir a nós mesmos fisiológica, genética e neurologicamente, seremos conhecidos pelas futuras gerações como os primeiros transhumanistas que se transformaram em pós-humanos” (Idem).

Outro discurso articulado ao pós-humanismo é o do artista australiano Stelarc. Ao transformar seu próprio corpo em um campo de experimentações tecnológicas<sup>3</sup>, Stelarc

<sup>1</sup> A WTA, a principal organização transhumanista, foi fundada em 1998 para “dar apoio à discussão, investigação e conhecimento público do pensamento transhumanista de vanguarda” (Cf. [www.transhumanism.org](http://www.transhumanism.org)). Os *transhumanistas* configuram uma verdadeira rede mundial de circulação de idéias envolvendo grupos, institutos, organizações, com sites, eventos, publicações, manifestos. Entre esses grupos ganha destaque os “Extropians” do Extropy Institute – ExT (Cf. [www.extropy.org](http://www.extropy.org)).

<sup>2</sup> Cf. Max More “Uma Declaração Transhumanista”. [www.extropy.org/ideas/principles-es.html](http://www.extropy.org/ideas/principles-es.html).

<sup>3</sup> Veja-se, por exemplo, a performance de Stelarc que recebe o nome *Escultura dentro do estômago*: “A intenção foi projetar uma escultura para o estômago dilatado. A idéia foi inserir uma obra de arte no interior do corpo. A tecnologia invade o corpo e funciona dentro dele não como um substituto protético, mas como

(1997) advoga uma nova era para os humanos que denomina de “pós-biológica” e “pós-evolucionária”. O “pós-humano” representa uma “saída das distinções metafísicas clássicas corpo-alma, homem-máquina”, uma vez que o corpo pode ser reprojetoado, isto é, modificado e diversificado em formas e em funções: “o corpo deve irromper de seus limites biológicos, culturais e planetários” (p.53). Estando o “corpo obsoleto”, trata-se então de reprojeta-lo, de redefinir o que é humano. Sendo assim, “não faz mais sentido ver o corpo como um lugar para a psique ou o social, mas como uma estrutura a ser monitorada e modificada. O corpo não como um objeto de desejo, mas como um objeto de projeto” (p.55).

Para o especialista em robótica e em inteligência artificial Hans Moravec<sup>4</sup>, entramos numa era “pós-biológica” em que o mundo em breve será dominado por “robôs pensantes” livres das “pesadas coerções da evolução biológica”, momento em que não mais se distinguirão da humanidade atual a não ser por sua perfeição técnica e pelo “abandono do corpo”. Um mundo no qual o gênero humano será varrido por uma mutação cultural e destronado por sua própria progênie artificial. “O *Homo sapiens* evoluirá para uma outra espécie: o *Robô sapiens*”, o que fará do homem biológico atual uma criatura definitivamente obsoleta. Para Moravec, “a obsolescência do corpo humano” é um fato consumado; uma vez que “a parte biológica não é necessária”, a tarefa principal consiste então em desembaraçar-se da carne supérflua que limita o desenvolvimento tecnológico de uma humanidade em plena metamorfose.

Já o físico e matemático Ian Pearson, acredita que neste século “a humanidade irá se fundir às máquinas e ganhar vida eterna”<sup>5</sup>. O controle sobre o código genético abrirá caminho para um tipo de configuração que ligue o humano diretamente às máquinas. Quando isso acontecer, “o *Homo sapiens* dará origem ao *Homo ciberneticus*”. Uma outra fusão esperada entre os seres humanos e as máquinas é aquela que envolve a conexão cérebro e computador. Poderemos fazer uma conexão entre o mundo das máquinas e o mundo biológico, momento em que “começaremos a produzir ciborgues, com uma consciência parte humana, parte máquina”. Chegará o tempo em que nossa memória e pensamentos estarão 99% no ciberespaço. “Logo chegaremos à conclusão de que o corpo não é tão importante e poderemos transferir também o nosso lado biológico para o computador sem perder a sensação de ser humano”, afirma Pearson. Finalmente, “poderemos transmitir todo o nosso cérebro para as máquinas e nos tornar imortais”<sup>6</sup>. É possível que “as crianças de hoje vivam eletronicamente para sempre e a minha seja a última a morrer”, conclui<sup>7</sup>.

---

um ornamento estético. (...) O corpo oco torna-se um hospedeiro, não para um eu ou uma alma, mas simplesmente para uma escultura” (p.57).

<sup>4</sup> Veja a matéria “A Era do Robo Sapiens” da revista *Superinteressante*, Especial: Vida High-Tech, novembro de 2000. Hans Moravec é autor do livro *Robôs: De meras Máquinas a Mentas Superiores*.

<sup>5</sup> Veja a matéria “A vez do Homo Ciberneticus” da *Superinteressante*, Especial: Vida High-Tech, novembro de 2000.

<sup>6</sup> O transhumanista, especialista em inteligência artificial, Marvin Minsky expressa precisamente este sonho quando afirma que em breve será possível extrair as memórias humanas do cérebro e transferi-las intactas para discos de computador – momento esse em que teremos alcançado a imortalidade efetiva.

<sup>7</sup> De fato, para os “pós” e “transhumanistas”, a *informação* é a chave para a imortalidade. Isso porque ela resistiria à destruição causada pelo tempo. Embora seja deste mundo, ela não morre com a carne. Daí que o corpo é visto como um suporte temporário para a “informação que quer se libertar”. Convém assinalar que a idéia de que a informação pode permitir uma superação dos limites espaciais e temporais constitui o maior

Para Ray Kurzweil<sup>8</sup>, em duas ou três décadas, os cientistas “escanearão os cérebros humanos nos mínimos detalhes e fabricarão computadores idênticos”. Toma como exemplo a nanotecnologia, que ao construir de máquinas minúsculas, do tamanho de moléculas, possibilitará a construção de “neurônios artificiais, com todas as sutilezas dos naturais”. O mundo imaginado por Kurzweil será aquele em que o “homem” poderá implantar em seu sistema nervoso “chips para melhorar a memória ou a capacidade de raciocínio. Ou, se preferir, escaneará o seu cérebro e depois fará um download para um robô que herdará sua inteligência, suas idéias, seu passado”<sup>9</sup>.

### **Da oposição metafísica mente/corpo na inteligência artificial**

A partir das descrições acima, podemos tecer algumas considerações. Começemos pela oposição metafísica mente/corpo.

Desde já, é importante assinalar que a relação entre a tecnologia e a metafísica é estreita. Heidegger (2002) assevera que a dimensão central da história moderna – a tecnologia – tem origem, em última instância, na metafísica, na interpretação da natureza como *res extensa* e à posição central atribuída ao sujeito e às suas representações. Para nós, é fundamental perceber como a metafísica opera desde o interior dos discursos agenciados às novas tecnologias.

É próprio ao modo de operar da metafísica a instituição e demarcação de oposições binárias inteligível/sensível, mente/corpo, material/imaterial, essência/aparência, natureza/cultura. E essas oposições binárias implicam uma hierarquia violenta ao fazer com que um dos pólos comande lógica e axiologicamente o outro – enquanto um dos termos por ocupar o lugar mais alto é valorizado e tido como positivo, o outro é desqualificado como negativo (Cf. Derrida, 2001).

É exatamente o que ocorre nos discursos pós-humanistas no concerne à relação mente e corpo. A mente, o cérebro, a consciência é valorizada como o positivo da relação enquanto o corpo - “o outro” - é rebaixado à condição de pura negatividade, desvalorizado, portanto. O fundamental é perceber que essa hierarquia se estabelece na base de uma violência originária. E mais: perceber também que os discursos na verdade não fazem senão repetir e não ultrapassar as fronteiras metafísicas que desejam transgredir.

A análise nos permitiu identificar a plena vigência da metafísica nos discursos mais diretamente relacionados à inteligência artificial que se repete nas oposições mente/corpo, material/imaterial e se desdobra na *desvalorização* do corpo, do biológico, do sensível. A valorização da mente, da inteligência como sendo o “próprio” do homem, essa metafísica, que remonta não apenas a Descartes, mas a Platão, ganha consistência hoje no desejo de imortalidade agenciado às propostas de se “escanear o cérebro humano” e fazer “download da mente” para um computador (“poderemos transmitir todo o nosso cérebro para as máquinas e nos tornar imortais”). Ora, a vontade metafísica da imortalidade pode ser realizada a partir do momento em que a mente estiver liberta dos obstáculos que o “corpo biológico” impõem. O corpo, como signo que corporifica a doença e a morte, é deslocado em favor de um espírito puro (“chegará o tempo em que nossa memória e pensamentos estarão 99% no ciberespaço”).

---

sonho dos ciberneticistas. Já nos anos 1950, Norbert Wiener afirmava que todas as coisas vivas “são padrões que se perpetuam”; e, como “um padrão é uma mensagem”, elas podem vir a ser “transmitidas como mensagens”.

<sup>8</sup> Veja a matéria “Inteligência Artificial” da Revista *Superinteressante*, Julho de 2001.

<sup>9</sup> Ver também “Ser Humano Versão 2.0”. Autor: Ray Kurzweil. *Folha de São Paulo*, 23/03/2003. Caderno Mais!, pp. 4-9.

Ora, o platonismo atua aqui com todo seu vigor. Como se sabe, a metafísica de Platão<sup>10</sup> dissociava a alma imortal do “corpo prisão da alma”. O corpo, sujeito à morte, associado ao mundo do *vir-a-ser*, constitui um entrave ao impulso da alma em direção ao mundo do ser e das idéias eternas.

A hipótese do “download” da memória biológica para a memória eletrônica do computador sempre evocado pelos teóricos da inteligência artificial faz lembrar a crença de Platão e dos pitagóricos na “metempsicose”, isto é, na reencarnação sucessiva das almas. Ao longo de várias gerações, a alma imortal deveria migrar para corpos mortais na sua lenta e progressiva trajetória de purificação.

Assim, a análise nos permitiu apreender no corpo dos discursos uma série de ambigüidades expressa nos pares antigo/novo, biológico/pós-biológico que revelam não apenas dificuldades na ultrapassagem dessas oposições, como também demonstram certas continuidades, repetições da metafísica.

Daí a importância de perceber o jogo que se estabelece a partir do par ambivalente antigo/novo como uma estratégia de legitimação do discurso. Ou seja, o velho, o arcaico, o obsoleto, ao mesmo tempo em que é descartado (“a obsolescência do corpo”; “a parte biológica não é necessária”) é também requisitado para legitimar o “novo” que se anuncia quando velhas metáforas biológicas, evolucionárias são mobilizadas para justificar a emergência do “pós-biológico”: “o *Homo sapiens* evoluirá para uma outra espécie”. Do mesmo modo que a ambigüidade manifesta no par biológico/pós-biológico expõe a plena vigência da idéia de evolução, do paradigma evolucionista, ela também revela que coabitam estranhamente no elemento do discurso um desejo de superação e uma insistência no ‘homem’. Embora o “*Robô sapiens* fará do homem biológico atual “uma criatura definitivamente obsoleta”, entretanto, chegará o dia em ele “não mais se distinguirá da humanidade atual”; “sem perder a sensação de ser humano”). De fato, essas e outras ambivalências são comuns aos discursos dos pós-humanistas que, para advogarem o advento de um “mundo pós-biológico”, as utilizam como uma estratégia de legitimação discursiva.

Assim, do ponto de vista da análise que estamos realizando é fundamental assinalar um dos pressupostos centrais da arqueo-genealogia. Cabe a ela “multiplicar as diferenças, baralhar as linhas de comunicação e se esforçar para tornar as passagens mais difíceis (Foucault, 1995: 194). Ora, a saída “para fora da metafísica” é muito mais difícil de ser realizada do que, em geral, imaginam aqueles que julgam tê-la realizado há muito tempo. Em geral, eles próprios estão “mergulhados na metafísica por todo o corpo do discurso que pretendem ter libertado dela” (Derrida, 1995: 237). Na verdade, o desejo de *ultrapassagem* da metafísica, acaba por realizar a própria metafísica ao repeti-la.

### **Fim do corpo?**

A produção discursiva que aqui tomamos como material de análise se insere no campo da *teoria social contemporânea* (Featherstone *et al.*, 1995; Baudrillard, 1993, 1996 e 2001; Kroker & Kroker, 1996; Le Brenton, 2003; Paula Sibilia, 2002), os estudos que delineiam os campos da *Antropologia do Ciborgue* (Haraway, 2000; Gray *et al.*, 1995), e dos *Estudos Feministas de Ciência e Tecnologia* (Hayles, 1999; Plant, 1999)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> A metafísica de Platão é caracterizada pela distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível. Ela estabelece uma clara distinção entre o mundo das verdades e das essências, chamadas também “Idéias” – que são imutáveis, objetivas e universais – objeto da ciência, e o mundo das “aparências” – que são cambiantes, subjetivas e incertas – objeto de opinião. Daí decorrem as oposições metafísicas clássicas: sensível/inteligível, essência/aparência, episteme/doxa, e também a oposição corpo/alma, uma vez que o corpo pertence ao mundo sensível.

<sup>11</sup> Apresentaremos aqui apenas uma síntese de nosso trabalho de pesquisa.

Em que pesem as diferenças e tensões existentes entre os discursos em questão, em última análise, corroboram para multiplicação e repetição de enunciados *pós-humanistas*. Precisamente, interessou-nos identificar os “enunciados-matriz”, tais como “corpo pós-orgânico”, “corpo pós-humano”, “corpo ciborgue”, “corpo virtual”, “corpo digital”, “fim do corpo”, etc., que acenam para novas configurações do corpo e mesmo para uma nova formação discursiva (“o pós-humano”?, “pós-humanidade”?).

Hayles (1999), Plant (1999), Baudrillard (1996 e 2001), Kroker & Kroker (1996) se aproximam ou se distanciam em relação a um tema fundamental: o desaparecimento (apagamento) do corpo no âmbito das tecnologias digitais.

Para Kroker & Kroker (1996), subjacente aos discursos que glorificam as tecnologias digitais está a recusa desesperada da realidade de “decadência da carne” e o desejo de fuga do corpo orgânico para o corpo tecnológico puro. No âmbito das tecnologias digitais, o corpo é capturado pela linguagem de programação informática e acaba “desaparecendo” num processo irreversível de digitalização e desmaterialização numérica. Neste ponto, se aproximam de Baudrillard (1996) que relaciona as novas tecnologias digitais a um “projeto de desaparecimento irreversível”. No horizonte da “desaparição total”, o corpo não escapa à “vertigem da desencarnação”.

Diferentemente de Baudrillard e Kroker & Kroker, as feministas Plant (1999) e Hayles (1999) não vêem nas novas tecnologias digitais e na virtualização do corpo uma espécie de “desencarnação” e “desaparição”, mas sim uma reencarnação, uma possibilidade de multiplicação do corpo. A presença da “carne cibernética” não significa o fim da carne. Neste ponto, citemos Plant (1999): com a revolução digital, longe de sumir na imaterialidade da lógica numérica, o corpo está se complicando, replicando-se, escapando de sua organização formal. Hayles (1999), por sua vez, reconhece que a corporeidade tem sido sistematicamente apagada na construção cibernética do “pós-humano” e chega mesmo a qualificar os ciberneticistas atuais de “os devoradores da carne”. Com efeito, Hayles observa que o “apagamento da corporeidade” é uma característica tanto do discurso do sujeito humanista liberal como do pós-humanismo cibernético, uma vez que ambas as práticas discursivas operam a partir das oposições corpo/mente, material/imaterial. Daí que, segundo ela, pós-humanistas cibernéticos, como Hans Moravec e Marvin Minsky, mantêm uma relação de continuidade (e não de ruptura) com a tradição do humanismo liberal, dado que continuam a valorizar a “mente racional” e a “cognição” em detrimento da corporeidade, esta ainda tematizada como se fosse um “suplemento” da mente.

Hayles também faz objeções aos “teóricos do desaparecimento do corpo”, tais como Baudrillard e Kroker & Kroker. Os novos cenários tecnológicos e culturais apontam evidências que permitem contestar a “tese do desaparecimento do corpo”. Ao contrário, diz ela, é possível observar a emergência de uma “nova subjetividade”, que denomina de “pós-humana”, nascida a partir do cruzamento da materialidade da informática com a imaterialidade da informação.

Em relação às posições teóricas de Hayles é possível ainda fazer algumas considerações. No exato momento em que dirige suas críticas ao “sujeito humanista liberal” e ao pós-humanismo cibernético, Hayles parece mostrar-se refém de um certo “antropocentrismo essencialista”. Senão vejamos os enunciados, podemos repetir: “a desconstrução do sujeito humanista liberal é uma oportunidade para trazer de volta a carne que continua a ser apagada nas discussões contemporâneas sobre sujeitos cibernéticos” (p. 5). Ora, o enunciado-chave “trazer de volta a carne” (dado que a “informação perdeu seu corpo”, podemos ainda acrescentar) revela uma certa nostalgia por uma origem perdida (o corpo orgânico-natural?), eis o que estamos identificando como essencialismo metafísico.

Questão semelhante pode ser dirigida a autores como Le Breton (2003) e Paula Sibilia (2002).

Ao discutir o ciberespaço, cultura virtual e as tecnologias digitais, Le Breton (2003) assevera que, mesmo em “um mundo sem corpo, equipado de chips eletrônicos e de modificações genéticas ou morfológicas, certamente, continuamos a ser carne”, pois (...) o sensível permanece” (p. 136). Para ele, o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, “qualquer modificação de sua *forma* implica uma outra definição de sua humanidade” (Idem, *ibid*). Se as fronteiras do homem são traçadas pela carne que o compõe, suprimir ou acrescentar componentes modifica a identidade pessoal que é própria ao homem e suas referências aos olhos dos outros” (p. 136)<sup>12</sup>.

Em relação à atual proliferação de discursos vinculados ao universo pós-orgânico, pós-biológico e pós-humano em que o corpo parece desaparecer na “imaterialidade da informação”, seguindo o caminho aberto por Hayles, Sibilia (2002) identifica o que denomina de “a teimosia da carne” ou “teimosia da organicidade”. “Contudo”, diz ela, “o corpo biológico ainda se ergue. E a sua materialidade se rebela: por vezes, ele parece ser orgânico, demasiadamente orgânico” (p. 94).

Como podemos ver nessa breve descrição, temos todos os ingredientes que revelam traços de essencialismo e de humanismo metafísicos nas posições de Le Breton e de Sibilia: “teimosia da organicidade”; “continuamos a ser carne”; “o sensível permanece”; “o corpo biológico ainda se ergue (...) ele parece ser orgânico, demasiadamente orgânico”; “qualquer modificação de sua forma implica uma outra definição de sua humanidade”.

### **Considerações finais:**

#### ***“O pós-humano”: uma nova formação discursiva?***

Estamos no limiar de uma nova formação discursiva? Como pudemos verificar na análise, a produção discursiva do campo da teoria social responde positivamente à questão, momento em que ganha consistência a idéia do pós-humano como aquela que melhor traduz as novas configurações.

No contexto da antropologia do ciborgue (Cf. Downey, et al., 1995), a figura emergente do ‘pós-humano’ ou do ‘trans-humano’ seria aquela que hoje melhor corporifica a intensa integração entre componentes tecnológicos e biológicos, vidas orgânicas e inorgânicas, humanos e não-humanos.

Embora Hayles (1999) procure se posicionar criticamente em relação a diversas vertentes teóricas do pós-humanismo, particularmente aquelas que estão empenhadas na construção de um “pós-humano cibernético desincorporado” (Extropians, Transhumanistas, Stelarc, Hans Moravec, Marvin Minsky), assevera que estamos no limiar de uma nova formação histórica que também denomina de “pós-humano”. Para Hayles, o pós-humanismo cibernético não esgota os significados do pós-humanismo.

Para Kroker & Kroker (1996), estamos vivendo em um tempo histórico decisivo: “a era do pós-humano”. Um “ser digital”, uma “espécie virtual”, está nascendo a partir da linguagem de códigos de computador, da fusão da realidade digital e da engenharia genética. Desenvolvimentos tecnológicos mais recentes nos campos da engenharia de tecidos, da inteligência artificial e da engenharia genética estão convergindo para a criação da ‘carne artificial’, preparando assim o solo para o nosso “futuro terminal”. Nesse ponto, lembramos o mais recente livro do sempre polêmico Fukuyama (2003) que recebe o sugestivo título “Nosso Futuro Pós-Humano”.

---

<sup>12</sup> “(...) uma desordem introduzida na configuração do corpo é uma desordem introduzida na coerência do mundo” (Le Breton, *op.cit.*, p. 136).



Para Rosnay (1997), uma forma de vida *híbrida* – simultaneamente, biológica, mecânica e eletrônica – está em vias de nascer: o “cibionte”. Como indica a própria etimologia da palavra, o cibionte é formado a partir da “cibernética” e da “biologia”. Uma etapa determinante para o nascimento do cibionte é a confluência da biologia com a informática, que anuncia uma nova era da bioeletrônica e das interfaces diretas entre o cérebro do homem e as máquinas destinadas ao tratamento da informação.

Como podemos ver, quando escavamos o “solo arqueológico” que dá condição de possibilidade à nova formação discursiva, vale dizer, ao “pós-humano”, identificamos o *a priori* histórico da informação delineado a partir da confluência da cibernética, tecnologias da informação e biologia molecular.

A nosso ver, a nova formação discursiva apresenta duas características essenciais: a mudança de “centro” e a imortalidade do pós-humano.

Na passagem do humano ao pós-humano, o conceito de “homem” é deslocado em favor da idéia de “programa”, de “código”. Eis o que estamos designando de mudança de centro: o espaço vazio deixado pelo desaparecimento do homem é preenchido por uma *matriz chamada código genético*. E essa mudança constitui um dos principais desdobramentos das desconstruções realizadas pelos discursos agenciados ao dispositivo das novas tecnologias.

No horizonte do paradigma cibernético-informacional, de matriz molecular-digital, a morte não se afigura mais um acontecimento fatal, devendo mesmo ser apagada. Podemos repetir o argumento de Baudrillard (1993), a imortalidade passa para o lado do código genético, único índice imortal que permanece, único traço que se imortaliza na matéria viva pelo movimento perpétuo do código: “imortais não mais segundo a alma, que desapareceu, nem mesmo segundo o corpo, que está em processo de desaparecimento, imortais segundo um código genético intemporal” (Baudrillard, 1993: 45).

Na realização do pós humano como “programa”, impõe-se a necessidade de “reprogramação” de todas as variações genéticas, biológicas; reprogramação da morte, dado que, do ponto de vista da lógica de programação cibernético-informática, a doença, o envelhecimento e a morte são vistas como erros, falhas na programação. Pobre da morte, outrora era vista como condição ontológica fundamental do *Dasein*; domesticada, hoje nem ela mesma está a salvo da lógica de programação cibernético-informática.

Com efeito, é importante voltarmos a insistir em um ponto. Tais construções teóricas não resultam numa superação da metafísica. O “pós-humano”, uma “pós-humanidade”, não significa necessariamente uma “saída para fora” da metafísica. Em que pesem todas as desconstruções do humanismo realizadas pelas práticas discursivas agenciadas às novas tecnologias, a metafísica ainda vive e atua no âmago mesmo da nova formação discursiva, uma vez que elas operam na base de certas oposições metafísicas (mente/corpo, sensível/inteligível, material/imaterial) que tornam problemáticas as ultrapassagens que postulam.

### Referências Bibliográficas

- BAUDRILLARD, Jean. (1993), “Vida Eterna e Imortalidade”, in *A decadência do futuro e a construção do presente*. Tradução de Lea Freitas. Florianópolis, Editora da UFSC.
- \_\_\_\_\_. (1996), *A Troca Simbólica e a Morte*. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail U. Sobral. São Paulo, Loyola.
- \_\_\_\_\_. (1996c), *O Crime Perfeito*. Tradução de Silvina Rodrigues Lopes. Lisboa, Relógio D’Água.
- \_\_\_\_\_. (2001), *A Ilusão Vital*. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

- DERRIDA, Jacques. (1995), *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo, Perspectiva.
- \_\_\_\_\_. (2001), *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica.
- DOWNEY, Gary L. (et. al.). (1995), “Cyborg Antropology”, in GRAY, Chris H. et. al. (orgs.), *The Cyborg Handbook*. Nova York, Routledge, pp. 341-346.
- FEATHERSTONE, Mike; BURROWS, Roger (orgs.). (1995), “Cultures of Technological: Embodiment: An introduction”, In M. Featherstone e R. Burrows (orgs.), *Cyberspace/Cyberbodies/Cyberpunk: cultures of technological embodiment*. Londres, SAGE Publications.
- FOUCAULT, Michel. (1995), *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª edição, Rio de Janeiro, Forense Editora.
- GRAY, Chris H. et al. (eds.) (1995), *The Cyborg Handbook*. Nova York, Routledge.
- HARAWAY, Donna. (2000), “Manifesto Cyborg”. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, in T. T. da Silva (org.), *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*, Belo Horizonte, Autêntica.
- HAYLES, Katherine. (1999), *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago, The University of Chicago Press.
- HEIDEGGER, Martin. (2002), *Ensaio e Conferências*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Vozes.
- KROKER, Arthur & Marilouise Kroker. (1996), *Hacking The Future: stories for the flesh-eating 90s*. New York, ST. Martin's Press.
- LE BRETON, David. (2003), “Adeus ao Corpo”, in NOVAES, Adalberto (Org.) *O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 123-137.
- PLANT, Sadie. (1999), *Mulher Digital: o feminismo e as novas tecnologias* Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.
- ROSNAY, Joël. (1997), *O Homem Simbiótico: perspectivas para o terceiro milênio*. Tradução de Guilherme João de Freitas. Metrópolis, Vozes.
- SIBILIA, Paula. (2002), *O Homem Pós-Orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- STELARC. (1997), “Das Estratégias Psicológicas às Ciberestratégias: a protética, a robótica e a existência remota”, in D. Domingues (org.), *A Arte no século XXI: a humanização das novas tecnologias*. São Paulo, Unesp Editora.
- WIENER, Norbert. (1970), *Cibernética – ou controle e comunicação no animal e na máquina*. Tradução de Gita K. Ghinzberg. São Paulo, Polígono.

**Endereço:** Homero Luís Alves de Lima. Rua Engenheiro José Brandão Cavalcante, n. 816, apt. 104, Imbiribeira, Recife - PE. CEP: 51170-130

E-mail: [homeroluis@uol.com.br](mailto:homeroluis@uol.com.br)

Fone: (081) 34223030

## **CORPOREIDADE E ENVELHECIMENTO: O SIGNIFICADO DO CORPO NA VELHICE**

Eliane Jost Blessmann  
Mestre em Ciências do Movimento Humano  
Raquel da Silveira  
Licenciada em Educação Física

### **Resumo**

*Diante de tantas mudanças que ocorrem no corpo com o envelhecimento, e que cada vez o afastam mais do corpo idealizado pela sociedade, cujo valor está no corpo jovem, belo e forte, é que nos questionamos quanto ao significado do corpo na velhice. Na busca de significados o corpo se torna signo, se distingue de um fenômeno que diz respeito a uma composição biológica, e passa a referir-se a um conjunto de representações ao qual o sujeito referencia a sua realidade de corpo, e é através do caminho hermenêutico que alcançamos a interpretação.*

*Palavras-chave: corpo, corporeidade, velhice.*

### **Abstract**

*Due to the lot of changes occurring at the body when it is getting old, what more and more deviates it from the body idealized by the society, in which the value is in a young, beautiful and strong body, it is then when we put into question the meaning of the body in the oldness. Looking for significations the body becomes a sign, distinct from a phenomenon of biological composition and it is now referred to a representativ set to which the person refers his body reality, and it is through na hermeneutic way that we get the interpretation.*

*Keywords: body, corpority, oldness.*

### **Resumo**

*Delante de tantos cambios que ocurren en el cuerpo con el envejecimiento y que cada vez lo alejan más del cuerpo idealizado por la sociedad, cuyo valor está en el cuerpo joven, bello y fuerte, es aquí que nos preguntamos en cuanto al significado del cuerpo en la vejez. En la búsqueda de los significados, el cuerpo se torna un signo, que se distingue de un fenómeno ligado a una composición biológica y viene a referirse a un conjunto representativo al cual el sujeto relaciona su realidad sobre el cuerpo y es a través del camino hermenéutico que alcanzamos la interpretación.*

*Palavras-chave: cuerpo, corporidad, vejez.*

### **Introdução**

Para falarmos sobre o significado do corpo na velhice é preciso, em primeiro lugar, esclarecer o que é velhice, e conseqüentemente, quem é velho na nossa sociedade. A velhice pode ser compreendida como uma etapa da vida, assim como a infância e a adolescência, e velho, no Brasil, é quem tem 60 anos ou mais. Porém, dizer que a velhice inicia aos 60 é mero produto de uma definição social. A sociedade estabelece uma idade para o início da velhice em resposta às mudanças evolutivas comuns à maioria das pessoas dos vários grupos etários, considerando os fatores biológicos, históricos e sociais, segundo Neri e Freire (2000). Assim, a ONU (Organização das Nações Unidas) estabeleceu, através da Resolução 39/125 de 1982,

60 anos para os países em desenvolvimento, e 65 para os países desenvolvidos, tendo como referência a idade para a aposentadoria e a expectativa de vida, que é maior nos países desenvolvidos.

Sob a ótica do determinismo biológico, que prevalece na maioria das definições de envelhecimento, este está, habitualmente, associado às mudanças físicas, tais como, perda de força, diminuição da coordenação e do domínio do corpo e deterioração da saúde, e às mudanças cognitivas evocadas por problemas na memória e aquisição de novos conhecimentos, entre outras. Entretanto, o envelhecimento é um processo complexo e heterogêneo, pois as pessoas não envelhecem da mesma forma e nem ao mesmo tempo, devendo ser levados em consideração as diferenças individuais e a relação com fatores ambientais e sociais.

Quanto ao corpo, imagens são fartamente disseminadas em jornais, revistas, televisão e anúncios. Mas são imagens da juventude, saúde e beleza de determinados corpos, que se apresentam como ideal a ser alcançado, muito distante da realidade do corpo envelhecido. Entretanto, independente de um ideal, vivemos um corpo, o corpo é a condição carnal que nos dá acesso ao mundo. E a dinâmica que expressa o modo de ser do homem e que só pode ser compreendida no vivido é a corporeidade, e dela o corpo só emerge pela ajuda da linguagem que o significa.

O corpo que é realidade concreta da existência do homem é natural, mas também pode ser compreendido simbolicamente quando enfatizada a sua dimensão cultural. O corpo simbólico se distingue de um fenômeno que diz respeito a uma composição biológica, fisiológica ou orgânica e passa a ser visto como signo. Como signo, o corpo não se refere apenas ao corpo presente, mas a um conjunto de representações ao qual o comunicante, sujeito de nossa pesquisa, referencia uma realidade ou vivência de corpo.

Ao colocarmos o corpo na condição de signo, estamos evidenciando sua presença na linguagem humana como portador de sentido, portanto, passível de interpretação, e então, buscamos o caminho hermenêutico para a sua compreensão.

### ***1 Pensando o corpo e o envelhecimento***

Muitas vezes nos surpreendemos pensando o corpo em oposição à mente, velho em oposição ao novo, idoso ao jovem, gordo ao magro, a cultura se contrapondo à natureza, e o corpo conhecido em oposição ao corpo vivido. Tais situações caracterizam um dualismo. O dualismo, segundo Highwater (1992), é uma forma de pensamento que influenciou a nossa cultura e serviu de referência para o sistema de valores no qual se assenta a nossa sociedade.

A mentalidade dualista penetrou tanto no ensino católico como protestante, com isto justifica-se que tenha se evidenciado durante séculos e que permaneça até os dias de hoje. Podemos considerar como resquícios dessa forma de pensar, as freqüentes alusões à mente jovem e corpo velho, dissociando corpo e mente. Se por um lado essa mentalidade dualista permite justificar que a pessoa não se sinta velha espiritualmente, apesar de reconhecer que o corpo está velho face às mudanças na sua aparência e funcionalidade, por outro, pode revelar uma forma preconceituosa de conceber a velhice segundo Erbolato (2000), que afirma: “velhice não é estado de espírito” (p. 51). De acordo com a autora citada, tratar a velhice como tal é negar as transformações do corpo, o que implica em negar uma parte relevante do próprio idoso.

Para a filosofia, a visão dualista de homem tem origem na tradição antropológica ocidental, influenciada, segundo Grandó (2001), pelas concepções de Platão (430-347 a.C.)

“de que o corpo é o elemento material onde a alma repousa” (p. 63). Daí a idéia de corpo invólucro e de sua pouca importância, expressa até hoje, conforme podemos verificar, o que ratifica a escala hierárquica que exalta a mente e o espírito e denigra o corpo.

O corpo na antiguidade clássica era diminuído ante a mente que formula idéias, a alma que é imortal ou ao espírito que o habita. E como nessa época havia um domínio dos mais velhos em relação a apropriação do saber, a velhice era reconhecida socialmente e tinha um valor simbólico positivo.

No renascimento, o corpo passa a ser descrito em sua anatomia interna, e com Descartes, é comparado a um mecanismo. O corpo concebido pela lógica cartesiana é pertencente ao domínio da natureza, é puramente material, assim como a mente é puramente razão, princípio que autoriza a razão e a ciência a conhecê-lo e dominá-lo. A teoria cartesiana concebendo o corpo como máquina foi incentivo ético para a Revolução Industrial no Ocidente, segundo Highwater (1992), produzindo um corpo utilitário, predominando a racionalidade e o trabalho produtivo próprio para os mais jovens, que neste contexto, detinham a força e a inteligência. Assim, a velhice passa a ser reconhecida pela decadência física e ausência de papéis sociais.

Na sociedade pós-industrial, caracterizada pela difusão do saber e da informação, por uma tecnologia que ultrapassa a ciência e a máquina para tornar-se social e organizacional, surge uma nova forma de controle, onde o corpo dominado não é apenas o do trabalhador, como antes o foi, afirmam Villaça e Goés (1998). Surgem redes e imagens destinadas a controlar o cidadão consumidor através da produção de serviços e desejos.

O verbo conjugado pelo capitalismo “eu tenho”, passou do eu tenho coisas a eu tenho um corpo, à semelhança do que pregava o cristianismo quando dizia que éramos uma alma e tínhamos um corpo. Pensar o corpo nessa perspectiva é recolocá-lo na visão dualista corpo e mente, reposicionando-o na escala hierárquica e a ele atribuindo o maior valor. O apelo a imagem nos afasta da compreensão da unidade do ser humano, equivale a pensar o corpo como objeto a ser moldado, como algo fora de si, no mesmo momento em que se inscreve uma nova corporeidade, uma nova maneira de ver o homem. A corporeidade nos permite perceber que o homem é corpo.

O paradigma da corporeidade rompe com o modelo cartesiano, afirma Freitas (1999), deixando de fazer distinção entre a essência e a existência, ou a razão e o sentimento. Sob a ótica da corporeidade “o cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. ( ... ) É como corpo que o homem surge, é também como corpo que ele morre.” (p.62)

Nietzsche (1844-1900) problematizou a condição do corpo que sempre aparecia como objeto, questionando-a. Para ele as pessoas deveriam ser inteiramente corpo e mais nada, “sou todo eu corpo, e nada mais; alma é uma palavra que designa uma parte do corpo” (Nietzsche, 1974, p.36). Mas é Merleau-Ponty (1999) que procura formular um conceito de corpo não mais orientado pelo dualismo mente-corpo, que o coloca na condição de objeto, mas sim como um modo de ser, modo de se manifestar no mundo, reconhecendo que a presença do homem no mundo é corporal, esta é a sua forma de ser no mundo: “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (p.208). A idéia de corpo concebida por Merleau-Ponty nos remete à corporeidade.

Viver é assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, diz Bernard (1995), e essa condição carnal é ser um corpo. A presença do homem no mundo é corporal. No processo de envelhecimento o corpo assume

papel preponderante pois é nele que se dão as mudanças, não só na aparência, como nas suas funções, o que faz com que a velhice seja temida.

A importância do corpo no processo de envelhecimento, segundo Bernard (1995), também pode ser justificada pelo que ele representa. O autor chama de ambivalência do corpo o fato dele representar a vida e suas possibilidades infinitas, e ao mesmo tempo, proclamar a morte futura e a finitude existencial. São as duas faces do corpo, de um lado a face dinâmica, ávida de desejos, e de outro, a face da temporalidade, da fragilidade e do desgaste. Em se tratando de envelhecimento implica reconhecer no corpo o potencial e também as limitações da velhice.

Bruhns (2000), coloca a finitude ressaltada por Bernard, juntamente com a visibilidade, como as duas principais características do caráter corpóreo. A visibilidade, segundo a autora, assume grande importância na sociedade contemporânea onde se destaca uma forte ênfase na aparência física e na imagem visual.

Essas características do caráter corpóreo, a finitude e a visibilidade, contribuem significativamente para a rejeição ou o temor da velhice, que podem ser traduzidas pela proximidade do fim ou da morte, e ainda, com uma aparência indesejada, pois é difícil aceitar uma imagem envelhecida em uma sociedade que tem como referência a beleza da juventude.

As referências à juventude, à beleza, à estética, são apenas referências a um corpo objetivo, imagem empobrecida do corpo fenomenal segundo Merleau-Ponty. O corpo definido por Lepargneur (1994) é o que melhor esclarece o corpo fenomenal de Merleau-Ponty, para ele o corpo é “centro de significações que vem de dentro ou de fora da pessoa” (p. 29). Com isso ele quer dizer que cada indivíduo forma aos poucos uma imagem do próprio corpo, a partir de seus sentimentos de revolta ou de aceitação, compartilhados com a imagem cultural que lhe é transmitida.

## ***2 O significado do corpo na velhice***

Dado ao fato de o corpo ser tanto natural como produto da cultura o que o define é o seu significado, cujo sentido difere para cada pessoa e para cada sociedade, o que vai além das semelhanças biológicas que são universais. Foi sob esta perspectiva que procuramos encontrar o significado de corpo na velhice nas entrevistas que realizamos<sup>1</sup>, no emaranhado de sua complexidade e heterogeneidade, resultante da mútua dependência entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais que interagem no ser humano no processo de envelhecimento como em qualquer outro fenômeno.

Sabemos que a velhice é inerente ao processo da vida, do mesmo modo que o nascimento, o crescimento, a reprodução e a morte, eventos comuns a todos os seres vivos, e que só não envelhece quem morre antes. Mas nem por isto a velhice é aceita, e tão pouco justificada, assim como é difícil aceitar a morte. E a velhice, como diz Beauvoir (1990), é vivida no corpo, e uma vez que sabemos que a velhice o habita, o corpo, esse estranho, nos inquieta.

Mesmo que se queira negar a velhice, seus primeiros e mais evidentes sinais se manifestam na aparência, e isto ninguém ignora, de forma que o espelho passa a ser o principal acusador de sua manifestação, como nos revela Ana<sup>2</sup>: “*a gente achava que não ia chegar na velhice, mas eu vejo pelo espelho*”, assim, podemos dizer que a velhice se confirma

<sup>1</sup> Foram realizadas 12 entrevistas com 11 senhoras e um senhor participantes do Projeto de Extensão CELARI da UFRGS/ESEF, na faixa dos 63 a 81 anos de idade.

<sup>2</sup> Os nomes utilizados no transcrito deste trabalho são fictícios.

externamente. Entretanto, como diz Maria: *“envelhecendo eu não estou, pode meu corpo estar”*. Este é um indicativo de que as mudanças físicas não são suficientes para marcar a identidade da velhice, pois são diferenças que se expressam materialmente em seu corpo, há também a expectativa de mudanças de comportamento que foi incorporada durante toda a sua existência, como se houvesse um comportamento adequado a uma pessoa de idade, marcado pela sobriedade e pela incapacidade, e ela não se vê assim. As mudanças também são significadas discursivamente, e no discurso, para ser velho não basta aparentar, é preciso agir como tal.

No discurso do idoso está presente a visão mecanicista de corpo, modelo fornecido pela ciência predominante no Renascimento, a mecânica, aspecto que pode ser observado nas palavras de Isabel: *“eu acho que uma pessoa que não se movimenta, um órgão que não funciona pára”*. A idéia de movimento é que nos leva à funcionalidade, faculdade esta que é constantemente ameaçada pelas alterações fisiológicas que se processam com o envelhecimento e que também são manifestadas pelos idosos. Rosa falou sobre a sua dificuldade para caminhar dizendo: *“mudança que eu senti com o envelhecimento foi as pernas um pouco mais flácidas e tudo o mais, isso aí é o que eu senti”*.

Embora não ocorra da mesma forma, nem na mesma época para todas as pessoas, não podemos negar que, a medida que o tempo se impõe, a execução do gesto motor se deprecia, a agilidade diminui, a plasticidade enrijece, a coordenação vai se tornando alterada pela falta do ritmo e da seqüência natural dos movimentos, e isto passa a ser motivo de preocupação. Então, podemos dizer, chega uma hora em que a realidade natural e concreta da velhice é incorporada, e é neste momento que o significado do corpo se volta à funcionalidade. Já não é necessário um corpo belo, mas sim um corpo funcional, que permita ao idoso manter a sua independência.

Outro estereótipo do envelhecimento presente no discurso do idoso é a doença. Há uma relação de reciprocidade entre velhice e doença como demonstra Clarice: *“eu sou uma idosa feliz da vida, de bem com a vida, e Deus está me dando esta graça de eu ter saúde até esta idade”*. Então, ter saúde é uma graça de Deus, porque o que todos esperam, o que não significa que desejem, é que, a medida que os anos avançam, as doenças apareçam. Chegando aos 60 anos sem perceber diferenças na sua rotina e nem apresentar sintomas de doença a pessoa não se considera velha, é o que acontece com Isabel que disse: *“eu não me acho velha, não me sinto velha, não tenho dor, e eu não sinto assim, que sou diferente agora”*. O temor é justificável pois com a velhice o organismo se torna mais suscetível à doença e muitos adoecem, mas não podemos esquecer que doença pode acontecer a qualquer pessoa, em qualquer idade.

Diante desta realidade a prevenção já é uma medida adotada por muitas pessoas e entre elas destaca-se o exercício como foi citado por Fátima: *“é importante envelhecer com saúde, acho que se deve fazer exercícios, ouço falar e vejo na televisão”*. Envelhecer com saúde não pode ser interpretado apenas como envelhecer sem doença, considerando que é igualmente importante para as pessoas que envelhecem manter o seu potencial físico, motor e social, o que lhes assegura a sensação de competência.

A ciência e suas contribuições intervindo favoravelmente no processo de envelhecimento foi lembrada por Luiza que disse: *“ainda bem que a gente está vivendo mais tempo, a medicina está evoluindo, está morrendo menos gente agora”*. Com o avanço da ciência as doenças podem ser controladas e as pessoas estão vivendo mais, isto é um fato. Entretanto, nem todos querem viver mais ostentando uma imagem que não condiz com aquela que é valorizada pela sociedade, conforme foi manifestado por Fátima ao dizer: *“eu com 66*



*anos ainda não vi a velhice chegar, em nada, nem no trabalho, nem no corpo, eu não vejo, não é. Também, se eu vejo um cabelo branco já corro para o espelho, agora eu vou fazer tudo de novo, plástica no rosto*". À ciência associa-se o papel da mídia em uma sociedade capitalista com a oferta de bens e serviços para a reconstrução do corpo veiculando imagens para vender mercadorias, imagens sem rugas, sem cabelos brancos e sem gordura corporal acumulada. Podemos dizer que sob a ótica do capitalismo o corpo se apresenta como portador de desejos e deficiências, e o mercado de consumo alcança a velhice disponibilizando produtos e serviços especializados, de forma a induzir que só é velho quem quer. O corpo do idoso, como consumista, está integrado à sociedade, diferentemente, do corpo produtivo da modernidade, para o qual o valor do corpo estava na capacidade de produzir, e o corpo do idoso não era reconhecido como produtor, sendo então, marginalizado.

No mundo das aparências, falar em corpo é falar de um corpo jovem cujas características são altamente valorizadas na sociedade contemporânea, é esta a imagem que está associada à palavra corpo, e é desta forma que entendemos o que Jacira quis nos dizer quando falou: *"do meu corpo já nem sei. Eu tive corpo. Agora eu não tenho, eu nem considero mais"*. Quando o corpo deixa de corresponder aos padrões estéticos vigentes na sociedade ele assume outros significados onde a saúde passa a ser seu principal valor, o que pode ser compreendido pelo que disse Clarice: *"o corpo tem que ser saudável"*, *mas ela acrescenta: "e uma mente sã para poder carregar o corpo. É a tua cabeça que vai levar o teu corpo"*. Aqui se constata o temor à deterioração intelectual que muitos acreditam que está presente no envelhecimento.

Foram muitas as referências à "cabeça" e diferentes sentidos lhe foram atribuídos pelas entrevistadas. Beatriz, por exemplo, falou: *"eu tinha um outro conceito de velhice, diferente, de cabeça, não de velhice de corpo, o corpo eu estava vendo que estava decaindo, decaindo, e eu brigando porque não queria que a minha cabeça parasse, ( ... ) aí eu atinei que o corpo precisava acompanhar a cabeça, porque senão seria muito pior"*. Pensamos que a "cabeça" possa estar sendo compreendida por Clarice e Beatriz não só pelo que ela é, parte do corpo humano onde se localiza o cérebro, mas pelo que ela possa representar, ou seja, centro de comando, centro de controle, centro das decisões e centro da vontade. A velhice como uma questão de cabeça relatada por Beatriz pode ser relacionada ao senso de controle e sua importância no envelhecimento. Senso de controle, segundo Goldstein (2000), "se expressa como a tendência a agir e a sentir-se como alguém que pode influenciar as várias situações da vida, como alguém que exerce uma influência definitiva nos acontecimentos, seja por meio do exercício de habilidades, seja mediante o conhecimento, a imaginação, o desejo ou a escolha" (p. 55), em outras palavras, o senso de controle implica em autonomia.

O corpo que é usualmente enunciado sob as regras das disciplinas biológicas é compreendido, neste momento, sob o enfoque de outras disciplinas, emergindo, então, outras significações. O foco se desloca da funcionalidade e da aparência para a autonomia, capacidade de grande importância para a pessoa que envelhece, pois manter sua autonomia significa poder continuar decidindo e agindo independentemente.

Outra representação para a "cabeça", a partir das referências feitas pelas pessoas que foram entrevistadas, pode ser expressa como a cabeça sendo a sede de pensamentos, emoções, identidade, personalidade, comportamento e memória. Estes aspectos estão presentes na manifestação de Ana: *"a cabeça, nós temos algo dentro que nem os médicos sabem explicar, a gente guarda muita coisa, muitos pensamentos antigos, coisas que nos ocorreram quando criança que hoje a gente não guarda, aconteceu um fato a semana passada eu não me lembro hoje, e me lembro de muitos fatos que aconteceram há 40, 50 anos atrás ... então nós temos,*



*eu acho que nós temos um recipiente no cérebro que guarda isto, então eu procuro preservar o meu cérebro”.*

A necessidade de preservação do cérebro referida por Ana pode ser uma decorrência da necessidade de preservação de suas lembranças, aspectos tão subjetivos, tão próprios da sua particular existência e de tanta importância que, à sua maneira de ver, seria de difícil compreensão para os médicos. A memória por ela evocada em sua fala desempenha um importante papel na preservação da sua identidade, a qual pode estar sendo ameaçada diante de tantas mudanças que ocorrem com o envelhecimento.

Na maneira como as pessoas se expressam, referindo-se ora a cabeça, ora ao corpo, como se fossem elementos distintos, parecem estar reproduzindo uma forma de pensar que tem como característica o dualismo, entretanto, o que pretendem dizer mesmo é da importância de manter a sua integridade física e mental até o fim de suas vidas. É o que podemos depreender pelo que disse Maria: *“o corpo tem a ver com a vivência da pessoa, do como ela vive. Por exemplo, se tu és uma pessoa mais quieta, fechada dentro de casa, o teu corpo vai responder de uma maneira, se tu és assim ... já sai como eu, vem fazer exercícios, por mais leve que seja, já ... a saúde é outra, entendeu? Então por isso que eu procuro sempre estar de bem com a vida, tanto fisicamente, como aqui (apontou para a cabeça)”*. Sob o paradigma da corporeidade o corpo é exatamente o que disse Maria, é a vivência da pessoa, é o como ela vive, não se separam essência e existência, ou razão e emoção. Nós não temos um corpo, mas somos um corpo, agimos exatamente como pensamos, e é isto que assegura a unidade do ser humano.

As mudanças que ocorrem com o envelhecimento durante muito tempo foram tratadas pela maioria dos autores como perdas ao evidenciarem somente seus aspectos negativos, mas perdas, em um processo de mudança, implicam também em ganhos, na medida em que novas possibilidades vão se abrindo, o que pode ser verificado mediante um comparativo traçado pelas entrevistadas entre a forma como a velhice era vivida pelos seus avós e as experiências atuais de envelhecimento. Eva confrontou suas experiências de velhice ao dizer: *“a minha vida está tão agitada, eu ando correndo tanto, que eu nem tenho tempo para certas coisas. Então eu me sinto feliz porque eu não estou lá pensando em doença, em coisas negativas ... o que eu acompanhei com os mais antigos que eu, elas envelheciam dentro de casa, sentadinhas, fazendo tricô, fazendo o serviço de casa, eu achei que eu também fosse chegar assim”*. Eva também disse que: *“naquela época não tinha estas novidades, acho que as pessoas se conformavam com aquilo que tinham que passar”*. Afastamento, conformação, sobriedade e tristeza são estereótipos de velhice que são trazidos por Eva, resultantes do tempo demasiado em que a velhice foi tratada pela exclusão do velho da sociedade e que muito pouco era proposto em seu benefício. Hoje, já não se justifica que a velhice implique em afastamento da vida social, as experiências atuais mostram um movimento contrário, o de inclusão, evidenciando que o idoso permanece incluído na vida social, que há uma preocupação de parte da sociedade em mantê-los incluídos e que eles querem permanecer incluídos.

### ***Considerações finais***

Ao fazermos uma retrospectiva da história da humanidade podemos verificar que, em cada época, foi atribuído um sentido ao corpo e, em decorrência deste, foi destinado um espaço social para o corpo envelhecido. Na Antigüidade Clássica que evidenciou o espírito em oposição ao corpo, visto como uma materialidade, a velhice desfrutava de um espaço privilegiado porque sabia cultivá-lo; a razão predominante no Renascimento instaurou o

processo de investigação e o corpo investigado passou a ser comparado a um mecanismo, sendo então evidenciadas as fraquezas e limitações do corpo envelhecido, culminando na modernidade com o corpo máquina, corpo utilitário, que é manipulado, modelado, treinado, enfim, que se torna hábil e produz, o que subtrai o lugar dos velhos. Atualmente, em uma sociedade predominantemente consumista, o corpo é aparência, apresenta-se cheio de deficiências e de necessidades, com tantas alternativas para nele intervir, induzindo a pensar que só é velho quem quer.

Das entrevistas que realizamos podemos constatar que não existe um significado para o corpo na velhice, mas sim um conjunto de representações referenciadas pelos sujeitos ao falar da sua realidade de corpo, destacando-se a aparência, a funcionalidade, a autonomia e a interação.

Sob a ótica do determinismo biológico a velhice se apresenta como uma dura realidade, vivida num corpo que se transforma e que se torna feio ao desviar-se do padrão de beleza vigente na sociedade, corpo que enfraquece e que perde o vigor da juventude, tornando-se mais suscetível a doenças, se comparado às etapas anteriores, mas que inserido na cultura pode ser significado discursivamente.

O corpo é aparência que com a velhice se transforma e isto não é fácil de aceitar, pois vivemos em uma sociedade cujo valor está na beleza da juventude. O corpo é compreendido também pela sua funcionalidade e autonomia, na medida em que possibilita aos idosos viver de forma independente. É importante para as pessoas que envelhecem conservar suas capacidades funcionais para o desempenho de suas atividades de vida diária, poder continuar ocupando-se de seus assuntos pessoais e decidindo sobre suas ações.

Concluindo, poderíamos dizer que o significado do corpo na velhice não está no que ele é ou na forma como se constitui, mas sim no que ele representa, ele representa a vida e suas inúmeras possibilidades.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BERNARD, Michel. **Le Corps**. Cap. 9. Capítulo traduzido por Silvino Santin. Cap. 9. Paris: Ed. du Seuil, 1995.
- BRUHNS, Heloisa Turini. “Lazer e motricidade: Dialogando com o conhecimento”. In BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Temas sobre Lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ERBOLATO, Regina M. P. Leite. “Gostando de si mesmo: a auto-estima”. In NERI, Anita Liberalesso e FREIRE, Sueli Aparecida (orgs.). **E por falar em boa velhice**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- GOLDSTEIN, Lucila L. “No comando da própria vida: A importância de crenças e comportamentos de controle para o bem-estar na velhice. In: NERI, Anita Liberalesso e FREIRE, Sueli Aparecida (orgs.). **E por falar em boa velhice**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- GRANDO, José Carlos. “As concepções de corpo no Brasil a partir de 30”. In GRANDO, José Carlos. **A (des)construção do corpo**. Blumenau: EDIFURB, 2001.
- HIGHWATER, Jamake. **Mito e Sexualidade**. Tradução de João Alves dos Santos. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

LEPARGNEUR, Hubert. **Consciência, Corpo e Mente: Psicologia e Parapsicologia**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NERI, Anita Liberalesso e FREIRE, Sueli Aparecida. “Apresentação. Qual é a idade da velhice?” In NERI, Anita Liberalesso e FREIRE, Sueli Aparecida (orgs.) **E por falar em boa velhice**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução de Carlos Grifo Babo. 2 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

VILLAÇA, Nizia; GÓES, Fred. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Rua Gabriel Mascarello, 75  
Bairro Teresópolis, POA/RS  
CEP 80740-640

Apresentação com datashow.

## DANÇA E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES: UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

*Maria do Carmo Saraiva, Doutora - DEF/CDS/UFSC*

*Luciana Fiamoncini, Mestre - DEF/CDS/UFSC*

*Elisa Abrão, Mestranda - CDS/UFSC*

*Ana Alonso Kirschke, Especialista - CDS/UFSC*

### RESUMO

*Este texto enfoca parte dos resultados da pesquisa-ação intitulada “Dançando com seu tempo” desenvolvida como subprojeto da investigação sobre “Práticas corporais no contexto contemporâneo: limites e possibilidades”. O processo deixou a perceber e compreender o potencial crítico dos participantes, enfatizando a reflexão sobre alguns elementos que se mostraram, nesta experiência, como constituintes do aprender e fazer em dança: a música e o ritmo; a técnica de movimento; a dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”; e o espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade.*

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integrou um projeto maior<sup>1</sup> sobre as possibilidades de re-significação das práticas corporais contemporâneas a partir de princípios que possibilitem a constituição da cidadania e da emancipação humana. A dança é uma das práticas corporais que constituem nossa corporeidade hodierna, sem ter, tal como outras práticas, uma orientação mais adequada a ser uma prática estética, que tanto possibilite a materialização da sensibilidade humana, ampliando a capacidade expressiva, quanto seja uma prática educativa que promova o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão da cultura corporal, ou cultura de movimento, e em suas relações com o meio em que se desenvolve, como a mídia, a escola, a sociedade, etc.

Sendo assim “olhar de dentro” e vivenciar uma realidade, trouxe-nos elementos para a compreensão dos limites e possibilidades da dança na ampliação de capacidades, experiências e conhecimentos que podem legitimá-la como prática social emancipatória (conhecimento) e artística (expressão).

Pretendendo proporcionar a re-significação da dança como prática autônoma do conhecimento sensível e possibilitar a compreensão e a elaboração de técnicas de movimento para a apropriação de diversas formas de expressão em dança, desenvolvemos uma pesquisa-ação, orientada pelo “olhar” fenomenológico e pelo “pensar” hermenêutico, que pode, no mesmo movimento, contestar e explicar as aparências empíricas das vivências que foram participadas e observadas. Isso diz-nos que perpassamos um método que propõe substituir “construções explicativas da realidade” pela “descrição do modo de aparição interna das coisas na consciência” (BRUYNE et al., s.d.) e que, assim, não parte de explicações a priori para entender os fenômenos, mas sim, elabora essas explicações (a compreensão) a partir da experiência efetiva em que ele se constitui.

Neste artigo apresentamos o conhecimento desenvolvido/adquirido em/sobre dança recortando alguns aspectos que se revelaram elementos constituintes da dança

<sup>1</sup> Projeto Integrado de Pesquisa, coordenado pela professora Ana Márcia Silva, do DEF/CDS/UFSC, denominado: “Práticas Corporais no Contexto Contemporâneo: Limites e Possibilidades”.

experienciada na contemporaneidade: a música e o ritmo; a técnica de movimento; a dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”; e o espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade.

## **OS ELEMENTOS DA DANÇA.**

Os elementos da dança que se evidenciaram na pesquisa, compõem as categorias elencadas e discutidas; eles integram a dança numa totalidade que se fez desmembrar para poder entender como se apresentaram na realidade investigada. Estes elementos apareceram muitas vezes cercados de dúvidas, de certezas, de ânsia por novas possibilidades e de descobertas, as quais tentamos mediar refletindo junto aos participantes da pesquisa. Algumas dessas reflexões aparecem no texto que se segue, no diálogo com alguns autores que nos ajudaram a compreendê-los.

### A música e o ritmo

A menção da música foi presente em várias vivências do projeto, em que observamos a necessidade de esclarecimento entre o seu papel de *apoio* e o de *estímulo* ao desenvolvimento da dança. Em geral, o grupo mantinha uma relação direta entre a música e a dança, assim como um entendimento da dança e da música como parceiros indissolúveis, ou seja, o ritmo da música era utilizado como apoio para o movimento, confundindo o ritmo na dança com ritmo musical. Mas a dança tem seu próprio ritmo, sua própria musicalidade, sem estar necessariamente relacionada a um acompanhamento musical. A organização criativa do movimento através do tempo e do espaço gera uma relação harmônica entre os componentes em que o fim de um movimento já anuncia o início do seguinte. Isto acontece na dança quando deixamos que o movimento simplesmente flua sem que tenhamos de antemão de nos preocuparmos com um modo específico para o movimento acontecer. O pensar sobre o movimento não deve impedir seu fluxo, não deve interromper seu ritmo de realização, no que, o importante é o significado, a intenção que nos move, na realização dos movimentos.

Procuramos, para a apreensão da dança no contexto contemporâneo, apresentar outras possibilidades de relação com a música, mesmo porque, no século XX a compreensão das linguagens artísticas como independentes umas das outras, configuraram novos sentidos para a dança, a música, as plásticas. Com isso, hoje em dia, apesar de estarem no conjunto de um espetáculo cênico, por exemplo, propõem relações em torno do tema do espetáculo bastante variadas e pouco usuais. Destinamos algumas aulas para tal apreensão e, no final da pesquisa, pudemos notar uma percepção ampliada da utilização e vivência da música e, também, uma maior liberdade na afinação do movimento com a mesma. O jogo dessas relações foi marcado por uma insubordinação a música e pela liberdade de movimento dentro da relação com a música. Ou seja, considerar a música e o movimento num diálogo buscando não suprimir um ou o outro na relação. Chegamos, por vezes a suprimir a música ou mesmo a utilizar o silêncio para se dançar, porém com a intenção de se mostrar a possibilidade da autonomia presente nas expressões. Uma dessas situações provocadas nas aulas foi assim registrada na observação de campo: “desenvolve-se a idéia de pausa e movimento em que se observa o que a música provoca na

movimentação. A experiência com a música foi unânime no momento da pausa, ou seja, a pausa da música provocou a pausa do movimento [...] alguns começaram a reagir de outras formas em relação à música” Como indicativo de re-significação da música pelos (as) alunos (as) obtivemos respostas como as de Deise que quando questionada sobre o que é dança inicialmente respondeu: “*É o corpo na música. Acho que não existe dança sem música né? Pelo menos eu nunca vi. É claro que dá para dançar sem música. Pode acontecer na aula também, mas dança sempre tem música, pelo menos acho que sim. O movimento tendo significado né?*” Na entrevista realizada no final do projeto parece ter modificado e, de uma certa forma, ampliado seu entendimento, pois respondeu que: “*É o corpo em movimento, e podendo estar estático em alguns momentos, mas seu corpo vai estar expressando algo. É arte.*”

Isso evidencia a necessidade de abertura<sup>2</sup>, da disponibilidade às respostas inesperadas que surgem do diálogo entre movimento corporal e música, que certamente aconteceram durante as aulas. Segundo Elenor Kunz (2004), “ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente através de movimentos correspondentes formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para expressar-se com espontaneidade, para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente para o processo de auto conhecimento” (p.38). Para este mesmo autor, a espontaneidade é entendida como a possibilidade de realizar movimentos desatrelados dos padrões já existentes.

Perguntamo-nos se uma dança no contexto contemporâneo não deveria possibilitar a expressão dos ritmos diferenciados pelos seus participantes. Mas o entendimento deles deveria estar acompanhado, ou melhor, está sujeito aos limites dos ritmos que configuram a maioria das relações na atualidade.

Muitas vezes supervalorizamos um ritmo que é fruto das relações sociais, e submetemo-nos a esta construção/invenção. O ritmo frenético das grandes cidades em que as pessoas se vêem subordinadas, parece igualar o ser humano e a vida humana ao funcionamento de uma máquina que não tem tempo a perder. Não raro, a idéia de homem e mulher bem sucedidos é acompanhada desse ritmo. A pressa, a falta de tempo para resolver todas as tarefas/trabalhos que somos incumbidos a realizar hodiernamente, são valores já absorvidos coletivamente que condicionam e limitam a percepção/sensibilidade para a “escuta” dos ritmos que estão em nós, que são ignorados na grande maioria das vezes e que cada um de nós poderia desenvolver e/ou refinar, seja através da dança, ou outra arte que desperte para tal percepção.

Apesar disso, a procura por uma dança pessoal através de um diálogo entre a sensibilização da pulsação de cada um nas relações postas naquele ambiente de grupo, assim como a compreensão dos limites da nossa constituição histórica, que se expressavam também naquele ambiente, favoreceram novas experiências de dança com a música e com o ritmo de cada pessoa.

---

<sup>2</sup> Pensamos nessa abertura como a possibilidade de “realização dos instintos de vida” que dão vida à arte e à relação com o outro, conforme apontam Adorno (1970) e Marcuse (s.d.; 1977). Para esses autores a arte pode rejeitar o princípio de realidade “naquela forma (realidade) que contem o protesto contra o existente [...] é um espaço de vivência da interioridade humana e não naquele sentido do individualismo liberal, mas ela quer *aprazer-se a si mesma*, no sentido da emergência das singularidades (as ações, pensamentos, sentimentos de cada um), que configuram sempre o outro possível e no qual está a disponibilidade humana para a transformação” (Saraiva-Kunz, 2003, p.69).

Os ritmos presentes na arquitetura da sala e nas relações do grupo, também puderam ser observados e redefinidos, por exemplo, evitando a subordinação daquilo que a sala de dança com as suas representações históricas “defende”. O espelho, a barra, as linhas retas e “inorgânicas” dialogaram nas aulas com os corpos de forma a valorizar as pessoas e buscando colocar todos os aparatos técnicos a favor das mesmas. Por isso, escolhemos o círculo (que busca a não hierarquia e um ritmo fluente); os níveis alto, médio e baixo (que se relacionam, por exemplo, com o desenvolvimento humano); e mesmo outras relações que receberam tais elementos para a dança daquele grupo. Importante salientar que em alguns momentos percebemos a necessidade de utilizar a sala da forma mais tradicional, porque isto, naquele momento, se mostrou relevante. Não estivemos negando tal forma, apenas pesquisando e apresentando formas variadas, ou melhor, consideramos que o diálogo dos ritmos presentes no grupo e na sala poderia guiar esta proposta de ensino da dança.

Na realidade, nos propusemos perguntar: a construção histórica daquele ambiente precisaria condicionar o tipo de relação com ele? Vendo em todos os participantes, seres sócio-históricos, a resposta poderia ser afirmativa, porque todos nos desenvolvemos nessas condicionantes. Mas, além disso, sendo justamente seres sócio históricos, desenvolvemos outras condicionantes ao longo das nossas relações, o que significa, muitas vezes, negar as anteriores. E foi em torno dessa perspectiva, que lidamos com o universo da dança.

### A técnica de movimento

Buscando ampliar as referências de técnicas corporais na dança optamos por utilizar as *técnicas* trazidas pelos (as) participantes, desenvolvidas nas inúmeras propostas de improvisação que realizamos com o grupo. Inicialmente, entendemos *essas técnicas* como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p.211). Tentando entender que “fenômenos sociais” eram as atitudes corporais que observou como próprias de cada sociedade, Marcel Mauss remete-nos à compreensão do saber *servir-se* do corpo, dos “modos de agir”, portanto do fazer como técnicas corporais. Nessa perspectiva, sejam “incorporadas” pela tradição ou pela educação<sup>3</sup>, as técnicas corporais podem tornar-se exclusivas ou singulares, pois “toda técnica propriamente dita tem sua forma” (Idem, p. 213).

Dessa forma, podemos pensar a técnica como um processo cujo resultado se expressa no próprio corpo, pois “... o primeiro e mais natural objeto técnico, ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo” (Idem, p.217) e a dança possibilita que o corpo seja meio e fim da técnica corporal. Perceber que os movimentos, por mais simples que possam parecer, exigem técnicas para serem realizados possibilita ampliar o conceito que muitas vezes é utilizado de forma restrita, por perceber-se como técnica, única e exclusivamente, as formas prontas de movimento utilizadas em estilos já convencionalizados pelas múltiplas formas da cultura contemporânea, entre elas a mídia.

---

<sup>3</sup> Foge ao escopo deste artigo discutir a noção de educação mencionada por Mauss, neste aspecto apresentada como a “imitação prestigiosa”, que, em suma, é a repetição de atos que obtiveram êxito e são bem sucedidos em pessoas em que a criança, ou o adulto, confiam. No entanto, serviria à análise, em um outro recorte sobre as técnicas corporais em dança, mediatizadas pela cultura de massa, por exemplo, da influência dessa imitação prestigiosa, na qual “o indivíduo toma emprestado a série de movimentos de que ele se compõe do ato executado à sua frente ou com ele pelos outros” (Mauss, 1974, p.215)

No entanto, perceber *o que é técnica* ou *o que é técnico* em dança, pode ser possível a partir da compreensão da “natureza” da dança<sup>4</sup>, proposta no “humano”, como vivência objetiva e subjetiva, já que a técnica entendida em sua essência reporta a percebê-la, também, não como algo técnico, como definido por Heidegger (1997)<sup>5</sup>, mas sim como algo humano. Heidegger inicia com dois enunciados o questionamento da técnica: “Um diz: técnica é um meio para fins. O outro diz: técnica é um fazer do homem. As duas determinações da técnica estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano” (p. 43). Todavia esse fazer humano, também é uma determinação instrumental e antropológica da técnica, compreensão que deve ser ampliada para a *essência da técnica*, que está no *desabrigar*. Neste, se fundamenta todo o *produzir*, que é, também, *poiesis*. Desabrigar é desvelar a verdade, “pois no desabrigar se fundamenta todo o produzir” (p.53) e, desse modo, “A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desabrigamento, isto é, da verdade” (p.53), ou do “conhecer no sentido amplo”: significa “ter uma boa compreensão de algo” (p.55), “é um levar à frente” (idem) que, também, significa *desafiar*, no sentido da técnica moderna, que explora, transforma, armazena e distribui como “modos de desabrigar” (p.59). Esse conceito<sup>6</sup>, convoca o homem a atuar no seu desabrigamento com todos os seus sentidos e faculdades, “concentra o homem para requerer o real enquanto subsistência” (p.65).

Entrementes a técnica corporal apresenta-se como essencial/fundamental para a prática da dança, pois não existe dança sem técnica, ou seja, sem um produzir que é poiesis. Todos os movimentos, por mais simples que sejam, exigem da utilização de técnicas para serem realizados. Refletimos acerca do que é dança no nosso contexto na busca de ampliar os horizontes para as técnicas da dança que estamos desenvolvendo no grupo, diferentes das *técnicas* demarcadas em outros estilos de dança, que parecem assumir, a seguir-se o pensamento de Heidegger, o sentido de *o que é técnico* na era moderna: “... tudo que conhecemos como sendo estruturas, camadas e suportes, e que são peças do que se denomina como sendo uma montagem. Esta, contudo, com todo seu conjunto de peças, recai no âmbito do trabalho técnico, que sempre corresponde apenas ao desafio da armação, mas nunca perfaz esta ou mesmo a efetua”<sup>7</sup> (p.67).

Re-significar os movimentos realizados no cotidiano foi um dos meios que utilizamos para questionar a técnica corporal da dança. Analisando as técnicas corporais existentes nos movimentos cotidianos partimos para a criação e a construção de técnicas para a dança realizadas pelo grupo. Este caminho é o inverso do que ocorre frequentemente com os dançarinos. Normalmente o contato com a dança primeiro ocorre pelas suas formas

---

<sup>4</sup> A natureza da dança aqui pensada abarca com uma dupla dimensão: a de arte, onde radica a fruição estética, e a de experiência estética, onde radica o desenvolvimento da sensibilidade. Essas dimensões não são excludentes, mas sim configuram a dança como “fenômeno criado cuja presença vivida é uma experiência que faz emergir a reelaboração capaz de nos estimular muitas outras questões vitais para uma nova experiência” (Saraiva-Kunz, 2003, p. 92). Nisso a dança é *uma outra relação existencial com a realidade* e uma *simbolização*, “que se manifesta na dinâmica da corporeidade e é acionada no *fazer artístico* da dança, inclusive nos diferentes níveis em que se apresenta a possibilidade do seu ensino” (Idem, p. 126).

<sup>5</sup> A partir daqui, todas as citações dentro deste ítem virão acompanhadas apenas do número da página, por pertencerem ao mesmo texto estudado: “A questão da técnica” em Cadernos de Tradução (Heidegger, 1997).

<sup>6</sup> Certamente reconhecemos as limitações dessa tentativa inicial de compreensão da técnica como fazer humano, para o que é essencial o aprofundamento na leitura do próprio Heidegger, no texto citado.

<sup>7</sup> Heidegger coloca a palavra “armação” como nome para a essência da técnica moderna. (Ver p. 67).



tradicionais com suas técnicas formalizadas. A “inversão” dentro das possibilidades do projeto pode ampliar o entendimento das técnicas utilizadas na dança, bem como instigar os e as participantes a buscarem outras técnicas. Questionar criticamente, com o grupo, a dança e o elemento técnica na dança é um recurso, tanto para que os estilos e as suas técnicas não sejam negados, como para que este conhecimento seja apreendido como parte e não como todo no universo de possibilidades de movimentos em dança.

Nesse sentido, ganhou relevância o *movimento cotidiano*<sup>8</sup>, enquanto a movimentação que os seres humanos realizam no seu dia a dia, nas suas relações e conforme os hábitos que vão sendo incorporados ao longo da vida. Este movimento modifica-se, também, dependendo dos modos de sobrevivência (novas relações) e adaptações construídas ao longo da história da humanidade; ele apresenta, assim, as características sócio culturais e individuais resultantes das relações do contexto no qual é estabelecido. Na produção da representação – movimento apresentativo, conforme Langer (1971) – o desabrigar da técnica se dá num fazer humano que não é, também, exclusivamente, *por* esse humano – a própria “armação”, a técnica, o desafio - e, portanto, só tem sentido, na significação histórica do produzir e descobrir como uma *exigência libertadora*.

O movimento cotidiano no nosso projeto de pesquisa teve um papel importante, visto que as atividades propunham o contato com a movimentação de que cada um dispunha no seu repertório de movimento, valorizando as possibilidades destes movimentos cotidianos na *constituição* da dança, talvez como um “desabrigar do que é essencial para dentro do belo” (p.93), como soam estas palavras: “*Dança é movimento.... Andar, subir escada, respirar, ver, correr, pular, comer, viver!*” (Daiane, 23). É importante salientarmos que o movimento cotidiano (e outros que apareceram nas aulas), naquelas condições, dentro de uma sala, com outros colegas, nas relações com a dança e seu caráter estético, se transformava, tomava outras dimensões e objetivos, oferecendo novas significações e ampliando os horizontes das relações entre a vida e a arte<sup>9</sup>. Não raro apareceram no grupo perguntas como: “Isto que estamos fazendo é dança?” e percebemos um crescente entendimento das possibilidades que a dança contemporânea tem, como de respeitar a individualidade, as diferenças de corpos e de interesses, através do uso de diferentes técnicas corporais sejam elas de dança ou não. Nessa perspectiva, o movimento cotidiano se incorpora à dança na relação com as outras técnicas corporais. Entre estas técnicas, a improvisação é uma das facetas mais usadas na contemporaneidade, tanto na dança educação como nas criações dos profissionais da dança.

#### A dialética do movimento próprio (de cada um) e o da “dança”.

Um dos aspectos que mais se evidenciou durante as aulas diz respeito à desconstrução de movimentos estereotipados, ou seja, à experimentação própria e

---

<sup>8</sup> O *movimento cotidiano*, aqui, assume “ares” de *armação*, já que “A armação não é nada de técnico, nada de maquinal. É o modo segundo o qual a realidade se desabriga como subsistência” (p.73). Até o momento entendemos a armação, a técnica, como um caminho de duas vias, onde o homem, além de desafiar para desabrigar é também desafiado para compor-se no “entorno” ser-mundo, que é essência da técnica.

<sup>9</sup> Aqui parece ter sentido a significação de arte como seu conceito clássico de técnica, “Porque ela era um desabrigar que levava e punha á luz e, por isso, pertencia à poiesis” (Heidegger, p. 91). Neste trecho do texto a palavra poiesis está grifada em grego, mas não conseguimos reproduzi-la, por limitações técnicas.

descoberta de outros/novos movimentos em dança, assim como a descoberta da dança que cada um (a) pode realizar, sem estar atrelado à imagens pré-existentes que cada um (a) possui/possuía em relação ao que seja dançar e quais movimentos correspondem a esta ação. Em muitas tarefas propostas, as pessoas, em geral, não demonstravam dificuldades em realizá-las e como observamos, num dos relatos de campo, “parece que as atividades não são estranhas para as pessoas e/ou atendem às expectativas daqueles que procuravam algo diferente”. Esta observação, parece evidenciar nas pessoas a importância da experimentação, da ampliação e da descoberta de movimentos e de sentidos atribuídos por cada pessoa ao realizar as tarefas propostas. Isto foi observado com frequência nas aulas. Em virtude disto, acreditamos que os movimentos desestereotipados e a possibilidade de criação, podem ocorrer no ensino da dança através da improvisação, visto que, improvisar significa usar técnicas de movimentos próprias/espontâneas, ainda não treinadas, e não necessariamente as técnicas de movimento específicas de estilos de dança (FIAMONCINI e SARAIVA, 1998, p.102). Num outro relato, percebemos que, apesar disso, “nas atividades mais conduzidas o grupo fica mais à vontade, já nas improvisações rola uma certa dispersão - ficam se olhando para ver se está certo, tentam interações que não foram combinadas... o diálogo reaparece”. Todavia, é sabido que o aprender a dançar, há muito tempo, tem como prerrogativa a repetição/imitação do movimento (diferenciado conforme o estilo), de forma a adquirir habilidade e precisão na execução do mesmo. Deste modo, os movimentos tendem à estereotipia, à falta de intenções pessoais<sup>10</sup> em sua realização, pois “é muito difícil manifestar um sentimento, uma emoção, uma intenção, se me oriento mais por formas condicionadas e conceitos preestabelecidos do que pela verdade do meu gesto” (VIANNA, 1990: 102).

O que parece ter acontecido durante o desenvolvimento das aulas, foi que a preferência de alguns por “fazer movimento”, através de atividades mais conduzidas, se misturava com a satisfação e o encantamento sentido nas descobertas de novas possibilidades de movimentos, de expressão. Isto proporcionou aos/as participantes da pesquisa grande satisfação, principalmente porque caracterizou a liberdade de escolha que se processa na improvisação, relacionada com as chances de transformação das idéias em movimentos, ou seja, à construção de gestos a partir de idéias do seu cotidiano.

Reconhecemos a importância e a complexidade existente no aprendizado de diferentes estilos, mas também temos o entendimento de que “um jeito de trabalhar orientado tecnicamente não precisa ser um desenrolar mecânico de movimentos. O exercício deve facilitar a estrutura do desenvolver dos movimentos, através dos quais se torna possível um jogo livre dos componentes temporais, dinâmicos e de espaços” (LANGE, 1999, p. 286).

Refletimos, também, como registrado em campo, sobre um “processo mútuo de desmistificação e compreensão da dança”, cujos “conhecimentos aparecem nas reflexões do grupo e nas direções que vamos possibilitando para cada atividade de improvisação, seja no que a gente valoriza daquilo que o grupo cria, seja na facilitação da improvisação com o que o grupo traz. Acredito que essa facilitação pode ir sendo construída pelo grupo”. Como nesta observação, destacou-se, em muitos momentos da pesquisa, a dança enquanto possibilidade individual, ou seja, a dança de acordo com o que cada pessoa consegue

---

<sup>10</sup> Referimo-nos à realização reprodutora de uma fazer cujo significado está colocado “a priori”, sem questionamentos, omitindo-se o ser de uma construção própria do seu dançar ou de um outro significado para a sua dança.

realizar enquanto intenção e expressão própria. Isso corrobora “que a improvisação age ‘contra’ a alienação da pessoa, propondo o cotidiano, o fantástico, o social como temáticas, e ‘contra’ o retesamento corporal, na ‘desincorporação’ de formas que o trabalho de movimento redirecionado pode proporcionar e contra a estereotipia de formas de movimento (SARAIVA KUNZ, 2003, p. 389).

Neste sentido, a dança através da improvisação pode desatrelar-se dos estereótipos de movimento, oportunizando deste modo a todas as pessoas a experiência de dançar a sua dança, de acordo com suas possibilidades, deixando aflorar as particularidades/singularidades de cada um, numa percepção que transcende a concepção usual (senso comum) de que a dança é uma expressão utilitária. A fala da Catarina (24) nos ilustrou isso. Inicialmente, dança era “... *uma forma que a gente se libera de toda a expressão.. que a gente tem no dia a dia; tudo que é reprimido, já vem culturalmente e na dança a gente pode soltar tudo isso através do corpo.*” Posteriormente, “... *com esse estudo, vamos compreendendo nosso corpo, e como são criados os movimentos. Eles surgem de um pequeno movimento, e se observarmos este movimento, e deixarmos fluir, ele nos levará a outros, assim dando formas a diferentes movimentos de dança*”.

Parece mesmo existir uma relação de tensão entre o que comumente se entende/considera como movimento de dança e a possibilidade/vontade de transcender esta compreensão inicial sobre dança e sobre a dança que cada um pode descobrir/realizar, caracterizando a tentativa do projeto de desmistificar/desconstruir e ainda de re-significar a dança. Também Maira (24) amplia a compreensão de dança na fala final. De simplesmente “*movimento*”, a dança passa a ser: “*A própria questão do conhecimento. Descoberta através de dança, como um grupo social vive. Por exemplo: o hip hop, uma dança que nasceu na periferia e que ta expressando como é que aquele povo vive. A dança para eles é a forma de se relacionar, de se auto conhecer, de se integrar. Então a dança, me parece, que é um pouco um estudo através dos movimentos do homem, das suas relações, das possibilidades do corpo, de seus movimentos na vida.*”

### O espaço físico diferenciado do formal para o ensino da dança na atualidade

Para desenvolvermos a compreensão da importância do uso de qualquer espaço como possível a se tornar um espaço para dançar, entendemos ser necessário voltar um pouco no tempo e notar como estas, que parecem discussões novas, vêm sendo pesquisadas e desenvolvidas na dança há mais de um século. Além disso, assinalar o distanciamento da arte para com a vida e do componente repressivo para a expressão das capacidades humanas, como importante motivador para o surgimento de uma, ou de várias, proposta(s) alternativa(s).

Historicamente, a utilização do espaço para o ensino da dança se transformou ao longo das mudanças das próprias relações sociais. No que se refere à atualidade, as influências das mudanças nas relações entre a dança e o espaço de seu “acontecer”, vêm principalmente das discussões e transformações da dança do século XIX e ao longo do século XX.

Especialmente nos anos 60 e 70, nos EUA, desabrochou um processo que vinha se desenrolando desde o início do século XX e que encontrou, naquele contexto, as condições sócio- históricas para sua expressão mais diversificada. Se, anteriormente, os artistas modernos desenvolveram (anos 40) propostas para a dança buscando considerar o contexto

e as necessidades do (a) bailarino (a) daquele tempo, construindo, entre outras coisas, novas relações com o espaço cênico e indicando algumas relações com os espaços não tradicionais para a dança, nos anos 60, a dança sai dos espaços tradicionais (teatros, ginásios, salas de dança) e vai para as ruas. O cotidiano vira alvo e inspiração para e da dança naquela época. E os processos de desenvolvimento, produção e apreensão da dança passam a ser pesquisados, experimentados e discutidos<sup>11</sup>. Nesse sentido, a formação do dançarino poderia se dar também fora das salas de aula. Exemplos como Trisha Brown, que “treinava” o seu grupo nos espaços da cidade de Nova York, como prédios, lagos, entre outros, não foram raros, outros atores da dança como Stevie Paxton, Anna Halprin, também buscaram novos lugares para a dança na vida das pessoas, promovendo nova vida à própria dança.

Torna-se interessante que ocorra essa ampliação e diversificação dos espaços em que a dança acontece, visto que as fragmentações humanas geradas pelo modo de vida da atualidade desvaloriza o lúdico na dança<sup>12</sup> e põe a arte num pedestal distante do cotidiano das pessoas, diferentemente dos primórdios da civilização, quando a arte e a vida eram intrinsecamente unidas (HUIZINGA, 1980). Nos parece que esse contexto, justamente por subjugar a arte, ou melhor, o lúdico, frente às relações atuais de trabalho, desenvolve uma carência no ser humano. Lembremos que os seres humanos se distinguem justamente por sua potencialidade em criar, abstrair, imaginar. Tal capacidade está presente em muitas das nossas relações, porém, é no lúdico que ela tende a se realizar por inteiro<sup>13</sup>. Além disso: “Na análise de diversos autores, a dança tem sido entendida como expressão de vida e como linguagem social, como manifestação de introspecção e de interação com o meio, como ato de apreensão e de reação aos fenômenos do universo” (FIAMONCINI & SARAIVA, 1998, p. 96).

Na nossa prática junto ao grupo, apareceu a oportunidade de pesquisarmos espaços não tradicionais no ensino da dança e dela pudemos notar, no grupo de um modo geral, uma facilidade para com o novo e, também, uma ampliação da percepção das possibilidades da dança ocorrer em outros locais, uma vez que as informações a respeito da dança ainda circulam distantes das transformações que se deram ao longo da história da dança. Estes aspectos que foram notados nas entrevistas de alguns (as) e nas suas expressões de dança. Nossas reflexões, e do grupo como um todo, transformaram profundamente as noções de que o espaço tradicional é “o espaço” adequado para a dança.

<sup>11</sup> O registro de todas as transformações geradas pelo movimento artístico que deu origem, inclusive, a muitas das manifestações pós-modernas da dança e de outras artes, está muito bem documentado pela obra de Sally Banes, da qual indica-se Greenwich Village 1963 (1999).

<sup>12</sup> Tomando por base o conceito de lúdico apresentado por Huizinga (1996), com toda a dimensão sócio-histórica deste e da dança, podemos nos voltar para a improvisação, que indica caminhos de uma construção crítica da dança na atualidade. Por meio de um jogo de movimento entre todas as impressões sensitivas armazenadas pela pessoa, colocadas à disposição do indivíduo para novas atitudes, fantasias e sonhos, gera-se a experiência e as novas expressões criadas, consciente e/ou inconscientemente (Haselbach, 1984, 1989). Esta dança não está sujeita a modismos, mas baseada em princípios, que consideram a dança um jogo e não um modelo fixo; favorecem a criatividade e a auto-expressão sem, com isso banalizá-las ou mecanizá-las. Uma vez em que contextualizam a dança e os seus sujeitos, percebem-na da mesma forma que o ser humano e a sociedade: em constante movimento/mudança, forjando relações dialéticas entre a tradição e o “novo”.

<sup>13</sup> Não queremos dizer com isso que a arte não esteja, hoje em dia, sujeita aos valores e interesses de mercado, as contradições existentes na produção humana têm afetado diretamente essa nossa potencialidade e capacidade criativa. No entanto, reconhecemos, na experiência do lúdico, componentes relevantes para uma proposta que extrapole os valores e interesses impostos na sociedade atual.

De certo modo, aceitamos tal afirmação, já que não queremos negar o que temos construído historicamente como sendo a dança ou o lugar da dança. Todavia frente às experiências desta pesquisa, ao conhecimento mais recente da história da dança e às demandas sociais pela própria dança, acreditamos na necessidade e na importância de levá-la para outros espaços e construir relações não submissas, mas autônomas com os espaços tradicionais já existentes. Sabe-se que a maior parte das formas institucionalizadas de dança, ainda hoje, são oferecidas em academias e esse pode ser um dos motivos que não deixa a dança ao alcance da maioria da população. Cabe refletir que a forma de dança mais popular<sup>14</sup> e mais frequente “*são os bailes da vida*” (Zico, 34), como afirmou um dos participantes do projeto, e onde as pessoas não estão possivelmente cerceadas por “instalações”, que conotam o sentido tradicional da dança como espetáculo.

A descrição de alguns acontecimentos na relação com o espaço não formal das aulas na construção desta experiência vem a enriquecer e favorecer o olhar rigoroso que pretendemos sobre a realidade por nós pesquisada.

Estando os servidores da UFSC em greve, não tínhamos a sala de dança para nossos encontros e com isso, a idéia de que o espaço físico é determinante para o acontecimento da aula de dança não nos convenceu e acreditamos, ser este um questionamento importante para o processo de re-significação da dança, enquanto prática corporal na contemporaneidade. Utilizamos, portanto, no período da greve, os espaços físicos externos da universidade. Percebemos que a sensação de estar ao ar livre parecia ampliar os corpos, e que, em vez do ambiente tirar a concentração, ele “ligava” essa concentração. Atentar para os elementos como o céu, o centro da terra, o ar que nos envolve, entre outros, funciona como um bálsamo e/ou estímulo que se fez notar nas suas expressões faciais das pessoas e estava (está) dentro dos princípios metodológicos eleitos para o ensino da dança na pesquisa.

Por outro lado, às vezes, sentíamos alguma dificuldade, por conta do espaço e do som serem menos controláveis, pelas informações serem muito mais dinâmicas, e pela dinâmica própria do grupo, em cada encontro, entre outras variáveis. Nesse sentido, um aluno falou de se sentir mais conectado de olhos fechados e de não ter percebido os sons que não diziam respeito ao ambiente por nós escolhido, ou vindos do grupo, deixando evidente um interesse no ambiente da natureza. Em outros momentos e locais, houve a inibição, no início das aulas, por parte de alguns (as) participantes, mas de um modo geral, pudemos notar uma facilidade em lidar com essa novidade.

A manifestação de transeuntes, que chegaram a interagir em poucas ocasiões, nos fez notar que há uma carência de tais acontecimentos no cotidiano social, produzindo ao mesmo tempo, ou em momentos diferentes, o estranhamento e a curiosidade, como quando diante de uma das duplas fazendo contato-improvisação, um rapaz se manifestou jocosamente dizendo que também queria “ser pego assim” pela dançarina. Em outra ocasião, um menino aproximou-se e imitou os gestos de alongamento, que estavam sendo feitos, ficou alguns minutos, e saiu depois de perguntar quando e como se fazia para participar.

Além disso, as aulas realizadas ao ar livre ampliavam as distâncias entre as pessoas e algumas se perdiam no campo visual, às vezes impedindo que as relações entre elas

---

<sup>14</sup> Mencionando-se, aqui, o “popular” como de agrado da maioria e, também, sendo a dança construída pelo povo, sem pretensões a definições conceituais, neste particular.

acontecessem. No entanto, especialmente as aulas realizadas no bosque, em contato com o verde, levantaram questionamentos sobre isso e um dos participantes falou que aquele ambiente parecia mais rico do que a sala, enquanto que na sala as pessoas são a riqueza do ambiente.

Assim, sair da sala “de dança”, possibilitou um novo olhar, mais aguçado para com a gama de “informações” que nela estão presentes e que por vezes são ignoradas. Com mais tempo para serem trabalhadas, essas informações podem representar mudanças a longo prazo para a dança e o seu ensino num contexto ampliado e menos controlado, com maior variabilidade e acesso. Essa forma de vivenciar e experienciar a dança dialoga com reações dos (as) que dançam e dos (as) que assistem, pela criatividade e espontaneidade que podem fluir nos espaços públicos, para além das épocas festivas populares (festa junina, carnaval, etc.), quando as expressões ficam menos condicionadas ao cotidiano repressivo da sociedade na atualidade.

Na reflexão sobre esses encontros, por vezes, foi também referencia e motivação para nós pesquisadoras, a historiadora Denise Sant’Anna (2000). A autora, conforme entendemos, sugere uma ética nas relações, em que os (as) envolvidos (as) podem ser todos sujeitos em cooperação. A dança se construiria não apenas pelos (as) que dançam, mas na “composição” entre todos os elementos envolvidos, neste caso, outros espaços, a natureza e os seres humanos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na riqueza do processo desenvolvido com exercícios de consciência corporal, improvisação, dança contemporânea e do diálogo sobre a dança pudemos perceber que aconteceu a ampliação da percepção corporal dos (as) participantes e de suas possibilidades de expressão frente à dança e ao mundo. As interações no espaço, com temas, com o “outro”, em grupo, no tempo, as relações do corpo com peso e fluidez ao se mover, estarão possivelmente contribuindo na formação da capacidade expressiva e no desenvolvimento da consciência de si e de mundo.

Alguns dos elementos constituintes da dança que fundamentaram nossa busca de re-significá-la devem ser entendidos como possibilidades para sua realização, mas distantes de serem imprescindíveis. No decorrer da pesquisa percebemos como a música, o espaço físico tradicional (salas de dança) e a técnica – na forma reduzida compreendida pelo senso comum - são entendidos por muitos como imprescindíveis para o aprender e fazer em dança. Frente a nossas inquietações e na busca de re-significar esta prática questionamos o que estava sendo entendido como certo e necessário. As reflexões e vivências realizadas junto ao grupo pesquisado mostraram-se como possibilidades de questionar a criação de necessidades para o ato de dançar. Acreditamos que música e salas de dança podem contribuir no aprender e fazer em dança, porém o que determina a concretude do ato de dançar é o ser humano com desejo de realizar a ação de dançar, possibilitando a este tornar-se ao mesmo tempo instrumento e obra de arte. Ao longo da pesquisa percebemos que os (as) alunos (as) ampliaram suas percepções para a utilização da música, como também aproximaram o ato de dançar de sua vida pois para dançar não é necessária uma sala com

espelhos, e o espaço diferenciado pode possibilitar novas experiências como também ampliar o entendimento dos momento e lugar que possibilitam dançar.

Acreditando que o ser humano é o principal na realização desta arte, entendemos o ato de dançar como um momento no qual se pode proporcionar ao ser humano que dança momentos de expressão, participação, intensidade... As técnicas corporais e os movimentos próprios e o da dança em nossas propostas foram entendidos como possibilidades de criação e recriação pelo grupo pesquisado, como também de aproximação de seus desejos, sentimentos, idéias, vontades na busca de ser uma experiência para os (as) envolvidos (as) na proposta.

Se com esse projeto, um semestre de aulas gerou, para os (as) participantes, a vontade de dançar, a descoberta das possibilidades corporais e o reconhecimento de alguns dos problemas para se poder dançar hoje em dia, com mais tempo, possivelmente, haveria um entendimento aprofundado do que seja dança e, conseqüentemente, o entendimento quanto à participação do grupo na constituição da dança na atualidade e na participação do grupo na luta pela democratização da dança. Alguns (as) alunos (as) se mostram inclinados a tais entendimentos e poderiam participar ativamente desta proposta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. W. Teoria Estética (Trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70, 1970.
- BANES, Sally. Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente (trad. Mauro Gama). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTEETE, Marc. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais (trad. de Ruth Joffily). Rio de Janeiro: Francisco Alves, s. d.
- FIAMONCINI, Luciana. e SARAIVA, Maria do Carmo. Unidade Didática 3. Dança na Escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. (95 a 120) Ijuí: UNIJUÍ, 2001, 2ª ed..
- HASELBACH, Barbara. Dança, Improvisação, Movimento. (trad. Gabriela Elizabeth Annerl Silveira) Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1989.
- HASELBACH, Barbara. Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart: Klett Verlag, 1984.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da Técnica. Die Frage nach der Technik. (trad. Marco Aurélio Werle) Cadernos de Tradução, n. 2. Departamento de Filosofia USP, 1997.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física 2. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2004, 2ª ed.
- LANGE, Helgard. Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung – In: W. Günzel/R. Laging (Hgs.) Neues Taschenbuch des Sportunterrichts II. Didaktische Konzepte um Unterrichtspraxis (268-291). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999.
- LANGER Susanne. Filosofia em Nova Chave. Um Estudo do Simbolismo da Razão, Rito e Arte (trad. ?) São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MARCUSE, H. (s/d) Eros e Civilização. Uma interpretação Filosófica do Pensamento de Freud (Trad. Alvaro Cabral). Ed. Guanabara.
- MARCUSE, Herbert. (1977) A Dimensão Estética. Lisboa: Edições 70.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. (Trad. Mauro W. B. de Almeida) São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- REZENDE, Antônio M. Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANT'ANNA, Denise B. Educação e Realidade. Porto Alegre. V.25 n. 2, p.49-58, jul./dez., 2000.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH/UTL, 2003.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- VIANNA, Klaus. A dança. São Paulo: Edições Siciliano, 1990.



## DANDO CORDA À CULTURA INFANTIL

Fernanda Célia Alcântara Silva Chaparim  
Mestre em Educação Física-FEF/Unicamp  
Professora da Faculdade de Educação Física-Asmec  
Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral FEF/Unicamp  
Elizabeth Paoliello  
Doutora em Educação Física- FEF/Unicamp  
Professora da Faculdade de Educação Física/Unicamp  
Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral FEF/Unicamp

*Este trabalho versa sobre uma pesquisa que teve o objetivo de identificar e elaborar um acervo das brincadeiras de corda, que os 1010 alunos da 1ª. à 8ª. série do ensino fundamental e suas famílias conheciam. A pesquisa foi feita por meio de questionários respondidos pelos alunos, seus pais, irmãos e avós. Dos 1010 questionários distribuídos 403 foram respondidos e devolvidos. Os dados foram analisados em duas etapas, obtendo-se ao final 46 brincadeiras, além de 33 variações, que foram descritas e filmadas. Estas brincadeiras fazem parte da cultura lúdico-infantil e constituí uma coletânea importante a ser trabalhado na Educação Física Escolar.*

*This work consists of a research, which had as its objective to identify and prepare an asset of rope games, which the 1010 students from 1<sup>st</sup> to 8<sup>th</sup> grade of elementary school knew. The research was done through a questionnaire answered by the students, their parents, brothers and grandparents. Out of 1010 questionnaires shared, 403 were answered and returned. The data was analyzed in two stages and, at the end, 46 games were obtained, besides 33 variations, which were described and recorded. These games are part of the infantile culture and establishes an important asset to be work with scholastic physical education.*

*Este trabajo consiste de una pesquisa que tuvo por objeto identificar y elaborar un acervo de los juegos con cuerda. Para ella fueron elegidos 1010 alumnos de la 1ª. A la 8ª serie de la enseñanza fundamental y sus respectivas familias. La pesquisa fue hecha por medio de cuestionarios respondidos por los alumnos, por sus padres, sus hermanos e sus abuelos, sobre los juegos con cuerda que conocían. De los 1010 cuestionarios repartidos, 403 fueron respondidos y devolvidos. Los datos fueron analizados en dos etapas llegando al resultado final de: 46 juegos además de 33 variaciones, que fueron descritas y filmadas. Estos juegos hacen parte de la cultura lúdico-infantil y constituyen un acervo importante que debe de ser trabajado en la Educación Física.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foca o seu olhar na cultura lúdico-infantil, no rico universo das brincadeiras infantis.

As brincadeiras infantis pertencem à cultura, cultura esta entendida como a expressão de todo o comportamento de uma determinada sociedade, onde suas tradições, seus conhecimentos, costumes, valores sociais e religiosos fazem-se presentes, servindo como identidade de seus membros. Ou seja, todo o conhecimento elaborado, dentro de um contexto histórico-social de uma sociedade, preservado e transmitido a novas gerações, que por sua vez, modificam e transformam os seus elementos.

Deste modo, a cultura sendo um produto do meio histórico-social em que está inserida refere-se aos mais diversos aspectos da vida em sociedade. De acordo com Santos (1983) a cultura é a dimensão da sociedade, que inclui todo o comportamento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso.

Este trabalho concebe a cultura infantil de forma dialética, pois, ao mesmo tempo em que é valorizada como patrimônio a ser transmitido, também é dinâmica ao alterar-se em sua própria transmissão e por sofrer as influências dos processos sociais em que se relaciona.

Em relação às brincadeiras infantis, essa dinâmica cultural faz com que algumas brincadeiras sejam modificadas e outras caiam em desuso.

Neste panorama constata-se a necessidade de constituir-se uma coletânea das brincadeiras de corda, para que, dentro da dinâmica cultural elas não se percam.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi identificar e elaborar um acervo das brincadeiras de corda, que os alunos de uma escola de ensino fundamental e seus familiares conheçam.

## **A CORDA**

Dentre o rico universo das brincadeiras infantis, optou-se pela corda como objeto da pesquisa por sua popularidade, fato constatado nas observações assistemáticas<sup>1</sup> em ambientes escolares, também foi escolhida pela sua versatilidade, que possibilita a realização de diversas atividades lúdicas e criativas, tanto individuais como coletivas, e por ser um elemento de fácil aquisição e improvisação.

A fabricação de cordas, de acordo com a Barsa (1971), é conhecida pelo homem desde o quarto milênio A.C., sendo as mais primitivas feitas de correias trançadas, tiras de cortiça e até raízes. Atualmente são utilizadas na cordoaria fibras de animais, vegetais e artificiais, como o nylon.

Devido a sua flexibilidade e maleabilidade possibilita ser manipulada de diversas maneiras, servindo para amarrar, puxar, pendurar, laçar, pular, balançar, torcer, cercar, etc. Encontramo-la sendo empregada em diferentes situações da vida do homem e como instrumento de trabalho em várias profissões. O contato das crianças com a corda do mundo dos adultos fez com que essas inventassem inúmeras brincadeiras.

Conforme Fernandes (1979) as crianças criam uma cultura singular aproveitando, para isto, muitas vezes, elementos que receberam provenientes da cultura dos adultos e os transformam em algo próprio e diferente, que incorporado é institucionalizado pelo grupo infantil, constituindo-se cultura que é transmitida às outras crianças de geração em geração. Nessa transmissão, muitas brincadeiras sofrem modificações distanciando-se de seus elementos originais.

A corda para as crianças, de acordo com a imaginação, pode ser cobra, rio, ponte, rua, laço, rabo, etc., tornando-se, dessa forma, um material muito criativo para elas.

Algumas crianças impossibilitadas de terem uma corda improvisam-na com cintos, fios, fitas, cordinhas de varais, tiras de tecido, sacos, cipós, mangueiras de água, etc.. Uma

---

<sup>1</sup> Essas observações assistemáticas (LAKATOS e MARCONI, 1991) referem-se a uma pesquisa anterior que teve como objetivo identificar as brincadeiras infantis dentro do ambiente escolar, realizada pelas autoras em 1991.

criança de Valença comprova essa possibilidade de improvisação ao escrever que: “A corda é feita de saco, é muito boa de pular” (BARRETO, 1979).

A popularidade das brincadeiras de corda pode ser verificada nas músicas infantis que a mencionam e até destacam-na das demais brincadeiras. São exemplos dessa popularidade as músicas “Brincadeiras de Criança” de Délcio Luís e Wagner Bastos, interpretada pelo Grupo Molejo (1999) que enfatiza “das brincadeiras a que eu mais gosto é pular corda”, e a música “Pular corda” de Chico Roque e Ed Wilson interpretada pelo grupo Trem da Alegria (1989). Também, constata-se a popularidade das brincadeiras de corda em ilustrações que expressam brincadeiras infantis.

As brincadeiras de corda são simples, muitas são fáceis de praticar e despertam a alegria de muitas crianças, além de que, para algumas delas representam desafios, que enfrentam tomando consciência de suas limitações e capacidade.

As cantigas que acompanham algumas brincadeiras possuem um ritmo em sincronia com a cadência da batida da corda, sua sonoridade parece ser agradável e estimulante para as crianças.

## **A CULTURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Os parâmetros curriculares nacionais atuais possuem uma abordagem cultural da educação física, contudo, já em 1987 a proposta curricular de educação física – Primeiro Grau – do Estado de São Paulo – em sua 2<sup>a</sup>. edição preliminar salientava que:

Não podemos esquecer que nossos alunos carregam consigo uma rica bagagem cultural que, de forma alguma, pode ser deixada de lado pela escola. É a partir desse conhecimento, portanto, que devemos atuar, de forma que ação pedagógica promova, a ampliação desse conhecimento construído pela criança nas suas relações com o meio em que ela vive. Porém, essa ação pedagógica deve ser desenvolvida de forma que, além da ampliação do conhecimento existente o sujeito possa ter acesso à cultura que lhe é estranha.

Convergindo, Freire (1989) valoriza o conhecimento que é próprio do aluno, ao afirmar que a aprendizagem deve ser significativa para a criança e tanto mais o será se tiver relação com o conhecimento que ela possui, portanto, esse conhecimento deve ser o ponto de partida do trabalho da educação física. Nesta abordagem, as brincadeiras de corda, que as crianças e suas famílias conhecem, são importantes conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física Escolar.

As brincadeiras de corda auxiliam no desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e psicológicos, porém, no âmbito escolar requerem do educador atitudes pedagógicas adequadas que favoreçam o seu pleno desenvolvimento. Por exemplo, para alguns alunos a situação de “entrar” na corda causa desconforto e constrangimento sendo, portanto, necessário um ambiente de segurança e confiança para proporcionar-lhes tranquilidade ao tentarem “entrar” na corda, tanto no aspecto pessoal como social, estimulando, assim, a auto-confiança. Deste modo, cabe ao educador, com seus alunos, gerar um ambiente de colaboração, no qual não se sintam constrangidos em suas tentativas, mas valorizados pela coragem de enfrentar as suas próprias dificuldades. É necessário, portanto, que o educador, diante das situações adversas da aprendizagem, compreenda os comportamentos de seus alunos para melhor orientá-los, oferecendo pistas e criando novas estratégias.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa por meio de questionário, distribuído aos alunos da 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do ensino fundamental do Externato São João, que o levaram para casa para serem respondidos por eles próprios, seus pais, irmãos, tios e avós.

### **Objetivos da pesquisa**

Identificar e elaborar um acervo das brincadeiras de corda, que os alunos do ensino fundamental do Externato São João e seus familiares conheçam.

### **Universo da pesquisa**

O universo da pesquisa foi constituído pelos 1010 alunos da 1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série do Externato São João, escola particular, situada na cidade de Campinas- S.P., seus pais, irmãos, tios e avós. A escolha deste estabelecimento de ensino deu-se por atender alunos de diferentes classes sociais, permitindo desta maneira uma maior abrangência das brincadeiras existentes. Foram incluídos, no universo da pesquisa, os parentes dos alunos, a fim de obter dados que permitam identificar como a transferência se processa, quais as modificações sofridas e as criações de novas brincadeiras, entre as gerações.

### **Coleta de dados**

Para a coleta de dados utilizou-se de questionário, no qual perguntou-se nome, idade, cidade onde viveu até os doze anos e quais as brincadeiras de corda que conheciam.

A inclusão da questão a respeito da cidade em que viveram até os doze anos de idade fez-se visando um estudo posterior relacionando a região com as brincadeiras de corda que ela possui.

No momento da distribuição dos questionários foi explicado aos alunos qual era o objetivo do mesmo, como respondê-lo e que deveria ser devolvido dentro do prazo de cinco a trinta dias.

Dos 1010 questionários foram devolvidos 403.

### **Metodologia de análise**

De posse dos questionários realizou-se a tabulação dos dados referentes às brincadeiras, identificando, nessa primeira etapa, 95 nomes de brincadeiras de corda.

Retornou-se a alguns alunos para que elucidassem a respeito das brincadeiras com nomes desconhecidos, constatou-se que havia nomes diferentes para as mesmas brincadeiras, e que algumas citadas nos questionário não eram de corda, mas de cordões, barbantes e fios, por exemplo, rodar pião, andar sobre latas, cama de gato, telefone de latinhas e fio, que foram excluídas da tabulação.

Obtendo-se, desta forma, na segunda etapa, 46 brincadeiras, as quais foram descritas e filmadas.

### **Descrição das brincadeiras**

A redação das descrições foi realizada com uma linguagem simples e de fácil entendimento. Alguns termos, colocados entre aspas, são explicados no final das descrições.

No início da descrição de cada brincadeira são citadas todas as variações de nomes pela qual a brincadeira foi identificada. Ao final da descrição são fornecidas as variações do modo de realizar a brincadeira.

Em algumas brincadeiras aproveitou-se para mencionar o jogo simbólico, “faz-de-conta”, que pode envolvê-las.

Na classificação as brincadeiras foram divididas da seguinte forma: as que predominam pulos (saltos) e as que exigem outros movimentos como balançar, puxar, subir, laçar, conduzir, amarrar, etc.

As que predominam pulos (saltos), foram por sua vez subdivididas entre as que possuem cantigas e as que não possuem.

As brincadeiras foram ordenadas de acordo com o número de participantes necessários para a sua realização.

### **Filmagem**

As brincadeiras foram filmadas visando colaborar com o seu entendimento e compreensão, mostrando aspectos relevantes.

As filmagens foram realizadas com os alunos da 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. série.

### **Brincadeiras identificadas**

Brincadeiras de pular individuais: 4

Brincadeiras de pular em duplas: 1

Brincadeiras de pular em trios e pequenos grupos: 8

Brincadeiras de pular com cantigas: 12

Brincadeiras individuais que envolvem movimentos de balançar, puxar, subir, laçar, conduzir, amarrar, etc.: 18

Brincadeiras em grupos que envolvem movimentos de balançar, puxar, subir, laçar, conduzir, amarrar, etc.: 3

Variações das brincadeiras: 33

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta pesquisa constatou-se que há uma grande variedade de brincadeiras de corda, várias, até então, desconhecidas por muitos de nós, ricas em experiências motrizes e que por pertencerem à cultura infantil tornam a aprendizagem mais significativa para os alunos, em direção a novos conhecimentos.

Ao analisar-se as brincadeiras dos pais e avós, comprovou-se o dinamismo da cultura, ao verificar-se que algumas delas foram transmitidas, outras alteradas e outras, ainda, inventadas e acrescidas à cultura infantil.

As brincadeiras de corda, como patrimônio cultural importante, não podem correr o risco de se perderem, o que faz com que esta pesquisa adquira relevância.

Este trabalho visa também contribuir com a educação física escolar, ao propor a utilização das brincadeiras identificadas em suas aulas.

Não houve a pretensão de esgotar o assunto, mas sim, de fornecer elementos que gerem novas inquietações e pesquisas na área da Educação Física.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BARRETO, M. L. B. (Org.). *Do jeito mais simples, crianças pesquisam cultura popular*. Rio de Janeiro: Funarte- Secretaria de Educação e cultura, 1979.
- BARSA. *Encyclopaedia Britannica Editores*, 1968.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro, teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Editora Spicione, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. rev. e ampli.. São Paulo: Atlas, 1991.

LUIS, D.; BASTOS, W. *Brincadeiras de crianças*. Rio de Janeiro: Gravadora WEA, 1999.

PEROTTI, E. *A criança e a produção cultural para a criança*. In: Belinky, T. *A produção cultural para a criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ROQUE, C.; WILSON, E. *Pular corda*. São Paulo: Gravadora BMG, 1989.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Proposta curricular de educação física – Primeiro Grau – do Estado de São Paulo*. 2. ed. Preliminar. São Paulo: Editora oficial do Estado. 1986.

**DE HERÓIS E DE HOMENS:  
DO HEROÍSMO GREGO AO INDIVÍDUO NARCISISTA CONTEMPORÂNEO**

Vilson Aparecido da Mata  
Mestre em Educação

Docente do Centro Universitário de Maringá no curso de Educação Física

**RESUMO**

*O presente texto é parte de uma pesquisa que procura compreender o desenvolvimento e secularização do narcisismo/individualismo na sociedade Contemporânea, particularmente no entendimento e nas práticas corporais reproduzidas na Educação Física. Nesta fase do trabalho, procura-se relacionar a compreensão e o processo de transformação na sociedade grega expressa por Homero, na Ilíada, como um conflito entre a tradição e o novo, revelando já um processo de individualismo e ganância naquela organização social. Em momentos de transformação social, tais atitudes parecem ser recorrentes. Na comparação com o momento atual, podemos notar um processo social que parece levar à reprodução do individualismo/narcisismo.*

**RESUMEN**

*El presente texto es parte de una pesquisa que procura comprender el desarrollo y secularización del narcisismo/individualismo en la sociedad Contemporânea, particularmente en el entendimiento y en las prácticas corporales reproducidas en la Educación Física. En esta fase del trabajo, se procura relacionar la comprensión y el proceso de transformación en la sociedad griega expresada por Homero, en Ilíada, como un conflicto entre la tradición y el nuevo, revelando ya un proceso de individualismo y ganancia en aquella organización social. En momentos de transformación social, tales actitudes parecen ser recurrentes. En la comparación con el momento actual, podemos notar un proceso social que parece llevar a la reproducción del individualismo/narcisismo.*

**SUMMARY**

*The present text is part of a research that tries to understand the development and secularization of the narcissism/individualism in the Contemporary society, particularly in the understanding and practices reproduced in the Physical Education. In this phase of the work, we try to relate comprehension and the process of transformation in the Greek society by Homer, in Ilyad, as a conflict between tradition and the new. Thus revealing a process of individualism and greedy in that social organization. At times of social transformation, such attitudes seem to be recurrent. In the comparison with the present moment, we can notice a social process that seems to lead to the reproduction of individualism/narcisism.*

## **Introdução**

A guerra durava já nove anos, tanto o exército invasor quanto os defensores estavam no limiar de suas forças. Entre os invasores um guerreiro se destacava em força, selvageria, talento guerreiro e compromisso com o grupo ao qual pertencia. Por outro lado, o comandante dos invasores era ganancioso manipulava os eventos a fim de obter mais bens, mais riquezas.

Em uma feroz discussão, o guerreiro e o comandante expõem, como nunca haviam feito, suas diferenças. O guerreiro afasta-se dos combates, tão próximo do fim da guerra, e com ele todo seu exército de valorosos guerreiros. A sorte dos invasores começa a mudar. Os defensores, comandados por um outro grande guerreiro, valoroso e comprometido com a defesa de sua terra, inicia um ataque que, aos poucos, leva os invasores para mais longe dos muros da capital. Os invasores dão-se conta de que, sem a força do guerreiro afastado e de seu exército, a guerra estará perdida. O comandante invasor reveste-se de humildade, reconhece erros, culpa os deuses, se humilha perante o valoroso guerreiro. Nada disso o convence, e ele permanece afastado dos combates.

Uma tragédia, porém, se acerca dos invasores. O meio irmão do guerreiro afastado, na ânsia por auxiliar seus pares, veste a armadura do irmão mais velho e comanda o exército em uma investida contra os defensores, na esperança de rechaça-los e adiar a derrota que, naquele momento, mostrava-se inevitável. O comandante dos defensores tira a vida do meio irmão do guerreiro invasor, e incute neste a ira suprema e a sede de vingança que somente uma dor lancinante pode superar.

Ao retornar ao campo de batalha, os dois grandes guerreiros, o invasor e o defensor, se defrontam em um combate singular. Estão frente a frente duas posturas diante da vida e do mundo muito parecidas: ambos lutam por causas justas; um, sedento de vingança, busca a glória de seu povo, não luta sozinho, pois carrega consigo os séculos de tradição de um povo guerreiro; o outro, valente pelas circunstâncias, luta para defender sua pátria, seu povo, sua família, não luta sozinho, tem todo seu país ao seu lado.

Ao longe, satisfeito, o comandante invasor regozija-se com a morte do defensor, o maior de todos os guerreiros estava de volta com seu exército intimidador. Os invasores tinham, novamente, a vantagem sobre a cidade sitiada. Mais adiante, durante essa mesma guerra, o grande guerreiro invasor também será abatido por uma flecha traiçoeira.

## **De Heróis Guerreiros: transformações na Grécia de Homero**

Na guerra mitológica narrada por Homero, duas posturas defrontam-se selvagemmente. Por um lado, a honra e a tradição dos antigos votos comunitários que caracterizavam os clãs gregos, por outro lado, a ganância de um chefe que buscava reunir um exército conquistador grego não na intenção de uma unificação da pátria grega, mas no intuito de acumular riquezas. Aquela sociedade estava mudando em meio a uma crise de valores, um processo doloroso de transformações. A Grécia nunca mais seria a mesma.

Revedo a história grega, aprendemos que, em momentos de transformações sociais, novas posturas diante do mundo revelam o que podemos chamar de gênese de uma nova ontologia. A transformação, no âmbito mais geral de uma sociedade, obriga a uma nova postura pessoal diante do mundo. No episódio narrado acima, da guerra de Tróia,



temos a revelação de uma nova postura, expressa pelo comandante do exército invasor (Agamêmnon), contrapondo-se às posturas dos dois valorosos guerreiros, defensores das tradições heróicas (Aquiles e Heitor).

A busca pela riqueza pessoal desconsiderando as tradições que fizeram dos gregos os maiores guerreiros da Antiguidade é estranha e exemplo, na *Ilíada*, de uma ação reprovável. Pela voz de Aquiles, o poema denuncia a atitude repugnante do comandante do exército grego:

Ah, imprudente e codicioso! Como pode estar disposto a obedecer tuas ordens qualquer um dos aqueus, para empreender a marcha ou combater valorosamente outros homens? Não vim para lutar obrigado pelos belicosos teucros<sup>1</sup>, pois em nada se fizeram culpáveis a mim – não levaram nunca minhas vacas nem meus cavalos, nem destruíram jamais a costa da fértil *Ftia*, nutriz de homens, porque muitas altas montanhas e o ruidoso mar nos separam - , sendo que te seguimos a ti, grande insolente, para dar-te o gosto de vingar-te dos troianos por causa de Menelau e de ti, cara de cão. [...] Jamais o botim que obtenho se iguala ao teu quando do saque de uma populosa cidade: ainda que a parte mais pesada da impetuosa guerra seja sustentada pelas minhas mãos, tua recompensa, na partilha, é muito maior, e eu volto a minhas naus com uma pequena, mas que bem mereço, depois de haver-me cansado no combate. Agora voltarei a *Ftia*, pois é melhor regressar à pátria nas côncavas naus: não penso permanecer aqui sem honra para proporcionar-te ganância e riqueza. (IL, Livro I, 1968, v. 149-171)

Para Aquiles, a ganância de Agamêmnon é reprovável. Para este personagem admirável de Homero, o reconhecimento não é uma honra pessoal unicamente, sua luta está para além de qualquer orgulho individual no sentido que damos a isso na atualidade. Ele é, ao mesmo tempo, um personagem impessoal e intenso. Impessoal porque não se vê como um componente diferente do contingente grego, não se vê como um indivíduo independente da comunidade a que pertence. Luta por algo fundamental dentro do seu contexto. Parece lutar também por um sentido de responsabilidade em relação ao seu grupo. Talvez seu poder físico imponha-lhe funções bem específicas, das quais não pode esquivar-se. Seu sentido de responsabilidade é diretamente ligado à preservação de sua comunidade. Essa ligação dá significado à sua vida e parece justificar a busca por uma glória que só se realiza no campo de batalha.

E é intenso porque suas emoções são avassaladoras, seu amor e seu ódio permeiam todos os seus atos. Seu corpo quase invulnerável parece esconder uma subjetividade frágil, suas paixões definem quase que a totalidade de seus atos. É um personagem melancólico, constantemente açoitado pelos acontecimentos de sua vida. Bonard nos faz uma leitura de seu caráter: “A sua alma é como um vasto céu, jamais sereno, onde a paixão amontoa e faz rebentar incessantes tempestades” (1980, p. 45). Aquiles sente tudo e tudo faz na totalidade de si, não tem mediações racionais, não reflete sobre suas ações, apenas age, conforme as tradições que dirigem sua vida e conforme seus sentimentos.

Ao reconhecer-se dessa forma, revela que seu entendimento do mundo e de si mesmo se dá através das explicações externas para sua existência. Para ele, as justificativas estão naquilo para que foi preparado, a explicação para o sentido de sua vida assenta-se na função que desempenha dentro do grupo. Poder-se-ia dizer que, para este herói, o mundo que está fundido nele, perpassa toda sua compreensão da vida. Até por isso as tradições guerreira e religiosa são a cartilha pela qual dirige seus atos, é nelas que encontra respostas aos mistérios do mundo. E é aí que estão os fundamentos éticos da sua relação com seus pares.

---

<sup>1</sup> Termo usado para designar os troianos.

Ao deparar-se com a atitude gananciosa de Agamêmnon, Aquiles se vê paralisado diante do novo. Incabível que é, a ganância lhe parece reprovável, portanto, diante de algo tão pouco nobre, tão pouco digno do elevado código de honra guerreiro, não vislumbra outra alternativa Aquiles a não ser a de abandonar a guerra, para não desonrar a si e à sua amada “Ftia, nutriz de homens”.

Agamêmnon, por outro lado, expressa uma atitude completamente nova diante das ações desenvolvidas no poema. Ele é cerebral, planejador, comandante de uma centena de milhar de guerreiros e age como um severo general. Seu comportamento é conflitante com os pressupostos tradicionais, e isso é proveniente de uma forma de ser que poderíamos chamar de nova no contexto grego. Se, para Aquiles, a ação guerreira é o fermento da própria vida e para Heitor lutar significa tão somente proteger sua terra da invasão estrangeira; para Agamêmnon, essa guerra parece assumir contornos que vão além de simplesmente lavar a honra do irmão<sup>2</sup>. Da parte de Agamêmnon há interesses mais vantajosos em uma guerra contra o povo troiano, os quais revelam-se nas atitudes de acumulação dos despojos, na constituição de uma riqueza que o faz poderoso.

O comandante do exército grego pensa nas vantagens possivelmente advindas com a riqueza. Não possui a mesma capacidade guerreira dos grandes heróis envolvidos na guerra e inaugura uma forma de comando diferente daquele que rezava a tradição grega. Segundo a tradição, o comandante deve ser o inspirador de seus guerreiros, deve ser o primeiro na frente de combate, o primeiro a experimentar o sangue do inimigo. Agamêmnon não é assim, ele é comandante, general. Desenvolve estratégias de combate, confabula com seus capitães guerreiros, elabora conluios políticos com outros nobres. Seu poder está na palavra e na postura, não no exemplo.

O comandante grego é, sem dúvida, uma figura social importante, pois foi ele quem conseguiu reunir os diferentes clãs guerreiros gregos em torno de *Ílion*. Por isso e pelo fato de ser o mais rico e poderoso entre os chefes gregos, Agamêmnon comanda, mas as atitudes prepotentes e gananciosas são próprias de sua personalidade. O personagem está expressando tendências sociais do período histórico. Aquiles e Heitor parecem “concordar” com os pressupostos tradicionais, já Agamêmnon mostra-nos, ao “discordar” de tais pressupostos, que há uma tendência social sendo gerada e assumindo importância naquele contexto guerreiro: é a ação individual que não leva em conta as necessidades da coletividade grega.

Quando Agamêmnon recusa-se a ouvir os conselhos dos demais soberanos e mostra sua força pessoal a Aquiles, não está agindo conforme a tradição prescreve. Esse ato não está de acordo com a tradição dos conselhos de nobres heróis, é uma ação privada (individual), que não leva em conta a realidade daquele que sofre a retaliação. Dentre os soberanos, há aqueles que têm mais poder que outros, por serem mais ricos, ou por disporem de maior poder bélico, ou por terem maior poder de persuasão sobre os homens. Mas a ação desse soberano deve sempre ter a tradição como base e a comunidade como destino. Desta forma, quando diz a Aquiles: “...mas levarei comigo Briseida, de pulcras faces, tua recompensa, para que saibas quanto sou mais poderoso que tu e que outro tema dizer que é meu igual e comparar-se comigo”(IL. Livro I, v. 184 ss), Agamêmnon está transgredindo a tradição dessa aristocracia e apropriando-se de um bem conquistado por outro guerreiro, atitude tão diferente que Aquiles recebe a injúria com enorme surpresa.

Para Agamêmnon, a demonstração de força deveria ser suficiente para manter calado um capitão descontente. Seria uma demonstração de autoridade e de poder. Contudo, Aquiles não se mostrou disposto a curvar-se diante do poder autoritário do

<sup>2</sup> Como se sabe, a Guerra de Tróia foi motivada pela traição sofrida pelo irmão de Agamêmnon, Menelau. Sua bela esposa, Helena, fugiu da Lacedemônia junto com Páris, filho de Príamo, Basileus de Ílion, a cidade estado mais importante da região chamada Tróia.

general, e infundiu um conflito que pôs a nu a gestação de uma nova postura, de uma nova ontologia no próprio seio da tradição a que Aquiles tanto respeitava.

### **De Homens: o individualismo Contemporâneo**

Ao retornarmos à Grécia Arcaica e resgatarmos os acontecimentos que tiveram lugar na guerra de Tróia, o fazemos a fim de entender como as mudanças sociais em uma determinada época podem ser expressas nas ações de quem escreveu sua história. No caso, usamos a literatura como fonte de expressão do momento verificado. Na seqüência, é importante relacionar tal expressão de mudança com a nossa época, na esperança de poder entender o momento vivido hoje em nossa sociedade Contemporânea. Ir à Antigüidade pode, pois, nos ajudar a entender melhor o presente.

No nascimento da sociedade liberal burguesa, já em John Locke, notamos um modo de considerar o corpo humano em contraposição com o Antigo Regime. Em sua proposta para a educação, Locke defende qualidades para o “novo homem” direcionadas à realização de uma vida ativa nos negócios (DA MATA, 1998, p. 35-43), o que exigiria grande resistência física, bem como aparência agradável, domínio de idiomas e busca pelo lucro, qualidades que deveriam ser desenvolvidas, portanto, pelo processo educacional do gentil homem. As qualidades do homem que gostamos de chamar de “globalizado” já figuravam entre aquelas que a educação defendida por Locke no séc. XVII considerava adequadas àquele que não era mais servo, ou vassalo, mas era livre.

O jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não-constritivos e o auto governo são os instrumentos desta pedagogia, que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas a liberdade do pensamento. A esses podem acrescentar-se a Educação Física e o Trabalho, que todavia servem especialmente para o fortalecimento moral como *hobby*, útil ao gentil homem também para o controle da boa execução dos dependentes (MANACORDA, 2000, p. 226).

Ao atuar sobre o corpo fortalece-se a moral. Está de volta, no séc. XVII, a percepção de Platão de que o corpo bem tratado dá à alma condições de pensar bem enquanto que um corpo débil atua negativamente sobre a alma. No Séc. XVIII, é Rousseau quem vai retomar tal preceito em seu “Emílio ou Da Educação”. Embora divergindo de Locke em vários aspectos, permanece o encaminhamento de uma educação que garanta um homem capaz de auto governar-se.

Ainda no séc. XVIII, numa perspectiva mais de economia política, Adam Smith nos faz notar elementos que também indicam a gestação do individualismo contemporâneo já na origem do capitalismo industrial. Em “Uma Pesquisa sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações” (1776), Smith estabelece, em sua hipotética fábrica de alfinetes, um modelo para a produção de bens de consumo onde cada trabalhador, atuando isoladamente em uma parte do produto, garante maior produtividade do que se cada um atuasse em todo processo da produção. “Smith não escolheu seu exemplo aleatoriamente, ele procurou expor os princípios mais gerais da economia política mediante a discussão do tipo mais ordinário de trabalho, a produção de alfinetes” (SENNETT, 2002, p. 225-6).

Mas não apenas isso! Adam Smith institui um modo de pensamento moral que pode estar na raiz do individualismo contemporâneo. Ao reconhecer o ser humano como uma criatura guiada pelas paixões, mas que se contém através de dois sentidos primazes, que seriam a habilidade de raciocínio e a capacidade de simpatia, compreende que o homem seja uma criatura propensa ao conflito e, numa ação própria de garantia de sobrevivência da espécie, obriga-se a criar instituições que minimizem os conflitos inerentes da existência humana.

Portanto, pensando como Smith, temos que a sociedade é fruto da repressão das paixões humanas, refreadas fundamentalmente pelo “homem interior” ou, a “mão invisível”. Existiria em cada ser humano um “observador imparcial” interior, nosso sentido moral, indicativo dos limites a que cada criatura humana estaria submetida. Como uma “mão invisível”, tal sentido nos impele ou nos contém, e existe por causa da nossa necessidade de auto preservação e interesse próprio.

Em Adam Smith o homem aparece como propenso a lutar exclusivamente pelos interesses próprios e a “mão invisível” seria o reconhecimento dos próprios limites. Em sociedade, o desejo de melhoramento individual seria a base para o bem estar social. Vimos em Aquiles uma atitude diametralmente oposta. O modo como se luta pela existência em cada momento histórico gesta um modo de pensamento a respeito de si e do mundo. Pensar no lucro próprio e agir com liberdade seria o motor do desenvolvimento social na gênese do capitalismo e, por extensão, na gênese do individualismo Contemporâneo.

A “mão invisível” de Adam Smith confere um padrão moral onde cada indivíduo, isolado dos outros, concentra-se em sua própria melhoria e só reconhece a importância do outro como competidor. Com a capacidade de raciocinar desenvolve estratégias para obter maior lucro; com a capacidade de simpatia, estabelece os relacionamentos que podem ser mais propensos ao sucesso. O trabalho humano torna-se investido de uma moral individualista, onde as ações ambiciosas e egoístas atuam para criar o bem estar social.

O trabalho realizado em partes parece expressar, em Smith, a fragmentação do conceito de sociedade e de coletividade. Agamêmnon, embora ganancioso, precisava contar com todo o seu exército, com a honra dos heróis, para garantir suas riquezas, em Smith, a noção do trabalho parcelado institui o modelo da vida fragmentada. A sociedade liberal burguesa amanhecendo institui a noção do trabalho como meio para o enriquecimento, e a educação do corpo deveria então garantir condições de plena produtividade. Condições investidas de uma moral que incitava ao extremo cuidado com o bem próprio. O egoísmo e o individualismo passam a ser as instâncias mensuradoras da ação humana. O egoísmo, o individualismo e a competição passam a ser uma espécie de referência fundamental para a vida.

Notemos que o trabalho é individual, pessoal, privado, bem como seus frutos. A consecução de uma moral mais adequada ao modo burguês institui um modo de ação sobre o mundo ligado, primordialmente, ao interesse próprio. Quando visitou os EUA, no séc. XIX, Alexis de Tocqueville observou a própria “mão invisível” de Smith. Na obra “Da Democracia na América”, Tocqueville percebia que as pessoas, na América, estavam mergulhadas em si mesmas e, embora vivendo em sociedade, ainda assim permaneciam estranhas entre si, misturavam-se, mas não se viam. O Séc. XIX mostra que o auto governo, de Locke e de Rousseau, e a “mão invisível” de Smith, bem como a idéia de liberdade do “novo homem” realizam-se no estranhamento por tudo que seja coletivo, ou público. A sociedade não faz mais sentido enquanto expressão de interesses defendidos por todos os seus membros, a não ser, claro, que tais interesses estejam relacionados à defesa da liberdade individual.

Seguindo tal tendência histórica, na Contemporaneidade a noção de bem público parece cada vez mais afastada dos interesses das pessoas. A individualidade ganha expressão e destaque nos dias atuais, ultrapassando o limite do individualismo, tornando-se algo que poderíamos classificar como um desvio coletivo do caráter para melhor sobreviver em um mundo onde o interesse privado e a busca incessante pelo prazer imediato configuram os modelos para os quais formam-se os cidadãos contemporâneos.

Ser um indivíduo autêntico, livre, desligado e descompromissado dos interesses coletivos (públicos), de tudo aquilo que não se ligue ao imediato prazer, tem sido uma

regra muda, uma ordem silenciosa, um sinal do modo como a Contemporaneidade Ocidental passou a tratar as questões que envolvem o indivíduo e sua vida social. Parece ficar evidente uma contradição inevitável: ao mesmo tempo em que o indivíduo contemporâneo busca o isolamento e a liberdade, mais ele fica preso às exigências coletivas de competência, adequação e eficiência.

A homogeneidade imposta pelo processo de globalização confronta-se com a defesa da subjetividade por parte do indivíduo. A homogeneidade, que se estende à banalização dos corpos em função de sua normalização imposta pela ciência e pela mídia, transforma-se num paradoxo para o indivíduo narcisista que aprendeu a defender-se de tudo e de todos na busca pela preservação de seu ego e do que acredita ser sua individualidade; paradoxo com o qual o indivíduo convive quotidianamente, não sem custos sobre a saúde e a auto-estima (SILVA, 2001, p. 85-6).

O isolamento é contraditório também, entre outros, porque a intimidade é exposta. Podemos perceber tal contradição nos *reality shows*, tão caros à mídia e tão apreciados por um público cada vez mais homogeneizado e cada vez mais sedento por um certo “voyeurismo” social. Ao mesmo tempo, o indivíduo que luta ferozmente para manter sua subjetividade isolada dos demais é um solitário em meio à multidão sem rosto. Contraditoriamente ainda, este isolamento tende a encontrar sentido na multidão, que não tem face, não tem personalidade e não tem afinidade.

A este isolamento dentro da multidão, a este modo de viver contemporâneo em que os interesses individuais tornam-se o mais importante, Richard Sennett (2002) chamou de “sociedade intimista”. O autor apresenta-nos suas observações dessa “sociedade intimista” em “O Declínio do Homem Público”, onde o individualismo ganha a definição de Narcisismo:

O narcisismo se mobiliza nas relações sociais, e a experiência da abertura de sentimentos uns para com os outros se torna destrutiva. Essas características culturais também têm laços com o séc. XIX. Para que o narcisismo seja mobilizado numa sociedade, para que as pessoas se concentrem em tonalidades intangíveis do sentimento e da motivação, é preciso que se coloque em suspenso um certo sentido do Ego grupal (SENNETT, 2002, p. 321).

Aparentemente, o caráter público das relações humanas tem sido posto em suspenso, dando vazão aos turbilhões de sentimentos individuais desconexos. Parece não importar mais quem faz o quê, mas antes, como nos sentimos diante daquilo que fazemos (a mão invisível). A coletividade parece tender, inexoravelmente, a tornar-se um conceito, uma abstração, muito mais do que algo tangível, vívido, prático, concreto na vida das pessoas.

### **Do Corpo do Homem Contemporâneo**

Diante do narcisismo/individualismo contemporâneo, podemos compreender o modo pelo qual o corpo humano e, por consequência, a educação do corpo, vem sendo encaminhada na contemporaneidade. Na medida em que a sociedade contemporânea encaminha um modo de pensar o humano do pondo de vista estritamente individual (quase solipsista, poder-se-ia dizer), volta-se o olhar, com redobrada atenção, ao corpo humano. Ele se torna objeto de análises meticolosas da física, da química, da medicina, enfim, a

ciência descobre no corpo infinitas possibilidades e temos, uma vez mais, a intimidade exposta.

No campo da prática de esportes e atividade física ocorre o mesmo. O corpo individualista é visto como único responsável pela vitória ou pela derrota, pela saúde e pela doença. A competição instala-se como ordem superior que tudo define, desde as ações mais simples, como um jogo disputado por amigos, até a alta competição, onde os amigos expressam suas individualidades sem rosto na multidão de torcedores que enfrentam as individualidades da outra multidão de torcedores. A torcida é (antes de ser pelo time) pela sua personalidade autêntica em meio à multidão, é interna, intimista, solipsista. É a “mão invisível” mostrando-se no isolamento coletivo, na defesa de uma intimidade homogeneizada, no narcisismo imperante.

É comum falarmos hoje sobre a necessidade de atividades físicas, cirurgias plásticas, lipo-aspirações, etc., através das quais pode-se obter um corpo “em forma”. Abundam em nossas cidades academias, clínicas estéticas, lojas onde se vendem produtos que prometem acabar com celulites, impedir a queda de cabelo, queimar gorduras, enfim, estamos envolvidos hoje em um processo social que põe o corpo humano, ou melhor, sua aparência, como uma espécie de cartão de visitas das pessoas. O corpo belo, segundo os padrões atuais, parece ser um aspecto essencial para a admissão social.

Tal processo de engajamento da aparência do corpo tem suas premissas estabelecidas já na infância e defendidas até a velhice, o que denota um processo e um modelo que pode ser considerado universal dentro desta organização social. Os encaminhamentos para alcançar tal padrão, entretanto, têm pouco de “social” e muito mais de individual.

A busca pelo corpo ideal é solitária, desconectada do todo social, individualista, chegando a ser, muitas vezes, arriscada, haja vistas situações em que simples procedimentos de “lipo-escultura” ou “lipo-aspiração” resultaram na morte ou num quadro clínico grave do aspirante a uma silhueta mais “adequada” ou, como se diz, mais “bonita”.

## **REFERÊNCIAS:**

- BONARD, André. *A civilização grega*. São Paulo; Martins Fontes; 1980
- HOMERO. *La Ilíada* (em prosa). Madrid; ESPASA – CALPE S. A.; 1968.
- DA MATA, Vilson Ap. “Da Força Física à Estética Corporal: as mudanças nas relações sociais retratadas no corpo” IN: *Revista da Educação Física/UEM*. Vol 9, número1, ISSN 0103-3948; Maringá; 1998.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo; Cortez Ed.; 2001 (8ª. Edição).
- SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo; Companhia das Letras, 2002.
- SILVA, Ana M. *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas/Florianópolis; Autores Associados/Ed. Da UFSC; 2001 (Col. Educação Física e Esportes).

## **Endereço:**

Rua Mandaguari, 122 – apto 701- Ed. Cond. University – CEP 87020-230

Maringá – Paraná - [vdamata@uol.com.br](mailto:vdamata@uol.com.br)

## **Tecnologia de apresentação:**

RETROPROJETOR

**Do Corpo da/na Capoeira: Alguns princípios que não tem fim...**  
**About the body of/in Capoeira: Some endless principles...**  
**Del cuerpo de la/en la Capoeira: Algunos principios que no tienen fin...**

Gilbert de Oliveira Santos  
Mestrando da Faculdade de Educação da Unicamp  
Post-graduation student at the Education College - Unicamp  
Alumno de la Maestría de la Facultad de Educación de la Unicamp

### **Resumo**

Este texto deseja expor alguns elementos que compõem, na nossa perspectiva, parte significativa de uma prática social das mais encarnadas na formação e expressão da cultura brasileira: a capoeira, prática social de origem Afro-Brasileira. Partindo de um lugar particular submetido a determinações, métodos e interesses, estabelecemos algumas possíveis relações do corpo da/na capoeira com a Educação e a Educação Física. Apoiado na vivência como praticante da arte, na experiência como professor de educação física, nas palavras de alguns mestres, nas músicas de capoeira e em bibliografia, procuro trazer em linguagem escrita-falada aspectos que balizam a arte da capoeiragem.

### **Abstract**

This article wants to display some elements that compose, in our perspective, a significant part of a social practice, one of the most incarnate in the formation and expression of Brazilian culture: the capoeira, an Afro-Brazilian social practice. Starting from a particular place submitted by determinations, methods and interests, we establish some possible relations of the body of/in capoeira with the education and the physical education. Supported by the experience as practitioner of the art, in the experience as physical education teacher, in the words of some capoeira masters, songs of capoeira and bibliography, I look for bringing in written and spoken language key elements that orientate the capoeira art.

### **Resumen**

Este texto desea exponer algunos elementos que componen, en nuestra perspectiva, parte significativa de una práctica social de las más encarnadas en la formación y expresión de la cultura brasileña: la capoeira, práctica social de origen Afro-Brasileña. Partiendo de un lugar particular sometido a las determinaciones, métodos e intereses, establecemos algunas posibles relaciones del cuerpo en la/de la capoeira con la educación y la educación física. Apoyado en la vivencia como practicante del arte, en la experiencia como maestro de educación física, en las palabras de algunos maestros de la capoeira, en las canciones de capoeira y en bibliografía, busco traer en lenguaje escrita-hablada aspectos que balizan el arte de la capoeiragen.

## ***Apresentação***

Foi numa roda de capoeira que os corpos convidaram-me a observá-los com novos olhos. Um jogo de capoeira que terminou em “*pancadaria*”. Já tinha visto isso acontecer, mas ainda não havia imaginado tamanho “*poder*” de dominação exercida por uma prática corporal até aquele momento. Talvez quem estivesse ali fosse um escravo e um senhor num duelo de morte, ou talvez aqueles corpos suscitassem aspectos de toda a história da humanidade, da capoeira e também dos saberes corporais. Havia algo naqueles corpos e naquela prática que era a razão daquilo tudo! Fiquei questionando a responsabilidade da prática social capoeira naquilo tudo: ela influencia de alguma forma nossas atitudes? Se sim, de que maneira? Como as práticas corporais exercem sua educação? Havia algo no corpo e nas práticas corporais que feria a minha razão, algo que se revelava para mim não somente na capoeira, mas também em outras tantas práticas que me fizeram questionar suas formas de educar as pessoas.

Sendo um professor de educação física<sup>1</sup> mantenho contato intenso com os saberes corporais e passei a perceber que não era necessária uma briga para notar a tremenda força que possuem. Corpos significam. Expressam sentidos. Educam. No entanto, mesmo nas situações em que eles são intencionalmente ensinados, como nas minhas aulas, os corpos compõem um discurso inarticulado, difícil de replicar, são “*naturalizados*”. Nesse sentido, penso que as práticas corporais são consideradas, mesmo pelos profissionais da Educação Física, demasiadamente “*puras*”. Seus sentidos e significados não são facilmente reconhecidos ou questionados. Penso que menosprezamos, muitas vezes, o impacto das práticas corporais na educação das pessoas, por isso é bem mais difícil perceber o que essas práticas fazem conosco, já que elas tornaram-se tão “*naturais*” até o ponto de não motivar suspeitas sobre sua força. Então escolhi a capoeira como a prática que gostaria de investigar com o intuito de refletir essas e outras questões relacionadas ao corpo e as práticas corporais.

Sou o sujeito que quer falar de uma prática social: a capoeira. Minhas particularidades demarcam a maneira como irei abordar o fenômeno. Certeau (1982), alertou-me que não posso pesquisar a capoeira como fenômeno puro, desvinculada da minha maneira de pensar e agir. Mesmo não se tratando de uma pesquisa especificamente histórica, a idéia de lugar de Certeau (1982) despertou-me que a melhor metodologia é assumir minha maneira particular de conhecer. Meu jeito de perceber e apreender as coisas. Mais que isso, assumir que a capoeira não existe como objeto externo independente do sujeito que deseja compreendê-la. Ela integra o lugar que ocupo:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que é circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (Certeau, 1982, p. 66-67).

Desse lugar não é possível trazer para o âmbito desse trabalho aspectos como a poesia, a magia, a religiosidade, etc, além do que é mistério e inapreensível na essência da arte da capoeiragem. Esses elementos não se operam no nível da explicitação intelectual. É

---

<sup>1</sup> Neste texto utilizamos o termo Educação Física com as iniciais maiúsculas para se referir à área do conhecimento e educação física com as iniciais minúsculas para abordar a disciplina pedagógica responsável pela pedagogização dos temas da cultura corporal na escola.



pela vivência que se entra em contato com esses saberes. O conhecimento peculiar da prática é alcançado pela vivência cotidiana no universo específico da capoeiragem, não se chega nele por outras vias que não a sua própria.

Também reconheço a importância da capoeira como conteúdo de ensino. Acredito na potencialidade de seus saberes na formação humana. Nesse sentido, esse estudo tenta pensar na capoeira como projeto de educação cada vez mais presente nos espaços formais e não-formais de ensino e das suas relações com a minha área de estudo, a Educação Física.

### ***Do corpo da/na Capoeira: Alguns princípios...***

O corpo da/na capoeira caracteriza-se pela dissimulação, pelo disfarce. Sua identidade perpassa a idéia de ambigüidade. Além disso, a capoeira absorve com facilidade outros códigos de outras técnicas corporais, se não fosse assim, não teria sobrevivido até os dias de hoje:

Se a capoeira fosse apenas uma luta, ela seria muito mais vulnerável quando exercitada. Então, o próprio escravo para continuar sua prática, teve que dar a ela um caráter duplo. Porque quando o policial chegava numa roda de capoeira, vinha logo a resposta: ‘Não [seo] polícia, isso aqui é brincadeira, isso aqui é jogo’. (Depoimento de Carlos Eugênio Líbano Soares em: Pastinha! Uma vida pela Capoeira. Produção de Antonio Carlos Muricy, 1998).

Uma prática em que a mentira é necessária. Na capoeira o corpo tenta “*mentir*”, é imprevisível, dizem que dança, joga, luta, etc. As tentativas de tentar definir a capoeira só inflamam ainda mais sua capacidade de transformação. Toda vez que tentamos conceituá-la percebemos que ela é mais do que nossa capacidade de definição. Nos ludibriar faz parte da arte. Nesse sentido, entendo que as tentativas de definir a arte da capoeiragem devem, necessariamente, englobar sua dubiedade:

Nossa concepção é de que a capoeira se joga sob ritmo, sob música, sob cântico. É uma atividade lúdica simulando uma luta. É uma mentira muito grande. Por que não é luta, nem é jogo. Não é jogo, mais é luta. Não é jogo, mais é brincadeira. Não é brincadeira, mas é de verdade. Então, nos estamos sempre simulando uma situação de perigo para o outro e o outro se defendendo e se esquivando. (Depoimento de Mestre Decânio em: Capoeiragem na Bahia. Produção de Uirá Iracema, 2000).

No entanto, essa camuflagem da capoeira se confunde com o processo de significação e resignificação constante das práticas corporais através dos tempos.

Em cada cultura os seres humanos estabelecem relações e costumes que são característicos de determinados grupos em um determinado tempo. O significado dos atos realizados por um grupo é justificado pela simbologia presente naquele grupo naquele tempo e pode possuir outros significados em outro lugar e em outro tempo. Nesse sentido, as práticas corporais surgem e manifestam-se segundo os padrões e regras da sua sociedade, da sua cultura, do seu tempo. A prática corporal capoeira faz parte da cultura, posso pensá-la como uma imagem que mostra a sociedade através do corpo.

A capoeira se faz no corpo que faz a capoeira. Cada corpo tende a carregar a simbologia do seu tempo, da sua cultura. Não temos um corpo, somos um corpo. Os corpos

são parte da cultura, portanto, manifestam-se de forma diferente em cada cultura e em cada tempo. Considerar esse processo como perda é menosprezar o caráter mutável da cultura.

Por meio do corpo, expomos a impressão que a cultura nos imprime. Fazendo isso, devolvemos à cultura a nossa marca. Até parecem dois processos estanques, um inflamando o outro. No entanto, ambos ocorrem juntos. Na verdade, são a mesma “*coisa*”. O corpo é expressão da cultura assim como a cultura se expressa no corpo. Assim, “*Quando tentamos definir uma certa sociedade com base em seu comportamento corporal, estamos o tempo todo falando de sua cultura, expressa no corpo e pelo corpo*”. (Daolio, 2001, p. 32).

O corpo é uma ponte entre o ser humano e sua cultura. Posso pensá-lo como uma fronteira que se estabelece entre o sujeito e a cultura. O corpo é do ser humano assim como é da cultura. O corpo como uma forma de mostrar a humanidade! Uma imagem que mostra o mundo!

O corpo traz consigo muitos sentidos e significados. As práticas corporais são técnicas que sintetizam e sistematizam, minimamente, alguns desses sentidos e significados da linguagem do corpo. A capoeira é uma técnica corporal originada das necessidades materiais e simbólicas de seres humanos em uma determinada cultura em um determinado tempo. A capoeira expressa no corpo e o corpo expressa através dela o que foi e o que é necessário simbólica e materialmente ao cotidiano dos seres humanos que a compõem.

Para Mauss (1974) qualquer movimento humano é uma técnica, por possuir tradição e eficácia. Mauss (1974) entendia as técnicas corporais como “*(...) as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos*”. (Mauss, 1974, p. 211).

Nas palavras de Daolio (2001):

É um gesto determinado que o homem criou, transmitiu aos seus descendentes e, se persistiu, foi porque atendia a um conjunto de necessidades materiais e simbólicas desse mesmo homem, sendo, conseqüentemente, eficaz. Possui, portanto, significados que fazem sentido e orientam as ações desse grupo específico. (Daolio, 2001, p. 34).

Considerando as palavras de Mestre Pastinha, que dizia que a capoeira era “*(...) mandinga de escravo em ânsia de liberdade(...)*”<sup>2</sup>, podemos inferir que a capoeira surge como uma necessidade advinda do cotidiano escravo. Seus princípios surgem dessas necessidades, pois “*(...) o corpo é, ele próprio, um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história*”. (Sant’anna, 1995, p. 12).

Nesse sentido, a capoeira possui uma memória que está imbricada ao processo de escravidão dos africanos no Brasil. Seus sentidos e significados contém o germe do legado dessa história. A capoeira configurou-se como uma forma de identidade desses escravos, um recurso de afirmação pessoal na luta pela vida, um instrumento decisivo e definitivo para a população oprimida. O corpo insurgiu-se. Expressou seu inconformismo ao que coibia sua liberdade. O corpo da/na capoeira nos mostra a necessidade do embate físico como forma de sobrepujar o outro, nesse sentido é uma arma corporal. É luta. Uma luta que pode tornar-se perigosa.

Além disso, na capoeira o corpo expressa e cultua uma certa espiritualidade. Há rituais peculiares da religiosidade africana, que mesmo desconsiderados pelos praticantes da capoeira imprimem no corpo e na prática algo sagrado. O corpo inicia o jogo de

---

<sup>2</sup> Frase de Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha, 1889\*/1981+) escrita na parede de sua academia.

capoeira curvando-se ao “*pé do berimbau*”.<sup>3</sup> Reconhece-se corporalmente algo sagrado, que é digno de prostração. O corpo é onde primeiro se revela e se expressa o sagrado. Através das músicas, da gestualidade, dos rituais da capoeira pode-se também pensar no estabelecimento de algo sagrado através de uma prática corporal.

Penso não ser possível, se quisermos buscar uma compreensão mais abrangente da capoeira, desvinculá-la das suas ligações com a cultura africana, inclusive dos aspectos que envolvem uma certa religiosidade dessa cultura. Aspectos que para além dos atributos que caracterizam as religiões dessa cultura, caracterizam uma maneira de ser, expressam uma relação do ser com as “*coisas*” ao redor e que ajudaram o negro e a negra africana suportar as adversidades que lhe foram impostas pelo tráfico negreiro no processo de escravização de seres humanos.

Também há muita “*dor*” na capoeira. O mesmo negro e negra que sofreu humilhações, cultuava certa religiosidade e também concorreu para a criação da capoeira. Da mesma forma como suas religiões foram instrumentos de luta e resistência ao sofrimento, a capoeira também surge com este aspecto redentor. De tal forma, que é factível a presença de elementos e princípios que expressam certa religiosidade na arte. Seja na música, no corpo ou nos rituais, a capoeira evoca e apresenta aspectos que remetem a algo sagrado.

O corpo da/na capoeira também inverte uma lógica de se colocar. Troca-se o alto pelo baixo, o ofensivo e o defensivo, à frente pelo traseiro, as mãos pelos pés. A capoeira impõe ao corpo posições extracotidianas que em outras situações que não a capoeira, poderiam ser consideradas como “*esquisitices*”. A capoeira autoriza o corpo a ridicularizar-se. Difícil dar certeza das origens dessas “*anormalidades*”. Talvez uma vontade de rir de si próprio, caçoar de si mesmo. São poucas as situações em que nos é permitido errar e dar risada disso. Na capoeira o corpo festeja o erro, celebra no momento que não há vergonhas. Um pequeno momento de êxtase que rompe os limites do que é comumente aceitável. Um processo de libertação através do corpo e que: “*(...) mexe com a nossa história, mexe com cada um de nós né! Está ligado a um processo de libertação do próprio homem, não só com relação ao sistema, mas uma libertação com relação a você mesmo né!*”. (Depoimento de Mestre Neco em: Pastinha! Uma vida pela Capoeira. Produção de Antonio Carlos Muricy, 1998).

O baixo corporal é valorizado, o chão é sagrado. O capoeirista entra no jogo em posição invertida, orientando o jogo para baixo, para a “*Mãe Terra*”. “*Terra*” que nos constitui, “*Terra*” que nos sustenta. Enquanto se está na “*Terra*”, se está firme. Parece que não só na capoeira, mas também em outras práticas corporais que surgem do processo histórico brasileiro, existe uma forte ligação com a “*Terra*”, uma disposição do corpo para o chão. Talvez uma herança corporal de grupos que foram sobrepujados, que buscaram no chão um lugar de proteção e que estabeleceram vínculos sagrados com a “*Terra*”.

Há também a lentidão. A lentidão da capoeira impõe ao corpo um certo conflito. Esperar talvez seja uma das coisas mais insuportáveis atualmente. Parece que há um aceleração das gestualidades, um processo atuante no âmbito das práticas corporais e também no cotidiano. No que tange ao corpo e aos gestos, a busca por resultados convencionados gera um cem número de técnicas e incursões que prometem o efeito almejado num período cada vez menor de tempo. A velocidade surge na avidez de satisfazer logo os desejos, conseguir rapidamente os resultados, adquirir novas técnicas e aprimorar a performance. A velocidade também surge do corpo que deseja uma certa

---

<sup>3</sup> O berimbau é um instrumento de percussão de origem africana, com o qual se faz a capoeira. Além de ser um instrumento primordial na capoeira, o uso dos três berimbaus na roda(gunga, médio e viola), exerceriam função semelhante aos dos atabaques rum, rumpi e lê no candomblé, ou seja, a responsabilidade de fazer a ligação entre dois planos diferentes.

virtuosidade, agilidade, força. Qualidades reconhecidas, idolatradas e cada vez mais necessárias.

Necessidades criadas para gerar desejos. Para isso, é necessário convencer os sujeitos que lhes falta alguma coisa fundamental. Isso justificaria a regulamentação do corpo e dos seus gestos. Nesse caso, descaracteriza-se a arte. A capoeira adquire outras finalidades. Busca-se a eficiência do corpo. Eficiência em diversos sentidos. Se a idéia é utilizar a prática para adquirir um corpo modelar, esquecem-se todas as outras facetas da arte em troca de um “*treinamento*” de capoeira que possibilite a necessidade e o desejo do corpo exemplar. Muitas vezes, utiliza-se dos aportes da ciência para tais fins. A Educação Física auxilia nesse processo: “*Por meio da educação física, o corpo humano tende a ser considerado um organismo que precisa receber uma formação para bem orientar seus gestos, corrigir o que é julgado defeituoso em sua aparência e transformar potências em virtudes*”. (Sant’anna, 2001, p. 107).

Pensemos nos corpos que nos servem de exemplo. Os corpos que são idolatrados e almejados. Os corpos do sucesso. Os corpos do esporte. A esportivização da capoeira é um processo cada vez mais presente, entretanto, a capoeira ainda não integra o quadro das modalidades olímpicas e os homens/mulheres exemplos, os mestres/as, se não são na totalidade contrários a faceta esportiva, pelo menos os/as mais antigos/as, não fazem propaganda das grandes marcas esportivas.

No esporte o corpo busca o aprimoramento. Busca ser o primeiro lugar. A idéia de comparação é intrínseca. Só posso ter o melhor corpo se o comparar com o do outro! A vitória é um dos ideais esportivos, sendo assim, os significados esportivos atrelam-se ao que for necessário para se vencer: “*O sentido interno das ações no interior da instituição do esporte-espetáculo é pautado pelos códigos (e semântica) da vitória-derrota, da maximização do rendimento e da racionalização dos meios*”. (Bracht, 2003, p. 19).

Há um desejo de esporte. Sua força ultrapassou os limites que separam as demais maneiras de pensar e ser corpo. O corpo e os gestos esportivizaram-se: “*Este fenômeno esportivo, (...) tomou como de assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se*”. (Bracht, 2003, p. 15). É nesse sentido que é possível falar de uma esportivização não apenas da capoeira ou das práticas corporais, mas também de uma esportivização do cotidiano.

Na capoeira a musicalidade é característica primordial. O que nos faz pensar o que seria da capoeira sem a música, ou, como seria a capoeira se sua música fosse outra. Poderíamos afirmar que é possível uma leitura dos corpos da/na capoeira através das músicas.

Afirma-se, também, que a musicalidade da capoeira traz o “*transe*”. O corpo é concedido para que outras energias fluam. Como se surgisse um outro corpo, como se algo desconhecido se revelasse no corpo:

O ‘transe capoeirano’ acontece a partir do instituído código ritualístico que, através da música, transporta a uma estabilização mais profunda das pessoas, no sentido da complementação dos jogadores em interação, sob influência do ritmo. Ele é um efeito nas manifestações motoras diante do ritmo. É um estado de integração máxima entre os participantes, não é mais ‘eu’ nem o ‘outro’, e sim o ‘nós’. É no jogo que se *manifesta* uma energia imaterial, que emana da ancestralidade africana, com ligações profundas com o praticante; é uma força vital denominada axé. (Júnior, 2004, p. 153).

Impossível desconsiderar a magia que envolve a todos numa roda de capoeira. A música é como um fio condutor que faz a ligação entre todos os participantes da roda. O

próprio formato circular contribui na integração dos indivíduos que compõem a roda com a energia musical. O círculo representa a unidade e o infinito, não tem começo e nem fim.

Então, a capoeira seria uma técnica corporal que condensa de um certo modo alguns princípios particulares de uma linguagem do corpo. Os corpos são signos de uma linguagem que talvez não desperte tanta a atenção como a linguagem das palavras, que se manifesta como um sistema de signos historicamente complexo e elaborado.

As palavras são o modo mais convencional de atribuir sentidos/significados. Mesmo no âmbito das práticas corporais, as palavras atuam também no processo de atribuição de sentidos e significados, uma vez que para nós, a linguagem das palavras constitui uma via importante para significação das “*coisas*”.

Significar é humano: “*É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana*”. (Smolka, 2004, p. 35). Significamos todo o tempo, mesmo se não percebemos! Significação que também se dá “*pelos coisas*” ao nosso redor:

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito.

A condição social se reconhece na carne de um indivíduo (pelo menos na minha experiência histórica). Porque ele foi fisicamente plasmado justamente pela educação física da matéria da qual é feito seu mundo.

As palavras dos pais, dos primeiros mestres e finalmente dos professores se sobrepõem ao que já ensinaram ao menino as coisas e os atos, cristalizando esse ensinamento. (Pasolini, 1990, p. 127).

O mundo nos é dado já repleto de sentidos e significados que imprimem marcas, nos educam corporalmente. Quando nascemos entramos em contato com uma infinidade desses sentidos e significados, desde então, seja através das práticas corporais, do discurso, da cultura material ou imaterial, vamos nos tornando.

Nas práticas corporais, o corpo apresenta papel importante. Nessas práticas o corpo e os gestos são intencionalmente elaborados e estudados. Práticas em que o corpo, para além da palavra ou outras formas de expressão, torna-se um veículo de comunicação e traz presente, “*coisas*” do mundo. Práticas em que o corpo é o signo principal de elaboração e apreensão dos saberes. Então, existe um conjunto de saberes que representam, que expressam o mundo por meio do corpo. Podemos chamar esse conjunto de saberes de cultura corporal e Educação Física como uma área de estudo desse conhecimento. Ainda nessa perspectiva, as práticas corporais compõem as “*formas*” principais desses saberes. Mais que isso, essas práticas ainda podem ser reunidas a partir de determinadas características comuns em jogo, dança, ginástica, esporte, luta, entre outros. Cada uma dessas “*formas*”, para além de saberes da Educação Física, podem ser pensadas como uma área da cultura, podendo também se tornar uma área de estudo.

No caso das aulas de educação física, a principal maneira de abordar seus saberes é focando o corpo como centro do conhecimento. O corpo ganha potência na educação do ser. Potência no sentido de marcar profundamente a formação das idéias, uma vez que a prática ampara-se na credibilidade da instituição escolar. A escola apresenta-se como instituição importante na formação dos indivíduos, daí a seriedade das aulas na escola. Se significar é um atributo humano e se o corpo compõe parte do processo de significação e a educação física é a disciplina escolar principal na tematização do corpo e da linguagem corporal, podemos perceber a responsabilidade social da educação física na educação formal dos alunos e alunas.

Na educação física escolar a capoeira adquire outras particularidades: o objetivo não é conhecer a arte em sua plenitude, para isso existem os espaços propícios da

capoeiragem. No caso da escola e da educação física, dificilmente o/a professor/a será um/a Mestre/a de capoeira.

No universo específico da capoeira há um jeito particular de ensinar e aprender. Um processo de educação não-formal que muitas vezes, não recebe o devido valor. O Mestre realiza função muito importante nesse processo. Ele é responsável pela transmissão dos ensinamentos. Nesse processo de contigüidade dos saberes, ele é a presença viva do conhecimento, representa uma outra pedagogia, que muitas vezes não é reconhecida por não ser legalmente aceita em muitas instituições de ensino:

Quando eu fui num debate e eles disseram que o camarada para ensinar uma capoeira na universidade tinha que ter um curso de professor de educação física e tinha que ser universitário. E eu debati! Por que eles dizem que eu sou analfabeto! Eu sou analfabeto pode ser na leitura, mas na capoeira! Quando vir discutir comigo se segure, por que eu não ando com o livro na mão não! O livro apaga e aqui não! (apontando para a cabeça). Só apaga quando eu morrer. Por que eu tenho aqui dentro da mente. (Depoimento de Mestre Curio em: Pastinha! Uma vida pela Capoeira. Produção de Antonio Carlos Muricy, 1998).

Nesse caso, temos um certo conflito que pode surgir da legitimidade do Mestre de capoeira como portador e elo principal de acesso aos saberes de uma prática cujas raízes advém de um ambiente não-formal de ensino e da legalidade do licenciado em Educação Física cuja responsabilidade é sistematizar o ensino dos saberes da cultura corporal, inclusive a capoeira. Tais pedagogias apresentam suas características particulares e não é nossa pretensão aqui compará-las ou dizer o que é melhor ou o que é legal ou legítimo na escola. Nosso questionamento parte do conflito que pode surgir quando da junção do saber capoeira no âmbito específico do espaço escolar. Quem ensina? Como ensina? Perguntas para as quais não pretendemos instituir verdades. Nossa pretensão é pensar nessas questões como consequência de um processo cada vez mais presente quando se pensa na capoeira como conteúdo de ensino, pois ela não surge no âmbito da educação formal. De fato, em muitos momentos da nossa história a capoeira foi repelida socialmente, jamais seria sancionada como saber escolar! Além disso, há de se pensar em que medida é possível promover aos alunos e alunas nas escolas o relacionamento com alguns princípios da capoeira que surgem de uma cultura que parece não desejar o ambiente formal de ensino. A capoeira traz no seu bojo determinadas idéias que podem se confrontar com o cotidiano de muitas escolas e com as pedagogias de muitos professores/as. Mas isso já é uma outra história...

### ***Referências Bibliográficas***

A CAPOEIRAGEM NA BAHIA. Produção de Uirá Iracema. Direção, Roteiro e Edição de José Umberto. Bahia: TVE Bahia, 2000. 1 videocassete.

BRACHT, Walter. *Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução*. (2.ed.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. (2.ed.). Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forno Universitária, 1982.

DAOLIO, Jocimar. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de & RUBIO, Kátia. (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. (p.27-38).

JÚNIOR, Luís Vitor Castro. Capoeira Angola: Olhares e Toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, (v. 25), (n.02), (p.143-158), (jan.). 2004.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os Jovens Infelizes: Antologia de Ensaio Corsários*. Tradução de Michel Lahud e Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PASTINHA! Uma vida pela Capoeira. Produção de Antonio Carlos Muricy. Rio de Janeiro: Reccord Produções, 1998. 1 videocassete.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Física e História. In: CARVALHO, Yara Maria de & RUBIO, Kátia. (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. (p.105-114).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e Significação – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. (p.35-49).

Gilbert de Oliveira Santos  
Rua Alzira de Aguiar Aranha, 322.  
Barão Geraldo – Campinas –SP  
CEP 13084-768  
[gilbertosantos@zipmail.com.br](mailto:gilbertosantos@zipmail.com.br)

**Apresentação com datashow e retroprojektor.**

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E RELIGIÃO: A INFLUENCIA DA CULTURA RELIGIOSA NO APRENDIZADO DAS TÉCNICAS CORPORAIS**

Ana Carolina Capellini Rigoni  
PUC-PR (Especialização em Lazer)

### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo analisar a maneira como as crenças religiosas influenciam no aprendizado das técnicas corporais nas aulas de Educação Física. As crenças, originárias de diferentes religiões interferem e por vezes determinam as ações e os comportamentos dos indivíduos e isto se aplica também às técnicas corporais. Isto se deve ao conjunto de atitudes permitidas ou não de acordo com as crenças de cada religião. Procuramos neste trabalho, através da observação de casos em que as crenças religiosas influenciam as atitudes corporais dos alunos, analisar como ocorrem estas influências e como o professor de Educação Física pode mediar estas questões durante suas aulas.

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze the way how religious beliefs influence the learning of the body techniques in the Physical Education classes. These faiths, which have their origin from different religions, interfere and sometimes determine the actions and the individual's behaviors and this is also applied to the corporal techniques. This is due the complex of allowed or not allowed attitudes of each religion. We tried in this work, through the observation of cases in which religions beliefs influence the students' corporal attitudes, to analyze how these influences happen and how the Physical Education teacher can mediate these subjects during his classes.

### **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo analizar la manera como las creencias religiosas influyen en el aprendizaje de las técnicas corporales en las clases de Educación Física. Las creencias, provenientes de diferentes religiones interfieren y a veces determinan las acciones y los comportamientos de los individuos y esto se aplica también a las técnicas corporales. Esto se debe al conjunto de actitudes permitidas o no, de acuerdo con las creencias de cada religión. Procuramos en este trabajo, por medio de la observación de los casos en que las creencias religiosas influyen en las actitudes corporales de los alumnos, analizar como ocurren estas influencias y estos aspectos durante sus clases.



Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano, os fatos de *educação* dominam. A noção de educação podia sobrepor-se à noção de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades muito grandes de imitação, outras que as têm bem fracas, mas todas passam pela mesma educação, de sorte que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela.  
(Mauss, 1974, p.215).

Observando algumas aulas de Educação Física em uma escola municipal com turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, percebemos um determinado número de meninas -sete no total- que faziam parte de uma crença religiosa a qual não permite o uso de bermudas e calças para as mulheres. A única roupa que podem vestir é a saia. Este fato nos causou uma inquietação com relação à maneira como estas alunas desempenhavam as atividades durante as aulas de Educação Física. Isto nos levou a buscar mais informações a respeito daquela religião que de início nos pareceu afetar diretamente os gestos e movimentos daquelas crianças. Elas faziam parte de uma Igreja denominada “Evangélica”. Pudemos perceber por meio de observações e conversas com algumas pessoas que fazem parte desta Igreja, que nas grandes cidades as pessoas já não seguem devidamente estas condições com relação a vestimenta. No entanto, em cidades menores, alguns comportamentos, incluindo o uso da saia, ainda são impostos pelo pastor da Igreja.

Inicialmente trabalhamos o salto em altura com toda a turma, inclusive com as meninas da crença Evangélica, e mesmo sem utilizarem roupas “adequadas”, elas sentiam-se bem e desempenhavam as atividades propostas pelo professor assim como os outros alunos. A diferença estava no “modo” como realizavam o movimento. As outras crianças realizavam a atividade da maneira como normalmente é ensinado pelos professores de Educação Física: correr, projetar uma das pernas primeiro sobre a corda e só depois deixar que a outra perna passe pela corda, enquanto as sete meninas corriam, saltavam e dobravam as duas pernas para trás, devido à dificuldade de afastar as pernas para passar a corda. Existem pessoas que talvez pensem que não há nada de mau nisso. Será que privar nossos alunos de executarem movimentos livres, aprisionando seus corpos, privando-os das vibrações e sensações geradas pelas possibilidades criadoras de um corpo livre é certo então? A igreja gera dogmas que levam as pessoas a acreditarem que alguns gestos ou movimentos são profanos, devendo assim ser evitados, mesmo que para isso seja necessário “algo adequado” (saias) que sirva para aprisionar o corpo da mulher, não permitindo a livre expressão corporal.

Algum tempo depois convenci as mães a permitirem que suas filhas pudessem freqüentar as aulas com uma roupa um pouco mais “adequada”, no entanto não havia mudanças na maneira de realizar a atividade do salto em altura. Continuavam a realizar os movimentos de acordo com o estabelecido culturalmente pela imposição da religião no modo de se vestir. Elas estavam tão habituadas a praticar todos os movimentos de maneira “presa” (pois a saia limita a amplitude de movimentos), que mesmo quando utilizaram roupas que proporcionavam mais liberdade não conseguiram se movimentar de forma diferente, parecendo assim não conseguirem se emancipar de suas doutrinas.

Talvez aquelas meninas sequer desejassem realizar a atividade como os outros, mas o “tabu”, o medo de ir contra os preceitos de sua religião afasta estas crianças de vivenciarem o

prazer das atividades em sua totalidade. Elas não se permitem sentir vontade, pois podem ser “castigadas” por isso. Há uma confusão entre o sagrado e o profano, daquilo que é atraente, mas pode ser contagioso, do querer mas não poder. *Será que não nos acontece também de temer e desejar a mesma coisa, ao mesmo tempo? A ambivalência não será a marca dos sentimentos que devotamos àquilo que mais prezamos* (Augras, 1989, p. 22)?

As meninas de saia foram apenas o primeiro exemplo. Nas aulas seguintes observamos outras técnicas corporais sendo influenciadas por crenças religiosas. Observamos que alguns participantes de uma determinada Igreja não podem ouvir música (somente as de sua Igreja) e menos ainda podem dançar. Em algum momento de uma aula de Educação Física o professor provavelmente usará alguma música ou brincadeira cantada e dançada, e neste momento estas crianças manterão seus corpos rígidos, estagnados, ou seja, não permitirão que seus corpos se movimentem ao ritmo da música. Muitas delas, talvez todas, sintam vontade de se libertar e participar, mas foram ensinadas que para o Deus em que elas crêem este seria um ato profano.

Após observarmos o quanto a cultura religiosa influencia na prática de técnicas corporais nas aulas de Educação Física, procuramos refletir sobre o que o professor pode fazer para mediar esta tradição cultural religiosa e o conteúdo a ser ensinado pela Educação Física tradicional. A preocupação surgiu diante de uma religião específica, mas isto nos levou a analisar e a refletir a respeito das influências religiosas num contexto geral. Não só a crença dos Evangélicos, mas todas as crenças religiosas que fazem parte do Cristianismo e que de uma maneira ou de outra estabelecem imposições e comportamentos variados no modo de vida das pessoas. Principalmente crenças que influenciam os gestos e técnicas das crianças durante as aulas de Educação Física.

Acreditamos que os professores de Educação Física buscam maneiras diversificadas de trabalhar na formação de seus alunos, usando diferentes técnicas. Por estarmos tratando da disciplina de Educação Física falaremos especificamente das “técnicas corporais”. De que maneira os professores de Educação Física apropriam-se destas técnicas em suas aulas e como elas são influenciadas e determinadas por aspectos culturais. Pressupõe-se que os professores de Educação Física utilizam-se de forma diferente destas técnicas corporais, principalmente quando falamos daquelas que fazem parte da cultura de cada indivíduo.

Segundo Mauss (1974) entende-se como técnica corporal a maneira como cada um sabe servir-se de seu corpo. Para ele cada gesto ou movimento é específico de uma sociedade determinada e, por trás de tudo isto existe uma questão histórica. Portanto, no momento de se trabalhar com as variadas técnicas e movimentos do corpo nas aulas de Educação Física não podemos esquecer que cada aluno é um ser individual, que possui a sua história e faz parte de uma determinada cultura. Devemos analisar nossos alunos a partir de um enfoque cultural do conhecimento, ou seja, estudando-os por inteiro, como afirma Laplantine (2000) quando nos diz que não podemos parcelar o homem, pois não há como estudá-lo sem saber tudo que diz respeito a ele, seus sistemas de parentesco, suas crenças religiosas, sua psicologia, enfim, tudo que constitui a sua sociedade e o transforma num ser cultural. Quando falamos em cultura, podemos nos referir a “diversas culturas”. Isto nos mostra que em uma única sala de aula temos alunos provenientes de culturas variadas. Nas aulas de Educação Física, estamos envolvidos por alunos que utilizam-se de seus corpos das mais diversas maneiras, mostrando-nos as infinitas formas de se movimentar decorrentes da cultura. Não podemos pensar que todos os alunos estão preparados para realizar movimentos padronizados, ou que precisam ou desejam realizar determinada técnica corporal como outro aluno realizou, ou melhor, como o professor gostaria que ele realizasse. Percebemos muitas vezes que o professor deseja que o aluno realize o movimento da maneira que considera correta. Como nos mostra Daolio (2004),

alguns professores não se interessam pelas dimensões simbólicas, para eles o que é importante é a eficiência dos movimentos em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo.

Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição os outros movimentos são tidos como não-técnicos, errôneos, espontâneos, naturais, merecendo, por parte da Educação Física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoa-los e padroniza-los (p. 5).

Porém pudemos observar que não é somente na Educação Física que isto vem ocorrendo. Vemos professores de outras disciplinas intervindo no comportamento de seus alunos, na tentativa de “modifica-los”. Diante destas tentativas de “modelar” o aluno, tirando sua liberdade de ações e gestos, os alunos começam a pensar que o objetivo da educação é fazer com que parem de pensar seus próprios pensamentos para pensar o pensamento dos outros (Alves, 2003). O mesmo ocorre com os movimentos corporais, eles acabam por acreditar que seus próprios gestos e técnicas não são os melhores e sim aqueles ensinados pelos professores. Então vemos que alguns educadores tentam fazer o mesmo que a religião, ou seja, interferir nos gestos e técnicas de seus alunos.

Acreditamos que toda técnica tem uma forma específica e que as técnicas corporais atuais passaram por grandes transformações. Criaram-se novas técnicas e estas pouco “naturais”, pois foram influenciadas por problemas de pensamento, ética, fenômenos culturais e outros que segundo Novaes (2003) levaram dogmas, filosofias e maneiras de explicar o homem a serem questionadas. Principalmente nas aulas de Educação Física, nas quais lidamos com fenômenos de movimentos corporais, a própria subjetividade do homem em relação ao uso de seu corpo é posta em questão.

Assim como cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios, cada homem em si também os tem. De acordo com isso surge a necessidade de uma reflexão a respeito de como lidar com todos estes acontecimentos que influenciam as técnicas corporais. Devemos nos questionar sobre como o professor de Educação Física deve trabalhar, se utilizando as técnicas corporais já presentes culturalmente no aluno, ou tentando educar e modificar estas técnicas.

Alunos desenvolvem técnicas corporais naturalmente, na maioria das vezes por imitação. Observando gestos e comportamentos de pessoas que obtiveram sucesso, tentam fazer igual. A moda também é muito influente. É comum encontrarmos alunos que durante um jogo de futebol na hora do recreio, saiam gritando o nome de um “craque” do futebol como por exemplo do “Ronaldinho” quando marcam um gol ou realizam um drible. E como pudemos perceber anteriormente, ao lado de todos estes fatores que influenciam as técnicas corporais também podemos citar a religião. A religião tenta representar o homem através de Deus e suas ações por meio de normas justificadas pela moral e pelos dogmas religiosos. O que nos diz Mauss (1974, p. 218) é que ato técnico, ato físico, ato mágico-religioso são confundidos, *temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não*, influenciando fortemente os gestos e comportamentos dos alunos nas aulas de Educação Física.

Muitos professores acreditam que o professor de Educação Física deve trabalhar a partir da experiência vivida, respeitando a cultura própria de cada aluno. Isto ocorre de maneira diferente nos outros setores da Educação Física, como exemplo temos a academia de

ginástica, onde o aluno recebe uma “receita” com todos os exercícios e uma técnica para se chegar ao objetivo desejado. Nestes setores as técnicas corporais são influenciadas pela “moda”, tendo como exemplo o homem musculoso e a mulher exageradamente magra (modelo atual de beleza). Isto faz com que os alunos utilizem técnicas totalmente novas, que terão de ser aprendidas e adaptadas para que se alcance o objetivo desejado. O que demonstra que as pessoas não são educadas somente intelectualmente, mas também corporalmente.

Como podemos observar isto não vem ocorrendo somente em outros setores como já foi citado. Na escola isto não parece estar acontecendo de forma diferente. Será que a educação corporal também não esta sendo imposta nas escolas, não só pelo professor de Educação Física como por todos os outros?

Observando as aulas e o comportamento de alguns professores, percebemos que cada vez mais o aluno esta sendo controlado e manipulado. Seguindo o pensamento de Rubem Alves (2001) percebemos que nossas escolas parecem ter sido construídas segundo o modelo de linhas de montagem, na qual o produto final é o aluno, o operário é o professor e a escola é a linha de montagem. O produto modelo estabelecido (aluno) é geral e obrigatório. E este, se não sair perfeito não passa no teste de qualidade, enquanto os que saem deste processo formados, isto é, de acordo com a fôrma, são transformados em um produto igual a milhares de outros. Então, chegamos à lógica do autor de que o que parece é que há mais sucesso na transformação do corpo infantil brincante no corpo adulto produtor do que qualquer outra forma de educação.

É isto que tem sido feito com nossos alunos, seus corpos submetidos à “ordem”, à disciplina e à modelagem do professor. A começar pela sala de aula, onde vemos que as carteiras já são arrumadas de maneira que cada aluno fique a uma determinada distância do outro. Segundo as “regras” colocadas pelo professor os alunos devem manter-se sentados e só podem levantar mediante a permissão do mesmo. Até mesmo no momento que “falsamente” chamam de livre, ou seja, no recreio, os alunos também são vigiados. Na Educação Física geralmente os alunos não ficam nas salas de aula, presos as carteiras, o que também não significa que têm mais liberdade e sim que têm um espaço maior e mais aberto para se movimentarem da maneira como deseja o professor.

Talvez a Educação Física seja a disciplina que mais se aproxime do significado *liberdade*, pois aparentemente apresenta maior facilidade em conseguir movimentos livres e fazer com que seus alunos demonstrem corporalmente seus desejos e possibilidades de expressão. Mas o fato é que ao observarmos as aulas, o que vimos até agora são alunos tímidos, acuados e presos à exigência de realizar movimentos e técnicas esportivas perfeitamente igual ao “modelo estabelecido”. Este “modelo estabelecido” é aquele no qual o professor de Educação Física segue as técnicas corporais do esporte de alto rendimento. Observamos também alunos cansados de esperar numa fila, por sua vez de realizar o exercício e enquanto esperam não podem se mexer, pois o professor exige que fiquem parados e comportados, esperando “o momento certo” o qual demora a chegar.

Com tudo isto, apesar de todas as tentativas do professor em modelar o aluno, o que vemos na escola é que geralmente o aspecto cultural é mais forte e determinante, o que faz com que o professor não consiga mudanças nas técnicas corporais de seus alunos. Isto torna evidente que a influência cultural no momento de realizar o movimento prevalece, pois como nos diz Sant’Anna (2000, p. 23)

(...) por mais íntima que seja a relação entre o corpo e a técnica, é possível, ainda, vislumbrar certas distâncias entre eles. Pois não existe uma igualdade entre evolução

cultural e evolução técnica (...) toda técnica esportiva é impensável fora do seu próprio domínio histórico e cultural, o que contraria frontalmente, a crença a um “saber técnico absoluto”, “autônomo” e “a-histórico”.

O professor terá um longo caminho a seguir se quiser transformar seus alunos em “modelos ideais”. É possível que ele consiga modificar a realidade cultural de alguns alunos, mas provavelmente não conseguirá o mesmo desempenho com todos. Isto demonstra que os aspectos culturais estão fortemente presentes em cada indivíduo, de maneira que alguns não conseguem se adaptar aos movimentos corporais pedidos pelo professor. Dentro destes aspectos culturais talvez um dos mais influentes seja o aspecto religioso. É difícil e talvez não seja desejável trabalharmos contra as crenças religiosas do aluno (crenças estas geralmente impostas à criança pelos pais ou pela sociedade), pois acreditamos que devemos respeitar a cultura de cada indivíduo. Mas o fato é que as religiões muitas vezes impõem atos e técnicas específicas a cada aluno.

Existem instituições elaboradas pelo próprio homem com a intenção de livrarem seus fiéis da culpabilidade. Fazem com que estes sigam uma doutrina a partir da qual terão que deixar de realizar determinadas ações e obrigatoriamente realizar outras para conseguirem se livrar do pecado e aumentar seu contato com a esfera divina. Como já vimos anteriormente, o exemplo das meninas de saia é apenas um entre tantos. Homens e mulheres mudam suas maneiras de se vestir e agir, mudam ou abandonam hábitos como o do corte do cabelo e da maquiagem. Também estão incluídos na exigência de um determinado “Deus” manterem-se longe da mídia televisiva e do rádio. Fica proibido a seus fiéis ouvirem e dançarem “músicas populares”, ficando permitido somente ouvir e dançar aquelas músicas que fazem parte dos rituais sagrados de sua crença e assim por diante. Gestos e comportamentos são regidos por leis morais que irão distanciá-los do “mau”. Como afirma Rosendahl (1999, p.231) *qualquer concepção religiosa do mundo implica na distinção entre sagrado e profano*, e se diferenciam pelo primeiro estar ligado com a divindade e o outro com tudo o que é proibido. Em todas as religiões convivemos com inúmeras atitudes proibidas. Devido a isso vemos pessoas vivendo na tentativa de evita-las, esforçando-se por estabelecerem comportamentos que se aproximem sempre do sagrado.

Podemos observar no dia a dia que o ser humano em sua “vida terrena” está sempre em busca do sagrado. Seja através de símbolos, dos ritos corporais, das músicas, das datas especiais ou de lugares sagrados, o homem tenta vivenciar tudo o que possa aproxima-lo do sagrado. Há uma grande diferença entre os atos que se consideram sagrados e os atos que se consideram profanos se compararmos uma religião com a outra. No entanto, a idéia geral que se percebe é que o sagrado é regido por tudo aquilo que é considerado “puro”. Tudo o que parece garantir a saúde do corpo e a estabilidade emocional é considerado “santo”, e tudo o que compromete o corpo e o espírito é “impuro” (Lima, 2003). Mas o que é puro e o que é impuro afinal? Concepções criadas por Deus ou inventadas pelo homem? Não deixemos de nos lembrar de uma coisa: *nenhum fato, coisa ou gesto, entretanto, é encontrado já com as marcas do sagrado, o sagrado não é uma eficácia inerente as coisas, ao contrário, coisas e gestos se tornam religiosos quando os homens os batizam como tais* (Alves, 1981, p.24). Se a religião é um emaranhado de símbolos construídos pelo próprio homem, não podemos esquecer que os homens são diferentes entre si, e isto causa a pluralidade de gestos e crenças também em nossos alunos. A maneira de agir de nossos alunos também é influenciada por ritos de sacrifício. Aprenderam com os pais ou talvez com a sociedade de um modo geral que devem estar sempre em busca de algo que atenda suas necessidades e seu bem estar nas

diferentes formas de religião. Transformam-se em vítimas sacrificadas para representar a divindade. Idealizam o que de início é uma noção abstrata de um “Deus”, tentando descobrir e revelar este aspecto fascinante do “poder divino”. É fascinante porque não é natural, não faz parte de uma realidade concreta. *O sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades “naturais”* (Eliade, 1992, p.14). Talvez por isso tentar agir e viver em função do sagrado seja tão fascinante aos homens, pelo seu desconhecido, pelo seu mistério.

Cada religião procura cercar-se de todos os lados, buscando todos os meios disponíveis, explicações e respostas para suas verdades de fé. Nas sociedades modernas, o sagrado e o profano penetram por todos os sentidos. O que nos parece é que as pessoas pensam que seus modos de agir e de ser no mundo estão determinados pela religião e fundamentados na busca de se chegar ao “ponto supremo”, ou seja, ao “reino dos céus”. Na busca deste “reino dos céus”, acabam por idolatrar sua igreja e tornarem-se fiéis fanáticos de seus representantes. Muitas vezes exigindo que seus filhos também sigam e sejam fiéis àquele “ídolo” (padre ou pastor) ignorando que com esta exigência estão praticamente exigindo de seus filhos que esqueçam antes de tudo que são crianças e estão presentes no contexto escolar, e este proporcionará gestos e brincadeiras da cultura infantil. Brincadeiras estas que talvez não possam ser aproveitadas com a mesma intensidade por crianças que acreditem que nelas contenha algo de profano ditado por seus ídolos, ou melhor, pelos ídolos de seus pais. Para Nietzsche<sup>1</sup> este tipo de pessoa é a matéria prima apropriada para formar as multidões fanáticas de religiosos, as multidões que se alimentam de idolatrar e utilizam estes ídolos como complementos de si mesmo. Para o autor devemos derrubar estes ídolos, símbolos do falso moralismo e interesses escusos. Só assim seríamos livres de uma idolatria errônea e nos tornaríamos seres corajosos. Feito isto nos diria o autor: *não o teres derrubado ídolos: teres derrubado a idolatria em ti, foi essa a tua coragem* (p.26). Talvez as pessoas necessitem de coragem para se libertarem de suas crenças e dos tabus que regem seus corpos. Coragem para talvez soltar o corpo ao som de uma música e dançar livremente.

Afinal, se nossos alunos não puderem dançar, serão reduzidas às possibilidades de movimentos e atividades em uma aula de Educação Física. A música e a dança nos transportam ao “mundo da imaginação”, possibilitando ao corpo as mais diversas sensações. Nietzsche (2002a, p. 46. Grifo meu) é quem diz: *eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar. E quando vi o meu demônio, pareceu-me sério, grave, profundo e solene: era o espírito do pesadelo. Por ele caem todas as coisas.* Impedir nossos alunos de dançarem é o mesmo que amputar suas possibilidades criadoras a favor de uma educação que privilegia o espírito.

O corpo tem sua linguagem própria, mas as pessoas acabam por negá-la, convencidos pelos argumentos da cultura religiosa. Para Nietzsche deveríamos obedecer ao corpo. *Por de trás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido. Chama-se “eu sou”. Havia no teu corpo; é o teu corpo. Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria* ( p. 41).

Percebemos todos os fatores religiosos que influenciam e interferem nos movimentos e técnicas corporais dos alunos, mas vimos também que não é somente a religião que causa estas interferências. Muitas vezes o próprio professor de Educação Física tenta modificar a maneira como seus alunos agem e se movimentam. Tentam fazer com que as crianças realizem movimentos “perfeitos”, interferindo também na cultura presente no seu aluno. Isto

---

<sup>1</sup> Nietzsche: sinal de fogo. Humanas. Ano I, p.25-30, 2000-.

não nos parece mais correto ou menos problemático do que a questão da religião. Qualquer imposição, qualquer ato ou exigência que interfira na cultura própria do aluno não nos parece desejável. Sabemos que as crianças chegam a escola com comportamentos que são provenientes de uma determinada tradição, de uma cultura que é passada de pai para filho, ou por uma comunidade específica, e incluído nesta tradição encontramos o aspecto religioso. Mas se analisarmos do início, as pessoas são educadas para crerem em um Deus, assim como são educadas para tudo. A cultura em si também é um processo de educação e não poderia ser diferente. Portanto não podemos deixar que a Educação Física fique de fora neste processo. O professor deve respeitar as crenças de seus alunos sem deixar de lado os conteúdos da Educação Física. Pois estes podem proporcionar uma série de vivências valiosas a seus alunos se trabalhados com consciência pelo professor. O que não significa que o professor deve exigir de seus alunos que executem as atividades da maneira como ele deseja. Pois se falamos tanto nos problemas que a imposição da religião pode causar, devemos ter em mente que a imposição do professor nos gestos e movimentos corporais dos alunos também pode ser prejudicial. O professor não deve impor movimentos padronizados a seus alunos, pois desta maneira estaria fazendo o mesmo que a Igreja, construindo seguidores de “doutrinas” e de ídolos.

Acreditamos que o professor deve tentar demonstrar a seus alunos todas as possibilidades e variedades de movimentos corporais, explorando em suas aulas as diversas manifestações da cultura corporal. Proporcionando a vivência destas manifestações sem tirar a liberdade do aluno, ou seja, deixando-os à vontade para participarem ou não. Principalmente aqueles alunos que fazem parte destas crenças religiosas já citadas e que devido a elas têm medo do castigo dos pais e da punição divina. Deixa-los livres, mas faça-os perceber a importância do corpo e das sensações que este corpo pode proporcionar. O professor de Educação Física deve demonstrar o valor da “livre expressão corporal” e deixar que cada um faça sua escolha. Assim o professor caminha em busca de uma mediação entre a cultura presente no aluno e o conteúdo a ser trabalhado pela Educação Física. Principalmente os conteúdos que tenham forte relação com o corpo. Pois ao que parece, a tradição nos ensinou a não viver com intensidade a nossa natureza enquanto corpo. Assim o corpo perde a força, perde a vontade de caminhar sobre a terra. É novamente Nietzsche (2002b) quem diz, que é a fé cristã quem não partilha a dúvida, tendo a certeza de que o paraíso é extraterreno e que o corpo é imprestável por ser corruptível, por ter desejos, por vezes incontroláveis. Transportaram o sentido da vida para um “além”, um “mundo verdade”, voltaram-se para a alma e sepultaram o corpo. E da sepultura forjada brotou a renúncia pela vida, brotou um tipo de pensamento que assume como verdade tudo que é contra a natureza do corpo.

Afinal, quem matou o corpo? A ciência, a religião, ou o próprio homem?

“O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa”.

(Eduardo Galeno)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **O que é religião**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_ **A escola com que sempre sonhei**: sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papyrus, 20001.

\_\_\_\_\_ **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: edições Loyola, 10ª ed., 2003.

AUGRAS, M. **O que é tabu**. São Paulo: brasiliense, 1989.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie Agnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LIMA, I. L. O corpo e o espírito. **Reformador**. Ano 121, nº 2.096, novembro, 2003, p. 28-29.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974 .....

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2002a.

\_\_\_\_\_ **O Anti Cristo**. São Paulo: Martin Claret, 2002b.

NIETZSCHE: sinal de fogo. A contribuição do filósofo para o sentido da verdadeira religião. **Humanas**, Campinas, v. 1, p.25-30, 2000.

NOVAES, A. A ciência no corpo. In: NOVAES, A. (org). **O homem máquina**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

ROSENDAHL, Z. O espaço, o sagrado e o profano. In: ROSENDAHL, Z. E CORRÊA, R.L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: edUERJ, 1999.

SANT'ANNA, D. B. Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções. **Motrivivência**. Ano XI, nº 15, agosto, 2000, p.13-24.

Autora: Ana Carolina Capellini Rigoni  
Endereço: Rua André Filipaki, nº50. Centro.  
Irati/PR  
CEP 84.500-000  
(Para a comunicação oral será necessário datashow)



## EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL, CORPO E GÊNERO: ANALISANDO RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS

Prof<sup>a</sup>. Msta. Michele Carbinatto

Prof<sup>a</sup>. Ms. Renata Pascoti Zuzzi

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

Núcleo de Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO

A visão de corpo fora durante muito tempo pensada como estritamente biológica, obscurecendo a verdadeira compreensão do humano enquanto histórico-cultural-social. Nós, seres humanos vivemos incessantes encontros, desencontros, divergências e convergências com outros humanos, com a natureza e com o mundo. São nessas relações humanas e sociais que as imagens acerca do corpo são estruturadas em matrizes de gênero que guiam homens e mulheres de modo normativo e rígido. Essas imagens “naturalizadas” podem ser transferidas para a Educação Física Infantil, onde profissionais podem estar reforçando comportamentos sexistas em suas práticas pedagógicas desde a infância, devendo ser analisadas e superadas.

The conception of the body, for the longest time, was thought as strictly biological, obscuring the true comprehension of the human being historically, culturally, socially and biologically. We human beings live incessant encounters, convergencies, and divergencies with each other, with nature, and with the world. In these relationships the images of the body are structured in matrices of gender that guide men and women in a normative and rigid way. These “natural” images can be transfered to Child Physical Education, where professionals could be reinforcing sexist behavior in their pedagogical practices since childhood. Therefore these practices need to be analyzed and overcome.

La idea de lo cuerpo fue por mucho tiempo vista como solamente biológica, ocultando la verdad de lo entedimiento de lo humano como histórico,cultural, social y biológico. Em la sociedad nosotros vivimos encuentros, desencuentros, con otros humanos, con la naturaleza y con el mundo. En estas relaciones que las imágenes acerca del cuerpo son estructuradas em matrizes del genero que conducen hombres y mujeres en un normativo y rígido camino.Éstas imagens pueden ser tranferidas para la Educación Física Infantil, donde los profesionales pueden estar reforzando comportamientos discriminativos referente a lo genero sexual de las personas em sus practicas educacionales desde la infancia.

### **Introdução**

O ser humano é constituído de um todo biológico e cultural. Não há como sobrepor um em relação ao outro. Ambos se interconectam e se projetam à vida humana, não existindo, portanto, homens e mulheres totalmente biológicos ou totalmente culturais. É o que nos afirma GEERTZ (1989) em seus estudos que compreende que o ser humano só se dá através da ligação praxica entre particularidades biológicas e particulares culturais, (...) *pode ser que nas particulares culturais dos povos – nas suas esquisitices – sejam*

*encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano (55).*

Podemos conferir, portanto, que o ser humano comunica-se, estabelece linguagens (falada, escrita, gestuais, faciais), que vão se constituindo em representações sociais. Os significados das linguagens vão sendo produzidos pela cultura, e estas, comandada pelas diferenças de poder vão sendo produzidas pela classe dominante, *que detém o poder de pensar e ‘conhecer’ a realidade, explicando-a através de ‘verdades’ inquestionáveis e atribuindo valores absolutos* (GUEDES, 1995:5).

A Educação ocorrendo longe de influências de poderes deve-se atentar a essa variabilidade cultural que torna a humanidade plural e faz com que os seres humanos, apesar de pertencerem todos à mesma espécie, se expressem por meio de especificidades culturais diferenciadas (LAPLANTINE 1988).

Assim, a Educação Física, como matéria curricular e pertencente à Instituição Escolar, deve também atentar para questões culturalmente construídas, como o gênero, devendo alertar e quebrar paradigmas – acima de tudo os discriminativos<sup>1</sup> - para com o olhar sobre os corpos, trazendo assim ações que permitam e respeitem a diversidade humana, afinal *as ações humanas não são apenas fruto de decisões racionais, mas se estruturam a partir do imaginário social com seus simbolismos que subsistem nas culturas* (SAMPAIO, 2002:93).

## **Corpo**

Como o intuito do trabalho não é traçar uma análise das referências de corpo ao longo das épocas, veremos somente alguns apontamentos para a compreensão da construção do gênero nos corpos.

BROWN (1993:49) constata que no tempo do império Romano, a alma se enfrenta com o corpo como o outro inferior se enfrenta a si mesmo: *O corpo era tão diferente da alma, e tão intratável, como as mulheres, os escravos e o populacho das cidades, tão obtuso e tão desassossegado. Nem os deuses podiam mudar isto.*

Temos no cristianismo a marca da possível ‘regulagem’ do corpo e sua disciplinarização. Em GÊNESIS (capítulo III, versículos 16 e 17). *“o corpo passou a carregar em si a marca do pecado: a mulher foi condenada aos sofrimentos do parto, e o homem a retirar da terra, com trabalhos penosos, o seu sustento”*. Essa forma de pensar, cultivada no sentido de uma religião oficializada, defendia o sacrifício corporal em nome da salvação da alma.

Também conhecida por “Idade das Trevas”, essa foi a mais notória época em que o corpo era depreciado e deveria ser castigado, e ainda, o homem deveria amar seu corpo igualmente como a sua mulher: com cuidado, desconfiança e distante, pois ambos eram tentadores.

A partir, principalmente no Brasil, da segunda metade do século passado, a dualidade cartesiana é exacerbada pela transformação do corpo do ser humano em produto transacionável, especialmente no mundo ocidental pelo capitalismo.

Esta forma de conceber a sociedade, trazendo consigo a marca de posse transformou o “eu sou corpo”, em “eu tenho um corpo”, e, cristaliza-se o conceito de um corpo capitalizado, a mercê dos interesses financeiros; a idéia de corpo-objeto assume valores e pode ser comercializado.

---

<sup>1</sup> ...la discriminación social es una relación política de subordinación, independientemente del tamaño relativo del grupo discriminado, por lo que deberíamos hablar de relaciones entre grupos opresores y grupos oprimidos.( JONES, 2003:2).

Em busca de se enquadrar aos modelos impostos, e com a idéia de que o corpo que atingir esse objetivo garante a satisfação de necessidades e desejos, os indivíduos se dispõem a qualquer produto que lhe favoreça esse ideário:

*o mercado econômico impõe sacrifícios, não só aos pobres, mas sobretudo às mulheres, impondo-lhes até um modelo de 'ser mulher'. Para chegar lá, é preciso sofrer. Mas nunca se chega ao ideal proposto, ideal de belas formas do corpo, ou ideal do rosto perfeito. As academias de ginástica e institutos de belezas, novos santuários para modelar o corpo, se multiplicam a olhos vistos nos países pobres (GEBARA, 2000: 135).*

Vemos também a idéia de que para sermos corpos – e estes seguidores das regras capitalistas – precisamos nos sacrificar da mais diversas maneiras. Na exploração desrespeitosa

*a imagem corporal não é apenas destruída e ameaçada pela dor, pela doença, pela mutilação real, mas também pelo distúrbio libidinal provocado pela recusa que sentimos dos outros em relação a nós. Pela insatisfação profunda se reconhecer afastado, rejeitado e excluído (TEVES, 2000:196).*

Como profissionais da área de Educação Física, que se liga tão intimamente a essas questões devemos abordar a influência da mídia e procurar em nossas práticas educacionais, não apenas criticar outros (as) profissionais, mas, sobretudo mostrar a beleza dos corpos, a beleza de ser o que se é, desmistificando categorias de belo, do atingível e do aceito como correto, ignorando a ideologia do sacrifício para se atingir a felicidade, que principalmente às mulheres foi culturalmente imposta de forma que:

*Tudo o que se refere à vida do lar, à alimentação e cuidado dos filhos e dos doentes, à produção da harmonia doméstica, é de minha responsabilidade. A cultura se ocupa em produzir em mim, por meio da culpabilidade, um mecanismo de controle de minha autonomia e de minha criatividade. E se eu não vivo de acordo com este ideal estabelecido, sou infeliz (GEBARA, 2000:140).*

Acrescentamos ainda que não somente os meios de comunicação de massas nos remete a uma diferenciação sexual entre homem e mulher resultando em diferenciações de poderes, mas também os próprios livros didáticos, onde é possível encontrar figuras de meninos e meninas bastante diferenciados e calcados no culturalismo exposto:

*Los textos escolares desde principios de siglo XX hasta mediados de la década del 70 muestra recurrentemente la figura de varones, (...) y figuras femeninas las mismas reflieren a ciertos mandatos muy acotados, vinculados a la maternidad y al espacio domestico.(...). En el niño ser valiente, ser caballero o ser viril; en el padre, ser proveedor, ser el ejemplo o estar laboralmente ocupado en el espacio público. (ANDRADA, SCHARAGRODSKY, 2001:105).*

Seguindo os ensinamentos de BARBIERI, a educação formal tem promovido o tratamento desigual e o sexismo na educação, explicitando assim a importância de uma análise mais reflexiva e crítica acerca do gênero nos trabalhos didático-pedagógicos.

Observamos uma forte responsabilidade da Instituição Escolar quanto à construção da masculinidade e feminilidade, mostrando a importância e à atenção dos professores e professoras quanto à ilustração, exemplos e linguagens que aparecem nos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, nos jogos e nas brincadeiras.

## **Gênero**

O discurso de Gênero entrelaça-se com muitos temas, tais como: mulheres, homens, diferenças sexuais, sexualidade, feminismo, raça e classe social. Não sendo um trabalho

ambicioso, pretendemos somente entender o gênero relacionando-o com uma construção social entre homens e mulheres.

Segundo GEBARA (2000) o conceito de gênero, além de instrumento de análise, possibilitou uma autoconstrução feminina, sobretudo em busca de igualdade e justiça nas relações sociais, visando atender e respeitar as diferenças humanas.

Corroborando com essa análise, Joan Scott (1991: 14) aponta que estudos de gênero “... enfatizam a necessidade da rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária masculino versus feminino e a importância de sua historicização e desconstrução(...)em lugar de aceitá-la como óbvia ou como estando na natureza das coisas”. Para essa mesma autora o “...gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.”

Para BARBIERI, o termo gênero pode ser conceituado como:

*os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anatômico-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e, em geral, ao relacionamento entre as pessoas (1993:4).*

Temos ainda em LOURO (1999) que:

*é no âmbito da cultura e da história que as relações de identidade de gênero (assim como as de raça, classe, nacionalidade) são definidas como identidades sociais. Nessa concepção, o indivíduo é portador de várias identidades que são, para a autora, transitórias e contingentes e, no caso específico das identidades de gênero, possui um caráter histórico e plural (Apud, SILVA, 2003:17).*

Seguindo os ensinamentos de GUEDES (1995), percebemos que o termo mulher era apreendido em dois aspectos. O primeiro deles referia-se à Santidade, ao papel “sagrado” da mulher quanto à reprodução e geração de vidas, aquela em que a função social limita-se a seu lar. A mulher nascia preparada para o casamento e cuidados com a casa, assim, lhe era conferido os ensinamentos de lavar, cozinhar, bordar, costurar, servir ao marido e aos filhos. Essa era uma mulher ‘prendada’, ‘boa’ para casar. O segundo refere-se ao Pecado, à prostituta, mulher da vida, e da rua, que ‘tenta’ o homem ao pecado e transporta barreiras religiosas de comportamentos ditos civilizados e de boa moral, aquela que está na rua, pode ser vista, tocada e se comunica com o mundo.

Ao analisar o termo homem, notamos que este apresenta uma complexidade e evolução inerente à mulher, com qualidades superiores e inalcançáveis por esta, dando já uma certa ‘naturalidade’ de poderio deste sobre aquela.

Somente no final do século XIX e início do século XX é que a mulher, principalmente das classes menos favorecidas, transpassa as paredes das casas para ir as fábricas, oficinas ou mesmo para vender e anunciar suas técnicas e habilidades manuais, como da costura.

Há ainda a historicidade da secularidade feminina através do próprio Sistema de Ensino. Além disso, as Instituições Escolares Femininas, concomitante com os ensinamentos religiosos buscavam um certo controle e distanciamento dos corpos, propondo disciplina moral e comportamento dos desejos e da sensualidade:

*Nas escolas as salas de banhos eram individualizadas com banheiras em peças separadas, banhos com camisola e com duração controlada, supervisão das amigas evitando companhias íntimas – as alunas deveriam andar de três em três e não duas a duas – uniformes que encobriam as formas femininas – saias longas, mangas compridas, golas altas. As alunas (...) eram repreendidas e controladas em seus penteados,*

*maquiagens e pinturas das unhas, de forma que traços mais mundanos e que manifestassem a individualidade fossem deixados fora da porta da escola.* (WERLE, 2001: 124).

Destacamos aqui a inauguração de um novo espaço do saber: Os Colégios Femininos, que no Brasil, teve sua principal expansão na região sul entre os anos de 1872 e 1905. Mantidas por Ordens Religiosas, essas Instituições propunha a formação de mulheres-mães (portanto âmbito familiar), e à formação de professoras, que timidamente as colocava ao público, preparando-as para atuarem em escolas da rede pública. Essa ligação com a profissão de professora não se deu por acaso, mas baseava-se na “ética do cuidado”, pois *as escolas femininas formavam mulheres comprometidas com os demais pela atenção e amor para com os outros, pautadas para a ‘ética do cuidado’, centrada na responsabilidade, nas relações e em necessidades decorrentes de situações específicas* (WERLE, 2001:123). Com isso, criou-se um tipo padrão de mulher-mãe-professora, conotando uma essencialidade feminina.

Com o crescimento das indústrias e da necessidade de maior mão-de-obra, as mulheres passaram a compor o quadro de funcionários de grandes empresas. No Brasil, principalmente através das tecelagens, as mulheres foram conquistando, espaços profissionais e sociais mais diferenciados. Porém, com as mesmas funções, cobranças, e hora de trabalho, as mulheres ainda sofriam (ou mesmo sofrem!) preconceitos e desconfianças quanto às habilidades e capacidades. Além disso, apesar de grandes conquistas já ter sido feitas, os maiores cargos e poderio ainda é majoritariamente ocupados pelos homens.

Concordando com a autora e com Silva (2003), vemos que o problema se dá quando procuramos atribuir tais diferenças a uma ordem ‘natural’ onde se transforma, por um lento e gradativo processo que pertence à esfera cultural, as diferenças em desigualdades.

Portanto, as argumentações pautadas no discurso de gênero, parecem nos mostrar as vivências culturais como interferências na construção do homem e da mulher. Com isso podemos perceber que as construções de gênero acontecem de diferentes maneiras, dependentes da época e contextos, sendo a expectativa do que esperamos dos meninos e das meninas mutáveis e possíveis de transformações, sobretudo para se chegar a uma sociedade mais harmônica e uníssona ao respeito às diferenças.

Com o discurso sobre gênero, e mesmo dos conhecimentos antropológicos crescendo, vemos um possível caminho de modificação sobre as relações de poder, em que o sistema piramidal ou de escadarias se transforme em redes, no qual as diferenças e semelhanças trabalham unicamente para apoiar e cooperar com a auto-superação humana.

### **Educação Física Infantil**

Nesse trabalho consideramos a infância como um grupo social específico, com características próprias e não como simples objeto passivo:

*A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades* (JAMES e PROUT, In SIROTA, 2001: XX).

O interesse e fascínio pelo mundo infantil foram se modificando concomitantemente com a história. Seguindo os estudos de Philippe Áries em SILVA (2003), observamos que na Idade Média o sentimento à infância era inexistente, fato esse

justificado pelos altos índices de mortalidade das crianças na época, resultando num quase sinônimo entre o universo infantil e o universo adulto.

Influenciados pelo pensamento religiosos, as crianças passaram a representar o sagrado, os objetos angelicais, os anjos, o menino Jesus e *mesmo sua representação nua nos retratos, caracterizando-se o processo de uma infância 'santa', que possuía uma 'alma', período no qual 'sentimento da infância' irá se destacar* (SILVA, 2003:07).

Considerando a família, a sociedade, a escola, a mídia e todas as outras organizações humanas como influenciadoras dessa formação infantil, e estas estando em constantes transformações, é pertinente ressaltar que a construção da infância também é passível de mudança:

*a construção social da infância é realizada a partir da relação existente entre 'atores' (indivíduos), estruturas (família, escola, etc), num movimento que se articula reciprocamente com o micro(sala de aula, escola) e o macro(sociedade em geral). Dessa forma, verifica-se a complexidade do assunto* (SILVA, 2003:08).

O Gênero nos situa ainda numa dimensão de construção de um modo cultural já esperado desde o nascimento da criança, esta se pautando numa dimensão de construção social ou biológica var dando subsídios de ações para com o menino e a menina desde sua chegada ao mundo.

As diferenciações são reforçadas pela própria família e pela indústria, principalmente as de brinquedos. Para as meninas, já lhe são ensinados a delicadeza e o brincar de bonecas. Para os meninos lhe são ensinados o poderio, agressividade e o brincar de revólver e carrinho. A situação em algumas famílias pode ser visto segundo BEAUVOIR

*Quanto à menina, continuam a acariciá-la, permitem-lhe que viva grudada às saias da mãe, no colo do pai que lhe faz festas. (...) são indulgentes com suas lágrimas e caprichos(...) divertem-se com seus trejeitos e seus coquetismos(...). Ao menino, ao contrário, proíbe-se até o coquetismo, suas manobras sedutoras, suas comédias aborrecem. Um homem não pede beijos(...). Querem que ele seja um 'homenzinho'* (1980:12 apud, SIMÕES, 2002:302).

Uma das questões para ser pensada diz respeito à fragilidade em torno das meninas. Há quem pensa que elas são tão frágeis que não podem experimentar certas brincadeiras. A questão do chorar nos remete também a essa diferenciação. À menina lhe é permitido chorar, expressar suas mágoas, fraquezas ou mesmo alegrias através das lágrimas no rosto. Porém, quando um menino chora, ele é tido como 'bebezinho' e 'menininha' quando relacionado a aspectos negativos da vida, porém quando este chorar relaciona-se a conquistas, alegrias, seu choro é evidenciado como algo imensamente humano e intensamente sensível, sendo essa imagem apreciada e venerada como o exemplo da sensibilidade humana.

As meninas também possuem um aspecto relacionado à proteção. As professoras e os professores de modo geral não esperam que as meninas briguem, que entrem em confusão, ao contrário dos meninos em que isso é dado como normal. Além disso, quando acontece, por acaso, de alguma menina entrar numa discussão, espera-se naturalmente o pedido de algum adulto para confortá-la e protegê-la. Já os meninos, naturalmente espera-se que resolvam seus problemas e vão ganhando independência na solução destes e também em não ter possibilidades para a expressão de suas dependências e necessidades de proteção. Seguindo ainda, temos em SIMÕES:

*Brincar com bonecas reforça alguns estereótipos culturais, como o papel do corpo mãe, aquele que super protege, se maternaliza através do marido, do companheiro, dos amigos ou dos filhos. Corpo sereno, companheiro, afetuoso, devoto, que não se veste de modo provocador, mas preza por estar*

*bem cuidado(...).Diferente do corpo sedutor, erótico, que, com ares ameaçadores, e misteriosos, instiga a fantasia masculina(...)A propósito, a liberação sexual desobriga a mulher do aspecto exclusivamente reprodutivo, realçando a sua sedução, o seu charme, a sua feminilidade. O uso do batom, os cuidados com a pele, a higiene, o uso de lingeire despertam uma mulher mais ardosa (2002:303).*

Uma atenção especial deve ser dada às qualidades dos brinquedos destinados ao menino e à menina. O boneco masculino representa, sobretudo as vitórias, os super-heróis, os conquistadores, apresentam-se fisicamente como ágeis, fortes, musculosos, corajosos, prontos para salvar a humanidade e vencer qualquer desafio. O boneco feminino sugere, sobretudo, a necessidade de proteção, sensibilidade, cuidados – em especial os cuidados maternos – paciência, afeto. As bonecas quando neném, geralmente são brancas (apesar de hoje encontrarmos nas prateleiras as da raça negra também, porém essas ainda são minorias), com ótimo peso – sinal de uma ótima saúde – e possui belas roupas. Quando se referem a uma adulta, as bonecas possuem o “padrão de corpo escultural” baseado nas modelos e nas manequins da atualidade (modelo de corpo estabelecido como “belo” em nossa sociedade) e essas possuem cabelos longos e lisos, são bem sucedidas com um alto poder de aquisitivo.

Vemos com clareza essa diferenciação ao prestar atenção numa propaganda televisiva de uma rede de fast-food de grande mercado no Brasil, transmitida em outubro de 2004. As crianças ao comprarem um lanche promocional ganham bonecos diferenciados. Para os meninos aparece de fundo da propaganda telas azuis, com música forte, alta e pesada e um garoto vestido com cores escuras segurando bonecos de lutas nas mãos, com dizeres num tom mais agressivo, e visando o poderio, o herói representado pelo boneco. Para as meninas, as telas de fundo são cor-de-rosa, a garota parece angelical, a música e a voz são suaves e o prêmio são lindas bonequinhas Hello-Kits vestidas com tons pastéis e que possuem funções de ajuda e ligada às artes, com característica de delicadezas.

Há ainda os que dizem que os meninos do Brasil nasceram com a bola no pé. Compreendendo DAOLIO (1994), vemos que o primeiro brinquedo que o menino ganha é a bola, e esse material já é o suficiente para o estímulo a chutes e às habilidades necessárias a esse esporte. O mesmo não acontece com as meninas, ou seja, sua inabilidade que possuem em grande parte, influencia cultural é dada como fator natural, ou mesmo, biológico. Menina não é apta ao futebol. Os meninos já nascem sabendo. E isso passa a ser um fato.

Percebemos em alguns casos, como o presenciado nas aulas de Educação Física e nos horários “livres” das crianças de Pré-Escola no Colégio Salesiano Dom Bosco de Americana que as brincadeiras tradicionalmente masculinas já estão apresentando participações femininas, como é o caso do futebol. Porém é muito mais difícil observar o contrário, ou seja, ver meninos brincando de brincadeiras tradicionalmente feminina, como é o caso das bonecas e casinha:

*Na verdade, a pretensa uniformização progressiva dos modos de vida masculino de feminino é incompleta e desigual. As mulheres penetram no mundo dos homens, mas esse movimento se faz sem contrapartida nem reciprocidade. Embora a sociedade aceite e, às vezes, até exija que uma mulher saiba falar como um homem, a reciprocidade não é verdadeira. Um homem que adote um modo de falar “feminino” é apontado como portador de um comportamento desviante (SIMÕES, 2002:303).*

Nós profissionais de Educação Física devemos nos atentar, como também atentar nossos(as) alunos(as) que o enfoque de gênero nas aulas não visa

*igualar homens e mulheres no que se refere ao uso do corpo. Trata-se (...) de, inicialmente, compreender que as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e, portanto, não*

*são naturais, no sentido de serem determinadas biologicamente, e, conseqüentemente, irreversíveis* (DAOLIO, 2003:110).

Observamos, portanto, que o corpo e movimentos humanos estão impregnados de símbolos, e estes, são passados de uma geração à outra, seguindo tradições. A partir do gênero é possível evidenciar os acontecimentos cotidianos da escola, superando a idéia de que se falando de gênero, os meninos são bagunceiros e as meninas boazinhas.

Devemos, de maneira crítica, desmascarar preconceitos e crueldades pelo diferente. Devemos, de maneira criativa, estimular o contato com o novo e motivá-los a buscar a novidade. Devemos através de carinho e compreensão, mostrar a afetividade dos homens e mulheres para com os homens e mulheres, homens e homens, e mulheres e mulheres. Devemos construindo o conhecimento da vida deixar com que a vida também nos ensine. Devemos viver sendo o que se quiser ser!

### **Conclusão**

É claro que o assunto não está esgotado. A Educação Física Infantil, o Gênero e o Corpo possuem relações e análises infinitas, e merecem destaque por possibilitar e buscar uma maior compreensão do ser humano, do ser corpo relacional e existencial que a partir de suas semelhanças e diferenças visa sua transcendência.

No ambiente escolar, essas análises e referências possibilitarão uma prática mais consciente e digna da necessária respeitabilidade que devemos dar aos nossos alunos, ampliando as vivências para a construção de gênero pautados no poder de redes e, mais ainda, na complexidade e completude de uma vida para com a outra.

*Será necessário redesenhar o desenvolvimento tecnológico e científico, intervir em sua dinâmica com seus próprios instrumentos para pensar o trabalho, e não a exclusão das pessoas. Será preciso enfrentar a lógica da exclusão com a afirmação de um mundo em que caibam todos, rever o desperdício, reorganizar o uso das energias disponíveis, perceber as redes de conexões do universo manifestadas na contramão dos desequilíbrios ambientais...Assim, a corporeidade de todas as pessoas passará a ser fonte de critérios para uma ética solidária. Trata-se de afirmar a dignidade inviolável da corporeidade, pois é nela que se objetiva a vida.* (SAMPAIO, 2002:98).

Sabendo das individualidades dos corpos, pois cada um representa diferentes culturas, precisamos compreender os símbolos corporais que passam a valer sobre os corpos, mas não que isso seja verdade única e universal, e sim possibilidades de existir e se relacionar com os outros e com o mundo.

### **Bibliografia**

- ANDRADA, Myrian; SCHARAGRODSKY, Pablo. *Cómo se llega a ser Hombre? Acerca de la Construcción Estética y Simbólica de Masculinidades em los Textos Escolares Utilizados em lãs Escuelas Primarias Argentinas*. Revista de Educação PUC-Campinas, n.10, p. 103-115, Campinas, junho 2001.
- BARBIERI, Teresita de. *Sobre a Categoria de Gênero: Uma Introdução Metodológica*. S.O.S. Corpo, Recife/PE, setembro de 1993.
- BROWN, P. *El corpo y la sociedad*. Los cristianos y la renuncia sexual. Barcelona, Muchnik, 1993.
- DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura Do Corpo*. Papyrus, Campinas/SP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Cultura: Educação Física e Futebol*. UNICAMP, Campinas/SP, 2003.
- ELIAS, Norbert. *Introdução a Sociologia*. Edições 70, Lisboa, 1980.
- FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLANDA, Heloísa. *Pós-Modernismo e Política*. Rocco, Rio de Janeiro/RJ, 1991.
- FIGUEIREDO, Padre Antônio. Tradução. *Bíblia Sagrada*. Edição Luxo, Difusão Cultural do Livro, s/a.



- GEBARA, Ivone. *Rompendo o Silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2000.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Guanabara: Rio de Janeiro, 1989.
- GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero o que é isto? In: *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. Jan. / Março, 1995.
- JONES, Daniel. *No tan distintos? Construcción de identidades diferentes em adolescentes de Trelew ( Chubut)*. Texto Mímeo. 2003.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. Brasiliense: São Paulo, 1988.
- LOURO, Guacira. *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.
- SAMPAIO, Tânia Mara. Avançar Sobre Possibilidades: Horizontes de uma Reflexão Ecopistêmica para Redimensionar o Debate sobre Esportes. In Moreira, Wagner, e Simões, Regina. *Esporte como fator de Qualidade de Vida*. Unimep, Piracicaba, 2002.
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS – Corpo, 1991.
- SILVA, Alan Marques. *Infância, Jogo e Gênero: Uma etnografia do brincar*. Monografia de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas/SP, 2003.
- SIMÕES, Regina. *Corpo Mulher no Século XX: Ações e Reações*. In Moreira, Wagner e Simões, Regina (Orgs). *Esporte como Fator de Qualidade de Vida*. Unimep, Piracicaba, 2002.
- TEVES, Nilda. Corpo e Esporte: Símbolos da Sociedade Contemporânea. In Moreira, Wagner e Simões Regina (Orgs.). *Fenômeno Esportivo e o Terceiro Milênio*. Unimep, Piracicaba, 2000.
- ZACARIAS, Lídia. *Crianças no Mundo da Rua: Socialização, Cultura e Gênero*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP-Campinas/SP, 1999.
- WELER, Flávia. *Colégios Femininos: Identidade, História Institucional e Gênero*. Revista de Educação PUC-Campinas, n.10, p. 116-125, Campinas, junho 2001.

Michele Vivienne Carbinatto  
Avenida Cillos, 1155, ap, 401.  
Jardim São Pedro  
Americana-SP

Renata Pascoti Zuzzi  
Rua Valentim Feltrin, 270, ap.201.  
Boa Vista  
Americana-SP

Tecnologia de Apresentação: Datashow.

GTT: CORPO E CULTURA.

Apresentação Oral

## ENSINO DA LUTA: FUNDAMENTOS PARA UMA CONCEPÇÃO SISTÊMICA

Henrique Okajima Nakamoto  
Graduando em Educação Física  
Faculdade de Educação física – UNICAMP<sup>1</sup>

### RESUMO

*Partindo dos estudos de Fritjof Capra, farei crítica ao mecanicismo, apontando suas influências no ensino da Luta e justificando a criação de uma metodologia que corresponda a uma concepção sistêmica. Irei expor elementos de uma concepção sistêmica do ensino da Luta, sejam eles: a transferência e a inteligência, entendidas respectivamente como capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos em uma atividade realizada anteriormente em outra estruturalmente análoga<sup>2</sup> e capacidade de adaptação a situações imprevisíveis<sup>3</sup>. Descreverei o modelo de transferência dos chamados Jogos Esportivos Coletivos, proposto por Claude Bayer, para então propor modelo semelhante ao ensino da Luta.*

*PALAVRAS-CHAVE: Luta; Ensino; Transferência; Inteligência.*

### TEACHING OF WRESTLING: BASES FOR A SISTEMICAL CONCEPTION

#### ABSTRACT

*Based on the studies of Fritjof Capra, I will make critics to the mechanicism, pointing its influences in the teaching of Wrestling and justifying the creation of a methodology that corresponds to a systemical conception. I will display following elements of a systemical conception of the teaching of Wrestling: the transference and the intelligence, understood respectively as capacity to previously use knowledge acquired in an activity carried through before in structurally analogous other and capacity of adaptation to unexpected situations. I will describe the model of transference of the called Collective Sportive Games, considered by Claude Bayer, for then considering similar model to the teaching of Wrestling.*

**KEY-WORDS:** Wrestling; Teaching; Transference; Intelligence.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi feito com base no projeto de iniciação científica intitulado "Sistematização de uma Metodologia para o Ensino da Luta", de minha autoria, sob orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.

<sup>2</sup> Bayer (1994).

<sup>3</sup> Garganta (1995).

RESUMEN

*De acuerdo con los estudios de Fritjof Capra, haré una crítica al mecanicismo, señalando sus influencias en la enseñanza de la Lucha y justificando la creación de una metodología que corresponda a una concepción sistémica. Voy a exponer los elementos de una concepción sistémica de la enseñanza de la Lucha, sean ellos: la transferencia y la inteligencia, entendidos respectivamente como la capacidad de utilizar previamente el conocimiento adquirido en una actividad anterior en otra estructuralmente análoga y capacidad de adaptación a las situaciones inesperadas. Describiré el modelo de la transferencia de los llamados Juegos Deportivos Colectivos, propuesto por Claude Bayer, para entonces considerar un modelo similar a la enseñanza de la Lucha.*

*PALABRAS-CLAVE: Lucha; Enseñanza; Transferencia; Inteligencia.*

**1. ENSINO MECANICISTA DA LUTA**

O mecanicismo é uma visão de mundo através da qual se considera o universo uma máquina cuja totalidade resulta da soma de suas partes. Os fenômenos são estudados a partir de seus elementos separados, analisados sem considerar as relações entre eles. Tal visão abrange, entre outros âmbitos, a educação e as relações pedagógicas nas diversas áreas de conhecimento, o que inclui a Educação Física e o ensino da Luta<sup>4</sup>.

Segundo Capra<sup>5</sup>, a partir do século XVI ocorreu uma mudança profunda na maneira de enxergar o mundo. Se antes predominava uma visão orgânica, caracterizada pela interdependência dos fenômenos espirituais e materiais, baseada na filosofia aristotélica e na igreja, a partir de então esta noção foi substituída por outra, reducionista, que considerava o mundo uma máquina e que foi impulsionada pelos avanços na astronomia e na física, baseados em um novo método de investigação científica concebido por Descartes, dando início à chamada Revolução Científica. Para Descartes, o verdadeiro era o mensurável e passível de ser descrito matematicamente e seu método consistia na análise dos problemas em suas partes para o entendimento de sua lógica.

O mecanicismo transcendeu a sua origem na física clássica para se tornar parte do paradigma social. Segundo Capra, paradigma social é “(...) uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas, compartilhada por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, e que é base de sua organização”<sup>6</sup>. O paradigma atual tem como uma das características o reducionismo mecanicista. Os fenômenos são reduzidos a suas partes e desconsideram-se as relações entre elas, limitando a compreensão de seus contextos e significados. Devido à interdependência dos fenômenos, as ações humanas em um

---

<sup>4</sup> Sobre as influências do mecanicismo nas diversas áreas de conhecimento ver Capra (1982).

<sup>5</sup> 1982

<sup>6</sup> Capra, 1996, p.25

determinado âmbito geram efeitos em outros. Tais efeitos são ignorados pelo pensamento reducionista que considera apenas uma parte de cada vez e não as relações entre elas.

Portanto, a visão reducionista da realidade implica alienação dos indivíduos, dificultando a identificação das origens dos problemas da sociedade e a formulação de soluções sustentáveis, uma vez que soluções aplicadas a âmbitos separados geralmente acarretam ou agravam problemas em outras áreas. Na sociedade atual, problemas como a ameaça nuclear, a má distribuição de renda, desastres ambientais, patologias sociais e problemas econômicos, são facetas de uma mesma crise, ou seja, de uma tendência geral da civilização que se reflete em diferentes âmbitos. Esta crise é um reflexo do paradigma atual, surgido após a Idade Média e cujos valores estão ligados não apenas à Revolução Científica, mas também ao Iluminismo e à Revolução Industrial. Eles incluem:

*“(...) a crença de que o método científico é a única abordagem válida do conhecimento; a concepção do universo como um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares; a concepção da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência; e a crença do progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico”<sup>7</sup>.*

O ensino da Luta reflete o paradigma atual quando esta é reduzida a gestos técnicos, priorizando os componentes e não as relações. Não se desenvolve o pensamento tático para lidar com a imprevisibilidade. Ao invés disso cria-se dependência de soluções prontas, estanques, que nem de longe cabem a todos os problemas. Os seres humanos são tratados como máquinas, robôs pré-programados a reagirem aos estímulos de maneira rígida. Limita-se assim a capacidade criativa e adaptativa e prejudica-se a relação de luta pela falta de adaptabilidade dos lutadores às situações mutáveis. A aquisição de um repertório exclusivo de respostas é limitada e deixa os alunos alheios ao contexto da luta.

*“Comumente as lutas são ensinadas com base em conteúdos técnicos, específicos de cada modalidade, e descontextualizados, desvinculados da inteligência e da dinâmica táticas, conduzindo à prática segmentada e mecanicista. Desconsiderando a característica de imprevisibilidade das lutas, elas são transmitidas enfatizando-se seus componentes técnicos de forma isolada, tornando-os justificáveis por eles mesmos, e não conforme as reais necessidades táticas dos combates”<sup>8</sup>.*

A alienação está ligada aos interesses dos grupos dominantes por ser uma característica do trabalho servil. A repetição alienada de gestos, ou seja, a execução alheia ao contexto e significado implica a perda da subjetividade que caracteriza a servidão. Desta forma o mecanicismo se encaixa perfeitamente ao sistema de dominação e injustiças que há muito tempo vigora nas sociedades, pois ajuda a manter a distância entre ricos e pobres, patrões e servos, comandantes e comandados, senhores e escravos, patrocinadores e esportistas profissionais. Por este interesse, o mecanicismo se tornou um componente importante do atual paradigma social.

---

<sup>7</sup> Capra, 1982, p. 28

<sup>8</sup> Nakamoto et al., 2004, p.1250

O mecanicismo se baseia em modelos estanques de comportamento e, desta forma, pode servir à instrumentalização e à especialização dos indivíduos para que estes possam cumprir seus papéis em uma sociedade fundamentada na hierarquização. Uma vez que não decidem seus próprios objetivos, tornam-se a-críticos e dependentes das instituições detentoras do poder, permitindo que se perpetue a dominação e se reproduza continuamente o modelo piramidal de sociedade. O mecanicismo pode ser útil à alienação dos indivíduos, e esta é a chave para a dominação dos mesmos. A Educação Física pode criar, através dele, modelos de normalidade do corpo e dos movimentos, obrigando os indivíduos a agirem de acordo com um padrão. Ao mesmo tempo exclui e pune aqueles que não se adequam, uniformizando as relações e comportamentos, retirando a autonomia e colocando no lugar a dependência.

Como parte do atual paradigma social, o mecanicismo está ligado à rigidez de comportamento, à alienação e à dominação. Em uma máquina, as peças possuem funções específicas para as quais são feitas e não podem, assim, responder a novas situações e nem criá-las. Porém, tanto a Luta quanto os sistemas sociais apresentam situações dinâmicas e imprevisíveis. Mudanças para as quais os seres humanos precisam se adaptar constantemente. Considerar a Luta a partir desta perspectiva demanda a adoção de outro paradigma, baseado nas relações e não nas partes, na autonomia e não na dependência, na igualdade e não na dominação, na consciência e não na alienação.

## 2. CONCEPÇÃO SISTÊMICA DO ENSINO DA LUTA

Segundo Capra<sup>9</sup>, no início do século XX os avanços na física quântica causaram uma crise no mundo científico. Descobriu-se que os átomos não podem ser compreendidos através dos conceitos da física clássica centrados na matéria. Eles são compostos por partículas que não são coisas em si, mas que existem a partir da interação que estabelecem umas com as outras. As menores partes do universo não são materiais e as partículas não existem isoladamente. Segundo a teoria da relatividade, concebida pelo físico Albert Einstein, a massa é uma forma de energia que em níveis macroscópicos fornece uma impressão de substância material. Desta forma, o universo não é formado por blocos de construção básicos, semelhantes a grãos de areia, mas sim por relações de energia.

*Os átomos consistem em partículas, e estas partículas não são feitas de qualquer substância material. Quando as observamos, nunca vemos qualquer substância; o que vemos são modelos dinâmicos que se convertem continuamente uns nos outros – a contínua dança de energia. (...) No nível subatômico, as inter-relações e interações entre as partes do todo são mais fundamentais que as próprias partes. Há movimento, mas não existem, em última análise, objetos moventes; há atividade, mas não existem atores; não há dançarinos, somente a dança<sup>10</sup>.*

---

<sup>9</sup> 1982

<sup>10</sup> Capra, 1982, p.86.

Os conceitos da física quântica estão de acordo com a nova visão de mundo que, segundo Capra<sup>11</sup>, começa a surgir em contraste com o paradigma atual e com a visão mecanicista. A nova visão a que se refere como sistêmica<sup>12</sup> se baseia na interdependência fundamental de todos os fenômenos, ou seja, nas relações entre eles. Sistema é um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, e pensamento sistêmico<sup>13</sup> a compreensão de um fenômeno dentro de um contexto maior, ou seja, o entendimento deste a partir das relações que estabelece. Quando as partes são separadas em elementos isolados este entendimento é impossibilitado, pois as propriedades essenciais não são inerentes a nenhum deles, mas sim à forma como se ligam uns com os outros para constituir a totalidade. O pensamento sistêmico é, portanto, contextual<sup>14</sup>, centrado nas relações, ao contrário da visão mecanicista pela qual o mundo é uma coleção de objetos. Como parte do novo paradigma social, este pensamento é contra-hegemônico. Uma vez conscientes dos sistemas nos quais se inserem, os indivíduos podem criticar e transformar os mesmos, buscando soluções sustentáveis aos problemas da sociedade. Além da visão sistêmica, o novo paradigma social pressupõe a distribuição do poder e uma organização horizontal em oposição à hierárquica proveniente do modelo de sociedade baseado na dominação e na alienação.

Pensar a Luta partindo de uma visão sistêmica implica considerar seus elementos (lutadores) a partir das relações entre eles. Por elementos, entendem-se também socos, chutes, projeções, torções, e demais gestos técnicos que somente adquirem significados dentro dos contextos de ataque e defesa nos quais se inserem. Implica também considerar a inteligência adaptativa necessária à imprevisibilidade das situações, e também a autonomia dos lutadores.

Aprender a lutar em uma concepção sistêmica é entender que todas as lutas reproduzem os mesmos tipos de relação. Na música a teoria é uma só. Apesar dos diferentes timbres que se originam dos diferentes instrumentos, sejam eles de corda, de sopro, de madeira, de metal etc., não existe uma teoria para cada um deles. Da mesma forma, a Luta possui certos princípios operacionais e princípios táticos comuns às suas diferentes modalidades, sejam elas de agarre ou de toque, com meta direta ou indireta. A especificidade de cada modalidade se dá a partir dos seus gestos técnicos que, apesar de diferentes, reproduzem princípios idênticos, tal como os diferentes timbres reproduzem uma mesma teoria musical. Desta forma, para que se entenda a Luta, deve-se olhar além da especificidade, compreendendo a dinâmica comum a todas as modalidades. Podemos tocar uma melodia decorada no braço de um violão, mas isso não é entender a música. Da mesma forma podemos executar chutes e socos de forma mecanizada sem entender a luta.

Uma abordagem sistêmica deve considerar não apenas as relações de Luta, mas também as relações que se estabelecem durante a aula. Tais relações carregam em si valores, e é comum que se reproduzam condutas hegemônicas de necessidade de poder e dominação. Para corresponder a uma abordagem sistêmica, o ensino da Luta deve considerar estas relações e modifica-las, transmitindo valores contra-hegemônicos de igualdade, respeito e autonomia.

---

<sup>11</sup> 1982

<sup>12</sup> Capra, 1996, p.33.

<sup>13</sup> Capra, 1996, p.46.

<sup>14</sup> Capra, 1996, p.46.

O ensino sempre se relaciona com o macrossistema no qual se insere e através dos valores que enfatiza, pode colaborar para a manutenção ou para a mudança do paradigma social.

*A ação pedagógica da Educação Física busca finalidades que estão determinadas por valores (...) À luz da abordagem sistêmica, valores seriam significados e símbolos cuja circulação e contínua renovação garante o processo de mudança de um sistema sócio-cultural.*<sup>15</sup>

A finalidade do ensino da Luta é integrar o indivíduo a um certo conteúdo da cultura corporal<sup>16</sup> e os valores intrínsecos a esta finalidade, em uma abordagem sistêmica, são aqueles que priorizam a conscientização das relações, a igualdade, a autonomia e o respeito. Eles estão de acordo com a mudança de paradigma no macrossistema social. O mesmo se verifica com a visão mecanicista cujos valores atingem todos os níveis sistêmicos da sociedade. A personalidade e o meio social no qual esta se desenvolve são sistemas integrados, e os valores do ensino, ao integrarem um, integrarão também o outro. A alienação, o desejo de dominação e a heterotomia, características da sociedade atual, se reproduzem nas situações de ensino. A superação destas condições neste microcosmo é importante para que elas se reflitam no macrocosmo.

### 3. INTELIGÊNCIA E TRANSFERÊNCIA

O ensino da Luta em uma abordagem sistêmica valoriza a inteligência dos alunos, ou seja, a “(...) capacidade de adaptação a situações aleatórias e diversificadas (...)”<sup>17</sup>. Adaptação, portanto, à imprevisibilidade que caracteriza as situações de luta. Júlio Garganta, autor que estuda os Jogos Esportivos Coletivos, critica as concepções que priorizam o ensino mecanizado e baseado somente nas técnicas. Segundo suas palavras, “nesta perspectiva (meanicista) ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática)”<sup>18</sup>. Como os Jogos Esportivos Coletivos, a Luta é rica em situações imprevistas e complexas para as quais exige-se adaptabilidade constante. Não existe um modelo fixo de resolução dos problemas que ocorrem durante tais atividades.

Outro conceito chave é o de transferência, ou adaptação facilitada a determinadas situações pelo conhecimento de outras cujos princípios organizativos são semelhantes. Existem princípios organizativos comuns e transferíveis, modelos de relações semelhantes que permitem o entendimento da Luta como um fenômeno único. Entre diferentes lutas, apesar das orientações e ações gestuais diferirem entre si, ocorre transferência de intenções táticas comuns. A semelhança estrutural entre as modalidades permite que se considere uma inteligência tática geral, transferível.

---

<sup>15</sup> Betti, 1994, p.18.

<sup>16</sup> O conceito “cultura corporal de movimento” determina especificidade a um tipo de cultura caracterizada pelo comunicar-se através do corpo humano em movimento, abrangendo a luta, a dança e outras manifestações. Implica, portanto, a compreensão do movimento humano como gesto simbólico dotado de significado cultural, ou seja, uma forma de linguagem através do corpo.

<sup>17</sup> Garganta, J., 1995, p.12.

<sup>18</sup> Garganta, 1995, p.14.

#### **4. O MODELO DE TRANSFERÊNCIA DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: PRINCÍPIOS OPERACIONAIS**

Se Júlio Garganta salientou a importância da inteligência nos Jogos Esportivos Coletivos, Claude Bayer<sup>19</sup> verificou que as intenções táticas são as mesmas em diferentes modalidades, dada a semelhança estrutural entre elas. Esta semelhança estrutural consiste nas seguintes invariantes: duas equipes em oposição dentro de um determinado espaço; um alvo a atacar e outro a defender (gol, cesta, etc.); e um implemento (normalmente uma bola) com o qual se deve atingir o alvo. É o caso do futebol, basquetebol, handebol, pólo-aquático, hóquei e outros jogos. Levando em conta tais modalidades, segundo a noção de transferência, a vivência em qualquer uma delas contribui para o aprendizado das outras, desde que a ênfase esteja nos aspectos táticos e não no aprendizado exclusivamente técnico e específico.

No intuito de encontrar nos esportes coletivos suas características transferíveis, Bayer define “princípios operacionais”<sup>20</sup>, ou seja, objetivos do ataque e da defesa, válidos a todas as modalidades. Os princípios operacionais de ataque são: conservação da posse da bola e progressão para a baliza adversária, com o objetivo de alcançar a finalização. Os princípios operacionais da defesa são: impedir a progressão adversária e recuperar a posse da bola com o objetivo de impedir a finalização adversária.

Verifica-se que o que o autor considera como ataque e defesa é, respectivamente, ter ou não a posse da bola. É certo que apenas a equipe que está com a bola pode finalizar o ataque. Porém acredito que é possível atacar, mesmo sem a bola. Portanto, o que ele chama de princípios operacionais de ataque, eu considero princípios operacionais da equipe que tem a posse da bola.

#### **5. PRINCÍPIOS OPERACIONAIS DA LUTA**

As lutas também possuem uma semelhança estrutural (invariantes) e uma semelhança operacional (princípios operacionais). As invariantes são: a relação de oposição, o alvo intrínseco aos indivíduos e a inexistência de uma condição determinante de que um pode finalizar o ataque em um determinado momento enquanto o outro não. Quanto aos princípios operacionais, deve-se considerar a definição de ataque e de defesa na Luta, que é diferente da considerada por Claude Bayer aos Jogos Esportivos Coletivos.

Ataque na Luta é a relação do lutador com a meta que deve alcançar, e defesa é a relação em função da meta que o oponente deseja alcançar. Não se pode definir com clareza quem ataca e quem defende, pois estas funções se integram e se complementam de tal forma que não se pode discerni-las. Considera-se que em todo momento o lutador está atacando e defendendo. Toda ação tem uma função de ataque e de defesa, ou seja, se relaciona simultaneamente com a meta que se deseja alcançar e com a meta que o oponente deseja alcançar. Porém o ataque pode variar entre a inofensividade e a ofensividade e a defesa entre a

---

<sup>19</sup> Bayer, 1994

<sup>20</sup> Bayer., 1994, p.47.



vulnerabilidade e a defensividade. Assim, o lutador está sempre atacando. Porém, se ele não procura a finalização considera-se que seu ataque está inofensivo. Da mesma forma ele está sempre defendendo. Porém, se ele não impede que o oponente alcance sua meta, considera-se que sua defesa está vulnerável.

Cada ação deve ser pensada pela sua dupla função (ataque e defesa). A **ofensividade** do ataque normalmente implica **vulnerabilidade** da defesa. O lutador que fica ofensivo pode obter a vitória, porém fica exposto à ofensividade do oponente. A **defensividade** da defesa normalmente implica **inofensividade** do ataque. O lutador que se posiciona defensivamente impede que seu oponente alcance a meta, porém não pode obter a vitória desta maneira. Para vencer é necessário se arriscar a perder<sup>21</sup>.

Paralelamente aos Jogos Esportivos Coletivos, a ofensividade corresponde ao “progredir ao alvo adversário” (com a bola) e ao “obter a posse da bola” (sem a bola). Com a bola, a ação ofensiva rumo à meta facilita a obtenção da posse pelo oponente. Sem a bola, a ação ofensiva para obter a posse facilita a finalização do oponente. Verifica-se que ofensividade implica vulnerabilidade. Já a defensividade corresponde ao “manter a posse da bola” (com a bola) e ao “impedir a progressão adversária” (sem a bola). Com a bola, equipe defensiva dificilmente alcança a meta. Sem a bola, a equipe defensiva dificilmente obtém a posse. Verifica-se que defensividade implica inofensividade.

É notável a semelhança operacional entre as lutas e os “Jogos Esportivos Coletivos”. Porém nestes, tais princípios devem ser pensados visando o time como um todo. É o time que progride, que mantém a posse, que impede a progressão e que recupera a posse, tal como o lutador fica ofensivo, vulnerável, defensivo e inofensivo.

Os princípios operacionais são a base do pensamento tático. O lutador precisa saber utiliza-los de modo inteligente, com a intenção de controlar a luta, prevendo os movimentos do oponente e ficando, ao mesmo tempo, imprevisível. Segundo Henrique Okajima Nakamoto<sup>22</sup>, para pensar taticamente o lutador deve: conhecer os princípios e o oponente; utilizar adequadamente a sua força, sem desperdiçá-la em ofensivas infrutíferas e defensivas desgastantes e estar calmo, superando o medo e a raiva provenientes da necessidade de poder. Este autor descreve algumas táticas de Luta baseadas na utilização dos princípios de ataque e defesa. Tais táticas se baseiam no fingimento. Assim, quando o oponente está ofensivo, finge-se vulnerabilidade para que ele ataque sem êxito, e quando o oponente está defensivo, finge-se ofensividade para que ele defenda sem necessidade. No primeiro caso o lutador torna o ataque do oponente previsível e no segundo confunde a sua defesa.

Os princípios operacionais as táticas de Luta ilustram o tipo de conhecimento a ser considerado em uma abordagem sistêmica da Luta. Um conhecimento transferível, válido a todas as modalidades e que não se restringe a especificidades técnicas.

---

<sup>21</sup> Cardoso, G. C. & Gerhardt, B. K., 1997, p.43. “Sun Tuz: A invencibilidade reside na defesa; a possibilidade de vitória no ataque”.

<sup>22</sup> 2005

## **6. O ENSINO DA TÉCNICA EM UMA CONCEPÇÃO SISTÊMICA DA LUTA**

O ensino da Luta em uma concepção sistêmica não desconsidera a técnica específica de cada modalidade, mas a contextualiza, ou seja, considera-a a partir do significado que adquire em cada situação de Luta. É através da técnica que as intenções táticas se manifestam e estas, por sua vez, dão sentido à técnica.

Claude Bayer utiliza o termo regras de ação para designar os meios específicos de cada modalidade dos Jogos Esportivos Coletivos, pelos quais os jogadores colocam em prática os princípios operacionais. Constituem o elo de ligação entre o gesto técnico específico e a intenção tática geral. Um princípio operacional como o progredir ao alvo adversário se dá através de diferentes técnicas no futebol e no handebol, por exemplo. Da mesma forma, uma determinada ação de ataque e defesa se dá através de diferentes técnicas em diferentes Lutas.

A técnica deve estar vinculada à intenção tática. Daolio<sup>23</sup> propõe um modelo de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos que enfatiza as características táticas gerais, utilizáveis nas diversas modalidades, deixando que a aquisição técnica seja feita de acordo com a sua necessidade. O autor dispõe princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos, nesta seqüência, em uma estrutura pendular, objetivando “(...) mostrar que, como um pêndulo em balanço, os princípios operacionais, na sua base, realizam um movimento menor do que na sua extremidade, onde se localizam os gestos técnicos”<sup>24</sup>. Este movimento menor dos princípios operacionais significa que eles são válidos para todas as modalidades de Jogos Esportivos Coletivos, ao contrário dos gestos técnicos que são específicos de cada modalidade e que, por isso, realizam um movimento maior na estrutura pendular. A partir do modelo pendular, este autor procura direcionar o processo de aprendizagem, que deve partir das semelhanças para as diferenças, ou seja, das noções mais transferíveis para as mais específicas. A aplicação deste modelo ao ensino dos Jogos Esportivos Coletivos implica uma abordagem geral das diversas modalidades. Ao invés de se atentar para cada uma delas separadamente, deixa-se em segundo plano a aquisição técnica específica e parte-se para práticas transferíveis e não especializadas, visando a adaptabilidade constante às situações de imprevisibilidade, ao invés da mecanização dos gestos. O ensino da Luta em uma concepção sistêmica deve considerar a necessidade dos gestos dentro de uma situação real de luta, sem criar modelos mecanizados de execução, dando autonomia ao aluno e priorizando sua inteligência.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender a Luta em uma abordagem sistêmica implica conhecer as relações transferíveis, válidas a todas as modalidades. Porém, por si só, estes fundamentos não são suficientes para se considerar uma abordagem sistêmica do ensino. Para tal finalidade é preciso conhecer também as relações que se estabelecem na aula e como estas estão relacionadas com os valores vigentes no macrossistema social. Através de certos valores contra-hegemônicos, pode-se atuar pedagogicamente, modificando estas relações e, do mesmo modo modificando as relações de Luta pela superação do mecanicismo.

---

<sup>23</sup> 2002

<sup>24</sup> Daolio, 2002, p. 102.

### Referencial bibliográfico:

- Bayer, C. *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa, Dinalivro, 1994;
- Betti, M. *Valores e Finalidades da Educação Física Escolar: Uma concepção Sistêmica*. Revista Brasileira de ciências do Esporte, Santa Maria, vol.16, n.1, p. 14-21;
- Capra, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo, SP, Cultrix, 1982;
- Capra F. *A Teia da Vida*. São Paulo, SP, Cultrix, 1996;
- Cardoso G. C & Gerhardt, B. K. *A arte da Guerra, Sun Tzu*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1996.
- Daolio, J. *Jogos Esportivos Coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer*. Revista Brasileira Ciência e Movimento, Brasília, v.10, n.4, p. 99-104, Outubro 2002;
- Garganta, J. *Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos*. In: A. Graça & J. Oliveira (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. 2ed. Porto, Universidade do Porto, 1995;
- Nakamoto, H.O., et.al. *Ensino de Lutas: Fundamentos para uma proposta sistematizada a partir dos estudos de Claude Bayer*. In: Costa, C.O., Moreno, J.C., Verlengia, R. 3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física – UNIMEP. 9 a 12 de junho de 2004, Piracicaba/SP, p.1250. [cd-rom];
- Nakamoto, HO. *Sistematização de uma Metodologia para o Ensino da Luta*. Projeto de iniciação científica, PIBIC/SAE, orientado pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio. Campinas, SP, UNICAMP, 2005.

Henrique Okajima Nakamoto

Endereço: Rua Coronel Quirino, nº 599, apto 111, Bairro Cambuí. Campinas, SP.

Tecnologia de apresentação: Datashow.

## **ESPORTE E IDENTIDADE: O GOSTO PELO ESPORTE COMO ESTABELECIMENTO DE INTER RELAÇÕES ENTRE GRUPOS DISTINTOS.**

Prof. Dr. Ricardo de F. Lucena (DFE/CE/UFPB)

Prof.<sup>a</sup> Maria da Conceição A. Batista - Mestre em Ciência Política/UFPE e Gerência de Esportes- PE

**ESPORTE E IDENTIDADE:** O gosto pelo esporte como estabelecimento de inter relações entre grupos distintos.

**RESUMO:** *Esse pôster é o primeiro passo dado a partir das nossas observações dos VII jogos Indígenas ocorridos na cidade de Porto Seguro/BA em 2004. Nele, buscamos fazer emergir a questão da identidade e das ações miméticas relacionadas ao esporte no contexto dos Jogos Indígenas, através de entrevistas semi- estruturadas com lideranças indígenas e atletas, fotografias e de observações de jogos coletivos e individuais, tendo como referencial teórico a obra “Os estabelecidos e os outsiders” de autoria de Norbert Elias.*

**SPORT AND IDENTITY:** the recognition of sport practice as an establishment of the inter relations between distinct groups

**ABSTRACT:** *This work is the first step in our observations of the VII Indians Games, which took place in the city of Porto Seguro in 2004. In it we looked to identify the emergence of the question of identity and mimetic actions relate to sport in the context of Indians Games, through semi-structured interviews with Indians leaders and athletes, photographs and the observation of collective and individual games, having as a theoretical reference the work: “Os estabelecidos e os outsiders” by Norbert Elias.*

**DEPORTE E IDENTIDAD:** el gusto por el deporte como establecimiento de interrelaciones entre grupos distintos.

**RESUMEN:** *Ese póster es el primer paso dado a partir de las observaciones de los VII Juegos Indígenas ocurridos en la ciudad de Porto Seguro/BA en 2004. En él, buscamos hacer emerger la cuestión de la Identidad y de las acciones miméticas relacionadas al deporte en el contexto de los Juegos Indígenas, a través de las entrevistas semiestructuradas con liderazgos indígenas y atletas, fotografías y de observaciones de juegos colectivos e individuales, teniendo como referencial teórico la obra “Los establecidos y los outsiders” de autoría de Norbert Elias.*

As primeiras ações no sentido de utilização do esporte como manifestação da cultura indígena parece ter ocorrido em 1979, nas comemorações do dia do índio, quando foram organizadas equipes de estudantes indígenas de diferentes etnias nas modalidades de futebol de campo e futebol de salão. A partir deste período os índios passaram a se mobilizar junto aos dirigentes esportivos do governo federal para que realizassem as Olimpíadas Indígenas Brasileiras. Essa mobilização resultou na realização nos anos de

1994, 1995 e 1996 no Estado do Mato Grosso do Sul, de forma tímida, dos jogos abertos indígenas.

Essa ação contribuiu decisivamente para impulsionar neste mesmo ano de 1996, uma articulação entre o Ministério Extraordinário dos Esportes (a época) e o comitê intertribal – ITC, resultando na realização dos I Jogos Indígenas Brasileiros no Estado do Goiás com a participação de mais de 400 índios de 29 etnias.

O presente trabalho é fruto das nossas primeiras observações acerca dos Jogos Indígenas Brasileiros, em especial, o evento ocorrido no período de 20 a 28 de novembro de 2004, na cidade de Porto Seguro/BA. Lá, com a presença de 34 etnias, pudemos observar aspectos do que vem representando a realização dos Jogos para os diferentes grupos indígenas do Brasil tendo como ponto de interseção a prática esportiva e de jogos tradicionais.

Nosso principal propósito foi discutir a realização dos jogos a partir das idéias de IDENTIDADE e EMOÇÕES de acordo com o que tem sido tratado em alguns textos de Norbert Elias<sup>1</sup>. O pré suposto é que o esporte, fenômeno de amplitude mundial, é também elemento de identidade e parte de um controle de emoções característico de um *processo civilizador* em andamento. Mas, fica a questão, o que estamos pensando quando falamos em identidade? Indo buscar o sentido no nosso dicionário de língua portuguesa<sup>2</sup> as primeiras definições remetem a uma “qualidade de idêntico” e idêntico é: “perfeitamente igual; semelhante.” Mas também Identidade pode expressar um conceito matemático ao nosso ver bastante útil aqui, que fala numa “*relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas.*”

Portanto, identidade da forma como queremos ver tratada aqui, passa também por esse sentido que busca relacionar variáveis e, considerando esse aspecto, trabalhar com a idéia que os diferentes não são, necessariamente, excludentes. Há semelhança nas diferenças. Será que é possível falarmos de identidade com e entre as comunidades indígenas tendo como um de seus aspectos as práticas esportivas? No caso dos Jogos Indígenas realizados no Brasil a identidade parece que está se construindo a partir de dois pontos aparentemente distintos, mas não incongruentes. Um deles é a relação com uma prática que é uma invenção social própria de uma sociedade com alto grau de individualização e um controle elevado. Ou seja, o esporte, essa invenção social, nasceu para suprir necessidades de grupos que, certamente, viviam e vivem em situações de interdependências que denotam um modo de ser onde o sujeito é estimulado a viver mais por si. Essa prática, que surge e se desenvolve entre “brancos” e que desperta a atenção dos grupos indígenas em crescente contato com aqueles. O outro ponto diz respeito ao crescimento dos contatos entre os próprios grupos indígenas, tendo como fator de aproximação o gosto pelas práticas esportivas como ação mimética peculiar do esporte. Isso podemos perceber na fala de um dos nossos entrevistados o Carlos Terena quando argumenta que “*estamos com uma dificuldade boa agora, ou má, não sei, depende do ângulo que você analisa. Nós temos praticamente 62 etnias na lista de espera para entrar nos jogos, então nós poderíamos fazer dois ou até três jogos com etnias diferentes.*” (...)

Sendo assim, o esporte se afigura como forte fator de identidade porque torna-se uma linguagem comum, vivenciada por grupos distintos. Para Carlos Terena, entretanto, “*o esporte tem uma origem, a maioria dos esportes têm uma origem espiritual. Se você vê a prova de toras vai seguir um ritmo de cerimonial de uma corrida de toras, você vai ver*

---

<sup>1</sup> Aqui trabalharemos a partir das idéias expressas em *Os Estabelecidos e os outsiders* onde as discussões a partir de grupos distintos é uma constante necessária para entendermos as inter relações que se estabelecem a partir ou, a pesar de, as diferenças. Ver ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. (2000). Trad. e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

<sup>2</sup> Dicionário Escolar Aurélio. P. 349

*que ela tem uma situação espiritual, se vê as lutas corporais a exemplo do que é a oca-oca advém do Quarup e assim por diante.” (...)*

O desafio que fica é, sendo o esporte uma oportunidade de reunião entre os diversos grupos, não submetê-los simplesmente a sua prática, mas principalmente, capacitá-los a usufruir desse objeto com autonomia, independência e criatividade, o que parece ser uma preocupação de algumas lideranças indígenas presentes nos jogos a exemplo do próprio Carlos Terena.

Já a questão das emoções tem uma forte relação, para nós, com todo um processo de significação que o esporte passa a ter nas comunidades indígenas. Ora, em sociedades menos complexas onde a tomada de decisões está sempre relacionada com as tradições dos mais velhos ou com os ancestrais, ou seja, as cadeias de relações que unem os indivíduos são certamente mais curtas, a adoção de uma prática que requer a submissão a regras estabelecidas de fora, requer uma outra percepção do indivíduo no grupo e conseqüentemente uma outra forma de comportamento. Além do mais, o caráter mimético<sup>3</sup> das ações esportivas trás um novo componente para as práticas lúdicas no contexto de sociedade menos diferenciadas, onde a submissão às regras definidas fora do contexto do grupo é apenas um dos fatores que vale a pena anotar e buscar uma melhor compreensão.

O trabalho que propomos vem sendo construído a partir do entendimento que a metodologia se configura como um elemento constituinte de todo o processo da pesquisa, não ficando restrita um simples procedimento metodológico para apreensão da face empírica da realidade. Com base nessas preocupações e a partir do entendimento da realidade como algo dado e construído, buscamos um aporte metodológico que nos permita pensar a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento que possibilita significado para o fato ou conjunto de fatos. Nesta perspectiva de entendimento, a totalidade constitui-se em uma categoria fundamental para a aproximação do real. A produção do conhecimento não é um processo que se constrói "a partir do isolamento das partes do todo, mas toma o todo, em suas articulações necessárias e contraditórias, como fundamenta"l (Ferreira, 1998, p.100).

Tomando como referência os argumentos acima, definimos como procedimentos metodológicos para o levantamento dos dados empíricos:

1) entrevista semi-estruturada: serão analisadas as 16 entrevistas realizadas a partir de dois grupos de sujeitos a) os atletas; b) os dirigentes. Com as entrevistas buscamos captar: o que representa os jogos indígenas para quem dele participa; quais os principais problemas enfrentados na preparação para os jogos; como é vista a continuidade dos jogos e o significado do esporte para cada participante.

2) observação: na observação direcionamos nosso olhar para três aspectos: postura frente a vitória e derrota( quem ganha e quem perde), processo do jogo ( coletivo e individual), momento de celebração antes e depois dos jogos.

No caso dos jogos de Porto Seguro, é ainda relevante destacar que contamos com a participação de 1030 índios ( homens, mulheres e crianças), de todas as regiões do Brasil, participando de uma programação ampla que contemplou os chamados esportes não índios, bem como, os esportes tradicionais indígenas<sup>4</sup>, além de um espaço aberto para que a questão indígena seja exposta, discutida e tematizada sob múltiplos pontos de vista,

---

<sup>3</sup> A idéia de mimético aqui não está relacionada a simples imitação ou disfarce. O termo mimético sugere que alguns elementos da ação entram na experiência da representação, fazendo com que os aspectos emocionais da experiência sofram então uma transformação altamente característica, ou seja, o sentimento que sobressai da ação tem um caráter qualitativamente diferente daquele que poderia ser experimentado em outra situação de vida. A esse respeito ver as anotações de Norbert Elias na Introdução da obra *Deporte y ócio em el proceso de la civilizacion*. P. 65

<sup>4</sup> Esporte tradicional, termo utilizado pelos indígenas para designar seus jogos tradicionais ou populares adotados.

como o fórum social indígena e o primeiro fórum de mulheres. De modo geral a programação constou das seguintes atividades: futebol masculino e feminino, corrida de fundo, corrida de velocidade, natação, arco e flecha, corrida de tora feminino, lutas corporais masculino, arremesso de lança, zarabatana, cabo de guerra, canoagem. Houveram também apresentações culturais destacando a cultura local e a cultura indígena.

#### **Referências bibliográficas.**

ELIAS, Norbert. & SCOTSON, J. Os estabelecidos e os outsiders. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2000.

ELIAS & DUNNING. Deporte y ocio em el proceso de la civilización. México: FCE, 1995.

DEMO, Pedro . Metodologia Científica em Ciências Sociais. 3ª ed, São Paulo:Atlas, 1995.

FERREIRA, Rosilda Arruda. A pesquisa Científica em Ciências Sociais. Recife, Ed. Universitária- UFPE, 1998.

LUCENA, Ricardo de F. O esporte na cidade. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

VINHA, Marina. O 'joga bunda' e o 'cartão vermelho'. Pensando com N. Elias o processo civilizador, tendo como referência empírica o grupo Kadiwéu. In: Coletânea do VI Simpósio Internacional Processo Civilizador "História, Educação e Cultura". Assis: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 2001.

Entrevistas:

Carlos Terena. Em 23/11/2004

Gasudá-Suruí. Em 23/11/2004

## FICA COMIGO: UM LEITURA SOBRE CORPO, GÊNERO E AFETIVIDADE

Jacqueline Duarte Dantas  
Graduada em Educação Física pela  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*Esta pesquisa discute o entendimento de corpo, gênero e afetividade abordados pela mídia, tão significativa no âmbito da educação. Analisamos os padrões corporais, de comportamento, de formas de sentir e viver veiculados pelas imagens televisivas, através do programa “Fica Comigo”, da MTV, destacando a compreensão de afetividade que envolve preferências numa relação. A pesquisa constata os padrões sócio-culturais incorporados pelos jovens e veiculados pela televisão e aponta como a Educação Física pode contribuir para romper esses padrões e favorecer na formação de homens e mulheres, de modo a produzir novas partilhas na sociedade.*

*Fica Comigo: A reading about body, gender and affectivity*

*Abstract: This research argue about the comprehension between body, gender and affectivity approached by the midia, very significant in the education. We analyze the corporal model, behaviour, the way to feel and live showed by television, through of the program “Fica Comigo”, in the MTV, detaching the understanding of affectivity that involves preferences in a relationship. The research prove the social and cultural models incorporated by young person, and showed in the television, indicating that physical education can contibute to brake these models and collaborate in the human development, in this way to product new partitions in the society.*

*Fica Comigo: Una lectura sobre cuerpo, género e cariño.*

*Resumen: Esta pesquisa debate el entedimiento de cuerpo, género e cariño acostado por la mídia, tan importante en la educación. Analizamos los patrones corporales, de comportamiento, de hormas de sentir e vivir mostrados por la televisión, através de lo programa “Fica Comigo”, de la MTV, destacando la comprension de cariño que envolve preferencias en una relación. La pesquisa testifica los patrones sociales e culturales incorporados por los jovenes e mostrados por la televisión, apuntando que la educación física pode contribuir para quebrar éses patrones e favorecer la formación humana, de manera a producir nuevas reparticiones en la sociedad.*

A educação enquanto cultura, expressão de um povo e sua história, nos remete aos primórdios de nossa existência, assim desde a pré-história essa cultura seguiu registrando e propagando-se ao longo dos séculos dentro de uma obediência, uma hierarquia, como diz Manacorda (1992, p.92): (...) *todo discurso sobre educação e sociedade nos fala que a obediência está indissolúvelmente ligada ao comando.*

Na Europa, a Educação Física, por todo o século XIX, via a ginástica científica afirmar-se como parte significativa da educação do corpo e o modelo energético proposto pela termodinâmica *aparece como um sistema de forças e em seguida, como um motor em*



*que os objetivos são mais requintados. O que se destaca então, é o adestramento do corpo, uma ação que especializa a modelagem* (Soares, 1998, p.29).

Tão bem representada pelo comando e por este adestramento está a cultura de massa, educação não sistematizada, informal, que é em grande medida, responsável pela organização social dos tempos modernos. Ela se manifesta em quase todos os aspectos da sociedade contemporânea e seus efeitos provocam notáveis transformações no modo de vida privado e social da civilização, criando novos conceitos, padrões e mitos que sustentam uma cultura estética e visual, onde as relações são medidas por imagens e representações sociais aparentes. E isto se deu a partir dos meios de comunicação de massa, que se expandiram após a Segunda Guerra Mundial, com a evolução da tecnologia. O indivíduo deixou-seduzir pelo apelo visual principalmente da TV e surge essa nova cultura direcionada a valorização do consumo de bens materiais em detrimento dos valores humanistas, religiosos e éticos da sociedade. A Cultura de Massa, neste momento se funde com a Educação Física, porque a escola é um espaço que nos possibilita, professoras e professores, a trabalharmos questões culturais relacionadas ao corpo, gênero e afetividade, tão pertinentes à educação e ao mesmo tempo, tão manipuladas pela mídia.

Com esta afirmação, este texto trata da problemática da cultura contemporânea no que envolve a cultura de massa, especificamente a televisão e a sua influência determinante nos padrões corporais e comportamentais atingindo diretamente o desenvolvimento dos jovens e suas relações afetivas. Nesse contexto, para o desenvolvimento da pesquisa, elaboramos as seguintes questões de estudo:

a) Que compreensão de corpo, gênero e afetividade podemos ler nas imagens veiculadas pela mídia televisiva?

b) Como a Educação Física pode contribuir para o entendimento das relações de gênero, particularmente ao que diz respeito à afetividade entre os jovens?

Para tanto, escolhemos o programa televisivo “Fica Comigo” da MTV (Music Television), fundada no Brasil em Janeiro de 1991, portanto, uma emissora jovem e dita “alternativa”, ou seja, que foge aos padrões convencionais de imagens, linguagem verbal, valores morais, tendo o adolescente como público alvo.

O Programa que foi ao ar até Dezembro de 2003, somando 138 edições acontecia da seguinte forma:

Uma das transmissões trazia a figura masculina como destaque e a outra a figura feminina, ambos chamados de “querido” (a) que estavam procurando um namorado (a) e quatro “interessados” (as) que se inscreviam para ficar com o (a) “querido” (a). Os (as) queridos (as) do mês tinham suas fotos divulgadas no site com o perfil do tipo de pessoa que eles (elas) procuravam. Os (a) interessados (as) passavam por uma pré-entrevista e quatro eram selecionados (as) para o programa. Num clima de suspense, a eliminação ia acontecendo, fosse pelo papo, pelo jeito de pensar, pelo toque, pelo cheiro, pela voz e pela aparência que culminava no término do programa.

Utilizamos técnicas de análise de imagens em movimento (Rose, 2002) que constituíram as unidades interpretativas. Elementos como: Dimensão verbal, Dimensão visual com tomadas da câmera (única, dupla ou de grupo); tomadas que expressam emoção (close-up – CU, focaliza o rosto), autoridade (close-up médio – MCU, mostra do ombro para cima), close-up máximo (ECU, dá ênfase a uma única coisa), Abertura média ou plano americano (MW, do joelho para cima), Ângulo bastante aberto (WA, aparece todo corpo), TRACKING (câmera seguindo a ação); Pontos de ênfase e insistências; Tipo de iluminação, som; Gênero de músicas; Cores, figurino, cenário. E a manipulação desses elementos com os aspectos emocional, sexual e afetivo, de acordo com as categorias de gênero. Com esta metodologia pudemos perceber a lógica interna do programa, onde

fizemos escolhas quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos das imagens, ou seja, ângulos repetidos, os personagens mais lembrados, detalhes enfatizados, enfim.

Fazendo uma síntese das tomadas, percebemos que nos dois programas, o ângulo bastante aberto, WA, é o mais mostrado e a figura feminina destacada, a apresentadora (modelo), a querida (moça magra, alta e bonita) e as interessadas. O rapaz escolhido (que também era modelo) foi bastante mostrado desde o início do programa, diferentemente dos outros interessados, nos levando a crer que a imagem transmitida aos telespectadores já induzia ao padrão estético escolhido pela emissora (bonito e musculoso).

Ainda sobre as imagens transmitidas, nas unidades referentes ao “Corpo”, verificamos o destaque para algumas partes como olhos, dentes, pescoço, tórax, costas (quando largas) e braços (quando fortes) para os homens; olhos, dentes, cintura fina, quadril (quando largos), seios (quando grandes), pernas e ombros (estes últimos, nus) no caso das mulheres. A seguinte passagem ilustra essa imagem:

Dimensão Verbal

Dimensão Visual

FL (apresentadora): Quer fazer alguma pergunta Alexandre?  
Q (querido): Ela tem perna grossa?

TRACKING SUBINDO A PARTIR  
DA SAIA DA BÁRBARA.

No que se refere às práticas corporais, o programa mostra jovens que praticam o surf e o jiu-jitsu, rompendo alguns padrões. Sobre isso Fraga (1999) comenta:

(...) as práticas corporais deveriam ser específicas. Aos meninos presumida identidade masculina. Às meninas, o vigor necessário para superar os obstáculos impostos pela maternidade, mas sem perder o “encanto” feminino, ser forte em sua “missão”, mas ao mesmo tempo, graciosa em seus gestos (Idem, p. 215).

O Programa rompe com padrões sobre o que é pertinente ao feminino e ao masculino, como valores e comportamentos:

Dimensão Verbal

Dimensão Visual

FL: Roberto. Pergunta profunda. Já chorou por alguém.  
Interessado 3 (I3): Já.  
FL: Algumas vezes? Ou uma vez?  
I3: Uma vez.  
FL: Uma vez. É difícil homem chorar, né?  
Por que homem não chora? Pode chorar também  
(e a apresentadora vai demorando nesse tema).  
Fê, algum homem já chorou?  
Q: Já. Acho o máximo homem chorar, também.  
FL: É. Chorem homens (risos).  
E mais que demonstrar, não fica segurando.  
Q: Demonstra o que tá sentindo mesmo.  
FL: E mais que demonstrar, não fica segurando, né?  
Não pode.

Começa a entrevista. O primeiro é Roberto  
MCU conversando com a Fernanda Lima  
(apresentadora) e a querida MW.

Roberto escuta as duas conversando CU.

A respeito dos padrões de comportamento, a reflexão seguinte é esclarecedora:

(...) o olhar hierárquico impõe a todos uma constante prova, por exemplo: se mostrar forte e másculo no caso dos homens; sensíveis e delicadas no caso das mulheres; termos corpos saudáveis e de acordo com o modelo imposto pelos veículos de comunicação, ou ainda, ser socialmente aceitável, no que

diz respeito ao comportamento afetivo e sexual (Foucault apud Araújo, 2002, p.30)

O Programa assume um aspecto romântico, que se contradiz com o descompromisso afetivo:

Dimensão Verbal

Q: Você namoraria alguém uma semana antes do carnaval?

As relações são questionadas já no início do programa quando a apresentadora critica um rapaz da platéia que está usando um anel no dedo simbolizando o compromisso afetivo, achando desnecessária tal atitude e desfazendo assim mais um padrão das relações afetivas.

Dimensão Verbal

Dimensão Visual

FL: Tu tá casado? Não, solteiro? Tá sério?  
Tá namorando sério.  
Aí tem que botar um anel, né?  
Pra dizer, ó: tô namorando!

Indaga um rapaz da platéia CU.

Identificamos que aparentemente o que marca a afetividade nesse programa, é a liberdade, mesmo o ciúme estando sempre presente.

A música é outro ponto bem presente no programa, seguindo uma tendência que também está ligada à mídia, no caso, radiofônica e atinge essa geração de jovens dividindo-a ou unindo-a em grupos, de acordo com suas preferências. Vale salientar que as músicas carregam um poderoso conteúdo político-ideológico e estão diretamente ligadas a indústria cultural.

O programa tem uma platéia provavelmente adepta de sua filosofia, de seu conteúdo, mas que é infinitamente menor se comparada ao grande público que o assiste.

Abrimos agora um destaque para um erotismo transmitido pela televisão, carregado de apelos sexuais, atuando de forma impositiva. A sexualidade aí não é um ato em que existe a troca, a comunicação, o atuar e o participar junto. Os meios de comunicação, ao contrário, apresentam um modo já ritualizado e codificado de prazer e a figura da mulher tem a aparência da *boneca do amor* (Morin, 1997, p. 141), transformando-a em mercadoria e consumidora em potencial na busca da figura perfeita, aceita pelos homens e pela sociedade. Com padrões da beleza que ditam para essas mulheres o que vestir, o que comer, como andar, enfim, como ser.

A injeção de erotismo na representação de uma mercadoria não erótica tem por função não apenas (ou tanto) provocar diretamente o consumo masculino, mas de estetizar, aos olhos das mulheres, a mercadoria que elas se apropriarão; ela põe em jogo junto ao eventual cliente a magia da identificação sedutora; a mercadoria faz o papel da mulher desejável, para ser desejada pelas mulheres, apelando para seu desejo de serem desejadas pelos homens (Morin, 1997, p. 121).

Verificamos isso no programa 2, na cena em que a Bárbara, uma das interessadas olha para si e para as colegas que estão ao lado, comparando pequenos detalhes de suas roupas já que foi sugerido pelo querido que alguém do programa avaliasse o estilo de vestir e conseqüentemente (para o querido) o estilo de ser de suas interessadas.

## Dimensão Verbal

Q: Assim tipo, eu queria pedir que elas trouxessem uma roupa que elas se identificassem p'ra que a roupa transmita um pouco como a pessoa é, o estilo de vida que a pessoa leva... p'ra saber um pouco mais sobre isso.

MF: *Cê gosta daquela mini-saia?*

FL: *E ela tem um detalhe no tornozelo.*

MF: *Você sabe menina, que a última vez que eu usei alguma coisa no tornozelo eu grudei num caiaque, quase que eu fui parar lá.*

FL: *Ela tem uma tornozeleira. É tua?*

## Dimensão Visual

*Mais uma vez aparece sua mini-saia (ECU). Enquanto eles seguem comentando, Fernanda e Max (MW), a Bárbara (MW) está ao lado da Thaysa no palco redondo e observa tímida-mente o tornozelo da colega (ECU). (TRACKING) POR TODO CORPO DA THAYSA.*

É no fluxo da cultura de massa, que se desfecha o erotismo levando a um consumo que nem sempre está ligado ao erótico, mas a figura feminina; ela é o objeto de consumo que por sua vez, consome compulsivamente, pois as mercadorias são também carregadas de um suplemento mítico num *erotismo imaginário, isto é, dotado de imagem e imaginação, que embebe ou auréola esses produtos fabricados; esse erotismo imaginário se adapta, aliás, ao erotismo vivido, que não é somente multiplicação da estimulação epidérmica, mas também multiplicação dos fantasmas libidinosos (Idem, p. 120).*

Observamos as preferências assumidas no programa, excluindo de forma preconceituosa, outro tipo de relação afetiva que não seja a heterossexual.

## Dimensão Verbal

FL: Sorteio. Bárbara, tu já atacou alguém na balada?

II: Não.

Q: Não vale mentir.

II: Não, não.

Q: Não é atacar, tipo, mas tu já chegou numa menina assim, ou desculpe, num menino, foi mal.

II: Menina não (risos).

## Dimensão Visual

A Bárbara MCU responde sempre sorrindo.

### Sobre isso Rosângela Soares comenta:

(...) a seqüência sexo, gênero e desejo se constitui a partir da crença de que um determinado sexo implica um determinado gênero, e este, por fim, resulta num determinado desejo (...) Estas abordagens teóricas são instigantes para examinar a construção da normalização e, com isso, a criação de limites regidos nos sentimentos, nos desejos e nos atos, estabelecendo, com isso, outros comportamentos e formações sociais como não desejáveis. Tais perspectivas permitem-nos afirmar que é por meio de classificações como normal / desviante que se constroem formas rígidas de conhecer e que o poder se organiza e se distribui na sociedade (Idem, 2003, pp. 139-140).

O que também podemos observar neste consumo desenfreado para alcançar a imagem ideal é a problemática da crise de identidade, com sentimentos de insatisfação, inquietude e insegurança que acompanha o indivíduo no seu dia-dia. Sua identidade se encontra descentrada e fragmentada, com múltiplas referências e significados. Acredita-se que toda esta confusão é de ordem histórica e não biológica.

(...) Ser corpo, é estar atado a um certo mundo. Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida a dimensão existencial ao mundo vivido (...) A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e

significante, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico – cultural e expressa a unidade do ser-no-mundo (...) (Nóbrega, 2000, pp. 69-70).

Podemos dizer que esta falta de identidade está relacionada a negação do corpo que foi passada de geração em geração, ao mesmo tempo que o corpo assumiu tantas identidades, mas nunca o eu verdadeiro. E assim *esquecemo-nos que pelo corpo, pela expressão corporal diferenciamos-nos das outras pessoas, marcamos nossa presença, nossa identidade. O lógico iguala-nos, o sensível diferencia-nos. Talvez por isso o movimento e o corpo sejam tão castrados, já que vivemos numa sociedade massificada (...)* (Idem, p. 46).

E no conflito da afirmação e diferenciação de identidades frente a uma sociedade que dita estilos de viver, de ser e de se expressar, o corpo é instrumento fundamental, assumindo posturas que vão limitando homens e mulheres em suas manifestações de diversas ordens, sejam fisiológicas, emocionais, psicológicas, sociais, etc.

(...) As condutas corporais são fortemente amarradas à anatomia masculina ou feminina em uma construção arbitrária dos sentidos, atribuições e atitudes que procuram fixar identidades através de relações de poder nas quais diferentes “instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generalizados’ - produzem-se, ou engendram-se, a partir das relações de gênero...” (Fraga, 1999, p. 221).

Pudemos perceber no desenrolar dos dois programas em estudo, a exploração exacerbada das imagens do corpo da mulher, e isto é abordado por alguns autores (as) como sendo mais uma estratégia para firmar o poder, conseqüentemente as desigualdades entre os sexos envolvendo as múltiplas categorias de gênero e que a construção cultural do corpo feminino está profundamente enraizada na natureza política da sociedade (Nóbrega, 2003); é a figura da mulher pronta para servir, para ser útil a alguém, mantendo a idéia da submissão, do poder.

Assim, a nossa educação formal, escolarizada perde seus atrativos diante de tal força, parecendo ser ultrapassada, desatualizada e com o fácil acesso à mídia, indivíduos vão crescendo imersos numa cultura que por sua vez está intrinsecamente ligada à indústria de produtos veiculados também pela mídia, ajudando na formação de modelos de identidade que estes indivíduos vêm-se inseridos. Considerando-se o poder da TV, compreendemos que a educação escolar pode refletir criticamente sobre os conteúdos das transmissões.

Conceitos de corpo devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física em todas as suas especificidades, assim como a contextualização dos conteúdos ministrados para que o educando (a) possa conhecer melhor a sua história desenvolvendo um senso crítico. É necessário que se faça uma correlação das atividades corporais e suas próprias experiências vividas às imagens televisivas, abordando os aspectos econômicos, sociais, ideológicos e culturais contidos nessas imagens que também se fazem como um espaço educativo, principalmente das nossas crianças que passam muitas horas diante da televisão.

Mauro Betti nos alerta para a teledependência e seus prejuízos causados a criança como a negação de seus espaços lúdicos e a submissão a uma dinâmica de controle; além disso há uma

(...) redução das oportunidades de entrelaçar os vínculos familiares e chegar assim à compreensão de si mesma; desfavorecimento do desenvolvimento verbal; não condução à descoberta das próprias potencialidades e debilidades, pois não favorece oportunidade de fazer; e por fim, em virtude do rápido ritmo narrativo, caracterizado pela constante troca de planos, o condicionamento a uma leitura “automática” que a criança não controla nem compreende, que só

exige contínuas novidades imagísticas, e não permite um mínimo de reflexão e capacidade de resposta crítica. (Betti, 1998, pp.38-39).

O autor também chama a nossa atenção, enquanto professores (as) de Educação Física para o esporte espetáculo produzido e transmitido pela televisão comprometido com uma poderosa indústria cultural instigando violentamente o consumo de produtos esportivos como a própria idéia de saúde e corpo perfeito. Isso reflete na Educação Física escolar dando lugar quase que unicamente ao esporte de competição, ao esporte de rendimento, subtraindo suas outras dimensões, separando a Educação Física do conceito de educação, reduzindo-se, por vezes, à educação do físico, pelo físico e para o físico, gerando de imediato, padrões estéticos direcionando gostos e preferências dos jovens, envolvendo questões de gênero a partir do sexismo que define identidades com base no biológico, esquecendo toda a bagagem que recebemos do mundo externo e que transformamos em homens e mulheres.

(...) educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (...) (Meyer, 2003, p.17).

É preciso despertar a sensibilidade, a percepção de si mesmo, que por sua vez levará a percepção do outro, redimensionando as relações existentes entre os indivíduos. E a televisão neutraliza essa percepção, pois nos dá uma mensagem / imagem prontas para serem consumidas, não interagindo com o telespectador (a) que encontra-se geralmente passivo aos conteúdos que recebe. É também a televisão que *apresenta uma realidade já pronta, que não atinge a criatividade do receptor, acarretando a perda do direito de escolha e da livre concentração, e estabelecendo com o espectador uma relação guiada por interesses mercadológicos (...)* (Marcondes Filho apud Betti, 1998, p.37).

O que queremos dos (as) profissionais de Educação Física não é o distanciamento do universo da mídia, mas o compromisso da reflexão crítica nas suas aulas, juntos aos alunos e alunas, analisando e comparando esses conteúdos.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no capítulo que se refere às relações de gênero, podemos encontrar a preocupação com a construção do “masculino” e do “feminino”, dentro das práticas pedagógicas, tendo como objetivo *combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação* (Brasil, 2000, p. 147).

Lembramos que ainda adotamos separações de sexos nas aulas de Educação Física, bem como nos esportes. Isto acontece desde cedo na escola, o que é mais preocupante, pois *por volta dos 8 anos, cristalizam-se nas crianças as percepções de diferenças de gênero e a emergência de padrões dessa natureza, tais como a preferência pelo mesmo sexo nas brincadeiras (...)* (Bond, 1998, p.47).

Faz-se necessário introduzirmos urgentemente em nossas aulas, conteúdos como indicados nos PCNs, relativos à orientação sexual:

A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino (Brasil, 2000, p.146).

Essas atitudes poderão nos possibilitar, professoras (es), alunas (os) e cidadãos (ãos) que somos, a vivermos nossa corporeidade de maneira mais harmoniosa, sem

discriminações, pré-conceitos, desigualdades, hostilidades, enfim, gerando conflitos internos que transbordam conceitos de Corpo, Gênero e Afetividade para uma vida de limitações e infelicidades.

Compreendemos que nas aulas de Educação Física, as abordagens de gênero precisam ser ampliadas quanto aos aspectos do sexismo, identidade, papéis sociais, afetividade e relações com o corpo. Essas questões estão disseminadas na sociedade e a mídia veicula conceitos, produtos e valores, como observamos nos programas analisados. Cabe, à Educação Física, de modo geral, não se ausentar desse debate e contribuir com a reflexão e vivências corporais mais significativas e que possam produzir novas partilhas na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Josean Pierre Cardoso de. **Corpo, Sexualidade e Educação Física**. Monografia (Graduação em Educação Física), UFRN, Natal, 2002.
- BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. – Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Fazer / Lazer).
- BOND, Karen. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. **Revista Pro Posições**, vol.09, nº 2(26), junho Campinas, 1998 (p.46-54).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Orientação Sexual**. 2ª ed., Brasília, 2000.
- FRAGA, Alex Branco. Pedagogias do Corpo: Marcas de Distinção nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) – **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MANACORDA, Mario Alighiero – **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: 1996.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) – **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar – **Cultura de Massa no Século XX: Neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal, RN: EDUFRN, 2000.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores associados, 1998.
- SOARES, Rosângela. Fica Comigo Gay; O que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil? In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) – **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Endereço para correspondência  
Jacqueline Duarte Dantas  
Rua professor João da Mata, 1025  
Lagoa Nova, Natal, RN, CEP 59063460

Material utilizado na apresentação  
Datashow

## FUTEBOL À TARDINHA: NOTAS SOBRE EDUCABILIDADE<sup>1</sup>

Michele Braun Figueiredo (Aluna do Curso de Especialização da FAE);  
Flávia Garcia Guidotti (Mestranda de Comunicação da UNISINOS);  
Luciano Silveira Proença (Graduando da ESEF/UFPel e bolsista PIBIC/CNPq);  
Roger Tavares Martins (Graduando da ESEF/UFPel).  
Universidade Federal de Pelotas  
Escola Superior de Educação Física  
Apoio FAPERGS

*Resumo: Este estudo é uma investigação referente às formas de intervenções do futebol na subjetividade de jovens das classes populares. Como recorte empírico da pesquisa, delimitamos o projeto de extensão Futebol à Tardinha, que ocorre três vezes por semana junto a ESEF/UFPel desde 2001. Utilizando de uma metodologia que associa Fontes Imagéticas (fotografias), Relatos Oraís e Participação Observante analisamos como a participação no projeto está reconfigurando a subjetividade dos seus participantes, interferindo nas relações de amizade, no comportamento e na sociabilidade dessas crianças e jovens.*

*Resumen: Este estudio es una investigación referente a las formas de intervenciones del fútbol en la subjetividad de jóvenes de las clases populares. Como recorte empírico de la investigación, delimitamos el Proyecto de extensión Fútbol de Tardecita, que ocurre tres veces por semana junto a ESEF/UFPel desde 2001. Utilizando una metodología que asocia fotografías, relatos orales y participación observante, analizamos de que manera la participación en el Proyecto está reconfigurando la subjetividad de sus participantes, interfiriendo en las relaciones de amistad, en el comportamiento y en la sociabilidad de estos niños y jóvenes.*

*Summary: This study is an investigation about the ways of interventions of soccer in the subjectivity of young people from popular classes. As empirical sample of the research we delimited the Project of extension "Futebol à Tardinha" (Evening Soccer), which occurs three times a week at ESEF/UFPel since 2001. Utilizing a methodology that associates image sources (photographs), oral relates and observant participation we analyzed how the participation in the Project is reconfiguring the subjectivity of its participants, intervening in the friendship relations, in the behavior and in the sociability of these children and young people.*

### 1 Introdução

Este artigo é parte da pesquisa que estamos realizando referente às múltiplas maneiras pelas quais o futebol intervém na subjetividade infanto-juvenil; ou seja, na sociabilidade e na educação de crianças e jovens de classes populares. Tomando como recorte empírico o Projeto de Extensão Futebol à Tardinha e fazendo uso de uma metodologia que inclui Observações Etnográficas, (Participação Observante,

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado e Pesquisa orientada pelo Professor Dr. Luiz Carlos Rigo ESEF/UFPel.



WACQUANT, 2002), Fontes Imagéticas (fotografias e filmagens) e Relatos Orais, analisamos questões como: Além dos saberes técnicos, que outros conhecimentos estão presentes no universo do futebol; como a prática do futebol interfere nas relações de amizade das crianças e jovens de classes populares; como a participação no Projeto Futebol à Tardinha atua nos códigos de sociabilidade e na constituição da subjetividade dos seus participantes; por que as crianças e jovens gostam tanto de vir às oficinas de futebol do Projeto; e, por último, como os seus familiares e educadores avaliam a participação deles no Projeto? A opção por delimitar o recorte empírico da investigação em um projeto de extensão se deu, entre outros fatores, pelo fato de esse estudo ser uma ação que visa colocar em prática, potencializar o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no fazer universitário.

## **2 O Projeto Futebol à Tardinha: campo empírico**

São 18 horas e 30 minutos. Hoje há menos garotos no Projeto; a Kombi que traz a turma do CICI (Centro de Integração da Criança e do Idoso) estragou e eles não vieram. O jogo começou disputado nas duas quadras. Natanael e outros dois meninos apareceram com o cabelo pintado de ruivo (acho que estão copiando os jogadores de futebol). Apesar dos cuidados que os maiores têm com os menores, nota-se que, na hora de disputar uma jogada, todos são tratados igualmente. Observo que Nicolás (8 anos), um dos menores do grupo, mesmo participando menos do jogo, não se entrega; ele corre de um lado para o outro até o final do jogo, tentando "roubar" a bola de seus adversários de qualquer jeito. (Observação feita em 14/02/2003).

Futebol à Tardinha é um projeto de extensão desenvolvido nas dependências da ESEF/UFPel desde 2001, que atende semestralmente cerca de 100 crianças e jovens das classes populares de ambos os sexos com idades que variam entre 9 e 17 anos.

Pensado, prioritariamente, para ser um espaço de lazer educativo, a proposta pedagógica do Projeto consiste em oferecer oficinas de futsal e de futebol (campo de futebol sete) duas ou três vezes por semana, de acordo com a disponibilidade do espaço físico, das 18 às 20 horas. Diferente das metodologias presente na maioria das escolinhas privadas de futebol, que seguem princípios pedagógicos oriundos do treinamento de equipes, onde há uma ênfase na repetição e na tentativa do aperfeiçoamento dos principais fundamentos técnicos do futebol (passes, recepção, chutes, drible, cabeceio, etc.), as oficinas de futebol do Projeto priorizam a prática, a vivência do jogo de futebol em si. Assim os encontros consistem basicamente de rodadas de jogos do tipo: jogam duas equipes; após 10 ou 15 minutos, saem ambas e entram outras duas no lugar destas; quem ganha joga mais uma. Os torneios são internos e diários.

Em sintonia com o princípio de ser um espaço de lazer que prima pela inclusão social e pela técnica (atender a um número elevado de crianças e jovens sem fazer seletividade), a proposta pedagógica do Projeto orienta-se por uma metodologia que procura valorizar ao máximo os saberes futebolísticos que os participantes trazem de experiências anteriores que tiveram com o futebol. Saberes que foram aprendidos praticando futebol na rua, na várzea e nos campinhos improvisados das vilas onde eles moram. Essa Pedagogia, além de primar por um futebol lúdico e estético (alegre e belo), vem se mostrando eficiente e vencedora, mesmo que muitos teóricos, técnicos e professores de futebol resistam em aceitar. Como muito bem lembra João Batista Freire, foi essa Pedagogia de Rua que "ensinou um país inteiro a jogar futebol melhor do que ninguém". Nela, prossegue o autor, "pés descalços, bolas, brincadeira são alguns dos ingredientes mágicos" (2003, p.2). Quanto aos seus aspectos metodológicos o mesmo autor assim os abrevia: "os brasileiros aprenderam futebol praticando quatro brincadeiras:

bobinho, controle, repetida e pelada. O bobinho exercita o passe e o desarme, o controle exercita o domínio de bola, a repetida ensina a chutar, driblar e defender, e a pelada junta tudo isso no jogo de futebol” (2003, p.88-89).

As oficinas de futebol são coordenadas por grupos de acadêmicos de Educação Física que participam do Projeto como voluntários ou como pré-estagiários. Cada grupo fica responsável pelas atividades desenvolvidas em um dia da semana. Alguns acadêmicos permanecem no Projeto por mais de um semestre, mas todo semestre há sempre novos voluntários e pré-estagiários.

Inicialmente o Projeto foi pensado para ser um espaço capaz de propiciar a prática do futebol para crianças e jovens do sexo masculino,<sup>2</sup> independente de suas habilidades técnicas com esse esporte. Nesse sentido nunca houve nenhum tipo de seleção técnica (peneira) para decidir quem poderia ou não fazer parte do Projeto. O Projeto é público, sem cobrança de taxa de inscrição, de mensalidade ou qualquer outra espécie de exigência. Para participar dele basta preencher um cadastro e passar a frequentar as oficinas semanais.

Apesar de ser aberto a toda a comunidade pelotense, é interessante observar como, desde o seu início, houve um predomínio de crianças e jovens pertencentes às classes populares. Essa supremacia parece estar relacionada à localização geográfica da ESEF/UFPel, que se encontra junto a uma região de baixo poder aquisitivo – e, principalmente, à marca identitária, ao sentimento de pertencimento que o futebol é capaz de instituir com as classes populares.

Por estar aberto a comunidades jovens da classe média, estas também circulam no Projeto, mas poucos são aqueles que permanecem por um período maior; muitos começam a participar e logo depois desaparecem. Alguns se afastam pelos choques culturais que ficam evidenciados. Percebemos que permanecem mais tempo aquelas crianças e jovens de classe média que possuem uma considerável vivência com o universo do futebol, aqueles que não se deixam amedrontar pelas disputas que ocorrem durante os jogos e aqueles que estabelecem vínculos de amizade com as crianças e jovens das classes populares.

Os participantes do Projeto, em sua maioria, residem em bairros pobres da cidade, alguns próximos, outros mais distantes da ESEF/UFPel, (Cohab Tablada, Dunas, etc.). A grande maioria costuma vir para o Projeto em pequenos grupos, andando ou de bicicleta<sup>3</sup>.

Independente de morar ou não no mesmo bairro, de vir ao Projeto andando ou de bicicleta e das possíveis diferenças socioeconômicas, certamente o que aproxima a todos é o gosto pelo futebol. Gosto que os assemelha e os faz pertencerem todos à "tribo do futebol".<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Nos três primeiros anos o Projeto atendeu apenas ao sexo masculino. A partir de 2004, por solicitação de um grupo de garotas que vinham assistir as atividades passou-se a oferecer também o futebol feminino. Mesmo estando atentos para a importância que as questões de gênero estão adquirindo dentro do futebol brasileiro, por uma questão de recorte metodológico de pesquisa, as análises e considerações que faremos no decorrer deste trabalho estarão centradas, exclusivamente, no futebol masculino. As singularidades trazidas pela inclusão feminina no Projeto, deverão ser tratadas em outro estudo.

<sup>3</sup> Informações tidas a partir dos cadastros dos participantes do Projeto. Além desse público espontâneo procedente dos diferentes bairros da cidade em função de parcerias estabelecidas com a Secretária Municipal da Cidadania e dos Direitos Humanos Municipal, também participam do Projeto crianças e jovens que estão em casas de abrigos. Assim, ao longo do ano de 2002 e 2003 os garotos do CICI (Centro de Integração da Criança e do Idoso) estiveram participando do Projeto, e em 2004 vieram as meninas da Casa do Carinho.

<sup>4</sup> O conceito de "Tribo" será usado nesse estudo conforme o sentido que lhe atribui Michel Maffesoli (1987), em seu livro "o tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa". Maffesoli usa esse conceito para se referir ao estado atual da sociedade, no qual, segundo o autor, prolifera cada vez mais os pequenos grupos, as "tribos urbanas", que, além de serem efêmeras, tendem a se formarem principalmente por afinidades estéticas, gostos comuns.

### 3 Espaço público: lugar de socialização

Atualmente os espaços públicos com infra-estrutura adequada e disponíveis para o lazer esportivo têm diminuído drasticamente, ficando restrito a algumas poucas praças públicas e um ou outro local em bairros mais privilegiados. Principalmente em função do aumento crescente das médias e grandes cidades, essa situação, ao que parece, tende a se agravar.

Nesse contexto, o futebol, mais uma vez, parece ter desenvolvido uma situação bastante peculiar. Se, ao contrário do que alardeiam os mais pessimistas, o futebol popular, pelo menos no Brasil, ainda está longe de desaparecer, já que com astúcia e enorme capacidade de (re)invenção ele se revigora nos campos improvisados, é inegável a constatação de que em função da diminuição crescente de espaços públicos apropriados para a sua prática, paulatinamente, principalmente nas médias e grandes cidades, cada vez mais o futebol tende a se afastar das classes populares, fazendo aparecer, também nele, indícios de exclusão social. Esse movimento de (des)popularização do futebol, apesar de embrionário, ganha maior visibilidade e se torna mais preocupante quando observamos que concomitante à diminuição dos espaços públicos cresce a interferência da iniciativa privada nesse setor. Essa intervenção geralmente ocorre pelo aumento do número de ginásios e quadras sintéticas feitas para serem alugadas e pela proliferação das denominadas "Escolinhas Particulares de Futebol", as quais não medem esforços para aumentar os seus lucros e tentar se consolidar como o novo local, a nova fábrica de onde saíram os futuros craques do futebol brasileiro. Na disputa desenfreada pelos consumidores infantis, muitas delas lançam mão de métodos eticamente questionáveis, como, por exemplo, o de usar o nome de ex-jogadores profissionais como estratégia de marketing para capturar, com maior eficiência, o imaginário infantil e o dos pais, que sonham em ver seus filhos se tornarem jogadores profissionais.

Em sua grande maioria, as Escolinhas Particulares têm a sua atenção voltada às crianças e adolescentes pertencentes às famílias de classe média urbana. Estas, como bem diagnosticou Máximo Pimenta (2001), cada vez mais visualizam naquelas não um espaço de lazer para seus filhos, mas, sim, mais uma possibilidade de futuro profissional, e acabam investindo no futebol como se investe em uma escola de línguas, por exemplo.

Essa tendência à privatização do futebol vem produzido modos de subjetivações na cultura urbana juvenil que merece ser vista com maior atenção por pais e por educadores que lidam com o futebol. Ao inserir as crianças, cada vez mais cedo, no disciplinado, competitivo, seletivo e exigente mundo do futebol profissional, além de estarmos tirando-lhes o direito de simplesmente jogar bola de forma lúdica, alegre e descontraída, estamos expondo-as a uma série de riscos e frustrações de natureza biopsicossocial que acompanham as Metodologias Clubistas<sup>5</sup>. Riscos que, no afã de fabricar novos atletas, são esquecidos.

Além da seletividade técnica (exclusão dos menos aptos) e dos riscos biopsicossociais (por excluirmos todos aqueles que não têm condições de pagar uma mensalidade fixa), o fenômeno das Escolinhas Particulares acaba contribuindo para fortalecer a tendência à privatização do futebol enquanto uma manifestação de lazer.

Os custos para matricular e manter uma criança em uma Escolinha Particular aumentam se considerarmos que, além da mensalidade, ela envolve também os gastos com o deslocamento para os treinos, os lanches, as excursões para jogos do grupo, etc. Dona

---

<sup>5</sup> Utilizei o termo Metodologias Clubistas para me referir aos trabalho físico, técnico e tático que é utilizado nos clubes de futebol e que são copiados, transportados, pelos professores, sem maiores alterações, e aplicado no trabalho com crianças, juntos as Escolinhas de futebol.

R.<sup>6</sup>, mãe de um dos garotos que participa do Projeto, em depoimento que nos concedeu, falou sobre essas dificuldades econômicas, ressaltando a importância de ainda haver espaços onde o acesso ao futebol seja tratado como um direito ao lazer, público e gratuito:

Condições de botar numa escolinha a gente não tem, porque é o colégio, é passagem, é isso é aquilo... Então as condições financeiras não dão, como apareceu aqui. Eu perguntei se ele queria vim ver e ele gostou [...] eu pensava que era assim, ó: tem escolinha, paga, né! E esse aqui eu não sabia. Se eu soubesse eu até teria trazido ele antes.

Num contexto social hegemônico por interesses privados, valorizar os espaços públicos para a prática do futebol é aderir a uma posição política que se contrapõe a onda de privatização da nossa sociedade e que valoriza uma política cultural que visa obstruir as subjetividades capitalistas individualistas. Ao propiciarem uma ampliação dos laços de amizade e das relações sociais, os espaços públicos de lazer atuam sobre a cultura juvenil diluindo o "eu" onipresente, tão típico das subjetividades modernas.

Ortega (2002), ao tematizar a problemática da amizade, assinala que, por sua propensão à alteridade e ao convívio da diferença, os espaços públicos são elementos estratégicos para pensarmos uma política da amizade que aponte para uma nova sociabilidade e que seja capaz de ultrapassar os seus próprios limites e os dos parâmetros estipulados pela moderna família nuclear burguesa. Nessa perspectiva o objetivo do Projeto Futebol à Tardinha é acreditar que, através do futebol, é possível intervir na educação de crianças e jovens que lá se encontram duas ou três vezes por semana visando constituir uma subjetividade infanto-juvenil que escape das "incivilidades"<sup>7</sup> que tanto restringem o convívio social.

#### **4 Quem nunca sonhou em ser um jogador de futebol?**

Por algumas das singularidades – fácil acesso, não existência de um biotipo padrão – do futebol e pela popularidade que alcançou no século XX, muitos jovens o vêem não como uma opção de lazer, mas sim como uma oportunidade de ascensão social, uma possibilidade de carreira profissional. Essa tendência está tão presente em nossa cultura que levou autores, como Máximo Pimenta, a declarar que “para a multidão de jovens iniciantes, o futebol é um grande sonho, antes de ser um esporte ou uma arte” (2000, p. 85). Pimenta comenta também que, caso não haja uma orientação adequada, esse sonho pode trazer consequências negativas para muitos jovens, ele pode levar muitos adolescentes a abandonar seus estudos ou não acreditarem e nem apostarem em nenhuma outra perspectiva profissional que não seja o futebol.

Durante o convívio no Projeto, facilmente identificamos a presença desse já e quase universal sonho moderno da cultura juvenil de ser um jogador de futebol. Tanto nas conversas informais como nos depoimentos mais sistematizados que coletamos, principalmente entre os menores, quase todos nos falaram sobre esse desejo infantil de um dia chegar a ser jogador de futebol. Como exemplo desse perfil, destacamos Peter (16 anos), garoto que é considerado o “craque do Projeto”. Na tentativa de alcançar seu sonho, Peter

<sup>6</sup> Mãe do F. F. T., aluno do projeto Futebol à Tardinha. Dona R. S. F. tinha 40 anos quando nos concedeu essa entrevista, no segundo semestre/2003. A entrevista foi coletada nas dependências da ESEF/UFPel.

<sup>7</sup> Termo utilizado por Francisco Ortega (2000), em sua obra denominada “Para uma Política da Amizade, Arendt, Derrida, Foucault”, que remete à idéia de um comportamento egoísta, do esquecimento do outro, bem como o desinteresse pela vida pública e o refúgio no privado. Maiores considerações sobre o problema do individualismo característico da subjetividade moderna que é constituído a partir do enclausuramento do Sujeito nos limites do privado, sem conexão com o público, consultar: SENNET, Richard. "O declínio do homem público: as tiranias da intimidade". São Paulo, Companhia da Letras, 1998.

se mostra incansável. Empolgado por ser um dos melhores do grupo, ele reitera diariamente para nós que quer se tornar jogador profissional e diz estar disposto a todo tipo de esforço para alcançar esse objetivo. Conversando com ele percebe-se que o seu cotidiano está todo voltado para o futebol. Ele joga no Projeto, joga fora do Projeto, joga nos torneios de fins de semana, já foi treinar nas categorias de base dos times profissionais da cidade, etc.

Como lidar com as ambigüidades presentes nesse sonho infanto-juvenil moderno de querer ser jogador de futebol? Essa é uma das preocupações que nos acompanha desde o início do Projeto e tem se mostrado mais difícil de resolver do que muitos possam pensar. Por um lado temos claro que o papel do educador não é o de alimentar falsas ilusões, cabendo a ele a desagradável tarefa de explicitar aos jovens a dura realidade, mostrando a eles que é muito difícil se tornar jogador profissional e que o mundo do futebol não é só o que a mídia mostra, pois também há muito desemprego, lesões e pobreza; por outro lado nos perguntamos quanto tem de castrador em todo esse discurso que se pretende revelador da mais pura e dura realidade? Até que ponto os sonhos e os desejos devem estar presos à realidade? Será que sonhar em ser jogador não pode ser visto simplesmente como uma singularidade do imaginário infanto-juvenil moderno, que sonha também em ser artista, cantor, piloto de Formula 1 ou de avião? Nesse sentido temos dúvidas se sonhar em ser jogador é necessariamente – independente da idade – algo perigoso, prejudicial, que deva ser vigiado, desmistificado e esclarecido por nós educadores. No Projeto observamos que o sonho de ser jogador profissional é maior inversamente proporcional a idade. Ou seja, ele aparece muito nos depoimentos das crianças de 9, 10, 11 e 12 anos e bem menos nos jovens de 15, 16 e 17 anos. Com isso concluímos que, com o passar do tempo, a maioria das crianças vai conhecendo a realidade e se dando conta de que é muito difícil ser jogador de futebol e de que poucos conseguem esse intento.

Além do sonho de ser jogador de futebol e do fato de pertencer à mesma classe social, a afinidade maior que aproxima todos os participantes do Projeto é o gosto comum pelo futebol. A intensidade dessa afinidade estética pode ser percebida, por exemplo, pela frequência com que eles vão ao Projeto. A assiduidade é praticamente a mesma em dias quentes ou frios, de sol ou de chuva. Ao perguntar para um garoto porque ele costuma vir ao Projeto mesmo quando está chovendo, ele me respondeu que era muito bom vir jogar futebol no ginásio em dia de chuva, até porque não se pode fazer mais nada na rua.

A rapidez com que os participantes retornam toda vez que o Projeto é interrompido e depois volta (greves, recessos de finais de semestre, etc.) é outro fator que chama a atenção. Utilizando-se da estratégia de uns avisarem os outros a maioria está de volta já no primeiro ou segundo dia de atividade, sempre que o Projeto reinicia.

O prazer em jogar futebol se faz notar também na disposição que eles demonstram dentro de campo: muitos fazem questão de participar mesmo quando estão com roupas não apropriadas para a prática ou de pés descalços. A rapidez com que entram na quadra, a seriedade que disputam cada jogada, bem como as artimanhas que tentam usar para ludibriar a organização estabelecida e tentar jogar em mais de um time, são alguns dos pontos que ilustram o valor e a intensidade que o futebol tem para eles. Intensidade responsável por criar entre eles e o futebol uma espécie de pacto estético. Pacto construído muito mais pelo "gosto" do que por "normas" ou "utilidades".<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Em seu artigo "Esportes: normas, utilidades e gostos", publicado no livro "Estética, Esporte e Educação Física", Hugo Lovisolo (1997), discute com bastante propriedade como essas três dimensões da vida humana, com maior ou menor intensidade, estão presentes nas decisões do sujeito moderno e o quanto elas influenciam as decisões e as opções referentes à prática de um ou outro esporte e/ou das demais práticas corporais.

## 5 Disputas, brigas e reconciliações: sociabilidade negociada

Hoje está chovendo muito. Alguns pré-estagiários comentaram comigo que talvez não haveria Projeto. Eu lhes disse que ainda era cedo e que o pessoal costumava vir mesmo com chuva. Às 18:30 começaram os jogos; já há público para 5 times (3 nos maiores e 2 nos menores). Ao passar por mim, um dos garotos do CICI me disse que haviam faltado no dia anterior porque a Kombi havia estragado. No início dos jogos observo que na quadra dos maiores o time de colete verde parece ser bem mais forte que o outro. Dito e feito: logo ele faz 2 a 0 e vence o jogo por 4 a 0. Como havia outros dois times de fora, ambos saíram da quadra. Nesse momento chamei o pré-estagiário e lhe sugeri que transferisse o time de verde para o próximo jogo porque estava muito forte. Era uma panela. Um dos membros do time (Tigana) assim que ouviu a minha sugestão gritou: "Ah, não, não vai mexer no nosso time; futebol é assim, se os outros são mais ruins, azar deles!" (Observação feita dia 02/06/2003).

De posse das observações que fizemos e dos demais dados que coletamos durante o período em que o Projeto permanece em vigor e especialmente após termos começado a pesquisa junto a ele (2002), é possível apontar certos indicadores sobre as questões de investigações que orientam nosso estudo e que foram levantadas anteriormente. No que diz respeito, por exemplo, à sociabilidade, é pertinente dizer que o Projeto propiciou aos seus participantes uma oportunidade singular para eles poderem ampliar seus laços de amizade e suas práticas de socialização.

Assim como há grupos de amigos – "tribos urbanas" – que chegam juntos ao Projeto, "eu vou com meu primo... é, eu tenho quatro primos que jogam aqui, aí eu venho com eles",<sup>9</sup> há também o convívio entre os "estranhos", entre aqueles que não se conheciam antes de ingressarem no Projeto. A ampliação da rede de convivência e a possibilidade de novas amizades foi um tema que apareceu no depoimento de K.<sup>10</sup>: "...antes eu não conhecia nenhum, só conhecia os que moram lá comigo", e também da mãe de um garoto, Dona R.: "...eles passam lá em casa, né, e dizem: vamo lá, tia! Tu vais ir Felipe? Vamo, tia? Vamo!!! E aí sai eu e a perrengue."

Parte dessa reconfiguração da sociabilidade advém das necessidades que se impõem aos participantes de aprenderem a respeitar e a lidar com os códigos de condutas e com as regras necessárias para que o Projeto funcione. Boa parte das regras que regem o funcionamento dos jogos são estipuladas em conjunto com os participantes. Os maiores, principalmente, costumam participar também na arbitragem dos jogos. As decisões sobre a composição da equipes e a ordem dos jogos procuram sempre seguir o princípio da não-exclusão, onde todos os times possam jogar mais ou menos o mesmo número de vezes, em cada dia.

Essa sociabilidade reconfigurada e negociada torna-se possível em função dos acordos construídos com o grupo. Acordos feitos, por exemplo, para decidir sobre o tempo e o momento de cada equipe jogar, ou ainda sobre outras decisões que têm que ser tomadas todos os dias, em função das múltiplas e imprevisíveis situações que se apresentam no decorrer de cada partida. As decisões que são compartilhadas e assumidas pelo grupo prolongam seus efeitos para além do jogo e do próprio espaço do Projeto, já que como bem

<sup>9</sup> Entrevista coletada com H. G. M., no segundo semestre de 2002, nas dependências da ESEF/UFPel. H. G. M. cursa a 5ª série de uma escola estadual da cidade, tem 11 anos e participa do Projeto desde seu início.

<sup>10</sup> K. A. T. tem 11 anos, mora no CICI (Centro de Integração da Criança e do Idoso), cursa a 4ª série em uma escola municipal da cidade, frequenta o Projeto há mais de um ano. Entrevista coletada no segundo semestre de 2002, nas dependências da ESEF/UFPel.

assinhalou Eline Deccache-Maia, "essa prática regrada do futebol faz com que valores importantes que regem a vida social sejam introjetados muitas vezes de forma sub-reptícia" (1999, p. 200).

Além das vivências propiciadas pelo jogo, as disputas de bola, o contato corporal, as emoções de cada jogada (acontecimentos internos da quadra), os episódios que ocorrem do lado de fora do jogo também são de suma importância. As experiências que acontecem nos arredores das quadras, esse lugar disputado que todos insistem em ocupar enquanto aguardam a sua vez de jogar, atuam significativamente na socialização do grupo. Apesar de muitas vezes passar despercebido pelos educadores, é ali, nas "laterais do campo", que os garotos conversam entre si, misturam-se com aqueles que ainda não conhecem, formam suas equipes, planejam táticas para o jogo, resolvem suas intrigas e fazem novos amigos. Enquanto esperam ansiosos por sua vez de jogar, eles transformam esse lugar num espaço de socialização, de aprendizagem e, por que não dizer, de produção de conhecimento.

Essa intensidade, de dentro e de fora do campo, envolvendo disputas, brigas, acertos e desacertos, é parte de um contrato de convivência que é construído pouco a pouco e mediado pelo interesse comum que o grupo possui pela prática do futebol e que se torna possível pelo fato de ele suscitar nos seus praticantes "uma série de atos não planejados e não conscientes, que se transmitem e são internalizados através da interação cotidiana, do estar lá e partilhar o mesmo espaço cultural" (GUEDES, 1998, p.124).

Ao longo dos três anos que acompanhamos o Projeto Futebol à Tardinha, tornou-se visível a intervenção que ele exerceu na reconfiguração da subjetividade e na sociabilidade das crianças e jovens das classes populares que lá se encontram para jogar futebol.

Por último, podemos dizer que ocorre no Projeto algo similar ao que observou Eline Deccache-Maia ao comentar sobre uma experiência com o futebol no Morro do Borel, onde destacou que "a escola de futebol pode ser percebida como uma espécie de "escola de moralidade"". (1999, p.200). Moralidade em que, no nosso caso, se mostra referendada em um código de ética próprio, que pauta os valores, as condutas e as posturas corporais, definindo a maneira como o próprio corpo é visto e tratado por cada um e por todo o grupo, dentro e fora de campo.

A forma que o corpo é vivido pelas crianças e pelos jovens do Projeto adquire uma importância especial, principalmente se pensarmos como Denise Najmanovich e acreditarmos que "hoje podemos aspirar a um corpo mais rico e diverso, mais inteligente e afetivo, mais social e subjetivo do que aquele que herdamos"; mas, para isso, alerta a autora, "é preciso romper as barreiras de contenção que a filosofia da excisão e as práticas do individualismo moderno construíram e sustentaram" (2002, p.99-100).

## 6 Referências bibliográficas

DECCACHE-MAIA, Eline. Esporte e juventude no Borel. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 13 n. 23, p. 192-206, 1999.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do Futebol*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GUEDES, Simoni Lahaud. *O Brasil no campo de Futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro*. Niterói: EDUF, 1998.

LOVISOLO, Hugo. *Estética, Esporte e Educação Física*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In. GARCIA, R. L., VIANA, A. (Orgs). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.89-109.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da Amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Para uma política da amizade. Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PIMENTA, Máximo. Novos processos de formação de jogadores de futebol e o fenômeno das "escolinhas": uma análise crítica do possível. In. ALABARCES, P.(compilador). *Peligro de Gol: estudios sobre deporte y sociedade en América Latina*. Bueno Aires: CLACSO, 2000.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WACQUANT, Loic, J. D. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



**Nome:** Michele Braun Figueiredo

**End:** Visconde de Jaguary, 216

**Tecnologia de apresentação:** DATASHOW

## INTERFACES ENTRE VELHICE E PRÁTICAS CORPORAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A VELHICE INSTITUCIONALIZADA

**Everaldo Robson de Andrade**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Pesquisador do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento

### RESUMO:

*Este artigo convida-nos a uma reflexão sobre a relação existente entre Velhice e Educação Física, tendo como eixo norteador nossa intervenção realizada com velhos que residem no Instituto Juvino Barreto, na cidade do Natal, experiência pedagógica que ultrapassa o simples oferecimento de práticas corporais pré-selecionadas e considera a subjetividade dos que dela participam. A estratégia foi envolvê-los desde a "fabricação" do material a ser utilizado até a sugestão de novas práticas. Acreditamos que a experiência individual de cada velho possa ser convertida em lições de vida.*

*This article invites us to reflect on the relation between Oldness and Physical Education, having as nonreader axle our intervention made with the old ones that live in the Juvino Barreto Institute, in Natal city, pedagogical experience that exceeds the simple offered of you practice corporal pre-selected and it considers the subjectivity of that one who participate on it. The strategy was to involve them since the "manufacture" of the material to be used until the suggestion of new practical. We believe that the individual experience of each old one can be converted into lessons of life.*

*Este artículo nos invita a que reflejemos en la relación entre los viejos y la educación física, teniendo como objeto desencadenante que nuestra intervención hecha con los viejos que viven en el instituto de Juvino Barreto, en la ciudad de natal, experiencia pedagógica que ultrapasa el simple ofrecido prácticas corporales pre-seleccionadas y considera la subjetividad dos que de ella participan. La estrategia era envolverlos desde la "fabricación" del material que se utilizará hasta la sugerencia nuevas prácticas. Creemos que la experiencia individual de cada viejo se pueda convertir en lecciones de la vida.*

Acreditamos que a temporalidade humana não pode ser resumida a um simples determinismo biológico. A velhice é uma realidade complexa, a ela atrelada fatores biológicos, sociais e culturais. Ao estudar a velhice institucionalizada partiremos do princípio de que o corpo de cada velho expressa uma cultura corporal que necessita ser valorizada..

A nossa aproximação com a rotina do Instituto Juvino Barreto<sup>1</sup> se deu no ano de 2002 por ocasião da elaboração de um trabalho de pesquisa<sup>2</sup>. Ressaltamos que apesar da nossa

---

<sup>1</sup> Instituição pública, localizada na cidade do Natal/RN, destinada ao cuidado da velhice que por algum motivo não encontra amparo no ceio familiar.

intenção seria conseguir a adesão às práticas corporais da maioria dos residentes do Instituto Juvino Barreto, não obtivemos o sucesso esperado. Uma constatação não revertida em desânimo, mesmo porque, acreditávamos que uma total adesão seria uma tarefa inviável, entre outros motivos pelo fato de ser um grupo bastante heterogêneo, principalmente quando o parâmetro analisado é a saúde.

Porém, se não conseguimos o envolvimento esperado, é gratificante ver o entusiasmo dos velhos que com alegria e disposição se entregam às práticas corporais que juntos desenvolvemos<sup>3</sup>. Semanalmente reunimos um número de velhos que oscila entre vinte e trinta e cinco indivíduos. Foi esse grupo de velhos, que de forma mais intensa, participou de nosso estudo, muito embora, todos os residentes do Instituto Juvino Barreto foram considerados participantes da pesquisa, uma vez que também foram motivo de nossa atenção e observação.

Passada a primeira fase do nosso estudo - o trabalho de monografia - o qual consideramos o primeiro passo dado para a viabilização da pesquisa que ora desenvolvemos, passamos, no ano de 2003, a realizar encontros semanais com os velhos do instituto. A tarefa primeira e também a mais difícil, seria a de convencê-los a envolver-se nas práticas corporais que juntos pretendíamos desenvolver, uma vez que a ociosidade é uma constante na rotina dos que ali habitam. Assim sendo, uma mudança de atitude consistia no primeiro obstáculo a ser vencido. A articulação neste sentido deu-se através de contatos diretos com os velhos, alertando-os para a importância de um viver ativo

Acreditamos que este primeiro contato mais direto com a população do Instituto Juvino Barreto desencadeou uma maior interação entre os que participavam das discussões promovidas, haja vista que a troca de informações e o estímulo para que todos pudessem expressar suas opiniões, seja através de depoimentos ou no esclarecimento de dúvidas, era motivada por nós. Um procedimento que mantemos em todos os nossos encontros. Essa maior interação se tornou um fato de fundamental importância para a concretização das nossas intenções futuras, considerando que foi durante esses encontros que conquistamos a confiança e o respeito dos velhos do Instituto Juvino Barreto, permitindo também um maior contato entre eles próprios, bem como possibilitou consultar os velhos sobre as práticas corporais que gostariam de participar.

Porém, se por um lado os encontros serviram para nos aproximar da população interna do Juvino Barreto, e mostrar que seria possível ajudar o viver dos que ali residem através do nosso trabalho, por outro lado, nos fez ver que não podíamos realizar – pelo menos a princípio - tudo que havíamos planejado por ocasião da Conclusão do Curso de Educação Física, pois nos faltava infra-estrutura física bem como apoio técnico necessário. Mesmo assim, começamos a desenvolver práticas corporais, porém, não pautadas na repetição mecânica de movimentos pré-determinados, procedimentos comuns à prática pedagógica dos profissionais de Educação Física que desconhecem a plasticidade humana, que nos faz particular a cada movimento e nos permite aprender durante toda a nossa existência.

Os estudos de Okuma (1998) tecem uma análise crítica dos modelos de atividade física oferecidos pelos profissionais de Educação Física, os quais na maioria das vezes utilizam-se de estratégias de intervenção cujo estimo é externo aos indivíduos, são modelos que estabelecem, *a priori*, as metas e os padrões de comportamentos a serem atingidos.

---

<sup>2</sup> Monografia intitulada *Vivência e convivência do idoso institucionalizado*, através da qual nos possibilitou conhecer o viver e o conviver dos velhos residentes no Instituto Juvino Barreto e originou considerações acerca de uma possível intervenção pedagógica com os velhos do instituto.

<sup>3</sup> O verbo está conjugado no presente pelo fato de continuarmos na condição de voluntário a visitar ao Instituto.

Assim sendo, a nossa preocupação ao oferecer as práticas corporais era de que estas conseguissem envolver a todos e que estes se pré-dispusessem a realizá-las, acreditando que seria necessário oferecer práticas de leve intensidade e, estimulantes o suficiente para que não houvesse desistências, ouvindo e respeitando a opinião dos velhos. A estratégia utilizada para o alcance deste objetivo foi, envolvê-los desde a “fabricação” do material a ser utilizado até a sugestão de novas práticas a serem desenvolvidas, nas quais o próprio esforço em organizar o material já se constituísse como parte da própria atividade. Fizemos deste construir juntos momentos de lazer e interação.

O Instituto Juvino Barreto possui uma área verde, porém pouco utilizada para a realização de diversas práticas corporais, privando o velho de usufruir um espaço natural dentro do próprio instituto. A vida na Instituição corre em compasso lento e sem atrativos para que os velhos que ali residem possam desfrutar de uma velhice ativa. Os velhos, quando a saúde permite vagueiam sem objetivos aparentes. É possível ver grupos reunidos em todos os espaços, porém essa visível aproximação se restringe apenas à aproximação física de corpos, não parecendo haver interação entre os que ali habitam.

Acreditamos que o ócio pode ser um dos principais responsáveis pelo agravamento dos seus efeitos nocivos do envelhecimento, ou seja, a falta de ocupação, além de promover uma maior debilidade ao velho, faz com que este se isole, prejudicando o seu estado geral de saúde. De acordo com Okuma (1998) existem comprovações que o estilo de vida sedentário tem efeitos nocivos para a saúde em geral. A autora também observa que o sedentarismo esta se tornando cada vez mais precoce e comum entre a nossa população. Acreditamos que a inatividade pode contribuir de forma decisiva para a perda da espontaneidade e expressividade corporal e conseqüente declínio da acuidade dos sentidos, tão importantes para viver com tranqüilidade, especialmente na velhice. Portanto, “não se ocupar é um modo deficiente do compartilhar, o que resultará em ‘vazios’ existenciais levando as pessoas ao desânimo, à falta de motivação, ao desinteresse, ao cansaço, às dores pelo corpo, etc”. (OKUMA, 1998, p.124).

Os estudos de Simões (1994) sugerem que “o tempo livre pode e deve ser ocupado por uma atividade física bem orientada. Através da atividade física é possível dar ao idoso oportunidade para readaptar-se ao meio ambiente, para que a velhice deixe de ter uma conotação negativa (SIMÕES, 1994, p.23). Acreditamos que na vida do velhos institucionalizados as práticas corporais possam adquirir ainda mais importância, uma vez que a ociosidade é uma constata do cotidiano desse grupo.

A constatação de um cotidiano ocioso vivido pelos velhos do Instituto Juvino Barreto, deve-se muito à visão fragmentada que fundamenta a maioria dos estudos e projetos destinados à população que se encontra na fase da velhice, principalmente os velhos institucionalizados. No interior do Instituto, é comum observar o oferecimento de programas de práticas corporais que não respeitam a individualidade e a historicidade particular de cada indivíduo. O velho não é visto como um sujeito possuidor de desejos, necessidades e vontades próprias. Um fato que pode ser comprovado pelas práticas corporais que são oferecidas ao velho do Instituto.

Podemos verificar que as intervenções propostas para os moradores do Instituto Juvino Barreto, na maioria das vezes, não levam em consideração os desejos e as necessidades dos velhos. Geralmente são ações, em diferentes áreas, que se concretizam, principalmente, através da participação voluntária, que pecam, especialmente pela falta de continuidade do seu desenvolvimento. Fato que influencia negativamente no viver dos velhos institucionalizados, uma vez que o não compromisso de determinados profissionais, em especial os voluntários, acaba por determinar a não participação do velho em práticas futuras.

Antes da nossa intervenção pedagógica, ocasião na qual objetivamos convencer os velhos a participarem de nossas práticas corporais era comum ouvirmos depoimentos do tipo: **“olhe! Eu não vou participar disso não, vocês chegam aqui se aproximam da gente depois vão embora”** ou então: **“esse pessoal só vem aqui de ano em ano”**. As falas fazem alusão às iniciativas que são desenvolvidas no interior do instituto e são interrompidas drasticamente, da mesma maneira que foram iniciadas: sem aviso prévio. Acreditamos que atividades com essa sistematização, não contribuem positivamente na vida dos velhos que delas participam, pois, a sua interrupção frustra a esperança depositada pelos velhos, de um envolvimento social mais ativo. Assim, tendemos a concluir que a inconstância e a não consideração dos velhos como sujeitos operantes na construção de programas, nos quais serão os próprios beneficiados, favorece para aumentar o desinteresse em participar das práticas corporais propostas.

Constamos que a falta de continuidade das atividades, oferecidas aos velhos do Instituto contribui para que o velho se recolha a uma rotina passiva. Passividade, que segundo Okuma (1988), pode ser agravada pelo fato de que alguns velhos subestimam suas potencialidades físicas e motoras, em consequência de um sentimento negativo propagado pela nossa sociedade, fazendo com que incorpore o sentimento de incompetência para o movimento e também influenciando na sua decisão de não adesão a práticas. Tal constatação pode ser verificada através dos depoimentos de alguns dos velhos, residentes no Instituto Juvino Barreto, anotados por ocasião do convite, feito por nós, para participarem de nossas práticas corporais: **“eu não tenho mais idade pra ta fazendo isso, eu já trabalhei muito, agora tenho só que descansar”**, ou ainda: **“olhe meu filho! Eu tenho problemas demais .. além do mais sou muito desajeitada”**.

As falas bem exemplificam o sentimento de passividade, difundido socialmente, no qual o velho deve se enquadrar, interessante perceber que este é um comportamento que com frequência é incorporado pelos próprios velhos, e em muitos casos são reforçados pelos seus familiares, que para convencê-los a residirem no Instituto alegam que vão viver uma velhice tranqüila, em clara visão equivocada de que a velhice é um período no qual a inatividade é recompensa pelos anos vividos.

Pensamentos dessa natureza influenciam na decisão do velho em não participar de atividades corporais, levando-o a acreditar que a velhice necessariamente está relacionada a perdas, concepção que auxilia a formação de uma auto-imagem negativa de si mesmos. Acreditamos que atitudes como essas corroboram para ampliar o estado de isolamento imposto ao velho em nossa sociedade, uma segregação ampliada pela “idéia de que os velhos não precisam experimentar mais nada na vida, devido as deficiências físicas em decorrências próprias da idade, ou por um protecionismo exagerado daqueles que cuidam, acreditando que agora chegou o momento do descanso tão esperado deixando a eles nenhuma chance de escolha” (MONTEIRO, 2003, p.32-33).

Observamos ao conviver com os velhos do Instituto Juvino Barreto, que aqueles velhos que voluntariamente procuram o Instituto para viver sua velhice aceitam com mais facilidade esse novo espaço de convivência, por outro lado, os velhos que são enganados, ou mesmo forçados a residirem na instituição têm maior dificuldades a aceitarem viver na Instituição, na maioria dos casos os velhos expressam sentimentos de mágoa dos parentes por serem responsáveis pela sua condição de institucionalizados. Um dos velhos do instituo ao comentar sobre sua família profere: **“é duro saber que agente tem uma criatura (em referência a sua irmã) que pode nos ajudar e mim deixa assim ao leo (..) ela nunca apareceu aqui para me visitar, eu só posso dizer ao povo que não tenho família”**.

Se por um lado o contato permanente com a rotina do Juvino Barreto serviu para constatar que a ociosidade é uma constante na vida dos que ali residem, por outro lado a aproximação permitiu constatar o desejo, de uma parcela dessa mesma população, em praticar algum tipo de prática corporal.

As entrevistas realizadas com os velhos permitiram, entre outras coisas, destacar o desejo dos internos de realizar as mais diferentes atividades, sendo as que permitissem os velhos visitar outros lugares da nossa cidade, sair dos limites do Instituto, foi uma das reivindicações mais comentada quando questionamos sobre o tipo de atividade que gostaria de realizar. Os motivos alegados, entre outros, foi o de que **“lá fora a gente ta vendo as pessoas, vendo outras coisas ... a gente se diverte com isso, se distrai mais”**.

O desejo de um contato maior com outras pessoas que não sejam os próprios companheiros de moradia é sentimento fácil de ser percebido através das falas e das atitudes dos velhos do Instituto. Certa ocasião, fomos surpreendidos com a seguinte solicitação: **“você deveria trazer alguns de seus amigos pra cá, traga pra eles conversarem com a gente, fazer amizade”**. É impressionante como os velhos se apegam às pessoas que constantemente convivem, porém de forma instantânea, chegam, invadem a privacidade dos que ali residem e depois se vão sem perspectivas de retorno.

Objetivando proporcionar práticas corporais nas quais o velho pudesse sair da sua rotina diária, promovemos um passeio a uma praia próxima do nosso litoral. A praia escolhida foi Santa Rita, escolha motivada devido à facilidade e disponibilidade de acesso a uma residência nessa localidade, sendo a mesma nos cedida por uma Irmã do próprio Instituto.

Mesmo sabendo da preferência por atividades como estas, inicialmente tivemos uma certa dificuldade na definição de quem realmente iria ao passeio. Na organização de uma lista como os nomes de quem gostaria de ir à praia, a incerteza era grande, pois muitos dos velhos, alegando motivos de saúde não se disponibilizaram a realizá-lo. No dia anterior ao passeio só tínhamos a confirmação de dezenove pessoas, mesmo assim continuávamos encorajados com a realização da nossa tarefa.

No dia marcado, foi grata a surpresa do número expressivo de velhos que de última hora desejaram se "aventurar" no passeio. Conseguimos levar à praia trinta e cinco velhos, que com animação e disposição se entregaram às práticas corporais que juntos escolhemos e desenvolvemos durante todo o dia em que permanecemos na praia. A alegria ao ingressarem no ônibus que nos levaria ao nosso destino era visível, contagiando aqueles que não pretendiam realizar o passeio e decidiram na última hora por fazê-lo. O fato de os velhos se envolverem em práticas corporais permite o afloramento de um estado de felicidade que pode ser observado através de expressões de alegria em seus rostos, um pensamento que nos remete a Okuma (1998), que reconhece fortes relações entre os benefícios das práticas corporais e o bem-estar psicológico, frequentemente indicados por sentimentos de satisfação, felicidade e envolvimento.

A mesma disposição verificada ao sairmos do Instituto se fez presente durante toda a nossa permanência na praia. O fato de a casa ser relativamente distante do mar e o acesso um pouco complicado não foi determinante para a abalar a decisão dos velhos em vivenciarem práticas corporais em contato direto com a areia da praia e a água do mar. Em clima de aventura promovemos uma caminhada para atender ao desejo dos velhos. A adesão a este tipo de prática corporal nos faz refletir sobre a necessidade de considerarmos as potencialidades físicas e o espírito aventureiro como qualidades possíveis de estar presentes em pessoas que se encontram na velhice.

Observamos um forte sentimento de proteção por parte dos profissionais que lidam com indivíduos envelhecidos, impedidos de realizarem práticas corporais consideradas típicas de jovens. Soma-se a esse protecionismo exagerado ações de alguns familiares, que impedem seus parentes de viverem uma velhice ativa, não permitindo que seus velhos continuem a desenvolver atividades que costumavam participar durante toda a vida. A falta de liberdade imposta ao velho no ambiente familiar pode ser convertida em motivo para que este venha se submeter à condição de Institucionalizado. O discurso de um morador do Instituto Juvino Barreto confirma essa realidade: **“Deixei de morar com minhas filhas porque eu gostava muito de sair, elas ficavam muito preocupadas comigo, porque eu saía sozinho, achavam que eu estava muito velho para sair sozinho, mas eu ainda estou muito lúcido, eu sei o que estou fazendo”**.

Atitudes dessa natureza, ao nosso ver, auxiliam para aumentar a visão negativa de que ao velho não podem ser oferecidas práticas corporais desafiadoras e de alta complexidade. Um fato que minimiza suas chances de uma participação social mais ativa contribui para aumentar o conceito estereotipado de que a fragilidade física e a incompetência para movimento e para a produção sejam características necessariamente presentes na vida do velho. Nesse sentido, compactuamos com o pensamento de Salgado (1999) quando assegura que “se o indivíduo pára de pensar, pára de ser estimulado, não cria outras expectativas e aspirações, tem reduzido seu desempenho. Mas se, pelo contrário, seu desenvolvimento continua, sua produtividade é mantida” (SALGADO, 1999, p. 17). Deste modo, pensamos que os profissionais que lidam com indivíduos envelhecidos, em especial os profissionais de Educação Física, devam incluir, em sua prática pedagógica, situações que exijam do velho um envolvimento ativo e desafiador.

O passeio à praia nos permitiu, entre outras coisas, verificar, por parte dos velhos, a satisfação em participarem das práticas corporais propostas. Acreditamos que essa ocorrência se deva ao fato do sentimento de liberdade experimentado por atividade deste tipo, em especial o contato mais intenso com a natureza, que vivenciamos por ocasião do passeio.

Durante a nossa permanência na praia tivemos ainda a oportunidade de desenvolver práticas corporais de ginástica e de alongamento, jogos com bola e realização de um bingo e jogos de cartas.

Os estudos de Okuma (1998) constataam que o envelhecimento pode trazer efeitos negativos para a vida do indivíduo, principalmente a diminuição da força e aumento na dificuldade de coordenação, porém, as práticas corporais, em especial a ginástica e o alongamento, podem permitir o desenvolvimento de capacidades físicas como a força e a flexibilidade, contribuindo para um acréscimo na qualidade de vida dos indivíduos que delas participam, ressaltando que os efeitos proporcionados pela adesão a um programa de práticas corporais podem ser observado em pessoas em idade muito avançada.

A realização de *bingos* é uma das atividades mais aceitas e solicitadas pelos velhos do Instituto Juvino Barreto. Em diversas ocasiões nos foi possível promover encontros para a realização de jogos dessa natureza – até mesmo na praia - oportunidades nas quais verificamos um forte envolvimento por parte de todos que se disponibilizaram a participar dessas práticas. Estamos convictos de que atividades deste tipo podem contribuir, de forma positiva, para promover a socialização entre os indivíduos.

O investimento em práticas corporais que privilegiem e estimulem maiores possibilidades de envolvimento entre os próprios velhos se dar pelo fato de acreditarmos na necessidade de fomentar a criação de espaço de convivência mais harmonioso, permitindo a troca de experiências entre eles. Segundo Monteiro (2003) é “através da interação social

realizada pelos indivíduos muitas transformações ocorrem e o significado de cada ação efetivada possibilitará a cada um construir novos laços de relação, novas formas de compartilhar o aprendizado com outros indivíduos” (MONTEIRO, 2003, p.35). São concepções dessa natureza que para nós fundamentam a tese de que o ser humano é uma entidade necessariamente social, destacando a importância do convívio social para o viver humano.

Percebemos durante a nossa experiência com os velhos do Instituto Juvino Barreto, que as práticas corporais realizadas em grupo permitem uma maior sociabilidade entre os velhos, desencadeando sentimentos de amizade aflorados através de gestos simples, como a preocupação em envolver o companheiro nas atividades e o cuidado em verificar se o mesmo está ou não realizando as tarefas como o empenho e a segurança esperada, permitindo também maior descontração e envolvimento. Sobre a importância das práticas corporais realizadas em conjunto na Deps (1993) escreve: “As atividades em grupo não são as únicas capazes de diminuir o estresse, mas têm, contudo, impacto maior do que as atividades solitárias, em decorrência da oferta de suporte social, o que pode na habilidade de soluções de problemas” (DEPS, 1993, p.63-64).

Uma outra prática corporal bem aceita pelos residentes do Instituto Juvino Barreto são as aulas de ginásticas que promovemos semanalmente no espaço do próprio Instituto, pois até mesmo aqueles que não se habilitam a participar ativamente das atividades comparecem ao local combinado para a realização das tarefas. O discurso de uma residente do Instituto comprova o fato, quando afirma: **“Eu venho só olhar, é melhor do que ficar em casa sozinha, sem fazer nada ... aqui eu vejo gente, converso com um e com outro.** Percebemos que as práticas corporais que promovemos conseguem o envolver esses velhos, que a princípio não aderem às atividades, mas que comparecem, uma vez que presenciamos velhos que “só olham” e terminam por entregarem-se e aos movimentos propostos, ou ainda nos surpreendem expressando suas opiniões sobre determinados assuntos.

Uma maneira pela qual conseguimos despertar o interesse dos velhos em participar das seções de ginásticas foi envolvê-los na confecção do material a ser utilizados para a realização das mesmas, cuja ação, por si própria, já se constitui em uma excelente atividade, permitindo um maior envolvimento e valorizando a importância em participar das atividades corporais, pois estes se sentem orgulhosos com o resultado de seu trabalho.

Assim, utilizando os conhecimentos de uma Arte Educadora que presta serviços ao Instituto, construímos bolas de meias; lixamos e pintamos cabos de vassouras que se transformaram em bastões a serem utilizados por diversas ocasiões; picotamos papel colorido, com as próprias mãos, que serviram para preencher e colorir o interior de garrafas vazias de refrigerantes, transformando-as em um estimulante material a ser utilizado como parte integrante de diversos jogos; nos servimos de elásticos, balões infláveis e bolas para desenvolver práticas recreativas como também nas seções de alongamento.

Nos pareceu, contudo, ser importante definir o dia e hora para a realização da nossa intervenção pedagógica, o que acontecia sempre às quartas-feiras, no horário de quatorze horas e trinta minutos, pois além de oportunizar ao velho vivenciar práticas corporais em geral, permite-lhe que assumam um compromisso em estar presente no dia e hora programado. Acrescentamos como compromisso a cada participante ser, ele próprio, agente de motivação para que a cada dia possamos contar com um número considerável de participantes. É interessante perceber a dedicação de alguns velhos em convidar seus pares para que compareçam às atividades. Atribuir aos velhos tarefas por mais simples que sejam, contribui para a elevação de sua auto-estima, e ajuda-os a se sentirem úteis. Neste sentido Deps (1993)



observa que para as práticas corporais se revertam em ações positivas na vida dos velhos, estas devem ser sistemáticas, ou seja, praticadas com regularidade, proporcionando sentido e satisfação existenciais, quer seja pelo compromisso e responsabilidade que estão implícitos em sua realização, ou pela oportunidade de manutenção de um convívio social.

Cremos que uma das práticas corporais que devem ser estimuladas no espaço das instituições sociais que cuidam da velhice sejam aquelas que de alguma maneira tragam retorno financeiro para os velhos que delas participam. No Instituto Juvino Barreto, observamos o interesse despertado por este tipo de atividade. Durante a nossa experiência na instituição acompanhamos o trabalho de uma Arte Educadora que se esmera em oferecer oficinas de atividades manuais como bordado, pintura em tecido e em tela, escultura, entre outras.

O interesse em aprender uma habilidade nova - comprovando a literatura que assegura ao homem uma plasticidade que o capacita aprender sempre - se dar em muitos casos, pelo fato de permitir ao velho o aumento na sua renda, uma vez que regulamente são promovidas *feiras* com o objetivo de vender a produção confeccionada nas oficinas. O depoimento de uma residente do Instituto confirma o desejo financeiro como motivo de adesão às práticas manuais, diz ele: **“eu gosto de fazer qualquer coisa para ganhar dinheiro, pois o dinheiro da aposentadoria não dá para nada, tenho vontades de fazer várias coisas e não tenho dinheiro, aí eu venho aqui, um dia faço crochê, outro dia eu pinto um paninho ... e assim vou ganhando um trocado”**. É conveniente frisarmos que as habilidades desenvolvidas através dos ensinamentos da Arte Educadora são incorporadas a vida dos velhos de maneira tal a fazerem parte do dia-a-dia de alguns deles. Como é o caso de um morador que com orgulho exibe suas maquetes, diz ele: **“eu nunca tinha trabalhado com isso (artesanato), aprendi fazer umas cestas de papel, depois pensei porque não fazer um trabalho mais elabora (...) aí tive a idéia de fazer essas maquetes, fiz uma igreja, a Irmã gostou e pediu para eu fazer a do Juvino (instituição) deu certo, às vezes eu até consigo vender algumas”**.

Muito embora saibamos dos benefícios trazidos a vida econômica dos velhos por esse tipo de prática corporal, ressaltamos ser ainda mais gratificante ver a satisfação e entusiasmo em constatar que esta sendo, de alguma forma, produtivos, um fato que desperta a elevação de sua auto-estima.

Acreditamos na importância da nossa intervenção pedagógica junto aos velhos do Instituto Juvino Barreto, uma vez que ela objetiva não apenas o oferecimento de práticas corporais àquela população, e sim proporcionar vivências que considerem a experiência de vida de cada velho que delas participem, nesse sentido, procuramos durante toda a nossa intervenção promover condições para que os velhos pudessem estar expressando suas idéias, esclarecendo suas dúvidas, contando suas histórias e que estas pudessem nos servir de ensinamentos, uma vez que “construímos nossas histórias permeadas pelas histórias dos outros, selecionando os conteúdos dos aprendizados que possam ampliar nossas perspectivas de conhecimento” (MONTEIRO, 2003, p.35)

Acreditamos também que excitar os velhos para que relatem suas experiências, relembrem as suas alegrias e as suas tristezas, permite criar um ambiente no qual possa brotar a amizade, a confiança, uma vez que um pode se ver refletido na história do outro, e assim criar laços de afeto. Um pensamento que remete-nos a Estès (1998), para a autora as histórias mais marcantes surgem em decorrência de um sofrimento terrível, podendo ser revertido em cura para os males passados, presentes e futuro. “Por isso, adule os velhos resmungões para que contem suas melhores lembranças. (...) Dê a palavra aos velhos. Passe por toda a roda.

Force os introvertidos. Pergunte a cada pessoa. Você vai ver. Todos serão aquecidos pelo círculo de histórias que criaram juntos” (ESTÈS, 1998, p.38-39).

Em seus estudos Neri (2000) considera a importância das pessoas narrarem suas trajetórias pessoais, uma vez que, podem dar sentido e organizar temporal e tematicamente suas experiências de vida, destacando que esta iniciativa pode ser empregada

no contexto gerontológico, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida de indivíduos e de grupos de idosos, residentes na comunidade e em instituições asilares ou hospitais. No contexto social, os procedimentos e os produtos da memória podem contribuir para a continuidade cultural e para a memória coletiva. Podem ainda melhorar as relações intergeracionais, permitir aos idosos fazer reavaliações positivas e ajudar a enfraquecer preconceitos (NERI, 2000., p.183-184).

Pelo exposto, acreditamos que a experiência individual de cada velho possa ser convertida em lições de vida, que se transformarão em ensinamentos para aqueles que as ouvem. Entendemos que o próprio ato de narrar sua experiência de vida, compartilhando-a com outros indivíduos se constitua em uma possível intervenção pedagógica que pode fazer parte da prática dos profissionais que trabalham com a velhice, inclusive os de Educação Física, destacando que em nossa experiência com os velhos do Instituto Juvino Barreto, esta iniciativa mostrou-se bastante eficiente na tarefa de aproximar e criar laços de carinho e amizade entre as pessoas que participam das nossas práticas corporais.

### **Bibliografia:**

ESTÈS, Clarissa P. *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Trad. Waldéa Barcelos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DEPS, Vera Lúcia. *Atividade Física e bem-estar psicológico na maturidade*. In: Qualidade de vida na idade madura. NERI. Anita Liberalesco (org). Campina: Papyrus, 1993.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *Envelhecer: histórias, encontros, transformação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NERI, Anita Liberalesso. *Reminiscência e revisão de vida na vida adulta e na velhice*. In: Políticas do corpo e o curso da vida. DEBERT, Guita Grin e GOLDSTEIN, Dona M. (Orgs). São Paulo: Editora Sumaré, 2000.

OKUMA, Silene Sumire. *O idoso e a atividade física*. Campinas: Papyrus, 1998.

SALGADO, Marcelo Antonio. *Por uma pedagogia do envelhecimento*. In: Revista terceira idade. Ano X, No. 16, Maio, 1999.

SIMÕES, Regina. *Corporeidade e terceira idade: a marginalidade do corpo idoso*. Piracicaba: Unimep, 1994.

Apresentação em Datashow

**Everaldo Robson de Andade**  
**Rio Largo, 37 – Emaús**  
**Parnamirim – RN**  
**CEP 59.148-683**

## LUTA – CONCEITUAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Fabio Augusto Pucineli<sup>2</sup>, Henrique Okajima Nakamoto<sup>1</sup>, Fabrício Boscolo Del Vecchio<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> - Graduando em Educação Física, <sup>2</sup> - Bacharel Licenciado em Educação Física, <sup>3</sup> -

Mestrando em Ciências do Esporte.

Faculdade de Educação Física - UNICAMP

### RESUMO

*Neste artigo expomos uma conceituação de Luta como prática corporal, baseada em características invariantes, ou seja, comuns a todas as modalidades. Apresentamos também uma classificação de orientações de Luta relativa às diferentes formas de relação dos lutadores com o alvo e com a meta. Descrevemos duas formas de ação: tocar e segurar (relação com o alvo); e duas maneiras de se cumprir a meta: direta e indiretamente. Tal estudo representa nova abordagem que considera a Luta um fenômeno único, independente de suas especificidades gestuais e culturais.*

*Palavras-chave: Luta; Conceito; Orientações*

### ABSTRACT

*In this article we display a conceptualization of wrestling based in non-variant characteristics, or either, common to all modalities. We also present a classification of wrestling orientations relatives to different forms of fighter's relation with the target and the goal. We describe two action forms: to touch and to hold (relation with the target), and two ways to reach the goal: directly and indirectly. This study represents new approach that considers the wrestling as unique phenomenon, independent of gestual and cultural specificities.*

*Key-words: Wrestling; Concept; Orientations*

### RESUMEN

*En este artículo exhibimos una conceptualización de la lucha como práctica corporal, basada en las características invariantes, o sea, comunes a todas las modalidades. También presentamos una clasificación de las orientaciones de la lucha con relación a las diversas formas de relación de los combatientes con el alvo y la meta. Describimos dos formas de acción: para tocar y agarrar (relación con el alvo); y dos maneras de alcanzar la meta: directamente e indirectamente. Este estudio representa un nuevo acercamiento que considera la lucha un fenómeno único, independiente de especificidades gestuales y culturales.*

*Palabras-llave: Lucha; Concepto; Orientaciones*

## INTRODUÇÃO

Acreditamos que a Luta é um fenômeno tão antigo quanto a própria cultura e não se restringe às regras de cada modalidade, nem aos contextos específicos e muito menos às atuais formas esportivizadas<sup>1</sup>. “Não é possível atribuir a nenhum povo ou civilização a invenção da luta, pois se encontram vestígios de que elas foram praticadas por diversas sociedades ao longo do tempo (...)”<sup>2</sup> com diferentes significados, sem que necessariamente possuíssem uma origem comum. O vestígio mais antigo da existência da luta aparece numa coleção de tabuletas de barro cozido com inscrições cuneiformes, datada de 2900 a.C., na qual é narrado o poema épico do herói sumério Gilgamesh, rei de Aruk, que relata a luta deste com o selvagem Enkidu. Nas tumbas egípcias há sinais da existência de práticas combativas, principalmente na de Beni Hassan (XII dinastia, até 2000 a.C.), na qual muitas das possibilidades de ação em luta podem ser vistas: rasteiras; agarres; imobilizações; quedas etc. Pinturas de 600 anos depois mostram que a luta era uma atividade muito apreciada no antigo Egito, inclusive praticada com caráter profissional e com características que levam a pensar uma possibilidade de uma forma de pugilismo já ser conhecida<sup>3</sup>. Reid & Croucher (2003) fazem uma diferenciação entre as formas de combate corporal do homem primitivo: quando a luta se dava dentro da tribo, acontecia de maneira simbólica, com um motivo ritualístico ou festivo; quando se dava entre tribos, caracterizava a guerra. Neste exemplo, apresentam-se diferentes significados que a luta possui nas diversas civilizações: a guerra (ou preparação para tal) e o ritual festivo. Portanto, uma conceituação de luta não deve se vincular a nenhum povo, data, fato ou contexto histórico específico. Neste sentido ela é atemporal, baseada em características comuns, não se atendo a estas especificidades.

Este trabalho não abrange os temas Arte Marcial e Esporte de Combate. Porém, é importante considerar que, comumente, tais termos são utilizados erroneamente como

---

<sup>1</sup> Adotamos a tese do esporte como “natureza histórico-social” (Bracht, 2002, p.191), ou seja, um fenômeno datado, reflexo da sociedade industrial capitalista. Desta forma, uma luta é esportivizada quando passa a fazer parte do fenômeno esportivo, tendo suas regras modificadas para este fim, como é o caso do Karate e do Tae Kwon Do que incluem a Luta como uma de suas manifestações. Não se pode dizer que Luta é esporte, mas sim que algumas lutas assim se tornaram, uma vez que Esporte e Luta são fenômenos qualitativamente diferentes. Ao contrário daquele, esta não é temporal, mas esteve sempre presente na história da humanidade.

<sup>2</sup> Espartero, 1999, p.24

<sup>3</sup> Ver Espartero, 1999 e Reid & Croucher, 2003.

sinônimos de Luta. Assim, salientamos que estas práticas possuem significados bastante diferentes, apesar de não nos referirmos a eles<sup>4</sup>.

## LUTA: CONCEITO

Conceituar é buscar e/ou apontar particularidades de algo, fazendo-se possível estabelecer diferenciações entre eventos, processos ou objetos<sup>5</sup>. Isso é feito a partir dos atributos relevantes daquilo que se pretende conhecer.

O termo luta adquire vários significados em nossa sociedade, designando diferentes situações. Segundo a teoria de Charles Darwin, a evolução das formas de vida se dá através da luta pela sobrevivência. Para o Marxismo, as sociedades se transformam através da contínua luta de classes. O termo luta assim empregado indica uma disputa por algo. Nestes casos, quem luta, luta contra alguma coisa e por alguma coisa. A luta não tem um objetivo em si, mas possui uma função, nestes exemplos, a sobrevivência e a cessação das injustiças sociais respectivamente. O termo luta é comumente utilizado para designar esforço. Neste caso a oposição está também presente, mas não necessariamente em relação a outros indivíduos. Aquele que luta para ficar acordado, por exemplo, se opõe ao próprio cansaço. O esforço indica a existência de um desafio, uma barreira que se opõe ao objetivo do indivíduo que se esforça.

A etimologia da palavra luta é comum à etimologia da palavra luto. Verifica-se a relação do termo com a morte. O Karate em sua origem consistia basicamente em técnicas combativas. Não se praticavam lutas como forma de treinamento. Quando estas ocorriam os oponentes eram inimigos e a finalidade era matar. A guerra é outro exemplo de confronto no qual existem inimigos e mortes. Provavelmente o termo luta foi criado tendo como referência estes tipos de confrontos.

Para o Coletivo de Autores (1992) a Luta é uma das manifestações culturais de que a Educação Física que se apropria como conteúdo de estudo e ensino. Porém, sua obra não apresenta um conceito satisfatório e também uma proposta de ensino para tal.

---

<sup>4</sup> Sobre a diferenciação conceitual entre Luta, Arte Marcial e Esporte de Combate, ver Pucineli (2004).

<sup>5</sup> KLAUSMEIER, 1997.

É importante que se tenha claro o que é a Luta, objeto da Educação Física. Sabe-se que esta trata da cultura corporal<sup>6</sup>. Assim sendo, o conceito que estabelecemos vincula-se a este âmbito. Mas o que caracteriza a Luta, em sua especificidade, como prática corporal?

Consideramos Luta uma relação interpessoal de oposição presente na cultura corporal, que possui como características específicas o ataque e a defesa de alvos intrínsecos aos indivíduos e a inexistência de uma condição determinante de quem pode ou não finalizar o ataque. Em muitas lutas, a finalização pode se dar, inclusive, simultaneamente. O que difere, então, a Luta de outras relações interpessoais regidas pela oposição, pertencentes à cultura corporal (como o futebol, o basquetebol e o handebol, por exemplo)? Nestas práticas, os alvos a serem atacados e/ou defendidos localizam-se extrinsecamente aos jogadores (gol, cesta, chão etc.) e a condição para a finalização do ataque é a posse da bola.

#### LUTA: POSSIBILIDADES DE AÇÃO E INTERAÇÃO COM A META

Algumas características permitem que se definam quatro orientações de Luta em função da relação dos lutadores com o alvo e a meta. Alvo é o segmento a ser atingido e/ou defendido e meta, o objetivo da ação. “Identificaram-se duas formas de relação com o alvo – *tocando e segurando* –, e duas formas de relação com a meta – *direta e indireta*”<sup>7</sup>. Atinge-se o alvo, ou o oponente, tocando-o ou segurando-o. Porém, a meta é direta quando o objetivo satisfaz-se atingindo o alvo e indireta quando isto é apenas uma condição para alcançá-la. Estas quatro variantes se combinam em pares, formando quatro orientações de luta (figura 1).

---

<sup>6</sup> O termo “cultura corporal” determina especificidade a um tipo de cultura caracterizada pelo comunicar-se através do corpo humano em movimento, abrangendo o esporte, a ginástica, a luta, a dança e alguns jogos, o esporte e a ginástica. Isto implica, a compreensão do movimento humano como gesto simbólico dotado de significado cultural, ou seja, uma forma de linguagem através do corpo.

<sup>7</sup> Nakamoto et al., 2004, p.1250.

Figura 1:

<b>AÇÃO</b>	<b>META</b>
Toque	Direta
	Indireta
Agarre	Direta
	Indireta

Os modelos esportivos serão úteis como exemplos das orientações de Luta devido ao conhecimento amplamente difundido de suas modalidades. Porém esta classificação não se restringe ao contexto esportivo, mas abrange o fenômeno Luta integralmente.

Um exemplo de luta que utiliza o toque com meta direta é o *Tae Kwon Do* esportivo<sup>8</sup>, no qual o objetivo dos chutes e socos é apenas atingir o oponente. Uma atividade cuja meta é tocar com as mãos o ombro do oponente e impedir que ele faça o mesmo é também uma Luta que utiliza o toque com meta direta.

Uma luta que utiliza o toque com meta indireta é o boxe, salvo que a vitória pode também ser obtida por pontuação direta. O objetivo é derrubar o adversário, ou seja, colocá-lo em um lugar utilizando-se para isso os socos. No *Tae Kwon Do* esportivo a vitória e também os pontos podem ser obtidos pelo chamado *knock down*, o que caracteriza uma meta indireta. Nada impede que uma modalidade abranja duas, três, ou todas as orientações, o que comumente ocorre.

Um exemplo de luta que utiliza o agarre com meta direta é o jiu-jitsu, no qual as chaves, torções, imobilizações e demais tipos de agarre, quando executados de forma adequada, bastam para que se atinja o objetivo (meta direta). A conhecida “luta de polegares” é uma luta de agarre com meta direta.

---

<sup>8</sup> A especificação “esportivo” é necessária uma vez que o *Tae Kwon Do*, como manifestação cultural, abrange um contexto que vai além do esporte e também não se restringe à luta, abrangendo outras práticas corporais combativas.



Por último, um exemplo de luta que utiliza o agarre com meta indireta é o Judô, no qual o agarre é apenas uma condição para que se projete o adversário ao solo, alcançando-se assim a meta. No judô também existe a possibilidade de vitória por imobilização, o que caracteriza uma luta de agarre com meta direta. O “braço de ferro” é outro exemplo de luta de agarre com meta indireta.

Nota-se que tais orientações são baseadas nos diferentes tipos de relações possíveis entre os oponentes e não na especificidade de gestos técnicos. Agarre e toque podem se dar de inúmeras maneiras, tal como as metas direta e indireta. Da mesma forma, a conceituação de Luta apresentada anteriormente não se atém a gestos, mas considera a Luta a partir de suas relações.

## NOVOS CAMINHOS

A partir destes estudos, alguns trabalhos foram e estão sendo realizados pelo grupo. Destacamos aqui dois deles: a monografia de conclusão de curso de Fabio Augusto Pucineli “Sobre Luta, Arte Marcial e Esporte de Combate: diálogos”. Neste trabalho, orientado pela Prof. Dra. Carmen Lúcia Soares, o autor cria e adapta conversas com colegas e professores buscando com isso conceituações relativas a estes três temas. Suas idéias procuram esclarecer algumas questões comumente negligenciadas por professores e autores da área, que utilizam tais termos sem o devido conhecimento, concebendo-os, muitas vezes, como sinônimos. Arte marcial caracteriza-se por uma prática baseada em sistemas de defesa específicos e tem (ou tinha) como objetivo “moldar” a pessoa a um determinado modo de vida, o que é comumente chamado de “desenvolvimento pessoal”. Luta envolve disputa, o que não é, necessariamente, característica das práticas marciais, o que não significa que o elemento luta não possa estar presente. Ela pode acontecer na prática marcial, objetivando o referido desenvolvimento pessoal. Da mesma forma, essas duas manifestações podem ser incorporadas ao fenômeno esportivo, configurando-se os chamados Esportes de Combate.

Outro trabalho é o projeto de iniciação científica “Sistematização de uma metodologia para o ensino da Luta”, de autoria de Henrique Okajima Nakamoto, sob orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio. A partir de estudos de Claude Bayer, sobre um

ensino unificado dos chamados Jogos Esportivos Coletivos, Nakamoto propõe uma metodologia de ensino semelhante para a Luta, baseada na transferência<sup>9</sup> das características táticas comuns às modalidades. O que se propõe é a criação de uma metodologia de ensino que considere a luta como um fenômeno único, não se atendo a especificidades técnicas. Tal como outros autores que estudam os chamados Jogos Esportivos Coletivos, Nakamoto parte da crítica ao ensino mecanizado, pelo qual a técnica (modo de fazer) é desvinculada da tática (razões do fazer), associando-o com a tendência mecanicista que abrange os mais diversos âmbitos da sociedade, inclusive a educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As regras, a gestualidade técnica e os contextos culturais se diferenciam, mas a Luta é um fenômeno único e seu entendimento como tal não deve se ater a tais especificidades. Ela não se consitui de gestos, mas sim de um tipo de relação.

Estabelecendo um paralelo com a música, a partir desta concepção, a teoria que envolve seu estudo é única, apesar dos timbres que se originam dos diversos instrumentos, sejam eles de corda, de sopro, de madeira, de metal etc. Da mesma forma, a Luta possui certos princípios comuns às suas diferentes modalidades, sejam elas de agarre ou de toque, com meta direta ou indireta. A especificidade de cada uma se dá a partir dos seus gestos técnicos que, apesar de diferentes, reproduzem princípios idênticos, tal como os diferentes timbres materializam uma mesma teoria musical.

Assim, procuramos destacar que a conceituação de Luta e a classificação de suas orientações são baseadas nas relações presentes em todas as modalidades e não nas especificidades técnicas de cada uma. Para entendermos Luta, devemos olhar além da especificidade, compreendendo a dinâmica comum a todas as modalidades. Podemos tocar uma melodia decorada no braço de um violão, mas isso não é entender a música. Da mesma forma podemos executar chutes e socos de forma mecanizada sem entender a Luta.

---

<sup>9</sup> Bayer (1994) define transferência como “(...) capacidade ativa de utilizar as experiências duma aprendizagem anterior, de tratar as experiências estruturalmente análogas, de descobrir que os mesmos princípios ou os meios idênticos se aplicam a tarefas diferentes para as resolver” (p.25). Desta forma, a transferência facilita a aprendizagem, uma vez que o aluno identifica em um jogo, uma estrutura já encontrada em outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAYER, C. *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa, Dinalivro, 1994;
- BRACHT, V. Esporte, História e Cultura, in Proni, M., Lucena, R. – *Esporte, História e Sociedade*. Campinas, SP: Autores associados, 2002, 191-205;
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo Cortez, 1992;
- ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. In: Vilamón, M. *Introcución al Judo*. Barcelona, España, Editorial Hispano Europea, S.A. 1999;
- KLAUSMEIER, H.J. *Aprendizagem e Capacidades Humanas*. São Paulo Harper e Row do Brasil, 1977;
- NAKAMOTO, H.O., et.al. Ensino de Lutas: Fundamentos para uma proposta sistematizada a partir dos estudos de Claude Bayer. In: Costa, C.O., Moreno, J.C., Verlengia, R. *3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física – UNIMEP*. 9 a 12 de junho de 2004, Piracicaba/SP, p.1250. [cd-rom];
- NAKAMOTO, H.O. *Sistematização de uma Metodologia para o Ensino da Luta*. Projeto de iniciação científica, PIBIC/SAE. Campinas, SP, UNICAMP, 2005;
- PUCINELI, F.A. *Sobre Luta, Arte Marcial e Esporte de Combate Diálogos*. Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2004;
- REID & CROUCHER. *O Caminho do Guerreiro: O paradoxo das artes marciais*. São Paulo: Cultrix, 2003.

## NARRATIVAS DA TRADIÇÃO NO JUDÔ MODERNO

Natanael Kenji Saito, Universitário, GESPCEO / CEFD / UFES  
Otávio Tavares, Doutor, GESPCEO / CEFD / UFES

### *Resumo*

*Este texto tem por objetivo analisar como a narrativa da tradição e da identidade do judô é elaborada pelos senseis (professores) desta modalidade. Esta análise é feita pelo confronto de elementos da teoria da cultura e do desenvolvimento histórico do judô com a própria descrição dos senseis a respeito dos valores do judô, suas origens e forma de tradição. Podemos perceber que esta narrativa se baseia em referências ao valor da disciplina e da hierarquia, as origens japonesas ancestrais, aos limites da transmissão de seus valores por não-orientais embora, na prática, reconheça o caráter vivo da transmissão cultural.*

### *Abstract*

*This paper aims to analyze sensei's historical narrative about judo. This objective is developed comparing cultural theories, elements of history of judo and the sensei's description about judo values, its origins and ways of transmission. We could notice that narratives are based upon references on the importance of discipline, Japanese roots and its impossibilities of truly transmission though they recognize the lively character of cultural transmission.*

### *Resumen*

*El objeto de la comunicación es la análisis de las narrativas de la tradición en el judo por sus senseis (maestros). Confrontamos elementos de la teoría cultural y de la historia del judo con las descripciones de los senseis de como los valores son adquiridos e transmitidos. Disciplina e Jerarquía, las orígenes ancestrales y los limites de traducción son elementos centrales de las narrativas aunque el carácter vivo de la transmisión sea reconocido.*

## INTRODUÇÃO

O judô teve sua primeira participação nos Jogos Olímpicos em 1964 em Tóquio. No entanto, muito antes de se tornar um esporte com toda a dimensão que conhecemos hoje, a ele se associam características socialmente valorizadas. É comum ouvirmos expressões do tipo: “o judô educa”, “faz com que a criança se torne mais disciplinada”, “ensina a ter respeito pelos amigos e pelas pessoas mais velhas”, entre outras, relacionadas às características desta luta.

Expressões deste tipo evidenciam muitas vezes a crença no judô como uma atividade naturalmente educativa. Assim, o judô, seus valores representações e significados podem ser pensados como um dado estático ou uma característica invariante, os quais não se sujeitariam nem a dinâmica dos processos sócio-culturais nem a prática pedagógica dos professores da modalidade.

Um exame da literatura a respeito do próprio judô revela a presença de uma narrativa instituinte de uma identidade que reforça seus aspectos ‘orientais’ e suas bases filosóficas ‘milenares’. Na verdade, como veremos adiante, o judô é uma luta que foi criada dentro de um momento histórico de tensão entre tradição e mudança da sociedade japonesa. Como ator deste processo, Jigoro Kano, o criador do judô, pareceu manobrar na articulação entre o impulso renovador e a preservação de certos elementos, o que não o impediu de administrar a construção do judô como prática e como conjunto de valores. Neste sentido, estas narrativas permitem pensar na constituição de uma tradição inventada no sentido empregado por Eric Hobsbawm (1997).

Embora o judô tenha sido um esporte criado por volta de 1882, o uso de uma roupa tradicional (o judogui), da contagem dos exercícios em japonês, do uso intensivo da nomenclatura japonesa, da presença (já não muito freqüente) da foto de Jigoro Kano nas salas de treinamento, dos rituais de saudação e reverência, do uso do termo ‘sensei’ no lugar de professor e do termo ‘arte marcial’<sup>1</sup> como forma de se referir ao judô evocam uma identidade oriental facilmente adjetivada como ‘antiga’ ou ‘milenar’ em detrimento de seus aspectos modernos. Com efeito, este conjunto de práticas funciona como uma ferramenta de inculcação de padrões de comportamento e de um sistema de valores geralmente associado como descendente da filosofia *zen* e de um código de honra derivado do budismo conhecido como Bushido.

É evidente que o judô é uma luta de origem oriental. Todavia, isto explica muito pouco à medida que se compreende a extraordinária redução da complexidade e variedade das formas culturais de um espaço tão vasto como a Ásia, e do uso político e/ou superficialmente hermenêutico que se faz de termos como ‘oriental’. Como afirma Said (1993),

*O Oriente não é um fato inerte da natureza. [...] Desta forma, tanto quanto o próprio Ocidente, o Oriente é uma idéia que tem uma história e uma tradição de pensamento, imaginário e vocabulário que tem dado sua realidade e presença no e para o ocidente. As duas entidades geográficas sustentam e até certo ponto refletem uma a outra.*

O que Edward Said discutiu tendo como referência a produção do conceito de oriente tem na antropologia cultural a mesma validade, quando colocado no âmbito da discussão a respeito da identidade cultural. Segundo Cucho (2002, p. 176),

*As estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente [...] a identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.*

Isto nos permite entender como o judô terminou por ocupar, por meio de um processo mais ou menos orientado, o papel de signo da cultura japonesa. Segundo Mandell (1992), durante a ocupação americana do Japão após a Segunda Guerra Mundial, houve a preocupação explícita da autoridade americana na renovação da ‘mentalidade’ da sociedade nipônica por meio da promoção de práticas e instituições que estivessem pouco

---

<sup>1</sup> O uso do termo ‘arte marcial’ para se referir ao judô parece inadequado, uma vez que embora ele seja uma luta, seu objetivo não é o ataque e nem a preparação para a guerra.

ou nada ligadas à sociedade tradicional japonesa. Neste contexto, o judô, em função de não estar historicamente ligado aos elementos e valores da sociedade tradicional e feudal, foi elevado à condição de nova luta nacional por excelência. Olhado de maneira retrospectiva, o que observamos é um deslocamento de sentido desta prática por meio de uma re-elaboração de sua história e valores. Ou seja, nos termos de Edgar e Sedgwick (2003), uma artificialidade e uma luta para encontrar e defender um significado.

Este deslocamento de sentido parece ter operado, na verdade, como um duplo movimento. Em um primeiro momento, o judô ganha relevo exatamente por não ter as características típicas das lutas marciais associadas ao sistema feudal e seus valores. Ou seja, era uma prática que os japoneses poderiam reconhecer como sua ao mesmo tempo que permitia uma estratégia de renovação de valores. Em um segundo momento, a elaboração de sua identidade como uma luta tipicamente japonesa, e por extensão oriental, vai gradativamente destacando o que seriam suas 'raízes' mais profundas na cultura nipônica.

Se estes pressupostos estiverem corretos, a elaboração da continuidade desta identidade cultural do judô assim como de sua descontinuidade em relação às formas esportivas ocidentais das quais sua narrativa tenta se diferenciar tem no sensei um papel importante. Sendo uma prática corporal e tendo uma tradição basicamente oral, é na figura do mestre<sup>2</sup> ou sensei que reside o meio de elaboração e transmissão desta identidade cultural. Neste sentido, parece ser importante investigar os conhecimentos crenças e valores dos senseis de judô a respeito de seus valores.

O que queremos propor é a compreensão de como os senseis (professores de judô) acreditam transmitir esses valores a seus alunos; identificar quais são elas para os diferentes entrevistados; de que forma eles adquiriram estes conhecimentos; e como se dá na prática o exercício dessas características, seja no treino ou na competição.

A investigação que desenvolvemos caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva (Gil, 2002). Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista 'de elite' (Feres & Klein, s.d). Foram escolhidos como respondentes três senseis de reconhecida expressão no âmbito esportivo do estado do Espírito Santo. Um deles docente de lutas no ensino superior, outro ocupando cargo de direção do esporte no estado e o terceiro que atua como treinador das principais seleções de judô do estado do Espírito Santo.

Todavia, como uma prática corporal, portanto, um elemento da cultura, os valores associados ao judô precisam, todavia, ser entendidos como uma construção histórica. Assim, o exame de seus valores não pode ser feito de maneira apropriada sem levarmos em consideração o contexto de sua produção e seu desenvolvimento histórico.

## JUDÔ, TRADIÇÃO E MODERNIDADE

A formação do judô é produto de duas origens. De um lado a tradição, a herança de uma cultura com valores morais tradicionais, com rituais específicos, valorizando características como o respeito e a hierarquia. E de outro, a modernização, com características como o valor dado à racionalização, à educação integral e as técnicas formuladas em bases científicas e não na observação da natureza.

---

<sup>2</sup> O próprio uso do termo 'mestre' em substituição a professor é significativo. O termo inspira, mais do que a palavra 'professor', é aquele que possui a sabedoria e os conhecimentos elevados que serão ensinados.

É interessante observar que o processo de modernização do Japão é também um processo de influências do mundo ocidental. No entanto, não é possível afirmar que se rompem os laços com suas tradições. Na verdade, o que ocorre é um processo de adoção de instituições políticas e de organização social de caráter ocidental no seio de uma sociedade que preserva ritos e tradições que caracterizam sua identidade cultural. É nessa relação complexa entre tradição e modernização que surge o judô. Para que possamos entender este processo, é necessário visualizarmos o contexto de produção desta luta japonesa e sua dupla raiz histórica.

Várias foram as religiões e filosofias do extremo oriente que influenciaram a cultura e a mentalidade do povo japonês. Entre elas podemos destacar o Xintoísmo, que era a religião nativa do Japão, o Budismo, filosofia originária da Índia, o Confucionismo, uma doutrina filosófica de natureza não religiosa criada pelo chinês Confúcio e o Tao desenvolvido na China (SUGAI, 2000).

Aproximadamente no primeiro século da era cristã houve um grande intercâmbio de idéias entre Índia, China e Japão. Do produto dessas três culturas nasce uma outra doutrina, o Budismo atualmente conhecido como o *Zen*. A penetração desta corrente filosófica no Japão gerou umas séries de transformações em função dessa nova forma *Zen* de viver (SUGAI, 2000).

As artes marciais eram envolvidas por um espírito de luta conhecido como Budo, que junto com o aprimoramento físico para se adquirir destreza em uma determinada arte, desenvolvia também formas de dominar os impulsos e controlar a vontade. Esta proposta só era possível alcançar através de um árduo treinamento das qualidades próprias da doutrina Zen: a busca da serenidade; da simplicidade; e do fortalecimento do caráter (SHINOHARA, 2000)

Com forte influência do Budismo foi elaborado o Bushido, um código de honra, ética e moral. Conhecido como ‘caminho do guerreiro’, é alicerçado na preservação do caráter, honra, determinação, integridade, espírito de fé, imparcialidade, lealdade e obediência, preconizando uma forma de viver pela conduta de cavalheirismo, respeito, bondade, desprezo pela dor e sofrimento (SHINOHARA, 2000).

Nesse contexto é que Jigoro Kano observa que estes elementos da cultura nipônica poderiam ter bastante utilidade para a educação do futuro jovem. Uma vez que era praticante de jujitsu, transformou as técnicas dessa antiga arte marcial num esporte que pudesse trazer benefícios para o homem além de sua mera utilização como defesa pessoal (SHINOHARA, 2000).

Para a formação dessa nova luta, Jigoro Kano baseou-se em dois estilos de jujitsu. Do estilo Tenjin-Shin-Yô, aperfeiçoou a luta de chão; e do estilo Kitô, aperfeiçoou as técnicas de projeção. Daí, após uma seleção e implementação de novas técnicas surge o Judô “o caminho suave”. Sua primeira escola foi a KodoKan “Instituto do Caminho Suave”, que foi destinada a formação e preparação do homem através das atividades físicas de luta corporal e do aperfeiçoamento moral.

Segundo Keizi (1993), o judô serviu para fortalecer o ânimo para uma nova era. A abertura dos portos japoneses na era Meiji (1878 a 1912) inaugura o processo de modernização, da adoção no Japão de costumes ocidentais e do afastamento de certos elementos da sociedade japonesa tradicional. O sistema feudal foi abolido; a nobreza e as elites passaram

a adotar vestimentas ocidentais; escolas foram espalhadas por todo Japão; o curso primário se tornou obrigatório; o serviço militar se tornou acessível a toda população; o povo foi obrigado a assumir um sobrenome; a classe dos samurais foi excluída por não terem mais senhores feudais para defenderem; assim como foi proibido o porte da espada, entre outras transformações.

Fruto deste mesmo processo, uma série de críticas a grande centralização do poder em certas regiões do país levou à adoção de elementos característicos dos estados nacionais modernos ocidentais, como, por exemplo, a instituição dos poderes legislativo, judiciário e executivo. A idéia de um conjunto de leis que de alguma forma controlasse o poder dos governantes impeliu o Imperador a convocar uma assembléia extraordinária para a formação da primeira Constituição do país<sup>3</sup>.

É no contexto desses acontecimentos de modernização e ocidentalização que o judô começa a aparecer para o mundo. O que se pode observar, é que esta nova luta pode ser entendida como uma expressão deste processo de transformação.

Kano foi um estudioso do seu tempo. licenciado no ano 1881 em letras, formado em Ciências Estéticas e Morais em 1882, é nomeado adido do Palácio Imperial em 1884. Esta proximidade de Jigoro Kano com os círculos de poder local evidencia também sua proximidade com os princípios da Reforma Meiji e com as idéias renovadoras importadas da Europa, em especial no que se refere à educação. Parece que as correntes pedagógicas européias vigentes no séc. XIX influenciaram os pensamentos do professor Kano.

A partir do século XIX, a Educação Física começa a adquirir na Europa, especialmente em países como a Alemanha, Suécia, França e Inglaterra uma posição de destaque (GRIFI, 1989). Inicia-se neste período uma valorização do corpo no âmbito de uma educação integral, cuidando igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos para a criação de um ‘novo homem’ necessário para sustentar e desenvolver o crescimento da produção capitalista (SOARES, 2001).

Importantes estudiosos do final do séc. XVIII e início do séc. XIX como Pestalozzi, por exemplo, entendem o ser humano como um todo, uma unidade inseparável entre corpo e espírito, e entre movimento físico e moral. Sua idéia é que através da ginástica conseguia-se sob o aspecto intelectual uma espécie de auto-controle moderno, sob o aspecto estético presteza física e uma boa postura, sob o aspecto moral o caminho dos preceitos éticos-sociais do dever e pelo aspecto pratico-profissional a capacidade de desfrutar habilmente do corpo e das suas forças internas solicitadas por qualquer profissão ou posição social. O método educativo de Pestalozzi serviu de guia e modelo para diversos educadores do séc XIX (GRIFI, 1989), podendo também ter influenciado os pensamentos de Jigoro Kano também.

Uma característica do judô é a preocupação com a educação. Seu objetivo era que através do treinamento, o praticante conseguisse alcançar características socialmente desejáveis, fazendo do judô um instrumento de formação de valores morais. Não é coincidência que Jigoro Kano já tenha sido chamado de “Pai da Educação Integral no Japão” (SUGAI, 2000).

---

<sup>3</sup> Em 11 de janeiro de 1889 foi promulgada a primeira Constituição do Japão.



Por outro lado, características que nunca foram atribuídas às artes marciais tradicionais apareciam de forma marcante no judô. Por exemplo, as técnicas começaram a ser entendidas e formuladas com base na ciência, no estudo das leis da gravidade, da dinâmica e os princípios de alavanca através da biomecânica, não sendo mais relacionadas à natureza ou aos movimentos dos animais, como no karatê ou no tai chi chuan, por exemplo.

Kano mescla elementos da cultura tradicional tais como o judogui, os rituais hierárquicos e de obediência ao ‘mestre’, com traços modernizantes como a preocupação com a educação integral e o desenvolvimento de um conjunto de técnicas racionalmente construídas. Esta mescla de influências se expressam nos chamados princípios filosóficos do judô, JU (Suavidade); JITA-KIOEI (Bem estar e benefícios mútuos); SEIRYORU-ZEN-YO (Máxima eficiência com o mínimo de esforço).

Uma outra evidência importante das influências da cultura ocidental de um modo geral e, mais especificamente, dos valores associados à prática do esporte na construção do judô reside no contato bastante precoce que Jigoro Kano teve com o Movimento Olímpico. Em 1909, o criador do judô se torna membro do Comitê Olímpico Internacional, tornando-se o primeiro representante dos ideais olímpicos no Japão<sup>4</sup>. O que podemos observar é que mesmo antes de se imaginar que o judô um dia se tornaria um esporte olímpico, fato que veio ocorrer somente em 1964, seu criador, já estava envolvido com o Movimento Olímpico, tendo um contato direto com seus princípios e ideais propostos pelo criador e ideólogo do Olimpismo, Pierre de Coubertin.

Podemos mesmo identificar uma relação e uma certa semelhança de idéias entre o Barão de Coubertin e Jigoro Kano. Idéias que surgem no mesmo período e que de alguma maneira se cruzam.

Tal como Kano, Pierre de Coubertin estava preocupado em construir um conjunto de princípios e valores que garantisse o esporte como uma prática educativa e moralmente boa. Este conjunto de princípios, ele terminou por chamar de Olimpismo. Segundo o Princípio Fundamental nº 2 da Carta Olímpica (IOC, 2001), o Olimpismo é

*uma filosofia de vida que exalta e combina em equilíbrio as qualidades de corpo, espírito e mente, combinando o esporte com cultura e educação. O Olimpismo visa criar um estilo de vida baseado no prazer encontrado no esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito aos princípios éticos fundamentais universais.*

Tendo como objetivo (Princípio Fundamental nº 3): “... colocar em toda parte o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem, na perspectiva de encorajar o estabelecimento de uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana”.

Em um de seus artigos, ‘The Philosophical Foundations of Modern Olympism’, escrito em 1935, o próprio Coubertin busca resenhar seus pontos principais, clarificando sua idéia de Olimpismo como sendo a uma evolução física, moral e espiritual, obtida a partir de árduos

---

<sup>4</sup> Originalmente os membros do COI eram escolhidos por cooptação. Assim, estatutariamente eram considerados como ‘embaixadores’ do movimento olímpico em seus países e não o oposto (TAVARES, 1998).

treinamentos proporcionados por diversas modalidades esportivas (in: TAVARES, 1999). Já para o filósofo inglês Jim Parry (in: TAVARES, 1999), é possível entender o Olimpismo como a proposta de uma “antropologia filosófica”<sup>5</sup> composta dos seguintes elementos:

- Desenvolvimento todo harmonioso do ser humano,
- Em direção a excelência e à realização,
- Através do esforço em atividades competitivas esportivas,
- Sob condições de respeito mútuo, justiça e igualdade,
- Com vistas a criar relações humanas e duradouras de amizade,
- Relações internacionais de paz, tolerância e entendimento,
- e alianças culturais com a arte.

Ainda que o Movimento Olímpico tenha tido um impacto diferenciado no mundo moderno, segundo Tavares (2004) parece ser possível dizer que devido a seu alcance global e dimensão histórica, sua ideologia contribuiu de maneira marcante para a compreensão do esporte como uma prática naturalmente educativa e moralmente boa. Com isso, seria imprudente não considerar o esporte como um dos agentes de formação de códigos éticos e de condutas morais, uma vez que este se tornou uma das maiores manifestações culturais de nossa época. Neste contexto, de acordo com Portela (1999), o conceito de Fair Play (espírito esportivo) é o fio condutor, que através do esporte, transmite os valores que orientam a aquisição de pensamentos e comportamentos éticos fundamentais para uma boa formação de qualquer indivíduo.

Assim, a relação do judô com o Olimpismo no plano dos valores é mais próxima do que se parece à primeira vista. Os ideais propostos por Jigoro Kano e os ideais propostos por Pierre de Coubertin em muitos casos são idênticos: a preocupação com a educação integral através do esporte; a formação moral e ética baseada na noção do auto-controle; a idéia de respeito ao adversário, justiça e igualdade. Kano e Coubertin eram homens de seu tempo, sujeitos às mesmas crenças e que as circunstâncias aproximaram. A relação do criador do judô com o idealizador dos Jogos Olímpicos da era moderna, que durou cerca de 29 anos, sendo interrompida apenas com o advento de sua morte a bordo do navio que o transportava ao Cairo onde se realizava a Assembléia Geral do Comitê Internacional Olímpicos em 1938, nos ajuda a compreender a grande difusão do judô por todo o mundo, e a ligação entre os valores do judô e os valores do Olimpismo.

### **VALORES DO JUDÔ NA VISÃO DE SEUS SENSEIS**

Para que possamos entender o pensamento dos principais senseis de judô do estado do Espírito Santo, serão expostos nesta análise os dados colhidos a partir de uma congruência entre todos os entrevistados e posteriormente as peculiaridades observadas individualmente.

De uma forma geral, foi observado que a idéia dos valores morais citados pelos diferentes entrevistados não se diferencia muito. Quatro características em comum foram relacionadas: [1] disciplina; [2] respeito; [3] hierarquia (que esta relacionada ao item anterior); [4] autocontrole. Como vimos anteriormente, estes são elementos bastante valorizados na cultura japonesa, mas que não refletem necessariamente os princípios

---

<sup>5</sup> Segundo Immanuel Kant é o conhecimento pragmático daquilo que o homem, enquanto ser dotado de livre arbítrio, faz, pode ou deve fazer dele mesmo. Ciência do Homem.

filosóficos do judô<sup>6</sup>. Na verdade, pedagogicamente falando, os valores mencionados parecem estar muito mais próximos do que podemos chamar de uma pedagogia tradicional (Libâneo, 1985). Apenas a idéia de autocontrole como um valor fundamental do judô está relacionada aos chamados princípios filosóficos da luta e a seus valores proclamados. É interessante notar que outros valores mais próximos da tradição como formação de caráter, importância educativa, humildade, fraternidade, cooperação e ajuda mútua foram mencionados apenas de maneira secundária. Portanto, talvez possamos pensar que o que os valores do judô indicados pelos senseis entrevistados sejam mais determinados por sua visão de ensino do que por sua formação em judô.

De todo o modo, considerando a posição de destaque dos senseis entrevistados, foi curioso observar uma certa dificuldade dos professores em definir os valores morais proporcionados pelo judô.

Tal como pressuposto, a construção de uma identidade cultural diferenciada para o judô se assenta em seu caráter ‘japonês’ e na narrativa de sua tradição ‘milênar’. Segundo os entrevistados os valores do judô tem sua origem na “cultura japonesa” ou na “filosofia japonesa”. Neste caso, especificamente esta narrativa pode se desdobrar numa série de imagens poderosas. Assim, os valores do judô têm sua origem nas “antigas formas de combate do Japão”, na “forma de vida dos Samurais, nas “doutrinas adotadas pelo povo japonês, como o budismo, o confucionismo e o taoísmo” ou “a partir do código de honra dos samurais, o Bushidô”. Ainda que o judô não possa ser considerado como uma prática que rompe com qualquer forma da cultura japonesa, isto reafirma a pressuposição de que a narrativa histórica do judô privilegia sua ‘origem ancestral’ desconsiderando as influências de Jigoro Kano, o contexto histórico no qual o judô foi criado e as relações entre os valores proclamados do judô e do esporte ocidental.

De acordo com os entrevistados, a aprendizagem destes valores veio através de seus professores, sendo que adquire um valor maior “os de descendência japonesa”<sup>7</sup>. Isto parece reafirmar a idéia da presença de uma essência japonesa na luta, ou que o judô faria parte de uma ‘segunda natureza’ do japonês não verdadeiramente transmissível<sup>8</sup>. Assim, parafraseando Cucho (2002), a origem japonesa seria o fundamento que definiria os valores do judô e, por extensão, seus senseis de maneira autêntica. Diante desta impossibilidade um dos entrevistados reconhece que as culturas são realmente diferentes, e que seria quase que impossível agir como japoneses, mas que o bom professor deve ter a preocupação em estudá-la para que a tradição do judô não se perca com o tempo.

Ainda que seja possível falar limitadamente de um ‘jeito japonês de ser’ e mais livremente de um ‘estilo japonês de lutar judô’, é uma inversão de fato pensar que o judô define e/ou representa a cultura japonesa. Embora ‘cultura’ possa ser pensada, em parte, como algo a partir do qual nos reconhecemos, ela não pode ser concebida como uma espécie de dado pré-existente a qualquer forma de relação social ou como algo imutável. Deste modo, falar

---

<sup>6</sup> JU (Suavidade); JITA-KIOEI (Bem estar e benefícios mútuos); SEIRYORU-ZEN-YO (Máxima eficiência com o mínimo de esforço);

<sup>7</sup> De fato, para autores como Vera Lúcia Sugai (‘Caminho do Guerreiro’, 2000) haveria uma dificuldade dos professores que não são descendentes de japoneses em transmitir os valores morais do judô.

<sup>8</sup> Vale observar que o entrevistado que teve somente brasileiros como professores, foi o que demonstrou maior limitação ao se expressar durante a entrevista, o que pode estar relacionado ao seu background, e que, de qualquer forma, ilustra o caráter vivo da transmissão cultural.

da tradição do judô como algo a ser mantido parece ignora as mudanças que a sociedade japonesa passou desde a criação do judô. Assim, é razoável falarmos da manutenção de um estilo, de rituais ou de valores, mas é bem menos razoável associarmos sua preservação a manutenção de uma identidade cultural.

Embora o discurso da tradição e da origem estejam perfeitamente referendado por estes senseis, a transmissão destes valores aos alunos exemplifica o caráter vivo da transmissão cultural. Segundo os entrevistados, os valores do judô são transmitidos pela própria prática. Pudemos observar que a forma com que eles aprenderam os valores morais do judô não é a mesma forma com que eles repassam a seus alunos. Este fenômeno de distância entre o que se diz e o que se faz - raiz da distinção entre 'informantes' e 'atores sociais' - não surpreende. Uma expressão que chamou a atenção foi: "Ensinar a disciplina de uma forma mais suave". A comercialização do judô e a transformação de uma sociedade cada vez mais liberal, segundo os entrevistados fazem com que as formas de ensino se adaptem a esta nova ordem com a adoção de um ensino mais flexível. Neste contexto de mudanças sociais, elementos tradicionais como o 'shinai'<sup>9</sup> foram abolidos sem que isto tenha comprometido a identidade do judô.

## CONCLUSÃO

O confronto entre as narrativas e discursos identitários do judô de um lado e o contexto histórico da criação e desenvolvimento do judô de outro, realçam a luta pela determinação de seu significado.

Originalmente a criação deste esporte pode ser vista como a própria expressão da tensão entre continuidade e mudança que a sociedade japonesa estava submetida. Sua posterior transformação em luta nacional de caráter internacional termina com que seus elementos identificadores com o imaginário da cultura japonesa tornassem-se proeminentes. Parece existir uma verdadeira construção de uma identidade japonesa do judô gradualmente ligada ao que se entendem serem seus fundamentos ancestrais.

Em ambientes externos e outras culturas, a reafirmação de sua origem é também uma forma de identificação e singularidade. Neste contexto, 'ser uma arte marcial oriental' diz de maneira simples ao imaginário mais do que qualquer outra coisa.

Esta pesquisa nos dá elementos para reafirmar o papel da 'autoridade' na transmissão de uma cultura (quase) oral, ainda mais no que se refere aos seus valores morais proclamados. Do mesmo modo, podemos refletir como os indivíduos ligados a uma determinada prática (corporal) elaboram sua identidade singular e reafirmam seu papel guardiões da 'tradição'. E por fim, posicionam-se na luta para encontrar e defender um significado e, é claro, extrair um benefício desta posição.

## REFERÊNCIAS

CUCHE, D. A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. 2ª. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

EDGAR, A. & SEDGWICK, P. (eds.) Teoria Cultural de A a Z. São Paulo: Contexto, 2003.

---

<sup>9</sup> Instrumento feito de vara de bambu utilizado pelo professor para reprimir e corrigir as ações dos alunos.

FERES, N.A.L. & KLEIN, M.H.C. Entrevista; Construção de Instrumentos de Medida (apostila). Rio de Janeiro: CFCH / UFRJ, s.d.

GIL A. C. como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIFI, G. História da Educação Física e do Esporte. Porto Alegre, RS: D.C Luzzatto Editores Ltda, 1989.

HOBBSAWM, E. Introdução: A invenção das tradições. In HOBBSAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) A Invenção das Tradições. 2a. ed.. São Paulo: Paz e terra, 1997, pp. 9-23.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. Olympic Charter. Disponível em: <[http://www.olympic.org/uk/organization/missions/charter\\_uk.asp](http://www.olympic.org/uk/organization/missions/charter_uk.asp)>. Acessado em 29 ago. 2001.

LIBÂNIO, José C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

MANDELL, R. Historia Cultural del Deporte. Barcelona: Bellaterra, 1992.

SAID, E. Orientalism. In: GREY, A. & McGUIGAN (eds.) Studying Culture. London: Edward Arnold publisher, 1993, pp. 43-53.

SHINOHARA, M. Manual de Judô Shinohara (apostila) São Paulo: [s.e.], 2000.

SOARES, C. Educação Física: Raízes Europeias e Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

SUGAI, V.L. Caminho do Guerreiro. Vol. I e Vol. II São Paulo: Gente, 2000.

TAVARES, O. Referenciais teóricos para o conceito de Olimpismo. In: TAVARES, O. & DaCOSTA, L.P. (eds.) Estudos Olímpicos. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999, p. 15-49.

TAVARES, O. Valores Olímpicos no Século XXI: entre a continuidade e a mudança. In: FORUM LÍMPICO, 5., 2004, São Paulo. Anais... São Paulo: EEFÉ-USP, 2004.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

GESPCEO

CEFD

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514

Goiabeiras, Vitória, ES

29075-910

## O CORPO DE MULHERES PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO NA ROCINHA

Joana Angélica Vigne<sup>1</sup>-PPGEF- UGF/RJ

*O objetivo deste estudo é averiguar como mulheres de classe sócio-econômica baixa lidam com e entendem seus corpos, no contexto de uma academia de musculação. A metodologia aplica a etnografia utilizando a observação participante e a participação observante em uma academia da Rocinha, no Rio de Janeiro. A população analisada constitui-se de mulheres trabalhadoras e praticantes de tal atividade, com idade entre 18 e 30 anos. Conclui-se com esse estudo que os objetivos e interesses dessas mulheres estão vinculados aos padrões estéticos presentes na mídia.*

### *The Body of Women Practicers of Muscle Building in Rocinha*

*The goal of this study is to verify how women of low income class deal with and understand their bodies in a muscle building academy. The methodology applies ethnography by using participan observation and observant participation in an academy in Rocinha, a low class community in Rio de Janeiro. The subject of study is made up of working women and praticers of such activity, aged 18 to 30. It has been concluded y that the goals and interests among these women are linked to the aesthetic standards present in the media.*

### *El Cuerpo de Mujeres Praticantes de Musculación en Rocinha*

*El objetivo de este estudio es averiguar cómo las mujeres de clase socio- económica baja cuidan y entienden su cuerpo ,en un gimnasio de musculación.La metodología aplica la etnografia utilizando la observación participante y participación observante en un gimnasio en la Rocinha, en Rio de Janeiro. La población analizada es de mujeres trabajadoras, con edad entre 18 y 30 años. Este estudio concluye que los objetivos e intereses de las mujeres están vinculados a los patrones estéticos presentes en la media.*

A busca por um corpo belo, jovem e aparentemente saudável é uma das grandes preocupações da sociedade contemporânea. O interesse em cuidar de e exercitar seu corpo, a fim de aproximá-lo dos padrões corpóreos atuais é intenso, e atinge grande parte da população. Hoje, o corpo conseguiu muita importância e é alvo de múltiplas preocupações, passando a ter dimensão própria, necessitando investimentos de tempo, dinheiro e dedicação pessoal. Stoer nos diz: *a expressão “século do corpo” pode ser vista em duas dimensões: pela importância que o corpo assume enquanto objeto e estudo e pela assunção da consciência da importância dos valores e práticas corporais*” (2004, p .32).

Através das imagens presentes na mídia, são expostos estereótipos de beleza feminina possíveis apenas a uma reduzida parte da população, padronizando valores corpóreos e desestimulando a individualidade genética e as características pessoais. A padronização corporal não ocorre apenas através da imagem, mas também nas maneiras como a mulher entende, lida com, cuida, renega e deseja o próprio corpo.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, orientador Prof.Dr. Sebastião Josué Votre.

A cultura corporal em que vivemos facilita ou dificulta a inserção social, dependendo do corpo que se possui. Em uma sociedade em que a aparência é valorizada, o corpo torna-se o cartão de apresentação do indivíduo (Goldemberg, 2004, p. 84). Dependendo de como é ou foi transformado esse corpo, ele se aproximará do ideal corpóreo de determinado grupo social, estando o indivíduo inserido ou não nesse meio, econômica e socialmente. O corpo presente na mídia, como modelo de satisfação pessoal e mesmo de felicidade, passou a ser objeto de consumo desejável.

O objetivo deste estudo é averiguar como mulheres de classe sócio-econômica baixa entendem seus corpos e se empenham na manutenção e/ou melhoria de suas imagens corporais. As praticantes transitam em outros segmentos e sobretudo têm acesso às mesmas informações das classes superiores, pois compartilham alguns ambientes como: praia, condução, igreja e shows gratuitos na praia, entre outros.

A metodologia utilizada nesse estudo é a análise etnográfica, que resulta de observação constante das falas, práticas e atitudes, bem como de vestuários, jóias, calçados e maquiagem (na linha de Geertz, 1989), utilizando observação-participante e participação – observante de um projeto em curso, que analisa as imagens corporais de mulheres praticantes de musculação em uma academia na favela-bairro Rocinha, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, “ensanduichada” entre três bairros de classe média e alta: Gávea/Leblon e São Conrado. A população analisada constitui-se de mulheres trabalhadoras, praticantes de musculação na academia acima citada, com idade variando entre 18 e 30 anos.

Em um primeiro momento, pareceu-me que a observação assistemática e a entrevista seriam suficientes para análise. Porém, ao longo do processo constatei que minha prática nas atividades me aproximava das entrevistadas, pois estaríamos vivenciando e dividindo as mesmas expectativas. Nos encontros, percebi que o objetivo dessas mulheres com a academia é o de melhorar a aparência física através da malhação e identificar-se com suas mulheres-ídolo. A comparação de seus próprios corpos com os corpos dessas mulheres-modelo produz uma insatisfação constante das mulheres que lutam por enquadrar-se em determinados padrões. Mallysse, referindo-se às pessoas que optam por modelar o próprio corpo, mostra que “...*mesmo gozando de perfeita saúde, seu corpo não é perfeito e “deve ser corrigido” por numerosos rituais de autotransformação, sempre seguindo os conselhos das imagens- normas veiculadas pela mídia*” (2000, p. 93). Corroborando essa afirmação, apresento fragmentos de falas das praticantes e seus significados, sobre seus objetivos com a musculação: “secar e pegar massa”, perder gordura e aumentar massa magra; “ganhar massa e definir”, para quem é magra e quer definir a musculatura; e “manter”, para quem possui um corpo de acordo com os padrões e quer conservá-lo como está.

A literatura sobre o tema nos mostra que ao longo da história o corpo sempre esteve inserido em diferentes tipos de preconceitos ou até mesmo esteve influenciado pela sociedade. Durante sua evolução biológica, cultural e social o homem percebeu a importância do seu corpo no meio de que ele fazia parte.

Com as evoluções ocorridas ao longo dos tempos, os interesses pelo corpo foram modificando e passaram a ser, também, reflexo da sociedade vigente. Com o fortalecimento do capitalismo, durante o século XX, o lucro e a produção passam a ser o principal objetivo da sociedade. O homem passa a ficar em segundo plano, o importante é ter e não ser. A competitividade cada vez maior pode levar a um distanciamento do próximo e até de uma auto-reflexão.

Os corpos do capitalismo são oprimidos e aprisionados camuflados por padrões impostos como os grandes verdadeiros objetos de consumo e de inclusão social.

*“...Padrões de estética, variam de uma época a outra, valorizando ou desvalorizando as formas do corpo. A mulher rechonchuda, já foi considerada “bela e sensual”. Hoje, em plena era do “culto ao corpo”, a mulher vai a academia de ginástica para “malhar”. É a beleza do nosso tempo.”(Rector, pág.5)*

A mídia, transmite padrões de beleza onde o corpo passa a ser o grande objeto de consumo, refletindo a moda e os costumes da sociedade. A imposição de um padrão de corpo gera agressão; “maus tratos” ao corpo, perpetrados pelo próprio indivíduo, camuflados pela estética em busca de um ideal corpóreo determinante na sua aceitação social, sexual e identidade pessoal. Ter um corpo dentro dos padrões estipulados pela mídia significa que se está “dentro” dos ideais valorizados pela sociedade capitalista.

*“... nas sociedades de consumo, como a nossa, as imagens de corpo são vendidas como o invólucro de cores, aromas e sabores que fazem dele objeto de desejo. Por ser algo a ser alcançado, construído, conquistado, o homem se torna escravo de seu corpo / forma / espetáculo. Enquanto obra de arte, o corpo é para ser visto e, portanto, precisa ser essencialmente plástico. Assim é o corpo espetáculo: existe para ser contemplado”. (Teves, 2001, p.31).*

Para se alcançar determinado patamar, são necessárias penitências, tais como: horas de “malhação” por dia, dietas, cuidados estéticos, entre outras. Seria uma associação com o imaginário religioso, onde para se alcançar o céu é necessário passar pelo sacrifício.

A mídia propaga padrões de beleza e elege musas do momento, devido à beleza de seus corpos. Transformando pessoas normais em notoriedades, não pelo que são, mas pelos corpos que possuem. O corpo mostrado pela mídia passou a ser sinônimo de *status*.

*“... A nossa aparência física é culturalmente programada. A aparência que temos é aprendida, pois não nascemos com ela. Conformamos e adaptamos o corpo segundo padrões sociais estabelecidos e adotados por convenção.”(Rector, pág.6)*

O corpo atual é muito valorizado em nossa sociedade. Tudo o que nos cerca influencia nosso corpo. E essa massificação tende a nos tornar alienados diante da consciência corporal e da individualidade de cada corpo. Buscamos alcançar, a qualquer custo, corpos padronizados que nem sempre condizem com o nosso. É necessário que saibamos reconhecer os limites de cada um, para podermos reencontrar e identificar o significado de corpo de cada indivíduo.

Os corpos presentes e em destaque na mídia são corpos, esguios, magros com músculos definidos, aparentemente saudáveis e principalmente felizes e satisfeitos. Mesmo vivendo em uma sociedade e conseqüentemente, em uma mídia consideradas livres, esse modelo de corpo oprime a grande parte da população que, ao desejá-lo, renega seu corpo natural.

*“... nesta cultura, que classifica, hierarquiza e julga a partir da forma física, não basta não ser gordo(a) – é preciso construir um corpo firme musculoso e tônico, livre de qualquer marca de relaxamento ou de moleza (Goldemberg, 2002, p.31). A gordura, a flacidez ou a moleza são tomadas como*



*símbolo tangível da indisciplina, do desleixo, da preguiça, da falta de certa virtude, isto é, da falta de investimento do indivíduo em si mesmo”.*

Esta idéia transmitida pela mídia, de que com o meu corpo perfeito atinjo *status*, felicidade, sucesso e autonomia, é reflexo da sociedade em que vivo, onde conforme já dissemos, o ter é mais valorizado do que o ser. E para fazermos parte do contexto, devemos obter esse corpo tão sonhado, pois ao possuí-lo, independentemente dos sacrifícios que fiz, serei um exemplo a seguir. Não sou o meu corpo, obtive-o, paguei por ele.

Cabe ressaltar que para se alcançar esse padrão estético, é necessário aliar uma alimentação saudável, equilibrada e de qualidade às atividades físicas. O que ocorre é que muitas dessas mulheres não se alimentam de maneira adequada para obterem seus resultados de forma mais rápida, de acordo com o relato do professor da academia, que insiste em falar sobre a importância de uma boa alimentação.

Roupas e calçados adequados para a prática de atividades físicas, principalmente de marcas conhecidas e famosas como: NIKE, ADIDAS e REEBOK são usados na prática de musculação pelas alunas e cuidadosamente escolhidos. Brincos, colares, pulseiras, prendedores de cabelo, perfumes e alguns tipos de maquiagem como batom e *gloss*, são artifícios que não podem faltar, auxiliando no charme, beleza e vaidade. No momento de convívio na academia esses acessórios, às vezes de forma ostentatória, às vezes sutilmente, são utilizados, para valorizar a forma de falar, de mexer nos cabelos e nos seus gestuais. Conformam-se ao previsto por Maffesoli, em quem se lê:

*“Assim, os modos de vida cotidiana, a maneira de se vestir, de se pentear, de falar, de se comportar com o outro, a vida sexual..., tudo isso é, cada vez mais, tributário dos estereótipos veiculados pelas canções e pelos modos de ser dos grupos em questão. Ora, esses valores que se capilarizam no conjunto social são “corporeizados” de parte a parte. Sensuais, imaginais, imanentistas, eles lembram, de um modo trágico, que tudo deve desaparecer, que é preciso, portanto, gozar tudo e imediatamente. Mas a particularidade desse hedonismo é que, tendenciosamente, ele é coletivo: o corpo que se mostra é, nas suas diversas modulações, um corpo coletivo (1996, p. 184)”.*

A análise preliminar dos dados e a observação mostram que todos esses cuidados tomados pelas praticantes são para se enquadrarem nos modelos corpóreos presentes na mídia, substanciando Mc Creary e Sasse (2000, p.142).

*“ressaltam que modelos de revistas, comerciais de TV, atrizes e personalidades, em geral, veiculam, implícita e explicitamente, a concepção de que as mulheres de sucesso devem ser magras, musculosas, exercitadas e submetidas constantemente a dietas. Escrevendo sobre a crescente obsessão entre as mulheres pela aquisição de um corpo ideal, os autores indicam que até mesmo bonecas têm reforçado a adoção de um padrão estético fora da realidade”.*

Embora sem ter feito levantamento de dados de outros extratos sócio - econômicos, sou de parecer que as atividades e objetivos da musculação na Rocinha são muito parecidos aos do “asfalto”, quase similares. As praticante de musculação na Rocinha querem ser magras, definidas, “saradas”, “com tudo em cima” para poderem se mostrar e serem valorizadas nos ambientes em que transitam e/ou que freqüentam. A preocupação

com a imagem, tanto corporal como de vestuário, influencia no comportamento e nas atitudes do grupo, não distinguindo classe social. A busca pela melhor aparência está presente em distintas classes sociais, sendo as preocupações e cuidados efetuados pelas mulheres os mesmos, independentemente da classe sócio-econômica a que pertencem.

Referências Bibliográficas :

GEERTZ, C.A **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos Editora S.A), 1989.

GOLDEMBERG, M. **Nu e vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PIRES, A, G, **A educação física e o corpo: concepções de mestrados** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.

RECTOR, M; TRINTA, A, R. **Comunicação do corpo**. São Paulo: Ática, Série Princípios.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STOER, S. R. **Os lugares da exclusão social**:um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

TEVES, N. **Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer**. Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

Gtt: Corpo e cultura  
Pôster

## O CORPO QUE DANÇA... TENDÊNCIA MODERNISTA E A APROPRIAÇÃO DO FENÔMENO CORPOREIDADE

José Aelson da Silva Júnior  
Graduado em Educação Física/ Unimontes  
Elisângela Chaves  
Mestre em Educação/ UFMG  
Universidade Estadual de Montes Claros/ Unimontes e Funorte

A presente pesquisa é uma contribuição para a área da dança, contextualizando, através de uma abordagem filosófica, a concepção de corpo adotada pela Dança Moderna a partir dos estudos de Rudolf von Laban. A análise evidencia uma estreita relação com a concepção fenomenológica de corpo de maneira implícita nos textos de Laban, que em suas obras expõe claramente uma concretude filosófica, um conceito específico para o corpo que dança.

La actual investigación es una contribución para el área de la danza, contextualizando con subir filosófico, el concepto del cuerpo adoptado para Dança Moderna, de los estudios de Rudolf von Laban. El análisis evidencia una relación estrecha con el fenomenológica concepto del cuerpo de la manera implícita en los textos de Laban, eso en sus obras no exhibe un filosófico concretude claramente un concepto específico para el cuerpo que baila.

The present research is a contribution for the area of the dance, context through a philosophical boarding, the conception of body adopted for Modern Dance, from the studies of Rudolf von Laban. The analysis evidences a narrow relation with the phenomenologica conception of body in implicit way in the texts of Laban, that in its workmanships it does not display a philosophical solidity clearly a specific concept for the body that dances.

### INTRODUÇÃO

O que é a dança?

Para Garaudy (1980), dançar, é antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza, é participar do movimento cósmico e do movimento sobre ele. Citando Kurt Joos, Garaudy nos apresenta a dança como expressão concentrada em um núcleo de realidades, mais densa do que a realidade cotidiana.

Historicamente é comprovado que a dança como um dos conteúdos da cultura corporal de movimento tem um papel fundamental na produção de cultura do ser humano, pois, sempre foi e ainda é uma maneira de expressão<sup>1</sup>.

À dança tem sido atribuído em todos os tempos os mais variados conceitos, relacionando-a à motricidade e à experiência rítmica inerente ao ser humano, porém, essa admite em muitos de seus conceitos a sensibilidade e a emotividade de quem participa do

<sup>1</sup> Apresentação da professora Izabel Coimbra (org.) no IV Seminário Nacional de Dança Contemporânea, na UFMG em novembro de 2004.

universo da dança, evidenciando em suas citações a satisfação e o prazer de dançar. Qual a intenção da dança?

Diante dessa pergunta, Mary Wigman<sup>2</sup> diz: “\_se eu soubesse o que minhas danças querem dizer eu não teria motivo para dançá-las”.

O que a sua dança representa para si e para os outros não se pode mensurar ou mesmo equivaler em paralelos, pois, partem da distinta percepção humana que categoriza e julga um mesmo fato de formas bem distintas.

Desenvolvida hoje sobre inúmeras lentes, a dança apresenta textos e métodos próprios, diferenciados e influenciados por diferentes concepções da escola de arte moderna e pós-moderna.

A reflexão acerca da corporeidade é foco de estudo e criação na dança, e em especial na Dança Moderna. - movimento inspirado nas aspirações e vivências humanas, nos elementos naturais e fatos contemporâneos. Uma dança que faz pensar, uma interrogação presente nos movimentos de quem dança.

Este estudo aborda a análise da concepção de corpo na Dança Moderna, através das obras de Rudolf Laban, a partir do pensamento da Filosofia no início do século XX. Tendo como base o corpo numa perspectiva fenomenológica, procuramos correlacionar as idéias do referencial utilizado devido à proximidade de seus conteúdos referentes tanto à concepção fenomenológica de corpo, quanto à imagem e o papel do corpo na Dança Moderna.

## A DANÇA MODERNA

Essa proposta libertária, natural e subjetiva de dançar é o pilar do movimento modernista na dança. Pode ser observada nas obras de Rudolf Laban, que publicou seu estilo e novas tendências para a dança de acordo com suas experiências que viriam futuramente a influenciar todo o mundo. A história da Dança Moderna tem a participação e influência de grandes nomes da dança como: François Delsarte (1811-1871) que identificou princípios fundamentais da Dança Moderna – Isadora Duncan (1878-1927) pioneira da dança moderna no mundo – Charles Weidman, Martha Graham e Doris Humphrey fundadores da escola moderna americana, entre outros.

François Delsarte, citado por Bourcier (2001), constata que há uma emoção, há uma imagem cerebral que corresponde a um movimento ou, ao menos, uma tentativa de movimento. Segundo ele, a intencionalidade do sentido comanda a intensidade.

Para Garaudy (1980), Isadora Duncan trouxe não uma técnica nova, mas uma nova concepção da dança e da vida. Realizou uma unidade profunda entre sua dança e sua vida e, para realizar esta unidade, rompeu com as convenções e os códigos que há séculos a sufocavam. Aí percebemos a ruptura dessa nova apropriação que a dança faz do corpo. Um corpo que agora se comunica utilizando uma linguagem nova que questiona e faz pensar. O sentido e a interpretação que a ela é dada não é o principal, mas sim a oportunidade de se fazer pensar distante de um mundo cor de rosa, de príncipes e princesas em sua trama óbvia do “... e foram felizes para sempre”.

Para Martha Graham, citada por Garaudy (2001), “o movimento não é produto da invenção, mas da descoberta e, singularmente, das possibilidades de exprimir a emoção”. Para ela o homem é a finalidade da ação coreográfica, o homem confronta com os problemas da sociedade atual.

Marcado pela significância de seus estudos abordaremos, em especial, as obras de Laban ao nos referirmos ao corpo na Dança Moderna. Rudolf von Laban foi um dos

---

<sup>2</sup> Discípula de Laban e grande influente no movimento da Dança Moderna, citada por Arnaldo Alvarenga (palestrante) no IV Seminário Nacional de Dança Contemporânea, na UFMG em novembro de 2004.

protagonistas do movimento modernista no início do século XX que buscou libertar o movimento de todas as suas restrições. Ele emancipou a dança da música e de qualquer convenção de passos à arte dramática. Tinha como princípio básico o espaço, o tempo e o peso onde fluem todas as expressões do movimento.

Quando falamos de princípios e não de técnicas ressaltamos que a origem do conhecimento articulador de nossa arte não está na assimilação mecânica da informação e repetição sem consciência, mas no manipular de elementos, instrumentos e idéias em função de uma política individual ou de grupo. (Madureira citado por Bisse, 2001).

Assim como outros artistas contemporâneos, Laban aboliu a mecanização do corpo e movimento, participando deste o ser como um todo motivado por seus orgulhos internos e meio externo, na exposição de um ser enquanto dois, corpo-consciência e sujeito de sua dança. Como afirma Laban (1978):

O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade.

A Dança Moderna vem propor uma nova forma de se perceber o mundo. Uma dança natural e intelectual, diferente da dança copiosa de outros tempos, um protesto, uma interrogação inconstante e mutável que trafega pela emotividade de quem dança e pela sensibilidade de quem assiste.

O esforço do século na dança e nas outras artes foi recuperar a expressão subjetiva do indivíduo e do grupo [...] a dança Moderna fazendo do corpo inteiro, centrado em si, um instrumento controlado de expressão e de criação, deu novamente à arte e, em particular, à dança seu papel mais importante: desenvolver uma arte que é a própria vida, que é a única em que o próprio artista é a sua obra. (ibide)

Ainda nos lembra Garaudy (1980), que “contrariamente à dança romântica do século XIX, que era a evasão da sociedade industrial, a Dança Moderna procurava recriar os movimentos partindo de dentro, buscando criar uma ordem humana”.

Segundo Laban (1978), o dançarino participa seu mundo interior, ou seja, a consciência que tem de si e do mundo através do movimento humano. E esse faz desse movimento uma expressão simbólica de seu ator e protagonista na dança numa linguagem não verbal e intransmissível pela escrita ou simples verbalização. Para Laban (1978), “foi na dança, ou pensamento por movimentos, que o homem a princípio se apercebeu da existência de uma certa ordem em suas aspirações superiores por uma vida espiritual”.

O pensar por movimento poderia ser considerado como um conjunto de impressões de acontecimentos na mente de uma pessoa, conjunto para o qual falta uma nomenclatura adequada. Este tipo de pensamento não se presta a orientação do mundo exterior, como o faz o pensamento através das palavras mas, antes,

aperfeiçoa a orientação do homem em seu mundo interior, onde continuamente os impulsos surgem e buscam uma válvula de escape no fazer, no representar e no dançar. (Laban, 1978).

Como pudemos observar, exprimir as emoções através dos movimentos do corpo humano era a meta de Laban e de todo o movimento da Dança Moderna. Ele não utilizou os movimentos para formar figuras, como no balé clássico, nem para sugerir ritmos: o movimento era para ele, a manifestação exterior de um sentimento interior.

Garaudy (1980), nos confirma isso ao dizer que “a dança penetra no mundo do silêncio onde o homem, para além do gesto utilitário, antecipa o seu próprio futuro”.

Frederick W. Taylor, o iniciador da ‘gestão empresarial científica’, foi uma das pessoas que se atentou ao mistério do movimento humano, sob um ponto de vista novo. Seu objetivo era aumentar a eficácia dos trabalhadores. Inspirado no taylorismo, Laban faz do movimento mecanizado uma dança, dando sentido em suas coreografias à contemporaneidade típica da Dança Moderna. Sua ligação ao taylorismo se deu à busca da eficiência do corpo na eficaz utilização dos movimentos para expressão na dança. No entanto, a eficiência biomecânica não caracteriza, nesta proposta de dança, uma mecanização desta arte.

Nesta perspectiva o corpo retorna à natureza, um corpo livre e saudável.

O homem tem a capacidade de compreender a natureza das qualidades e de reconhecer os ritmos e as estruturas de suas seqüências. Tem a possibilidade e a vantagem do treinamento consciente, que lhe permite alterar e enriquecer seus hábitos de esforços até mesmo sob condições externas desfavoráveis. (Laban, 1978).

Para Garaudy (1980), uma das mais ricas contribuições, de Laban, para a criação da Dança Moderna foi o estudo desta imensa poesia do movimento e das leis do movimento que regem ao mesmo tempo a dança e o trabalho. “... esta estreita ligação com a vida, esta integração da alma e do corpo em um todo único, no qual toda a pessoa está engajada, permite à dança ter um papel educativo”. Aqui pudemos perceber então uma nova forma de se ver o corpo na dança. Através da Filosofia encontramos um corpo fenômeno, um corpo reativo, bem como o concebido pela fenomenologia de Merleau-Ponty.

Em Dança Educativa Moderna, Laban nos mostra uma dança que educa através do movimento. A dança assume um papel simbólico, que vai além da ‘dança pela dança’. Assim como na fenomenologia, o corpo para a Dança Moderna, evidenciada em suas obras e de outros colaboradores do movimento modernista, parece compartilhar de percepções bastante próximas, se não a mesma para a concepção de corpo, já que os dois movimentos comungam de um mesmo momento histórico no início do século XX.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta análise podemos observar implicitamente uma linguagem fenomenológica no corpo interativo, matéria e essência, que se apresenta nos movimentos atribuídos à Dança Moderna. Ela possui uma ligação explícita com o expressionismo, onde o conteúdo emocional e as reações subjetivas exercem forte domínio sobre o convencionalismo e a razão.

O corpo apresenta-se inteiramente na dança, onde a intencionalidade de seus movimentos expressos no figurativo é perceptível a todos. Uma ação para vários olhares. Olhares que ilustram, cada um, uma forma própria e subjetiva de assistir ao espetáculo.

Acreditamos que o papel da Dança Moderna, enquanto expressão artística que aproxima o contemporâneo da platéia, é o de questionar e apontar para aquilo que faz parte de nossa vida (o que se apresenta diante de nós) e não o de apenas comunicar-se.

É necessário que o diálogo entre corpo e consciência encenado nos palcos venha incomodar, mexer com o íntimo do outro, trafegando por vias próximas do núcleo humano, mesmo que de forma tênue.

O corpo fala daquilo que está cheio, sua inter-relação com o mundo interno e externo reproduzem gestos próprios, e de significados pessoais. Assim como imaginamos movimentos sensíveis e graciosos quando falamos de amor, ou em movimentos bruscos quando falamos de ódio e raiva. Temos a ligeira impressão do que se tematiza na dança através de sua expressão produzida nos gestos e na expressão dos dançarinos.

Diante do discurso de Laban, aplicado a seu método e sua dança, observamos uma estreita relação com a concepção fenomenológica de corpo, ou seja, onde os dois diálogos, tanto de Laban quanto da fenomenologia, são correlatos, mesmo que de maneira inconsciente por parte daquele, uma vez que não é abordado em nenhum momento em suas obras a concretude filosófica de um conceito específico para o corpo na dança.

Mesmo sem a pretensão de confirmar uma concepção de corpo na Dança Moderna, Laban, ao desenvolver seus textos sobre a dança, exprime indicadores de uma concepção corporal, mesmo sem fazer uso de uma bibliografia específica que aponte tendências filosóficas à sua escola e/ou método de dança.

O olhar da filosofia sobre o corpo no início do século XX é o mesmo sobre o qual a Dança Moderna se apropria: um corpo que fala e através da dança se expressa visivelmente diferente.

Merleau-Ponty (1975), pensando em Marx, escreve em seu livro, Fenomenologia da Percepção:

É verdade, como disse Marx, que a história não caminha sobre a cabeça, mas é verdade igualmente que ela não pensa com os pés. Melhor dizendo, não temos que nos ocupar nem com sua cabeça nem com seus pés, mas com seu corpo.

A história que construímos em nosso corpo é firmada sobre o sujeito que também se constrói, e sua orientação se baseia nos códigos nele armazenados. Basta um estímulo qualquer para que em frações de segundos procuremos, nesses códigos, respostas prontas que determinam uma ação.

Merleau-Ponty (1975) afirma que “a perspectiva torna o objeto uma presença ante meu olhar”. E mais “o invisível é o relevo e a profundidade do visível”. Assim sendo, torna-se um erro atribuir múltiplos olhares sobre um único corpo na tentativa de conhecê-lo pela análise criteriosa de suas partes - dissecar a procura de respostas.

Como salienta Freitas (1999):

[...] conhecer é também deixar de ver. Quando eu conheço algo, aproprio-me dele, trago-o para meu universo de referências e deixo de olhar para todas as particularidades que caracterizam aquele algo como único, singular. Meu olhar torna-se estagnado; olho para fatos e imagino soluções para os problemas que eles supõem [...] não me abro às suas possibilidades, porque não há para mim perspectivas não vistas; o objeto é linear e dele me aproprio, não vejo um objeto que se mostra.

Nesse sentido o olhar é melhor que o conhecer, já que como observadores contemplamos o corpo integralmente. É um conjunto que a nós se apresenta in natura e intencionalmente verdadeiro. Como cita Morais apud Freitas (1999), “o olhar saboreia o invisível naquilo que vê, não depara problemas, mas desvela mistérios, não se apropria de fatos, mas se maravilha com fenômenos”.

A subjetividade e o direcionamento que damos ao olhar adquire uma dimensão estritamente fenomenológica que também pode ser observado na dança. Um corpo que se utiliza da dança e vice-versa na condição de expressão e instrumento do transitar corpo-consciência harmoniosamente.

Uma vez sentido, o movimento se faz arte pura, participada da consciência corpo-divindade em sua voz simples ou intensa, porém similarizada, na solidez de sua fala, refinada a um bom apreciador, que não se dá ao trabalho de intervir, mas apenas apreciar e se encantar com uma vida em unidade que ali vê bailar.

O sujeito que assiste pode também se envolver e o mesmo se tornar dança, uma vez que, subjetivamente, se aproprie dos mesmos esforços; - esforço enquanto natureza intrínseca e virtual que o leva a se movimentar de forma copiosa ao outro.

Acreditamos ser de grande valia entendermos a dança com a seriedade e o status atribuído a outros assuntos, uma vez que ela trata de elementos tão presentes ou próximos a nós, constituintes de nossa existência: como o corpo humano. Já que este é instrumento ativo de nossas relações no mundo, manifestas nos palcos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUCIER, Paul. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes 2a edição, 2001.

BISSE, Jaqueline de Meira. Arte e técnica e as tendências no universo da dança. In. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (13.: 2003, Caxambu). Anais... [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2001.

CHAUÍ, Marilene. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Atica 6a edição, 1995.

FREITAS, Giovanina Gomes de. O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GUEDES, Claudia Maria. “Corpo desvelado”. In: MOREIRA, Wagner W. (org.). Corpo presente. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus, 3a edição, 1978.

\_\_\_\_\_. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1971.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

José Aelson da Silva Júnior



## O DISCURSO IDENTITÁRIO DA CAPOEIRA NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS ESPORTE - RBCE

Juliana Azevedo de Almeida  
Graduando em Educação Física – UFES

### RESUMO

*A capoeira é uma manifestação cultural e, sendo assim, modifica-se continuamente. A sua incipiente historiografia e a "capoeira contemporânea" vem sendo tema de discussões e produções acadêmicas carregadas de diferentes conceitos e significados para os termos cultura e identidade étnica e/ou nacional. O objetivo deste estudo é identificar quais noções e conceitos de cultura e identidade estão presentes nos artigos sobre capoeira na RBCE e, a partir daí, discutir alguns mitos identitários presentes no discurso da capoeira no Brasil.*

### ABSTRACT

*The "capoeira" is a cultural manifestation and, therefore, it modifies continually. Its incipient historiography and the "contemporaneous capoeira" have been a theme of debates and academic productions full of different concepts and meanings for the terms culture and ethnic and/or national identity. The aim of this study is to identify which notions and concepts of culture and identity are present in the articles about "capoeira" in the BMSC (RBCE) and, from then on, to debate some identity myths present in the speech of "capoeira" in Brazil.*

### RESUMEN

*La "capoeira" es una manifestación cultural y, por lo tanto, se modifica continuamente. Su historiografía incipiente y la "capoeira contemporánea" han sido un tema de discusiones y de producciones académicas cargadas de diversos conceptos y significados para los términos cultura e identidad étnica y/o nacional. El objetivo de este estudio es identificar qué nociones y conceptos de la cultura e identidad están presentes en los artículos acerca de la "capoeira" en la RBCE y, de entonces discutir algunos mitos de la identidad presentes en el discurso de la "capoeira" en Brasil.*

### INTRODUÇÃO

A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira criada pelos escravos como forma de luta contra opressão, luta esta que se travou nos planos físico e cultural [...].

Como elemento ativo da dinâmica cultural, hoje, a capoeira apresenta contornos bem diferentes daqueles que a originou. Sua crescente desportivização, sua inserção no contexto educacional e a grande investigação acadêmica tem levado esta manifestação a ganhar mais espaços institucionais, sendo considerada um importante instrumento de análise de aspectos relacionados à população e a cultura brasileiras. (MELLO, 1999, p.12)

Através desse trecho de Mello, podemos observar que a capoeira, como qualquer outro segmento cultural, acompanha a dinâmica social e, sendo assim, modifica-se continuamente.

Através da experiência prática e acadêmica com a capoeira, pude perceber que existe, no campo da Educação Física, um discurso identitário da capoeira com características que, a primeira vista, pareceram-me conservadoras e objetivistas.

Segundo Cuche (2002, p.237), o conceito de cultura é engendrado e confundido com o de identidade e raça. Para o autor parece existir um “certo desprezo pela definição científica da palavra”.

Nesse sentido, analisar os artigos de capoeira presentes na RBCE pode-se revelar quais noções de cultura e identidade circulam no campo da Educação Física. Através da interpretação dessas noções, baseando-se nas obras de Geertz (1989) e Cuche (2002), esse estudo pretende discutir alguns mitos identitários presentes no discurso da capoeira no Brasil, auxiliando na construção de novos conceitos e propostas baseados na dinâmica social.

### **ALGUNS CONCEITOS E NOÇÕES DE CULTURA E IDENTIDADE X CAPOEIRA NA RBCE**

A incipiente historiografia da capoeira e a “capoeira em sincronia com o nosso tempo” vêm sendo tema de discussões em diversas produções acadêmicas carregadas de conceitos e significados diferenciados para os termos cultura e identidade étnica e/ou nacional.

Fazendo-se o levantamento de artigos de capoeira em renomadas revistas de Educação Física (como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, a Comunidade Esportiva, a Revista Motivivência, entre outras) percebeu-se que nenhum estudo ou análise foi realizado procurando identificar e interpretar os discursos sobre capoeira no Brasil.

Diante dessa lacuna, o estudo iniciou-se através de um levantamento dos artigos de capoeira presentes na RBCE. No estudo exploratório observou-se que os conceitos e noções de cultura e identidade, às vezes, se confundem, produzindo discursos que, a primeira vista, pareceram conservadores, objetivistas e até contraditórios.

Cuche (2000) explica que os objetivistas determinam critérios de identificação cultural como a origem comum, a língua, a cultura, a religião, o vínculo com um território, etc. Sem esses critérios um grupo não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica.

Essa confusão pode ser observada através da análise desses dois trechos extraídos de diferentes artigos de capoeira:

É muito difícil apontar caminhos para superação deste quadro no âmbito da capoeira [...].

Se há hegemonia de um determinado padrão estético, deve-se iniciar a construção de uma contra-hegemonia [...]. É importante que esta contra-hegemonia esteja fundamentada num indivíduo autônomo, consciente de seu corpo e de suas ações, não em outros clichês gestuais diferentes dos hegemônicos”. (VIEIRA, 1989, p.64)

“Afinal, a capoeira é um palco de tensões onde forças reprodutoras e transformadoras coexistem dinamicamente”. (FALCÃO, 1996, p.64)

Fazendo uma análise, ainda que superficial, desses trechos podemos identificar discursos bem diferentes relacionados ao processo de aculturação que é definido como

o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre

grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos. (Memorando para o estudo da aculturação, 1936, apud CUCHE; 2000, p.115)

Essa situação é observada, pois no primeiro trecho citado, Vieira propõe uma contra-hegemonia que, no contexto do artigo, serviria para impedir ou modificar o fato de que a capoeira vem assumindo novas formas de prática às quais o autor chama de clichês, que, segundo ele, são impostos pelos grupos de elite. Sendo assim, esse autor parece ignorar o conceito de aculturação, já que o mesmo propõe uma contra-aculturação que, conforme Cuche, não pode ser decretada. “É apenas um tipo, entre outros, de uma nova estruturação cultural. Ela não produz o antigo, mas o novo”. (2000, p.104)

No segundo trecho, percebemos que Falcão reconhece que a capoeira é dinâmica e também se modifica conforme as lutas sociais.

Com esses exemplos podemos começar a identificar diferentes entendimentos dos conceitos de cultura nesses artigos estudados. No exemplo seguinte, parece haver um desconhecimento do termo identidade cultural, produzindo um discurso com características conservadoras e objetivistas:

A pesquisa pretende investigar como a desportivização da capoeira ao longo dos tempos vem descaracterizando-a.

O estudo pretende, assim, resgatar a identidade da capoeira nas suas origens, analisando os interesses externos que a modifica. (CORDEIRO, 1991, p.104)

Essa autora parece basear-se na idéia de que as características presentes nas origens da capoeira são determinantes para sua identificação e que a sua desportivização faz com que ela perca sua identidade cultural. Ela parece desconhecer que a identidade cultural não é “definível de uma vez por todas” (CUCHE, 2000, p.202). “Ela se constrói, se desconstrói e se reconstrói segundo as situações”. (ibid., p.198)

Geertz e Cuche, estudiosos do tema, explicam que a cultura e a identidade são construídas continuamente, em um processo de relacionamento dos grupos e através das lutas sociais.

Para melhor esclarecimento, Cuche (2000, p.177) define que “a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseadas na diferença cultural” e Sapir (1949, *apud* CUCHE; 2000, p.105) esclarece que uma cultura é um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações”.

É importante ressaltar que esses conceitos, na maioria das vezes, são desconhecidos quando se trata da capoeira e que a “análise cultural é, ou deveria ser uma adivinhação dos significados, uma avaliação de conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas [...]” (GEERTZ, 1989, p. 30-31). O conceito de cultura nos textos até aqui analisados funciona mais como um instrumento de mercado, de valorização da atividade na sociedade, do que como uma ferramenta analítica de pesquisa.

Nesse sentido, este estudo prosseguirá analisando se a compreensão dos conceitos se faz presente nos discursos da capoeira, tentando desmistificar algumas idéias e esclarecer os conceitos e as noções que os articulistas dão aos termos cultura e identidade cultural.

## REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Izabel Cristina de Araújo. A perda da autonomia da capoeira em função da

sua inter-relação com o sistema desportivo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.13, n.1, p. 104, set. 1991.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil [VIEIRA, Luiz Renato. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995]. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.18, n.1, p. 60-67, set. 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

MELLO, André. Movimento de Resistência. **Linha Direta: Jornal do Diretório Central do Partido dos Trabalhadores**. São Paulo, nov.1999, ano IX, n. 433, p.12.

REDFIELD, R., LINTON R., HERSKOVITS M. Memorandum on the study of Acculturation. In: CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002, p.115.

SAPIR, Edward. In: CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002, p.105.

VIEIRA, Luiz Renato. Criatividade e clichês no jogo da capoeira: a racionalidade do corpo na sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.11, n.1, p. 58-63, set. 1989.

## O JOGO EM ESPAÇO ABERTO PRATICADO POR CRIANÇAS DE COMUNIDADES EMPOBRECIDAS DO LITORAL CATARINENSE

<sup>1</sup>FEIJÓ, Atagy T. M.; SCOPEL, Evânea J.<sup>2</sup>;GODA, Ciro<sup>3</sup>; ANDRADE, Alexandro<sup>4</sup>;  
FREIRE, João B<sup>5</sup>.

1 – Aluna do Mestrado em Ciências do Movimento Humano

2 – Aluna Especial do Mestrado em Ciências do Movimento Humano

3 – Aluno do Mestrado em Ciências do Movimento Humano

4 - Prof. Dr. do Programa de Pós-graduação “Stricto-Sensu” em Ciências do Mov. Humano

5 – Prof. Dr do Programa de Pós Grad “Stricto-Sensu”em Ciências do Mov. Humano

Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício - LAPE  
Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos – CEFID  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

### **Resumo**

*Investigou-se as brincadeiras preferidas por crianças do litoral catarinense e o local onde são realizadas. Participaram 100 crianças, entre 06 e 13 anos, de 4 cidades economicamente desfavorecidas. Utilizou-se entrevista estruturada e os dados foram tratados com estatística descritiva. A rua é o local onde a maioria das crianças brinca e a brincadeira preferida foi o futebol. Os meninos brincam mais na rua do que as meninas. Os jogos com bola mais citados foram vôlei e futebol. As regiões menos favorecidas possuem mais crianças brincando na rua. As que dispõem de associações de moradores usam este espaço para praticar jogos com bola.*

*Palavras-Chave: crianças, brincadeiras, jogos.*

### **Abstract**

*Investigated the tricks favourite for children of the catarinense coast and the place where they are carried through. 100 children had participated, with ages between 06 and 13 years, disfavored, 4 city. Utilizou-if interview economically structuralized and the data had been dealt with with descriptive statistics. The street is the place where the majority of the children plays and the preferred trick was the futebol. Os boys plays more in the street of that the girls. The games with ball more cited had been vôlei and soccer. The favored regions less possess more children playing in the street. That they make use of associations of inhabitants play less in the street and use this space to practise games with ball.*

*Word-key: children, tricks, game.*

### **Resumen**

*Este estudio investigó cuales son los juegos preferidos por niños de comunidades carenciadas del litoral catarinense, así como el local donde estas son realizadas en el periodo extra-escolar. Participaron de la investigación 100 niños de ambos sexos, con edades entre 6 y 13 años, economicamnete desfavorecidas. Esta investigación cualitativa fue realizada en barrios carenciados de 4 Ciudades del litoral catarinense utilizando como instrumento una entrevista estructurada con*

*preguntas sobre los juegos preferidos y sobre el local donde acostumbrarn jugar.  
los datos fueron con estadísticas decriptiva.  
Palabras claves: niños, juegos, juego.*

## **Introdução**

O tema brincadeira ou jogos infantis vem sendo estudado por um número grande de pesquisadores de diversas áreas: psicologia, história, filosofia, antropologia, educação entre outras. É possível enumerar vários estudiosos que pesquisaram a respeito do tema, na tentativa de conceituar jogo, brinquedo ou brincadeira, entre eles historiadores (Callois, Huizinga, Áries, Manson, Gadamer), filósofos (Aristóteles, Platão, Schiller) antropólogos (Batson, Henriot, Brougère) e educadores (Chateau, Vial, Alain, Freire).

Psicólogos contemporâneos como, Piaget, Wallon e Vigotsky, também deram destaque ao brincar da criança, atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano “maturação e aprendizagem” (Santos, 2000). Froebel (apud Arce, 2004), pioneiro em reconhecer na brincadeira, a atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo, reforça a idéia de que a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. Ainda destaca que a brincadeira desenvolve as características humanas das crianças auxiliando-as a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade.

A brincadeira tem um significado especial na vida da criança e o impulso para brincar é tão forte, que se deixarmos, ela passará brincando todo o tempo durante o qual estiver acordada. Quando for dormir, viverá em outra fábrica de símbolos: o sonho (Freire, 1995).

Mesmo em situações precárias de sobrevivência, as crianças na rua não se apresentam como desprivilegiadas ou carentes, ao contrário, usam sua imaginação, criando um ambiente propício a brincadeira, vivendo na dimensão do sonho, do faz-de-conta, o que não é possível na realidade.

Pesquisar brincadeiras tradicionais de rua leva-nos a investigação de um fenômeno espontâneo, infantil, sem o planejamento e a presença do adulto, onde a criatividade, a espontaneidade e a imaginação das crianças são fundamentais para a realização do jogo (Pontes e Magalhães, 2002).

Pouco se sabe sobre a origem da brincadeira, sabe-se apenas que ela é tão antiga quanto à história da humanidade. Seus criadores são anônimos e sua prática perpetua-se por muitas gerações, através dos conhecimentos empíricos e permanecem na cultura infantil, sua transmissão se dá de criança para criança de forma essencialmente oral.

Ao fazer uma análise histórica dos jogos e brincadeiras desde o século XVII, observa-se que as crianças e os adultos participavam das mesmas brincadeiras. O fato de as crianças participarem de todas atividades em pé de igualdade com adultos fazia com que elas fossem vistas como um adulto em miniatura e não eram consideradas nas especificidades e necessidades que lhes são próprias.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII adotou-se uma atitude moderna em relação aos jogos, fundamentalmente diferente do que ocorria até então. A partir daquele momento histórico passa a existir um novo sentimento de infância. No início do século XIX, surgem as inovações pedagógicas e no final deste mesmo século é que o jogo sob o ponto de vista científico passa a ser alvo de estudos para psicólogos, psicanalistas e pedagogos. Surgindo a partir daí várias teorias na tentativa de explicar seu significado (Santos, 2000). Não podemos conceituar ou definir jogo como se estivéssemos diante de um termo claro e transparente, pois, segundo Brougère (1998, p.14) estamos lidando com uma noção

polissêmica, ambígua e às vezes metafórica. No presente artigo, o termo jogo é usado como divertimento, brincadeira ou lazer.

O jogo está relacionado diretamente com atividades livres, improdutivas, imprevisíveis, simbólicas, representando a alegria, o divertimento, a satisfação de fazer o que se gosta com os amigos, a espontaneidade exclusiva do prazer, que em todos os casos o domínio do jogo é um universo reservado, fechado representando o autêntico espaço de combinações materiais ou imaginárias (Caillois, 1990). Kishimoto (1996 p.27) discorda desta afirmação quando diz que “o jogo não pode apenas ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para resgatar energia favorece também o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. Freire(2002, p.19) descreve o jogo como “uma atividade em que as coisas são feitas sem que precisem ser feitas, porque não se distinguem nelas um compromisso objetivo com algo exterior ao jogador”.O brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além das relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira (Kishimoto, 2004).

Para Piaget (1990, p.190), “Jogo é uma fórmula célebre, encontra sua finalidade em si mesmo, enquanto que o trabalho e as outras condutas lúdicas comportam um não compreendido na ação como tal. O jogo seria, portanto, como se diz, desinteressado. Por outro lado, há uma afirmação de que o jogo é interessado, pois o jogador se preocupa com o resultado”.

O jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, destacando que a imaginação nasce no jogo e, para eles, antes do aparecimento do jogo não há imaginação. Vygotsky e Benjamim (apud Santos 2000,p.160).

Considerando todos os benefícios que o jogo proporciona aos seus praticantes, o que se percebe é que, ainda muito cedo, é retirado das crianças o direito de brincar livremente, em função, principalmente da falta de segurança nos centros urbanos.

Apesar das novidades que surgem a cada dia no mundo dos brinquedos eletrônicos, dos mini – games dos atrativos infantis da televisão, o lado lúdico das crianças ainda é pouco estimulado. Será que as crianças atualmente brincam de carrinho de rolimã, bilboquê, pé – de – lata, peão, bolinha de gude, pipa, futebol de botão, casinha, amarelinha? O que o brinquedo representa no universo infantil? A importância de brincadeiras e brinquedos no período da infância se baseia de acordo com (Vygotsky, 1984), no pressuposto de que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e de moralidade.

Ao fazer a caracterização do brinquedo, Oliveira (1986, p.30), propõe: “trata-se de um objeto palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas”. Esse mesmo autor faz uma distinção entre brinquedo, brincadeira e jogo, julgando que, quando falamos de brinquedo, estamos dando a conotação de objeto com um sentido de gratuidade, de adesão descomprometida e com a finalidade de distração. Kishimoto, (1994, p.7) estabelece uma diferenciação entre esses termos, propondo que o brinquedo deve ser entendido como: “objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo e da criança (brinquedo e brincadeiras)”.

Ao identificar o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, Vygotsky (apud Marcelino 1999, p.92), nos traz uma nova concepção do brinquedo, que não mais o instrumentaliza, mas o torna como um “mundo ilusório e imaginário” criado pela criança, para realizar os seus desejos não realizáveis.

É importante além de se conhecer os conceitos e definições sobre jogo, brincadeira de rua e brinquedo entender a complexidade de emoções e sensações vividas pelos

personagens das brincadeiras. É brincando que a criança se permite sonhar, aprende a compartilhar, a compreender o meio em que vive, estabelecer novas amizades, desenvolver novas habilidades, oportunizando um espaço para pensar e criar. Este espaço deve possibilitar a criança vivenciar o lúdico na relação com as pessoas nas quais depende, para a satisfação das suas necessidades vitais e afetivas.(Marcelino, 1990). No caso das brincadeiras de rua, o bairro e a vizinhança são referenciais mais sólidos e estáveis que asseguram a formação dos grupos infantis Cardoso (2004).

### **Método**

A pesquisa foi realizada, em bairros desfavorecidos economicamente de 4 cidades do litoral catarinense, sendo esses bairros localizados nas cidades de: Balneário Camboriú, Florianópolis, São Francisco do Sul e Garopaba. A amostra foi constituída por 100 crianças de ambos os sexos (55 meninos e 45 meninas), com idade entre 06 e 13anos (média=9,35/s=1,7). A escolha dos entrevistados aconteceu aleatoriamente, pelos pesquisadores, através de observação das crianças durante as brincadeiras de rua nas respectivas cidades. As crianças foram observadas brincando e posteriormente entrevistadas durante a brincadeira.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi uma entrevista estruturada, pois constou de 6 questões fechadas. As 2 primeiras questões investigaram gênero e idade, as outras 4 foram: O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?; Quais as suas brincadeiras preferidas?; Com quem você brinca?; Qual o melhor lugar para brincar?.

Os dados foram tratados com estatística descritiva, média, desvio padrão, frequência, percentual e índices máximos e mínimos. Foram feitos cruzamentos entre algumas variáveis buscando investigar diferenças entre as brincadeiras e os locais preferidos por meninos e meninas e os locais onde as crianças dos diferentes bairros brincam.

### **Resultados**

Constatamos no decorrer da pesquisa, que de acordo com a região as brincadeiras diferenciam-se em função do aspecto cultural predominante em cada região.

Outro ponto a ser destacado foi a constatação da presença dos brinquedos eletrônicos dividindo espaço com os brinquedos tradicionais..

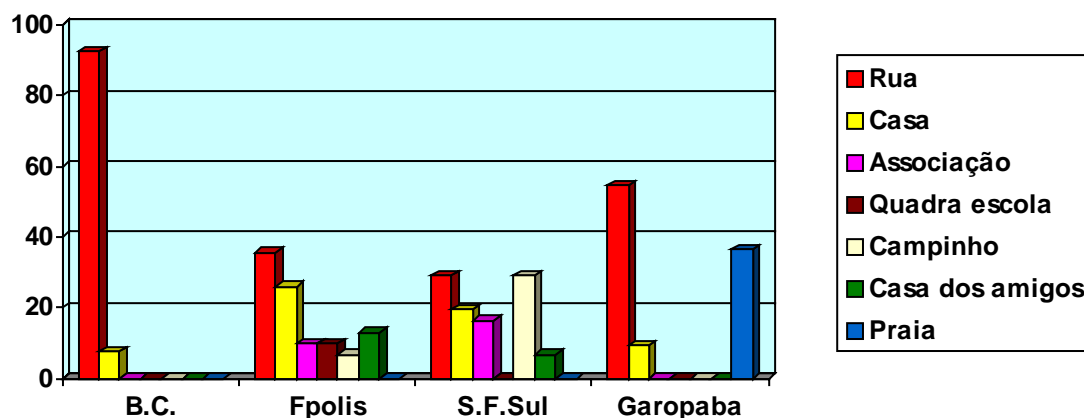
Os resultados indicaram que entre os participantes da pesquisa, 31 crianças moram na periferia de Florianópolis, 31 moram no litoral de São Francisco do Sul, 27 moram em Balneário Camboriú e 11 moram em Garopaba.

Entre as crianças entrevistadas, a maioria relata que o melhor lugar para brincar é na rua (51%). As demais apontam que preferem brincar em casa (17%), no campinho (11 %), seguido das associações (8 %), na casa dos amigos (6 %), na praia (4%) e na quadra da escola (3%).

Os resultados indicam que o bairro da cidade onde mais se brinca na rua é em Balneário Camboriú (92,6%) como local preferido para brincar. Em Garopaba, 54% das crianças escolheram a rua como local de preferência; seguido de Florianópolis, com 35,5%, e por último São Francisco do sul, com 29% (gráfico 1).



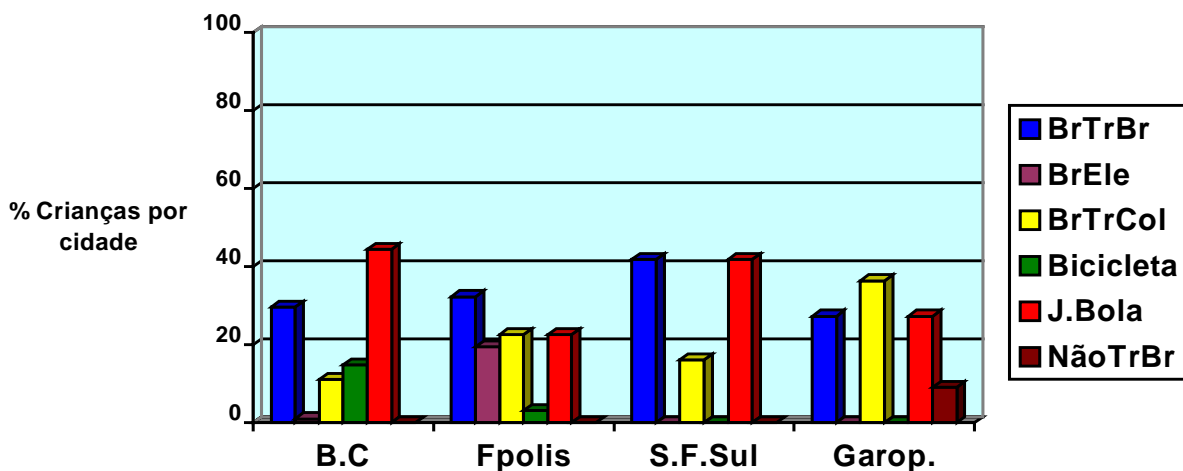
**Gráfico 1: Local preferido para brincadeiras por região**



Com relação às brincadeiras preferidas pelas crianças, os dados do (gráfico 2) apresentam o futebol com (44,4%) nas cidades de Balneário Camboriú, seguido de (41,9%) no litoral de São Francisco do Sul, (27,3%) em Garopaba e (22,0%) em Florianópolis.

As brincadeiras tradicionais com brinquedos destacam-se das outras, ocupando o 2º lugar na preferência das crianças, seguido pelas brincadeiras tradicionais coletivas. Constatou-se a presença dos brinquedos eletrônicos dividindo espaço em pequena escala com os brinquedos tradicionais.

**Gráfico 2: Brincadeiras preferidas por cidade**



**Legenda:**

**BrTrBr:** Brincadeiras tradicionais com brinquedos (pular corda, elástico, bola, casinha, carrinho, bola de gude)

**BrEle:** Brinquedos eletrônicos (videogame, blay-blond).

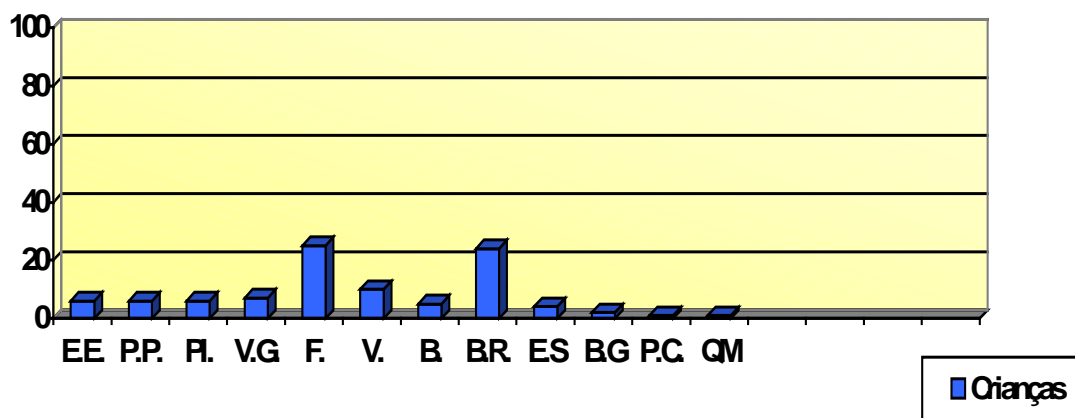
**BrTrCol:** Brincadeiras tradicionais coletivas (esconde-esconde, pega-pega, queimada)

**J.Bola:** Jogos de bola (futebol e vôlei)

**NãoTrBr:** Não tradicionais com brinquedo (frescobol).

O (gráfico 3) indica que brincadeira mais apontada pelas crianças como preferida foi o futebol (25%), seguido das brincadeiras com brinquedos tradicionais (24%), como carrinho, boneca e voleibol. Dentre as brincadeiras tradicionais mais citadas pelas crianças aparecem: esconde-esconde, elástico, pipa, pega-pega, queimada, pular corda, bola de gude, brinquedos como: bonecas, carrinhos.

**Gráfico 3: Tipo de brincadeira preferida**



**Legenda:**

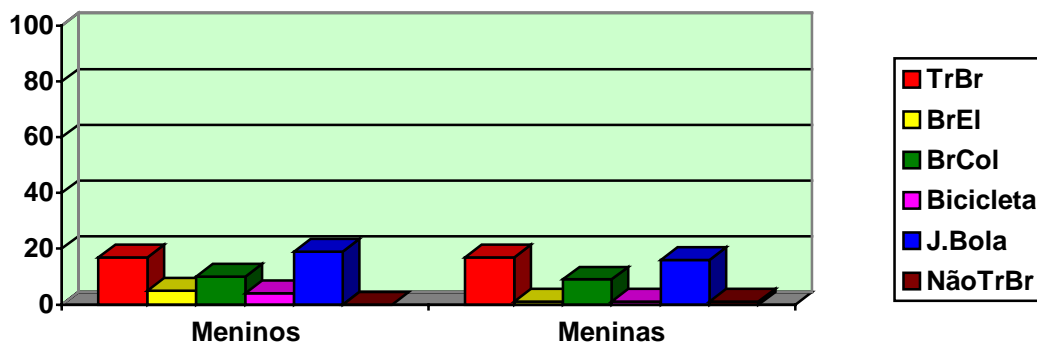
E.E: Esconde-esconde; P.P.: Pega-pega; PI: Pipa;VG: Vídeo game; F: Futebol;V: Vôlei; B: Bicicleta; B.R.: Brinquedos; E.S: Escolinha; B.G.: Bola de gude; P.C: Pular corda;Q.M.: Queimada.

Com relação às brincadeiras preferidas pelas crianças, os dados apresentam o futebol com (44,4%) nas cidades do Vale do Itajaí, seguido de (41,9 %) no litoral de São Francisco do Sul, (27,3%) em Garopaba e (22,0%) em Florianópolis.(gráfico n.4)

As brincadeiras tradicionais com brinquedos destacam-se das outras, ocupando o 2º lugar na preferência das crianças, seguido pelas brincadeiras tradicionais coletivas.

Verificou-se a presença dos brinquedos eletrônicos dividindo espaço em pequena escala com os brinquedos tradicionais.

Gráfico 4: Brincadeiras preferidas dos meninos e das meninas

**Legenda:**

**TrBr:** Brincadeiras tradicionais com brinquedos (pular corda, elástico, boneca, casinha, carrinho, bola de gude, casinha).

**BrEl:** Brinquedos eletrônicos (vídeo-game, blay-blond).

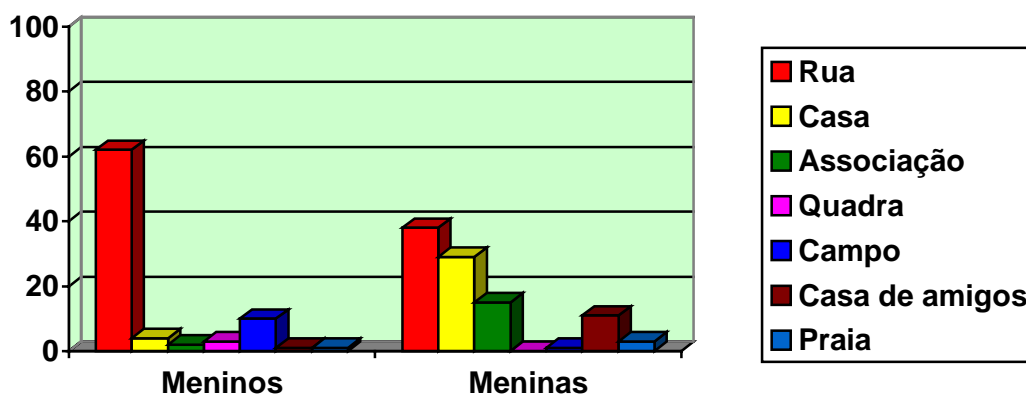
**BrCol:** Brincadeiras tradicionais coletivas (esconde-esconde, pega-pega, queimada)

**J.Bola:** Jogos de bola (futebol e vôlei)

**NãoTrBr:** Não tradicionais com brinquedo (frescobol).

Com relação a gênero e opção de brincadeiras, o (gráfico 5) indica que a maioria dos meninos brincam na rua (61,8%). As meninas também elegeram a rua como local preferido com (37,8%). As meninas aparecem na pesquisa com (28,9%) brincando em casa, (15,3%) nas associações e (11,1%) na casa de amigas.

Gráfico 5: Local preferido para brincar



## Discussão dos Resultados

Este estudo demonstrou que entre as crianças entrevistadas, 51% vivenciam as brincadeiras de rua, pelo privilégio de morar em locais, que possibilitam esta prática. Enquanto que 32 % somente praticam quando vão a locais apropriados como a praia, a associação, quadra da escola, campinho e casa de amigos, 17% das crianças entrevistadas brincam em casa. Com relação a gênero e opções de brincadeiras, a maioria dos meninos brinca na rua (61,8%). Enquanto que as meninas elegeram a rua como local preferido com (37,8%).

Desta forma, não se pode afirmar o desaparecimento completo das brincadeiras de rua como relata (Aguiar, 2001), "... as brincadeiras de rua deixaram de ser praticadas, caindo no esquecimento". Os resultados desta pesquisa demonstram que em locais como, bairros economicamente empobrecidos, onde o espaço físico permite, as brincadeiras de rua, na opinião das crianças entrevistadas é o melhor lugar para brincar.

Freire corrobora com esta afirmação, quando diz "Vejo uma rua, garotos correndo, meninas pulando corda, gritos e gargalhadas... Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre. Eu sonho com as ruas cheias delas. (...) De quem serão as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por outro ângulo um dia devolver a rua às crianças, ficariam ambas mais alegres".

## Considerações Finais

Com base nos resultados iniciais, interpreta-se que as brincadeiras de rua estejam ocorrendo mais nas periferias que nos centros urbanos. Sugere-se a continuidade da pesquisa também nos centros urbanos.

O universo lúdico das crianças entrevistadas é muito diversificado, pois se entrelaçam brinquedos e jogos tradicionais com jogos eletrônicos, misturam-se o baralho tradicional com modernos jogos de cartas, jogos de faz-de-conta com jogos de regras. Observou-se que o fator econômico interfere na escolha dos jogos e brincadeiras das crianças.

Conclui-se que o espaço predileto para as brincadeiras nos bairros empobrecidos é a rua e que a maioria das crianças que tem tempo e espaço para brincar prefere as brincadeiras coletivas. Dentre as brincadeiras mais praticadas identificou-se neste estudo: futebol, pega – pega, queimada, vôlei, bola de gude, vídeo - game, bicicleta e elástico.

## Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Iolanda Emília. Brincadeiras de Rua. **Caderno de Educação Física M.C.Rondon**, 3 (1): 79-88, 2001.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria de atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Caderno CEDES**, 24 (62):9-25, 2004.
- BONTEMPO, E.; HUSSEIN C.L.; ZAMBERLAN M. A. T. **Psicologia do brinquedo**. São Paulo: Nova Stella, 1986.
- BROUGERE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARDOSO, S. R. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.
- DE MARCO, Ademir. **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.
- DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- FANTIN, M.. **No mundo da brincadeira: Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade futura, 2000.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do futebol**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MELO, V. A.; ALVES E. D. J. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.
- MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí, RS.: Unijuí, 1999.
- MOTTA, J. **O jogo no psicodrama**. São Paulo: Agora, 1995.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LST, 1990.
- PONTES, Fernando Augusto Ramos e MAGALHAES Celina Maria Colino. The struture of the play and the regulation of relation ships. **Caderno CEDES**, 18(2):213-219, 2002.
- ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SANTOS, S. M. P. **A Criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

*Grupo de Trabalho Temático: **CORPO E CULTURA***

*Formatação do Trabalho: **Pôster***

## **O PRATICANTE QUE BUSCA ALIAR O DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA AO PRAZER ARTÍSTICO NA PRÁTICA DA ATIVIDADE CIRCENSE**

Débora Elias Medeiros – Licenciada/ FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André  
Eliana de Toledo – Mestre / METROCAMP e Univ. São Judas Tadeu

*Respeitável público! Além do Circo Tradicional, agora há um movimento chamado Circo Novo, em que novos malabaristas, trapezistas e palhaços aprendem as milenares técnicas circenses, em escolas específicas, contextualizando-as numa outra (moderna) linguagem corporal e artística. Este movimento, popularizado pela mídia, trouxe novos adeptos com interesses diferenciados, que não só pela busca do espetáculo. Este trabalho objetiva trazer reflexões e pesquisas que possam colaborar para a compreensão deste novo perfil de praticante da atividade física, que busca a união do prazer artístico ao exercício físico, o desenvolvimento da aptidão física aliada à fascinação pela magia e pelo risco do Circo.*

### **THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL APTITUDE RELATED TO THE ARTISTIC PLEASURE IN THE PRACTICE OF CIRCUS ARTS**

Débora Elias Medeiros – Licensed - FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André  
Eliana de Toledo – Master / METROCAMP and Univ. São Judas Tadeu

*Respectable public! Besides Traditional Circus, now there is a movement called New Circus, in which new jugglers, trapeze and clowns learn millenaries circus techniques in specific schools, putting it in the context of another (modern) artistic and corporal languages. This movement, popularized by media, brought new adepts with differentiated interests, beyond the spectacle. This work aims at bringing reflections and researches that can collaborate for the comprehension of this new profile of practitioner of physical activity, that seeks the union of artistic pleasure to physical exercise, development of physical aptitude to fascination through the magic and risks of circus.*

### **EL DESARROLLO DE LA APTITUD FÍSICA RELACIONADA AL PLACER ARTÍSTICO EM LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD CIRCENSE**

Débora Elias Medeiros – Licenciada - FEFISA – Facultades Integradas de Santo André  
Eliana de Toledo – Magíster / METROCAMP y Univ. São Judas Tadeu

*Estimado público! Además del Circo Tradicional, ahora existe un movimiento denominado Nuevo Circo, en el que nuevos malabaristas, trapezistas y payasos aprenden las milenares técnicas circenses, en escuelas especializadas, contextualizándolas en un nuevo lenguaje corporal y artístico. Este movimiento, popularizado por los medios de comunicación, trajo nuevos adeptos con intereses diferenciados además de la búsqueda del espectáculo. Este trabajo expone reflexiones e investigaciones que pueden contribuir para la comprensión de*

este nuevo perfil del practicante de la actividad física, que busca la unión entre el placer artístico y el ejercicio físico, entre el desarrollo físico, la magia y el riesgo del Circo.

Este trabalho é direcionado para aqueles que ainda se emocionam com a arte circense, com sua magia de fazer rir e chorar. Essa arte que em tempos atuais vem sendo esquecida tenta ressurgir por meio de aulas em escolas que se dedicam a transmitir a pessoas de áreas distintas, as técnicas circenses.

Seu objetivo, no contexto da Educação Física, é apontar algumas reflexões e pesquisas acerca de um novo perfil de praticante de atividade física, que busca o desenvolvimento de aptidões físicas aliadas ao prazer proporcionado pela arte, especificamente através da arte circense.

Desde as mais remotas civilizações, de acordo com Ruiz (1982), acrobatas, malabaristas e palhaços vêm proporcionando diversão ao público, sem especificamente se ter uma data exata para determinar a origem do Circo. De acordo com os estudos de Torres (1998), sabe-se que através de histórias consideradas “fantásticas”, passadas de geração em geração, de documentos comprobatórios e de fundamentos históricos, este espetáculo é conhecido desde a Antiguidade no Egito, China, Índia, Japão e Grécia.

Foi no Império Romano que surgiu a palavra latina *circus*. Ela designava o lugar que abrigava os espetáculos. O primeiro *circus* romano, que se tem registro, ainda de acordo com Ruiz (1982), foi em Pompéia, na década de 70 a.C. Foi construído por Vespasiano, era o *Amphitheatrum Flavium*. Depois disso, o Circo Máximo saiu de cena e deu lugar ao Coliseu e, de acordo com Torres (1998, p.14), “foi reconstruído por Júlio César na década de 40 a.C.”, [entretanto], Dias (2003, p. 9) faz uma ressalva: “O Coliseu foi inaugurado por Tito, na década de 90 d.C.”. Obra grandiosa da arquitetura romana. A arena se transforma em palco de gladiadores treinados para se exterminarem mutuamente, feras devoradoras, perseguidos cristãos, homens louros nórdicos, animais exóticos, engolidores de fogo, entre outros.

Mas, foi na Europa que o Circo ganhou força e se desenvolveu. Os espetáculos tomaram impulso, ainda no Império Romano, quando seus anfiteatros recebiam apresentações de habilidades incomuns, posteriormente, denominadas circenses. Soares (1998, p.23) destaca que, as “práticas corporais realizadas nas feiras, nos Circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam [...] causavam sentimentos de maravilhamento e medo”.

De acordo com Bortoleto e Machado (2003, p. 45, grifo do autor), “depois da decadência destas civilizações antigas [...] as artes corporais [...] se ‘eclipssaram’.”, e isso provocou uma falta de interesse do público pelas artes circenses. Com isso, os artistas passaram a improvisar suas apresentações em praças públicas, feiras e entrada de igrejas.

Aos poucos, a vontade de divertir-se foi inventando e em séculos de feiras populares, barracas exibindo fenômenos, habilidades incomuns, truques mágicos e malabarismos foram alicerçando o gênero que tinha remotas raízes nas práticas atléticas da Grécia e nos espetáculos populares entre gregos e romanos, onde entroncavam as criações dos palhaços – na baixa comédia, com seus tipos característicos – e nas apresentações da *Commedia dell’Arte*. (RUIZ, 1982, p. 23).

O Circo como espetáculo pago, com picadeiro, onde se apresentam os números de equilíbrios de cavalos e diversas habilidades, é muito recente, foi criado entre 1770 e 1777<sup>1</sup>, pelo suboficial inglês e perito cavaleiro Philip Astley. Foi ele que determinou a estrutura que o Circo tem hoje. Assim o modelo de espetáculo recriado por Astley uniu os opostos básicos da teatralidade: o cômico e o dramático; com base nos estudos de Silva (1996, p.25), ele “associou pantomima<sup>2</sup> e o palhaço com acrobacias, o equilíbrio, as provas eqüestres [...] em um mesmo espaço.”.

Contudo, esse interesse pelas artes circenses diminuiu tanto por sua marginalização quanto pela falta de incentivo que vigora até hoje, fazendo com que muitos Circos renomados viessem a baixar suas lonas e desarmar o picadeiro.

Os Circos na Antiguidade, de acordo com Garcia (1995), desenvolviam-se em anfiteatros que durante muito tempo deixaram de ser construídos. Mas, nem por isso, a atividade desapareceu. Durante a Idade Média, as trupes de bufões<sup>3</sup> se apresentavam nas feiras populares e festa palacianas, percorriam os vilarejos apresentando aberrações (mulher barbada, gigantes, anões, corcundas, etc), números de destrezas (engolir fogo e espadas, malabaristas, contorcionistas, etc) e apresentações cômicas e românticas.

Bortoleto e Machado (2003, p. 48, grifo do autor) destacam que, “no Circo tradicional não havia professores, ao menos com formação específica, mas existiam os ‘maestros’”, que eram pessoas que compartilhavam sua vasta experiência circense e seus segredos com os seus sucessores. De acordo com esses mesmos autores, não era possível somente ir ao Circo para aprender os truques e técnicas, era necessário que o artista se mostrasse digno de receber esses segredos profissionais, que era o bem mais valioso da família circense.

Nota-se que atualmente, paralelamente aos Circos itinerantes e tradicionais que ainda existem, a arte circense também se aprende em escolas de Circo. Conforme declara Padilla (1999), os modernos malabaristas, trapezistas e palhaços agora também são urbanos, aprendem as milenares técnicas circenses em escolas que estão organizadas em grupos. Eles não fazem parte da família, a relação é apenas de empresa-cliente, igual a um funcionário que trabalha em troca de salário. Nota-se ainda empiricamente que as tradicionais famílias que faziam de tudo nos Circos, ainda continuam lá, mas agora, em muitos casos, na administração de verdadeiras empresas.

Com essas mudanças ocorridas na administração do Circo, foi criada uma nova categoria de Circo, o “novo Circo”, que se apresenta, na maioria das vezes, em teatros ou em casa de espetáculos. Nas apresentações há inovação na linguagem, com a incorporação de elementos de dança, teatro (arte cênica), das artes plásticas e música. Um exemplo desse tipo de Circo é o Cirque du Soleil, do Canadá. Sanioto (2003, p.154) destaca que “O Circo é um instrumento valioso na criação de trabalho coreográfico por possuir diferentes características.”, e reitera que “O Circo se mostra de uma forma sonhadora a todos que vivenciam a arte do Circo, uma arte que engloba várias experiências da cultura corporal”. (SANIOTO, 2003, p.153).

Assim, aproximadamente a partir da década de 40, segundo Bortoleto e Machado (2003), é que começam a aparecer as primeiras escolas de Circo, promovendo assim um

---

<sup>1</sup> Nenhum dos autores estudados conseguiu precisar a data com exatidão.

<sup>2</sup> Pantomimas: “peça em que o ator se manifesta só por gestos (mímicas), expressões corporais ou fisionômicas.”. (FERREIRA, 1988, p. 372).

<sup>3</sup> Bufão: “ator encarregado de fazer o público rir com mímicas, caretas, etc. A figura do bobo da corte, com habilidades variadas é um bom exemplo do período.”. (FERREIRA, 1988, p. 80 e 81).



intercâmbio de conhecimentos, o que facilitou para que os artistas começassem a lucrar e a desenvolver um outro formato de Circo, fazendo arte em todo o mundo.

No Canadá, os ginastas começaram a dar aulas para alguns artistas e a fazer programas especiais para televisão, e em ginásios em que os saltos acrobáticos eram mais “circenses”. Em 1981, segundo Torres (1998), criou-se a primeira escola de Circo para atender a demanda dos artistas performáticos, sendo que em 1982, surge em Québec, o *Club des Talons Hauts*, grupo de artistas em pernas de pau, malabaristas e pirofagistas. É esse grupo, que em 1984, realiza o primeiro espetáculo do *Cirque du Soleil*, com direção de Guy Laliberté. Em decorrência do grande sucesso no Canadá, eles receberam o apoio do governo para a primeira turnê aos Estados Unidos. A segunda turnê, em 1990, é assistida por 1.300.000 espectadores no Canadá e excursionada por 19 cidades americanas. Surge a grande empresa de espetáculos que, atualmente, está em cartaz com oito espetáculos “fixos” diferentes no mundo, em três continentes, com mais de setecentos artistas contratados.

Em todo o mundo, de acordo com Dias (2003), pode-se dizer que as artes do Circo estão se tornando cada vez mais populares. A criação de cursos urbanos de formação é um testemunho disto. E a partir desta formação é que será capaz de permitir a transição e a divulgação do “saber” do Circo, “saber” este que, de acordo com a mesma autora, é suficiente para ensinar a armar e desarmar o Circo e treinar crianças e adultos para executá-los. E com base nos estudos de Bortoleto e Machado (2003), esse era o “patrimônio” da família.

A memória do Circo da primeira metade do século XX, conforme atesta Silva (1996, p.3), “corria o risco de perde-se, porque as pessoas que eram suas depositárias estavam [...] morrendo e seus descendentes diretos não mais garantiam a continuidade de seus saberes.”, pois a organização familiar é a base de sustentação do Circo.

Mas por de trás das luzes e do colorido do Circo, há uma outra realidade. Uma cruel e dura realidade, que se faz necessária relevar neste trabalho. De acordo com Leal (2004), a imagem feliz dos animais de Circo, apresentada pelos promotores do Circo, perderia todo o seu charme se os detalhes horríveis do tratamento, confinamento, domesticação e treinamento viessem à tona. Portanto, o Circo ensina as crianças a rirem da dignidade perdida pelos animais, camuflando sob o riso a dor dos mesmos.

Leal (2004) garante que o Circo vive hoje, dias de agonia. Mas o Circo não tem que depender das evoluções com os animais para se reerguer na sociedade. Essa arte, como outras, tem que se adaptar aos novos tempos. Por isso que, reconhecendo essa necessidade de rejeitar a atuação e utilização de animais no Circo, cria-se uma nova corrente circense, o “Novo Circo”.

De acordo com a autora, o processo de desinteresse pelo Circo convencional vem acelerando de uns tempos para cá, e isso mostra, então, que o público não quer mais ver a subjugação dos animais exposta, mostrando que o homem é incapaz de respeitar os animais, obrigando-os a realizar truques que não são de sua natureza.

Atualmente, a maioria dos Circos não “usa” mais animais em seus espetáculos, passou a contar com números mais ousados, primado pela inovação e pela profissionalização de seus componentes, com objetivo de competir com cinemas, teatros e outras formas de entretenimento, auto afirmando-se como uma forma de diversão e arte, com características próprias, historicamente construídas.

Algumas das mais concorridas escolas brasileiras de formação circense da atualidade, de acordo com Garcia (1995), são: Anjos Voadores (SP), Central do Circo (SP), Circo Mínimo (SP), Linhas Aéreas (SP), Circodélico (SP), Circo Vox (SP), Intrépida Troupe (RJ), Nau de Ícaros (SP), Cia. Pavanelli (SP), Teatro de Anônimos (RJ), Trampulim (MG), entre outros.

## **A ARTE CIRCENSE COMO UMA PRÁTICA DIFERENCIADA - UM NOVO PERFIL DE PRATICANTE**

O perfil deste praticante, cada vez mais assemelha-se ao do próprio artista, com a diferença de que nem sempre sua meta é o espetáculo, podendo ser a união da vivência do prazer artístico ao desenvolvimento do condicionamento físico.

O termo prazer artístico foi o mais adequado para expressar o significado que pode ser dado pela prática circense pelas autoras, mas como o mesmo não foi encontrado nas bibliografias consultadas, optou-se por “construir” este termo a partir de pressupostos teóricos, de diferentes áreas do conhecimento. Este termo visa, portanto, abordar o conceito de prazer (sentido pelo indivíduo) vinculado à prática de atividades artísticas (no caso, durante a prática da arte circense).

É possível compreender a partir de alguns referenciais (LOWEN, 1984; BARSA, 1988; FERREIRA, 1988), que para que o indivíduo se permita sentir o prazer é preciso que ele se renda, que se entregue a ele, buscando-o em alguma atividade ou ação. E a intenção das aulas de Circo é proporcionar a prática de tal atividade pela simples busca do prazer.

Wuo (1999) relata que o estado de arte proporciona uma mudança interior, que pode transformar, dar nova forma, tornar diferente do que era, como por exemplo, o corpo, ou seja, qualquer atividade corporal conduzida a uma finalidade, é chamada de artística. Ainda com base nos estudos desta autora, a arte, em sua maioria, tem sua maneira de despojar-se em diferentes aspectos o que, muitas vezes, é marginalizado pela sociedade. E qualquer semelhança com a arte circense não é mera coincidência!

Com base em diferentes conceitos (FERREIRA, 1988; BOSI, 1995; WUO, 1999) pode-se entender que arte é um tipo de condutor que nos estimula a experimentar, a buscar, novas sensações.

Mas a arte circense também está no campo das práticas corporais e pode ser entendida como um exercício físico, por ser este último conceito, de acordo com Nahas (1999, p. 30), “uma das formas de atividade física planejada, estruturada, repetitiva que objetiva o desenvolvimento da aptidão física”, que é, de acordo com o mesmo autor, a capacidade de realização de qualquer atividade física. Esses dois conceitos, atividade física e aptidão física estão sempre relacionados por proporcionar bem estar, saúde e qualidade de vida. Neste texto, o termo que será adotado será aptidão física e exercício físico, porque são os que mais se relacionam com o objetivo desse trabalho de pesquisa.

Conforme declara Leite (1985), o praticante regular de exercício físico, com orientação correta, consegue desenvolver:

- o bem estar;
- a melhora da sua imagem física;
- aumentar a auto-estima;
- redução dos níveis de ansiedade.

Com base nos estudos do mesmo autor, alguns dos benefícios que podem ser alcançados com a prática do exercício físico são:

- o aumento da capacidade cardiorrespiratória;
- o aumento do metabolismo aeróbio;
- fortalecimento da musculatura e suas articulações;
- aumento da aptidão física;
- melhor qualidade de vida;

- integração social.

Para Barbanti (1990, p. 19), essa eficiência funcional, chamada aptidão física, é considerada como um atributo positivo para a saúde, e como ele mesmo cita: “Investir em aptidão física é ganhar juros e correções em... saúde”.

Pode-se entender então que de acordo com Leite (1985), o indivíduo fisicamente ativo se permite ser apto para a melhoria de suas capacidades físicas, habilidades motoras e principalmente sua reabilitação orgânico-funcional, que são de grande importância na realização de qualquer exercício físico.

O exercício regular, segundo Boldori (2001), aumenta o rendimento físico das pessoas, fato que está associado a uma melhora na eficiência funcional do organismo. Essa eficiência do corpo é chamada de aptidão física, que é considerada um indicador importante para o desempenho das atividades diárias do indivíduo.

A aptidão física relacionada à saúde envolve componentes relacionados com o estado de saúde positivo, ou seja, em relação à prevenção e redução de doenças além da realização das tarefas da vida diária com mais disposição, que segundo Nahas (1999), envolvem :

- Força e Resistência Muscular;
- Flexibilidade;
- Resistência Aeróbia (cardiorrespiratória);
- Composição Corporal.

Numa análise empírica, parece que as pessoas estão procurando a prática sistematizada da arte circense (as escolas de Circo) como forma de unir o prazer artístico ao exercício físico, a partir disto, Lage (2004) alega que a atividade circense proporciona a seus praticantes uma maior força muscular e principalmente uma maior consciência corporal.

De acordo com os estudos de Hobold (1999), nos últimos anos houve um incrível crescimento do interesse da população brasileira, principalmente, pela prática do exercício físico. Muitas pessoas iniciaram esta prática por motivos estéticos, preventivos ou, simplesmente, por modismo, como acontece com as aulas de circo, por exemplo.

As aulas circenses costumam englobar, principalmente, a acrobacia, que é a disciplina básica do circo. Já numa escala menor, de acordo com Padilla (1999), são ministradas aulas de malabarismos e exercícios aéreos, como trapézio e tecido. Alguns tipos de arte circense, desenvolvidas em circos e nas escolas de circo são: acrobacias, malabares, tecidos, monociclo, trapézio, clown<sup>3</sup>.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do trabalho fundamentou-se numa abordagem bibliográfica, conforme exposto até o momento, e numa pequena pesquisa de campo. A ida a campo, mesmo que com uma amostra reduzida, foi importante para que tivéssemos um mostra da realidade vivida pelos praticantes de arte circense em escolas especializadas.

O universo da pesquisa foi constituída de 2 (duas) escolas de Circo da Grande São Paulo: Escola Circo Picadeiro e Galpão do Circo, ambas localizadas no Alto de Pinheiros. A amostra (parcela que será selecionada dentro do universo de forma não probabilística e

---

<sup>3</sup> Os conceitos e imagens destas práticas encontram-se no trabalho de Medeiros (2004).

aleatória) foi constituída de 46 (quarenta e seis) pesquisados nas 2 (duas) escolas de Circo da Grande São Paulo, sendo que 27 alunos são do Galpão do Circo e 19 são da Escola Circo Picadeiro, totalizando 46 entrevistados.

O instrumento utilizado foi a aplicação de questionários, que possui questões que procuram identificar se a prática da atividade circense pode proporcionar além da aptidão física, a busca de uma atividade prazerosa. O questionário constitui-se de 6 questões, sendo elas, 4 questões abertas e 2 questões fechadas. Nas questões fechadas, as respostas foram transformadas em gráficos que responderão ao problema. Já nas questões abertas, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin, que segundo ele (1977, p.30), é um “[...] conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos diversificados. É uma interpretação dos sentidos das palavras, baseada na inferência [...]”. A análise de conteúdo será realizada a partir das significações contidas em trechos dos relatos.

Segundo o mesmo autor, muitas vezes, os conteúdos ou palavras se ligam a outras coisas, ou seja, aos códigos que contém as significações que estas escondem.

Determinou-se, portanto, alguns códigos (unidades de significado) que possibilitaram a interpretação das questões abertas. A análise dos dados será feita através da frequência de respostas iguais e serão convertidas para dados percentuais com o intuito de facilitar a visualização dos resultados e avaliação dos mesmos.

A aplicação dos questionários deu-se no período de 27 de setembro de 2004 até o dia 1º de outubro do mesmo ano, sendo este momento classificado espontâneo, já que não houve nenhuma interferência na coleta dos mesmos.

## RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Os resultados obtidos na pesquisa serão mostrados de forma gráfica, e ressalta-se que neste trabalho não será possível apresentar o modelo do questionário, mas os títulos dos gráficos referem-se, de maneira clara, às perguntas feitas.

GRÁFICO 1 – Tempo de prática das aulas circense.

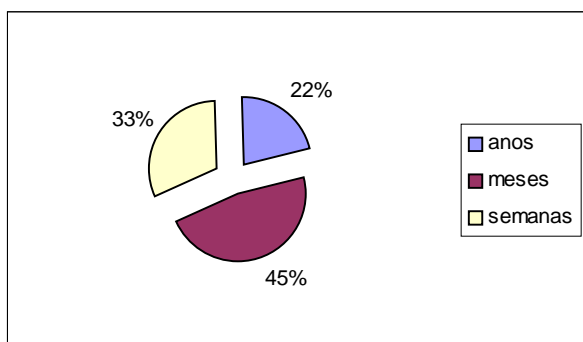


GRÁFICO 2 – Motivo da procura pelas aulas.

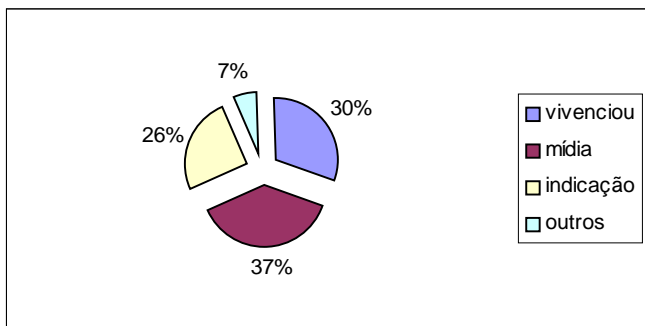


GRÁFICO 3 – Atividades físicas anteriores.

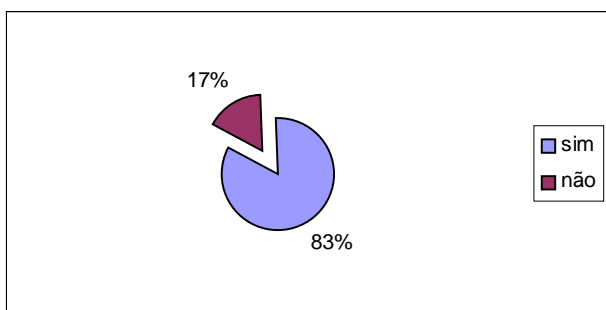


GRÁFICO 4 – Tipos de atividades.

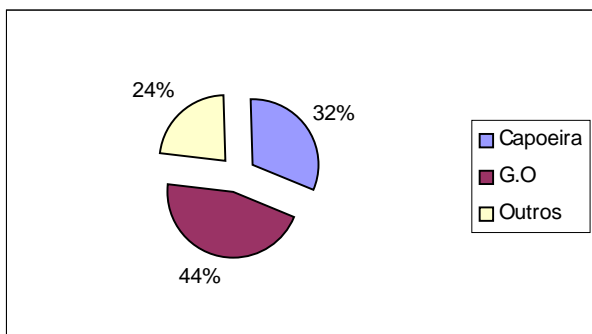


GRÁFICO 5 - Modificações corporais.

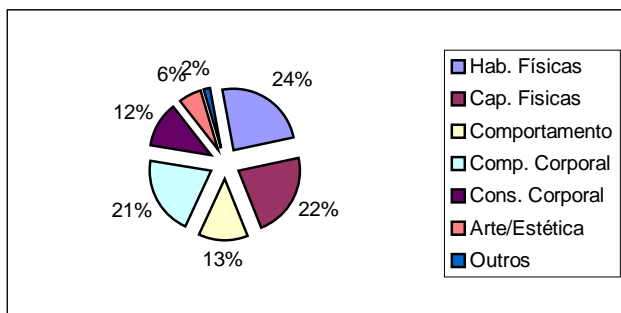


GRÁFICO 6 - A diferença das aulas de Circo.

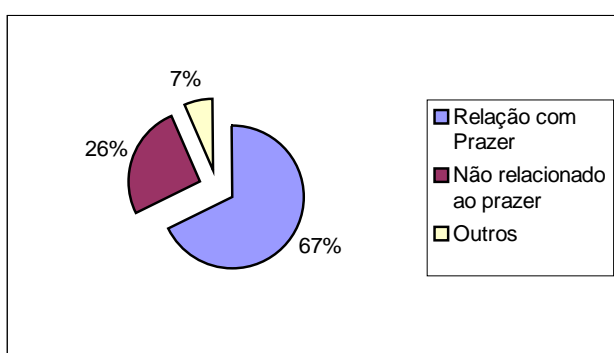
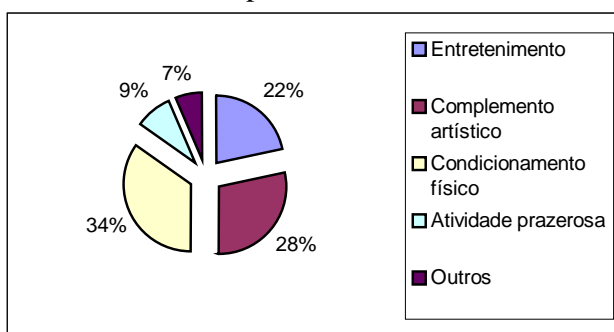


GRÁFICO 7 - A importância das aulas de Circo na vida dos indivíduos entrevistados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova alternativa de prática de exercício físico vem atraindo novos adeptos às escolas de Circo, proporcionando a união do prazer artístico ao desenvolvimento da aptidão física. Estes praticantes motivam-se em se proporcionar formas não convencionais de movimento (esporte, academias etc), embebidos pela magia do circo, numa atividade física.

Observa-se diante dos resultados obtidos, que a atividade circense pode promover esta combinação da aptidão física com o prazer artístico, embora este seja um estudo preliminar sobre esta questão, que pode se desdobrar em outras diferentes áreas de pesquisa. Com relação

à aptidão física, os pareceres foram dos próprios praticantes, e pretende-se elaborar outras pesquisas, com diferentes metodologias, que possam quantificar (através de testes físicos, com protocolos adequados a cada atividade circense) o desenvolvimento destas aptidões. O mesmo vale para a avaliação do prazer, em que estudos da Psicologia podem colaborar para uma pesquisa mais específica. E o mesmo também se aplica aos estudos sobre a arte circense, em que profissionais da Arte podem colaborar para a compreensão destas práticas expressivas, tão subjetivas, intensas, historicamente construídas e cheias de significado.

Com a análise das informações obtidas nas referências bibliográficas e na pesquisa de campo, aplicada durante o desenvolvimento deste trabalho, pode-se perceber que há uma crescente demanda por este tipo de prática, que une a atividade física e a arte. Como se posiciona o profissional de Educação Física frente a este novo perfil de praticante? Ele está capacitado para compreender e atuar nesta área? Cada vez mais convivemos com as relações entre diferentes áreas de estudo, numa mesma prática de atividade física, práticas que proporcionam aos indivíduos novas formas de entender e sentir o corpo, de expressão.

A prática da atividade física deve também proporcionar estes objetivos, e não só, embora com sua importância, o condicionamento físico. A atividade circense é uma das práticas que pode fazer esta interface, sem oferecer ao seu praticante uma atividade física alienante e “adestradora”. Ela é em sua essência uma prática de atividade física que proporciona novos conceitos de corpo, de limites, de experiências, de concepções da realidade.

## REFERÊNCIAS

- BARBANTI, V. J. **Aptidão física: um convite à saúde**. São Paulo: Manole, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLDORI, R. **Aptidão física e suas relações com a capacidade de trabalho dos bombeiros militares do estado de Santa Catarina**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), UFSC, Santa Catarina, 2001.
- BORTOLETO, M. A. C; MACHADO, G. A. **As reflexões sobre o circo e a educação física**. Corpoconsciência, Santo André, SP: FEFISA, nº 12, p. 39 – 69, jul – dez/2003.
- BOSI, A. **Reflexões sobre arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CÂNDIDA, T. **Circo também é lugar de boa forma**, 2003. Disponível em: <<http://saude.terra.com.br>>. Acesso em: 17 fev 2004.
- DIAS, M. **Hoje tem espetáculo?** Estadão. São Paulo, 12 jan 2003. Caderno Cidade, p. 09.
- ENCICLOPÉDIA Barsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1988.
- FERREIRA, A. B. H. **Mini Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- GARCIA, A. **A vida sob a lona**. Revista Veja, São Paulo. ano 28, n. 40, p. 14 – 21, out 1995.
- HOBOLD, E. **Relação do exercício físico e saúde: um estudo de caso**. Caderno de Educação Física. Paraná. v. 1, n. 1, p. 80 – 90, nov 1999.
- LAGE, A. **Paulistano faz malabarismo para fugir do estresse**. Folha de São Paulo. São Paulo, 25 abr 2004. Cotidiano, p. 12.
- LEAL, R. **Os animais no circo: o retrato do outro lado da magia**, 2004. Disponível em: <<http://www.animal.org.pt>>. Acesso em: 13 maio 2004.
- LEITE, P. F. **Aptidão física, esporte e saúde**. Belo Horizonte: Santa Edwirges, 1985.

LOWEN, A. **Prazer:** uma abordagem criativa da vida. Tradução: Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

MEDEIROS, D. E. **O desenvolvimento da aptidão física relacionada ao prazer artístico na prática da atividade circense.** 2004. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física), FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André, São Paulo, 2004.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2. ed. Londrina: Midiograf, 2001.

PADILLA, I. **O circo conquista novos picadeiros e torna-se uma alternativa para trabalhar o corpo e fazer carreira na cidade.** Isto é, São Paulo, nº 1543, abr 1999.

RUIZ, R. **Hoje tem espetáculo?** As origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: INACEM/MINC, 1982.

SANIOTO, H. A pedagogia da ginástica geral associada à arte do circo. **Anais do II Fórum Internacional de Ginástica Geral**, Campinas, UNICAMP, 2003.

SILVA, E. **O circo:** sua arte e seus saberes. O circo no Brasil do final do século XIX a meados do século XX. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), UNICAMP, Campinas, 1996.

SILVA, F.A. **História geral.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

SOARES, C. L. Imagens da educação do corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. In: \_\_\_\_\_ **Educação no corpo:** a rua, a festa, o circo, a ginástica. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. cap. 2, p. 17 – 32. Coleção Educação Contemporânea.

TORRES, A. **O circo no Brasil.** Rio de Janeiro: FUNARTE/ Atração Produção Ilimitada, 1998.

WUO, A. E. **O clown visitador no tratamento de crianças hospitalizadas.** 1999. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UNICAMP, Campinas, 1999.

#### **Dados das autoras:**

Débora Elias Medeiros  
Rua "A", nº 72 - Jardim Santa Cruz – CEP: 04182-010 - São Paulo – SP – Brasil.  
E-mail: [demef@terra.com.br](mailto:demef@terra.com.br)

Eliana de Toledo  
Av. 14 de dezembro, 1265, apto. 71 Fôret – Vila Mafalda – CEP:13206-011 – Jundiaí – SP – Brasil. E-mail: [liccatoledo@uol.com.br](mailto:liccatoledo@uol.com.br)

**GTT: Corpo e Cultura (6)**

**Forma de Apresentação: Comunicação Oral**

**Solicitação de recursos: data show**



## O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE CIRCO GIRASSOL E A CONSTRUÇÃO CORPORAL DE SEUS ARTISTAS

José Francisco Baroni Silveira, Mestrando,  
PPGCMH – ESEF - UFRGS  
Capes

### **Resumo:**

*Este estudo busca compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem na Escola de Circo Girassol e a construção corporal de seus artistas. Esta investigação vem sendo realizada utilizando a pesquisa etnográfica como uma abordagem qualitativa, onde através de observações diretas no campo, obtive dados descritivos significativos que contribuíram para a definição do problema de estudo, a saber: perfeição técnica, estrutura e condução das aulas, disciplina, construção corporal, informalidade na orientação dos exercícios, necessidade de treinar e de se ter um treinador.*

### **Abstract:**

*This study tries to understand how the teaching –learning process of the Girassol Circus School occurs and the corporal construction of its artists. The investigation uses the ethnographic research as a qualitative approach. From direct local observations I've obtained meaningful descriptive data which contributed to the definition of the problem in study such as: technical perfection, structure and conduction of the classes, discipline, corporal construction, informality during the exercise orientation, necessity of practicing and having a trainer.*

### **Resumen:**

*Este estudio busca comprender como se da el proceso de enseñanza aprendizaje en la Escuela de Circo Girassol y la construcción corporal de sus artistas. Esta investigación viene siendo realizada utilizando la pesquisa etnográfica como una abordaje cualitativa, donde a través de observaciones directas nel campo, obtuve dados descriptivos significativos que contribuyran para la definición del problema de estudio, a saber: perfección técnica, estructura y conducción de las clases, disciplina, construcción corporal, informalidad en la orientación de los ejercicios, necesidad de entrenar y de se tener un entrenador.*

Levando em consideração reflexões e inquietações acerca das aulas de Educação Física, foi que a partir de 1997, além de jogos, esportes, ginástica, dança e lutas (Coletivo de autores, 1992), introduzi as artes circenses como um dos temas da cultura corporal desenvolvido na minha docência, numa práxis que apresentasse alternativa a uma Educação Física tradicional<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por Educação Física tradicional, trago o contexto histórico do PCN (25), onde diz que: “Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos”.

Transcendendo o espetáculo do Circo, as artes circenses podem se aproximar da Educação Física como forma de recreação, lazer e ou como conteúdo educativo nas atividades motrizes expressivas (Bortoleto,2003).

Apesar de ser uma arte atraente e instigante pelo que representa no imaginário de cada um, esta atividade artística milenar não conta com um acervo significativo de registros escritos, onde autores como Carmen Lúcia Soares, Marco Antonio Bortoleto, Regina Duarte, Alice Viveiros de Castro, Ermínia Silva, Mário Bolognesi, Magnani e Antônio Torres fazem, aqui no Brasil, parte de um grupo ‘seleto’ e quase único a tratar deste tema pouco explorado<sup>2</sup>.

Considerando que o circo ainda não foi ‘descoberto’ pelas ciências humanas e somado a proximidade do tema comigo e com a Educação Física é que considero este estudo relevante.

Para desenvolver esta pesquisa, escolhi como *locus* de estudo o grupo de Circo Girassol, por se caracterizar como o único grupo circense contemporâneo a desenvolver esta atividade cotidiana e sistematicamente desde 1999 na cidade de Porto Alegre, sendo que, nesta sua trajetória, já percorreu mais de sessenta cidades, totalizando um número aproximado de duzentas apresentações.

Produziu quatro espetáculos (Pão e Circo, Cyrano nas Nuvens, Cabaré e Circo Eletrônico) que são apresentados embaixo da lona itinerante pelo Rio Grande do Sul, como também no teatro de Câmara e atualmente no Renascença, sendo que com o Pão e Circo teve seis indicações de melhor espetáculo, direção, atriz, trilha sonora, figurino e produção, conquistando três prêmios Açorianos da Prefeitura de Porto Alegre.

Atuante em mostras e festivais, trago como destaque sua participação constante no Porto Verão Alegre, nas I e II Mostra de Circo de Londrina em Londrina-PR e do Festival do Circo do Brasil na cidade de Recife-PE.

Intitulada como a primeira Escola Gaúcha de Circo do Rio Grande do Sul, desenvolve projetos sociais como o projeto “O circo é nosso”, no ano de 2004 em parceria com a SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto.

Refletindo sobre as observações já realizadas diretamente no campo de investigação, foi que definimos<sup>3</sup> o problema deste estudo que é: como se dá o processo de ensino aprendizagem na Escola de Circo Girassol e a construção corporal de seus artistas?

Buscando compreender as práticas circenses dos artistas do Girassol, investigadas no seu contexto natural, será realizada uma pesquisa etnográfica na perspectiva de Geertz (1989) onde o pressuposto do etnógrafo é fazer uma “descrição densa”, que consiste na interpretação do que se faz e do significado do que se faz.

No trabalho de campo, estou utilizando como instrumento de pesquisa a observação participante e entrevista semi-estruturada, podendo a fotografia, historiografia e filmagem vir a ampliar este leque a fim de responder a questão central deste estudo.

As entrevistas semi-estruturadas possibilitam além de focalizar o estudo, dar liberdade para o entrevistado aprofundar, explorar e trazer à tona aspectos que julgar relevantes, numa conversa que estou gravando individualmente em um local propício evitando interrupções, não sendo despretensiosa e neutra pois objetivo coletar os fatos relatados pelos artistas do Girassol como sujeitos-objeto de minha pesquisa.

---

<sup>2</sup> Soares e Bortoleto em alguns de seus estudos relacionam a Ginástica e a Educação Física com a atividade corporal circense, já Duarte, Castro e Silva trabalham mais com uma perspectiva histórica.

<sup>3</sup> Coloco definimos primeiro porque acredito que a pesquisa se faz com as sugestões e orientações de professores, colegas e orientador, por isso não se está sozinho, e em segundo lugar porque a definição do problema se deu na reunião de grupo com a participação da Professora Silvana Goellner e seus orientandos, portanto é justo credenciar a eles uma participação direta neste momento.

Com relação as observações iniciadas em Julho de 2004, num primeiro momento foram as mais descritivas possíveis, sem um enfoque específico sendo observados atitudes, espaço físico, tipos de atividades, enfim um olhar mais geral, onde as leituras e reflexões dos diários já existentes contribuíram para a definição de questões básicas a serem observadas, criando pautas de observação que, sem perder como um todo a subjetividade do estudo, servirá para evitar de se iludir que está registrando tudo, correndo o risco de pulverizar as observações (NEGRINE, 1999).

Nos estudos etnográficos a observação ocupa um lugar privilegiado possibilitando que pesquisador e pesquisados mantenham um contato pessoal e direto, onde este estudo *in loco*, sistemático e contínuo, aprofundam a aprendizagem e a compreensão por parte do pesquisador da visão de mundo e dos significados atribuídos a realidade e as ações dos atores, no meu caso os artistas do grupo de Circo Girassol, aumentando assim significativamente a confiabilidade das informações e conseqüentemente uma objetividade do ponto de vista científico (NEGRINE, 1999).

Tenho procurado no meu exercício de observador participante e ora participante observador tomar o cuidado para não trazer um olhar viciado e preconceituoso pela minha bagagem e meus valores, para isso tenho feito as minhas anotações em um caderno (diário de campo) da forma mais descritiva possível tentando não atribuir juízo de valor aos fatos observados e, influenciado por Molina (1999), abri nos meus relatórios um espaço para registrar dúvidas, impressões e sentimentos.

A antropologia prevê nos seus estudos uma vivência por um longo período do pesquisador no contexto a investigar, já as etnografias 'urbanas' possibilitam uma adaptação deste tempo conforme a dinâmica do *locus* e a problemática a ser pesquisada, sendo assim, estou prevendo ficar o maior tempo possível em contato com os artistas do Girassol, aproximadamente um ano, evitando conclusões apressadas, tempo suficiente que não impossibilite, dentro destes dois anos de mestrado, fazer um bom diálogo e análise dos dados coletados.

Desde o início da pesquisa, na medida do possível, tenho acompanhado todas as atividades regulares do grupo que consistem em ensaios, oficinas ministradas, treinos, performances e espetáculos. Normalmente freqüente o circo numa média de quatro vezes por semana, sendo que a cada dia fico na faixa de 3 a 4 horas, onde circulo pelas atividades e espaço com liberdade, desenvolvendo o que Oliveira (1996) considera como sendo o trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever.

Vivenciando o cotidiano do grupo Girassol e revisando as anotações de campo, emergiram questões significativas as quais oportunizaram a definição do problema desta pesquisa, que estarei desenvolvendo separadamente em dois tópicos para uma melhor compreensão e esclarecimento.

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, os artistas do Girassol constantemente exigem de seus alunos, que os mesmos executem os exercícios com perfeição técnica aproximada da plasticidade das ginásticas de competição, onde salientam a necessidade de uma postura corporal marcada por ponta de pé, corpo ereto, rigidez do corpo<sup>4</sup>.

Para uma reflexão e compreensão destas questões, procuro embasamento nos estudos de Carmen Soares, principalmente quando a mesma trata de uma pedagogia do gesto e da vontade configurando-se em uma educação do corpo, onde a autora diz que: "o corpo reto e o porte rígido aparecem nas introduções dos estudos sobre a Ginástica no século XIX. [...] Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação

---

<sup>4</sup> Estes termos são usados pelos artistas nas suas orientações de aulas. Ilustro com uma fala de um dos integrantes que diz: "circo tem que ser com o corpo preso, solto não existe".

que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos apurados, retos ou como sublinha Vigarello, que os mantenha em verticalidade” (Soares, 1998, p. 17,18).

A estrutura das aulas normalmente apresenta três momentos definidos: aquecimento, desenvolvimento e alongamento como forma de relaxamento, mas a condução das mesmas se caracteriza ora por uma transmissão do saber, e ora por uma troca de conhecimento, dependendo do professor ministrante.

Observam-se também ambigüidades na prática docente, onde alguns, aprovando a disciplina rígida da Ginástica Olímpica desenvolvida por um Clube de Porto Alegre, e dirigindo-se aos seus alunos exigindo formas padronizadas de execução para os movimentos, buscam em suas aulas um disciplinamento, colocado aqui numa perspectiva crítica como forma de controle e regulação (Silva, 2000).

Sendo que outros artistas-professores procuram uma relação mais aberta com seus alunos, considerando que as aulas devem ser uma bagunça organizada, deixando que as crianças sintam vontade e desejo por o que está sendo realizado e que possam ter liberdade de escolha entre as atividades.

Em si tratando de construção corporal dos artistas do Circo Girassol, parece prevalecer mesmo a idéia de construção, pois seus conhecimentos são desenvolvidos através de práticas que permitem trocas, sendo facilmente observado momentos em que os artistas estão colaborando com seus pares tanto em termos de informações como também se colocando fisicamente como auxiliares para a execução dos exercícios.

Ao mesmo tempo em que o processo de troca de conhecimento pode ser positivo, ele também deixa transparecer algumas inquietações como o fato de não terem um diretor técnico ou um treinador, de não aparecer mais ninguém para dar aula para eles, acarretando, segundo alguns integrantes numa falta de evolução técnica.

Abrindo um parêntese nesta queixa, sabe-se através de relatos no diário de campo, que os mesmos freqüentaram por um período em 2004 aulas de Ginástica Olímpica e que no final deste mesmo ano tiveram a presença de um professor de acrobacia, ministrando aula no espaço do circo, se for necessário será investigado com mais ênfase esta não continuidade em atividades organizadas em termos de dias, horários e dinâmica, por ora considero apenas uma ressalva.

Mesmo não sendo consenso, trazem na dinâmica dos treinos uma certa informalidade, onde não estabelecem antecipadamente o trabalho do dia revezando-se espontaneamente como orientadores dos exercícios, que trazem para as aulas conteúdos de yoga, dança, acrobacia, musculação e alongamentos, desenvolvidos ora na formação em círculo e ora com um dos integrantes a frente servindo de modelo para os movimentos a serem executados.

A cobrança de se manter a postura corporal, conforme exigência mostrada em relação aos seus alunos, é também uma constante entre o grupo que reforçam a necessidade de um movimento limpo, onde o artista não deve demonstrar o seu esforço, e de uma técnica de execução colocada como uma forma de não perder a estética e ajudar a manter a facilidade do movimento.

Um outro aspecto importante em termos de construção corporal, de um circo contemporâneo que apresenta um corpo performático, aparece quando um dos integrantes comenta que um outro grupo circense aqui do Rio Grande do Sul encontra-se com melhor qualidade técnica que o Girassol, logo se manifestam em tom de defesa, dizendo que os integrantes deste referido grupo tem esta condição por serem mais jovens, sendo que a idade deles varia entre 12 e 20 anos.

Aqui aparecem preocupações de caráter utilitário e funcional do corpo, para o desenvolvimento da arte circense no circo contemporâneo, pois com o passar do tempo, o envelhecimento para este artista pode significar a perda do virtuosismo performático,

tornando-se assim um corpo vencido que completou o tempo prefixado para sua realização ou cumprimento (Rosa, 2003, p.129).

Bibliografia:

BORTOLETO, M.A., MACHADO, G. Reflexões Sobre o Circo e a Educação Física. **Corpoconsciência**. n.12, p.41 – 69, jul/dez, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLETIVO de Autores (1992). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

MOLINA NETO, V. Etnografia: Uma Opção Metodológica para Alguns Problemas de Investigação no Ambito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, A., MOLINA NETO, V. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 1999.

NEGRINE, AIRTON. Instrumentos de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, A., MOLINA NETO, V. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 1999.

OLIVEIRA, ROBERTO C. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, nº 1, p. 13-37, 1996.

ROSA, M.C. Corpo e Cultura. In: WERNECK, C. et all. **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, C. **Imagens da Educação no Corpo: Estudo a Partir da Ginástica Francesa no Século XIX**. Campinas: Autores associados, 1998.

## **GTT6 CULTURA E CORPO**

### **PÔSTER**

#### ***O SKATE COMO CULTURA A SER ESTUDADA: A ETNOGRAFIA COMO UMA OPÇÃO***

Billy Graeff Bastos  
Mestrando em Educação Física<sup>1</sup>  
Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano  
Escola Superior de Educação Física  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Cecília de Carvalho Reckziegel  
Mestre em Ciências do Movimento Humano  
Escola Superior de Educação Física  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

#### **RESUMO**

Este trabalho trata de levantar evidências para situar o universo do Skate como uma Cultura passível de ser conhecida, explicada e traduzida. A partir da aproximação com o campo de estudos e com a literatura acerca dos temas que emanam de tal campo, trago elementos para sustentar esta afirmativa, assim como apresento algumas questões norteadoras e aproximações aos procedimentos metodológicos, em especial, a etnografia.

#### **ABSTRACT**

This work raises evidence to place the universe of skateboarding as a culture susceptible of being recognized, explained and translated. From an approximation with the study field and literature regarding the topics that arise from such field, elements that sustain this affirmative are brought, as well as are presented some guiding issues and approximations to the methodological procedures, specially ethnography.

#### **RESUMEN**

Este trabajo trata de levantar evidencias para situar el universo del Skate como una cultura posible de ser conocida, explicada y traducida. A partir de la proximidad con el campo de estudios y con la literatura a cerca de los elementos para sustentar esta afirmativa, asi como presento algunas cuestiones norteadoras y aproximaciones a los procedimientos metodológicos, en especial, la etnografia.

---

<sup>1</sup> Orientador: Professor Doutor Marco Paulo Stigger

## 1. O ponto de partida

Freqüentemente, a sociedade tem tido notícias da existência de uma prática corporal, às vezes referida como um esporte, chamada Skate. Pouco parece se saber sobre ela, além de que se necessita de um aparato (o skate) para praticá-lo. Mas algum observador mais atento poderia intuir que se trata de uma comunidade simplesmente a partir da aparência ou do comportamento de seus membros. Na aproximação com o universo do skate, na pista do IAPI, local do estudo, revelou-se uma cultura até então pouco conhecida pela sociedade em geral e pela comunidade acadêmica em específico.

A apresentação do universo do Skate como cultura poderia começar com a apresentação do que se acredita ser a história do skate<sup>2</sup>. Segundo o sítio da Confederação Brasileira de Skate na internet, “o skate surgiu para o mundo em meados dos anos 60 nos Estados Unidos da América...” e “em 1965 o skate chegou ao Brasil” (CBSK)<sup>3</sup>. Sendo assim, vê-se que a prática se difundiu rapidamente, chegando a um apogeu já na sua segunda década de Brasil, como aponta HONORATO (2004)<sup>4</sup>. Tratava-se de uma prática de surfistas em “em piscinas em formato oval, característica da Califórnia” (FGSKT)<sup>5</sup>. Ao citar frase de Fábio Bolota<sup>6</sup> - “todos que presenciaram o apogeu do skate no final dos anos 70, puderam ver a virada da década e o declínio de uma geração” (HONORATO, 2004, P. 6) -, levanta também uma característica da história do skate: ela está recheada de momentos de crescimentos do Skate alternados com momentos de retração.

Então, após aquele declínio de que fala Fábio Bolota, ao final da década dos anos 1980, o skate passa a ter um novo ascenso. HONORATO (2004) apresenta alguns dados que ajudam a mostrar isso. Fala da criação da “primeira revista especializada de skate dos anos 80 e a primeira editada em São Paulo, a Overall” (Id, P. 9) e que “em 1986 foi publicada a segunda revista, a Yeah!...” (Ibid, P. 9). Neste período acontece também um movimento por dentro do movimento do skate, o surgimento e o crescimento acelerado do street skate.

Trazemos os elementos que levantou HONORATO (2004), para dar idéia do que significou esta ascensão:

... a invasão definitiva das ruas pela *modalidade street*, a fundação da ABS (Associação Brasileira de skate em setembro de 1986) e a incorporação de adeptos, o mercado voltou a aquecer estimulando os investimentos financeiros e tecnológicos, surgindo novas marcas (shape modelo era hammer head), equipamentos e manobras. Os anos seguintes não foram diferentes, a expansão é imensurável, se destacou como principais ocorrências em 1987 o fortalecimento do maior fabricante de skate, a H-PROL e a fundação da USE (União dos Skatistas e Empresários). Já em 1988, temos o surgimento da UBS (União Brasileira de Skate), a realização do Sea Club Overall Skate Show (skate e show simultâneos) com participação dos convidados norte americanos Lance Mountain e Tony Hawk

---

<sup>2</sup> Essa história é a história aceita pelos skatistas, podendo ser encontrada nos sítios da internet da Confederação Brasileira de Skate e da Federação Gaúcha de Skate.

<sup>3</sup> [www.cbsk.com.br](http://www.cbsk.com.br)

<sup>4</sup> HONORATO, Tony. Uma História do skate no Brasil: do lazer à esportivização. Anais do XVII Encontro regional de História: o lugar da história. Campinas, Unicamp, 2004.

<sup>5</sup> [www.fgskt.com.br](http://www.fgskt.com.br)

<sup>6</sup> skatista há 23 anos, editor da revista TRIBO e um dos autores da obra *A Onda Dura: 3 décadas de skate no Brasil São Paulo, SP, Parada Inglesa, 2000*,

(consagrado posteriormente ídolo e melhor skatista de todos os tempos), a estréia do novo programa de TV 'Grito de Rua', o lançamento da primeira edição da revista Skatin da Editora Azul.(Honorato, 2004, P. 9, grifo meu)

Como pode ser observado na citação anterior, HONORATO (2004) está falando de street skate. Vale uma breve explicação sobre os estilos de skate, sendo que o que no âmbito da cultura do skate é chamado de estilo está para cientistas das Ciências do Movimento Humano como as modalidades esportivas, exemplo: Futebol de campo, futsal, futebol sete; street skate, skate vertical, down Hill skate. O que discutimos especificamente neste trabalho é uma dessas modalidades e seu estilo, em função disso, chamaremos de Skate o universo cultural criado a partir do street skate. Muitas justificativas poderiam ser usadas, por ora serve a especulação da Federação Gaúcha de Skate<sup>7</sup>, da Confederação Brasileira de Skate<sup>8</sup> e do JORNAL ZERO HORA (06/02/2005) de que cerca de 90% dos skatistas são vinculados ao street skate.

Para a Federação Gaúcha de Skate, a “História do Street” pode ser contada assim:

devido ao fechamento de diversas pistas nos EUA e a urbanização propícia, os skatistas começaram a andar nas ruas usando calçadas, escadas, muros ou qualquer lugar onde se pudesse andar, com a assimilação das modalidades free style (pouco praticada) e vertical, desenvolveu-se a modalidade street, como o próprio nome diz, prática de skate nas ruas. (FGSKT)

Posteriormente, o street skate passou a ser praticado em locais específicos, como praças ou parques, lugares que os skatistas chamam de pistas. Esses lugares trazem obstáculos, rampas, escadas, corrimões, etc... imitando obstáculos comuns no mobiliário urbano.

Se até então a história do Skate estava vinculada ao surf, agora ela sofre um afastamento. Faz-se necessário, então, o entendimento de que o skate em ascensão no final dos anos 1980 já não era mais o skate tão ligado ao surf, que se afastava da praia para ocupar as cidades. Não existem muitos elementos para levantar de imediato uma história desta urbanização, além de relatos e depoimentos, mas levando-se em conta a possibilidade de o skate ter mesmo nascido com surfistas em piscinas vazias e a certeza de que hoje o skate está nas cidades, é necessário que pensemos que isto se deu num determinado momento. De acordo com o discurso presente no universo do Skate e com o trabalho de HONORATO (2004), este momento parece ter sido a década de 1980. Sendo assim, este pico de desenvolvimento dos anos 1980 seria também o início da história do street skate como a principal modalidade do skate.

Após uma série de altos e baixos, inicia-se o período atual, de conquistas para os skatistas brasileiros, representando o estágio avançado do skate nacional. Nos anos 1996 e 1997, os primeiros brasileiros conseguem resultados internacionais. Entre eles estão Piolho, Digo, Ferrugem e Bob Burnquist<sup>9</sup>. Assim, após um período de cerca de cinco anos,

---

<sup>7</sup> [www.fgskt.com.br](http://www.fgskt.com.br)

<sup>8</sup> [www.cbsk.com.br](http://www.cbsk.com.br)

<sup>9</sup> Revistas TRIBO, 1996 e 1997, CBSK e [www.sk8.com.br](http://www.sk8.com.br)



o skate começa a dar sinais de que iria se recuperar, HONORATO (2004) diz que no período que se segue a 1995,

marcas como Cush, Sessions, Visions, Sims, Drop Dead, Alva, Urgh!, Narina, Crail, Moska, Rude Boy, Kranio, Varial, Tailon, overdose, Lifestyle, e outras, foram surgindo... (pág.11).

Especificamente em Porto Alegre, a recuperação e expansão está envolvida com a criação da Pista do IAPI (JORNAL ZERO HORA 02.05.2001), com a ampliação do mercado do skate, como a abertura de uma série de lojas, Matriz Skate Shop, ollie skate, o desenvolvimento técnico de muitos skatistas que poderia ser representado pela conquista de um título nacional no ano de 2004 (JORNAL ZERO HORA, 06.02.05), entre outros fatores.

## 2. Skate e Juventude

Quando se inicia uma observação atenta do universo do skate, se inicia também a observar que o skate ocupa espaço importante no espectro da Juventude. Assim como pesquisas mostram que a Juventude é a principal fonte de energia para o skate. O Instituto de Pesquisas Datafolha apresentou pesquisa em 2002, onde entre 1258 jovens praticantes de skate, mais de 80 por cento se encontrava na faixa que compreende dos sete aos vinte anos de idade.

A partir das perspectivas estudadas<sup>10</sup>, posso dizer, então, que pode ser identificada uma Juventude, mas que vejo também juventudes no universo urbano. Daí o entendimento de que corroboramos como o conhecimento dessa “juventude atual” (DAYRELL, 1999, 26)<sup>11</sup>, ou seja, de uma dessas juventudes, conhecendo o jovem skatista. O jeito de ser skatista, mesmo que ele tenha mais de 24 anos de idade, é um jeito de ser jovem entre outros, assim, esses grupos de jovens e suas formas de sociabilidade, seus espaços sociais, suas características particulares de entender o mundo e de se relacionar entre si e com os outros são a “juventude atual” (DAYRELL, 1999, 26). Punks, darks, skatistas, entre outros muitos grupos de jovens urbanos podem ser identificados simplesmente com uma breve espiada em certos espaços da cidade. Porém, poderiam ser entendidos? A forma externa que toma algo que une um grupo nem sempre, ou talvez jamais, pode ser facilmente carregada para traduzir aquele pensamento, aquela forma de identidade. Por isso, não estamos a nos perguntar: quem é essa juventude, afinal? Mas, como como é ser jovem/skatista, essa maneira particular de viver a juventude?

## 3. Skate, Mercado e Estilo

---

<sup>10</sup> CARDOSO, Ruth Correia Leite. Bibliografia sobre a Juventude. São Paulo: Ed. Da Usp, 1995.

DE MIGUEL RODRÍGUEZ, Amado. Los jóvenes y sus valores in: Vela Mayor. Madrid, Espanha, vol. 1, 1994.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 58 (ago. 1986)

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, Grupos de estilo e Identidade in Educação em revista, BH – nº 30, dez/99. belo Horizonte, MG.

11 DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, Grupos de estilo e Identidade in Educação em revista, BH – nº 30, dez/99. belo Horizonte, MG.

Um dos sinalizadores de que o universo do skate cresceu o suficiente para que se possa afirmar que não passa apenas por mais uma onda de crescimento passageiro é a criação, a manutenção e a expansão de empresas ligadas ao universo skate. Entre os skatistas, dá-se a isso o nome de Mercado do skate. Esse foi um dos tópicos do 1º Encontro do Skate no fórum Social Mundial, acontecido em 29 de janeiro de 2005, apontando a importância que tal assunto tem para os skatistas.

O sítio da Confederação Brasileira de Skate relata que

infelizmente não há uma pesquisa realizada a respeito do crescimento econômico nos últimos anos, mas a cada ano o skate está mais solidificado e penetrando em todas as regiões do Brasil. O mercado do skate (fabricas de peças, vestuário e calçados com revenda no atacado e no varejo) fatura algo em torno de 200 milhões de reais por ano. Atualmente algumas empresas deste mercado estão exportando para outros países como é o uso da:

Crail (exos) que exporta para os E.U.A e Europa;

Qix (calçados) para o Mercosul, inclusive com loja de varejo na Argentina e Paraguai;

Drop Dead e Drop Shoes ( peças, vestuário e calçados) que exporta para o Mercosul, Chile, Venezuela e Japão;

Urgh! (peças e vestuário) que possui representante na Alemanha;

Uma informação importante que o Brasil tem a segunda maior indústria mundial, sendo um dos poucos países que produzem peças, vestuário e calçados para esta modalidade.

Outro elemento que pode ajudar a perceber o patamar que alcançou o skate, ainda nessa questão ligada ao Mercado e ao Estilo, é o extravasamento do Estilo do skate para além de seu universo e a incorporação de elementos do vestuário, calçados e acessórios à moda de rua/street wear. Um apontamento seria a realização de feiras, como a Feira Internacional de Moda de Rua – Street Wear & Skate Show, que busca aproximar a moda de rua/street wear ao skate, em função de o skate criar “uma moda jovem e urbana”<sup>12</sup>, além de movimentar milhões de dólares. Trago também as notícias abaixo, que servirão aqui como indício desta difusão ou universalização.

As calças curtas masculinas, chamadas de capri, corsário, pantacourt, pescador ou cropped pants, emplacam o terceiro verão. Esse estilo inovador não saiu das passarelas, mas das necessidades dos skatistas, que precisavam de bermudões longos o bastante para proteger os joelhos e suficientemente curtos para não prejudicar a evolução do esporte. Das pistas de skate para a moda, foi um salto espetacular.

(JORNAL ZERO HORA, 05.10.2003)

Uma moda que começou nas pistas de skate invadiu as ruas. O esquema é o seguinte: pegue uma camiseta de manga curta e vista sobre uma de manga comprida. No início, parece estranho usar duas camisetas, mas os guris dizem que não tem nada de mais. No final dos anos 90, a moda da sobreposição de camisetas era exclusivamente dos skatistas. O antigo uniforme da tribo ganhou adeptos e virou fashion: é a moda streetwear.

(JORNAL ZERO HORA, 24.09.2004)

---

<sup>12</sup> [www.waves.com.br](http://www.waves.com.br)

Sendo o Estilo uma das características mais fortes dos skatistas, como também uma preocupação freqüente deles e facilmente perceptível, então, outra questão da pesquisa a se colocar estaria tentando responder, além de como é ser jovem/skatista, **o que é o estilo do skate? E também, quais os pressupostos que são combustível para esse estilo?**

#### 4. Skate, uma prática urbana

Como vimos anteriormente, o desenvolvimento do Skate levou-o até as cidades, tornando-o uma prática urbana. Então, ele está implicado nos e pelos acontecimentos atinentes à cidade.

“A cidade é uma mediação de mediações” (LEFEBVRE, 2001, p. 46)<sup>13</sup>, a pista de Skate do IAPI, lócus do estudo, é um desses meios por onde se dá a mediação para a construção da Cidade para uma gama de pessoas, que ao se reunirem para andar de skate, entre outras coisas, tornam-se significantes de uma cultura.

Assim, a relação Cidade/Skate, seu aspecto urbano e os produtos culturais dessa relação são assunto relevante na construção do conhecimento acerca do Skate, para o que estarei me aproximando da perspectiva que pensa uma “Cidade emite e recebe mensagens. Essas mensagens são compreendidas ou não (codificam-se ou se decodificam ou não)” (LEFEBVRE, 2001, P. 63).

Para tanto, fica indispensável que se elabore como problemática desta pesquisa **reflexões acerca do universo do skate em sua relação com a Cidade, entendida aí como meio e obra** (LEFEBVRE, 2001, P. 63).

#### 5. Aspectos metodológicos

Ao situar o universo do Skate como uma cultura, coloca-se a necessidade de buscar instrumentos metodológicos adequados para lograr êxito no âmbito da investigação que propõem. Para tal

conceito de cultura semiótica se adapta bem. Como sistemas entrelaçados de signos (o que eu chamaria símbolos, ignorando utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos com densidade (Geertz, 1989, p. 24, Grifo do autor)<sup>14</sup>

Entre outras opções que o campo das ciências sociais dá, a que pareceu dar indicativos de que seria mais adequada e que mais auxiliaria o sucesso da pesquisa foi a etnografia, visto que “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela” (Bogdan, 1994, P. 57)<sup>15</sup> ou seria uma “descrição densa” com o objetivo de “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” GEERTZ (1989, pág.15). Então, “o trabalho etnográfico é (...) o resultado da interpretação de padrões culturais de um contexto específico, desenvolvido pelo investigador a partir das representações que determinamos indivíduos e grupos sociais fazem de suas práticas”, o qual “desenvolve-se num processo

---

13 LEFEBVRE, Henry. O direito à Cidade. São Paulo, SP, Centauro, 2001.

14 Geertz, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Ltc, c1989.

15 BOGDAN, Roberto C. E. Biklen. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, 1994.

de imersão na cultura estudada, na perspectiva de apreendê-la na sua complexidade, muitas vezes não explícita, interpretando-a a partir das significações que os indivíduos atribuem aos seus comportamentos; após este processo, o investigador deve torná-la pela sua apresentação na forma descritiva.” (Stigger, 2000, P. 57)<sup>16</sup>

A etnografia consistirá, sobretudo, em termos de ações e técnicas, em três procedimentos metodológicos: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

## 6. Considerações preliminares

Ao tratar do universo do Skate, a partir de elementos de sua história, de dados sobre o desenvolvimento de um mercado específico do seu meio, de produções acerca de temas que dali emanam, como questões ligadas a Juventude e a Cidade, situo-o como uma cultura.

Sabendo-se também da escassez de trabalhos que tratem do skate, sobretudo na perspectiva colocada aqui, no âmbito da academia, então, da escassez de conhecimentos acerca do Skate, justifica-se o trabalho.

Não havendo mais indicada opção metodológica além da escolhida, o estudo conforma-se como um elemento contribuinte do universo de saberes que promovem o conhecimento da sociedade em que vivemos.

---

16 STIGGER, Marco Paulo. Desporto, Lazer e Estilos de Vida: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas nos espaços públicos da cidade do Porto. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2000.

O TODO VISTO POR SUAS PARTES.  
PUBLICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA UM CORPO (TAMBÉM)  
PENSAR

Fabiana Cristina Turelli  
Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC  
Bolsista do grupo PET/EF

Resumo

*O presente trabalho busca, a partir de uma breve análise de três números publicados de uma revista científica (Motrivivência), com intervalo de dez anos entre o primeiro e os últimos dois, tratando da temática “Corpo e Educação Física”, refletir sobre os rumos que estas publicações estão tomando, dadas as práticas da área, e também considerar a influência que tais publicações exercem sobre as mesmas. Algumas questões acerca do porquê de tanto se pensar o corpo são lançadas na tentativa de estabelecer diálogos com os autores, e chegam a ser esboçadas algumas hipóteses que objetivam entender o fato.*

Abstract

*This work intends, starting from a short report of three numbers published from a scientific magazine (Motrivivência), with breaks of ten years between the first and the last two, telling about the theme “Body and Physical Education”, to consider the ways which these issues are taking to, given the practices of the area, and also to consider the influence that these publications exert over the same ones. Some questions about why to think about the body so much are taken to try to establish dialogues with the authors and some hypothesis are taken that try to understand the situation.*

Resumen

*El presente trabajo búsqueda, a partir de una breve análisis de tres números publicados de una revista científica (Motrivivência), con intervalo de diez años entre el primero e los últimos dos, tratando de la temática “Cuerpo y Educación Física”, reflejar sobre los rumbos que estas publicaciones están tomando, dadas las prácticas de la área, y también considerar la influencia que las publicaciones ejercen sobre los mismos. Algunas cuestiones acerca do porque de tanto se pensar el cuerpo son lanzadas na tentativa de establecer diálogos con los autores, y chegam a ser esbozadas algunas hipótesis que objetivam para entender el facto.*

Temos um corpo e somos o nosso corpo, assim já enfatizou Merleau-Ponty. Mente, espírito, intelecto (...) são atributos do corpo, constituem-no como unidade, mesmo porque ninguém faz nada sem corpo. Na ausência dele, o que resta? “Uma pessoa é o seu corpo. (...) Morto o corpo, desaparece a pessoa”<sup>1</sup>. No entanto, levando em consideração a visão fragmentada que, de tão antiga já surge a expressão “fragmentação platônica”<sup>2</sup>, existe, há

---

<sup>1</sup> Frei Betto (2000).

<sup>2</sup> Expressão de Frei Betto.

um considerável tempo, uma supervalorização do “corpo”<sup>3</sup> que não mede as conseqüências e parte para atitudes impensadas.

Tomando em conta o recém mencionado “considerável tempo” é que se decidiu fazer uma análise e posterior comparação entre os textos publicados na revista científica *Motrivivência*, de tiragem semestral, com números tratando da temática “Corpo e Educação Física”. Para fazer valer o “considerável tempo”, foi analisada uma revista publicada em 1990 sobre a temática em questão e outras duas de publicações datando do final de 2000 (I) e começo de 2001 (II). A proposta inicial é comparar e identificar possíveis semelhanças nos discursos escritos, ou mesmo, reconhecer os rumos diferentes que são “ditados” ao corpo após pouco mais de dez anos.

É fato que as publicações nesta área da Educação Física têm crescido muito. A que é devido isso? Será que os caminhos trilhados pela Educação Física não a estão conduzindo ao lugar certo ou a lugar algum? É claramente perceptível que a prática da Educação Física (de maneira, pode-se dizer, não consciente, desacompanhada de reflexões) está consolidando tensões em vez de promover a soltura e, desta forma, implica em resultados negativos ao ser humano, como por exemplo: contribui para a solidificação de uma sexualidade problemática, o que acarreta em inúmeros outros fatores, igualmente negativos.

Assim, apoiando-se no estudo das publicações que fizeram deslanchar o trabalho, é que se nota a utilização de termos que se repetem – mesmo tendo dez anos se passado – e faz surgir a questão: o que isto tudo indica? Aponta a preocupação dos estudiosos da área? Ou apenas repetições/reproduções que visam a produção descontrolada/exagerada e desprovida (suposição e não afirmação) de conteúdos dignos e respeitáveis que busca mais pontos aos currículos?

Dissertando um pouco mais, então, sobre os textos encontrados nos três números da revista analisada, pode-se responder a uma das primeiras questões aqui lançadas. O que se encontra nos números da revista, que possuem uma década de intervalo entre a publicação relativa ao mesmo tema (neste caso, ao menos), são semelhanças. As questões tomadas como centrais permanecem as mesmas: *substâncias químicas*, *cultura narcisista*, *consumismo*, *soberania corporal*<sup>4</sup>, *socialização*<sup>5</sup>, *relação* (ou falta de) *entre parte e todo*<sup>6</sup>, *valores humanos*<sup>7</sup>, *rendimento corporal/desempenho*.<sup>8</sup>

E existem ainda termos, como já mencionado, que são comuns aos textos, tanto aos da publicação de 1990 quanto aos das de 2000 e 2001. Eles surgem, em 1990 e 2000/2001, no mesmo sentido. O que busca retratar esta “reprodução” dos termos? Seria um alerta, de certa forma, incansável, por parte dos autores, informando que está havendo uma visão distorcida do que é e é para ser o corpo, ou seja, que a área está tomando rumos indevidos? Seria, ainda, a detecção de que muito se tem publicado a respeito, mas pouco se tem feito? Afinal, dez anos se passaram e o discurso continua o mesmo. A questão é intrigante.

Com relação aos termos, seriam eles: *saúde*, *beleza*, *força*, *sensualidade e afetividade*<sup>9</sup>, *inveja*, *desejo*, *aparência*, *mídia*, *corporeidade*, *corporeidade*, *dor*, *sofrimento*, *aspectos sociais e econômicos*.<sup>10</sup>

<sup>3</sup> A referência, agora, é com relação ao físico apenas; estética.

<sup>4</sup> Imposição através do corpo; subjugação do outro.

<sup>5</sup> Culto ao exercício físico, havendo renúncia às demais “formas de vida”, ficando, desta maneira, a socialização impedida.

<sup>6</sup> Visão fragmentada, dicotômica; a “fragmentação platônica” de Frei Betto encontra aí encaixe.

<sup>7</sup> Com estreita ligação à ética.

<sup>8</sup> As questões aqui citadas não estão listadas de acordo com uma ordem pré-estabelecida de frequência de aparecimento ou qualquer outra forma.

<sup>9</sup> Dissociação feita, segundo Frei Betto, erroneamente entre sensualidade e afetividade: “Os homens (...) amam a quem não desejam e desejam a quem não amam”.

A observação dos artigos faz surgir um número espantoso de questões acerca de seu porquê. Ao considerar que a Educação Física em vez de expandir o corpo como uma questão natural do ser humano, restringe-o, contrai-o (como na busca pela hipertrofia muscular – halterofilismo, fisiculturismo), já se tem dado relevante o suficiente para pensar sobre que corpos esta Educação Física está construindo. As práticas condizem com os princípios (filosóficos) que orientam, ou deveriam orientar a profissão? Moral e ética parecem ser palavras cujos conceitos (e principalmente, aplicação) são cabíveis, pois gerar mais e mais “outdoors ambulantes”<sup>11</sup> não satisfaz e nem resolve os problemas que citam os autores de 1990 e 2000/2001, outrossim, agravam-nos.

Acreditar que “hoje somos masculinos e femininos pela aparência, não por nossos encargos”<sup>12</sup> é algo que, acredita-se, deva ser evitado, porque aparência remete a físico que, sendo sujeito em questão o ser humano, remete a um corpo fragmentado, dividido, em partes, sendo que esta parece ser a visão mais repudiada pela maioria<sup>13</sup> dos autores. “... o corpo que somos, no qual a carne é tão espiritual quanto o espírito tão carnal, indivisíveis...”<sup>14</sup>

Resta agora investigar mais e descobrir as reais intenções dos que tanto criticam a dualidade no que tange ao corpo, para que, a partir daí, algo possa ser feito revertendo a situação – nem que seja tornar acessível aos que fazem a dicotomização do corpo os textos destes e de outros autores, a fim de lhes estimular a consciência. Afinal, da maneira como se mostra, leva-se a pensar que a teoria continua a mesma, e que não é esta teoria isolada que vai mudar a prática. Também se pensa (supõe) que os artigos são originados de teorias de outros escritores (houve produção – supostamente – em 1990 e, a partir de *leves* mudanças e evoluções, há reprodução das publicações em 2000/2001), ou seja, os textos não são originados de uma prática, que, se fossem, possivelmente, pensar-se-ia mais a mesma e as chances de voltar a atentar para ela seriam maiores, sendo maiores também as chances de se intervir e, por que não, modificar a condição atual. Talvez assim, com esta intervenção, as produções futuras possam continuar como as de agora, no sentido de cada autor manter sua linguagem e estilo próprios, mas diferentes, no que tange ao enfoque das preocupações, no problema da pesquisa.

Mesmo correndo o risco de esta não ser a palavra mais indicada para descrever a intenção, a “sugestão”, podendo não ser, da mesma maneira adequada, pois fantasiosa, tem sua razão de ser apoiada no fato de que somente na base teórica, é comum não haver considerável aprofundamento e, seguindo nesta direção, fica mais difícil chegar à raiz do problema. Dessa forma, obviamente, a probabilidade de intervenções – ao menos as que possam apresentar resultados – também fica diminuída.

De qualquer maneira, a revista analisada trata, de modo geral, de questões acerca do corpo idealizado, seja este atingido com o auxílio ou não da Educação Física; e este corpo é o que diz respeito somente àquela parte física, isto é, dicotomizado<sup>15</sup>.

Continuando nesta lógica, a Educação Física parece tratar (cuidar) do corpo biológico que, dependendo do grupo a que se designe, assume predominâncias diferentes – embora, independentemente de pra onde vá, continue sendo idealizado. Há um segmento,

---

<sup>10</sup> Novamente não se estabelece qualquer tipo de ordem relacionada ao aparecimento dos termos nos textos.

<sup>11</sup> Expressão usada por Soares (2001).

<sup>12</sup> Calligaris (2000).

<sup>13</sup> Fala-se na maioria dos autores, pois nem todos concordam com esta visão fragmentada do corpo. Como exemplo há de se citar Gaiarsa (1990): “A confusão se deve ao fato de termos dois corpos e ao fato de ninguém separar um do outro.”

<sup>14</sup> Frei Betto (2000).

<sup>15</sup> Seria interessante se houvesse, no português, termos distintos para facilitar a apreensão desta dicotomização do corpo como há no alemão (*leiben*, que se refere ao “corpo vivo”, que também sente; tido como unidade; e *körper*, “corpo morto”; o físico).

pode-se dizer, que possui um ideal de funcionalidade orgânica (saúde), e outro que assume que visa o ideal estético.

O segundo segmento é bastante claro, e pequeno, visto que parece haver certo pudor em expor a busca por formas perfeitas, por um corpo “bonito”<sup>16</sup>. Já o primeiro é grande, pois a maior parte dos que o integram ficam ali *dizendo* visar saúde, quando, na verdade, o valor atribuído à estética – a busca pelas belas formas – está imbricado fortemente. Não que não se almeje alcançar ou manter a boa saúde, contudo, este não é o principal objetivo e passa a ser usado como desculpa para encobrir os reais fins. Em outros casos, há a desculpa, mas nem de longe esforços são medidos para atingir o objetivo, ficando a saúde totalmente esquecida. O que se quer é ter o corpo padronizado, sem levar em conta a quantia de riscos que se assume para conseguir o feito. Assim, entra em cena outra questão interessante de se analisar e que merece atenção: a violência a que os corpos são submetidos. A referência não é com relação àquela violência explícita, de agressões físicas ou mesmo orais, que são caracterizadas, geralmente, como briga, mas sim, à forma implícita. Quer dizer, agressões ao corpo que se manifestam por meio de sacrifícios com o intuito de atingir (e às vezes até extrapolar) os padrões impostos socialmente. Entre os sacrifícios que renderão o corpo ideal estão, dentre outros, treinar/malhar machucado, reivindicando o corpo até o limite, abster-se de alimentos e bebidas visando um melhor desempenho ou perda de peso, realizar treinos extras, jejuar (incluindo jejum sexual) e por aí vai.

Talvez um corpo bonito dê segurança a seus detentores, afinal o cotidiano social é duro e exigente, e, nesse meio, ser diferente e inovar pode ser perigoso. Então, melhor não arriscar; o corpo, o que é visto, precisa estar pronto para ser visto e exibido; precisa estar “preparado”. E aí, ao corpo que é sentido<sup>17</sup> cabe sentir não muita coisa – pelo menos não muita coisa boa. Sente o sacrifício violento de estar em forma. E o prazer?

Bem, prazer, acredita-se aqui, poderia ser uma categoria desenvolvida e trabalhada pela Educação Física. É provável que ela possa ser alcançada por meio do lúdico. A Educação Física tratando o corpo pelo prazer seria algo inovador (e não seguro, para muitos) e poderia evitar muitas obsessões que surgem devido a pequenas imperfeições – que nem se sabe por que e quem definiu que deveriam se chamar assim; a perfeição e o seu contrário podem ser relativos –, e também contribuir para um desenvolvimento mais harmônico dos seres.

Lançadas algumas idéias, resta agora emprega-las na prática e, além de esperar, fazer por resultados satisfatórios. Afinal, nada justo seria criticar os volumes da revista por algo que deixam passar em branco, e reproduzir a ação – ou a falta dela.

---

<sup>16</sup> Lovisolo (2000).

<sup>17</sup> Corpo visto e sentido são assim considerados por Gaiarsa (1990).



## REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. Músculos impossíveis e invejáveis. *Motrivivência*, ano XI, n. 15, agosto/2000. P. 127-130.

FREI BETTO. Políticas do corpo. *Motrivivência*, ano XI, n. 15, agosto/2000. P. 25-36.

GAIARSA, José Ângelo. O corpo ainda proibido e maltratado. *Motrivivência*, ano II, n. 3, janeiro/1990. P. 71-73.

LOVISOLO, Hugo. Atividade física, educação e saúde. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. P. 11-25.

SOARES, Carmen Lúcia. O corpo nosso de cada dia: para onde ele caminha? *Motrivivência*, ano XII, n. 16, março/2001. P. 95-98.

## BIBLIOGRAFIA

EDUCAÇÃO Física, Corpo e Sociedade (I). *Motrivivência*, ano XI, n. 15, agosto/2000.

EDUCAÇÃO Física, Corpo e Sociedade (II). *Motrivivência*, ano XII, n. 16, março/2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A forma da violência em louvor da beleza atlética. *Folha de São Paulo*, 11 de março/2001. Tradução de José Marcos Macedo.

O CORPO. *Motrivivência*, ano II, n. 3, janeiro/1990.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, agosto/1999.



XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
I Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
Dias: 04 a 09 de Setembro de 2005  
ESEF/UFRGS - PORTO ALEGRE-RS

## **O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CAPOEIRA**

Neuber Leite Costa  
Professor de Educação Física Escolar da Rede Estadual e Particular de Ensino  
Mestrando em Educação – Linha Educação Física, Esporte e Lazer  
Universidade Federal da Bahia

Resumo: O presente trabalho diz respeito à pesquisa sobre o trato com o conhecimento da capoeira desenvolvida em um projeto, num órgão da prefeitura da cidade de Salvador/BA, chamado Fundação Cidade Mãe, que tem como objetivo atender meninos e meninas em situação de risco. A análise foi realizada na Empresa Educativa de Roma, localizada no bairro de Roma (Cidade Baixa), na oficina de esporte – capoeira e objetivou analisar como o conhecimento dessa manifestação cultural e da cultura capoeirana é passado para os educandos e como a capoeira é transmitida através de sua prática pedagógica, ou seja, do seu processo ensino-aprendizagem.

## **THE TREATMENT OF THE KNOWLEDGE OF CAPOEIRA**

Neuber Leite Costa  
Physical Education Teacher of public and Private Schools  
Currently Studying for a Master's Degree in Education – Physical Education Area, Sport  
and Leisure  
Federal University of Bahia

Summary: The present work refers to the research about the treatment of the knowledge of capoeira developed in a project of the city hall of Salvador/BA, called Fundação Cidade Mae, that has as objective to assist boys and girls in risk situation. The analyses was accomplished in the Empresa Educativa de Roma (Lower City), in the sport–capoeira workshop and had as goal to analyse how the knowledge about that cultural manifestation and the capoeirana culture are transmitted to the students and how the capoeira is taught, through its pedagogic practice, in other words, its process teaching-learning.

## **EL TRATAMIENTO CON EL CONOCIMIENTO DE LA CAPOEIRA**

Neuber Leite Costa  
Professor de Educacion Física de Escuelas Publicas y Privadas  
Mestrando en Educacion – Línea Educacion Fisica, Deporte y Ocio  
Universidad Federal de Bahia

Resumen: El presente trabajo es la pesquisa sobre el tratamiento del conocimiento de capoeira desarrollada en un proyeto del ayuntamiento de la ciudad de Salvador/BA, llamado Fundação Cidade Mae que tiene el objetivo de ayudar a los muchachos e muchachas en la situación de riesgo. El analisis fue cumplida en la Empresa Educativa de Roma (Ciudad Baja), taller de deporte-capoeira y tuvo el objetivo de analizar como el

conocimiento de ese evento cultural y de la cultura capoeirana es transmitido a los estudiantes y como es transmitida la capoeira, a través de la práctica pedagógica, en otros términos, del proceso enseñanza-aprendizaje.

## INTRODUÇÃO

### "NA RODA DE CAPOEIRA GRANDE E PEQUENO SOU EU"<sup>1</sup>

Um dos grandes problemas que aflige os professores é identificar ou descobrir como fazer para que seus alunos compreendam mais rápido, com eficácia e integralmente os assuntos (conteúdos) de suas aulas. Esse processo chama-se metodologia que é um dos fatores determinantes para a *deficiência* ou *eficiência* da prática educativa.

Acreditamos que a ação pedagógica do profissional de Educação tem um papel político, conseqüentemente, seu meio de ensinar (sua metodologia) corresponde a uma proposta política de educação e sociedade. Na medida que um educador não se posiciona politicamente sobre sua prática pedagógica, ele está reafirmando o modelo social vigente, sendo assim sua omissão nesse sentido já é uma postura de contentação ou acomodação. Acreditamos também que, com uma análise dessa metodologia, conseguiremos perceber a “radiografia profissional” desse professor, ou seja, teremos parâmetros para, através de uma leitura crítica dos seus meios utilizados no processo ensino-aprendizagem, percebermos seus objetivos e compromisso com a formação dos educandos frente à realidade social.

A capoeira tem uma relação dialética com a sociedade ela influencia e é influenciada, além também, de poder estar sendo modificada pelo seu próprio movimento interno. A mesma pode ser trabalhada a partir de vários paradigmas. Ao longo do tempo podemos observá-la, por exemplo, como uma manifestação de luta pela libertação; como um meio de defesa pessoal; como folclore, incluída dentro de apresentações para turistas; como jogo; como dança e dentre outros, como meio de educar e trabalhar a cidadania. Nossa intenção nesse trabalho, é analisar uma proposta e a sistematização da mesma para buscar argumentos a fim de visualizar como está sendo desenvolvido o trato do conhecimento com a capoeira, a partir de sua metodologia de ensino, tentando detectar se existe uma metodologia própria ou reproduções de formas pré-fixadas que são atualmente reproduzidas pelos docentes de capoeira.

Há algum tempo atrás, alguns pensadores da Educação Física no Brasil tentaram, através do movimento denominado "Ginástica Brasileira", legitimar a capoeira, enquanto atividade física. Em 1907, essa iniciativa ganha corpo com o opúsculo de título "O Guia da Capoeira ou Ginástica Brasileira", no Rio de Janeiro. Como era de costume de alguns escritores daquela época, o autor não se identificou colocando apenas as iniciais O.D.C oferecendo sua obra a distinta mocidade do Rio de Janeiro. Algumas bibliografias colocam essa sigla como sendo as iniciais do autor, mas pelas informações que colhemos essas siglas não significam as primeiras letras do possível nome do autor e sim uma denominação da época quando o escritor queria oferecer seu trabalho a alguém ou a algo. Logo depois, em 1928, Annibal Burlamaqui fomenta essa iniciativa com a publicação "Ginástica Nacional (Capoeiragem - Metodizada e Regrada)", também no Rio de Janeiro. O professor Inezil Penna Marinho, que incorporou esse movimento em 1946, escreveu "Condições a que deverá satisfazer um Método Nacional de Educação Física" na esperança de uma ginástica brasileira. No entanto, naquele momento, sua contribuição não foi aceita frente aos outros

---

<sup>1</sup> Música do folclore "Maior é Deus". Fonte: Bola Sete, Mestre. A Capoeira Angola na Bahia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 79

métodos importados. Também temos notícia de um livro chamado "Na Gíria Carioca" escrito por Raul Pederneira em 1874, destacado pela Revista Mundo da Capoeira, nº 1 de maio de 1999, onde o autor cita algumas nomenclaturas de movimentos referentes à capoeira, defendendo ainda sua desportivização.

Sendo a capoeira um patrimônio cultural, entendendo que seus conhecimentos devem se estender a todos, sua prática de fácil acesso e parecer estabelecer um vínculo muito forte com a cultura, não só baiana mas brasileira, existem ONG's (Organizações Não Governamentais) utilizando a mesma como atividade lúdico-pedagógica.

Nossa análise se constitui em detectar como anda hoje em dia a capoeira e como ela é tratada e utilizada nesses projetos. Tomamos como análise desses acontecimentos a Fundação Cidade Mãe, representada pela Empresa Educativa de Roma, localizada no bairro de Roma (Cidade Baixa), para traçarmos uma idéia de como está se dando esse processo no intuito de avaliarmos este.

Este estudo teve por objetivo analisar o trato com o conhecimento da capoeira na Fundação Cidade Mãe, que será representada pela Empresa Educativa de Roma localizada no bairro de Roma (Cidade Baixa) - área metropolitana de Salvador.

### **ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA** ***"PREPARE O CORPO QUE O ESPÍRITO ESQUENTOU, SOU CAPOEIRA ONDE TEM BIRIBA EU TÔ"***<sup>2</sup>

Nosso primeiro contato foi com a Gerência Técnica a quem encaminhamos um ofício solicitando a liberação de uma das Unidades para a realização da pesquisa, contando com o retorno positivo no período de uma semana.

Com a autorização em mãos, nos dirigimos para o núcleo de Roma e lá contactamos a sub-gerente da unidade, que cuidou de apresentar-nos para os profissionais da Empresa e aqueles diretamente envolvidos: uma assistente social, que acompanha o trabalho desenvolvido na oficina de capoeira e o educador da mesma. Ele se encontra nessa unidade desde 1998 exercendo essa função.

A instituição funciona com cerca de 1.200 educandos distribuídos em 9 oficinas de iniciação profissional e 6 oficinas na área lúdico-pedagógica. A idéia geral é trabalhar a auto-estima e formação para a cidadania em todas as oficinas.

Os educandos, além da oficina escolhida no ato da inscrição, freqüentam o apoio pedagógico (aulas de matemática e português) e atividades de formação para cidadania como passeios, palestras, visitas, dentre outras. São oferecidos também aos educandos alguns serviços a nível de saúde e conselho tutelar.

Em conversa com a assistente social, que trabalha nesse prédio, desde sua fundação, em 1996 (saiu em 1997 e voltou em 1998), a mesma declarou que esse apoio deveria trabalhar interdisciplinarmente. "Por exemplo, se está numa oficina de capoeira a professora de português vai trabalhar um texto de capoeira ou uma música da mesma onde ele possa estar trabalhando o conteúdo de português e também de capoeira e assim com as outras e matemática". Infelizmente não podemos analisar essa dinâmica, contudo, tivemos alguns relatos dos educandos que isso não estava acontecendo, pelo menos no momento. Contudo, o educador relatou-me certa ocasião em que a professora tentou trabalhar nesse sentido, mas infelizmente o texto e o assunto de capoeira utilizado não foi discutido antecipadamente e no entendimento do capoeirista o texto confundiu um pouco os

---

<sup>2</sup> Música de domínio público " Aonde tem biriba eu tô" Fonte: Pereira, Carlos (Charles) e Carvalho, Mônica. Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia. Salvador: Edições Via Bahia. 1992. Pág. 70.

educandos porque continha assuntos delicados e que precisariam serem discutidos e analisados previamente.

Referente as observações dos encontros, podemos analisar que as aulas são ministradas, na sua grande maioria com som mecânico através de cd. Como aquecimento é usualmente utilizada a corrida; movimentação de partes do corpo e exercícios de flexibilidade. Dando prosseguimento aos exercícios específicos de ginástica, os educandos fazem abdominais.

Somente após essas atividades físicas a turma era dividida em dois grupos e subdividida em duplas para o início do treino de golpes de capoeira como: ginga, meia-lua de frente, armada, queixada, benção, martelo, meia-lua de compasso. Em certos momentos a turma era reorganizada em duas filas indiana (um atrás do outro) para a realização de movimentações. O educando da fila da esquerda ficava de frente para o educando da fila da direita e realizavam os movimentos partindo desse ponto. No final trocava-se de lado. Algumas vezes o professor deixava a aula bem livre ficando a cargo do educando desenvolver o que seria de seu interesse naquele momento.

A roda era constituída geralmente, da esquerda para a direita, por um pandeiro, um atabaque, dois berimbaus (um médio<sup>3</sup> e uma viola<sup>4</sup>) e outro pandeiro.

Constantemente o mestre tecia alguns comentários com os educandos referentes a problemas de freqüência e divulgava alguns informes. Visitas institucionais também faziam parte da metodologia, além de aulas de toques de instrumentos percussivos, onde os educandos se dividiram em grupos com o intuito de experimentar tocar berimbau, pandeiros e atabaque. Ao mesmo tempo em que tocavam, alguns aproveitavam também para treinar as músicas utilizadas na capoeira. Conversas informais sobre comportamento, respeito mútuo entre os colegas fazia parte da metodologia do professor.

Às vezes, os encontros aconteciam com as duas turmas juntas, a do primeiro e do segundo horário, o que a nosso ver prejudicava o andamento dos trabalhos.

Iniciaremos aqui uma discussão que para nós é de primazia: a identidade. Em primeiro lugar, se quisermos trabalhar com qualquer coisa devemos estar aptos, ou seja, fundamentados e seguros sobre seu histórico não podemos desvirtuar conhecimentos através de achismos, mesmo sendo a cultura um processo ativo de manifestação.

Ao analisarmos as considerações dos educandos percebemos uma unanimidade em afirmar acerca do bom relacionamento entre eles e o educador. Nossa intenção não é analisar a pessoa em si e sim a metodologia do profissional, contudo, esse registro positivo também, faz parte do processo.

Pudemos detectar que o momento da aula que mais agradava aos educandos se materializava na roda e o que eles não apreciavam com tanto afincos eram os treinos de golpes e de movimentos, principalmente exercícios ginásticos como flexibilidade, apoio e corridas. O que eles chamam de parte de aquecimento da aula. O que nos chamou atenção nesse instante foi uma declaração de um educando onde ele diz que não gosta do treino porque "todo dia é a mesma coisa". A Capoeira, se tratada apenas como atividade física e treinamento de golpes e movimentações com o fim em si mesmo, torna-se entediante. É desestimulante repetir todo o dia o mesmo gesto da mesma forma com a falácia da perfeição do movimento, tratando a capoeira como Esporte de rendimento. Essa prática acaba prejudicando o educando que se torna um mero reprodutor, sem consciência alguma de outros fatores que envolvem essa manifestação que são de longe mais importantes.

---

<sup>3</sup> Nome da cabaça - caixa de ressonância do berimbau - de tamanho mediano, nem grande nem pequena. Com o passar do tempo correlacionou-se o nome da caixa de ressonância ao instrumento. Hoje chamamos um berimbau com a cabaça média de "médio".

<sup>4</sup> Nome da cabaça de tamanho pequeno.

Quem não tem a oportunidade de experimentar várias experiências, fica difícil realmente tentar imaginar como seria uma outra vivência de capoeira, sem exercícios ginásticos. Sendo assim os educandos pensam que só existe essa maneira de aprender capoeira e que para se desenvolver dentro dela tem que fazer esses exercícios, aquele que não tem uma visão muito crítica das coisas ou gosta muito de se exercitar sem maiores preocupações (o exercício pelo exercício) acha tudo bom; por outro lado aqueles que, mesmo sem se darem conta, demonstram certa criticidade e sensibilidade poderão questionar e se expressar de alguma maneira. Para os menos atenciosos é como se fosse um pré-requisito, pensa-se que para ser capoeirista tem que repetir até a exaustão esses movimentos. A variação da aula é importante para que o educando experimente outras possibilidades, dando assim, alternativa para que a turma, a partir de várias alternativas, escolha a melhor forma e (ou) experimente outras vias de experimentações corporais. Cabe ao professor procurar alternativas para que essa possibilidade seja garantida aos educandos.

Dos pontos negativos os educandos pontuaram: a realização das palestras; os colegas que atrapalham a aula com brincadeiras; a desorganização da roda; quando não tem aula; na hora do apoio pedagógico e quando acontece jogos mais agressivos entre os colegas.

No que tange o relacionamento e a convivência, a maioria afirmou que consegue conviver muito bem com os colegas sendo respeitado e respeitando, na medida do possível, afinal não é fácil uma convivência totalmente pacífica. Eles sempre estão brincando, ou mexendo com o colega, é claro, mas dentro dos limites e com o aval do próprio. O que podemos observar entre eles, são as brincadeiras agressivas. Apesar de alguns não entenderem e afirmar respeitar o colega isso se caracteriza como falta de respeito aos limites do outro e essas agressões na presença do professor é uma falta de respeito também a este, porém fazer com que eles entendam isso e deixem de fazer não é uma missão fácil, pois, a violência e a falta de respeito, fazem parte do universo deles, está no dia a dia, muitas vezes na própria casa, no bairro, na rua e até na escola, ficando difícil os educadores da Fundação combater essa problemática, mesmo porque o contato deles com os educandos são apenas em um turno e nessas condições o trabalho fica um pouco comprometido. O que pode ser feito é executado com resultados consideráveis, contudo não é o suficiente, não que essa seja uma responsabilidade da Instituição ou falta de competência do quadro de funcionários é porque realmente é uma situação de desvantagem para os educadores.

Por fim nossa curiosidade foi acerca da contribuição da Fundação e da oficina de capoeira na vida dos educandos. A maioria concordou e afirmou estar se sentindo bem na Empresa Educativa e na oficina e os depoimentos giraram em torno do acolhimento que foi prestado a eles; das amizades que fizeram na Empresa; da contribuição dos educadores e dos funcionários na mudança de comportamento de alguns como: aprender a ter autocontrole, a ter respeito, educação, consciência e tranquilidade; alguns afirmaram ser um local tranquilo onde lá eles esquecem dos problemas familiares, do bairro, da escola, ou seja, um local onde eles se sentem bem e relaxam; outros afirmaram ser um local para se fazer atividades preenchendo o tempo, para não ficarem ociosos; alguns afirmaram que a capoeira ajudou-lhes na questão do seu desenvolvimento corporal e capoeirístico.

## 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### "CAPOEIRA É BOM PRÁ IAÍ"<sup>5</sup>

Por todo o exposto, é possível compreender que a capoeira sofreu e continua sofrendo influências da Educação Física. Isso concorreu para várias modificações na mesma. Em alguns casos essa interferência foi benigna, por outro lado, em outras ocasiões, a tentativa de alguns profissionais em transformar uma manifestação cultural em esporte de rendimento; no jogo em disputa para qualificar o "melhor" e de inserir alguns códigos da Educação Física na capoeira constituiu uma faceta que acreditamos não contribuir muito com a cultura capoeirana. Não adianta eleger culpados, temos que encarar os fatos, ter consciência, assumir os equívocos e tentar transformar essa realidade.

Entendemos que a capoeira, por si só, já é uma ginástica, não dependendo de outros subsídios para fazer o aquecimento da aula como corridas, exercícios de flexibilidade direcionados, nem exercícios de força, agilidade ou velocidade. O professor usando sua criatividade poderá criar e incentivar o educando a transformar exercícios e movimentações para, se for o caso, estimular qualquer qualidade física com os movimentos da própria capoeira, além disso, economizará tempo e a qualidade da aula melhorará, uma vez que a aula já comece com a própria capoeira.

Como já esclarecemos, a capoeira tem uma relação dialética com a Educação Física ela influencia e é influenciada, ambas comungam valores comuns, contudo ambas sobrevivem também independentemente, pois são culturas diferentes. Essa possibilidade de conceber a capoeira como Educação Física confundiu muita gente, como se não bastasse transformaram-na em esporte competitivo com regras, uniformes, federações, confederações. Utilizaram para seu ensino metodologias de treinamento desportivo tradicional e métodos ginásticos, desprezaram a maioria dos seus fundamentos e comportamentos como respeito ao pé do berimbau, respeito aos mais velhos, os improvisos, a malícia, a mandinga.

O educador da Fundação Cidade Mãe afirma ensinar a Capoeira Regional, contudo, não segue alguns dos seus principais fundamentos como exame de admissão, seqüência de ensino de Mestre Bimba, seqüência da cintura desprezada, batizado, esquentar-banho, formatura, dentre outros. Podemos a primeira vista até parecer intransigentes com um movimento que não é estático como a cultura, contudo, devemos nos organizar de forma condizente com a nossa proposta pedagógica.

Claro que alguns dos fundamentos da Capoeira Regional não podem ser utilizados na Fundação por outras questões, como por exemplo, a cintura de balões que pode ser perigoso para os educandos, no sentido de acidentes, além disso os educandos geralmente só ficam um ano na oficina. É claro também, que o educador não precisa seguir rigorosamente as características citada acima como sendo a verdadeira Capoeira Regional, entretanto, ao nosso ver já que ele dicotomiza a capoeira e confirma que sua proposta tem como base a Capoeira Regional, o mesmo deveria trabalhar pelo menos, em cima das seqüências de ensino e os toques da Capoeira Regional (São Bento Grande de Bimba, Banguela, Cavalaria, Iúna, Idalina, Amazonas, Santa Maria), até mesmo por uma questão de coerência com o seu discurso. Isso parece refletir as várias influências e códigos incorporados pela capoeira de outras manifestações corporais, de outras atividades físicas e da sociedade atual.

---

<sup>5</sup> Estrofe adaptada à letra da música original de Luis Renato "Me chamam de negro" Fonte: Pereira, Carlos (Charles) e Carvalho, Mônica. Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia. Salvador: Edições Via Bahia. 1992. Pág. 19.



Um outro aspecto contraditório que vai influenciar o que acabamos de comentar é que o referido educador não trabalha a capoeira concebendo-a principalmente como cultura, forma que encontramos em segundo plano, pois como podemos constatar durante o trabalho, a capoeira é desenvolvida prioritariamente como atividade física e(ou) esporte.

Nesses termos expostos essas questões que estamos nos preocupando realmente não fará muita ou nenhuma diferença, pois, essa concepção de capoeira citada acima, não privilegia essas inquietações. Pretendemos que esteja óbvio que essa discussão não é a mais importante, mas se torna fundamental, a partir do momento que entendemos que a coerência do educador, vai influenciar de certa forma o educando.

Para que não cometamos os mesmos erros do passado devemos nos fundamentar política e socialmente para em primeiro lugar não nos confundirmos com o que nós somos e o que iremos ensinar, o primeiro passo é termos uma posição pedagógica estabelecida. O passo seguinte é ter uma consciência política para transmitirmos para os educandos algo mais que golpes, toques ou movimentos acrobáticos. Não existe uma conscientização educacional, sem uma visão crítica e política. Outra questão importante é fazer o que ensinamos, dar exemplos, com isso ganharemos a confiança do aluno e o seu respeito. A metodologia do educador precisa ser caracterizada e definida de acordo com suas palavras, a sistematização das aulas não condiz com a proposta defendida verbalmente pelo mesmo, o seu discurso está correto, contudo sua sistematização contrapõe o mesmo. Essa questão é muito difícil, pois o educador teria que reavaliar seu próprio aprendizado, analisando-o a partir dos acontecimentos históricos-sociais que influenciaram naquele momento, que por sinal, já analisamos nesse trabalho. Não é porque se aprende de um jeito que deve se ensinar do mesmo, essa máxima de 'é assim que eu aprendi, é assim que eu vou ensinar' é um ranço capoeirístico difícil de superar, mas necessário, afinal como já foi frisado a cultura não é estática, apesar de alguma autonomia, ela está a todo instante passível de influências.

Na Empresa Educativa de Roma a proposta de capoeira é norteada em cima da proposta geral da Fundação Cidade Mãe, que é de conduzi-la como um meio de trabalhar a educação para a cidadania com os seus educandos, entretanto percebemos que, mesmo com esforços de se cumprir essa proposta, o paradigma esportivo é bastante presente.

O apoio pedagógico e a assistência das técnicas dão um suporte muito adequado aos educandos e ao educador da oficina, contudo há de se ter o cuidado desses profissionais estarem sintonizados para evitarem precipitações e equívocos como foi evidenciado em nossas visitas, entretanto nada que não se pode ser revertido rapidamente e eficientemente.

Quanto aos educandos eles participam do processo ativamente, salvo algumas raras exceções que ainda não compreenderam a proposta da Fundação e insistem em não participar ativamente do apoio pedagógico ou das formações e raramente não dando o devido valor e respeito a oficina. Vale destacar que se a Fundação Cidade Mãe, representada aqui pela Empresa Educativa de Roma e seus funcionários, peca, nesse sentido em que estamos abordando, com certeza não é por omissão.

Para concluir nossas reflexões finais é preciso expor explicitamente que é extremamente relevante se trabalhar cidadania inserida no processo educacional da capoeira uma vez que não queremos formar apenas capoeiristas mais acima de tudo cidadãos e na entidade pesquisada, os seus profissionais tentam a todo instante realizar esse trabalho. Alguns erros são normais e acontecem, mas, não atrapalham diretamente os resultados que, como constatamos em sua grande parte são positivos. Caso esses pequenos equívocos sejam analisados, provavelmente os resultados serão ainda mais satisfatórios.

## RERERÊNCIAS

BURLAMAQUI (ZUMA). Annibal. *Gymnastica Nacional(Capoeiragem) - Methodisada e Regrada*. Rio de Janeiro. 1928. 54p.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record. 1996. 236p.

CAMPOS. Hélio (Mestre Xaréu). *Capoeira na escola*. 2ª edição. Salvador: UFBA, 1998.

**Coletivo de Autores. Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119p. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

FALCÃO, José Luís Cirqueira. *A Escolarização da Capoeira*. Brasília: ASEFE - Royal Court, 1996. 156 p.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 19ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 79p.

MARINHO, Inezil Penna. *A Ginástica Brasileira: Resumo do Projeto Geral*. 2ª edição. Brasília. 1982. 68p.

\_\_\_\_\_. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cia Brasil, 1984.

PASTINHA, Mestre. *Capoeira Angola*. 3ª Edição. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia. 1988.76p.

PEREIRA, Carlos (Charles) e CARVALHO, Mônica. *Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia*. Salvador: Edições Via Bahia. 1992. 182p.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: Um Ensaio Sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoã, 1968.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 2000. 94p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5)

SILVA, Gladson de Oliveira. *Capoeira do Engenho À Universidade*. 2ª Edição. São Paulo: Cepeusp. 1993. 263p.

VIEIRA, Luiz Renato. A Capoeira Regional. *Revista Capoeira*, São Paulo, ano II, n.º 4, p.38-43, 1999.

Conjunto Habitacional Cabula VI, bloco 114 – ap. 201 – Cabula VI

CEP 41180620

Tel.: (71) 3231-6940 / 88150329

Email: [neuberleite@yahoo.com.br](mailto:neuberleite@yahoo.com.br) / [nlcosta@sec.gov.ba.br](mailto:nlcosta@sec.gov.ba.br)

Tecnologia de apresentação: data show

## OLHARES SOBRE A APARÊNCIA: ESTRATÉGIAS DE CUIDADO DE MULHERES JOVENS

José Geraldo Soares Damico – Mestre

Professor do Curso de Educação Física da ULBRA (Canoas – RS)

### RESUMO

*O presente artigo é resultado de uma pesquisa em que se discute como determinadas jovens escolares aprendem estratégias para cuidar do corpo, nos dias de hoje. Utilizo a abordagem da análise cultural para examinar depoimentos de 18 mulheres jovens entre 13 e 15 anos, estudantes do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação - UFRGS. Discuto quais são as práticas corporais que as jovens privilegiam quando cuidam do corpo, produzidas pelas experiências do olhar do outro e ao olhar sobre si mesmas.*

*PALAVRAS CHAVES: práticas corporais; corpo; beleza.*

### ABSTRACT

*This paper is outcome of a research in which is discussed how young female students develop strategies to take care to their bodies. I follow the cultural analysis –, in order to examine statements by 18 young women, between 15 and 13 years old. They are students of Colegio de Aplicação - UFRGS at the basic school or the high school. I develop the following questions: which the preferred practices followed by the students are when look or self-looked our bodies.*

*KEY-WORDS: bodies-practices; body; beauty*

### RESUMEN

*El presente artículo discute las estrategias aprendidas por jóvenes estudiantes de la actualidad para el cuidado de su cuerpo. Para el examen de las narraciones utilizo el instrumento de “abordaje del analisis cultural” em uma muestra de 18 mujeres entre 13 y 15 años de edad, estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria del Colégio de Aplicação – UFRGS. Discuto cuales son las prácticas corporales preferidas por los jóvenes para el cuidado de su cuerpo, producidas por las experiencias de la mirada del otro y sobre si mismas.*

*PALABRAS CLAVES: practicas corporales; cuerpo; beleza.*

Considero, aqui, que o corpo é um construto biológico-cultural que, no caso do modo como as jovens cuidam do corpo, é constituído por um conjunto complexo de aprendizagens culturais que o situam no entrecruzamento entre o que é definido como natureza (biologia) e como cultura. Com base nesse pressuposto, busco investigar como as jovens aprendem a conhecer e a cuidar do seu corpo para tornarem-se sujeitos de determinadas culturas corporais.

Nessa perspectiva, distintas práticas, produtos e espaços culturais são educativos na medida em que se entende que neles o poder organiza-se e exercita-se por intermédio de variados mecanismos sociais e tecnológicos. Os exercícios físicos, as revistas de boa forma ou de embelezamento e a televisão são considerados instâncias educativas e produtoras de significado (STEINBERG, 1997).

A discussão que empreendo acerca dessa problemática ancora-se nos Estudos de Gênero que se aproximam do pós-estruturalismo e das teorizações de Michel Foucault, uma vez que essa abordagem permite pensar o corpo como um “construto sócio-cultural e lingüístico, produto e efeito das relações de poder” (MEYER et al, 2003, p. 26). Essa perspectiva opera rejeitando noções essencialistas e universais de homem e mulher apostando na multiplicidade e na conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue os corpos e sujeitos masculinos e femininos.

No contexto dessa perspectiva teórica, trabalha-se com uma noção de cultura que envolve um redimensionamento do conceito tradicionalmente presente nos estudos das ciências humanas e sociais, nos quais se enfatiza a cultura como o conjunto de valores e tradições que é mantido de geração em geração. Cultura, na abordagem dos estudos culturais inspirados nas teorizações pós-estruturalistas, é definida como um campo de lutas que envolve os processos de significação (SILVA, 1999) e,

Neste sentido, [ela] não é universal, nem está dada de antemão, mas é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como os processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo que permite que os diferentes indivíduos se reconheçam como membros de determinados grupos e não de outros. Isso significa entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode atribuir um significado diferente e viver de forma diferente, um mesmo fenômeno ou objeto (MEYER, 2003, p. 11).

É esse conceito de cultura que permite teorizá-la como constitutiva do mundo social, localizada e, ao mesmo tempo, equiparada a diversas formas de conhecimento produzidas em diferentes locais, como a família, a escola e a mídia, por intermédio de discursos e práticas. Essa compreensão possibilitou-me tratar diferentes aparatos e “locais” culturais como possíveis instâncias de aprendizagens corporais. Não importa, nesses casos, se existe uma intenção de informar ou simplesmente entreter, já que, de alguma forma, assim também se produzem conhecimentos que podem dirigir as condutas das pessoas.

Nessa direção, a relação entre educação e cultura, que proponho se fundamenta na idéia de que as práticas educativas articulam um conjunto de processos nos e pelos quais os indivíduos aprendem a se tornar sujeitos também de uma cultura corporal. Na perspectiva deste estudo, seriam aquelas práticas que ensinam as jovens a conhecerem e a cuidarem do corpo de um determinado modo, no contexto de processos educativos – intencionais ou não – em que elas estão envolvidas. Deste modo, ainda, “tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de aprendizagens” (MEYER et al, 2003 a) que incluem

os conselhos familiares, os meios de comunicação de massa, o grupo de amigas/os e a escola, por exemplo.

A escola, nesse sentido, atua tanto como um centro gerador quanto re-produtor de relações de poder-saber de uma série de discursos. Alguns desses discursos que penetram na escola são autorizados e reconhecidos como produtivos para gerar as aprendizagens adequadas. Tais discursos provêm de fora do lugar-escola e, ao mesmo tempo, são incorporados por ela a fim de posicionar a saúde física como um projeto a ser construído e implementado. Podemos, pois, “ver a escola engajada na promoção de alguns desses meios e aprendizagens: modos ‘corretos’ de alimentar-se, de ‘postar-se’, de exercitar-se, de vestir-se, de expressar-se, para ficar nos exemplos mais simples” (MEYER e SOARES, 2004, p. 6).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que as mulheres jovens têm sido posicionadas como personagens centrais do culto ao corpo. Tal posição tem sido caracterizado por argumentos que descrevem as jovens (e a relação que estas estabelecem com seus corpos) como belas e sedutoras e, ao mesmo tempo, irresponsáveis, emocionalmente problemáticas e personagens principais de condutas e situações ‘de risco’, tais como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, desordens alimentares e sedentarismo.

Nesse contexto, os processos contemporâneos de construção dos corpos femininos jovens através das práticas corporais ou das imagens culturais em que tais práticas se apóiam constituem-se em preocupações centrais de muitas garotas. Miriam Adelman<sup>1</sup> (2003), com base em um estudo da historiadora norte-americana Joan Brumberg, que analisou cem anos de diários de jovens mulheres, argumenta, em relação a isso que:

As meninas de outras épocas escreviam principalmente sobre os desafios do amadurecimento do caráter; hoje em dia, a preocupação central gira em torno da aparência física e da apresentação do corpo para os outros. Para essas meninas, a auto-estima parece depender muito mais do tamanho do nariz, da cintura ou das pernas do que da maneira que desenvolvem capacidades de relacionamento com o mundo (ADELMAN, 2003, p. 451).

No caso do corpo feminino jovem, este tem sido objeto de padronização, tanto em termos de tamanho (altura e largura) quanto em termos de forma (esbelteza, rigidez muscular e curvas) e “nesta construção, o que está em jogo são as energias e os recursos do corpo feminino, uma verdadeira batalha política” (ADELMAN, 1999, p. 451).

Nestes discursos, as noções de saúde, de bem-estar e de alimentação são constantemente renovadas e rearticuladas, instituindo formas de cuidado com significações distintas de prazer, de contenção, de resistência, de feminilidade ou de masculinidade. Nesse caso, determinadas práticas corporais passam a ser objeto de uma atenção constante, na qual o cuidado com uma alimentação tida como equilibrada, por exemplo, resultaria em uma aparência mais “saudável”, e exercícios físicos orientados seriam determinantes para uma “saúde perfeita”. Em suma, essas práticas vão compondo um estilo de vida “ativo”<sup>2</sup> em que a auto-vigilância e a motivação são a ordem do dia.

---

<sup>1</sup> De acordo com as normas de redação científica proposta pela ABNT, nas citações deve constar o sobrenome do/a autor/a. Entretanto, optei por escrever por extenso nome e sobrenome, quando este é inserido pela primeira vez no texto, desde que a citação esteja no corpo do trabalho.

<sup>2</sup> O estilo de vida “ativo”, ou a mudança no estilo de vida que resulte em uma vida ativa é um dos principais elementos do documento final da Conferência Internacional de Promoção da Saúde de Otawa, realizada no

A busca pela magreza, no caso das mulheres jovens, está dimensionada por processos culturais que constituem práticas corporais objetivadas em uma série de cuidados com o corpo. Em sua relação com corpos generificados, as garotas (mais do que os garotos) são educadas para exibir seu corpo de acordo com a moda, usando mini-blusas, calças e mini-saias de cintura baixa, biquínis fio dental, blusas de alcinhas, chinelos e tamancos de plataforma. Esses artifícios podem funcionar como pequenos constrangimentos, quando o corpo não está “adequadamente” preparado para exibir, por exemplo, uma barriga em “forma” ou um “bum-bum” arrebitado: “o modelo de beleza que deve ser alcançado resulta de um esforço, de um autocontrole do corpo, de uma educação cuidadosa, de uma certa predisposição para a tortura, de uma retomada bíblica” (SOARES, 2003, p. 16).

Os discursos sobre saúde, articulados a uma série de outros discursos, como o publicitário, o estético, o familiar, o educacional e o do senso comum, produziram as condições para que as jovens participantes da pesquisa ocupassem determinadas posições de sujeito nas relações de cuidado que estabelecem com seu corpo.

Percebi que as mulheres jovens que participaram das discussões grupais que empreendi ocupam posições de sujeito que são múltiplas e conflitantes. As noções de pertencimento, beleza, bem-estar, saúde e alimentação adequada oscilam o tempo todo. A variação vai desde as posições que têm afinidade com as normas estabelecidas nos discursos que constroem determinadas concepções como as mais corretas, até aquelas posições que as jovens constroem, de modos singulares, nas relações que têm no cotidiano escolar, familiar e no restante do meio social em que vivem.

Destaco, em seguida, alguns aspectos da teorização de gênero que pude empreender através da análise que organizei a partir da imagem do caleidoscópio.

### **As críticas instituindo um jeito de ser jovem**

O caleidoscópio<sup>3</sup> é um objeto para olhar, que usa as características dos prismas para criar imagens coloridas e diferentes que se movem. Dependendo do ângulo que os espelhos são colocados, irão se formar imagens diferentes. A palavra vem do grego, em que *kalos* quer dizer beleza, *eidos* significa forma e *skopien* é olhar, ou seja, é o objeto ótico “que nos faz ver belas formas”. Na visão de Luis Henrique Santos (1998) ao discutir o uso da metáfora do caleidoscópio afirma

a metáfora cumpre também a função de explicar um mundo em constante mudança, porque cada imagem formada não é igual a outra. Embora mude a forma, multiplique a cena ou o objeto observado, o caleidoscópio não os transforma em outra coisa, a alteração retém o que foi alterado; em um exemplo: o corpo continua corpo, mas o olhar sobre ele se modifica (SANTOS, 1998, p. 19).

---

Canadá, em 1986. A importância deste documento é de que nele se lançaram as diretrizes para as principais transformações na saúde pública, em sentido amplo, na maioria dos países. (PALMA et al, 2003, p. 26).

<sup>3</sup> O caleidoscópio é um artefato óptico que consiste num pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que, quando se movimenta o tubo ou esses pedaços, formam-se imagens coloridas e múltiplas. A dissertação de Luis Henrique Sacchi dos Santos “Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo” (1998) utiliza a metáfora do caleidoscópio desde o título. Outros autores como Rolland Barthes (1982) e Gilles Deleuze (1991) têm feito uso da mesma metáfora.

Caracterizar o modo como as jovens participantes significaram os “cuidados com o corpo” é uma tarefa complexa. Essa significação não se deu maneira unívoca, mas como um campo de lutas onde o que está em jogo são os conhecimentos e informações por elas obtidos em relação aos múltiplos enunciados que buscam direcionar os corpos femininos jovens: “tenha essa postura, pese tantos quilos, corte assim seu cabelo, tome tais vitaminas, carregue os livros assim, escreva sentado nesta posição, use tal creme para os olhos, faça tantos minutos de ginástica, vista aquele tênis, escolha aquele tecido...” (FISCHER, 1996, p. 97 e 98).

Um dos desdobramentos da discussão que fizemos acerca do tema das críticas foi a forma como as jovens participantes da pesquisa lidam com os apelidos e as brincadeiras que os colegas fazem sobre alguma característica física, como aparece nas transcrições que seguem.

*Clara – E isso daí é horrível, porque, se uma pessoa te chama de um jeito, daí todo mundo vai te chamar daquele jeito.*

*Flávia – Às vezes, tu não estás nem aí porque tu não és muito magra nem muito gorda, mas, a partir do momento em que todo mundo começa a se arriar, te criticar e rir da tua cara, daí tu te sentes mal e tu queres mudar o teu corpo.*

*Kátia – E principalmente assim com as pessoas com quem tu convives todos os dias, sabe? Daí, se tu não mudares, se tu continuares assim, ainda mais que tu já estás meio insegura. Na adolescência, todo mundo já é meio insegura, então, se os outros se arriam, ainda vai piorar a situação. Tu vais te sentir: “ai, e agora, eu sou uma idiota, eu sou feia”.*

Cabe ressaltar que o termo “crítica” denota discernimento, eleição e decisão e o termo “julgamento” remete a uma lógica jurídica do dever e da norma. Em ambos os casos, os indivíduos utilizam certos critérios para interpretar, apreciar ou avaliar uma dada situação (LARROSA, 1995). Nos fragmentos acima, as críticas ou julgamentos que levam as jovens a se colocarem como alvo dos olhares do grupo são constituídos a partir de critérios pessoais e, concomitantemente, de uma certa racionalidade, ao utilizarem-se atributos mais ou menos padronizados (peso, forma de partes do corpo) como se todas/os as/os que estivessem perto delas e, inclusive, elas próprias, pudessem ocupar o lugar de quem expressa o olhar, ao mesmo tempo em que não são observadas diretamente. Uma outra consequência é a possibilidade de um efeito contagiante, como se o apelido ou a crítica funcionassem como uma caricatura que ressaltasse algo que ninguém percebe num primeiro momento e que depois se torna um sinal identitário, lembrado por todos.

Para Flávia, mesmo as meninas que não são as mais visadas, como ela, por não serem nem muito gordas, nem muito magras, seriam alvos de brincadeiras isoladas. O problema maior é quando algum detalhe anatômico (pernas muito finas, seios muito pequenos) passa a ser ressaltado negativamente pelo grupo e se torna motivo para brincadeiras constantes. Provavelmente, mesmo a garota que não se percebia com alguma imperfeição passaria a buscar modificar seu corpo.

As palavras “arriar”, “criticar” e “rir”, apesar de serem ditas em seqüência pela jovem, não são sinônimas; “arriar”, no linguajar do cotidiano jovem, significa deitar-se, ou seja, causar abatimento, abater, enquanto que “rir” denota zombaria. Não se trata aqui de posicionar as jovens como vítimas ou algozes, mas de demonstrar como as relações de poder entre jovens podem manter ou produzir diferentes hierarquias em relação às normas de relações consigo e demonstrar, ainda, que muitas vezes as críticas podem ser cruéis e até mesmo violentas.

O modo como tais críticas são recebidas como verdades em si parece receber sentido naquilo que é explicitado como uma característica naturalizada na adolescência, um período da vida que seria marcado pela insegurança, dúvidas e rebeldia. Essa naturalização de uma dada adolescência problemática é possível numa ordem discursiva que se apóia nos enunciados formulados em distintos campos de saber, que se articulam para afirmar, através da psicologia, da pedagogia ou da medicina, que esse período da vida traz inseguranças e sofrimentos, dadas as mudanças orgânicas ou a transição emocional que a passagem entre a infância e a vida adulta produz. No entanto, mesmo entre os adultos, que dificilmente permitem tal nível de criticismo, pelo menos abertamente, situações como as descritas acima causariam tristeza, frustração e constrangimento.

Nas relações que se estabelecem com o mundo, uma das principais preocupações das jovens participantes tem a ver com a opinião das pessoas a seu respeito. Nesse sentido, o espaço de convivência no lugar-escola parece privilegiado, na medida que nele convivem diariamente por muitas horas. Ser aceita ou não, sofrer ou não com as observações e as críticas, buscar modificar-se para estar mais adequada a fim destacar-se ou se tornar mais invisível<sup>4</sup> são estratégias e efeitos constitutivos desses processos de crítica.

Nesta unidade, percebi que as falas das jovens sugerem que ocorre um esquadramento sobre o corpo feminino jovem através de um olhar sobre seus corpos que, na maioria das vezes, opera classificando suas atitudes no manejo do corpo. Isso acabaria por produzir, nas jovens, uma atitude reflexiva, de auto-observação, que as leva a preocuparem-se, a entristecerem e a desejarem modificar seus corpos e atitudes, mesmo que tenham de remeter para o futuro outras possíveis formas de intervir no corpo.

Um outro ponto refere-se ao modo como as jovens tomam para si os discursos que naturalizam a juventude como um período de inseguranças e, portanto, de subordinação. Somam-se a isso, posições que tendem a essencializar como inerentes à mulher aspectos relacionados aos modos como se vigiam e se criticam. Logo abaixo apresento uma das falas que escolhi dentre várias outras, em que a jovem diz:

*Janaína – Eu acho que é uma característica de adolescente e tu vais aprendendo a lidar com isso. Até por que tem toda aquela coisa de “preciso que me achem bonita”.*

Para Janaína, ainda falando da mesma temática, mas em outro encontro grupal, os incômodos que causam as observações dos outros servem como uma via de aprendizado, que vai da adolescência para o tornar-se mulher. A jovem destaca o reconhecimento da sua beleza como uma necessidade inerente à adolescência. Aqui a adolescência tem atributos que lhe seriam intrínsecos, como a necessidade de reconhecimento e como uma fase de aprendizagem e de amadurecimento. As jovens parecem aprender que as experiências consigo mesmas podem ser reguladas pelas críticas, desde recusar o seu corpo como ele é ou até mesmo buscar modos de modificá-lo. Alguns estudos têm mostrado que 30% das cirurgias plásticas com objetivos estéticos no Brasil são realizadas em mulheres dos 14 aos 18 anos (EDMONDS, 2002). Uma outra questão que cabe destacar é que a necessidade causada pela insatisfação com o próprio corpo não é uma exclusividade das mulheres jovens e atinge praticamente todas as faixas etárias.

---

<sup>4</sup> A análise que segue nos próximos capítulos se refere a excertos de falas extraídas de discussões planejadas a partir de determinadas temáticas. O modo como apresento estes excertos os retira do contexto original, na medida que utilizo fragmentos de diálogos e falas isoladas, o que pode ocasionar certos problemas para a análise, já que permite uma grande abrangência de interpretações. Mesmo assim resolvi utilizar esse recurso porque penso que as jovens só puderam enunciar determinadas coisas por estarem naquele contexto grupal, ou seja, se sentindo a vontade e provocadas suficientemente para tanto.



As transformações na experiência com o corpo feminino, provocadas por uma série de regulações, como as críticas dos colegas ou as propostas pelas tecnologias biomédicas e até pelos livros de auto-ajuda, “propõem aos indivíduos que há mecanismos tecnológicos para se regradar a forma do corpo, reduzir a distância entre o que quer o pensamento e o que quer o corpo” (VAZ, 1999, p.105).

Quando se trata de um olhar sobre si mesmas, as jovens assumem um tom resignado por não estarem cumprindo integralmente os imperativos das políticas de promoção da saúde. Em relação aos discursos de promoção da saúde e de sua penetração no universo jovem e, especificamente, no das mulheres jovens, vê-se que desde muito cedo elas passam a ser responsabilizadas pela ausência ou não de doenças. Nessa medida, são cobradas a terem atitudes que evitem a diabetes, a obesidade, etc. O resultado mais comum é a autoculpabilização por suas atitudes quando não alteram suas rotinas em direção às normas de saúde e de feminilidade.

Neste contexto, questionei as jovens como procederiam caso quisessem alterar suas condutas. Elas responderam assim:

*Flávia - Eu acho que depende da força de vontade. Se é uma coisa que tu queres, eu acho que consegues. Mas se tu tiveres uma maçã e um salgado do lado, tu vais preferir o salgado! Depende da pessoa... Se ela pensa: “eu não vou engordar, porque eu vou conseguir”... é muita força de vontade.*

*Kátia - Eu acho que elas não conseguem comer menos ou comer coisas saudáveis. Então, elas resolvem parar de comer. Dá a entender, assim, que elas não vão conseguir comer direitinho, coisas saudáveis, não vão agüentar por muito tempo. Tem outras coisas ... Chega na cantina da escola, vê um monte de salgado, um monte de porcaria... “ eu não vou conseguir”, aí, traz uma fruta. Aí, pensa: “ao invés da fruta, eu vou comer um salgado, acho que eu vou comer um salgado”.*

*Ana Paula - Eu acho que vem o negócio de perseverança também, ter em mente um objetivo, ter perseverança mesmo.*

No primeiro depoimento, Flávia diz que a força de vontade funciona como uma mediação entre duas escolhas: a maçã representando a fruta, o saudável, enquanto o salgado corresponde ao engordante, ao não-saudável. Segundo a jovem, na maioria das vezes, a escolha recai sobre o salgado, que parece estar conectado ao prazer que um alimento pode proporcionar, enquanto que a fruta parece significar uma escolha ligada a uma obrigação. Assim, a jovem indica a força de vontade como sendo necessária para resistir ao salgado e preferir comer a fruta.

Já no segundo, Kátia define as escolhas entre os salgados e as frutas como uma luta que pode ser travada em termos de deixar de comer como uma estratégia para lidar com as tentações que os salgados representam. Para Flávia, o salgado parece sempre levar a melhor nas preferências das jovens.

É interessante como determinados alimentos nas grandes cidades, principalmente entre as crianças e os jovens, foram adquirindo sentidos diferentes de outras épocas. O caso da fruta parece bastante emblemático. Em lembranças de gerações anteriores, comer frutas frescas e saborosas, roubar uvas na parreira do vizinho, comer melancia até ter dor de barriga eram prazeres ilimitados; os salgados prontos eram restritos a festas de aniversário e casamento.

Talvez as muitas prescrições que enfatizam os valores energéticos, as vantagens para a pele, enfim, os diferentes usos medicinais e terapêuticos das frutas tenham lhes retirado a dimensão do pecado, do saborear, do prazer que outrora poderiam oferecer.

Lupton (2000) aborda esse tipo de ambigüidade da seguinte maneira:

Assim os indivíduos estão colocados em uma ‘dupla sujeição’ na qual eles se movem entre o consumo e o ascetismo, entre o princípio da performance e o deixar-se levar. Neste contexto as exigências em relação à saúde são assumidas em alguns momentos e rejeitadas em outros em um contínuo ciclo de controle e liberação (LUPTON, 2000, p. 28).

Ana Paula afirma e reafirma a importância que tem o ato de “perseverar” para se cuidar. Essa expressão conecta-se a outras que, no imaginário popular, foram formando ditos que enaltecem o valor positivo de insistir, manter, prosseguir, continuar com o objetivo. Assim que temos, por exemplo, a frase “quem persevera sempre alcança”.

O manejo da força de vontade liga-se ao poder disciplinar quando o indivíduo assume para si a tarefa de administrar e controlar seu corpo. Quando o indivíduo acredita ter falhado em sua tarefa, freqüentemente assume uma posição de auto-responsabilização e culpabilização ao atribuir sentidos negativos as suas experiências em gerenciar uma vida saudável. Segundo Ortega:

“Na base desse processo está a compreensão do *self* como um projeto reflexivo. O autogoverno e a formação de bio-identidades se dão através de toda uma série de recursos reflexivos e de práticas de bio-ascese (manuais, terapia, *fitness*). A reflexividade é o projeto de taxação contínua de informação e peritagem sobre nós mesmos. Não só o *self*, mas principalmente o corpo, aparece marcado pela reflexividade” (ORTEGA, 2002, p. 155).

A força de vontade liga-se aos conceitos de autocontrole, autonegação e autodisciplina em um conjunto cujos componentes são fundamentais para constituir a noção de saúde. Sendo assim, a adesão aos discursos que difundem o corpo magro como sendo sinônimo de corpo saudável operam de modo a moralizar as suas próprias condutas e a conduta dos outros.

Foucault desenvolve a hipótese de que as sociedades ocidentais, especialmente a partir do século XIX, produziram tecnologias de poder que não excluam a tecnologia disciplinar, mas que a integraram e transformaram, caracterizando uma época em que se articulam tecnologias direcionadas ao corpo, à disciplina e à vida, bem como aos fenômenos da população, dando início à era do bio-poder. Os cuidados com o corpo relativamente aos hábitos alimentares e a outros vetores, como o vestuário, os cosméticos e os exercícios físicos integram uma rede de estratégias técnico-científicas direcionadas ao modo de ser e agir das pessoas e das populações.

Um atributo mental que ganha *status* no trabalho de cuidar do corpo é a vontade, que é definida a partir de julgamentos adjetivados na linguagem da educação física e da física (mecânica) como atributos das qualidades físicas. Força, tenacidade (de tensão), constância (resistência) e fraqueza (debilidade), todas essas qualidades parecem estar ligadas à vontade para efetivar as alterações corporais necessárias prescritas nas dietas ou nos exercícios físicos (ORTEGA, 2002). Com relação ao engordar e ao emagrecer, a alimentar-se ou deixar de alimentar-se, a tornar-se saudável ou doente, belo ou não-belo, a força de vontade aparece nas análises que realizei das falas das jovens participantes da pesquisa como a medida para buscar um ideal ou a ferramenta fundamental para um projeto de corpo a ser realizado.

Nesse contexto, emerge das jovens a solução para as dificuldades em aderir às rotinas de dieta e fitness consideradas fundamentais para a boa saúde. Trata-se da força de

vontade como um atributo necessário para a transformação em um sujeito melhor, em uma jovem melhor. A força de vontade opera como uma medida entre as escolhas atraentes, prazerosas, e as que são consideradas adequadas, de forma que as jovens passam a regular suas condutas em termos de moralidade.

A produtividade das análises dos depoimentos em torno das questões do cuidado pode ser percebida nas muitas hesitações que as jovens demonstram nos momentos de fixar determinados modos de ser jovem na contemporaneidade. Pode-se pensar que problematizações como essas são interessantes na medida em que desestabilizam a fixidez dos processos de se tornar mulheres e homens jovens.

Trata-se de uma mudança, de um movimento e, principalmente, de uma torção dos modos de olhar, e, neste sentido, o caleidoscópio passou desde um olhar de fora, a um olhar para dentro, ou como diria Deleuze em relação às preocupações de Foucault com o duplo “uma interiorização do lado de fora”. Deste modo, posso afirmar que as meninas que participaram da pesquisa fizeram um jogo entre a consequência de uma escolha e o prazer que podemos obter dessa escolha. A hesitação, quando ela aparece, é aquela entre fazer e não fazer algo, entre o prazer e o risco, entre a emoção imediata e o futuro simulado; em todo o caso, a sensação é de não terminar nada nunca. Estaremos sempre aprendendo a pesquisar e a cuidar do corpo...

## REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina? In: Revista dos Estudos Feministas, Florianópolis: UFSC, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*, São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA LINGUA PORTUGUESA. Objetiva, São Paulo. 2003
- EDMONDS, Alexander. No universo da beleza: Notas de campo sobre cirurgia plástica no Rio de Janeiro. In: GOLDEMBERG, RAMOS. *Nú e Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*, Rio de Janeiro, Record, 2002, p. 189- 264.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*, Porto Alegre: UFRGS/FACED, Tese de Doutorado, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação*, Petrópolis, Vozes, 1984.
- LUPTON, Débora. Corpos, prazeres e práticas do eu, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 15-48, jul./dez. 2000.
- MEYER, D. OLIVEIRA, D. SANTOS, L. MONTANO, D. Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS – DSTs com agentes comunitários/as de saúde do Programa de Saúde da Família, Relatório Final, Porto Alegre, 2003.
- MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. NECKEL, J, *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MEYER, D. e SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER e SOARES (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, ORLANDI & VEIGA-NETO (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PALMA, A. Estevão, A. BAGRICHEVSKY, M. Análise sobre os limites da interferência causal no contexto investigativo sobre o exercício físico e saúde. In: PALMA, ESTEVÃO e BAGRICHEVSKY (Orgs.). *Saúde em debate na educação física*, Blumenau: Edibes, 2003.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos Santos. Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo. Porto Alegre: UFRGS/FACED, Dissertação de Mestrado, 1998.

\_\_\_\_\_, A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre, Editora Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOARES, Carmen. PRO-POSIÇÕES, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, vol. 14, n. 2 maio/ago. 2003

STEINBERG, Shirley 1997. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron; Azevedo, José; SANTOS, Edmilson (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.

VAZ, Paulo Roberto Gibaldi. *Corpo e Risco*. PDF [59kb]. Fórum Média, Viseu, v. 1, n. 1, p.101-111, 1999..

Endereço para correspondência  
José Geraldo Soares Damico  
R. Prof. Carvalho de Freitas 1485/106  
Glória / Porto Alegre – RS  
CEP: 91720-090  
e-mail: [zdamico@yahoo.com.br](mailto:zdamico@yahoo.com.br)

Data-show

## GTT 6 – Cultura e Corpo

### Os Discursos Corporais Produzidos pelos Desenhos Animados “Popeye” e “Liga da Justiça”

Daniel Krás Carrazzoni<sup>1</sup> – Licenciado em Educação Física  
GESEF-ESEF-UFRGS

Ileana Wenez. Mestranda em Ciências do Movimento Humano –ESEF-UFRGS-CAPES.

*O trabalho expõe reflexões acerca do corpo analisando de que forma este é apresentado nos desenhos animados “Popeye” e “Liga da Justiça”. Realizamos nossas análises a partir da teoria dos Estudos Culturais, tratando nosso objeto de estudo como uma “pedagogia cultural”. Constatamos que há um discurso corporal produzido pelos desenhos animados estudados, o qual apresenta um caráter reprodutivo de padrões e significados, difundido um “corpo ideal” baseado na estética, assim como, questões de gênero caracterizadas pela “masculinidade hegemônica” e a utilização de meios artificiais para a obtenção do padrão corporal almejado.*

*This study presents reflections about the body analyzing in which ways it is represented in “Popeye, the Sailorman” and “Justice League” cartoons. We made our analysis based on Cultural Studies’ theory, dealing with our object of study as a “pedagogical instance”. A corporal discourse was related among the cartoons studied, which presents reproductive features of patterns and meanings that spreads the idea of an “ideal body” based on esthetics and tags of gender characterized by the “hegemonic masculinity” and the use of artificial means in order to reach the sought standard body.*

*El trabajo presenta reflexiones a cerca del cuerpo, analizando de que forma este es presentado en los diseños animados “Popeye” y “Liga de la Justicia”. Realizamos nuestras análisis a partir de la teoría de los Estudios Culturales, tratando nuestro objeto de estudio como una “pedagogía cultural”. Constatamos que hay un discurso corporal producido por los diseños animados estudiados, los cuales presentan un carácter reproductivo de padrones y significados, difundiendo un “cuerpo ideal” basado en la estética, así como, cuestiones de género caracterizadas por la “masculinidad hegemónica” y la utilización de medios artificiales para la obtención del padrón corporal deseado.*

---

<sup>1</sup> Aluno integrante do grupo GESEF – Grupo de Estudos Sócio-culturais de Educação Física, o qual tem como coordenador o Professor Doutor Marco Paulo Stigger.

Este trabalho<sup>2</sup> apresenta-se com o propósito de analisar e discutir questões relacionadas ao corpo, o qual se encontra no eixo referencial da Educação Física. Nossas observações e reflexões estão pautadas nos aspectos sociais de nossa área, analisando as relações, as representações e os significados corporais no que tange às suas construções culturais no decorrer do processo histórico da humanidade e suas manifestações na atualidade.

Nossa atenção voltou-se para os meios de comunicação, mais especificamente, para os desenhos animados. A inclusão destes “artefatos culturais”<sup>3</sup> ocorre no interior da programação televisiva e são apresentados de forma atuante e ativa na relação com os receptores, visto que as imagens movem-se e alteram-se, juntamente, com uma constante troca de cenários, músicas e personagens (Kindel, 2003).

Como embasamento teórico buscamos uma aproximação com a teoria dos Estudos Culturais<sup>4</sup>. Autores dessa linha teórica (Escosteguy, 1999, Johnson, 1999, Steinberg, 1997 e Nelson, Treichler & Grossberg, 1995) referenciam que qualquer aspecto da vida cotidiana pode ser classificado como uma “pedagogia cultural”, ou seja, que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela (Steinberg, 1997)<sup>5</sup>. Assim, podemos considerar que tais práticas ou relações sociais produzem idéias, representações e identidades culturais, as quais acabam também por participar da constituição dos sujeitos (Kindel, 2003). Utilizando estes conceitos realizamos nossas análises acerca dos desenhos animados, considerando estes inseridos no cotidiano das pessoas, em especial das crianças, assim como, agentes em potencial da reprodução social, já que se mostram presentes e ativos na disseminação de papéis e representações da sociedade hegemônica (Escosteguy, 1999).

A partir dessas reflexões, traçamos como objetivo identificar e interpretar os discursos corporais produzidos pelos desenhos animados. A fim de delimitar e orientar nossas análises, construímos algumas questões norteadoras: Que discursos são apresentados nos desenhos animados no que se refere ao corpo e ao gênero? Que valores, atitudes e comportamentos são apresentados? Que representações corporais são explicitadas e/ou negadas?

Com o intuito de responder a estes questionamentos, observamos dois desenhos animados intitulados de “Popeye”<sup>6</sup> e “Liga da Justiça”<sup>7</sup>. Através de gravações em fitas VHS,

---

<sup>2</sup> O referido trabalho é originário da minha monografia de conclusão de curso, a qual foi orientada pelo Professor Doutor Marco Paulo Stigger. Posteriormente, foi apresentado no XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS, no ano de 2004.

<sup>3</sup> Ao colocar artefatos culturais trabalhamos com a idéia dos desenhos como artefato cultural, no qual observamos uma cadeia de produção cultural, segundo Trindade (2001, p.12) eles são importantes “na medida que não interessa o artefato em si mesmo, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais e ao constituir outras mais. Isto permite observar como determinados desenhos como artefatos que “cristalizam” de alguma maneira “significados e representações de determinadas épocas”.

<sup>4</sup> Esses estudos são desenvolvidos primeiramente no “Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart em 1964 e ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham” (Escosteguy apud Kindel, 2003, p.11).

<sup>5</sup> A mesma autora ainda nos diz que “Locais Pedagógicos” são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc...

<sup>6</sup> “Popeye” foi inserido no estudo por apresentar situações de constantes conflitos corporais, de representações discursivas de gênero e também, por tratar-se de um clássico dos desenhos animados, que atravessou gerações e ainda é apresentado (criado em 17/01/1929, por intermédio do cartunista Elzie Crisler Segar).

<sup>7</sup> “Liga da Justiça” foi incorporado a este trabalho por apresentar semelhanças ao desenho do “Popeye”, porém com traços mais atuais e com maior número e diversidade de personagens e representações corporais.

realizamos nossas análises por meio de transcrição de diálogos, descrição de cenas e utilização de imagens impressas ou gravadas.

Em relação ao desenho do “Popeye”, analisando suas histórias, o enredo está centrado no personagem Popeye, um marinheiro que está constantemente necessitando impor-se fisicamente, expondo sua força, tendo que enfrentar animais, perigos e, mais frequentemente, Brutus, seu incansável rival. Popeye pode ser considerado um defensor do bem e da justiça, mostrando-se dependente do seu inseparável espinafre, fonte da sua força. Já Brutus possui comportamentos muito agressivos, mostrando-se violento nas suas atitudes, principalmente, através dos seus socos e chutes; apesar de tudo isso, sempre é derrotado. Por fim, Olívia Palito, no que diz respeito a sua construção discursiva, apresenta-se inocente, frágil, manipulável e submissa, repetidamente sendo enganada por Brutus, tendo que, continuamente, ser salva por Popeye.

Quanto ao desenho “Liga da Justiça”, este apresenta um grupo de sete super-heróis que estão sempre atuando na defesa do Universo: Super Homem, Mulher Maravilha, Batman, Flash, Lanterna Verde, Mulher-Gavião e Ajax. Esse desenho demonstra algumas peculiaridades, principalmente, no que tange ao relacionamento entre os protagonistas, uma vez que esses apresentam traços de personalidade muito específicos e, por vezes, contrastantes. Um exemplo disso é a relação entre homens e mulheres, já que, na maioria dos encontros, as figuras femininas do grupo tentam mostrar sua igualdade ou superioridade de capacidades físicas através de gestos e atitudes de valentia, os quais não obtêm o resultado esperado.

A partir dessas descrições, dividimos nossas análises e discussões em três tópicos: (1) Corpo e Cultura, (2) Corpo, Gênero e Discursos e (3) Corpos Artificiais, realçando, em cada um destes, nossas observações e realizando uma constante reflexão fundamentada em diferentes autores.

Primeiramente, realizamos uma breve retrospectiva histórica tendo como referencial os significados culturais que eram agregados ao corpo. Nesse processo constatamos que o corpo sempre foi negado e/ou desvalorizado quando relacionado aos aspectos cognitivos ou espirituais (Couto, 1995). Entretanto, a partir da Revolução Industrial iniciou-se um processo de ressignificação corporal, pois este passou a ser valorizado como força de trabalho. Atualmente, percebemos uma nova perspectiva de corpo, a qual encontra-se embasada nos aspectos exteriores e estéticos (Figueira, 2003).

Retratando esse enquadramento corporal da sociedade atual, visualizamos em ambos os desenhos analisados, a reprodução desse ideal estético direcionado ao corpo. Em Popeye, observamos um constante apelo ao corpo belo; em um dos episódios desse desenho, o protagonista é um salva-vidas e mostra constantemente seu corpo esbelto e musculoso o que é reforçado pela presença de moças consideradas bonitas admirando-o. Ao final do episódio Popeye rende-se temporariamente aos apelos de Olívia, comentando que não quer mais saber de garotas bonitas, demonstrando estar satisfeito com sua “namorada”, a qual se encontra esteticamente inferior ao padrão.

Já no desenho “Liga da Justiça”, notamos novamente o posicionamento do homem, reforçando o que se considera uma mulher bonita e sensual. Flash, após conhecer Mulher Maravilha, a qual se mostra com seios volumosos e pernas descobertas, pronuncia as seguintes palavras: - *“Saca só! Sol, mar, centenas de mulheres tipo ela (Mulher Maravilha) dando sopa e eu o primeiro homem com quem elas têm contato...”*

Nestes dois exemplos verificamos como são apresentadas determinadas formas de comportamentos, gestos, atitudes no interior desses desenhos animados. Também parece-nos

clara a exposição de representações ideais de corpo e de aparência (Rael, 2003), reafirmando os significados e valores estéticos de nossa época.

Quanto aos discursos de gênero mostrados nos desenhos animados analisados encontramos inúmeras referências (Giroux, 2004; Rael, 2003; Kindel, 2003). Entre outras, notamos maior destaque para a constante diferenciação entre o discurso tradicional do masculino e do feminino (Louro, 1997).

Em “Popeye” visualizamos a representação feminina, através da personagem Olívia, totalmente ingênua diante das artimanhas de Brutus e dependente das intervenções de Popeye. Sua representação física também se mostra contrária ao padrão estético idealizado, situação esta que, através da ridicularização da sua figura, reforça o que é considerado belo e, conseqüentemente, aceito em nossa sociedade.

Na “Liga da Justiça” constatamos um paradoxo, visto que as personagens femininas são desvalorizadas em suas ações e, simultaneamente, são desejadas por suas características físicas. Como exemplo dessa idealização, citamos o episódio em que Flash surpreende-se com a beleza da Mulher Maravilha quando esta é apresentada ao restante do grupo. A personagem, nesse momento, é mostrada dos pés à cabeça, apresentando características como cabelos volumosos, olhos azuis, seios avantajados e pernas descobertas. Diante desse fato Flash tece o seguinte comentário: - “*Me belisca que eu tô sonhando!*” (demonstrando expressões de surpresa e desejo)

Opondo-se a essa situação, Mulher Maravilha é questionada quanto às suas capacidades no momento em que se dispõe a ajudar, sendo comparada a uma donzela indefesa por Lanterna Verde (personagem masculino do desenho), ou seja, por mais que ela tente não consegue ser tão forte quanto os heróis masculinos.

Assim, encontramos, inseridos nos “artefatos culturais” estudados, inúmeros acontecimentos e discursos que definem homens robustos e destemidos e mulheres desejadas e desvalorizadas, reproduzindo assim os padrões tradicionais de gênero presentes em nossa sociedade, o qual está baseado num modelo “erótico-estético” que age por exclusão (Silva, 1995). Juntamente com isso, encontramos a inserção do que Smith (et. al. apud Steinberg, 1997), chamam de “masculinidade hegemônica”, conceito este que relaciona-se ao fato de que as questões de gênero estão intrinsecamente baseadas num padrão patriarcal, no qual o masculino assume um comportamento de dominação e o feminino de submissão, mesmo diante de novos posicionamentos e interações de ambos<sup>8</sup>, situações estas observadas em ambos os desenhos animados observados.

Por fim, visualizamos nos desenhos animados observados a difusão do ideal de corpo presente em nossos dias. Entretanto, este padrão é obtido, na maioria das vezes, por meios artificiais como cirurgias, esteróides, anabolizantes, transplantes, entre outros (Fraga, 2001).

No desenho do “Popeye” observamos a utilização constante de espinafre pelo protagonista, sendo que esta verdura apresenta-se como a sua fonte de energia, sem a qual seria derrotado. Neste caso, comprovamos a utilização de uma substância exterior ao corpo agindo diretamente na sua capacidade de ganhar força física.

Já na “Liga da Justiça” salientamos a estrutura corporal dos personagens masculinos, os quais apresentam músculos aparentes e bem delineados, assim como desproporção de

---

<sup>8</sup> Desenho similar à “Liga da Justiça”, os “Power Rangers” apresentam também questões relacionadas à masculinidade hegemônica como nos mostram estudos realizados: “Embora existam personagens masculinos e femininos, as ‘Rangers’ são fracas e dependem constantemente do apoio masculino... elas são relegadas a posições de baixo status na hierarquia guerreira...” (McLaren e Morris apud Steinberg, 1997).



desenvolvimento muscular entre a parte superior e inferior do corpo. Podemos observar essas características em nossa sociedade, na qual o músculo tornou-se um modo de ser notado (Courtine, 1995).

### **Considerações Finais**

Assim, o discurso corporal produzido pelos desenhos animados analisados permite refletir sobre que valores e comportamentos estão sendo mostrados, apresentando uma visão cultural do corpo embasada na estética e na beleza, com o corpo diferenciando gênero masculino e feminino, demarcando o papel submisso da mulher diante do homem e, ainda, expondo suas possibilidades de transformações artificiais na busca da “normalidade”. Portanto, o desenho animado acaba por naturalizar diversas questões, torná-las aceitáveis, normais, corriqueiras e, nesse processo, essas passam a ser pouco ou nada questionadas (Kindel, 2003).

Enfim, finalizamos este trabalho entendendo que nós, educadores, necessitamos problematizar estas “pedagogias culturais” que estão sendo apresentadas. Somente dessa forma poderemos compreender nossos alunos e a nós mesmos, principalmente, no que tange às relações corporais, sejam essas individuais ou coletivas. Afinal, as imagens não são apenas observadas por nossos olhos. Elas invadem nossos sentidos e deixam marcas no nosso corpo. (Goellner, 2000, p.83)

### **Referências Bibliográficas**

- COURTINE, Jean-Jacques – *Os Stakhanovistas do Narcisismo*, In.: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de (org.) – **Políticas do Corpo**, Editora Estação Liberdade, São Paulo – SP, 1995, 190 p.;
- ESCOSTEGUY, Carolina – *Estudos Culturais: uma introdução*, In.: SILVA, Tomaz Tadeu da – **O que é, afinal, Estudos Culturais?**, Editora Autêntica, Belo Horizonte – MG, 1999, 236 p.;
- FIGUEIRA, Márcia Luíza Machado – *A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos*, In.: GOELLNER, Silvana (org.) – **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**, Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2003, 191p.;
- FRAGA, Alex Branco – *Anatomias Emergentes e o Bug Muscular – Pedagogias do Corpo no Limiar do Século XXI*, In.: SOARES, Carmem (org.) – **Corpo e História**, Editora Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, Campinas – SP, 2001, 180 p.;
- GOELLNER, Silvana Vilodre – **Mulheres em Movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica**, Revista Educação & Realidade, V. 25, Nº02, jul/dez – 2000, p. 77-94;
- KINDEL, Eunice Aita Isaia – **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...**, Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, BR – RS, 2003, 201 p.;

- LOURO, Guacira Lopes – *A Emergência do Gênero*, In.: **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**, Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 1997, 179 p. (14-36).
- MEYER, Dagmar & SOARES, Rosângela (org.) – *Corpo, Gênero e Sexualidade*, Projetos e Práticas Pedagógicas. Editora Mediação. Porto Alegre. 2004, 120 p.;
- RAEL, Cláudia Cordeiro – *Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney*, In.: GOELLNER, Silvana (org.) – **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**, Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2003, 191p.;
- SILVA, Maritza Maffei da – *Mulher, Identidade Fragmentada*, In.: ROMERO, Elaine (org.) – **Corpo, Mulher e Sociedade**, Coleção corpo e motricidade, Campinas – SP, Editora Papirus, 1995, 308 p.;
- STEINBERG, Shirley R. – *Kindercultura: A Construção da Infância pelas Grandes Corporações*, In.: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) - **Identidade social e a construção do conhecimento**, Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Cultura, 1997. 366p.
- TRINIDADE, I.M.F. **A Invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal e mestra. Queres ler?**. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2001.

## REFLEXÕES SOBRE O “CORPO IN’PERFEITO”: O CENA 11 E AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E TECNOLOGIA

Elisa Abrão - Mestranda do Curso de Educação Física CDS-UFSC

### Resumo

*Este trabalho pretendeu investigar as relações entre arte, ciência e tecnologia, tomando a dança híbrida como uma possibilidade de desenvolver esta análise. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritivo-exploratória, de cunho bibliográfico, contando com um estudo de caso desenvolvido a partir da proposta da companhia de dança Cena 11, como um campo exemplar para esta análise. Neste artigo, destacamos dois eixos para a análise deste conteúdo. O primeiro aborda a análise da preparação física do grupo; o segundo versa sobre o papel da tecnologia acoplada ao corpo nos espetáculos do grupo.*

### Abstract

*This work intended to investigate the relationships among art, science and technology, taking the hybrid dance as a possibility of developing this analysis. For so much a descriptive-exploratory research, of bibliographical nature, was built using a case study developed starting from the proposal of the company of dance "Cena 11", as an exemplary field for this analysis. In this article we emphasized two axes to analyse this content: the first one approaches the analysis of the physical preparation the company and the second talks about the technology's role annexed to the body when the group comes to the audience.*

### Resumen

*Este trabajo pretendió investigar las relaciones entre arte, ciencia y tecnología, tomando la danza híbrida como una posibilidad de desenvolver este análisis. Por lo tanto, se desarrolló una investigación descriptiva-exploratoria de cuño bibliográfico, contando con un estudio de caso desenvuelto a partir de la propuesta de la compañía de danza “Cena 11”, como un campo ejemplar para este análisis. En este artículo destacamos dos ejes para el análisis de este contenido El primero aborda el análisis de la preparación física del grupo, el segundo versa sobre el papel de la tecnología acoplada al cuerpo en los espectáculos del grupo.*

### Introdução

Este artigo é oriundo da pesquisa monográfica desenvolvida no curso de Especialização do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina na qual

procuramos analisar as relações entre arte ciência e tecnologia, tomando a dança híbrida como uma possibilidade de desenvolver esta análise, da qual o Grupo Cena 11<sup>1</sup> é exemplar.

A pesquisa caracterizou-se, assim, como descritivo-exploratória, de cunho bibliográfico, contando com um estudo de caso desenvolvido a partir da proposta da companhia de dança Cena 11, como um campo exemplar para esta análise. Para isto, utilizamos a observação de um conjunto de treinos, de espetáculos ao vivo, ensaios e vídeos do grupo, estruturando alguns eixos para a análise desse conteúdo.

O grupo analisado apresenta particularidades e importância no cenário nacional da dança, justamente por conta do destaque que adquiriu com sua proposta de dança híbrida, na qual dialoga com as novas tecnologias.

Neste artigo, destacamos a análise da preparação física do grupo e o papel da tecnologia acoplada ao corpo nos espetáculos do grupo.

### *A dança das técnicas: percepção física e clássica na arte do Cena 11*

No cotidiano do grupo Cena 11, atualmente, existem momentos diferenciados em termos de objetivos e metodologias, os quais são voltados para a criação/ensaio ou para a preparação física. Nesta última, são realizados treinos com duas técnicas de dança distintas. Dentre as técnicas podemos identificar a clássica e a “percepção física”, tendo, esta última, a denominação atribuída pelo próprio grupo. A percepção física é a técnica criada por Ahmed a qual propõe uma dança em função do corpo. “Um corpo capaz de processar melhor as idéias contidas na movimentação.” (Cena 11, 2004) É uma técnica que pode ser compreendida dentro das tendências da dança contemporânea.

Parece importante ressaltar, no particular do grupo Cena 11, a presença e a forma de trabalho com coreógrafo. Nos treinos ministrados por ele, os movimentos são propostos e todos os repetem. Observando esta situação nos treinos, somos levados a questionar se a idéia de passar estímulos para alcançar uma resposta, conforme orienta o coreógrafo, não faz o movimento partir de algo externo. Tal situação de reprodução dos movimentos nos leva a pensar nas relações de causa e efeito e em sua busca pela eficácia. que mostram-se frequente na Modernidade, em seus métodos científicos experimentais, e apresenta-se, no mínimo, surpreendente, no caso particular do Cena 11 e no universo artístico da construção de suas técnicas. Renato Janine Ribeiro observa que as causas produzem efeitos e esclarece:

A ênfase não estará mais no fim, na meta, e sim na relação entre causa e efeito. A melhor prova disso é que, quando falamos de causa, sem adjetivos, entendemos a antiga causa eficiente, aquela que gera efeitos. Isso permite, em primeiro lugar, descobrir as causas do mundo que temos diante de nós. A palavra *objeto* significa isso: que as coisas sejam colocadas(jeto) à nossa frente(ob). Passamos a vê-las, olhá-las, a tratá-las como decifráveis. E isso permite, em segundo lugar, uma vez desvendado o mecanismo de causa e efeito, que também causemos os efeitos que desejamos. É essa a articulação entre ciência e tecnologia, hoje mais forte do que nunca, e que começa com a Modernidade. (RIBEIRO, 2003, p.16)

A dança influenciada pelos ideais da ciência parece estar mais presente na sua forma clássica, ou seja, no balé clássico. A dança clássica, muitas vezes, é referida como filha legítima de Luís XIV, criador da Academia Real de Dança, que marca “a vontade de

---

<sup>1</sup> O grupo é oriundo da cidade de Florianópolis, tendo seu início em janeiro de 1986. Atualmente, o Cena 11 é dirigido pelo coreógrafo e dançarino Alejandro Ahmed, participante do grupo desde sua primeira formação.

imobilizar o movimento em regras, cujo objetivo é fornecer-lhes um rótulo oficial de beleza formal.” (BOURCIER, 1987, p.114). O balé clássico “apresenta ao homem uma imagem ideal dele mesmo: a imponderabilidade, o salto fora do tempo e do espaço, a gratuidade simbólica também são uma liturgia que o coloca em relação com o seu sonho permanente de alcançar, ao menos por um instante, a ilusão de ter se tornado um ser imortal.. (BOURCIER, 1987, p.221)

Compondo o vocabulário corporal do grupo analisado estão os treinos de técnica clássica. Tais treinos incluem elementos da técnica do balé clássico, porém não em toda a sua complexidade, apropriando-se de algumas características necessárias ao grupo.

Muitas das idéias presentes no balé clássico entremeiam a técnica e arte do Grupo Cena 11. Entre elas, há uma aproximação da técnica Percepção Física, executada pela companhia, ao balé. No grupo Cena 11 existe a idéia de negar o esforço durante a execução técnica nas movimentações de quedas<sup>2</sup>, principalmente nas apresentações dos espetáculos, mas que nos treinos nos permitem observar a dor e o adestramento corporal semelhante ao que ocorre no balé.

Pôde-se observar as expressões de dor de alguns dançarinos durante os treinos, mesmo com a utilização dos equipamentos de proteção<sup>3</sup>. Maria é um exemplo dessas dores constantes e todo início de treino massageia o joelho esquerdo com pomada e coloca um tensor. Em um dos treinos de técnica clássica a professora questionou: “*Tá doendo muito Maria?*” Ela faz quase um sim com a cabeça e diz “*o de sempre, Daniele*”, com um sorriso no rosto. Este é um exemplo de situação, mas não o único de demonstração de dor durante os treinos observados.

Essa demonstração de convívio com a dor indica a procura da superação de limites do corpo, muitas vezes dando à dor um trato de naturalização que, parece ser valorizada, como um prestígio, correspondendo à lógica de produção a qualquer custo.

Diferenciando da Técnica Clássica, os treinos de Percepção Física possibilitam desenvolver técnicas a partir das chamadas “limitações” do corpo. O olhar de Ahmed “sempre esteve voltado para os limites do corpo e as possibilidades que este propõe para a transformação do corpo do outro, sendo este ‘outro’ um espectador e/ou um cúmplice da ação a que o corpo é submetido.” (Cena 11, 2004)

O corpo que está em discussão, na dança do Cena 11, porém parece estar carregado de ambigüidades. Em alguns momentos, há uma certa banalização e/ou restrição da compreensão de corpo entrelaçada ou reduzida ao entendimento deste como uma dimensão física. Há a criação da técnica corporal do grupo a partir de características materiais do corpo, em sua dimensão de natureza, esquecendo que, “além de ser um processo histórico, o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais.” (SANT’ANNA, 2000, p. 50)

A vontade de explorar os limites do corpo permeiam a técnica corporal do grupo, com todas as tensões aí existentes. Esta idéia parece apresentar ambigüidades, pois

A resistência que o corpo oferece, da materialidade humana, torna-se, na tentativa de sair desse labirinto, um dos centros das investidas da tecnociência, na medida da aspiração por concretizar a máxima moderna do senhorio sobre a natureza, do ser humano elevado à condição de *dominus*, divindade. Eliminando-se o *baixo*

---

<sup>2</sup> As movimentações de queda podem ser consideradas marcas registradas no vocabulário corporal da companhia.

<sup>3</sup> Nos treinos os dançarinos utilizavam joelheiras, cotoveleiras, proteção para crista íliaca, sapatos entre outros.

*ventre*, expressão dos limites orgânicos, suprime-se o que impediria o ser humano de considerar-se um deus. (VAZ, SILVA & ASSMANN, 2001, p.82)

Partindo dos limites do corpo, podemos perceber o paradoxo: ao mesmo tempo em que lutamos e queremos o corpo vivo, é necessário negá-lo para acreditarmos em nossa eternização. Negar a dor existente nas movimentações de queda realizadas em palco e, de uma certa forma, a treinabilidade dos corpos parecem uma negação das características humanas e um desejo de superação dos “limites” de sua materialidade.

### *O papel da tecnologia acoplada ao corpo nos espetáculos do grupo Cena 11.*

Para questionar as diversas funções assumidas na utilização das tecnologias acopladas ao corpo, na arte do Cena 11, partimos de uma reflexão de Tomaz Tadeu da Silva:

As tecnologias ciborguianas podem ser: 1. restauradoras: permitem restaurar funções e substituir órgãos e membros perdidos; 2. normalizadoras: retornam as criaturas a uma indiferente normalidade; 3. reconfiguradoras: criam criaturas pós-humanas, que são iguais aos seres humanos e, ao mesmo tempo, diferentes deles; 4. melhoradoras: criam criaturas melhoradas, relativamente ao ser humano. (SILVA, 2000, p.14)

A arte do grupo Cena 11 inclui muitas destas possibilidades citadas. Apesar de haver algumas resistências à nomenclatura pós-humana, tentaremos entender a utilização das tecnologias para o corpo elaboradas pelo grupo. Percebemos que muitas das intervenções ou modificações sobre o corpo vêm ocorrendo, sobretudo, na modernidade. No entanto ao considerarmos pós-humano, não estaremos negando o próprio caráter histórico do humano?

Spanghero utiliza o termo *pós-humano* para referir-se aos dançarinos do Cena 11, aproximando-os da idéia de holografias. Essas aproximações são realizadas na descrição da coreografia **Violência** (2000). A autora parece corroborar quando utiliza o termo com a idéia proposta por Tomaz Tadeu da Silva, pois acoplados aos corpos dos dançarinos da companhia estão: pernas e braços metálicos, bogobol, patins, separador bucal, botas, joelheiras entre outros recursos. “Essas peças artificiais tornam seus corpos mais altos, mais fortes, amplificados, assimétricos, capazes de pular, virar míssil e se arremessar. As próteses lhes garantem *superpoderes* e com elas sua dança é feita.” (SPANGHERO, 2003, p.94)

A coreografia **In’Perfeito** (1997) se desenvolveu sobre os limites do corpo, com a incorporação de próteses, na alusão ao homem-máquina. Essas idéias entrelaçam a busca daquele que se constitui como o limite *procurando a perfeição*. Esta procura parece que parte de uma idéia preconcebida de algo perfeito. Na dança do Cena 11, o que é entendido como imperfeições são os limites da materialidade corpórea, enquanto as tecnologias são vistas como artifícios (por exemplo, as próteses) que ampliam a potência do corpo. Englobam-se as possibilidades reconfiguradoras da tecnologia para construir criaturas melhoradas, comparadas ao ser humano, ou seja, mais ágeis e fortes, entre outras características, principalmente referente às capacidades motoras.

Corroborando esta reflexão está, novamente, a temática do espetáculo **In'Perfeito** que, dividido em oito atos, começa com o homem sendo criado por Deus e encerra com a genética fabricando os “*novos seres humanos*”.

As etapas da pesquisa realizada na construção do espetáculo **SKR - procedimento 01** foram: pesquisa e criação de acessórios individuais para *distender o corpo* do executor, funcionando como operações do ambiente no corpo e/ou instrumentos para *melhor lidar* com o ambiente; e contato com técnicas e pensamentos para *ampliar a qualificação* da investigação coreográfica, tanto na preparação técnica dos corpos como na utilização de recursos tecnológicos.

Os acessórios para distender o corpo e melhor lidar com o ambiente de forma a amplificar a qualificação na preparação técnica tendem a aproximar as tecnologias ciborguianas em suas possibilidades de melhoradoras, pois formam criaturas melhores relativas ao ser humano.

Entendemos que é necessário questionar essas intervenções advindas da tecnociência e atreladas à idéia de progresso. A função da tecnologia empregada na dança do Cena 11 é atingir superpoderes e ampliar potências, demonstrando estar subsidiada pela idéia de progresso. Na ciência, em especial nas biomédicas, a idéia de que tudo é possível se faz presente, com sua pretensa neutralidade, objetividade e eficiência. “Indústria e ideologia são voltadas a esse trabalho, subsidiadas por uma ciência e uma tecnologia que, concomitantemente, desprezam os limites da materialidade e exaltam a noção moderna do indivíduo livre, baseada na ambígua e perigosa crença de que se ‘pode ter o corpo que se quer’.” (SILVA, 2001, p. 62)

A reconstrução e reestruturação do corpo presentes no processo civilizatório e a dança como manifestação artística que acompanha a humanidade em sua trajetória influenciam e são influenciadas por essas modificações corporais. Na dança esse processo ocorre, pois em “todas essas práticas sociais que se propõem a ser uma intervenção sobre o corpo têm como fundamento, em maior ou menor grau, os conhecimentos produzidos pela ciência e, em especial, pelas ciências biomédicas.” (SILVA, 2001, p. 5)

### *Algumas Considerações...*

O entrelaçamento dos ideais científicos no universo artístico, há muito já ocorria na dança, ainda que sem a tecnologia atualmente possível para esta forma de arte. A tecnologia presente na dança parece materializar/potencializar o que há muito já se pretendia no balé clássico, ou seja, a superação dos limites do ser humano e a formalização e sistematização desta manifestação cultural. O interesse em apresentar uma imagem ideal de ser humano, presente no balé clássico, tende a se infiltrar na técnica Percepção Física desenvolvida no Cena 11 que propõe fazer uma dança em função do corpo, questionando os seus limites. A aparente inovação no universo da dança, por parte do grupo em questão, permite, com uma análise mais sistemática, perceber algumas relações que corroboram os princípios do balé clássico e uma prática tradicional de dança, atrelados aos preceitos e ideais científicos tradicionais.

### **Referências:**

- BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**, São Paulo, SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987
- DUARTE, R.A.P. Técnica, Tecnologia, Tecnocracia: Algumas observações. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. IV, n.2 p. 111-118, outubro/1988.
- RIBEIRO, R.J. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In NOVAES, A (org). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: CIA das Letras, 2003.
- SANT`ANNA, D.B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25(2), p. 49-58, julho/dezembro.2000.
- SILVA, A.M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, T.T. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: Silva (org.) **Antropologia do ciborgue - vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.11-17
- SPANGHERO, M. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2003.
- VAZ, A.F.; SILVA, A.M. & ASSMANN, S.J. O corpo como limite. **Educação Física e ciências humanas**. In CARVALHO, Y.M, e RUBIO, C.(org.) São Paulo: Hucitec, 2001 p.77-88.
- <http://www.cena11.com.br>. Acesso em: 27 agost..2004.





XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
I Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
Dias: 04 a 09 de Setembro de 2005  
ESEF/IFRGS - PORTO ALEGRE-RS

**REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS  
SOCIAIS PARA A CULTURA CAPOEIRANA: UMA ANALISE A PARTIR DA ESCOLA  
PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA**

*NEUBER LEITE COSTA*

Professor de Educação Física Escolar da Rede Pública Estadual de Ensino  
Professor do Curso de Educação Física da Faculdade Social da Bahia  
Mestrando em Educação - Linha Educação Física, Esporte e Lazer  
Universidade Federal da Bahia

**RESUMO**

A pesquisa apresentada refere-se a um projeto de pós-graduação em andamento na linha de estudos e pesquisas em educação física, esporte e lazer, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Trata de investigar questões referentes ao trabalho humano e as transformações no mundo do trabalho frente à cultura capoeirana. Tem como objetivo detectar quais as conseqüências sociais para a capoeira em especial no âmbito da escola pública, a partir da regulamentação da profissão de Educação Física e quais as formas de resistências desenvolvidas para a preservação da capoeira.

**REGULATION OF THE PROFESSION OF PHYSICAL EDUCATION AND THE SOCIAL  
CONSEQUENCES ON THE CAPOEIRANA CULTURE: AN ANALYSIS STEMMING FROM THE  
PUBLIC SCHOOL OF THE STATE OF BAHIA**

*NEUBER LEITE COSTA*

Physical Education Teacher of the Public Education Teaching Sector  
Physical Education Teacher of the Social University of Bahia  
Currently Studying for a Master's Degree in Education – Physical Education Area, Sport  
and Leisure  
Federal University of Bahia

**SUMMARY**

The presented research refers to a masters degree project in the field of study and research of physical education, sport and leisure, at the Faculty of Education at the Federal University of Bahia. It investigates issues regarding human work and the transformations

in the work world due to the capoeira culture. It aims to detect the social consequences for capoeira particularly in the realm of public schools, stemming from the regulation of the Physical Education Profession and what are the forms of resistances developed to preserve capoeira.

**LA REGULACIÓN DE LA PROFESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CONSECUENCIAS SOCIALES PARA EL CULTURA CAPOEIRANA: UN ANALISIS EMPEZANDO DE LA ESCUELA PÚBLICA DEL ESTADO DE BAHIA**

*NEUBER LEITE COSTA*

Maestro de Educación Física Escolar de la escuela Pública del Estado de Bahia  
Maestro del Curso de Educación Física de Universidad Social de Bahia  
Mestrando en la Educación - Línea Educacion, Deporte y Ocio  
Universidad Federal de Bahia

**EL RESUMEN**

La investigación presentada se refiere a un proyecto de pos graduacion en curso en la línea de estudios e investigaciones en la educación física, deporte y ocio, en la Universidad de Educación de la Universidad Federal de Bahia. El proyeto investiga los asuntos con respecto al trabajo humano y las transformaciones en el mundo delante de la cultura capoeirana. Tiene el objetivo de identificar las consecuencias sociales para la capoeira sobre todo en la magnitud de la escuela pública, empezando de la regulación de la profesión de Educación Física y los maneras de resistencia desarrolladas para la preservación de la capoeira.

**I APRESENTAÇÃO**

O presente estudo insere-se entre os que investigam as relações “Educação-Sociedade e Práxis Pedagógica”. Especificamente busca contribuir com respostas científicas as problemáticas significativas levantadas pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, no que diz respeito a construção da cultura pedagógica no marco da resistência, para contribuir com a construção da teoria da Educação Física.

Parte da consideração das condições objetivas que garantem a vida humana, ou seja, do trabalho humano, para compreender a construção da cultura capoeirana e da cultura pedagógica. Analisa, especificamente, as conseqüências na capoeira, na escola pública, resultantes das medidas de ajustes no mundo do trabalho, mediadas pela regulamentação da profissão de Educação Física.

Com esta investigação pretendemos contribuir com a construção da teoria pedagógica que tem como marco referencial a crítica a realidade atual e a busca de elementos superadores na perspectiva da formação humana emancipatória. Especificamente pretendemos contribuir com a discussão teórica sobre a cultura capoeirana, também no âmbito da escola pública e os marcos de resistência à destruição.

Para atingir os objetivos propostos será necessário analisar a partir da literatura o mundo do trabalho em geral e sua expressão atual no modo de produção capitalista e seus ajustes, expressos na regulamentação da profissão do profissional de Educação Física. Em seguida descrever a partir da literatura e de dados obtidos em grupos de capoeira na Bahia os elementos essenciais da práxis capoeirana<sup>1</sup>, reconhecendo como é garantida de geração a geração a transmissão e construção deste patrimônio cultural da humanidade. Analisar a partir de dados da literatura e de observações diretas como vem se dando no interior da escola pública o trato com o conhecimento da capoeira e por fim levantar dados, sistematizar e analisar as formas de resistência à destruição da cultura, tanto no âmbito da práxis capoeirana quanto da prática pedagógica nas escolas públicas do estado.

A relevância social do presente estudo pode ser reconhecida a partir dos três âmbitos nos quais buscaremos dados e levaremos contribuições a saber: a) no âmbito do mundo do trabalho, ampliando a compreensão das transformações que vem ocorrendo atualmente com o trabalho e os ajustes a que estão sujeitos os trabalhadores; b) no âmbito da cultura capoeirana, possível patrimônio imaterial da humanidade, que representa atualmente um elemento central da identidade do povo brasileiro, em especial do povo baiano e por fim; c) no âmbito da cultura pedagógica, visto ser o Brasil um dos últimos países que se classificaram em último lugar no ranking mundial em termos de qualidade de sua educação, segundo fonte do último Relatório Mundial de Monitoramento sobre Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO<sup>2</sup> o que exige abordagens a respeito da negação de conhecimentos e da negação dos instrumentos para o desenvolvimento do pensamento científico crítico.

## 1. PROBLEMÁTICA, HIPÓTESES E UNIDADES OBSERVACIONAIS DA PESQUISA

### *“NA RODA DE CAPOEIRA GRANDE E PEQUENO SOU EU”<sup>3</sup>*

“cultura, no uso comum da palavra, significa o acúmulo de conhecimento e a capacidade de entender sentidos complexos nas ciências, nas artes e na literatura. É algo que se adquire e que se cultiva, sobretudo pela educação – dizemos que uma pessoa culta é uma pessoa cultivada. Os antropólogos deram a ela um outro sentido: cultura para eles é tudo aquilo que é específico e é peculiar a uma sociedade – sua língua, suas tradições, suas

---

<sup>1</sup> Castro Júnior (2002) utilizou a expressão “práxis capoeirana” em sua dissertação de mestrado intitulada: “a pedagogia da capoeira: olhares (ou toques?) cruzados de velhos mestres e de professores de educação física”. Na sintética formulação sobre esse conceito, o autor apresenta as estratégias pedagógicas do ensinamento da Capoeira Angola, a partir da visão do Mestre João Pequeno. Falcão (2004) opta em qualificar a práxis como **capoeirana** (com **i**) e a associa ao conceito de práxis formulado por Marx, a partir de sua inserção no movimento dos trabalhadores europeus. A práxis capoeirana constitui, para nós, numa atividade de capoeira livre e criativa, por meio da qual os sujeitos produzem e transformam seu mundo, humano e histórico, e a si mesmos. A práxis capoeirana está, portanto, referenciada por um projeto histórico superador do capitalismo.

<sup>2</sup> Informação disponível no site [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=35874&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35874&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>3</sup> Música do folclore "Maior é Deus". Fonte: Bola Sete, Mestre. A Capoeira Angola na Bahia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 79

técnicas e formas de organização dos trabalho, seus valores e preferências. (Schwartzman, 1997)

O problema a ser investigado é “quais as conseqüências sociais para a capoeira em especial no âmbito da escola pública, a partir da regulamentação da profissão de Educação Física – lei 9696/98 e quais as formas de resistências desenvolvidas para a preservação da cultura capoeirana?”

As hipóteses levantadas e os procedimentos de verificação das mesmas são os seguintes se constituem a partir da reestruturação produtiva no mundo do trabalho capitalista estabelece necessidades de ajustes nos campos profissionais que se expressam na forma de regulamentação de profissões e de possibilidades de atuação profissional. Esta hipótese será verificada através da análise da literatura sobre o mundo do trabalho no modo de produção capitalista e seu duplo caráter – garantir a existência humana e se dar em relações de exploração.

A cultura capoeirana, assegurada de geração a geração pela práxis pedagógica que tem em seus mestres os sujeitos principais, está sendo ameaçada em sua construção, em decorrência de regulamentações profissionais que delimitam campos de exercício profissional e atingem a cultura em geral exigindo dos mestres diplomas de graduação acadêmica. Um processo de formação que não faz parte especificamente nem obrigatoriamente da formação de mestres de capoeira. Esta hipótese será verificada através de dados coletados em grupos de capoeira tradicionais da Bahia e da análise dos dados coletados junto a seus mestres.

A escola pública, local institucional de acesso aos bens culturais, também está sujeita a ação de regulamentações profissionais que limitam o trato com o conhecimento da capoeira, e conseqüentemente diminuem as possibilidades de compreensão dos estudantes sobre a cultura corporal, em especial a práxis capoeirana. Esta hipótese será verificada através de observações em escolas públicas com entrevistas com direções, professores e estudantes, análises documentais e de legislações.

É possível que no interior da práxis capoeirana, bem como, no interior das escolas públicas, estejam sendo desenvolvidas formas de resistência a regulamentações profissionais cujo intuito é ampliar as possibilidades de construção da cultura, para além dos marcos definidos pelos ajustes do mundo do trabalho capitalista.

As unidades observacionais são as seguintes: trabalho humano e campos de trabalho – regulamentação da profissão; a cultura capoeirana – práxis capoeirana; a cultura pedagógica – trato com o conhecimento da capoeira; as resistências – as mobilizações, as organizações e propostas superadoras.

A delimitação do problema já exigiu de nós um procedimento investigativo, a saber: reconhecer a área de interesse, reconhecer produções significativas na área e reconhecer onde se encontra a fronteira do conhecimento. Isto implicou na análise de três teses de doutorado.

1. A tese de Hajime Takeuchi Nozaki intitulada *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho : mediações da regulamentação da profissão.*
2. A tese de José Luiz Falcão intitulada *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana.*
3. A tese de Pedro Abib intitulada *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda.*

Após delimitar o problema, levantamos hipóteses que serão contrastadas com dados teóricos e empíricos que levantaremos no decorrer da pesquisa. As principais fontes de onde retiraremos dados configura-se através da literatura especializada no tema em estudo; nos grupos de capoeira da Bahia, selecionados intencionalmente para a investigação – Grupo de Capoeira Angola João Pequeno de Pastinha, Associação Cultural de Capoeira Maré, Grupo de Capoeira Kilombolas; escolas públicas da Bahia, selecionadas intencionalmente três escolas públicas das três modalidades de ensino – Fundamental, Médio e Superior – para levantar dados. No fundamental serão as unidades escolares: Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, Colégio Estadual Evaristo da Veiga e Colégio Estadual Azevedo Fernandes. No ensino médio serão as unidades escolares: Colégio Estadual Odorico Tavares; Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães; Colégio Estadual da Bahia – CENTRAL e por fim no ensino superior serão os Cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia – UFBA; da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Os instrumentos para a coleta e análise de dados serão os seguintes: para a bibliografia e documentos – análise de conteúdo; para as observações – observações diretas; para as entrevistas – entrevistas semi-estruturadas.

Os dados serão organizados em forma de dossiês, com tabelas e gráficos que nos permitam a análise e a exposição dos dados investigados. A exposição deverá contemplar as exigências de uma reflexão filosófica, isto significa a consideração da totalidade, com radicalidade e conjunto.

## **II. DESENVOLVIMENTO**

Para delimitar os parâmetros teóricos metodológicos que estarão submetidos a crítica durante a realização do Curso de Mestrado em Educação da FACED/UFBA apresentaremos sínteses dos estudos já desenvolvidos, inclusive em cursos de especialização e que nos permitiram delinear a presente pesquisa.

### **2.1. MUNDO DO TRABALHO X REGULAMENTAÇÃO DE PROFISSÕES**

#### ***“CADA MACACO NO SEU GALHO”<sup>4</sup>***

"Desde o surgimento, a capoeira vem recebendo grandes influências da Educação Física, principalmente no que diz respeito aos códigos normatizadores e controladores do Estado. Em relação ao desenvolvimento teórico-prático, muitos encontros e desencontros podem ser verificados entre estas duas áreas." (Falcão, 1996,p.67)

No nosso estudo dialogaremos com a tese do professor dr. Hajime Nozaki (2004) que em suas pesquisas teve como objetivo empreender análise sobre o reordenamento do

---

<sup>4</sup> Dito popular utilizado nas músicas, pelos capoeiristas, nas rodas de capoeira.

mundo do trabalho e suas conseqüentes modificações no campo da Educação Física brasileira.

A investigação demonstrou que a Educação Física inserida na educação, vive problemas com os quais esta última, como um todo, se defronta. Foi um esforço de reflexão acerca de uma parte, do todo, com o intuito de fazer com que o todo se repense. Buscou portanto, compreender o reordenamento da Educação Física a partir dos seus nexos com a relação capital. Aprofundou a compreensão histórica do que é a relação capital e as suas mediações para abordagem do problema central analisado, o da adaptabilidade da proposta da regulamentação da profissão às suas necessidades. Estudou a estrutura do capital e demonstrou que a reestruturação produtiva deve ser entendida no contexto de tentativa de solução para sua crise. Resgatou também a necessidade da requalificação do trabalho, de onde demandam mudanças no campo educacional, o qual se insere nessa teia de estratégias de gerência das crises do capital e por ela é mediada, ainda que não de forma exclusiva, visto que, por exemplo, a resistência da classe trabalhadora também se encontra nesse contexto de múltiplas determinações.

Partindo da Educação Física o professor dr. Hajime Nozaki (2004) apontou os desdobramentos para outras áreas e suas contradições internas, suas particularidades. Formulou a tese de que o capital utiliza-se de todas as formas sociais de intervenção para o controle da profunda crise na qual está imerso. Ele necessita subsumir, também, todas as dimensões humanas, não somente a física, mas os desejos e as emoções. O trabalho, por outro lado, se subsume ao capital, porém, ao mesmo tempo, trava com ele, uma intensa luta. Neste contexto, caracterizamos a Educação Física como uma forma de intervenção social que se desdobra num campo conflitivo entre trabalho e capital, contudo, com uma mediação dominante do capital que segue o seu movimento geral.

## **2.2. A CULTURA CAPOEIRANA X A CULTURA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

*“TAMANDUÁ, ONDE VAI COROA?”<sup>5</sup>*

A "cultura" está sob suspeita, porque marcaria diferenças de costume entre povos e grupos, sobretudo quando visa a populações subordinadas dentro de regimes políticos opressivos. (Abib,2004, p. 16.).

O professor dr. Pedro Abib (2004) investigou as formas com as quais a cultura popular articula todo um vasto campo de conhecimentos e saberes, bem com as formas de transmissão desses saberes através de algumas categorias. As categorias eleitas pelo professor foram: a memória, a oralidade, a ancestralidade, a ritualidade e a temporalidade. Partiu da tese de que existe uma lógica diferenciada que prevalece nesse universo, diferente daquela lógica que a racionalidade ocidental moderna determina.

Valeu-se de teorias emergentes no campo das ciências sociais, entre o que destaca-se a necessidade de constituição de uma nova racionalidade que seja capaz de interpretar e validar os saberes ocultos e silenciados, presentes no universo da cultura popular, como forma de ampliação das possibilidades de um diálogo entre os saberes provenientes das

---

<sup>5</sup> Música do Folclore. "Tamanduá" Fonte: Bola Sete, Mestre. A Capoeira Angola na Bahia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 134

várias tradições, presentes tanto no âmbito da academia quanto no da cultura popular, sem hierarquias e discriminações. Na sua tese Abib (2004) elegeu a Capoeira Angola, manifestação da cultura afro-brasileira das mais significativas, como campo de estudo. Buscou seus sentidos e significados para constituir elementos de análise interpretativa de tal simbologia, ritualidade e ancestralidade, considerando-a parte de elementos da cosmogonia africana, enquanto sistema religioso/simbólico que influencia consideravelmente essa manifestação. Buscou também, analisar as experiências educacionais contidas nos processos envolvendo a transmissão de saberes no universo da Capoeira Angola, e também como se articulam no âmbito da cultura popular, esses processos educacionais não-formais. Formulou críticas, por fim aos processos formais de educação existentes em nossa sociedade.

O limite que buscaremos avançar na presente dissertação diz respeito às determinações da regulamentação da profissão no âmbito da escola pública e as possibilidades de destruição e/ou resistência a partir da consideração da capoeira, enquanto saber da cultura popular que não se submete facilmente a ajustes impostos pelas necessidades do capital explorar o trabalho humano.

O professor Dr. Falcão (2004) em sua tese de doutorado defende que ao longo dos últimos anos, a capoeira vem se inserindo vertiginosamente nos mais diferentes espaços institucionais das médias e grandes cidades do Brasil e em vários países do exterior, consolidando um avanço histórico paradoxal.

Destaca que originalmente a capoeira era associada às lutas de negros escravizados em busca da liberdade, mas atualmente ela tem sido vinculada majoritariamente à lógica do “sistema de sociometabolismo do capital” Mészáros (2002), embora em moldes bem diferentes de outras práticas corporais que já nasceram sob o aporte da submissão da informação e do dinheiro.

Segundo Falcão (2004) este processo de internacionalização da capoeira vem acontecendo, nos últimos anos como uma fuga de expressivo número de brasileiros para o exterior em busca de melhores condições de sobrevivência. No Brasil, a partir da década de 1970, a capoeira vem sendo disseminada no contexto educacional desde o ensino fundamental até as universidades, tanto públicas quanto particulares. Segundo estudos do professor Campos (2001), na Bahia a capoeira está inserida na escola desde o final da década de 50.

O movimento complexo de inserção da capoeira no sistema educacional, segundo Falcão (2004) vem se consolidando com muita luta. A capoeira vem se firmando como uma prática pedagógica que, em muitas circunstâncias, extrapola a noção de uma corriqueira atividade destinada ao lazer.

O mesmo reconheceu que a capoeira se insere nas escolas às vezes como disciplina curricular, às vezes como projeto de extensão, ou simplesmente como atividade extra-classe. Destaca que ela vem despertando interesse jamais verificado anteriormente, por parte da comunidade educativa institucionalizada.

Apesar dos preconceitos a capoeira vem adentrando nas universidades onde tem encontrado um ambiente fértil para se disseminar e tem sido bastante utilizada como objeto de pesquisa pelas mais diversas áreas do conhecimento. A capoeira encontra-se presente em mais de dez universidades brasileiras.<sup>6</sup>

O professor destaca que a questão mais recorrente que emerge desse fato social pode ser colocada da seguinte forma: Como vem se dando o trato com o conhecimento da capoeira nesses diversos espaços educacionais? Cabe ainda uma questão decorrente desta: Que conhecimento é esse? Ele parte da hipótese de que é possível extrair do movimento de desenvolvimento histórico da capoeira referências significativas que podem contribuir,

---

3 - *Dentre elas, pode-se citar: UFRJ, UFRRJ, UERJ, UFBA, UFSC, USP, UnB, UFS, UGF, UCSAL, UEFS.*

efetivamente, com o processo de formação humana que tenha como referência ontológica e gnosiológica um projeto histórico superador das relações sociais de exploração.

Sua tese de doutorado nos apresentou elementos teórico-metodológicos estratégicos que contribuem para construção da práxis capoeirana. Falcão (2004) realiza em sua tese uma crítica sobre a realidade da capoeira com a finalidade de apresentar um diagnóstico descritivo crítico da realidade concreta e subsidiar a formulação de estratégias pedagógicas para a formação humana, referenciadas em um projeto de escolarização que tenha na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um princípio educativo.

O limite do estudo do professor Falcão (2004) está na falta de uma análise da situação a partir da interferência do sistema CREF/CONFED na práxis capoeirana e suas conseqüências no campo educacional.

### **2.3. AS FORMAS DE RESISTÊNCIA À DESTRUIÇÃO DA CULTURA**

*"NÃO ESTUDEI PARA SER PADRE, NEM TAMBÉM PARA SER DOUTOR, ESTUDEI A CAPOEIRA PARA BATER NO INSPETÔ"<sup>7</sup>*

“os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1978, p.17).

Segundo os estudos de Hajime Nozaki (2004) a luta contra a destruição do trabalho, do trabalhador e de sua cultura não se restringe à delimitação de um mercado de trabalho somente para os professores de Educação Física. Ela deve compreender as contradições que o mundo do trabalho imputa para os trabalhadores do mundo inteiro, de forma indistinta com relação à sua profissão ou ocupação.

Sendo assim, não podemos tratar o trabalho fora das escolas como sendo algo secundário, ou local de reprodução, por essência, dos valores dominantes. Muito pelo contrário, admite-se que na sociedade capitalista, o trabalho é de alguma forma alienado e subsumido pelo capital, o que nos faz compreender que, independentemente do campo de trabalho, existe uma propagação do domínio de uma classe sobre a outra.

Trata-se, segundo Hajime Nozaki (2004) de resgatar, tanto na escola, quanto fora dela, a importância de socializar os conteúdos que foram historicamente construídos, porém socialmente apropriados, vale dizer, pela classe dominante, e socializá-los de forma crítica, pois tais conteúdos também não são imunes às mediações ideológicas.

Faz-se necessário, por outro lado, a profunda análise do conflito entre capital e trabalho, criando possibilidades de estabelecer reestruturação nas condições de trabalho, ainda que estas sejam apenas uma necessidade imediata e transitória, visto que objetivamos uma outra forma de relação social, diferente desta imposta.

Concordamos que as práticas corporais, visto que encontram seu sentido humano quanto menos subordinadas à relação capital, são pertencentes ao mundo da liberdade (Marx, 1985), compreendido para além da esfera da produção material. É neste sentido que compreendemos a capoeira inclusive como possibilidade de patrimônio imaterial da humanidade que deve romper com as determinações últimas do modo do capital organizar a vida na sociedade.

---

<sup>7</sup> Música do folclore "Estudei a Capoeira". Fonte: Bola Sete, Mestre. A Capoeira Angola na Bahia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 98.



### III. CONCLUSÃO

Diante do exposto compreendemos que se faz necessário analisar a problemática do mundo do trabalho e seus ajustes através de regulamentações, também no mundo da capoeira. Neste sentido estamos desenvolvendo a presente pesquisa, avançando em estudos anteriores para garantir que um importante conhecimento componha as experiências curriculares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas.

A opção por fazer uma investigação tendo como campo empírico a conflituosa e controvertida inserção da capoeira no âmbito da educação formal, no nosso caso as escolas públicas – ensino fundamental, médio e superior – baseou-se no fato de entendermos que, dentre os espaços institucionais de educação, a escola pública é o local privilegiado para garantir o acesso e a construção da cultura.

Por fim o que se busca é democratizar riquezas, meios de produção, cultura, ressaltando-se a práxis capoeirana. Isto exige dilatação do tempo livre, tempo de escolha, tempo de manifestação. E isto deve acontecer a partir da escola.

### REFERÊNCIAS

*"MENINO QUEM FOI TEU MESTRE?"*<sup>8</sup>

ABIB; Pedro J. *Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação. Unicamp - Campinas. 2004. 170p.

\_\_\_\_\_; Pedro J. “Capoeira: Intervenção e conhecimento no espaço escolar” – *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.21 n°1, Florianópolis. 1999.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Luís Vitor; SOBRINHO, José Sant’anna “Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar” – *Revista Motrivivência – Movimentos Sociais: Educação Física, Esporte e Lazer*, ano XI, n°14, Editora da UFSC, Florianópolis 2000.

ABREU, Frederico José de. *“Bimba é bamba”: a capoeira no ringue*. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999. 99p.

ARAÚJO, Rosângela Costa. Profissões Étnicas: A Profissionalização da Capoeira em Salvador. *Revista Bahia An. & Dados*. V 3, n° 4, pág. 30 a 32, março 1994.

BOLA SETE, Mestre. *A Capoeira Angola na Bahia*. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 99

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*, n° 9394/94, de 20/12/1997.

---

<sup>8</sup> Música do folclore "Menino quem foi teu Mestre?". Fonte: Bola Sete, Mestre. *A Capoeira Angola na Bahia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Pallas. 1997. Pág. 87

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999. 132p.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BURLAMAQUI (ZUMA). Annibal. *Gymnastica Nacional(Capoeiragem) - Methodisada e Regrada*. Rio de Janeiro. 1928. 54p.

CAMPOS, Helio. *Capoeira na Escola*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1998. 140p.

\_\_\_\_\_. Hélio (Mestre Xaréu). *Capoeira na Universidade*. Salvador: UFBA, 2000. 184p.

CAPOEIRA, Nestor. *Capoeira: Os fundamentos da malícia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record. 1996. 236p.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil – A história que não se conta*. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1991. 224p.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. 119p. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

COSTA, Neuber Leite. “*Se eles são Exu eu sou Iemanjá...*”: *As Ingerências do Conselho Regional de Educação Física com a Cultura Capoeirana na Bahia*. Mimeo. 2004.

COSTA, Neuber Leite. *O Trato com o Conhecimento da Capoeira: Uma Experiência Pedagógica da Capoeira na Fundação Cidade Mãe – Salvador/Ba*. 2001. 96p. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e do Esporte. Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Salvador.2001.

ENGELS. F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4º Ed. São Paulo, Global, 1990.

FALCÃO. José Luiz Cerqueira. *O Jogo da capoeira em Jogo e a construção da práxis capoeirana*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFBA - Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Escolarização da Capoeira*. Brasília: ASEFE - Royal Court, 1996. 156 p.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 19ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 79p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico, Ciência pedagógica e “ didática”. In: *Educação e Sociedade*. Ano IX Número 27, Set/1987. São Paulo, Cortez, 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez. 1995.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A 1999.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976. 248p.
- MARINHO, Inezil Penna. *A Ginástica Brasileira: Resumo do Projeto Geral*. 2ª edição. Brasília. 1982. 68p.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Livro 3, v.4, 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição*. São Paulo, Campinas: Boitempo, UNICAMP, 2002. 1102p.
- NOZAKY, Hajime. *Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da Regulamentação da Profissão*. Tese Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2004. 385p.
- PASTINHA, Mestre. *Capoeira Angola*. 3ª Edição. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia. 1988. 76p.
- PEREIRA, Carlos (Charles) e CARVALHO, Mônica. *Cantos e Ladainhas da Capoeira da Bahia*. Salvador: Edições Via Bahia. 1992. 182p.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: Um Ensaio Sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoã, 1968.
- SANTOS, Luiz Silva. *Educação: Educação Física: Capoeira*. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990. 101p.
- SILVA, Paula Cristina da Costa. Capoeira e Educação Física – Uma História que dá Jogo... Primeiros Apontamentos Sobre Suas Inter-Relações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 1, p. 131-145. 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon. *A Redescoberta da Cultura*. São Paulo: Editora da Universidade – FAPESP. 1997. 179p. (Ensaio de Cultura, nº 10)
- VIEIRA, Luiz Renato. *Jogo de Capoeira: cultura popular no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. SPRINT, 2ª Ed. 1998.
- Conjunto Habitacional Cabula VI, bloco 114 – ap. 201 – Cabula VI  
CEP 41180620  
Tel.: (71) 3231-6940 / 88150329  
Email: [neuberleite@yahoo.com.br](mailto:neuberleite@yahoo.com.br) / [nlcosta@sec.gov.ba.br](mailto:nlcosta@sec.gov.ba.br)  
Tecnologia de apresentação: data show

## **REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO CORPO FEMININO: O DISCURSO DE PRATICANTES DE ATIVIDADE FÍSICA**

Renata Veloso Vasconcelos - Mestre em Educação Física - Universidade Estácio de Sá/RJ  
- GEFSS-UGF/RJ

### **RESUMO**

*O estudo analisou as representações da estética corporal manifestas por mulheres praticantes de atividade física, procurando compreender os significados envolvidos em suas concepções de corpo ideal e os sentidos que atribuem ao papel que o corpo feminino desempenha na atualidade. A abordagem foi qualitativa, referenciada na Teoria das Representações Sociais. Foram entrevistadas quinze mulheres praticantes de atividade física de uma academia localizada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro. As representações ancoraram-se em dois eixos: o da resistência e o da acomodação diante da exposição do corpo.*

## **THE RELEVANCE REPRESENTATION OF FEMALE BODY: THE SPEECH OF PHYSICAL ACTIVITY PRACTITIONER**

Msc. Renata Veloso Vasconcelos - Physical Education - Estácio de Sá University /RJ -  
GEFSS-UGF/RJ

### **ABSTRACT**

*The research analyzed the body aesthetics representation shown by women who practice physical activity. We tried to comprehend the meanings involved in their conceptions of ideal body and the values associated to the body in the present. The characteristic was qualitative and it was supported by Theory of Social Representations. Fifteen practices physical activity women were interviewed from an academy of the Rio de Janeiro south area. The representations were anchored by the resistance and the accommodation facing the exposition of the body.*

## **REPRESENTACIONES SOBRE EL PAPEL DEL CUERPO FEMININO: EL DISCURSO DE LAS PRACTICANTES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA**

Renata Veloso Vasconcelos - Maestro en Educación Física - Universidad Estácio de Sá/RJ  
- GEFSS-UGF/RJ

### **RESUMO**

*El estudio ha analizado las representaciones de la estética corporal manifestado por mujeres practicantes de la actividad física, buscando identificar los significados arrollados en sus concepciones de un cuerpo ideal y los sentidos que son atribuidos al papel que el cuerpo ejerce en la actualidad. El abordaje fue cualitativo, referenciada en*

*la Teoría de las Representaciones Sociales. Fueran entrevistadas quince mujeres practicantes de la actividad física de una academia en la Zona Sur del Río de Janeiro. Las representaciones fueran compuestas por dos discursos: el de la resistencia y el de la acomodación delante de la exposición del cuerpo.*

Formato para apresentação de trabalho: comunicação oral  
GTT 6 - Corpo e Cultura

## **1. Introdução**

O fenômeno social da estetização do corpo pode ser percebido como uma manifestação cultural na contemporaneidade, na qual o corpo funciona para o sujeito como elemento importante de sua identidade física e psicológica, e a busca da estética corporal torna-se um fator que incrementa as relações sociais. Para Japiassú e Marcondes (1996), a estética “é um dos ramos tradicionais do ensino da filosofia. O termo foi criado por Baumgarten (séc. XVIII) para designar o estudo da sensação, a ciência do belo àquilo que agrada aos sentidos” (p. 91). Neste estudo, tratar-se-á do termo estética enquanto um conceito que aparece associado às formas do corpo.

Pode-se observar que a cultura do culto ao corpo na contemporaneidade desencadeou, conforme Garcia (2002), uma auto-observação estética que está ligada ao prazer de ver e ser visto. Através do corpo (re)construído a partir de técnicas de intervenção corporal (re)cria-se uma nova imagem e um novo posicionamento em relação ao mundo. Percebe-se, ainda, a idéia de um corpo transformado em capital e alvo de investimentos pessoais e de indústrias interessadas, que pode ser interpretado como objeto estético, visto que é construído a partir de um padrão estético dominante e, portanto, privilegiado por homens e mulheres. Este corpo parece apresentar-se, então, como incentivador de relações sociais.

O corpo é, de acordo com Sant’Anna (2001), “biocultural”, visto que é território biológico e simbólico que pode revelar e, ao mesmo tempo, esconder traços de sua subjetividade e de sua fisiologia. Por isso, ao pesquisar sobre o que é desconhecido no corpo, torna-se inviável separá-lo tanto da natureza quanto de seu contexto histórico e cultural. Por ser finito, pois acompanha o indivíduo desde seu nascimento até a sua morte, o corpo é sujeito de inúmeras transformações, nem sempre desejáveis ou previsíveis.

Pode-se afirmar que as academias de ginástica são espaços socialmente partilhados por homens e mulheres onde parece predominar a idéia do corpo esteticamente construído. A busca da estética evidenciada nesses espaços parece tornar-se um incentivador das relações sociais entre os gêneros, nas quais os olhares masculinos e femininos manipulam as trocas significativas entre os frequentadores. Nessa perspectiva, a academia de ginástica pode ser considerada mais um espaço público conquistado pelas mulheres, que alcançaram liberdade e autonomia para construir e reconstruir esteticamente seus corpos, de acordo com os seus interesses.

O fato de a autora do estudo ter trabalhado em academias localizadas na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro, cujos habitantes valorizam a aparência física e o culto ao corpo, o que é estimulado pela presença de praias, áreas de lazer e pela temperatura elevada da região, favorecendo, portanto, o desnudamento do corpo, conforme demonstram os estudos de Goldenberg e Ramos (2002), e de atuar como professora de ginástica e *personal trainer* de mulheres, facilitou a percepção de que as relações sociais entre os praticantes de atividade física em academias privilegiam a estética e a imagem corporal, e de que as mulheres frequentam esses espaços buscando a modificação estética de seus

corpos, um corpo que pode ser chamado de construído em função de um padrão estético considerado ideal.

Outros estudos, tais como os de Novaes (1998), Dantas (1998, 1988), Pereira (1996), Lobato (1987), Carvalho (1987), também indicam a estética como uma das principais razões que motivam os indivíduos a praticar atividade física.

O presente estudo intenciona investigar **Quais os significados revelados pelas mulheres praticantes de atividade física sobre as suas concepções de um corpo ideal e sobre o papel que o corpo desempenha na atualidade?**

Para a compreensão do fenômeno da estetização do corpo, elegeu-se neste estudo a Teoria das Representações Sociais, que permite apreendê-lo considerando seus aspectos de ordem política, econômica, psicológica, social e cultural. A abordagem da representação social aqui adotada segue a orientação conceitual formulada por Serge Moscovici (1978) e desenvolvida em trabalhos de Denise Jodelet (1984, 1988 e 2001) e Sá (1998).

Jodelet (1988) situa a representação social na interface do psicológico e do social, podendo ser entendida como uma maneira de interpretar a realidade, uma forma de conhecimento social do cotidiano (um saber do senso comum) que deve estabelecer articulações necessárias entre os elementos afetivos, mentais e sociais. As representações sociais estruturam-se, pois, no conhecimento (aspecto cognitivo) e no afeto do sujeito, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que vive. Para a autora, a representação social é uma forma de conhecimento prático que se destina a orientar o sujeito a compreender-se e a comunicar-se no mundo.

Neste sentido, pode-se entender que a elaboração da representação social da estética corporal se dá na interação social e constitui um processo de construção social da realidade de um determinado grupo social. O sujeito (no caso do presente estudo, a mulher) é considerado(a) sob o ponto de vista psicossocial e entendido(a) no conjunto de aspectos sócio-histórico-culturais, segundo a sua história pessoal.

Assim, as representações que as mulheres constroem sobre o papel que o corpo desempenha na atualidade dependem da forma como integram seus conhecimentos a esse respeito, das informações, imagens, crenças e opiniões que circulam no seu dia-a-dia, das experiências e valores que lhes são próprios (conhecimento espontâneo), refletindo como se apropriam de um determinado aspecto da realidade.

Os objetivos do estudo são compreender os significados envolvidos em suas concepções de corpo ideal e os sentidos que atribuem ao papel que o corpo feminino desempenha na atualidade.

O mercado de *fitness* — a construção de um corpo harmonioso, elegante, bonito e saudável — tornou-se uma importante área do trabalho profissional da Educação Física, despertando interesse cada vez maior por parte de alunos estudiosos. Portanto, torna-se necessário dar continuidade aos processos de construção de conhecimento nessa área, através das investigações sobre os hábitos e valores orientadores do corpo no seu cotidiano em academias.

Considerando esse entendimento, compreender os sentidos de saúde, de beleza e de corpo na contemporaneidade – período em que há plena visibilidade da interconexão entre natureza e cultura – é tarefa fundamental, pois são os saberes e práticas que constituem o conteúdo e a construção das representações do corpo – o objeto desta pesquisa – que se tornam hegemônicas na sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, de problematizar os modos de representar o corpo – lugar da simbiose entre o biológico e cultural – e de pensá-lo como uma construção histórica e, sendo assim, múltipla, polissêmica e plural (Soares, 2004).

Neste sentido, as representações sociais constituem um dos referenciais metodológicos apropriados para este tipo de estudo sobre a estética corporal na área de

pesquisas da Educação Física sobre Cultura e Corpo, pois permitem apreender os significados da estética corporal para mulheres praticantes de atividade física e a sua influência no cotidiano das mesmas, considerando-se que, através desse conhecimento prático (a representação social), as mulheres (sujeitos da pesquisa) podem compreender-se e comunicar-se no mundo. A representação social da estética corporal pode vir a ser um agente de criação e transformação da realidade social desse conjunto social (as mulheres praticantes de atividade física na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro), pois se estrutura no conhecimento e no afeto dos indivíduos, a partir do contexto em que vivem, e rege as relações desses sujeitos no seu meio físico e social, guiando e orientando as suas ações e relações sociais.

Autores como Lipovetsky (2000), Ferreira (1999), Olivier (1999), Dantas (1998) e Gomes (1998) apontaram, em seus estudos, que a dimensão estética esteve, ao longo dos tempos, mais fortemente associada ao feminino do que ao masculino. Sendo assim, o presente estudo vai além da delimitação da estética como um dos principais motivos à prática da atividade física, na medida em que procura compreender seus sentidos, suas representações por mulheres praticantes de atividade física, bem como os significados revelados por estas no que se refere às suas concepções de corpo ideal e ao papel que o corpo desempenha na atualidade.

## **II. Metodologia**

O presente estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, se referencia na pesquisa participante e tem como *design* o levantamento acerca das representações da estética corporal, na medida em que a pesquisadora trabalhou durante três anos e meio como professora de Ginástica Localizada em academia e entrevistou mulheres que praticavam atividade física no mesmo local.

Através da sua prática profissional na academia, a autora deste estudo pôde constatar que a estética é considerada uma das principais razões que motivam as mulheres a praticar atividade física; observou também que o objeto do estudo, a estética corporal, está presente na dinâmica do cotidiano daquelas que praticam atividade física, já que estas “falam” da estética corporal nas aulas, legitimando-a, como um objeto central neste estudo. Dessa forma, a estetização do corpo na academia foi identificada como um fenômeno relevante de representação social.

### **2.1. Sujeitos do Estudo**

A população do estudo é composta por quinze (15) mulheres com idades entre 25 e 57 anos, pertencentes às classes sociais média e alta, praticantes de ginástica, alongamento, musculação, caminhada e corrida em uma academia localizada no Bairro da Lagoa, Zona Sul do Município do Rio de Janeiro. Todas tiveram conhecimento prévio do estudo a ser desenvolvido e aceitaram colaborar, assinando sua adesão na carta a elas encaminhadas.

### **2.2. O Instrumento do Estudo**

Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada, utilizando o teste de associação de idéias baseado na Teoria das Representações Sociais.

A maioria das entrevistas foi realizada na própria academia onde as participantes da pesquisa praticavam ginástica, alongamento, musculação, caminhada e corrida; as demais entrevistas aconteceram nas residências das colaboradoras.

As entrevistas foram transcritas segundo os códigos organizados por Cunha (1998). Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 1984, 1988 e 2001; Sá, 1996, 1998). Para que a análise das entrevistadas afastasse os perigos da compreensão espontânea e fosse além das aparências, procurou-se seguir as orientações da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

### III. Representações do Corpo feminino: Concepções de Corpo Ideal

Quando indagadas sobre o que consideravam um “corpo ideal”, a maioria das colaboradoras respondeu que seria um corpo “magro”, isto é, com baixo percentual de gordura, e “definido”, ou seja, que apresentasse a musculatura demarcada ou definida, como podemos acompanhar nos conteúdos referidos na Tabela 1.

**Tabela 1:** Conceito de Corpo Ideal Segundo a Opinião das Colaboradoras

<b>Categorias (ocorrências)</b>	<b>Subcategorias (ocorrências)</b>	<b>Total de ocorrências</b>
Magro/Baixo % de gordura (10)	Sem barriga (04), Proporcional (08)	22
Musculatura definida (11)	Sem barriga (04), Proporcional (08), Jovem (01)	24
Saudável (02)	Natural (02), Flexível (02), Jovem (01)	07

Os conceitos de corpo ideal apontados pelas colaboradoras coincidem, por sua vez, com as suas opiniões sobre o padrão de corpo valorizado atualmente. Este ideal de corpo mencionado pelas colaboradoras se refere a um determinado modelo estético de magreza e definição corporal, valorizado culturalmente, e ainda considerado por elas como um corpo “proporcional”, como podemos observar no seguinte relato:

[...] corpo ideal é um corpo que **não tem gorduras sobrando né?** [...] **que tudo esteja proporcional né?** (M9)

Muitas das entrevistadas se referiram a corpos de mulheres famosas em suas respostas sobre o que consideravam como um corpo ideal. Estes corpos, por sua vez, coincidem como o modelo estético de magreza e definição corporal, referência de corpo para elas, como mostram os relatos:

[...] aquela **Naomi Campbell** eu acho ela é até mais fortinha do que o do meu conceito entendeu? mas ela tem um corpo bem legal [...] já sei **Cicarelli** ela é até bem trabalhada mas ela não é exagerada [...] é saradinha (M11)

Os corpos de mulheres veiculados pela mídia são considerados, ainda, exemplos de corpos “saudáveis”:

[...] **Luiza Brunet** [...] ela é linda ... é roliça mas não é assim/ é um corpo saudável **ela tem um corpo saudável** [...] (M3)

Na opinião de algumas colaboradoras, um corpo magro, sem excesso de gordura ou magreza, *transmite* saúde:



[...] acho que o corpo ideal aquele que não tem excessos ... nem muito magro nem muito gordo assim [...] e **que transmita saúde** assim ... que transmita que a pessoa é saudável (M10)

Estes discursos nos levam ao entendimento de que estética e saúde se apresentam como categorias relacionais, e que a associação entre elas se encontra naturalizada nos discursos. Verifica-se também que estas mulheres são, de certa forma, influenciadas pelos discursos da mídia, que associam os modelos estéticos corporais à saúde na veiculação de suas imagens. Neste sentido, os corpos apresentados pela mídia tornam-se referências de corpos ideais saudáveis e higiênicos, corpos a serem alcançados nos dias de hoje.

Um corpo “jovem”, relacionado às categorias de corpo definido e corpo saudável, também foi mencionado como corpo ideal:

[...] um ideal pra mim ... .. **um corpo que reflita dez anos a menos que a minha idade cronológica né? e que me dê liberdade [...] pras coisas que eu quero fazer né? dançar de salto alto né? botar uma camiseta de alcinha [...]** (M7)

De acordo com o relato acima, um corpo jovem representa liberdade, tanto para realizar tarefas que exijam habilidades específicas, como, por exemplo, a flexibilidade, quanto para usar determinadas roupas, como “camiseta de alcinha”, sem que haja preocupações em relação a gorduras localizadas aparentes, ou “flacidez”. Isto, portanto, significa possuir um corpo flexível e livre, que seja capaz de executar qualquer movimento com uma musculatura rígida, para que se possa utilizar a indumentária que desejar.

A categoria do corpo saudável está, ainda, atrelada à do corpo “natural”, na medida em que este se revela nos discursos das colaboradoras, em suas descrições acerca do corpo ideal, como o oposto de artificial, e também de desarmônico e desproporcional:

[...] é um corpo harmônico né? [...] e **como todo mundo tá colocando silicone agora que fica realmente desproporcional [...]** (M12)

Das quinze mulheres entrevistadas, treze (13) desejam possuir um corpo ideal. Entre elas:

[...] **tô sempre brigando pra isso** ((risos)) (M7)

Narrativas acerca da cultura carioca do culto ao corpo, são produzidas no discurso a seguir, sobre o desejo ou não de possuir um corpo considerado ideal:

[...] **é mais questão também de você na praia né? que aqui no Rio a gente vai muito à praia [...] a maior parte do ano é sol né? o corpo tá sempre à mostra [...] então você vai à praia você se expõe aqui você se expõe ali e você não pode ter celulite [...]** (M12)

Embora manifestem um certo desconforto em relação à veiculação por parte da mídia dos corpos ideais e inatingíveis, e da cobrança imposta culturalmente e incentivada pela sociedade de consumo, de se construir um corpo em conformidade com um determinado padrão estético, elas também parecem valorizar o corpo “natural” e “saudável” (o corpo “artificial” não é “equilibrado”). Alcançar este corpo ideal, para as mulheres entrevistadas, representa maior “satisfação com o corpo”, mais “felicidade” e maior “aceitação social”, como podemos verificar nos discursos abaixo:

[...] eu acho que [...] a **satisfação** né? [...] **eu ia me sentir bem** [...] **acho que eu ia ficar mais feliz** [...] (M9)

[...] ah eu ia ter muito **mais prazer** [...] **ia me achar muito mais dona do pedaço ((risos))** [...] (M1)

### 3.1. Considerações das Colaboradoras sobre o Papel que o Corpo Desempenha na Atualidade

Neste tópico, as mulheres apresentaram em seus relatos idéias relacionadas, tanto aos aspectos positivos quanto aos negativos, no que se refere às suas opiniões sobre o papel que o corpo desempenha na atualidade. Os aspectos positivos são evidenciados a partir das falas que se referem ao incentivo dado à saúde e às relações sociais incentivadas através do corpo, bem como a possibilidade de se adquirir maior auto-estima e prolongar a juventude por meio da utilização de saberes e técnicas relacionados ao cuidado com a estética e com a saúde do corpo nos dias de hoje. Isto pode ser verificado nos relatos a seguir:

[...] eu acho a **medicina...ela evoluiu muito...acho maravilhoso** eu [...] poder pensar na possibilidade [...] de recorrer a essas coisas pra poder é sei lá...**recuperar a auto-estima** [...] **prolongar né? a sua juventude** [...] você fica muito mais disposta né? [...] (M1)

[...] olha é um papel muito importante...por exemplo...**num trabalho a primeira coisa que a pessoa observa é o aspecto pessoal** [...] se você vai a uma entrevista [...] ou mesmo se apresentar socialmente [...] **então eu acho que você estar bem é muito importante** [...] você se sente bem com você mesma [...] a beleza é uma coisa que é importante [...] **isso é positivo... é o papel que o corpo desempenha... você não pode deixar desmanchar** [...] (M15)

Quanto aos aspectos negativos relacionados ao papel que o corpo desempenha atualmente, podem ser constatados nos discursos a seguir:

[...] **como corpo é a coisa da vitrine né? “vamos consumir o corpo”** [...] o corpo virou [...] **uma coisa muito efêmera né?** [...] **então é uma guerra** [...] eu **acho que na sociedade...principalmente ocidental** [...] tá cada vez mais se esquecendo dos valores mais até assim evidentes...**ela não vê mais entendeu? a evidência do que o corpo quer dizer ... o homem não tem mais tempo para** [...] se ouvir ... se sentir ... **acho que é uma coisa muito mecânica** [...] (M1)

[...] eu não gosto muito não porque eu acho que **hoje em dia o pessoal cobra muito aquele corpo perfeito...então acho que termina deixando as pessoas meio paranóicas** [...] **não comer direito** [...] **não vai pra praia porque acha que todo mundo tá olhando que você tem corpo feio** [...] **poderia ser um corpo natural** [...] **você vê que na televisão passa “ah tem que emagrecer”** [...] **mostra aquelas mulheres maravilhosas...aí o pessoal fica querendo emagrecer...ficar com o**

**corpo daquela maneira [...] de repente até ao ponto de ter anorexia [...] principalmente aqui no Rio o pessoal...não sei se é o verão... calor eles cobram muito aquele corpo perfeito [...] (M2)**

Observa-se acima a percepção das colaboradoras em relação à influência da cultura local como definidora de padrões e normas de usos e apresentação dos corpos, já mencionada na pesquisa em outros momentos.

Quanto ao que pode ser depreendido de seus discursos, é importante assinalar, de acordo com Bordo (1997, p. 19), que o corpo “é um agente da cultura”, no qual as normas centrais e as hierarquias de uma cultura são inscritas. Sendo assim, o corpo torna-se “um lugar prático direto de controle social” e é treinado, marcado e moldado de acordo com o momento da história e suas formas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminidade. Este é o caso dos saberes, normas e disciplinas direcionados ao controle do corpo feminino na contemporaneidade. Através da busca de “um ideal de feminidade” homogeneizante que, em relação ao corpo, é atribuído a um determinado modelo estético de magreza e juventude, as mulheres são incentivadas a gastar cada vez mais tempo com o tratamento e a disciplina rigorosa e reguladora de seus corpos. Para Bordo (p. 21 e 37), essa busca “obsessiva” em construir um corpo em conformidade com ideal estético contemporâneo se tornou “o tormento central” da vida de muitas mulheres. Os corpos femininos, em busca desse ideal, “podem se encontrar tão desalentados e fisicamente enfermos quanto os corpos femininos do século XIX, que perseguiam um ideal feminino de dependência, domesticidade e delicadeza”. Em relação às nossas análises, podemos entender que as mulheres que participaram deste estudo manifestam discursos paradoxais, ora resistindo e ora se acomodando às normas e disciplinas relacionadas a esse padrão.

#### **IV. Considerações Finais**

O presente estudo procurou analisar as representações de estética corporal manifestas nos discursos de quinze mulheres praticantes de atividade física em uma academia localizada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro, buscando detectar os significados envolvidos em suas concepções de um corpo ideal e identificar os sentidos que elas atribuem ao papel do corpo na atualidade.

Os dados coletados nas entrevistas foram interpretados à luz da Teoria das Representações Sociais e trabalhados com o auxílio da técnica de Análise do Conteúdo.

Os significados revelados pelas mulheres praticantes de atividade física sobre as suas concepções de corpo ideal estão representados, em seus discursos, sobretudo pela **magreza e pela definição muscular** – corpo **proporcional**. Entretanto, este corpo também aparece com o rótulo de **saudável**, associado ao corpo **natural** – sem a sujeição de intervenções de risco à saúde –, e, ainda, considerado **flexível e jovem**. O corpo jovem, por sua vez, representa, nos discursos das mulheres, a liberdade, a autonomia para as tarefas do cotidiano e para a moda.

A maioria das mulheres revela desejar possuir este corpo ideal representado por elas, e alcançá-lo representa maior **satisfação com o corpo**, mais **felicidade** e maior **aceitação social**.

Sobre o papel que o corpo desempenha na atualidade, encontramos representações que revelam aspectos positivos e negativos relacionados ao desempenho do corpo. Os aspectos positivos encontrados mostram o interesse das mulheres para que seus corpos desempenhem o papel de **incentivo nas relações sociais**, se mostrem **saudáveis**, revelem **juventude**, aumentando a sua **auto-estima** por meio da utilização de saberes e técnicas de

intervenção nestes corpos. Já os aspectos negativos referenciam a *insatisfação com o corpo, sentimentos de frustração e de inferioridade, críticas à forte representação do corpo na sociedade de consumo e na mídia – artificialidade do corpo –, aumento das neuroses* em relação ao corpo e *outras enfermidades*.

Em conclusão, o que encontramos no decorrer desta análise nos permitiu revelar que as representações da estética corporal manifestas pelos sujeitos do presente estudo ancoraram-se em dois eixos: o da resistência e o da acomodação diante da exposição do corpo.

A resistência torna-se aparente a partir do posicionamento crítico, por parte das mulheres colaboradoras, no que se refere ao papel desempenhado pelo corpo na atualidade, como, por exemplo, as referências, em seus discursos, aos aspectos negativos, tais como insatisfação com o próprio corpo e sentimentos de inferioridade gerados por não conseguirem alcançar este ideal estético contemporâneo, críticas à forte representação do corpo na sociedade de consumo e na mídia, ao pensamento ocidental referente ao “corpo-máquina”, ao corpo “artificial” causador de neuroses e outras enfermidades, bem como ao papel de “simulacro” desempenhado pelo corpo nos dias de hoje.

Quanto à acomodação, entendemos que essas mulheres se acomodam quando, apesar de suas críticas à atual supervalorização do corpo, buscam modificações em seus próprios corpos, tentando adequar-se ao modelo estético corporal valorizado na contemporaneidade, para se tornarem “belas e desejáveis”, e assim cumprirem seu “papel de gênero”. Para tanto, fazem referências aos aspectos positivos relacionados ao papel do corpo nos dias de hoje, que servem, pois, para justificar sua acomodação diante da exposição do corpo.

### Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORDO, S. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A.; BORDO, S. (Orgs.). *Gênero/corpo/conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41.
- CARVALHO, A. A. P. Caracterização de academias de ginástica de médio porte. In: TUBINO, M. G. et alii (Org.). *Homo sportivus*. Rio de Janeiro: Palestra, p. 86-90, 1987.
- CUNHA, M. A. F. da. A língua falada e escrita na cidade do Natal. In: CUNHA, M. A. F. da. (Org.). *Corpus discurso e gramática*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 17.
- DANTAS, E. H. M. *Proposta teórica de um modelo de treinamento para aplicação em academias de ginástica*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.
- DANTAS, M. M. D. *Perfil social e motivações dos usuários de academias de ginástica da cidade de Maceió*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

- FERREIRA, M. de A. *O corpo no cuidado de enfermagem: representações de clientes hospitalizados*. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.
- GARCIA, C. Corpo, moda, mídia e mercado: radiografia de uma relação visceral. In: CASTILHO, K; GALVÃO, D. *A moda do corpo, o corpo da moda*. São Paulo: Esfera, 2002. p. 23-47.
- GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, M. (Org.). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 19-39.
- GOMES, E. de P. *Atividades físico-desportivas de mulheres da elite carioca (1900 a 1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.
- JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- JODELET D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: fenômenos, conceitos e teoria*. Rio de Janeiro, 1988 (Mimeografado).
- \_\_\_\_\_. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-378.
- LIPOVETSKY, G. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LOBATO, P. L. Caracterização do usuário de academias de ginástica. In: TUBINO, M. G. et alii (Org.). *Homo sportivus*. Rio de Janeiro: Palestra p.79-84, 1987.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NOVAES, J. *A ginástica de academia brasileira analisada segundo os postulados da estética de Schiller, Vieira de Mello e Maffesoli*. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.
- OLIVIER, G. G. de F. *Imagens de beleza: o dilema de Páris*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- PEREIRA, G. B. P. *Ginástica de academia: potência de ser e equilíbrio pessoal*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.
- SÁ, C. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANT'ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-23.

SOARES, C. L. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [renatavv@superig.com.br](mailto:renatavv@superig.com.br) em jun. 2004.

Endereços:

Renata Veloso Vasconcelos  
Rua Marquês de Abrantes nº 189, apart. 302 – Flamengo – Rio de Janeiro/RJ  
CEP 22230060 – Tel.: 25518205 e-mail: renatavv@superig.com.br

Formato para apresentação de trabalho: comunicação oral

Tecnologia de apresentação: Datashow

GTT 6 - Corpo e Cultura

## RISQUE E RABISQUE: O CORPO É UM RASCUNHO CIBERNÉTICO!

Willy Bortolini Barp Graduando, UFPR  
Carmen Lúcia Fornari Diez Doutora, UFPR

### RESUMO

*Este ensaio analisa o modo como os investimentos sobre o corpo, no processo em que poder e saber se realimentando continuamente, geraram a excelência tecnológica da era cibernética que cria e recria o próprio corpo, libertando-o e subjugando-o, individualizando-o e padronizando-o. Tal trajetória é impulsionada a partir do nascimento da clínica e de sua passagem pelas fases classificatória, clínica, e anátomo-patológica. História na qual a visão do corpo se deslocou da horizontalidade à verticalidade e em seus entrecruzamentos com bio-política e progresso das tecnociências.*

### SUMMARY

*This essay show who the investments over the body, where knowledge and power, in a continuous reload, produces a cybernetic technologic excellence who makes and remakes the body itself, freeing, overwhelming and standardizing it even create individualizations in a singular way. Those trace was push by the clinic birth and it passage by the classificatory, clinic and anatomic-pathologic stages. History in which the vision of body is dislocated from a horizontal in support of a vertical view, everything crosses by the biopolitic and the tecnoscience progress.*

### RESUMEN

*Este ensayo hace necesario para demostrar las inversiones sobre el cuerpo, donde el conocimiento y lo poder, en una recarga continua, produce una excelencia tecnológica de la edad cibernética que haga y rehaga el cuerpo, consiguiendo libertades, subordinaciones, individualizaciones, formando el sujeto de una manera singular. Eso rastro és empujado por lo nacimiento de la clínica y él paso de las etapas clasificatoria, clínica y anátomo-patológica. Una historia en la cual el cuerpo dislocaba de una visión horizontal en detrimento de una visión vertical. Todo esse en una rede que se cruza por la biopolitica y lo progreso de la tecnociencia.*

### ABSTRACT

**Um homem projeta-se à morte. Um último suspiro em meio a aparelhos de ressuscitação. Fios que conduzem sinais vitais saem de seu corpo e prendem-se a aparelhos que informam tudo ao médico. Atento ele tenta pela ultima vez uma técnica de reanimação, não funciona. O corpo roído falece ali numa sala branca e fria, já a muito carregada do sentimento de perda. O olhar do médico se desfocaliza para o vazio, como que decepcionado. A morte vence.**

Uma passagem fictícia corriqueira, um noticiário qualquer. Uma boa manchete em um jornal de qualidade, se o homem ou o médico forem notáveis.

Para os educadores físicos/professores de educação física — ou com quaisquer outras denominações —, essa passagem poderia ser transposta para um outro local, mais na

moda como, por exemplo, para uma academia de ginástica. Os fios certamente estariam ligados a algum monitor de frequência cardíaca que informaria tudo ao instrutor. Ele por sua vez, se vangloriaria com suas últimas técnicas de *body-qualquer-coisa* que certamente trariam um resultado ótimo em muito pouco tempo. A sala seria colorida e musical, cheia de alegria. Os olhos do instrutor estariam orgulhosos sempre apontando à superação. Uma passagem também fictícia, mas comum. Merecedora de um belo ensaio sobre o programa “Malhação” da TV Globo.

Em qualquer um dos casos, reveladores a olhos atentos e bem treinados, não se vê muita diferença entre as duas cenas acima. Pode-se conceber a possibilidade de as duas andarem juntas, lado a lado. Pode-se demarcar bem as divisões do poder que se exerce nas cenas com um único propósito: a manutenção integral da vida do indivíduo que venha ocupar o seu papel nas exposições.

Vê-se em ambas as cenas um apelo gritante em favor da vida. Vê-se nas passagens o medo da morte. Sente-se no olhar do médico e do instrutor, em todo o desapontamento e todo orgulho malogrado, uma vontade de poder sobre a vida. Nessas pequenas ilustrações todas as palavras impelem a isso. Vê-se crescer no texto e afirmar-se em toda sua extensão uma vontade que não se prende ao indivíduo, mas perpassa pelo médico e pelo instrutor, invadindo inclusive os espaços em que estão inseridos.

Pode-se observar uma grande vontade de viver que lá se desenvolve. A celebração da vida na academia e o luto pela morte no hospital são vontades obrigatórias que fazem pensar e subjetivam os indivíduos a uma consciência de que a morte não é coisa boa, sua proximidade indesejável e seu distanciamento uma luta a ser travada diariamente<sup>1</sup>.

É um combate que tem seus espaços bem delimitados, sendo um deles, o tema desta reflexão: o corpo. É por meio do corpo que se tem acesso ao controle que se necessita para a fixação de objetividades e subjetividades.

Essa tamanha preocupação que a modernidade dispensa ao corpo é fruto de um investimento de poderes que, dentre outras coisas, desejam e conseguem a maximização e potencialização desse corpo. Deseja-se com isso um ganho substancial naquilo que comumente e vulgarmente se chama de expectativa de vida e qualidade de vida.

A extensão desse poder que se dá através de uma imbricada conexão entre técnicas e tecnologias de saber aparece como os vários aparelhos que auxiliam na saúde dos sujeitos, remédios que potencializam seus sistemas ou pacotes de treinamento corporal que otimizam seu corpo. Otimizam-no pela sua imperfeição, suplantam-no pelo seu caráter inconveniente de ‘problema’.

Deve-se então se questionar como esse corpo se constitui assim, algo imperfeito, precário? Por que buscamos sempre soluções fora do corpo? Como ele pode se tornar um problema para modernidade? Como isto se explicita na sociedade tecnológica contemporânea?

Para embasar a pesquisa em questão, será utilizado o pensamento de Michel Foucault, e será referenciado pela história da Europa em vários momentos que demarcam as eras da semelhança, a idade clássica e a modernidade. Serão cruzadas com os textos do autor algumas figuras usadas de base de análise<sup>2</sup>.

## UMA HISTÓRIA VIVA DA QUAL OS INDIVÍDUOS SÃO FRUTO

---

<sup>1</sup> Essa luta não se dá somente nesses dois campos —academias e hospitais. Ela está presente nos cuidados para com a alimentação, na higiene diária, nas inspeções às quais nos submetemos em vários lugares, nas escolas, nas fábricas, etc.

<sup>2</sup> Esse tipo de pesquisa iconográfica já vem sendo desenvolvida pelos autores do artigo há algum tempo no projeto *Os Bas-Fonds da Educação no Brasil Colonial* financiado pelo CNPq. Mesmo mantendo as mesmas bases esta é uma pesquisa paralela ao projeto.



A transição dos grandes impérios e monarquias para os estados nacionais europeus e a passagem do poder soberano para um poder sobre o corpo aparecem na visão de Foucault como algumas das principais causas de um novo entendimento de corpo que se mantém até hoje — pelo menos em algum grau e alguns níveis —, a partir de algumas continuidades, mas também rupturas. Foi nesse momento de transição do “paradigma do sangue” a uma “bio-política”, que se formou uma consciência geral do corpo como problema político e particular.

Os antigos Reinados não tinham como função resguardar o corpo da população, mas sim o corpo do rei. A máxima de o estado sou eu era o que mantinha o poder do rei e a razão de existência dos estados monárquicos. Quando, devido às novas configurações sociais e históricas, o estado passa a dispensar as figuras reais ele depositará toda sua razão de ser no corpo da população, em sua raça e em seu povo (FOUCAULT, 2003: 126 – 129).

O corpo social nasce enquanto problema político. A forma que os indivíduos serão organizados pelo estado e que esse retribuirá os indivíduos será de suma importância para a fixação e consolidação dos estados modernos e do capitalismo. A população passa a ser o objetivo final do governo que deve a todo custo melhorar sua sorte, aumentar sua riqueza, sua duração de vida sua saúde etc (FOUCAULT, 1998: 289).

A essas mudanças políticas e suas estratégias de governo, o autor em questão dará o nome de bio-política, ou seja, uma política sobre a vida, pois é ela que será responsável pelo controle das natalidades, das doenças e epidemias, da saúde pública, dos problemas populacionais, etc.

Toda essa nova forma de governo só foi possível porque na base elementar do estado, ao nível dos indivíduos, já se começava a exercer em várias formas o bio-poder — poder sobre a vida — que consistia em técnicas e tecnologias de saber que usavam do corpo como instrumento funcional.

Nessa época surgiram as “instituições austeras” — escolas modernas, os hospitais modernos, hospícios, fábricas, prisões — e as ciências do homem. Todas essas estruturas sociais preocupadas com e sustentadas pela necessidade de classificar, ordenar, organizar e normalizar os indivíduos. Pensamentos lógicos que eram totalmente compatíveis com os argumentos da episteme<sup>3</sup> da Era da Representação.

A necessidade de tais organizações apresentará o bio-poder em dois pólos distintos mais complementares. Um deles centrará o corpo como máquina a ser adestrada, ampliada, reforçada, maximizada, a ser acrescida de docilidade e integrabilidade à economia crescente; e o segundo pólo se concentrará no corpo enquanto ser vivo, espécie transpassada pelos processos biológicos, datados desde o nascimento até sua morte, avaliado ao nível da saúde, longevidade e todas das condições que possam alterar essas variáveis (FOUCAULT, 2003: 133).

Nos dois sentidos — macro e micro — o corpo se vê cercado e a modernidade, a partir dessa ininterrupta relação será consolidada. Nesses pilares é que o corpo moderno abre espaços para intervenções e seus mais profundos segredos serão desvelados. É tanto uma preocupação individual quanto política que leva os indivíduos a encontrarem em seus corpos o ‘problema’ de suas existências.

A história mostra aos sujeitos, a partir de relações específicas e de condições claras que, a partir do século XIX, o corpo é antes de tudo uma preocupação, um instrumento de análise, um objeto de intervenção.

---

<sup>3</sup> O termo *episteme* é usado por Michel Foucault para designar um solo — epistemológico — no qual nascem determinadas preocupações filosóficas e históricas, específicas de cada época. Esse solo epistemológico é que propiciará e emergência de saberes *x* e não *y*. E também é a esse solo que os sujeitos, autores, pessoas em geral estão presos, nele se constroem e dele se utilizam nos processos de saber (FOUCAULT, 1981), verdade e poder (FOUCAULT, 1998).

As reflexões acerca do corpo que se fizeram necessárias acima podem mostrar qual a relação dos indivíduos com suas próprias histórias, uma história viva que os cerca da qual, antes de tudo, eles são fruto. É a partir de toda trama e de toda relação social que o corpo se desenvolve – o indivíduo se constrói – e é a partir dessas novas situações em que o corpo se encontrará que as subjetividades, os pensamentos, a estética e a moral dos homens e mulheres serão construídos.

É a situação concreta do corpo que o tornará, para o autor, centro de maior preocupação moderna. É a inserção do corpo nos espaços, o esquadramento desse corpo, a alocação dos indivíduos nas estruturas modernas que garantirá a verdade, as inverdades, a objetividade e a subjetividade moderna. Ou seja, é o poder e suas novas formas de exercício que construirá o sujeito da modernidade. Para o autor o indivíduo não é o outro nas relações de poder, ele é antes disso um de seus efeitos (FOUCAULT, 1998: 183).

### **CADÁVER: O CORPO MORTO**

Quando se fala sobre corpo muitas vezes se passa pelas suas figuras sem percebê-las, esquece-se de retratar este organismo material, sólido, palpável. Não se pergunta mais como ele era e como era representado em outros tempos. De qual corpo se fala? Como realmente se investia nesse corpo?

A caminhada histórica agora se dirigirá para as representações corporais — anatômicas — mais antigas, da época do renascimento. E uma observação iconográfica poderá ser útil para uma melhor compreensão de como esse poder se inseriu nos corpos.

Em pesquisa com figuras que datam de 1315 pode-se ver que a anatomia que se faziam dos corpos e os saberes que dele se retiravam advinham de uma pesquisa de superfície – uma anatomia de superfície. Todo saber sobre o corpo (biológico) dessa época era horizontal e linear, entretanto não menos perfeito para os padrões atuais.

O corpo ela aquilo que guardava o sopro da vida<sup>4</sup>. Algo até mesmo sagrado onde apenas Deus ou o Rei — o que era quase a mesma coisa — era o dono.

Compatível com os saberes da época, o corpo era sempre a representação de uma semelhança com a natureza ou com o divino. Uma profundidade maior era sempre dispensável visto que o próprio saber da época funcionava por analogias lineares.

A partir da transição para a idade clássica o corpo começa a ganhar profundidade e a anatomia que começa a surgir se torna vertical. Ela começa a vasculhar as diferenças desse organismo, ordená-lo, classificá-lo e registrá-lo. As armas com as quais os filósofos e anatomistas lutavam começavam a ser representadas pelo apelo do bio-poder e da bio-política que começavam a ser desenvolver na época. Vemos surgir já em figuras do século XVIII e cada vez mais no século XIX uma verticalização em relação ao tipo de pesquisa anatômica. A pele é rompida e o corpo ganha músculos, órgãos, sistemas, etc.. Entretanto o corpo que se trabalha não é mais a representação da vida, mas sim, como já foi dito, da morte. É representação da morte porque é o cadáver o modelo no qual a medicina e grande parte dos saberes sobre o corpo irá se desenvolver.

Em análise às ciências médicas, FOUCAULT (1997) descreve três fases que definiram o nascimento da clínica: a classificatória, a clínica, e a anátomo-patológica. Na medicina classificatória, a doença deve ser alocada em um quadro de gêneros e espécies e identificada por sua inserção no quadro e a função do médico é intervir o mínimo possível na evolução natural da enfermidade, correspondendo ao ordenamento que se pretendia com a nosologia.

---

<sup>4</sup> *Scorticato che guarda il suo cuore* (receptáculo que guardo o seu coração) é uma referência de Raimondo de' Luizzi, professor de Medicina de Bolonha – Itália – aos seus desenhos sobre a anatomia do corpo humano que datam de 1315 e 1318 (SOCIETA' ITALIANA DI NEFROLOGIA, 2004).

A doença é uma essência pura, portanto, mais importante que o doente e o médico, que aprova sua verdade visível quando é enquadrada no plano da classificação. A medicina deve cuidar para que a forma ideal da doença se transforme em forma concreta, livre, sem espessura nem desvio, permitindo seu reconhecimento incontestado. No fim do século XVIII, a clínica começa a desenhar-se, substituindo o espaço nosológico fechado e vincula-se a uma nova percepção. Na medicina nosológica, a percepção passava pelo quadro, que mediava o olhar do médico e a doença. Na clínica, toda mediação entre o olhar e a doença se dissolve. Abre-se um baldio diante do olhar, correspondendo ao projeto libertário da Revolução Francesa — suprimir os obstáculos ao comércio de bens e à circulação das pessoas.

A doença se mostra à soberania do olhar. O clínico tem assim, um poder constitutivo, isto é, como se provocasse a doença com seu olhar, diferente do médico-expectador da nosologia. O olhar do clínico lê a doença exaustivamente, seus sintomas não remetem à doença mesma, pois a dizem. Todo o campo da doença é enunciável: ela se coloca totalmente à visão, permitindo enunciabilidade também integral. Não há uma natureza secreta da doença, invisível ou inefável. Nos primeiros anos do século XIX, a clínica se encaminha a uma nova sensibilidade. A clínica, que era bi-dimensional e se esgotava na superfície do corpo, dá lugar à medicina anátomo-patológica. Esta enceta a dimensão da verticalidade, pois sua ordem é do volume, e não do plano. A nova forma de percepção se instaura com a prática da autópsia. “É a autópsia que deverá revelar a verdade da doença, chegada pela morte ao seu termo natural. A morte adquire assim um poder pedagógico de elucidação retrospectiva. A morte diz retroativamente a verdade da vida.” (ROUANET, *in*: FOUCAULT, 1971: 97)

O método anátomo-patológico deslocou a visão em superfície da clínica pela experiência mais complexa, da verdade que se mostra na transição para a morte. O conhecimento sobre a vida só é dado a esse saber, que a quer clinicamente morta. A morte se afasta do céu trágico, para manifestar o discurso humano, que une e separa suas verdades invisíveis e segredos visíveis. O olhar vertical anátomo-patológico constrói o indivíduo com a verdade de suas lesões e do seu corpo que se consuma.

O corpo inerte que se desvenda pela autópsia pertence a um indivíduo particular, cuja doença seguiu um itinerário *sui generis*, e chegou a um fim singular. Pela primeira vez o saber do individual se torna possível, destruindo o grande interdito aristotélico, que limitava ao universal o campo do saber possível. É a medicina que libera para a ciência o indivíduo, sobre a tela de fundo da finitude e da morte (ROUANET, *in* DIEZ, 2001: 17).

Com o advento da modernidade e a entrada em um novo paradigma epistemológico, impulsionados cada vez mais pelo poder<sup>5</sup> e pelo saber o cadáver se torna o laboratório médico por excelência.

A autópsia é a exigência primeira de todo cadáver e neles o saber sobre o corpo terá um acréscimo quantitativo imenso. Toda doença será catalogada, seus sintomas registrados e seus efeitos que aparecem no corpo morto anotados meticulosamente.

Não leva muito tempo, o próprio indivíduo morto já se confunde com a mazela de que faleceu. Ele perde sua identidade viva e ganha em morte o signo da doença, da deformidade, etc. O corpo vira na sala de aula, no laboratório, entre outros, um aspecto de uma doença, de uma lesão, de um sistema funcional.

---

<sup>5</sup> Aqui o uso do conceito de poder pode parecer confuso, dando a impressão de que o poder é algo vivo e independente. Errado. A noção de poder que o autor usa sempre é no sentido de um poder que se exerce. O poder não se cede nem se concede, ele sempre se dá ao nível do exercício (FOUCAULT, 1998).

A figura do corpo que se começa a delinear então como verdadeira se pauta nos pilares da morte do sujeito para sua identificação com uma mazela qualquer. Coincidência ou não, ironia ou verdade filosófica, a morte concreta do corpo necessária às técnicas de saber e poder se dá ao mesmo tempo em que Foucault (1981) identifica a morte figurativa do sujeito para a história do saber.

É a partir das mudanças que ocorreram por volta do século XVIII e XIX que a manutenção integral da vida dos indivíduos se fez necessária para a consolidação, por exemplo, do primeiro quadro ilustrativo onde médico e paciente lutavam contra a morte. Mas também é essa integralidade que faz com que o instrutor da academia seja alegre e feliz, afinal ele está também a serviço da vida que tanto se preza. É subjetivada, pelo peso que tem a história, a imensa vontade da qual hoje não se é dono — pelo menos em parte —, essa vontade de vida. Todos os sujeitos em uma única direção, apontando a infinitude pela qual o corpo moderno pode se fazer presente na construção de si e dos outros.

Começa-se a enxergar agora uma nova conscientização de corpo, que não passa mais pelo cadáver, mas promete ir além dele. Fala-se agora de uma virtualidade possível.

### **DO PHOTOSHOP AO MMORPG, ADEUS AO CORPO?**

Os moldes pelos quais o corpo vem sendo trabalhado não são mais embasados em um indivíduo morto, mas sim num indivíduo virtual. As perfeições mecânicas do movimento, por exemplo, são detalhadamente explicados pela máquina, os humanos ficam aquém dessa perfeição.

Os investimentos de saber e poder sobre o corpo construíram e atribuíram novos significados a este velho arcabouço recheado com órgãos e estofado com carne. Proporcionaram-lhe — e o compeliram — a performances, intervenções médicas, psicológicas, incitações aos cuidados de si, clonagens e sexualidade cibernética. A hibridização homem-máquina construiu o ideal da superação da dimensão corporal.

A indústria farmacêutica regula o humor cotidiano com pílulas da felicidade, auxilia no relaxamento do dormir, altera o domínio corporal sobre o mundo, aperfeiçoa as aptidões sensoriais, aumenta a resistência; potencializa os momentos despertos reduzindo a fadiga, energiza o organismo e amplifica o orgasmo.

Na proporção em que a anatomia deixa de ser um destino para se constituir em objeto de modelagem, a ser reconfigurada para se mostrar segundo o último design, o corpo da modernidade se torna acessório de toda uma parafernália que o dissimula tanto na aparência quanto na sua direção — comportamento —, conquistas do progresso científico-tecnológico.

Para LE BRETON (2003b), emergem desses anseios uma administração corporal — para atender interesses e sentimentos estéticos —, o body building — entendido como o fabricar a si mesmo —, a transexualização corporal, o body art — das performances — e o corpo parceiro — em que se instala um *alter ego* que emana sensação e sedução, e todas essas emergências passam a conviver.

Este corpo cede aos apelos virtuais libertando-se das coibições de identidade e metamorfoseia-se conforme projetos próprios ou de ciber-sociedades, pois o ciber-espaço<sup>6</sup> impele à multiplicação de si, a transformar-se em “...uma prótese da existência quando não só o próprio corpo que se transforma em prótese de um computador onipotente” (LE BRETON, 2003b: 146). O computador passa a ser uma ambigüidade: tanto pode ser uma

---

<sup>6</sup> Termo utilizado na tese de Lê Breton (2003) que designa um espaço cibernético onde os indivíduos viveriam isentos de seu corpo. Um mundo virtual que alocaria a alma ou a mente do indivíduo que estivessem conectados às suas redes comunicantes.

chance para reduzir deficiências motoras, controlar os movimentos do corpo, como pode suscitar inércia motora em seus usuários. Superequipado, o corpo não necessita mais deslocar-se para estar diante de outro corpo. O desejo do convívio presencial cede lugar ao virtual.

Tais ingerências sobre o corpo não poupam nem a infância. A criança passa a ser manufaturada. “A ovulação e a espermatogênese, a fertilidade do encontro sexual fundamentam-se não apenas em uma fisiologia, mas em uma fisio-semântica (isto é, um corpo que faz sentido), uma relação particular com o outro que determina o travamento provisório ou a abertura do corpo.” (idem)

Com toda esta tecnologia o sexo também pode ser cibernético, fascinado pela promessa de se extirpar do corpo tudo o que nos atemoriza: imperfeição e finitude.

As fontes iconográficas que permitem uma visualização do corpo contemporâneo, em sua grande maioria, remetem aos computadores e às modificações que nele se fazem. As próprias referências corporais presentes em revistas e *outdoors* são maximizadas pelo poder do conhecido *Photoshop*. Está se perdendo a referência natural do corpo se entrando em uma referência onde o perfeito só pode se exercer ao nível de uma realidade virtual (LE BRETON, 2003a: 124).

Nesse sentido, muitas pessoas acreditam que, futuramente, o corpo se tornará algo obsoleto frente ao poderio das máquinas e suas potencialidades. A referência corporal e o próprio indivíduo, só existem nessa perspectiva dos *ciberespaços*. A Internet seria uma das ramificações rudimentares desse gigantesco mundo virtual que alocaria a mente ou a alma dos indivíduos a ele conectados, possibilitando assim uma transitoriedade e uma liberdade inimagináveis por pensamentos, mundos, sentimentos, prazeres, que estariam também imersos nesses espaços (LE BRETON, 2003b).

Nesse mundo virtual, começar-se-ia a vislumbrar uma possibilidade de se viver realmente sem uma necessidade “real” do corpo. O corpo passaria para um plano secundário, sendo sua única e tediosa função a de manter o indivíduo vivo.

O corpo atual desmereceria os cuidados que se depositam nele e o novo paradigma de existência que se dará dentro de máquinas perfeitas permite que “... conectados ao ciberespaço, os corpos se dissolvem suspensos no universo do computador” (LE BRETON, 2003b: 124).

Assim “o corpo eletrônico atinge a perfeição, imune à doença, à morte, à deficiência física” (idem). Sonho primeiro de todo movimento que desenvolveu e possibilitou o Biopoder e as Biopolíticas, sentido final de todo investimento, técnica, e poder que se desenvolveu na passagem fictícia logo no começo do ensaio. Aspiração também do professor G. J. Summan citado por Le Breton (2003: 125) que lastima “não obter agora a imortalidade que lhe parece tecnicamente tão próxima”.

Voltando-se para a sociedade contemporânea, percebe-se que essa realidade futurística não está muito distante do que se vive hoje. Em uma pequena entrevista sobre o futuro dos jogos eletrônicos, Fábio Onça (2004) em reportagem à revista *Superinteressante* destaca como novidade entre os jogos a proliferação dos *MMORPGs* (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games — Jogos massivos de interpretação online) que tem como função básica, criar uma realidade virtual online, onde pessoas do mundo todo compartilham experiências e aventuras em cenários fantasiosos de uma super-realidade impressionante.

Nesse tipo de jogos “as possibilidades de relacionamento se tornam infinitas” (p.20). Sendo oferecidos em uma variedade muito grande, eles possibilitam o indivíduo assumir várias personalidades, corpos, humores, etc. Existem jogos que criam desde realidades e monstros virtuais tipicamente tupiniquins — com saci pererê, mula sem cabeça, etc — até reproduções fiéis de filmes como *Star Wars* e *Matrix*. Nesse mundo dos

jogos virtuais, is indivíduos podem escolher ser, desde dançarinos de boate até poderosos Jedis<sup>7</sup>.

Pedro da Ros, mais conhecido como RoTTER, afirma que, importunado por colecionadores, que se dispunham a pagar qualquer preço por uma peça rara que ele conseguira nos primórdios do jogo *Ultima Online* — também um MMORPG —, acabou vendendo-a “para um amigo por cerca de dois mil dólares” dos quais apenas 350 foram em dinheiro real, e o restante em dinheiro virtual (p. 21).

A vida paralela desse mundo é quase auto-suficiente. E não seria devaneio se alguém falasse que uma pessoa hoje ganha a vida sendo Jedi. Os indivíduos que se colocam nesses espaços virtuais, são advogados, engenheiros civis, designers, etc. que “não curtem baladas com os amigos” (idem) e muitas vezes preferem viver mais intensamente sua realidade virtual à monotonia cotidiana.

Vê-se despontar em vários sentidos um real adeus ao corpo<sup>8</sup>. Um adeus colocado ao lado de uma negação há humanidade, pois “...se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma implica uma outra definição de sua humanidade.” (LE BRETON, 2003: 136).

Sendo o corpo real expressão da existência, de integralidade, deve-se procurar trabalhar a partir de uma perspectiva onde ele não passa a ser encarado como problema a ser solucionado, mas sim como um possível espaço que traga soluções.

A eternidade que se busca nesse frenesi cibernético, virtual, é uma eternidade enfadonha, pois ela, quebrando o fluxo da história, faria o indivíduo realmente cair no medo pós-moderno. O fim da história, a morte do sujeito e quiçá da humanidade. O corpo seria meramente tornado rascunho onde se rabisca, risca, projeta e reprojeta seu *layout*. O corpo, conseqüentemente, como cadáver supranumerário.

## REFERÊNCIAS

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **Os Bas-fonds da Educação no Brasil Colonial**. Tese de doutoramento em História e Filosofia da Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2001. Mimeografado.

FOUCAULT, Michel. La gouvernementalité. in: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. v.III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994.

\_\_\_\_\_. *et al.* **O Homem e o Discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 11 ed. Trad. Maria Tereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. NOVAES, Adauto. **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p.123-136

<sup>7</sup> Jedis (lê-se Jedais) são os guerreiros mais fortes do universo Star Wars criado por Jorge Lucas.

<sup>8</sup> Título do livro e do artigo de David Lê Breton, este último referenciado acima.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus Editora, 2003b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1994). **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes.

ONÇA, Fábio. **Futuro dos games chegou**. Revista Superinteressante. Ed. 202, Julho de 2004. p. 20-21.

ROUANET, Paulo Sérgio. O homem-máquina hoje. *in*: NOVAES, Adauto. **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia das Letras, 2003. p. 37-62.

SOCIETA' ITALIANA DI NEFROLOGIA. **La Scoperta Della Vena Peristefanosa**. <http://www.sin-italy.org/sinpathy/sinkronos/capitolo8.htm>; 2004.

### **Comunicação Oral**

RECURSO PARA APRESENTAÇÃO: DATASHOW

AUTORES:

Willy Bortolini Barp

*Rua Barão do Rio Branco, 2409 casa 1. CEP 83601-180. Campo Largo, Paraná*  
[willybarp@click21.com.br](mailto:willybarp@click21.com.br)

Carmen Lúcia Fornari Diez

*Rua Wenceslau Glaser, 321 Vila Izabel - CEP 80320-340 Curitiba, Paraná*  
[carmen@ufpr.br](mailto:carmen@ufpr.br)

**GTT: Cultura e corpo**  
**Formato da apresentação: Pôster**

**“SERÁ QUE EU VOU VIRAR BOLOR?”: DISCURSOS SOBRE O ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Ivan Marcelo Gomes – Doutorando em Ciências Humanas/UFSC – Unioeste

*Resumo: A origem deste tema vincula-se a preocupação em compreender a influência médica na elaboração dos discursos sobre o corpo e a saúde na Educação Física. Os objetivos são: analisar as significações sobre a saúde contidas na modernidade; verificar se as tensões na medicina se instauram no debate da Educação Física brasileira. Busca-se compreender estas tensões no contexto de uma sociedade de consumidores em que o corpo e a saúde inserem-se no debate contemporâneo sobre amizade/inimizade/estranhos. As análises desenvolvidas até o momento apontam para a intrínseca relação entre discurso médico e compreensões da saúde na Educação Física.*

**“WILL IT " BE THAT I WILL TURN MOULD?”: SPEECHES ON THE HEALTHY LIFESTYLE IN THE PHYSICAL EDUCATION**

*Abstract: The origin of this theme is linked the concern in understanding the medical influence in the elaboration of the speeches about the body and the health in the physical education. The objectives are: to analyze the significances about the health contained in the modernity; to verify the tensions in the medicine is established in the debate of the Brazilian physical education. It is looked for to understand these tensions in the context of a society of consumers in that the body and the health interfere in the contemporary debate about friendship, enmity, strange. The analyses developed until the moment point for the intrinsic relationship between medical speech and understandings of the health in the physical education.*

**"SERÁ QUE VOY VOLVER MOHO?": DISCURSOS ACERCAN EL ESTILO DE LA VIDA SALUDABLE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA**

*Resumen: El origen de este tema asocia la preocupación a él en entender la influencia médica en la elaboración de los discursos acerca del cuerpo y la salud en la educación física. Los objetivos son: analizar los significases en los contenidos de la salud en modernidad; verificar si las tensiones en la medicina si restauran en el discusión de la educación física brasileña. Se busca para entender estas tensiones en el contexto de una sociedad de consumidores en que el cuerpo y la salud interfieren en la discusión contemporánea sobre la amistad/enemistad/extraños. Los análisis se desarrollan hasta el momento apuntan para la relación intrínseca entre el discurso médico y comprensiones de la salud en la educación física.*



O tema de investigação desta pesquisa vincula-se a constatação de uma elaboração e veiculação dos conhecimentos produzidos sobre o corpo no espaço acadêmico da Educação Física com um viés estritamente biológico e aponta para a incisiva dependência desta área em relação a instituições sociais, como a instituição médica, a instituição militar e a instituição mercado. Dentre estas instituições, apontamos para uma crescente e duradoura influência da instituição médica com um forte caráter utilitarista na área em questão.

Nesse sentido, entendo que analisar a influência do discurso médico sobre a saúde é de fundamental importância neste momento para compreender os discursos elaborados sobre o corpo no espaço acadêmico, mais especificamente, como estes aspectos vinculados à construção de um estilo de vida saudável vêm sendo reelaborados em instituições acadêmicas da área da Educação Física.

O objeto de estudo desta pesquisa é a busca pelo corpo saudável na modernidade. Este objeto pode ser pesquisado sob diferentes ângulos, mas na reflexão que propomos trata-se de compreender as ressignificações atribuídas à noção de um corpo saudável, constituída na emergência da modernidade com um apelo fortemente utilitário e biologizante para a formação do homem produtivo, para a atual fase moderna baseada em uma ênfase na estimulação dos desejos do consumidor (cf. Bauman; 2001). E ainda, analisar como esta noção é elaborada dentro da tensão instituída no contexto acadêmico da Educação Física, tendo como referência os enunciados médicos sobre a busca de um corpo saudável e de um estilo de vida “ativo”.

A Educação Física brasileira sofre, desde a sua instalação no Brasil no século XIX, uma influência significativa da instituição médica (cf. Soares; 1994). Esta influência pode ser verificada tanto nas práticas pedagógicas da área, como nos discursos produzidos pelos atores sociais que constroem o campo acadêmico da Educação Física. À medida que o discurso médico oficial exerce um poder sobre a Educação Física, visto que proporciona a esta um respaldo científico, ele contribui nas representações construídas nesta área pedagógica (cf. Bracht; 1999). Nesta linha argumentativa, as noções sobre corpo e saúde que transitam na Educação Física, devem-se em parte, aos enunciados do discurso médico ocidental elaborado na modernidade.

Pode-se perceber também que as mudanças que ocorrem nos significados sociais atribuídos à instituição médica acabam também se instalando na Educação Física. Esta influência ocorre devido à dependência da área em estudo em relação a diferentes instituições sociais na qual ela busca sua legitimidade social (cf. Gomes, 2000). Sendo assim, as novas elaborações sobre corpo e saúde presentes na área médica, atreladas a uma forte conotação utilitarista e mercadológica, são adaptadas a Educação Física.

Desta forma, o problema que se coloca é o de compreender como as novas significações sociais produzidas na instituição médica estão sendo reelaboradas pelos atores sociais que atuam na produção do conhecimento da Educação Física nas instituições universitárias, mais especificamente, nos discursos produzidos em programas de pós-graduação em Educação Física da região sul do Brasil.

O esquema conceitual que conduz a elaboração deste trabalho apresenta uma tensão institucional interna e externa a Educação Física que proporciona a veiculação e elaboração de diferentes concepções sobre saúde e qualidade de vida e que implicam sobre o homem e seu corpo. Essa tensão institucional está conectada com as mudanças presentes na atual fase da modernidade e que exigem dos atores envolvidos uma nova postura frente às condições sociais.

A constituição da Educação Física em meados do século XVIII apresentou a influência, principalmente, das instituições médica e militar dentro de um contexto de

busca de manutenção da ordem social moderna atrelada a ênfase na produção e circulação de mercadorias (cf. Bracht; 1992; Soares, 1994; Gomes, 2000).

Estas instituições constituintes da Educação Física ao sofrerem mudanças proporcionam novas tensões no interior da área. Estas mudanças estão conectadas com o movimento engendrado na sociedade moderna que agora apresenta uma ênfase no consumo.

Dentro de aspecto institucional, percebe-se que a instituição médica ampliou seu respaldo no interior da área, bem como consolidou seus discursos na atualidade em diferentes espaços sociais. Essa ampliação não significa que não existam tensões na medicina que proporcionam visões diferenciadas sobre o homem e a saúde (cf. Martins, 2003).

O respaldo da instituição médica na Educação Física possibilita a compreensão da passagem e a visualização deste conflito na área em estudo. É neste sentido, que este esquema conceitual compreende que existam tensões internas e externas que estão configurando os discursos sobre a saúde nos espaços acadêmicos da Educação Física. Essa configuração pode trazer ressignificações sobre a saúde e o corpo, visto que a saúde não pode ser interpretada como um espaço exclusivo da instituição médica.

Um outro elemento pertencente a este esquema conceitual e que está conectado com este último ponto refere-se as mudanças que ocorrem na modernidade e que, de acordo Zygmunt Bauman, apontam para uma outra ênfase nas relações humanas na atualidade. Se a emergência da modernidade até meados do século XX propunha uma ênfase em termos de produção, o que o autor denomina de uma sociedade de produtores, hoje, percebe-se uma ênfase em termos de consumo, denominada como uma sociedade de consumidores (Bauman, 2001).

A emergência da modernidade, a qual estamos nos referindo, apresentava um mundo projetado para o futuro, em que decisões deveriam ser tomadas e que traziam como companheiro inseparável os riscos de um meio mutável. Bauman articula estas ações com a tentativa de “transcendência da morte individual”. Na abordagem *baumaniana* exigia-se dos indivíduos uma disciplina que mesclava autonomia das ações e a certeza de um vínculo a uma totalidade maior que ele próprio, que se assemelhava as estratégias heterônomas das sociedades tradicionais (Bauman, 2000):

Essa discussão está conectada a busca de uniformidade presente na modernidade clássica, pois esta era guiada pelos anseios do Estado-Nação de extirpar os desvios, as anormalidades, etc., propiciando assim, a necessidade de ações humanas que se articulassem com seus propósitos de uma grande engenharia social baseada no conhecimento científico. Dentre esses propósitos, estava aquele de proporcionar a aprendizagem e a busca de um corpo saudável que se adequasse aos interesses produtivos do período.

Essa saúde corporal, a partir da intervenção do Estado – chamado por Bauman de *jardineiro*, aquele que é encarregado de extirpar as ervas daninhas, o diferente, o anormal -, adquiriu ares de uma saúde social e ao mesmo tempo responsabilidade individual. O corpo, aqui visualizado, remete a necessidade de um organismo saudável que contribua para a busca da ordem moderna. Esta busca, necessariamente, envolve o homem apto para uma sociedade de produtores. Neste momento a saúde corporal apesar de dizer respeito ao sujeito produtor possui ainda um sentido coletivo na medida em que propõe a participação e intervenção do Estado.

As mudanças na modernidade a que este trabalho se refere dizem respeito a um deslocamento de controle social, anteriormente exercido pelo Estado, e agora, mediado pelo mercado. A exigência relacionada à saúde não se vincula a uma disciplina mecanizante com o intuito exclusivo do trabalho, mas justamente na estimulação de

desejos e responsabilidades em um indivíduo também consumidor. Estas mudanças têm como alicerce teórico o discurso neoliberal. Este busca legitimar-se como uma certeza, um verdadeiro guia, na escolha das ações individuais.

Este novo cenário social impõe uma nova estratégia as ações humanas: a estratégia autônoma. Autonomia das ações reflete um estado em que os indivíduos estão necessariamente obrigados a realizar escolhas sem as garantias da segurança coletiva ou de um grande protetor que estabelecia uma certa divisão de tarefas e responsabilidades. A responsabilização das ações individuais torna-se uma regra (cf. Bauman, 2000).

As mudanças que vêm ocorrendo sobre as noções de saúde no cenário atual vislumbram o corpo como algo palpável em comparação com as grandes questões coletivas e normatizadoras da modernidade clássica. Ele seria um aspecto que cada indivíduo pode ser responsabilizado pelas ações inerentes, como também a busca em fazer algo por ele mesmo, ou seja, de protegê-lo ou minimizar os riscos que “ele” (o corpo) venha a enfrentar.

Nessa linha argumentativa, a imagem do corpo não enfatiza a segurança da ordem coletiva, mas a incerteza das liberdades individuais. A busca de homogeneidade e normalização que o corpo sofreu na modernidade clássica passa, nesse momento, pela tentativa de construção de estilos de vida diferenciados adequados as constantes mutações que o mercado proporciona (cf. Bauman, 2001; Giddens, 1993).

Portanto, este é o quadro conceitual que está sendo trilhado e que apresenta um contexto de mudanças no mundo moderno e que implicam novas estratégias para os atores que o compõem, ao mesmo tempo em que restringe sua análise, para a compreensão destas mudanças, num cenário de tensão institucional que envolve a medicina e, por conseguinte, reflete nos discursos elaborados na Educação Física sobre a saúde e a qualidade de vida.

Para a realização deste estudo optou-se pela “distinção” de três momentos de reflexão para uma melhor articulação das análises. Num primeiro momento, estão sendo realizadas as leituras sobre a instituição médica e seus discursos sobre corpo e saúde. Ou seja, pretende-se articular estas análises com as mudanças na modernidade e suas conseqüências para as instituições que a constituem. Neste momento, também está sendo retracado historicamente este vínculo da Educação Física com a instituição médica.

No segundo momento, será enfatizada a intromissão destes discursos no cenário atual da Educação Física brasileira. Para tanto, serão selecionados os números dos últimos cinco anos da Revista Ciência do Movimento (CELAFISCS). Também serão utilizados textos do Grupo de Trabalho Temático “Atividade Física e Saúde” publicados nos anais do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), realizados em 2001, 2003 e 2005.

No terceiro momento, serão realizadas entrevistas e análises de textos produzidos por docentes de cursos de pós-graduação em Educação Física do sul do país para compreender as noções elaboradas sobre saúde, qualidade de vida e o corpo. Neste momento, pretende-se verificar a articulação dos discursos hegemônicos presentes sobre corpo e saúde no cenário nacional da Educação Física com o contexto acadêmico regional observado.

Nessa direção, o estudo pretende contribuir na interpretação dos significados construídos sobre corpo e saúde na Educação Física brasileira com o intuito de ampliar as possibilidades de reflexão sobre estes conceitos tão restritos a uma visão biologizante nas abordagens da área.

## **Referências Bibliográficas:**

- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRACHT, **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. In: Cadernos Cedes – corpo e educação, Campinas/SP, 1º ed., nº 48, 1999.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993.
- GOMES, Ivan Marcelo. **O corpo desportista moderno: disciplina e reflexividade na instituição acadêmica brasileira**. Recife: Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco, 2000.
- MARTINS, Paulo Henrique. **Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

## SUBJETIVIDADES EM CORPOS COLORIDOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO DA TATUAGEM

Lucas Prado Carvalho – Graduado Em Educação Física – FAG / Cascavel / PR  
Deonir Luís Kurek – Mestre em Educação – Unioeste / Cascavel / PR

*O foco deste trabalho é uma discussão sobre a prática da Tatuagem, através da apresentação de diferentes significados atribuídos a tatuagem na história, os significados da dor para os sujeitos tatuados, os preconceitos em relação à tatuagem e a proposta de a tatuagem ser uma prática ligada ao desejo de liberdade. Utilizou-se além do referencial teórico, entrevistas com sujeitos tatuados e observação direta. A discussão proposta visa contribuir para a compreensão das subjetividades contemporâneas.*

*The focus of this work is a quarrel on the practical of the Tattooing, through the presentation of different attributed meanings the tattooing in history, the meanings of pain for the tatuados citizens, the preconceptions in relation to the tattooing and the proposal of the practical tattooing to be one freedom desire. It was used beyond the theoretical referencial, interviews with tatuados citizens and direct observation. The quarrel proposal aims at to contribute for the understanding of the subjectivity contemporaries.*

*El foco de este trabajo es una discusión de la práctica del Tatuaje, con la presentación de diversos significados atribuidos sobre el tatuaje en el historia; los significados del dolor para los tatuados, las preconcepciones en lo referente al tatuaje y la hipotesis de el tatuaje representar uno deseo de libertad. Fue utilizado más allá del referencial teórico, de entrevistas con los tatuados y observaciones directas. La oferta de la discusión tiene como objetivo contribuir para la comprensión de las subjetividades contemporâneas.*

Na perspectiva de nos localizarmos enquanto proponentes da discussão indicada no título, salientamos que este trabalho é parte do projeto *A cultura da dor no processo de produção da subjetividade*, o qual é desenvolvido pelo GRECO – grupo de estudos sobre corporeidade<sup>1</sup>. Nas reflexões realizadas no desenvolvimento do referido projeto, problematizamos a dor como participante de nossa cultura, sendo ela um elemento importante na produção da subjetividade. Este grupo desenvolve reflexões relacionando a dor com várias temáticas, tais como: docência; trabalho; educação física; infância e

---

<sup>1</sup> Este grupo faz parte do PECLA - Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, registrado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A história do Greco começou em 2000, quando através de um projeto de extensão, professores e acadêmicos realizaram reflexões outras atividades que tinham como questão base o entendimento sobre a corporeidade. Após dois anos de estudos sobre o tema, o grupo percebeu que havia nas discussões sobre o corpo um elemento muito marcante: a dor. Assim, o grupo elaborou o projeto *A cultura da dor no processo de produção da subjetividade*, o qual vem sendo desenvolvido desde setembro de 2002. Neste projeto, o grupo procura entender os significados atribuídos à dor em diferentes áreas, sendo que estas significações abrangem tanto dor física quanto as dores existenciais e/ou culturais. Atualmente, além dos autores deste trabalho, fazem parte do grupo os seguintes pesquisadores: Diego Mauricio Paim Böttcher; Eliana Ribeiro e Silva; Ivan Marcelo Gomes; Lígia Ribeiro e Silva Gomes; Kachia Hedeny Techio; Thais Francis Roberti;

estética. Cada uma dessas temáticas enriquece a pesquisa proposta, na medida em que mostram processos de subjetivação e relações singulares com a dor, contribuindo, dessa forma, com a compreensão sobre as estruturas de poder nas quais está imerso o homem contemporâneo.

Neste texto, especificamente, trazemos algumas reflexões sobre uma nova temática: a tatuagem. A intencionalidade que fundamenta esta escrita é a de, modestamente, delinear possíveis caminhos de reflexão visando à compreensão, parcial, de modos de subjetivação presentes em corpos transformados pela tatuagem. Como afirmamos, no título, trata-se de uma aproximação; não temos, portanto, a intenção de elucidação e esclarecimento sobre o tema; gostaríamos que este texto fosse como uma primeira sessão de tatuagem, onde o desenho fica incompleto, e precisamos voltar outras vezes, várias vezes (às vezes) para que finalmente tenhamos o desejado colorido.

Para iniciar a nossa aproximação realizaremos, em primeiro lugar, uma breve apresentação sobre possíveis significados históricos da tatuagem. Num segundo momento, pretendemos expor indicativos sobre como a dor é tratada no universo da tatuagem. Após, apontaremos questões referentes ao preconceito sofrido pelos praticantes da tatuagem, adentrando, dessa forma, no campo das conseqüências sociais das marcas na pele, e, por fim, pretendemos instigar a reflexão sobre a prática da tatuagem relacionando-a com a busca pela liberdade.

Nossas provocações – mais do que certezas – têm como suporte metodológico, além de referencial teórico, observação direta e entrevistas com sujeitos tatuados<sup>2</sup>.

### **As marcas na pele**

Para introduzir alguns significados atribuídos à tatuagem primeiramente é importante compreender que a produção de significados já é uma marca de características do homem sobre a natureza. Ou seja, ao produzirmos uma marca, temos, por exemplo, a intenção de registrar determinado acontecimento. Dessa forma, os conhecedores de determinado código poderão identificar que tal acontecimento ocorreu, devido ao fato de visualizar a marca. Assim, quando a marca é realizada no corpo, pode-se atribuir-lhe o sentido de passagem de uma fase à outra na escala de maturidade e/ou lugar social que o indivíduo ocupa, transformando, assim, intencionalmente, a forma natural daquele corpo.

A tatuagem é uma marca humana, portanto, está ligada a uma infinidade de significações, dependendo dos contextos culturais em que se localiza.<sup>3</sup> Ramos (2001) apresenta várias evidências da prática da tatuagem em culturas distantes de nós temporalmente. Segundo a autora, descobertas recentes de paleontólogos estariam sugerindo hipóteses de que tatuagens eram práticas de mulheres do antigo Egito. O estudo de Ramos revela, ainda, hipóteses de utilização da tatuagem com diferentes objetivos. Na Nova Zelândia, por exemplo, através de pesquisas de Willian Caruchet, percebe-se que a tatuagem estava ligada à sexualidade e a sedução. As mulheres se utilizariam da tatuagem para encantar os homens. Evidenciar partes eróticas, também era a intenção no uso da tatuagem por mulheres da Índia. Há registros de que, no norte deste país, após o casamento, as mulheres faziam tatuagens nas mãos, braços e pernas, que seriam as partes consideradas mais eróticas.

Conforme a pesquisa mencionada, esta prática também era utilizada como demarcador da classe a qual pertence o sujeito. Na Polinésia, além disso, a tatuagem estaria

---

<sup>2</sup> As entrevistas e observações foram realizadas durante o São Paulo Tattoo Festival. Encontro onde diversas tendências da tatuagem estiveram presentes, realizado nos dias 11, 12 e 13 de março de 2005.

<sup>3</sup> Conforme (RAMOS, 2001, p. 26), chamaremos de tatuagem as marcas produzidas na pele através da introdução intradérmica de substâncias corantes por meio de agulhas ou similares.

ligada à crença de que um Deus teria ensinado ao homem a arte de tatuar; assim, os rituais que marcam a pele do indivíduo, demarcando seu lugar social, são considerados sagrados.

Na região norte da África, a tatuagem aparece, principalmente nas mulheres, como uma espécie de “ornamento protetor”. Segundo pesquisas de Stefan Eiusenhofer, apresentadas por Ramos, estas mulheres acreditam que a tatuagem funciona como um amuleto que às protege das forças do mal.

No Japão a tatuagem já passou por vários estágios. Já foi terminantemente proibida por questões políticas e hoje é permitida em ateliês onde os tatuadores são diplomados nesta prática (RAMOS, p. 34). Pertencem a este país alguns clubes privados que são praticantes da tatuagem. Ali a tatuagem significa “pertencimento”; o clube determina o que será tatuado no corpo de seus membros e os desenhos, através dos anos de sessões, acabam cobrindo praticamente todo o corpo, parando nos pulsos, tornozelos e pescoço: partes difíceis de serem escondidas pelas roupas.

Também há registros de tribos norte-americanas que utilizavam as marcas na pele para designar a filiação à tribo. Os métodos não se restringiam a pigmentos intradérmicos, muitos clãs utilizavam ferro em brasa para imprimir sua insígnia na pele dos que dela pertenciam, e também, desenhos diferentes dependendo da condição hierárquica. (Idem, p. 35).

Assim, percebe-se que as significações atribuídas à tatuagem são variáveis: beleza, erotismo, saúde, poder, etc. Mas, há nestas práticas algo que podemos mencionar como um significado comum: as marcas no corpo dão significado ao corpo. Dito de outro modo, a tatuagem imprime uma marca e eleva o corpo a categoria de corpo humano, corpo cultural. Isto porque são marcas intencionais. São realizadas com um determinado fim, e, ao se repetirem, tornam-se característica da cultura a que pertencem.

Há outros contextos de utilização da tatuagem que, embora sendo traço cultural, lhe imprimem significados contrários aos expostos acima. Como exemplo podemos citar as prisões e também as práticas desenvolvidas pelo regime nazista. Quanto às prisões, Ramos (2001, p. 39) se refere ao registro de mais de três mil tatuagens realizado nos anos vinte, na Casa de Detenção, Carandiru, em São Paulo. Segundo a autora, “essas marcas, algumas vezes voluntárias, outras impostas, registravam lideranças ou estigmatizações e serviam como um verdadeiro código social entre os detentos”. No caso do nazismo, a tatuagem era utilizada para identificar, com um número gravado no antebraço, os prisioneiros dos campos de concentração. Este número passava a ser a sua nova identidade, a partir daquele momento sua vida anterior não significava mais nada, o sujeito, reduzido à indignidade, deveria submeter-se ao regime do qual era prisioneiro.

Na atualidade, o uso da tatuagem é fundamentado em idéias diferentes. Pires (2003, p. 19) apresenta o seguinte quadro para entendimento desta questão:

Basicamente podemos dividir os adeptos das modificações corporais em dois grandes grupos. O primeiro é formado por indivíduos que buscam se aproximar o máximo possível do padrão de beleza determinado pela sociedade e pela época em que vivem. Para tal, são incentivados a fazer usos de práticas que, ao moldar o corpo, reforçam formas e características próprias do humano. Dentre as práticas utilizadas com essa finalidade podemos citar as dietas, a musculação, a cirurgia plástica. O segundo é formado por indivíduos que se utilizam de elementos e formas que não possuem correlato com os pertencentes ao corpo humano. A esse estão vinculadas as práticas de *piercing*, implante estético, escarificação e tatuagem. Esse último grupo, por sua vez, pode ser dividido em outros dois.

O primeiro destes é composto por seguidores da moda e é formado, em sua maioria, por jovens que vêem as alterações corporais como um requisito estético necessário para se inserirem no contexto urbano atual. Já o segundo, (...) compõe-se de pessoas que compartilham de idéias e ideais em relação às modificações corporais. A esse grupo pertencem os indivíduos que, na maioria

das vezes, possuem mais de um tipo de intervenção corporal, as quais podem ou não estar em regiões de seu corpo expostas cotidianamente. As intervenções nesse caso são feitas de forma crescente e contínua.

Tomando como precedente esta divisão, passamos agora a apresentar outros elementos implicados no uso da tatuagem. Nossa pesquisa, como já dito anteriormente, visa problematizar estas práticas para entender os processos de subjetivação aí implicados. Dessa forma, não descartamos os diferentes sujeitos que praticam a tatuagem. Nossa limitação, no momento, se dá pelo objeto “tatuagem” e pela tentativa de perceber esta prática como produtora de processos de subjetivação na atualidade. Isto posto, passamos à nossa segunda questão: expor indicativos de como a dor participa deste processo.

### **A dor necessária**

Mesmo com significações diferentes devido à intencionalidade que move o sujeito que desenha em seu corpo uma marca permanente, existe um elemento que faz parte do ritual. Não importa se a tatuagem está sendo realizada por motivos estéticos, religiosos, etc.; em qualquer caso, a dor se faz presente.

Ramos (2001) conta sobre rituais africanos onde a tatuagem era realizada através de ferimentos produzidos por materiais pontiagudos (conchas, espinhos, etc) onde eram aplicadas substâncias (óleos, farinhas, etc) que, interferindo na cicatrização, deixavam uma marca de cor diferente da cor da pele; segundo a autora, nestes rituais, “o indivíduo (...) é submetido a uma dor tal que muitas tribos abafam o som dos seus gritos com os batuques dos tambores, enquanto outras provocam estados de transe na vítima, ou pela injeção de bebidas alcoólicas ou pelas danças frenéticas durante o ritual da tatuagem” (p.32).

Contudo, sendo esta prática um ritual de passagem, a dor ali presente não pode ser vista como um ato de flagelo ao corpo. Segundo Pires (2003), “o ritual de passagem para ser executado conforme prescrito originalmente pelas sociedades pré-letradas, deve necessariamente seguir algum preceitos: ser uma coisa física, causar dor, verter sangue (...) e, preferivelmente, deixar uma marca sobre o corpo”.<sup>4</sup>

Na tatuagem, que é o foco do presente trabalho, estes quesitos são observados. E em nossas entrevistas com sujeitos de corpos tatuados buscamos um entendimento da intensidade da dor provocada pelas agulhas que perfuram o corpo e injetam tinta sob a pele. Todos os entrevistados afirmam que o processo é dolorido e que é variável de acordo com o local onde é realizada a tatuagem. Num relato temos a afirmação de que a dor sentida é mais intensa do que a provocada por queimadura com água quente. E outro sujeito disse que tem a impressão de estar sendo picado insistentemente por formigas. Porém, muitos entrevistados dizem que esta dor é mais intensa no início e que aos poucos a pele fica dormente e a dor diminui.

Por outro lado, um ponto também comum entre os entrevistados é a afirmação de que “vale a pena”. Esta afirmação nos remete ao, já mencionado, entendimento de que a dor implicada neste processo possui outro significado. Para Pires (2003, p. 109), “a sensação de desconforto que grande parte das pessoas sentem ao depararem com um corpo que está sofrendo ou já sofreu uma manipulação está relacionada ao fato de associarem as modificações físicas com interferências acidentais e não voluntárias”, mas, explica a autora, “nas manipulações, o momento em que a dor vai aparecer é sabido pelo indivíduo e este não a combate, mas utiliza-se dela e cria mecanismos para superá-la”.

Dessa forma, os indivíduos que praticam transformações no corpo estariam tendo na dor um elemento de que os une. Se a dor é um elemento presente nas modificações

---

<sup>4</sup> A pesquisa de PIRES (2003) traça relações entre práticas de transformações corporais atuais e antigas. Segundo ela, nos *modern primitives* – seus sujeitos de pesquisa, a questão do sangue não é mais um quesito básico, pois devido ao advento da AIDS o sangue que simbolizava a vida, agora simboliza a morte.



realizadas no corpo e variável de acordo com o tipo de intervenção, a resistência a ela será o elemento que identificará o sujeito e determinará seu reconhecimento pelo grupo. Nota-se, então, nesses processos a produção de outro significado com relação à dor, e este, por sua vez caracteriza os sujeitos com ela envolvidos. Seriam, por fim, técnicas pertencentes a processos de subjetivação.

### **A marca e as conseqüências**

Segundo depoimentos de sujeitos tatuados, pode-se afirmar que os mesmos deixam marcar seus corpos com a intenção de identificar o que eles mesmos são. Mesmo aqueles que realizam tatuagens por “modismo”, ao escolher um desenho optam por algo que, em suas palavras, “tem a ver comigo”. Este ato de procurar marcar sua identidade na pele torna-se compreensível, quando analisamos o contexto em que vivemos, caracterizado pelo aumento incontável da violência, banalização de relações afetivas, entre outros. Esses fatores, de acordo com Pires (2003, p. 4) “ao mesmo tempo em que levam a banalização do corpo, nos colocam diante da necessidade de nos reapropriar dele e expressar nossa singularidade em relação aos demais”.

Esta ação, no entanto, causa reações diversas no convívio social, e, uma delas é a discriminação. Falas de sujeitos tatuados revelam que “é preciso escolher bem o lugar no corpo para tatuar, porque é difícil conseguir emprego”.

Neste texto, onde não se tem à pretensão de encontrar respostas definitivas, cabe levantarmos questionamentos sobre as fundamentações deste preconceito. Em outras palavras: por que um sujeito que exibe uma tatuagem é discriminado no mercado de trabalho? Sabe-se que a tatuagem é associada ao rock’n roll, às motocicletas, mas será que estes elementos são passíveis de discriminação? Seriam estas imagens, no momento atual, ainda vistas como imagens do mal? Estas perguntas deveriam, no mínimo, causar estranheza aos que discriminam os corpos tatuados. Mas, talvez quem discrimina não esteja disposto a olhar para estas coisas e, por isso não pode compreender.

Depreende-se daí que a dor sentida ao fazer uma tatuagem é superada facilmente, pois ela é momentânea, mas possíveis “dores” de cunho social poderão ser sentidas depois, e por períodos bem mais prolongados. Estabelece-se assim uma grande contradição: na busca de ser o que é, ou noutras palavras, na identificação de sua liberdade o sujeito se vê preso a outros condicionantes sociais.

### **Bela liberdade**

Chegando na parte conclusiva deste trabalho, ao apresentarmos nossas provocações sobre a tatuagem como uma prática para a liberdade, queremos mencionar algumas anotações sobre o texto de Fernando Alvarez-Uria, *La Cuestion del Sujeto*, prólogo de *Hermenêutica del Sujeto*, de Michel Foucault (1987).

Para o autor, o principal objetivo de tal publicação é contribuir “para todos os interessados em construir uma teoria histórica e social da subjetividade e em ‘reflexionar’ sobre as bases de uma nova ética em que a ação individual e o compromisso pessoal não estejam desvinculados dos interesses coletivos” (p. 7). Entende-se, no texto mencionado, que a preocupação com a liberdade leva Foucault a estudar as estruturas das relações de saber, que resultará numa ontologia de nós mesmos em relação com a verdade, através da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento.

Assim, a questão da liberdade traz as relações de saber e as relações de poder que “atravessam os corpos e gravam-se nas consciências”. A questão da liberdade está diretamente ligada ao que somos; ao que fazemos e a como nos percebemos; aos nossos comportamentos e sentimentos. O resultado disso seria uma ontologia de nós mesmos: ética.

Chega-se, então, a questão do compromisso intelectual. Alvarez-Uria, assim afirma:

Para Foucault, a razão de ser dos intelectuais se estriba em um tipo específico de agitação: modificação do próprio pensamento e na modificação do pensamento dos outros. O papel do intelectual não consiste em dizer aos demais o que fazer, conhecemos os efeitos das teorias dos últimos séculos, consiste em re-problematizar os hábitos (papel intelectual) e participar na formação de uma vontade política, este seu papel de cidadão (Apud FOUCAULT, 1987, p. 09).

Como provocadores que pretendemos ser com o levantamento das questões expostas anteriormente, pensamos estar sintonizados com a perspectiva foucaultiana. Porque acreditamos na necessidade de procurarmos modos de ver que possibilitem a produção de novas formas de relações sociais. Ou, para falarmos em consonância com Foucault, o eu precisa de novas tecnologias. Para Foucault, “as *tecnologias do eu* são aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”. (FOUCAULT, 1995, p. 48).

Não seriam estas técnicas as buscadas pelos sujeitos que marcam seus corpos com tatuagens? As práticas de modificação do corpo não podem ser vistas como registros de busca pela liberdade?

Acreditamos que, principalmente, educadores precisariam refletir sobre estas questões. Isto porque os *piercings*, as tatuagens e muitos outros elementos vistos por muitos como assustadores, tidos como imagens da violência, estão presentes no cotidiano da escola se não forem compreendidos só serão causa de mais violência.

Guimarães (2004, p.65) assim se expressa em relação às modalidades de violência:

As diferentes modulações de violência inscrevem-se num duplo movimento de destruição e construção. O elemento ‘construtivo’ aparece toda vez que se tenta, por meio da violência, manter a ordem estabelecida para fazer imperar os valores de uma sociedade. O elemento ‘destrutivo’ se faz presente em uma sociedade, cujas instituições estão desvinculadas de um enraizamento coletivo, ocasionando uma exacerbação da violência cotidiana que tenta se opor à ordem estabelecida, como nos arrombamentos, fúrias urbanas, quebra-quebras, tumultos. Em conexão com esses aspectos acrescento um terceiro, o da desconstrução das ordens tidas como naturais, definitivas e que se processa por meio das artes, da literatura, da educação, desconstruindo a imagem pronta e acabada da visão oficial, tornando possível o surgimento de outras visões, de outras verdades.

Para finalizar, como a autora acima citada aponta a arte como um dos caminhos para a desconstrução das ordens estabelecidas, ressaltamos uma afirmação de Foucault que para nós expressa uma necessidade de aproximação entre vida e arte: “O que me surpreende”, diz Foucault, “é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo apenas relacionado a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” (RABINOW e DREYFUS, 1995, p. 261). E acrescentamos: as modificações corporais não seriam a manifestação de transformar em arte a própria vida? Se assim fosse, talvez que pudéssemos tomar a tatuagem como a expressão de uma prática para a liberdade. Porém, não ousamos definir este enunciado como verdade. Apenas entendemos que o conhecimento oriundo de uma problematização poderá dar novos “contornos” a estas imagens.

## Referências

- ERIBON, D. Michel Foucault, 1926 - 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, M. Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós Ibérica, I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- \_\_\_\_\_. Hermeneutica del sujeto. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1987.
- GUIMARÃES, A. M. O imaginário da violência e a escola. In. TEIXEIRA, M. C. S. ; PIRES, B. F. O corpo como suporte da arte: *piercing*, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- PORTO, M. R. S (orgs.). Imaginário do medo e cultura da violência na escola. Niterói: Intertexto, 2004.
- RAMOS, C. M. A. Teorias da tatuagem: corpo tatuado: uma análise da loja Stoppa Tattoo da Pedra. Florianópolis: UDESC, 2001.
- RABINOW, P. ; DREYFUS, H. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Endereços dos autores:

Rua Alexandre de Gusmão, 723

Jardim Maria Luiza

Cascavel – PR.

85819-530

Fone: (45) 223-9751 / (45) 326-5760

E-mail: [lpcvga@hotmail.com](mailto:lpcvga@hotmail.com)

**Tecnologia de Apresentação: Datashow**

**GTT: 06 – Corpo e Cultura.**

## TEATRO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CENAS DE UM CASAMENTO FELIZ

Thiago Zanotti Pancieri  
Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo  
Graduando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto

Otávio Tavares  
Doutor – Universidade Federal do Espírito Santo

*Este trabalho busca retratar as possibilidades de tematizar os conteúdos da cultura corporal de movimento, como jogos, danças, pantomimas, esportes, lutas e outros, por meio das linguagens teatrais. Tais linguagens traduzem-se, dentro de um contexto didático-pedagógico concreto e sistematizado, por meio do método dramático, possibilitando aos alunos a vivência da realidade através de ações corporais, desenvolvendo sua percepção social, afetiva, cognitiva e biológica em relação a esta realidade, bem como sua consciência enquanto ser social e histórico.*

*This work looks to depict the thematic possibilities of cultural body movements such as games, dances, "pantomimes", sports, fighting, and others, through theatrical languages. Such languages, translated into a concrete and systemized pedagogical context through drama, allow students to experience reality through body actions, developing their social, emotional, cognitive and biological perception in relationship to this reality while being conscious of their social and historical role.*

*Esta ponencia busca retratar las posibilidades de tematizar los contenidos de la cultura corporal de movimiento, como juegos, danzas, pantomimas, deportes, luchas y otros, por medio de los lenguajes teatrales. Tales lenguajes se traducen, dentro de un contexto didáctico-pedagógico homogéneo y sistematizado, por medio del método dramático, posibilitando a los alumnos la vivencia de la realidad a través de acciones corporales, desarrollando su percepción social, afectiva, cognitiva, y biológica en relación a esta realidad, así como su conciencia mientras ser social y histórico.*

### **PRÓLOGO: Caminhos para a interface entre o Teatro Educacional e a Educação Física Escolar.**

Para propormos as interfaces entre o Teatro Educacional e a Educação Física Escolar, partimos do princípio do método dramático como recurso para o ensino de diferentes disciplinas do currículo escolar (COURTENY, 1990).

Outro mecanismo é acreditarmos que, diferente do saber teórico-conceitual transmitido pela escola, o saber transmitido pela Educação Física e a Educação Artística encerra um

duplo caráter. É um saber que se traduz num realizar corporal, assim como é um saber sobre esse realizar corporal (BRACHT, 2003).

Da mesma forma, ao destacarmos as características do método dramático que norteiam o processo de ensino-aprendizagem do Teatro Educacional, observamos que o mesmo se orienta por meio de um fazer dramático, assim como é um saber sobre esse realizar dramático ou corporal.

### **1º ATO: As linguagens teatrais na Educação Física Escolar.**

Em recente artigo para a Revista Nova Escola (mar. 2004), Araújo aponta-nos que todos os dias ao entrar na sala de aula, professores e alunos recorrem aos recursos da linguagem teatral como ferramenta pedagógica. Desta forma, não é acidental a existência de estudos dedicados a discutir como a linguagem teatral pode ser utilizada como recurso didático na Educação Física Escolar (SILVA, 2004<sup>1</sup>; LARA, 2003<sup>2</sup>; JUNQUEIRA et all, 2002<sup>3</sup>; SANTOS e ROMANO, 1998<sup>4</sup>; SANTOS e MELO JUNIOR, 1999<sup>5</sup>; COURTENY, 1990<sup>6</sup>; REVERBEL, 1988<sup>7</sup>; ADERNE, 1986<sup>8</sup>). Isto significa uma abordagem que compreende que “[...] não é nas festas de fim de ano que deve surgir uma atividade dramática, mas no dia-a-dia da sala de aula e com as demais disciplinas do currículo” (REVERBEL, 1988, p.30).

A atividade dramática encontra várias formas de abordagem na educação, no entanto todas se unem em um conceito geral, a ‘Educação Dramática’. Por outro lado, por sua estrutura diversificável, o teatro educacional integra-se às demais disciplinas do currículo, valorizando seus inúmeros recursos. Apesar desta flexibilidade, a utilização da linguagem teatral em diversas disciplinas do currículo escolar é mais do que um mero recurso didático, podendo ser definida de modo mais específico como um ‘método dramático’ (COURTENY, 1990). Assim, os conteúdos das diversas disciplinas do currículo escolar, denominados na perspectiva do método dramático, por ‘modelos de ações’, são experimentados através de ações corporais.

Podemos estabelecer quatro características do método dramático no processo educacional: [1] os conteúdos ou modelos de ação são trazidos para a prática, a partir da qual os alunos vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o próprio corpo; [2] o modelo de ação deve ser concretizado com material trazido pelos alunos, oriundo de seu cotidiano; [3] os conteúdos permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos modelos de ações; [4] a tematização dos conteúdos por meio do método dramático passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política (KOUDELA, 2002).

---

<sup>1</sup> SILVA, M.S. da., 2004.

<sup>2</sup> Para mais detalhes consultar “Conteúdos do movimento em expressão e ritmo” In: LARA, L.M., 2003.

<sup>3</sup> Maiores detalhes consultar JUNQUEIRA, L.H et al., 2002.

<sup>4</sup> Consultar SANTOS, P. dos e ROMANO, T., 1998.

<sup>5</sup> Consultar SANTOS, E. L. dos; MELO JÚNIOR, L. P., 1999.

<sup>6</sup> Maiores detalhes consultar Título “Formas de Abordagem Dramática na Educação” em COURTNEY, R., 1990.

<sup>7</sup> Para mais detalhes ver em REVERBEL, O., 1988, o título “Montagem Cênica”.

<sup>8</sup> Consultar ADERNE, L., 1986.

Conseqüentemente, o método dramático constitutivo de relações interindividuais e da articulação de uma linguagem artística, realiza funções didático-pedagógicas que são pressupostos para a consecução de objetivos mais amplos que a própria experiência estética, a consciência do homem como ser social e histórico. Deste modo, como afirma Lopes (1989, p.78), “a arte é uma forma de educação, um método de ensinamento de todas as matérias e não meramente um programa de estudos”.

Segundo Junqueira et al. (2002, s/p), a importância fundamental do teatro<sup>9</sup> nas aulas de educação física liga-se ao desenvolvimento da socialização e da criatividade dos alunos.

As especificidades do teatro podem estimular o aluno em diversos aspectos que o levam ao aprendizado, servindo como uma variação da forma de ensinar na Educação Física Escolar, pois os exemplos evidenciam que a aprendizagem de movimento na aula de educação física, como problema de ensino-aprendizagem, contém adaptação à forma esportivo-motora estereotipadas.

Uma questão pertinente, todavia, é a compreensão específica das interfaces do método dramático com as aulas de educação física. Uma das contribuições pioneiras dignas de nota pode ser encontrada nas Cartilhas do Serviço Nacional de Teatro (Ministério da Educação e Cultura). Lá encontramos subsídios para a aplicação do método dramático como recurso para diversas disciplinas, ainda que “como uma espécie de recurso auxiliar para o ensino de outras disciplinas” (ADERNE, 1986, p.15). Assim, as técnicas e os exercícios teatrais constituem um dos recursos mais poderosos de que o educador pode se valer para promover um harmonioso amadurecimento emocional e intelectual dos seus educandos (ADERNE, 1986, p.17).

Neste contexto, através da apresentação dos objetivos específicos do teatro na educação, este autor oferece possibilidades para a compreensão dos benefícios do método dramático nas aulas de educação física. O desenvolvimento da percepção de si em relação ao mundo; a compreensão das inter-relações entre o comportamento afetivo, social, cognitivo e biológico com as produções da natureza; a distinção entre o real e o imaginário; a exploração da capacidade de expressão corporal por meio de diferentes acontecimentos humanos e recursos do meio; a liberação e desenvolvimento dos movimentos corporais promovendo um melhor relacionamento e domínio do espaço físico, demonstram-nos que o método dramático pode ser um veículo de extraordinárias possibilidades pedagógicas a serem exploradas no contexto das aulas de Educação Física.

Também nos estudos de Reverbel (1988), encontramos uma referência para a utilização do método dramático em diferentes disciplinas do currículo – Música, Artes Plásticas, Estudos Sociais, Língua Nacional e Estrangeira, Educação Física, Literatura, Filosofia e Ciência.

Nas aulas de educação física, a autora aponta temas como: movimento e ritmo no folclore, marcha expressando sentimentos e sensações, quadros figurativos ou poses, interpretação de elementos da natureza a serem tematizados pelo método dramático com o objetivo de desenvolver a expressão corporal como linguagem.

---

<sup>9</sup> Nos estudos de Junqueira et al (2002), o termo teatro foi utilizado como sinônimo de método dramático.

No plano internacional Courtney (1990) cita o trabalho de Stone em 'The Store of a School' (1950) que engrenava todo trabalho de uma determinada escola primária com o método dramático. O movimento expressivo tornava-se dança; o movimento produzindo expressão vocal levava ao teatro; o movimento de força e habilidade levava à educação física, e movimento em relação a objetos e coisas gerava as bases de arte e ofícios. Outro exemplo, ilustrado pelo mesmo autor, ocorreu em diversas escolas norte-americanas. Experiências interessantes relacionaram a Educação Física, Movimento e Teatro baseados na análise de movimento de Laban. Assim, muitos professores de Educação Física passaram a utilizar o método dramático como parte de seus programas.

No Brasil, já é possível encontrar um conjunto de contribuições à esta temática a partir de uma reflexão própria da educação física, ainda que com graus de desenvolvimento relativamente diferentes. Na verdade, a interface entre uma visão pedagógica da educação física e um método dramático já havia sido enunciada pelos movimentos renovadores da educação física desde o início da década de 1990. Neste contexto, vale observar a utilização do método dramático como recurso didático para o ensino-aprendizagem dos temas da cultura corporal como proposto pelo Coletivo de Autores(1992, p.74), por exemplo: “o significado do arremessar pode ser abordado, ludicamente, na forma de dramatização de uma atividade dos índios primitivos que lançam dardos para caçar animais”.

Para Santos e Romano (1998), as atividades na Educação Física, desenvolvidas por meio do método dramático, direcionadas à expressão de forma geral, auxiliam os alunos na descoberta de seu potencial natural e seus limites corporais. As atividades na Educação Física, desenvolvidas por meio do método dramático, estão orientadas visando à expressão corporal como linguagem.

Santos e Melo Junior (1999) apresentam proposições para o ensino dos conteúdos específicos da Educação Física associados ao método dramático. Os conteúdos metodológicos orientam-se pela proposição crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), proporcionando aos alunos refletirem as questões sociais por meio da expressão corporal.

Através do método dramático nas aulas de Educação Física

[...] os alunos desenvolveram um conhecimento sistematizado sobre o teatro, descobriram a relação existente com a Educação Física junto ao tema “Ecologia e meio ambiente” e apresentaram críticas sobre as questões sociais em que vivem, seus problemas e o que é possível fazer para dar um salto qualitativo no que diz respeito a produção do conhecimento fazendo com que todos tenham consciência da realidade atual e articulem-se para agir (SANTOS e MELO JUNIOR, 1999, p.1501).

Junqueira et al (2002) propõem diferentes tipos de linguagens teatrais<sup>10</sup> para serem exploradas nas aulas de Educação Física. Tais atividades ajudam a desenvolver aspectos educacionais relacionados a comunicação e expressão sensório-motora, significando para a

---

<sup>10</sup> Algumas destas atividades propostas são a pantomima, o teatro de máscaras, o teatro de sombras e o teatro de fantoches.

criança um jogo e para o professor um método didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

De modo similar Lara (2003) dá continuidade e aprofundamento ao núcleo temático “Movimento em Expressão e Ritmo” traçado por Oliveira (apud Lara, 2003) para o planejamento em Educação Física Escolar. Neste núcleo temático, a dança, as cantigas de roda, os brinquedos cantados, a ginástica e a expressão corporal são sistematizadas através de linguagens teatrais como imitações, mímicas, representações de sensações, sentimentos, personagens do cotidiano e personagens históricos, evidenciando a utilização do método dramático como recurso didático para tematização dos conteúdos nas aulas de educação física.

Com o relato de experiência de Silva (2004), observamos que o método dramático é utilizado para tematizar os diversos conteúdos desenvolvidos no planejamento anual da Educação Física. Tais conteúdos estão orientados pela abordagem crítico-superadora e preocupam-se em desenvolver a capacidade crítico-reflexiva do aluno em relação a sua realidade social.

### **CLÍMAX: Planejamento em Educação Física utilizando como recurso didático o método dramático.**

Como apontamos, utilizando o método dramático como recurso didático, os conteúdos de determinada disciplina são experimentados através de ações corporais, e são denominados de modelos de ação (KOUDELA, 2002) .

A partir da análise dos estudos que propõe a utilização do método dramático como recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, podemos traçar diretrizes que refletem um plano de curso que tem como parâmetro a utilização do referido método.

Primeiramente, o método dramático é identificado como metodologia de ensino, associando-se a todas as disciplinas do currículo escolar (KOUDELA, 2002; COURTNEY, 1990; REVERBEL, 1988; ADERNE, 1986). Desta forma, para a tematização da cultura corporal na Educação Física Escolar, podemos diagnosticar, nos estudos analisados, como está orientado os temas da cultura corporal de movimento, quando estes são tratados por meio do método dramático.

Observamos que os conteúdos tratados por meio do método dramático são vivenciados pelos alunos através de ações corporais (KOUDELA, 2002). Neste contexto, relacionamos algumas dessas atividades ou ações corporais que podem fazer parte de um planejamento em educação física, utilizando como recurso didático o método dramático (LARA, 2003; JUNQUEIRA et al, 2002; COURTNEY, 1990; REVERBEL, 1988; SANTOS E MELO JUNIOR, 1999; SANTOS e ROMANO, 1998; LARA, 2003).

Os temas da cultura corporal de movimento podem ser tratados em um planejamento de Educação Física, utilizando como recurso didático o método dramático, através de diversificadas atividades ou ações corporais. Com o auxílio de diferentes tipos de linguagens teatrais, como por exemplo, o teatro de máscaras, o teatro de sombras, o teatro de fantoches, a pantomima, a mímica, pode-se trabalhar temas da cultura corporal como os



jogos, as danças, os esportes, as lutas, nas aulas de Educação Física, contribuindo para uma forma de aprendizado que se diferencie das formas vinculadas às ações esportivo-motoras estereotipadas (JUNQUEIRA et al, 2002).

Outro mecanismo é tematizar os conteúdos da Educação Física, como por exemplo, as danças e os jogos, tratando-os por meio do método dramático, através de atividades ou ações corporais de movimento e ritmo (LARA, 2003; COLETIVO DE AUTORES, 1992; COURTNEY, 1990; REVERBEL, 1988).

Identificamos, também, que a cultura corporal de movimento pode ser tematizada em questões que refletem a realidade de determinada escola ou sociedade por meio de ações corporais, utilizando como recurso didático o método dramático. Como no exemplo de Santos e Melo Junior (1999), o tema Ecologia e meio ambiente foi tratado através de ações corporais, identificadas pelos autores como teatro, possibilitando a reflexão crítica dos alunos frente às questões ambientais que assolavam a realidade da escola e da sociedade de um modo geral.

Ressaltamos, ainda, que dentro de um plano de curso, ou um plano de aula específico, o método dramático pode ser utilizado como mecanismo de avaliação, recolhendo a resposta dos alunos frente aos conteúdos trabalhados. Como exemplo, observamos em Silva (2004) que ao final do bimestre escolar, é utilizado os mecanismos da linguagem teatral, como pantomimas ou encenações, como forma de avaliação. Nesta forma de avaliação, os alunos expressam através de ações corporais, os conteúdos desenvolvidos durante o bimestre.

As finalidades ou objetivos de tematizar os temas da cultura corporal de movimento, vinculada aos mecanismos do método dramático, refletem dois princípios básicos. O desenvolvimento da percepção social, afetiva, cognitiva e biológica de si em relação à realidade, bem como a consciência do homem como ser social e histórico (ADERNE, 1986).

A crescente especialização de nossa sociedade científica tende a não se concentrar nas qualidades essencialmente humanas. Tanto em nossa educação quanto em nosso lazer precisamos cultivar o “homem total” e nos concentrarmos nas habilidades criativas dos seres humanos. A imaginação dramática deve ser ajudada e assistida por todos os métodos modernos de educação (COURTNEY, 1990, p.97).

A Educação Dramática auxilia o crescimento da imaginação dramática, pois considera a parte mais vital do desenvolvimento humano. A imaginação dramática

[...] estimula a criança a se expressar em um contexto e linguagem espontâneos, personificação e identificação; desse modo, ela pode tanto aprender quanto desenvolver-se – pode relacionar-se como seu meio e perceber a relação entre as idéias. A criança passa a desenvolver as habilidades humanas para pensar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade”. Nada tem realidade para o ser humano a menos que ele o realize completamente – viva-o na imaginação – atue (COURTNEY, 1990, p.101).

### **DESFECHO: Por que a linguagem teatral na Educação Física?**

Teriam as aulas de Educação Física um recurso mais apropriado que a linguagem teatral, que permite aos alunos uma sensibilização e conscientização individual de posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas, assim como os possibilita exprimir, comunicar, criar, compartilhar, refletir e interagir com a sociedade em que vivem?

A espontaneidade de que trata o método dramático, transformando os modelos de ações ou conteúdos, em ações corporais, através de pantomima, mímicas, encenações, danças, jogos, etc., possibilitam esta sensibilização e conscientização transformadoras.

Desta forma, a finalidade de tematizar a cultura corporal, utilizando como recurso didático o método dramático, está na capacidade do aluno representar sensações e sentimentos em relação a fatos sociais, principalmente aqueles que fazem parte de seu cotidiano, e perceberem os porquês de tais acontecimentos. É trazer para o mundo sensitivo de cada aluno o mundo social que os cerca, o mundo da escola, da família, do meio ambiente, e da sociedade de um modo geral. Refletindo sobre os problemas e buscando ações dialéticas para transformá-los, criticá-los, aceitá-los, ou repudiá-los.

### **DISTANTE DO ATO FINAL: Cenas de um casamento feliz<sup>11</sup>.**

O método dramático possibilita, como recurso das diferentes disciplinas do currículo escolar, tematizar os conteúdos por meio de ações corporais. Seguindo tal pressupostos, identificamos uma gama de possibilidades de refletir a cultura corporal como conteúdo sócio-histórico a ser transmitido e refletido nos planejamentos de Educação Física, já que esta é uma prática pedagógica que se traduz por meio de um realizar corporal. Esta gama de possibilidades não se encerra aqui. Aqui não é o ato final. É preciso que cada professor, dentro de cada realidade, faça com que os alunos reflitam através de um realizar corporal, as questões sociais que circundam a sociedade de um modo geral.

A Educação Física e o Teatro Educacional demonstram as cenas de um casamento feliz, pois não importando o *palco* – uma quadra na aula de Educação Física, uma sala de aula na aula de Ciências, Português ou Matemática, um atelier na aula de Educação Artística - no qual será apresentado a *cena* – a cultura corporal de movimento, uma pintura, um fenômeno da natureza, uma história infantil, as operações da matemática - e o *ato* – o método dramático como recurso didático - acreditamos que toda forma de educação que privilegie a criticidade, a historicidade e a reflexão crítica em relação as questões sociais, paralelo a construção da expressividade subjetiva, torna-se valiosa. Afinal, toda e qualquer forma de educação não deve resumir-se apenas ao científico, ao físico ou ao artístico.

---

<sup>11</sup> Fazemos aqui uma alusão ao livro “Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz” (BRACHT, 2003), na qual o autor refere-se a Educação Física como prática pedagógica que tematiza sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, e ainda, a referência que Bracht (2003) faz a ambigüidade do saber transmitido pela Educação Física e a Educação Artística na escola, traduzidos num realizar corporal e sobre um realizar corporal.

## REFERÊNCIAS

- ADERNE, L. **Teatro na educação: subsídios para seu estudo**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Serviço Nacional de Teatro. Rio de Janeiro, 1986.
- ARAUJO, P. O teatro ensina a viver. **Nova Escola**, São Paulo, n.170, p.38-39, mar.2004.
- ARAUJO, H.C. de. **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro: Editex, 1974.
- BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**. Cenas de um casamento (in) feliz. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- COELHO, P. **O teatro na educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento, as bases intelectuais do teatro na educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.
- JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul/dez. 1998. Disponível em: [www.boletimef.org](http://www.boletimef.org). Acessado em: 20 de julho de 2004.
- JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- JUNQUEIRA, L.H et al. O teatro na escola: uma proposta multidisciplinar no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Disponível em <http://www.efdesportes.com>, **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 8 – n.50. Julho de 2002. Acesso em: 15 de janeiro de 2004.
- KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LARA, L.M. O movimento expressivo em ritmo: encaminhamentos estruturais e metodológicos para a educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIII., 2003, Caxambu, MG. 25 anos de História: O percurso do CBCE na Educação Física Brasileira. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2003.
- LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- REVERBEL, O. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.
- SANTOS, P. dos; ROMANO, T. Teatro x educação física; uma proposta complementar educacional para o professor de educação física. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 1, p. 87-88, 1998.
- SANTOS, E. L. dos; MELO JÚNIOR, L. P. A expressão corporal e o meio ambiente: relato de uma experiência da oficina de mímica da kidlink-house. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 1501, set. 1999.
- SILVA, M. S. da. **Educação Física Escolar: um percurso para a concretização de uma proposta numa perspectiva crítica**. Comunicação oral proferida no GTT Escola do II Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do Espírito Santo/ UFES, Vitória, 10 de junho de 2004.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

GTT: Corpo e Cultura.

Forma de apresentação: Comunicação Oral.

Endereço: Rua: Pandiá Calógeras, 107 A, Barra. Ouro Preto – M.G. Cep: 35.400-000

Telefone: (31) 3559-1649

E-mail: [thiagozapa@yahoo.com.br](mailto:thiagozapa@yahoo.com.br).

Tecnologia de Apresentação: datashow.

## **PARADIGMA EMPÍRICO – ANALÍTICO: A REALIDADE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS (CEFD) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)**

Mara Cristina Schneider – Acadêmica do Curso de Educação Física do CEFD/UFSM  
Vilmar José Both – Acadêmico do Curso de Educação Física do CEFD/UFSM  
Maristela da Silva Souza – Prof<sup>a</sup>. Adjunto do CEFD/UFSM

### *Resumo*

*Este trabalho analisa a realidade da produção do conhecimento no CEFD/UFSM através de uma abordagem dialética onde utilizaremos as categorias de totalidade, abstrato e concreto, causa e efeito, lógico e histórico e relação sujeito - objeto, com o objetivo de compreender as causas que levam o paradigma empírico – analítico a predominar no CEFD/UFSM. Utilizaremos as Monografias de Especialização elaboradas no período 2001 – 2004 como fontes de análise. Acreditamos que os resultados deste estudo poderão contribuir para a reelaboração do Programa de Pós-Graduação nos âmbitos de Mestrado e Doutorado que neste momento encontram-se descredenciados da CAPES .*

### *Abstract*

*This paper analyses the reality of the production of knowledge on the CEFD/UFSM by a dialectic approach, where we will use the categories of totality, abstract and concrete, cause and effect, logical and historical and subject-object relationship, with the purpose to understand the reasons that make the predominance of the empirical-analytic paradigm on the CEFD/UFSM. We will use the Specialization Monographs did in the 2001 – 2004 period as sources of analysis. We believe that the results of this study will contribute to the reformation of the Master of Science and Doctorate which are, in this moment, out of CAPES.*

### *Resumen*

*Este trabajo analiza la realidad de la producción del conocimiento en CEFD/UFSM, através del abordaje dialéctica donde utilizaremos las categorías de la totalidad, abstracto y concreto, causa y efecto, lógico y histórico y relación sujeto-objeto, con objetivo de comprender las causas de el paradigma empírico-analítico predominar en el CEFD/UFSM. Utilizaremos las monografías de especialización elaboradas en el período 2001-2004 como fuentes de análisis. Creemos que los resultados de este estudio van a contribuir para la reelaboración del programa de Pos graduación en los ámbitos de master y doctorado que en este momento no es reconocido por el CAPES .*

## **1. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS**

Inseridos desde março de 2001 no curso de graduação do CEFD – UFSM e preocupados com o predomínio do paradigma empírico-analítico nas Monografias do Curso de Especialização - preocupação esta que teve sua origem na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação Física - vimo-nos comprometidos com a análise dos motivos desta hegemonia metodológica.

Contudo, precisamos esclarecer esta preocupação, pois a mesma apenas surgiu porque nós, autores deste trabalho, já vínhamos trabalhando com uma metodologia diferenciada

(Materialismo Histórico e Dialético) dentro do Projeto Criança Cidadã (PCC), estruturado e desenvolvido com o apoio do CEFD – UFSM. Este Projeto constituía-se de um coletivo de estudantes de vários cursos, que acreditam na possibilidade de transformações sociais por meio da apropriação de conhecimentos produzidos historicamente através da práxis social. Os trabalhos desenvolvidos no PCC desenvolvem-se, hoje, na LEEDEFE – Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar do CEFD – UFSM.

Através desse referencial, compreendemos que a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada do sistema político e econômico de um determinado período histórico (Silva, 1990). Partimos, portanto, da necessidade de compreender as relações desse paradigma com a totalidade contextual onde o CEFD – UFSM se insere.

Como subsídio para constatar o predomínio do paradigma empírico-analítico, analisaremos a Dissertação de Mestrado de Silva (1990), onde poderemos observar alguns estudos epistemológicos em relação à pesquisa desenvolvida na área da educação física brasileira. Entre estes estudos encontramos:

- Pesquisa em educação física (Faria Jr., 1970);
- Avaliação e perspectivas – 1982 (Dal Molin Kiss e colaboradores, 1983);
- Quem é quem na pesquisa em educação física e desportos (Comissão de Pesquisa em Educação Física e Desportos, 1983);
- Resumos de pesquisa em educação física e desportos (COPED, 1983);
- A pós-graduação em educação física no Brasil (Dutra, 1985);
- Teses brasileiras em educação física (Cantarino, 1986);
- Produção científica brasileira em educação física (Faria Jr., 1986); entre outros.

Também poderemos citar o próprio trabalho de Silva (Mestrados em educação física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas, 1990) como um trabalho epistemológico.

Acreditamos que os resultados deste estudo poderão contribuir para a reelaboração do Programa de Pós-Graduação nos âmbitos de Mestrado e Doutorado que neste momento encontram-se descredenciados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Desta forma buscamos responder à seguinte questão: quais são as causas que levam o paradigma empírico-analítico a predominar nas Monografias do Curso de Especialização do CEFD – UFSM, no período de 2001 a 2004? Temos como objetivo compreender, através de uma perspectiva histórico-dialética, os motivos que levam o paradigma empírico-analítico a predominar nessas Monografias. Também buscamos identificar as concepções de sujeito, realidade, ciência, história, educação física e movimento humano expressas nessas Monografias e, analisar suas implicações epistemológicas a partir das abordagens metodológicas presentes.

## **2. O REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO**

O que segue tem o objetivo de demonstrar o caminho teórico – metodológico que iremos seguir no desenvolvimento de nossa pesquisa. Partiremos de uma breve análise da época em que viveu August Comte (1798-1857), com o objetivo de compreender a gênese e o desenvolvimento histórico do positivismo, especialmente no Brasil. Para tal intento buscaremos subsídios em Andery (1999, p. 373 – 393). Segundo Andery *et al.*, os “temas positivistas” de Comte chegaram a influenciar a política e a sociedade de vários países, inclusive do Brasil. Podemos perceber que esta influência permanece até os dias atuais, de forma global, através do capital, em todos os setores da sociedade brasileira, e no âmbito acadêmico, observamos sua forte presença na produção das pesquisas científicas.

O método científico positivista busca formular teorias com valor universal, ou seja, como leis gerais que se aplicam a todos os contextos sociais, culturais e históricos, sem levar em consideração suas características particulares.

Segundo a afirmação de Kosik (1976, p.45), “a generalização é conexão interna dos fatos e (...) o próprio fato é reflexo de um determinado contexto”. Definida a produção do conhecimento do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria como fato, observamos que ela ontologicamente expressa a realidade na qual está inserida, ou seja, ela “traz em si o elemento da generalização e cada generalização é generalização de fatos” (p.45). Essa “relação dialética de compenetração” (p.45) mostramos a inter-relação dinâmica dos fenômenos da realidade entre si (partes) e com o todo (totalidade concreta). Desse modo, faz-se necessário analisar o contexto social, histórico, cultural e político no qual se desenvolveu a produção científica em questão, para só então podermos compreender na essência os motivos pelos quais o paradigma empírico-analítico surge como predominante nesse contexto.

Outro pressuposto teórico que iremos aprofundar consiste no Materialismo Histórico e Dialético, já que para Marx *apud* Andery (1999), compreender e conhecer os fenômenos enquanto síntese, ou seja, como totalidade, é uma tarefa difícil porque há uma distinção entre as coisas tal como aparecem e tal como são na realidade, entre a forma de manifestação das coisas e a sua real constituição ou uma diferença entre aparência e essência. Marx afirma que “... toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 395). Desse modo, a produção de conhecimento deve desvendar determinações, que não podem ser observadas de modo transparente no fenômeno. O sujeito do conhecimento tem, portanto, a tarefa de descobrir essas determinações, descoberta essa que se dará a partir da análise do fenômeno concreto (entendido este como ponto de partida), o qual será reconstruído no pensamento, isto é, reconstruído como fenômeno concreto abstrato (concreto pensado). Nesse sentido, Marx afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 412). Assim, em relação a este estudo, o ponto de partida será a análise das Monografias do Curso de Especialização do CEFD – UFSM, no período de 2001 a 2004. A partir deste momento podemos analisar as causas do predomínio do paradigma empírico-analítico no CEFD – UFSM, enquanto um fato situado dentro de um contexto mais amplo.

Partindo deste referencial poderemos compreender sistematicamente as diversas conexões existentes entre os fenômenos e o todo, os quais explicitam-se mutuamente, e onde poderemos dar um salto quanto à possibilidade de transformações no contexto analisado e em sua relação com o fenômeno do predomínio do paradigma empírico-analítico no CEFD – UFSM. A partir da dialética materialista, contemplamos algumas categorias indispensáveis à análise das Monografias de Especialização elaboradas no CEFD – UFSM.

Essas categorias são “graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais, e também, formas do pensamento que expressam termos mais gerais permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexo do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência.” (Cheptulin *apud* Silva, 1990, p. 104). Portanto, as categorias, por serem objetivas, unem sujeito e natureza da forma que existem na realidade.

Kopnin *apud* Silva (1990) assinala que as categorias têm importância metodológica, pois servem como um método de movimento para a obtenção de resultados ainda desconhecidos. Todas elas vinculam-se à relação do ser com o pensamento e também revelam o conteúdo real do objeto. As categorias são históricas, ou seja, elas estão ligadas

“ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado” (p.104).

As categorias que serão utilizadas para análise das Monografias são: totalidade, abstrato e concreto, causa e efeito, lógico e histórico e relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento. Além dessas categorias utilizaremos os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Ficha de registro das características das Monografias de Especialização do CEFD – UFSM;
- Coleta de informações através de consulta a materiais que se referem à construção e desenvolvimento do curso de Especialização do CEFD – UFSM;
- Análise de estudos sobre o desenvolvimento histórico da pós-graduação no Brasil e;
- Entrevista semi-estruturada com os professores do CEFD – UFSM.

A técnica utilizada neste estudo será a documentário – bibliográfico, sob a abordagem dialética.

As análises das Monografias serão desenvolvidas a partir das abordagens metodológicas utilizadas nas mesmas, e a especificação delas será realizada segundo a classificação proposta por Gamboa (1987): Empírico-Analítica, Fenomenológica-Hermenêutica e Crítico-Dialética.

Para expor os resultados da análise, agruparemos os dados referentes a cada pesquisa num processo de sínteses parciais. Para isso, utilizaremos como base a ficha de registro de informações adotada por Silva (1990), com algumas adaptações, visto que ela nos parece satisfatória.

Silva (1990), ressalta que “para analisar as implicações epistemológicas das pesquisas a partir de suas abordagens metodológicas” (p.144), necessita-se visualizá-las como uma “totalidade lógica que contém componentes articulados” (p.144). Estes se referem aos níveis “técnico, metodológico, teórico e epistemológico” (p.144). Os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos (implícitos na estrutura lógica das Monografias de forma geral) serão articulados a partir do nível epistemológico. Para isso, consideramos que o processo de conhecer manifesta uma “estrutura de pensamento interna” (p.145), com “conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, que implicam em maneiras de agir” (p.145) e de não agir. Isto significa que no percurso de qualquer produção científica existem problemas pertinentes a esses quatro níveis.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desta pesquisa acreditamos estar contribuindo para o campo da produção do conhecimento da Educação Física e especificamente, no âmbito da produção do conhecimento do CEFD – UFSM, já que, no atual momento, este Centro encontra-se repensando as suas ações teórico-metodológicas no sentido de reativar o Programa de Pós-Graduação a nível de mestrado e doutorado. Acreditamos também, estarmos instrumentalizando- nos para a atividade da pesquisa através de um paradigma científico que tem o objetivo de apropriar-se da totalidade dos fenômenos.

### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERY, M. A., MICHELETTO, N. *et al.* **Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica.** 10.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001, cap. 21, p. 373–393.

GAMBOA, S.S. Epistemologia da Pesquisa em Educação: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.44-45.

SILVA, R. V. de S. e. Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas Pesquisas. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria: UFSM, 1990.



**Destina-se ao GTT 3 – Epistemologia**  
**Apresentação em forma de comunicação oral**

**A CIÊNCIA DO CORPO: O LOGRO DA INDÚSTRIA CULTURAL ATRAVÉS  
DAS REVISTAS ISTOÉ E VEJA**

**THE SCIENCE OF THE BODY: THE FRAUD OF THE CULTURAL INDUSTRY  
THROUGH THE ISTOÉ AND VEJA MAGAZINES**

**LA CIENCIA DEL CUERPO: EL FRAUDE DE LA INDUSTRIA CULTURAL  
ATRAVÉS DE LAS REVISTAS ISTOÉ Y VEJA**

**Marcelo Moraes e Silva – UFPR**  
**Nicole Roessle Guaita – UFPR**  
**Gerson Roessle Guaita - UFPR**

**Resumo:** *O presente trabalho busca analisar o uso do rótulo da ciência pela Indústria Cultural com a finalidade de lograr seus consumidores a fim de conformá-los e reificá-los perante a barbárie da sociedade em que vivemos, oferecendo a eles apenas uma semiformação. Para alcançar tal intento a investigação parte da análise de algumas reportagens de capa veiculadas pelas revistas Veja e Istoé no período de 2001 a 2004, que trazem como temática o corpo, através das discussões sobre beleza, saúde e sexo.*

**Abstract:** *The present work aims to analyze the use of the “science label” by the Cultural Industry. With the purpose of achieving its consumers, conforms them with the barbarism of the current society, just offering them fake information. To reach this goal, the investigation examines some cover reports published by Veja and Istoé Magazines, from 2001 to 2004, that have the human body as a theme and discuss beauty, health and sex.*

**Resumen:** *El presente trabajo busca analizar el uso del “título de ciencia” por la Industria Cultural, con el propósito de lograr sus consumidores, conformándolos ante el barbarismo de la sociedad actual, mientras ofreciéndoles simplemente una semi-formación. Para alcanzar esta meta, la investigación examina algunos informes de capa publicados por las Revistas Veja y Istoé, de 2001 a 2004, que tienen como tema el cuerpo humano y discuten belleza, salud y sexo.*

“A Indústria Cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer”, já diziam Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.130), na década de 40. Contudo, essa afirmação não parece perder sua centralidade, principalmente se pensar o corpo como objeto central de suas promessas.

Ao consumidor é prometida a satisfação de todas suas “falsas necessidades<sup>1</sup>” que curiosamente são criadas e difundidas por esse mesmo mecanismo político de dominação,

---

<sup>1</sup> Este termo é retirado do pensamento do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, no livro intitulado “Ideologia da Sociedade Industrial: O homem unidimensional”, obra na qual o autor aponta que falsas necessidades são: “... aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as

que garante em troca de uma devota audiência a tão sonhada felicidade. É aqui que se encontra o logro da Indústria Cultural, pois essa felicidade não passa de uma ilusão, de uma pseudofelicidade, ou seja, uma felicidade nunca alcançada..

Podemos afirmar este fato na continuação do pensamento dos autores citados acima: “maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 130-131).

Ricardo Melani (2002, p. 48), também faz referência a esse engodo ao analisar “o corpo como objeto de consumo”:

A mercadoria corpo obedece à lógica do sistema. O corpo é sempre entendido como uma função cuja incógnita é preenchida pelas necessidades da sociedade do consumo. Não se trata de um corpo real, mas de modelos aos quais a realidade corporal deve se ajustar. Este ajuste nunca é perfeito, pois sempre haverá distinção entre o corpo ideal e o corpo real. Por um lado, tal diferença alimenta a necessidade de aproximação, movendo o indivíduo ao consumo de bens que prometem tornar o corpo ideal e o real próximos a ponto de parecerem uma coisa só; por outro, a pseudo-satisfação – a satisfação nunca alcançada – gera angústia. A angústia, por sua vez, realimenta a necessidade de consumo.

Ao prosseguir sua análise o autor denomina esse processo de “indústria da angústia”. Desta forma, apesar de Ricardo Melani não trabalhar diretamente com o conceito da Indústria Cultural, visualizamos que a angústia levantada por ele trata-se na verdade de mais uma característica desse mecanismo de dominação política. Contudo, gostaríamos de fazer mais uma pequena observação. Assim como a Indústria Cultural “fabrica” e “satisfaz” as “falsas necessidades” criadas por ela, também é esse sistema que contribui para a fragilização do ego, gerando a angústia, e depois oferecendo produtos a fim de saná-la, tudo com o objetivo de manter o *status quo* da sociedade capitalista. Visto que as mercadorias expostas em suas vitrines são apenas produtos semiculturais que proporcionam ao indivíduo uma formação danificada.

Nessa mesma linha de pensamento, Antônio Álvaro Soares Zuin (1998, p.118), levanta os seguintes argumentos: “Os indivíduos, tanto cognitiva quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação cultural que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes ao invés do discernimento e do inconformismo”. E o autor ainda compara o homem com uma caixa de ressonância que ecoa os comportamentos e valores que promanam dos produtos semiculturais.

Theodor W. Adorno (1993, p. 103), um dos principais referenciais utilizados por Antônio Álvaro Soares Zuin, também trabalha com estas questões no livro denominado a “Minima Moralia”, no aforismo 76, intitulado “Jantar de Galã”, o autor argumenta que: “O fervor fascinado com que se consomem os processos mais recentes não conduz apenas a uma indiferença ao que é fornecido, mas favorece todo um refugio estacionário e uma idiotice calculada”.

---

necessidades que perturbam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser assaz agradável ao indivíduo, mas a felicidade deste não é uma condição que tem de ser mantida e protegida caso sirva para coibir o desenvolvimento da aptidão (dele e de outros) para reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura. Então, o resultado é euforia na infelicidade. A maioria das necessidades comuns descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertencem a essa categoria de falsas necessidades”. (MARCUSE 1982, p. 26).

Acrescentamos a toda essa discussão levantada sobre o logro da Indústria Cultural, que culmina com a formação de subjetividades reificadas e atrofiadas, o uso do discurso científico enquanto mecanismo de sua legitimação e propagação.

Portanto, este estudo busca analisar o discurso utilizado por esse sistema político de dominação através de algumas manchetes estampadas nas capas das revistas *Veja* e *Istoé*, no período de 2001 a 2004. A escolha dessas revistas aconteceu devido ao grande número de reportagens que trazem em suas capas o rótulo da ciência a fim de comercializar seus produtos semiculturais, principalmente o relacionado à beleza, a saúde e ao sexo, ou seja, questões que estão diretamente relacionadas ao corpo e seus estereótipos. Estes por sua vez, como aponta Luiz Hemernegildo Fabiano (1998, p. 161-162), “interpõem-se de tal maneira em meio às expressões humanas massificadas que dão a elas a compreensão dos sentimentos que foram manipulados com fins ideológicos”. Além de que as revistas em questão são consideradas pelo público em geral como sendo “sérias” e “cultas”.

Ao investigarmos as revistas, através de seus *sites* na Internet, foi detectado que estas trazem temáticas relacionadas ao corpo desde do ano de 1974. Dessa forma, se entende que outrora a Indústria Cultural, como afirmam Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.115), estava dependente dos setores mais poderosos da indústria, tais como aço, petróleo, eletricidade e química, hoje ela se apresenta subordinada as indústrias da saúde, da beleza e do sexo. Estes fatores levantados mostram como ocorreu uma mudança na forma de ser do capitalismo contemporâneo. Entretanto, isso não significa que as questões básicas deste modelo de produção tenham sido alteradas.

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.113), ao iniciarem a discussão acerca da Indústria Cultural descrevem a falsa hipótese de caos cultural que seria resultante do enfraquecimento de instituições seculares de controle e disciplinarização dos corpos:

Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural. Ora, essa opinião encontra a cada dia um novo desmentido.

Contudo, com o surgimento das novas tecnologias de produção, culminado com a Indústria Cultural, a forma de controle exercida anteriormente por determinadas instituições, como a igreja, a escola, a família e o exército não deixaram de existir, apenas foram transferidas para esse moderno mecanismo de dominação política. Ou como aponta Antônio Álvaro Soares Zuin (1995, p. 154), esse caos não é visível em virtude da flexibilidade do sistema capitalista de produção em absorver quaisquer valores e comportamentos que o contrariassem.

Nesse sentido, observamos em algumas capas das revistas pesquisadas a apelação para a ciência como forma de reafirmação de seus valores. Já que esta forma de conhecimento, ou de ocultação deste, vem como uma resposta mais simples para se compreender a vida. Porém, devido ao processo da razão instrumental este conhecimento científico transformou-se em mercadorias semiculturais que vêm a fornecer ilusões e fantasias aos indivíduos. Desta forma, fica mais fácil para os sujeitos aceitarem os jargões científicos, devido ao *status* que esse conceito adquiriu na sociedade, do que refletir sobre determinadas temáticas causando um processo, como define Luiz Hemernegildo Fabiano (1998, p.160), de massificação cultural que “cumpra assim um papel de não elevar a consciência da massa, mas, ao contrário das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimenta a própria estrutura dominante”.

Alex Branco Fraga (2001, p. 62), baseado principalmente no referencial de Michel Foucault, também analisa esse endeusamento do discurso científico: “Ironicamente, quanto mais a ciência avança, mais ela se apresenta como uma entidade “divina”, infalível na pretensão de gravar não só nos corpos, mas principalmente nas almas seus pressupostos científicos”.

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), argumentam que estas questões ocorrem pelo fato da ciência moderna renunciar o sentido em prol do conceito, a causa pela regra e pela probabilidade. Aonde aquilo que não se reduz a números não passa de uma ilusão. Devido a estas questões os próprios autores indicam que a ciência (leia-se esclarecimento) torna-se um mito, que na verdade veio inicialmente combater, e que tinha como objetivo de tirar os homens das “trevas”.

Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. No cálculo científico dos acontecimentos anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos, dos acontecimentos. O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina. Todo ritual inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia. (...) O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em si torna para-ele. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.23-24 – grifos nossos).

Feitas essas considerações tentaremos agora relacionar a discussão realizada com algumas manchetes retiradas das capas das revistas citadas.

Entretanto, para tudo existe uma explicação “científica”, constantemente nos programas de TV, informes publicitários e revistas há um “especialista” afirmando ou reafirmando os benefícios desde da prática de atividade física até o simples ato de beber uma taça de vinho, fora os novos tratamentos “cientificamente comprovados” para combater o estresse e o mau humor ou ainda acabar com as rugas e “gordurinhas” sempre indesejadas. É interessante salientarmos que todos esses produtos têm como função principal trazer a dita pseudofelicidade à vida dos indivíduos, pois:

A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provêm de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência.(ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Desta forma estes especialistas, que também não deixam de ser vítimas da Indústria Cultural e de todo o sistema que eles servem, recomendam e indicam, pois afinal: “*Nossos especialistas tem fama internacional*”, manchete referindo-se aos grandes cirurgiões plásticos brasileiros (ISTOÉ 19/03/2003 – grifos nossos).

Seja para vender um corpo:

*“A ciência da Boa Forma: depois de anos de estudo sobre o efeito da ginástica, os especialistas ensinam como melhorar seu corpo em poucos meses”. (VEJA 28/11/2001 - grifos nossos).*

Seja para vender saúde:

*“Dor de Cabeça: as novas armas da medicina para prevenir e tratar o mal que atinge nove de cada dez pessoas”. (VEJA 02/07/2003 – grifos nossos).*

Seja para vender sensualidade:

*“Atração Sexual: a ciência explica quais são os traços de anatomia e personalidade que mais provocam desejo”. (VEJA 21/01/2004 – grifos nossos).*

Seja para vender todos eles:

*“Viva bem aos 100: Médicos explicam o que fazer, a partir dos 20 anos, para manter a saúde e a qualidade de vida na velhice. Confira as dicas dos especialistas em nutrição, fitness, mente, sexo e beleza”. (ISTOÉ 16/01/2002 – grifos nossos).*

Ao ler essa última manchete não poderíamos deixar de lembrar os escrito de Sigmund Freud (2000, p. 40), no qual o autor questiona: “Enfim, de que nos vale uma vida longa se ela se revela difícil e estéril em alegrias, e tão cheia de desgraças que só a morte é por nós recebida como uma libertação?”.

Desta forma, após expor estas reportagens escolhidas comparamos os “especialistas”, com os grandes astros da Indústria Cultural, como os citados por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985, p.120), ou seja, aqueles que produzem e reproduzem com facilidade, espontaneidade e alegria nos seus discursos os jargões exigidos por este sistema político de dominação denominado Indústria Cultural.

Contudo, o engodo da Indústria Cultural e a utilização da ciência para isso por si só não bastam para dominar seus expectadores. Tudo faz parte de um sistema maior, a própria sociedade administrada. Essa por sua vez causa um desamparo muito grande nos indivíduos e os tornam mais suscetíveis a aceitarem sem restrições os seus ditames, pois afinal:

Como a absorção de todas as tendências da indústria cultural na carne e no sangue do público se realiza através do processo social inteiro, a sobrevivência do mercado neste ramo atua favoravelmente sobre essas tendências.(ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Theodor W. Adorno aponta ainda que o enfraquecimento do eu, causado pelo mal estar na civilização, nas palavras de Sigmund Freud, fez com que o indivíduo buscasse o apoio de outras instituições para tentar sobreviver na vida em sociedade:

O discurso sobre o desamparo transcendental que, outrora, expressava a miséria do indivíduo na sociedade individualista, transformou-se em ideologia, em escusa para o mau coletivismo, o qual, enquanto não dispõe justamente de um estado autoritário, apóia-se em outras instituições que tenham pretensão suprapessoal. A desproporção, crescente até o desmesurado, entre poder social e impotência social, prolonga-se no enfraquecimento da

composição interna do Eu, de modo que este não se mantém sem identificar-se precisamente com aquilo que o condena à impotência. (ADORNO, 1995, p. 31).

No caso deste trabalho, consideramos que os indivíduos se prendem ao rótulo da ciência (mito) como forma de integração e amparo, frente a toda esta racionalidade irracional da sociedade capitalista. Principalmente nas questões relativas a especulação do corpo e sua conseqüente padronização, questões que forçam os indivíduos a se submeterem aos modelos corporal pregados em cada capa de revista, sejam em termos de altura ou de largura. Tudo com objetivo de se sentirem aceitos socialmente, ou seja, integrados e adaptados às engrenagens sociais.

Antônio Álvaro Soares Zuin (1998, p.128), também baseado no pensamento freudiano, utiliza o termo narcisismo coletivo como sintoma dessa situação. Segundo ele, a sensação de vazio e mal-estar causados pela civilização são questões centrais para que ocorra a propagação do processo de “identificação proveniente do reconhecimento coletivo da identidade de consumidores, identidade essa legitimada e incentivada cotidianamente pelos meios de comunicação de massa”.

Alertando para essa questão Theodor W. Adorno (2000, p. 129), no clássico texto denominado “Educação após Auschwitz”, escreve que “as pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa”.

Nesse sentido, notamos especificamente em duas reportagens, claramente, as intenções da Indústria Cultural em sua relação com o consumidor: afastá-los cada vez mais da reflexão e do incorfomismo frente à barbárie, produzindo consciências felizes que acreditem que, como no final dos filmes e novelas, todos viverão felizes para sempre.

*“Cuidado, perigo! Mau humor: a medicina já sabe detectar quando esse problema é uma doença, para a qual existe até tratamento”*. (ISTOÉ 22/10/2003 – grifos nossos).

*“Memória. Especialistas alertam: a depressão e o stress (sempre eles!) estão entre as principais causas dos lapsos”*. (ISTOÉ 20/02/2002 – grifos nossos)

A Indústria Cultural, através da ênfase na doença e em seu tratamento, promove uma culpabilização do indivíduo, ao encobrir as verdadeiras causas de problemas como mau humor, depressão e estresse. A partir disso, as pessoas internalizam esses problemas como fruto de sua fraqueza o que lhes causa ainda mais dor e sofrimento:

Posto que o excessivo pensar, a inabalável autonomia, dificultam a adaptação ao mundo administrado e provocam sofrimento, incontáveis pessoas projetam este sofrimento, que lhes é infligido pela sociedade, contra a razão com tal. Esta deve ser a que trouxe sofrimento e a desgraça ao mundo. (ADORNO, 1995, p. 29).

Dessa forma, o ser humano fecha-se em sua individualidade e deixa de pensar na sociedade como um todo:

A ajuda ao próximo, por urgente que continue sendo num mundo assolado por catástrofes naturais da sociedade, é insignificante em relação ao ultrapassar da práxis ante toda imediatez das relações humanas, frente a uma transformação

do mundo que, finalmente, ponha termo às catástrofes naturais da sociedade. (ADORNO, 1995, p. 35).

Entretanto, outras duas manchetes chamaram bastante a nossa atenção. Na própria direção da dialética do esclarecimento, tão defendida pelos frankfurtianos, concorda-se com Antônio Álvaro Soares Zuin (1995, p. 155), quando este diz que “não há como negar a mediação humana presente no âmago do mais sofisticado ao mais simples produto cultural”. Ao mesmo tempo em que a Indústria Cultural nega alguns de seus valores, critica-os, desde que isso, é claro, não interfira no seu processo político de dominação, pois até a resistência a ela já foi previamente planejada e calculada por este sistema.

*“Os exageros da plástica. Os avanços da cirurgia estética são incríveis, mas é preciso evitar excessos”.* (Veja 06/03/2002).

*“Como ganhar a guerra contra o colesterol: estudo mostra que mesmo pessoas em tratamento não conseguem atingir os níveis ideais”.* (Istoé 02/06/2004).

Podemos observar então na primeira manchete citada, que enquanto a Indústria Cultural, simultaneamente, vende seu produto também alerta para seus riscos a fim de mostrar credibilidade e confiabilidade para o consumidor. Já na segunda, pode-se enxergar uma contradição, pois este sistema de dominação político nunca poupou esforços para homogeneização dos indivíduos e “realizou maldosamente o homem como ser genérico” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.136), colocando para os indivíduos, objetivos que até uma criança saberia que não seriam alcançados, pois de acordo com os mesmos autores “a semelhança perfeita é a diferença absoluta”, estranhamente delata que nem todos os indivíduos conseguiriam chegar aos níveis ideais de colesterol.

Após toda a discussão realizada, podemos colocar o discurso científico utilizado pela Indústria Cultural, lado a lado no logro ao indivíduo. E não só a ciência, mas também a religião e outras instituições tem tido papel central nesse processo de dominação política, crescendo cada vez mais como aponta Theodor W. Adorno (1995 p. 34):

Enquanto, como consequência da neutralização universal de todo espírito em mera cultura durante os últimos cento e cinquenta anos, a contradição da religião revelada tradicional com o conhecimento quase não é mais percebida, ambos no entanto coexistem como seções do mesmo mecanismo cultural, algo assim como os distintos títulos nas revistas ilustradas, medicina, rádio, televisão, religião se seguem uns aos outros, a exigência da religião revelada à consciência não decresceu a partir da Ilustração, mas sim aumentou ao infinito.

### Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 17, n.56, p. 388-411, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor W.; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- FABIANO, Luiz H. Indústria cultural e educação estética: Reeducação dos sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-180.
- FRAGA, Alex Branco. Anatomias Emergentes e o Bug Muscular: Pedagogias do corpo no limiar do séc. XXI. In: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001, p.62-
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. Rio de Janeiro, Imago, 2000.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MELANI, Ricardo. Corpo, Objeto de Consumo. **Discorpo**. São Paulo, V.13, p. 41-53, 2º Semestre de 2002.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.151-176.
- \_\_\_\_\_. A indústria cultural e as consciências felizes: Psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-138.

**Endereço para correspondência:**

Marcelo Moraes e Silva

Rua Edgard Stefeld, 847 – J. Social

CEP: 82530-000 – Curitiba – PR

E-mail: [moraes\\_marc@yahoo.com.br](mailto:moraes_marc@yahoo.com.br) ou [nicoleguaita@yahoo.com.br](mailto:nicoleguaita@yahoo.com.br)



## A LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA E A ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Paulo Evaldo Fensterseifer (Doutor- UNIJUÍ)

---

**RESUMO:** *O presente texto busca trazer para a comunidade científica da Educação Física um conjunto de notas referentes à temática da linguagem tal como entendida pela Hermenêutica Filosófica. A consideração deste referencial nos possibilita redimensionar a questão do conhecimento visto que implica uma inflexão no entendimento de racionalidade hegemônico na filosofia ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, entre eles, um redimensionamento da atividade epistemológica.*

**RESUMO:** *El presente texto busca traer para la comunidad científica de la Educación Física un conjunto de notas referentes a la temática del lenguaje tal como entendido por la Hermenéutica Filosófica. La consideración de este referencial nos posibilita redimensionar las cuestiones del conocimiento en el momento que implica una inflexión en el entendimiento de racionalidad hegemónico en la filosofía occidental con sus debidas implicaciones para los diferentes campos del saber, entre eles, un redimensionamiento da actividad epistemológica.*

---

**ABSTRACT** *The present text searches to bring for the scientific community of the Physical Education a set of referring notes to thematic of the language the such as understood for the Philosophical Hermeneutics. The consideration of this reference in makes possible them to **redimensionar** the question of the knowledge since it implies an inflection in the hegemonic agreement of rationality in the philosophy occidental person with its had implications for the different fields of knowing, between them, a **redimensionamento** of the epistemologic activity.*

---

“O mundo se tornou mais uma vez  
`infinito´ para nós, porque ele contém em  
si a possibilidade de interpretações  
infinitas”.

Nietzsche

O conjunto de notas que aqui trago tem como propósito dar publicidade a um referencial que acredito capaz de fomentar o debate no interior da Educação Física, e em particular no GTT – Epistemologia, em torno do tema da linguagem tal como abordado pela hermenêutica filosófica. Cabe explicitar em um primeiro momento as origens do termo *hermenêutica*, utilizo para isto a explicitação sucinta de RUEDELL (no prelo), segundo o qual,

As raízes do termo *hermenêutica* encontram-se no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por *interpretar*, e no substantivo *hermeneia*, *interpretação*. O estabelecimento e o uso dessas palavras, por sua vez, remetem a mitologia grega, mais precisamente, a Hermes, deus mensageiro. Enquanto mensageiro divino, traz aos homens a mensagem

do mundo dos deuses, a anuncia e a torna compreensível; aproxima e explica o que era distante e obscuro.(grifos no original).

Já a hermenêutica filosófica caracteriza-se, segundo RUEDELL (no prelo), por não ter sua preocupação centrado no *como*, não é portanto uma técnica e não fornecendo também orientações para a interpretação. Segundo o autor, baseado em Scholtz, a hermenêutica filosófica “apenas visa compreender o que torna possível a interpretação e a compreensão, ou seja, pergunta pelas condições de possibilidade da compreensão”.

Visualizo neste referencial, e em particular no tema da linguagem, uma capacidade de inspiração para pensarmos as questões do conhecimento sob uma perspectiva ainda pouco explorada em nosso âmbito<sup>1</sup>.Este interesse funda-se em entendimento já explicitado em texto anterior (FENSTERSEIFER, 1999, p. 173) no qual afirmava que “são as formas discursivas que nos interessam na atividade epistemológica”, logo “a tarefa primeira da crítica epistemológica é a tematização da linguagem como ‘medium’ de produção de significações. É ela (linguagem) o nosso meio de acesso, não o ser, mas o discurso sobre o ser”<sup>2</sup>. Acredito assim que não é possível a atividade epistemológica sem o recurso a linguagem, uma vez que, concordando com BERTICELLI, “A experiência do mundo se traduz como linguagem. Não há outra tradução possível da experiência do mundo que não seja a linguagem.”(2004, p. 89). Nas palavras de Gadamer: “a peculiar *objetividade* (grifos do autor) do mundo decorre da relação da linguagem com ele” (apud BERTICELLI, p. 88, nota 4).

Enfatizando ainda o lugar da linguagem trago a contribuição de PALMER, segundo o qual

a existência humana tal como a conhecemos implica sempre a linguagem e assim, qualquer teoria sobre a interpretação humana tem que lidar com o fenômeno da linguagem. E entre os mais variados meios simbólicos de expressão usados pelo homem, nenhum ultrapassa a linguagem quer na flexibilidade e poder comunicativos, quer na importância geral que desempenha. A linguagem molda a visão do homem e o seu pensamento - simultaneamente a concepção que ele tem de si mesmo e do seu mundo (não sendo estes dois aspectos tão separados como parecem). A própria visão que tem da realidade é moldada pela linguagem (...). Se considerarmos este tema em profundidade, torna-se visível que a linguagem é o “médium” no qual vivemos, nos movemos e no qual temos o nosso ser. (s/d, p.20-21).

O sentido dado aqui a hermenêutica pressupõe esta centralidade da linguagem, fenômeno que produz na filosofia o que denominamos “giro lingüístico”, “virada lingüística” ou ainda “Linguistic turn”, o que, resumidamente, significa o deslocamento da questão da razão e da verdade do plano da relação sujeito-objeto, para o plano da linguagem, e com isto colocando o problema da interpretação no centro das preocupações

---

<sup>1</sup> Exercício neste sentido realizei por ocasião da “I Jornada Gaúcha Corpo e Relações de Gênero na Contemporaneidade” (01.03/08.02), onde apresentei o tema “Corpo e Linguagem” (ver FENSTERSEIFER, 2004). No âmbito da educação sugiro a leitura de HERMANN (2002) e BERTICELLI (2004).

<sup>2</sup> O que, depois de Kant, não deve significar “limite” no sentido negativo, mas a própria condição do conhecer humano. Também cabe observar que “medium” ou “meio” neste contexto não significa “instrumento”, aproximando-se mais da noção que temos de “meio-ambiente”.

filosóficas,<sup>3</sup> o que implica um rompimento com a concepção do conhecimento como representação de uma consciência individual. Inflexão do pensamento filosófico contemporâneo que terá no acontecer intersubjetivo da linguagem seu fundamento de validação. Da mesma forma a validação científica já não se dá como “evidência para uma consciência individual, senão principalmente, em virtude de seu reconhecimento público como paradigma de um jogo lingüístico (no sentido de Wittgenstein)” (Apel apud BERTICELLI, 2004, p. 95-6).

Espero no conjunto das notas que seguem repercutir as implicações desta postura que alicerça o que tem se chamado o pensamento pós-metafísico.

1 – O abandono do esforço para conhecer a “coisa em si”, já assumido por Kant, retira da ontologia a pretensão de esgotar o sentido do ser através do conhecimento do efetivamente existente, contentando-se em apreender o sentido do ser enquanto sendo, o que se dá lingüisticamente. Daí a afirmação de Gadamer: “Ser que pode ser compreendido é linguagem”. Constituindo-se a linguagem em depositária da historicidade do ser, o qual é indissociável do tempo (proposição heideggeriana encarnada no título da obra “Ser e Tempo”).

2 – A linguagem não é produto (ergo) mas atividade (energia), na qual se efetiva toda compreensão. Compreensão que não é uma “faculdade” do humano, mas o próprio modo de ser do ser-aí (Dasein). Abertura que dá-se sempre como interpretação, originando as distintas formas discursivas constituidoras de mundos (mítico, religioso, científico...). “Produtividade” que se expressa também nos conhecimentos disciplinares capazes de fundar comunidades argumentativas e de produzir intervenções nos diferentes campos (natural, social, estético).

3 - A linguagem mantêm-se aberta em sua dinamicidade (“só se conserva enquanto se transforma” – Larrosa), em função de seu vínculo com a historicidade da condição humana, bem como ao seu caráter inerentemente babélico. Esta condição tem demandado esforços no sentido de coisificar, objetivizar, instrumentalizar a linguagem por parte dos Estados Nacionais, Lingüistas, Filósofos etc. O que traduz-se em Línguas Nacionais, Regras, Conceitos etc., em uma tentativa interminável de homogeneização da língua, que tem como telos, segundo Larrosa, a pretensão de que “as palavras digam a mesma coisa” e que “o discurso possa controlar o discurso”. Como, no entanto, conceitos e discursos são compostos de palavras, e estas, embora permaneçam as mesmas, nunca dizem a mesma coisa” (Pozchia cit. por Larrosa), nunca superamos a “imprecisão essencial” do conhecer, pois este depende da linguagem, uma vez que a “realidade `mesma` não fala de si, tem necessidade de um porta-voz” (Vattimo, 2001, p. 43). E este usa para isso uma “ferramenta imperfeita” (Henry, 1992), ou em termos hermenêuticos, é usado por ela. Logo “a” linguagem é inalcançável para nós, seres finitos. Em torno deste esforço de superar o “caos das línguas históricas”, MERLEAU-PONTY faz a seguinte afirmação: “O algoritmo, o projeto de uma língua universal, é a revolta contra a linguagem dada. Não se quer depender de suas confusões, quer-se refazê-la à medida da verdade, redefini-la segundo o pensamento de Deus, recomeçar do zero a história da fala, ou melhor, arrancar a fala à história”. (2002, p.25).

---

<sup>3</sup> Na definição de Gadamer, “a hermêutica é isto: saber o quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo” (apud HERMANN, 2002, p.72).

4 – A linguagem, segundo Humboldt, é humana desde seu começo (GADAMER, 1999, p. 642). Origina-se com a consciência e a sociedade. Juntas, estão sujeitas, ao vir-a-ser, à história, logo não são um dado, um fato natural (GIACÓIA, 2001, p. 40). Não havendo portanto mundo humano anterior à linguagem ou sem linguagem, pois este (o mundo) constitui-se linguisticamente. Mundo que é solo comum dos que falam entre si, não se constituindo em barreira ao conhecimento, mas em possibilidade de que algo possa elevar-se a nossa percepção, pois “o que se representa é sempre um mundo humano, isto é, estruturado lingüisticamente, seja lá qual for a sua tradição” (GADAMER, 1999, p. 648-9).

5 – Dado que a linguagem nos ultrapassa, “como seres finitos sempre vimos de muito antes e chegamos até muito depois”. Nela “torna-se claro o que é real, mais além da consciência de cada um” (GADAMER, 1999, p. 652). No acontecer lingüístico põe-se a descoberto o todo do nosso comportamento, seja o das verdades narradas pela ciência, seja o universo das aparências (mesmo depois de Copérnico o sol continua se pondo). Nesse acontecer “tem lugar não somente o que se mantém, mas também e justamente a mudança das coisas” (p. 652). Exemplifica-se esta mudança na decadência das palavras que podem revelar mudanças nos costumes e nos valores.

6 – A relação fundamental de linguagem e mundo, não significa que o mundo se torne objeto da linguagem (GADAMER, p. 653). Ter linguagem significa ter um mundo, este porém não é um “em si”, uma vez que não é objeto, e isto, por uma razão fundamental: “não existe nenhum lugar fora da experiência lingüística do mundo a partir do qual este pudesse converter-se a si mesmo em objeto” (p. 657). Logo a objetividade da linguagem (Sachlichkeit) não é a mesma objetividade da ciência (Objektivität), que conhece leis, “tem algo em suas mãos” (p. 658). Falar, segundo GADAMER, “não significa, de maneira alguma, tornar coisas disponíveis, e calculáveis (...) essa experiência permanece ela mesma, entrelaçada no comportamento vital” (p. 658). Enquanto isso para a ciência objetivadora a “experiência lingüística do mundo” encontra-se carregada de preconceitos que os métodos matematizantes precisam eliminar.

Movimentando-se no plano da linguagem a atividade epistemológica não tem acesso ao ser das coisas (“ser em si”), mas aos discursos sobre o ser. Porém aceito a proposição heideggeriana de que a “linguagem é a casa onde habita o ser”, percebemos que estes discursos não são “representações do mundo”, mas “são mundos”, não dizem “do mundo”, mas “dizem mundos”. PALMER explicita este entendimento na seguinte passagem:

A linguagem de facto não é um instrumento mas sim o modo como o ser aparece. Quando queremos transmitir o ser de uma situação, não imaginamos uma linguagem que se lhe adapte mas antes encontramos a linguagem adequada à situação. Assim o que encontra expressão na linguagem não é a nossa “reflexividade” mas a própria situação: as palavras não funcionam essencialmente para se referirem a esta

subjectividade; pelo contrário, referem-se à situação. O fundamento da objectividade não está na subjectividade daquele que fala mas sim na realidade que se exprime *na e pela* linguagem. É nesta objectividade que a experiência hermenêutica deverá encontrar o seu fundamento. (s/d p. 244-5).

Logo a tarefa epistemológica, orientada hermeneuticamente, não faz-se apelando a referências exteriores (teológicas ou “naturais”) mas do interior de padrões finitos de verdade. Portanto, como lembra HERMANN, compreender não se dá fora de um contexto, de uma cultura, o que impossibilita pensar o fenômeno da compreensão a partir exclusivamente de estruturas lógicas, tal como propunha a epistemologia genética piagetiana. Afirma a autora que,

Compreender o pensamento humano como uma operação mental ou como uma análise lógica implica silenciar a dimensão de historicidade do homem, que se realiza no horizonte da própria linguagem. Implica, ainda, submeter a complexidade do processo de compreensão e de busca de sentido à tutela das ciências lógico formais. (HERMANN, 2002, p. 64).

Movimentamo-nos em um “jogo de linguagem” que se constitui no interior de uma tradição, a qual fornece-nos os pressupostos da nossa compreensão. Esta percepção nos possibilita manter aberto o debate em torno das condições de possibilidades dos métodos com que operam as ciências, perguntando-nos sobre a possibilidade do conhecer, o lugar do intérprete, as condições de possibilidade do ato interpretativo etc. Atividade enfim que zela, no interior de uma comunidade científica para que o “acontecer da verdade” faça-se argumentativamente. E esta a posição de Gadamer quando afirma: “O modelo do conhecer é o diálogo e não o encontro entre um sujeito autônomo e um objeto dominado, que é o postulado da ciência moderna e também, em certo sentido, a morte da metafísica” (apud BERTICELLI, p.69-70).

Este “acontecer” entendido em sua radicalidade dispensa esforços, ou torna problemáticos preocupações/afirmações como, por exemplo, as de Vitor Marinho de Oliveira: “O que procuramos é a verdadeira natureza da Educação Física. A sua essência. Aquilo que realmente ela é”.(OLIVEIRA, 1983, p. 105). Da mesma forma a posição de Medina que ao desqualificar as afirmações dos sujeitos (?) de sua pesquisa referencia-se em uma “verdadeira educação” (MEDINA, 1983, p.58). Em texto mais recente parece persistir “recaídas essencialistas”, como as que identificamos em CRISORIO (2003) ao referir-se a um possível “defeito de identidade” (p.48) e a “educação física como tal” (p.49), para além de um certo saudosismo da “paidotribia original” (p. 48).

Manter uma perspectiva metafísica, essencialista, nos permite ter uma “medida” para a crítica, denunciando tudo aquilo que *não é* Educação Física. Se, porém concordarmos com LARROSA “de que a pergunta o que é?, não é uma boa pergunta, ao menos se está proposta, ingenuamente, como a pergunta por uma coisa, pela identidade e pela identificação de uma coisa”(2004, p.348). Cabe, segunda LARROSA, “descoisificar”,

“desnaturalizar”, reconhecendo o caráter de invento das instituições humanas, o que nos permite perguntar “como se constituem e como funcionam esses inventos” (Ibidem).

Uma pergunta que parece ter ficado em aberto neste debate é: Por quê não aplicar este raciocínio antimetafísico que aplicamos a noção de identidade, e até mesmo – ou fundamentalmente – a noção de verdade, à ciência? Por quê não aplicamos aqui o que afirmávamos anteriormente a partir de LARROSA de que embora as palavras permaneçam as mesmas nunca dizem a mesma coisa? Ou ainda, como quer MERLEAU-PONTY, quando afirma que “nenhum pensamento permanece nas palavras, nenhuma palavra no puro pensamento de alguma coisa”(2002, p.23).

Parece que, por um lado, reservamos à ciência a condição de “sparring”, por outro, buscamos o reconhecimento da “comunidade científica”, por exemplo, filiando-nos à SBPC. Quando queremos execrar a ciência referimo-nos a ela como uma substancialidade: “a Ciência”. Em outros momentos vangloriamos-nos em usar conceitos científicos como “capital cultural” (duplo sentido).

Levar a sério o referencial hermenêutico anteriormente esboçado significa apropriarmo-nos da noção de ciência sem, por um lado, ignorar a tradição que cerca este conceito, mas, por outro, dessacralizando-o, condição para sua ressignificação. Tenho exemplificado esta tomada de posição com a experiência do Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ (Ijuí-RS), no qual não existe obviamente nenhuma cláusula que exclua uma área do saber por *não ser ciência*, e que entende a produção realizada no interior do programa como sendo *científica*, uma vez que seu entendimento de ciência vincula-se a noção de que algo atinge esta condição pela argumentação sustentada publicamente entre seus pares da comunidade acadêmica, os quais, por sua vez, possuem legitimidade social (prerrogativa herdada da tradição, mas que deve pelo seu exercício ser constantemente renovada). Conforme BERTICELLI,

Este posicionamento leva em conta o deslocamento de uma crítica do conhecimento enquanto análise da consciência para uma crítica do conhecimento enquanto análise da linguagem. O *valor de verdade* já não consegue manter sua identidade com o problema da *evidência* ou da *certeza (certitudo)*, como diz Apel, em consonância com uma consciência solitária cartesiana, nem em função de uma *validade objetiva* para uma *consciência em geral* kantiana, mas sim em função de uma formação *intersubjetiva* do consenso mínimo. (2004, p.96-7. Grifos do autor)

Entendimento que, conforme já esboçado em outra ocasião (FENSTERSEIFER, 2002), não nos permite mais pensar a epistemologia como instância legitimadora daquilo que na modernidade aspirasse à condição de verdade, chamando a si a responsabilidade de reconhecer o status de cientificidade de uma área do saber e zelando pelos processos metodológicos incontornáveis para garantir a objetividade dos conhecimentos produzidos. Sabemos que este lugar era assegurado pelo pressuposto da equivalência Verdade=Razão=Ciência, o qual tem sofrido sérios questionamentos por parte da tradição crítica aos quais acrescento os da tradição hermenêutica. Elementos tais como: interesses orientadores do conhecimento; historicidade; finitude; virada lingüístico-

pragmática; entre outros, nos levam por um lado, a interrogar a pertinência da epistemologia arrogar-se este lugar privilegiado em relação à verdade, e por outro, se isto deve significar o abandono de qualquer normatização para o julgamento das pretensões de verdade.

O enfrentamento destas questões não é obviamente exclusividade nossa, mas não podemos esperar que se resolva em outro âmbito para “aplicar” na Educação Física, ao contrário ela se configura no próprio modo com que operamos ao produzirmos conhecimentos. Assim se podemos dar razão à afirmação de VAZ de que é “um tanto absurdo escrever uma reflexão sobre ‘metodologia da pesquisa em educação física’, assim como também parece fora de propósito uma ‘epistemologia da educação física’” (2003, p.119), não me parece nada absurdo ou fora de propósito, se rompermos com a noção metafísica de Razão/Verdade/Ciência, sustentar reflexões de caráter metodológico, bem como, manter viva a atividade epistemológica a respeito dos conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Física.

Cabe por fim, diante das contribuições da hermenêutica, interrogar-se a respeito das condições de possibilidade desta atividade epistemológica em um tempo em que emergem novos sentidos para pensarmos a objetividade dos conhecimentos e da própria noção de verdade, tarefa que nos convoca a todos e que esta provocação é só o início do diálogo. O que no meio de tantas incertezas podemos por hora afirmar, o que não acho pouca coisa, é que este diálogo só faz sentido à medida que as verdades reificadas são abolidas e o relativismo<sup>4</sup> não seja a nossa opção, restando a frágil certeza de um pensamento pós metafísico, para o qual o fundamento é o argumento.

## Bibliografia

- BERTICELLI, Ireno Antônio. A Origem Normativa da Prática Educacional na Linguagem. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- CRISORIO, Ricardo. Educação Física e Identidade: Conhecimento, Saber e Verdade. In: BRACHT, V. e CRISORIO, R. (coords.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- FENSTERSEIFER, Paulo E. Conhecimento, Epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis, 1999, p.171-183.
- \_\_\_\_\_, Corpo e Linguagem. In: STREY, M.N. & CABEDA, S.T.L. (Organizadoras). Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar (Coleção Gênero e Contemporaneidade). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.289-301.
- \_\_\_\_\_. Atividade Epistemológica e Educação Física. In: I Colóquio Brasileiro sobre Epistemologia e Educação Física, 1., Natal, RN (mimeo).
- GADAMER, Hans-Gerg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.

---

<sup>4</sup> A objetividade da hermenêutica obviamente não se funda “na subjetividade daquele que fala mas sim na realidade que se exprime na e pela linguagem. É nesta objetividade que a experiência hermenêutica deverá encontrar o seu fundamento” (PALMER, s/d, p. 244-5).

- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HENRY, Paul. *A Ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Educação, Linguagem e Diferença*. Seminário proferido em Ijuí-RS, em maio de 2002.
- \_\_\_\_\_, *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo ...e "Mente"*. Campinas: Papirus, 1983.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Prosa do Mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- OLIVEIRA, Vitor M. de . *O que é Educação Física (Coleção Primeiros Passos)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70; S/D.
- RUEDELL, Aloísio. *Verbete Hermenêutica*. In: FENSTERSEIFER, P.F. & GONZALEZ, F.J. *Dicionário Crítico de Educação Física/Ciências do Esporte*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ. (no prelo).
- VATTIMO, Gianni. *A tentação do realismo*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores; Instituto Italiano di Cultura, 2001.
- VAZ, Alexandre. *Metodologia da Pesquisa em Educação Física: Algumas questões esparsas*. In: BRACHT, V. e CRISORIO, R. (coords.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

ENDEREÇO: Rua das Chácaras, 632.  
Ijuí-RS CEP 98 700-000  
Email: [fenster@unijui.tche.br](mailto:fenster@unijui.tche.br)

























## **A PRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

Prof<sup>a</sup>. Ms. Adriana D'Agostini – Doutoranda da LEPEL/FACED/UFBA

### **RESUMO**

*Vivemos um período de massificação dos pensamentos, pela falta de incentivo, coerção política e social. Toda produção de conhecimento é historicamente situado, então as dissertações/teses refletem as condições políticas, culturais e sócio-econômicos de sua época. Têm-se a pretensão de refletir sobre as críticas e perspectivas históricas da produção de conhecimento científico da Educação Física e suas possibilidades de divulgação. Vamos nos fundamentar em pesquisas publicadas, bancos de dados e relatórios das instituições de fomento a pesquisa. Percebemos a predominância do paradigma empírico-analítico nas produções e grande dificuldades de financiamento para manter os órgão de divulgação/ veiculação da produção na área.*

### **RESUMEN**

*Vivimos un período de massificação de los pensamientos, para la carencia del incentivo, y coerción política social. Toda la producción del conocimiento es historicamente situado, entonces el dissertações/teses refleja la política de las condiciones, cultural y socio-econo'mico de su tiempo. El pretension a reflejar en crítico y la perspectiva histórica de la producción del conocimiento científico de la educación física y de las sus posibilidades de separarse se tienen le. Entramos en basarlos en la investigación, bases de datos e informes publicados de las instituciones de la promoción la investigación. Percibimos el predominio del paradigma empiricist-anali'tico en las producciones y las grandes dificultades del financiamiento para mantener la propagación de la agencia que se separa de la producción el área.*

### **ABSTRACT**

*We live a period of massificação of the thoughts, for the lack of incentive, coercion social politics and. All production of knowledge is historicamente situated, then the dissertações / teses reflect the conditions politics, cultural and partner-economic of its time. Pretension to reflect on critical and perspective historical of the production of scientific knowledge of the Physical Education and the its possibilities of spreading are had it. We go in basing them on published research, data bases and reports of the promotion institutions the research. We perceive the predominance of the empiricist-analytical paradigm in the productions and great financing difficulties to keep the spreading agency propagation of the production in the area.*

## **INTRODUÇÃO**

Vivemos um período de intensa massificação de nossos pensamentos e da forma de se produzir conhecimento, seja pela falta de incentivo, seja pela coerção política e social. O sistema econômico vigente está em crise mundial e lança mão de todas as suas estratégias para sobreviver, então ao mesmo tempo em que nos são limitadas às possibilidades de emancipação, somos iludidos com falsas esperanças e por concessões e também sucessivas retiradas de direitos a conta-gotas. O que nos atinge mais diretamente neste momento é a reforma universitária, nos moldes conservadores, o que influencia/determina imediatamente a produção de conhecimento científico no país.

Concordando com Souza e Silva (1990) toda produção de conhecimento é historicamente situado, então as dissertações e teses refletem as condições políticas, culturais e sócio-econômicos de sua época. Portanto, neste texto, têm-se a pretensão de refletir sobre as críticas e perspectivas históricas da produção de conhecimento científico da Educação Física, Esporte e Lazer e suas possibilidades de divulgação. Para isso, vamos nos fundamentar em pesquisas publicadas sobre o assunto, bancos de dados e relatórios recentes das instituições de fomento a pesquisa. Iremos nos guiar pelos seguintes questionamentos: O que é produção de conhecimento científico? Por que ele é necessário? Quem produz conhecimento científico? Como se produz conhecimento científico na Educação Física? Qual é a produção existente na área veiculada em teses, dissertações e periódicos científicos – suas contradições e possibilidades? Quais os estudos avaliativos sobre a produção científica veiculada em dissertações e teses? Quais as dificuldades e possibilidades de divulgação/veiculação desse conhecimento produzido nos periódicos científicos da Educação Física? Quais os parâmetros e orientações teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa, divulgados pelos periódicos científicos para a Educação Física?

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Sobre o conhecimento científico**

Conhecimento científico é o ato ou a atividade de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência. Pode ser definido também, como procedimento compreensivo por meio do qual o pensamento captura representativamente um objeto ou um dado da realidade, utilizando recursos investigativos - intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia, experimentação, observação empírica (Dicionário Houaiss). Acrescento ainda a reflexão filosófica. Todos esses procedimentos historicamente dependem dos paradigmas filosóficos e científicos em que se fundamentam.

De acordo com Saviani (2002) o conhecimento científico, nas ciências humanas e sociais, deve pautar-se pela reflexão filosófica. Uma reflexão filosófica é determinada por uma necessidade vital – o que preciso conhecer para superar um problema levantado. Para esse autor o conceito de problema científico implica uma situação de impasse, uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta é um desafio a ser respondido pela reflexão filosófica. A reflexão filosófica exige: radicalidade, rigor e globalidade, ou seja, opera uma reflexão em profundidade, que seja rigorosamente sistematizada segundo métodos determinados e que apresente uma perspectiva de conjunto, relacionando o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. Portanto, a produção do conhecimento científico, sob esse ponto de vista, é a própria produção da existência humana.

Mas, quem produz conhecimento científico? Atualmente, os pesquisadores e pesquisadoras que academicamente inserem-se na iniciação científica durante a graduação e os que realizam pós-graduação seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Esses pesquisadores geralmente estão atrelados a uma comunidade científica, no caso específico da Educação Física, essa entidade é o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado em 1978.

### **A pós-graduação no Brasil**

Sabemos que a pós-graduação no Brasil se legitimou em 1968, com a Lei da reforma universitária, na qual foram regulamentados e legalizados os cursos de pós-graduação, porém estes já funcionavam desde a década de 1950 e na década de 1960 já vinham tendo apoio financeiro da CAPES e do CNPq apenas com o respaldo de um artigo da LDB de 1961 (Saviani, 1987). O Ministério da Educação e Cultura incentivou a implantação e o credenciamento legal dos cursos de pós-graduação, inclusive com incentivo para que professores fossem se pós-graduar fora do país (principalmente nos EUA). O discurso era de que a pós-graduação é o que se tem de conhecimento científico mais avançado e que o Brasil precisava formar seus próprios quadros para promover desenvolvimento tecnológico e científico de ponta. Saviani (1987) nos alerta que essa legalização também foi uma forma de controle social e ideológico por parte do Estado (na época Ditadura Militar). Portanto, neste momento histórico viveram-se grandes contradições, ao mesmo tempo em que foi legalizada e incrementada a pós-graduação no Brasil com a finalidade de ter avanços tecnológicos e científicos, teve-se também a forte repressão militar que censurou qualquer ousadia político-social e intelectual, a imprensa e meios de comunicação e os empreendimentos culturais.

A implantação de cursos de pós-graduação de Educação Física no Brasil ocorreu em 1977 na USP, depois em 1979 na UFSM e em 1980 na UFRJ e depois nas demais instituições, sendo que atualmente temos 10 programas de pós-graduação no Brasil, sendo 5 cursos de mestrado e 5 cursos de mestrado e doutorado de Educação Física, todos eles estão localizados na região sul e sudeste. Temos um total de 344 cursos de graduação e 10 periódicos científicos na área para a divulgação da produção desse conhecimento, dados disponibilizados pela CAPES (2004). Da mesma forma como os demais cursos, na Educação Física os professores também foram para o exterior se aperfeiçoar e os cursos contaram com professores visitantes (em sua maioria dos EUA). Portanto temos um modelo de pós-graduação predominantemente nos moldes norte-americano.

### **Historicização da produção do conhecimento científico da Educação Física**

Historicamente podemos situar a produção do conhecimento científico da Educação Física de acordo com a análise de Laborinha (1992), que em seu artigo faz uma viagem em todos os grandes períodos históricos mostrando como se caracterizou essa produção. Segundo esta autora, no que se refere à produção científica no campo da Educação Física, esta como não poderia deixar de ser, refletiu as tendências em que a Educação Física estava submetida, dentro do contexto brasileiro.

Assim, a literatura que vamos encontrar por ocasião da República Velha, são publicações de cunho higienista, retratadas através dos manuais de ginástica Sueca e Alemã, além dos jogos ou artes ligados a guerra e publicações da área médica. A partir de 1930 a 1945 – Estado Novo – a influência era o tecnicismo nacionalista e a questão eugênica da raça. As publicações referiam-se a esportes, jogos, ginástica, ginástica

feminina, além de trabalhos de medidas antropométricas, biometria, biotipologia e anátomo-fisiológico.

Com influência do escolanovismo, na Educação Física deslocam-se os eixos dessas questões entre 1945-1964, aumentando os estudos comparados. O modelo norte-americano toma forte expressão no Brasil, através da saúde física e mental. Com o Golpe militar em 1964, temos o fortalecimento da tendência tecnicista com laboratórios de aptidão física e de desenvolvimento de treino desportivo, ligados às áreas da biomecânica, fisiologia, treinamento desportivo, etc. A tecnização, com sua aparente neutralidade científica casa-se perfeitamente com a Educação Física competitivista desenvolvida nessa época.

No final dos anos 1970 e início dos 1980, começam a surgir as resistências ao positivismo. Nesse período temos a implantação dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil e a produção científica, ainda que lentamente, volta-se então para temas que possibilitam revelar o condicionamento que a ela foi imposto, e como dela se serviu a classe dominante, para impor uma ideologia, que servisse a seus interesses.

Assim, seus autores concentraram esforços em áreas de estudos que possibilitaram revelar a situação atual da Educação Física dentro do contexto brasileiro, além de tentarem por em relevo os condicionantes que têm impedido essa área de conhecimento, de desenvolver uma consciência crítica, acerca da prática que desenvolve. Esses trabalhos concentraram-se, sobretudo em temas ligados à formação de professores, à prática da Educação Física nos sistemas formais e não formais de ensino, à análise de documentos oficiais que regem a prática da Educação Física a nível nacional, à utilização do desporto como meio de despolitização social, etc.

Fensterseifer (2001) também nos diz que a Educação Física a partir da década de 1980 entra em crise de identidade juntamente com a percepção da Crise da Razão pela qual transita a ciência, o que possibilita um avanço da perspectiva crítica do conhecimento científico. Essa transformação na produção de conhecimento começou a ser vislumbrada a partir do momento em que a pesquisa social questionou as visões positivistas ortodoxa e neo-positivista de ciência. Assim expandiram suas formas de produção de conhecimento, tomando expressão outros paradigmas capazes de se contrapor ao positivismo - “Crise da Razão”.

### **Pesquisando as pesquisas – A contribuição de Souza e Silva - NUTESSES**

Apesar de podermos detectar essa perspectiva histórica de avanços na produção do conhecimento científico da área, nos trabalhos de Souza e Silva (1990 e 1997) e de Gaya (1994) constata-se uma hegemonia na forma de produção da Educação Física e uma tímida perspectiva de avanço.

Souza e Silva (1990 e 1997), em seu trabalho “A pesquisa sobre as pesquisas” e na construção do banco de dados – NUTESSES analisa primeiramente, as dissertações dos três primeiros cursos de mestrado em Educação Física no Brasil, sendo eles USP, UFSM e UFRJ, no período de 1977 a 1987. A autora estruturou sua análise na matriz paradigmática para avaliação das abordagens teórico-metodológicas da pesquisa formulado por Gamboa (1989), que é tido como referência nos estudos de Souza e Silva (1990), Faria Jr. (1992), e Escobar et.all (2003), então podemos sintetizar a produção do conhecimento na Educação Física na seguinte matriz:

<b>Paradigmas</b>	<b>Características</b>	<b>Estratégias</b>
Empírico-Analítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de homem funcionalista</li> <li>- Dimensão quantificável do fenômeno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pseudo-experimental</li> <li>- Quase-experimental</li> <li>- Experimental</li> <li>- Survey</li> <li>- Meta-análise</li> <li>- Correlacional</li> <li>- Estudo de caso</li> </ul>
Fenomenológico-Hermenêutico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de homem existencial</li> <li>- Dimensão interpretativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de literatura</li> <li>- Análise documental</li> <li>- Análise de conteúdo</li> <li>- Estudo comparativo</li> <li>- Estudo histórico</li> <li>- Estudo Filosófico</li> </ul>
Crítico-Dialético	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de homem Ser histórico e social</li> <li>- Interesse transformador</li> <li>- Dimensão quantitativa/qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnográfica</li> <li>- Pesquisa-ação</li> <li>- Pesquisa-participativa</li> <li>- Estudo de caso</li> <li>- Análise documental</li> </ul>

(Gamboa, 1989)

Para esses autores, o método científico denominado empírico-analítico pressupõe que a explicação do fenômeno precisa ter “objetividade” e, para tanto, deve centralizar o processo cognitivo no objeto. Nessa visão a objetividade permite a imparcialidade do pesquisador e, portanto, afirma a neutralidade axiológica do método científico. Esse método que, de certa forma, segue os princípios válidos para as ciências físicas e naturais, enfatiza a relação causal que se explicita no experimento, na sistematização e no controle dos dados empíricos através de análises estatísticas. Nessa perspectiva, a validade científica é dada pelo teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados e pelo grau de significância estatística. Como consequência desses pressupostos de ciência o método empírico-analítico privilegia uma concepção funcionalista de homem. Especificamente na Educação Física Araújo (1986) é um dos seus representantes, que sistematizou a abordagem da Aptidão Física/Saúde para a área fundamentada nesta concepção de produção do conhecimento.

A visão de ciência denominada fenomenológico-hermenêutica se apresenta como alternativa de investigação para ultrapassar os limites das abordagens empírico-analíticas. A Fenomenologia também se encontra enraizada no idealismo, porém inverte a prioridade do objeto. Defende que na ciência deve haver espaço para a “subjetividade” e por isso centraliza o processo cognitivo no sujeito – o homem – o qual é explicado pelas suas relações existenciais. É uma visão que expressa interesse específico na denúncia e no desvelamento das ideologias subjacentes aos fenômenos sociais. Estuda obras, palavras, gestos, ações, textos, símbolos e discursos que precisam ser desvelados em seus sentidos. A compreensão do fenômeno, então, pressupõe uma interpretação, o conhecimento do significado que não se dá imediatamente, dessa forma, baseia o critério de cientificidade no processo lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno estudado, processo que também é conhecido como racionalidade prático-comunicativa.

Por volta de 1840, Marx aponta para uma ruptura na produção de conhecimento, através da concepção de que o homem é um ser social e histórico. Parte da base filosófica

materialista, portanto o ponto de partida para a análise é a realidade concreta em que os homens estão inseridos. Em a “Crítica da Economia Política”, Marx diz que

o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência. (Marx, 1983, p. 24/25)

Nesta perspectiva Marx busca construir um conhecimento comprometido com a transformação da sociedade sob a perspectiva da classe trabalhadora. Desenvolve, então, o materialismo dialético e histórico como método científico para análise da sociedade concreta, real. Portanto, o processo cognitivo, ao centralizar-se na relação dinâmica do sujeito com o objeto, adquire a característica de “concreto” e de “histórico”.

A busca da essência da realidade, parte do entendimento que os fenômenos constituem-se em movimentos contraditórios. A compreensão histórica da origem e desenvolvimento dos fenômenos permite, por sua vez, o entendimento de totalidade, que constitui os fenômenos e por eles é constituída através de suas relações. Contradição, historicidade e totalidade são categorias essenciais à proposta metodológica de Marx para o entendimento da relação homem/natureza mediada pelo trabalho. (Andery et.all., 2001).

O materialismo histórico-dialético pode ser utilizado como hipótese metodológica e como marco referencial teórico porque suas categorias e leis, ao se apresentarem como reflexos das propriedades e relações reais, do desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, permitem uma leitura mais adequada da realidade em dois importantes aspectos, para esse texto: de um lado, dos nexos internos entre educação e sociedade e, do outro, do pensamento teórico-científico atual, de suas peculiaridades e aspirações de futuro (Ortega, 2002).

Essa perspectiva de produção de conhecimento também aparece bastante reduzida tanto na produção geral como na área específica da Educação Física, segundo o trabalho de Souza & Silva (1997) é de apenas 12,16%. Nesta concepção, especificamente na área da Educação Física tem sua maior representação na Teoria Crítico-Superadora criada por um Coletivo de Autores em 1992 e atualmente no grupo LEPEL coordenado e orientado pela Profª Celi Taffarel.

A partir da matriz paradigmática exposta acima Souza e Silva (1990) constata que nesse período de 10 anos (1977-1987), as dissertações analisadas foram fundamentadas em um único referencial, ou seja, no positivismo, através de pesquisas empírico-analíticas. Esses dados justificam-se pelas questões históricas da legalização dos cursos de pós-graduação no Brasil efetivada por uma reforma universitária conservadora. A formação específica dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil com formação referencial de seus quadros de mestrados e doutoramentos nos Estados Unidos nos traz como consequência a limitação na abordagem epistemológica do conhecimento em uma única perspectiva, a positivista. O reducionismo impossibilita o desenvolvimento do confronto, do questionamento, da postura crítica frente a diferentes tendências e consequentemente, do avanço qualitativo da pesquisa em Educação Física.

Já na tese de doutorado de Souza e Silva (1997), de acordo com a perspectiva de Gaya (1994) de que havia uma forte tendência ao aumento significativo de investigações com abordagem metodológica especulativa (como o autor denomina), Souza e Silva encontra esses avanços na produção da área, mesmo que ainda muito restrito. Neste trabalho a autora analisa a produção da Educação Física a partir das abordagens



metodológicas e as implicações epistemológicas das dissertações nos cursos de mestrado da USP, UFSM, UFRJ, Unicamp, UFRGS e UFMG, no período de 1988 a 1994.

Os resultados desta pesquisa nos mostram que a tendência epistemológica da produção científica da Educação Física corresponde a 66,22% para a abordagem empírico-analítica, 21,62% para a hermenêutico-fenomenológica e de 12,16% para a crítico-dialética. Concluindo que a vertente empírico-analítica ainda é dominante na produção científica dos mestrados da área tanto nos cursos mais antigos como nos mais recentes. Entretanto, confirma-se que embora ainda tênue, se apresenta uma possibilidade de reorientação epistemológico-metodológico na produção científica da Educação Física.

### **A contribuição de Ferreira Neto nas avaliações e constituição do banco de dados – PROTEORIA.**

As possibilidades de divulgação e veiculação da produção do conhecimento científico na área ocorrem pelos seguintes meios: as teses e dissertações que ficam nas bibliotecas universitárias e arquivos de resumos do Portal CAPES - CNPq e no banco de dados do NUTESSES; nos anais dos congressos científicos onde são divulgados e debatidos os trabalhos apresentados; por meios eletrônicos que também possibilitam a circulação e discussão de textos; periódicos científicos. Porém sem sombra de dúvidas, as formas mais relevantes são as teses e dissertações e os artigos em periódicos científicos. A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) atualmente é o periódico mais significativo, pois atingiu conceito “A” em sua avaliação.

Os periódicos científicos são permanentemente avaliados e valorados através de critérios rigorosos. A validação dos periódicos científicos está respaldada nos referenciais internacionais de publicação cada vez mais atreladas aos índices de produtividade e “qualidade total” da sociedade capitalista. Segundo Ferreira Neto (2004 – site: proteoria) a validação de novos conhecimentos demanda julgamento de valor, a avaliação dos periódicos torna-se fator imprescindível à distinção entre literatura científica e não científica. Esta é uma preocupação atual dos profissionais que se interessam pela qualidade da informação científica, sejam eles autores, editores, publicadores, gerenciadores de sistemas de indexação e, principalmente, pesquisadores.

Ferreira Neto salienta que a avaliação apresenta duas funções: 1) serve como filtro de qualidade, selecionando as contribuições originais e relevantes para a área. 2) serve aos próprios pesquisadores, ao fornecer o retorno de seus trabalhos, permitindo-lhes rever, aperfeiçoar ou prosseguir em suas pesquisas. Sendo assim, as referências e critérios para avaliação de periódicos científicos da educação física são:

Avaliação de mérito (conteúdo): Normalmente realizada por pares (especialistas), pretende verificar aspectos como: qualidade dos artigos (originalidade, atualidade, identificação com a temática da revista e percentual de artigos originais); qualidade do corpo editorial e dos consultores (participação de membros da comunidade nacional e internacional); natureza do órgão publicador, abrangência, indexação, entre outros.

Avaliação do desempenho (forma): Verifica aspectos como: normalização, duração, periodicidade, difusão, colaboração de autores e divisão de conteúdo.

O PROTEORIA, organizado por Ferreira Neto (2004), realiza um trabalho de avaliação dos principais periódicos científicos da área, sendo eles:

<b>Periódico</b>	<b>Conceito</b>
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A
Revista Paulista de Educação Física	B
Revista Brasileira de Ciências e Movimento	C

Revista Motrivivência	E
Revista da Educação Física / UEM	C
Revista Mineira de Educação Física	D
Revista Motus Corporis	C
Revista Movimento	D
Revista Motriz	D
Revista Licere	D

A maioria dos periódicos encontra dificuldades em se manterem por dois motivos: 1) as exigências rigorosas, inflexíveis, que não levam em consideração as especificidades regionais, sócio-políticas-culturais que acabam por privilegiar um grupo de pesquisadores renomados; 2) a dificuldade financeira visto que atende um público muito restrito e conta com pouco incentivo dos órgãos público de fomento a pesquisa. A RBCE atualmente recebe fomento do Ministério do Esporte por ter atingido o conceito A. Portanto, temos uma contradição, pois para superar o primeiro motivo (a rigorosidade das normas de avaliação) precisa-se do auxílio financeiro e fomento a pesquisa, porém para receber esse auxílio o periódico tem que corresponder às normas de avaliação. Então pergunto - como superar esse impasse?

## Conclusão

A produção e a divulgação do conhecimento científico da Educação Física, Esporte e Lazer têm recebido suas maiores críticas, de acordo com os autores que nos fundamentam, por ainda ser a abordagem empírico-analítica dominante na produção científica dos mestrados e publicações da área. Como analisamos no texto, de 1977 para cá tivemos um período de 10 anos de predomínio de uma única abordagem, a empírico-analítica, no segundo período analisado, 6 anos, tivemos um período de ampliação do entendimento epistemológico na área e ainda que muito reduzido têm-se produções fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética (o somatório do percentual das duas é de 33,78% - já é significativo). Acreditamos que nesse período de mais 10 anos (1994 a 2004) essa perspectiva deve ter se expandido, além de já terem outras abordagens mais recentes também sendo trabalhadas. Essa atualização de dados podem ser verificada nos trabalhos do grupo Epistef/Lepel/Faced/UFBA. Portanto, existe a perspectivas e a possibilidade de reorientação epistemológico-metodológico na produção científica da Educação Física.

Porém para isso, precisamos de incentivos e políticas educacionais permanentes eficientes para possibilitar uma produção científica condizente com a importância social da nossa área de atuação. A área apresenta uma desigualdade regional na implantação dos cursos de pós-graduação, pois se encontram todos no eixo sul-sudeste, sendo que o norte-nordeste não tem nenhum curso de mestrado em Educação Física, portanto urge a necessidade de criação destes. Para a formulação de políticas educacionais efetivas é fundamental estar inserido nas discussões do novo reordenamento legal do trabalho, das diretrizes curriculares, das reformulações curriculares, dos parâmetros curriculares nacionais. E, sobretudo, na reforma universitária que está em voga neste momento, e já anuncia uma posição conservadora e neoliberal, que não correspondem às necessidades educacionais reais do país.

Outras preocupações são: o número de periódicos científicos em relação ao montante da produção, sendo que a possibilidade de publicação para os jovens cientistas da área é muito reduzida; e as dificuldades encontradas pelos periódicos científicos em se manterem a partir das avaliações e índices de qualidade e financiamento.

Diante desta realidade, um aspecto importante para o avanço da produção do conhecimento na Educação Física é a formação dos jovens pesquisadores. Entendo que as

disciplinas do currículo de Educação Física têm grande responsabilidade nessa formação, porém, assim como Taffarel (2002) entendo que o currículo deve se pautar pela interação/indissociabilização entre teoria e prática através da Prática de Ensino – a pesquisa como princípio educativo (Demo, 1999). Portanto, é fundamental que as disciplinas dialoguem e se relacionem com a prática pedagógica da Educação Física, possibilitando aos estudantes além da aquisição do conhecimento universal acumulado a possibilidade de refletir e produzir conhecimento pautado em uma teoria de conhecimento escolhida conscientemente de suas implicações político-pedagógicas. Sendo assim, aponto para uma perspectiva e para uma necessidade de produzir conhecimento comprometido com a transformação da realidade social fundamentado na ação-reflexão-ação.

### **Bibliografia:**

Escobar, M.O. et.all. Parâmetros teórico-metodológicos para o ensino e a pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. In: Chaves, M. et.all, **Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física & Esporte e Lazer**, Maceió: Edufal, 2003.

Faria Júnior, A. G. **Pesquisa em Educação Física: Enfoques e Paradigmas**, In: SBDEF (Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física), **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano de 1991**, Org.: Alfredo Gomes Farias Júnior e Paulo de Tarso Farinatti, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

Ferreira Neto, A. **Pesquisa Histórica na Educação Física**, Espírito Santo: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1996,1998.

Freitas, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas. SP. Papirus, 1995.

Gaya, Adroaldo Cezar Araujo. **As ciências do Desporto nos Países de LÍNGUA Portuguesa: Uma Abordagem Epistemológica**, Porto/ Portugal: Ed. Da Universidade do Porto, 1994.

Laborinha, L. A produção científica em Educação Física: Positivismo e Humanismo, a afirmação e busca da superação de uma influência, In: SBDEF (Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física), **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano de 1991**, Org.: Alfredo Gomes Faria Júnior e Paulo de Tarso Farinatti, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

Saviani, D. **Política e Educação no Brasil**, São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

Saviani, D. **Escola e Democracia**, São Paulo: Autores Associados, 2003.

Silva, R.V.S. **Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas**, dissertação de mestrado, Santa Maria/RS: UFSM, 1990.

Silva, R.V.S. **Pesquisando em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**, tese de doutorado, Campinas: Unicamp, 1997.

[www.capes.br](http://www.capes.br)

[www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)

[www.proteoria.org.br](http://www.proteoria.org.br)

[www.nuteses.org.br](http://www.nuteses.org.br)

GTT: Epistemologia

[adridago@yahoo.com.br](mailto:adridago@yahoo.com.br)

Endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela – Salvador –BA, cep: 40226-000 – FACED/UFBA

## A REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

QuéfrenWeld Cardozo Nogueira  
Mestre em Educação (UFU-MG)/Docente do curso de Educação Física da  
Universidade Vale do Rio Doce (Governador Valadares/MG)

**Resumo:** O presente texto trata da questão da reflexão como um dos fundamentos para a construção de perspectivas críticas para o ensino da Educação Física. Com este intuito, executa investigações filosóficas que dão conta de explicar a maneira como a reflexão se torna essencial para a confecção de um período que chamamos de modernidade. Ainda, apresenta desafios para as práticas pedagógicas possuem a reflexão um importante elemento as suas intervenções.

**Abstract:** This text treats about reflection as one of the pillars for constructing critical proposals for Physical Education teaching. With this aim, it executes phylosophical investigations able to explain the way reflection becomes essential for conformating a period called modernity. Yet, it presents challenges for pedagogical practices which has refletion as important elemento for intervention.

**Resumen:** El presente texto trata de la reflexión como un de los fundamentos para la construcción de perspectivas críticas para la enseñanza de la Educación Física. Com este objetivo ejecuta investigaciones filosóficas que dan cuenta de explicar la manera como la reflexión se hace esencial para la confección de un periodo que llamamos de modernidad. Aún, presenta desafíos para las prácticas pedagógicas que possuem la reflexion como um importante elemento de sus intervenciones.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há em Leibniz uma afirmação, uma declaração esplêndida: “Depois de ter estabelecido estas coisas, eu pensava entrar num porto, mas quando me pus a meditar sobre a união da alma e do corpo, fui como que lançado de volta ao mar”.

(Deleuze, 1992, p. 130).

As práticas pedagógicas formais são intervenções rodeadas de conflitos e de disputas. Ao mesmo tempo em que a escola é um lugar de esperanças, onde projetos e sonhos podem se concretizar; é também uma instituição em que as denúncias sobre a *impossibilidade* da vida são restituídas pela *possibilidade* de se recriar e resignificar conceitos que são fundamentais para a vida humana em sociedade, como cidadania, democracia e justiça social.

Esta característica encontra espaço no campo da Educação Física quando o diálogo com perspectivas críticas da educação permitiu que as práticas corporais fossem tratadas pedagogicamente também nos seus aspectos políticos e sociais. Um dos elementos centrais

desta conotação pauta-se nos estudos de Castellani Filho (1988), quando este afirma que a definição da Educação Física como uma *atividade* - assim como presente no Decreto nº 69.450/71 e no Parecer nº 853/CFE/71 - a dispensava da necessidade de um saber específico a ser apreendido pelos alunos, da sistematização e compreensão do conhecimento trabalhado e, principalmente, do aprofundamento da realidade pelo exercício da reflexão teórica.

Tendo como referência a afirmação de que a reflexão é uma estratégia central para a destituição da Educação Física do seu caráter de atividade, o objetivo deste trabalho é o de analisar *a presença da reflexão como um recurso pedagógico para a constituição da Educação Física crítica, particularmente a perspectiva crítico-superadora.*

## 2. A REFLEXÃO COMO ELEMENTO FUNDANTE DA MODERNIDADE

Para compreender o papel desempenhado pela reflexão nas aulas de Educação Física baseadas numa perspectiva crítico-superadora, é preciso ir ao encontro de investigações filosóficas que dão conta de explicar a maneira como tal elemento se torna essencial para a confecção de um período que chamamos de *modernidade*.

Segundo Habermas (2000), Hegel utiliza o conceito de modernidade para designar uma época histórica e o surgimento de um novo tempo que está aberto ao novo, ao futuro, ao que está por vir. Há, neste período que pode ser datado a partir do século XVII, o empenho pela cisão com o passado em função do advento de novos tempos. A atualidade moderna é a marca do nascimento e, concomitantemente, da passagem para um novo momento histórico. O novo, por sua vez, não é a repetição do passado, ou o passado transformado, mas o resultado gerado pelo presente a partir de si mesmo, concretizando aquilo que é denominado de renovação contínua.

De acordo com Rouanet (1987), a modernidade é um projeto que procura dar a civilização determinadas características: a universalidade, a individualidade e a autonomia, construindo uma visão própria de ser humano e de sociedade.

A universalidade significa que ela visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses humanos individualizados são aptos a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência natural (ibid., 1987, p. 09).

O projeto moderno possui uma fé ilimitada na razão para, a partir dela, possibilitar que o ser humano controle a natureza e garanta o progresso da humanidade. Para Touraine (1996), a idéia da modernidade está ligada à singularidade existente entre o modelo ocidental de racionalização e a necessidade de se criar uma sociedade racional, onde a razão governa todos os aspectos da vida social. É a idéia de que a sociedade e suas instituições devem contribuir para que a própria sociedade torne-se racional.

A construção da sociedade moderna, tendo como base a racionalidade científica, é promotora de uma *revolução econômica* (o advento de grandes sistemas econômicos - o capitalismo e o socialismo); uma *revolução política* (criação de um estado centralizado e que possui um soberano, mas que ações de poder se fragmentam em diversas instituições sociais); uma *revolução social* (o estabelecimento da burguesia como uma nova classe

social); uma *revolução ideológica-cultural* (libertação dos ditames da vida religiosa e apego ao uso livre da razão); uma *revolução pedagógica* (as orientações educacionais passam a seguir os valores e os modelos ditados pela nova conformação social que a racionalidade científica moderna impõe) (Cambi, 1999).

Para atingir tais características, a modernidade precisa construir um conjunto de concepções e práticas que se diferenciam daquelas herdadas da tradição. É necessário encontrar elementos que possam dar legitimidade ao projeto moderno, ao mesmo tempo em que novas regras são apresentadas para guiar as ações humanas. Por este motivo, segundo Habermas (2000), torna-se um problema filosófico a normatização e auto-certificação da modernidade fora dos modelos buscados na tradição ou no passado.

[...] a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação. Ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade. A modernidade vê-se referida a si mesma sem a possibilidade de apelar para os subterfúgios. Isso explica a suscetibilidade da sua auto-compreensão, a dinâmica das tentativas de “afirmar-se” a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias (ibid., 2000, p. 12).

Para resolver a questão da normatização e auto-certificação da modernidade fora dos modelos herdados da tradição, nas análises de Habermas (2000), Hegel se baseia no princípio da subjetividade pelo viés da “liberdade” e da “reflexão”, pois “a grandeza de nosso tempo é o reconhecimento da liberdade, a prosperidade do espírito pela qual este está em si consigo mesmo” (ibid., p. 25). Considerando que a subjetividade moderna abrange quatro características: (1) individualismo; (2) direito de crítica; (3) autonomia da ação; e (4) filosofia idealista, o sujeito moderno é visto como sendo capaz de discernir entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, e agir em busca do seu próprio bem-estar em consonância com o bem-estar dos outros.

O princípio da subjetividade, com sua expressão nas noções de liberdade e reflexão, só é possível graças às figuras de Descartes – com o seu *cogito ergo sum* – e Kant – com a *consciência de si absoluta*. É a noção do sujeito que pode ver a si mesmo pela sua consciência, como uma imagem num espelho que reflete aquilo que o sujeito é. Aqui se encontram as bases para se compreender a noção de reflexão da modernidade: “trata-se da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como uma imagem especular, justamente de modo “especulativo” (Habermas, 2000, p. 28). Neste contexto, se, de acordo com Chauí (2001), a reflexão significa um movimento de volta para si mesmo para interrogar-se; para Larrosa (1994), há uma conotação ótica no termo reflexão que permite o entendimento de um desdobramento entre a pessoa e uma imagem exterior a ela mesma, sendo que esta pessoa pode se ver refletida nesta imagem.

Ao se ver projetado, o sujeito pode enxergar a sua própria consciência e validar as suas ações de acordo com parâmetros racionais. A reflexão é o instrumento pelo qual a consciência torna-se projetada para permitir que o sujeito se enxergue e avalie as suas próprias ações. É com este movimento que o sujeito adquire *consciência de si*, tornando-se *emancipado*, pois é capaz de julgar as atitudes certas e erradas, e tomar decisões racionais sem o auxílio ou com influências externas deformadoras da razão. Temos, portanto, a concepção de uma razão subjetiva, ou seja, centrada no sujeito, sendo que todas as pessoas são capazes de agir racionalmente.

Habermas (2000), explica que foi Kant - com as análises sobre as faculdades do conhecimento humano, a avaliação estética e ação moral - que permitiu uma razão centrada no sujeito, ao mesmo tempo em que essa mesma razão se apresenta como o juiz supremo para o todo da cultura. A diferença entre Kant e Hegel, limitando-se a este aspecto, é que para o último a modernidade é uma época histórica e, portanto, a questão da subjetividade como princípio deve ser analisado dentro de uma problemática histórica. Como conseqüência disto:

Coloca-se então a questão de saber se o princípio da subjetividade e a estrutura de consciência de si que lhe é imanente são suficientes como fonte de orientação normativas, se bastam para “fundar” não apenas a ciência moral e a arte, de um modo geral, mas ainda estabilizar uma formação histórica que se desligou de todos os processos históricos. Agora a questão é saber se da subjetividade e da consciência de si podem obter-se critérios próprios ao mundo moderno e que, ao mesmo tempo, sirvam para se orientar nele; mas isso significa também que possam ser aptos para uma crítica da modernidade em conflito consigo mesma. Como é possível construir, partindo do espírito da modernidade, uma forma ideal interna que não se limite a imitar as múltiplas manifestações históricas nem lhes seja exterior? (Habermas, 2000, p. 30).

Sendo assim, não basta afirmar que o princípio da subjetividade deve orientar a modernidade, mas também indagar se a liberdade e a reflexão são capazes de fundamentar ações normativas, ao mesmo tempo em que estalecem um conceito crítico para a própria modernidade.

Habermas (2000) explica que, para Hegel, a consciência histórica dos novos tempos, construída sem o apelo a concepções anteriores, faz com que o princípio da subjetividade produza a vida somente a partir de dilaceramentos e cisões. Esta condição da consciência é deslocada da totalidade, o que provoca uma alienação do sujeito de si mesmo. A conseqüência disto é que o princípio moderno de subjetividade possui um ar de dominação, pois a estrutura de auto-relação (o sujeito se relaciona com a própria razão pela reflexão), cinde de vez o sujeito do objeto, tornando o sujeito objeto de si mesmo. O modelo de racionalidade da filosofia da reflexão se afirma pela negação do outro, fazendo do princípio da subjetividade uma privação da liberdade. Por este motivo, a unificação das oposições modernas (sujeito e objeto, finito e infinito, singular e universal, liberdade e necessidade, razão prática e razão teórica, juízo e imaginação, etc.) são conseguidas somente por atos de violência.

A tentativa de Hegel é apresentar elementos para se pensar uma razão fora das cisões provocadas pelo princípio da subjetividade e de sua difusão pela vida social. O objetivo é fazer com que a filosofia da reflexão forneça elementos que superem o conceito moderno de emancipação, tornado sinônimo de privação da liberdade. A saída seria ainda utilizar como base a filosofia da reflexão, mas com um tipo de reflexão não imposta [...] simplesmente a um outro enquanto poder absoluto da subjetividade, mas que, ao mesmo tempo, tem sua subsistência e sua dinâmica apenas na reação a todas as absolutizações, isto é, na eliminação contínua das positivities que são produzidas (ibid., 2000, p. 49).

O conceito hegeliano de modernidade não abandona a reflexão, mas evidencia os seus perigos quando este recurso desemboca na privação da liberdade, quando os instrumentos utilizados são de violência, quando as estratégias utilizadas são de dominação e o resultado é a criação de positivities. Para Hegel as positivities são responsáveis pela “miséria do tempo”; e “na miséria, ou o homem torna-se objeto e é oprimido, ou tem que

tornar a natureza um objeto e oprimi-la” (apud Habermas, 2000, p. 41). Portanto, podemos compreender como positivities - e por isso devemos evitá-las ou eliminá-las - aquelas condições criadas para tornar o ser humano objeto de si mesmo ou tornar a natureza algo a ser utilizado sem restrições.

O desafio para os que elegem a reflexão como participante do processo educativo, pauta-se na junção da noção kantiana que encara os limites e possibilidade da razão, e a hegeliana de crítica do princípio da subjetividade – e portanto da própria modernidade – como forma de eliminar positivities produzidas pela reflexão. Este é um passo para ir além das condições impostas por um tipo de realidade construída para manter situações de dominação, exploração, subordinação de seres humanos sobre outros.

Tal empreendimento foi executado ao longo da história da filosofia de diversas formas, há inclusive respostas no próprio Hegel, considerando que este era um dos problemas fundamentais de seu pensamento. Mas, como não é objetivo deste texto fazer um apanhado das diversas concepções existentes, gostaria que guardássemos na memória, para dar prosseguimento às análises aqui executadas, a seguinte concepção: após Hegel, existe a preocupação, quando se elege a reflexão como participante das intervenções pedagógicas, em evitar e/ou eliminar as positivities geradas pela própria reflexão.

### 3. A REFLEXÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

A maneira como o discurso filosófico da modernidade lida com a questão da reflexão é particularmente educativa e pedagógica. É educativa, por um lado, porque está preocupada com a formação de sujeitos capazes de aprender a utilizar as capacidades de ação e intervenção. Por outro, é pedagógica, porque a reflexão possibilita compreender e explicar uma dada realidade de acordo com as suas determinações, condições e possibilidades.

Antes de adentrar no campo específico da perspectiva crítico-superadora, uma advertência deve ser feita. As discussões no campo da educação possuem sempre como pano de fundo um projeto de intervenção. Por este motivo, ao abordarmos as questões educacionais, não estamos tratando da reflexão como uma questão de contemplação, mas sim como uma estratégia interligada com uma intervenção concreta na realidade.

Já em Hegel existe a noção de que o pensamento tem que se tornar ação (Habermas, 2000), mas nas propostas educativas esta afirmação chega ao seu ápice; torna-se parte de um conceito de *práxis* em que o ser humano age sobre o mundo (trans)formando-o, ao mesmo tempo em que (trans)forma a si mesmo. Assim,

a filosofia da reflexão, por privilegiar o conhecimento, concebe o processo de formação do espírito (segundo o modelo de auto-relação) como um processo de tornar-se consciente de si; a filosofia da práxis, que privilegia a relação entre sujeito agente e o mundo dos objetos manipuláveis, concebe o processo de formação da espécie (segundo o modelo da auto-exteriorização) como uma autoprodução (ibid., 2000, p. 91).

É neste contexto que as análises de Pucci (1994), sobre os primeiros teóricos da Escola de Frankfurt, demonstram que o ato de refletir proporciona um avanço sobre as imposições e limitações provocadas pela mercadoria; a libertação das condições que levam à exploração e dominação; o esclarecimento frente aos mecanismos de alienação e o



fomento de ações transformadoras que a própria reflexão exige. Sendo assim, a constituição de perspectivas críticas da Educação está relacionada com a

[...] ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da liberdade e da autonomia do homem (Pucci, p. 30).

Direcionando as atenções para o campo da Educação Física, a perspectiva crítico-superadora apresenta como foco de suas discussões o questionamento sobre o que deveria ser conteúdo da Educação Física que possui o compromisso de realizar uma leitura da realidade de acordo com os interesses históricos da classe trabalhadora. Torna-se central para esta perspectiva a definição da especificidade da Educação Física, no caso a *cultura corporal*, apresentada como

[...] o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer de sua história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 1992, p. 38).

O trato com o conhecimento é pensado tendo como referência a noção de que a Educação Física possui um conhecimento a ser trabalhado nas escolas e que este conhecimento é fundamental para uma reflexão pedagógica que permite compreender a realidade em sua totalidade. Parte-se de um conhecimento fragmentado e desarticulado, para outro sistematizado pelos diversos campos do conhecimento, que permitirá ao aluno interpretar, conhecer e explicar a realidade, a partir de suas contradições e complexidades. “Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, como a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura” (ibid., 1992, p. 28).

Como estamos falando de uma produção cultural, os jogos, as danças, as lutas, os esportes, etc., trazem consigo grandes problemas sócio-políticos como é caso dos papéis sexuais, ecologia, saúde pública, discriminação, preconceitos, etc. Numa perspectiva que tem o intuito de transformar da realidade, “a reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe (ibid., 1992, p. 63).

Existe o compromisso de fazer com que a escola pública seja uma instituição de qualidade, possibilitando ao aluno filhos e filhas da classe trabalhadora ter acesso ao acervo cultural produzido historicamente pela humanidade. Todavia, é necessário indagar sobre a função social dos conteúdos que estão sendo trabalhados e como estes podem contribuir para a reflexão do aluno sobre esta realidade e sua transformação. Por isso, a reflexão é uma ação concreta que participa do movimento dialético de conhecer, interpretar e transformar a realidade a partir de suas contradições, formando sujeitos capazes de ação e intervenção social.

Mas, a questão que ainda permanece é se a perspectiva crítico-superadora foi capaz de tratar a reflexão sem produzir positivities? Parece-me que sim, mas tal situação também trouxe alguns problemas.

O principal deles é que para a reflexão também foi destinado o papel de ordenar, de ajustar, de resolver, empilhar, dar rumos, guiar ao caminho correto. A noção de ordem<sup>1</sup> faz da reflexão um dos instrumentos para que os alunos possam alocar as idéias em determinados lugares, numa busca constante pelo pensar correto. Por este motivo, a reflexão torna-se uma estratégia para a formação quando ocorre uma ordenação e correção do pensamento dos alunos, uma recolocação das idéias em locais tidos como mais adequados. O problema é que, desta forma, a reflexão torna-se também uma estratégia eficaz para a transformação do sujeito em objeto de si mesmo, algo que, de certa forma, a perspectiva crítico-superadora procurou abandonar.

### **3. REFLEXÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PARA ALÉM DA ABSOLUTIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

Ao escolher a reflexão como centro das atenções deste trabalho, é dispensando um papel importante para este elemento, considerando a sua relevância para buscarmos respostas mais concretas para as nossas inquietações mais urgentes. O esforço neste ponto específico seria o de pensar a reflexão como parte do processo de formação, ligado à intervenção concreta dos indivíduos e que se distancie de pressupostos que fazem do indivíduo objeto de si mesmo durante o exercício do pensamento. Não há dúvidas que as perspectivas críticas em Educação Física deram passos importantes para avançarmos nesta questão. Mas, algumas considerações podem ser feitas.

O primeiro refere-se à possibilidade de minimizar o entendimento da reflexão simplesmente nas suas conotações óticas, em que haveria um afastamento de sua consciência para poder se enxergar. É nesta concepção de afastamento que o sujeito pode julgar a si mesmo e os outros.

Não se descarta a possibilidade de afastamento; Nietzsche já dizia que (1996, p. 133) “daquilo que sabes conhecer e medir, é preciso que te despeças, pelo menos por um tempo. Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas”. Podemos pensar essa concepção de afastamento como fundamento de práticas educativas que proporcionam um *cruzamento de fronteiras*<sup>2</sup>. Ou seja, a reflexão como forma de ultrapassar e problematizar a maneiras como nos foi permitido pensar; como foram fomentados os significados das práticas corporais; uma tentativa de pensar o impensável, de transformar o normal em estranho, de ir naqueles lugares que não nos era permitido adentrar.

Outro elemento seria desgarrar a reflexão de uma concepção ligada ao tempo e ao espaço. Segundo Foucault (1979;1986), o fomento da disciplina possui como duas de suas características o controle minucioso do tempo (na disciplina a única coisa que importa é a cerimônia do exercício constante em que o gesto deve ser executado de forma mais rápida e eficaz possível) e do espaço (uma arte chamada de distribuição espacial do indivíduo). A reflexão pode ser vista como um exercício do pensamento que não está ligado a uma temporalidade ou a uma espacialidade disciplinar. A possibilidade dos alunos expressarem as suas opiniões, a aprofundarem nas questões que estão sendo tratadas, a refletirem sobre

---

<sup>1</sup> Segundo Bauman (1998, p. 15) “ordem significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia restrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis vitualmente impossíveis”.

<sup>2</sup> Sobre uma pedagogia de fronteira, conferir Giroux (1999).

as decisões tomadas, devem possuir um lugar garantido nas aulas, juntamente com procedimentos didáticos que desestruturam os espaços e os tempos tradicionalmente pensados para a escola e para o pensamento.

Ainda, a reflexão é constantemente vista como uma exteriorização ou organização da consciência a partir daquilo que dizemos. Ouvir o que os alunos têm para dizer é um dos princípios que não podem ser abandonados ou esquecidos pela pedagogia crítica. Sabemos que uma das primeiras atitudes dos regimes totalitários é a tentativa de silenciar aqueles que fazem das palavras uma atitude política - não é toa que os artistas e os intelectuais são perseguidos em regimes ditatoriais. Com relação a isso, Giroux comenta (1999, p. 45)

Os educadores críticos precisam proporcionar as condições para que os alunos falesem de maneiras diferentes, para que as suas narrativas possam ser afirmadas e engajadas criticamente junto com as consistências e contradições que caracterizam essas experiências. Eles devem não só ouvir as vozes desses alunos que têm sido tradicionalmente silenciadas, como devem levar a sério o que todos os alunos dizem, engajando as implicações do seu discurso em termos históricos e relacionais mais amplos. Igualmente importante é a necessidade de proporcionar espaços seguros para os alunos abordarem os professores, outros alunos, e também os limites de suas próprias posições (...).

Mas, as compreender as palavras como uma forma de linguagem, torna-se uma preocupação não apenas aceitá-la como modo de produção da vida social, mas também, como salienta Giroux (1999), com a maneira como essa linguagem foi inscrita dentro de legados que demonstram e sustentam formas mais sutis de colonização. A linguagem, dentro do quadro de produção de identidades e significados, influencia os modos específicos de falar e o entendimento sobre questões éticas políticas e sociais, fomentando posições específicas em situações históricas e culturais dadas. Foge-se, portanto, de uma forma tranqüila e tranqüilizadora da comunicação [...] como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos, sua direção, as idéias, sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias” (Foucault, 1979, p. 15).

Outro elemento com relação às palavras é perceber a reflexão também como provocadora do silêncio. Não o silêncio da violência, mas de uma experiência com o pensamento em que as palavras não são capazes de captar; um silêncio provocado pela impossibilidade das palavras de racionalizar aquilo que não pode ser dito. A reflexão nos provoca espanto, desconforto, angústia, medo; como também alegria, suavidade, tranqüilidade, e tais elementos podem ser expressos de diversas formas, também com o silêncio.

Pensar a reflexão não como um caminho para nos levar a locais de tranqüilidade. Pelo contrário, a reflexão como algo capaz de nos conduzir a um mar em tormenta ou navegar num mar em tormenta. Diversas passagens, num conjunto de entrevistas com Gilles Deleuze sobre Michel Foucault, podemos perceber a reflexão num outro sentido, além daquele em que refletir representa uma estratégia para ordenar idéias dispersas. Para Deleuze (1992, p. 106) “ a lógica de um pensamento é o conjunto de crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a uma sistema tranqüilo e próximo do equilíbrio”. Por este motivo, aquilo que fazemos, escrevemos, nossos comportamentos, as nossas opiniões sobre determinado assunto são [...] como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos (ibid. p. 118). Tem portanto, uma

concepção bastante divulgada de Nietzsche (1996, p. 173) [...] pressuposto que se é uma pessoa, tem-se também, necessariamente, a filosofia de sua pessoa: no entanto, há uma diferença relevante. Em um são suas lacunas que filosofam, em outro suas riquezas.

A reflexão é uma estratégia perigosa quando se decide adentrar em campos minados ou nunca explorados. Tem-se, por um lado, o exercício da reflexão em locais onde as certezas já estão consolidadas e sustentadas por todos os diversos de argumento, do senso comum à comprovação científica. Por outro, há também o pensamento que penetra em locais nunca antes visitados, e com isso nos sentimos inseguros em realizar afirmações, colocações, expressar opiniões. Há a necessidade de realizar um esforço do pensamento, em que há um engajamento numa empreitada que parece interminável sobre o sol a fio. Por isso, Deleuze (1992, p. 129) nos diz: “admite-se que há perigo nos exercícios físicos extremos, mas o pensamento é um exercício extremo e rarefeito. Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta.”

Temos, portanto, um conjunto de elementos que buscam enfrentar o desafio de eliminar e/ou evitar as positivities causadas pela própria reflexão. No decorrer da história, aquilo que pensamos como sendo refletir passa por diversas transformações, apresentando-se hoje com significados multifacetados. Destinar para as intervenções pedagógicas da Educação Física um cuidado especial para com a reflexão é uma atitude que busca assumir compromissos que percebem a escola como um local que permitem que elementos tão difíceis como democracia, cidadania e justiça social sejam redefinidos e conquistados. Mas, para isso, há ainda muita coisa para fazer e refletir.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Editora da Unesp: São Paulo, 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- COLETIVO DE AUOTRES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras Incompletas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. IN: PUCCI (org.), Bruno. *Teoria Crítica e Educação*: a questão da formação cultural da Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994, p. 12-58.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, Vozes, 1994.

Quéfren Weld Cardozo Nogueira

Rua 36, nº 437, apt – 104

Ilha dos Araújo

35020-790

Governador Valadares (MG)

[quefrenweld@yahoo.com.br](mailto:quefrenweld@yahoo.com.br)

modo de apresentação: data show

## A REVISTA MOTRIVIVÊNCIA E A INDICAÇÃO DE PARÂMETRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Amália Catharina Cruz – Professora Licenciada em Educação Física  
Celi Zülke Taffarel – Professora Doutora da Universidade Federal da Bahia  
Cristina Paraíso – Professora Licenciada em Educação Física  
David Romão Teixeira – Professor Licenciado em Educação Física  
Silvana Rosso – Professora Licenciada -Mestranda – Universidade Federal da Bahia

### RESUMO

*Análise crítica da Revista MOTRIVIVÊNCIA situando-a no contexto mais geral da produção do conhecimento científico & tecnológico no modo de produção capitalista, a partir de três fontes de dados, concluindo-se pelo reconhecimento de sua contribuição teórico-metodológica na perspectiva reflexiva crítica que deverá ser aprofundada.*

*PALAVRA CHAVES: Motrivivência; periódico científico; produção e circulação do conhecimento.*

### ABSTRAC

*Critical Analysis of Magazine MOTRIVIVÊNCIA pointing out it in the context most general of the production of the scientific & technological knowledge in the way of capitalist production, from three sources of data, concluding itself for the recognition of its contribution theoretician-methodology in the critical reflective perspective that will have to be deepened.*

*WORD KEYS: Motrivivência; periodic scientific; production and circulation of the knowledge.*

### RESUMEN

*Analisis critica de la revista MOTRIVIVENCIA situandola en el contexto mas general de la producción del conocimiento científico & tecnologico en el modo de producción capitalista, partiendo de tres fuentes de datos concluyendo por el reconocimiento de su contribución teorica-metodologica en la perspectiva reflexiva crítica que de vera ser aprofundada.*

*PALABRAS CLAVES: Motrivivência, revista científica, producción y circulación del conocimiento*

### APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata de uma investigação da Revista MOTRIVIVÊNCIA discutindo sua contribuição na definição de parâmetro teórico-metodológico para a educação física. Insere-se entre os estudos que investigam o processo de editoração de revistas, os conhecimentos veiculados e suas indicações teórico-metodológicas. Como questões investigativas nos perguntamos sobre as contribuições da revista na formulação de parâmetro teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa da educação física brasileira. A hipótese investigativa é que as contradições localizadas na revista como, falta de rigor científico, periodicidade, normalização, financiamento, refletem a situação em que se dá o desenvolvimento científico & tecnológico em um país cuja soberania está ameaçada, os serviços públicos em franca decomposição, os salários aviltados, sendo necessária a resistência à destruição, pela construção da cultura socialista, que também se expressa na linha editorial da revista, na perspectiva de consolidar uma ampla base nacional educacional, científica & tecnológica com

padrão unitário de qualidade. Utilizamos três fontes de dados: 1 -entrevista com os editores; 2 - análise das seções; 3 - como fonte secundária, as contribuições dos estudos sobre periódicos científicos da educação física no Brasil. Os conhecimentos veiculados na MOTRIVIVÊNCIA indicam uma perspectiva crítica pelas abordagens privilegiadas nos conteúdos apresentados, na identificação de categorias teóricas e, na citação de referências bibliográficas, o que nos permite reconhecer que a mesma defende parâmetros teórico- metodológicos localizados nas abordagens epistemológicas da fenomenologia e hermenêutica, predominantemente e, na dialética materialista histórica, com menos ênfase. A referência na teoria pedagógica é a reflexiva crítica. Concluímos que as dificuldades na manutenção da revista refletem em si o que está para além dela que são as determinações históricas que subordinam o trabalho ao capital, as nações ao imperialismo e, o Estado às políticas neoliberais de caráter minimalista, destrutivas e privatizantes. A isto e suas expressões resiste-se no interior de uma revista científica. Recomendamos que a revista deve continuar existindo, recorrer a recursos públicos para a sua editoração, aprofundar as discussões rigorosas sobre parâmetros teórico-metodológicos deixando clara a sua linha editorial que aponta para a superação da sociedade de classes e a construção da cultura socialista.

### **DESENVOLVIMENTO**

A revista MOTRIVIVÊNCIA<sup>1</sup> em seus 15 anos de existência vem discutindo parâmetros teórico-metodológicos para a educação física situados em uma perspectiva reflexiva crítica opondo-se a concentração de riquezas, sejam elas materiais ou não. Tal linha editorial, não comum em revistas da área, encontrou dificuldades em se manter, entre as quais as dificuldades de financiamento público. Sem periódicos críticos de circulação nacional compromete-se a intenção do desenvolvimento de uma ampla base nacional de desenvolvimento educacional, científico & tecnológico, baseado no padrão unitário de qualidade. Na seqüência apresentaremos argumentos a respeito desta tese, bem como a respeito da relevância social do conhecimento veiculado pela MOTRIVIVÊNCIA, cujo perfil viabilizou que conhecimentos críticos, questionadores, fossem divulgados nacionalmente.

Como todos os bens em uma sociedade humana complexa e contraditória como a nossa, a ciência é produzida e isto significa que entra em relações de produção. Estas relações de produção historicamente determinam o que vai circular e para quem com que propósito. Isto é identificável em todas as áreas de conhecimento. A luta para que as informações e o conhecimento científico circulem amplamente, sejam, enfim, socializados, para poderem cumprir seu caráter revolucionário, é difícil e complexa. Periódicos aparecem, desaparecem, não se mantêm, enfrentam dificuldades, as superam ou não de acordo com os interesses dominantes. Vamos nos valer da área de educação física para apresentar resultados de análises sobre revistas.

Amarílio Ferreira Netos ao estudar os principais problemas enfrentados na editoração de periódicos científicos no campo da Educação Física buscou gerar subsídios para desencadear um debate na área. Afirma que a avaliação da produção científica das diversas áreas possibilita identificar seu estágio de desenvolvimento, produção e impacto sobre a comunidade científica. Ferreira Netto desenvolveu um instrumento e o testou na Revista Brasileira de Ciências do

---

<sup>1</sup> O início da história da MOTRIVIVÊNCIA desde o seu surgimento em 1988, em um esforço pessoal de seu editor Maurício Roberto Silva, ainda localizado profissionalmente na Universidade Federal de Sergipe, até os dias de hoje, 2004, localizada na Universidade Federal de Santa Catarina será abordada ainda neste número pela professora Dra. Solange Lacks.

Esporte e posteriormente com mais onze periódicos da área que lhe permitiu traçar um quadro geral da situação das revistas no que diz respeito à sua adequação aos critérios formais estabelecidos nacional e internacionalmente, e levantar questões relacionadas à sua editoração. O instrumento modificado foi apresentado em artigo na Revista Movimento, v. 8, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2002. As revistas avaliadas foram : Revista Paulista de Educação Física, Movimento, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Motriz, Motus Corporis, Licere, Pensar a Prática, Revista Mineira de Educação Física, Motrivivência, Revista de Educação Física da UEM, Corporis. Os relatórios de avaliação encontram-se disponíveis na página do PROTEORIA ([www.proteoria.org](http://www.proteoria.org)). Os resultados da análise foram apresentados no I Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do Espírito Santo, 2002.

Nos valendo ainda das contribuições de Ferreira Neto localizamos sua análise específica sobre a revista MOTRIVIVÊNCIA considerando os quatro últimos fascículos, correspondentes aos volumes XI (12), XI (13), XI (14) e XI (15). Ferreira Neto chegou as seguintes conclusões: “Levando-se em consideração todos os conjuntos avaliados, o desempenho geral da revista pode ser visualizado da seguinte forma: 1.) Aspectos positivos: - possui qualidade visual e gráfica; - indica titulação e instituição dos membros do Conselho Editorial; - apresenta resumos em português e inglês. Como aspectos a serem aprimorados menciona os seguintes: - apresentar legenda completa nos três locais indicados na ficha de avaliação; - apresentar ISSN na capa; - informar periodicidade em local visível;- incluir nas instruções informações sobre critérios de julgamento dos artigos e exemplos de referências; - apresentar sumário em inglês; - incluir datas de recebimento e aprovação dos artigos; - aumentar a periodicidade de publicação e observar pontualidade; - normalizar as referências; - indicar filiação completa dos autores; - incluir descritores em todos os artigos; -aumentar a quantidade de artigos originais (pública menos de 50% de artigos originais); - classificar as seções por tipo de artigo que publica (artigos originais, artigos de revisão, relato de experiência, etc.).

Os dados apresentados por Ferreira Neto demonstram que a revista MOTRIVIVÊNCIA é classificada como E (fraca), apresentando aspectos que ainda precisam ser melhorados, tanto de normalização como de conteúdo. Aponta como melhorias necessárias à normalização - fator essencial para a indexação. Necessário também segundo Ferreira Neto é a definição clara sobre a qualidade acadêmica dos artigos. A revista MOTRIVIVÊNCIA precisa apresentar de maneira explícita seções baseadas nesta definição (artigo original, artigo de revisão, estudo de caso, etc.). Deve priorizar a publicação de artigos originais e de artigos de revisão e aumentar sua frequência de publicação, já que a divulgação pressupõe a adoção de padrões editoriais consistentes e a manutenção de uma periodicidade pontual e previsível. Vale ressaltar que segundo dados do Qualis – Classificação de Periódicos, Anais, Jornais e Revistas - da CAPES, a MOTRIVIVÊNCIA recebeu o conceito C, significando que necessita superar contradições e problemas internos.

Em síntese, o que constatamos nas contribuições de Ferreira Neto e sua equipe<sup>2</sup> é que os estudos trazem com muita rigorosidade a explicitação da lógica interna, tanto da forma quanto do conteúdo das revistas. Trazem, portanto, com muita propriedade, indicações de cada variável analisada para avaliar os periódicos científicos. No entanto, sentimos necessidade do aprofundamento das análises explicativas, principalmente em relação às determinações históricas, as explicações quanto às relações e nexos entre singular, particular e geral. Ou seja,

---

<sup>2</sup> Constituem a equipe de Amarílio Ferreira Neto nas investigações sobre periódicos científicos, entre outros, os seguintes pesquisadores: Omar Schenider; Kalline Pereira Aroeira; Marcio Silva Santos; Elisa Cunha e Silva.



as relações entre as dificuldades e barreiras enfrentadas por uma revista que se propõe a contestar a ordem vigente, a base material – relações trabalho e capital – que determinam a super estrutura educacional, científica & tecnológica.. O aprofundamento dos processos de mediações no enfrentamento das contradições provavelmente permitiria radicalizar a crítica ao modo como o capital vem organizando e destruindo a vida na sociedade. E mais, provavelmente, colocaria a necessidade vital e, portanto, problemática científica, da alternativa ao capitalismo, que se expressa também, em linhas editoriais de revistas e nas demais variáveis analisadas. Portanto, para apreender o que defende a MOTRIVIVÊNCIA enquanto parâmetro teórico-metodológico e a avaliação desta orientação, necessitamos de uma profunda contextualização histórica que radicalize .

### **MOTRIVIVÊNCIA: OS DADOS**

A partir da compreensão do que é ciência & tecnologia nas relações capitalistas, da compreensão dos problemas que vivem os periódicos científicos buscamos agora compreender o sentido e significado da existência de um periódico que predominantemente veiculou temáticas relacionadas com a crítica ao modo de produção capitalista e sua expressão no campo educacional e da educação física & esporte e lazer, indicou possibilidades superadoras, tanto no que diz respeito a projeto histórico, de formação humana, quanto de escolarização e de práticas corporais & esportivas.

Tais indicações são evidentes nos 17 volumes que sistematizamos, e analisamos, compreendendo o período dos anos 1988 a 2000<sup>3</sup>. Para exemplificar tomamos a seção “editorial” inicialmente escritos pelo próprio editor, Mauricio Roberto da Silva, fundador da revista que os assina até o Ano IX nº 10 Dezembro de 1997, fazendo-o posteriormente com a companhia de Giovani de Lorenzi Pires até o Ano XIII, nº 19 – Dezembro/2002. Do primeiro, – Ano I, Nº I Dez. 1988 -. Tais editoriais anunciavam a partida em busca do novo, do inédito, do libertário, a defesa da democracia e a disposição de enfrentar concepções errôneas, de olhar o nordeste a partir da dimensão geopolítica e não somente geofísica. Demarca-se assim, a partir da linha editorial da MOTRIVIVÊNCIA, a sua própria identidade – a luta em busca da superação do que gera a miséria humana, a pobreza, a injustiça. Com uma posição teleológica clara –a partir da crítica ao real -, com uma judicatividade anunciada – posição de classe, as classes populares – diagnosticava-se a miséria, a pobreza, a destruição da humanidade. Buscava-se, partia-se. A frase de Bertolt Brecht, “O que está, por ser como é, não vai ficar tal como está” deixava claro o caminho a ser trilhado. E pelo estado avançado da razão, a poética, buscava-se a partida. Cada ponto de chegada representou uma nova partida. Após quinze anos, dezessete volumes, até o Nº 19 – dezembro de 2002, continua sendo necessário partir, agora para o enfrentamento das contradições identificadas na linha editorial, nas relações entre editor, autores, pareceristas, conselho editorial. Enfrentar os limites apontados nos estudos de Ferreira Neto, mas fundamentalmente, superar as contradições identificadas, agora pelos editores, Maurício e Giovani. Enfrentando não só o que compromete a qualidade formal da revista mas, também, o que compromete a sua linha editorial, a sua linha política, radicalizar a construção de uma nova cultura científica.

O editor fundador da revista sempre apaixonado, na perspectiva gramsciana de paixão, procurou não incorrer no erro dos intelectuais em retirada, erro que consiste em saber sem compreender e, sobretudo, sem sentir e sem se apaixonar. Como ressalta João Francisco (1987) em seu livro Uma Pedagogia da Revolução “só, pois, a vinculação intelectual/camadas

---

<sup>3</sup> O quadro com todas as informações disponíveis foi organizado a partir das notas tipográficas, seções, títulos dos textos e autores.

da classe popular, conhecimento/paixão, saber/política pode produzir algo novo em nossos "arraiais".

Nos exemplares da MOTRIVIVÊNCIA seguem-se editoriais poéticos e fotográficos todos fazendo alusão à miséria e pobreza na qual uma parte significativa da humanidade está submersa, conclamando a sua superação. Diagnósticos são apresentados, como por exemplo na revista XI, n.º 14, Maio/2000 sobre a globalização da miséria e movimentos sociais de resistência são reconhecidos como por exemplo, o movimento democrático de luta nacional pela terra, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e transnacional como o EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional. Outro exemplo da linha editorial esta na revista Ano X, nº 11 – Setembro de 1998. O tema era políticas públicas e o editorial refere-se à política econômica imperialista. As categorias utilizadas, os autores e movimentos sociais mencionados nos editoriais e nos próprios textos dos pesquisadores que publicaram na MOTRIVIVÊNCIA deixam claro a linha política da revista. Foram anos de enfrentamento dos problemas para mantê-la – arrocho salarial, privatizações, poucos investimentos públicos, divergência internas. A sustentação financiada da revista que repercutiu na sua normalização foi patrocinada inicialmente pelo SESI-DN. A definição de seções, artigos encomendados, demandas avaliadas, e principalmente, recursos buscados com tenacidade vão delineando uma revista resistente. Não foram poucas as investidas nas agências oficiais, sem êxito. Os critérios formais prevaleciam – os pareceres eram “não tem regular sua periodicidade”. E a revista ficava cada vez mais a mercê de pressões de financiamentos. Os editoriais, com o passar dos anos, tornavam-se cada vez mais consistentes e longos. Um pode ser destacado como representativo do avanço rumo a consistência teórica e política da revista – ANO IX Nº 10, dezembro de 1997. O título “O saco de maldades neoliberal e a ginástica cotidiana do salve-se quem puder e do cada um por si e deus por todos” deixa evidente a severa crítica ao modelo capitalista e suas políticas neoliberais. O editorial é encerrado com a célebre frase “(...) o que não me mata, me deixa mais vivo”. E lá estão citados do escritor português Saramago a Manacorda, Otávio Ianni, Oswaldo Cogiolla, Ricardo Antunes, Marx entre outros.

Abrindo a revista ilustrações, poemas, retratos, frases de homens ilustres e que se distinguiram nas lutas libertárias, homens de índole socialista como Josué de Castro, João Cabral de Melo Neto, Maurício Tragtenberg entre outros. As temáticas da revista sempre instigantes vão se delineando desde os esboços e títulos na capa até o corpo da revista com os textos relacionados à mesma. Do confronto entre o homem velho - segurando o estandarte com as concepções tradicionais da educação física ao novo homem – segurando o estandarte das novas concepções, passando pelo corpo, a educação física escolar e as políticas públicas, a pesquisa, a teoria & prática, o jogo e o brinquedo, a globalização e profissionalização, as políticas públicas, os elementos teórico-metodológicos, os movimentos sociais, educação física, corpo e sociedade, educação física, esporte lazer e mídia, esporte, lazer e gênero, as temáticas acompanharam os mais prementes e candentes temas, em cada ano de sua existência.

As demais seções foram refletindo a temática, as ilustrações, o editorial. Textos foram encomendados e vamos encontrar na MOTRIVIVÊNCIA nomes de autores nacionais como o de Cristóvam Buarque, Pedro Demo, Frei Beto, José Camilo dos Santos Filhos, Sílvio Gamboa, Antonio Angulo, Helena Freitas, Roberto Romano, Selvino Assmann, Maria da Glória Gohn e internacionais como Manoel Sérgio, Uwe Miler, Reiner Hildebrandt, Jürgen Dieckert, colaboradores da revista. Nestes nomes refletia-se na época o central do debate proposto – Movimentos Sociais, Políticas públicas, Globalização, e outras temáticas.

As seções foram se conformando – desde seções humorísticas, a experimentos, pontos de vista, entrevistas, informações em geral, grupos de pesquisa, porta aberta, monografias, dissertações e teses, até a seção de artigos científicos. Novas formas de organização do trabalho pedagógico para a produção do conhecimento científico passam a ser anunciadas na revista. Grupos de pesquisa se expõem e apresentam suas organizações de trabalho. Podemos identificar a partir daí que algo novo passa a ser anunciado, grupos de pesquisa que buscam outros processos de trabalho pedagógico que não a tradicional hierarquia científica próprios da divisão social do trabalho capitalista.

Quanto aos temas, abordagens e conhecimentos veiculados nas diversas seções vamos encontrar autores com produção teórica consolidada na área da Educação Física como Apolônio Abadio do Carmo, Medina, Escobar Souza e Silva, Rezende, Nelson Carvalho Marcelino, Tarcício Vago, Vitor Melo, Aguinaldo Gonçalves, Viktor Shigunov, Freire, Soares, Palafox, Mauro Betti, Elenor Kunz, Alfredo Gomes de Faria Junior, Heloisa Turini Bruhns, entre outros, bem como autores de outras áreas como Gaiarça, Tizuko Kishimoto, Roberto Romano, Frei Beto, entre outros. Os jovens iniciantes e estudantes da graduação que buscaram o espaço da MOTRIVIVÊNCIA para apresentarem suas elaborações, com diferentes graus de complexidade e nível de desenvolvimento teórico também tiveram suas oportunidades de publicação. Porta aberta distingue-se pela oportunidade aberta aos jovens estudantes. As seções foram acompanhando a própria evolução da área no que diz respeito à produção científica.

### **CONCLUSOES**

É evidente que o periódico refletiu além das temáticas, as abordagens predominantes na produção do conhecimento. Temos a evidência que a maioria dos trabalhos situa-se na abordagem fenomenológica hermenêutica, com pouco rigor científico, situação esta que reflete onde o conhecimento foi produzido, ou seja, nas Instituições de Ensino Superiores, nos programas de pós-graduação. A crítica a tais abordagens já foi exemplarmente tecida na dissertação de mestrado e na tese de doutorado de Rossana Valéria de Souza e Silva. As avaliações coletivas foram expressas no interior do CBCE e em outros periódicos e livros. O que nos cabe é tratar de uma outra etapa da produção do conhecimento que é justamente a sua veiculação e contextualização, porque urge criar uma nova cultura, uma cultura socialista, e não podemos ser indiferentes a expressão deste propósito no interior da MOTRIVIVÊNCIA. Ao analisar o conteúdo dos textos a alusão das críticas ao capitalismo e sua cultura, as alusões a perspectiva de transformação social são evidentes. A utilização de referências críticas, tanto clássicos como Marx, Gramsci, como interlocutores de clássicos na área de ciências sociais e humanas são evidentes.

Destacamos também a contribuição de Gamboa a MOTRIVIVÊNCIA, porque nos indica uma boa avaliação das pesquisas e suas abordagens teórico-metodológicas. Gamboa ressalta que a epistemologia concebida como Teoria Crítica do Conhecimento, tem na filosofia seus fundamentos e na produção científica seu objeto, apresenta importantes subsídios teóricos e metodológicos para entender essa produção, no contexto dinâmico da totalidade social, e permite recuperar a tensão crítico-operativa entre a filosofia e a ciência. A filosofia contribui assumindo sua função crítico-reflexiva frente à ciência, e esta última, desenvolvendo sua capacidade de auto-reflexão. A avaliação das pesquisas e sua veiculação em revistas permitem identificar, analisar e criticar as tendências teórico-metodológicas, permite também apontar contradições e possibilidades e, a necessidade de novos estudos sobre a produção científica.

O que constatamos é que na MOTRIVIVÊNCIA a veiculação de abordagens, denominadas empírico-analíticas e que integram pesquisas empiristas, positivistas, sistêmicas e

funcionalistas, não têm predominado. A predominância é das pesquisas fenomenológico-hermenêuticas. As pesquisas crítico-dialéticas, apresentam um significativo índice, mas não superam a abordagem fenomenológica-hermenêutica.

Nestas constatações o importante não é o fator quantitativo da evolução das abordagens metodológicas, mas a progressiva abertura das opções. A progressiva presença de novas opções permite um confronto entre elas, permite a identificação de contradições, limites, possibilidades, gerando a necessidade de novas informações, novos conteúdos para as disciplinas responsáveis pela fundamentação da pesquisa e novas atividades que visem a formação do pesquisador. Os novos conhecimentos que explicitam as especificidades, potencialidades e limitações das diversas tendências, clarificam as opções do pesquisador e qualificam sua produção. Esta tarefa histórica cabe principalmente as instâncias de formação dos pesquisadores e de produção do conhecimento científico, portanto, preferencialmente a universidade.

Por não nos recusarmos a pensar o que foi decretado impensável é que defendemos a produção e socialização do conhecimento científico em todas as áreas e atividades humanas, a serviço da humanidade e não do mercado capitalista, o que exige a construção da cultura socialista. A linha editorial da MOTRIVIVÊNCIA aponta neste sentido e deve, portanto, radicalizar esta posição.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BENJAMIM, César (et.al.) A opção brasileira. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CASTRO, R. C. F.; FERREIRA, M. C. G.; VIDILI, A. L. Periódicos latino-americanos: avaliação das características formais e sua relação com a qualidade científica. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 357-67, set./dez. 1996.

CAVALCANTI, Newton. Unidade de doutrina. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, jun. 1932a.

\_\_\_\_\_. Unidade de doutrina. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, jul. 1932b.

CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi. Prática pedagógica, produção do conhecimento na educação física & esporte e lazer. Alagoas, EDUFAL, 2003.

GAMBOA, Silvio. Epistemologia da Pesquisa em Educação, Campinas, Praxis.1998

FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação dos periódicos científicos da educação física. O caso da Motrivivencia. [www.proteoria.org](http://www.proteoria.org)

FERREIRA NETO, Amarílio. A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880 – 1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

KRZYZANOWSKI, R. F. e FERREIRA, M. C. Gonzaga. Avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 165-175, maio/ago. 1998.

KRZYZANOWSKI, R. F. et al. Programa de apoio às revistas científicas para a FAPESP. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 20, n. 2, 1991.

MOTRIVIVÊNCIA, Ano I, Nº 01, dez., 1988; Ano I, nº 2 Junho, 1989; Ano II, nº 3 Janeiro, 1990; Ano IV, nº 4, junho 1993; ANO V, nº 4, 5, 6, Dezembro de 1994; Ano 07, nº 08n Dezembro de 1995; Ano VIII, nº 9 dezembro, 1996; Ano IX, nº 10, Dezembro 1997; Ano X, nº 11, Setembro de 1998; Ano XI, nº 12 Maio, 1999; Ano XI, nº 13 Novembro, 1999; Ano XI, nº 14 Maio, 2000; Ano XI, nº 15, Agosto, 2000; Ano XII, nº 16, Março, 2001; Ano XII, nº 17 Setembro, 2001; Ano XIII, n. 18, Março, 2002; Ano XIII, nº 19 Dezembro, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A Revista Brasileira de Educação Física e

Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001a.

SOBRAL, Fernanda. A produção e apropriação social da pesquisa científica e tecnológica - uma discussão no capitalismo dependente. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. N. 67 (156): 287-305, maio/agosto, 1986.

SCHWARTZMAN, Simon. A política brasileira de publicações científicas e técnicas: reflexões. Revista Brasileira de Tecnologia, Brasília, v. 15, n. 3, maio/ jun. 1984.

ENDEREÇO: Celi Taffarel. Av. Reitor Miguel Calmon S/N Vale do Canela. Salvador Bahia  
CEP 40110-100 Fone (71) 01386904 ou (71) 263 7241 e-mail [taffarel@ufba.br](mailto:taffarel@ufba.br)

datashow, retroprojektor

## **BODY ART, EXISTÊNCIA E CONHECIMENTO: UMA LEITURA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>.**

Rosie Marie Nascimento de Medeiros  
Mestranda pelo programa de pós-graduação em educação da UFRN, bolsista CAPES;  
Prof. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Prof. do programa de pós-graduação em educação e no curso de Educação Física da UFRN  
Base de pesquisa Corpo e Cultura de Movimento

### **RESUMO EM PORTUGÊS:**

*Este estudo, que está sendo desenvolvido no programa pós-graduação em educação da UFRN, busca refletir sobre as técnicas corporais e a produção da subjetividade, apresentando a body art como uma técnica de corpo diferenciada da exacerbação do corpo e do esteticismo que se tornou uma das intensas formas de considerar o corpo um objeto. A body art reflete sobre a fragmentação, os dualismos corporais atribuídos ao corpo, buscando novos sentidos para o corpo e a existência. Diante disso, acreditamos que a body art como técnica de corpo, pode projetar inúmeros sentidos para a produção do conhecimento da educação física.*

### **RESUMO EM INGLÊS**

Searching to reflect on the corporal techniques and the production of the subjectivity, presenting body art as one technique of body differentiated of the exciting of the body and the estheticism – incessant search of the beauty - that if became one of the intense forms to consider the body an object. Body art reflects on the attributed spalling, corporal dualisms, searching new felt for the body and the existence. Ahead of this, we believe that body art as body technique, can project innumerable means allow us to make an aesthetic reading of the physical education.

### **RESUMO EM ESPANHOL**

Buscando reflejar en las técnicas corporales y la producción de la subjetividad, presentando el body art como una técnica del cuerpo distinguida de la excitación del cuerpo y del esteticismo – busca incesante del bello - que si se convirtió en una de las formas intensas para considerar el cuerpo un objeto. El body art refleja en la fragmentación, los dualismos corporales atribuidos al cuerpo buscando nuevos sentidos para la existencia. Delante de esto, creemos que el body art puede proyectar innumerables sentidos que nos permite hacer una lectura estética de la educación física.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto da dissertação que está sendo desenvolvida no programa de Pós graduação em educação da UFRN, sob a orientação da profa. dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega.

## **BODY ART, EXISTÊNCIA E CONHECIMENTO: UMA LEITURA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

De acordo com Merleau-Ponty (2002), *toda técnica é técnica de corpo. Ela figura e amplia a estrutura metafísica de nossa carne (p.282)*. Nesse sentido, qualquer intervenção no corpo humano, seja uma tatuagem, uma cirurgia, uma escarificação, uma suspensão, ou tantas outras técnicas, ampliam a percepção e os sentidos da existência do sujeito.

Buscando ampliar essa reflexão sobre as discontinuidades entre o corpo objeto e o corpo sujeito, utilizando como suporte metodológico a Fenomenologia de Merleau-Ponty, refletimos sobre a *body art*, compreendida aqui como técnica de corpo que pode projetar inúmeros sentidos para as transformações corporais na contemporaneidade. A *Body art* marca o exterior do corpo, a pele, com o intuito de exteriorizar a subjetividade, e buscar sempre novos sentidos para o corpo e sua. Compreendemos que nesse ato, produz-se um campo de sentidos e significados para pensarmos sobre a corporeidade e o conhecimento das técnicas corporais. Além disso, refletimos sobre as questões das técnicas corporais e o conhecimento da Educação Física, através de uma leitura estética desta área de que tematiza a cultura do corpo em diferentes instituições sociais, dentre elas na educação.

A *body art* é uma técnica surgida como uma nova busca corporal, busca esta diferenciada da exacerbação do corpo e do esteticismo presente em nossos dias. O esteticismo, como uma forma exacerbada de dizer do belo, tornou-se uma das intensas formas de considerar o corpo um mero objeto transformável e modelável de acordo com referências padronizadas de beleza. Para além dessa perspectiva, a *body art* reflete sobre a linearidade, a fragmentação e os dualismos corporais advindos principalmente da sociedade ocidental; recusa os limites impostos não só a Arte, mas à vida cotidiana, sendo um momento de contestação, de reflexão, questionando os valores impostos socialmente à vida, a homogeneização e à padronização do corpo, as relações entre homens e mulheres, ao culto ao corpo, aos limites corporais, à sexualidade, a dor, a relação com objetos, ou seja, uma outra forma de representação do corpo através da Arte (Le Breton, 2003).

*A Body Art exalta o corpo lacerado, o corpo mutilado, a carne oferecida às incisões do bisturi, à lâmina de navalha [...]. Essa ação de exhibir o corpo em todos os seus estados de lesão, vem, primeiro, opor-se à longa tradição do papel atribuído à arte de transfigurar a verdade orgânica do corpo (Jeudy, 2002, p.122).*

Encontramos, como principal manifestação desta técnica, as performances. *Elas [as performances] surgem contra as regras usuais da ordem social e contra os hábitos mentais (Jeudy, 2002, p.11)*. Nesse sentido, apresenta-se como forma de refletir sobre o esteticismo exacerbado, com intuito de mostrar partes do corpo nunca evidenciadas, como as partes internas, sangue, secreções, ou seja, revelar o que não é mostrado, sendo demonstrado apenas uma imagem considerada falsa pelos *performers*, de um corpo que deve ser belo e deve estar enquadrado a modelos homogêneos.

A *body art* parece encenar o corpo orgânico como a origem natural absoluta que se inverte em negação do pensamento. O que está em jogo é demonstrar com um

certo cinismo da zombaria que, mesmo que o corpo pareça belo, mesmo que a consciência seja imagem dessa beleza, trata-se apenas de uma ilusão (Idem, p.122).

Destacamos alguns artistas que trabalham com as performances e outras manifestações da *body art*, cada um a sua maneira, mas todos ligados, de uma forma ou de outra, à busca de novos sentidos e significados ao uso do corpo, seus limites e fronteiras.

Orlan, artista francesa e professora de belas artes de Dijon, na França desde 1990, realiza suas performances principalmente por meio de cirurgias, às quais vem se submetendo de forma crescente. As cirurgias não apresentam fins estéticos, visando aperfeiçoar formas corporais. O ambiente médico longe do esteticismo descompassado é usado para realizar as fantasias da artista, experimentar as possibilidades corporais e reivindicar uma imagem que ela própria escolhe. Diante disso, a artista reflete sobre a perda dos sujeitos a seguirem modelos da ideologia dominante, nesse sentido se considera, não um estereótipo, mas em um arquétipo com potência de atualizações (Villaça, 1999).

Compreendemos, a partir das performances de Orlan, que a estética buscada e evidenciada por ela, é uma experiência estética como linguagem que diz respeito à sensibilidade, ao elemento sensível.

O elemento sensível relaciona o corpo à unidade do humano, uma unidade que se revela na diversidade, aproximando a linguagem do corpo da expressão artística, do viés sensível. A linguagem sensível privilegia a beleza, a poesia e a diversidade da linguagem corporal (Nóbrega, 1999, p.119).

Outro artista da *body art* é o artista australiano Stelarc. Stelarc entrou no universo da *body art* desde 1971 realizando suspensões. Depois das suspensões ele passou a realizar suas performances artísticas lado a lado com a tecnologia, retratando-a de modo crítico, sob o argumento de que esta vem tornando o corpo obsoleto. Através das performances procura-se mostrar que o corpo não é uma máquina capaz de ser inovado para acompanhar o avanço tecnológico, pois apresenta limites biológicos muitos dos quais intransponíveis.

Stelarc considera também que a tecnologia é um meio de buscar novas sensações, num misto de sentimentos que juntam o corpo e a tecnologia, no sentido de majorar a capacidade de sentir e transformar a condição humana como nos mostra Domingues (2003):

Nas criações, exploram-se limites nos quais o mágico, o sensível, o inesperado, o imprevisível, o efêmero, a auto-regeneração, alimentam o imaginário e o desejo humano de sonhar. São situações que nos colocam na zona de intervalo entre o corpo e as tecnologias, entre o transe e o algoritmo. Estamos diante de situações antes não experimentadas e de grande poder de arrebatamento (Domingues, 2003, p. 98).

Priscila Davanzo, artista plástica brasileira, também vem realizando transformações em seu corpo através de tatuagens, escarificações, *brandings* e *piercings*.



As tatuagens lembram manchas de uma vaca malhada. A artista explica, em uma entrevista dada ao correio brasileiro, a escolha da vaca porque as vacas ruminam e isso é uma metáfora para pensar, os seres humanos devem pensar mais e refletir sempre. Ela assegura que somos superficiais ao nos sentirmos animais racionais muito superiores, quando na verdade estamos destruindo o mundo. Ainda sobre esta crítica, Priscila diz que as pessoas não costumam digerir as idéias que recebem dos livros e dos filmes, apenas consomem sem refletir.<sup>2</sup>

Dentro das performances existentes na *body art* existem também as suspensões. Nestas, o corpo atado com grampos de aço cirúrgico, em vários pontos do corpo, fica pendurado como forma de desafiar à dor e os limites corporais. A quantidade de grampos depende da posição que o corpo fica no momento da suspensão. Os grampos são feitos com aço cirúrgico e os cuidados com higiene e experiência do *piecer*<sup>3</sup>, são imprescindíveis na realização das suspensões.

Ao realizar as suspensões, os praticantes dizem sentir-se livres, realizados por terem resistido à dor e as normas lineares de como se ter um corpo e tratá-lo. Existe, portanto, o questionamento também aos limites impostos a vida diante das regras para se viver e até mesmo para ser um corpo.

Como percebemos, esta técnica em suas várias expressões, com a filosofia de vários artistas, pode servir como uma maneira de buscar e de atribuir novos sentidos e significados ao corpo e à existência. A *body art* potencializa, de modo emblemático a compreensão do corpo carne, do ser bruto ou espírito selvagem indicada por Merleau-Ponty (1992). A fenomenologia do corpo carne reafirma a ontologia do ser sensível, ultrapassando as dicotomias impressas na modernidade e a racionalização do *corpo e do próprio conhecimento sobre o corpo* (Nóbrega, 2005).

Nesse sentido, a *body art* potencializa a produção da subjetividade. Isto por levantar novas questões para a construção do conhecimento do corpo, bem como por ampliar a consciência do corpo, lidando com a dor e com a morte e, por fim, por amplificar a relação do corpo com relação consigo e com o outro.

A ânsia pela superação dos saberes fragmentados, principalmente relacionados ao corpo, pode ser observada nas performances realizadas por Stelarc, nas quais com a implantação sub ou intracorporal, a conexão com a tecnologia, percebemos o quanto o corpo torna-se irrestrito apenas à parte orgânica, na medida em que objetos, câmeras, são implantadas em seu interior, trabalhando em conjunto com o funcionamento natural do corpo humano, abrindo possibilidades de experimentarmos novas sensações e significados à vida e ao nosso corpo, pois,

ao nos dispormos agir conectados a tecnologias, nos entregamos a um ritual iniciático e desencadeamos um processo que nos permite viver sensações que estendem o mundo físico. Interagir pode ser comparado a participar de uma cerimônia e pela performance ou desempenho do corpo, atingir um conhecimento, significado ou emoção (Domingues. 2003, p. 100).

Essas performances também explicitam a relação dos corpos uns com os outros, enfraquecendo a idéia de que o corpo vive sozinho, é independente do outro e da cultura, como se só o aparato biológico fosse indispensável à vida.

---

<sup>2</sup> Mais detalhes no site [www.neoart.com](http://www.neoart.com)

<sup>3</sup> *Piecer*, são pessoas profissionais responsáveis à implantação dos *piercings* nas diferentes partes do corpo de quem a isso solicita.

Almeida (2002) apresenta uma reflexão a esse respeito dizendo que a superação deste biologismo, só se dará na medida em que nos conscientizamos de que não viemos do mesmo, mas do outro, como lembra Freud. *Agora sabemos que a emergência da condição humana se deu pela derivação e bifurcação do outro* (Almeida, 2002, p.44).

Ao implantar uma micro-câmera dentro do corpo, como o que foi efetivado por Stelarc, bem como, uma cirurgia realizada e distribuída ao vivo na internet, o que se apresenta é uma aproximação do corpo do artista ao corpo das pessoas espectadoras. Esses corpos espectadores passam a ser reconhecidos pela analogia e representação do corpo do outro. De alguma forma se reconhece, se sente, se refaz, pois, o *Outro nasce ao meu dado, por uma espécie de broto ou de desdobramento, como o primeiro Outro, diz o Gênese, foi feito de um pedaço de Adão* (Merleau-Ponty, 1992, p. 65).

Quanto à consciência do corpo, Almeida (2002) reflete que esta consciência só é identificada a partir de uma compreensão mais humilde da condição humana, sendo esta expressa pelo corpo.

A condição humana é uma contingência da vida que se expressa pelo corpo. Sendo assim, o corpo é um fragmento da dinâmica da vida que, ao mesmo tempo em que o constitui, dele se utiliza como um dos elos da teia da vida. Tudo depende da representação que temos ou que tenhamos do corpo, da existência corpórea, da condição humana (Almeida, 2002, p.53).

A consciência do corpo se dá na *body art* a partir da relação dos corpos e dos objetos presentes no mundo. O corpo não é considerado como algo superior ao mundo, o corpo do praticante da *body art* é compreendido na perspectiva de porosidade, condição esta evidenciada por Almeida (2002), que possibilita reatar a ligação entre a natureza e a cultura, no momento em que o corpo e os objetos utilizados, como no caso das performances de Stelarc, da ramificação corporal ou intracorporal, quando os objetos são implantados no interior do corpo. Corpo e objetos se confundem e se complementam, a partir da constante troca entre ambos.

Diante dessa perspectiva da relação entre corpo-objeto, corpo sujeito, Merleau-Ponty em o Visível e o invisível, reflete sobre essas descontinuidades, reexaminando-as, apresentando uma perspectiva que une essas duas substâncias. Merleau-Ponty aponta que somos sujeitos, mas não deixamos de ser coisas entre as coisas presentes no mundo, os objetos se relacionam com nosso corpo, assim como nos envolvemos com os objetos. O corpo é, portanto, a reversibilidade entre sujeito e objeto.

Diante dessa perspectiva da reversibilidade, o autor reflete sobre a visão e sobre o tocar, numa reflexão que nos leva a totalidade do ser, diluindo destarte as dicotomias atribuídas ao corpo e ao mundo. Com relação à visão, Merleau-ponty afirma que ao mesmo tempo em que vemos, somos vistos. O mesmo ocorre com o toque, a mão que toca é ao mesmo tempo tocada. Cada visão denota uma palpação e cada palpação apresenta também uma visão. Nesse sentido, ocorre uma junção do corpo fenomenal que toca e ver, com o corpo objeto que é tocado e é visto.

Cada visão monocular, cada palpação de uma única mão, embora tenha seu visível e seu tangível, está ligada a outra visão, à outra palpação, de modo a realizar com elas a experiência de um único corpo diante de um único mundo, graças a uma possibilidade de reversão, de reconversão de sua linguagem na delas,

possibilidade de reportar e de recriar segundo a qual o pequeno mundo privado de cada um, não se justapõe àquele de todos os outros, mas é por ele envolvido, colhido dele, constituindo, todos juntos, um sentiente em geral, diante de um sensível em geral (Merleau-Ponty, 1992, p. 138).

A partir da reversibilidade dos sentidos, Merleau-Ponty apresenta o entrelaçamento, ou seja, a mistura entre sujeito e objeto, tempo e espaço, vidente e visível, tocante e tangível. Tal entrelaçamento é percebido como uma possibilidade de pensarmos o todo, principalmente quando falamos sobre o corpo humano, tão fragmentado e diluído em conceitos que o inferiorizam e o simplificam.

Explicitaremos a coesão do tempo, a do espaço, a do espaço e a do tempo, a “simultaneidade” de suas partes e o entrelaçamento do espaço e do tempo, e a coesão do direito e do avesso de meu corpo, o que faz que, visível, tangível como uma coisa, seja ele quem opera esta visão de si mesmo, este contato consigo em que si desdobra, se unifica de sorte que o corpo objetivo e o corpo fenomenal giram um em volta do outro ou se imbricam um no outro. Basta mostrar, por ora, que o Ser único, a dimensionalidade à qual pertencem esses dois momentos, estas folhas e dimensões, está além da essência e da existência clássicas, tornando compreensível suas relações (Merleau-Ponty, 1992, p. 116).

Essa unificação, esse entrelaçamento refletido por Merleau-Ponty é também considerado pela *body art*, como evidencia Glusberg:

Apesar de utilizar o corpo como matéria prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (Glusberg, 2003, p.43).

As performances da *body art* nos indicam, também, explicitamente a interpenetração da natureza e cultura em novos padrões de reordenação. O corpo que era antes considerado apenas biológico, ou seja, natureza, agora se vê mergulhado nas formas adquiridas, culturais, pois *as respostas dos sujeitos constituem integração das fontes biológicas e sociais de seu comportamento* (Lévy-Strauss, 1976, p.42).

Não podemos dizer que o comportamento humano é proveniente apenas de uma resposta natural, da disposição biológica do corpo. Nem, tampouco de uma resposta proveniente apenas do meio, da cultura. Essas duas instâncias se cruzam, se interpenetram, de forma indivisível.

Não se pode, com efeito, fazer referência sem contradição a uma fase da evolução da humanidade

durante a qual esta, na ausência de toda organização social, nem por isso tivesse deixado de desenvolver formas de atividade que são parte integrante da cultura (Lévy-Strauss, 1976, P. 41).

Na sociedade contemporânea, na qual a velocidade em torno das mudanças é visível, os indivíduos não apresentam por muito tempo suas características naturais e sim o ciclo natureza-cultura, ou seja, características inatas e adquiridas. No momento em que seus corpos podem ser reconstruídos e modificados pelos vários meios que a ciência e a *body art* dentre outras possibilidades, propiciam.

No amplo campo de significações revelados sobre *body art*, principalmente sobre o conhecimento do corpo humano, não poderíamos deixar de resgatar alguns sentidos de natureza ontológica e epistemológica, para a área da Educação Física. Área esta, que trabalha com o corpo humano, e que potencialmente produz e divulga conhecimento para a sociedade, por meio de uma diversidade de manifestações tais como, a dança, o esporte, os jogos, nas quais, o movimento humano produz um intenso campo de significações, determinados por alguns pesquisadores da área como cultura de movimento (Kunz, 1991; Mendes, 2002; Melo, 2003; Nóbrega, 2003).

Problematizando o significado de corpo desta área, percebemos que muitas vezes ainda está ligada ao adestramento físico, um corpo “treinado”, não só no sentido de treino físico, mas treinado para propagar técnicas e dogmas, tais como do corpo máquina, um corpo que funciona a partir de respostas mecânicas ou respostas reflexas aos estímulos do ambiente e também ao aparato gestual, ditado e reprimido pela cultura, o que deve ser atentado por esta área que trabalha com o corpo e com a motricidade humana, esta, de acordo com Nóbrega (2000) é a inseparabilidade dos movimentos entre o mundo exterior e a consciência, o corpo não é, portanto, intermediário entre essas duas substâncias, *ele possui uma inteligibilidade, uma intenção, um sentido de totalidade que se manifesta no movimento e no entendimento simultaneamente, numa palavra, na motricidade* (Nóbrega, 2001, p. 59).

De acordo com Glusberg (2003), *a pesar da variedade potencial das formas e dos programas gestuais, o repertório real de possibilidades de ação corporal é, em cada momento, limitado. Isso se deve ao fato de que a cultura imprime sua marca à motricidade humana* (Glusberg, 2003, p.92).

Este pensamento que revela o corpo como uma substância desprovida de sentidos e significados, de gestos, movimentos mecanizados, nos quais o corpo é considerado apenas objeto por não haver significações, é posto em crise pela *body art*, revelando a partir de suas performances, outras formas de ser e de ter um corpo.

Alguns pesquisadores da área da Educação física contestam essa objetificação do corpo. Nóbrega (2000) afirma que os movimentos não são realizados apenas pelo aparato anatômico do corpo, são realizados também a partir da relação com o mundo, que aprendendo as coisas do mundo de forma original, há um fornecimento de respostas adequadas a novas situações. *Se o movimento não possui essa significação, essa intenção que o anima, ou melhor, se isso não é despertado, o movimento deixa de expressar a originalidade do sujeito e o corpo passa a condição de objeto, de coisa* (Nóbrega, 2000).

Estas performances revelam, que todo gesto humano provém de um significado e de uma atitude. O adestramento, por outro lado, quebra a potencialidade e a criatividade, fazendo com que o corpo volte a ser uma máquina, com gestos desprovidos de sentidos e significados. Na perspectiva da *body art*, o corpo é considerado produto e produtor de seus atos e de sua existência, assim como na perspectiva fenomenológica,

recusando a unilateralidade de um objeto a ser “moldado” tecnicamente, gestos desprovidos de intenções.

A *body art*, como uma técnica de corpo que potencializa a produção de subjetividades, que levanta questões sobre o corpo, produzindo conhecimento, se propõe também a ser uma técnica desalienante, há uma ligação entre o produtor e o produto, *liga o corpo humano ao seu comportamento. Esta técnica atua como um observador. Na realidade, ela observa sua própria produção, ocupando um duplo papel de protagonista e receptor do enunciado – a performance* (Glusberg, 2003, p.76).

Suas atitudes motivadas por uma suspensão ou outra técnica como a de *stretching*, revelam sentidos que são buscados para alimentar sua existência e ampliar os significados do corpo, não esquecendo que o corpo está em constante troca com o mundo exterior, com a sociedade e com a cultura (Glusberg, 2003).

O corpo, considerado como desprovido de significados, que realiza gestos a partir de estímulos do ambiente, de um ser humano sem autonomia, a, conseqüente, noção de objetividade do corpo, de sua fragmentação e necessidade de homogeneização, a ratificação dos dualismos corpo e mente, natureza e cultura respaldaram o conhecimento da Educação Física desde sua criação, trazendo ainda consigo resquícios vivos em seu embasamento, seja no esporte de rendimento que padroniza gestos e estes são realizados sem intencionalidade, de forma mecânica, o corpo sendo considerado apenas da ordem biológica, seja nas academias onde se perpetuam modelos estereotipados, havendo a necessidade de serem repensados e refletidos por esta área que tematiza a cultura do corpo, produzindo conhecimento.

Com relação ao dualismo natureza-cultura, o corpo ora é considerado apenas cultural, ora, no caso da Educação Física, considerado apenas natureza, biológico. Com a reflexão da *body art* podemos perceber, de forma evidente, a interpenetração destas duas substâncias no corpo, não podendo separá-los, já que se confundem e se complementam. Na educação Física ainda é evidente essa separabilidade, na medida em que o corpo é considerado, muitas vezes, apenas em seu aparato biológico, nos conceitos de rendimento esportivo, de movimentos realizados a partir de ações estímulo resposta e na, conseqüente realização previsível dos movimentos.

Percebemos que hoje, com o aparato da ciência e da tecnologia, cada vez mais a cultura inscreve-se no corpo, como evidenciado na *body art*, no momento em que a tecnologia é instalada no interior do corpo humano, que passa a funcionar em conjunto com ele. Além disso, a partir das modificações corporais, o corpo cada vez menos apresenta apenas suas características e formas ditas naturais. Esse fato deve ser considerado pela educação física, considerar que os movimentos são também formas culturais, e como é discutido na fenomenologia, estes apresentam-se em relação recíproca com o mundo, não sendo, apenas, respostas á estímulos externos, sem significações. Os gestos não podem ser considerados exteriores ao corpo, já que o corpo é motricidade, e sendo motricidade, é intencionalidade.

A Educação Física deve estar atenta, também, às diversas possibilidades corporais que levam a um maior conhecimento de si, como vistas na *body art*, tais como, as experiências corporais de dor, como uma forma de mapeamento corporal, a fim de conhecer todas as possibilidades corporais; os desafios impostos ao corpo, nos quais pode-se chegar também a uma maior consciência de si. Na educação física percebemos que a experiência corporal ainda apresenta-se muito limitada devido à padronização dos gestos, com possibilidades corporais também limitadas. Na *body art* percebemos que as experiências corporais tendem a não seguir a padronização dos gestos e dos movimentos, a fim de relacionar os movimentos, a significações precisas que levem a uma forma gradual de auto conhecimento.

Percebemos diante das performances da *body art*, a necessidade de refletir sobre a noção de estética e beleza disseminada pela sociedade, principalmente por meio das modificações corporais. Modelos de beleza são impostos socialmente para que as pessoas consumam cada vez mais, muitas vezes sem saber de forma clara o que estão fazendo, perdendo de forma crescente sua identidade, já que a beleza é efêmera e, portanto, apresenta-se em constante mudança. As pessoas que não se enquadram ao modelo imposto sentem-se rejeitadas, levando-as a formas extremas para chegarem ao modelo determinado em cada momento.

Porpino (2003) apresenta uma reflexão sobre a noção da estética e beleza que marca a educação física. A busca do padrão de beleza está relacionado à prática do exercício física e a educação física vem priorizando a concepção de estética, segundo a autora, no ideal clássico de beleza.

A concepção clássica do belo, pautada na proporcionalidade, na medida, na simetria e na harmonia de formas, este relacionada a um modelo de beleza preconcebido ou a um princípio supremo. A beleza está nos objetos belos, estes devem se enquadrar em predefinições (Porpino, 2003, p.149).

A autora supracitada aborda ainda que o modelo de beleza disseminado e imposto a ser seguido, principalmente com o aparato da ciência e da tecnologia, que permitem vários meios para se chegar ao modelo padrão, não considera os diferentes contextos sociais, fazendo-se necessário apenas segui-lo e imitá-lo para possuir a mesma beleza. Esse fato é evidente na Educação física que seguiu principalmente a pedagogia tradicional, *para ensinar seus códigos por meio da repetição e imitação do gesto, sem considerar os aspectos históricos e culturais neles implícitos* (Porpino, 2003, p. 151).

A autora afirma ainda que o modelo de beleza clássico é importante, mas não deve ser o único e suficiente modelo para se pensar sobre a estética, é preciso ampliar essa visão, considerar a diversidade cultural, outras concepções de beleza, o universo da arte, que revelam outros aspectos do belo, da estética (Porpino, 2003), assim como percebemos ao refletir sobre a *body art*.

Acreditamos que para o enriquecimento desta área de conhecimento, a Educação Física deve estar atenta a outras técnicas corporais que discutem sobre o corpo humano, havendo necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que pesquisam e que refletem também sobre o corpo humano, como a biologia, as ciências humanas, a filosofia, a arte. Para que, com isso, abra perspectivas que não restrinjam o corpo, não o reduzam e simplifiquem, devendo reconhecer que o corpo humano é complexo, e que assim sendo, o diálogo entre as áreas só fortifica o conhecimento produzido sobre o corpo.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que para que haja uma educação sensível do corpo, e para que isso seja possível, o lugar do corpo deve ser repensado na educação como evidencia Nóbrega (2004). Para tanto, é necessário, em primeira instância, a compreensão de que o corpo não é instrumento das práticas educativas e que o ato deve ser religado à significação, pois, *quando canto, danço, jogo todos os meus projetos existências estão ali representados* (Nóbrega, 2004, p. 32).

Além disso, a autora afirma ainda que é preciso compreender as práticas corporais como abordagens educativas diversas. As diferentes práticas corporais, tais como a técnica de corpo *body art*, discutida e refletida nesse estudo, constituem-se como *linguagens que comunicam sentidos diversos que nos fazem pensar sobre os modos de ser*

*e de viver de determinados grupos sociais, culturas e que aportam pedagogias diferentes, modos, usos e compreensões de corpo também diferentes (Nóbrega, 2004, p. 37).*

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de que sejam despertados os sentidos do corpo, em conjunto com o conhecimento produzido pelas técnicas de corpo, já que ratificando nosso argumento de pesquisa, toda técnica de corpo amplia a metafísica da carne (Merleau-Ponty, 2002), ou seja, qualquer intervenção no corpo humano ou sobre o corpo humano, amplia a percepção e os sentidos da existência do sujeito. Sentidos esses, muitas vezes silenciados pelas técnicas ou conhecimentos repressores e simplificadores do corpo, que o instrumentaliza. Esses sentidos precisam ser contemplados, para que revelem gestualidades inusitadas, buscando novas sensações, novos conhecimentos, desafiando os limites do corpo, como as percebidas na *body art*, na qual o corpo é o lugar ao qual o mundo é refletido e questionado.

#### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria da Conceição. Borboletas, homens e rãs in: *Margem*, Revista da Faculdade de Ciências Sociais, PUC-SP. São Paulo: Editora EDUC, Jun. 2002.

DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

JEUDY, Henri-Pierre. *O corpo como objeto de arte*. Tradução Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KUNZ, Eleonor. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: unijuí, 1991.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papius, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1976.

MELO, José Pereira de. Sacrifícios do corpo no esporte in: *Educação física, esporte e sociedade* / Ricardo de F. Lucena, Edílson Fernandes Souza (Org). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MENDES, M. I. B. S. *Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Natal: UFRN, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

NÓBREGA, Terezinha. Petrucia. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_. *Corpos do tango: reflexões sobre gestos e cultura de movimento* in: *Educação física, esporte e sociedade* / Ricardo de F. Lucena, Edílson Fernandes Souza (Org). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagem do corpo na educação. Anais do I Encontro Nacional de Artes e Educação Física*. MEC, Paidéia, 2004 (disponível em cd room).

\_\_\_\_\_. 2ª edição. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha. Petrucia. *Para uma teoria da corporeidade: Um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo*. Tese de doutorado, Piracicaba, SP, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Interfaces entre corpo e estética: (re)desenhando paisagens epistemológicas e pedagógicas na educação física, in: *Educação física, esporte e*

*sociedade* / Ricardo de F. Lucena, Edílson Fernandes Souza (Org). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

STELARC. *Das estratégias psicológicas às ciberestratégias*: a protética, a robótica e a existência remota in: DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

VILLAÇA, Nízia. GÓES, Fred. KOSOVSKI, Ester. *Que corpo é esse?* Novas perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 1999).

Endereço: Rua Jaguarari, 1660, Lagoa Seca.  
Natal-RN  
Cep: 59032-620

Email: [marie.medeiros@gmail.com](mailto:marie.medeiros@gmail.com)  
Apresentação com o uso do datashow



## CENÁRIOS DE CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Thompson Pereira da Costa – graduando em Educação Física  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento

### RESUMO

*A pesquisa tem como objetivo construir um perfil dos grupos de pesquisa em Educação Física no Brasil buscando subsidiar políticas para o fomento dessa área de conhecimento. O corpus de análise constitui-se do diretório dos grupos de pesquisa cadastrados na Plataforma Lattes CNPq no ano de 2003. Observamos a concentração dos grupos de pesquisa nas regiões sudeste e sul. Quanto as linhas de pesquisa, predominam atividade física e saúde e em relação a área de conhecimento predomina a grande área de Ciências da Saúde, havendo registros na área de Ciências Humanas e Sociais, sobretudo no campo da educação.*

### ABSTRACT

*The research has as objective to construct a profile of the groups of research in Physical Education in Brazil searching to subsidize politics for the promotion of this knowledge area. The analysis corpus consists of the groups of research directory, registered in the Platform Lattes CNPq at 2003 year. We observe the concentration of the groups of research at the Southeastern and south regions. About the research lines, predominate physical activity and health and in relation the knowledge area predominates the great area of Sciences of the Health, having registers in the area of Sciences Social Human beings and, over all in the field of the education.*

### RESUMEN

*La investigación tiene como objetivo construir un perfil de los grupos de investigación en la educación física en el Brasil buscando subvencionar políticas para la promoción de esta área del conocimiento. La recopilación del análisis consiste en los grupos del directorio de la investigación, registrados en la plataforma Lattes CNPq en 2003. Observamos la concentración de los grupos de investigación en las regiones del sudeste y del sur. Sobre las líneas de la investigación, predomina la actividad física y la salud y en la relación el área del conocimiento predomina la gran área de las ciencias de la salud, teniendo registros en el área de las ciencias humanas y sociales, principalmente en el campo de la educación.*

## INTRODUÇÃO

A investigação insere-se no contexto do projeto Ciências e Tecnologias para o Brasil, desenvolvido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), visando promover um amplo estudo de cenários de desenvolvimento científico e tecnológicos em

diferentes áreas de conhecimento e regiões do país. O levantamento irá subsidiar a política de Ciência e Tecnologia no país, com delineamento de cenários de consolidação de laboratórios existentes e possível expansão, prioridades e programas estruturantes. O Colégio Brasileiro de Ciências de Esporte (CBCE) é uma das Sociedades Científicas representadas no Projeto, cuja tarefa é o levantamento da situação em que se encontra a pesquisa básica e a formação de recursos especializados na área de Educação Física. Nesse contexto, propomos as questões: Qual o perfil dos pesquisadores da área da Educação Física no Brasil? Quais as linhas de pesquisa, área de conhecimento e setores de atividade em desenvolvimento? Quais as condições de intra-estrutura e recursos especializados para o desenvolvimento da pesquisa?

Essa pesquisa encontra-se em andamento e é caracterizada como sendo de natureza descritiva, a partir da qual pretende-se identificar o perfil dos grupos de pesquisa em Educação Física no Brasil, condições e perspectivas de desenvolvimento científico na área. Como técnica de pesquisa iremos utilizar a análise de conteúdo. O corpus de análise foi construído a partir do diretório dos Grupos de Pesquisa cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq no ano de 2003. Teremos como referencial teórico os estudos de Betti (1996; 2001), Bracht (1998; 1999), Fensterseifer (1999; 2000; 2001), Kokobun (2003), Nóbrega (2003), dentre outros.

A partir da análise do Diretório de Grupos da Plataforma Lattes do CNPq, dados de 2003, delineamos um perfil dos grupos de pesquisa em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil, demonstrado nos registros e comentários que se seguem.

## **LINHAS DE PESQUISA**

Os registros das linhas de pesquisa expressam os seguintes resultados: Atividade física e saúde (cento e quarenta e seis); Processo ensino-aprendizagem (cinquenta e três); EF adaptada (gestantes, idosos, portadores de necessidades especiais, etc.) (quarenta e oito); Desenvolvimento motor (crescimento motor, comportamento motor e aprendizagem motora) (quarenta e sete); Medidas e Avaliação em EF (vinte e seis); Biomecânica (vinte e seis); Lazer (vinte e quatro); Treinamento (vinte e um); Formação profissional (vinte); Políticas públicas (vinte); Aspectos culturais e sociais da EF, esporte e lazer (dezenove); Psicologia (dezoito); Corpo (dezesseis); História da EF, esporte e lazer (quatorze); Epistemologia da EF (doze); Práticas corporais (oito); Currículo (cinco); Comunicação e mídia aplicada à EF (quatro); Motricidade Humana (cinco); EF e gênero (dois); Filosofia da EF (um).

Realizamos um agrupamento das linhas de pesquisa nomeadas no Diretório de Grupos. Em nossa organização, enumeramos dez linhas de pesquisa, havendo a predominância de linhas de pesquisa que tematizam investigações em atividade física e saúde, aproximando-se de linhas na área de EF adaptada, biomecânica, Medidas e Avaliação. Com menor expressão, mas evidenciando algum crescimento observamos as linhas de pesquisa em ciências humanas, tais aspectos sociais e culturais da EF, esporte e lazer, história da EF, esporte e lazer, corpo, epistemologia, entre outras. Não podemos deixar de nos referir a linha de pesquisa processo ensino-aprendizagem, pela relação direta com a tradição pedagógica e educativa da EF.

## **INSERÇÃO DOS GRUPOS NA GRANDE ÁREA**

A inserção dos grupos na grande área expressam os seguintes resultados: Ciências da saúde (cento e oitenta e dois); Ciências humanas (trinta e sete); Ciências biológicas (dezoito); Ciências exatas e da terra (dois); Ciências sociais (um).

Percebemos nestes relutados a inserção dos grupos de pesquisa na grande área das ciências da saúde, com uma frequência absoluta de cento e oitenta e dois registros, seguido da inserção de pesquisas na grande área de ciências humanas, com trinta e sete registros. Em princípio essa expressiva vinculação às ciências da saúde, relaciona-se diretamente com a vinculação dos grupos de pesquisa à área da Educação Física, como veremos a seguir. A referência às ciências humanas encontra-se nas temáticas de investigação relacionadas com as linhas de pesquisa já mencionadas anteriormente.

## **INSERÇÃO DOS GRUPOS NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO**

A inserção dos grupos nas áreas de conhecimento expressam os seguintes resultados: EF (cento e oitenta); Educação (trinta e um); Fisiologia (dezesesseis); Psicologia (doze); Nutrição (dez); Engenharia (oito); Sociologia (oito); Antropologia (seis); História (cinco); Medicina (cinco); Ciências Sociais Aplicadas (dois); Desporto (dois); Ecologia (dois); Filosofia (dois); Turismo (dois); Enfermagem (um); Física (um); Química (um).

Nestes resultados, confirma-se a inserção expressiva dos grupos de pesquisa na área de EF, o que se explica pelo fato da inserção institucional e vinculação profissional dos pesquisadores à essa área de conhecimento. Podemos observar ainda a influência da atividade de pesquisa e vinculação com objetos de conhecimento de áreas afins como fisiologia, psicologia e educação.

## **SUBÁREAS DE PESQUISA**

Os registros das subáreas de pesquisa expressam os seguintes resultados: Pedagogia do esporte, EF, esporte e lazer (noventa e oito); Biodinâmica (fisiologia, biologia, biomecânica) (setenta e cinco); Atividade física e cinetropometria (quarenta e seis); EF e saúde humana (trinta e cinco); Psicologia da EF, esporte e lazer (vinte e oito) Desenvolvimento e aprendizagem motora (vinte e dois); EF adaptada (necessidades especiais) (vinte); Filosofia e sociologia da EF, esporte e lazer (dezesete); Engenharia médica, de transporte, produtos (treze); Performance e rendimento (oito); Antropologia, EF, esporte e lazer (sete); História da EF, esporte e lazer (sete); Motricidade humana (sete); Cultura de movimento/cultura social (seis); Estudos sócio-culturais em EF, esporte e lazer (cinco); Lazer (cinco); Políticas públicas, EF, esporte e lazer (cinco); Abordagens do esporte e lazer (quatro); Biomecânica (três); Corpo/corporeidade (dois); EF e gênero (dois); Ecologia (dois); Tecnologias de informação e comunicação (dois); EF e movimentos sociais (um).

As subáreas de pesquisa correspondem aos desdobramentos das linhas de pesquisa, aproximando-se das temáticas de investigação mais recorrentes na área como a pedagogia do esporte e da EF, biodinâmica, desenvolvimento motor, história da EF, esporte e lazer, entre outras.

## SETORES DE APLICAÇÃO

Os registros dos setores de aplicação expressam os seguintes resultados: Atividade física e saúde humana (cento e sessenta e um); Educação (cento e dez); Produtos e serviços recreativos, culturais, artísticos e desportivos (trinta e cinco); Formação, administração, gestão, saúde coletiva e políticas públicas (trinta e um); Fabricação e desenvolvimento de instrumentos, testes e outros (onze); Biomecânica, exercício físico, medidas e avaliações (dez); Biofísica de movimento (cinco); Estudos sócio-culturais (quatro); Desenvolvimento humano (tres); Cineantropometria e psicometria (um); EF (um); Outros setores (cinquenta e três).

Os setores de aplicação relacionam-se diretamente aos produtos de pesquisa, vinculando-se a atuação profissional e a função social da EF. Nesse caso, observamos o destaque para os setores de saúde humana e educação, com referências significativas para os produtos e serviços recreativos, culturais, artísticos e desportivos. Observa-se também o registro significativo para outros setores não diretamente especificados na plataforma Lattes.

## BREVES CONSIDERAÇÕES

Observa-se a concentração dos grupos de pesquisa nas regiões sudeste e sul do Brasil, havendo necessidade de programas estruturantes para as demais regiões. No que se refere às linhas de pesquisa destacamos: atividade física e saúde, formação profissional, políticas públicas, ensino-aprendizagem, História da educação Física, Treinamento esportivo, Comunicação e mídia, Corpo, Lazer, Epistemologia, Currículo, Biomecânica, Psicologia do esporte, aspectos socioculturais da Educação Física e Esporte. Em relação à área de conhecimento predomina a inserção na Grande área de Ciências da Saúde, havendo registros na área de Ciências Humanas e Sociais, sobretudo no campo da Educação. Os principais setores de atividades encontrados são saúde e educação. Os resultados evidenciam perspectivas de configuração da pesquisa na área e serão aprofundados a partir da interpretação referencial.

## REFERÊNCIAS

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Física e ciências humanas: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M. & RUBIO, K. (orgs). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

BRACHT, V. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, Número especial, setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

FENSTERSEIFER, P. Conhecimento, epistemologia, intervenção. In: GOELLNER, S. V. (Org.). *Educação Física / Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: CBCE, 1999.

\_\_\_\_\_. A crise da racionalidade moderna e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 29-38, set. 2000.

\_\_\_\_\_. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

KOKOBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das físicas no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n.2, p. 9-26, jan. 2003.

NÓBREGA, T. P. et al. Educação física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.24, n.2, p.173-185, jan.2003.

## CIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO DISCURSO DOS PESQUISADORES DO NORDESTE BRASILEIRO

Joelma de Oliveira Albuquerque, Mestranda em Educação da FACED/UFBA, LEPEL.

### Resumo

*O texto que apresentamos é síntese de uma pesquisa elaborada em nível de Conclusão de Curso na Universidade Federal de Alagoas. Objetiva explicitar quais são as relações entre os discursos de Ciência e Educação Física dos pesquisadores do nordeste brasileiro [AL, BA, PE e SE], 1982-2002, a partir da análise paradigmática das teses e dissertações, levando em consideração, seu contexto, interdiscursividade e historicidade. Dentre os resultados suscitados, destacamos: mesmo as pesquisas não apresentando a temática como eixo central de suas preocupações, apontam uma necessidade de elevação na qualidade da formação profissional.*

### Abstract

*The text that we present is synthesis of a research elaborated in level of Conclusion of Course in the Federal University of Alagoas. Objective to explicit which is the relations between the speeches of Science and Physical Education of the researchers northeast Brazilian [AL, BA, PE, SE], 1982-2002, from the paradigmatic analysis of the thesis and dissertation, leading in consideration, its context, discourse inside and history. Amongst the excited results, we detach: exactly the research not presenting the thematic one as central axle of its concerns, points a necessity of rise in the quality of the professional formation.*

### Resumen

*La ponencia que presentamos es la síntesis de una investigación elaborada como Trabajo de Conclusión de Curso en la Universidad Federal de Alagoas. Su objetivo es tornar explícitas las relaciones entre los discursos sobre Ciencia y Educación Física de los investigadores del nordeste brasileño (AL, BA, PE e SE), 1982-2002, com base en el análisis paradigmático das tesis y disertaciones y considerando su contexto, su interdiscursividad y su historicidad. Entre los resultados destacamos: la necesidad de la elevación de la cualidad de la formación profesional, a pesar de las investigaciones no haber tomado ese tema como el eje central de su interés.*

## INTRODUÇÃO: o problema enquanto ponto de partida

O texto que apresentamos aqui é síntese de uma pesquisa elaborada em nível de Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), inserida na Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte & Lazer – LEPEL, e vinculada ao sub-projeto de pesquisa “EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A produção de pesquisa no nordeste brasileiro [Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe]” - EPISTEF, e à pesquisa matricial que estuda as problemáticas significativas da produção do conhecimento no Brasil, realizadas pelo grupo interinstitucional

LEPEL/UFAL/UFBA/PE/SE. Tem por objetivo discutir as relações entre ciência e Educação Física (EF) no contexto específico da produção de dissertações e teses dos pesquisadores do nordeste brasileiro, onde existe uma significativa produção da área na região embora sem contar ainda com nenhum programa de pós-graduação *stricto sensu*. Para orientar nossa pesquisa delimitamos a seguinte questão central: *Quais são e como se relacionam os discursos de Ciência e Educação Física apresentados pelos mestres e doutores do nordeste brasileiro [AL, BA, PE, SE] de 1982-2002?*

As motivações que nos levaram a delimitar a questão central a ser discutida neste texto se pautaram por um lado nos diversos problemas que perpassaram nossa formação em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, onde a oficial indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão destas instituições na realidade não acontece. Esta desarticulação tem gerado contradições identificadas particularmente na própria elaboração do “Trabalho de Conclusão de Curso” -TCC-, tido como exigência para aquisição de grau de Licenciado na UFAL. Esta contradição indica uma formação frágil que dificulta a realização desta exigência e se expressa em dados alarmantes relacionados com o número de matriculados/concluintes: de 131 alunos matriculados na disciplina TCC em 2004, 70% são repetentes. Dos matriculados, apenas 46 apresentaram seus TCC’s. Se considerarmos o fluxo normal de alunos, dos 80 ingressantes em 2000 que deveriam defender seus trabalhos em 2004, apenas 18 o fizeram. Estes dados de uma IES do nordeste do Brasil apontam em síntese, demandas merecedoras da atenção dos pesquisadores desta região, as quais se apresentam sob a forma de problemas na organização do currículo, na necessidade de desenvolver projetos integrados de pesquisa e extensão, na formação de grupos de pesquisa que propiciem melhores condições de trabalho, na consolidação de experiências e de massa crítica articuladas em projetos de pós-graduação ou grupos de pesquisa, e na definição de políticas de incentivo à produção do conhecimento na área.

### **Delimitando os caminhos da pesquisa**

Para que fosse possível responder ao problema proposto, reunimos três tipos de informações, realizados através dos seguintes instrumentos:

- a) sobre os pesquisadores [mestres e doutores] que atuam na região e sobre as pesquisas por eles produzidas; através de um questionário de registro.
- b) sobre as dissertações e teses, coletadas através de uma ficha que registra as suas características; Esta ficha foi construída com base em um esquema paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).
- c) O terceiro grupo de informações se refere às condições da produção no contexto dos cursos de pós-graduação e do desenvolvimento da pesquisa científica da EF no Brasil. Essas informações foram coletadas através de consulta a outros estudos sobre o desenvolvimento da pós-graduação no país no contexto das políticas de Ciência e Tecnologia, particularmente na área da EF.

A análise dos dados coletados exigiu a reconstituição dos elementos que integram a produção científica e que podem ser identificados através de um instrumento denominado de “Esquema Paradigmático” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998:46). Esses elementos podem ser organizados em diferentes níveis e grupos de pressupostos, que são:

*Técnico-instrumentais*, que se referem aos processos de coleta, registro e organização, sistematização e tratamento de dados e informações;

*Metodológicos*, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;

*Teórico*, fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleo conceitual básico, autores preferidos, críticas a outras teorias, mudanças propostas etc;

*Epistemológico*, se refere aos critérios de “cientificidade”, como concepções de Ciência, dos requisitos da prova de validade, da causalidade etc;

*Pressupostos gnosiológicos*, que correspondem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica;

*Pressupostos ontológicos*, como concepções do homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. (Cf. SÁNCHEZ GAMBOA, 2002:71).

Assim, para a análise dos dados organizados a partir desta matriz paradigmática, foi necessária a organização dos dados nas seguintes categorias, as quais nos ajudaram a apreender o movimento histórico do discurso da ciência e de EF na produção do nordeste brasileiro:

- a) *O contexto*: a dinâmica do discurso sobre ciência no contexto da EF na produção analisada.
- b) *A interdiscursividade*: consideração da intenção do discurso de um sujeito [pesquisador/autor] que se dirige a outros sujeitos também pesquisadores ou leitores que possuem o domínio da linguagem acadêmica da EF. Analisamos para isso, os objetivos, as principais recomendações e o programa onde foram defendidas as teses e dissertações;
- c) *A historicidade do discurso*: trata-se da contextualização da produção, considerando marcos teóricos da EF nas respectivas datas dessas produções.

Os resultados obtidos foram interpretados considerando os estudos nacionais e internacional sobre a produção do conhecimento em EF, o qual apresentaremos a seguir.

## **A produção do conhecimento em Educação Física, Esporte & Lazer**

Com relação à produção científica e seus interesses na área da EF, Paul G. Schempp e Euichang Choi (1994, apud Ferreira 1995) consideram que o desenvolvimento internacional de pesquisas em pedagogia do esporte/EF apresenta três principais paradigmas: as ciências empírico analíticas, as interpretativas e as críticas.

O paradigma empírico-analítico, predominante nos anos 70/80, apóia-se numa visão positivista da realidade social e do comportamento humano, e busca a predição e o controle dos fenômenos como forma de elevar a efetividade das intervenções pedagógicas, (FERREIRA, 1995:43).

O paradigma interpretativo, que surge em meados dos anos 80, se baseia na ciência hermenêutica, considerando que as ações humanas apresentam intencionalidade e motivações diversas, buscam entender o propósito social e os padrões cotidianos de comunicação que criam e sustentam suas regras e seus significados.

No paradigma crítico existe um interesse específico pelo conhecimento que explicita aspectos da dominação de grupos ou indivíduo sobre outros, de maneira a informar esforços objetivando melhorar a condição de vida humana e a justiça social. Com base em interpretações do marxismo, neomarxismo e teoria crítica [Escola de Frankfurt], tem por objetivos principais:



[...] identificar relações entre atores sociais ou estruturais e o que está sendo observado na escola”, conectando, com estas observações, “... a macroestrutura e a realidade imediata que professores e estudantes criam e compartilham”.(ibidem:199)

Com relação à caracterização das práticas científicas no âmbito das Ciências do Esporte Bracht (1995:30) aponta considerações acerca de estudos epistemológicos do final dos anos 80 e início da década de 90. Aponta como um dos primeiros estudos o de Souza e Silva (1990) a qual analisou as dissertações de mestrado de cursos *Strictu Sensu* em EF no Brasil tendo concluído que a concepção de ciência predominante era a de aspecto positivista [empírico-analítica], com tímido aumento no final da década de 80, das pesquisas orientadas na fenomenologia-hermenêutica e no materialismo histórico-dialético. Pesquisas posteriores (Gaya,1994; Sobral, 1992 e Paiva, 1994) reforçam esta afirmação.

Ao apresentarmos alguns dos elementos que constituem a produção do conhecimento em EF buscaremos agora localizar a produção do nordeste brasileiro a partir das categorias delimitadas, apontando os elementos principais que nos possibilitaram responder ao problema proposto.

## **CIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DISCURSOS DOS PESQUISADORES DO NORDESTE BRASILEIRO: seu contexto, interdiscursividade e historicidade.**

### ***O contexto***

Para explicitarmos a dinâmica do discurso sobre ciência no contexto da EF na produção de dissertações e teses produzidas pelos docentes da IES que atuam no nordeste brasileiro, fez-se necessário localizá-lo a partir das informações sobre a produção da região, obtidas através da pesquisa EPISTEF. Da produção dos 90 mestres e 11 doutores nos estados de PE [56], AL [21], BA [18], SE [4], foram analisadas 5 teses e 35 dissertações produzidas entre 1982 e 2002. Segundo classificação de áreas temáticas do CBCE, 50% das pesquisas abordaram a problemática da formação profissional e da escola. A maioria das pesquisas foram desenvolvidas [65%] em programas na Educação no nordeste [PE e BA] daí o predomínio dessas temáticas. Com relação às fontes regionais localizam-se em PE [42.5%], RJ [12.5%], BA [10%], AL [7.5%], SE [2.5%], RS [2.5%], SP [2.5%], mais de um Estado do nordeste [7.5%], outros [7.5%]. Com relação às técnicas de pesquisa foram priorizadas as qualitativas [87.5%], 5% as quantitativas e 7.5% as duas formas. Exceto uma pesquisa, as demais foram classificadas segundo as abordagens epistemológicas utilizadas: crítico-dialéticas [52,5%]; fenomenológicas-hermenêuticas [27.5%]; e empírico-analíticas [20%].

Sobre o predomínio das pesquisas dialéticas é importante observar que 50% destas atrelam-se às áreas da formação profissional e da escola e são relacionadas aos grupos de pesquisa [LOEDEFE/UFPE e LEPEL/UFBA] organizados em torno de uma orientadora que responde por 37.5% dessa produção e que os grupos de pesquisa bem como a orientadora assumem uma posição científica fundada no materialismo dialético e nos referenciais marxista sobre a sociedade e a educação. Essa abordagem privilegia as práticas pedagógicas, sociais e políticas como objeto das suas análises e as interpreta nos contextos dos conflitos e das contradições geradas pelas ações humanas localizadas na

realidade seja institucional [escola, universidade] e na dinâmica dos movimentos sociais, da militância política e da prática pedagógica.

Na abordagem fenomenológica predomina o estudo das problemáticas da memória, cultura e corpo, recreação e lazer, pessoas portadoras de necessidades especiais e rendimento de alto nível e tem como critérios de cientificidade as relações de empatia entre observador e informantes que permitem a compreensão aprofundada do material coletado e a confiança na interpretação que permite inferir e explicitar conteúdos ocultos, na abordagem etnográfica que privilegiando a descrição de sistemas de representações, e no consenso com base nos núcleos de sentido.

A abordagem empírica analítica predomina nas pesquisas que analisam a EF e saúde e, ainda em algumas pesquisas sobre escola, recreação e lazer e tem como critério de cientificidade o teste de instrumentos de coleta de dados e o tratamento estatístico.

### ***Interdiscursividade***

Considerando a intenção do discurso de um sujeito [pesquisador/autor] que se dirige a outros sujeitos que hipoteticamente também pesquisadores ou leitores que possuem o domínio de uma linguagem acadêmica, realizamos a análise dos objetivos e das principais recomendações apresentadas nas teses e dissertações.

Grande parte das pesquisas crítico-dialéticas, acerca dos objetivos manifesta interesse na análise, compreensão, identificação de antagonismos, conflitos e indefinições nos processos educativos, sejam eles na escola ou na formação de professores de EF e visam notoriamente à construção de uma proposta superadora e emancipatória que explicita seu caráter social, apresente nexos com a realidade e contribua para a construção de um projeto histórico oposto ao capitalismo.

As pesquisas sobre epistemologia propõem, compreender, reconhecer problemas de natureza epistemológica, teórica e prática e discutir o conhecimento produzido, nas produções científicas na graduação e em publicações da década de 80. As produções científicas são vistas como a manifestação da comunidade científica da EF acerca do que está ocorrendo historicamente na área, seja através das produções monográficas que refletem a formação inicial através de sua construção e interesses explicitados; ou através de publicações científicas que propõem uma ruptura com o discurso histórico que norteava a EF até a década de 80. Detectar problemas de ordem epistemológica é considerar a ciência como um meio de intervir na base da construção dos currículos, da formação dos profissionais da EF, para uma prática pedagógica fundamentada e para a construção de uma EF que caminha em direção à construção de um novo projeto histórico para a sociedade.

Com relação às principais recomendações, as pesquisas crítico-dialéticas apontam a necessidade de se construir uma proposta superadora para os processos avaliativos, do tempo escolar, a construção dos currículos de formação do profissional de EF, as relações professor-aluno, as práticas pedagógicas de base positivista, a auto-organização do coletivo de alunos, para a construção de eixos curriculares, para a formação continuada, a construção do projeto político-pedagógico, a produção do conhecimento científico, a estruturação geral da rede pública escolar, um maior embasamento teórico-metodológico, a construção de grupos de estudo, e para a organização social. Através dessas ações propõem a construção e concretização de formas educativas críticas condizentes com a realidade social.

As pesquisas fundadas na fenomenologia abrangem as temáticas da memória, cultura e corpo, políticas públicas, formação profissional, pessoas portadoras de

necessidades especiais e recreação/lazer, apresentando interesses específicos por determinado fenômeno, analisando-o em um determinado contexto, em um determinado cenário, a partir da interpretação das representações que os sujeitos pesquisados têm sobre este fenômeno. Buscam analisar representações: dos idosos acerca do esporte competitivo; dos idosos em relação à atividade física como hábito de vida; do conhecimento popular em um projeto de educação popular; que futuros professores têm das crianças da escola pública; das pessoas cegas sobre sua mobilidade no espaço urbano; e ainda: investigar a capoeira como uma manifestação sócio-cultural-esportiva que conquistou o status universitário; investigar as tensões que cercaram a implementação de políticas públicas de esporte e lazer; conhecer o processo pelo qual foi criada e implementada a proposta curricular para a EF escolar, que tem enfoque metodológico crítico superador; estudar a área recreação/lazer no contexto do currículo de formação dos profissionais em EF. Levam em consideração as motivações que levaram os sujeitos [objeto de pesquisa] a aderirem uma determinada prática, ou na maneira de se relacionar com o mundo. As pesquisas chegam a sugerir estratégias para a superação das problemáticas envolvidas na investigação, porém com o intuito de conscientizar um determinado grupo, geralmente na perspectiva de afirmação uma determinada prática.

As pesquisas empírico-analíticas trabalham as seguintes temáticas: recreação/lazer, memória, cultura e corpo, atividade física e saúde, rendimento de alto nível, formação profissional/campo de trabalho e escola. Seus objetivos explicitam interesse no controle de variáveis, focam seus olhares nos processos, isolando o objeto de estudo, descontextualizado-o. Demonstram interesses por investigar as relações existentes entre trabalho e lazer; identificar o perfil social a partir das ligações estabelecidas entre motivações e as atividades em academia; analisar o grau de associação entre as variáveis pertencentes às dimensões morfológicas, funcional e fisiológica da aptidão física relacionada à saúde; investigar as alterações da VAM e do IRA de corredores de 10.000m em função de diferentes condições de refrigeração corporal e sua influência sobre a capacidade de rendimento dos mesmos; analisar, refletir e discutir sobre fatores teóricos/práticos que permeiam as ações pedagógicas dos professores de natação no tocante à atividade física e saúde; com base na formação profissional e nas representações sociais sobre o corpo e EF existentes no ambiente escolar, analisar sua influência no desempenho do professor de EF para desenvolver a percepção corporal – cinestésica em alunos do ensino fundamental das escolas municipais; investigar se a prática avaliativa aponta índice de superação acerca da realidade instalada antes de sua implantação; analisar as influências da utilização de métodos criativos de ensino no nível de participação psico-físico-social de alunos de EF. A ciência é utilizada para confirmar teorias, afirmar práticas, porém problemas suscitados não estabelecem relação alguma com as relações sociais, isolando o objeto do seu contexto e do seu movimento histórico. Sugerem ampliação das discussões sobre o tema abordado, atribuem funções aos profissionais de EF, o oferecimento de práticas que valorizem a saúde [sem especificar quem deve oferecer, nem como as pessoas terão acesso às mesmas], bem como sugere a inclusão de conteúdos na grade curricular dos cursos de EF.

### ***A historicidade do discurso***

O período histórico no qual se localiza a produção e sua contextualização com os marcos teóricos da EF são dados importantes no registro da historicidade do discurso. Através das abordagens epistemológicas em que se insere a produção, é possível observar seu desenvolvimento de 1982 a 2002. Um dado relevante é que 57,5% dessas pesquisas

foram produzidas nos últimos quatro anos. Ao agruparmos as produções em dois grupos: um até 1998 e outro de 1999 a 2002, foram feitas as seguintes observações: nos dois períodos, o número de pesquisas de concepção analítica e fenomenológica-hermenêutica é o mesmo, e o número das crítico-dialéticas cresce no segundo período. No primeiro período, são privilegiadas as temáticas de rendimento de alto nível, pessoas portadoras de necessidades especiais, atividade física e saúde e epistemologia [em menor número]. Memória, cultura e corpo, escola e formação profissional em maior número. É importante apontar que no segundo período desaparecem as pesquisas com as temáticas: rendimento de alto nível, pessoas portadoras de necessidades especiais e atividade física e saúde, e em contrapartida, surgem, a partir de 1999 pesquisas sobre políticas públicas, movimentos sociais, e recreação/lazer. Podemos observar claramente que surgem novos interesses dentro da pesquisa científica, e os mesmos refletem, de certa forma, os impasses econômicos e políticos enfrentados pelo país nas últimas décadas.

Devemos considerar também a organização da comunidade científica desta região nos últimos quatro anos, que se deu através dos grupos e linhas de pesquisa, fortalecendo a atividade acadêmica em todos os estágios da formação e, particularmente a LEPEL apontando que,

a organização do processo do trabalho pedagógico na produção do conhecimento científico pode ser radicalmente alterada, superando a perspectiva Taylorista de organização, que incentiva o individualismo, a especialização restrita, e o egoísmo, para uma organização mais solidária, democrática, participativa, efetiva e potencializada. (TAFFAREL et al 2003: 51).

Com relação aos programas de pós-graduação onde foram defendidas as produções: no primeiro período, 70,5% das pesquisas foram defendidas em programas [a maior parte em Educação Física] fora da região, como em Santa Maria, Unicamp e Gama Filho; já no segundo período 86,3% das pesquisas foram defendidas em programas de pós-graduação no nordeste, UFPE, UFPB, UFBA e UFS, [grande parte em educação, dada a inexistência até então de cursos *Strictu Sensu* em Educação Física nesta região]. Historicamente, a redução das pesquisas analíticas se intensificou no final da década de 80, quando surge a fenomenologia-hermenêutica como opção de pesquisa para ultrapassar os limites explicativos da anterior. Paiva (1994) traz um panorama dos acontecimentos no âmbito da Ciência e Educação Física a partir da década de 80: numa primeira fase que compreende os anos de 1978-1985 onde a Ciência e a prática científica são neutras; num segundo momento que vai de 1985-1989 onde a Ciência e a prática científica são instâncias ideológicas e devem trabalhar pra a “transformação social” e no terceiro momento que vai de 1989-1993 a Ciência deve discutir na sua dimensão epistemológica a sua dimensão ideológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, as pesquisas de caráter empírico analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialéticos, possuem, cada uma delas, suas prioridades, que geram diversas tensões de caráter técnico, teórico, epistemológico e gnosiológico. Essas tensões proporcionam avanços na produção científica da região, visto que o surgimento das pesquisas de caráter fenomenológico se deu a partir da necessidade de superação da tradição científica das pesquisas de caráter empírico. Essas pesquisas demonstram interesse marcante na auto-afirmação da Educação Física frente aos segmentos sociais, ao sugerirem a idéia de uma prática que integra o indivíduo à sociedade, sendo voltadas para grupos

específicos de práticas já consolidadas. A fenomenologia não sendo suficiente no que diz respeito consideração das necessidades concretas do homem na sociedade faz emergir uma nova proposta de pesquisa, a de caráter crítico-dialético, que situa o homem como ser histórico, e no caso da EF no nordeste brasileiro, a ciência é o meio pelo qual as propostas dessa concepção estão sendo desenvolvidas, através dos grupos de pesquisa como é o caso da LEPEL e do LOEDEF, grupos aos quais estão ligados grande parte dos pesquisadores responsáveis pelas pesquisas analisadas. Bracht & Crisório (2003:11), detectam nas publicações mais recentes e nos últimos congressos, uma aproximação da área da EF às reflexões da área da filosofia e das ciências sociais, o que autoriza um certo otimismo a respeito do incremento e reforço da atividade epistemológica no campo. Os dados detectados por Paiva (1994) no período de 1989-1993, no qual a ciência discute na sua dimensão epistemológica a sua dimensão ideológica; fazer ciência é analisar e teorizar um dado fenômeno, buscando instrumentalizar uma possível e necessária intervenção no real; Educação Física é uma disciplina curricular que deve tematizar o movimento humano, a cultura física e/ou a cultura corporal, se encontram crescente na produção da região nordeste. Somado a isso aparece a importância dada à especificidade regional, onde 86,3% das pesquisas realizadas nos últimos quatro anos [57,5% das pesquisas, ou seja, mais da metade], forma produzidas em programas de pós-graduação na região nordeste. Assim a pesquisa científica em Educação Física parece estar voltando seu olhar no intuito de atender às necessidades do homem com relação às suas práticas corporais historicamente construídas, situando-as em seu contexto social, propõem mudanças para que haja o acesso de todos a essas práticas de forma institucionalizadas através da escola, onde sejam concretizadas as propostas de mudança do atual projeto histórico, o que se manifesta na maioria das pesquisas que se interessam pela formação profissional. Mesmo as pesquisas que não priorizam a temática como eixo central de suas preocupações, apresentam nas suas principais recomendações a melhoria da formação profissional, que passa a ser prioridade da ciência em Educação Física no momento. Novas propostas são lançadas, porém a reforma curricular é a principal, pois atinge diretamente esta formação. Esta reforma curricular deve ser pautada nas necessidades históricas e inalienáveis do homem, buscando propostas superadoras para os problemas de ordem social.

Entendendo a pesquisa científica como uma forma organizada de dar respostas a problemas concretos de forma a atender as necessidades históricas e inalienáveis do homem é que apontamos perspectivas de ampliação desta pesquisa. As informações sobre a produção científica destes Estados [AL, BA, PE e SE] não estão esgotadas. Existem diversas pesquisas passíveis de análise, nestas localidades e nas demais que constituem esta região. Portanto o debate sobre Ciência e EF, se abre aqui para complementar-se, ser criticado e reestruturado. Há a possibilidade de ampliação da amostra e também da ampliação do olhar sobre a produção, complementando as informações aqui organizadas.

## BIBLIOGRAFIA

BRACHT, Valter & CRISÓRIO, Ricardo [orgs.]. **Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

FERREIRA, Amarílio, GOELLNER, Silvana Vilodre & BRACHT, Valter. [orgs.] **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Ciência e Poder Simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 1994. (Coleção Gnosis, v. 3).

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade qualidade, São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Márcia, SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio & TAFFAREL, Celi [orgs.]. **Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento em Educação Física & Esporte e Lazer**. Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer [LEPEL/UFAL/UFBA]. Maceió: Edufal, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **SUB-PROJETO DE PESQUISA**: Epistemologia da Educação Física: a produção de pesquisa no nordeste brasileiro (Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe). Relatório Final PIBIC/CNPq/PROPEP 2003. ALBUQUERQUE, Joelma de O.; ALVES, Camilla Pricilliany Soares; CHAVES, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A.; SILVA, Francisco de Assis Bezerra Silva; TAFFAREL, Celi Nelza Z.

- Formato: Comunicação Oral.
- Direcionado ao GTT de Epistemologia.
- Joelma de Oliveira Albuquerque – Avenida Cardeal da Silva, 2070, Apto. 024B, Cep. 40220-140. Salvador – Bahia. [joelmaepistefal@pop.com.br](mailto:joelmaepistefal@pop.com.br).
- Tecnologia a ser utilizada: Datashow.

## COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: UMA CONSIDERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA\*

Eliane Gomes-da-Silva

Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina

Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino

Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas, Universidade de São Paulo

Professora do Departamento de Ciências Sociais, Instituição Toledo de Ensino, Bauru-SP

*Este trabalho busca fundamentar a compreensão da expressão corporal como linguagem que permitiria à criança produzir informação/conhecimento no âmbito da Educação Física. Para tal, conceitua infância, linguagem e comunicação, e considera que a Educação Física infantil exige o estabelecimento de relações comunicativas, nas quais a expressão corporal aparece como manifestação privilegiada. Com base na Semiótica de Peirce, a expressão corporal é entendida como linguagem em si mesma, quando constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos, que possibilita às crianças construir relações interpretantes/interpretativas no fluxo dos signos assim desencadeado e, portanto, produzir conhecimentos.*

### COMMUNICATION, LANGUAGE AND CORPORAL EXPRESSION IN PHYSICAL EDUCATION FOR YOUNG KIDS AT SCHOOL: AN EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATION

*This paper intends to give basis for understanding corporal expression as a language, which would enable the child to produce information/knowledge within the physical education. Based on the concepts of childhood, language and communication, we understand that the physical education must promote the establishment of communicative relationships, in which corporal expression appears as a special manifestation. Based on Peirce Semiotics, the corporal expression is conceived as a language in itself, constituted by spontaneous gestures, which are produced by diverse stimuli. This enables the children to construct interpreting/interpretative relations in this signs flux, and, because of it, to produce knowledge.*

### COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: UNA CONSIDERACIÓN EPISTEMOLÓGICA

*Se busca fundamentar la comprensión de la expresión corporal como lenguaje que permitiría al niño producir información/conocimiento en el ámbito de la Educación Física. A partir de los conceptos de infancia, lenguaje y comunicación, considera que la Educación Física exige el establecimiento de relaciones comunicativas, en las cuales la expresión corporal aparece como manifestación privilegiada. Con base en la Semiótica de Peirce, la expresión corporal es entendida como lenguaje en si misma, constituída por gestos espontáneos, producidos por diversos estímulos, que posibilita a los niños construir*

---

\* Parte da Dissertação em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, sob orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz, e co-orientação da Profa. Dra. Lúcia H.F. Sant'Agostino



*relaciones interpretantes/interpretativas en el flujo de signos desencadenado y, por lo tanto, producir conocimientos.*

## **INTRODUÇÃO**

Sob o domínio da psicologia do desenvolvimento, das ciências médicas e da pedagogia, os conhecimentos relativos à infância, em geral, focalizam mais as crianças como pretexto ou destinatárias de processos, do que a infância como categoria social a partir da qual se estabelecem conexões com os diferentes contextos e campos de ação, e as crianças como atores sociais de pleno direito.

Nesse sentido, no campo da Educação, estudos de cunho antropológico, sociológico e histórico, têm se debruçado sobre a possibilidade do que se chama “epistemologia da infância”, a partir de investigações em torno das culturas das infâncias (ITURRA, apud SARMENTO; PINTO, 1997). Para esses autores, aí reside a interessante questão de saber se as culturas da infância radicam num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo *específico* das crianças e alternativo ao dos adultos. A base dessa questão está em saber se a produção das culturas da infância está calcada nas condições específicas da ação social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais amplamente, essa produção cultural se sustenta numa *episteme* radicada na sociedade e na história.

O tema da socialização da infância tem sido abordado em dois modos distintos (i) a partir da sociedade - como ela transmite/inculca valores, crenças, normas e estilos de vida; (ii) a partir dos indivíduos em processo de socialização e respectivos mundos sociais - a atividade dos indivíduos, os processos de apropriação, de aprendizagem e de interiorização (PINTO, 1997). Para o autor, a maior parte das teorias da socialização privilegia a vertente da sociedade e do mundo dos adultos, insinuando seu caráter constrangedor e programador, e o papel meramente adaptativo do indivíduo.

Em contrapartida, Qvortrup (apud SARMENTO; PINTO, 1997, p.25) aponta para a necessidade de uma “autonomia conceitual” que permita “examinar as atividades da infância em si próprias e o tempo próprio das crianças como fenômeno de pleno direito”, ao mesmo tempo, Giddens (apud PINTO, 1997) chama a atenção para o fato de que a socialização não é uma “programação cultural”; a criança é, desde o seu nascimento um ser ativo no processo de socialização.

Entretanto, para Sarmiento e Pinto (1997), já que as culturas infantis se fundam nos mundos de vida das crianças, os quais são heterogêneos, a hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode ignorar as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças, assim como suas diferentes posições na estrutura social.

No contexto desse embate teórico-epistemológico, a questão que nos colocamos é a possibilidade de entender a *expressão corporal* como *linguagem* que permite à criança produzir informação/conhecimento. Isto implica reconhecer o caráter específico da expressão corporal como linguagem espontânea da criança, que não se subordina aos códigos pré-determinados da cultura adulta, mas que com eles interage. No âmbito da Educação Física tal fato implica considerar a possibilidade de perceber como a criança estrutura o movimento e lhe atribui sentido, antes de “enformá-lo” em um esporte, dança ou ginásticas específicas. Portanto, nesse processo está implicado também o fenômeno da *comunicação*, pois é preciso ver a criança como pólo ativo no par “adulto-criança”, “professor-aluno”, capaz de expressar corporalmente significações/sentidos que precisam ser adequadamente “lidos”/compreendidos.

Em face disso, é necessário, para avançar nessa perspectiva, fundamentar conceitualmente três eixos básicos que conduzirão nossa perquirição: a *infância*, a *linguagem* e a *comunicação*.

## **QUADRO CONCEITUAL**

### **A infância**

Qual é a nossa imagem de criança? Esse é o ponto de partida, na sugestão de Moss (2002), para refletirmos sobre o conceito de infância, a respeito do qual o autor alerta para a necessidade de superar as visões da criança presentes no discurso dominante; como reprodutora de cultura e conhecimento; como ser inocente nos anos dourados da vida; como natureza ou criança “científica”, biologicamente determinada por estágios de desenvolvimentos universais; ou ainda a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto.

Para Moss (2002, p. 242), a infância é uma etapa que deve ser vivida *em si mesma*, como parte da vida e não como preparação para a vida; a criança deve ser vista como:

co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo [...] a criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensão, perguntas [...] uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que a criança pode se fazer ouvir de muitas formas” (p.242).

A expressão corporal é uma dessas possíveis formas de se ouvir a criança, e é preciso que os professores de Educação Física atentem mais para essa capacidade de comunicação do corpo.

Para Bujes (2001, p.17) “a infância é o momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo” (p. 17). Ser criança, nesse sentido, é a possibilidade de estabelecer relação entre realidade e fantasia.

A dimensão educativa da Educação Física infantil tem desconhecido o modo atual de ver as crianças. Parece-nos que, na prática pedagógica da Educação Física, bem como em toda instituição escolar predominam discursos dominantes da nossa sociedade. Para Moss (2002), o projeto da modernidade leva-nos a termos um ponto de vista da infância como ordenada, certa, controlável e previsível, construída sob fundamentos de leis. Este ponto de vista é universal e isento de valores. Kunz (2004, 27), alerta para o fato de que as “crianças recebem precocemente, muito antes de ela poder se questionar ‘Quem sou?’, as referências de mundo dos adultos e é treinada para assimilação e elaboração de informações na velocidade eletrônica, ou seja, sem refletir”; também, nas aulas de Educação Física as crianças são submetidas aos conhecimentos oriundos do mundo dos adultos. Para o autor, os professores de Educação Física, neste mundo de superespecialização, não escapam de se valerem apenas de conhecimentos provindos dos saberes oficiais e científicos, logo, produzidos por especialistas. Desse modo, as crianças recebem e reproduzem esses conhecimentos como verdade absoluta e como referência para a vida, perdendo, assim, a possibilidade de contato com as dimensões polissêmicas e polifônicas no “diálogo com o mundo”. Relacionar-se com a criança, percebendo-a simplesmente como submissa e receptora dos saberes provenientes do mundo dos adultos, é deixar de entrever as suas potencialidades enquanto sujeito ativo e criativo, como produtor de cultura, de linguagem e, portanto, de conhecimento.

### **Linguagem**

Por *Linguagem*, entendemos, com base na Teoria Geral dos Signos ou Lógica da Linguagem de Charles Sanders Peirce<sup>1</sup> (PEIRCE, 1972, 1974, 1977, 1978), a capacidade humana de produzir informação/conhecimento: como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a Linguagem como a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc. Assim sendo, a Linguagem não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções sýgnicas; entendendo, aqui, por *Signo*, qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil etc, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira. O signo implica uma relação de re-(a)presentação, quer dizer, de substituição de uma coisa por outra.

Peirce (1977, p. 61) conceitua *representar* não como reprodução idêntica e fiel, ou imitação, cópia, mas como “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse o outro”. Assim, prossegue o autor:

[...] um porta-voz, um deputado, um advogado, um agente, um vigário, um diagrama, um sintoma, uma descrição, um conceito, uma premissa, um testemunho, todos representam alguma coisa, de diferentes modos, para mentes que o consideram sob esse aspecto. (PEIRCE, 1977, p. 61)

Qualquer coisa pode vir a ser um signo, desde que se estabeleça a relação entre três elementos: o *Representamen* (um sentimento, uma sensação, um certo som, um certo gesto etc.), o *Objeto* (aquilo que o signo re-presenta) e o *Interpretante* (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora). Para Peirce (1977, p. 46):

Um signo, ou *representamen*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*.

Para que algo possa ser Signo, deve representar alguma outra coisa, denominada seu Objeto, que pode ser, segundo o autor (1977, p. 46) “um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável, num certo sentido”. Assim o autor o exemplifica:

[...] a palavra “cabo”, que é um Signo, não é imaginável, pois não é *essa palavra mesma* que pode ser inscrita no papel ou pronunciada, mas apenas um dos aspectos que pode revestir; trata-se da mesmíssima palavra quando escrita e quando pronunciada, mas é uma palavra quando significa “posto da hierarquia militar”, outra quando significa “ponta de terra que entra pelo mar” e terceira, quando se refere à “parte por onde se segura objeto ou instrumento”. (PEIRCE, 1972, p. 95)

A relação entre o Signo e seu Objeto, no entanto, só se efetiva por um processo mental que Peirce denomina *Interpretante*: a relação que o intérprete faz quando constrói a

---

<sup>1</sup> Lógico, matemático, cientista norte-americano (1839-1914): um dos mais profícuos pensadores do século XX, tardiamente reconhecido.

relação de “equivalência” entre o Signo e seu Objeto. Toda representação do signo em relação ao seu objeto, porém, é sempre parcial, pois não esgota todos os aspectos dele. Ainda, o signo é um processo de representação/substituição *possível* do objeto (e não *necessária*), e se coloca, para alguma mente, em lugar dele, de tal modo que o objeto *só pode ser conhecido a partir de sua forma de representação*.

O estabelecimento dessa relação de representação entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante caracteriza a *semiose*, o processo de produção do “signo” propriamente dito, conforme a Figura 1.

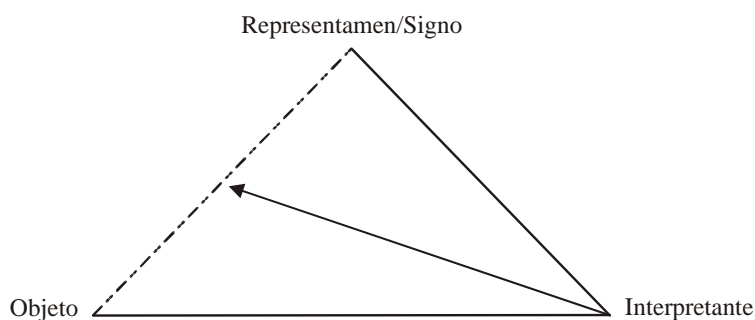


Figura 1 . O processo da Semiose/Representação

Da mesma forma, um mero gesto como estalar os dedos (ou abrir os braços, ou unir a ponta do indicador à ponta do polegar, formando um círculo e estendendo os outros dedos) pode gerar diferentes significações para diferentes intérpretes. Quer dizer, diferentes intérpretes vão estabelecer diferentes relações interpretativas entre o signo e seu objeto.

Vale observar que não se pode, de maneira alguma, confundir *interpretante* com *intérprete*: este, refere-se ao ser capaz de produzir aquele: o interpretante não se refere à pessoa, mas ao signo/pensamento interpretante. Segundo Ferrara (1981, p.57), "O interpretante não é certamente o intérprete, é uma operação ativa na medida em que faz um objeto tornar-se signo e atuando nesta operação se torna ele mesmo interpretante".

### O pensamento é signo

Para Peirce, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo - e o significado de um signo é sempre um outro signo, pois o interpretante, ele mesmo, é um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, desde que a mente humana trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum* (Figura 2).

Ou seja, a categoria da *relação interpretante* possibilita a mediação entre o real e a consciência:

A representação é a operação semiótica, é o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, a única maneira que possui de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela. (FERRARA, 1981, p. 57)

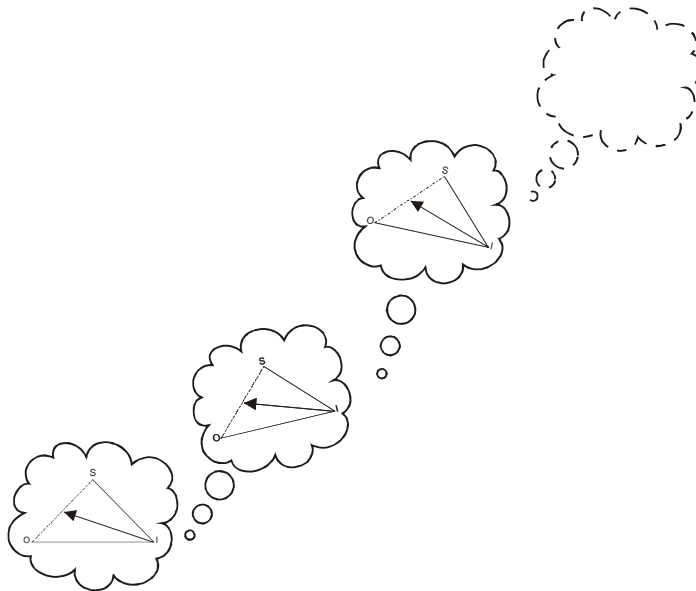


Figura 2. A semiose e o fluxo do pensamento

## Comunicação

O sincretismo de informações e conhecimentos de diversos tipos, provenientes das mais diversas fontes, resulta da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos, e define o atual mundo como predominantemente tecnicizado, como “povoado” de imagens técnicas. Tal fato se caracteriza, conforme Flusser (2002), como biombo entre o indivíduo e o mundo, suprimindo progressivamente o verdadeiro vínculo comunicativo, no qual realmente existe a “presentidade” humana: o corpo. Isso faz com que o observador confie nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos, e as olhe como se fossem janelas, e não imagens. Para Ferrara (2004), tais imagens levam à naturalização das representações que estruturam os vínculos comunicativos, de tal forma que perdem a sua dimensão e definição sógnicas e não se deixam ler, causando uma espécie de anestesia perceptiva no observador/receptor.

Esses fenômenos levam, inevitavelmente, no entender de Kamper (2004), a uma abstração do corpo, o qual, ao invés de buscar espaços para relacionar-se, encontra-se, cada vez mais, conectado à tecnologia. Pross (apud BAIETELLO JÚNIOR, 2004), em estudo clássico sobre comunicação e mídias<sup>2</sup>, afirmou que o corpo é o meio mais elementar nas relações humanas; ele é portanto a “mídia primária”, indispensável na interação de indivíduos. No entanto, por influência do vasto desenvolvimento das outras mídias, classificadas por Pross como secundárias e terciárias<sup>3</sup>, o uso da mídia primária esvaeceu-se no cotidiano das pessoas. Desse modo, também esvaecem as potencialidades do corpo humano como produtor de linguagens e de conhecimento.

Em face disso, é necessário, para aprofundar a abordagem do tema, situar os processos comunicacionais em um quadro conceitual mais amplo, que, como acredita Ferrara (2004), seja capaz de romper e superar aquela anestesia midiática e romper ou desmistificar a opacidade que as tecnologias projetaram sobre os vínculos comunicativos e, principalmente, sobre as suas representações. Assim sendo, o que está subjacente às

<sup>2</sup> Trata-se da obra: PROSS, Harry. *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel, 1971.

<sup>3</sup> Segundo Harry Pross as “mídias secundárias” são aqueles meios de comunicação nos quais somente o emissor da mensagem necessita de aparato técnico para enviá-la; já as “mídias terciárias” são aquelas nas quais tanto o emissor quanto o receptor necessitam de aparato técnico para enviar e receber mensagens.

relações comunicativas, sejam elas midiáticas ou não, só poderá ser desvelado pelas lentes de um olhar atento e disponível a *perceber* as próprias formas, aparências e qualidades através das suas manifestações *sígnicas*.

O oposto disto é o modo como procede o modelo tradicional de comunicação, que a caracteriza por uma suposta transparência e obviedade, capaz de esgotar-se no próprio reflexo comunicativo. Segundo Ferrara (2004), tal entendimento banaliza a própria comunicação e, sobretudo, nos impede de entrever e enfrentar a desordem, complexidade e as diversidades que residem em seu âmago. Desconsidera-se neste entendimento uma comunicação dinâmica e indefinida, “que é espaço de diferença, ou seja, [que] não se estabelece com clareza por que não há código<sup>4</sup> que a sustente; ao contrário, nutre-se de misturas e interfaces entre linguagens que se traduzem em diálogos (...) trata-se da relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos e significados” (FERRARA, 2002, p. 15). A comunicação, pois, deixa sua simplicidade nominal e passa a ser a complexidade de *relações comunicativas*, estabelecidas como território adequado para possibilitar o resgate das relações sociais de um novo mapa do mundo.

É oportuno neste momento lembrar Paulo Freire (*apud* LIMA, 2001, p. 63), para quem a comunicação é a “co-participação de Sujeitos no ato de conhecer [...]. A Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos, interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Parece-nos fundamental enfrentar essas questões para que a Educação Física infantil realmente avance como prática que lida com o corpo e suas potencialidades expressivas/comunicativas - corpo este que não apenas reproduz, mas que também produz linguagens e conhecimentos.

No momento em que o universo das técnicas vai se estabelecendo como “plenitude dos tempos” (FLUSSER, 2002), a Educação Física, privilegiada pela sua especificidade, deve assumir o compromisso, sobretudo ético, de não deixar morrer o que de fato é o homem enquanto “*ser-no-mundo*”: Corpo - singular, autocriador, produtor de linguagem e de conhecimentos e, por isso, inteiramente partícipe nas relações comunicativas.

## **EXPRESSÃO CORPORAL E RELAÇÕES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tal entendimento nos leva a valorizar a possibilidade de a Educação Física infantil resgatar, mediante a expressão corporal, o caráter primordial das relações comunicativas; em especial nas crianças até sete anos, fase em que ainda não incorporou totalmente os significados consensuais determinantes da sua cultura. Ela pode ser relativamente livre, nesta fase, para expressar-se corporalmente na especificidade de sua linguagem. É a esse ponto de vista *comunicado* na expressão corporal da criança que o professor deve estar atento, para poder tomar parte no diálogo que deve caracterizar a Educação Física infantil.

Um exemplo disso é quando uma criança equilibra-se com as mãos no chão, em posição invertida - “planta bananeira”; tal gesto constitui manifestação expressiva dos seus sentimentos e percepção, forma de relacionar-se com o seu meio-ambiente e com os outros, que possibilita à criança recortar e reconstruir o mundo para si mesma. Enfim, é

---

<sup>4</sup> Segundo Sant’Agostino (2001), todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código. Isto significa que para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores – para que ocorra comunicação rápida e eficaz – certas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, “congeladas” em um dado âmbito sociocultural, sob a forma de um código institucionalizado. A seleção das múltiplas alternativas possíveis passa a ser, assim, controlada pelo código.

expressão corporal própria à criança e sua cultura, é uma forma de linguagem que permite a interação com outras pessoas e com o mundo cultural que a cerca. Todavia, para a Educação Física, trata-se de gesto errado, que precisa ser corrigido em direção dos códigos da ginástica olímpica, e transformar-se em “parada de mãos”. Para Kunz (2001) o trabalho com o “movimentar-se humano” nas aulas de Educação Física, deve ir além do trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas, passando a levar em conta, sobretudo, os aspectos da *interação social* e o da *linguagem*. Ainda para esse autor, “a sensibilidade as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades com a vida, vivências e experiência com atividades construídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (KUNZ, 2004, p. 20).

Tais considerações nos levam às seguintes indagações: É possível, no âmbito da Educação Física infantil, a Expressão Corporal ser entendida como pura mensagem gestual<sup>5</sup>? É possível ela ser compreendida como linguagem primeira, ou seja, linguagem em si mesma, ou ela é sempre uma linguagem segunda, a serviço de outras linguagens corporais já codificadas culturalmente? Em que medida é possível desatrelá-la dos códigos já estabelecidos culturalmente? Como é possível, através dela, resgatar movimentos de caráter espontâneo<sup>6</sup> das crianças? Como é possível a construção e a compreensão de novas linguagens na Expressão Corporal? Como é possível travar uma verdadeira relação comunicativa utilizando-se dela?

Na esteira das reflexões suscitadas pela semiótica peirciana, podemos inferir, com base em Sant’Agostino (2001), que o trabalho de Expressão Corporal possui seus próprios *signos*, que a caracterizam como linguagem: a Expressão Corporal não é uma linguagem ‘segunda’, a serviço de uma linguagem ‘primeira’ - dança, esporte, brincadeiras cantadas, etc. - mas ela é uma linguagem *em si mesma*.

Buscar compreender a expressão corporal em sua singularidade de linguagem, implica assumir que ela pode ser constituída por gestos não pré-codificados, espontâneos/originais, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.). Por *não-codificados*, queremos dizer não subordinados a códigos já institucionalizados, como os da cultura erudita - as artes ‘clássicas’, por exemplo - ou da cultura de massas - os clichês musicais coreografados, divulgados pela televisão - ou ainda os códigos da cultura esportiva.

Os gestos *espontâneos* não se opõem aos gestos culturais; espontaneidade, para nós, tem a ver com naturalidade, facilidade, o que se faz voluntariamente, de *modo próprio*; de modo próprio porque é inerente ao ser humano, quer dizer, cada um possui a sua singularidade, um estilo próprio que o faz único e parte de um todo. Porém, os gestos/signos espontâneos não nascem de uma tábula rasa: na produção de signos, “efetiva-se sempre uma ‘renascença’ de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações. Dessa forma, o aluno, “que vem de outras vivências, projeta, sobre a experiência nova, toda a sua memória informacional, pois opera com a informação já estabelecida/sedimentada e acrescenta sobre ela” (SANT’AGOSTINO, 2001, p. 24). Isto implica, portanto, aprendizado baseado efetivamente num processo comunicativo.

## CONCLUSÃO

---

<sup>5</sup> Por “mensagem gestual”, entendemos a capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos.

<sup>6</sup> Para Abbagnano (2000), na linguagem filosófica moderna, uma ação é definida como espontânea quando o princípio está no agente.

Sarmento e Pinto (1997) acreditam que, no estudo das culturas da infância, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, não se pode ignorar que o(s) sentido(s) que as crianças atribuem às suas próprias ações é: (i) produto dos processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos; (ii) decorre do processo crescente de institucionalização da infância e do controle dos seus cotidianos feito pela escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares; e (iii) resulta da assimilação de informação e modos de apreensão do real veiculados pelas mídias.

Portanto, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 22).

Com relação à expressão corporal, a hipótese que consideramos - e para a sua verificação entendemos que a Semiótica peirciana nos fornece adequado instrumental teórico-metodológico -, é de que *qualquer gesto* corporal é um ‘quase-signo’, quer dizer, *possui potencial* para ser signo, para um dado indivíduo, para um dado grupo social ou para uma dada cultura. Este “campo”/conjunto de signos potenciais - movediço, imprevisível e ilimitado - forma a base do que se tem denominado “expressão corporal”, termo este pouco compreendido e fundamentado, e no qual, na verdade, toda as formas institucionalizadas/codificadas da Educação Física foram buscar sua ‘matéria prima’.

Isso implica que a Expressão Corporal para a educação infantil, conforme a entendemos, pode ser constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.) e não ‘pré-codificados’, que desencadeiam a semiose de que nos fala Peirce.

O fluxo de signos – a semiose - pode se dar hibridamente, quer dizer, associando/encadeando signos verbais, gestuais, táteis, musicais etc. Um estímulo inicial, que pode ser um som, uma cor, uma imagem etc., permite ao criança/aluno, a partir de seu repertório<sup>7</sup>, construir inúmeras relações interpretantes/interpretativas, geradoras de um novo signo, traduzido, em um gesto, por exemplo, conforme a Figura 3.

Na concepção triádica de signo de Peirce, diferentemente da concepção saussureana de signo diádico (SAUSSURE, 1969) do tipo *significante-significado*, o *modo de representar* está contido tanto no signo quanto no objeto - a possibilidade de relação interpretante que está vinculada ao repertório informacional do intérprete. Não se produz informação nova a não ser a partir do “choque” com a informação velha, já sedimentada; se o indivíduo não operar essa contradição na relação interpretante, não haverá produção de informação/conhecimento, mas estagnação.

Ao estender o conceito de signo para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e, por entender o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação - do conhecimento -, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para nossos propósitos com respeito à expressão corporal: “ler”/interpretar os signos inusitados, novos e imprevisíveis produzidos pelas crianças, e assim reconhecê-las como produtoras de conhecimentos.

---

<sup>7</sup> Repertório, aqui, refere-se a toda a experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até os dias da vida cotidiana de hoje. Lembramos que, para Peirce (1978, v.1 § 426), “A interpretação em si mesma é experiência...*Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver...*”.



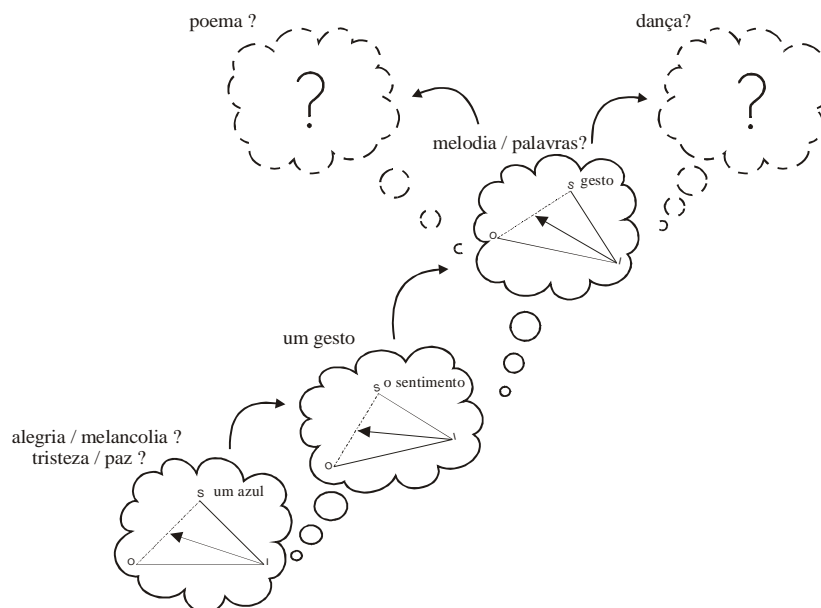


Figura 3. O processo de semiótica entre linguagens

Entendemos, pois, que na medida em que a expressão corporal é tomada como linguagem em si mesma, o foco da relação adulto-criança, professor-aluno, no estudo das culturas da infância, poderá de fato dirigir-se às crianças, possibilitando incluir no diálogo os seus próprios pontos de vista, como almejam os emergentes estudos de cunho antropológico e sociológico; ou seja, partir das próprias crianças para o estudo das realidades da infância. A esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) assim se pronunciam:

o estudo das crianças a partir de si mesma permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Em conclusão, entendemos que os processos descritos pela semiótica peirceana permitem superar a oposição entre os mundos adultos e os mundos infantis. Isso porque as crianças, no processo de semiótica, “atritam” seus repertórios com os repertórios dos adultos e com o meio ambiente, produzindo informação/conhecimento novo, que não é mera reprodução do conhecimento já estabelecido, e que possui valor em si próprio como expressão de suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAIETELLO JÚNIOR, Norval. O tempo lento e o espaço nulo: mídia primária, secundário e terciária. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/biblioteca/maquina.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2004.

- BUJES, Maria I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.p.13-22.
- FERRARA, Lucrecia D' Alessio. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981. (col. Estudos v. 79)
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto*. Terceiro Seminário Interprogramas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2002. (mimeo.)
- \_\_\_\_\_. Entre a comunicação e a semiótica, o mundo. *Ghrebh-Revista de Comunicação, Cultura e Mídia*. Disponível em: <[http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05\\_lucreciaferrara.htm](http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05_lucreciaferrara.htm)> Acesso em: 25 maio 2004.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- KAMPER, Dietmar. Estrutura temporal das imagens. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/ghrebh/artigos/01kamper.30092002.html>> Acesso em: 13 maio 2004.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Didática da educação física*. 2ª ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.
- LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2001.
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Escritos coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (col. Os Pensadores v. XXXVI).
- \_\_\_\_\_. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Collected papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 8 v., 1978.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.
- SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena F. *Rumo ao concreto*. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

Endereço: R. Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap.91 – Jd. América  
Bauru-SP 17017-336  
e-mail: nani.gomes@terra.com.br

## CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CORPO E DO MOVIMENTO NA RECUPERAÇÃO PSICOMOTORA

Dr. Alexandre Andrade  
Prof. Dr. Do Programa de Pós-graduação “Stricto-Sensu” e Ciências do Movimento Humano  
Sabrina de Oliveira Sanches  
Mestranda do Mestrado em Ciências do Movimento Humano – CEFID – UDESC  
Viviane Pacheco Gonçalves  
Aluna Especial do Mestrado em Ciências do Movimento Humano – CEFID – UDESC  
Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício (LAPE)  
Rede CENESP  
Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto (CEFID)  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

### RESUMO

*Este estudo objetivou desenvolver uma reflexão teórica através da análise da literatura acerca do “corpo e motricidade humana na recuperação psicomotora” numa visão fenomenológica. O tema em questão vem sendo há tempos estudado em diferentes concepções por diferentes áreas. A fenomenologia, em particular, demonstra uma visão diferenciada, do corpo enfatizando o aspecto qualitativo do ser humano em oposição ao dualismo e mecanicismo. Assim, este estudo demonstra que os ideais da fenomenologia podem contribuir para a formação mais humana dos profissionais da área da saúde que refletindo um tratamento mais humano e completo na fisioterapia.*

Palavras – Chaves: fenomenologia, dualismo, corpo e motricidade humana, recuperação e fisioterapia.

### ABSTRACT

*This study aimed to develop a theoretical reflexion by the literature analyses concerning the "body and human motricity in the psychomotor recovery" on a phenomenological approach. This subject has been studied in difereciaded conceptions and areas. The Phenomenology shows a diferenciaded body approach, emphasizing the qualitative aspect of the human being in opposition to dualism and mechanicism. Thus, this study shows that the fenomenology ideas can contribute to a more integrated formation of the health professionals, resulting on a more complete physiotherapic treatment.*

Key-words: phenomenology, dualism, body and human motricidad, recovery and physiotherapy

### RESUMEN

*Este estudio tiene como objetivo desarrollar una reflexión teórica a través del análisis de la literatura sobre el “cuerpo y motricidad humana en la recuperación psicomotora” en una visión fenomenológica. El tema en cuestión está siendo estudiado a tiempos en diferentes conceptos for diversas áreas. La fenomenología, en particular, demuestra una visión diferenciada del cuerpo enfatizando el aspecto cualitativo del ser humano en oposición al dualismo y mecanicismo. Así que, éste estudio demuestra que los ideales de la fenomenología podrá contribuir para la formación mas humana de los profesionales de la área de la salud y reflejar en el tratamiento mas humano y completo en la fisioterapia.*

Palabras-Claves: fenomenologia, dualismo, cuerpo y motricidad humana, recuperación y fisioterapia.

## **INTRODUÇÃO**

Desde os tempos mais remotos, encontrar uma definição de corpo para o homem, sempre foi uma tarefa difícil (ARANHA e MARTINS, 1986), pois a percepção desta estrutura varia relativa e dependentemente de alguns fatores culturais, religiosos e educacionais (SILVA, 1998).

A tendência filosófica do dualismo “corpo e alma” que explica o homem através de uma concepção de corpo dicotomizado e mecânico, como um ser constituído por partes e não como uma unidade (ARANHA e MARTINS, 1986; SANTIM, 1987) norteou as investigações científicas até a ascensão de outras concepções como a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994).

Independente da abordagem utilizada, o corpo vem sendo estudado e analisado por diversas civilizações, desde uma concepção cartesiana mecanicista (SILVA, 1998) até sob o ponto de vista global e integrado do corpo (KUNZ, 1994).

Na verdade, não só a definição de corpo como também os fatores que colaboram para a saúde deste, são assuntos que há muito tempo vem sendo discutidos e influenciados pelas correntes filosóficas de diferentes épocas.

Hipócrates IV a.c. enfatizava, o estudo da saúde do homem como uma unidade total integrada, relacionada ao meio ambiente. Portanto, qualquer disfunção interna ou externa poderia estar relacionada à causa de doenças (CHAITOW, 1982).

Atualmente, a concepção de corpo como um todo, já vem sendo discutida por alguns profissionais da educação física (ANDRADE, 2001; TREBELS [2000]). No entanto, com relação aos objetivos dos profissionais da saúde, parece ainda não haver uma clareza quanto ao tratamento, pois a doença é o objeto que mais recebe atenção e a totalidade do indivíduo é negligenciada. (REBELATTO e BOTOMÉ, 1999).

Para Lederman (2001), a saúde e o bem-estar estão associados às sensações do corpo de forma global, seja de origem física ou psicológica unificando o corpo e a mente como uma única estrutura. Assim, faz sentido dizer que alterações no equilíbrio mental podem refletir no físico e a recíproca se faz verdadeira (FEIJÓ, 1998).

De acordo com Benson e Stark (1998), o aspecto psicológico do indivíduo pode influenciar tanto no surgimento quanto colaborar para recuperação de doenças e, ainda ser um agravante de disfunções previamente estabelecidas por outros fatores (CHAITOW, 2002).

Partindo do princípio de que a fisioterapia é uma área da saúde que trabalha com reabilitação motora, resgatando ou mantendo as funções do indivíduo, a concepção de corpo utilizada por esses profissionais refletirá na forma de seu tratamento.

Por isso, para Vila et al (2002), tornar efetiva a assistência ao indivíduo doente, considerando-o como um ser biopsicossocial e espiritual, é uma medida que visa, sobretudo a humanização do tratamento do paciente.

Pelo fato da Fenomenologia trazer um novo conceito sobre corpo e mente demonstrando uma visão mais integrada do corpo em contraposição a concepção dualista, considera-se que a humanização deve também fazer parte da filosofia da Fisioterapia, onde o ambiente físico, os recursos materiais e tecnológicos são importantes, porém não mais significativos que a essência humana.

Assim, este estudo teve como objetivo trazer uma nova perspectiva a respeito das concepções de corpo e motricidade humana, em reabilitação.

## **O CORPO SUBSTANCIAL x O CORPO RELACIONAL**

O corpo enquanto fenômeno tem sido estudado e discutido desde as civilizações antigas. Aristóteles via o movimento como um comportamento intencional do agente, enquanto Galileu, influenciado pelo empirismo, entendia o movimento como uma ação de causalidade, na qual o comportamento humano é visto como uma consequência de determinadas causas (TREBELS, 2000).

Na tentativa de esclarecer a concepção de corpo e movimento, Trebels (2000), refletiu sobre as diferentes teorias que a definem. A partir disso, verificou que Tamboer (1985), estabeleceu uma nova concepção de corpo e movimento.

Tamboer (1985), através da análise das concepções de corpo, desenvolveu a concepção de corpo substancial e relacional, a primeira interpreta o movimento como “deslocamento no espaço de um corpo físico ou de partes deste”, considerando que o corpo pode ser entendido como uma entidade isolável do seu contexto, independente da situação.

Por outro lado, a concepção de corpo relacional defendida por Tamboer, define o movimento humano como uma conduta teleológica, ou seja, como um comportamento intencional do agente. Esta concepção defende que há uma relacionalidade corporal, relações estas internas ou intrínsecas.

A concepção de corpo relacional se apóia em preceitos da fenomenologia como a unidade primordial Homem-Mundo e a convicção de que a corporeidade é o “modo nosso de ser-no-mundo” (TREBELS, 2000, p.342).

## **CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO CORPO**

Como objeto de estudo, o homem é analisado biomecanicamente, biologicamente e antropologicamente sendo que a atenção para este último aspecto tem-se tornado mais evidente, na preocupação de compreender o ser humano como parte de uma totalidade decorrente não só dos seus componentes biofísicos, mas também, sócio-cultural (SILVA, 1998).

A fenomenologia possibilita novas formas de atribuir significado ao mundo (LEDER, 1990), implicando em uma maior compreensão da experiência subjetiva (STEEN e HAUGLI, 1997) acreditando que os objetos não possuem significados inerentes independentes da consciência do ser e do contexto ou assunto. Assim a fenomenologia derruba a distinção cartesiana entre o assunto e o objeto (CROTTY, 1996; PALEY, 1998).

Desta forma, a fenomenologia esforça-se em examinar imparcialmente os fenômenos, não se detendo às imposições científicos. O seu objetivo é capturar um fenômeno na forma em que ele se manifesta ao assunto que o experimenta (Moran, 2000; Moran, 2002) e, assim, ultrapassar a dicotomia corpo-espírito, consciência-objeto e

homem-mundo, destacando as relações de reciprocidade, onde o corpo é parte integrante da totalidade humana (ARANHA e MARTINS, 1986).

Na perspectiva fenomenológica o corpo não é considerado como uma soma de partes distintas ou matéria inerte, mas sim a unidade de experiências vividas, movimento, sensibilidade e expressão (MERLEAU-PONTY,1994), ou seja, o corpo é consciente pois possui identidade, capacidades e intencionalidades nos seus atos (FREIRE,1989).

Dessa forma, a visão fenomenológica considera que através das experiências vivenciadas pelo corpo, o mesmo se expressa como está no mundo, revelando uma existência repleta de significados (MERLEAU-PONTY,1994).

Baseado no pressuposto da evolução epistemológica das ciências para além do mecanicismo de um corpo isolado do mundo (MENDES, 2002) e considerando-o, do ponto de vista fenomenológico, parte integrante e inter-relacional com o mundo (ARANHA e MARTINS,1986), acredita-se que o corpo pode influenciar e ser influenciado pelo mundo, através das suas manifestações físicas.

## **MOTRICIDADE HUMANA E REABILITAÇÃO**

Para Silva (1998), no fenômeno do movimento não é apenas o corpo físico que se movimenta, mas sim o homem como um todo que durante o movimento desenvolve sensações e percepções que lhe proporcionam conhecimento do corpo e da realidade circundante.

Considerando este fato, a ação humana não é um ato físico orgânico ou psíquico isolado, pois na atitude ou movimento, o homem é um ser total/integral, tendo em vista que todo homem age ao movimento e não apenas o seu corpo, expressando assim seu modo de ser (SANTIM, 1987).

Segundo Kunz (1994), o significado do movimento pode ser entendido de duas maneiras: primeiro como um simples deslocamento das partes do corpo sem intencionalidade ou que ocorrem por condições já pré-estabelecidas e segundo, numa visão fenomenológica o movimento é definido como “movimentar-se”, que é um acontecimento onde há uma relação intencional de ações significativas. Dessa forma, o movimento é compreendido e interpretado na sua apresentação natural em oposição à forma artificial e fragmentada do mundo objetivo.

Assim, o movimento não deve ser entendido como uma simples reação a estímulos, mas como uma conduta para algo (KUNZ, 1994). Diante desta concepção, observa-se a importância da motricidade como forma de expressão e comunicação humana. Com isso, quando o indivíduo apresenta alterações ou perda das funções motoras, a fisioterapia deve agir não apenas no sentido de reabilitar uma parte isolada, mas sim de reintegrar toda a unidade.

Sendo assim, o fisioterapeuta tem como função não apenas recuperar movimento perdido, mas demonstrar o significado deste para o paciente tornando-o consciente da integração do seu corpo e da importância do movimento para a harmonia global deste. Ou seja, mais do que apenas recuperar funções, no processo de reabilitação, o profissional deve possuir formação ética e filosófica que lhe possibilite uma ampla compreensão das necessidades físicas ou psicológicas e das aspirações sociais e profissionais de cada paciente (LEITÃO e LEITÃO, 1995).

Conforme Carvalho (1989), o Homem utiliza o seu corpo como forma de comunicação social ao expressar seus pensamentos foneticamente ou gestualmente, demonstrando que o corpo não é apenas um envoltório, mas uma forma de comunicação e entendimento do seu espaço.

Portanto, quando existe uma alteração funcional e/ou estrutural do corpo, há uma necessidade de cuidados especiais relacionados à reabilitação, visando recobrar, recuperar e restabelecer estas limitações, considerando suas capacidades físico-orgânicas, psicológicas, sociais e profissionais (PORTO, SIMÕES e MOREIRA, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dualismo corpo e alma é uma tendência filosófica de explicar o homem como constituído por partes e não como uma unidade (ARANHA e MARTINS, 1986), sendo que está concepção de corpo dicotomizado e mecânico (SANTIM, 1987) norteou as investigações científicas até a ascensão de outras concepções como a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994).

Assim, a fenomenologia vem ser uma abordagem que tem uma concepção do corpo como sendo parte integrante da totalidade humana (ARANHA e MARTINS, 1986), e não somente a soma de partes inerte e mecanicista (MERLEAU-PONTY, 1992).

A filosofia fenomenológica-existencial considera, também, a intencionalidade do corpo no movimento humano (SANTIM, 1987), não sendo este, apenas, um gesto físico mas um gesto repleto de sensações, percepções e de significado (SILVA, 1998).

Baseado na concepção fenomenológica do corpo Merleau-Ponty (1992), defende que o mesmo não deve ser compreendido como um objeto de acordo com a fisiologia mecanicista, mas sim como um fenômeno complexo decorrente de experiências vividas, não submetidas a leis matemáticas exatas.

Considerando que na Fisioterapia os profissionais lidam constantemente com pacientes que tiveram suas funções corporais modificadas por acontecimentos inesperados com conseqüentes alterações tanto físicas quanto psicológicas e que o corpo é um instrumento de comunicação e de expressão humano (PORTO, SIMÕES e MOREIRA, 2004), o processo de reabilitação deve estar intimamente relacionado com o objetivo de recuperação da unidade corporal, visando a recuperação da função corporal com intuito de melhorar a qualidade de vida do indivíduo

Diante disso, a fenomenologia com sua abordagem de concepção do corpo como sendo parte integrante da totalidade humana (ARANHA e MARTINS, 1986), e não somente a soma de partes inerte e mecanicista (MERLEAU-PONTY, 1992) pode colaborar para uma formação mais humana dos fisioterapeutas, que devem cuidar de seus pacientes como um todo e não apenas tratar suas funções acometidas de forma isolada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Alexandro. **Ocorrência e controle subjetivo do stress na percepção de bancários ativos e sedentários; a importância do sujeito na relação “atividade física e saúde”**. 2001. 279f. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro de Ciências Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARANHA, Maria Lúcia A. ; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução a filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

BENSON, Herbert; STARK, Marg..**Medicina Espiritual – O poder essencial da cura**.11ª ed. São Paulo: Campus, 1998.



- CARVALHO, Fernando L. A linguagem do corpo. **Revista Motrivivência**, n.2, p.117 – 119, Jun./1989.
- CHAITOW, L.. **Osteopatia**: manipulação e estrutura do corpo. São Paulo: Summus, 1982.
- CHAITOW, L. **Síndrome da Fibromialgia** – Um guia para o tratamento. São Paulo: Manole, 2002.
- CROTTY, M. **Phenomenology and Nursing Research**. Churchill Livingstone: Melbourne, 1996
- FEIJÓ, Olavo G. **Psicologia para o esporte: corpo e movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1998.
- FREIRE,J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione,1989.
- KUNZ, Leonor. **Transformação didático – pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LEDER D. **The absent body**, Chicago: The University of Chicago, 1990.
- LEDERMAN, Eyal. **Fundamentos da Terapia Manual**. São Paulo: Manole, 2001.
- LEITÃO, A.; LEITÃO, V. A. **Clínica de Reabilitação**. São Paulo: Atheneu, 1995.
- MENDES, Maria Isabel B. S. Corpo, biologia e educação física. **Revista brasileira da ciência do esporte**. Campinas,v.24,n.1,p.9 – 22, set./2002.
- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 3ª ed.São Paulo: editora Perspectiva,1992.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes,1994.
- MORAN, D.,. **Introduction to Phenomenology**.London: Routledge, 2000..
- MORAN, D. Editor's introduction. In: Moran, D.,Mooney, T. (Eds.), **The Phenomenology Reader**.London: Routledge, 2002.
- REBELATTO, José Rubens;BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Fisioterapia no Brasil**. São Paulo: Manole, 1999.
- PALEY, J. Misinterpretive phenomenology: Heidegger, ontology and nursing research. **Journal of AdvancedNursing**, 27, p. 817–824, 1998.
- PORTO, Eliane; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner W. Corporeidade e ação profissional na reabilitação (des)encontros. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. n.3,p.101-116, maio/2004.
- SANTIM, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**.Ijuí:Unijuí,1987.

SILVA, Jeferson L. B. A concepção de corpo dos acadêmicos de educação física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Kinesis**. Santa Maria, n.19, p.85 – 103, 1998.

STEEN, E.; HAUGLI, L. The body has a history: an educational intervention programme for people with generalised chronic musculoskeletal pain. **Patient Education and Counseling**, 41, p.181–195, 2000.

TAMBOER, J. W. Y. **Mensbeelden achter bewegingsbeelden**. Kinantropologische analyses vanuit het perspectief van de lichamelijke opvoeding. Haarlem, 1985.

TREBELS, Andréas H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v 13, n. 3, [2000?], p.338-344.

VILA, V. S. C. et al. O significado cultural do cuidado humanizado em unidade de terapia intensiva: “muito falado e pouco vivido”. **Rev. Latino-am Enfermagem**, 10 (2), 137-144, 2002.

Grupo temático de trabalho: Epistemologia

Tipo de apresentação: Pôster

Autora principal: Sabrina de oliveira Sanches

Endereço: rua São Cristóvão, n 438 – Coqueiros, Florianópolis – SC.

E-mail: [sabrina.sanches@bol.com.br](mailto:sabrina.sanches@bol.com.br)

## CONSTRUINDO UM CONCEITO DE SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DELEUZE & GUATTARRI PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Aline Rodrigues (Bolsista PET)  
Eliane Ribeiro Pardo (Prf Dr.ESEF/UFPel)  
Luiz Carlos Rigo (Prof. Dr. ESEF/UFPel)  
Augusto Luis Medeiros Amaral (Sociólogo/Prof. )  
Universidade Federal de Pelotas  
Escola Superior de Educação Física  
Laboratório de Estudos Culturais em Educação Física

*Resumo: Este artigo está dividido em duas partes que se complementam: Na primeira toma-se como referência o debate teórico conceitual que vem atravessando a área nos últimos anos e faz-se uma análise dessa problemática a luz da filosofia construtivista de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Na segunda parte, que pode ser lida como um desdobramento da primeira, tendo como referência essa mesma filosofia e a prática docente dos autores, faz-se um exercício filosófico no sentido de tentar construir, criar um conceito de saúde.*

*Abstract: This article is divided in two parts that are complemented: In the first it is taken as reference the conceptual theoretical debate that it is crossing the area in last years and we made an analysis on this problematic using the constructivism philosophy of Gilles Deleuze and Félix Gauttari. In the second, that it can be read as an unfolding of the first, we accomplished a philosophical exercise about built, create a health's concept, based on that same philosophy and the authors' educational practice as reference.*

*Resumen: Este artículo es dividido en dos partes que se complementan: En el primero se toma como la referencia el debate del theoretical conceptual que está cruzando el área en los años pasados y nosotros hicimos un análisis en este usar problemático la filosofía del constructivism de Gilles Deleuze y Félix Gauttari. En el segundo que puede leerse como un desdoblamiento del primero, nosotros logramos un ejercicio filosófico sobre la figura, cree el concepto de una salud, basado en esa misma filosofía y la práctica educativa de los autores como la referencia.*

### 1. A Problemática Conceitual na Educação Física Brasileira

Aqueles que militam no campo da Educação Física provavelmente já se depararam com algum problema de ordem conceitual e ou terminológico. Principalmente após os anos 80, mais do que uma questão de comunicação e de mera definição de termos, a problemática conceitual adquiriu tamanha relevância que passou a comprometer a maioria dos debates acadêmicos da área (pelo menos é o que diagnosticamos no âmbito da Educação Física Brasileira). Em função das dificuldades geradas pelos desentendimentos terminológicos bem como e principalmente pelos parâmetros e maneiras com as quais as divergências conceituais são tratadas, em certos temas e sub-áreas da Educação Física, mais do que controvérsias acadêmicas predominam disputas discursivas em que, muitas vezes, seus próprios autores encontram sérias dificuldades para sustentar o que estão propondo. Sobram dúvidas sobre a proveniência, o campo epistemológico de onde provêm e onde se situam muitos discursos que reivindicam, por exemplo, mudar o nome da área, substituir um conceito por outro.

Nos encontros acadêmicos da Educação Física e no próprio GTT de Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, não raramente vemos a discussão circular em torno da busca, um tanto desesperada, de se encontrar, como que em um passe de mágica, os conceitos mais apropriados, mais corretos para a área. Em outros momentos o que presenciamos é a instauração de impasses, paralisias do debate acadêmico, instauradas em função de disputas infundáveis entre um ou outro conceito, ou ainda da pertinência em operar com determinados conceitos. Nesses debates geralmente o exercício analítico de tentar detectar o solo epistemológico de onde emergem tais conceitos, ou melhor, ampliando ainda mais essa perspectiva, o "Plano de Imanência" de tais conceitos, como foram produzidos, onde estão inseridos, de que modo operam, no sentido que nos coloca Deleuze e Guattari, quando não é desconsiderado, fica em segundo plano. O que parece indicar que estamos atravessando um momento onde as disputas teóricas da área e com elas as disputas conceituais estão mais impregnadas de jogos de poder, do que de exercício de pensamento<sup>1</sup>.

Entre as razões que contribuíram para a configuração desse quadro são inúmeras, dentre elas poderíamos destacar: o esforço que a Educação Física vem fazendo, principalmente a partir dos anos 80<sup>2</sup>, para consolidar-se como área acadêmica — espaço onde os conceitos gozam de grande legitimidade; um rápido aumento da qualificação acadêmica (principalmente a partir dos anos 90 há um significativo aumento do número de mestres e doutores na área); um sentimento de inconformidade, sinal de esgotamento, com o paradigma (os discursos e os conceitos) hegemônico no qual a Educação Física Brasileira assentou suas bases até a década de 80; e, por último, a influência na área das transformações políticas e das novas filosofias.

## **2 A Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari e a no a produção dos conceitos**

A hipótese que aqui trazemos de utilizarmos algumas contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o campo da Educação Física, dá-se levando em conta dois fatores principais: o momento histórico que a área atravessa, em termos de sua produção conceitual, o qual, anteriormente procuramos mapear, e o papel singular que estes pensadores contemporâneos atribuem à filosofia.

No livro "O que é a Filosofia", publicado em parceria com Félix Guattari em 1991 Deleuze enfrenta o desafio de problematizar o que pode ser a filosofia. Durante toda essa obra, coerente com o que ele está propondo, minuciosamente o autor constrói um conceito em que aponta a necessidade e pertinência da existência de uma filosofia "construtivista" — que é a sua própria filosofia—, a qual constitui-se na "arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos<sup>3</sup>". Ou, no sentido mais rigoroso, como o próprio autor diz "é a disciplina que consiste em criar conceitos.<sup>4</sup>" Segundo Deleuze e Guattari é este o papel singular da filosofia, necessário, e suficientemente capaz de legitimar a sua existência no tempo presente. Com

---

<sup>1</sup> Sobre como vem ocorrendo o debate conceitual na área, a título de exemplo, retomo aqui a discussão incitada por Homero Luiz Silva no XIII CONBRACE no GTT de Epistemologia, quanto o autor levantou a tese da Morte do Corpo. A hipótese trazida pelo autor inseria-se dentro da filosofia Foucaultiana da Morte do Sujeito. Mas, em parte, pelo conceito ter sido tomado fora desse contexto, a idéia da Morte do Corpo, parece ter assustado o público presente e naquele momento tornou-se motivo de polêmicas e controvérsias dentro do GTT. Talvez tenha faltado ao autor deixar mais explícito que estava tratando, especificamente, da Morte de um Corpo, o Corpo da Modernidade, e que concomitante a isso estava anunciando a emergência de um novo Corpo.

<sup>2</sup> Citar aqui o trabalho da unicamp.

<sup>3</sup> Gilles Deleuze e Félix Guattari, O que é a Filosofia, p. 10.

<sup>4</sup> Idem, p. 13.

considerações dessa natureza ele tanto distingue filosofia de ciência e de arte como também explicita que sua proposta difere de pelo menos três outras concepções filosóficas: a que a concebe como contemplação, como reflexão e como comunicação. Segundo os autores não há, em nenhuma dessas três concepções, nem singularidade, nem rigor filosófico, já que não há nelas criação de conceitos. "A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas."<sup>5</sup>

Mas a filosofia de Deleuze e Guattari não pode ser confundida com especulações idealistas, os conceitos "não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados"<sup>6</sup>. Silvio Galo assinala "para eles . a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação do mundo."<sup>7</sup>. Os conceitos são intervenções no mundo, mas eles estão sempre presos, limitados às condições de possibilidade de sua criação, daí a necessidade de criarmos novos conceitos " em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires."<sup>8</sup>

Além de histórico, todo conceito provem de um solo, de um plano o qual Deleuze e Guattari denominam de "Plano de Imanência". Mas, assim como os conceitos, os planos imanentes não estão prontos e nem são a simples soma de vários conceitos, pelo contrário ele é uma espécie de pré-condição para que o conceito possa ser criado. Como definem os próprios autores ele é de natureza "pré-filosófica"<sup>9</sup>, é "como uma experiência tateante"<sup>10</sup>. é "o mais íntimo no pensamento, e toda via o fora absoluto"<sup>11</sup>.

Bento Prado jr. ao fazer uma análise sobre o lugar do Plano de Imanência na filosofia construtivista e a relação desse com os conceitos, cria a seguinte metáfora:

Se os conceitos precisam de um campo virtual prévio, o plano não subsiste sem os conceitos que o povoam e nele circulam como as tribos nômades no deserto, ou como as ilhas que fazem arquipélagos no oceano. Mas que a metáfora não nos engane: pode haver deserto inabitado e o oceano nem sempre tem sua superfície interrompida ou salpicada por arquipélagos<sup>12</sup>.

Em síntese podemos dizer que a filosofia construtivista de Deleuze e Guattari "tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano"<sup>13</sup>.

### **3. Fale Consigo: aportes de um Plano de Imanência ética, estética e política dos conceitos no campo da Saúde.**

A saúde é marcada num corpo que é simbólico, onde está inscrita uma regulação cultural sobre o prazer e a dor, bem como ideais estéticos e religiosos. Destacando assim, nas diversas sociedades, o corpo simbólico, as representações da vida e da morte, do normal e do anormal, as práticas sanitárias não podem silenciar sobre o tecido social marcado pelas diferenças. O reconhecimento do caráter simbólico do

<sup>5</sup> Idem, p. 15.

<sup>6</sup> Idem, p. 13.

<sup>7</sup> GALLO, S. Deleuze & a Educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.41.

<sup>8</sup> Gillez Deleuze, Op. cit. p. 40.

<sup>9</sup> Idem, p. 58.

<sup>10</sup> Idem, p. 58.

<sup>11</sup> Idem, p. 78.

<sup>12</sup> BENTO, P. Jr. 2000, p. 309.

<sup>13</sup> Idem, p. 51.

corpo impede a sua representação como apenas uma máquina anátomo-funcional constituída por mecanismos bioquímicos e imunológicos (Joel Birman, 1991p. 9).

Esse texto é movido por uma vontade de pensar —, transitando fronteiras disciplinares da Educação Física — o campo da Saúde e sua produção conceitual. A título metodológico, embora estejamos propondo uma reflexão sobre a produção conceitual, estamos também acenando para uma abertura do conceito de saúde — ora o utilizamos como campo disciplinar, ora como prática social, ora como valor que informa essa prática. Assinalamos assim, de imediato, a complexidade dessa empreitada de discernir a fronteira entre os níveis conceituais e praxiológico quando se trata de pensar a saúde. Aliás, nós a pressupomos bem como contamos com a cumplicidade de vossa leitura.

Por quê colocar em questão a produção conceitual no campo da saúde? Essa pergunta emerge de uma experiência de ensino desenvolvida durante os anos de 2003 e 2004 com duas turmas de alunos: a turma da disciplina “Metodologia da Pesquisa Qualitativa”, ministrada para graduandos em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas; e a turma da disciplina “Pesquisa Qualitativa em Saúde Pública”, ministrada para profissionais de várias áreas, sendo sua maioria da classe médica, residentes da Escola de Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Ambas apontavam a pesquisa como exercício de pensamento fundamental na formação do profissional da área da saúde. Traziam para suas discussões a formação em serviço, a formação do educador do corpo, a confluência de suas problemáticas, as diferenciações de seus campos de atuação, as influências teóricas e práticas recebidas. Que literatura estaria informando os profissionais das áreas da saúde atualmente? Como concebiam a saúde em seus discursos? É possível pensar as práticas dos profissionais da saúde sem considerar as relações de poder que configuram seu campo de atuação marcado por um mercado de trabalho voraz? Como conceituar a saúde sem perder de vista a complexidade de tal empreitada?

O campo de atuação do profissional da saúde exige dele respostas a questões de difícil adequação conceitual: a eutanásia, a clonagem, a indústria dos medicamentos, o contrabando de órgãos, o lucrativo mercado das patentes de gens emergente do genoma, a aids, a fome, a obesidade desnutrida, a depressão, o estresse, o suicídio, a regulamentação profissional, as demandas éticas oriundas dos setores industriais, comerciais, publicitários, farmacêuticos, estéticos.

Aprender a produzir conceitos operadores apareceu nessa experiência de ensino tanto como condição essencial apontada para uma intervenção qualificada dos profissionais em seus campos de atuação como necessidade imediata colocada aos grupos de operacionalizarem conceitos que acenassem outras pistas para pensar tal quadro.

Esse ensaio “escreve” uma formação docente interrogando-se a partir da experiência compartilhada. Sua força encontra-se menos no que diz e mais no que significa quando se transforma em tentativa de transpor limites disciplinares. Buscamos exemplificar a experimentação de uma produção conceitual da área em ato, significando o escrito, trazendo para o texto diversos pontos de vista, recolhendo-os em novos e infindáveis textos. Problematizar a saúde tomando-a como conceito que organiza idéias, explicita pontos de vista, valora intervenções. Ousadia? Não sabemos. Quem sabe? Que importa? Pensar requer mais desprendimento e menos arrependimento.

O sub-título “Fale Consigo” é um convite à reflexão. É a imanência da ética atravessando o plano configurado. Alude ao dispositivo utilizado para disparar os processos de discussão em torno da saúde, seus conceitos operadores e seus desdobramentos específicos

nos campos da Saúde Pública e da Educação Física — o filme “Fale com ela”, de Pedro Almodóvar.

O filme inicia. Cortinas rosa salmão se abrem e revelam o palco teatral. A peça “Café Muller” emociona a platéia e faz rolar as lágrimas do sensível Marco ao som de “The Fairy Queen”, de Henry Purcell. Na seqüência, sentados lado a lado — Benigno e Marco — personagens centrais da trama — assistem ao espetáculo de Pina Baush: duas mulheres tristíssimas, absolutamente sós, percorrem dispersas um mundo de cadeiras soltas, palco onde um homem desesperado tenta abrir-lhes o espaço e evitar a queda em vão. Elas tropeçam, caem, trombam paredes. Em outra tomada, Benigno narra essa cena. É enfermeiro. Acompanha os dias e noites de Alicia — jovem em coma há quatro anos. Benigno cuida de Alicia. Observou seus passos de bailarina durante longo tempo pelos vidros de uma janela. Aprendeu seus hábitos. Imitou seu gosto pela dança. Descobriu o cinema mudo. E agora, fala com ela. Conta-lhe o que viu, ouviu, sonhou. Numa noite de plantão, Benigno narra para Alicia o filme mudo “O Amante Minguante”. Pouco a pouco a palavra de Benigno, sua mão deslizando sobre a pele dela, a pouca luz do quarto vão adentrando o corpo da moça em coma e o sexo vai se esparramando pela cena, desenrolando sua tragédia diante da fértil imaginação do espectador. Não fosse Alicia reaparecer na cena mais adiante, grávida e talvez o enredo fosse outro.<sup>14</sup>

O filme foi escolhido por razões de ordem metodológica e de estilo: em primeiro lugar, a imagem cinematográfica do coma em Almodóvar, de forte apelo estético, estampa, definitivamente, a sombra etérea que paira sobre a impossibilidade da razão desvendar finalmente, os mistérios da vida e da morte. Ao trazer-nos a questão do limiar perdido, da dissolução das fronteiras, é o dualismo fundamental que está sendo estilhaçado, aquele que cindiu o moderno.

Ao filme somamos leituras acadêmicas. Foi-lhes solicitados também os conceitos de saúde encontrados em diversos “textos”: periódicos, jornais, revistas, literatura especializada, etc. As discussões travadas nos grupos apontaram dificuldades conceituais colocadas à área quando se trata da tentativa intelectual de problematizar a atuação profissional no campo da saúde — compreendida como uma experiência humana marcadamente simbólica, representada conceitualmente a partir de valores sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e morais. O resultado foi a confecção de textos cujo mote apontava para a tentativa de construir um conceito de saúde que contemplasse a riqueza da discussão travada. Passagens desses textos ilustram o presente artigo.

Problematizamos a saúde enquanto um campo de discursividade constitutivo de objetos e de verdades, cujo teor complexo requer do profissional um exercício radical sobre si mesmo no sentido de construir conceitos capazes de transformarem-se, pelo alto grau de sucesso em seus efeitos, em matrizes de razão prática — filhas de um pensamento que se debruça sobre sua própria dispersão.

Porém, toda a produção conceitual é perigosa. Envolve escolhas, recortes, estabelecimento de perspectivas e regras. A produção de conceitos em áreas como a saúde se dá em espaços políticos onde os saberes e os poderes aí presentes é que irão atestar o caráter

---

<sup>14</sup> Título: Fale com Ela. Título Original: Hable com Ella. Diretor: Pedro Almodóvar. Ano: 2002. País de origem: Espanha. Duração: 112 min. Elenco: Javier Camara, Dario Grandinetti, Leonor Watting. Distribuidora: Fox).

representacional, cultural, simbólico de todo o conceito quando diz respeito a práticas da experiência humana.

Produzir conceitos, nessa linha de análise pode tornar-se uma prática perigosa. Ao operar conceitos, reduz-se o uso de determinado termo ou expressão, atribui-se á ele um único sentido, ou melhor, um *conceito*. Entretanto, não formá-los, obriga-nos a não contestar, a não duvidar, a não pensar. Sobre a formação dos conceitos Nietzsche ressalta:

A desconsideração do individual nos dá o conceito, assim como nos dá também a forma, enquanto que a natureza não conhece formas nem conceitos, portanto também não conhece espécies, mas somente um X, para nós, inacessível (1983:48).

Nietzsche assinala o caráter perspectivo da elaboração conceitual, resultante de um exercício intelectual que opera pelo disfarce e pelo esquecimento. Disfarce no sentido de tentar apagar do conceito toda a possibilidade de sua mentira. Esquecimento porque “todo o conceito nasce por igualação do não igual” e é esse movimento arbitrário do intelecto em direção ao abandono das diferenças individuais que irá instaurar uma verdade passível de atribuir-se a fatos, condições, valores que possam “servir a um sem-número de casos, mais ou menos semelhantes”. Ao assinalar esse movimento arbitrário e perspectivo de toda a elaboração conceitual é a verdade que retoma seu caráter histórico e, portanto, mutável.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo, sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 1983:48).<sup>15</sup>

#### **4.Dilemas conceituais: a imposição da ética**

O amor aqui é antes uma experiência de autotransformação, onde todo o bom senso social é rompido em prol de um encontro fundamental (...) O que Almodóvar nos conta a grande história de amor impossível entre homens e mulheres, é o grande manual de decifração das mulheres, é a impossibilidade, a mais radical e absoluta, do encontro desejado, perene e permanente. E é também, uma ode à vida quando recoloca frente a frente um homem e uma mulher recomeçando uma vez mais e sempre, a recriação do mundo. A vida chama e o amor é a única e impossível saída (CEKO/R1).

É possível constatar uma enorme quantidade de produtos teórico-metodológicos colocados à disposição quando se trata de pensar a intervenção no campo da formação profissional em saúde. O maior ou menor grau de sucesso nas decisões profissionais irá depender da capacidade do sujeito de lidar com o inesperado com o que escapa ao previsto, com o que transborda do plano elaborado — forças vitais, segregadas por práticas históricas de hierarquização das racionalidades, de submissão de suas diferenças, em prol de um projeto para o ocidente, cujos alicerces encontravam-se em última instância em uma razão onipresente

<sup>15</sup> Um exemplo dessa naturalização das mutações conceituais das metáforas e sua fetichização histórica podemos encontrar nas pesquisas de Jay Gould sobre os números cientificamente encontrados a respeito das medidas humanas, em especial as medidas do crânio e da inteligência, oriundas as pesquisas neo-darwinistas e suas descobertas altamente preconceituosas e ideologicamente comprometidas.



diante de uma natureza hostil, indigesta, estivesse ela relacionada ao dentro ou ao fora do homem.

Uma razão que opera em função do estabelecimento de normativas, parâmetros universais, critérios de normalidade, previsibilidades históricas, naturais, generalidades, imperativos categóricos, expressos na linguagem conceitual da filosofia e da ciência.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a exigência de um exercício racional sobre si mesmo anteriormente apontada pressupõe um sujeito também portador de tais exigências, essas que apenas aqueles seres dotados de vontade são capazes de entender. Tal exercício exige uma constante disposição para os deslocamentos, as dúvidas — desejar o desconhecido, o longínquo; entregar-se ao que não pode ser formatado — em termos daquilo que a operação intelectual de conceituar possa vir a significar quando corta a experiência, quando recorta a perspectiva, daquilo que ela significa de risco para o processo da criação na medida que converge para uma forma academicamente aceitável porém repetitiva de um mesmo modelo decalcado das práticas.

Quando alguém esconde alguma coisa atrás de um arbusto, vai procurá-la ali mesmo e a encontra, não há muito que gabar nesse procurar e encontrar da “verdade” no interior do distrito da razão (...) o pesquisador dessas verdades procura, no fundo, apenas a metamorfose do mundo em homem, luta por um entendimento do mundo como uma coisa à semelhança do homem e conquista, no melhor dos casos, o sentimento de uma assimilação (NIETZSCHE, 1983:50).

O profissional da saúde transita entre esses dois aspectos que envolvem a escolha dos conceitos considerando a complexidade do campo em questão: por um lado, recorrer àqueles que operam de modo quase imediato em determinadas situações colocadas pelo exercício da profissão (manejo de conceitos técnicos, informações atualizadas, novos métodos, etc). Por outro lado, percorrer o espaço vazio produzido a partir do encontro entre o conceito técnico e passível de alguma generalização e as demandas singulares advindas do confronto daí produzido, caracterizadas na experiência do profissional, sua temporalidade, seu espaço subjetivo, seu campo específico de atuação, suas escolhas éticas.

Produzir conceitos próprios implica defrontar-se com esse dilema — compreensível quando se está tratando de ações humanas, demasiado humanas. Como cuidar da saúde do outro numa sociedade marcada por práticas divisórias do corpo, do pensamento, do desejo, de dominação? Exige perguntar-se sobre as possibilidades de pensar diferente a própria experiência e as verdades conceituais que dispomos para explicá-la.

Caberiam ainda muitas reflexões. Contudo, gostaria de encerrar meu comentário com mais um apontamento que me ocorre. A questão da posição em que se encontram as pessoas que julgam qualquer realidade moral ou culturalmente diferente da sua. Com meu olhar psicológico, poderia detectar uma série de patologias relacionadas ao comportamento de Benigno. Porém, seria necessária uma visão que enxergasse as coisas do ponto de vista dele. É nesse caminho que tenho buscado ampliar as percepções, para que os julgamentos e as rotulações cedam lugar a uma compreensão mais próxima do humano, que realmente leve em conta as pessoas em suas diferenças (DB/R1).

Partindo dessa leitura, impõe-se traçar, em torno do conceito de saúde — suporte do profissional em sua intervenção — um feixe de relações que possa dar conta da complexidade assinalada.

O conceito de saúde remete-nos historicamente ao conceito de doença. Durante muito tempo saúde significou ausência de doença. Dessa forma, a sociedade passou a dividir-se, também, em saudáveis e doentes, fisicamente ativos e sedentários, ou gordos e magros. De acordo com as palavras de Denize Sant'Anna (2001):

Foram inúmeras as sociedades que acolheram com alegria a presença dos gordos e desconfiaram da magreza, como se esta expressasse um déficit intolerável para com o mundo. Magreza lembrava doença e o peso do corpo não parecia um pesar. Entretanto, no decorrer deste século, os gordos precisaram fazer um esforço para emagrecer que lhes pareceu bem mais pesado do que o seu próprio peso. Ou então foram chamados a dotar sua gordura de alguma utilidade pública (...) (SANT'ANNA, 2001, p. 21).

Trata-se assim, de retirar a saúde do plano abstrato de uma elaboração intelectual — coletiva ou individual —, do plano puramente conceitual, de transpô-la ao terreno das práticas cotidianas onde seus significados, além de movimentarem, muitas vezes de forma radical, o campo discursivo, adquirem valor no processo de operacionalizar as ações, de experimentar de modo singular sua sistematização.

Isso significa exercer um olhar de suspeita sobre o campo profissional em seu fazer diário no sentido de criar para si uma poética do fazer (Certeau)<sup>16</sup> que se contraponha aos apelos do empirismo fácil das respostas prontas cujo solo metafísico pressupõe uma imagem decalcada sobre a suposta natureza dos seres e das coisas. Por outro lado, que se contraponha também aos poderes políticos, ideológicos e morais da racionalidade científica historicamente alicerçada na vontade de conceito e de filiação. Estratégias de marketing perigosas porque disfarçadas e esquecidas no interior de conceitos pretensamente neutros. **Fale consigo.** Trabalhe sobre seu próprio pensamento, sobre seus percursos, suas tentativas. Imperativos contraditoriamente atrelados a uma decisão ética.

O processo de singularização do profissional da saúde, no que tange à sua produção conceitual, passa por um contínuo exercício de olhar a si próprio dentro de uma dinâmica onde o percurso dessa produção torna-se plano de visibilidade desse exercício de processar-se outro em ações registradas, analisadas, recortadas, bem como transborda o puramente formal para transformar-se em lugar de impasse entre o conceito burocratizado, normativo, alvo dos metodólogos — aqueles que procuram atrás do arbusto algo que já sabiam de antemão estar ali — e a intervenção como esse exercício ético em direção à criação da própria ação e que exige, do profissional uma ação pensada, assumida, um comprometimento e uma implicação com os resultados, uma transgressão em casos extremos onde a norma e ética ganham visibilidade incontestemente na definição das condutas.

Conceituar, nessa perspectiva é operar eticamente o pensamento. Dobrá-lo em ações criadoras, emergentes de uma experiência que se interroga o tempo todo, que ensaia hipóteses, recorre à memória, defende teses, transita pelo desconhecido. Esses elementos, quando organizados segundo pressupostos éticos, estéticos e políticos visam constituir um princípio racional de ação conduzido pela busca de expansão das forças vitais criadoras em contraposição ao tu debes traduzido em ações pautadas apenas por códigos morais normativos.

<sup>16</sup> Uma das características capazes de assinalar essa complexidade da pesquisa no campo da saúde coletiva encontra-se, segundo Birman (1991) na exigência da multidisciplinaridade, na medida que as problemáticas daí oriundas — relativas às relações entre a natureza e a cultura — demanda diferentes leituras bem como permite a construção de diferentes objetos teóricos.

Tais ações implicam decisões muitas vezes assumidas em meio a polêmicas da área, e pressupõem riscos — medos da ausência de diálogo entre os pares, suspeitas de que algo possa “dar errado”. O erro aqui aparece menos como força reativa e estagnante e mais como dor a ser experimentada na direção de uma tomada de decisão arriscada. Vejamos essa análise realizada a partir do filme e que nos permite pensar os elementos envolvidos numa tomada de decisão:

O ponto alto do filme de Almodóvar é a relação do enfermeiro com a moça em coma (...) e toda a polêmica que ela coloca sobre o que é saúde e doença, vida e morte também. Seria o personagem um psicopata por tratar a jovem como normal? Saudável a ponto de manter com ela um relacionamento amoroso? Foi um ato de amor ou uma agressão, um estupro? Se analisado somente pelo lado da razão, da ética profissional, da moral e dos bons costumes é extremamente controverso. Mas, se atentarmos para a forma como as cenas foram sutilmente sendo apresentadas, evidenciando um tratamento carinhoso da parte dele, num esforço de trazê-la à vida, através das históricas contadas, dos filmes narrados, dos cuidados com o corpo e de todos os seus atos, nos sensibilizamos. Para ele ela estava viva. E estava realmente. Foi o que se constatou mais tarde, ao sair do coma. Teria sido seu ato de extremo amor, doentio ou não, que a trouxe de volta à vida? Ou foi a nova vida gerada em seu ventre? O que para ele estava dentro da normalidade, para os outros não estava. Seus atos controversos levam as pessoas a julgá-lo doente, psicopata, à defesa de uma punição pura e simples, sem levar em conta o contexto onde tudo se passou (RLR, R1).

Do terreno minado das práticas de formação foi possível retirar alguns sinalizadores dessa complexidade imposta como desafio a toda empreitada em direção à produção do conhecimento em áreas da experiência humana e suas relações sociais históricas e culturais.

Formar o profissional na perspectiva de um paradigma ético, estético e político significa preparar o espírito e o corpo para suportar o acaso dos acontecimentos quando oriundos do campo da experiência humana e suas mazelas — o acaso, o erro, a desautorização dos conceitos, o que constantemente foge das regras, escapa das fórmulas, transborda dos números em suas sutis abstrações controladoras. Significa tornar-se a própria matéria de elaboração constante em direção a uma luz própria que posa vir a atingir seus fins na transparência que lhe é própria ao encaminhar seus passos. A Grande saúde<sup>17</sup> desafia o biopoder o tempo todo nesses casos.

Ao final desse artigo, talvez tenhamos delineado alguma forma palpável. Não sabemos também o que escondemos atrás do arbusto. Tampouco sabemos, ao certo, porque procuramos. E isso não nos torna mais ou menos sérios academicamente. Apenas nos tranquiliza quanto ao fato de que estamos tentando escapar de nós mesmos. Escrever o que ainda não sabemos.

## 5. Referências Bibliográficas

BENTO, P. Jr. A idéia de "Plano de Imanência." In: Gilles Deleuze: Uma vida filosófica. Alliez, É. (Org.). São Paulo, Editora 34, 2000, p. 307-322.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano 1. Artes de Fazer**. 5ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

<sup>17</sup> Estamos buscando recriar o conceito de saúde a partir de algumas reflexões filosóficas de Nietzsche, principalmente aquelas encontradas em Humano, demasiado humano, volume I.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano, volume I**. 1983:48.

\_\_\_\_\_. **A Genealogia da Moral**. Tradução de Carlos José de Menezes. Lisboa: Guimarães, 1983.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de, **Corpos de Passagem – ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001

Gillez Deleuze, e Félix Gautarri; *O que é a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

[Lcrigo@terra.com.br](mailto:Lcrigo@terra.com.br)

[Elipardo@terra.com.br](mailto:Elipardo@terra.com.br)

[Alinr20@hotmail.com](mailto:Alinr20@hotmail.com)

Tecnologia: data show

## GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO EPISTEMOLOGIA COMUNICAÇÃO ORAL

### DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA: INCURSÕES NA SOCIOLOGIA DA PÓS-MODERNIDADE DE ZYGMUNT BAUMAN

Felipe Quintão de Almeida

Mestrando PPGE/CED/UFSC

Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES) e Núcleo de Estudos e  
Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC).

#### RESUMO

*O trabalho se insere numa pesquisa em andamento que objetiva analisar a atualidade da pedagogia crítica da Educação Física diante de questões colocadas pelo debate modernidade/pós-modernidade. Apresenta algumas reflexões do sociólogo Zygmunt Bauman, cuja fecundidade e perspicácia das análises podem proporcionar profícuas contribuições para o desenvolvimento desse debate em voga não apenas na área da Educação Física. Enfatiza, a partir da obra desse autor, possibilidades e antinomias relacionadas à dúvida pós-moderna, propondo algumas notas para (re)pensar a presença da discussão pós-moderna na Educação Física além de indicar, mesmo que provisoriamente, a ambigüidade e/ou ambivalência que encerra a questão.*

### DE LA MODERNIDAD SÓLIDA A LA MODERNIDAD LÍQUIDA: INCURSIONES EN LA SOCIOLOGÍA DE LA POS-MODERNIDAD DE ZYGMUNT BAUMAN.

#### RESUMEN

*El trabajo es parte de investigación en andamiento que tiene como objetivo analizar la actualidad de la pedagogía crítica de Educación Física delante de cuestiones puntuadas en el debate modernidad/pos-modernidad. Presenta así algunas reflexiones de Zygmunt Bauman, cuya fecundidad y perspicacia de sus analices pueden proporcionar profícuas contribuciones para el desarrollo del debate no solo presente en el Educación Física. Enfatizase, partiendo de la obra del autor, posibilidades y antinomias relacionadas con la duda pos-moderna, proponiendo notas para (re)pensar la presencia de la discusión pos-moderna en Educación Física y indica, aunque provisoriamente, la ambigüedad y/o ambivalencia que encierra la cuestión.*

### FROM THE SOLID TO THE LIQUID MODERNITY: APPROACHES INTO THE SOCIOLOGY OF POS-MODERNITY OF ZYGMUNT BAUMAN.

#### ABSTRACT

*This paper is a part of a research in progress whose aim is to analyze the actuality of Critical Pedagogy of Physical Education facing which is pointed by the modernity/pos-modernity debate. Some reflexions of Zygmunt Bauman are presented and offer, because of their fecundity and perspicacity, profitable contributions to the debate developed not only in Physical Education. Taking in account Bauman's work, the paper empathizes the possibilities and antinomies related with the pos-modern doubt, proposing some notes to*

*rethinking the pos-modern discussion in Physical Education and points on, even temporality, the ambiguity and/or ambivalence of this question.*

## INTRODUÇÃO

As questões colocadas pelo debate modernidade/pós-modernidade estão entre as principais discussões teóricas e políticas de nosso atual momento histórico.<sup>1</sup> Não se pode refutar, portanto, que o debate afeta profundamente o moderno projeto educacional, uma vez que este se assenta nos pilares atualmente desafiados pela dúvida pós-moderna (BURBULES, 1999). No âmbito da Educação Física, esse controverso debate tem incidido e gerado conseqüências naqueles empreendimentos que visam à construção de uma teoria geral da Educação Física (LIMA, 1999).

Nesse sentido, Bracht (2003a) irá aventar a hipótese de um descompasso (ou transição) entre o subuniverso simbólico ainda moderno da Educação Física e o universo simbólico que está sendo construído na modernidade em seu atual estágio. Trata-se, então, de construirmos um novo subuniverso a partir do espaço cognitivo dessa atual modernidade, que muitos denominam de pós-moderna. Isso não significa, é bom destacar, adaptação pura e simplesmente aos novos tempos, mas construir novo instrumental teórico que possa superar o anacronismo e enfrentar criticamente as novas condições societárias vigentes (BRACHT, 2003b).

Partindo dessa compreensão, este artigo irá discutir alguns aspectos da obra do sociólogo Zygmunt Bauman objetivando contribuir com a discussão desse inconcluso e controverso debate não apenas no campo da Educação Física, mas na própria teorização social contemporânea. Para tanto, estruturamos o artigo em três momentos: num primeiro, discutiremos o significado de pós-moderno na obra de Zygmunt Bauman, destacando as possibilidades presentes em sua “sensibilidade pós-moderna”; após isso, daremos ênfase às antinomias relacionadas com a discussão da pós-modernidade; por fim, analisaremos se Bauman, ao superar a polarização ou rejeição precoce do pós-moderno, pode nos oferecer um novo viés para (re)pensarmos a relação entre o pós-moderno e a Educação Física.

## INTERPRETANDO O PÓS-MODERNO E SUAS POSSIBILIDADES NA SOCIOLOGIA DE ZYGMUNT BAUMAN

Qualquer que seja o significado assumido por pós-modernidade, ele deve derivar, de alguma maneira, do significado de modernidade. Bauman (1999a), na obra *Modernidade e ambivalência* (1999a), (re)constrói todo o processo empregado pela/modernidade para a eliminação de todo e qualquer vestígio de ambivalência, de incerteza, de diferença, de desordem ou caos. Ele estabelece uma relação entre o desejo da ordem e o advento da modernidade, uma vez que esta foi uma era de “engenharia social” em que não se acreditou na emergência e na reprodução espontânea da ordem (BAUMAN, 2003a). Desse modo,

[...] podemos pensar a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do hábitat humano, do eu humano e da conexão entre os três: um objeto de pensamento, de preocupação, de uma prática ciente de si mesma,

---

<sup>1</sup> Na esteira de Bracht (2003b), tomamos os conceitos de modo de produção e modernidade/pós-modernidade como constructos para caracterizar o momento histórico atual. Isso significa dizer, também, que caracterizar o atual momento histórico requer entender a crise da modernidade e suas manifestações concretas no modo de produção capitalista e socialista.

cônsua de ser uma prática consciente e preocupada com o vazio que deixaria se parasse ou meramente relaxasse (BAUMAN, 1999a, p. 12).

Foi a ânsia moderna por ordem, lei, planejamento, homogeneização que, em última instância, produzia cada vez mais, como refugio, ambivalência, incerteza, insegurança, desordem, fluidez, estranheza, caos; elementos estes que estão muito presentes naquilo que Bauman denomina de pós-modernidade, sendo caracterizada como

[...] a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se à distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente (BAUMAN, 1999a, p. 288).

Isso significa dizer que agora estamos prontos e dispostos a ter uma visão fria e crítica da modernidade na sua totalidade, avaliar o seu desempenho, julgar a solidez e congruência da sua construção. É isso, em última análise, que representa a idéia de “viver no rastro” da modernidade:

[...] ‘pós’, posterior, e esmagada pela consciência dessa condição, [não significando] necessariamente o fim, o descrédito ou a rejeição da modernidade. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a examinar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que se vê e percebendo a necessidade de mudança (BAUMAN, 1999a, p. 288).

Decerto, dirá Bauman (2001), embora diversos observadores tenham proclamado o fim da modernidade e o conseqüente advento da pós-modernidade, a notícia do falecimento da modernidade ou mesmo os rumores sobre seu canto de cisne foram grosseiramente exagerados: sua profusão não faz os obituários menos prematuros. O que de fato acontece é que a modernidade em seu estágio anterior (sólido) foi apenas uma das formas que a versátil e variável sociedade moderna assumia. Seu “[...] desaparecimento não anuncia o fim da modernidade. Nem é o arauto do fim da miséria humana. Menos ainda assinala o fim da crítica como tarefa e vocação intelectual. E em nenhuma hipótese torna essa crítica dispensável” (BAUMAN, 2001, p. 36). Sendo assim, novamente na esteira de Bauman (1997), poderíamos dizer que a pós-modernidade repousa na oportunidade que nos oferece de seguir uma espécie de inquirição com um propósito maior do que nunca. Nesse sentido, a perspectiva pós-moderna significa sobretudo o rasgamento da máscara das ilusões ou então o reconhecimento de certas pretensões como falsas e de certos objetivos como inatingíveis e, nem por isso mesmo, desejáveis.

Disso resulta que não há, em nossa atual conformação societal, nada que nos assegure estarmos vivendo num novo período histórico radicalmente novo e diferente do seu antecessor, a tal ponto de tornar o uso do prefixo “pós” a expressão moderno indispensável à sua caracterização. Na perspectiva presente na análise baumaniana, a pós-modernidade é a radicalização de uma característica própria ao período moderno, ou seja, sua capacidade imanente de autocrítica, “[...] um exercício infundável e, no fim, sem perspectivas de autocancelamento e auto-invalidação” (BAUMAN, 1998, p. 91).

Isso leva o autor (2001) a declarar que essa sociedade que adentra ao século XXI não é menos moderna do que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é

moderna de um modo diferente. Conforme Bauman (2001, p. 36), o que a faz tão moderna quanto sua predecessora é

[...] o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de ‘limpar o lugar’ em nome de um ‘novo e aperfeiçoado’ projeto; de ‘desmantelar’, ‘cortar’, ‘defasar’, ‘reunir’ ou ‘reduzir’, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade [...]). Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a os mover não tanto pelo ‘adiamento da satisfação’, como sugeriu Max Weber, mas por causa da *impossibilidade* de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranqüila movem-se rápido demais [...]. Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num estado de constante transgressão.

Entretanto, duas características fazem nossa atual forma de modernidade nova e diferente. A primeira delas é o flagrante colapso de uma antiga ilusão moderna, qual seja, a crença de que há um *telos* alcançável de mudança histórica ou um Estado de perfeição,

[...] algum tipo de sociedade boa, justa e sem conflitos em todos ou alguns dos seus postulados a ser atingido amanhã [...]; [enfim,] da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida [...]; do completo domínio sobre o futuro – tão complexo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e conseqüências imprevistas das iniciativas humanas (BAUMAN, 2001, p. 37).

A segunda mudança

[...] é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, foi fragmentado (‘individualizado’), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos (BAUMAN, 2001, p. 38).

Dessa forma, implícita ou explicitamente, o autor se esmera nos seus escritos na reflexão sobre as condições atuais da vida humana no que chama de sociedade pós-moderna, sendo descrito por muitos – sem o seu consentimento– como o “profeta da pós-modernidade”. Essa, aliás, foi uma das razões pelas quais passou a utilizar o termo Modernidade Líquida em detrimento daquele, já que ficou “[...] cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, entre ‘pós-modernismo’ e ‘pós-modernidade’” (BAUMAN, 2003b, p. 5).<sup>2</sup> Em seu vocabulário, pós-modernidade significa uma sociedade (ou um tipo de condição humana), enquanto pós-modernismo se refere a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. (BAUMAN, 2003b).

Com efeito, a Modernidade Líquida inverte alguns valores centrais à Modernidade Sólida, fazendo da ambivalência, do não-idêntico, da alteridade, enfim, do diferente, não mais um perigo mortal para a ordem social e política. Ao contrário, como tudo o mais, isso foi transformado num dos suportes do palco para a peça chamada pós-modernidade. Falando

---

<sup>2</sup> Em seu entender, do mesmo modo que ser um ornitólogo não significa ser um pássaro, ser uma sociólogo da pós-modernidade não significa ser um pós-modernista (BAUMAN, 2003b).



idealmente, no mundo plural e pluralístico da Modernidade Líquida, toda forma de vida é em princípio permitido, não existindo princípios acordados evidentes que possam tornar qualquer forma de vida não permissível. Já que a diferença deixa de ser um problema que exige ação e solução, a coexistência pacífica de formas distintas de vida torna-se possível em outro sentido que não o do temporário equilíbrio de forças hostis.

Entretanto, apesar desses novos valores da “mentalidade pós-moderna”, “a prática pós-moderna” não parece nem um pouco menos defeituosa do que a sua antecessora. Em outras palavras, a “prática pós-moderna” possui antinomias potencialmente tão degradantes quanto aquelas presentes no projeto moderno.

#### ANTINOMIAS PÓS-MODERNAS NA ÓTICA BAUMANIANA

As deficiências da pós-modernidade – daremos ênfase a algumas delas – podem ser muito bem representadas por aquilo que o autor chama, numa clara referência à obra freudiana *Mal-estar da civilização*, de mal-estar pós-moderno. Se os mal-estares modernos provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma pequena liberdade na busca da felicidade individual, os mal-estares pós-modernos, por outro lado, provêm de uma espécie de liberdade do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. Assim, diz Bauman (1998, p. 10), “[...] os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade”. Entretanto, e aqui reside uma primeira antinomia, liberdade sem segurança não assegura mais firmemente felicidade do que segurança sem liberdade. Isso introduz na vida cotidiana uma nova interpretação da incerteza, que passa a ser vista não como um inconveniente temporário, a espera do esforço dos políticos e filósofos no sentido de abrandá-la; ao contrário, o mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível (BAUMAN, 1998). Portanto, é inteiramente diferente, para não dizer ambíguo, conviver com a idéia de que não há saída para a incerteza diária; de que a fuga à contingência é tão contingente quanto a condição da qual se busca fugir. O desconforto que tal consciência produz é a fonte de mal-estares especificamente pós-modernos: “[...] o mal-estar pela condição repleta de ambivalência, pela contingência que se recusa a ir embora e pelos mensageiros das novidades – aqueles que tentam explicar e formular o que é novo e o que provavelmente jamais voltará ao que era antigamente” (BAUMAN, 1999a, p. 250).

Essa “economia política da incerteza” (BAUMAN, 2000), característica dos tempos atuais, geradora desses mal-estares tipicamente pós-modernos, relaciona-se com uma segunda antinomia da modernidade sem seu atual estágio, qual seja,

[...] a renúncia, adiamento ou abandono, pelo Estado, de todas as suas principais responsabilidades em seu papel como provedor (talvez mesmo monopolístico) de certeza, segurança e garantias, seguido de sua recusa em endossar as aspirações de certeza, segurança e garantia de seus cidadãos (BAUMAN, 2001, p. 211).

Se o princípio da soberania dos Estados-nação está em estágio terminal, desacreditado e fora dos estatutos do direito internacional, perdendo, assim, continua Bauman (2001, p. 221), seu poder de coerção, “[...] não segue que o volume total de violência, inclusive a violência com conseqüências genocidas, diminuirá; ela pode ser apenas ‘desregulada’, descendo do nível do Estado para o da ‘comunidade’ (neotribal)”.

Paralelo a esse desinteresse do Estado de regulação normativa da sociedade, e aqui vai mais uma antinomia, presenciamos uma inexorável e inflexível privatização de todas as preocupações humanas e a da responsabilidade por suas soluções, o que faz da sociedade em seu estágio líquido, fluido, móvel, espetacularmente imune à crítica sistêmica e à dissensão social radical com potencial revolucionário (BAUMAN, 1999a). A consequência sistêmica dessa “privatização da ambivalência”

[...] é uma dependência que não precisa nem de uma ditadura baseada na coerção nem de doutrinação ideológica; uma dependência que é sustentada, reproduzida e reforçada essencialmente por métodos de mercado, que é abraçada de boa vontade e não se sente absolutamente como dependência – pode-se mesmo dizer: que se sente como liberdade e um triunfo da autonomia individual. A cobiçada liberdade do consumidor é, afinal, o direito de escolher ‘por vontade própria’ um propósito e um estilo de vida que a mecânica supra-individual do mercado já definiu e determinou para o consumidor (BAUMAN, 1999a, p. 276-277).

Em outros termos, essa privatização (acrescida de desregulamentação e individualização) poderia ser explicada do seguinte modo: se a política e as práticas modernas tinham com ímpeto o horror à diferença e a impaciência com a alteridade, algo hoje “fora de moda”, no entanto (e isso também hoje “fora de moda”), também ofereciam uma genuína preocupação com a situação angustiada dos miseráveis e desgraçados. Na medida em que “[...] uma vida decente para todos era, por consenso geral, uma proposição factível, os administradores da ordem social sentiam a necessidade de se desculpar por sua preguiça ou inépcia em produzir uma vida decente para todos” (BAUMAN, 1999a, p. 272). Isso hoje se perdeu; a verdadeira diferença está no efeito explosivo que antes tinha a revelação da miséria humana e o “ânimo equilibrado” ou descaso com que a existência da pobreza é recebida hoje.

Portanto, na leitura realizada por Bauman (1999b), a realidade pós-moderna de um mundo consumista, privatizado e desregulamentado, apenas encontra um pálido reflexo unilateral e grosseiramente distorcido na narrativa pós-modernista, da qual o autor não se considera fazendo parte. A hibridização e a derrota dos

[...] essencialismos proclamadas pelo elogio pós-modernista do mundo ‘globalizante’ estão longe de expressar a complexidade das agudas contradições que dilaceram esse mundo. O pós-modernismo, um dos muitos relatos possíveis da realidade pós-moderna, meramente enuncia uma experiência de castas globais – essa vociferante categoria, extremamente audível e influente mas relativamente pequena, de *globetrotters* extraterritoriais. Ela não relata nem articula outras experiências, que são também parte integrante da cena pós-moderna (BAUMAN, 1999b, p. 109-110).

Nesse sentido, ser um pós-modernista

[...] significa ter uma ideologia, uma percepção de mundo, uma determinada hierarquia de valores que, entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana e assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer julgamentos e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido (BAUMAN, 2003b, p. 5).

Exposto isso, de que forma as reflexões de Zygmunt Bauman nos auxiliam a (re)pensar a relação entre o que é comumente designado de “pensamento pós-moderno” e a Educação Física?

## ALGUMAS NOTAS PARA (RE)PENSAR O PÓS-MODERNO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

### Nota 1

Em nosso entendimento, os escritos de Bauman, se seriamente observados, permitem-nos colocar as celeumas envolvendo o pós-moderno na Educação Física em outro patamar. Isso porque o autor, ao evitar um reducionismo simplificador, teoriza sobre o “pós-moderno” de modo a identificar nos seus questionamentos importantes formulações e/ou *insights* para a teorização social hodierna, esperando, com isso, potencializar a análise crítica no mundo contemporâneo. Entretanto, o autor não prescinde de teorizar, como vimos, os problemas de uma sociedade cujas características desregulamentadas, privatizadas e individualizantes, aprofundam o abismo existente entre a individualidade *de jure* e a individualidade *de facto* e lançam os indivíduos numa condição humana marcada por uma profunda situação de incerteza, insegurança e falta de garantias. Nesse sentido, o autor realiza uma cáustica crítica àquelas teses pós-modernistas que, nas mãos dos governos neoliberais, dão amplo apoio às forças do mercado ao mesmo tempo em que prescindem da responsabilidade de promover a justiça social e uma sociedade mais igualitária. Além disso, Bauman não deixa de teorizar sobre determinados aspectos que, paulatinamente, parecem sair de pauta das preocupações de alguns analistas sociais contemporâneos. Por exemplo, podemos observar que os teóricos rotulados de pós-modernos normalmente são omissos com relação ao Estado, sendo muito mais loquazes no que diz respeito às novas formas de política (as chamadas políticas de identidade) que têm como palco a sociedade civil e que visam objetivos grupais, segmentares ou micrológicos. Embora Bauman afirme a positividade de posturas como estas, também se destaca por empreender profundas análises das recentes transformações do Estado capitalista naquilo que ele denomina de Modernidade Líquida, considerando-as nevrálgicas para o desencadeamento, bem como, a compreensão das angústias, medos e ansiedades típicas da sociedade consumista que emerge no início do século XXI.

Isso significa, portanto, que é pouco produtivo continuarmos atribuindo o rótulo de conservadores (MORAES, 2004) a todos os autores que poderiam compor o amplo espectro da “agenda pós-moderna” (WOOD, 1999), uma vez que há perspectivas teóricas que, em função de sua complexidade e sofisticação, não se enquadram nesse denunciacionismo muitas vezes simplificador, reforçando, por outro lado, a necessidade de estudos mais pontuais das obras de autores comumente enquadrados em tal agenda.

### Nota 2

Como algumas análises na Educação Física (mas não só) nos fazem crer, Bauman está convencido de que não há uma nova era ou período histórico, a pós-modernidade, mas acredita na existência de uma nova sensibilidade pós-moderna com que pensar e compreender a modernidade. Isso torna-o um representante da sociologia clássica em cujo trabalho é permitido emergir elementos do radicalismo pós-estruturalista, pós-moderno, da hermenêutica, dos estudos culturais, do neopragmatismo, da literatura, da filosofia social, fazendo dessa atitude a base de sua sociologia da pós-modernidade. A nosso ver, essa postura ambivalente com outras tradições teóricas seria mister ao desenvolvimento dessa discussão, mormente porque muitos diagnósticos sobre o pós-moderno na Educação Física,

ao se agarrarem inadvertidamente à estratégia ortodoxa de crítica, são cada vez mais desligados das realidades correntes e elaboram propostas cada vez mais nebulosas. Muitos, portanto, insistem em travar velhas batalhas em que ganham competência e preferem isso a uma mudança “[...] do campo de batalha familiar e confiável para um novo território ainda não inteiramente explorado, de muitas maneiras uma terra incógnita” (BAUMAN, 2001, p. 59).

#### Nota 3

Ao considerar a idéia de pós-modernidade como a radicalização de uma característica própria ao período moderno, qual seja, a capacidade de autocrítica, sua sociologia da pós-modernidade desenvolve-se no sentido de radicalizar a ação e reflexão crítica com vistas ao desenvolvimento da igualdade e da liberdade humana numa sociedade que pudéssemos denominar de boa, ou seja, aquela sociedade que, obsessivamente, se vê como não sendo suficientemente boa, que não se abdica da responsabilidade de promover a justiça social. Portanto, ao invés de uma teoria (ou pedagogia) que se pretende pós-crítica, depreende-se das idéias de Bauman que há uma nova agenda pública da emancipação a ser preenchida pela teoria (e pedagogia crítica) da Educação Física; essa “[...] nova agenda pública, ainda à espera de sua política pública crítica, está emergindo junto com a versão liquefeita da condição humana moderna – em particular na esteira da individualização das tarefas da vida que derivam dessa condição” (BAUMAN, 2001, p. 59).

#### Nota 4

Essa possibilidade presente nos escritos de Bauman de ler o pós-moderno de um modo radicalmente diferente (sem a ortodoxia de alguns e sem a celebração acrítica de outros), em grande medida é proporcionada pela utilização de uma categoria que, a nosso ver, deveria estar mais presente nas teorizações sobre o pós-moderno na Educação Física. Trata-se da categoria ambivalência, que, no entender de Bauman (1999a, p. 9), “[...] é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar”.

Nos termos que por agora nos interessam, manter-se numa postura ambivalente em relação a pós-modernidade significa considerar que em muitos aspectos ela pode radicalizar o papel de uma teorização crítica na Educação Física mas, ambigualmente, coloca sérias dificuldades aos educadores críticos empenhados na tarefa de construção de uma ordem social menos injusta que a hoje imposta pelo capitalismo globalizado. Nos termos baumanianos, isso significa conferir à pós-modernidade mais de uma categoria, que não pode ser resumida na fórmula maniqueísta do tipo “pós-modernidade representa isso ou aquilo” ou “pós-modernidade é ruim (ou boa) por causa disso ou aquilo”; pós-modernidade, portanto, “é isso mas também é aquilo”. Assim, tal como sempre ocorre com a condição humana, notoriamente ambivalente, ou seja, “[...] abrindo mais de uma opção, apontando mais de uma linha de mudança futura [...]” (BAUMAN, 1999a, p. 270), os ganhos da pós-modernidade são simultaneamente suas perdas, sendo o que lhe empresta sua força e atração também a fonte de sua fraqueza, vulnerabilidade e mal-estares. Livrar-nos do que momentaneamente nos aflige, ou seja, de todas as características e ambições do projeto (educacional) moderno, traz alívio; só que um alívio transitório, uma vez que a (suposta) nova e melhor condição rapidamente revela seus aspectos desagradáveis, até então imprevisíveis e invisíveis, trazendo consigo novas fontes de preocupação (BAUMAN, 2003a). A pós-modernidade, em função das possibilidades e antinomias que a encerra, é fundamentalmente ambígua, resistindo a qualquer explanação redutiva e simplista. É assim

que devemos encará-la ao desenvolvermos nossas análises sobre a situação da Educação Física e da pedagogia crítica no interior do debate modernidade/pós-modernidade.

Findamos o artigo convicto de que os desafios e/ou questionamentos colocados por este debate não são “inerentemente” bons ou ruins. Ao contrário, são ambíguos nas suas implicações e abertos nas suas várias possibilidades, dependendo muito dos usos que lhes são conferidos. Entretanto, apesar de todas as dificuldades e ambigüidades associadas ao engajamento crítico num projeto de renovação da escola, nela inserida a Educação Física, cremos que esse compromisso será crucial para fazer com que os atuais tempos de incerteza e ambivalência avancem em direções democráticas e mais progressistas. Precisamos, em outras palavras, continuar pensando “com” as tradições críticas em Educação Física, mas “atravessando-as” (APPLE; CARLSON, 2003).

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; CARLSON, D. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. F. *Educação em tempos de incerteza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-57.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.
- \_\_\_\_\_. A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 4-9, 19 de out. de 2003b. Entrevista concedida a Maria Lúcia Pallares-Burke pelo sociólogo Zygmunt Bauman.
- BRACHT, V. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: \_\_\_\_\_.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003a. p. 13-29.
- \_\_\_\_\_. Dificuldades e possibilidades da educação física escolar no atual momento histórico. 2003b. Texto pronunciado na palestra de abertura do 7.º Encontro Fluminense de Educação Física escolar, Niterói, 2003b.
- BURBULES, N. C. As dúvidas pós-modernas e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 121-137.
- LIMA, H. L. A. *Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*. 1999. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.
- MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 34, n. 122, mai./ago. 2004.
- WOOD, E. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.; FOSTER, J. B. (Org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

Rua: Luiz Oscar de Carvalho, n. 75

Bairro: Trindade

Florianópolis, SC.

Ap.: 13, bloco 15

Cep:28036400

Material para apresentação: retro-projetor.

## A DANÇA MODERNA, O EXPRESSIONISMO E A FENOMENOLOGIA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO

Marlini Dorneles de Lima, Mestranda do Curso de Educação Física do CDS- UFSC,  
UNOCHAPECÓ

### Resumo

*O presente estudo tem como propósito estabelecer possíveis aproximações entre o movimento expressionista na dança moderna com conceitos oriundos da fenomenologia. A escolha das temáticas conceituais se elegeram devido às características da dança expressionista, cujos pressupostos apontam para temáticas como a expressividade e a essência das coisas. Assim, buscou-se na literatura referências a respeito do movimento fenomenológico com o intuito de contemplar tal propósito. Esse recorte histórico e epistemológico no campo da arte e da filosofia, permitiu refletir algumas premissas conceituais que podem ser aproximadas e observadas no modo de ser, viver e agir do ser em sociedade.*

### Abstract

*This study establishes approximations between the expressionist movement in the modern dance with concepts preceding from phenomenology. The choice of the conceptual thematic happened due to the characteristics of the expressionist dance, whose presuppositions point out to some thematic such as the expressivity and the essence of things. It was searched in the literature references about the fenomenological movement with the intent of contemplating such purpose. This historical and epistemological cutting in the art and philosophy field, permitted reflecting some conceptual premises that can be approximated and observed in the man's way of being, living and acting in society.*

### Resumen

*Este estudio pretende establecer posibles aproximaciones entre el movimiento expresionista en la danza moderna con conceptos oriundos de la fenomenología. Las temáticas conceptuales se eligieron debido a las características de la danza expresionista, cuyos presupuestos apuntan para temáticas como la expresividad y la esencia de las cosas. Se buscaron referencias a respecto del movimiento fenomenológico con la intención de contemplar tal propósito. Ese recorte histórico y epistemológico en el campo del arte y de la filosofía, permitió reflexionar algunas premisas conceptuales que pueden ser aproximadas y observadas en el modo de ser, vivir y actuar del ser en sociedad.*

## **Introdução**

O propósito deste ensaio teórico confere em visualizar possibilidades de aproximação entre algumas premissas que impulsionaram o movimento expressionista na arte e mais especificamente na dança moderna alemã com algumas temáticas referentes ao pensamento filosófico de origem fenomenológica, destacando a essência e expressão como alvo das discussões.

A escolha das temáticas conceituais da fenomenologia se deu justamente pelas características da dança expressionista alemã, a qual configurou-se como uma das principais vertentes da dança moderna mundial. Resultante do diálogo permanente e perturbador com o mundo e a dança, possibilitaram questionar a respeito de *essência e expressividade*.

A fenomenologia a qual representa um dos panos de fundo teórico deste trabalho, busca dissolver a dicotomia entre sujeito que conhece e objeto conhecido. Destaca-se nesse pensamento a tensão entre exterioridade e interioridade que se forma na condição humana, não como um objeto mas como uma organização, como uma consciência perceptiva.

Outro ponto de vista importante a ser ressaltado neste estudo refere-se justamente por acreditar que o homem é um ser de possibilidades e estas são visualizadas na própria existência, na criação e construção, não somente no campo da filosofia, da arte ou da ciência, mas como modo de existir, diante de uma realidade que segundo Pombo (1995) não é nem totalmente opaca tampouco translúcida.

Para o desenvolvimento desse escrito, inicio a reflexão situando o que foi o movimento expressionista e suas influências da dança moderna alemã, visualizando possíveis aproximações com conceitos oriundos da fenomenologia.

## **O movimento expressionista na dança moderna dialogando com a fenomenologia**

Muitas manifestações artísticas fizeram da expressão um objetivo na arte, recorrendo desde a dança clássica, a dança moderna e contemporânea. Observamos entre suas diferentes funções, ser conceituada como uma linguagem não verbal que se configura pela capacidade expressiva dos movimentos, mesmo que sua intenção seja a inexpressividade proposta por Merce Cunningham ou então pelo pressuposto que marcou o movimento expressionista, a expressão direta da emoção, a descarga de sentimentos.

Nos século XIX e início do século XX ocorrem rupturas nas concepções que orientavam a arte, que de acordo com Frange (1995) passou por uma “dialética especial” onde as posturas artísticas quebraram com a hegemonia acadêmica que imperava na Renascença, nestes séculos houve um surto de tendências que diluíram as formas em inúmeras possibilidades de expressão, entre elas o expressionismo.

Os acontecimentos que marcaram o século XX trazem em si a própria condição humana daquela época as quais configuraram-se em pré-condições para essas rupturas na arte e nas relações humanas, como o Nazismo e a explosão da bomba atômica, desencadeando um novo olhar para o mundo, uma nova percepção sobre o mesmo (Frange, 1995).

Na Alemanha surge o movimento expressionista, que atinge as artes plásticas, literatura, teatro, música e dança. No contexto desse movimento, as discussões acerca do



fazer artístico revelam a exploração das qualidades expressivas do corpo, privilegiando a emoção, a intuição, o inconsciente, buscando a essência das coisas, do mundo e do homem. Inaugurando uma nova relação de não independência entre os mesmo. Algo que a fenomenologia também explora, de acordo com Pombo (1995) não se pode entender o homem e mundo sem penetrar em sua facticidade, que é histórica, social e subjetiva.

Este movimento incorporou uma nova forma de entender e expressar o fenômeno artístico, nos quais os artistas não tinham muito claro onde queriam chegar, mas sabiam que os padrões artísticos impostos pelo academicismo que então dominavam tornaram-se estéreis. Como expõe Garaudy (1980, p.60) “... na Alemanha, para o qual a missão da arte era fazer-nos penetrar na essência do ser, vibrar em união com ele e conclamar esta participação”.

Destaca-se aqui a primeira temática a ser abordada dentro da fenomenologia, a *essência*, como chegar a ela, como chegar ao “conhecimento do conhecimento” (Kunz, 2000,p.4). Deve-se considerar que todo o fenômeno possui uma essência, sendo formada através da relação da consciência com a realidade vivida e que não tem existência alguma fora do ato de consciência que se apreende pela intuição, Dartigues (2003).

Desta forma, pode-se afirmar que a essência está na correlação dialética entre as partes de uma totalidade almejada pela fenomenologia, que depende de uma intuição originária das vivências e experiências da consciência corpórea. Conforme destaca Kunz (2000) a consciência a qual a fenomenologia se refere sempre é uma intencionalidade projetada e presente no mundo, o qual precisamos também enfatizar o princípio da totalidade, da relação de não independência das partes defendida pela fenomenologia.

Para Merleau-Ponty (1999,p.13), “ buscar a essência de mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, uma vez que tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”, diante destas considerações é pertinente afirmar que a fenomenologia precisa ser vivida, antes de ser compreendida visto que seu objeto central esta relacionado ao princípio de fundação entre sujeito e mundo estabelecendo um vínculo inalienável e ambíguo.

Segundo Pombo (1995 p. 210) Husserl diz que:

“O homem comum quer conhecer as coisas do mundo, quer conhece-las para as usar, gozar, manipular, possuir... mas esse comportamento não é o mais adequado para conhecer a essência das coisas. Para conhecer a essência das coisas é necessário que o homem se liberte da esfera dos interesses práticos que regem a vida de todos os dias e da própria actividade científica, considerando as próprias coisas como puros objectos de contemplação”.

Visualizasse outro ponto para discussão, o repertório de conhecimento atrelado ao mundo vivido, as experiências diretas, deparando-se com as múltiplas essências. Heller (2003) salienta que marginalização da experiência, acaba provocando um certo esquecimento da gênese do fenômeno em prol da tese sobre este, onde o que o corpo revela não tem uma dignidade epistêmica. Esta proposição tecida pelo autor, representa para a dança uma problemática interessante, pois remete para a anulação do sujeito e suas experiências na criação artística em prol do produto final, que neste caso refere-se a coreografia, esta sim fica com status de ser aclamada e referendada.

Na dança alemã , Martins (1999) destaca que:

“ (...) pode-se afirmar que a dança alemã ao absorver as mais diferentes idéias trazidas pelos estudiosos do movimento, assumiu as orientações estéticas do expressionismo, despertando entre os seus praticantes uma atitude questionadora sobre as concepções, as formas, e os modelos de trabalho corporal conhecidos e praticados até então. (p. 1216).

De acordo com Dantas (1999) o sentimento explorado pelos artistas expressionistas como a dor, perda e sofrimento numa perspectiva do individual ao coletivo, não perdendo a visão da totalidade, novamente é possível aproximar essa premissa da fenomenologia, o princípio da totalidade do fenômeno.

Entramos na questão da *expressão*, primeiramente vivida no corpo próprio, a respeito dessa temática Merleau-Ponty (1999) diz ser o corpo um espaço expressivo, onde esta significa a capacidade de transcendência inerente a cada dispositivo corporal, cujo alcance perpassa esses dispositivos, num sentido de afirmar a totalidade.

Como afirma Muller (2001) é possível detectar uma aproximação entre o conceito de expressão de Merleau-Ponty e o conceito de Fundação (*Fundierung*) de Husserl, o qual propõe uma teoria sobre o todo e as partes, onde uma das concepções estabelece uma relação de não independência entre as partes, o que faz com que se exijam mutuamente.

“A expressão, enfim, é uma relação de fundação (na forma de movimentos de transcendência) que nossos dispositivos anatômicos experimentam junto aos dados os quais se laçam. Independentemente de qualquer agente ou causa externa, ela é o nascimento de uma totalidade, ao mesmo tempo indissociável e irreduzível as dispositivos anatômicos envolvidos”(Muller, 2001,p.122).

A expressividade dos gestos representa a possibilidade discursiva do contato imediato com o mundo da percepção, é a partir da existência expressiva dos acontecimentos singulares do todo que visualizamos as relações entre as partes, o que Merleau-Ponty chama de *poder de criação*. Neste sentido podemos dizer que o projeto merleau-pontyano se propõe em estudar justamente essa dinâmica das relações expressivas que constituem a existência corporal, coexistente com o outro e o mundo.

Com relação ao conceito de expressão explorado por Merleau-Ponty, Moura (2001) nos coloca que para ele o ato intencional, a operação da intencionalidade refere-se ao conceito de expressão, sendo o fenômeno expressivo essa idéia de todo, e não uma somatória de partes numa relação de causa e efeito, mas sim, ocorre uma espécie de sinergia expressa pelos elementos que a compõe, do mundo vivido, da percepção.

"esse ato intencional não é uma expressão que se serve de um corpo para materializar-se, não é uma representação de movimento que desencadeia uma ação: ele é a própria ação expressiva (...) pois ao expressar-se o corpo move a si próprio." (Heller,2003,p.57,62)

Martin apud Saraiva (2003,p.81) aborda que na dança moderna se "utiliza o princípio de que cada estado emocional tende a expressar-se em movimento". Este considerou também que os movimentos criados de forma espontanea, necessariamente não precisam ser representados pelos meios racionais, em certa medida ele traz a questão da intencionalidade.

Com essa premissa Heller (2003,p. 51) coloca que "...observa-se uma harmonia ou desarmonia entre corpo e ato: o corpo de quem representa um ato não é o mesmo corpo de quem vivência um ato".

Pode-se aproximar os posicionamentos a respeito de expressão e representação de Heller (2003) ao pressupostos movimento expressionista cuja arte retratava perspectivas individuais e coletivas a respeito do mundo, dos acontecimentos e das aflições do ser humano, na tentativa de descobrir outras formas de manifestação, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre a expressão artística, o mundo, a cultura e as relações humanas circundantes.

Entretanto faz-se necessário salientar que tanto na arte como na filosofia historicamente foram incorporados novas linhas, manifestações e conceitos que trilharam seus caminhos criando situações paradoxais, como por exemplo à própria dança moderna que mais tarde configurou-se em um estilo de dança dotado de técnicas padronizadas, ou seja adotando uma postura estética semelhante ao academicismo anteriormente criticado .

### **Considerações Finais**

A eterna busca do ser humano pelo sentido de sua existência, pode ser vislumbrada tanto na arte, na ciência, na filosofia ou em outras áreas do conhecimento. Em certa medida, dança moderna expressionista e fenomenologia podem ser visualizadas como um recorte histórico e epistemológico no campo da arte e da filosofia, no qual algumas premissas conceituais podem ser aproximadas e observadas no modo de ser, viver e agir do ser em sociedade.

O movimento expressionista alemão explorou e questionou a realidade mundana, percebe-se também as aproximações da existência do ser com o mundo, bem como, as emoções que se expressam pelo próprio homem na sua maneira de ser. O expressionismo configurou-se como movimento artístico que representou o apogeu da utopia na modernidade, onde apontava para um novo homem, possibilitando uma nova linguagem estética, a dança moderna trouxe novas aquisições teóricas praticas no que se refere à área da expressão dançada.

Esta reflexão retratou o reconhecimento da experiência própria, da experiência perceptiva a qual origina as expressões significativas para o ser dançante segundo o pensamento fenomenológico. Neste sentido atrevesse em dizer que seria dançar a corporeidade do ser humano, de uma forma a expressar as mazelas e ou belezas das relações individuais e coletivas.

Vale destacar que a dinâmica das manifestações artísticas nos apontam para novas investigações pois atualmente já presenciamos outras manifestações de dança, como a dança contemporânea, o hip-hop que incorporam novas perspectivas de ser humano e

sociedade, as quais merecem uma atenção, a fim de refletir a cerca de suas intencionalidades, das rupturas provocadas e do contexto cultural onde essas emergiram.

## **REFERÊNCIAS:**

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS,1999.

DARTIGUES, A . O que é fenomenologia. São Paulo: Centauro, 2002. 8ªed.

FRANGE, Lucimar. Por que se esconde a Violeta?. São Paulo: Annablume,1995.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1980.

HELLER, Alberto. Ritmo, Motricidade, Expressão: O tempo Vivido na Música. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. Revista Movimento- Ano VI, nº 12, Porto Alegre: Editora ESEF/ UFRGS,2000/1.

MERLEAU - PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MARTINS, Maria Lucena. Expressionismo, Ginástica e Desporto: Esferas de Influências. Revista brasileira de Ciências do Esporte. Volume 21(1), Setembro/ Florianópolis, 1999.

MÜLLER, Marcos J. Merleau-Ponty: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS,2001.

POMBO, Maria F. Fenomenologia e Educação: A Sedução da Experiência Estética. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

SARAIVA, Maria. Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese de Doutorado em Motricidade Humana. Portugal, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

GTT: Epistemologia

Forma de apresentação: Comunicação Oral

## **DO CORPO-MÁQUINA AO CORPO-INFORMAÇÃO: O PÓS-HUMANO COMO HORIZONTE BIOTECNOLÓGICO**

Homero Luís Alves de Lima, Doutor em Sociologia pela UFPE

### *Resumo*

*A tese de doutorado analisa as formas de problematização das relações entre corpo e novas tecnologias realizadas pelas produções discursivas da mídia e do campo acadêmico. As análises identificam a configuração de uma nova formação discursiva – que nomeamos de “pós-humana” – marcada por uma mutação arqueológica: a passagem do corpo-máquina ao corpo-informação. Todavia, a configuração de nova formação discursiva não significa necessariamente uma “superação da metafísica”.*

## **FROM THE MACHINE-BODY TO THE INFORMATION-BODY: THE POST-HUMAN WITH BIOTECHNOLOGY HORIZON**

### *Abstract*

*This research analyses the ways of problematization of the relations between body and new technologies put into practice by the media and academic field discursive production. The discursive practices analysed suggest a new discursive formation configuration – which we named “post-human” – marked off by an archeological mutation: the passage from the machine-body to the information-body. It follows that the configuration of a new discursive formation does not necessarily mean a “surpassing of metaphysics”.*

## **DEL CUERPO-MÁQUINA EI CUERPO-INFORMACIÓN: EL POS-HUMANO COMO HORIZONTE BIOTECNOLÓGICO**

### *Resumen*

*El trabajo analiza las relaciones entre el cuerpo y las nuevas tecnologías. Más específicamente intenta mostrar la configuración de la nueva formación discursiva: “el pós-humanismo”.*

### **Introdução**

O objetivo mais geral da pesquisa<sup>1</sup> é analisar *as formas de problematização* das relações entre corpo e novas tecnologias realizadas pelas produções discursivas da mídia e do campo acadêmico que delineiam as novas configurações em que passamos a reconhecer o corpo. Especificamente, buscamos identificar se há (1) rupturas na condição atual do corpo e (2) indicadores que apontam para a configuração de uma nova formação discursiva, como uma gama de discursos, numa variedade de práticas imagético-discursivas, parece sinalizar hoje. A insistência, repetição e regularidade de certos enunciados, uma vez relacionados aos espaços institucionais que lhes produzem e fazem proliferar (a mídia e o campo acadêmico), são tomados na forma de uma problemática sobre as relações entre corpo e novas tecnologias.

<sup>1</sup> Trata-se aqui de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, no dia 27 de agosto de 2004.

Valemo-nos, do ponto de vista do método, de uma orientação que chamamos de *arqueo-genealógica*, notadamente de inspiração foucaultiana. A interseção buscada entre arqueologia e genealogia se faz necessária tendo em vista a própria especificidade do objeto da pesquisa - as relações contemporâneas entre corpo e tecnologia – tratada ao nível das práticas discursivas. Tendo em mente a caracterização geral da genealogia como uma análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos, que está no “ponto de articulação do corpo com a história” (Foucault, 1998: 22) e a arqueologia como esse trabalho de atuar “na superfície”, escavando-a, ou seja, como análise das condições que possibilitaram o surgimento e a transformação dos saberes numa determinada época, a escolha da *arqueo-genealogia* como perspectiva metodológica para o objeto aqui focado se mostra produtiva quando pensamos que a análise das formações discursivas e dos seus enunciados deve ser feita em função das estratégias de poder - os dispositivos de poder, aqui tomados como *dispositivos das novas tecnologias* -, que numa sociedade como a nossa investem os corpos e parecem mesmo atestar sua obsolescência, senão o seu desaparecimento enquanto corpo natural.

A multiplicidade de práticas imagético-discursivas que investem o corpo hoje é delineada pelo *a priori* histórico da informação, definido pela junção da cibernética, tecnologias da informação e biologia molecular, que estão na base das práticas de digitalização e virtualização dos corpos. É nesse solo arqueológico que acreditamos encontrar a condição de possibilidade das novas configurações em que se inscrevem os discursos sobre corpo ciborgue, corpo informação, corpo pós-humano, que hoje vemos plasmar tanto a mídia como o campo acadêmico. De uma perspectiva arqueo-genealógica, entendemos que essas práticas discursivas estão elas mesmas ancoradas em novas modalidades de poder-saber que acabam por dar ensejo a uma indefinida possibilidade plástica de operar com o corpo – devendo por isso mesmo ser tematizadas no âmbito do diagrama das forças que as cartografam.

### **Imagens do corpo-informação**

As imagens do corpo-máquina são recorrentemente veiculadas pelo cinema de ficção científica. Particularmente, são representativos os seriados de TV *Ciborgue – O Homem de Seis Milhões de Dólares*, nos anos 1970, e a série de filmes *RoboCop*, nos anos 1980 e 1990. Nessas produções televisivas e cinematográficas a ênfase recai sobre *reconstrução* do corpo a partir de implantes de próteses mecânicas e eletrônicas produzidas nos campos da robótica, da biônica e da inteligência artificial.

O importante aqui é observar que nessas imagens podemos ver que é possível separar o homem da máquina, os componentes mecânicos ou eletrônicos da matéria orgânica. O corpo-prótese do *RoboCop* é visivelmente um híbrido homem-máquina. Estas fronteiras, embora problematizadas, ainda são nítidas. E essa visibilidade já não é a mesma quando passamos da robótica, biônica e tecnologias afins, para o campo das relações mais estreitas entre cibernética, biologia molecular e tecnologias da informação. Neste segundo caso, é representativo o filme *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) que aborda a engenharia genética, momento em que não é mais possível distinguir os corpos ciborgues dos “replicantes” do seres humanos.

O *corpo-informação* emerge, fundamentalmente, do cruzamento da cibernética, a biologia molecular e tecnologias da informação que acabam por dar suporte ao mais recente paradigma tecnológico: o molecular-digital. A partir de então o corpo humano deixa de ter uma arquitetura predominantemente orgânica e mecânica para constituir-se como um “sistema de informação”. O que define o organismo vivo é o envio e recepção de mensagens, é o código genético inscrito no DNA.

A máquina do computador - máquina cibernética por excelência - e as novas tecnologias digitais a ela articulada pelas possibilidades de transformação tecnológicas do corpo que instaura fazem multiplicar e proliferar novas metáforas e imagens do corpo:

*Corpo código-livro na genômica e na biotecnologia.* Sendo o DNA essencialmente “informação digital”, com a genômica passamos a ler “virtualmente” todo o “texto do genoma humano”. O livro da vida, uma vez decifrado, decodificado, abre a perspectiva para que novos ‘textos genéticos’ sejam reescritos. Os casos veiculados pela mídia dos transgênicos macaco *Rhesus*, “cabra-aranha”, o “frankenfish”, a produção de modelos animais e vegetais como fábricas químicas e biológicas, a realidade do xenotransplante, etc., já são exemplares das novas sintaxes tornadas possíveis com a decifração do ‘alfabeto da vida’ – o DNA. A decodificação do genoma transforma o DNA numa matriz de possibilidades, sujeito agora a constantes atualizações. O *corpo*, ou melhor, a *forma corpo*, também está sujeita a ‘atualizações’ que o processo de digitalização da vida instaura no mundo vivo como um todo.

*Corpos virtuais na medicina* - As novas tecnologias de diagnósticos por imagens nos permitem ver o interior do corpo sem atravessar a pele sensível, sem secionar vasos, sem cortar tecidos. Scanners, sistemas de ressonância magnética funcional, tomografia computadorizada dão acesso a imagens do interior do corpo. A partir de membranas virtuais, pode-se reconstruir modelos digitais do corpo em três dimensões, o que poderá ajudar os médicos em cirurgias. Como observa Lévy (2001: 30), no reino do virtual, “a análise e reconstrução do corpo não implica mais a dor nem a morte. Virtualizada, a pele torna-se permeável”. Outro exemplo de construção e uso de “corpos virtuais” é o Projeto Humano Visível (PHV). Com o emprego de técnicas de simulação de computador, o corpo humano torna-se inteiramente visível ao olhar clínico. Os corpos transformados em imagens virtuais podem ser desmontados e remontados, animados, programados para interagirem com simulações e até navegados por dentro, através de hipermídia, como se fossem um território percorrido por uma minúscula nave espacial (Cf. Garcia dos Santos, 2003).

A digitalização e virtualização dos corpos estão na base tanto do *Projeto Genoma Humano* como do *Projeto Humano Visível*. Em ambos os projetos, o corpo é transformado em uma espécie de base de dados informacionais. Como um “arquivo digital”, traduzido em termos de informação genética ou visual, o corpo virtual torna-se recuperável através de redes computadorizadas e legível em estações de trabalho.

É importante perceber que com a cibernética ganha consistência a imagem do corpo como um “dispositivo informático”; conseqüentemente, a imagem do corpo-máquina, do corpo prótese, vai aos poucos enfraquecendo. Com as tecnologias digitais a idéia de prótese mesma é ultrapassada. No horizonte do novo paradigma molecular-digital, a imagem do corpo-prótese fica para trás.

O cinema contemporâneo parece captar muito bem as transformações tecnológicas a que está sujeita o corpo. No âmbito da biologia molecular podemos aludir aos filmes *Blade Runner*, *A Mosca*, *Gattaca*; *O Passageiro do futuro* e *Matrix* na Realidade Virtual; a crescente desmaterialização numérica do mundo é captada pelo filme *Simone* – “eu sou a morte do real!”, diz a superestrela cibernética. Simone é feita não de carne e ossos, mas de *bits* e *pixels* – corpo-imagem sintética, produto da computação gráfica.

Ao definirem a vida em termos de mensagens, códigos, programas – já que “não somos material que subsista, mas padrões que se perpetuam a si próprios” Wiener (2000: 95), os discursos agenciados a cibernética e a biologia molecular abriram caminho para que o corpo orgânico-natural seja transformado em “componentes bióticos, tipos especiais de dispositivos de processamento de informação” (Haraway, 2000: 72). De agora em diante, talvez, estejamos mesmo a caminho da realização daquilo que seria o maior sonho dos ciberneticistas: o corpo, enfim, transformado em pura informação (Cf. Tomas, 1995).

### **Da oposição metafísica natureza/cultura: as desconstruções do humano**

No tocante à problemática da tecnologia, o humanismo é marcado por uma “determinação instrumental e antropológica da técnica”, no dizer de Heidegger (2002: 12), que tem como desdobramento a idéia de que, em última instância, é possível separar o ser “humano” de seus artefatos técnicos<sup>2</sup>. O pensamento moderno e humanista pode ser designado como um “conjunto de práticas de purificação” que se esforça por assegurar “duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos de um lado, e a dos não-humanos, de outro” (Latour, 2000: 16).

Em um sentido muito geral, podemos dizer, a partir de Heidegger (1973), que o humanismo é isto: “meditar e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora de sua essência” (p. 350).

Ora, se outrora a desconstrução do humanismo já fora empreendida pela filosofia, pela teoria social e pela crítica literária, o fato é que a ‘desconstrução’ do humanismo atualmente em curso vem, fundamentalmente, de discursos agenciados às práticas científicas e tecnológicas dos laboratórios *high-tech*.

Uma temática recorrente às produções discursivas analisadas é a problematização das fronteiras que asseguravam as diferenças ontológicas homem/máquina, biológico/tecnológico, humanos/não-humanos, natureza/cultura e que têm sustentado o pensamento ocidental, particularmente seu veio antropocêntrico-humanista. A idéia da dissolução ou apagamento dessas fronteiras que inevitavelmente incide sobre a ontologia do humano (“quem somos nós?”) ganha consistência quando articulada às novas tecnologias desenvolvidas nos âmbitos da robótica, inteligência artificial, biônica, biologia molecular.

Como pudemos verificar nas análises, no discurso da mídia, em particular, uma série de figuras e imagens antropomórficas, “*robo sapiens*”, “robôs sentimentais”, “máquinas inteligentes”, máquinas que “pensam”, “aprendem”, “sentem” e mesmo “se reproduzem”, articuladas aos campos discursivos da robótica e inteligência artificial, complicam a agência humana ao destituir o humano dos atributos que asseguravam a sua singularidade. A questão ontológica fundamental é que os discursos indicam que há *continuidade* (e não separação) entre os humanos e as máquinas.

Como também demonstram as análises, essas fronteiras são ainda mais fortemente abaladas quando associadas às possibilidades técnicas abertas pela biologia molecular e biotecnologia.

A exemplo da robótica e da inteligência artificial, pesquisas recentes no âmbito das ciências da vida promovem ‘novas’ feridas narcísicas ao humano. É o caso do xenotransplante e a produção de órgãos “humanos” em porcos.

O Projeto Genoma Humano causou “dano à dignidade humana” ao revelar que o código genético humano tem o mesmo número de genes que um pé de milho e pouco mais

---

<sup>2</sup> Segundo Heidegger (2002: 12), a determinação instrumental e antropológica da técnica está presente na concepção corrente que a toma como um meio e uma atividade. Nesta visão, tudo depende de se manipular a técnica. E este “querer dominar” a técnica torna-se mais urgente quanto mais ela ameaça escapar ao controle do homem.



que o verme *nematóide* e que cerca de 8% de todas as seqüências de DNA humano derivam de vírus e 113 genes foram recebidos diretamente de bactérias. Como diriam Deleuze & Guattari (2000), descobrimos que “nós fazemos rizoma com nossos vírus, ou antes, nossos vírus nos fazem fazer rizoma com outros animais” (p. 20); enfim, descobrimos que “há Devires não humanos do homem que extravasam por todos os lados os estratos antropomórficos” (Deleuze & Guattari, 1997: 217). Em suma, a genômica demonstra que, ao nível molecular, há *continuidade* entre todos os seres vivos não havendo nenhuma variável biológica fundamental que conceda um *status* especial aos humanos.

A biologia molecular e as tecnologias a ela associadas, particularmente a biotecnologia, pela radicalidade dos processos que conformam, ao operar, no dizer de Stiegler (1996), “a explosão da ontologia do vivo” acabam por dissolver a própria idéia de “espécie” ao transformar todos os seres vivos (já não mais protegidos pelos contornos biológico-evolutivos que asseguravam os contornos das espécies) em feixes de informação molecular-digital.

Daí que o *biopoder* hoje encontra seu modo fundamental de operação e seu ponto de aplicação não mais nas disciplinas do corpo e na regulamentação das populações como outrora, mas sim na digitalização e virtualização da vida e dos corpos, que tem como suportes o paradigma tecnológico molecular-digital e o modelo de ação morfogênica recombinatória. Neste nível de investimento, o biopoder prescinde dos limites da espécie e da própria inteireza do corpo para se reproduzir e produzir a vida. Desterritorializado, não mais percebido em sua inteireza e originalidade metafísicas, o corpo humano hoje é transformado em um estoque virtualmente ilimitado de células, tecidos e órgãos: em um “banco de dados” de informação molecular-digital, um “fundo de reserva”, nos termos de Heidegger (2002). É o que ocorre hoje com o genoma humano, a manipulação de embriões, o cultivo das células-tronco, a produção de órgãos, a genoterapia, etc. Em suma, não é mais o corpo-máquina, o homem-espécie, mas o corpo molecular-digital, o homem-genoma, a vida-informação como recurso genético virtual é alvo de investimento do novo biopoder. Na perspectiva do Capitalismo pós-industrial, o objeto-alvo passa a ser ‘o capital informacional’ de que dispõe um ser vivo.

Assim, podemos retomar nosso argumento, no horizonte das desconstruções operadas pelos discursos agenciados ao dispositivo das novas tecnologias, observa-se momentos de grande *indecidibilidade* quanto à ontologia do humano; afinal, não sabemos mais “quem somos nós” sem as nossas máquinas, os nossos instrumentos, as nossas bactérias. São tantas as passagens que nos lançam do humano ao não-humano, que não sabemos hoje onde começa um e onde termina o outro, vale dizer, o quanto de não-humanos encontramos no humano e vice-versa.

### **O pós-humano e a imortalidade: rumo a uma nova formação discursiva?**

“Cada um quer ser o primeiro nesse futuro - mas a morte e seu silêncio são a única coisa certa e comum a todos nesse futuro” (Nietzsche, 2001: 189).

Para nós, a nova formação discursiva apresenta duas características essenciais, o que estamos designando de mudança de “centro” e a imortalidade do pós-humano.

Na passagem do humano ao pós-humano, o conceito de “homem” é deslocado em favor da idéia de “programa”, de “código”. Não mais o “homem”, mas uma matriz chamada “código genético” ocupa o *centro* da nova formação discursiva. Esse *descentramento* constitui um dos principais desdobramentos das desconstruções realizadas pelos discursos agenciados ao dispositivo das novas tecnologias.

No horizonte do paradigma cibernético-informacional, de matriz molecular-digital, a morte não se afigura mais um acontecimento fatal, como nos termos postos por Nietzsche

(2001: 189) quando afirma que “a morte e seu silêncio são a única coisa certa e comum a todos nesse futuro”. Ao sobrepujar a morte, a imortalidade passa para o lado do código genético, único índice imortal que permanece, único traço que se imortaliza na matéria viva pelo movimento perpétuo do código.

Neste ponto, acreditamos também poder encontrar em Foucault um *insight* que nos auxilie na compreensão dessa passagem do humano para o pós-humano.

Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault (1995b) alude à forma *homem* ou à emergência do homem na modernidade como figura histórica ligada à idéia da finitude<sup>3</sup>.

Para Foucault, a modernidade inicia quando o ser humano começa a existir “no interior de seu organismo, na concha de sua cabeça, na armadura de seus membros e meio a toda a nervura de sua fisiologia” (p. 333). Os saberes sobre o homem têm aí como condição de possibilidade o reconhecimento da sua finitude radical, que se manifesta na forma de três empiricidades: no trabalho, na linguagem e na sua existência biológica. No fundamento de todas essas positivities empíricas descobre-se uma finitude: “sabe-se que o homem é finito, como se conhecem a anatomia do cérebro” (p. 229). Por todo lado, impõe-se “a morte que corrói anonimamente a existência do ser vivo” (p. 331).

Ora, no espaço da nova formação discursiva – “o pós-humano” – é justamente o inverso que ocorre: a imortalidade, a infinitude mesma é que agora se apresentam como condição de possibilidade da nova configuração. Na lógica que rege as práticas discursivas parecem estar inscritas a obsolescência e a superação da espécie humana, pelo menos no que se refere ao corpo. Afinal, o corpo em sua forma biológica atual, como a figura que melhor corporifica a doença, o envelhecimento, a morte deve ser superado: descobrimos que “o corpo não é tão importante”, que “a parte biológica não é necessária” e que devemos mesmo “superar as limitações impostas ao corpo”; o que será plenamente possível quando pudermos “conectar nosso cérebro às máquinas” e “nos tornar imortais”.

É somente, já plenamente integrado a uma tal formação discursiva, que Stelarc (1997) poderá dizer:

“A morte não autentica a existência. *É uma estratégia evolutiva superada*. O corpo não precisa mais ser conservado; suas peças serão simplesmente repostas. A vida estendida não significa mais ‘existir’, mas muito mais ser ‘operacional’. Os corpos não precisam mais envelhecer ou se deteriorar; eles não ficariam nem exaustos nem com fadiga” (p.58).

Para Stelarc, a possibilidade de a fertilização ocorrer fora do útero, bem como da alimentação do feto em um sistema artificial, entre outros desenvolvimentos, são indicadores de que, num futuro próximo, “tecnicamente não haverá nascimento” (Idem: 57). Ou seja, as próximas gerações poderão viver num mundo em que a morte mesma já terá sido superada, uma vez que, também, “tecnicamente, não haveria mais razão para a morte”.

É interessante aludir, mais uma vez, a Foucault (1995b) que, como se sabe, evocou o tema do “desaparecimento do homem” no universo da linguagem. Diz ele:

“Se essa mesma linguagem surge agora com insistência cada vez maior numa unidade que devemos mas não podemos ainda pensar, não será isto o sinal de que toda esta configuração vai agora deslocar-se, e que o homem está em via de perecer, na medida em que brilha mais forte em nosso horizonte o ser da linguagem?” (p. 403).

<sup>3</sup> Como se sabe, para Foucault (1995b), o homem, e com ele, o humanismo, é uma invenção recente, é um acontecimento típico do pensamento moderno, entendendo-se, por modernidade, o período que se inicia na virada do século XVIII para o XIX e vigora até os nossos dias.

Evidentemente, Foucault visualizava o desaparecimento do homem no âmbito do discurso e da linguagem literária, das filosofias da linguagem, da lingüística. Hoje, esse desaparecimento é colocado no horizonte do paradigma informacional, de matriz molecular-digital; da “linguagem cibernética”, da lógica de programação informática, das tecnologias digitais, que imprimem uma dinâmica de desmaterialização numérica do mundo. O tema recorrente do “desaparecimento do corpo” apresenta-se como uma possibilidade tangível, que já se desenha no espaço do saber contemporâneo. Nesta ótica, o homem poderá desaparecer a partir do momento em que aquele houver encontrado uma *forma nova*.

As análises têm remetido a um princípio geral da genealogia de matriz nietzscheano-foucaultiana, segundo a leitura de Deleuze (1995), de que “toda forma é um composto de relações de forças” (p. 132).

Trata-se de saber com quais outras forças as forças no homem (força de imaginar, de recordar, de conceber, de querer) entram em relação, numa ou noutra formação histórica, e que forma resulta desse composto de forças.

Pode-se já ver que as forças, no homem, não entram necessariamente na composição de uma “forma-Homem”, mas podem investir-se de outra maneira, num outro composto, numa outra *forma*. Para que a forma-Homem aparecesse ou se desenvolvesse foi preciso que as forças no homem entrassem em relação com forças de fora muito especiais: as forças empíricas e finitas da vida, do trabalho e da linguagem.

Ora, se fica evidente que toda forma é precária, pois depende das relações de forças e de suas mutações, perguntamos:

Quais seriam, hoje, as forças em jogo, com as quais as forças do homem entrariam em relação? Não seriam mais as forças de elevação ao infinito, nem as da finitude, mas um finito-ilimitado, se com isso quisermos entender toda situação de força em que um número finito de componentes via dispositivos tecnológicos, como a engenharia genética, a clonagem, células-tronco, abrem horizontes para a produção de uma diversidade praticamente ilimitada de combinações. A molécula de DNA, por exemplo, é finita, mas as possibilidades de combinações são ilimitadas.

Não seria nem a dobra (a forma Deus)<sup>4</sup> nem o desdobramento (a forma Homem) que constituiriam o mecanismo operatório na atualidade, mas algo como uma *superdobra*, uma *forma* “pós-orgânica”, “pós-humana” de existência, se assim quisermos, que vemos surgir nas dobras características das cadeias do código genético, nas potencialidades do silício nas máquinas de terceira geração, nas máquinas eletrônicas, cibernéticas e na junção de componentes biológicos com componentes mecânicos, eletrônicos e digitais (Cf. Deleuze, 1995), na passagem dos átomos para bits no mundo digital (Cf. Negroponte, 2000).

As forças no homem parecem mesmo entrar em relação com forças de fora, como dirá Deleuze (op. cit.), “as do silício, que se vingam do carbono, as dos componentes genéticos, que se vingam do organismo” (p. 141). E tal jogo de forças abre a perspectiva de uma transformação radical da matéria mesma de que somos feitos, bem como para a composição do “Pós-Humano” como *forma*.

Nietzsche dizia que o homem era responsável por aprisionar a vida, o ‘super-homem’ seria aquele que viria para libertar a vida “dentro do próprio homem”, em proveito de uma outra *forma*. Ora, “o pós-humano cibernético” talvez seja aquele que virá para liberar a “vida-informação” aprisionada na forma-Homem.

---

<sup>4</sup> Na Idade clássica as forças do homem entram em relação com as forças de infinito, das “ordens de infinito”, de tal modo que o homem é formado à imagem de Deus.

### Considerações finais: a arqueo-genealogia como ontologia do presente

“O que mais cabe pensar cuidadosamente em nosso tempo, que tanto nos dá a pensar, revela-se no fato de ainda não pensarmos” (Heidegger, 2002c: 115).

Que significa pensar? O que é um acontecimento?

Para nós, o acontecimento *hoje* é a presença das novas tecnologias que, pelas mudanças vertiginosas que imprimem ao mundo, desafiam o pensamento. Se partirmos da compreensão de que o pensamento não é algo natural, como diz Deleuze (1996), já que ele precisa de um encontro, de uma violência, de algo que o force, podemos dizer o que desde o início nos impulsionou nesse trabalho: tivemos o nosso pensamento *provocado* pelas novas tecnologias.

Ao *problematizar* os discursos agenciados ao dispositivo das novas tecnologias, ao longo da nossa pesquisa, buscamos *trabalhar* com Foucault, tornando operacionais alguns conceitos seus, tais como *enunciado*, *prática discursiva*, *formação discursiva*, *biopoder*, *dispositivo*, *a priori histórico*. Os conceitos foram tomados como “caixas de ferramentas” e *usadas* para a problematização da relação entre corpo e novas tecnologias.

Por isso, não nos interessa se fizemos ou não “a leitura mais fiel” de Foucault. A coerência que queremos manter é inscrever um certo modo de perguntar no contexto mais geral de um *diagnóstico* do presente a partir da pergunta por uma ontologia do presente: qual a nossa atualidade? Como chegamos a ser o que somos – por meio de quais dispositivos? Como se estabeleceram certos contornos que nos definem e limitam? Em que estamos nos tornando ou estamos em via de nos tornar? Afinal, o que nos acontece hoje? O que em nosso tempo que dá a pensar e que ainda não pensamos?

Se em toda e qualquer formação sócio-histórica, o corpo é sempre investido por práticas de saber e de poder que o *objetivam* e o *produzem* – no âmbito da arqueo-genealogia como uma ‘filosofia do diagnóstico’ - há de se perguntar: que dispositivos tecnológicos investem no corpo hoje? Que novas configurações corporais já podem ser observadas (ou esperadas)? Quais as dimensões do dispositivo? Mas, também, que poderes é preciso enfrentar e quais as nossas possibilidades de resistência *hoje*?

Formular questões assim, dirá Deleuze (1996: 94), “não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (p. 94). Afinal, “pertencemos a dispositivos e neles agimos” (Idem: 92).

Em relação às nossas possibilidades de resistência hoje, é interessante aludir à posição teórico-política de Donna Haraway no âmbito da antropologia do ciborgue. “A escrita-ciborgue”, diz ela, “é a luta pela linguagem, é a luta contra a comunicação perfeita, contra o código único” (Haraway, 2000: 97).

Por fim, quanto à *forma* que teremos no futuro - se será ela um “pós-humano cibernético”? -, por ora, simplesmente não podemos predizer. Apenas foi nosso intuito *descrever* discursos que acabam de deixar de ser os nossos. “Contenhamos, pois, as lágrimas”.

### Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. (1996), *A Troca Simbólica e a Morte*. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail U. Sobral. São Paulo, Loyola.

DELEUZE, Gilles. (1995), *Foucault*. Tradução de Claudis Sant’Anna Martins. São Paulo, Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (1996), “O que é um Dispositivo?”, in *O Mistério de Ariana*. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa, Passagens.

- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Felix. (1997), *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Tradução de Peter Pál Peabarb e Janice Caiafa. Rio de Janeiro, Editora 34.
- DERRIDA, Jacques. (1995), *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo, Perspectiva.
- FOUCAULT, Michel. (1995a), *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª edição, Rio de Janeiro, Forense Editora.
- \_\_\_\_\_. (1995b), *As Palavras e as Coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 7ª edição, São Paulo, Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1998), *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal.
- GARCIA DOS SANTOS, Laymert. (2003), *Politizar as Novas tecnologias – O impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. Rio de Janeiro, Editora 34.
- GRAY, Chris H. et al. (orgs.), *The Cyborg Handbook*. Nova York, Routledge, pp. 321-335.
- HARAWAY, Donna. (2000), “Manifesto Cyborg”. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, in: T. T. da Silva (org.), *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*, Belo Horizonte, Autêntica.
- HAYLES, Katherine. (1999), *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. Chicago, The University of Chicago Press.
- HEIDEGGER, Martin. (1973), “O fim da filosofia e a tarefa do pensamento”, in *Os Pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo, Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (2002), *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, Vozes.
- LATOUR, Bruno. (2000), *Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Editora 34.
- LÉVY, Pierre. (2001), *O que é o Virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Editora 34.
- NIETZSCHE, Friedrich. (2001), *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras.
- STELARC. (1997), “Das Estratégias Psicológicas às Ciberestratégias: a protética, a robótica e a existência remota”, in D. Domingues (org.), *A Arte no século XXI: a humanização das novas tecnologias*. São Paulo, Unesp Editora.
- STIEGLER, Bernard. (1996), “A tecnologia Contemporânea: rupturas e continuidades”, in R. Scheps (org.), *O Império das Técnicas*. Campinas, Papirus.
- TOMAS, David. (1995), “Feedback and Cybernetics: reimagining the body in the age of cybernetics”, in M. Featherstone e R. Burrows (orgs.), *Cyberspace/Cyberbodies/Cyberpunk: cultures of technological embodiment*. Londres, Sage Publications, pp. 21-43.
- WIENER, Norbert. (2000), *Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos*. Tradução de José Paulo Pães. São Paulo, Cultrix.

**Endereço:** Homero Luís Alves de Lima, Rua José Brandão Cavalcante, n. 816, apto 104, Imbiribeira, Recife – PE, CEP 51170 – 130; e-mail: [homeroluis@uol.com.br](mailto:homeroluis@uol.com.br); fone: (81) 34223030

## EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE APONTAMENTOS EM TORNO DE UMA TRANSVERSALIDADE DOS SABERES

João Carlos Neves de Souza e Nunes Dias  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*RESUMO: O desenvolvimento dessa pesquisa insere-se no contexto da produção do conhecimento em torno da Educação Física e Ciências do Esporte. Realizamos, inicialmente, um breve levantamento da caracterização da concepção de ciência, da abordagem metodológica e das áreas de conhecimento inseridas no interior da Educação Física e Ciências do Esporte. Partindo dessa reflexão, buscamos problematizar esses elementos epistemológicos, apontando na direção de um arranjo mais flexível do conhecimento, a partir da transversalidade dos saberes.*

*ABSTRACT: The development of this research is inserted in the context of the knowledge production around the Physical Education and Sciences of the Sport. We carry through, initially, a brief search of the characterization of the science conception, the methodological boarding and the inserted areas of knowledge in the Physical Education and Sciences of the Sport. Leaving of this reflection, we search to ask these epistemological elements, pointing in the direction of a more flexible arrangement of the knowledge, considering the transversally of knowing ones.*

*RESUMEN: El desarrollo de esta investigación se inserta en el contexto de la producción del conocimiento alrededor de la educación física y de las ciencias del deporte. Hicimos, inicialmente, una breve búsqueda de la caracterización del concepto de la ciencia, del abordaje metodológica y de las áreas del conocimiento insertadas en la educación física y las ciencias del deporte. Partiendo de esta reflexión, buscamos pesquisar estos elementos epistemológicos, señalando en la dirección de un arreglo más flexible del conocimiento, considerando el modo transversal del conocimiento.*

## INTRODUÇÃO

A formação científica e a própria produção da ciência, caminham por meio de uma normatividade específica, constituída pela observação e análise da prática científica, por meio da qual é possível identificar hipóteses, métodos e teorias, linguagem, perfil da comunidade científica, história da ciência e história das idéias, entre outros aspectos.

Compreender a lógica da produção do conhecimento nas Ciências do Esporte poderá contribuir para ampliarmos o debate na Educação Física a respeito de questões que configuram o conhecimento do corpo, do movimento humano, da relação entre natureza e cultura, concepções de ciência e impactos sociais, entre outras questões que podem ser potencializadas pela pesquisa.

No sentido de favorecer essa reflexão, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: quais os aspectos epistemológicos que norteiam a configuração do conhecimento produzido na Educação Física e Ciências do Esporte, no que se refere ao método de pesquisa, ao referencial teórico, ao conceito de ciência e as áreas de conhecimento? A partir desses aspectos buscamos mapear e evidenciar questões relevantes quanto à problemática da configuração do conhecimento produzido na Educação Física brasileira.

O *corpus de análise* foi composto pelas seguintes produções: Costa, 1971; Faria Jr. & Farinatti, 1992; Ferreira Neto, et al, 1995, as quais apresentam-se organizadas em forma de livros, sendo que as duas últimas organizam-se em forma de artigos, respectivamente com 12 e 10 artigos. Considerando as três produções analisadas, foram confeccionadas 23 fichas de conteúdos, as quais possibilitaram a argumentação e interpretação do material.

Para a interpretação dos dados dessa investigação, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1974). Na utilização dessa técnica, destacam-se três momentos interdependentes: a organização do material ou pré-análise, com a elaboração de fichas de conteúdo do *corpus de análise* selecionado; a codificação ou descrição analítica, na qual destacamos as unidades de significado, por meio das unidades de registro e contexto; e a interpretação referencial, iniciada desde a pré-análise, projetando a compreensão da problemática por meio de novos núcleos de sentido.

## REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE NO BRASIL

Para fazer um levantamento sobre o conhecimento veiculado na Educação Física e Ciências do Esporte confeccionamos quadros epistêmicos relativos a cada produção analisada, como uma possibilidade de evidenciamos elementos epistemológicos para a realização de nossa análise. Nos quadros, buscamos destacar a concepção de ciência apresentada nas produções, os métodos de pesquisa utilizados na Educação Física e Ciências do Esporte, bem como as áreas de conhecimento inseridas no interior dessa área. Considerando os núcleos de sentidos evidenciados durante nossa análise metodológica, bem como o diálogo com nosso referencial teórico, apresentamos metargumentos sobre as problemáticas epistemológicas evidenciadas durante o processo de realização dessa pesquisa.

**Quadro 1 - Diagnóstico da Educação Física/ Desportos no Brasil**

COSTA, Lamartine Pereira da (1971).

<b>Ciência</b>	<b>Método de pesquisa</b>	<b>Áreas de conhecimento</b>
Concepção a partir do modelo positivista de ciência	Empírico-analítico, a partir dos conhecimentos produzidos pela medicina esportiva, em pesquisas realizadas em laboratórios de fisiologia do exercício	Educação Física, Lazer, Esporte, Medicina Esportiva, Fisiologia do Exercício

**Quadro 2 - Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes & FARINATTI, Paulo de Tarso (Orgs.) (1992).

<b>Ciência</b>	<b>Método de pesquisa</b>	<b>Áreas de conhecimento</b>
Na crítica ao paradigma do positivismo lógico e na identificação da crise do modelo de ciência moderna, traça concepções pós- modernas para sua compreensão, extrapolando as pretensões de uma ciência única e onipotente.	Identificação e crítica ao método empírico-analítico, apontando para o crescimento de pesquisas a partir do método crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico.	Educação Física, Educação, Esporte, História, Biomecânica



### Quadro 3 - As Ciências do Esporte no Brasil

FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana; BRACHT, Valter (Orgs.) (1995).

<b>Ciência</b>	<b>Método de pesquisa</b>	<b>Áreas de conhecimento</b>
Crítica à racionalidade científica fundamentada na ciência moderna e identificação de sua crise paradigmática, apontando para o movimento em trono de uma concepção pós-moderna de ciência.	Tímido crescimento na década de 80 de pesquisas orientadas na fenomenologia-hermenêutica e no materialismo histórico-dialético, no entanto, identifica-se o predomínio de concepções empiristas e objetivistas.	História da Educação Física, Filosofia da Educação Física/ corpo/ motricidade/ epistemologia, Biomecânica Esporte/ Educação Física, Biologia do Exercício, Cineantropometria, Aprendizagem Motora, Psicologia do Esporte,

Na leitura dos quadros observamos aspectos significativos para o desenvolvimento da produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil. Inicialmente, podemos perceber que a década de 1970 foi marcada por uma concepção de ciência fundamentada no positivismo lógico, orientados pelo paradigma empírico-analítico. Nesse contexto, o conhecimento da medicina esportiva, principalmente a partir de laboratório de fisiologia, era tido como indicador epistemológico da produção do conhecimento no campo da Educação Física e Ciências do Esporte.

Considerando as décadas de 1980 e 1990, evidenciou-se os limites em se fazer pesquisa a partir do paradigma empírico-analítico na Educação Física e Ciências do Esporte. Segundo Faria Júnior (1992) “do ponto de vista epistemológico, as pesquisas neste paradigma apresentam algumas especificações. O conceito de causa é fundamental para este primeiro grupo, já que é tido como eixo de explicação científica. A relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através de tratamentos estatísticos” (idem, p 2).

Essa reflexão, no início da década de 90, problematiza a falibilidade e auto-suficiência do discurso da ciência moderna, apontando para a necessidade de se considerar a ciência a partir de outra lógica de configuração do conhecimento. Segundo Farinatti (1992), a estruturação de uma ciência “pós-moderna” seria “marcado pela incredulidade frente a quaisquer meta-linguagens, considerando impossível submeter todos os discursos à autoridade de um meta-discurso universal e consistente. Antes opta por jogos de linguagens múltiplos (...) extrapola as pretensão de uma ciência única e onipotente, dando lugar a um sem números de meios pelos quais pode ser abordada” (idem, p. 36).

Esse movimento favorece a uma (re)significação na produção do conhecimento no campo da Educação Física e Ciências do Esporte. Percebe-se o surgimento de uma nova

orientação no desenvolvimento das pesquisas nesse campo, notadamente a partir da influência do marxismo e do existencialismo, timidamente na década de 1980, e com maior expressão na década seguinte. Nesse momento de crise do paradigma da ciência moderna e da necessidade de (re)significar a Educação Física e Ciências do Esporte a partir da influência das Ciências Humanas, observa-se um crescimento de pesquisas orientadas pelo método crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico.

Nesse período, compreendia-se a abordagem crítico-dialética, no contexto de uma análise histórica, objetivando desvendar o conflito de interesses das situações analisadas, para a formação de uma consciência crítica e de engajamento social e político, expressando o interesse de transformar as situações estudadas. Tendo como categoria epistemológica fundamental a ação, “a produção científica é concebida como uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, onde o homem como sujeito veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza” (Faria Jr, 1992, p. 21).

Do ponto de vista pedagógico da Educação Física, encontramos no material analisado algumas críticas em sua abordagem. Influenciada pela Educação, são desencadeados movimentos na Educação Física caracterizados como “Educação Física humanista” e “nova Educação Física”. Segundo Farinatti (1992), essas correntes pedagógicas equivocaram-se ao desconsiderar a função pedagógica da Educação Física escolar, desconsiderando seus conteúdos e objetivos em função de um papel mais amplo da escola, no combate à ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo, desfavorecendo a busca por uma autonomia da intervenção pedagógica da Educação Física.

Nesse período de (re)orientação do conhecimento da Educação física e Ciências do Esporte, a abordagem fenomenológica-hermenêutica foi compreendida a partir do significado dos fenômenos, possível pela interpretação. “Do ponto de vista epistemológico, as pesquisas desenvolvidas sob este paradigma tem seus critérios de cientificidade baseados no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno estudado (racionalidade prático-comunicativa)” (Faria Jr, 1992, p. 24).

No que se refere às áreas de conhecimento apresentadas na constituição do campo Educação Física e Ciências do Esporte, identificamos a influências tanto das Ciências Naturais como das Ciências Humanas, das quais destacaram-se: Biologia do exercício; Fisiologia do Exercício; Cineantropometria, Biomecânica; Aprendizagem Motora; Psicologia do Esporte; Sociologia do Esporte; Filosofia; História da Educação Física. De forma geral essas temáticas convergem para a reflexão em torno do corpo, do movimento humano e do esporte, a partir de diferentes olhares, quanto a abordagem teórica e metodológica.

Considerando a inserção dessas diferentes áreas no interior da Educação Física e Ciências do esporte, segundo Bracht (1995) não há como diferenciar a identidade epistemológica da Educação Física e Ciências do Esporte, nem a uma identidade própria. Portanto, não existem critério claros para diferenciar as pesquisas realizadas em Educação Física e em Ciências do Esporte. No que se refere à constituição desse campo, Santin (1995) chama a atenção para a inexistência de uma Ciência específica do Esporte, a partir dos critérios de identificação de uma ciência, quais sejam, objeto de estudo, método específico entre outros. Segundo o autor a correta compreensão desse campo seria o de ciências aplicadas ao esporte.

“Temos ciências que possuem um objeto específico, tem sua própria teorização mas, embora não tendo o esporte como seu objeto, podemos tomar-

lhe as teses e a metodologia emprestadas para estudar o esporte e fundamentar práxis esportivas (...) Aceitando a idéia de que as Ciências do Esporte são ciência aplicadas ao esporte podemos observar a presença dos dois gêneros de ciência – Ciências exatas e Ciências humanas – presentes, tanto na pesquisa do esporte, quanto na definição de técnicas de práticas esportivas. E isso pode ser muito bem comprovado pelo conflito gerado entre os que pensam o esporte científico e tecnicamente, e os que pensam o esporte humanisticamente” (idem, p. 19, 20).

Torna-se importante observarmos que tanto Bracht (1995) como Santin (1995) vislumbram essa barreira epistemológica na constituição e identificação da Educação Física e Ciências do Esporte tendo como referência em suas reflexões a racionalidade científica, a partir do modelo disciplinar, identificando o objeto de estudo, o paradigma e o aporte metodológico utilizado, o que configura o aporte epistemológico da ciência clássica, a partir do modelo constituído na modernidade.

### **Para uma transversalidade dos saberes**

Numa tentativa de delinear nuances das questões referentes ao debate epistemológico na área, nesse momento buscamos aprofundar alguns pontos de nossas reflexões, notadamente, no que se refere à ciência, ao objeto de estudo, ao método de investigação e a própria identificação de uma comunidade científica, numa perspectiva de fomentar esse debate no interior da Educação Física e Ciências do Esporte.

Compreendemos que enquanto área de conhecimento nem todo campo de pesquisa precisa ser necessariamente científico e mesmo que a existência de uma atividade científica dentro dessa área, não a caracterize, necessariamente, como uma ciência (Bracht, 1999). A partir de diferentes proposições, em diversas matrizes teóricas, percebemos a emergência de objetos de pesquisa, movimento que acredito coadunar com a tentativa de avançar na reflexão em torno do debate epistemológico na Educação Física. Entretanto, a proposição desses diferentes objetos para a demarcação epistemológica da área evidencia a própria dificuldade de articulação teórica e epistemológica dentro da Educação Física e Ciências do Esporte.

Concordamos com Bracht (1999), que por vezes os objetos científicos são confundidos com recortes da realidade, “ou seja, o entendimento de que ter um objeto de estudo próprio seria o mesmo que identificar um fenômeno do mundo concreto/ empírico que seria propriedade dessa ciência ou disciplina” (idem, p. 32). Portanto, acreditamos que o objeto científico é construído a partir de problemáticas, que poderão favorecer a organização do conhecimento da Educação Física.

Para pensar o campo teórico da Educação Física, Bracht (1999, 2003) nos chama a atenção para a necessidade de construção de um objeto, a partir de problemáticas compartilhadas, apontando para a insuficiência da mera constatação de um objeto científico na realidade empírica. Coadunando com essa proposição, Crisório (2003) nos lembra que a

“história das práticas científicas de qualquer das disciplinas constituídas mostra que não se faz uma ciência sem fazer ciência<sup>1</sup>, que em nenhum caso se tratou de encontrar ou descobrir objetos científicos preexistentes e sim de

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, o autor busca afirmar a impossibilidade do desenvolvimento da ciência sem a produção do conhecimento, sem a realização de pesquisas.

constituí-los passo a passo mediante a investigação rigorosa e paciente (...) Newton não precisou definir o objeto da física para investigar o movimento e a queda dos corpos (...). Por outro lado, a epistemologia contemporânea não define uma ciência pela posse de um objeto de estudo bem definido. Ainda que admita que as ciências têm objetos de conhecimento mais ou menos específicos, não são identificados por eles. Os empiristas identificam as ciências e suas classificações pelo tipo de enunciado que utilizam – Popper, pela utilização do método hipotético-dedutivo; Kuhn, pela existência da comunidade etc. –, porém, nenhum pelo seu objeto, o qual tampouco indica que a atividade cognitiva implicada constitua uma atividade científica” (idem, p. 34).

Portanto, perguntar pelo objeto científico no campo da Educação Física e Ciências do Esporte, nos direciona a diferentes proposições da área, como por exemplo, a Cinesiologia, a Ciência da Motricidade Humana, a Ciência da Ação Motriz, entre outras. Essas proposições, em certa medida, potencializam o debate epistemológico no campo da Educação Física, no entanto, a identificação de um objeto empírico não responde a questão da identidade epistemológica da Educação Física, que passa necessariamente pela reflexão de suas intervenções sociais, portanto, torna-se importante considerarmos a diversidade de temáticas das diferentes áreas que compõe a Educação Física e Ciências do Esporte, no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere ao método, podemos vislumbrar diversas possibilidades de investigação a partir de diferentes objetos, articulados a variadas concepções de ciência. Numa perspectiva mais ampla, constata-se a utilização de diferentes métodos no campo da Educação Física, como o materialismo histórico, a fenomenologia-hermenêutica, bem como o predomínio da abordagem empírico-analítica nas pesquisas realizadas no campo da Educação Física e Ciências do Esporte.

Essas mudanças no enfoque metodológico da produção do conhecimento no campo da Educação Física e Ciências do Esporte, no entanto, foi observado por estudiosos da área como oscilações entre um empirismo ingênuo e um discurso hiperpolitizado, que na crítica à rigidez metodológica acabava por perder o rigor metodológico. No que diz respeito as diferentes áreas de conhecimento inseridas no interior Educação Física e Ciências do Esporte, percebe-se que o desenvolvimento das pesquisas vinculam-se aos procedimentos teórico-metodológicos das “disciplinas-mães”, respondendo a questões específicas, favorecendo a uma produção do conhecimento fragmentado e desarticulados.

Cabe ressaltar que as questões relativas ao método não se resumem apenas aos instrumentos utilizados na pesquisa. “A questão do método científico envolve a reflexão sobre procedimentos explicativos e sobre a interpretação que, de modo geral, identificou as ciências naturais e humanas, envolvendo questões referentes às teorias de conhecimento, relação sujeito e objeto, entre outras” (Nóbrega, 2003, p. 10).

Podemos considerar, que a análise de um mesmo objeto poder ser realizada a partir diferentes métodos de análise e compreensão, a partir das diferentes matizes epistemológicas específicas, ou seja, a partir dos diferentes olhares que podem ser lançados sobre um mesmo fenômeno, bem como dos diferentes níveis dessa análise. No entanto, compreendemos ser imprescindível para a afirmação do rigor metodológico, a manutenção da coerência interna no processo de objetivação do real, ou seja, no desvelamento do objeto (Nóbrega, 2003).

Portanto, nos diversos níveis de análise, torna-se imprescindível a adequação teórico e metodológica, nesse sentido

“se, por exemplo, a fenomenologia e a hermenêutica são consideradas abordagens epistemológicas e metodológicas apropriadas para se estudar fenômenos macroscópicos em nível sócio-cultural de análise, a abordagem experimental tem mostrado sua eficácia nos estudos em níveis mais microscópicos. Certamente, a possibilidade de sucesso da abordagem hermenêutica é remota na bioquímica do exercício, assim como da abordagem experimental na antropologia do jogo” (Tani, 1996, p. 29).

Nas produções analisadas, percebemos o amadurecimento da área na constatação e validação dos métodos de investigação, que não apenas o método empírico-analítico, considerando, portanto, as diferentes problemáticas evidenciadas a partir das diversas áreas que se atravessam a Educação Física e Ciências do Esporte. Partindo da coerência interna das diferentes proposições, Nóbrega (2003), nos chama a atenção para a necessidade de se considerar a pluralidade metodológica, bem como o aporte teórico, como elementos fundamentais da configuração do método, a partir dos diferentes níveis em que a realidade pode ser investigada, “o que inclui a reflexão sobre os pressupostos ontológicos, éticos e estéticos, entre outros” (idem, p. 11).

No que se refere ao pluralismo metodológico, para pensarmos na configuração do campo da Educação Física e Ciências do Esporte, é pertinente os apontamentos de Santos (2000) ao afirmar que esse pluralismo pode ser observado na

“combinação, por exemplo, entre métodos qualitativos e quantitativos e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação. Mas o pluralismo metodológico não deve ser confundido nem com o anarquismo metodológico nem com o ecletismo metodológico, porque ao contrário do primeiro, parte de uma lógica de investigação que prescreve normas para a seleção e utilização dos métodos, e porque, ao contrário do segundo, a mesma lógica de investigação limita a diversidade entre os métodos utilizados e estabelece hierarquias entre eles” (idem, p. 75).

A inserção das diferentes áreas identificadas no da Educação Física e Ciências do Esporte pode ser compreendida com um duplo sentido. Por um lado, podemos considerar que a produção científica da área tem incorporando, em certa medida, os fundamentos das “disciplinas-mães”, favorecendo, num determinado momento histórico, a permanência da Educação Física no ambiente acadêmico, o que, por outro lado, culminou num movimento de fragmentação dessa área, a partir do surgimento de sub-áreas. Nesse sentido, “a Educação Física com o intuito de apropriar-se do saber científico, foi apropriada por outras atividades” (Kokubun, 1995, p. 61).

No sentido de superar esse quadro de dependência epistemológica, bem como para o desenvolvimento do conhecimento na Educação Física e Ciências do Esporte, torna-se imprescindível a problematização de novos arranjos do conhecimento. Em tempo, cabe destacar que durante a realização dessa pesquisa, pode-se também perceber a proposição de arranjos para a organização do conhecimento na Educação Física e Ciências do Esporte, sendo que o modelo da interdisciplinaridade foi o mais recorrente, numa tentativa de unificar as pesquisas a partir de diferentes áreas nesse campo de conhecimento.

Numa tentativa de avançar nessa reflexão, a partir de uma compreensão mais flexível do conhecimento, Nóbrega (1999) aponta a transdisciplinaridade como forma de organização do conhecimento, admitindo outros saberes, além da racionalidade científica, para a organização do conhecimento, fundamentado a partir dos diversos campos sociais. “(...) a transdisciplinaridade não se refere à justaposição dos saberes acadêmicos ou de procedimentos metodológicos estruturados pelas várias disciplinas, mas busca criar uma nova ordem que indica, ao mesmo tempo, uma apropriação, releitura do conhecimento produzido e a criação de novas formas de pensar e intervir nos diferentes níveis da realidade” (idem, p. 175).

Do ponto de vista operacional, Guattari (1992) enfatiza que a “transdisciplinaridade deveria se tornar uma transversalidade entre a ciência, o social, o estético e o político” (idem, p. 23). Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade deve ser compreendida como um movimento de engajamento para a fuga de esquemas pré-estabelecidos, enquanto crítica às visões padronizadas, planejadas, burocratizadas que reinam frequentemente nos centros de pesquisas científicas, nos laboratórios e nas universidades” (idem, p. 25).

Considerando esse arranjo teórico e metodológico, compreendemos ser possível visualizar perspectivas de fortalecimento e ampliação da Educação Física como área acadêmica, a partir da atividade científica e filosófica observada no interior de nossa comunidade científica, representada, por exemplo, nos programas de pós-graduação *strictu-sensu* e no colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

## APONTANDO PERSPECTIVAS

Acreditamos na necessidade da atitude epistemológica em qualquer área do conhecimento, como um mecanismo que possibilite identificar os avanços, como também os limites na produção do conhecimento. Considerando os investimentos epistemológicos destacamos as seguintes problemáticas encontradas durante a realização dessa pesquisa, aqui apontadas como agenda de novas investigações, de novos investimentos cognitivos na problematização do campo da Educação Física e Ciências do Esporte:

- A reflexão em torno da configuração do conhecimento, considerando diferentes saberes e racionalidades que não só a do paradigma científico, para pensarmos na possibilidade, ou não, da constituição de uma Teoria da Educação Física e Ciências do Esporte;
- A necessidade em considerar os conhecimentos advindos das Ciências Naturais (Biologia, Fisiologia), das Ciências Humanas (Filosofia Sociologia, História, Psicologia) e das Ciências Aplicadas (Educação), bem como a reflexão em torno da abordagem desses conhecimentos na composição do corpo teórico da Educação Física e Ciências do Esporte;
- A importância da identificação, do reconhecimento e do fortalecimento de uma comunidade científica, congregando a produção do conhecimento no campo da Educação Física e Ciências do Esporte, evidenciando estratégias de investigação, linguagens e mecanismos metodológicos na produção do conhecimento na área;
- A reflexão em torno da relação entre Educação Física e Ciências do Esporte a partir de novos arranjos do conhecimento, problematizando questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade enquanto forma de organização da

produção do conhecimento nesse campo de investigação, numa tentativa de superar a excessiva heterogeneidade, bem como o modelo disciplinar que vem caracterizando essa área;

- A investigação em torno da natureza e dos fundamentos epistemológicos da Educação Física e Ciências do Esporte a partir, por exemplo, dos cursos de pós-graduação, *latu-senso* e *stricto senso*, no Brasil, problematizando seu papel e sua função enquanto espaço privilegiado na produção do conhecimento;
- A problematização de temáticas que atravessam as diferentes áreas de interesse da Educação Física e Ciências do Esporte, enquanto indicadores epistemológicos para se pensar esse campo de produção do conhecimento. Destacamos, para tanto, o corpo e as práticas corporais como temas potencializadores dessa reflexão.

A tessitura de idéias aqui apresentadas são colocadas como uma tentativa de evidenciar a importância da reflexão epistemológica para o campo da Educação Física e Ciências do Esporte, não como um ponto de chegada, mas como perspectiva no delineamento de novos investimentos em torno da produção e veiculação do conhecimento e da própria configuração da área.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1974.
- BRACHT, Valter. \_\_\_\_\_. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. (IN) \_\_\_\_\_. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijui, 1999.
- COSTA, Lamartine Pereira da. **Diagnóstico de Educação Física/ Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.
- CRISÓRIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saer e verdade (IN) BRACHT, Valter & CRISÓRIO, Ricardo (Orgs.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas autores Associados Rio de Janeiro: Prosul, 2003.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes & FARINATTI, Paulo de Tarso (orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física: livro do ano 1991/ Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992.
- FERREIRA NETO, A. ; GOELLNER, S.; BRACHT, V. (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GUATARRI, Félix. **Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade**. (IN) *Rev. TB, Rio de Janeiro*, 108: 19/26, jan.-mar., 1992.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/ SP, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Desafios da ciência, reflexão epistemológica e implicações para a educação física e ciências do esporte**. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, 2003.
- SANTIN, Silino. A ética e as ciências do esporte. (IN) FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.; BRACHT, V. (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

João Carlos Neves de Souza e Nunes Dais  
Avenida Praia de Pirangi, 2198, Ponta Negra. Natal / RN  
59092-300  
Tecnologia para apresentação: datashow



## EDUCAÇÃO FÍSICA E CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE PENSAMENTO E CULTURA

Emerson Luís Velozo

Mestre em Educação Física / UNICAMP

Professor da UNICENTRO / PR

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Física e Cultura (GEPEFIC)

Ana Carolina Capellini Rigoni

Especialista em Lazer, Recreação e Atividade Física / PUC – PR

Professora do Ensino Fundamental do Município de Rebouças / PR

### **Resumo**

*Este estudo teve como objetivo investigar como alunos do último ano de um curso de Licenciatura em Educação Física pensam o conhecimento da área. A partir da análise de relatórios de Estágio Supervisionado em Educação Física escolar, realizado em turmas de Ensino Fundamental, procuramos conhecer como estes futuros profissionais concebem o objeto de estudo da área, e também os conteúdos, os objetivos e a relevância da Educação Física como área de conhecimento. Considerando a estreita relação existente entre pensamento e cultura, acreditamos que o pensamento sobre a Educação Física como área de conhecimento pode ser compreendido a partir de uma perspectiva cultural.*

### **Abstract**

*This study has as main aim to investigate how the students of the last year of a course of Degree in Physical Education think the knowledge of this area. Starting from the analysis of reports of Supervised Apprenticeship in Physical Education classes at school, accomplished in groups of Primary Education, we tried to know as these future professionals conceives the subject of the study area, and also the contents, the aims and the relevance of the Physical Education as knowledge area. Considering the narrow relationship between thought and culture, we believe that the thought about the Physical Education as knowledge area can be understood as a cultural perspective.*

### **Resumen**

*Este estudio tuvo como objetivo investigar como alumnos del último año de un curso de licenciatura en Educación Física entienden el conocimiento del área. A partir del análisis del relatorios del estagio supervisionado en Educación Física escolar, realizado en clases de Enseño Fundamental, procuramos conocer como estos futuros profesionales conciben el objeto del estudio de esta área de conocimiento y también de los contenidos, los objetivos y la importancia de la Educación Física como área de conocimiento. Considerando la estrecha relación existente entre pensamiento y cultura, creemos que el pensamiento sobre la Educación Física como área de conocimiento puede ser comprendido a partir de una perspectiva cultural.*

## **INTRODUÇÃO**

O estudo foi realizado a partir da análise e interpretação de 20 relatórios de estágio supervisionado em Educação Física, realizado em turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no município de Irati, Paraná. Acreditávamos que nos relatórios de estágio estivessem explícitas, ou pelos menos implícitas, algumas categorias como: o objeto de estudo da Educação Física; o conhecimento (conteúdos) específico da área; os objetivos do ensino da Educação Física; e a relevância da Educação Física como área de conhecimento. Esperávamos que a análise dos relatórios de estágio fizesse surgir o pensamento dos alunos – estes quase profissionais – em relação aos conhecimentos teóricos e sua aplicação prática nas aulas de Educação Física.

O estágio constitui-se fundamentalmente num esforço para sintetizar na ação pedagógica concreta que é a aula de Educação Física, todo o conhecimento adquirido no decorrer do curso de graduação. Mais do que aplicação, o estágio é também momento de construção de conhecimento, visto que é oportunidade ímpar na formação do professor, pois é no estágio que ele exercita concretamente a prática docente. Em suma, no estágio o aluno aprende a prática de ensinar.

Entre tantas informações que o aluno recebe durante sua formação acadêmica, como fica a transformação destes conhecimentos em prática pedagógica? Ele cursa disciplinas didático-pedagógicas, disciplinas de fundamentação teórica e também as disciplinas de conteúdos específicos e no momento da ação pedagógica concreta, o que fica?

Dentre todo o conteúdo dos relatórios, procuramos adotar como recorte, as informações que se relacionam com o conhecimento da Educação Física, ou seja, o que pensam os estagiários sobre o objeto de estudo da área.

Nosso objetivo não é uma generalização a partir do caso estudado, mas uma possível generalização dentro do caso. Mesmo assim, generalizar o grupo, acreditando que todos pensam iguais pode não passar de ingenuidade, mas acreditamos que seja possível encontrar traços convergentes no pensamento dos alunos. Estes traços aparentam ter uma origem cultural.

## **COMO PENSAM OS ALUNOS ESTÁGIÁRIOS**

O pensamento pode ser entendido como processo e como produto cognitivo. “Pensamento como produto cognitivo é pomposa e indiscriminadamente, quase tudo aquilo que chamamos de cultura” (Geertz, 1997, p. 220). A partir desta noção, Geertz sugere a possibilidade de uma etnografia do pensamento. A etnografia pode ser definida como uma “descrição densa” e, no caso, pode ser efetivada através de uma descrição daquele mundo específico onde este pensamento faz algum sentido. Desta forma a descrição do pensamento confunde-se com a descrição da cultura vivida pelo aluno.

Geertz (1989) afirma que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento, mas como um conjunto de controle para governar o comportamento, e o homem é o animal mais dependente de tais mecanismos de controle para ordenar seu comportamento. É possível acreditar que a forma como os alunos pensam a Educação Física reflete o modo como organizam os conhecimentos da área.

A Educação Física é vista pela maioria dos investigados como uma disciplina que tem o esporte como objeto de estudo, ou pelo menos como principal objeto. Apesar da grande variedade de conteúdos curriculares vivenciados pelos estagiários durante a graduação, parece haver uma inclinação de ordem cultural e social que faz com que os

esportes sejam considerados como conteúdo principal da Educação Física. Isto significa que as lutas, os jogos, as brincadeiras e a dança são pouco aceitos e minimamente trabalhados nas aulas.

É provável que estes conteúdos sejam pouco aceitos por professores e acadêmicos de Educação Física justamente devido à tradição. Velozo (2004) fala da força que tem a tradição em determinar os conteúdos da Educação Física e da dificuldade de mudança cultural. Os próprios profissionais da área colaboram para a manutenção do esporte como conteúdo principal da Educação Física.

Os conteúdos eleitos para as aulas são as modalidades desportivas, o ensino dos seus fundamentos, de jogos pré-desportivos ou ainda atividades físicas que proporcionem a aquisição de habilidades básicas, as quais formarão a base para o ensino dos esportes. Outros conteúdos como, por exemplo, atividades recreativas, danças e lutas são pouco citados pelos alunos em seus relatórios.

Percebemos também que a Educação Física é pensada pelos alunos como uma área que tem como objetivos o desenvolvimento motor, a coordenação motora, o aprimoramento das habilidades básicas, e o desenvolvimento cognitivo afetivo e social, em outros termos, o desenvolvimento integral do aluno.

Os estagiários têm certa consciência e dão importância ao fato de que a Educação Física deve ter objetivos e conteúdos próprios. Mas percebemos que não têm certeza de quais são estes conteúdos. Ao que parece, a tradição cultural estabelecida há anos “na” e “pela” sociedade nos dá a idéia de que os conteúdos fundamentais estão limitados ao esporte, e este muitas vezes vinculado ao “rendimento”. Pois muitos dos alunos investigados demonstraram a preocupação em ensinar e aperfeiçoar os fundamentos, passes e habilidades motoras voltadas a uma determinada modalidade. Esquecem-se que o real objetivo da Educação Física não é formar atletas, ou ensinar somente o futebol, o voleibol, etc.

Em relação à importância que os alunos atribuem à Educação Física, consideremos dois aspectos diferentes. O primeiro diz respeito ao ensino da Educação Física cujo objetivo é o acesso da cultura de movimento em si. Nesse sentido os conteúdos – os jogos, as ginásticas, os esportes, as danças e as lutas – são privilegiados porque são vistos como fenômenos concretos que expressam a cultura de movimento e seus significados na sociedade. São valorizados por sua estética, pela importância que têm na vida das pessoas.

O segundo aspecto que se manifesta no ensino da Educação Física é quando os conteúdos assumem um objetivo instrumental, ou seja, não são valorizados enquanto fenômenos concretos que possuem significados sociais, mas são utilizados para atingir objetivos que extrapolam sua forma estética. Para melhor exemplificar este segundo aspecto, tomemos como base àquelas atividades proposta em aulas de Educação Física que objetivam: melhorar as capacidades físicas; aprimorar as habilidades motoras; o desenvolvimento bio-psico-social da criança; auxiliar no aprendizado as outras disciplinas etc. Nestas aulas, muitas vezes são utilizadas atividades abstratas que não pertencem à cultura de movimento e são criadas unicamente para o cumprimento dos objetivos, como por exemplo, equilibrar-se em uma perna só, andar ou correr sobre um corda, enfim, uma série de exercícios que só ocorrem na aula de Educação Física e não fazem parte da vida cotidiana do aluno. Em todos os relatos de estágio o segundo aspecto é hegemônico

Força, resistência, equilíbrio, desenvolvimento bio-psico-social são itens que geram respeitabilidade para o ensino da Educação Física. “Porque esta atividade? Porque desenvolve a percepção espaço-temporal”. Ora, uma criança que tem uma vida normal provavelmente estará desenvolvendo todos estes aspectos em suas atividades cotidianas de modo que se torna desnecessário gastar o tempo das aulas de Educação Física preocupando-se com estas questões. Outro ponto importante é a dúvida de se em aulas de

Educação Física na qual o aluno fica vários minutos em fila esperando parado a sua vez, ele estará tendo efetivamente alguma melhoria nestes aspectos.

No momento de discutirmos o objeto de estudo da Educação Física devemos considerar o que Mauss chamou de “fato social total”, ou seja, o ser humano visto em sua totalidade, englobando os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos, não sendo possível dissociá-los. No entanto esta dissociação é vista com frequência em uma aula de Educação Física. O professor utiliza um determinado jogo com a intenção de desenvolver o lado afetivo, utiliza uma determinada brincadeira porque pensa ser útil para desenvolver a lateralidade e assim por diante. Para Mauss estas três dimensões estariam interligadas e expressas em todas as condições humanas. Mas o que observamos através dos relatórios de estágio é o fato de os estagiários considerarem o ser humano unicamente como um ser biológico, desconsiderando suas outras dimensões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estagiários relataram as aulas que participaram como observadores e se posicionaram criticamente frente a elas. Criticaram, por exemplo, a “não aula” ou aula livre, na qual os alunos fazem aquilo que querem e o professor não interfere nas atividades. Criticaram também a divisão da turma por sexo, meninos para um lado e meninas para o outro. Porém esta visão crítica da cultura escolar não garante que ao assumirem o papel de docente efetivo nas aulas de Educação Física escolar não deixem levar-se pela força da tradição que cronicamente molda o comportamento do professor de Educação Física escolar.

Contudo, os estagiários preocuparam-se em dar boas aulas – sob os seus próprios pontos de vista, é claro – e transformar a prática da Educação Física, garantindo para ela conteúdos, objetivos e importância no contexto escolar e social. A importância que atribuem à Educação Física relaciona-se em primeiro lugar com o ensino dos esportes e nota-se a ênfase na relevância de que os alunos desenvolvam habilidades para o esporte. Em segundo lugar aparecem outras questões que os alunos acham importantes como, por exemplo, a Educação Física não se tornar um mero espaço de lazer na escola, mas ter objetivo e conteúdos legítimos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. *O saber local*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

VELOZO, E. L. *Os saberes nas aulas de Educação Física escolar: uma visão a partir da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas: Unicamp, 2004.

## **EMERGÊNCIA HUMANA, DIMENSÕES DA NATUREZA E CORPOREIDADE: sobre as atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’<sup>1</sup>**

**Carlos Luiz Cardoso<sup>2</sup>**  
**Prof. Ms. DEF/CDS/UFSC**

### **Resumo**

*O presente trabalho tem como objetivo dar os primeiros passos em direção a uma reflexão filosófica sobre uma temática que julgamos imprescindível no trato das questões da cultura de movimento humano. Para tal investida, procuramos percorrer caminhos que ainda julgamos ser pouco pesquisados pela Educação Física escolar. As dimensões do universo, os tipos, lugares e noções de tempo fazem parte do nosso “se-movimentar”, portanto é assunto de interesse pedagógico. Nosso trabalho, que opta metodologicamente pela hermenêutica, tenta dar os primeiros passos em direção a um possível caminho de busca e compreensão de corporeidade, sabendo que não é o único, mas pode ser uma chance de entendimento.*

**Palavras-chave:** *se-movimentar; corporeidade; dimensões tempo-espaço; natureza humana*

### **Abstract**

*The present study has as its aim to take the first steps towards a philosophical reflection on a theme that we consider paramount in dealing with questions of the culture of human movement. For such an undertaking we sought to follow paths that we believe that even now are hardly investigated at all by Physical Education teachers in the schools. The dimensions of the universe the types, a matter of pedagogical interest. Our work which opted methodologically for hermeneutics attempts to take the first steps towards a possible way investigating and understanding concepts of the body knowing that it is not the only one but that it may be a chance for better understanding*

**Key words:** *moving around; body concepts; time-space dimensions; human nature*

### **Resumen**

*El presente trabajo tiene como objetivo dar los primeros pasos en dirección a una reflexión filosófica sobre una temática que juzgamos imprescindible en el trato de las cuestiones de la cultura de movimiento humano. Para tal embestida, buscamos recorrer caminos que todavía juzgamos ser poco investigados por la Educación Física escolar. Las dimensiones del universo, los tipos, lugares y nociones de tiempo hacen parte de nuestro “se-movimentar”, por lo tanto es asunto de interés pedagógico. Nuestro trabajo, que opta metodológicamente por la hermenéutica, intenta dar los primeros pasos en dirección a un posible camino de búsqueda y comprensión de corporeidad, sabiendo que no es el único, mas puede ser una chance de entendimiento.*

**Palabras-claves:** *se-movimentar; corporeidad; dimensiones tiempo-espacio; naturaleza humana.*

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da pesquisa que estamos desenvolvendo junto ao NEPEF/DEF/CDS-UFSC, que objetiva reconhecer as bases filosóficas, principalmente da Concepção Aberta no Ensino às Experiências, na Educação Física escolar brasileira. Partes dessa pesquisa já foram apresentadas em outros Congressos Científicos.

<sup>2</sup> Professor Adjunto III-Ms. do DEF/CDS-UFSC e membro do NEPEF-Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física.

## 1 - Introdução

Ampliar a compreensão em torno do ‘lugar’ do tempo e por extensão do ‘espaço-tempo’ tem sentido quando ela procura, por um lado, penetrar no ‘mundo da vida’ (no cotidiano), e por outro, no ‘mundo de movimento’ (cultura corporal/movimento), tentando desvendar os ‘enigmas’ dos respectivos lugares tridimensionais e quadridimensionais, que são encarados como as primeiras das outras possíveis dimensões do tempo e espaço. Agora mais recentemente, nos deparamos com a idéia da possibilidade da união de ambas as dimensões (3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>.), formando uma quinta dimensão simbólica do universo (quando da emergência humana), chamada por Elias (1998) de ‘consciência do tempo’ ou ‘experiência vivida’. Essas possíveis novas configurações do tempo e do espaço, que, compondo um jogo complexo de idas e vindas entre si mesmas, interpenetrando-se mas não misturando-se, caracterizam a necessidade da compreensão da ‘nova corporeidade’. A compreensão, como faculdade (dentre outras), precisa ser ‘treinada’ para acompanhar tal ‘jogo’ dimensional do corpóreo/corporeidade.

Porquê ampliar essa compreensão/corporeidade? Primeiro porque essa faculdade é algo que acontece no cotidiano e é trivial, podemos aprender a conviver com ela, pois em muitos casos, depende das circunstâncias. Em segundo, porque é uma faculdade humana que se aprende, portanto torna-se uma experiência. Por último, que essa aprendizagem, como uma ‘práxis vital’ é também um ‘mundo de antecipações em aberto’, pois envolve, segundo Assmann (2001), a corporeidade inteira, tornando-se então, aquela aprendizagem pertencente a um conjunto de processos corporais. Portanto, essa nova epistemologia, longe do controle e manipulação, vem romper com o que é tradicional e procura um novo modo de ver e relacionar-se com o mundo. Talvez assim seja possível, encarar então, a tentativa de fundamentação de uma teoria pedagógica para a organização escolar, incluindo aí a Educação Física, o esporte, a ginástica, o lazer, a dança, as artes marciais, a cultura popular, dentre outras manifestações da cultura de movimento.

Mas o que tem a ver essa compreensão/corporeidade com a idéia de emergência humana, dimensões da natureza e noções de espaço-tempo? Inicialmente porque a ‘natureza humana’ é dotada de dois tipos de tempo: um exterior, também chamado de cósmico (*krónos*) e que se permite dimensionar e medir; e outro interior (*kairós*), que não pode ser medido, e só determinadas faculdades humanas conseguem acessá-lo. Portanto, tal ‘natureza humana’ é possuidora de ‘ferramentas’ de trabalho para distintos tipos de tempo, bem como suas respectivas dimensões, lugares e momentos de intervenção, como o ‘presente, o passado e o futuro’. Em segundo lugar porque é na emergência humana que passamos a contar com determinadas faculdades, que a filosofia (grega - pensamento ocidental) tenta nos explicitar, embora tenhamos, até hoje, certa dificuldade de ‘pensar’ como os gregos ‘pensavam’, daí a dificuldade de construção de um novo ‘caminho’ rumo à compreensão/corporeidade da vida. Por último, que só à medida que ‘caminhamos’ é que vamos nos dando conta do que construímos. Nossa história passa a pertencer a uma memória universal e tendemos a alcançá-la a todo instante. A sutileza da consciência do tempo, vai, então, distinguindo dimensões e noções de tempo.

Essa rede de significações é construída e também orientada por ações, atitudes e condutas (‘se-movimentar’), nas respectivas dimensões espaço-temporais. Portanto, diante dos enunciados, é com base na Filosofia Hermenêutica e na Dialética que iremos tentar ampliar a ‘compreensão’ da corporeidade, do ‘se-movimentar’, e demais faculdades que nos pertencem, durante essa ação. Para Assmann (2001), a hermenêutica é a arte de descobrir, e as experiências humanas, por ficarem **abertas** nessa busca, permitem a continuidade de

construção de **realidades abertas**, mas também complexas, portanto, para construir mundos, onde caibam todos, necessitamos da ajuda da dialética. Essa combinação, segundo Braidão (2000), vai permitir a construção de uma ‘unidade’, onde dificilmente algo escapará da temporalidade expressiva, pois a hermenêutica mostra os limites da dialética, e, por outro lado, a dialética mostra as possibilidades da hermenêutica. Tal combinação é a mais indicada para a apreensão do pensamento que tenta penetrar nas dimensões indicadas, ou no mínimo indicar as possibilidades existentes. A arte de compreender, continua o autor se referindo a Schleiermacher, está internamente conectada à arte de falar e de pensar, e nós tendemos a acrescentar, com a ajuda de Gadamer (apud HAMM, 2000), que a referida arte de compreender também está internamente conectada com o ‘se movimentar’, pois consegue atingir um nível de expressividade e comunicação, como “um conjunto da experiência humana, do mundo e da práxis vital” (p. 41).

Esperamos, assim, estar contribuindo, por um lado, com as reflexões pedagógicas e com as intervenções práticas no interior da cultura de movimento contemporânea, e por outro, com a compreensão de diretrizes para a formação profissional daquele que se inicia nos estudos da cultura corporal/movimento. Nossas condições atuais exigem reflexões sobre uma nova relação com o tempo, trazendo consigo as perspectivas da chegada do homem-presente (LAÏDI, 2000), caracterizando a ‘pressa’ e a ‘urgência’ em confronto com a ‘demora’ e o ‘deixar ser’ de Heidegger (apud THIELE, 1998). Tais condições atuais tem se apropriado da rede de significações e configurações construídas num tempo incontrolável e atuante, oriundas de campos emocionais significativos, existentes em dimensões às quais nos submetemos a todo momento do cotidiano, sem condições de domínio e controle.

**Então a questão é a seguinte:** há ‘ferramentas’ que possibilitam a nossa ‘entrada’ em tais lugares (espaço-temporais ainda em aberto) e ‘conhecê-los’? Já que controlá-los, por um lado, é dito que é impossível, e por outro, que nessa tentativa de domínio, ampliamos é a esfera do poder, da manipulação e das maquinações egóicas. Como devemos proceder, sendo ‘educadores’, para ajudarmos a nós todos a ‘entrar’ coletivamente, como ‘humanidade’, nesses tais ‘lugares’?

## **2 – A existência de tipos e lugares do tempo na emergência humana**

Sócrates, quando jovem, queria por todos os meios conhecer a ciência física. Para tal tarefa, mais tarde, transfere suas preocupações das coisas cósmicas para o homem. Por isso, segundo Platão (2002), ele é considerado o que fez a filosofia descer dos céus para a terra.

Segundo Heidegger (2002), somente três ‘pensadores originários’ nos ajudariam em tal tarefa científica (Anaximandro, Parmênides e Heráclito), pois eles pensam no âmbito da ‘origem’ e assim permitem a construção de uma ‘nova experiência’, revelando o novo ‘a-se-pensar’, algo que pertence a um mundo em aberto, ainda não conhecido. Diz ainda Heidegger que o homem não consegue medir a dimensão de seu próprio interior, pois aí temos um tempo único e original que só pode ser conquistado através da ‘busca’ lá onde se encontra ‘esse lugar’.

Heidegger (2002) diz que Heráclito pode ter deixado um fragmento que colocaria um divisor entre a filosofia e o surgimento da psicologia moderna, porém tanto uma como a outra continuam tendo como objetivo o ‘querer’ conhecer as ‘coisas’ humanas. Tal fragmento diz: “eu me investiguei a mim mesmo”. Assim Heidegger diz que Heráclito tentou se informar de seus próprios processos e estados mentais, mediante a ‘auto-observação’, colocando-se como objeto de investigação e ‘batizando’ a moderna relação ‘do homem consigo mesmo’. Está então criado o termo ‘consciência de si’.

Essa ‘busca’, continua Heidegger, confirma a existência de um lugar:

“‘Buscar alguma coisa’ não significa, absolutamente, o mesmo que ‘investigar alguma coisa’ e ‘pesquisar tematicamente uma coisa’. ‘Buscar alguma coisa’ significa simples e imediatamente buscar alguma coisa em seu lugar e buscar esse lugar. No modo grego de pensar, ... significa: ‘eu busquei a mim mesmo’” (p.321).

Também vamos encontrar em Sócrates a confirmação da existência desse ‘lugar interior’. Platão (2002) diz assim quando se refere ao método de seu mestre: “Todo o conhecimento já está no interior do homem, porém ele está adormecido, esquecido. Cumpre fazê-lo vir à tona, através de uma provocação que, ao mesmo tempo faz emergir o conhecimento verdadeiro, realiza um autêntico ato de purificação da opinião falsa” (p.24).

Para Schopenhauer, que introduziu a filosofia indiana na metafísica alemã, vamos encontrar uma linha divisória entre o ‘mundo da vontade’ e o ‘mundo da representação’. O autor faz essa diferenciação para designar o ‘mundo interior’ do ‘mundo exterior’ e Strathern (1998) retira o fragmento da obra e re-diz o seguinte:

“Apenas em um ponto tenho acesso a outro mundo que não seja o da representação. Esse ponto está dentro de mim. Quando percebo meu corpo, isso é representação. Mas também estou consciente dos anseios que dão origem a essa representação: isso é a vontade. Apenas dentro de mim tenho de fato esse duplo conhecimento de vontade e representação” (p.46-7).

Essa capacidade de ver além do mundo das aparências, só é possível quando olhamos ‘para dentro’ e ‘de dentro’ de nós mesmos. Tanto que o autor confirma dizendo que só é possível o ‘duplo conhecimento’ a partir de um ponto existente dentro de si mesmo. É de se supor que para o mundo da vontade as ‘ferramentas’ utilizadas são diferentes daquelas utilizadas no mundo das representações. Já vimos anteriormente que a partir do ‘mundo interior’ Heráclito utilizou a ‘auto-observação’ para conhecer seus processos e estados mentais. O que não deixa de ser uma dupla função para um duplo conhecimento, ou seja, dirigir a atenção, tanto para o mundo interior (da vontade) como para o mundo exterior (das representações), e percebê-los distintamente em movimento, sem no entanto confundir-se com as circunstâncias, com os acontecimentos e eventos, e isso exige uma conduta, uma atitude ou gestos sintonizados com tal acontecimento.

### **3 – As dimensões da natureza e os lugares das dimensões do tempo na cultura de movimento – Educação Física**

Neste item do trabalho vamos nos deparar com indicações da existência de lugares não muito comuns e pouco refletidos no interior da produção acadêmica da Educação Física escolar brasileira, salvo os recentes trabalhos de Hildebrandt-Stramann (2001a e 2001b) e Kunz (2002b e 2000), que têm procurado orientar-se por tais concepções de tempo aqui refletidas e indicar possibilidades de atuação prática para os profissionais da área da cultura de movimento, tanto esportiva como lúdica, inclusive com destaque para ‘ferramentas’ como ‘experiência’ e ‘vivência’, vindas do primeiro e ‘intuição’ e ‘conhecimento de si’, do segundo.

Embora os filósofos em geral apresentem divergências, todos concordam no fato de que há duas maneiras de se conhecer uma coisa. Nesse caso Bergson (1989) as distingue, dizendo que a primeira delas “implica que rodeemos a coisa; a segunda, que entremos nela” (p.133). E que para tanto, na primeira ficamos detidos no ‘relativo’, e que na segunda atingimos o ‘absoluto’, tal qual um ‘estado da alma’, e que só se consegue com um esforço de ‘imaginação’.



Portanto, tal nova ‘ferramenta’, sugerida por Bergson e oriunda desse mundo interior, chamada de imaginação, indica que “o movimento não será mais apreendido de fora e, de alguma forma, a partir de mim, mas sim de dentro, nele mesmo, em si. Eu possuiria um absoluto” (p.133). Vejamos como tal conduta nos exige um esforço, o mesmo que estaria sendo exigido para utilizar a “auto-observação” de Heráclito, ou a “provocação” de Platão, ou ainda o “duplo conhecimento a partir do interior” de Schopenhauer.

Comentando sobre a possibilidade de que não só os físicos, mas também qualquer outro cientista, ou mesmo qualquer sujeito, para medir o tempo, esses se equivocam quando acham que medem o tempo partindo das medidas desse próprio tempo que é de todos, que é de todo mundo, Bergson, então, diz o seguinte:

“Se ele resolve o problema, é nesse mesmo Tempo, no Tempo de todo mundo, que ele verificará sua solução. Quanto ao tempo amalgamado com o espaço, quarta dimensão de um Espaço-Tempo, só tem existência no intervalo entre a posição do problema e sua solução, isto é, no cálculo, sobre o papel, enfim” (p.239).

Então surge agora uma outra dimensão além daquela tridimensional que estamos acostumados a reconhecer. A quarta dimensão, que é aquele lugar onde existe uma junção do espaço e do tempo. É a tal interpenetração das dimensões sem que haja uma mistura ou confusão de ambas. Depreende-se daí que essa construção amalgamada expressada pelo autor, aconteça também e exista dentro de nós, num processo chamado de ‘duração’ (*durée*).

Para Trevisan (1995), seguindo as orientações do caminho intuicional de Bergson, é a filosofia que de fato dilata a nossa percepção em profundidade e “estabelece, por assim dizer, uma quarta dimensão, que torna nossa percepção atual e solidária com todas as ocorrências do passado ao mesmo tempo que a faz projetar-se também integralmente no futuro imediato que se prepara” (p.164).

Essa constatação permite destacar que é na quarta dimensão o lugar de onde partem possibilidades de apreender tanto o passado quanto o futuro. Tal lugar amplia nossa percepção a tal ponto de se poder dizer que ali ocorre uma concentração e condensação crescente de duração, do tempo ou do movimento, que acaba fundindo-se na ‘eternidade’. Eternidade essa conhecida como o próprio tempo quadridimensional. Por isso conhecemos a frase que diz: ‘viver para além da eternidade’, ou seja, ‘saber viver’ é conseguir ‘experenciar e vivenciar’ para além do tempo físico, cósmico, exterior.

Vamos encontrar no livro de Assmann (2001), uma parte dele dedicada às reflexões sobre o tempo na sociedade aprendente, e ali vamos nos deparar com a colocação de que “a nossa percepção do espaço não inclui muitas das (29?) dimensões imaginadas por aqueles que especulam sobre a teoria das supercordas e coisas semelhantes” (p.222). Isso quer dizer que nossa percepção tem limites, e está praticamente envolvida com a terceira. Já sobre o tempo, que pertence à quarta dimensão, possui características parasitárias da nossa sensorialidade espacial, ou seja, temos limites também aí. Esse empobrecimento nos coloca em condições favoráveis a maquinações egóicas e de submissão ao imediatismo pragmático das condições de vida na pós-modernidade, característica da sociedade tecnológica/informatizada.

Numa palestra proferida em 1961, Heidegger (1989) discorre sobre o Tempo e Ser. Aborda o tempo e dentre as indicações diz que vulgarmente nós o conhecemos no sentido da distância entre dois pontos. Assim temos o cálculo do tempo. É através dessa representação unidimensional e linear que pensamos o tempo bidimensional, como uma sucessão de agoras e em conseqüência a tomamos de empréstimo da representação do espaço tridimensional.

No entanto, nos esclarece ainda o autor: “Antes de qualquer cálculo sobre o tempo e dele independente, é no iluminador alcançar-se-recíproco de futuro, passado e presente que repousa o elemento próprio do espaço-de-tempo do tempo autêntico” (p.213).

Continua ele dizendo que só esse tempo é uma autêntica dimensão, pois ela repousa naquilo no qual o futuro traz o passado, o passado traz o futuro, e a relação mútua de ambos permite que possamos perceber a clareira oferecida do ‘mundo de antecipações em aberto’ do presente vivo.

Mas ainda não está solucionado o ‘enigma’. Falta a origem desse tempo. O tal ponto de origem constatado anteriormente como ‘mundo interior’. Esses três modos de alcançar o ‘presentar’, que para o autor é um amálgama, muito bem descrito também por Bergson e que aqui vamos encontrar como um envisceramento, não pode originar e se atribuir como o tempo vivo e presente. Tal tridimensionalidade repousa sobre “uma espécie de quarta dimensão – não apenas uma espécie, mas uma dimensão efetivamente real” (p.213). Portanto o tempo é quadridimensional, chamado também de quarta dimensão. Mas segundo o autor e também Heidegger, essa é na verdade a primeira das demais dimensões existentes, pois é delas que tudo se determina e se origina, é por isso que denominamos ao primeiro como aquele que é originário. Tanto aproxima o futuro, passado e presente um do outro, como também os afasta, mas é na manutenção da ligação um ao outro que acontece a unidade indivisível do ‘mundo interior’, do tempo vivo e único. Tal modo de proceder permite que possamos alcançar o passado, o futuro e o presente ‘lá naquele lugar’ onde ele se origina. Este tempo quadridimensional só existe quando do surgimento e da existência da dimensão humana. É a ‘emergência humana’ que cria o tempo.

Só ‘ferramentas’ originárias dessa dimensão é que nos permitem sentir tais sensações. Não é sem dúvida, afirma o autor, que só construindo esse ‘caminho’ é que nos será possível acessar tal dimensão. A ‘compreensão hermenêutica’ é aquela que “ouve” com muita leveza, o que é próprio dos processos dessa dimensão originária. Nossa tarefa, segundo o autor, é fazer com que a filosofia questione tais processos que estão além das dimensões quadridimensionais, a partir da própria dimensão original, porque é dela que brotam tais possibilidades. Perguntar sobre algo é permanecer num ponto acima de tal coisa e isto quer dizer ficar fora dela, por isso a proposta do autor é penetrar na tal coisa, demorar-se nela, submeter nosso comportamento às suas leis. Isso é, viver ‘a coisa’. O exemplo dado por ele é a própria filosofia. Quando perguntamos o que ela é, ficamos fora dela, mas quando ‘filosofamos’ entramos na filosofia, penetramos nela, nos submetemos às suas leis.

#### **4 – Indicações de dimensões além do tempo e espaço quadridimensional**

Elias (1998) nos permitirá compreender melhor as ‘vivências’ e ‘experiências’ humanas, porque nos indica a existência de uma nova dimensão do tempo, além daquelas conhecidas até hoje como dimensões tri e quadridimensionais. Sua pergunta inicial é: “como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos?” Já de saída coloca as coisas nos seus devidos lugares. Os sentidos pertencem à tridimensionalidade. Já o tempo não. Tanto que os sentidos não conseguem ver o tempo. A ‘hora’, em forma de tempo que corre, é algo invisível. Os relógios e calendários só medem a ‘duração’ desse tempo. Os sentidos pertencem ao corpo físico. Não são ‘ferramentas’ que acessam a outras dimensões, embora forneçam informações para tal, passando por canais competentes, chegam até o nosso ‘mundo interior’ e devolvem, por outros canais, as informações/respostas, que chegam até o ‘mundo exterior’. Tudo isso acontece numa outra rede de informações, rede essa com conexões diferentes do tempo cósmico e exterior.

Portanto, o esforço do autor vai na direção de afirmar que

“...nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo” (p.10).

Então se tal ‘longo processo de aprendizagem’ não teve um começo com a história da humanidade, podemos destacar, diante do que vimos até agora, duas possibilidades: 1) a de que se isso é fato, então é na ‘emergência humana’ que recebemos do *topos noétos* (dimensões superiores do mundo das idéias - Idéia Suprema Primordial), o tal conteúdo ‘primordial’, ‘original’ para (re)iniciar ‘aqui’ na terceira dimensão, aquilo que veio de ‘outro lugar’, mas para que recebêssemos tal ‘conteúdo’ seria necessário recebermos ‘junto’ o *cosmos noétos* (dimensões superiores da natureza - *physis*), ou seja, o tempo-espaço adequado para tal (re)início, no qual tal ‘conteúdo’ pudesse se manifestar e assim fazer ‘emergir, nesse outro lugar, o humano’; 2) já a outra possibilidade, de acordo com Elias, é a proposta a partir da qual, independente da emergência humana e sua história, nosso processo de aprendizagem já vinha sendo construído e acumulado de gerações por gerações, sem no entanto ter um ponto de início definido. Não há como dizer, por exemplo, que foi ‘a partir daqui’, no entanto, a indicação dada em sua obra sugere-a junto ao **surgimento da quinta dimensão simbólica do universo**.

Também diminuimos distâncias na rede de comunicação globalizada. A computação abriu um campo de facilidades que ainda agora não estamos conseguindo perceber suas conseqüências. No entanto, para nosso autor, tal cisão entre tempo ‘físico’ e tempo ‘social’ é a mesma que divide o mundo em ‘sujeito’ e ‘objeto’. Por isso que para Elias “não são ‘homem e a natureza’, no sentido de dois dados separados que constituem a representação cardinal exigida para compreendermos o tempo, mas sim ‘os homens no âmago da natureza’” (1998, p.12).

Essa familiaridade aqui destacada, é a mesma da criança, que quando vai crescendo, se familiariza “com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo”. Essa autodisciplina exige que a criança aprenda a se portar de tal forma e de acordo com o contexto em que está inserida, bem como modela sua sensibilidade em função de um ‘tipo de tempo’ que posteriormente, quando adulto, lhe será exigido o desempenho desse ‘papel’. Essa é a coerção do mundo exterior, de fora para dentro, a partir das instituições sociais construídas no tempo. Formam um sistema (dentre tantos, como o esporte, por exemplo), para nos exigir uma autodisciplina por toda nossa existência. Essa é a contribuição do mundo exterior para que possamos cristalizar os ‘habitus sociais’, como maneira de garantir o processo civilizador e sua correspondente estrutura de personalidade social.

Dessa forma, em todos os níveis de organização, de interação ou de configuração, tais símbolos numéricos orientam o fluxo contínuo da consciência, como um *continuum* incessante do devir. Tais níveis de memória, segundo nosso autor, podem ser físico, biológico, social ou individual. Com um exercício de aproximação, podemos perceber que além dos quatro níveis de uma rede de comunicação, de arranjo e encenação, surge uma nova dimensão humana. É um mundo de ‘cinco dimensões’.

Para que o indivíduo se sinta inserido nesse mais novo degrau de síntese da consciência, seria necessário, junto do acesso ao tempo quadridimensional, que o indivíduo

desse conta de que é da quinta dimensão, da qual se originam as determinações que organizam esse mundo, e que nesse exato instante presenciamos, não é simultâneo. Portanto

“...O tempo, que só era apreendido, no patamar anterior, como uma dimensão do universo físico, passa a ser apreendido, a partir do momento em que a sociedade se integra como sujeito do saber no campo da observação, como símbolo de origem humana e, ainda por cima, sumamente adequado a seu objetivo. O caráter de dimensão universal assumido pelo tempo é apenas uma figuração simbólica do ato de que tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos. O tempo traduz os esforços envidados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc” (p.31-2).

Para que a sociedade possa se integrar como sujeito do saber no campo da observação, é preciso que haja, em primeiro lugar uma reciprocidade a nível de personalidade, ou seja, uma personalidade individual, como aquela construída pela criança, ao longo de seu desenvolvimento infantil e uma personalidade social que é aquela que vem sendo construída pela humanidade ao longo de sua própria história (e mesmo antes dela? Conforme diz nosso autor em questão). Tais acontecimentos e tais observações das simbologias se interpenetram mas não se confundem nem se misturam. Cada uma continua pertencendo à sua dimensão embora se manifestem ‘juntas’. Nosso campo observacional assim as percebe.

O fluxo incessante de acontecimentos é uma figuração simbólica (um mundo de representações) da quinta dimensão do universo. Essa representação só existe porque esse novo tipo de tempo permite um movimento de passagem entre o que é corpo e o que é mente, tornando-os corpóreos, ou um estado de corporeidade. Esse ‘balançar ao sabor do vento’ é o resultado de nosso esforço para que possamos nos manter dentro de tal fluxo de acontecimentos. Fluxo esse que nos indica as posições que assumimos, ou outros papéis sociais que são exigidos por essas novas ‘posições’. As mudanças de configurações sociais, de interações grupais e relacionamentos individuais, tudo isso é medido pela quinta dimensão do tempo-espaço. Ficar muito tempo num lugar ou ter que sair dali rapidamente é determinado por tal fluxo incessante de acontecimentos. Também mudanças nas regras e normas de comportamento, na conduta, enfim, na corporeidade, são tão bem descritas por Elias & Dunning (1992), na gênese do esporte moderno e sobre a evolução do controle da violência no interior das manifestações esportivas, mudando assim, não só as condutas como também as normas e regras.

## **5 – Indicações e possibilidades da cultura corporal/movimento-corporeidade como questões norteadoras do estudo do ‘se-movimentar’**

A Educação Física alternativa, propositada a partir de meados de 80 e início dos anos 90 (Hildebrandt-Stramann, 1986; Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991; e Kunz, 2002a,1994 e 1991), nos apresentam um início, por um lado, de ‘abertura’ e ‘emancipação’, e por outro, de possibilidades de ‘ampliação’ da ‘compreensão’ sobre o fenômeno ‘esporte’ e ‘movimento humano/corporeidade’

Tanto a ‘concepção de aulas abertas às experiências’ como a ‘concepção crítico-emancipatória’ apresentam o conceito do ‘se-movimentar’, como um diálogo com o mundo, construído a partir das configurações sociais e significados individuais. Essa nova visão antropológica do ‘movimento humano’ torna-se possível diante da concepção de que o movimento só é possível porque são indivíduos que ‘se movimentam’ em algum lugar e por alguma influência. Ao ‘se movimentar’ o homem, não só se relaciona com algo fora dele, exterior a ele próprio, mas também ao seu interior, ‘a si mesmo’. Para Gordjin (apud

TAMBOER, 1979), é nesse diálogo com o mundo que se dá a expansão e um aprofundamento desse próprio mundo.

A experiência inicialmente, e a vivência posteriormente, como categorias centrais da teoria da didática das ‘aulas abertas’, segundo Hildebrandt-Stramann (2001a), envolvem nossa vida, nossa existência. Tanto os filósofos como os pedagogos vêem-se, portanto, envolvidos com essa questão. Tanto a experiência é um meio para se adquirir conhecimento, como também é algo que podemos acumular, e que passa a fazer parte de nossa vida, da nossa história. “Experiência como um momento ativo, mas também como um momento passivo, como resultado objetivo, mas como um significado subjetivo” (p.80). Podemos perceber que tais colocações envolvem não só ‘vivências subjetivas’ como ‘conhecimento objetivo’, pois as experiências dependem não só das condições materiais e sociais, mas também dessas configurações sociais e materiais.

Quando Kunz (2002b) aborda a questão do ‘conhecimento de si’ no espaço educacional, inicia o texto com um pensamento: “... para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si próprio” (p. 15).

Reproduzimos só a parte final do pensamento para destacar a importância do conhecimento do mundo interior e as ofertas do mundo exterior e dos outros. Saber discernir entre o exterior e o interior, entre os outros e a si próprio. Tais iniciativas, segundo o autor, serviriam para a ‘formação de valores humanos’, do ‘aprender a aprender’, de modo que esse seria o “encaminhamento mais concreto e específico de desenvolvimento de qualidades que transcendem uma formação instrumental e técnica – não que essa não seja necessária – que ainda não nos foi oferecida” (p.27).

Silva (2001) faz uma reflexão sobre os novos e possíveis fundamentos da corporeidade, a partir do entendimento do ‘cuidado de si’, com origem no conceito grego de higiene e de uma estética que acompanhe toda a evolução da existência humana, constituindo assim uma nova cultura e talvez uma nova ciência, estabelecendo uma nova relação com a natureza interna e externa. Tal proposta se origina, no sentido de que tanto a idéia de corpo como de movimento está baseada numa concepção centrada na dimensão anátomo-fisiológica, sendo assim, passiva, não-criativa, a-histórica e desprovida de subjetividade. No entanto, ressalta a autora que, tanto a raiz que separou corpo e mente, criou também o antagonismo entre educação e saúde, como se fossem processos separados, para partes isoladas do indivíduo. Sugere, portanto, para a comunidade científica da área da Educação Física, um trato dialético com estas dimensões para que não se corra o risco de novo reducionismo e aproximações com o idealismo.

Cardoso (2002a), recuperando a origem das concepções alternativas de ensino, destaca, por um lado, a influência da sociologia alemã, e por outro, da psicologia social norte-americana. Nesse conjunto de fundamentos teórico-filosóficos, o autor destacou algumas contribuições para a melhor compreensão do ‘se movimentar’, oriundos dessas concepções de ensino: 1) a ‘liberdade criativa’ de Hildebrandt-Stramann (2001a), que ocorre pela via corporal e não intelectual, pela via da experiência corporal e sensível. Portanto, a experiência vivida/corporal sensível é a categoria central da concepção das aulas abertas para a Educação Física escolar; 2) a natureza corporal-sensível, vinda do conhecimento chamado intuição, se manifesta em forma de um ‘saber’ anterior à própria ocorrência. Kunz (2000) nos apresenta então, por um lado, a intuição formal-sensível que fornece base para o intelecto, e por outro, a intuição supra-sensível, de registros na consciência de dados imediatos que podem ou não ser confirmados *a posteriori*. Esta é a corporeidade que nós vivemos e não a que nós pensamos,

pois é assim que nossas experiências no mundo da vida permitem a intervenção das aprendizagens; e 3) a ‘fenomenologia/hermenêutica do movimento’, que ocorre durante o ‘se-movimentar’, em forma de uma ‘incorporação’, Bracht (1999) vai chamar de ‘movimentopensamento’. Sua proposição caminha no sentido de complementar a epistemologia do movimento, pois esta se encontra excessivamente comprometida com uma postura racionalista/cognitivista e que não abre espaço para o conceito de verdade. Portanto o desafio é: “nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimentopensamento’ (p.54).

Diante dessas possibilidades, comprova-se, por um lado, que “o mundo da Educação Física, esporte e lazer está em aberto”. Por outro lado, precisamos uma nova compreensão de corporeidade, levando em conta a multidimensionalidade do espaço e do tempo, para contribuir no processo do “educar” para uma “outra natureza”, que sempre esteve aí do nosso lado, mas que ainda não tínhamos “nos dirigido a ela” com a devida atenção que merece.

### Referências

- ASSMANN, H. (2001). **Reencantar a educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- BERGSON, H. L. (1989). **Cartas, conferências e outros escritos**. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).
- BRACHT, V. (1999). Educação Física & ciência; cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí.
- BRAIDA, C.R. (2000). Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. & Rocha, R. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM. pgs. 23-38.
- CARDOSO, C. L. (2002a). A Psicologia Social de G. H. Mead e as propostas alternativas na Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximação e busca de fundamentos sócio-psicológicos. Florianópolis, 148 f. **Monografia** (Depto. Educação Física) – CDS, UFSC
- ELIAS, N. (1998). **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ELIAS, N. & DUNNING, E. (1992). **Em busca da excitação**. Lisboa: Difel.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFSM/UFPE (1991). (Cardoso, C.L.-Org.). **Visão didática da Educação Física; análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, S. Fund., v.11.
- HAMM, C. (2000). A hermenêutica da consciência estética – anotações sobre a teoria de Gadamer. In: Reis, R.R. & Rocha, R.P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM. pgs. 39-54.
- HEIDEGGER, M. (2002). **Heráclito, a origem do pensamento ocidental – Lógica; a doutrina heraclítica do lógos**. 3.ed. Trad. Márcia Sá C. Schuback. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- \_\_\_\_\_. (1989). **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).
- HILDEBRANDT-STRAMAN, R. (2001a). **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí. Coleção Educação Física.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Escola primária em movimento e movimento na escola primária. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.12, n.2, p.119-28, II Sem. 2001.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. (1986). **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico. Coleção Educação Física, Série Fundamentos, v.10.
- KUNZ, E. (2002a). (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, Coleção Educação Física, v.2.
- \_\_\_\_\_. (2002b). Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física. In: Kunz, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí. Coleção Educação Física, v.2.
- \_\_\_\_\_. (2000). Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 1-8, 2000/1. Especial – Temas Polêmicos.
- \_\_\_\_\_. (1998). (Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí. Coleção Educação Física, v.1.
- \_\_\_\_\_. (1994). **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Unijuí. Col. Ed. Física.
- \_\_\_\_\_. (1991). **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí.
- LAÏDI, Z. (2001). **A chegada do homem-presente; ou da nova condição do tempo**. Lisboa: Flammarion. Instituto Piaget–Col. Epistemologia/sociedade, v. 175.
- PLATÃO. (2002). **Apologia de Sócrates – Banquete**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret.

- SILVA, A. M. (2001). Os saberes da carne; da cientificidade em Educação Física e das possibilidades de uma problematização epistemológica da corporeidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu/MG, **Anais...** Caxambu: - CBCE.
- STEIN, E. (2000). Interpretacionismo; a tradição hermenêutica diante de duas novas propostas. In: Reis, R.R. & Rocha, R.P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSC. p.55-67.
- STRATHERN, P. (1998). **Schopenhauer em 90 minutos**. Trad. Maria H. Geordane. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Coleção Filósofos em 90 minutos.
- TAMBOER, J. (1979). 'Se-Movimentar': um diálogo entre o homem e o mundo. **Revista Pedagogia do Esporte**. Hamburgo, v. 3, n. 2, p.14-29, março 1979. (Tradução organizada pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, durante o curso de mestrado em Educação Física na UFSM, no período 85-88).
- THIELE, L. P. (1998). **Martin Heidegger e a política pós-moderna**; meditações sobre o tempo. Lisboa: Flamarion. Inst. Piaget–Col.Pensamento/Filosofia, v. 33.
- TREVISAN, R. M. (1995). **Bergson e a educação**. Piracicaba: Unimep.

[cardoso@cds.ufsc.br](mailto:cardoso@cds.ufsc.br)

Cx. Postal 5105  
CEP 88.040-970  
Fpolis/SC

GTT – EPISTEMOLOGIA

TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO: datashow

## ENVELHECIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA: PERSPECTIVAS ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS REVISTAS BRASILEIRAS DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Isabelle Brusamolín – Graduada em Educação Física, UFPR.  
Rosecler Vendruscolo – Mestre em Educação Física, UFPR/ Centro de Estudos em Esporte, Lazer e Sociedade (CEPELS).

### RESUMO

*Voltando-se para o aumento da população idosa e a sua crescente participação na sociedade, pretende-se analisar as publicações relativas ao envelhecimento, a velhice e as atividades corporais, a partir das revistas e dos anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, de 1978 a 2003. O estudo possui caráter documental, e objetiva refletir sobre o que vem sendo produzido nesta área. A análise foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, tomando por base uma matriz referencial (Farias Jr., 1991). Verificou-se um maior número de trabalhos voltados para a tendência pedagógica, seguida dos demais enfoques.*

### ABSTRACT

*Facing about the increasing of the elderly population and their crescent participation in society, it intend to analyse the publications relating to the aging, the old age and the body activities, from the magazines and the documents of the Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, from 1978 untill 2003. The study has a documental character, and objectify about what have been produced in this area. The analysis was made through the analysis of content, taking as support a referencial matrix (Farias Jr., 1991). It was verified a larger number of works about the pedagogic tendency, than the other focuses.*

### RESUMEN

*Volvendose para el acréscimo de la población senil y su creciente participación en la sociedad, pretende-se analizar las publicaciones relativas al envejecimiento, la vejez y las actividades corporales, a contar de las revistas y los anais del Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, de 1978 a 2003. El estudio tiene cuño documental, y objetiva reflejar sobre las producciones neste campo de acción. La análisis realizou-se através de la técnica de análisis de contenido, tomando por apoyo una matriz referencial (Farias Jr. 1991). Fue verificado un mayor número de trabajos volvidos para la tendencia pedagógica, seguido de los demás realces.*

### 1.0 INTRODUÇÃO

Estimativas prevêm que o Brasil será considerado um país de “velhos”, visto que a população idosa será predominante sobre os jovens. Nos países desenvolvidos este predomínio já se tornou realidade, caracterizado pelo aumento da expectativa de vida e redução na taxa de mortalidade e fecundidade. (MAZO, 2001). A partir de argumentos de Lovisolo (1994, p. 32) “Entendemos que o aumento da população e da longevidade indica o progresso da saúde das populações, possibilitado por inovações tecnológicas que fazem



mais leves e menos desgastantes os diversos tipos de trabalhos e mais saudáveis as condições de vida,..."

Em relação aos especialistas da área de Educação Física, observa-se uma preocupação em ampliar os estudos sobre a velhice e a atividades corporais. As produções (estudos e pesquisas) acadêmicas, tradicionalmente voltadas para as crianças e jovens, passam a ser pensadas, em maior número, para pessoas de idade avançada. Dessa forma, a problemática deste estudo é: o que tem sido produzido, quais concepções e visões sobre a temática da educação física e envelhecimento, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte no período de 1978 a 2003? O estudo de caráter bibliográfico é baseado na produção teórica do CBCE, divulgada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e nos exemplares da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

A presente investigação tem por objetivo a análise da produção acadêmica, quanto a perspectivas e desafios sobre o processo de envelhecimento, entendendo perspectivas como sendo a relação da construção deste conhecimento, para então remeter a prática e/ou intervenção, como desafios.

## 2.0 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 O IDOSO NO BRASIL

As razões para este aumento da expectativa de vida são inúmeras, uma delas, é o avanço tecnológico (vacinas, antibióticos, remédios, etc.), devido as transformações ocorridas a partir da Revolução Industrial, acelerando a modernização tecnológica e científica, a urbanização, as medidas sanitárias, além do avanço da medicina, reduziu-se progressivamente a taxa de mortalidade no mundo. Este processo deu-se principalmente através dos controles das doenças, ocasionando a redução da morbidade e obtendo-se, conseqüentemente, melhora na qualidade de vida e aumento da expectativa de vida. Como efeito geral deste processo o número de pessoas idosas que atinge a Terceira Idade tende a aumentar progressivamente, sendo considerado um fenômeno mundial. Além de todas estas razões, as famílias estão cada vez menores, tornando menor o número de jovens, o país passou, entre os anos de 1940 a 1991, por inúmeras transformações, uma delas, foi esta mudança de um regime demográfico de alta fecundidade e mortalidade, para um regime de grande redução de fecundidade (Berquó, 1999). O envelhecimento passa a ser um novo desafio social, pois novas propostas para proporcionar direitos e condições de vida com qualidade para a esta crescente população, devem ser repensados. Segundo Berquó (1999, p.17) "O crescimento da população idosa torna-se cada vez mais relevante porque já supera o crescimento da população total."

A população idosa, em específico, no Brasil possui características peculiares quando considerada a partir de alguns aspectos. Quando caracterizada por sexo, demonstra o que há muito tem sido superior no país, que é o número de mulheres em relação aos homens, esta proporção também mantém-se com relação as pessoas acima de 65 anos, o número total de mulheres idosas é relativamente superior ao correspondente aos homens idosos. Este fato é decorrente de uma situação de mortalidade diferencial por sexo que prevalece há muito na população brasileira (BERQUÓ, 1999). De acordo com Oliveira (1999), as mulheres vivem mais não só em função de fatores biológicos e genéticos, mas porque são menos propensas a riscos de acidentes em geral, consomem menos tabaco e álcool, possuem uma maior consciência dos seus sintomas e doenças, além de procurar mais os serviços de saúde. Quanto à segregação desta população em rural e urbana, a partir dos anos 70, o intenso crescimento urbano experimentado pelo país, contribui para elevar,

além da população total, o número de idosos residindo nas cidades, correspondendo a um contingente superior a 90%, segundo Perin (2003).

A estrutura domiciliar e familiar na qual o idoso esta inserido também é de extrema importância para um total conhecimento desta população, a maioria dos homens vivem acompanhados, seja de familiares, mulher, filhos ou amigos, revelando um maior grau de dependência; já que as mulheres, vivem em companhia do marido ou sozinhas, preservando sua dependência e espaço (BERQUÓ, 1999). Estes dados analisados quanto a estrutura domiciliar não permite estimar o volume de idosos que vivem em asilos ou casas de repouso, lembrando que este fato esta cada vez mais comum. Asilo é um termo carregado de estereótipos negativos. Lar dos velhinhos, jardim ou casa de repouso são expressões encontradas para substituir a rotulação discriminatória presente na palavra “asilo”, segundo Debert (1997). Estimativas governamentais demonstram que o número de pessoas que vivem nessas instituições é estimado em 19 milhões. (BARDINI, 2003) Este número deve ser ainda maior, pois a maioria das instituições funciona clandestinamente ou sem cadastro algum.

Observa-se também que o poder aquisitivo, a principal fonte de rendimento, em geral, é a aposentadoria e pensões, alguns ainda estão inseridos no mercado de trabalho, mas de forma informal, sem benefícios. Busani (2003) completa que a aposentadoria é um momento crítico, pois a sociedade valoriza apenas o indivíduo por sua capacidade de produzir. Isso faz com que os idosos sintam-se marginalizados, pois pensam que nada tem a contribuir para a sociedade. Quanto à escolaridade, mesmo considerando que o analfabetismo vem declinando no país, a média da população em geral que não sabe ler e escrever ainda é alta. Partindo de estudos de Berquó (1999, p.30) “Para a população idosa, a situação é ainda mais grave, pois 40% dos homens e 48% das mulheres declararam-se analfabetos no último censo”.

A partir deste contexto, desta caracterização das pessoas idosas no Brasil, deste grande número, que tende a crescer; uma maior atenção começa a ser voltada a este público, pois mudanças significativas devem ocorrer reordenando assim planejamentos e políticas públicas, antes, voltadas para crianças e jovens. Segundo Debert (2002, p.63) “Elaborar estudos rigorosos sobre os efeitos das formas de atividades físicas no envelhecimento e levar em conta diversidade de experiências vividas pelo idoso é a condição para que políticas públicas mais justas possam ser propostas”. A transformação da velhice em um problema social põe em jogo múltiplas dimensões que vão desde propostas para a saúde e bem-estar que deveriam acompanhar os avanços da idade, como até empreendimentos voltados para os custos financeiros que o envelhecimento trará para a contabilidade nacional.

## 2.2 CONCEPÇÕES: ENVELHECIMENTO E VELHICE

É ainda, muito comum, em conversas formais, pessoas falarem dos velhos como se nunca fossem, elas próprias, viver a velhice. Concepções diferenciadas e divergentes são encontradas em relação a conceituações de velhice e envelhecimento, nos mais diversos aspectos. Quanto ao aspecto científico, a velhice, a partir de estudos na metade do século XX, foi vista apenas como um desgaste fisiológico, uma diminuição no rendimento da “máquina” fisiológica. E o envelhecimento, neste mesmo aspecto, não estaria relacionado apenas ao processo biológico ou genético, sendo significativa à participação dos fatores ambientais na especificação de seus processos e características. Oyama e Oliveira (1997, p.39), complementam o entendimento de velhice como sendo:

Um fenômeno contínuo que acontece durante toda a vida do ser humano, e que se caracteriza por uma série de mudanças de ordem biológica, psicológica e social. Esses processos ocorrem continuamente, e mesmo sendo uma fase da vida, as pessoas geralmente tem receio de conviver com ela, por diversos fatores como a desvalorização, dificuldades físicas e financeiras, preconceitos, entre outros. Geralmente classifica-se uma pessoa como velha ou não, pela sua aparência física, se tem muitas rugas, pela postura, cabelos brancos, falta de firmeza das mãos e das pernas e forma de realizar tarefas.

E envelhecimento como sendo “... um processo de acumular experiências e enriquecer nossa vida através de conhecimento e habilidades físicas.” (WAGORN, THEBERGE, ORBON, 1991, p.15). Aspectos culturais, construções culturais, fazem nos pensar na diferença entre envelhecimento e velhice, pois cada indivíduo valoriza aspectos diferentes, valores admitidos na sociedade são percebidos e interpretados de maneiras divergentes. A velhice é percebida de forma diferente nos diversos tipos de cultura e nas diferentes épocas da história, sendo muitas diferenças aqui apresentadas socialmente construídas ao longo do tempo.

### 2.3 A ATIVIDADE FÍSICA E PERSPECTIVAS

Nos últimos anos, houve um crescente interesse de pessoas idosas a prática de atividade física, com isso, desenvolveram-se estudos e pesquisas possibilitando um conhecimento mais profundo em relação aos diferentes aspectos da vida e personalidade do idoso. Inúmeros estudos afirmam, concordando entre si, que a atividade física bem orientada, seja ela competitiva, recreativa ou de lazer, representa um importante meio para retardar-se os processos de envelhecimento e, principalmente, melhorar as condições físicas e psicológicas, aumentando assim a qualidade de vida do indivíduo.

Mas o que entender por qualidade de vida? Vivemos em um mundo intensamente ativo, cheio de novas idéias e onde esta se disseminando, em um número cada vez maior, o termo “qualidade de vida”, não só entre as pessoas de maior idade, mas na população em geral. Muitas propostas são apresentadas, e visando à busca da qualidade de vida, parte-se do princípio que, no dia-a-dia, tem-se uma vida “desqualificada”, e com um “passe de mágica” estaríamos desfrutando de uma vida qualificada. A Organização Mundial da Saúde conceitua qualidade de vida como a percepção do indivíduo quanto a sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive, levando em conta suas metas, expectativas, padrões e preocupações. Mas esta busca da qualidade de vida, parece idealista, afirmando que alguns meios ou modos de vida podem modificar por completo o ser. A qualidade de vida na velhice tem relação direta com a existência de condições ambientais que permitam aos idosos desempenhar comportamentos biológicos, sociais e psicológicos adaptativos. Essa idéia de qualidade de vida parece um acontecimento novo, mas com o objetivo de prolongar a vida, várias vinculações entre saúde, higiene e educação foram estabelecidas por Comênio<sup>1</sup> apud. Moreira (2001, p.12), o autor enaltece que “... prolongar a vida está relacionado ao sentido de uso ou utilização que fazemos da vida, quando mostra que, se soubermos fazer bom uso da vida, ela será longa ou suficiente; da mesma forma, se a gastarmos de forma perdulária, ela será curta ou insuficiente”.

Sendo esta temática: envelhecimento, qualidade vida e atividade física considerada “nova” em nosso país, muitos destes estudos são feitos, ainda, a partir de pesquisas e dados internacionais, o que não seria necessário já que o número de pesquisadores e estudiosos nesta área da Educação Física esta em expansão no Brasil, e a temática aqui apresentada

---

<sup>1</sup> “Prolongar a vida: Didática e fisiologia”, in LOVISOLO, H. (Org.), **Atividade Física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

também. Tornando-se para isso necessário novos e recentes estudos, pesquisas e programas que relacionem o envelhecimento e a atividade física.

Para definirmos o real objetivo a ser estudado, torna-se necessário compreender o que se entende por perspectivas e desafios com relação a produção e construção do conhecimento nesta área. Por uma definição breve, perspectiva dentre os vários conceitos aceitáveis é uma probabilidade, uma esperança, o ato de esperar ou ter como provável; para melhor compreensão será usado o conceito de esperança, pois é o que temos de ter com relação a estes novos estudos. E desafios como sendo, categoricamente uma provocação, despique, um ato de não recuar, ou seja, a dificuldade encontrada quando voltado todos estes aspectos para a realidade, a prática junto aos idosos. Em resumo, entendo perspectivas como sendo a relação da construção deste conhecimento, para então remeter a prática e/ou intervenção, como desafios.

As pesquisas, trabalhos, artigos e resumos analisados possuem tendências manifestadas neste período de 1978 à 2003, entendendo o significado de tendência, a partir de Faria Júnior (1991, p.134) como “uma linha prevalente de enfoque de pesquisa, estatisticamente detectável.” Considerando esta tendência provisória, pois ainda é recente e estudos voltados a esta temática tendem a aumentar, devido a importância e crescimento desta população de cabelos brancos.

### 3.0 METODOLOGIA

O estudo de caráter documental utiliza-se para a realização da pesquisa do método dedutivo e a forma qualitativa, visando identificar, refletir e discutir o conteúdo explorado, possuindo, portanto, um caráter interpretativo da realidade.

Delimitou-se ao estudo a análise específica de resumos e artigos publicados desde o ano de 1978 a 2003 nas revistas e anais do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, incluindo os anais do CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. A delimitação e escolha desta publicação para estudo deram-se a partir de argumentos sustentados de que este é o maior periódico em expressão nacional na área da Educação Física, sendo o único com conceito A, a nível nacional e B+ a nível internacional, qualificados pelo programa *Qualis*. Privilegiando como fonte de estudo as revistas de natureza acadêmica, porque nelas é que esta concentrada o maior peso teórico da produção científica. Sendo, portanto o veículo de circulação mais ágil entre pesquisadores, dirigentes e estudiosos dos mais diferentes aspectos relacionados a Educação Física.

A análise dos dados selecionados a partir das revistas e anais será feita através da técnica de análise de conteúdo, para a localização das obras operei com algumas palavras-chaves como terceira idade, envelhecimento, idade avançada, velhice, idosos e velhos, que proporcionaram mapear as principais obras das quais desenvolvi meu trabalho. Foram localizadas trinta e nove pesquisas voltadas a esta temática, sendo que apenas dezenove em sua forma completa de artigo, as demais no formato de resumo.

Os trabalhos encontrados foram subdivididos em categorias de análise, construídas em regras, empiricamente, apoiadas no referencial teórico sustentado. Esta análise de categorias procura contextualizar as informações encontradas, estabelecendo vínculos entre elas e registrando constatações de pesquisa. O instrumento utilizado para a divisão dos trabalhos na forma de categorias de análise, possibilitou o agrupamento das pesquisas em razão dos conteúdos específicos abordados e do principal enfoque dado a pesquisa, foi denominado ‘Sistematização para análise dos enfoques de pesquisa em Educação Física’ [*Systematization for research approaches in physical education-SRAPE*], conforme apresenta Faria Junior (1991).

**Quadro 1 – Sistematização para os Enfoques das Pesquisas em Educação Física**

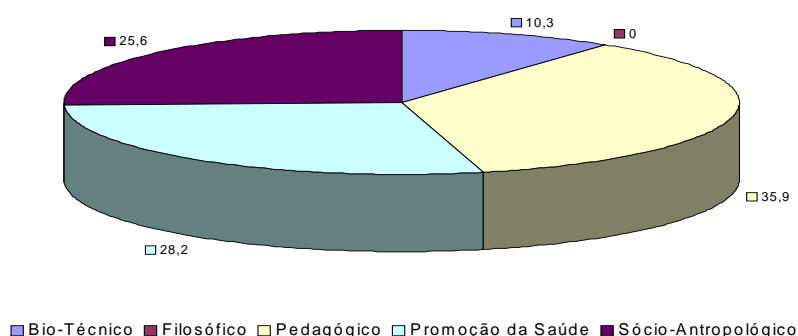
ENFOQUE	ÊNFASE
1. Filosófico	
2. Sócio-Antropológico	2.1 Associativa 2.2 Semântica 2.3 História
3. Biológico	3.1 Antropometria 3.2 Biometria 3.3 Fisiologia
4. Promoção da Saúde	
5. Técnico	5.1 Administração 5.2 Biomecânica 5.3 Computação 5.4 Treinamento Desportivo 5.5 Traumatologia
6. Pedagógico	6.1 Currículos e Programas 6.2 Aprendizagem 6.3 Ensino

#### 4.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As categorias prescritas constituem agrupamentos possíveis de temas, porém alguns artigos, dependendo da ótica analisada, podem constituir-se de dúvidas para uma categoria específica a ser classificada, pois pela variedade de assunto que abordam, podem também ser incluídas em mais de uma categoria. Assim, pela dificuldade de classificar alguns trabalhos, duas categorias serão unidas, os enfoques Biológicos e Técnicos, serão segregados, facilitando assim um melhor entendimento da análise; mesmo porquê o número de trabalhos voltados a estes enfoques não é expressivo, chamado, portanto de Bio-Técnico. Este enfoque é citado apenas, a partir do ano de 1993, devido, sobretudo ao custo deste tipo de pesquisa, pois utiliza maior número de laboratórios e equipamentos segundo conclusões de Faria Junior (2002), não podendo deixar de citar que o grau do processo científico é, evidentemente, afetado pelos recursos humanos e materiais disponíveis.

Estudos referentes à temática envelhecimento, velhice e atividade física, iniciam-se na década de 80, mais especificamente no ano de 1985, observando portanto uma temática nova e recente no campo na Educação Física.

Fig. 01 - Tendências das Pesquisas (%)



Os resultados obtidos (Fig. 01), revelam a predominância do enfoque Pedagógico (35,9%), com 14 trabalhos, seguido do enfoque Promoção da Saúde (28,2%), com 11 trabalhos e do enfoque Sócio-Antropológico (25,6%), com 10 trabalhos. O enfoque Bio-Técnico (10,3%) aparece em quarto lugar com 04 trabalhos, e sob o enfoque Filosófico não foi categorizado nenhum trabalho, portanto (0%). Todos os trabalhos, artigos, resumos e pesquisas foram categorizados em um dos enfoques, totalizando, portanto 100%. O maior número de trabalhos, é classificado sob o enfoque Pedagógico, o mais estudado, se deu devido à alta concentração de trabalhos voltados para a formação de recursos humanos no trabalho e prática de atividades físicas, recreativas, corporais, culturais e esportivas com idosos.

O enfoque Promoção de Saúde foi o segundo mais abordado, em toda publicação de 1978 a 2003 do CBCE, envolvendo, em sua maioria, trabalhos que buscam demonstrar o importante papel da atividade física na Terceira Idade, sua maior expressão foi no ano de 1993. Um fato a se explicar é que no período de 1990 a 2003, a sociedade brasileira concentrou suas preocupações nas questões de desemprego, segurança, fome e pobreza, como mostram indicadores sócio-econômicos da época (FARIA JUNIOR, 2002). Assim, estimulado pela mídia, o interesse pelos aspectos científicos da Educação Física, no campo do envelhecimento, ficou restrito a parcela da burguesia, preocupada apenas com as contribuições das atividades físicas na prevenção e tratamento de doenças e nas contribuições que ela teria no campo do rejuvenescimento e do aumento da longevidade.

A surpresa do enfoque Sócio-Antropológico como terceiro colocado no número de enfoques, deu-se devido ao fato de que em outros estudos envolvendo esta mesma preocupação na produção do conhecimento, também voltada para demonstrar tendências de pesquisas, este enfoque não demonstrou tanta relevância. No ano de 2003, é que este enfoque foi mais abordado, com um número expressivo de trabalhos. A influência do pensamento progressista na educação brasileira cresceu juntamente com o número de pesquisadores interessados nas questões que envolvem a prática de atividades físicas no contexto brasileiro.

São recentes os trabalhos enfocados na tendência Bio-Técnica, o primeiro no ano de 1993 e os demais apenas em 2002, portanto o número de trabalhos encontrados não é expressivo, sendo a quarta tendência com um número pequeno de publicações. Nenhum trabalho foi contemplado pelo enfoque Filosófico, essa porcentagem de 0%, também foi encontrada segundo Faria Junior (2002) em outros estudos brasileiros e estrangeiros que relacionem a temática de envelhecimento e Educação Física, o motivo não se sabe explicar.

As perspectivas quanto ao contexto do envelhecimento são muitas, estudos relacionados a pessoas idosas têm ainda, muito a crescer e contribuir para que cada vez mais este público sinta-se realmente parte da sociedade. O enfoque Pedagógico, o mais citado, é de extrema importância, mas tem muito ainda a contribuir e melhorar, pois cada vez mais tende a surgir novos programas, metodologias e experiências voltadas a Terceira Idade. O enfoque Sócio-Antropológico deve investigar cada vez mais os idosos brasileiros, para fazer com que aumente a necessidade de pesquisas voltadas a Promoção de Saúde e Bio-Técnico, na realidade necessidades estão aí, mas recursos e materiais deixam de existir. As pesquisas não são importantes apenas para profissionais da área de saúde, mas para elaboração de políticas públicas governamentais, e para informação da população em geral, que se não se encontra na Terceira Idade, pretende, muitas vezes, chegar. Os desafios por si só, também são muitos, mas se vencermos as barreiras do preconceito e da discriminação em relação à pessoa idosa na sociedade, em especial no âmbito da Educação Física brasileira, isso só contribuirá para que mais e, cada vez melhores estudos sejam realizados.

## 5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência da velhice como fenômeno social é muito recente e, principalmente, porque está se dando num quadro de desigualdade social e de carências, no qual os idosos não chegam a constituir demandas capazes de mobilizar a sociedade em favor do atendimento de suas necessidades. Se, por um lado, a longevidade dos indivíduos decorre do sucesso de conquistas no campo social e da saúde, o envelhecimento, como um processo contínuo, representa novas demandas por serviços, benefícios e atenções que se constituem em desafios para governantes e sociedade do presente e futuro.

Os estudos publicados pelo CBCE são de valores incontestáveis, pela qualidade da produção e temática abordada, tendências e enfoques abordados tendem a se modificar no decorrer do tempo. Sendo recente a temática do envelhecimento, a tendência pedagógica foi mais observada dentre os trabalhos analisados, mas se levarmos em conta o número de trabalhos, a diferença entre ambas tendências é mínima. À medida que esta população vem ocupando um espaço maior dentro da sociedade, a ciência também tende a ocupar mais seus estudos, e demais tendências tendem a crescer gradativamente.

Assim, a educação física para o idoso segundo Okuma (1998) deve levá-lo à descoberta de si mesmo, ao autoconhecimento, para que possa sempre atualizar suas potencialidades e reconhecer-se como singular. Serão necessários ainda, muitos estudos para a compreensão de fenômenos que ainda estão por vir, e a perspectiva é otimizada, pois garantir um envelhecimento saudável e digno é um desafio para os próximos anos.

## 6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDINI, B., BARDINI, C. Um olhar sob as margens obscuras da sociedade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: MG, 2003, 1 CD ROM.
- BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1990.
- BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: NERI, A. L., DEBERT, G.G. (Org.) **Velhice e Sociedade**. São Paulo: Papirus, 1999, p. 11-40.
- BODACHE, L. **Como envelhecer com saúde**. Curitiba: Champagnat, 1995.
- BUSANI, E. O despertar da maturidade. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, 17 de agosto de 2003, Viver Bem, p.4.
- BOSCOV, I. Para ficar de cabelos brancos. **Veja**. São Paulo, Ano 37, n.º 37, p. 106-108, set/2004.
- DEBERT, G. G. Asilos e práticas profissionais para uma velhice adequada. **Motus Corporis**: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 49-83, nov/1997.
- FARIA JUNIOR, A. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1991.
- FARIA JUNIOR, A. Educação Física e Envelhecimento: perspectivas e desafios. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5, 2002, Universidade de São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 1-11.
- FARINATTI, P.T. V. Atividade Física, envelhecimento e qualidade de vida. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5, 2002, Universidade de São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 79-86.
- FLORES, L.C.P. **Atividade Física na Terceira Idade**. 42 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Setor de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Rio de Janeiro, 1994.
- FURTADO, E. S. Terceira Idade: Enfoques Múltiplos. **Motus Corporis**: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 121-147, nov/1997.

KASTENBAUM, R. **Velhice – anos de plenitude**. São Paulo: Harpe e Row do Brasil, 1981.

LOVISOLO, H. Esporte e Movimento pela Saúde. **Motus Corporis**: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 24-35, mai/1994.

MATSUDO, V.K.R. O papel da atividade física para idosos nas políticas públicas. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5, 2002, Universidade de São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 67-71.

MAZO, G. Z. **Atividade Física e o Idoso**: Concepção Gerontológica. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORAGAS, R. M. **Gerontologia Social**: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 1997.

NERI, A. L., DEBERT, G.G. (Org.) **Velhice e Sociedade**. São Paulo: Papirus, 1999.

NERI, A. L. Qualidade de vida e envelhecimento. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5, 2002, Universidade de São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 72-78.

OKUMA, S. S. **O Idoso e a Atividade Física**: fundamentos e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1998.

OKUMA, S. S. Um modelo pedagógico de ensino da Educação Física para pessoas com mais de 60 anos. In: Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 5, 2002, Universidade de São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, Escola de Educação Física e Esportes, 2002, p. 29-34.

NERI, A. L., DEBERT, G.G. (Org.) **Velhice e Sociedade**. São Paulo: Papirus, 1999, p. 69-86.

OYAMA, E.R.; OLIVEIRA, J.G.M. Educação Física e o idoso: Implicação de Gênero. **Revista Associação Paulista de Educação Física**, v. 12, n.2, 1997.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. (Ano 1, n.1) set. 1979; (Ano 25, n.1), 2003 - Campinas: CBCE, 2003 1 CD-ROM.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ATIVIDADE FÍSICA PARA A TERCEIRA IDADE, 5., 2002, São Paulo, **Anais...** São Paulo, [s.n.], 2002, 249 f.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERAS R. P., CAMARGO J. R. (Org.) **Terceira idade**: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERG, 1995.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 1991.

WAGORN, Y., THÉBERGE, S. e ORBON, W. **Manual de ginástica e bem-estar para a terceira idade**. [S/l: s/ed.], 1991.

ENDEREÇO:

ISABELLE BRUSAMOLIN  
R. JORGE CURY BRAHIN, 482 – CURITIBA/PR CEP: 82.110-040  
E-MAIL: [ISABELLEBS@YAHOO.COM.BR](mailto:ISABELLEBS@YAHOO.COM.BR)

ROSECLER VENDRUSCOLO  
E-MAIL: [ROVEN@UFPR.BR](mailto:ROVEN@UFPR.BR)

TECNOLOGIA PARA APRESENTAÇÃO: DATASHOW



## **FUNÇÃO MEDIADORA DA AÇÃO CORPORAL NA BRINCADEIRA SIMBÓLICA: a significação do movimento**

**RANGEL, Denise Inazacki**  
**Professora de Educação Física**  
**Fonoaudióloga Clínica**  
**Especialista em Audição**  
**Mestre em Educação**

**Centro Universitário Feevale**  
**[deniserangel@feevale.br](mailto:deniserangel@feevale.br)**

### **GRUPO TEMÁTICO: EPISTEMOLOGIA**

#### **RESUMO**

*Através de pesquisa descritiva tipo estudo de caso, realizada em escola de ensino fundamental, observamos cinco crianças da Educação Infantil em atividade de brincadeira livre. Após análise da observação e argüição sobre brincadeiras vivenciadas, verificamos o uso convencional dos objetos com esquema simbólico, o esboço da aplicação de ações em outros, a não aplicação de objetos em quaisquer ações e a reprodução fictícia de ações rotineiras e próprias da cultura, permeadas pela linguagem. Agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço foram levados em conta pelas crianças, garantindo o elo de ligação entre elas e o mundo real.*

#### **ABSTRACT**

*Through descriptive research type study of case, carried through in school of basic education, we observe five children of the Kindergarten in free activity of trick. After analysis of the comment and challenge on lived deeply tricks, we verify the conventional use of objects with symbolic project, the sketch of the application of action in others and the fictitious reproduction of routine and proper actions of the culture, translated for the language. Acting corporally, the objects, the time and the space had been taken in account for the children, guaranteeing the connector link between them and the real world.*

#### **RESUMEN**

*A través de la investigación descriptiva del tipo estudio de caso, hecha en escuela de la educación básica, observamos cinco niños de la educación infantil en la actividad del truco. Después de la análisis de la actividad, nosotros verifique el uso convencional de objetos con proyecto simbólico, el bosquejo del uso de la acción en otras y la reproducción ficticia de las acciones rutinarias y apropiadas de la cultura, traducidas para la lengua. Actuando corporalmente, los objetos, el tiempo y el espacio habían sido tomados en la consideración para los niños, garantizando el acoplamiento entre ellos y el mundo verdadero.*

Poderíamos dissertar a respeito do desenvolvimento infantil, enfocando aspectos imprescindíveis nos vários estágios em que se apresentam, e ainda, pontuando o processo de satisfação de necessidades vitais, no entanto, buscamos nos aprofundar no aspecto relevante da construção da função simbólica para a interlocução comunicativa, aquisição da linguagem e interação da criança com seu meio e com o outro, permeada pela variabilidade da ação motora.

É importante salientar que a função simbólica evidencia, além dos interesses particulares de cada criança, suas necessidades e até mesmo o nível que pode ter alcançado em termos de desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1975a), concomitante com o aparecimento da linguagem verbal, existe uma constituição progressiva da capacidade de representar, da brincadeira simbólica, das imagens mentais, da imitação diferida e da resolução de problemas por combinação mental de conceitos e ações. O ato simbólico, então, amplifica-se nas ações que revelam a capacidade de evocar coisas ou situações abstratas, além do que pode apenas ser percebido no âmbito real.

A brincadeira simbólica surge conjuntamente com as transformações súbitas do desenvolvimento, encontradas no período sensório-motor, através de repetições constantes de ações já dominadas pela criança e que evoluem para a representação de ações que permitem a evocação por substituição de objetos reais, dando lugar então, ao faz-de-conta.

O brincar, por sua vez, não se apresenta subitamente. Agrega o misto do período de desenvolvimento sensório-motor com a consolidação e formação do símbolo na brincadeira infantil, transitando aí, pelos esquemas simbólicos e pelo esboço de aplicações de ações em outros.

A evolução da conduta simbólica se dá a partir da sistematização da aplicação em outros quando atribui a eles uma capacidade de agirem semelhantes àquelas que ela mesma possui, dando ao brinquedo simbólico uma manifestação mais forte, no sentido de começar a ocorrer sincronismo de temporalidade entre as ações, empenhado nas seqüências mais complexas e interligadas. Segue daí, a verificação de que a brincadeira simbólica não está limitada à ação corporal centrada e específica da criança, já que passa a fazer uso de símbolos.

Zorzi (1999) salienta que a brincadeira simbólica não se limita unicamente à formação e uso do símbolo, mas evolui no sentido de estabelecer e vincular papéis sociais a situações estabelecidas na brincadeira, coordenados em uma dramatização entre crianças que estabelecem regras e efetivam a regra do jogo simbólico.

Desta forma, é passível de se entender a necessidade e desejo humano de compreender o mundo, refletido neste período no acesso ao símbolo. Para isso, a criança, ainda no período sensório-motor, começa a representar mentalmente as ações que vive socialmente, exprimindo construções que exigem semelhanças às condutas motoras, efetivadas não mais em nível corporal mas em nível mental. Segundo Piaget (1975a), a ação corporal é mediadora da função simbólica e da representação mental com o mundo externo, já que se estrutura anteriormente a constituição da linguagem.

A ação corporal, segundo Piaget (1975b), intermedia a busca de ajustamento ao mundo exterior como uma espécie de acomodação que se apresenta no jogo simbólico através da atividade fantasiosa que leva em conta a realidade e é elaborada pouco a pouco. Agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço são levados em conta pelas crianças, garantindo o elo de ligação entre elas e o mundo real. Freire (1992, p.42) salienta que *“essa importante conquista possibilita, portanto, que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar, conferindo-lhe essa aquisição de um saber fazer físico ou mental, um novo poder, o qual, se posto em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício”*. Complementando com as idéias de Leontiev (1988, p. 124), *“o brinquedo é o resultado de um certo excesso de energia na*

*criança*” que impreterivelmente é gasto nas escolhas de ações corporais que expressam mais significativamente aquelas ações simbólicas que trazem mais inferência do mundo adulto.

No brincar simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa muitas relações, materializando a ação interiorizada, por produção e modificação de conceitos, incorporados às estruturas de pensamento. Para Venâncio (2001), tanto no movimento quanto no brincar, a criança está tentando compreender, adaptar-se e controlar o mundo externo interpretando a si mesmo, outorgando significações e assim incorporando o mundo ao seu espaço. Fazendo referência à interligação da corporeidade com o aspecto simbólico do brincar, Winnicott (1975) salienta que o brincar é uma das formas que o movimento humano assume a medida em que o espaço vai incorporando-se à cultura, conservados como redes de significações simbólicas pela qual se conectam.

No período em que a criança se encontra na Educação Infantil, Vygotsky (2000) explica que o desenvolvimento de brincadeira e como ela se constitui deixa de ser o foco principal, passando a ter o objetivo principal recaído sobre a atividade-fim, em que perpassam os motivos de necessidades atuais e momento cultural e ambientação de papéis sociais. A brincadeira se transforma, porque o mundo objetivo do qual a criança é consciente, está continuamente expandindo-se, não incluindo, apenas, objetos que compõem suas relações mais próximas, mas, também, objetos com os quais os adultos operam e que a criança ainda não é capaz, por questões de impossibilidade física. Neste período, a criança cria espaços simbólicos e ações motoras ajustadas a sua criação, para poder realizar a imitação das condutas humanas adultas.

No nível de desenvolvimento físico em que se encontra a criança da Educação Infantil, não há ainda a atividade teórica abstrata e a elaboração da consciência dos objetos e funções sociais e culturais emergem sob a forma de ação. O esforço que a criança faz para dominar o mundo que a cerca, reforça a ação para agir sobre ele, tentando ajustar-se ao ambiente adulto imposto a ela. Por esse motivo, a importância da brincadeira simbólica reside no desenvolvimento do próprio processo e não no resultado da ação.

Para qualquer ação na brincadeira, caracteriza-se uma operação, realizada com os meios pelos quais a criança utilizou, através das condições reais e objetivas, e não pelo objetivo enquanto tal. As condições de ação podem recair sob qualquer tipo de objeto ou material, mas o conteúdo e a sequência da ação correspondem à situação real.

Nas brincadeiras de crianças da Educação Infantil, de acordo com Leontiev (1988, p. 130), *“as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”*. O brincar não surge como uma *“fantasia artística”*; a própria fantasia da criança em direção à compreensão dessa realidade, é necessariamente permeada pela brincadeira e mediada pela ação corporal.

Assim, tentando visualizar a brincadeira simbólica, observamos, nesse primeiro período de 2005, cinco crianças da Educação Infantil, na faixa etária dos cinco anos, em atividade de brincadeira livre com utilização de materiais diversos, a partir de uma pesquisa, em andamento, de cunho qualitativo descritivo, tipo estudo de caso, que está sendo realizada no ambiente de escola de Ensino Fundamental. Nesse primeiro momento, caixa com fantasias, estojo de maquiagem, panos coloridos, bastões, bambolês, colchonetes e jogos de encaixe, foram colocados, separadamente, nas laterais de uma sala ampla, com espelhos. As crianças foram deslocadas de sua sala de aula após conversa prévia, que informava que iriam até um local onde poderiam brincar livremente.

Entre os alunos, encontravam-se três meninos e duas meninas. Durante uma hora e trinta minutos, as meninas preferiram os brinquedos de encaixe, a caixa com fantasias e o estojo com maquiagem, representando histórias de noivas e a figura feminina da mãe. Os meninos, por sua

vez, mostraram interesse pelos bastões e bambolês, transformados simbolicamente em espadas e carros utilizados em situações de lutas.

O deslocamento corporal das meninas restringiu-se a espaços específicos, enquanto que dos meninos apresentou-se muito rápido, seqüenciado por movimentos amplos, tais como saltos e rolos. Em poucos momentos, houve a interação da brincadeira simbólica entre meninos e meninas, no entanto, todo o grupo, observou-se, específica e individualmente, no espelho, durante quase todo o tempo de atividade. Em muitos momentos, pré-estabeleciam os movimentos a serem utilizados na relação com o outro, como em um ensaio, olhando-se no espelho, para, posteriormente, incluí-lo na brincadeira simbólica de faz-de-conta com o grupo escolhido.

Em muitos momentos, também, a brincadeira livre foi permeada pela elaboração da regra na atividade. Na maioria das brincadeiras escolhidas, a regra surgiu como forma de permanecer na representação escolhida pelo grupo e estabelecer relação com os desejos.

Verificou-se, também, o uso convencional dos objetos com esquema simbólico e o esboço da aplicação de ações em outros. As crianças não aplicaram objetos em quaisquer ações, mas naquelas que estavam ligadas ao seu uso apropriado, alocando ações observadas e reproduzidas de outras pessoas. Também efetivaram a reprodução fictícia de ações rotineiras da vida e próprias da cultura.

A linguagem obteve um papel eficiente na criação e evocação de situações e o ato de imaginar ajustou-se à ação corporal acompanhada da busca de ajustamento ao mundo exterior. A expressão do significado apresentou uma relação interdependente da ação corporal que funcionou como mediadora entre a representação da seqüência mental, da expressão lingüística e da organização de movimentos construídos pelos sujeitos.

Após a brincadeira livre, as crianças foram questionadas sobre quais materiais fizeram parte das representações e de quais histórias brincaram. Observamos, então, relação entre aspectos evidenciados no jogo e na expressão oral, deixando, muitas vezes, evidente que o que aparece na brincadeira e faz interlocução com a ação corporal e imitativa, é o que se constitui no contexto da linguagem. Nestes casos, quanto mais vivenciaram experiências específicas na brincadeira simbólica, mais incorporaram detalhes a sua linguagem.

Sendo argüidos de como fizeram para representar tal situação, prontamente, as crianças exemplificaram a ação corporal elaborada da mesma forma que antes havia sido realizada, demonstrando que a ação corporal, também parece ser construída e estruturada. Além disso, essa ação corporal, a cada momento em que foi repetida, sua forma de ação passou a ser mais detalhada e os movimentos mais precisos, tentando dominar a realidade simbolizada.

Desta forma, a partir das observações e relatos das crianças, “*não é possível separar o movimento, da consciência do movimento, nem esta do objeto com o qual ou para o qual o ser se move. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível.*” (VENÂNCIO, 2001, p. 38), parecendo-nos, imprescindível, darmos a importância devida às ações corporais empreendidas pelas crianças, nas suas brincadeiras e atividades lúdicas, pois revelam exatamente seu momento de interpretação de si mesmas, dentro do mundo cultural e social. O ato de brincar, na imitação ou criação representativa, refletidos pelo movimento, num ato comunicativo/expressivo e permeados pela linguagem, traduz os pensamentos e elaborações significativas no processo de interação do sujeito com os objetos, com as situações e com os outros, ou seja, na sua relação com o mundo ao qual pertence.

#### Referências Bibliográficas

- FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro*. 3ª ed São Paulo: Scipione, 1992  
PIAGET, J. – *A construção do símbolo na criança*. 2ª ed, Zahar, 1975a

- \_\_\_\_\_ – *A construção do real na criança*. Zahar, 1975b.
- VENÂNCIO, S. O movimento humano e o brincar: uma leitura pela obra de Winnicott. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.32-38, nov/2001
- LEONTIEV, A.N. – Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p.119-142
- VYGOTSKY, L.S. – *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 2000.
- WINNICOTT, D.W. – *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- ZORZI, J. L. *A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem Infantil*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

**Forma de apresentação: Pôster**

## INDÚSTRIA CULTURAL E DIALÉTICA NEGATIVA NO ENREDO DA CRÍTICA IMANENTE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andreia Cristina Peixoto Ferreira;  
Doutoranda em Educação no PPGE/UNIMEP  
Professora Assistente do curso de Educação Física do CAC/UFG  
CNPq

### **Resumo**

*As dimensões objetivas e subjetivas da formação de professores na contemporaneidade são aqui investigadas à luz dos estudos da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt. Nessa investigação o objeto de estudo constitui-se na crítica imanente às experiências pedagógicas de cursos de formação de professores de Educação Física desenvolvidos em Universidades da região Centro-oeste do Brasil que são regulamentados por projetos pedagógicos que se proclamam emancipatórios. A perspectiva é construir uma crítica imanente ancorada no instrumental crítico da Indústria Cultural, da Teoria da Semiformação, e, em especial, das contribuições da Dialética Negativa, para penetrar na interpretação da formação cultural e da racionalidade que permeiam experiências pedagógicas com pretensões emancipatórias.*

### **Summary**

*The objective and subjective dimensions of professors' graduation in the contemporary here are investigated at the studies founds of the Society Critical Theory from Frankfurt School. In this investigation the study goal constitute on imminent criticizes to the Physical Education professors graduation majors pedagogic experiences developed by Brazil Middle-West Universities which are regulated by pedagogic projects which are said emancipation. The perspective is to build a immanent criticism anchored to the Cultural Industrial critical instrument, to the Semi formation Theory, and in special on Negativity Dialectic contribution, to penetrate on the interpretation of the cultural formation and the rationality which sustain pedagogic experiences with emancipation intends.*

### **Resumen**

*Las dimensiones objetivas y subjetivas de la formación de los profesores en la contemporaneidad son aquí averiguadas a la luz de los estudios de la Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt. En esa averiguación el objetivo del estudio se constituyó en la crítica inmanente a las experiencias pedagógicas de los cursos de formación de profesores de Educación Física desarrollados en las Universidades de la región Centro-Oeste de Brasil que son reglamentados por proyectos pedagógicos que se proclaman independientes. La perspectiva es construir una crítica inmanente aclarada en el instrumental crítico de la Industria Cultural, de la Teoría de la Semiformación, y, en especial de las contribuciones de la Dialéctica Negativa, para penetrar en la interpretación de la formación cultural y de la racionalidad que permanecen experiencias pedagógicas con pretensiones de independencia.*

## Preâmbulo

O presente estudo focaliza a constituição do quadro teórico-filosófico-epistemológico de uma investigação que vem buscando interpretar os processos de mercadorização, estetização e publicização dos produtos simbólicos inerentes ao campo de conhecimento denominado cultura corporal, olhando como manifestam suas influências no conhecimento/conteúdo trabalhado pelo professor e pelos alunos nas experiências pedagógicas do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG e suas repercussões nos estados de Semiformação, preconceito, discriminação, desigualdade, violência que povoam os processos educativos no interior da Universidade.

Nessa investigação parte-se da constatação que historicamente a conjuntura da formação na Educação Física brasileira vem favorecendo a constituição dessa área como um braço virtuoso da Indústria cultural e da Semiformação. Atualmente essa conjuntura vem se constituindo pelos ditames do Conselho federal de Educação Física, pela lógica da Universidade-empresa-econômica, pela Reforma Universitária do governo federal, pela constituição das “novas” Diretrizes Curriculares para as graduações.

Essa conjuntura compõe uma tendência mercadológica que danifica as experiências de formativas de professores com pretensões emancipatórias na Educação Física. Essa danificação se dá pela desvalorização da docência e pelos ecos do esporte espetáculo, do Fitness, do culto ao corpo "belo" e saudável, dos modismos, idolatrias, prescrições de treinamento e de técnicas corporais de sofrimento, provenientes de ícones da Indústria cultural. Ao pesquisarem sobre a "Educação do corpo nos 'textos pedagógicos' de Adorno", Bassani e Vaz (2003) constatam que para o autor frankfurtiano "não lhe restam dúvidas quanto ao potencial destrutivo, de regressão e de produção da crueldade, internalizado nas tendências sociais contemporâneas, cuja imagem aparece nas relações patogênicas com o corpo, orquestradas, em grande parte, pelo esporte".(p.20)

Tais constatações fundamentam o argumento sobre a necessidade da análise empírica de experiências pedagógicas com pretensões emancipatórias. Na perspectiva de investigar como elas se colocam frente à tendência de Semiformação e deformação generalizada engendrada pela mercantilização dos produtos simbólicos pela Indústria Cultural, que vem determinando novos processos educativos fora e dentro da Escola e da Universidade. E de investigar ainda, quais seriam as possibilidades de ser experienciada uma práxis pedagógica comprometida com a sua autocrítica e que se oponham a racionalidades absolutizadas, autoritárias, positivizadoras que técnico-instrumentalmente matematizam e desumanizam a realidade social e educacional.

Neste sentido, temos buscado trilhar a necessária crítica imanente ao pensamento crítico contemporâneo, o que demanda a crítica ao pensamento crítico, no sentido de tensionar a razão positivizadora que não ajuda a compreender os estados de preconceito, discriminação e violência que povoam os processos educativos.

Entendemos que a elaboração de uma crítica imanente à dimensão objetiva e subjetiva inerente à pretensão e a realidade dos objetivos educacionais emancipatórios em experiências de formação de professores de Educação Física perpassa pelo estudo da racionalidade e da formação cultural que permeiam o processo de mercadorização dos produtos simbólicos, ou mais especificamente, a influência da apropriação dos temas da cultura corporal pela indústria cultural no conhecimento tratado nas experiências formativas, bem como a conseqüente dificuldade de reflexão e discernimento, conjuntamente, com a grande aversão à teoria e a produção de conhecimento inerente a Semiformação cultural. Constata-se que a tradição crítica na Educação Física brasileira não vem privilegiando essa perspectiva de análise e investigação informada nas contribuições dos estudos da teoria crítica da escola de Frankfurt à Educação.

## **Contribuições da Teoria Crítica Frankfurtiana à Educação e em especial a Formação de Professores em Educação Física**

As inferências centrais dessa investigação estão balizadas nos escritos de autores da 1ª geração da Escola de Frankfurt<sup>1</sup>: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin<sup>2</sup>. Nos atuais debates da Educação, observa-se um envolvimento crescente de pesquisadores interessados em investigar as reflexões desses teóricos frankfurtianos em relação à problemática educacional. Zuin (1999) ressalta que “na Alemanha, atualmente, há uma forte tendência de se pesquisar quais seriam os subsídios teóricos de autores tais como Horkheimer, Marcuse, Benjamin, Habermas e, principalmente, Adorno, pertinentes para a construção de uma práxis pedagógica ancorada nesses constructos ou mesmo para uma concepção educacional que se fundamente nas categorias implícita ou explicitamente pedagógicas desses pensadores”. (p. 154)<sup>3</sup>

No Brasil vem se reconhecendo a fertilidade dessa teoria para a compreensão da tensa relação entre sujeito e objeto; subjetividade e objetividade; singularidade e totalidade; indivíduo e sociedade, racionalidade, tecnologia e cultura que permeiam os processos educacionais. Nesse início do século XXI, percebe-se que o instrumental teórico-filosófico frankfurtiano encontra-se revigorado e resignificado como caminho investigativo livre, coerente e consequente para os marcantes desafios da realidade social e educacional, brasileira, em especial para a formação de professores.

Dentre os autores frankfurtianos, privilegamos o estudo das contribuições pertinentes às questões educacionais da obra de T. Adorno. Ao tratarmos Adorno como interlocutor das questões educacionais, percorremos a esteira de revitalização da “exigência de emancipação” (1995, p.169) e da “exigência que Auschwitz não se repita” (idem, p. 119). Tais exigências colocam a emancipação como o objetivo central da práxis educativa, que pode se desenvolver em torno do “poder educativo do pensamento auto-reflexivo”. Isso representa o que poderíamos chamar de eixo vital do “projeto pedagógico” de Adorno, qual seja, o objetivo da práxis educacional é a emancipação, que se dá pelo exercício do pensamento auto-reflexivo visando à resistência aos processos de reificação e de repetição da barbárie.

Essas exigências foram debatidas por Adorno na entrevista com Hellmut Becker transmitida pela Rádio de Hessen em 1969, intitulada "Educação e Emancipação" e na palestra "Educação após Auschwitz" transmitida em 1965. Essas e outras seis entrevistas e conferências relacionadas às questões educacionais (nas quais Adorno debate sugestões concretas sobre a relação teoria-prática na Educação) proferidas entre 1959 e 1969 foram publicadas em 1971 no livro 'Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit

<sup>1</sup> Ao mencionarmos Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt estamos nos referindo ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães que, a partir dos anos 20, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio. Esses pensadores constituem a chamada "Escola de Frankfurt", também por se estabelecerem enquanto grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando o Instituto de Pesquisa Sociais e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social.

<sup>2</sup> O Instituto de Pesquisas Sociais (Institut für Sozialforschung) de Frankfurt, sede do que veio a ser conhecida a partir da década de 60 como Escola de Frankfurt (Frankfurter Schule), foi criado em 1923 e inaugurado oficialmente em 1924. Segundo Slater (1978) esse Instituto, na época o único do gênero, foi criado principalmente por iniciativa de Félix Weil, Friedrich Pollock e Max Horkheimer, que foi diretor do Instituto de 1930 até 1967. Além desses, os principais intelectuais que se reuniram em torno do Instituto em sua primeira fase, foram: Theodor W. Adorno (diretor de 1967 a 1969), Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer e Karl Wittfogel. O trabalho do Instituto se inicia no contexto de ascensão do nazifascismo, da segunda Guerra, do stalinismo, do "milagre econômico" do pós-guerra, no qual buscou-se "a compreensão do "fim" do sonho revolucionário frente à vitória do Totalitarismo, seja ele o nazismo, o stalinismo ou a 'sociedade unidimensional' tecnocrática." Ver em: Phil Slater. Origem e significado da Escola de Frankfurt, 1978 e em Matos, O.C.P. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo, 1993.

<sup>3</sup> Zuin (1999) destaca os trabalhos de Andreas Gruschka, Norbet Hilbig, F. Hartmut Paffrath, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Helmut Peukert, Detlev Claussen, Cristoph Türcke, Werner Market, Helmut Thielen, entre outros, como exemplos dessas pesquisas



Hellmut Becker', traduzido no Brasil por Wolfgang Leo Maar e publicado em 1995 sob o título Educação e Emancipação.<sup>4</sup>

Considerando que Adorno não escreveu nenhum livro específico sobre educação, em nosso percurso de crítica imanente à formação de professores na contemporaneidade, temos percorrido as entrevistas e palestras reunidas em 'Educação e Emancipação', bem como, uma outra conferência bastante significativa para compreendermos o pensamento desse autor sobre a Educação, publicada na coletânea 'Sociológica', denominada 'Teoria da Semiformação' (ou teoria da Semicultura)<sup>5</sup>. Mas, temos compreendido, a partir das constatações de estudos e pesquisas sobre o 'potencial pedagógico da Teoria Crítica', que são os textos em que Adorno não trata diretamente das questões educacionais que mais podem nos ajudar a pensar a Educação de nossos tempos e a implementar uma crítica imanente à formação de professores. Podemos destacar, no caso de nossa pesquisa, a imersão em livros, como: a Dialética do Esclarecimento - fragmentos filosóficos, que representa uma das obras chaves da tradição frankfurtiana publicada em 1947, no qual enfocamos o ensaio 'A indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas'; a Dialética negativa divulgada em 1967 e a Teoria Estética, publicada postumamente em 1970.

No trajeto percorrido até o momento, reconhecemos que a constituição do termo Emancipação em Adorno está relacionada à tradição e a crítica ao conceito Kantiano de esclarecimento, entendido como "a saída dos homens de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem" (Kant apud Adorno, 1985, p.81).

Adorno e Horkheimer ao analisarem em 1947 o transcurso dialético do esclarecimento na civilização ocidental, interpretaram a incapacidade do pensamento esclarecido moderno, de promover a saída dos homens da menoridade e a danificação da cultura e da experiência formativa na cultura contemporânea, a partir da crítica imanente ao programa do esclarecimento, que pretendia promover a dissolução dos mitos e a substituição da tutela da religião pelo saber. Os autores entendem que o percurso do esclarecimento da metafísica ao conhecimento científico se deu pelo viés da dominação da natureza externa, requerendo a dominação de nossa própria natureza como contrapartida. Neste trajeto o pensamento científico é instrumentalizado sob a racionalidade positiva, assumindo dimensão mítica e totalitária: conhece a natureza na medida em que pode dominá-la objetivamente e pela Indústria Cultural, reificá-la subjetivamente.

Para Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural é a expressão do sistema totalizante que ao aspirar a integração vertical dos seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo dos indivíduos, mas acaba por determinar o próprio consumo. Ao reproduzir tecnicamente os bens culturais, a mesma se interessa pelos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, reduzindo a humanidade, em seu conjunto e individualmente, às condições que representam seus interesses de consumo, lucro e alienação. Tornando-se forte aliada da ideologia capitalista, contribuindo eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza, caracterizando um processo de antieducação, ou nos termos utilizados por Adorno, uma Semiformação cultural.

Conforme Adorno (1971), as produções do espírito concebidas sob a égide da banalização da cultura "não são mais também mercadorias, mas o são integralmente" (p 288). Para os autores frankfurtianos, a Indústria cultural exerce papel de fundamental

<sup>4</sup> Essas outras seis entrevistas e conferências publicadas neste livro são intituladas: "O que significa elaborar o passado"; "A filosofia e os professores"; "Televisão e formação"; "Tabus acerca do Magistério"; "Educação - para que?" e "A educação contra a barbárie"

<sup>5</sup> O título original desse ensaio é 'Halbbildung'. No Brasil sua tradução foi feita por Newton-Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B.M. de Abreu. Um versão foi publicada com o título de 'Teoria da Semicultura' in Educação e Sociedade: revista de ciência da educação, 56, Ano XVII, dezembro de 1996:388-411. Existe uma outra versão desta tradução no Brasil denominada de 'Teoria da Semiformação'

importância no processo de domesticação da natureza crítica e rebelde da cultura, através da sua reprodução técnica e da indiferenciação dos seus produtos, que neutraliza a capacidade de reflexão do sujeito: “ o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio (...); toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 128)

Na relação trabalho, lazer e educação, a Indústria Cultural destina-se a ocupar o tempo livre do trabalhador, reproduzindo os processos que configuram as relações de produção e consumo do capitalismo tardio. Consolidado nos mass media como momento preferencial de consumo dos bens culturais disponibilizados como mercadoria, o tempo livre torna-se assim um novo tempo produtivo, e de uma Semiformação cultural.

O “rebaixamento”, a coisificação, a mercadorização da cultura denunciado por Adorno e Horkheimer tem como fruto direto a Semicultura. Conceito através do qual Adorno (1996) viria posteriormente apontar a obliteração do canal crítico da formação cultural autêntica e a hipertrofia do seu pólo adaptativo, em decorrência da Indústria Cultural. Assim, o sujeito amolda-se às novas formas de produção e vivência da cultura tornada mercadoria, passando de um “não saber” pleno de possibilidades de superação a um “semi-saber” que hipostasia a reflexão crítica e o reconhecimento dos seus próprios limites (Pucci, 1998), substituindo a consciência pelo conformismo e negando-se como formação cultural (Adorno, 1996). Para Adorno a antítese da Semiformação cultural é a formação cultural autêntica.

No ensaio Teoria da Semiformação, Adorno afirma que todos os campos e cantos do capitalismo monopolista foi conquistado por essa forma de esclarecimento mistificado, a Indústria cultural - com ela, o pensamento tutelado e domesticado se generaliza: "no lugar da autoridade da bíblia se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das histórias reais" (1996, p.393). É exatamente contra essa tutela que deve se insurgir o pensamento auto-reflexivo visando ajudar o indivíduo a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento frente às investidas reificadoras da sociedade administrada.

É dentro dessa tradição Kantiana de defesa do esclarecimento, e de sua crítica imanente, que Adorno depreende a relação entre educação e emancipação:

*De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143)*

A atual perda da tensão entre a dimensão de adaptação e de inadequação na relação entre educação e emancipação, cultura e razão, indivíduo e sociedade, em prol da evidente predominância da dimensão adaptativa, pode ser analisada no estudo do processo de conversão da formação cultural em Semiformação generalizada. No capitalismo tardio, a hegemonia da cultura transformada num valor, detona as condições objetivas e subjetivas necessárias à preservação do caráter crítico da formação cultural.

Ao problematizar o significado da Educação enquanto emancipação, Zuin (1997) nos coloca que a discussão sobre as possibilidades emancipatórias remete para a reflexão acerca da objetivação da subjetividade e da própria racionalidade. Nesta discussão nos apresenta questões centrais que devem ser tratadas na reflexão acerca das possibilidades emancipatórias no contexto da realidade social e educacional:

*É verdade que qualquer possibilidade de emancipação da condição de menoridade (...), implica na objetivação da subjetividade e, por que não*

*dizer, da própria racionalidade. Contudo, o que dizer de uma realidade social em que a instrumentalização da razão, ao invés de propiciar a verdadeira emancipação do homem em relação à natureza e a si mesmo, promove um retrocesso das suas próprias capacidades, transformando-o numa coisa? O que dizer da produção simbólica que se realiza enquanto mercadoria, na medida em que depende da reprodução do preconceito, da desigualdade, do discurso dos mais fortes e do estranhamento – perverso – daqueles que não se submetem aos seus mandamentos? Questões como estas são cotidianamente evitadas pelos indivíduos(...) (p. 120-121).*

A problemática da experiência formativa emancipatória no campo da formação cultural na Educação, e no caso em foco na formação de professores, manifesta-se na dificuldade do exercício da reflexão e do discernimento, explicitada, na aversão à teoria, na subordinação da teoria à prática imediata, naqueles que “conhecem de tudo um pouco” mas que não possuem o tempo necessário para o aprofundamento (Zuin, 1998), bem como na configuração de comportamentos atrevidos pautados no autoritarismo, preconceito, discriminação, desrespeito, enfim em atitudes de opressão e repressão social e sexual.

Reconhecemos a problemática das condições, no interior de uma sociedade sofisticadamente administrada, para os processos de reflexão e discernimento, para o doloroso processo de formação da autoconsciência e, conseqüentemente, para a formação cultural autêntica; que enquanto subjetivação da cultura via Educação envolve tanto um momento de adaptação ao mundo existente quanto de negação continua em busca de superações (Adorno, 1996). E é a garantia dessa ambigüidade “que representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa”. (Zuin, 1998, p.119).

Em "Educação após Auschwitz", Adorno adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão presentes e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada que pode, continuamente gerar manifestações de barbárie, só tem sentido pensar em uma educação como geradora de auto-reflexão crítica: educação que se desenvolva como esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima cultural que não favoreça extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

Daí a necessidade premente da análise dos elementos potencializadores da barbárie na educação contemporânea e da crítica imanente a experiências pedagógicas que se proclamam emancipatórias. No caso do nosso trajeto de reflexão e crítica imanente a experiências de formação de professores de Educação Física que se proclamam emancipatórias, não podemos cair na armadilha de procurar um receituário de práticas pedagógicas imediatas e nem uma proposta de educação sistematizada numa dimensão conceitual, unitária e absolutizada.

Para avançarmos no percurso investigativo acerca da tensa relação objetividade e subjetividade, racionalidade e cultura inerente a pretensão dos objetivos educacionais emancipatórios, buscamos nos aproximar de pesquisas que se preocupam com a relação educação e emancipação sem se iludirem com as saídas faces e por vezes ludibriadoras. Segundo Zuin (1999), o autor alemão Andréas Gruschka no livro “A pedagogia Negativa: uma introdução à Pedagogia com Teoria Crítica”, desenvolve uma empreitada de pensar as contribuições de Adorno para as questões educacionais principalmente a partir da Dialética Negativa, buscando extrair da Teoria Crítica um meio de conhecimento pertinente aos assuntos pedagógicos. O autor distingue explicitamente uma teoria pedagógica sistemática da teoria pedagógica ancorada nas contribuições teóricas da

Dialética Negativa. Uma proposta pedagógica sistemática descreveria construtiva e positivamente aquilo que a educação pode realizar. Já uma pedagogia negativa investiga em cada momento específico a diferença entre a pretensão e realidade dos objetivos educacionais, identificando a tensa disparidade entre a teoria e práxis pedagógica, bem como que tipo de clima cultural impulta a construção de diferentes experiências pedagógicas e quais seriam as possibilidades de ser implementada uma práxis pedagógica comprometida com a sua auto-crítica e com a clareza de não se deixar absolutizar em relação a realidade. Assim, para o autor, a pedagogia negativa consolida-se ao mesmo tempo “como uma crítica da pedagogia e como uma introdução na terminologia pedagógica” (Gruschka apud Zuin, 1999, p.133)

Temos entendido que o trajeto de elaboração de uma crítica imanente à formação de professores passa especialmente pelos caminhos das contribuições da Dialética Negativa a educação. Pucci (2001) ao sistematizar "contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores" evidencia que o pensamento adorniano pode ser compreendido como a práxis negativa da educação, pois possibilita o acompanhamento crítico das formas históricas educacionais em especial sua configuração contemporânea. Dando-nos condições de indagar sobre as possibilidades de sua realização nos dias de hoje, transformando-se em uma práxis crítica, instigando o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, pois possibilita examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas. (Pucci, 2001)

A reflexão filosófica de Adorno se choca com as teorias que procuram construir um sistema fechado do processo educacional, um corpo acabado de verdades. O pensamento adorniano nos dá possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, se compõem, se contrapõem nenhum é mais importante que o outro e permitem a companhia de outros eixos que, por ventura, o processo de interpretação viera descobrir em seu processo de aproximação do objeto. Portanto, essa maneira de se pensar e fazer educação é aberta, fragmentária, processual.

Na Teoria Crítica, apesar da crítica contundente ao positivismo, há uma constatação do rigor da dedução e da necessidade de análise dos dados empíricos. Como enfatiza Zuin (1999)

*Ora, a própria história da chamada Teoria Crítica foi permeada por pesquisas empíricas que possibilitaram textos tais como 'Autoridade e Família' e 'A Personalidade Autoritária'. Os dados coletados em pesquisas como essas foram essenciais inclusive no que concerne às alterações nas relações entre áreas de conhecimento aparentemente díspares, tais como o materialismo histórico e a psicanálise. Adorno, Horkheimer e seus colegas perceberam que, se fosse possível estabelecer relações dialógicas entre os escritos de Marx e Freud, sem que suas identidades específicas fossem destruídas, os fenômenos empíricos poderiam ser explicados de maneira bem mais frutífera. (p.121)*

Mas a valorização do empírico não quer dizer que deixa de haver uma oposição ao pensamento descritivo que não considera a tensão da relação entre sujeito e objeto. Aí reside a radical defesa do pensamento auto-reflexivo, balizado na autocrítica, que aponta para a resistir de toda forma ao fechamento do raciocínio, como aquele enraizado na cobrança do materialismo ortodoxo sobre quais seriam os agentes revolucionários na sociedade capitalista contemporânea. “Adorno preferiu argumentar que, se não podemos

aduzir quais são as características da sociedade ‘perfeita’, podemos trabalhar na direção de identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la” (Zuin, 1999, p.122)

Consideramos que a produção de conhecimento e a intervenção social em Educação Física, em especial na tematização sobre currículo de formação de professores, devem reconhecer a necessidade de tratarmos da problemática relacionada à apropriação dos temas da cultura corporal pela indústria cultural, e a conseqüente dificuldade de reflexão e discernimento, conjuntamente, com a grande aversão a teoria inerente a semiformação cultural, especialmente nessa área de conhecimento. As teorizações críticas em Educação podem estar atentas para a tendência dos currículos de formação das mais diversas áreas de conhecimento e de intervenção social, tanto nas Universidades privadas como nas públicas – com algumas especificidades singulares -, estarem se configurando em braços virtuosos da Indústria Cultural e em rápidos veículos de semiformação. Atentem-se para a necessidade de tensionamentos via formação cultural autêntica, no interior dos currículos de formação de professores, como condição para a intenção de construir experiências formativas e projetos político pedagógicos emancipatórios.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural in Sociologia - Coleção grandes cientistas sociais Org. Gabriel Cohn; Coord. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, p. 92-99, 1986
- \_\_\_\_\_.Educação após Auschwitz in Sociologia - Coleção grandes cientistas sociais Org. Gabriel Cohn; Coord. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, p. 92-99, 1986.
- Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura, Educação e Sociedade, ano XVII; V. 56; p. 388-411; dez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo:Ática, 1992.
- \_\_\_\_\_. Dialéctica negativa. Versión em espanhol de José Maria Ripalda. Madrid. Taurus Ediciones, 1975. Tradução do alemão para o português em andamento por Newton Ramos-de-Oliveira
- \_\_\_\_\_.Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- \_\_\_\_\_.Palavras e Sinais: modelos críticos. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. Dialéctica do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar,1985.
- BASSANI, Jaison J. e VAZ, Alexandre F. Comentários sobre a educação do corpo nos "textos pedagógicos de Theodor W. Adorno. In : Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis:Editora da UFSC: NUP/CED, Vol.21, NI - Jan/Fun de 2003, p. 13-37.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. Rev.Motrivivência, p.91-101, dez. 1995.
- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. O currículo do curso de licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: O processo de trabalho pedagógico frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.
- MARCUSE, Hebert; Cultura e Sociedade, Trad. Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

- \_\_\_\_\_, A Ideologia da Sociedade Industrial ~ O Homem Unidimensional, Quarta Edição, Rio de Janeiro: Zaar editoras, 1968.
- MATOS, O. C. F. A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.
- MARX, K. O 18 brumário e caras a Kugelman. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação de professores. Palestra proferida no Grupo de estudos e pesquisa Teoria Crítica e Educação, 2001.
- PUCCI, B. (orgs) Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Carlos, SP. Editora UFSCar, 2aed, 1995.
- PUCCI, B , ZUIN, A. A. S., OLIVEIRA, N. R. de (Orgs.). A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSCar, 1998.
- SLATER, Phil. Origem e significado da Escola de Frankfurt, Trad. Alberto Oliva. Rio de Janeiro. Zaar editoras, 1978.
- \_\_\_\_\_, Carmem Lúcia et ai. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Dos fenómenos sociais e suas ambiguidades: comentários de Theodor W. Adorno sobre o esporte. - palestra apresentada no XI CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis-SC.XI, Anais v.3.
- ZUIN, António Álvaro Soares Indústria Cultural e Educação: O novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

Rua Alferes José Caetano, n° 1745  
Apto 172A, Edifício Saint Paul, Centro, Piracicaba /SP  
CEP: 13400-126

Tecnologia de apresentação: Datashow

GTT3: Epistemologia

## LIMIARES TRÁGICOS DA FORMAÇÃO: RISCOS NA EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE DE UMA ESCRITA

Tatiana Teixeira Silveira, Mestre em Educação, Filosofia/ESEF/UFPel, Eliane Ribeiro Pardo, Doutora em Educação, ESEF/UFPel, Marcos Villella Pereira, Doutor em Educação, PUC/RS.

*Resumo: Este estudo tem como tema principal a formação de professores sob a perspectiva da produção de subjetividade a partir da Prática de Ensino e da utilização de diários de campo como dispositivo de mapeamento de uma prática docente, surgem de imediato alguns questionamentos no plano micropolítico de intervenção acerca do que possa ser um estado de estar professor. Para isso, utilizo-me de um referencial filosófico moderno na medida em que podemos absorver certos autores em suas atualidades: Nietzsche, Foucault e Deleuze, além de permanentemente colocar a questão do que estamos fazendo de nós mesmos? Ou ainda de como nos constituímos aquilo que somos?*

*Resumen: Este estudio tiene como meta la formación del maestros que enfoca la producción de subjetividad, a través de las Prácticas de Enseñanza y a través del libro del campo como la fuente de exponer una práctica docente, tan naturalmente ocurra a algunas preguntas en el programa de la micro-política cómo adecuado maestro. Para este propósito, se usó una referencia filosófica moderna en cierto modo que eso puede observarse ciertos escritores en sus momentos: Nietzsche, Foucault y Deleuze; ¿qué nosotros estamos haciendo de nosotros además de cuestionar? ¿O todavía cómo nosotros estamos volviéndonos lo que nosotros somos?*

*Abstract: This study goals to form teaching staff focusing the subjectivity production, through education practices and through field book as source of mapping out a teaching practice, so naturally come up some questions in the micro-politics program about how becoming a teacher. For this purpose, it was used a modern philosophical reference in a way that can be observed certain writers on their moments: Nietzsche, Foucault and Deleuze; besides questioning what are we doing of ourselves? Or still how are we becoming what we are?*

### **De onde escrevo? Um estado de estar professora**

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas que procurou discutir a formação de professores a partir de questionamentos filosóficos a respeito da educação e de processos subjetivos. O processo de escrita final desse trabalho universitário abre inicialmente algumas possibilidades de discussão a respeito de uma pesquisa acadêmica relacionada à área da formação docente. Primeiramente, faz-se necessário que entendam esse trabalho como uma composição que versa com um pano de fundo ou tema principal — a formação docente —, alguns recortes e articulações em torno dessa experimentação de um estado de estar professora.

Essa postura traz consigo algumas das inúmeras possibilidades de constituição de uma produção docente voltada para as problemáticas que envolvem esse campo de conhecimento como área de criação e de conflitos acima de tudo. Assim, torna-se uma proposta acadêmica - institucional de pesquisa na universidade que contempla os embates de escrita e de formação que um aluno-professor sofre nesses percursos, na ocupação de uma posição diversificada quando se olha para o quê se produz e de que local se acaba produzindo.

Esse trabalho surge a partir de uma localização mais formal, a formação docente do professor de Educação Física, mas também se permite compor de um modo um tanto “esquisito”<sup>1</sup> quanto às figurações que permitem descrever esse estado de estar professora. Alguns desses detalhes fazem parte do processo porque constituem uma formação a qual atravessa e simboliza a experimentação de uma pesquisa que perambula pelos campos da subjetividade, criada em meio aos conflitos éticos de uma aluna-professora, mobilizada a partir de várias experiências estéticas o que lhe dá a legitimidade de um estar professora nessa pesquisa.

Por que não a proposta de produção de outros saberes e métodos para as posturas acadêmico – científicas? Ou ainda, como produzir a partir de um estado de estar professora? Como visualizar um processo expandindo-se constantemente em busca de outros territórios? Como transformar isso em um objeto de pesquisa?

### **A pesquisa na universidade: desejo, pensamento e formação**

Parto inicialmente, de uma aposta na qual a pesquisa universitária possa trazer um parâmetro mais criativo a esse espaço formal de ensino e de discussão acerca da formação de cada um de nós. Uma formação que possa pensar alguns estados que abalam nossos territórios, porque criam outras possibilidades, vinculadas e tangenciadas por uma potência de consumir, por um lado, tal qual esse modelo capitalista vigente, lidando com dualismos e, por outro, apostando no ponto vulnerável de um sistema como esse, certa potência da vida, talvez aquilo que nos mantêm ainda vivos e desejando inúmeras outras formas de viver.

Assumir um entendimento de acadêmico diferente do que, conseqüentemente, vivenciamos na universidade, uma postura com a intervenção de alguns princípios que não se preocupam com o estabelecimento de critérios de verdade, mas sim trabalham alguns poucos conceitos colocando-se em movimento a partir das suas experimentações de como fazer filosofia, operar com a filosofia, com o pensamento sobre o pensamento, sobre “pensar diferentemente do que se pensa” (Foucault) e finalmente constituir com isso algumas possibilidades da ordem de uma vida interessante, mais do que verdadeira, assim como de uma constituição ética mais do que normativa.

---

<sup>1</sup> O termo esquisito segundo o Dicionário é definido como: “estranho, não vulgar ou usual”, poderia isso ser considerado um estilo? Existiria a possibilidade nesse estudo de uma metodologia partindo e retornando a algum estilo? Um abuso da cartografia? Considero a cartografia como um auxílio metodológico para mapear algumas intensidades, algumas potências desse processo de produção docente: “O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado”. (ROLNIK, 1989, p. 66-67).



Como ir além das formas visíveis? É preciso? Mapear um espaço limítrofe que me causa uma forma de potência na composição da vida? O que move meu trabalho? Alguns traços atuais da formação desse estar professora permanecem sob muito impacto, e é por alguns desses enfrentamentos e por esse estado que existe a condição de constituição da chamada professora. Uma condição que, muitas vezes, opera em transformar o conhecido em improvisação, um jogo de encenação de sua prática, alguma forma potente que se prolifera, um mapeamento de alguns rastros, os quais podem ou não institucionalizaram-se, tornarem-se molares<sup>2</sup>, mas fazem parte desses processos de invenção que determinam um suporte para a reapropriação dos meios de produção da subjetividade<sup>3</sup>.

Desbancar propostas que existem em torno de receitas de como se faz pesquisa na universidade, procurar entender esse espaço como uma das condições de possibilidades que, por vezes, ajustam a subjetividade a um local que seja só seu, nesse trabalho, uma espécie de entrar no jogo de narrativas, datas, descrições, momentos e lembranças que mapeiam um pouco esse espaço de estar professora, de dar certa vazão aos movimentos mais distraídos de uma prática visível sob uma forma mais linear, moral e instituída, bem como de uma prática que permeia a produção de novas paisagens em constante transformação e atualização da experiência na constituição desse acordo. Pois são necessários certos acordos em nosso corpo, o desejo de expandir-se constantemente encontra-se com a institucionalização, o Apolo e o Dionísio<sup>4</sup>, a composição de uma vida, um acordo entre essas vontades, uma forma potente de viver talvez.

Hoje seriam necessárias algumas estratégias para conseguir que eles me escutassem, pelo menos nos 5 minutos iniciais da aula, o famoso roteiro na mão, rosto fechado e fichas de avaliação, mostrei as fichas e perguntei se eles sabiam o que era aquilo, li para os poucos que nunca a preencheram e esclareci as punições que recebe quem as tem (como não ir aos passeios da escola), um ato terrorista, pelo menos aparentemente, até que um aluno me diz: ‘Até tu professora?’ Respondi: ‘Foi exatamente o que pensei’. Perguntei se eles acham que são só notas ou fichas disciplinares, o porquê de minha escolha pela Educação Física, que a universidade e alguns dos meus colegas não são muito diferentes daquilo que eles estão acostumados [...] tinham passado mais de 5 minutos, aqueles corpos começavam a se agitar e perguntar se iríamos para a rua,

---

<sup>2</sup> A molaridade para Deleuze e Guattari pode ser definida como um plano onde as experiências são codificadas e generalizadas, onde as produções encontram-se em seu estado já constituídas, contrário ao plano molecular que suporta a criação e comporta as variações de um estado de experimentação. Para mais, ver: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Três Novelas ou “O que se passou?”*. IN: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

<sup>3</sup> A subjetividade é entendida nesse estudo sob a perspectiva de sua produção, seja ela produzida por instâncias individuais, coletivas e/ou institucionais. Entendida também como plural na medida em que se constitui pelas reivindicações de uma singularidade subjetiva. Como bem define Guattari (1993, p.17): “o conjunto das condições que tornam possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, na adjacência ou na relação de delimitação com uma alteridade em si mesma subjetiva”.

<sup>4</sup> Entre os gregos, Apolo era o deus do sol e da harmonia, Dionísio o do vinho e da embriaguez. Os dois adjetivos correspondentes foram utilizados por Nietzsche para designar os dois componentes da arte grega e mais geralmente os dois aspectos contraditórios do espírito humano. A serenidade apolínea, que aspira a perfeição plástica e constrói o “mundo da bela aparência” é, ao mesmo tempo, o princípio contemplativo que, por sua submissão ao conceito, pretende nos livrar do devir. Em compensação, o desencadeamento dionisíaco – ao qual Nietzsche quer voltar -, velado na tragédia grega pelo princípio apolíneo, assume o devir na exaltação trágica da vida e na espontaneidade selvagem, em que se mesclam os instintos de destruição e de criação: “as orgias de Dionísio são festas de libertação universal e dias de transfiguração”. (p.496). Para mais, ver: DUROZOI, Gerard & ROUSSEL, André. Dicionário de Filosofia. Campinas: Papyrus, 1993.

o roteiro não estava cumprido, mas o principal eu deixei, o que penso deles... (Diário de Campo, 28/09/2001).

### **Algumas intercessões no processo**

Além da observação e constituição dos motores que movem minha prática, existem algumas interferências ou intercessores nesse processo, que admitem certa legitimidade com os embates que aponto: a aluna-professora, a professora universitária, a estudante de Filosofia, a escritora de um diário de campo e de uma dissertação, essas espécies de entre-lugares identitários, ou ainda os não-lugares<sup>5</sup> de uma formação. Mas que também causam certa aderência às invenções, visto colocar-se em questão a ocupação de um lugar, ou melhor a posição ocupada nesse lugar e, conseqüentemente, o que fazer com ele.

Existem alguns embates que delineiam as questões da formação de um professor, que afetam de maneira produtiva, a constante experimentação de uma ainda estudante de Filosofia faz deliciar-me com as imaginações acerca de minha professoralidade,<sup>6</sup> talvez algum dia... São algumas grandes paixões que atravessam essa escrita, esse estar professora a partir dessas constituições, muitas vezes percebidas sob aspectos parciais mas produtivos, que delinearão esse trabalho acadêmico sob essa metodologia um tanto quanto disforme, mas colocada em movimento quando transformada em paisagem, em encenação, em escritas de diários de campo.

Pesquisar a partir de meus diários de campo<sup>7</sup> possibilitou a experimentação de olhar para alguns desses movimentos de minha constituição como professora e da criação

---

<sup>5</sup> Na falta de um conceito mais apropriado e desenvolvido para falar dessa situação de aluno-professor, desse estado e processo de desterritorialização (Deleuze), recorro ao termo não-lugar, para designar um espaço subjetivo onde ocorrem constantemente rupturas e rasgos na superfície disforme da identidade do ser professor. Para Marc Augé, "... um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar" (p.73). A idéia defendida pelo autor é relativa à produção de não-lugares na supermodernidade, assim como traz questões a respeito dos 'espaços públicos de rápida circulação'... "A paisagem fica à distância e seus detalhes arquitetônicos ou naturais são a oportunidade de um texto, às vezes ornamentado por um desenho esquemático, quando parece que o viajante de passagem não está, na realidade, em situação de ver o ponto notável sinalizado à sua atenção e encontra-se, a partir desse momento, condenado a extrair prazer apenas do conhecimento de sua proximidade" (p.89). Embora o autor não trate o tema educação, os conceitos e exemplos trazidos em sua escrita permitem ressignificar algumas de suas idéias e compará-las a um momento, ou seja, esse não-lugar de aluna-professora, onde há um desconhecimento de muita coisa, uma fuga do espaço da realização total e a abertura da possibilidade de trilhar um caminho novo para desenvolver as estratégias necessárias à condução da Prática de Ensino. "Os não-lugares, contudo, são a medida da época... que mobilizam o espaço terrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo" (p.74). Para mais, ver: AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

Penso que, esse momento de formação, assim caracterizado, pode ser um potencializador produtivo para os dilemas profissionais/existenciais apresentados ao universo dos estudantes em formação. A partir de alguns intensos questionamentos que afloram dentro desse novo espaço, tornam-se possíveis a observação de novos processos de subjetivação desses alunos, frutos dessa forte situação de tensionamento, oriundos dos lugares e posições que é necessário assumir para transpor alguns incômodos e certos desafios os quais surgem nessa passagem de estudante a professor e vice-versa, (da sala de aula da universidade, para os pátios escolares, ou mais intensamente, da condição de aluno para a de professor).

<sup>6</sup> Para mais, ver: PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. 297f.

<sup>7</sup> Quando iniciei minha prática docente, ainda aluna da universidade, utilizei-me de um dispositivo, que nomeio diário de campo, para descrever minhas experiências docentes e de certa maneira escapar dos controles das instituições educacionais, um relato de produção docente, uma experimentação de tornar-se

que muitas vezes nossos questionamentos nos permitem produzir para compor essa vida demasiadamente humana.

Alguns encontros, felizes e tristes encontros produzem esse trabalho na universidade. Rupturas na subjetividade, cisões na escrita e na constituição dessa pesquisa, um mapeamento necessário para a continuação desse trabalho que discuta esse estar professor que transporta minha formação. Muitos movimentos me deslocaram na confecção dessa pesquisa, dos meus principais questionamentos, de meus encontros com alguns autores – Deleuze, Foucault e Nietzsche – de meus dias de leão<sup>8</sup> vividos em meio a esse turbilhão de atravessamentos de minha formação e, conseqüentemente, do que é fazer pesquisa na universidade.

Nietzsche ajuda-me a entender alguns desses processos presentes constantemente em meus ressentimentos e em meus dias de leão, e não são meramente a metáfora da criança ou o melhor da possibilidade de constituição de um espaço de nomadismo<sup>9</sup> na universidade, talvez isso consiga atingir a possibilidade do riso e da inocência da criança algum dia também...

Nesse campo de conflitos e escolhas, restam - me alguns pedidos de paciência para atenuar-se em meio aos conflitos de camelo, de leão e de criança vividos na experiência de escrever, ou melhor, de encontrar um estilo de escrita<sup>10</sup> unindo meus maiores questionamentos, minha vontade de produzir pesquisa na universidade e minha

---

professora. Desde 1999 adotei esse “método” de trabalho para lidar com minhas inquietações educacionais: “O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano pré-determinado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. O dispositivo está sempre referido a um regime de enunciação operando sentidos diversos”. (BARROS, 1996, p.104).

<sup>8</sup> O leão encontra-se presente no livro de Nietzsche: *Assim falou Zaratustra* e representa a metáfora da passagem da figura do camelo para a figura do leão, ou seja, passa a simbolizar a audácia, o “eu quero” e abandona o “dever” relativo ao camelo, o leão quer criar para si a liberdade de novas criações, o leão “quer conquistar, como presa, a sua liberdade e ser senhor em seu próprio deserto” (p.44).

<sup>9</sup> O nomadismo, termo trabalhado por Deleuze e Guattari, pode ser entendido nesse trabalho como a possibilidade de criar um espaço na formação, na universidade, que gire em torno de uma produção docente, o nômade como aquele que puxa o grupo e vai beirando os limites do estrato, que vê com o aporte de sempre se colocar no espaço limítrofe, para alguns riscos de mergulhos indiscerníveis da experiência: “[...] Há aí algo que não se reduz nem ao monopólio de um poder orgânico nem a uma representação local, mas que remete à potência de um corpo turbilhonar num espaço nômade” (p.32). Pensar essa possibilidade na formação e na universidade me ajuda a estabelecer alguns acordos com os processos singulares dessa constituição de estar professora: “[...] Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território”. (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.53). Para mais, ver: *Tratado de Nomadologia: A máquina de guerra*. IN: Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

<sup>10</sup> Para mais, ver: PARDO, Eliane Ribeiro. Abrir as palavras: porque a escrita pode rir também. 1998. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

proposta em pensar a formação a partir dos modos de subjetivação dos principais autores desse espetáculo, aqueles que pensam constantemente, como tornaram-se aquilo que são?<sup>11</sup>

Essa complicada discussão é uma “metodologia” um tanto quanto “dobrada”<sup>12</sup>, extremamente vinculada aos saberes que atravessam meu corpo de professora, meus diários de campo e algumas outras condições pontuadas nesse trabalho. Abordadas a respeito de entender os processos como devires e esses, necessariamente, como potência de uma continuação, que se figura sob o ângulo da sua produção, de uma subjetividade considerada plural, desconhecendo qualquer instância dominante de determinação.

Sentir-se atravessada por questões metodológicas e molares a respeito de fazer pesquisa na universidade acaba remetendo-me às lembranças da formação acadêmica recebida, por isso, também, a proposta de trabalho composto por cenas do diário de campo, permeando constantemente essa formação e esse estilo de tornar-se professora. Algumas cenas demarcam as dificuldades enfrentadas na produção de uma pesquisa na universidade, mais uma vez muito parecida com o que é formar um professor na universidade, os processos educacionais engessados nos inserindo num espaço de aquisição de conhecimento sob alguma espécie de fórmula de sucesso, de auto - ajuda de uma prática, de como é ser um professor. Que significa formar um professor na universidade? Como esses estudantes tornam-se professores? Quais processos estéticos envolvem uma produção docente?

### **A estética e a tragédia como proposta de formação**

Pois é preciso criar para suportar as mazelas da universidade, os discursos acerca do ser professor, os populismos que rondam a formação acadêmica, os clichês que formam os intelectuais fantasmas. Sobretudo também a diversão em apostar numa formação desse tipo que ronde os risos da criança, a inocência para a criação de um devir professor, de um devir estudante, de um estado nômade de constituir-se esse mesmo professor, dos sonhos que habitam meus futuros dias de criança.

Isso tudo exige uma certa entrega ao caos<sup>13</sup>, e, nessa espécie de campo minado arrancar algumas possibilidades para a formação de si mesmo, pensado a partir do espaço de composição de uma vida, mas também propositadamente na composição de um acadêmico na universidade. É possível não cindir um acadêmico na universidade? É possível não cindir um acadêmico num processo de escrita? São essas possibilidades, inúmeras, que formaram esse trabalho, muitas sem respostas, outras atirando-se de encontro a esses enfrentamentos necessários à composição de alguma espécie de campo de conhecimento e de produção de pensamento, uma eterna luta entre as descobertas do que precisa ser lapidado, sem ressentimentos, e aquilo que, conseqüentemente, move o desejo

---

<sup>11</sup> Nietzsche escreveu sua autobiografia intitulada *Ecce Homo: Como se chega a ser o que se é*, onde traça essa problemática de como nos tornamos aquilo que somos? Para mais, ver: NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como se chega a ser o que se é*. 5 ed. Lisboa: Guimaraes Editores, 1984. 169p.

<sup>12</sup> Esse termo está sendo utilizado na medida em que se pretende realizar uma espécie de mergulho no pensamento, em alguma metodologia na produção deste mesmo pensamento, um método feito de dobras, pregas, que de repente soltam-se como molas, qualquer coisa parecida com abalos sísmicos, espasmos, crises. A dobra simboliza que não existe mais espaço, e não existe também uma divisão entre sujeito e objeto. O que existe são somente dobras, imagens, experiências de si mesmo, uma profunda e permanente ida e vinda das forças que movem um pensamento e uma vida. Para mais, ver: *As dobras, ou o de-dentro do pensamento (subjetivação)*. IN: DELEUZE, Gilles. Foucault. Lisboa: Veja, 1987.

<sup>13</sup> Para mais, ver: GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

deslocado de seu objeto, a raiva, o pudor, essas características potentes de um estar professor.

Minha tentativa é compor esse artigo na medida que se deixem de lado algumas análises institucionais e morais da universidade e dos seus processos educacionais — movimento que ganha visibilidade nas suas práticas mais formais de educação —, não sem importância para uma discussão política e científica a seu respeito, mas apenas ficará permeado pelos deslocamentos mais informais da constituição de um estar professor, que pretende apontar, a partir de uma série de composições, algumas amostras das singularidades de qualquer processo envolvendo a produção da subjetividade.

Como defender essa escrita? Essa pesquisa passa a ser problematizada justamente a partir de sua idéia principal, ou seja, pensar o tema da formação docente partindo de um processo de constituição de si<sup>14</sup>, das composições que alguns atravessamentos nesse processo constituíram, dentro de um estado de estar professora em meu corpo. Uma formação docente, que também foge do espaço da universidade, não tem um início e um fim marcados temporalmente, assume a posição de uma não-linearidade interferente nos processos de subjetivação de uma professora, partindo o tempo e retornando em outro tempo a partir de suas composições e recortes.

Uma proposta que desestabilize algumas práticas formais e morais constituintes desse indivíduo, práticas adotadas pelo sistema de ensino educacional, pautado da experiência do outro, do controle da prática do ser professor, das metodologias e aplicações em torno do processo de formação de um professor na universidade, dos jogos que encenam os professores como detentores de um conhecimento que necessita ser aplicado sobre seu aluno, e de seu aluno-professor para o seu próximo aluno, e da comodidade, que conseqüentemente, habita esse espaço de formação, ou seja, um espaço também mediador para esse aluno, que procura respostas para suas práticas, esconde-se atrás desses discursos para acomodar-se em seus conflitos, ao qual convêm fazer um papel de vítima do conhecimento.

Mas também uma proposta que consiga obter alguma forma da ordem de uma estética pautada na experimentação de um jogo que acontece entre esse estar professor e de ser um professor, ou seja, alguns dos ensaios da universidade enquanto instituição educacional de formar um professor, assim como ao encontro dos incondicionáveis ensaios que constituímos diariamente para apostar na composição de uma vida que faça certo sentido.

É necessário observar que o grande tema do trabalho é a formação docente olhada sob a perspectiva de uma produção filosófica a respeito da educação, mesmo que sejam necessários alguns recortes, é imprescindível ocupar um espaço de toda forma fugidivo, mascarado e inseqüente, para mim o tornar-se professora é subsidiado por inúmeros aspectos e características descritíveis, no entanto, também habita outros campos impossíveis de serem transitados sem nenhuma dor ou conflito, resta-me apenas um pouco de entrega, a proposta de olhar para uma produção, descrita sob mil formas e conseguir ao menos, pensar questões para a formação universitária: O que pode um corpo? O que pode um professor? O que pode a institucionalização? Há um limite, um espaço limítrofe de cada operação que condiciona nossas idéias, como operar fora desse limite? Ou talvez operar sobre o risco desse limite?

Olhando para muitas dessas questões, retomo alguns esclarecimentos um tanto diversificados a respeito desse trabalho: primeiro é preciso entender a constituição como

---

<sup>14</sup> O processo de constituição de si nessa pesquisa é pensado a partir de um dispositivo, o diário de campo, que recorre e atualiza um discurso, que está diretamente implantado no modo de subjetivação, ou seja, uma espécie de captar o que já se formou e de reunir o que já se viveu, um processo ético que representa a possibilidade de constituição de si. Como afirmar que essa pesquisa é um processo de constituição de si?

um processo singular de produção, sem importar o espaço que possa se estar ocupando: a aluna-pesquisadora, a aluna-estagiária, a professora-substituta, com todas as diferenças que possa ter. É, pois, de suma importância visualizar o processo a partir de suas formas trágicas e estéticas, ou seja, um estado e um estilo de estar professora.

A sensação de passagem por esse “local” que é a formação docente causa inúmeros questionamentos para esse aluno - professor, esse espaço - tempo nesse trabalho passa a ser marcado pela necessidade de conseguir olhar para um local que se torna singular em meio à massificação de uma formação, a experimentação de uma prática docente é um tanto quanto singular, aproximada dos enquadramentos educacionais e morais recebidos constantemente na universidade: o bom aluno, o bom professor, aquele que se preocupa com a escola e com a educação, o professor atira — bola, o aluno arrasta — chinelo, o pessoal da saúde, o pessoal da academia, os que odeiam a escola, os que adoram o culto ao corpo, os que transitam por todos os campos, e aqueles que ousam pensar a sua formação a partir de outros enquadramentos.

Acredito nos embates que se dão a todo momento nesse constituir professor, isso foge qualquer espaço em especial, mas é preciso também visualizarmos com certa encenação os grandes deslocamentos, os princípios causadores de certos terrores e, por fim, esse sentido trágico<sup>15</sup> da formação. A sensação do “que fazer diante de tudo” demarca esse espaço de conflitos de forma um tanto visível aos embates até então vividos por esse aluno-professor na universidade. Como ver tudo? Como falar de tudo? Que fiz de minha vida até agora? Que vim fazer aqui?

Esses conflitos incondicionais atravessam a formação universitária e nos remetem a questões do tipo: Como operar com tudo isso? Como fazer funcionar? Extremamente parecido com a idéia da escrita como máquina, um dispositivo: máquinas que fazem ver e falar, um sistema produz alguma coisa, no campo da micropolítica<sup>16</sup> e possibilita certos fluxos buscando constantemente um território. O que há de bom nisso? Acontece com todo mundo? Nessa encenação, coloca-se a questão apontada pela formação para esse espaço de produção: O que é possível criar a partir desse local?

É uma tarefa difícil recompor algumas experiências marcantes na trajetória acadêmica - institucional, porque, primeiramente, faz mexer nas cisões visíveis ocorridas entre um estudante e um professor na universidade, e, num segundo momento, tocar na composição dos elementos que atravessam esses caminhos da vida em sua forma mais potente, da potência de produzir um mundo com certo sentido pelo que, constantemente, nos forma humanos. A humanidade marcada, não pela racionalidade absorvida em nossos

---

<sup>15</sup> Uma produção de alegrias, enfrentar o sofrimento e tornar-se outro, mudar os valores, criar novas condições, esse é o sentido do herói trágico, dessa tragédia que causa mudanças e metamorfoses em nossos corpos, que pressupõe, sim, um sentido mais vivo, na experiência de tornar-se alguma coisa: “O *Nascimento da tragédia* expunha o duplo “milagre” grego criador da epopéia e da tragédia a partir do deus brilhante, luminoso, solar, Apolo, que, para dar um sentido à existência através da beleza, a princípio reprime o deus Dioniso, mas, ao notar ser isso impossível, une-se a ele dando origem à arte apolíneo-dionisiaca, que tem em Dioniso seu herói primitivo: a tragédia”. (MACHADO, 1997, p.28).

<sup>16</sup> Também sob uma análise foucaultiana é necessário prestar atenção aos arredores das práticas institucionais, aos jogos que a universidade traça nos seus corredores, em suas reuniões, nas discussões de uma reforma curricular. Sobre a universidade: “Este processo explica por que, se o escritor tende a desaparecer como figura de proa, o professor e a universidade aparecem, talvez não como elementos principais, mas como “permutadores”, pontos de cruzamento privilegiados. A causa da transformação da universidade e do ensino em regiões ultra-sensíveis politicamente acha-se sem dúvida aí. A chamada crise da universidade não deve ser interpretada como perda de força mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem.” (FOUCAULT, 2002, p. 9-10).

corpos, mas pela vontade e pelo desejo de querer sempre mais vida nesses mesmos corpos potencialmente criativos.

Resta-me, atenuar-me mais uma vez na busca por algumas poucas, mas intensas significações, “entender” alguns processos, temores de abandonar o que aprendi na universidade, mas, ao mesmo tempo, com algo me sufocando na busca de um estilo para minha pesquisa acadêmica sobre a formação docente.

Seria ainda preciso delegar outros critérios, outros princípios, ainda teria muito a escrever sobre a formação e seus aspectos, mas, atualmente, torna-se imprescindível observar-se esse trabalho e a sua constituição a partir de “minha história”, de olhar tal qual um diário de campo, o meu diário de campo, que me ajudou infinitamente a definir alguns conceitos, colocá-los em movimento, e produzir uma pesquisa acadêmica com certos efeitos...

Continuo perguntando-me como operar nesse espaço limítrofe condicionador de minhas idéias? O que posso como professora? O que meu estado de estar professora me possibilita realizar nesse limiar? Um corpo trágico de professora buscando novamente um lugar para entrar...

### **Os limiares trágicos: possibilidades na formação**

O movimento o qual se constituiu essa pesquisa marca inúmeras propostas para a formação, se elas não foram devidamente apontadas como mania geral da educação, elas, ao menos, foram seguidas, perseguidas talvez por esse constante processo de tornar-me alguma coisa, mais uma vez, que contenha algo diferente da até então professora composta, uma outra versão que sobressai nas versões antigas, um abandono do velho pelo processo de esquecimento, mas também uma composição do velho pelo processo de constituição, pelo modo trágico de constituição de uma vida deveras potente nas suas significações.

Algumas questões atuais continuam apontando para esse complexo processo de pesquisar a formação docente na universidade, permaneço com a impressão que o tempo da formação é outro, é diferente porque opera em certos sentidos que nos des-territorializam todo o tempo, ou seja, são os quatro anos de formação, as disciplinas, as histórias, os componentes curriculares e morais, e um outro montante de coisas que permanecem em ressonância, me consomem ainda nessa tentativa de pensar a formação diferentemente. Mas seria preciso? Se o processo continua ressoando nos corpos de quem passou por esse tempo? Os alunos vivem esse tempo dessa maneira? É uma escolha?

Mas a partir daí seria necessário também pensar algumas questões insistentemente chatas na formação: que formação seria adequada, ideal? Como ter aulas? O que ter nas aulas? Como estudar? Como formar-se, enfim? Esse trabalho com todas suas iniciais contradições, ou seja, escrevendo de um local superior, de alguém que teria certas receitas para o moralismo educacional, para a formação de professores, acaba diluindo-se em novas possibilidades, construídas com a constante inserção de vida em meu corpo de professora, de mapeamento de estados dessa constituição, da vontade inesgotável de me prender nesse processo de formação, sem precisar nomeá-lo ou entendê-lo como formação continuada. Foi preciso?

Pensado esse trabalho na universidade, minhas aulas num curso de formação de professores, minha formação nesse curso, minhas andanças por esses caminhos é necessário que se aponte algumas questões, repetidas inúmeras vezes nesse trabalho: como viver nesse limiar trágico de uma formação? Como constituir-se professor? Como estar professor em meio a institucionalização? Perguntas que continuarão apontando para algum local que não conheço muito bem, mas que tentei experimentalmente atravessá-lo nesse trabalho, ou ao menos, contorná-lo. A intensidade de se produzir professor demanda outros

artifícios, quais? Para mim ficou claro nesse trabalho o quê demandou incansavelmente essa busca, meu estado de estar professora, constituído em diários de campo também permanece em ebulição, meus incansáveis dias de leão continuam rondando meus processos, mas também encontrei espaços, brechas na constituição que me possibilitaram um acesso a pensar o que pôde meu corpo de professora?

#### REFERÊNCIAS:

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BARROS, Regina D. Benevides de. Dispositivos em ação: o grupo. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, nº esp, junho, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996. 115p.

\_\_\_\_\_; **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997. 235p.

\_\_\_\_\_; **Foucault**. Lisboa: Vega, 1987.179p.

DÍAZ, Esther. **Michel Foucault**: Los modos de subjetivacion. Buenos Aires: Editorial Almagesto, s/d. 86p.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993. 511p.

ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 262p.

\_\_\_\_\_; **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, . 2001. 152p.

\_\_\_\_\_; **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 17. ed. 2002. 295p.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.203p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986. 327p.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000. 688p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 331p.

\_\_\_\_\_; **A origem da tragédia**. 5 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1988. 173p.

\_\_\_\_\_; **Ecce Homo**: como se chega a ser o que se é. 5 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1984. 169p.

PARDO, Eliane Ribeiro. **Abrir as palavras: porque a escrita pode rir também**. 1998. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 304p.

Rua Lageado, 105. Bairro Laranjal. Pelotas.  
CEP: 96090-380. Apresentação: datashow.



## LINHA DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS E DIDÁTICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – LEEDEFE

Autores: Maristela da Silva Souza  
Doutora - UFSM  
João Francisco Magno Ribas  
Doutor - UFSM  
Grupo de trabalho<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este trabalho apresenta a LEEDEFE – Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. A LEEDEFE tem como objetivo criar um espaço para a construção do conhecimento da Educação Física escolar nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de aprofundar seus aspectos epistemológicos e didáticos.*

### ABSTRACT

*Our research presents the LEEDEFE (Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar) from the **Disports and Physical Education Center** from **Federal University of Santa Maria, Brazil**. The main objective of the LEEDEFE is to create a space for the construction of a knowledge of School Physical Education on teaching fields, research and extension, with intention of deeping its didactics and epistemological.*

### RESUMEN

*Este trabajo presenta la LEEDEFE – Línea de Estudios Epistemológicos y Didáticos en Educación Física Escolar del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. La LEEDEFE tiene como objetivo crear un espacio para la construcción del conocimiento de la Educación Física en la Escuela en los ámbitos de la enseñanza, de la investigación y de la extensión, en el sentido de profundizar sus aspectos epistemológicos y didáticos.*

### 1- JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A LEEDEFE surge no centro de Educação Física (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o objetivo de criar um espaço para a construção do conhecimento da Educação Física (EF) escolar nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da

---

<sup>1</sup> Daniel Minuzi de Souza, Daniele Rorato Sagrillo, Daniele de Vargas Michelotti, Ecléa Vanessa Canei Baccin, Liliane Nobre Lima, Márcio Sales da Silva, Mara Cristina Schneider, Raniere Wammes Petri, Thiago Medeiros Gonçalves Pinto, Vanderléia Mashio, Vilmar José Both.

extensão, no sentido de aprofundar seus aspectos epistemológicos e didáticos, pois entendemos que no atual estágio em que se encontra a produção do conhecimento, onde se anuncia a “transição para uma nova era”, a “incredibilidade em relação às metanarrativas” e o “fim da história”, entre outros aspectos, faz-se necessário assumirmos o enfrentamento político/ideológico que este contexto nos trás e que indica um momento complexo e particular do desenvolvimento do capitalismo.

Para isso, acreditamos ser necessário, por parte dos educadores, leitura crítica e apurada da realidade que os leve a assumir posição científica/pedagógica frente ao seu ato educativo. Isso implica em entender os caminhos do conhecimento e seus projetos científicos que se anunciam nas concepções pedagógicas e que trazem visões de mundo diferentes, estabelecendo formas contraditórias de pensar e agir nas práticas pedagógicas.

Concordamos com Escobar (1997) quando afirma que a prática do professor necessita orientar-se no conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea que, na área pedagógica, se manifesta nas características que o sistema do livre movimento do capital impõe às atividades da escola, isolando-as dos problemas sociais que incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais. A autora salienta que essa leitura não indica que defendemos, como primeira tarefa, a mudança das consciências, pois o conteúdo da mudança se alicerça no conhecimento científico concretizado numa nova prática não respaldada pelo senso comum. Uma prática dialética fundamenta-se no caminho da percepção ativa ao pensamento abstrato e desse à prática.

É neste patamar de compreensão, que a LEEDEFE apresenta os seguintes objetivos:

- Instrumentalizar acadêmicos e professores sobre as tendências epistemológicas do conhecimento científico e sobre os parâmetros didáticos que orientam as práticas pedagógicas em Educação Física escolar;
- Estabelecer um trabalho indissociável entre ensino, pesquisa e extensão numa relação dialética entre universidade e comunidade;
- Desenvolver ações que materializem intercâmbios com instituições de ensino e linhas de pesquisas, através de estudos, pesquisas, seminários, debates e eventos científicos, tendo em vista um trabalho de produção coletiva em torno de questões que afetam diretamente o ensino e a pesquisa em Educação Física escolar;
- Articular projetos de iniciação científica e projetos de pós-graduação, com o fim de produzir e socializar conhecimentos através de publicações em periódicos e livros, atendendo o contexto da comunicação científica, como também, atender a necessidade histórica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria de reabrir o programa de Pós-graduação a nível de mestrado e doutorado;
- Estabelecer trocas de conhecimentos com os movimentos sociais, em especial com o MNCR (Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão) e MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), no sentido de firmar um horizonte histórico socialista, onde educação, ciência e tecnologia exerçam um papel estratégico para este fim.

## **2. HISTÓRICO**

Torna-se indispensável contarmos a história do processo de elaboração da LEEDEFE, que se construiu em um contexto de ensino e aprendizagem entre universidade pública e comunidade.

A relação de compromisso entre o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e a comunidade de Santa Maria efetivou-se no ano de 1993, através do Projeto Universidade - Comunidade (PUNICOM), onde um grupo de professores e acadêmicos do

CEFD ofereceram a crianças e adolescentes da comunidade de Santa Maria - RS diferentes possibilidades no âmbito da cultura corporal, no sentido de contribuir para a formação da emancipação humana.

Com este fim, no mês de agosto de 1997, iniciamos uma experiência de parceria com a Secretaria Nacional de Esportes (SNE), especificamente, com o Programa Esporte Educacional.

Primeiramente denominamo-nos “Projeto Esporte Educacional em Comunidade de Baixa Renda da Cidade de Santa Maria: Jogos Cooperativos”, com a participação de 18 bolsistas, acadêmicos do Curso de Educação Física da UFSM. Posteriormente, no ano de 1998, o projeto foi ampliado, inserindo neste outras áreas de conhecimento como Agronomia, Artes Plásticas, Medicina, Odontologia e Pedagogia, totalizando em média 40 bolsistas. Desde então o projeto passou a denominar-se “Criança Cidadã” (PCC) e fundamentava-se no pressuposto teórico da fenomenologia-hermenêutica sob orientação da professora Ingrid Marianne Baecker e coordenação da professora Luciana Homerich, com a troca de coordenação do projeto, no ano de 1999, que passou a ser coordenado pela professora Maristela da Silva Souza, várias questões foram sendo problematizadas no grupo de trabalho, dentre elas o projeto histórico que queríamos construir. Em torno desta questão tivemos entendimento de que a base teórica a qual o projeto se fundamentava não nos instrumentalizava na luta pela transformação da sociedade capitalista. Assim, o projeto passou a fundamentar-se no Materialismo Histórico Dialético e, coletivamente, criou-se um período de ações históricas no CEFD conduzidas não só pelo trabalho realizado frente às comunidades, como também as lutas que se fizeram nas discussões em sala de aula, nos Conselhos de Centro e Universitário, no Movimento Estudantil, no Movimento Negro, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão da Educação Física e nos Partidos Políticos.

Por motivos de corte orçamentário no ano de 2001, a parceria entre o PCC e a SNE foi interrompida, causando dificuldades para o desenvolvimento do projeto que se reestruturou em suas ações. O problema agravou-se ainda mais quando nesse mesmo ano o Programa de Pós-graduação do CEFD foi descredenciado, levando várias pessoas que participavam do projeto a continuar seus estudos e lutas em outras instituições como a UFBA, UFSC e UFRGS. Desde então, o projeto restringiu-se a um pequeno grupo de acadêmicos e professores que, com o apoio do CEFD, tentam desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão propostas pelo projeto.

Diante desse contexto e com a aprovação dos professores Maristela da Silva Souza e João Francisco Magno Ribas no cargo de Professores Adjuntos do CEFD, o grupo de trabalho novamente se reestruturou e criou-se a LEEDEFE, que representa hoje uma síntese de tudo o que foi coletivamente produzido em anos de trabalho, e que podemos considerar como mais um ponto de partida para novos saltos qualitativos rumo à construção do projeto histórico socialista.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O que segue tem o objetivo de demonstrar o contexto teórico no qual a LEEDEFE se sustenta, ou seja, o pressuposto teórico do Materialismo Histórico e Dialético. Esta breve fundamentação procura esclarecer o método da passagem do Concreto-Empírico ao Concreto- Pensado do qual fazemos uso, seja na nossa prática pedagógica, elaboração de pesquisas, como também, na organização de nossas atividades.

Segundo Andery & Sérgio (1999, p. 396), os discípulos de Hegel dividiam-se em dois grupos: hegelianos de direita e hegelianos de esquerda. Aqueles acreditavam no Espírito Absoluto como fonte criadora da realidade, criação carregada de uma visão teleológica da história. Eles destacavam “os aspectos mais conservadores da filosofia de

Hegel”. Os hegelianos de esquerda procuravam apontar “o papel crítico da filosofia de Hegel”. Eles concebiam o homem como sujeito, (...) como um ser consciente e ativo

Assim, Marx supõe o ser social como determinante da consciência do homem (ponto de partida materialista/concreto) contrapondo-se a Hegel (ponto de partida idealista/abstrato), que vê o sujeito como criação do Espírito Absoluto, ou seja, Hegel compreende o processo de pensamento (ou idéia), transformado em sujeito autônomo, como o “demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim [observa Marx], pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem” (Andery & Sérgio, 1999, p. 403). Nesse sentido, Marx afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (Andery & Sérgio, 1999, p. 412).

Compreender e conhecer os fenômenos enquanto síntese, ou seja, como totalidade, é uma tarefa difícil porque, para Marx apud Andery & Sérgio (p. 412 - 413), “há uma distinção entre as coisas tal como aparecem e tal como são na realidade, entre a forma de manifestação das coisas e a sua real constituição ou uma diferença entre aparência e essência”. Marx afirma que “... toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Andery & Sérgio, 1999, p. 395). Desse modo, “a produção de conhecimento deve caminhar no sentido de desvendar as determinações, de modo algum transparentes no fenômeno”. O sujeito do conhecimento tem, portanto, a tarefa de descobrir essas determinações. Essa descoberta se dará a partir da análise do fenômeno concreto (entendido este como ponto de partida), o qual será reconstruído no pensamento, isto é, reconstruído como fenômeno concreto abstrato (concreto pensado).

A partir desta lógica de apreensão do conhecimento, a LEEDEFE parte do pressuposto de que toda a criança e adolescente tem direito à educação, e através desta, o direito a superar o senso comum e a apropriar-se do saber universal acumulado, capacitando-se a produzir conhecimento novo e necessário para transformar o sentir, o ver, o pensar e o fazer a vida e o mundo rumo a igualdade humana. Ter acesso à educação deve significar, então, o domínio do instrumental teórico-prático que os sujeitos produziram na caminhada civilizatória para entender e transformar a natureza, a história, a sociedade e a si mesmos. Dominar o conhecimento deve significar o desafio e o encorajamento de cada um para que seja sujeito histórico de um projeto que aponte no sentido da superação das desigualdades. Para isso faz-se necessário, como coloca Saviani (1985), elevar, nos educandos, através da educação o nível do senso comum ao nível da consciência filosófica, o que significa passar de um conhecimento fragmentado, incoerente e simplista para um conhecimento unitário, coerente e cultivado

Para o referido autor, é possível realizar esta tarefa através do método da passagem do abstrato ao concreto, sendo imprescindíveis as indicações de Marx em seu texto “Método da economia política” onde ele coloca algumas definições. Marx apresenta como base a lógica dialética que não é outra coisa se não o processo de construção da forma de pensamento, ou seja, uma lógica concreta ao passo em que a lógica formal é uma lógica abstrata de apropriação do conhecimento. Podemos dizer, então, que a lógica Dialética supera por inclusão/incorporação a Lógica Formal, isso quer dizer que a Lógica Formal é parte integrante da Lógica Dialética, ou seja, parte inicial, onde apenas se fará o processo abstracional e não se terá o caminho de volta que é o ponto principal do método dialético. A construção do conhecimento, a partir da Lógica Dialética, se dá partindo do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto. O concreto é ao mesmo tempo que o ponto de partida e o de chegada, sendo que o concreto ponto de partida é o concreto-empírico e o concreto ponto de chegada é o concreto- pensado. Aqui o empírico e o abstrato são meros

passos para nos apropriarmos, no plano do pensamento, do ponto principal que é o concreto.

#### **4 ATIVIDADES EM DESENVOLVIMENTO DA LEEDEFE:**

- **GRUPOS DE ESTUDOS**
- **AULAS EM COMUNIDADES**
- **REUNIÕES PEDAGÓGICAS JUNTO ÀS COMUNIDADES**
- **ENCONTROS SEMANAIS** dos alunos (acadêmicos) com os coordenadores para planejamento das atividades a ser desenvolvidas nas comunidades.
- **ENCONTROS** a serem realizados pelo grupo de trabalho com a intenção de avaliar e reorganizar as atividades propostas e formas de atuação.
- **ELABORAÇÃO DE PESQUISAS** relacionadas às temáticas estudadas pela LEEDEFE.
- **SEMINÁRIOS DE APROFUNDAMENTO** a fim de desenvolver temáticas relacionadas ao âmbito da produção do conhecimento e da prática pedagógica.
- **PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS** com o objetivo de expor os trabalhos desenvolvidos na LEEDEFE.

#### **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERY, M. A. & SÉRIO, T. M. A Prática, a História e a Construção do Conhecimento: Karl Marx (1818 – 1883). In: ANDERY, M. A. *et al.* **Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica**. São Paulo: EDUC / Espaço e Tempo, 1999, p. 395 – 425.

ESCOBAR, M. O. Transformação da didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: Experiência na disciplina escolar de educação física. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: **Marx** (Coleção Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 11 – 12.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Marx** (Coleção Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 329.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GTT 03 – Epistemologia – Comunicação Oral

## NUA NATURA<sup>1</sup>

**Éden Silva Pereti**

Mestre em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física  
Centro de Desportos – UFSC  
Bolsista da CAPES

**Ana Márcia Silva**

Professora Doutora  
Centro de Desportos – UFSC

### RESUMO

*Buscamos aqui apontar algumas transformações paradigmáticas que atravessaram o processo de constituição da civilização ocidental e que, ao mesmo tempo, podem indicar a instabilidade histórica da relação entre o corpo humano e sua natureza externa. Para tanto, partimos de pensamentos que antecedem a cultura judaico-cristã e acabamos desembocando na moderna concepção narcísea de indivíduo isolado. E, neste processo, nos deparamos com reflexões sobre fronteiras e limites entre o humano e o estrangeiro de si, as quais podem nos sugerir elementos para a construção de outras possibilidades frente à concepção de corpo hegemônica em nossa sociedade atual.*

### ABSTRACT

*Our search here is to indicate some paradigm transformations that trespass the occidental civilization constitution process and, together, can indicate the historical instability of human body and its external nature relation. Aiming this, we start from cogitations older than Judaic-Christian culture and we end into the modern narcissus conception of an isolated individual. In this process, we found ourselves immersed into reflections about borders and boundaries between the human and his alterities, which can suggest us elements to construct other possibilities forefront the hegemonic body conception inside our present society.*

### RESUMEN

*Pretendemos apuntar aquí algunas transformaciones paradigmáticas que atravesaron el proceso de constitución de la civilización occidental y que, al mismo tiempo, pueden indicar la inestabilidad histórica de la relación entre el cuerpo humano y su naturaleza externa. Para esto, partimos de pensamientos que anteceden a la cultura judaico-cristiana, acabamos desembocando en la moderna concepción narcisa de individuo aislado. En este proceso, nos deparamos con reflexiones sobre fronteras y límites entre lo humano y lo extranjero a sí mismo, las cuales pueden sugerirnos*

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma síntese de um dos ensaios da dissertação de mestrado intitulada “Alteridades da pele, fronteiras do corpo”, defendida em março de 2005 junto ao Departamento de Educação Física do CDS/UFSC.

*elementos para la construcción de otras posibilidades delante la concepción de cuerpo hegemónica en nuestra sociedad actual.*

### **raízes**

Pensar sobre raízes – sobre aquilo que nutre, embasa e sustenta – torna quase inevitável valer-se de uma imagem metafórica provinda do próprio meio natural. Independente de sua forma, força ou resistência, uma raiz é aquela dimensão do ser que o possibilita segurança, sustento, alimento e uma ligação cíclica com seu passado, com aquilo que já *foi*, *é* e, em certa medida, *será*.

Quando tentamos pensar nas raízes da própria Natureza<sup>2</sup> buscamos sim uma aproximação com as raízes da multiplicidade de significados e, conseqüentemente, concepções que nossa civilização construiu sobre ela mesma durante a trajetória de sua existência. Mas aqui nosso entendimento de “concepção” carrega igualmente em si uma dimensão conceitual e uma dimensão empírica, as quais se interpenetram e se modificam reciprocamente. Portanto, quando falamos das diferentes concepções de Natureza que permearam nossa história não estamos dicotomizando e nos referindo à apenas ao significado, ao entendimento mais conceitual de Natureza, mas sim buscamos matizes da relação empírica que o ser humano estabeleceu com o meio natural durante a extensão de nosso processo civilizatório.

Pensar sobre as raízes da Natureza é refletir sobre as raízes das significações e das relações que o ser humano estabelece com a Natureza, e assim estamos também inevitavelmente o fazendo sobre os significados e as relações que o humano constrói para com a sua própria dimensão corporal, uma vez que ele também *é* uma dimensão desta mesma Natureza. E aqui compartilhamos do entendimento de Marx (1989, p.163) onde identifica nestas complexas relações multidimensionais uma diferenciação entre aquela natureza que é “orgânica” ao ser humano e aquela que lhe é “inorgânica”.

Neste sentido, portanto, a pretensão de debruçar-se sobre as raízes da Natureza é, em certa medida, a intenção de atentar para as diversas concepções que o humano construiu sobre si próprio, sobre seus limites, suas alteridades, seu corpo e seu lugar no universo. Refletir sobre a Natureza é perceber a transitoriedade das fronteiras e dos lugares assumidos pelo próprio humano; perceber as diluições e os invólucros que atravessaram a história do corpo, a percepção e a concepção da dimensão corporal humana.

### **natura**

O termo “natureza” provém do latim *natura*, “ação de fazer nascer”, “nascimento” (KESSELRING, 1992, p.20). Mas na antigüidade grega podemos perceber que o termo “natureza” aproximava-se do conceito *physis*, o qual buscava representar o cosmos, o universo e tudo aquilo que existe. O entendimento de *physis* se referia mais proximamente a uma força interna de emergência, a uma força de criação intrínseca aos seres, a um princípio interno de autotransformação. Neste sentido, poderíamos dizer, portanto, que o termo “natureza” possui em suas próprias origens etimológicas uma energia que remete à criação da vida, ao surgimento ou aparecimento de algo.

---

<sup>2</sup> Trabalhamos o termo Natureza em maiúsculo quando nos referimos à manifestação física do meio natural, à “natureza inorgânica” do humano (MARX, 1989, p.163) – plantas, animais, minérios etc – tentando esquematicamente diferenciá-lo, em algum sentido, do entendimento de natureza como essência das coisas.

Para os gregos antigos, o paradigma da *physis* era a vida orgânica (KESSELRING, 1992, p.21), a imagem arquetípica de um gigante organismo que se emprestava a muitas outras esferas da vida e do pensamento, como o Estado e o cosmos. A Natureza era interpretada como um processo circular; a repetição de processos similares, onde os seres nascem, crescem, envelhecem e morrem. Uma organicidade latente, com sua dinâmica circular, se encontrava no interior de tudo e de todos, uma vez que se concebia a existência de uma *physis*, de uma essência em cada ser singular, conectando e interligando permanentemente todos os elementos. Portanto, a própria Natureza seria o princípio de tudo o que surge e desaparece em seu interior, não existindo a necessidade de uma figura geritora, de um ser criador.

Ao contrário do que pode parecer, a derivação de *physis* para o conceito contemporâneo de “físico”, “corpo”, não é direta e muito menos sem ruídos. Para os gregos antigos *physis* não é sinônimo de “corpo”, mas sim se aproxima muito mais de “essência”. O surgimento da escola filosófica *estóica* apresenta-se como um dos fatos protagonistas no processo de transmutação interna sofrida pelo conceito de *physis*, uma vez que esta escola possuía como um dos seus princípios ontológicos fundamentais a exclusividade da existência dos corpos – um “materialismo” ou “corporeísmo”, baseada no argumento de que apenas estes poderiam agir ou sofrer ação. Nesta perspectiva, até mesmo Deus era considerado um modo de ser da própria matéria (SILVA, 2004, p.35).

A concepção de corpo apresentada pelos gregos antigos construiu-se sobre um dualismo muito distante daquele edificado pela Modernidade, e em especial pela perspectiva cartesiana, pois, para Platão, os domínios do corpo e da alma se interpenetram em muitas de suas funções e carregam em si a possibilidade, ao menos em parte, de sua mortalidade. O humano era entendido, nesta concepção, como um ser unitário composto por dois elementos: corpo e alma. Assim sendo, a interligação permanente entre todos os elementos construía a perspectiva de uma busca contínua por um equilíbrio harmônico, sendo impossível compreender o humano como algo dissociado da totalidade da Natureza.

Os novos entendimentos construídos pelo pensamento judaico-cristão, mesmo preservando alguns resquícios das concepções da cultura grega clássica, apresentam várias modificações no que diz respeito ao fundamento moral no trato com o corpo, bem como nos fundamentos da concepção de Natureza. Desta forma, a apresenta como o âmbito da criação e colabora no surgimento de uma nova leitura do mundo, na qual este passa a ter um começo e um fim. Inicia-se, portanto, a dilapidação de uma concepção que, até este momento, acreditava na espontaneidade de seu surgimento.

Neste momento passa então a existir a necessidade de um criador externo, de um princípio criativo que não mais resida dentro da própria Natureza; surge a necessidade da imagem de um artesão, de alguém, no extremo de uma idéia antropomórfica – à nossa imagem e semelhança – que esculpa as formas, seres, volumes e destinos, protegido pela idoneidade de uma suposta distância. E no conseqüente desdobrar deste raciocínio, a Natureza se esvazia de seu conteúdo, torna supérflua a existência de forças que lhe sejam interiores, na medida em que passa a ser um espaço concreto e material, uma conseqüente objetivação de uma racionalidade externa que se encontra agora em um criador, uma racionalidade projetada em Deus.

Podemos encontrar como uma forte característica da Idade Média um grande aprofundamento nos estudos alquímicos. Durante este período, a concepção de Natureza – e, conseqüentemente, sua relação com o humano – foi sofrendo alterações sensíveis no interior da filosofia, bem como nas dinâmicas do cotidiano social. Neste período, importantes pensadores buscavam tentativas de sínteses entre a cosmologia cristã e as



diversas cosmologias antigas. Uma significativa contribuição foi trazida por São Thomas de Aquino pois, ao realizar uma releitura da obra aristotélica, ofereceu elementos que puderam reestruturar significativamente as concepções de Natureza e, por conseguinte, de corpo humano (SILVA, 2001, p.10). As idéias de Aquino, uma vez propagadas pela Igreja a partir do século XIII, se difundem e passam a influenciar todo um imaginário social da época.

A sexualidade poderia ser um rico núcleo de referência para buscarmos uma maior compreensão sobre os avanços da moralidade no processo de constituição do cristianismo. Apesar da moral sexual ser anterior ao próprio cristianismo, as transformações interiores no trato com a sexualidade adquirem cores mais fortes quando são destacadas no elenco dos pecados listados por São Paulo em suas epístolas, como nos indica Ariès (1987, p.53). E aqui poderíamos identificar elementos que auxiliam na criação de um contexto onde as relações do ser humano com sua própria dimensão corporal, bem como aquela possível de se travar com os demais corpos, se tornam eticamente mais importantes.

A onipresença dominadora da Igreja e seus preceitos se espalham pela ocidente do mundo e propiciam profundas reformulações na perspectiva de corpo vigente. O cuidado de si implode e se desvincula de uma concepção mais ampla, onde aparecia como um cuidado integral – do corpo e da alma – e contínuo – durante toda a existência dos indivíduos. Eis que um turvo contrário pôde se fazer presente, pois neste momento a preocupação com o corpo passou a ser um sinal de um conseqüente afastamento das dimensões da própria alma (BOHLER apud DUBY, 1990, p.366).

As concepções e preceitos que estruturaram o cristianismo e sua moral puderam servir de base para a edificação de um contexto de maior controle sobre o corpo e a atividade sexual, onde as práticas corporais e os exercícios puderam encontrar seu espaço somente quando se apresentavam como possibilidade concreta de uma ampliação de um controle sobre si. E este processo, de alguma forma, contribuiu para a construção da concepção de um corpo mais frágil e constantemente ameaçado pelas suas próprias fraquezas; ameaça esta que, neste momento, já se constituía como um risco eminente para as possibilidades de desenvolvimento da alma.

### **natura dominata**

Pensar as transformações da Natureza é, no limite, um fundamental exercício de autorreflexão para nossa sociedade. Neste sentido, poderíamos aqui buscar perceber alguns dos passos pelos quais passou a nossa concepção de Natureza até a Modernidade. Com a ajuda de Kesselring (1992, p.24), podemos perceber que as origens de sua construção encontra algumas de suas raízes em três pontos fundamentais. O primeiro seriam as conseqüências advindas das novas leituras e significados dados para os escritos dos grandes pensadores da antigüidade grega; esta redescoberta, principalmente da obra de Platão, pôde alimentar os germes do pensamento moderno, servindo de matéria-prima, ainda em um estágio embrionário, para o surgimento das ciências modernas, baseadas em uma perspectiva de Natureza enfaticamente considerada sob seus aspectos quantitativos.

O renascimento dos escritos platônicos também influencia decisivamente, nos séculos XVI e XVII, as produções de Copérnico e de Kepler, às quais empresta a simbologia da centralidade do sol – como fonte de vida e do bem – assim como a forma do círculo e o critério da simplicidade matemática. E aqui já é possível encontrarmos alguns indicativos de uma certa antecipação da concepção moderna heliocêntrica e as explicações matemáticas das trajetórias dos planetas.

Um segundo fator que pode ter contribuído na consolidação da nova concepção de Natureza foi a herança que o pensamento teológico medieval deixou para os preceitos das novas ciências, onde se explicita fortemente uma “suposição teológica de um determinismo geral e contínuo” (KESSELRING, 1992, p.26), resquícios ainda de um pensamento que acreditava que Deus não só havia criado o mundo como também o mantinha em constante manutenção, transformando-o continuamente.

O terceiro elemento para a concepção moderna de Natureza emerge do desdobramento vivo e conseqüente dos outros dois, posto que o desenvolvimento e a instrumentalização do pensamento, bem como a estruturação de metodologias e lógicas que reduzem o mundo, auxiliam no aprofundamento de uma tradição experimental na pesquisa científica sobre uma Natureza agora coisificada e quantificável. Ao mesmo tempo em que esta recíproca pode fazer-se verdadeira, no passo que o adensamento das pesquisas experimentais científicas, concomitantemente, também pode ser visto como responsável por esta outra perspectiva de relação para com a Natureza.

Uma Natureza esvaziada de conteúdo, desprovida de seus próprios significados internos, apresenta-se agora como um simples objeto de manipulação diante da avidez de um ser humano sedento por luz e esclarecimentos. Um humano que, com seus próprios punhos e sua iluminada razão, exige abandonar sua menoridade e se eleva como dono e senhor da Natureza. Um humano que constrói a inversão de sua relação com Deus, pois agora sua razão não mais aparece como uma representação metafórica da razão divina, mas sim o sentido oposto se faz presente.

Quando uma Natureza concebida somente como produto externo de uma racionalidade divina, se encontra com as dinâmicas próprias de uma nascente lógica instrumental, pode sofrer derradeiras transformações em seu corpo e nos quadros protagonistas de seu governo. É justamente a putrefação do cadáver de Deus que serve de alimento para que um conjunto de normas, racionais e objetivas, assumam o seu antigo papel na coordenação e manutenção do movimento contínuo de todos os processos naturais do universo.

Este contexto possibilita o surgimento de uma cosmologia determinista que passa a afirmar a concepção de um universo representado como um grande aparelho mecânico, fato que, de certa forma, antecipa, ou ao menos prenuncia, a latência de uma vindoura concepção que passaria a apresentar a própria dimensão corporal do humano semelhante à imagem de uma máquina.

O humano ocidental moderno, dono e senhor consciente de todas as leis do universo, se depara com sua própria solidão. Os conhecimentos e representações que ele mesmo passa a construir daquilo tudo que o cerca, começam a lhe impor perspectivas mais relativizantes no que se refere à sua própria posição de centralidade em relação a tudo que lhe é externo. As resistentes descobertas astronômicas de Copérnico ajudam a derrubar antigos paradigmas e começam a projetar o ser humano – como que imergindo-o nas forças centrífugas que regem a rotação dos planetas – para a periferia do antigo diagrama do universo.

E assim, relativizado e deslocado de sua importância antropocêntrica, é possível ao humano conceber suas dimensões e fronteiras a partir de outras perspectiva. Já entre os séculos XI e XIII, é possível identificar alguns dos germes de um processo de “emergência do indivíduo” (DUBY, 1990, p.503), a emergência de um ser humano que se entendia enclausurado em seu “envoltório corporal”; tecido e entremeado pelas preocupações em preservar seus espaços e estreitos limites diante dos ditames da religião. É possível assim a existência dos germes que construiram um corpo atravessado pela solidão mas que,

entretanto, ainda não se encontrava desvinculado de uma dimensão cósmica, de uma certa incompletude e de um movimento permanente de renovação pelo poder cíclico da vida.

Mas foram somente os derradeiros anos do século XIX que puderam assistir a separação mais profunda dos antigos conceitos de Natureza, tanto daquele indicado pela *physis* grega, como daquele advindo dos fundamentos da teologia creacionista, possibilitando a culminação das transformações ulteriores que desembocaram em nosso conceito moderno, o qual floresceu gestado e calcado essencialmente sobre as grandes descobertas científicas.

A constituição e a aceitação geral da *teoria da evolução* exposta por Charles Darwin, relativiza o lugar do humano no universo, uma vez que ele passa a perder sua prioridade ontológica. A descoberta do *acaso* no interior das pesquisas em ciências naturais ajudam a desestabilizar as certezas do determinismo mecânico sobre o funcionamento do universo. Os estudos em termodinâmica conheceram sua segunda principal lei – a *entropia* – a qual torna explícito o fato de que, em fenômenos que envolvem energia, pode ser observada uma diminuição na quantidade de movimentos regulares, cedendo espaço a movimentos irregulares, caóticos, que findam em uma desordem máxima e uma ausência total de estrutura. A principal implicação decorrente deste raciocínio seria uma profunda reviravolta na história da criação, pois desta forma o mundo poderia não mais ter seu início, mas sim o seu fim, imerso no caos.

A consubstanciação das ciências modernas questiona a concepção de mundo até então propagada pela Igreja. As dissecações do corpo humano realizadas pelos experimentos das ciências biomédicas impõem uma nova perspectiva de corpo para a sociedade, agora mensurável e dominado pelas emergentes lógicas internas da cultura ocidental. O corpo humano pôde assim principiar um processo de dessacralização intrinsecamente entremeado por uma decisiva ambigüidade, pois ao passo em que ainda se apresentava como fonte primeira de experiência, desvalorizava-se diante da possibilidade de intervenção e alteração em suas estruturas. E aqui podemos encontrar os germes de uma concepção que passa a entender o corpo como uma construção humana (SILVA, 2001, p.12).

### **antigos olhares modernos**

As inúmeras linhas de pensamento que compõem a história da filosofia ocidental construíram e apresentaram muitas concepções de universo, Natureza, sociedade e corpo. Cientes desta multiplicidade, aqui optamos por caminhar, no percurso deste trabalho, par e passo com algumas idéias de Ernst Bloch, as quais, neste contexto, nos apareceram junto a um fértil diálogo com alguns elementos constituintes da obra de Hegel e Schelling.

Alguns princípios e preceitos da antiga alquimia se oferecem como elementos detonadores do pensamento de Bloch, principalmente no que diz respeito à sua concepção de Natureza e à técnica mediadora das relações do humano para com esta sua dimensão externa. Para tanto, ele parte de alguns conceitos criados pelo filósofo-alquimista Paracelso para representar a Natureza como um fenômeno total, onde diferencia (mas não separa) a força natural individualizada (*archeus*) da essência cósmica (*vulcanus*) – a virtude dos elementos. Mesmo considerando-os apenas como conceitos míticos e, por isso, limitados, Bloch os acolhe como denominações que o ajudam a desdobrar seu pensamento em torno de uma região concreta e objetivamente possível do mundo.

E deste modo, em um certo sentido, empresta uma maior e objetiva concretude à energia que principia ambos os conceitos, pois os toma como referência para ajudar a

pensar uma *filosofia dinâmico-qualitativa* da Natureza (BLOCH, 1979, p.261), onde procura desenvolver um entendimento junto à sua *produtividade* em detrimento de uma cansada concepção mecanicista que somente a percebe como produto. Neste sentido, segundo Bloch, seria possível abriremos a dimensão de um verdadeiro realismo; abriremos a percepção da tensão dialética interna à própria Natureza, a percepção das tensões e dos movimentos que estão amortecidos abaixo da superfície de uma Natureza paralisada por um mecanicismo. Poderíamos, enfim, perceber a existência de um foco de produção em seu interior e possibilitar que a estrutura de sua origem possa apresentar-se inesgotável diante de todos nossos modelos e leis.

Neste entendimento, o foco de produção da Natureza não limitaria sua origem aos começos, mas sim se manifestaria permanentemente na *tendência*, em uma sempre nova ação por meio de processos e de conexões universais (BLOCH, 1979, p.262). Um foco profundo que pulsaria vivo, manifestando a energia dialética essencial que o configura internamente, situando sua estrutura e seu fundamento na inconstância, na tensão e na latência. Sob este olhar, a Natureza não seria entendida como um produto, mas sim como *produtora* e como *tendência*.

Esta percepção dinâmico-qualitativa nos propõem um olhar para a materialidade das manifestações da Natureza embebido da mesma energia motriz que vivifica a perspectiva materialista-dialética através da qual Bloch percebe todo o universo. E por isso mesmo a imagem de *produtividade* por ele trazida nos parece em muito diferir de uma concepção mecânica e utilitária, sustentada pelas lógicas do mercado e da eficácia, inerentes à dinâmica interna do sistema sócio-econômico capitalista em sua fase contemporânea.

O entendimento de *produtividade* nos parece se aproximar de algo como a energia interna e dialética de vida/morte que se contorce nas vísceras das coisas; um movimento contínuo de decomposição e nascimento, o qual pode alimentar a latência do porvir. A concepção de *produção* trabalhada por Bloch, de alguma forma atravessa, e é atravessada, pelos conceitos construídos por Schelling que a entende como “produtividade originária” – como a *natura naturans* do Renascimento. De uma certa forma, esta referida *produtividade* apresenta dimensões mais próximas ao ‘concreto’ da experiência da Natureza, e de uma coordenação a seu fator produtivo, do que aquelas dimensões parciais e abstratas indicadas pela dinâmica mecanicista.

Sustentada por estes entendimentos, constrói-se uma concepção de Natureza que tem como fundamento o pressuposto da existência de uma *co-produtividade* que principia humano e Natureza, assim como o era para Paracelso. Para Bloch (1979, p.267), existe a disposição, a possibilidade real e concreta da existência de um *sujeito da natureza*, o qual se apresentaria possivelmente como elemento, ou dimensão, principal que sustenta e media a existência do humano. Possibilidade esta que se encontra indicada intrinsecamente à perspectiva que permite à própria estrutura material da Natureza apresentar-se de forma viva e latente.

Bloch nos ajuda assim a entender uma concepção de inter-relação entre a Natureza interna e externa do humano que, em suas raízes, deixa viva a possibilidade da presença de uma mediação com uma *natura naturans* não encerrada e limitada a uma abordagem mítica, mas sim com uma *natura naturans* reelaborada, sustentada por uma perspectiva concreta e real (na profundidade e amplitude destes conceitos); ressuscitada pelo suor, pelas dores e pela indignação diante daquilo que cotidianamente a mata, seja na estruturação do olhar e do conceito ou mesmo nas desmesuradas práticas de desafio e devastação de nossa natureza interna e externa. Enfim, uma mediação com uma *natura*

*naturans* que principia do movimento vivo e dialético que gera o próprio ventre de onde nasce.

### corpo de fronteiras

No arrastar dos séculos, passamos de uma concepção de Natureza auto-produtiva e fonte primeira da vida e da criação, para a perspectiva de uma Natureza totalmente transformada em um objeto externo ao corpo, submisso ao poder técnico do humano de extração e domínio. Encontramo-nos assim, cindidos e distinguidos claramente por novos limites entre nossa corporeidade e a Natureza. A alteridade é desenhada com cores mais fortes e contrastantes, ajudando a criar um invólucro corporal mais impermeável e isolado daquilo que lhe é externo à pele. Não que os limites do corpo (ou ao menos a consciência destes) já não existissem desde os mais remotos tempos; mas talvez suas fronteiras (ou a consciência destas) fossem um pouco mais tênues e esboçadas, mais porosas e, de alguma forma, menos cindidas com aquilo que lhes cercavam e lhes compunham.

Talvez seja aí, nas sombras e entrelinhas da história, que possamos encontrar os germes de outras possibilidades para nossas fronteiras; encontrar no interior de alguns pensamentos esquecidos à sombra ou à margem dos paradigmas hegemônicos, a matéria-prima para o crescimento de outras possibilidades para as fronteiras do corpo, seja no que se refere ao seu inerente potencial de mediação entre as dimensões internas e externas, ou mesmo às múltiplas contribuições que a re-significação das características essenciais de uma fronteira pode confidenciar a ambas as dimensões entre as quais se interpõe.

Neste contexto, ao pensarmos uma fronteira, de imediato nos aparece a sugestão da imagem de um limite. Uma fronteira nos parece como a dimensão limítrofe de um território, mas que também se empresta enquanto metáfora à definição dos corpos de objetos e seres. Uma fronteira cartográfica pode representar algo abstrato ou concreto, construído pelo humano ou simbolizado por algum acidente geográfico natural; já as fronteiras corporais se impõem na percepção física e concreta de sua própria materialidade, apesar de – quando pensamos no corpo humano – podermos senti-las e significá-las de forma mais porosa e fluida, na medida em que nos aparecem não só como limite que nos define mas sim também como possibilidade viva de comunicação.

A pele significada como fronteira pode implodir sua concepção morta de invólucro inerte, uma vez que se reconstrói no interior da polissemia de seu novo conceito. A pele concebida como fronteira oferece ao corpo, concomitantemente, múltiplas possibilidades de significação: apresenta-se como limite identificador de seu ser, estabelece as formas concretas do corpo, sustentando um fundamento material para a existência do ser humano; ao mesmo tempo em que se apresenta como ligação deste ser com tudo aquilo que lhe é externo, como possibilidade de comunicação com o universo. Neste sentido, podemos perceber a fronteira também como o espaço primeiro do devir, onde se fertilizam os germes de outras possibilidades para o futuro, ou então, como nos ajuda a pensar Bloch (1980, p.496), a fronteira como o setor *mais adiantado do tempo* (e talvez, do espaço), como o contexto onde se decide o tempo próximo.

É justamente através das fronteiras do corpo que nos chegam os prazeres e alegrias, as dores e sofrimentos, que tecem, cotidianamente, o tecido de nossa existência. Quando compartilhamos do pensamento de Pascal (apud VAZ, SILVA e ASSMAN, 2001, p. 87), podemos perceber que é devido a existência dos limites e a conseqüente possibilidade de sentirmos os ‘sentimentos’, que nos é permitido a dimensão da *alteridade*, da abertura para o outro; para a solidariedade, o amor e o ódio.

Somos constituídos pela materialidade de nossa dimensão corporal, da mesma forma que o somos pela relação que estabelecemos com aquilo que nos é externo às fronteiras de nossa pele. Mas nossa composição corporal, em certa medida, transcende a própria materialidade de nosso organismo individual, de nossa natureza interna. Para Marx (1989, p.163-4), a Natureza constitui em si mesma uma parte da consciência humana, ela é

(...) o corpo inorgânico do Homem, isto é, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O Homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do Homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se interrelaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

A energia dialética interna ao pulsar da vida existe, no interior da materialidade que estrutura a natureza orgânica e inorgânica do humano – bem como em suas latentes fronteiras –, no momento em que permitimos emprestar à nossa percepção a lógica que subjaz e sustenta o pensamento de Bloch. A possibilidade latejante da existência de naturezas vivas ganha força e corpo quando atravessadas por uma perspectiva próxima àquela denominada “dinâmico-qualitativa”, provinda dos esforços de uma proposta materialista-dialética.

Uma matéria viva e pulsante, inconstante e latente, passa aqui a preencher e constituir o núcleo da natureza externa e interna do humano, pois ao comungar uma co-productividade originária, a materialidade que compõem a Natureza e o corpo humano emprestam-se mútua e reciprocamente, seja em uma dimensão conceitual, significativa, ou mesmo em uma dimensão empírica. Ressuscitar a Natureza do cadáver no qual se encontrava velada pelo olhar mecanicista instaurado pelos primórdios das ciências modernas, bem como pelos resquícios de um pensamento teológico judaico-cristão, em certa medida, é ressuscitar também o próprio corpo humano dos limites e reducionismos aos quais encontra-se atado.

Perceber a criação, o constante devir, no núcleo da Natureza, é também permitir ao corpo humano uma possibilidade de re-significar-se, uma vez que ele também é uma dimensão desta mesma Natureza. Ressuscitar as forças dialéticas e vitais que animam o corpo, não é desejar um retorno à cansadas e arcaicas visões de corpo e Natureza, mas sim é saber escutar as lições que o eco de suas possibilidades, quando somadas a escritos contemporâneos, podem trazer para algumas de nossas certezas provisórias e nos apresentar outras possibilidades para a vida.

Podemos aqui, portanto, admitir a transitoriedade e o movimento inerentes à Natureza, seja em sua dimensão material ou mesmo na concretude e abstração de suas múltiplas concepções; e, com isso, buscamos alimentar os esboços dos germes de outras possibilidades para concebermos o corpo humano e sua natureza externa. Talvez justamente a porosidade osmótica e viva de suas fronteiras acabe nos convidando aqui para um diálogo pretensamente mais atento e plural sobre as possibilidades intrínsecas à sua existência.

### **Referências Bibliográficas**

ARIÈS, P. São Paulo e a carne. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (orgs). **Sexualidades Ocidentais**. 3.ed.São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p.50-4.

- BLOCH, E. **El principio esperanza**. Tomo II. Madrid: Aguilar Ediciones, 1979.
- BLOCH, E. **El principio esperanza**. Tomo III. Madrid: Aguilar Ediciones, 1980.
- DUBY, G. (org.) **História da vida privada**: da Europa feudal à renascença. Tomo II. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. In: **Ciência e Ambiente**, 5, vol. III, Jul/Dez, 2002. p.19-39.
- MARX, K. O trabalho alienado. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 157-172.
- SILVA, A. M. **Corpo, Ciência e Mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: EdUFSC, 2001.
- SILVA, A. M. A natureza da physis humana. In: SOARES, Carmen L. (org). **Corpo e História**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.25-41.
- VAZ, A. F.; SILVA, A. M.; ASSMAN, S. O corpo como limite. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Kátia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

## O “CÓDIGO DE ÉTICA” DO CONFEF SOB O OLHAR DA ÉTICA

Prof. Méri Rosane Santos da Silva  
Doutora do Departamento de Educação e Ciência do Comportamento  
Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – RS

**Resumo:** este trabalho tem por objetivo analisar o chamado “Código de Ética”, proposto pelo sistema Confef, a partir dos principais estudos da ética. Para tanto, este trabalho será dividido em dois momentos: no primeiro, discutir-se-á os diferentes conceitos entre código de ética, deontologia profissional ou código de etiquetas, tentando definir qual enquadramento conceitual que o conjunto de normas instituído pelo sistema Confef deve assumir; no segundo momento, analisa-se os principais aspectos do referido código, tendo como referência os principais pressupostos da ética enquanto a área do conhecimento que estuda os princípios que norteiam e sustentam o agir humano.

**Abstract:** the objective of this work is to analyze the so-called “Code of Ethics”, as proposed by CONFEF, from of the principals studies of the Ethics. This work is divided into two parts. The first part discusses the different concepts of code of ethics and professional deontology or code of manners, aiming at finding which conceptual framework the CONFEF system should adopt. The latter investigates the main aspects of the referred code in terms of the main ethical assumptions, as Ethics is a field of studies that explores human actions.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo analizar el llamado “código de ética”, propuesto por el sistema Confef, desde los principales estudios de ética. Para eso, el trabajo está dividido en dos momentos: de inicio, se discuten los distintos conceptos entre código de ética, deontología profesional o código de etiquetas, intentando definir el encuadramiento conceptual que el conjunto de normas establecido por el sistema Confef debe asumir; al final, se analizan los principales aspectos del referido código, siguiendo los presupuestos fundamentales de la ética, entendida como el área del conocimiento destinada a estudiar los principios que conducen y sostienen las prácticas humanas.

### 1. Introdução

A primeira forma de inserção do debate ético no fazer da Educação Física foi imposto, a partir do questionamento social a respeito das conseqüências não controladas da manipulação corporal. Deixando de lado, pelo menos momentaneamente, a avaliação das razões que levam a desconfiar da forma como esta inserção foi feita, o importante é considerar que a ética acabou sendo introduzida na Educação Física com o objetivo de legitimar profissionalmente esta área dentro do mercado das ocupações. O debate equivocadamente chamado de ético surgiu a partir do momento em que, no Brasil, regulamentou-se a “profissão” ou a “atividade profissional de Educação Física”<sup>1</sup>, o que

---

<sup>1</sup> A Regulamentação da Profissão e do Profissional de Educação Física foi feita através da Lei 9696/98.



exigiu: 1) a formação do Sistema CONFEF<sup>2</sup>; 2) a aprovação dos Estatutos e Regimento Geral do Conselho e 3) a discussão e aprovação de um Código de Ética que “viesse a ser o balizador das ações e atuações dos profissionais registrados no Sistema”<sup>3</sup>.

Neste sentido, a “ética” foi assumida por um grupo de professores da Educação Física pela necessidade de regulamentar e estabelecer nichos de mercado para atuação profissional dos egressos dos cursos de Educação Física. Para cumprir tal tarefa e tendo o claro objetivo de alcançar um maior *status* na hierarquia profissional dentro da sociedade, a Educação Física busca no modelo das profissões liberais sua forma de organização e funcionamento<sup>4</sup>, principalmente para aquelas atividades que são desenvolvidas fora da escola, ou seja, em academias, clubes, hotéis, parques de lazer e diversão etc.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar o chamado “Código de Ética”, proposto pelo sistema Confef, a partir dos principais estudos da ética. Dado a abrangência do tema, não será possível analisar todos os aspectos envolvidos neste debate, mas destacaremos aqueles que, no nosso entendimento, parecem mais importantes e relevantes. Para cumprir tal tarefa, este trabalho será dividido em dois momentos: no primeiro discutir-se os diferentes conceitos entre código de ética, deontologia profissional ou código de etiquetas, tentando definir qual enquadramento conceitual que o conjunto de normas instituído pelo sistema Confef deve assumir; no segundo momento, discute-se, pontualmente, os principais aspectos do referido código, tendo como referência os principais pressupostos da ética enquanto a área do conhecimento que estuda os princípios que norteiam e sustentam o agir humano.

## **2. Deontologia profissional ou Código de Ética**

Inicialmente é preciso destacar que a elaboração de um código profissional não significa, necessariamente, que a discussão ética esteja sendo desenvolvida no interior da Educação Física, pois não se pode confundir deontologia profissional com debate ético. Embora para muitos estudiosos os limites que definem e diferenciam os conceitos de ética, moralidade e deontologia sejam evidentes, para alguns profissionais da Educação Física este distanciamento não parece tão claro.

A deontologia é entendida como um código de princípios, fundamentos e sistemas morais, que precisa de uma ética para se sustentar, mas que não passa de um tratado sobre deveres e não se configura como uma análise teórica que busca entender as diversas moralidades existentes no interior de uma sociedade. Um código de normas e deveres, referentes a um certo ofício ou profissão, é chamado de deontologia profissional.

Quando as regras são articuladas e se referem a comportamentos profissionais, “e quando o foco recai principalmente sobre questões de decoro profissional, a ética será mais bem entendida como etiqueta”<sup>5</sup>. Esta compreensão é sustentada por Engelhardt (1998), o qual afirma que não se pode confundir códigos de deveres profissionais com ética. Sua principal tese vai no sentido de que o conceito de “códigos de etiquetas” reflete melhor a finalidade destas regras de atuação profissional, pois não dizem respeito a aspectos morais no sentido direto e imediato, mas a relação entre os profissionais com formação reconhecida legalmente e os “práticos não-ortodoxos”, ou seja, estes códigos de etiquetas têm por objetivo estabelecer os procedimentos e as condutas daqueles profissionais reconhecidos legalmente para tal, contra o exercício profissional daqueles que não têm

---

<sup>2</sup> Formado pelo Conselho Federal de Educação Física e 11 Conselhos Regionais de Educação Física no país.

<sup>3</sup> João Batista Tojal, *O Código de Ética do Profissional de Educação Física*.

<sup>4</sup> A profissão liberal recebeu esta definição no governo de Getúlio Vargas e caracteriza aquelas profissões de nível superior, sem nenhuma vinculação hierárquica (relação empregado x patrão), cuja atividade ou ocupação especializada se caracteriza pelo predomínio do conhecimento técnico e intelectual.

<sup>5</sup> H. Tristram Engelhardt. *Fundamentos da Bioética*, p. 53.

capacitação formal para isto. Assim, estes códigos de etiquetas ou deontologias têm o objetivo de definir e excluir os intrusos de uma determinada atividade profissional.

O limite moral destes códigos está assentado, segundo Engelhardt (1998), na natureza de uma lei ou regra, que no seu entendimento, nasce de “forças e compromissos políticos”, mas “reflete apenas em parte a moral de uma sociedade ou os julgamentos morais estabelecidos”. Os códigos de etiqueta ou as deontologias profissionais embora ajudem a formular e formalizar importante dimensão do comportamento moral de determinados profissionais, possuem “abrangência e fonte de autoridade mais restritas que as da lei”. Portanto, os códigos de etiqueta ou as deontologias profissionais não podem ser confundidos com leis, pois comparativamente a elas, são restritos, por refletirem de forma limitada e parcial os procedimentos morais vigentes em uma determinada sociedade. Com relação à discussão ética, o distanciamento das deontologias profissionais, em termos de fundamentação teórica e de legitimidade social, é ainda maior.

A confusão entre os conceitos de ética, moralidade e deontologia está presente nos argumentos que sustentam os princípios norteadores do chamado “Código de Ética” da área da Educação Física. Nas palavras de Tojal (2002), “a filosofia balizadora definia como princípio básico o estabelecimento de um documento que pudesse sintetizar muito mais a preocupação com a altivez da atitude ética do Profissional de Educação Física, devido à pluralidade de intervenções que esse profissional desenvolve, do que a sua forma de comportamento”. Percebe-se, assim, que a preocupação não é com a ação cotidiana ou com o *ethos* dos profissionais da Educação Física, mas com seu desempenho profissional.

Tojal (2002) vai além quando afirma que esta “altivez de atitude” será obtida se sua ação estiver sempre “baseada em conhecimentos científicos que venham lhe conferir determinada competência específica”. Para atender à tarefa de elaborar um código que sustentasse esta “altivez profissional”, o autor sustenta que “um número mínimo de dois mil profissionais, concentrados em determinada região geopolítica ou estados do país” sentiram a necessidade de “discutir e elaborar o Código de Ética que viesse a ser o balizador das ações e atuações dos profissionais registrados no Sistema. Isto porque todo aquele que, apesar de graduado, mas não registrado no Conselho Profissional é, perante a lei, considerado um praticante de exercício profissional ilegal”. Percebe-se que, com esta postura, não se pretende buscar uma discussão sobre as conseqüências morais e éticas da Educação Física, mas, de forma bem concreta, garantir que esta intervenção profissional seja exercida por pessoas que sejam reconhecidas pelo Conselho. Sobre esta questão, Carvalho (2002) afirma que o Sistema Confef, através de sua deontologia, pretende “não a forma ética, a incorporação de valores ou de juízos morais, mas, tão somente, estatuir a ‘legalidade’ pelo *temor* ao castigo e pela *esperança*, dois mecanismos de controle social”. Nesta perspectiva, o temor é constituído através da iminência de uma acusação e na ameaça de uma possível responsabilização jurídica pelo “exercício ilegal da profissão”. Já a esperança é acenada através do discurso da proteção do mercado de trabalho, principalmente para aqueles que ainda não tiveram acesso a ele.

### **3. Um olhar sobre o denominado “código”**

Partindo, neste momento, para a discussão do código que, como já vimos, não pode ser chamado de ético, é necessário salientar que o mais importante nele são os seus “considerando introdutórios”, pois é onde se localizam aqueles elementos que deixam mais claro a concepção de moralidade profissional adotado pelo código. Neste sentido, pode-se dizer que o pressuposto que norteia este conjunto de regras de conduta do profissional de Educação Física, é a visão individualista e corporativa da ação profissional, baseada na idéia da mercantilização de serviços e preocupada em legitimar e garantir um nicho no mercado de trabalho.

A parte introdutória explicita uma certa arrogância quanto ao papel do Confef e do próprio professor/profissional de Educação Física, presunção esta que, normalmente, não reflete o espaço e a legitimidade social assumido por este conselho e pela própria área do conhecimento. Isto pode ser evidenciado em um dos primeiros itens quando afirma “que o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF – é formador de opinião e educador da comunidade para compromisso ético e moral na promoção de maior justiça social”<sup>6</sup>. É possível presumir que os articuladores e gestores do conselho profissional têm a pretensão de se transformarem em referências éticas e morais para a sociedade brasileira, pressupondo que aquilo que o conselho definir como necessário e pertinente aos seus professores, pelo menos no que se refere ao “compromisso ético”, será prontamente aceito não só por estes profissionais, mas pela sociedade como um todo.

Esta presunção será prontamente destruída quando se considera que, primeiramente, os compromissos éticos e morais estão intimamente vinculados à concepção de mundo, às opções ideológicas e à localização histórica e social do sujeito. Assim, o sistema Confef pode influenciar e “formar opinião” daqueles que coadunam e compartilham dos mesmos pressupostos que assumem os “conselheiros”, mas não devem ter a pretensão de envolver toda a “comunidade” de professores da Educação Física, muito menos no que se refere à sociedade brasileira.

Por outro lado, sobre a questão de “maior justiça social”, chega-se a duas constatações: uma é positiva, já que os elaboradores do código reconhecem, pelo menos em tese, que o país é permeado de injustiças sociais, o que já é um respeitável avanço; a outra, apresenta-se como uma contradição com o restante do texto que introduz e justifica o código, pois este se caracteriza pelo entendimento de que há uma total harmonia na “comunidade” da Educação Física e na sociedade brasileira como um todo. Pelo visto, o combate à injustiça social esgota-se no seu reconhecimento, pois, mais adiante, afirma que o estabelecimento de um código ou de mais um instrumento legislativo e normatizador, é suficiente e necessário para se aproximar da justiça social.

É preciso salientar que a necessidade de um instrumento legal, normalmente, estabelece-se quando as regras morais e de conduta dos sujeitos, dentro de um grupo social, começam a ficar destoantes. Ou seja, um código ou a institucionalização de uma nova regra surge exatamente para estabelecer uma conduta e não necessariamente para promover justiça. Além disso, deve-se levar em consideração que os comportamentos destoantes, normalmente, surgem pelo questionamento da norma ou conduta moral vigente, isto é, a reflexão a respeito da justeza da norma em vigor, na maioria das vezes, gera não só os conflitos morais, mas a constituição de uma nova legislação para resolvê-los. Portanto, a legislação não é, por princípio, geradora de justiça, mas, em muitos casos, decorre de uma situação considerada injusta.

Além disto, é preciso levar em conta que “legalidade não coincide com moralidade”, ou dito com outras palavras, nem toda ação que está amparada em parâmetros legais tem a aceitação e o reconhecimento social, pressuposto básico e fundamental de qualquer ato moral.

Em outro momento do texto, afirma-se que “um país mais justo e democrático passa pela adoção de uma ética na promoção das atividades físicas, desportivas e similares”. Isto demonstra uma perspectiva bastante peculiar a respeito de quais seriam os elementos norteadores e definidores do processo de democratização de um país, afora não considerarem a democracia como uma construção social que se estabelece através da disputa de projetos de mundo presentes em determinado grupo social, mas como uma meta que pode ser atingida pela promoção de determinadas atividades, inclusive, as físicas e desportivas. Além disso, promoção e valorização de atividades desportivas, normalmente,

---

<sup>6</sup> Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais, p. 01.

favorece o desenvolvimento da competição e da meritocracia – princípio mais próximo à realidade brasileira e condizente com a concepção neoliberal ora vigente e não de uma visão democrática e igualitária.

Para completar, quando se afirma que é possível “adotar” uma ética, através da “promoção das atividades físicas, desportivas e similares”, parte-se do pressuposto que a ética é um “bem natural”, que já está dada, vista como universal e que basta escolher ou optar por “adotá-la”. Além disso, não leva em conta que a ética é uma construção cultural, histórica e com fortes reflexos nas disputas sociais. Portanto, quando se considera que basta o indivíduo, em determinado momento e por iniciativa pessoal, opte por uma ética específica, supõe-se que esta escolha é definida exclusivamente por uma decisão individual e não por uma construção coletiva e social.

Outro equívoco teórico e político se estabelece quando afirmam: “que a ética tem como objetivo estabelecer um consenso suficientemente capaz de comprometer todos os integrantes de uma categoria profissional a assumir o papel social, fazendo com que, através da intersubjetividade, migre do plano das realizações individuais para o plano da realização social e coletiva”. O equívoco está exatamente, na questão de instituir para a ética a tarefa de “estabelecer um consenso”. Primeiramente, o debate ético tem a finalidade de analisar e identificar os fundamentos de determinadas práticas morais, além de colaborar com os “estranhos morais”, conforme afirma Engelhardt (1998). Portanto, o consenso não é premissa ou objetivo da ética. A valorização do consenso remonta aquelas visões que buscam esconder os conflitos e diferentes concepções sociais e de Educação Física que historicamente fazem parte do cotidiano profissional, sendo que, por se estar falando de projetos antagônicos, sabiamente nunca se obteve um acordo ou se estabeleceu qualquer pacto sobre os temas centrais desta área do conhecimento, até porque isto seria um empreendimento impossível de ser concretizado.

Além disso, este pretense consenso também busca legitimar os conflitos existentes nas relações trabalhistas características na Educação Física, que são mais evidentes no setor privado, favorecendo os proprietários de instituições desportivas e de academias, que são, na sua maioria, associados ao referido Conselho Profissional. Portanto, o consenso pretendido pelos organizadores do código não explicita a exploração da mão de obra qualificada que acontece em alguns espaços de intervenção e atuação do professor da Educação Física. Em função disso, evidencia-se uma contradição entre os próprios considerandos que sustentam o referido código, pois a ocultação e o tratamento inadequado à questão da exploração dos professores, coloca por terra toda a iniciativa que aponta para uma “maior justiça social”.

Partindo-se para o estudo mais específico do código, no sub-item “A ética e a deontologia da Educação Física”, além de ser uma reprodução do texto apresentado pelo professor Tojal na Revista E.F., apresenta alguns elementos de discussão que precisam ser salientados. O primeiro deles se refere a desconsideração do relevante papel da história da moral, pois afirma que ela é um “conjunto de normas que regulam o comportamento individual e social do homem, tendo como ponto de partida, seus valores, princípios e normas, buscando atender os anseios da sociedade”. Nesta perspectiva, a história da moral deixa de ter o objetivo de resgatar e discutir os diferentes valores, princípios e normas que caracterizam diferentes moralidades existentes nas culturas, confundindo-a com um “tratado legislativo”. Assim, o código volta a considerar a moral como um empreendimento universal, imutável e ahistórico, não reconhecendo que a moralidade é signatária de seu tempo, do espaço social em que é constituída e que busca atender determinadas necessidades sociais e culturais.

Em outro momento, o texto inicial afirma que “a qualidade e competência da atuação dos profissionais, sustentam-se na ética da Educação Física, evitando com isso, sua

redução a uma atividade normativa ou pragmática que a transformaria em um objeto do senso comum, isto é, num conjunto de regras ou normas adquiridas informalmente”. Novamente, evidencia-se uma certa imprecisão a respeito do que seja ética. A ética faz parte do ramo da filosofia que se ocupa do estudo da moralidade e do agir humano. Neste sentido, a ética implica em uma reflexão crítica sobre os comportamentos e começa a existir com tal configuração a partir dos estudos de Aristóteles. Portanto, ela se expressa através de juízos de valor e sendo uma reflexão crítica sobre as ações e formas de comportamentos práticos, caracterizando-se pela sua generalidade e, portanto, é inútil esperar que ela estabeleça uma norma de ação para cada situação concreta. A ética é investigação ou explicação a respeito de determinadas ações ou de comportamentos humanos e se sustenta sobre os fundamentos da ação moral. O que fazer em cada situação concreta é um problema moral, não ético. Neste sentido, sem fazer jogo com as palavras do texto do Confef, mas somente para aqueles que se pautam pelo senso comum é que a ética pode ser normativa.

Quanto a ser pragmática, tudo dependerá da concepção que se adota para o referido conceito.<sup>7</sup> Se o entendimento de ética se pautar por uma visão ordinária, imutável e ahistórica, considerando-a como um conjunto de regras e normas formais e rigorosas de etiqueta, pode-se dizer que a ética é pragmática. As concepções expressas pelo código, tanto no que se refere à ética, ao papel do professor/profissional e às relações de trabalho que procuram consolidar, estão muito mais próximas ao pragmatismo do que seus elaboradores possam imaginar ou busquem negar.

Já no que se refere ao estudo da Resolução 025/00 do Confef, que institui o Código de Ética dos Profissionais da Educação Física, chega-se aos 12 itens norteadores da aplicação do código Deontológico – e aqui é reconhecido que o código é deontológico e não ético –, sendo que alguns aspectos se destacam. O primeiro deles se refere ao fato de considerar o código como um “instrumento legitimador do exercício da profissão”. Portanto, aqui, é reconhecido formalmente que as normas e as regras de procedimentos não têm a pretensão de garantir o exercício comprometido da profissão, mas buscar uma “reserva de mercado” para aqueles que estiverem vinculados ao sistema Confef, questão que é propositalmente negligenciada nos textos justificativos e introdutórios do denominado código.

No sexto item norteador do código é anunciado que “em termos de fundamentação filosófica, este código de Ética visa (...) assegurar o princípio de garantia aos *Direitos Universais* aos beneficiários e destinatários”. Mais adiante é esclarecido que estão se

---

<sup>7</sup> Dá-se este nome a um movimento filosófico que se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas que teve ampla repercussão na filosofia contemporânea. O pragmatismo norte-americano surgiu por volta de 1872 no Clube Metafísico. As linhas principais deste movimento foram traçadas por Charles Sanders Peirce (1839-1914), no seu artigo “Como Tornar Claras as nossas Idéias”, de 1878. Nele defende que “toda a função do pensamento consiste em produzir hábitos de ação” e que “o que uma coisa significa é simplesmente os hábitos que envolvem”. Mais concretamente, dizia Peirce jogando com as palavras: “concebemos o objeto das nossas concepções considerando os efeitos que se podem conceber como susceptíveis de alcance prático. Assim, pois, a nossa concepção destes efeitos equivale ao conjunto da nossa concepção do objeto”. Contudo Peirce propôs depois o nome de *pragmaticismo* para a sua doutrina para a diferenciar do pragmatismo de William James (pragmatistas), que é uma transposição para o campo ético daquilo que primitivamente se tinha pensado num sentido puramente científico e metodológico. Peirce destacou que o seu pragmatismo não é tanto uma doutrina que expressa conceitualmente aquilo que o homem concreto deseja e postula, mas sim uma teoria que permite dar significação às únicas proposições que podem ter sentido. Pode afirmar-se que predominaram duas tendências no pragmatismo: a primeira afirma que “o significado de uma proposição consiste nas conseqüências futuras de experiência que (direta ou indiretamente) prediz que vão acontecer, não importando que isso seja ou não crível”; a segunda defende que “o significado de uma proposição consiste nas conseqüências futuras de a crer”. (José Ferrater Mota, *Dicionário de Filosofia*, p. 320-321)

referindo às Declarações Universais dos Direitos Humanos e da Cultura. No entanto, o questionamento que persiste é: existem “direitos universais?” Esta é uma das grandes polêmicas no debate ético e, portanto, fica difícil entender a que “direitos universais” o código está se referindo. Sobre isto, Engelhardt (1998) afirma que “apesar de a Unesco e outras organizações terem apresentado acordos sobre direitos humanos positivos e direitos à autodeterminação além daqueles baseados no princípio do consentimento, a articulação de direitos universais é tarefa impossível”. Esta compreensão está baseada no reconhecimento do fracasso do projeto iluminista de estabelecer uma verdade e uma moral canônica, universal e sustentada na razão.

Mais adiante, os formuladores se referem aos valores que dão “sentido educacional almejado” ao código. São enunciados “valores como liberdade, igualdade, fraternidade e sustentabilidade, com relação ao meio ambiente”. Sobre isto, percebe-se que os idealizadores do código de ética têm uma visão um tanto formal a respeito destes valores morais, ou seja, tratam estes valores como fossem conceitos universais, neutros e que não possuem diferentes interpretações e conotações, conforme os interesses políticos e ideológicos de cada grupo. Ao assumir tal pressuposto, o código defendido pelo sistema Confef, claramente, expressa sua opção ideológica ao se associar ao pensamento liberal remoto.

Já no item norteador número dez do “Código de Ética” da Educação Física, encontra-se, pela primeira vez, uma referência que a partir de então vai guiar todo o desenvolvimento do código, qual seja, a relação entre Educação Física e “preservação” da saúde. Segundo as palavras expressas no código, é “dever fundamental do profissional da Educação Física” a preservação da saúde. A primeira dificuldade de atender a este objetivo se refere ao próprio conceito de saúde, que assim como os conceitos citados acima, não tem condições de ser estabelecido universalmente e precisa ser adequado a um tempo e a um espaço determinado, conforme as relações sociais que a definem. A segunda dificuldade é a compreensão de preservação de uma pretensa saúde em um país que ainda convive com altos índices de doenças endêmicas, muitas vezes, decorrentes da subnutrição e o retorno de epidemias que há muito tinham sido controladas por políticas públicas um pouco mais conseqüentes do que as atuais.

Nesta questão, assume uma postura descontextualizada em relação à realidade brasileira, pois o Confef focaliza a atuação da Educação Física unicamente na questão da “preservação da saúde”, desconsiderando o leque de intervenções possíveis e desejáveis que o professor/profissional desta área deve assumir. Desta forma, demonstra uma concepção reducionista e limitada de corpo, pois considera que a única relação com o mesmo se dá através de sua preservação enquanto materialidade funcional.

Ainda com relação à saúde, nas responsabilidades e deveres dos professor de Educação Física, a referência à saúde está vinculada à tarefa de “promoção”<sup>8</sup> da mesma, o que não diminui a descontextualização e, por outro lado, dependendo da interpretação, pode-se reduzir ainda mais o espectro de possibilidades de intervenção do professor. Esta redução se refere ao fato que, em relação à saúde, não há nenhuma indicação a respeito da tarefa da Educação Física na “recuperação” da saúde, o que para este campo de intervenção e dependendo da concepção que se tenha a respeito do tema, estabelece-se um papel secundário ao professor da Educação Física, por considerá-lo incapaz de assumir tal tarefa.

---

<sup>8</sup> *Promoção*<sup>1</sup>, segundo o dicionário Aurélio, 1. ato ou efeito de promover. 2. Elevação ou acesso a cargo ou categoria superior. *Promoção*<sup>2</sup>: 1. Propaganda, impulso publicitário; campanha de propaganda. 2. Propaganda que, direta ou indiretamente, alguém faz de outrem, ou de si mesmo, de sua obra, de seus possíveis méritos.

Ao mesmo tempo, estabelece um possível compromisso com a “ocupação saudável do tempo de lazer”. Se definir o que é saúde, já tem se mostrado um empreendimento quase impossível de ser efetivado, imagine-se qualificar o que seja um “tempo de lazer saudável”, principalmente quando se demonstra uma visão extremamente utilitarista a respeito do lazer.

Ainda dentro dos deveres e responsabilidade dos profissionais de Educação Física, expressos pelo “Código de Ética” da Educação Física, pode-se encontrar uma referência ao compromisso de “conhecer, vivenciar e difundir os princípios do ‘Espírito Esportivo’”. A discussão sobre “espírito esportivo” é muito polêmica e impossível de ser abordada neste trabalho, mas podemos identificar, mais uma vez, a tentativa de estabelecer uma característica de neutralidade e de universalidade a um determinado conceito, embora o chamado “Espírito Esportivo” não pode ser considerado um valor moral, mas uma idealização com fortes conotações ideológicas e místicas, sendo que há necessidade de uma maior aprofundamento sobre o tema.

#### **4. Conclusão**

Para encerrar o debate sobre o “Código de Ética”, apresentado pelo sistema Confef, é fundamental chamar a atenção para o fato que, assim como outros códigos deontológicos, o da Educação Física teria que sustentar sua força e sua legitimidade em uma ampla discussão a respeito dos valores éticos que fundamentariam as normatizações presentes no código e que teria a finalidade de ser aplicado na prática cotidiana do professor de Educação Física.

Como isto não foi realizado deve-se considerar também que qualquer código deontológico precisa, em primeiro lugar, definir os valores éticos que o sustentam e não ter a pretensão de ser, unicamente, um alavancador ou um propulsor de uma “postura ética”. Um código deve ter uma concepção ética que o pressupõe e lhe dá sustentação e não o contrário, ou seja, presumir que o código deontológico, construído a partir de um grupo corporativista e com objetivos bem limitados, poderá ser o legitimador e o impulsionador do fazer cotidiano da Educação Física.

Além disso, é necessário ter claro que nenhum código está isento de interesses os mais diversos, seja ele de grupos, de mercado – especialmente numa sociedade capitalista – e que, muitas vezes, acaba sofrendo “desvios” em suas finalidades e se transforma em mero fiscalizador de seus profissionais, transformando-o em um instrumento de controle daquilo que Latour (2001) chama de “medo do governo da massa”. Neste sentido, um código deste tipo pode consolidar-se como um mecanismo de “poder do patrício solitário contra a força superior da massa”. A defesa de um código “neutro e universal”, portanto, exterior e desconectado da realidade, é mais uma tentativa de estabelecer um controle sobre a “massa” que, para muitos, “tornaria tudo vil, monstruoso e desumano”. Movidos por determinados interesses e tendo a pretensão de saberem o que é melhor para todos, os elaboradores destes códigos buscam o disciplinamento, o controle e a convergência dos professores para o atendimento de seus interesses, mantendo, desta forma, essa “massa irascível” à distância e o tempo todo “fiscalizada”.

Neste sentido, o compromisso com o debate ético não se resolverá com a criação de códigos, normas ou comissões fiscalizatórias, dependerá única e exclusivamente do compromisso daqueles sujeitos que produzem ações e buscam novos saberes. Para tanto, os professores devem considerar a possibilidade de utilizar os mais avançados recursos científicos para manipular e transformar a corporeidade humana não significa necessariamente que ele deve fazê-lo. A imposição de limites, através de normatizações reguladoras do agir profissional, não garante a consciência sobre a necessidade do respeito à dignidade humana.

## 5. Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Lei 9696/98** - Regulamenta a Profissão e do Profissional de Educação Física. Brasília: Congresso Nacional, 1998.
- CARVALHO, M. Glosas à *Gironda* da Educação Física. In: ALMEIDA, R. (Org.) **Os Bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Vitória: UFES/CEF, 2002.
- CONFED. **Resolução 025/00** - Institui o Código de Ética dos Profissionais. Rio de Janeiro: Confed, 2000.
- Dicionário **Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- ENGELHARDT, H.T.J. **Fundamentos da Bioética**. São Paulo: Loyola, 1998.
- LATOURET, B. **A Esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.
- MOTA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- TOJAL, J. B. O Código de Ética do Profissional de Educação Física. In: **Revista E.F.** Rio de Janeiro: Confed, ano I, n. 03, jun/2002.

Méri Rosane Santos da Silva  
Rua Barão de Santa Tecla, 634  
Pelotas – RS  
CEP 96.010-140  
meri.sul@terra.com.br



## O CORPO NA DANÇA BUTÔ: DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Larissa Kelly de O. M. Tibúrcio- Doutoranda – Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento/ UFRN

### RESUMO

*O texto pretende refletir sobre como o corpo é concebido na dança butô, como ele se move, como ele se expressa, como ele se relaciona com o espaço e o tempo, ressaltando os saberes recursivos, integrativos e criativos que nele se inscrevem. A partir dessa discussão que aborda a dimensão sensível dessa experiência artística, pretendemos apontar alguns desdobramentos possíveis para refletirmos sobre o corpo na própria dança e na Educação Física, considerando que a escuta do corpo no butô pode orientar a instituição de referências éticas, epistemológicas e estéticas para essa área de conhecimento.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Corpo; Dança Butô; Educação Física.*

### ABSTRACT

*The text intends to reflect on how the body is conceived in the Butô dance, how it moves, how it expresses itself and how it relates to space and time, highlighting the resourced, integrated and creative knowings that lie within. From the discussion that broaches the sensitive dimension of this artistic experience, we intend to point out some possible spreadings, in order to reflect on the body in the dance itself and in the physical education, considering that the body listening in the Butô may orientate the institution of ethical, epistemological and esthetical references to this area of knowledge.*

**KEY-WORDS:** *body; Butô dance; Physical Education.*

### RESUMEN

*El texto pretende reflexionar sobre com el cuerpo es concebido en la danza Butó, como se mueve, se expresa y se relaciona con el espacio y el tiempo, destacando el saber recursivo, integral y creativo que en él se inscriben. A partir de esa discusión, que aborda la dimensión sensible de esa experiencia artística, pretendemos apuntar algunos desdoblamientos posibles para pensar sobre el cuerpo en la propia danza y en la Educación Física, considerando que la escucha del cuerpo en la danza Butó puede orientar la organización de referencias éticas, epistemológicas y estéticas para esa área del conocimiento.*

**PALABRAS CLAVES:** *Cuerpo; Danza Butó; Educación Física.*

### INTRODUÇÃO

A dança é uma linguagem artística que se configura como possibilidade de expressão, comunicação e conhecimento simbólico da cultura, nos pondo em contato e revelando os diferentes espaços e tempos históricos que constituem uma dada sociedade. A dança tem o corpo como seu canal direto de comunicação, desvelando a sua fala gestual

plástica, criativa, infinitamente rica e complexa. Se é no corpo e pelo corpo que a dança diz em primeira voz e partindo da tese fenomenológica argumentada por Merleau-Ponty<sup>1</sup> (1980; 1994; 1999; 2002), que o corpo é nossa condição de existência e de conhecimento, estabelecendo um trânsito entre sujeito-objeto, natureza-cultura, irrefletido-refletido, entendemos que pensar o corpo na dança pode ser elucidativo para estabelecermos algumas aproximações e reflexões em torno da problemática do corpo na Educação Física, como uma área de conhecimento que tem nessa problemática um dos seus campos de investigação.

Nesse escrito estamos pensando o corpo especificamente no âmbito da dança butô. Dentre os vários cenários artísticos na contemporaneidade, o butô vem se delineando como um dos gêneros em evidência, combinando dança e teatro. Nasce no Japão do pós-guerra, em fins da década de 1950, inserido no ambiente da vanguarda japonesa e num contexto sócio-cultural configurado pela repressão e agressão ocidental. Seus espetáculos abordam temas como o nascimento, a morte, o inconsciente, a sexualidade, o grotesco.

A escolha por essa dança se deve ao fato de que nela o corpo é intensamente interrogado. Há aqui uma tentativa de mergulhar no corpo para que ele fale a partir dele mesmo, para que possamos recuperar a sua memória, os seus silêncios, dando visibilidade às suas sutilezas. Pretendemos ao longo dessa reflexão discutir como o corpo é concebido nessa dança, como ele se move, como ele se expressa, como ele se relaciona com o espaço e o tempo, ressaltando os saberes recursivos, integrativos e criativos que nele se inscrevem. A partir dessa discussão que aborda a dimensão sensível dessa experiência artística, pretendemos apontar alguns desdobramentos possíveis para refletirmos sobre o corpo na própria dança e na Educação Física, considerando que a escuta do corpo no butô pode orientar a instituição de referências éticas, epistemológicas e estéticas para a área, fazendo ver a experiência do vivido sob outros prismas, ampliando os nossos sentidos e auxiliando-nos a criar novas paisagens cognitivas, que promovam relações dialógicas entre os saberes artísticos, míticos, filosóficos e científicos.

Essa reflexão integra parte da discussão que venho tratando na minha tese de doutorado, que se encontra em fase de finalização e que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Com relação ao método de pesquisa, estamos adotando a referência metodológica sugerida pela trajetória fenomenológica. Trata-se de uma investigação de natureza filosófica, na qual estamos refletindo sobre o conhecimento sensível e os possíveis desdobramentos dessa reflexão para os estudos do corpo e da educação.

## O CENÁRIO DO CORPO NA DANÇA BUTÔ

O butô insere-se juntamente com outras produções de dança, no que se vem denominando de dança contemporânea, tais como: produções de dança moderna, dança-teatro, butô, “*nouvelle danse* (francesa, belga ou canadense) e a *new dance* (pós-modern dance norte-americana)<sup>2</sup>”, abrigando “obras que se distanciam dos parâmetros

---

<sup>1</sup> Estamos trabalhando com as traduções das seguintes obras de Merleau-Ponty: *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard, 1945; *Le visible et l'invisible*, Paris: Gallimard, 1964.; *La prose du monde*, Paris: Gallimard, 1969. Essas obras foram publicadas, respectivamente, pelas Editoras Martins Fontes, 1994, Perspetiva, 1999 e Cosac & Naify, 2002. Utilizamos também textos selecionados e traduzidos por Marilena Chauí, publicados pela Editora Abril Cultural, na Coleção Os Pensadores, em 1980.

<sup>2</sup> “Dança pós-moderna é a denominação de uma escola estética da dança americana desenvolvida na década de 1960, especialmente por uma geração de coreógrafos filiada à Judson Memorial

do balé e do balé moderno” (NAVAS, 1999, p. 25). Assim como o mito, o corpo nessa dança confirma ao homem uma existência não só compartilhada com os outros animais, com os vegetais, com os minerais, com os astros, mas também uma existência que se reconhece como constituinte dessa mesma tessitura desses entes, se reconhece na amálgama desses reinos.

Dança evocadora dos mitos, o butô ata-os pela vivência de um tempo simbólico, cíclico, que faz o corpo rememorar, metamorfosear-se, refazer-se na sua singularidade biológica e cultural, imbricar-se nas energias e ritmos do mundo. Essa dança apresenta um corpo mutante, que é sendo, que é em processo, que respira com a vida-morte do mundo e da natureza, estando sempre numa condição de mutação, aberto ao florescimento, a transformação, a refazer-se. O corpo aqui admite a sobreposição da vida e da morte, do nascimento e do envelhecimento, admite uma contingência caótica, a possibilidade de criação incessante de novos mapeamentos, a possibilidade de mudar a sua condição de existência, sempre aberto e inacabado.

Com relação à concepção estética que permeia essa dança podemos afirmar que o butô não segue a estética linear e homogênea defendida pelos princípios da racionalidade moderna, racionalidade esta pautada em movimentos que primam pela exatidão, padronização e linearidade das formas. Sofre influência de dois movimentos de vanguarda da arte moderna, o Dadaísmo e o Surrealismo. O primeiro insere a possibilidade do inacabamento da obra de arte com as suas técnicas de colagem e o segundo enfatiza uma crítica ao racionalismo contemporâneo, como aquele que enclausura a imaginação humana, investindo na busca em deixar falar o inconsciente. Esse inconsciente é pensado a partir dos estudos de Freud como representação psicanalítica que é sede “do instinto, da experiência, do desejo” (BATCHELOR, 1998, p. 50).

De acordo com André Breton, o Surrealismo integra a noção de beleza convulsiva como um dos princípios da sua estética. Essa beleza não pode ser alcançada “pelos canais lógicos normais” e remete o termo convulsivo aos “movimentos involuntários do corpo engendrados por condições tais como a histeria” (FER, 1998, p. 218). Observamos que essa concepção estética do belo nos surrealistas aparece de maneira recorrente nos movimentos convulsivos que emergem do corpo na dança butô. Dança-se como possibilidade de enovelar-se sobre si, como possibilidade de “sacudir” o corpo, alterando a sua condição de existência. Desse acontecimento, dessa entrega ao corpo próprio a dança emerge, o corpo se mostra dançante, flutuante de sentidos.

Nessa direção, podemos dizer que o corpo nessa dança revela uma beleza que rompe com a mecanização gestual, não se fixando em formas pré-estabelecidas ou em um padrão de temporalidade. Nutre-se e mergulha nas sombras e silêncios do corpo, em um espaço sem medidas, preenchido de continuidades e vizinhanças, que trama a conexão entre os tecidos celulares, entre o céu e a terra, a animalidade e a cultura, o interior e o exterior.

São exploradas na estética dessa dança as posições arquetípicas, “como o corpo atrelado à terra, os pés para dentro, os ombros caídos, olhos em êxtase, expressões grotescas de desespero” (GREINER, 2000, p. 88), que rejeitam o aprisionamento do corpo em um molde cultural. O corpo é retorcido, torto, dobrado sobre si, arabesco inextricável munido da liberdade de se mover no espaço. Os movimentos seguem preponderantemente

---

Church de Nova York”. Nessa igreja reuniam-se artistas que criavam e se apresentavam como “Trisha Brown, Lucinda Childs, Yvonne Rainer, Meredith Monk, etc” (CANTON, 1994, p.21; NAVAS,1999, p. 25). Apesar de muitas vezes entendida como sinônimo de Dança contemporânea, estamos considerando esta última denominação como algo maior, que abarca inclusive, mas não somente, as produções de dança pós-moderna.

o plano médio-baixo e mobilizam uma energia espaço-temporal concentrada e tensionada, o que conduz a uma movimentação lenta do corpo. Os movimentos são sutis e em muitos instantes extremamente vagarosos, o que faz pensar que os dançarinos estão completamente parados no espaço-tempo. Mas não há inércia, o corpo move-se sem muitas vezes sair do lugar. É um outro espaço, é um outro tempo. Mover-se no caso dessa dança não necessariamente implica em se deslocar no espaço projetando braços e pernas para longe do centro de gravidade. Move-se para exprimir algo, como condição de existir, independente dos trajetos que se percorre, do andamento que se imprime a essa ação. A gestualidade dos dançarinos revela corpos que dançam num espaço e tempo de contornos não nítidos, marcados pela inserção de descontinuidades dos movimentos, de assimetrias.

Essa questão da sutileza na movimentação, sobretudo no que se refere aos pequeninos movimentos que se realizam durante a dança é próprio do modo como o butô é concebido. Pequenos espaços vão sendo preenchidos no desenrolar da dança através da mão, do pé, do cotovelo ou do envolvimento de todo o corpo ao mesmo tempo. Contudo, mesmo nessa projeção espacial que mobiliza todo o corpo, a ocupação do espaço é reduzida, causando a impressão que o corpo não se desloca no espaço. Entretanto, insistimos em ressaltar que o corpo se move incessantemente ao dançar o butô, mesmo que essa ação espaço-temporal seja quase imperceptível “a olho nu”. O que vemos nessa dança é um outro modo muito singular de lidar com o espaço e o tempo. Afinal não podemos esquecer que o movimento é inerente à dinâmica do viver, sem movimento a vida não flui e é nessa direção de um mover-se para atribuir sentidos ao viver e desse modo afirmar a vida, que o butô efetua uma incursão pelos territórios do corpo.

O trato com o tempo nessa dança é um aspecto muito interessante. O corpo aqui avança lentamente, sem pressa. Aprecia a vida, ligando-se ao espaço-tempo do universo, do útero materno, como diz Kazuo Ohno, que apresenta na sua dança o que vive na sua vida, as relações entre ser humano, amor, universo, natureza (LUISI e BOGÉA, 2002; KODAMA, 1995). Tempo-espaço descontínuo, mítico, possível de voltar ao começo para ser diferente, rompendo com um fluxo evolutivo linear e seguindo as intensidades do corpo em cada acontecimento, incluindo as suas pausas e os seus silêncios. Tempo que respira com o corpo, recolhe e doa, sustenta e libera, opondo-se à sua vivência efêmera e acentuadamente acelerada imposta pela sociedade contemporânea, que se caracteriza pela necessidade veemente de “correr contra o tempo”, de administrá-lo com afinco, imprimindo uma velocidade máxima em tudo o que se faz, para que possamos produzir, render.

A dança butô nos propicia viver um tempo que rememora. Reencontrar os registros da nossa ancestralidade, da nossa vida fetal, as nossas primeiras inscrições bioculturais, que nos vão conectando ao mundo das sonoridades, dos sabores, dos estados de ânimo da nossa mãe, é um acesso possível nessa dança. Esses registros vão se introjetando nas nossas vísceras, na nossa musculatura, por todo o corpo, de todos os lados, de cima a baixo, e muitas vezes caminhamos ao longo da vida sem nos apercebermos de como certas posturas, certas atitudes estão de alguma maneira enraizadas nessas reservas imemórias que trazemos dos que nos antecederam, bem como enraizadas na nossa memória intra-uterina. Considerar a história desse corpo, a sua memória-imemória, pode nos oferecer uma revisão de determinados posicionamentos, pode gerar mudanças em aspectos da nossa condição corpórea, revitalizando a nossa forma de ser e estar no mundo.

O butô nos traz uma outra perspectiva de lidar com o passar do tempo e de vivenciar a própria dança, principalmente se remetemos à nossa sociedade ocidental, que tanto valoriza o vigor da juventude. Mostrar em cena um corpo de um dançarino como Kazuo Ohno, um dos precursores dessa dança no Japão, que com mais de 90 anos, com uma idade talvez avançada para dançar na nossa concepção cronológica do tempo, ainda

pode trazer a leveza e a agilidade do gesto, é uma lição legada pelo butô, ao revelar a possibilidade de dançar, mesmo que não sejamos tão jovens na idade cronológica. Também nos deixa o legado de que a vida continua a vibrar, desde que estejamos disponibilizados a nos abrir ao mundo, a abdicarmos do enclausuramento na apatia, no isolamento, na mesmice. É possível mudar, por mais que a maturidade avance. Sempre há tempo para inovar, transformar de alguma maneira a nossa condição existencial. São nesses possíveis que o butô se debruça e se constitui.

Podemos destacar ainda que a concepção estética que permeia o butô caminha por um tipo de virtuosismo que não segue aquele canonizado pelo balé clássico, pois neste último, o destaque é concedido para a figura do corpo etéreo, que persiste em elevar-se do chão, projetar-se sempre para o alto. O corpo da tradição clássica é aquele que segue uma simetria, harmonia, equilíbrio e medida, apresentando-se rigorosamente delimitado na sua relação espaço-temporal. Para a dança butô, o corpo virtuoso geralmente é aquele que nem sempre busca opor-se à gravidade, mas admite curvar-se em direção ao chão, para nele diluir-se, tornar-se um grão de areia, um minúsculo verme, ou quem sabe ainda habitar a morte, trazer os seus ancestrais para com ele recomeçar, renascer. Nela apresenta-se um corpo grotesco em que desabrocha o movimento da vida, revela-se a desmedida.

Estamos diante de uma outra referência estética, de uma outra concepção de beleza, para além do ideal clássico. Entendo que é nessa perspectiva que a arte deveria transitar, sem se submeter a regras fechadas. O butô trajetaria nessa possibilidade de não se fixar a um único código gestual. Investe em um mergulho no corpo, na sua linguagem primeira, para que ele possa falar, revelar desejos, subverter as convenções, por intermédio de processos transitórios e inconclusos nos quais a ele é permitido experimentar-se a si próprio em incessantes metamorfoses.

A configuração da dança butô encaminha para o questionamento do corpo como um instrumento e o afirma como um processo, como condição de existência de um corpo em crise, que tenta dissolver constantemente as sedimentações que nele são registradas. A matéria-prima do butô é a incompletude e a precariedade humana. Essa desconstrução de códigos fixos e delimitados nos corpos aponta na dança butô para o descortinamento de um corpo de natureza xamânica, que transgride tabus e opera por passagens, permutando os códigos o tempo todo. A experiência xamânica é vivida no butô ao descodificar e recodificar o corpo sem fechar-se em um novo código, pois a dança se presentifica nessa condição de mutação. Ocorre uma irrupção progressiva do corpo, de um corpo que vive o “incodificado”, sobre uma superfície de inscrição tornada “virgem”, na qual pode emergir um novo sentido, um novo corpo.

Assim como nas sociedades arcaicas em que os rituais xamânicos são vivenciados como possibilidade de restaurar a vida do corpo, dançar no butô não implica também “a submissão rigorosa dos gestos aos imperativos do sentido. (...) É a energia do dançarino, o seu arrebatamento, a sua singularidade, o seu investimento próprio que dão vida aos símbolos dançados” (GIL, 1997, p. 67). Aqui o corpo sorri, desregra-se da seriedade dos gestos petrificados em sentidos fixos.

Dessa maneira, podemos dizer que a dança butô acontece num espaço próprio ao corpo, que não obedece e não se fecha a um sentido determinado e único, não segue uma temporalidade linear, libertando-se dos condicionamentos corporais aos códigos traçados no balé clássico, na dança moderna ou em qualquer outro gênero da dança, apesar de reconhecermos que mesmo as danças que possuem um código muito definido, deixam escapar algo de não-formalizável, o que demonstra a inviabilidade de reduzirmos a gestualidade a uma formalização absoluta. Cada gesto encadeia-se em um outro, cada gesto carrega em si vários sentidos.

A dança em si, independente do gênero em questão, abarca essa potencialidade de se configurar como a “expressão da impossibilidade de reduzir o corpo a uma gística. Constitui-se como um desafio, um dispositivo de transgressão da seriedade ameaçadora dos signos” (GIL, 1997, p. 72). É nessa perspectiva que a dança revela esse corpo como sua linguagem primordial, que diz na plasticidade dos seus gestos o não-dito, para além do dizível, ou ainda e talvez o interdito. Quando danço, não é meu braço ou perna ou qualquer outra parte do meu corpo que compõe aquela frase gestual. Mesmo que a ênfase da movimentação esteja visivelmente centrada em um segmento corporal, é todo o meu corpo que se mobiliza para gotejar sentidos possíveis, para revelar suas impressões, suas tatuagens, traços e marcas.

No butô, as vísceras, os tendões, os ossos e os músculos acordam, encontrando seus gestos primeiros adormecidos e caídos no desuso. O corpo todo se entusiasma, libertando-se do seu sono anestésico e abrindo-se para o mundo vibrante, o mundo múltiplo dos sentidos. Nessa dança, o corpo é carne, não é matéria nem espírito, operando por uma tentativa de pensar sem pensamento, de coabitar o impensado. O butô instaura uma lógica do “e”. Alma e corpo, encontros nômades de uma alma que está com o corpo, nem dentro, nem em cima (LINS, 2003)<sup>3</sup>. Essa lógica do “e” conjuga a alma e o corpo, liga-os, fundindo-os de uma maneira indissociada. A lógica desse corpo é também a daquele que fala sem subterfúgios, refazendo-se como uma experimentação rigorosa, ativando as suas ações inteligentes. Uma carne em revolta, às avessas, que busca perverter os padrões de um corpo domesticado.

Em “O Visível e o invisível”, Merleau-Ponty enfatiza essa noção de uma subjetividade encarnada. A carne como o tecido que nos possibilita coexistir no mundo, duplicando o visível e o vidente, o tangível e o tangente. Neste sentido, a carne é um elemento do ser e “consiste no enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, atestado sobretudo quando o corpo se vê, se toca vendo e tocando as coisas, de forma que simultaneamente, como tangível, desce entre elas, como tangente, domina-as todas (...)” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 141).

O butô abriga o corpo, as suas infinitas possibilidades de ser, quer encontrar-se com ele. Ressaltamos que esse corpo que busca reencontrar-se não é um corpo hermético, que se isola nessa experimentação de si. É sim um corpo que reconhece que a sua história se configura juntamente com a história de outros corpos e com o mundo da cultura, com o tecido do universo que lhe é constitutivo. Evidencia-se nessa dança uma busca em expressar o mistério da nossa humanidade, essa vivência corpórea que nos afirma como humanos e nos remete ao corpo mítico que somos. O encontro com esse corpo mítico propiciado pelo butô nos coloca em contato com um tempo pretérito, um tempo que permanece no espaço desde a gestação das criaturas sobre a terra, rastro da criação sobre nossa forma espiritual, nossa condição animal e divina (MOYA, 2001).

Um tema central que emerge na gestualidade dessa dança focaliza o entendimento do “corpo morto”. O corpo morto é capaz de desvendar outras possibilidades para o corpo, gerar a conexão de novas trajetórias espaço-temporais, que podem promover o emergir de um outro corpo, mais flexível, menos tensionado. Desconstruir o corpo para experimentar outras formas, tornar-se móvel, deixar-se experimentar criando mobilidades que o flexibilizam, dobrando-o e desdobrando-o em fluxos intensos que se fazem e refazem em sínteses inconclusas e que dessa maneira revitalizam a nossa condição corpórea. Penso ser isso o que propõe o corpo morto no butô, conduzindo à inovação de cada instante, a uma condição de vida que se refaz e se afirma na morte. É assim com as células no nosso corpo,

---

<sup>3</sup> Anotações registradas nas discussões realizadas no Grupo Temático: Metafísica e reverberações contemporâneas durante o I Colóquio de Metafísica em Natal/ RN, 2003.

que morrem aos montes a cada dia, para que o viço da vida possa ser renovado. Nesse contexto, a morte, no sentido de uma abertura à vida, é necessária e fundamental para que ela possa florescer, para que possamos renascer e esse é o investimento ao qual essa dança se propõe efetuar.

## DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Busquei ressaltar no cenário acima apresentado como o corpo é vivido na dança *butô*, remetendo-o a sua fala instintiva, fala essa que não dicotomiza o pensar e o sentir, que não secciona o corpo em partes distintas e isoladas e que afirma e ata esse corpo como constitutivo e constituído dos outros corpos, dos seres animais, vegetais, minerais, do céu e da terra, dos seus deuses e seus demônios. Esse é um primeiro aspecto que podemos trazer para pensar o corpo na Educação Física, corpo esse que ainda é concebido em grande parte a partir dos pressupostos filosóficos da tradição ocidental, centrado no dilema idealismo-realismo e do paradigma da ciência moderna fundada numa razão prejudgada como integralmente lúcida, capaz de abarcar a totalidade dos fenômenos, a partir do conhecimento compartimentalizado dos saberes.

Com relação a essa questão de cunho filosófico, o *butô* e as reflexões trazidas por Merleau-Ponty no século XX, no campo da fenomenologia, buscam dirimir esse problema ontológico que perpassa o pensamento filosófico no Ocidente desde a Antiguidade grega até a Idade Moderna, instituindo uma nova ontologia e uma epistemologia fundada num conhecimento que se origina no corpo. Corpo que é carne, consciência encarnada no mundo. Com relação à ciência moderna também observamos que o corpo no *butô* expõe a possibilidade de uma outra configuração para esse conhecimento científico, o que já vem sendo certamente problematizado pela ciência contemporânea, ao reafirmar que se é no corpo que esse conhecimento se inscreve é possível reconhecer nessa dança o inacabamento, o não absolutismo de uma verdade única e a transitoriedade desse conhecimento, por meio de um corpo que se refaz o tempo todo, descolonizando-se e recolonizando-se em fluxos contínuos de intensidade, numa criação sempre móvel. Nessa dança também é possível reconhecer o diálogo entre os saberes que o corpo apresenta, pois esse é um corpo que é mítico, que é poético e que revela o imbricamento da natureza e da cultura, e, portanto, reata a conjunção entre as ciências naturais e humanas, entre o pensamento filosófico, mítico, artístico e científico, fundindo a alma e o corpo, a emoção e a razão, a parte e o todo, o biológico e o simbólico. Os saberes nesse contexto se delineiam como oceanos viscosos e atravessados pelos enormes turbilhões que neles se produzem (SERRES, 1993).

No *butô* não existe uma verdade única, mas um corpo singular, belo porque se reinventa sem cessar. Belo porque tem sua verdade contida, preservada de qualquer excesso. Nesse sentido, a ciência pode se tornar sábia, se tornar também bela quando teme a solução unitária, “quando se retém a si própria de fazer tudo o que pode fazer” (SERRES, 1993, p. 141).

Para a Educação Física e a própria dança o *butô* traz um corpo que não é fechado, pronto, acabado, mesmo quando conforma um certo modo de se expressar ao dançar. Esse corpo é aquele que está sempre disponível a aprender, a resignificar-se, a gerar novos sentidos para o seu viver, a colocar-se em experimentação, em metamorfoses inconclusas, sem certezas, sem seguranças. Opera nessa possibilidade de um corpo que nunca se chega, busca permanente, corpo em processo, corpo em trânsito.

A experiência estética revelada nessa dança convoca um corpo que desenha trajetórias espaço-temporais bastante retorcidas, flexíveis e lentos, sem seguir a beleza preconizada pelo ideal clássico, ideal esse que podemos encontrar disseminado ao passarmos um olhar

panorâmico por muitas das práticas corporais que são vivenciadas nas nossas aulas de Educação Física, nas escolas de dança e nos espetáculos performáticos do esporte e da própria dança. O corpo aqui se move sem pressa, sutilmente, acolhendo o fluxo rítmico do próprio corpo, expandindo-se e recolhendo-se pausadamente. Envereda pela plasticidade móvel dos músculos, tendões e articulações preenchendo o espaço em todas as direções. O movimento pode desse modo ser dimensionado não como um mero deslocamento no espaço-tempo, mas como aquele que pelo corpo se faz comunicar e significar. Corpo que ao dançar cria sentidos, sentido da vida, do mundo, do próprio conhecimento como um processo contínuo. Corpo capaz de cultivar um estado de sensibilidade vibrante, que nos disponibiliza para a multiplicidade dos sentidos e é esse o corpo que entendemos e acreditamos que a Educação Física e em particular a dança deveria ouvir, deixar falar, trazer à conversa e introduzir nas nossas práticas educativas.

#### REFERÊNCIAS :

BATCHELOR, D. Essa liberdade e essa ordem: a arte na França após a primeira guerra mundial. In: Fer, Briony ...[et alii]. **Realismo, racionalismo, surrealismo**: a arte no entre-guerras. Tradução: Cristina Franco. São Paulo: Cosac&Naify Edições, 1998.

CANTON, K. **E o príncipe dançou...** O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo, Ática, 1994

FER, B. Surrealismo, mito e psicanálise. In: Fer, Briony ...[et alii]. **Realismo, racionalismo, surrealismo**: a arte no entre-guerras. Tradução: Cristina Franco. São Paulo: Cosac&Naify Edições, 1998.

GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GREINER, C. **O teatro Nô e o ocidente**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

KODAMA, M. **Entrevistas – Kazuo Ohno**. Intérprete: Kunihiro Otsuka. Jornal International Press, Seção: Lazer e Cultura – p. 5-B, 1995. Disponível em: <<http://www.teatrobrasileiro.com.br/entrevistas/kazuoojno.htm>> Acesso em 01 fev. 2005.

LINS, D. Grupo Temático: Metafísica e reverberações contemporâneas. In: **I Colóquio de metafísica**. Natal, RN: 2003.

LUISI, E. e BÓGÉA, I. **Kazuo Ohno**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. Seleção, tradução e notas de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os pensadores”, 1980.

\_\_\_\_\_. A dúvida de Cézanne. In: MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. Seleção, tradução e notas de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os pensadores”, 1980.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prosa do mundo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.



MOYA, C. **Sanjkai Juku, Hibiki**. Seção Andanzas, 21 jul. 2001. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2001/jul01/010721/22an1esp.html>> Acesso em 02 fev. 2005.

NAVAS, C. **Dança e mundialização**. Políticas de cultura no eixo Brasil - França. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

SERRES, M. **Filosofia mestiça**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Endereço Completo: R. Estefânia Dias de Melo, nº 11, San Vale, Natal – RN. CEP: 59066-420

Forma de apresentação: Datashow

COMUNICAÇÃO ORAL – GTT EPISTEMOLOGIA

## **O PERFIL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL (1990-2000) SEGUNDO GÊNERO, FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATIVIDADES PROFISSIONAIS<sup>1</sup>**

Ana Claudia Silverio Nascimento  
Mestre em Educação Física – Professora substituta da Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro do PROTEORIA

Hugo Lovisolo  
Doutor em Sociologia do Esporte – Professor da Universidade Gama Filho

Amarílio Ferreira Neto  
Doutor em Educação – Professor da Universidade Federal do Espírito Santo  
Coordenador do PROTEORIA

### **RESUMO**

*Apresenta o perfil dos doutores em Educação Física titulados no período de 1990-2000 pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras, enfatizando aspectos relacionados à sua formação, ao gênero e às atividades profissionais desempenhadas. Para isso, utiliza como base os currículos cadastrados na Plataforma Lattes. Os resultados demonstram que o grupo é formado por 51 homens e 33 mulheres; que possuem, em sua maioria, graduação e mestrado em Educação Física; e que 79 doutores atuam em atividades de ensino, sendo 44 na graduação e 35 na pós-graduação.*

*Descritores: Doutores, Pós-graduação, Educação Física*

### **THE DOCTORS PROFILE IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL (1990-2000) SECOND GENDER, ACADEMIC FORMATION AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

### **ABSTRACT**

*It presents the doctors' profile in Physical Education, titled in the period of 1990-2000, by the Brazilian Institutions of Higher Education, emphasizing aspects related to their formation, to the gender and the carried out professional activities. For that, it uses as base the curricula registered in the Plataforma Lattes. The results demonstrate that the group is formed by 51 men and 33 women; that they possess, in majority, graduation and master's degree in Physical Education; and that 79 doctors act in teaching activities, being 44 in the graduation and 35 in the master's degree.*

*Key-words: Doctors, Master's degree, Physical Education*

---

<sup>1</sup> O trabalho é parte de dissertação intitulada “A Produção científica dos doutores em Educação Física no Brasil (1990-2000)” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho sob orientação do Prof. Dr. Hugo Lovisolo e Co-orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto.

# **EL PERFIL DE LOS DOCTORES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL (1990-2000) SEGÚN GÉNERO, FORMACIÓN ACADÉMICA Y ACTIVIDADES PROFESIONALES**

## **RESUMEN**

*Presenta el perfil de los doctores en Educación Física titulados en el período de 1990-2000 por las Instituciones de Enseñaza Superior brasileñas, enfatizando aspectos relacionados a su formación, al género y a las actividades profesionales desempeñadas. Para eso, utiliza como base los currículos registrados en la Plataforma Lattes. Los resultados demuestran que el grupo está formado por 51 hombres y 33 mujeres; que poseen, la gran mayoría, graduación y maestría en Educación Física; y que 79 doctores actúan en actividades de enseñanza, siendo 44 en la graduación y 35 en el postgrado.*

*Palabras Claves: Doctores, Postgrado, Educación Física.*

## **INTRODUÇÃO**

Por ser uma das instituições responsáveis pela formação de profissionais capacitados nas mais diversas áreas a universidade pode ser considerada como a maior produtora de conhecimento científico e tecnológico do Brasil e o produtor da ciência pode ser um cientista ou um grupo de cientistas.

Esse fato indica que há estreita relação entre a produção científica e a atuação dos cursos de pós-graduação, de forma que Moreira (apud WITTER, 1999) afirma que a pesquisa e a produção científica são a própria essência das universidades. Em virtude dessa relação, a produtividade científica dos docentes e discentes tem sido o referencial utilizado para a avaliação da qualidade dos seus programas, assim como do dimensionamento do progresso institucional.

O desenvolvimento e a utilização de parâmetros para avaliar a qualidade dos egressos também tem se constituído em ferramenta importante que pode contribuir para a avaliação e aperfeiçoamento dos programas. Dessa maneira, a verificação da produção científica, da capacidade de formar outros pesquisadores e de sua ligação com instituições que permitam o desenvolvimento de pesquisa torna-se fundamental na busca pela excelência da qualidade dos programas de pós-graduação. Atingir a meta de formar mestres e doutores que consigam desempenhar as funções para as quais foram preparados durante sua formação, certamente representa mérito para o programa.

Assim, considerando que esse é um assunto ainda pouco estudado na literatura da área e que, no Brasil, o conhecimento existente a esse respeito é fragmentário e indireto, não tendo a CAPES incluído em suas estatísticas rotineiras um protocolo para o estudo dos egressos dos cursos de pós-graduação, o trabalho busca apresentar o perfil dos doutores titulados em Educação Física pelas IES brasileiras, no período de 1990 a 2000, segundo o gênero e formação acadêmica, além de contribuir para o conhecimento do destino dos egressos no que diz respeito às atividades profissionais exercidas.

## IDENTIFICAÇÃO DOS DOUTORES

A identificação dos doutores foi realizada a partir do levantamento dos programas de pós-graduação da área que formaram doutores no período estudado. Para isso, recorreu-se à lista de cursos reconhecidos pela CAPES após a avaliação do triênio 1998/2000.

Segundo avaliação da agência, a Educação Física contava com dez programas de pós-graduação que abrigavam dez cursos de mestrado e seis de doutorado. Contudo, em função do corte temporal da pesquisa, somente quatro apresentaram-se como qualificados para os objetivos da pesquisa, são eles: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>2</sup>, Universidade Gama Filho (UGF) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A partir desse levantamento foi possível identificar, junto às secretarias dos programas e ao Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESES) a lista nominal dos 102 doutores titulados. Recorreu-se, então, à *Plataforma Lattes* (PL) para o levantamento dos currículos que serviram de fonte para a análise. Uma primeira constatação após essa etapa foi a verificação de que uma parte dos formados não apresentava currículo cadastrado na PL e que outros ainda apresentavam currículos referentes ao seu período de mestrado.

Dos 102 titulados, 84 apresentam currículo cadastrado na PL, correspondendo a 82,35% do total de formados e representam a população estudada. O percentual indica a relevância do sistema de informação curricular, visto a necessidade do cadastramento para os pesquisadores que atuam hoje no país.

Dos doutores que não foram incluídos na população estudada, quatorze não possuem nenhum cadastro na PL, correspondendo a 13,72% do total e quatro ainda apresentam currículo referente ao período de mestrado (currículo bastante desatualizado), representando 3,92% dos doutores. Considerando que, a partir de 2002, a divulgação institucional da produção tornou-se obrigatória para solicitação de financiamento e participação em grupos de pesquisa, pode-se inferir que esses doutores parecem atuar em outras atividades.

A verificação da data da última atualização realizada pelos doutores indica que 73 doutores atualizaram os currículos entre 2003 e 2004, permitindo considerar que as informações levantadas são atuais e, por isso, representativas do atual estágio área.

## CARACTERIZAÇÃO DOS DOUTORES POR GÊNERO

Na análise de gênero, é possível identificar 51 homens e 33 mulheres no universo pesquisado. Dessa maneira, a população estudada apresenta-se composta por 39,3% de mulheres e 60,7% de homens. Nota-se, portanto, que a área apresenta maioria dos doutores do sexo masculino, confirmando dados apresentados por Jansen (2003) de que os homens ainda detêm a maior parte das vagas de doutorado e de pesquisa. Contudo, a autora informa que as mulheres chegaram ao século XXI com escolaridade superior a dos homens e que as estatísticas se baseiam no aumento da participação feminina na produção científica nacional que aponta que as mulheres já são maioria nos cursos de graduação e no mestrado.

---

<sup>2</sup> Apesar de não mais receber matrículas, o curso de doutorado da UFSM é analisado no estudo já que, no período estudado, apresentava situação regular.

Segundo Jansen (2003), especialistas mostram que a tendência de maioria masculina no doutorado deve ser revertida em breve e que a feminilização da ciência no Brasil é uma questão de tempo. Dados apresentados por Prochazka e Velho (2003, p. 2) confirmam a informação da autora citada ao afirmar que a proporção entre gêneros, no Brasil, na década de 1990, foi equilibrada, apresentando entre estudantes de mestrado 50% de mulheres e 46% nos cursos de doutorado.

O exame dos dados apresentados na Tabela 1 mostra que houve um crescimento da participação feminina nos trabalhos científicos e tecnológicos na área de Educação Física ao longo da década de 1990.

TABELA 1  
DISTRIBUIÇÃO DOS DOUTORES POR SEXO E ANO DE TITULAÇÃO

Sexo	Ano de titulação						
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Masculino	1	4	4	4	11	15	12
Feminino		2	4	2	7	8	10
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>22</b>

## ÁREA DE FORMAÇÃO

A PG *strito sensu* no país está estabelecida em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). Embora independentes entre si, tornou-se uma prática da formação do pesquisador a conclusão de um curso de mestrado antes da inscrição em um curso de doutorado. Em virtude desse fato, a formação dos pesquisados foi enfocada em dois segmentos: graduação e mestrado, como demonstrado abaixo:

TABELA 2  
DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES POR ÁREA DE GRADUAÇÃO

Área de graduação	Frequência	%
Educação física	70	83,3
Fisioterapia	3	3,6
Medicina	2	2,4
Enfermagem	1	1,2
Engenharia mecânica	1	1,2
Educação especial	1	1,2
Psicologia	2	2,4
Fonoaudiologia	1	1,2
Sem informação	3	3,6
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,00</b>

TABELA 3  
DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES POR ÁREA DE MESTRADO

Área de mestrado	Freqüência	%
Educação Física	59	
Engenharia Biomédica	1	1,2
Fisiologia Geral	1	1,2
Ciências	1	1,2
Clínica Médica	1	1,2
Educação	6	7,1
Engenharia Agrícola	1	1,2
Medicina	1	1,2
Educação Brasileira	2	2,4
Educação nas Ciências	1	1,2
Administração Escolar	1	1,2
Educação Especial	2	2,4
Fonoaudiologia	1	1,2
Sem Informação	6	7,1
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,00</b>

A tabela 2 demonstra que a maior parte dos doutores titulados é proveniente de cursos de graduação em Educação Física, havendo nesse nível, onze doutores titulados em outras áreas, mas com uma predominância da formação na grande área Ciências da Saúde (sete). No levantamento da área de realização do mestrado (tabela 3), nota-se que 78 doutores informaram a realização do curso antes do doutorado e seis doutores (7,1%) não informaram ou não fizeram.

De acordo com os dados apresentados, 70,2% dos doutores titulados em Educação Física também concluíram o mestrado em programas da área. Pode-se notar ainda que, dentre os 78 doutores, 65 realizaram mestrado em cursos da grande área Ciências da Saúde, comprovando a participação de poucos mestres titulados nas demais áreas. Dessa maneira, observa-se uma tendência de graduação e formação em PG na mesma área.

Isso pode ser resultado da criação dos cursos de mestrados e doutorados em Educação Física, sobretudo, a partir da década de 1980, possibilitando que a formação nesses níveis ocorresse na mesma área de graduação, ao contrário do que ocorria anteriormente, em que os professores buscavam formação em outras áreas ou fora do país.

### **CARACTERIZAÇÃO DOS DOUTORES POR RECEBIMENTO DE BOLSA DE FOMENTO E TEMPO GASTO PARA TITULAÇÃO**

Desde sua implantação, a CAPES tem se destacado no apoio à formação de recursos humanos qualificados por meio da concessão de bolsas de estudo. Ao longo do desenvolvimento do sistema de PG no país, outras instituições também passaram a oferecer apoio à formação, entre elas destacam-se o CNPq e as agências estaduais.

Para a concessão do auxílio, alguns critérios são adotados e a sua manutenção fica condicionada à avaliação do desempenho acadêmico do pós-graduando, em que são considerados diversos aspectos.<sup>3</sup> Para o doutorado, o apoio tem duração máxima de 48 meses e para o mestrado 24 meses, tanto para as bolsas da CAPES como para as do CNPq, e não pode ser prorrogado.

Dessa maneira, o tempo de duração do curso, tanto para bolsistas como para não bolsistas, configura-se como uma das preocupações principais dos PPG, já que constitui um dos quesitos observados na avaliação e depõe sobre a capacidade do programa em fazer cumprir os prazos estabelecidos como ideais.

Na análise dos doutores que receberam bolsa de apoio para a formação, foram considerados bolsistas todos aqueles que indicaram essa situação no currículo e como não bolsistas todos os demais. É preciso considerar a possibilidade de alguns doutores estudados não terem registrado em seu currículo informação referente ao recebimento de bolsa.

Dos 84 doutores estudados, 44 receberam bolsa de auxílio durante a realização do curso. Isso implica em dizer que esses doutores se enquadraram nos critérios de exigência das agências fomentadoras, inclusive no que se refere à dedicação total às atividades ao doutorado. Por sua vez, é provável que os não bolsistas tenham acumulado as atividades profissionais com as atividades do curso.

Do total de doutores bolsistas, 84% receberam apoio da CAPES, o que faz da agência a maior fomentadora da formação na área. A agência CNPq é responsável por 9,2% das bolsas (quatro) concedidas aos doutorandos e a participação de agências estaduais no apoio à formação é pequena, representando 6,8% do total de titulados (três). Assim, ao considerar o período utilizado para conclusão do doutorado entre aqueles que receberam apoio das agências de fomento, é possível verificar a seguinte situação:

TABELA 4  
DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES BOLSISTAS POR TEMPO  
(EM ANOS) PARA A CONCLUSÃO DO DOUTORADO

Anos	Frequência	%
1	1	2,3
2	1	2,3
3	6	13,6
4	26	59,1
5	8	18,2
6	1	2,3
Sem informação do ano	1	2,3
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100,00</b>

<sup>3</sup> Entre as exigências, destacam-se: a dedicação integral às atividades acadêmicas; a comprovação do não recebimento de quaisquer rendimentos e, se possuir vínculo empregatício, estar liberado, sem vencimentos, das atividades profissionais; fixação de residência na localidade onde se realiza o curso; não acumular bolsa de outro programa ou de outra agência de fomento e de organismos nacionais e internacionais; não ser funcionário ou servidor, docente, pesquisador ou técnico, da instituição onde se realiza a pós-graduação; não se encontrar aposentado ou em situação equiparada; entre outros.

TABELA 4.1  
 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO TEMPO (EM ANOS) PARA  
 A CONCLUSÃO DO DOUTORADO – BOLSISTAS

N (válidos)	43
Média	3,98
Mediana	4,00
Desvio Padrão	0,859
Variância	0,739
Mínimo	1
Máximo	6

Conclui-se que mais da metade dos doutores bolsistas (59,1%) cumpriu o prazo estabelecido. Um total de oito doutores (18,2%) apresentou a tese em um tempo inferior aos quatro anos e nove (20,5%) em um tempo superior ao prazo determinado. Verifica-se que o tempo médio gasto pelos doutores bolsistas para a conclusão do doutorado é menor que quatro anos (3,98). O tempo mínimo gasto por um doutor bolsista foi de um ano e o máximo seis.

Na análise dos doutores que não receberam bolsa de apoio para a realização do curso tem-se a seguinte distribuição:

TABELA 5  
 DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES NÃO BOLSISTAS  
 POR TEMPO (EM ANOS) PARA A CONCLUSÃO DO DOUTORADO

Anos	Frequência	%
2	8	20,0
3	9	22,5
4	16	40,0
5	5	12,5
6	1	2,5
7	1	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>100,00</b>



TABELA 5.1  
 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO TEMPO (EM ANOS)  
 PARA A CONCLUSÃO DO DOUTORADO – NÃO BOLSISTAS

N (válidos)	40
Média	3,63
Mediana	4,00
Desvio Padrão	1,170
Variância	1,369
Mínimo	2
Máximo	7

Dos 40 doutores não bolsistas, dezesseis concluíram o curso no prazo de 48 meses, representando 40% do total. Dezesete doutores apresentaram sua tese em um prazo inferior ao determinado pela agência de avaliação da PG, representando 42,5% do total de não bolsistas e sete em um tempo superior, correspondendo a 17,5%.

As tabelas demonstram ainda que os não bolsistas gastaram, em média, 3,63 anos para a conclusão do doutorado e um tempo mínimo de dois e máximo de sete anos para a formação. É necessário destacar que o número de doutores não bolsistas que concluiu o doutorado em um tempo inferior a quatro anos é 52,9% superior aos bolsistas.

Isso pode ser resultante do fato de os não bolsistas estarem arcando com as despesas para a realização do curso ou ainda por realizarem suas atividades acadêmicas, juntamente com as profissionais, fazendo com que eles desejem concluir o curso no menor prazo possível.

Na análise dos dois grupos é possível inferir que, em média, o tempo de duração do curso de bolsistas e não bolsistas é semelhante. Embora a média dos não-bolsistas (3,63 anos) tenha sido menor do que a média dos bolsistas (3,98 anos), o maior desvio padrão e o percentual de variância dos primeiros identificam uma dispersão maior da distribuição. Na análise conjunta dos dois grupos, observa-se o seguinte:

TABELA 6  
 DISTRIBUIÇÃO DOS DOUTORES POR TEMPO (EM ANOS)  
 PARA A CONCLUSÃO DO DOUTORADO

Anos	Frequência	%
1	1	1,2
2	9	10,7
3	15	17,9
4	42	50,0
5	13	15,5
6	2	2,4
7	1	1,2
Sem informação do ano	1	1,2
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,00</b>

TABELA 6.1  
 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO TEMPO (EM ANOS)  
 PARA A CONCLUSÃO DO DOUTORADO

N (válidos)	83
Média	3,81
Mediana	4,00
Desvio Padrão	1,030
Variância	1,060
Mínimo	1
Máximo	7

É possível notar que, ao considerar o total de doutores, metade (42) deles concluiu o curso em quatro anos, cumprindo o prazo estipulado pela CAPES para a formação nesse nível de ensino, 25 concluíram o doutorado em um prazo inferior ao estipulado e dezesseis em um prazo superior. Verifica-se, ainda, que o tempo médio de conclusão do doutorado é de 3,81 anos. O tempo mínimo gasto para conclusão foi de um ano e o máximo sete anos.

#### ÁREA DE CONHECIMENTO DA TESE

No cadastramento dos currículos, existem algumas características específicas da tese que precisam ser informadas, como palavras-chave, área de conhecimento e setor de atividade, que se prestam ao registro das subáreas de conhecimento às quais vinculam-se a formação acadêmica, as linhas de pesquisa e a produção dos cadastrados.

A análise desses itens pode contribuir para o mapeamento das subáreas de atuação dos doutores ou aquelas que apresentam um maior número de pesquisas realizadas. No levantamento realizado foram identificadas quarenta diferentes áreas de conhecimento. Dessa maneira, optou-se por apresentar aqueles que receberam mais de uma referência.

TABELA 7  
 ÁREA DE CONHECIMENTO DAS TESES

	Frequência	%
Sem informação da área de conhecimento	10	11,9
Biomecânica	5	6,0
Educação Física	26	31,0
Educação Motora	3	3,6
Fisiologia	2	2,4
Fisiologia do exercício	2	2,4
História da Educação Física	2	2,4
Outras	34	
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,0</b>

Inicialmente, é preciso registrar que dez doutores não informaram a área de conhecimento da tese elaborada, correspondendo a 11,9% do total pesquisado. É válido

salientar que, para a realização do registro foi levado em consideração apenas a primeira área indicada pelo doutor no currículo.

Entre as áreas de conhecimento registradas, a que apresenta maior número de ocorrências é Educação Física com 26 referências, seguida pela Biomecânica com cinco registros, Educação Motora com três indicações e Fisiologia, Fisiologia do exercício e História da Educação Física com dois registros cada. As demais áreas apareceram com apenas uma indicação.

Uma análise mais aprofundada desse item pode permitir que se realize uma avaliação da coerência entre a área de realização do doutorado e a área de defesa da tese. Aliás, esse tem sido um item observado na avaliação do PPG. Contudo, é necessário maior esclarecimento por parte da agência criadora da base de dados acerca da forma de preenchimento dessa informação nos currículos, já que se pode observar a falta de consenso por parte dos pesquisadores sobre o assunto.

Juntamente com a informação acerca da área de conhecimento da tese aparecem informações sobre as palavras-chave relacionadas ao trabalho. O levantamento dessas palavras permitiu verificar a grande diversidade de assuntos tratados nas pesquisas da área.

TABELA 8  
OCORRÊNCIA DAS PALAVRAS-CHAVE  
NAS TESES DE DOUTORADO

Palavras-chave	Frequência	%
Biomecânica	10	3,7
Educação Física	7	2,7
História	5	1,9
Esporte	5	1,9
Exercício Físico	4	1,4
Aprendizagem Motora	4	1,4
Pé	3	1,0
Calçado	3	1,0
Atletismo	3	1,0
Outros	231	84,0
<b>TOTAL</b>	<b>275</b>	<b>100,00</b>

É possível perceber uma grande diversidade de referências encontradas (220). As palavras que apresentam o maior número de ocorrências são “biomecânica”, com dez referências e “educação física”, com sete. As palavras “história” e “esporte” apresentam cinco ocorrências cada uma e “exercício físico” e “aprendizagem motora” aparecem com quatro. Já as palavras “pé”, “calçado” e “atletismo” foram citadas três vezes cada. Um total de vinte palavras apresentou duas ocorrências e as 191 restantes, uma ocorrência cada.

Dessa forma, um quadro complexo é demonstrado onde a ampla dispersão pode ser entendida como falta de consenso sobre aquilo que a área pesquisa ou mero resultado de uma tendência para especificar o diferencial do trabalho.

## ATIVIDADES PROFISSIONAIS EXERCIDAS

Considerando que um dos objetivos do estudo consiste em mapear as atividades profissionais exercidas pelos doutores pesquisados, foi realizado o registro das informações referentes ao atual vínculo profissional (nome da instituição), a natureza da instituição (pública ou privada), o tipo de atividade exercida (ensino – graduação ou pós-graduação -; cargo administrativo ou outra função) e a localização da instituição empregadora.

Na análise do local de atuação dos doutores, verifica-se uma predominância de instituições de ensino, com 32 registros. Aparece, ainda, um registro de agência de pesquisa e um de um hospital. Esses dados confirmam a colocação de Lovisolo (2003) de que o ensino tem se consolidado como o principal empregador dos doutores no país. Quanto à natureza, as instituições se apresentam da seguinte maneira:

TABELA 9  
DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES PELA NATUREZA  
DA INSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Natureza da instituição	Frequência	%
Público	71	84,60
Privado	12	14,30
Sem endereço profissional	1	1,10
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,00</b>

É possível verificar que há um predomínio das instituições públicas que representam 84,6% do total de registros. Esses dados vão ao encontro dos que foram apresentados pelo censo 2003 (INEP, 2004) que indica que, dos 54.487 doutores em atividade docente no país, em 2003, 35.030 atuam em instituições públicas e 19.457 em instituições privadas.

Velloso (2004), em análise sobre o destino profissional de mestres e doutores no país, destaca que as atividades profissionais dos doutores estão concentradas em instituições públicas. Segundo o autor, 90% dos doutores nas áreas básicas e nas tecnológicas estão em instituições do setor público. Dados adicionais mostram ainda que a universidade sempre é a principal empregadora dos doutores, absorvendo em torno de 93% deles em cada um dos três grupos de grandes áreas.

Na análise conjunta entre o tipo de atividade exercida e a natureza da instituição, nota-se a seguinte distribuição:

TABELA 10  
DISTRIBUIÇÃO DE DOUTORES PELO ATUAL VÍNCULO  
E NATUREZA DA INSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

	Pós-Graduação	Graduação	Administrativo	Outros	Total
Público	30	37	3	1	71
Privado	05	7	0	0	12
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>44</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>83</b>

Dos 83 pesquisados que registraram algum tipo de vínculo empregatício, 79 atuam em atividade de ensino, sendo que 44 trabalham com a graduação, 25 com PG e dez nos dois níveis. Contudo, para a análise realizada, a PG foi considerada como vínculo principal, o que faz com que esse nível de ensino conte com um total de 35 doutores. Apenas três pesquisados exercem alguma função administrativa e um atua em outra função.

Os dados apresentados permitem afirmar que a graduação configura-se como o principal campo de trabalho para os doutores pesquisados correspondendo a 52% do total de registros. Dos 44 doutores que trabalham com esse nível de ensino, 37 estão em instituições públicas e sete em privadas. Trinta e cinco doutores encontram-se ligados à PG, sendo 30 em instituições públicas e cinco em instituições privadas.

De maneira geral, é possível concluir que os doutores titulados em Educação Física na década de 1990 atuam, predominantemente, no ensino de graduação público. Os dados levantados remetem à discussão acerca do campo de trabalho para os doutores formados no país e diferem da tendência geral apontada por Lovisolo (2001) de que as instituições privadas se estabeleceram como o maior campo de trabalho para os pós-graduados na década de 1990.

Segundo o autor, o maior mecanismo de pressão para o aumento da formação em PG no Brasil foi a própria promulgação da LDB, que instituiu patamares mínimos de titulação para o corpo docente como norma legal para o reconhecimento das IES públicas e privadas como universidades.

Na opinião de Lovisolo (2001), o aumento do número de doutores nas universidades privadas nos últimos anos pode ser apontado como um reflexo da necessidade legal para a permanência das IES como universidades e não como um surto de investimento na pesquisa. Embora as universidades públicas sejam as principais instituições de formação dos doutores, as IES privadas tornaram-se, na década de 1990, o principal mercado de trabalho. Além disso, a atual falta de concursos públicos para preenchimento de cargos nas universidades públicas também se constitui em um dos fatores que contribuem para a inserção de doutores nas instituições privadas.

O que se percebe, no entanto, é que a Educação Física possui uma realidade que ainda diverge dos dados apresentados pelo autor. O levantamento realizado pelo estudo indica que a maioria dos doutores titulados na área, na década de 1990, atua em instituições públicas. Como o registro do vínculo refere-se ao principal, uma das hipóteses é que os doutores possuam mais de um vínculo profissional, mas que tenham dado preferência para indicação daqueles de caráter público ou ainda que os doutores já apresentavam o vínculo quando se inseriram no doutorado.

Essa segunda hipótese baseia-se no fato de que as alterações na legislação e normas para o ensino superior foram editadas a partir de 1996, portanto, seus efeitos começaram a ser sentidos a partir de 1997. Tendo em vista que o trabalho analisa os doutores titulados até o ano

2000, é provável que eles, ao ingressarem no curso de doutorado, já possuíam o vínculo declarado. No entanto, a confirmação dessa hipótese depende de pesquisa futura que registre o tempo do vínculo declarado pelos doutores.

Embora essa seja uma hipótese considerada no estudo, os dados apresentados por Velloso (2003) apontam para a mesma direção e ajudam a entender a situação dos doutores. Segundo o autor, o panorama de trabalho na academia para mestres e doutores é muito diverso. Enquanto que 40% dos mestres formados nas áreas básicas e 60% dos formados nas áreas tecnológicas e profissionais não atuam na academia e nem terão, no futuro, inserção profissional nesse segmento, entres os doutores, 38% dos formados nas áreas básicas e 50% nas profissionais já atuavam na academia ao iniciar o curso. Portanto, o que se conclui é que “[...] o recrutamento de doutores para a academia se faz, majoritariamente, entres os que tinham essa inserção profissional na época da inscrição para o curso” (VELLOSO, 2003, p. 15).

Na análise da localização geográfica das instituições empregadoras, observa-se que o sudeste emprega o maior número de doutores (50), representando 60,2% do total, seguido pela região sul com 25 doutores, o que equivale a 30,1% dos pesquisados. O nordeste emprega seis doutores (7,22%) e o centro-oeste dois (2,4%).

Os dados confirmam uma tendência da PG brasileira que apresenta uma concentração na região sudeste com um total de 938 instituições. Em seguida aparecem as regiões sul com 306 instituições, a nordeste com 304, o centro-oeste com 210 e a região norte com 101 instituições (INEP, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes das conclusões propriamente ditas, é preciso considerar que, como o estudo baseia-se nas informações disponíveis no *Currículo Lattes*, a qualidade dessas depende do preenchimento do conjunto de informações por parte dos pesquisadores individualmente. Entretanto, como a base de dados é um dos elementos utilizados no julgamento das solicitações das bolsas, considera-se esta uma fonte adequada para a caracterização do perfil dos doutores.

Os resultados quanto à caracterização dos doutores, no que tange ao gênero e sua formação acadêmica, demonstram que o grupo é formado por 51 homens e 33 mulheres; que 70 realizaram graduação e 59 mestrado na mesma área do doutorado.

Do total de doutores estudados, 44 receberam apoio, por meio de bolsa de auxílio, para a realização do curso e a maior fomentadora da formação na área é a CAPES, que concedeu 84% das bolsas. Na análise comparativa entre o tempo de formação de bolsistas e não bolsistas, observa-se que 59,1% dos bolsistas concluíram o curso no prazo de 48 meses, enquanto que a porcentagem de não bolsistas foi de 40%. Contudo, o número de bolsistas que concluiu em um prazo inferior ao estipulado é de 18,2%, e o de não bolsistas é de 42,5%.

Na análise da área de conhecimento das teses, a Educação Física corresponde a 31% do total de registros. O registro das palavras-chave demonstra um quadro complexo com 220 ocorrências diferentes, que podem ser resultado da falta de um consenso na área ou da tentativa dos doutores de especificar seu trabalho.

Em relação a atuação profissional, do total de doutores que registrou vínculo, 84% atuam no setor público e 14% no setor privado. Desses, 79 atuam em atividades de ensino,

sendo que 44 trabalham com a graduação e 35 com a PG. Apenas três doutores exercem funções administrativas e um atua em outra função.

Na distribuição geográfica das instituições profissionais, o estado que concentra maior número de doutores é São Paulo (39), acompanhando uma tendência de concentração das instituições na região sudeste.

## REFERÊNCIAS

CAPES. Documento de área. Educação Física. 1998/2000. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/DistribuicaoArquivos/Avaliacao/Arquivos/2000/Doc\\_Area](http://www.capes.gov.br/DistribuicaoArquivos/Avaliacao/Arquivos/2000/Doc_Area). Acesso em: 29 de agosto de 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior** – 2003. Resumo Técnico. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/\[CES\\_2003ResumoTecnico\\_Original.pdf\]](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/[CES_2003ResumoTecnico_Original.pdf]). Acesso em: 20 out. 2004.

JANSEN, R. Futuro da produção científica no país é feminino. **Jornal da Ciência**, órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, dez. 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 01 set. 2004.

LOVISOLO, H. A Crescente Dualidade no Ensino Superior. **Revista Ciência Hoje**, n.173, jul. p. 56-60, 2001.

PROCHAZKA, M. V.; VELHO, L. No que o mundo da ciência difere dos outros mundos? Com ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo científico. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/09.shtml>

VELLOSO, J. **Mestres e doutores no país**: destinos profissionais e modelos de pós-graduação. Texto de apoio ao PNPG encomendado pela Comissão Nacional.

WITTER, G. P. **Produção científica em Psicologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

Contato:

Ana Claudia Silverio Nascimento  
Rua Ludwick Macal, 1030/204  
Jardim da Penha – Vitória/ES  
CEP: 29060-030  
Email: [anaclaudia@proteoria.org](mailto:anaclaudia@proteoria.org)

## O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA OCIDENTAL

Emerson Luís Velozo  
Mestre em Educação Física / UNICAMP  
Professor da UNICENTRO / PR  
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Física e Cultura (GEPEFIC)

### RESUMO

*O estudo discute o reconhecimento da Educação Física como área do saber e a natureza dos conhecimentos que dela emergem. Atualmente a Educação Física constitui-se como um campo de conhecimento que utiliza bases teóricas originárias das mais diversificadas áreas do saber para fundamentar suas pesquisas. Algumas destas áreas acabam obtendo maior reconhecimento por seus feitos do que outras. O objetivo deste estudo é detectar os possíveis motivos que geram esta desigualdade entre as sub-áreas da Educação Física. Esta discussão foi realizada tendo como pano de fundo a interpretação de Nietzsche sobre a influência da cultura Grega no desenvolvimento do pensamento ocidental.*

### ABSTRACT

*This research discusses the recognition of the Physical Education as area of knowledge and the nature which emerge from it. Nowadays the Physical Education is constituted as a knowledge field which uses original theoretical bases of the most diversified areas of knowledge to base its researches. Some of these areas end up obtaining larger recognition for their facts than others. The aim of this study is to detect the possible reasons that generate this inequality among the sub-areas of the Physical Education. This discussion was accomplished with the background in the interpretation of Nietzsche about the influence of the Greek culture in the development of the oriental thought.*

### RESUMEN

*El estudio discute el reconocimiento de la Educación Física como el área del saber y la naturaleza de los conocimientos que de ella surgen. Actualmente la Educación Física se constituye como un campo de conocimiento que utiliza bases teóricas provenientes de las más diversas áreas del saber para fundamentar sus investigaciones. Algunas de estas áreas acaban obteniendo mayor reconocimiento por sus hechos comparadas con otras. El objetivo de este estudio es detectar los posibles motivos que generan esta desigualdad entre las sub-áreas de la Educación Física. Esta discusión fue realizada teniendo como base la interpretación de Nietzsche sobre la influencia de la cultura Griega en el desarrollo del pensamiento occidental.*



## INTRODUÇÃO

O problema que nos propomos a discutir neste trabalho refere-se ao reconhecimento da Educação Física como área do conhecimento e a relevância dos saberes que dela emergem. Sabemos que atualmente a Educação Física constitui-se como um campo de conhecimento que utiliza como base teórica para fundamentar suas pesquisas os conhecimentos originados por diferentes áreas do saber.

Algumas disciplinas que formam a base teórica para as pesquisas em Educação Física, como por exemplo, a Física e a Biologia, localizam-se entre as ciências naturais no quadro das ciências. Por outro lado, a Sociologia e a Antropologia são exemplos de ciências sociais ou culturais que contribuem para o estudo da Educação Física. As pesquisas em Educação Física por vezes podem se confundir com as pesquisas realizadas por outras áreas do conhecimento. Isso leva a crer que o objeto de estudo da Educação Física não é exclusivo desta área, pois é estudado também por outras disciplinas. Por exemplo, uma pesquisa sobre “porque o Brasil é o país do futebol” é uma pesquisa que pode ser desenvolvida tanto pela Educação Física quanto pela Antropologia. Por outro lado, pesquisas em Fisiologia do Exercício são feitas por profissionais de Educação Física, mas também por médicos e biólogos. O que pode e deve ser exclusivo da Educação Física é o objetivo das pesquisas.

Sendo uma área ligada à educação, a Educação Física deve focar suas pesquisas, não como uma pesquisa básica, mas como uma pesquisa aplicada que objetiva solucionar os problemas relativos à cultura corporal de movimento. Entretanto, parece inquestionável o fato de que a Educação Física é uma disciplina que tem sua importância social, e adquiriu ao longo do tempo, um amadurecimento teórico que possibilita uma maior fundamentação em qualquer sentido que se pretenda atuar.

A Educação Física “derrubou os muros” da educação formal, pois atualmente, o profissional desta área ocupa os mais diversos campos de atuação relacionados à cultura corporal de movimento. E são justamente nos campos de atuação extra-escolar que a Educação Física parece estar adquirindo um maior reconhecimento, seja, por exemplo, com a modelagem de corpos “perfeitos” pelos *personal trainers*, pelo trabalho dos preparadores físicos que conseguem maior rendimento dos atletas em equipes de esporte de alto nível, ou pela ginástica laboral, que empunhando a bandeira da saúde e da qualidade de vida promete compensar os desgastes físicos, mentais e sociais dos trabalhadores.

Uma reflexão mais atenta sobre estes exemplos da proeminência da Educação Física como profissão e como área do conhecimento, acaba por detectar um ponto de convergência entre eles. À que serve o conhecimento produzido pela área e a aplicação profissional deste conhecimento e quais as bases filosóficas de tal prática? Serve, a meu ver, ao espírito racionalista-capitalista-individualista que se manifesta em nossa sociedade.

Quanto uma *socialite* qualquer pagaria para ter um corpo sarado? Quanto os mafiosos do futebol pagariam para fazerem seus jogadores renderem, vencerem e venderem mais? Quanto um empresário estaria disposto a pagar para que fossem atendidas as normas de qualidade total da empresa e para que seus funcionários proporcionassem maior renda e menos prejuízos? Ou seja, o espírito racionalista que sustenta os “grandes feitos” da Educação Física enquanto área de conhecimento serve a lógica do capital. E o pior de tudo é que isso é “legal”, tem amparo da lei, com direito de reserva de mercado e tudo.

## **A HEGEMONIA ENTRE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

Apresentamos a seguir alguns fatos que indicam como a Educação Física ainda é vista em nossa sociedade:

- Nas escolas, no momento do “conselho de classe” os professores de Educação Física não precisam participar;
- Na educação escolar, quando é preciso diminuir a carga horária, a Educação Física é uma das primeiras disciplinas a ser indicada;
- Nas políticas públicas quando é preciso cortar gastos, o Esporte e o Lazer geralmente são os primeiros da lista;
- O curso de Educação Física é visto como fácil, de jogo, de prática, de brincadeiras;
- Os professores são vistos como “boleiros”, “petequeros”.

Os exemplos dados acima não supõem que os entendemos de forma generalizada. Nem todos pensam sobre a Educação Física desta maneira, mas não podemos ignorar estes tipos de afirmações que ainda ouvimos.

Se perguntarmos à uma criança de 10 ou 12 anos de idade, qual a matéria escolar que ela mais gosta, provavelmente teremos como resposta a Educação Física, porém, se perguntarmos qual a matéria que considera mais importante, provavelmente responderá outra disciplina. Não parece contraditório gostar da Educação Física, mas não acha-la importante?

Quando as pessoas optam pelo curso de Educação Física geralmente fazem por se identificar de alguma maneira com a área. Pode ser por gostar de esporte, ser ou ter sido atleta, por gostar das aulas de Educação Física escolar ou por gostar de atividades como, por exemplo, a musculação. O que se pode perceber é que o aluno opta pela Educação Física tendo vivenciado algum tipo de atividade relacionada à área. Estas experiências levam-no inicialmente a pensar a Educação Física como uma área eminentemente prática, sendo assim, pouco teórica e bastante prazerosa. Ao iniciar o curso de graduação, o aluno acaba se deparando com o outro lado da Educação Física, este ainda desconhecido, a teoria. Interessante é que a área que era vista como eminentemente prática agora pode ser vista a partir de explicações teóricas.

Quando algum colega de outra área qualquer como as engenharias, o direito etc, fala que a Educação Física é só prática ou que o professor só saber jogar bola, a resposta surge imediatamente: “Educação Física também tem teoria. Olha aqui, Atlas de Anatomia, Tratado de Fisiologia, livro de Biomecânica. A nossa prática profissional também tem explicação teórica, ela é científica”. Percebe-se facilmente a noção de ciência adquirida logo no início do curso vinculada às ciências da natureza.

## **A HEGEMONIA ENTRE AS SUB-ÁREAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Internamente, na Educação Física, há desequilíbrio entre as sub-áreas de conhecimento, sendo que as disciplinas que se derivam das ciências naturais e/ou que possuem enfoque quantitativo acabam se tornando hegemônicas em relação às disciplinas fundadas a partir das ciências humanas e sociais e/ou que possuem enfoque qualitativo.

É mais fácil convencer as pessoas de que a Educação Física é uma área que produz conhecimentos relevantes a partir dos saberes gerados quantitativamente através da visão realista-objetivista, do que dos saberes gerados qualitativamente, oriundos da visão idealista-subjetivista.

Feyerabend (1991) fala de duas expressões que têm sido usadas para se exprimir respeitabilidade ao conhecimento. São elas: racionalidade e objetividade. Estas expressões, comuns no discurso da racionalidade moderna, fazem-se presente também no estudo da Educação Física. Exemplifiquemos com um programa de atividades físicas para se melhorar os componentes de aptidão física. Neste modelo avalia-se o sujeito (que na verdade é visto como objeto), planeja-se e executa-se racionalmente o treinamento, pautando-se em princípios biológicos, avalia-se novamente, compara-se os resultados e estes então, são expostos objetivamente.

Nietzsche fala da influência que o Espírito Apolíneo teve no desenvolvimento do pensamento ocidental. Esta influência parece vigorar até os dias atuais. É possível comparar Apolo ao racional e Dionísio ao irracional. A racionalidade, um dos pilares da ciência moderna. A Educação Física parece obter maior reconhecimento social quando começa a aderir à lógica da racionalidade moderna.

Suponho que o reconhecimento crescente da Educação Física como área de conhecimento, deve-se aos parâmetros da racionalidade moderna, incorporados por ela. De todo o período a que corresponde a modernidade, o final do século XIX e o início de século XX talvez seja o auge da razão. Disciplinas com matriz empírico-analítica como a Biologia, a Fisiologia e a Biomecânica ganham espaço nas explicações da atividade física tornando-se um paradigma para a Educação Física<sup>1</sup>. Não apenas as ciências da natureza, mas também as ciências culturais são utilizadas pela Educação Física nos moldes empírico-analíticos. Estas, há tempos também já transcenderam ao paradigma positivista. Mas a Educação Física em muitos casos ainda é pensada a partir do conceito de ser humano nos moldes iluministas do século XVIII como afirma Daolio (1998).

Um estudo sobre as formações discursivas produzidas pela mídia acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais do Rio de Janeiro revelou que “(...) a dança veiculada pela mídia como dança social, ou dança engajada ou moralista ou científica, se nega o lúdico e o estético não é, definitivamente, trágica” (Assis, Correia & Teves, 2005, p. 109).

Nesse sentido, a “verdade” na dança deveria vir do próprio ato de dançar, da sua capacidade trágica de harmonizar Apolo e Dionísio e não de nenhum desdobramento moral atribuído a ela. Expurgar todo o seu conteúdo subversivo é torná-la antitrágica, é negar sua vontade de potência. A dança veiculada pelo discurso jornalístico é uma dança niilista (Assis, Correia & Teves, 2005, p. 112).

O espírito apolíneo domina as *artes plásticas*, que são a harmonia de formas; o espírito dionisíaco domina a *música*, que é, ao contrário, desprovida de forma porque é embriagues e exaltação entusiástica (Nietzsche, 1991 e 1992). A antítese entre apolíneo e dionisíaco pode ser considerada como a antítese entre a forma e a ordem, de um lado, e o obscuro impulso criador, do outro. É provável que na sociedade atual a influência apolínea ainda esteja vigorando de modo que parâmetros como razão, ordem e certeza dão legitimidade e autoridade ao conhecimento.

A supremacia do pensamento positivista na Educação Física pode ser notada principalmente nos campos de “treinamento desportivo”, “atividades em academias de ginástica e musculação” e “*personal trainers*”, e estes campos se contrapõe a outros como a Educação Física escolar, que parece não ter incorporado integralmente em sua prática a racionalidade moderna.

Carmo Júnior afirma que “há mais ontologia e genealogia em praticar esportes, fazer ginástica, dançar, brincar do que pressupõe a Educação Física construída pela ciência

---

<sup>1</sup> Apesar de estas disciplinas transcenderem o paradigma empírico-analítico é geralmente sob o molde positivista que eles são utilizadas nas pesquisas em Educação Física

acadêmica sustentada pela razão” (1998, p. 109). Mesmo utilizando as melhores teorias para explicar a importância do jogo, das brincadeiras ou do lazer no desenvolvimento das crianças, será difícil demonstrar a importância da Educação Física como área de conhecimento. A forma mais fácil de convencer que a Educação Física é realmente importante é pautando-se nos parâmetros positivistas do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação de Nietzsche sobre a influência da cultura Grega no desenvolvimento do pensamento ocidental revela que o espírito apolíneo representa a ordem, a harmonia e a razão, enquanto o espírito dionisíaco representa o sentimento, a ação e a emoção. Apolo é o deus da medida e da harmonia, Dionísio, por sua vez, é o deus da embriaguez, da inspiração e do entusiasmo. Nesse sentido, o triunfo do espírito apolíneo teria sufocado tudo o que é afirmativo da vida. Esta interpretação nietzschiana do pensamento ocidental pode ser aproximada da nossa tradição cultural, na qual estão as bases de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente do conhecimento da Educação Física. Dessa forma, a visão de mundo, os valores e as áreas do conhecimento que “encarnam” o espírito apolíneo tendem a se tornar hegemônicas em sociedades cujo pensamento deriva do espírito apolíneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, M.; CORREIA, A.; TEVES, N. O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.26, n.2, p.101-115, 2005.

CARMO JÚNIOR, W. A cultura e a Educação Física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, vol. 19, n. 3, p.106-111, maio, 1998.

DAOLIO, J. Educação Física e cultura. *Revista Corpoconsciência*. Santo André, FEFISA, n. 1, p. 11-28, 1998.

FEYERABEND, P.K. *Adeus à razão*. Lisboa: Edições 70, 1991.

NIETZSCHE, F. W. *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. W. *Obras incompletas*. Seleção de textos de Gerard Lebrum. São Paulo: nova cultural, 1991 – (Coleção Os pensadores).

## GTT EPISTEMOLOGIA – COMUNICAÇÃO ORAL

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Silvana Martins de Araújo, Mestre em Educação, professora assistente IV - UFMA

#### *Resumo*

*Este trabalho é resultado da combinação de uma pesquisa bibliográfica sobre estudos epistemológicos acerca do conhecimento/especificidade da Educação Física, assim como de aspectos históricos da legitimidade e legalidade do seu ensino e de pesquisa documental em 12 propostas curriculares para o ensino da Educação Física de diversas cidades e estados do Brasil, com o objetivo de apontar pressupostos teóricos para subsidiar a proposta curricular de Educação Física para o ensino fundamental da cidade de São Luís do Maranhão.*

#### *Resumen*

*Este trabajo es el resultado de la combinación de una investigación bibliográfica sobre estudios epistemológicos acerca del conocimiento/especificidad de la Educación Física, así como aspectos históricos de la legitimidad y legalidad de su enseñanza con una investigación documental en 12 propuestas curriculares para la enseñanza de la Educación Física de diversas ciudades y estados de Brasil con el objetivo de apuntar presupuestos teóricos para subsidiar la propuesta curricular de Educación Física para a ciudad de São Luis de Maranhão.*

#### *Abstract*

*This work is the result of the combination between a bibliographic research about the epistemological study of the Physical Education knowledge/specificity, as well as historical aspects of its teaching legitimacy and legality, and a documental research in 12 curricular proposes to the teaching of the Physical Education in different cities and states from Brazil with the objective to point the theoretical presupposes to subsidize the curricular propose of the Physical Education to the city of São Luís – Maranhão.*

#### **Concepção de educação, papel da escola e do (a) professor (a)**

A prática docente pressupõe um projeto político-pedagógico que oriente a ação do professor (a) na seleção dos conteúdos a ensinar, na relação que estabelece com seus alunos (as), no trato metodológico da disciplina, assim como na escolha critérios e valores utilizados no processo de avaliação do ensino. Explícita ou implicitamente o educador expressa, através das suas aulas, um projeto maior de sociedade.

Nesse sentido, que concepções de ser humano, educação e Educação Física devem subsidiar a elaboração de uma proposta curricular?

Uma parcela significativa de professores vem explicitando sua visão de Educação Física pautada no paradigma crítico da educação que é fundamentado na concepção histórico-social de ser humano. Esta concepção serviu de referência para embasar a elaboração desta proposta curricular.

Desse modo, é importante compreender a educação e, especificamente, a Educação Física, a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo, determinado pelas condições materiais e subjetivas da existência humana. Sendo assim, como pensar a educação nesse movimento histórico? Significa pensá-la não apenas como um elemento de reprodução das relações sociais vigentes, mas, também, como um elemento que pode impulsionar a transformação da sociedade, articulando uma proposta pedagógica a partir desse paradigma.

Qual, é então, o papel da escola para esta concepção de educação?

Por mais crítica que se possa fazer à instituição escolar, como forma dominante de educação na sociedade moderna, ainda hoje é difícil pensar em educação sem a escola, pois a história confirmou a sua importância na sociedade, o que significa rediscutir o seu papel, tema ainda bastante polêmico nas teorias pedagógicas. Na defesa da especificidade da escola, Saviani (1995) afirma que:

A escola tem uma função específica educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 1995, p.114).

A referência à instituição escolar, de forma geral, e o seu papel específico apontam a necessidade de se fazer um recorte para situar a escola pública neste contexto, focando suas origens na sociedade brasileira, considerando que os subsídios aqui apresentados são dirigidos para a estruturação de uma proposta curricular destinada à rede pública de ensino.

A luta pela universalização ou democratização da escola pública remete ao período de transição do feudalismo para o capitalismo, com o advento da burguesia como classe social e sua ascensão ao poder político. Com a Revolução Francesa de 1789, cristalizou-se a concepção da instrução pública como um direito ao alcance de todos os cidadãos. Segundo o sociólogo Francisco de Oliveira (5º CONED, 2004), a escola pública é o primeiro lugar para a democratização da sociedade brasileira, configurando-se como o lugar da autonomia, cidadania e da produção do futuro.

Portanto, torna-se relevante o compromisso de todos os educadores, especialmente os da área de Educação Física, na defesa e manutenção de uma escola pública, democrática e de qualidade social, pois a camada da sociedade à qual ela se destina tem, no espaço escolar, a possibilidade mais importante de ter acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado.

É imprescindível ressaltar a importância da escola na socialização do saber elaborado, o que quer dizer: ensinar bem e a todos (as) os (as) alunos (as). O papel do professor nesse processo é fundamental, pois ele se situa como mediador entre o aluno e a cultura elaborada, convertida em saber escolar. Aqui os conteúdos culturais devem adquirir relevância, produzindo significados no processo de transmissão do conhecimento, a partir do saber elaborado, associado a um conjunto de valores que contribuam para a formação da cidadania dos indivíduos. Isto não implica tratar de maneira irrelevante os aspectos didáticos, as metodologias de ensino, a motivação no processo de aprendizagem dos alunos. Apenas as formas (como fazer, como ensinar) não podem assumir primazia em detrimento do conteúdo.

Faz-se necessário, pois, contribuir para a superação do senso comum, garantindo o conhecimento científico como forma de elevação cultural dos alunos, possibilitando-lhes estar mais qualificados para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Porém, garantir uma boa aprendizagem ao aluno não é uma tarefa que se restringe ao trabalho do professor, como se este fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. São vários os determinantes que interferem na ação pedagógica, desde aqueles relacionados às condições socioeconômicas dos alunos, gestão escolar, carreira docente, salário, espaços físicos, equipamentos e recursos materiais até o processo de formação, qualificação e atualização profissional. Estes aspectos estão ligados às políticas educacionais, que, muitas vezes, afetam concretamente as condições objetivas de trabalho no sistema público de educação e precisam ser superadas como forma de garantir um ensino de qualidade.

### **Aspectos históricos da Educação Física na escola**

O que significa para os professores de Educação Física garantir aos alunos o acesso ao saber historicamente acumulado e sistematizado? Qual a especificidade pedagógica da Educação Física na escola? Qual a importância da Educação Física na formação dos alunos? Ao tentar responder estas questões, os professores provavelmente encontrarão diferentes argumentos para justificar a presença da Educação Física na instituição escolar. Isto os remeterá para uma análise histórica sobre o aspecto da legitimidade e especificidade dessa disciplina no contexto educacional.

Os estudos de Bracht et al (2003) apontam que, desde o século XIX, a questão crucial para a Educação Física é a sua legitimidade, quando se busca analisar os argumentos que serviram de suporte para justificá-la no currículo escolar. Como se deu a inserção da Educação Física na escola? Historicamente, que argumentos foram usados para inserir a Educação Física no currículo escolar?

Pensar a Educação Física escolar é pensar sua prática docente e o modo como esta se incorpora na escola. Os estudos históricos apontam que o marco da sistematização dos exercícios físicos para inseri-los no contexto escolar é o século XIX, nos países europeus, através da instituição dos métodos ginásticos.

Segundo Kolyniak Filho (1996), no Brasil a gênese da inclusão oficial da Educação Física nas escolas dá-se em 1854, com a obrigatoriedade do ensino da ginástica no primário e da dança no ensino secundário. Porém, a efetiva implantação da Educação Física começou a generalizar-se somente a partir de 1930, no sistema escolar brasileiro, também na forma de ginástica.

Esse processo ocorre sob a forte influência de instituições externas à escola, inicialmente, a médica e a militar, e, posteriormente, a esportiva, defendendo argumentos para justificar a inclusão da Educação Física nos currículos escolares.

A influência do pensamento médico é destacada por Darido (1999, p.14), quando afirma que nesse período “a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício”. Essa concepção é pautada no conceito anátomo-fisiológico do corpo, na busca da regeneração da raça, do fortalecimento da vontade, do desenvolvimento da moralidade e da defesa da pátria

A construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar sofre também a influência marcante das normas e valores de uma outra instituição: a militar. Nos primeiros 40 anos do século XX, esta instituição contribuiu com seus ideais de hierarquia, disciplina e obediência, para o processo de inserção e permanência da Educação Física na escola.

A adoção oficial do método militar francês nas escolas brasileiras definiu como atribuição da Educação Física o desenvolvimento da aptidão física, a formação do caráter e a autodisciplina dos alunos. Estes objetivos eram garantidos através dos profissionais que atuavam nas escolas, os instrutores militares, no uso do exercício coletivo dirigido pela voz de comando e pelo apito.

Os códigos de uma terceira instituição marcam fortemente a trajetória da Educação Física na escola. O fenômeno do esporte expande-se em quase todo o mundo no final da 2ª Guerra Mundial e passa a ser desenvolvido de maneira generalizada dentro da escola brasileira, ou seja:

Na década de 1950, a Educação Física Desportiva Generalizada foi, paulatinamente, substituindo os métodos de inspiração médico-militar, fato que levou a uma progressiva identificação da Educação Física com o esporte (Kolyaniak Filho, 1996, p.43).

Assim, o esporte legitima-se na sociedade e constitui-se como a principal justificativa da Educação Física na escola, tornando a disciplina subordinada aos seus princípios de rendimento, competitividade e eficiência. Desta forma, a sua finalidade é reduzida à descoberta de talentos esportivos ou à formação de futuros atletas. Bracht (1992, p.22) afirma que:

O desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer 'a base' para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. Esta relação, portanto, não é simétrica. Por outro lado, a instituição esportiva sempre lançou mão do argumento de que esporte é cultura, é educação para legitimar-se no contexto social, e principalmente para conseguir apoio e financiamento oficial. (Bracht, 1992, p.22).

As concepções médica e militarista e, especialmente, a influência da instituição esportiva, desencadearam sérios problemas pedagógicos, que dificultam, até hoje, a consolidação da Educação Física como uma disciplina vinculada à instituição escolar como um todo, dotada de um conhecimento significativo para a formação dos alunos. Esta problemática é lembrada por Debortoli et al (2001-2002, p.95) da seguinte forma:

A interpretação do conhecimento atinente à Educação Física como 'um saber escolar da quadra', considerado, portanto, como 'de fora' da escola; ou como 'saber escolar realizado no pátio' e, assim, tratado como um tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula; o desprezo por seu potencial educativo e formador; a demanda escolar e social por uma Educação Física considerada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos; a esportivização das práticas corporais; o fato dos professores reduzirem sua ação educativa à tarefa de separar times e distribuir bolas, dentre outras questões.

A necessidade de um novo rumo para a Educação Física escolar que impulsionasse a superação do quadro acima apontado, além do contexto social em defesa da democratização da sociedade brasileira, favoreceu o surgimento, no final da década de 70, de movimentos denominados "renovadores" na Educação Física que vieram se contrapor às visões reducionistas do seu papel na educação. Podem-se destacar

as propostas da psicomotricidade, as defesas em prol de uma Educação Física Humanista, as críticas acerca da diretividade da ação pedagógica do professor e em defesa de uma ação não-diretiva; a forte influência da concepção aberta no ensino da Educação Física, dentre outras manifestações. (Resende, 1996, p. 54)



Bracht (1992, p.47) sintetiza os diversos argumentos utilizados pelas diferentes concepções para justificar a Educação Física na escola a partir da década de 70:

Em termos gerais procurou-se legitimar a Educação Física via: a) contribuição para o desenvolvimento da Aptidão Física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o domínio psicomotor ou motor; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo.

A partir dessa época, o discurso legitimador da Educação Física na escola teve como aliado a legislação educacional brasileira, que vem garantindo a obrigatoriedade do seu ensino nos sistemas escolares. Isto muitas vezes alterou a lógica da força do argumento (legitimidade) para o argumento da força (a lei), o que quer dizer que, mesmo com tantas bases para justificar a Educação Física, ela vem conseguindo permanecer na escola muito mais pela via da legalidade (leis e decretos que definem a sua obrigatoriedade) do que através do seu reconhecimento pedagógico e social, o que seria a conquista da sua legitimidade.

Sabe-se que o movimento em defesa da presença legal da Educação Física no sistema escolar brasileiro remete aos primórdios do período republicano e às primeiras décadas do séc. XX, com o parecer nº 224 de 1882, de Rui Barbosa. Porém, somente com a Lei de Diretrizes e Bases (nº 4.024/1961), a Educação Física é inserida definitivamente na escola brasileira de 1º e 2º graus.

Na década de 70, a obrigatoriedade da Educação Física foi determinada em todos os graus de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 5.692/71, e a organização do seu ensino foi normatizada pelo Decreto-Lei Nº 69.450/71.

A Educação Física passou, então, a assumir legalmente o caráter de “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (Decreto-Lei nº 69.450/71). A referência fundamental para o ensino da Educação Física definida pela legislação educacional no período do Regime Militar foi pautada no paradigma da aptidão físico-esportiva, de modo que:

Tal definição estaria significando que a Educação Física era destituída de um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos alunos, não passando de uma prática assistemática, sem uma organização interna, enfim, um fazer por fazer. Como ‘atividade’, aparecia com ‘baixo status’ na hierarquia dos saberes escolares, configurando-se como um mero apêndice na escola, sem maiores pretensões (Sousa e Vago, 1999, p.50-51).

Assim, a definição legal da Educação Física como uma atividade e não disciplina curricular desencadeou sérias conseqüências para a sua presença na escola. Por exemplo:

- A desvinculação da Educação Física do contexto educacional, organizando-se como uma prática isolada física e pedagogicamente da instituição escolar;
- A consideração deste componente curricular como uma atividade extraclasse, tendo suas aulas, na maioria das vezes, ministradas no turno contrário ao da matrícula dos alunos;

- A prática quase exclusiva de esporte na forma de “escolinhas” ou “turmas de treinamento”, sustentada pelo objetivo de condicionamento ou aptidão física do aluno;
- Dispensa dos alunos das aulas por motivos diversos, fato este que não os liberava de nenhuma outra atividade curricular;
- A avaliação do ensino praticamente inexistente, quando não restrita à frequência dos alunos às aulas;
- “As representações sociais acerca dos professores de Educação Física, vistos como professores ‘rola-bola’, descomprometidos e sem um conjunto de responsabilidades pedagógicas, professores ‘disciplinários’ ou animadores de festas e de torneios escolares”. (Debortoli, 2001-2002, p.96).

No entanto, mudanças significativas na legislação educacional brasileira ocorreram na última década. As reformas educacionais, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) incentivaram grandes debates nas diferentes áreas de conhecimento.

Em meados da década de 90, a Educação Física, em especial, passa por um intenso processo de mudanças desencadeado pelos novos ordenamentos legais que provocaram alterações, desde a sua concepção até a normatização e funcionamento do seu ensino.

Na LDB, a Educação Física é considerada como componente curricular, conforme se pode ler a seguir:

Art. 26 – Omissis.

.....  
 § 3º - *Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

Este parágrafo da lei, ao mesmo tempo em que pode ser considerado um avanço frente à Lei nº 5.692//71 e ao Decreto nº 69.450/71, que apresentavam a Educação Física como *atividade*, pode, também, representar riscos para a presença desta disciplina na instituição escolar, quando estabelece apenas que a Educação Física é *integrada à proposta pedagógica da escola*, o que significa, segundo Souza e Vago (1997), delegar responsabilidade pela normatização do seu ensino aos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, aos Sistemas de Ensino, bem como às próprias escolas.

Além da LDB, outros ordenamentos referem-se à Educação Física da seguinte forma:

- Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1997, trata a Educação Física como um dos componentes curriculares da educação básica.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (CNE, abril, 1998), no item IV do artigo nº 3, afirmam que a Educação Física constitui Área de Conhecimento, da Base Nacional Comum, sendo dimensão obrigatória dos currículos das escolas que deverá ser contemplada em sua integridade.
- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE, junho, 1998) reconhecem no § 2º do art. 10, a Educação Física como componente curricular obrigatório, sendo assegurado o tratamento interdisciplinar e contextualizado.
- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (abril, 1999), no item III do art. 3º, afirmam que a dimensão física da educação

deve ser promovida junto com as emocionais, afetivas, cognitivas, lingüísticas e sociais da criança, entendendo esta como ser completo, total e indivisível.

- Lei nº 10.328, de 12 dezembro de 2001, introduziu o termo *obrigatório* após a expressão *curricular* constante no § 3º do art. 26 da Lei nº 9394/96.

Pode-se notar que do ponto de vista legal não há qualquer dúvida quanto à obrigatoriedade do ensino dessa disciplina na educação básica, e do ponto de vista da legitimidade da Educação Física esses ordenamentos, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, permitem uma mudança de paradigma na concepção da Educação Física.

Quais “avanços” as novas leis provocaram para o ensino da Educação Física?

- “Ao colocá-la na condição de Área de Conhecimento como as demais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece que o ensino da Educação Física tem um objeto de estudo e um conhecimento próprio formulado ao redor desse objeto, sendo o alicerce do seu ensino na escola” (SOUSA e VAGO, 1999, p.51).
- A mudança da Educação Física de *Atividade* (Decreto-Lei nº 69.450/71) para *Componente Curricular* (LDB nº 9394/96) e *Área de Conhecimento* (DCN's, 1998) significa que o tratamento para a Educação Física iguala-se, no que diz respeito à organização escolar, a todas as outras áreas de conhecimento. Isto significa compreender que:
  1. Esta disciplina tem conteúdos próprios para ensinar aos alunos, ou seja, estes têm um corpo de conhecimento amplo e específico dos quais devem se apropriar através da Educação Física.
  2. As atividades esportivas devem ser consideradas extra curriculares, preferencialmente em turno contrário ao das matrículas, e não substitutas da disciplina Educação Física, considerando o direito do aluno a ter acesso ao conhecimento de toda a área e não apenas de parte dela.
  3. A referência para a organização da Educação Física não deve ser diferente das demais disciplinas, por exemplo: carga horária definida no quadro curricular como parte da Base Nacional Comum; tempo de aulas único e igual ao das outras disciplinas; aulas realizadas no mesmo turno daquele da matrícula dos alunos; aulas para cada série e não para turmas unidas.
  4. O acompanhamento pedagógico (supervisão e orientação) sistemático igual para todas as áreas.
  5. A Educação Física faz parte do sistema de avaliação geral adotado pela escola, conforme a LDB (verificação do rendimento escolar, isto é, apuração do aproveitamento do aluno e não mais por freqüência a um componente curricular isoladamente); estudos de recuperação paralela; notas ou conceitos incluídos nos boletins; históricos e transferência dos alunos como resultado e responsabilidade exclusiva da avaliação do professor da disciplina.
  6. Participação do professores de Educação Física em reuniões pedagógicas e de planejamento, tal qual os outros docentes.

A materialização dessas mudanças, possibilitada pela luta dos educadores e de certa forma viabilizada pela legislação educacional brasileira, somente poderá encontrar

eco na prática pedagógica dos professores de Educação Física se estes usarem argumentos legítimos e específicos para justificar a importância dessa disciplina na formação dos alunos.

É comum perceber-se a dificuldade dos professores ao caracterizarem a especificidade da Educação Física na escola usando argumentos generalizantes, tais como: a Educação Física contribui para a formação integral do aluno; o esporte é um meio de socialização do aluno; a Educação Física contribui para a formação do cidadão crítico; a Educação Física colabora na aprendizagem de outras disciplinas escolares, ou até mesmo o argumento da compensação das atividades estressantes da sala de aula. Segundo Bracht et al (2003), estas justificativas não se aplicam exclusivamente à Educação Física, podendo servir a vários componentes curriculares.

Pergunta-se, então, o que atribui especificidade pedagógica à Educação Física na escola?

### **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal**

A década de 80 é marcada por inúmeros questionamentos sobre o verdadeiro papel da Educação Física na escola. Criticaram-se as influências médicas e militares, a Educação Física como terapia educacional, assim como a adesão aos princípios do esporte de rendimento e da competição no meio educacional. Surgem então, nos anos 90, diferentes concepções teórico-metodológicas da Educação Física buscando alternativas para o seu ensino que visassem superar os reducionismos marcantes na área.

Entre as diversas concepções encontram-se os pressupostos de uma identidade para a Educação Física escolar pautados na perspectiva da cultura corporal.

O que significa, então, pensar a Educação Física na perspectiva da cultura corporal?

Significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte...e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 1992, p.38).

Os autores do Coletivo (1992) afirmam que é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. A fundamentação se baseia na premissa de que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Nesta perspectiva de reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, um patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser ensinado e assimilado pelos alunos na escola.

A Educação Física caracteriza-se, assim, como:

Uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como: jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992, p.61-62).

O uso do termo conteúdo para essa concepção significa “conhecimento”. Isto é, a cultura corporal se constitui no conhecimento que deve ser pedagogicamente vivenciado

e refletido, configurando os conteúdos de ensino-aprendizagem da Educação Física na escola.

Reconhecer a Educação Física como área de conhecimento escolar que realiza sua prática pedagógica tendo como objeto a cultura corporal significa ter o compromisso de garantir o direito de acesso à riqueza de todos os seus temas e conteúdos de ensino. Por isso, essa perspectiva:

Trabalha não apenas com o esporte, ou o corpo, ou o exercício físico: trabalha com conhecimentos, hábitos, noções éticas e morais, valores, vontades, desejos e, ao tematizar a cultura corporal, trabalha o movimento humano preocupando-se, fundamentalmente, com a formação do ser humano. (Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação, 1998, p.11 – 12)

Desse modo, a Educação Física se faz fundamental na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe com a dimensão cultural de que somente esta trata, que é a cultura corporal, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. Se o objetivo da escola é atender a educação integral do aluno, deixar de lado este aspecto da cultura, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia-a-dia, é algo impensável. Faz-se necessário que o aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados às práticas corporais, mais do que apenas praticá-la sem refletir, pois:

A Educação Física escolar apresenta-se, para a grande maioria das crianças e jovens matriculados no sistema público de ensino, quase que como a única possibilidade de conhecimento, sistematização, vivência e problematização dos saberes relacionados às práticas corporais de movimento culturalmente organizadas. Aqui, o direito a uma Educação Física de qualidade agrega-se ao direito social à educação pública. Essa disciplina, como os demais saberes escolares, deve constituir um tempo/espço de aprendizagem que considere: a participação de todos na reconstrução permanente da vida em sociedade, a democracia como princípio orientador das ações políticas e a cidadania como condição legítima de pertencimento à vida social. (Debortoli et al, 2001-2002, p.95).

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter...[et al.] **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.- 128 p. (Coleção educação física).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 163-188. (Coleção Educação contemporânea).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**: coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério de 2º grau. Série Formação do professor).

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: Topázio, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo. **Infância e conhecimento escolar: Princípios para a construção de uma educação Física “para” e com as crianças.** In: Pensar a Prática 5: 92-105, jul./jun. 2001-2002.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo básico de aprendizagem: proposta curricular.** Cuiabá, 1998.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal.** In: Revista Paulista de Educação Física., São Paulo, supl.2, p. 49-59. 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 5. ed. Campinas.SP: Autores associados, 1995.

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvadora. A educação física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.5, n.16, p. 48-55. mar./abr. 1999.

Endereço: Rua Mitra, qd 33, n. 2, ap. 802, Renascença II, São Luís-MA, CEP 65075-770

Apresentação em data-show

## PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NA UFG/CAC - TRABALHOS MONOGRÁFICOS 1993-2003

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Roseane Patrícia de Souza e Silva  
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão  
Prof<sup>ª</sup>. Ms. Lana Ferreira de Lima  
Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão  
Prof<sup>ª</sup>. Ms. Maria do Carmo Morales Pinheiro  
Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão  
Renatta Suse Monteiro de Melo  
Fernanda Souza Pacheco  
Acadêmicas da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão

**Resumo:** Este estudo objetiva sistematizar, difundir e facilitar o acesso à produção monográfica na área da Educação Física & Esportes na UFG – CAC. Pretende-se catalogar e posteriormente, analisar esta produção orientada pelas áreas de aprofundamento Escolar, Esporte e Popular indicadas na proposta curricular da Instituição. Os procedimentos metodológicos incluem: a) coleta e catalogação dos 228 resumos das monografias; b) identificação e sistematização das temáticas tratadas; d) levantamento de dados dos autores/orientadores e período de realização do estudo; e) publicação do acervo em forma de catálogo. Os resultados iniciais indicam que existe um expressivo aumento da produção na área da Educação Física Popular.

**Abstract:** This study objective to systematize, to spread out and to facilitate to the access to the monographic production in the area of the Physical Education & Sports in UFG - CAC. It is intended to catalogue later and, to analyze this production guided for the areas of Pertaining to School, Sports and Popular deepening, indicated in the proposal curricular of the Institution. The methodologic procedures include: a) collects and catalogation of the 228 abstracts of the monographs; b) treated identification and systematization of the thematic ones; d) data-collecting of the authorspeople who orientates and period of accomplishment of the study; e) publication of the quantity in catalogue form. The initial results indicate that a expressive increase of the production in the area of the Popular Physical Education exists.

**Résumen:** Ese estudio objetiva sistematizar, difundir y facilitar el acceso a la producción monográfica en la área de la Educación Física y Deportes en la UFG-CAC. Se pretende hacer la catalogación y después, analizar esa producción direccionadas por las áreas de aprofundamiento Escolar, Deporte y Popular indicadas en la propuesta curricular de la Institución. Los procedimientos metodológicos incluyen: a) coleta y catalogación de los 228 resúmenes de las monografias; b) identificación y sistematización de los asuntos tratados; c) levantamiento de informaciones de los autores/orientadores y período de realización del estudio; d) publicación de lo estudio en forma de catálogo. Los primeros resultados indican que existe una aumentación expressiva de la producción en la área de la Educación Física Popular.

## **Introdução:**

Os estudos que se propuseram a analisar a produção científica, na área da Educação no Brasil, nos permitem afirmar que desde a década de 70 do século XX, vários autores tais como: Gouveia (1971), Almeida (1972), Di Dio (1976) e Cunha (1979) se preocuparam em identificar como se dava esta produção nos mestrados e doutorados do país, buscando, principalmente, desvendar as tendências da pesquisa desenvolvida nesse setor.

Entretanto, de acordo com Silva (1990) os primeiros estudos voltados para a análise da produção científica, na área da Educação Física, foram realizados apenas nos anos 80 do século passado. Os autores desses estudos estiveram preocupados em realizar um diagnóstico mais geral da pesquisa, em explicitar os conceitos de pesquisa existentes, o número de pesquisas já produzidas e a posição das agências de fomento quanto ao financiamento de pesquisas na área.

Ainda nos anos 80, alguns autores levantaram questões que contribuíram para o desenvolvimento de futuros estudos sobre a produção científica na área de Educação Física e Esportes. Os trabalhos de Carmo (1984) e Gaya (1987) são exemplo desse tipo de preocupação. O primeiro questionou a contribuição social dessas pesquisas e fez críticas à ênfase dada à quantificação dos dados e ao discurso da neutralidade científica. O segundo analisou a aplicabilidade, a metodologia e o compromisso social das pesquisas produzidas na Educação Física no Brasil.

Contudo, segundo Silva (1997) foi apenas no início dos anos 90, com o surgimento de trabalhos que buscaram identificar as matrizes teóricas que orientavam as pesquisas produzidas em Educação Física e Esportes, que preocupações de natureza claramente epistemológica se fizeram presentes em algumas investigações. Além dos estudos realizados por essa autora (1990), podem ser destacadas as investigações desenvolvidas por Gaya (1994) e Carlan (1996).

Silva (1990) desenvolveu estudo em que teve como objetivo analisar as dissertações que estavam sendo produzidas nos programas de mestrado, na área de Educação Física no Brasil a partir da década de 70 até o ano de 1987, onde analisou mais de 150 dissertações. A partir desta análise percebeu a necessidade de se ampliar a discussão sobre o papel que tem sido desempenhado pela pesquisa produzida no interior destes cursos.

Gaya (1994) ao analisar as concepções epistemológicas, metodológicas e a efetividade do conhecimento produzido em suas relações com as práticas desportivas, identificou o perfil da produção científica no espaço de expressão portuguesa.

Carlan (1996) voltou sua atenção para a identificação das dissertações que estiveram preocupadas em discutir a Educação Física Escolar no Brasil, especificamente as produzidas na UFSM, UFRGS, UFSC e Unicamp, entre os anos de 1980 e 1993. Esse autor buscou examinar os tipos de propostas para a Educação Física Escolar e como categoria metodológica fundamental, utilizou o lógico e o histórico. Segundo o autor, estes estudos estiveram principalmente voltados para a organização de informações tais como: a) conceitos de pesquisas existentes, as principais fases de realização de uma pesquisa; b) número de pesquisas já produzidas; c) apresentação de resumos e listagens das mesmas, incluindo as regiões e instituições às quais pertencem os pesquisadores; d) posição das agências de fomento quanto ao financiamento de pesquisa na área; e) identificação do referencial teórico-metodológico e das técnicas utilizadas nas pesquisas; f) identificação de aspectos teórico-filosóficos ou epistemológicos; g) quem faz pesquisa em Educação Física e como a faz; h) quais os índices referentes ao crescimento da pesquisa na área, além de outros dados semelhantes.



Após a investigação, Carlan (1996) concluiu que as dissertações analisadas não propuseram orientação prática para os problemas que foram priorizados e, que em um número significativo destes estudos, o ‘objeto de pesquisa’ não foi extraído da área específica, mas do campo de abrangência mais geral, das ciências humanas e sociais.

Esses estudos trouxeram importantes contribuições para uma melhor explicitação dos rumos da pesquisa e para uma redefinição dos modelos tradicionais que predominaram nos anos 70 e em meados dos anos 80 do século XX, especialmente no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. Seus resultados evidenciaram as opções epistemológicas das pesquisas realizadas, os métodos de investigação priorizados pelos autores, os temas abordados, dentre outros aspectos. Apesar destes avanços, os estudos sobre a produção científica no Brasil, que visem uma análise mais abrangente, principalmente no que diz respeito a uma reflexão mais crítica sobre essa produção ainda são escassos.

Neste contexto, uma das iniciativas mais significativas, no que se refere à sistematização e divulgação da produção científica em Educação Física e Esportes, foi a constituição do banco de dados intitulado Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUBRADITEFE, na década de 90 do século XX. Situado na Universidade Federal de Uberlândia/MG, o atualmente denominado NUTESSES

foi implementado com a finalidade de reunir, sistematizar, difundir e assegurar o acesso às informações referentes à produção científica da área de Educação Física e Esportes, particularmente aquela desenvolvida por intermédio dos cursos de pós-graduação estrito-sensu, específicos da área ou de áreas afins, nacionais e estrangeiros (SILVA, 1996, p.8).

Outra importante contribuição é o trabalho de Ferreira Neto (2002), que organizou um Catálogo dos periódicos da área da Educação Física e Esportes, abrangendo o período de 1930 a 2000. Seu intuito foi potencializar estudos e pesquisas que têm como principal fonte investigativa o conhecimento que vem sendo produzido na Educação Física. Daí a necessidade de organizar catálogos, repertórios e guias de fontes que disponibilizem tais informações. Além disso, segundo o autor, os catálogos podem propiciar a construção de uma rede de interlocução entre os vários pesquisadores e sua produção.

Apesar dessas iniciativas, as pesquisas científicas que têm como objetivo reunir, organizar e difundir a produção do conhecimento e/ou fontes de pesquisa a partir de técnicas como a catalogação, têm sido desprivilegiadas no interior da produção científica na área de Educação Física.

De acordo com Ferreira Neto (2002) a realização de pesquisas destinadas a gerar instrumentos, no campo educacional, não têm encontrado muitos adeptos. Tal fato deve ligar-se a precariedade de condições nas quais o trabalho de produção do conhecimento tem se desenvolvido no Brasil e à falta de estímulo e apoio institucional para essas pesquisas. Entretanto, podemos destacar que os investimentos de pesquisa para gerar materiais reutilizáveis demandam tempo, paciência e condições de infra-estrutura, mas os resultados costumam ser admiráveis. (p.05).

Nesta perspectiva identificamos no interior do CAC/UFG, mais especificamente no curso de História, a pesquisa “Produzindo história, pensando o local: a produção monográfica dos alunos do curso de História – CAC/UFG (1995/2001)”. Este trabalho foi publicado em forma de catálogo no ano de 2002 e traz, além dos resumos dos trabalhos de conclusão de curso, textos que refletem sobre a história do Sudeste goiano a partir da produção monográfica em História. Dentre as justificativas para a relevância de

estudos científicos que primam pela sistematização e difusão da produção monográfica de cursos de graduação Freitas (2002), no prefácio da obra acima citada, afirma que:

O catálogo, na tentativa de pensar a produção local, carrega também essa marca do lugar, pois o elege como seus temas, e é claro, a eleição não é alheia a uma predominância de tais discussões no conjunto das monografias, esse universo local. (...) os temas abordados permitem-nos inferir que refletir sobre as monografias produzidas no CAC/UFG foi também um processo de auto leitura de posturas e sentimentos comungados não apenas enquanto pesquisadores, mas, também, enquanto sujeitos de um universo cultural (p. 12).

De acordo com Freitas (2002) a possibilidade da 'auto leitura' acerca do processo de constituição do próprio curso de graduação a partir da produção monográfica é bastante instigante e concreta, uma vez que a análise dos trabalhos pode trazer questões que merecem mais debate e reflexão crítica, considerando, sobretudo, a importância da pesquisa na formação dos professores. Ademais, essa também é mais uma justificativa para a necessidade de organizar a produção dos acadêmicos.

Face a todos os aspectos destacados a pesquisa que ora apresentamos, diz respeito, exatamente à problemática da catalogação e análise da produção do conhecimento em Educação Física, mais especificamente àquela elaborada no interior dos cursos de graduação através da monografia.

Desde o ano de 1993, com a conclusão da primeira turma no curso de Educação Física – CAC/UFG, vêm-se formando professores e professoras atendendo às demandas da Região Sudeste do Estado de Goiás. No interior da proposta curricular do curso, a pesquisa se configura como elemento constitutivo do processo de formação de professores. Neste sentido, a produção monográfica realizada no último ano da formação inicial do referido curso, tem sido a principal atitude acadêmica.

Assim, no intuito de privilegiar o processo de produção de pesquisas, a fim de verticalizar os estudos em algumas das diversas áreas da Educação Física, o currículo do curso prevê uma disciplina denominada Aprofundamento em Educação Física Escolar, Esporte e Popular. Desse modo, as monografias dos acadêmicos concentram-se em uma dessas áreas, as quais dizem respeito à estruturação da proposta curricular do curso de Educação Física – UFG (Campus Goiânia, Catalão e Jataí).

A partir de preocupações, no que se refere a esse processo de produção monográfica, originou-se a elaboração da pesquisa intitulada *Produção de conhecimento em Educação Física e Esportes na UFG/CAC: trabalhos monográficos 1993-2003*. Tais preocupações podem ser sintetizadas nas seguintes questões: quais são as temáticas privilegiadas nesta produção científica? elas se articulam à direção e objetivos da proposta curricular do curso? qual área do aprofundamento vem sendo privilegiada no processo de construção das monografias?

Com base no acervo de monografias do curso de Educação Física, disponibilizado na biblioteca do CAC/UFG, contabiliza-se mais de uma centena de jovens professores habilitados ao exercício do magistério, a partir do processo de criação e recriação do conhecimento que se materializa na pesquisa e demais projetos desse mesmo curso.

Essa constatação apontou para a necessidade da elaboração de um catálogo que congregasse as pesquisas científicas desenvolvidas pelos acadêmicos com o intuito de subsidiar outras produções monográficas, bem como ser um suporte para o traçado de um perfil de formação profissional que tenha como ponto de partida a elaboração teórica dos alunos deste curso. Além disso, o catálogo centraliza um conjunto de informações que

viabilizam não só a agilização nos processos de levantamento e análise de pesquisas, mas também a maior divulgação desta produção.

Nesse sentido, o que origina esta pesquisa é a necessidade de organizar, sistematizar, analisar e divulgar os estudos que vêm sendo desenvolvidos no curso de Educação Física do CAC/UFG, desde os seus primeiros anos de existência até o presente momento, já que estes procedimentos permitem identificar questões que merecem mais debate e reflexão crítica.

Dessa forma, esta pesquisa insere-se no conjunto de iniciativas denominadas como investigações epistemológicas, as quais têm como foco de atenção a análise crítico-epistemológica da produção científica da área, visando evidenciar por meio dos dados coletados as opções epistemológicas das pesquisas realizadas, os métodos de investigação priorizados pelos autores, os temas abordados; os problemas e necessidades da pesquisa em Educação Física enfatizados no curso; as matrizes teóricas que orientam os estudos; a aplicabilidade do conhecimento produzido e o perfil da produção científica.

Portanto, a relevância científica deste estudo situa-se na possibilidade de explicitar os rumos da pesquisa desenvolvida no curso de Educação Física do CAC/UFG, evidenciando por um lado, as contribuições e avanços alcançados pelos estudos produzidos até o ano de 2003 e, por outro, indicando as lacunas ainda persistentes. Além disso, entendemos que o estudo dessa produção poderá contribuir sobremaneira, não só como elemento impulsionador da produção científica no curso, bem como para a formação inicial dos alunos na área da pesquisa, estimulando-os para a continuidade de seus estudos em nível de mestrado e doutorado.

### **Objetivos:**

- Reunir, sistematizar, difundir e facilitar o acesso às informações referentes à produção científica da área da Educação Física e Esportes do CAC/UFG, especificamente aquela desenvolvida sob a forma de trabalhos monográficos;
- Identificar as áreas temáticas da produção científica;
- Identificar as principais temáticas abordadas, os problemas, objetivos priorizados, tipos e técnicas de pesquisa utilizadas nas monografias;
- Inserir o estudante de graduação no processo de iniciação à pesquisa;
- Publicar em forma de Catálogo os resumos de toda a produção monográfica do curso de Educação Física existente neste Campus;
- Divulgar através da Internet toda a produção monográfica catalogada.

### **Metodologia:**

A metodologia utilizada é a pesquisa documental, pois, os resumos das monografias são catalogados e privilegiados como fonte da análise, fornecendo a base necessária à quantificação e identificação das áreas de concentração supracitadas. Assim, os procedimentos metodológicos utilizados são:

1. Levantamento bibliográfico sobre o tema;
2. Identificação das principais temáticas abordadas, bem como os problemas e objetivos priorizados nos trabalhos monográficos;
3. Identificação dos principais tipos de pesquisa e técnicas de pesquisa utilizadas nas monografias;
4. Análise e interpretação dos dados obtidos;
5. Diagramação e Editoração dos trabalhos para publicação;

6. Registrar na base de dados para divulgação por meio da internet;

### **Análise Parcial de dados:**

A partir dos objetivos traçados e da metodologia utilizada procuramos desenvolver as ações propostas no projeto de pesquisa. Como resultados parciais podemos apontar que se encontram no acervo da biblioteca do CAC/UFG 228 monografias, das quais 61 não possuem o resumo. No Quadro 1 pode ser observado a produção monográfica por ano e percentual total.

Quadro 1. Demonstrativo do número total e percentual de monografias produzidas, no período de 1993 a 2003, e que se encontram no acervo.

Ano	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Tot.
Nº Monografias	9	15	22	30	16	8	36	15	33	19	25	228
% total 93-03	3,5	6,5	9,6	13,1	7,0	3,5	15,7	6,5	14,9	8,3	11,0	100

A partir de uma leitura preliminar dos resumos identificamos que muitos não apresentavam o problema investigado, os objetivos priorizados, a metodologia da pesquisa, o que pode dificultar, por parte do leitor, o entendimento em relação ao conteúdo do texto.

Após essa primeira leitura buscamos agrupar os trabalhos por área de Aprofundamento (Educação Física Popular, Educação Física Escolar e Desporto). Cabe destacar que em alguns estudos tivemos dificuldade em mapear a área de Aprofundamento em que haviam sido produzidos, pois estes indicavam uma área não compatível com o seu tema. Nestes casos, houve a necessidade de fazermos a leitura do resumo e obra completa, para que pudéssemos realizar o agrupamento.

A partir desse agrupamento identificamos e analisamos o percentual de monografias produzidas por Aprofundamento, bem como realizamos uma análise comparativa da produção anual de acordo com a área de Aprofundamento.

A maior produção monográfica se encontra no Aprofundamento em Educação Física Popular com 114 trabalhos, o que representa 50% da produção. Em segundo lugar, aparece o Aprofundamento em Educação Física Escolar, com um total de 83 estudos, os quais correspondem a 36,4% das monografias. Por último, com uma produção mais reduzida, encontra-se o Aprofundamento em Desporto, que apresentou até o momento de coleta de dados o total de 31 trabalhos monográficos o que representa 13,6% do total de monografias defendidas no período de 1993-2003. (Quadro 2)

Quadro 2. Demonstrativo do total de trabalhos monográficos produzidos no período de 1993 a 2003, por área de Aprofundamento e que constam na Biblioteca do CAC/UFG

Área de Aprofundamento	Total de trabalhos que constam na Biblioteca	%
Educação Física Popular	114	50
Educação Física Escolar	83	36,4
Desporto	31	13,6
<b>TOTAL</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

Ao fazermos uma análise comparativa entre as produções anuais dos aprofundamentos verificamos que o Aprofundamento em Educação Física Popular se sobressai em relação aos outros dois em 6 dos 11 anos analisados.

A exceção fica por conta dos anos de 1993, 1995, 1998, 2001 e 2002 em que o

Aprofundamento em Educação Física Escolar se mostrou superior no número de monografias defendidas em relação aos outros dois aprofundamentos.

No ano de 1995 o Aprofundamento Popular e o Aprofundamento em Desporto empataram no número de produções. Podemos perceber que houve uma oscilação das produções monográficas no decorrer dos anos e dos interesses dos alunos na realização das pesquisas, bem como nas áreas de Aprofundamento.

Quadro 3: Demonstrativo de trabalhos por ano e Aprofundamento.

Ano	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Tot.
<b>Aprof. Desporto</b>	1	2	8	2	1	1	2	4	5	3	02	31
<b>Aprof. Escolar</b>	6	5	6	11	5	4	14	4	15	10	03	83
<b>Aprof. Popular</b>	2	8	8	17	10	3	20	7	13	6	20	114
<b>Nº total de monografias</b>	9	15	22	30	16	8	36	14	33	19	25	228

No que se refere a produção em cada área de Aprofundamento verificamos que no Aprofundamento Desporto a produção de trabalhos monográficos do período em estudo foi muito baixa, se comparada com a produção total anual. Entretanto, há um aumento significativo desta no ano de 1995, período em que se concentra o maior número de monografias deste Aprofundamento. Já no período de 1996 a 1998 verifica-se uma queda de 20 pontos percentuais no número de trabalhos produzidos.

De 1999 a 2001 há um pequeno crescimento no total de trabalhos desta área, o qual volta a cair em 2002 e 2003 (Quadro 3). Podemos considerar que os objetos de estudo que se localizam na área do Desporto não são alvo de maior interesse de pesquisa dos acadêmicos do curso de Educação Física do CAC/UFG.

Quadro 4 - Demonstrativo da Produção anual no Aprofundamento Desporto.

Ano	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Tot.
<b>Nº total de monografias</b>	9	15	22	30	16	8	36	15	33	19	25	228
<b>Aprof. Desporto</b>	1	2	8	2	1	1	2	4	5	3	02	31
<b>% total 93-03</b>	0,4	0,8	3,5	0,8	0,4	0,4	0,8	1,8	2,4	1,3	0,8	13,6
<b>% Monog. Desp.</b>	3,3	6,4	25,8	6,4	3,2	3,2	6,4	12,9	16,1	9,6	6,4	100

O Aprofundamento em Educação Física Escolar mantém uma relativa estabilidade no número de trabalhos defendidos anualmente. De 1993 a 1995 o número de monografias produzidas se mantém estável e, em 1996 há um aumento de 2% nesta produção. Em 1997 acontece a primeira queda na produção deste Aprofundamento, igual a 2,5 pontos percentuais. No ano de 1999 a produção aumenta 4,3% em relação a 1998, percentual este perdido em 2000, quando o número de trabalhos defendidos volta a cair.

No ano de 2001 há um novo aumento que corresponde a 4,7% das monografias se comparado a 2000. Em 2002 identificamos que esta produção volta a ter uma queda de 2,1% se comparada ao ano anterior, essa queda aumenta ainda mais no ano de 2003 onde acontece uma redução de pelo menos 3,0% nesse Aprofundamento se comparado ao ano de 2002. Percebe-se que a característica desse Aprofundamento é a relativa estabilidade do

número de trabalhos elaborados, visto que os percentuais que diferenciam a produção anual não são tão significativos, com exceção do ano de 2003, onde houve uma expressiva queda na produção (Quadro 4).

Quadro 5 - Demonstrativo da Produção anual no Aprofundamento em Educação Física Escolar.

Ano	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Tot.
Nº Monografias	9	15	22	30	16	8	36	15	33	19	25	228
Aprof. Escolar	6	5	6	11	5	4	14	4	15	10	03	83
% total 93-03	2,6	2,3	2,6	4,8	2,3	1,8	6,1	1,8	6,5	4,4	1,4	36,4
% Monog. Escolar	7,2	6,1	7,2	12,2	6,1	4,9	16,8	4,9	18,1	12,1	3,6	100

A produção na área da Educação Física Popular, assim como nas outras duas áreas, tem momentos oscilatórios observados no crescimento e na redução do número de trabalhos elaborados. De modo geral, o número total de trabalhos produzidos neste Aprofundamento (114 estudos), é alto se comparado ao total de trabalhos disponibilizados no acervo da biblioteca do CAC/UFG (228 monografias).

Pelo Quadro 5 podemos observar que no período em estudo apenas nos anos de 1993 e 1998 a produção no Aprofundamento em Educação Física Popular é baixa. De 1993, em que a produção foi baixa, a 1996, houve um aumento significativo quase 30%, sendo que em 1997 e 1998, há uma queda de aproximadamente 17%, mostrando a primeira oscilação entre crescimento e redução da produção nesta área.

Em 2000 há uma redução de aproximadamente 12% no número de trabalhos em relação a 1999 e, em 2001 há um aumento de 8,7% em relação ao ano de 2000. Já no ano de 2002, observamos que novamente acontece uma queda de 6,2% na produção deste Aprofundamento em relação ao ano anterior.

Os anos de 1999 e 2003 concentram a maior produção neste Aprofundamento com relação ao período em estudo.

Quadro 6 - Demonstrativo da Produção anual no Aprofundamento em Educação Física Popular.

Ano	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	Tot.
Nº Monografias	9	15	22	30	16	8	36	15	33	19	25	228
Aprof. Popular	2	8	8	17	10	3	20	7	13	6	20	114
% total 93-03	0,8	3,5	3,5	7,5	4,4	1,3	8,8	3,1	5,7	7,2	8,8	50
% Monog. Popular	1,7	7,1	7,1	14,9	8,8	2,6	17,6	6,1	11,4	5,2	17,5	100

### Considerações finais:

A pesquisa é um dos elementos que possibilita o desenvolvimento do conhecimento nas diferentes áreas do saber. De acordo com Souza (1999) a pesquisa científica é de grande relevância para uma melhoria na qualidade de vida humana, a partir do momento em que vai em busca de soluções para problemas que são até o momento ignorados pela ciência.

Desse modo, a pesquisa se torna significativa, pois nos leva a compreender, a importância de estudos de caráter epistemológico, nos propiciando, uma análise das principais preocupações dos pesquisadores da área da Educação Física, especialmente aqueles presentes nos estudos realizados pelos acadêmicos do curso de Educação Física do Campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás.

Especificamente em relação à análise preliminar dos estudos produzidos pelos acadêmicos do curso de Educação Física do CAC/UFG, no período de 1993 a 2003, podemos dizer que apesar do currículo em vigor estar voltado para a área escolar, o interesse de pesquisa dos acadêmicos se concentra, principalmente, em outras possíveis áreas de atuação, tais como o lazer, as políticas públicas, os grupos especiais, saúde, dentre outros, fato este que se expressa no número significativo de trabalhos defendidos no Aprofundamento em Educação Física Popular o qual representa 50% do total de estudos produzidos no período analisado.

Essa realidade pode ser indicativa, dentre outras questões, de uma certa resistência por parte dos estudantes no que se refere à discussão central que o currículo se propõe a fazer, qual seja, o ambiente escolar e a Educação Física inserida neste espaço.

Chamamos atenção, contudo, para o fato de que embora a escola movimente um percentual menor de interesses investigativos, algumas das temáticas como a Educação Infantil e a relação ludicidade/desenvolvimento humano têm se tornado foco dos estudos produzidos pelos alunos do referido curso com uma maior frequência, o que em nosso entendimento representa uma ampliação das preocupações dos acadêmicos em relação à área da Educação Física Escolar.

Já a área do Desporto é a que concentra menor quantidade de investigações. Dentre os onze anos em que foram elaboradas as monografias de final de curso, apenas em 1995 e 2001 houve um número mais expressivo de produções, entretanto nunca ultrapassando o número de dez trabalhos, apontando que de alguma forma, o objeto Desporto necessita de discussões mais elaboradas e profundas no interior do curso de Educação Física do CAC/UFG.

Em relação à produção do catálogo, previsto como uma das metas do estudo, evidenciamos que este já está estruturado, porém estamos na busca por financiamento para que a publicação seja realizada ainda no primeiro semestre de 2005. Além disso, com base na estruturação prévia do catálogo, estamos perspectivando a construção de uma homepage que disponibilize virtualmente todo o trabalho desenvolvido em nossa pesquisa.

Destacamos, ainda que, além da sistematização dos resumos das produções, este estudo terá a sua continuidade voltada para a análise qualitativa das principais temáticas, objetivos e problemas priorizados pelos autores das monografias.

#### **Referências bibliográficas:**

BRACHT, W. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, 20(1), p.111-118, mai/1993.

CAMPOS, M.M.; FÁVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p.5-17, fev/1994.

CANFIELD, J. T. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: PASSOS, S.C.E. (Org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: MEC, p.405-418,1988.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996.

CARMO, A. A. do. Pesquisa em Educação Física: qual o retorno social deste saber. **Corpo e Movimento**, São Paulo, v.1, n.3, p.10-12,1984.

FARIA JUNIOR, A.G. Produção do conhecimento na Educação Física brasileira: dos cursos de graduação às escolas de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, 13(1), p.45-53, 1991.

\_\_\_\_\_; FARINATTI, P. de T.V. (Orgs). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.69-91.

FERREIRA NETO, Amarilio (org). **Catálogo de periódicos de Educação Física e Esporte (1930 – 2000)**. Vitória: Próteoria, 2002.

FREITAS, Eliane Martins de (org.). **Produzindo história, pensando o local: a produção monográfica dos alunos do curso de história – CAC/UFG (1995 – 2001)**. Uberlândia: Aspectus, 2002.

SILVA. R. P. S. **Produção científica dos periódicos brasileiros em Educação e Educação Física, relacionada à pessoa portadora de deficiência**. Florianópolis. In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 1046 – 1049.

SILVA. R. V. S. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. 1990. 236f Dissertação (Mestrado em Educação Física.), Santa Maria: UFSM, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas**. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Campinas: Unicamp, 1997.

Encaminhado para **Comunicação Oral**  
Grupo Temático: **Epistemologia (3)**

Lana Ferreira de Lima  
Rua Dr. Lamartine Pinto Avelar, nº 623, apto 07 – Bairro Chaud  
CEP 75.704.020 F: (0XX64) 411-7173 e-mail: f\_lana@bol.com.br

Maria do Carmo Morales Pinheiro  
Rua Ana Rosa de Jesus, 64 apto 403 Ipanema – Catalão/Go  
CEP: 75.705-080 F: (0XX64) 411-5224 e-mail: carmopin@bol.com.br

Roseane Patrícia de Souza e Silva  
Rua Ana Rosa de Jesus, 651 Ipanema – Catalão/Go  
CEP: 75.705-080 F: (0XX64) 443-1119 e-mail: roseane@catalao.ufg.br



## SIMBOLOGIA DA DANÇA: UMA OUTRA FORMA DE SER E ESTAR NO MUNDO

Maria do Carmo Saraiva, Doutora – DEF/CDS/UFSC

*Resumo:* Neste trabalho procura-se apresentar e refletir o significado da dança a partir das teorias desenvolvidas por Susanne Langer, Maxine Sheets-Johnstone e Ursula Fritsch, que aportam, especialmente, nas perspectivas fenomenológicas. Partindo-se da compreensão da arte e da dança como expressão simbólica e centrando-se na compreensão da dança como objeto de vivência e representação, encontramos o seu sentido como símbolo de uma totalidade indivisível que aparece perante nós e de uma outra forma de se apresentar no mundo.

*Abstract:* This work aims to present and reflect upon the meaning of dance through the theories develops by Susanne Langer, Maxine Sheets-Johnstone and Ursula Fritsch, wich are based especially on the phenomenological approach. If we understand art and dance as a symbolic expression and focus on the comprehension of dance as an object of experience and expression we can find the meaning of dance as the symbol of an indivisible totality that exhibit itself to us and of another form of presenting ourselves in the world.

*Resumén:* En este trabajo se procura presentar y reflexionar el significado de la danza a partir de las teorías desenvueltas por Susanne Langer, Maxine Sheets-Johnstone y Ursula Fritsch, que aportan, especialmente, en las perspectivas fenomenológicas. Partiéndose de la comprensión del arte y de la danza como expresión simbólica y centrándose en la comprensión de la danza como objeto de vivencia y representación, encontramos su sentido como símbolo de una totalidad indivisible que se nos aparece delante y de otra forma de presentarse en el mundo.

### INTRODUÇÃO

Este estudo<sup>1</sup> se propôs a entender a dança, como arte e experiência vivida, que incorpora intenção (razão) e sensibilidade humanas. Entendemos que a experiência vivida se corporifica *na* e *para* a arte, como campo de simbolização, “forjando” formas de conhecimento, que se instituem na sensibilidade e na imaginação e sobre a memória emotiva e os sentimentos; mas fazem-se reflexão analítica e pensamento discursivo mobilizados para o conhecimento do sentido (LINHARES, 1995) e suas formas de representação.

A partir disso, buscamos esclarecer o sentido próprio da dança, se ela é uma outra forma de estar corporalmente no mundo, diferenciada das demais ações e atitudes do nosso cotidiano, podendo incorporar sentidos, pela intencionalidade e performá-la, via representação simbólica que é arte e expressão.

Para tanto, buscamos as teorias de Susanne Langer, Maxine Sheets-Johnstone e Ursula Fritsch, que lançam um olhar fenomenológico para a dança, priorizando o seu sentido como linguagem simbólica, que radica na experiência do mundo vivido, como totalidade vivida do ser, e se configura uma forma específica de ser e estar no mundo.

### ARTE COMO EXPRESSÃO SIMBÓLICA

---

<sup>1</sup> Este estudo foi realizado como parte da tese de doutorado intitulada “Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética”, realizada com incentivo do CNPq.

A teoria do Simbolismo elaborada por Langer (1992) é uma crítica a racionalidade, que aponta limites do pensamento discursivo e da linguagem racional, e abre as portas para a compreensão intuitiva e o conhecimento sensorial.

Langer (1992) faz a diferenciação entre símbolos *discursivos* e *apresentativos*, importante para o entendimento da arte, e da dança, como símbolo apresentativo, cujo significado não pode ser expresso em palavras. As idéias que não se adequam à projeção numa seqüência de enunciados como a fala, são elementos simbólicos que “serão entendidos apenas através do significado do todo, através de suas relações no interior de uma só estrutura. Eles se fundem como símbolo porque pertencem a uma apresentação simultânea e integral” (p.103). A capacidade humana para a formação de símbolos apresentativos é a capacidade de se fazer presente em imagens, sons, movimentos, ritmos, figuras; a capacidade de *expressar* algo que não seja abarcado por uma conceituação, e que a nossa linguagem não seja capaz de realizar.

Langer (1971) sustenta que o mundo material é todo e sempre a *origem* da arte, sem que possamos confundir “a origem de uma coisa, com sua significação” (p.245). Os materiais físicos são instrumentos de que a imaginação artística lança mão para compor o trabalho de arte, que tem significado em si mesmo e não naquilo que o inspirou. O mundo, todas as coisas e seres vivos são expressivos por si só, portanto a gênese artística do ser humano trabalha com outro tipo de expressão, criando a *forma significativa*, que corresponde à arte e não à significação prática do objeto. O que serve para a concepção artística é o significado que a coisa pode ter para o artista e o induz a criar.

Para Langer, todas as artes se encontram num campo não verbal da experiência vital e, dessa forma, a emoção estética, muitas vezes tomada como fonte de trabalho artístico é, na verdade o efeito daquele, pois o artista, embevecido por sua *idéia*, vive a *emoção estética*. Importante para a elucidação de equívocos encontrados na concepção de dança como arte, e para a dança e os processos formativos em dança, então, é a distinção entre a emoção estética e o conteúdo emocional de uma obra de arte, cuja descrição se assemelha à idéia de arte de Adorno na *Teoria Estética* (1970): o *prazer estético* é a reação à descoberta da *verdade artística*, que resulta do momento projetivo no processo de produção dos artistas, momento que trabalha com a *hermenêutica dos materiais* e com os *impulsos críticos*, para compor a *idéia de verdade* da obra, e torná-la símbolo.

Assim, os símbolos artísticos são intraduzíveis: “seu sentido está jungido à forma particular que este assumiu. É sempre implícito e nenhuma interpretação pode explicá-lo” (LANGER, 1971, p.257). São formas que adquirem significação, expressividade e articulação na experiência de se compô-las e serão julgadas “segundo nossa experiência de suas revelações” (ibid., p.259). Isso quer dizer que o nível de nossas experiências em arte, ou dança, determina nossas possibilidades de apreciá-la e avaliá-la.

## DANÇA: ILUSÃO E ABSTRAÇÃO

Para Copeland e Cohen (1983) a teoria de Langer é a matriz da teoria da arte como forma, sendo em parte uma versão da teoria da arte como expressão e citam que, ao colocar o significado *implícito* na obra de arte, Langer difere das teorias que adotam a noção de *intencionalidade* na atitude estética, mas é justamente o contrário que entendemos, numa revisão da teoria.

Ao tratar da dança, Langer (1980) diz que “nenhuma arte é vítima de maior numero de mal-entendidos, juízos sentimentais e interpretações mística do que a arte da dança” (p.177) e explica a dificuldade corrente de se analisar a natureza dos efeitos artísticos da dança pelo “que ela expressa, o que ela cria e como ela está relacionada com as outras artes, com o artista e o mundo real – tem uma significação filosófica própria. Origina-se de

duas fontes fundamentais: a ilusão primária e a abstração básica pela qual a ilusão é criada e moldada” (ibid).

Segundo a autora, os equívocos mais correntes na interpretação do que é a dança, levam à necessidade de se esclarecer a diferença entre movimento e gesto na dança. O gesto é movimento vital na dança; cinético para quem o sente e visual para quem o vê – “é sempre, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo, pessoal e público, desejado (ou evocado) e percebido” (ibid., p.183). O gesto é sempre expressivo, seja na linguagem discursiva, seja na apresentativa, mas no *nosso comportamento real ele não é arte*. Ele só será arte quando *imaginado*. O gesto em dança, sobretudo, é sempre virtual e símbolo de volição, porque a *força vital dos gestos* em dança é ilusória e, essa força, criada.

Da mesma forma, o sentimento expressivo na arte “é algo que o artista concebeu enquanto criava a forma simbólica para apresentá-lo” (ibid, p.185) e não um sentimento real. Com isso, reivindicar a dança como pura auto-expressão é, pelo menos, reducionismo, já que “é o sentimento imaginado que governa a dança, não condições emocionais reais [...] O gesto da dança não é um gesto real, mas virtual. O movimento corporal é, por certo, bem real; mas o que o torna gesto emotivo [...] é ilusório, de maneira que o movimento é ‘gesto’ apenas dentro da dança. Ele é movimento real, mas auto-expressão virtual” (ibid., p.186). Compreende-se com isto as contradições aparentes das interpretações da dança, pois o comportamento (ideal) do bailarino é ao mesmo tempo espontâneo e planejado.

Nessa perspectiva, a *forma* não pode ser o ponto de partida do movimento/gesto em dança, mas ao mesmo tempo, sendo ela expressão em movimento, é o primeiro sintoma de que uma dança está a acontecer. Nisso, a teoria de Langer parece aportar numa antinomia, mas a sua sugestão de que “os primeiros ingredientes da arte são geralmente formas acidentais encontradas no meio ambiente cultural, que exercem atração sobre a imaginação como elementos artísticos usáveis” (ibid., p.187), esclarece a dialética do movimento forma-expressão no se constituir da dança e nos dá a pista da intencionalidade do movimento. Suas idéias “casam” com as de Buytendjik, que na diferenciação entre movimento de *ação* e movimento de *expressão*, afirma serem todos esses movimentos intencionais, mas, os gestos simbólicos da dança diferenciam-se dos outros gestos simbólicos voltados às atividades práticas, porque aqueles têm como fim a expressão, enquanto estes têm como fim determinada ação (utilidade). A mente voltada para símbolos apodera-se das formas gestuais, mesmo utilitárias, transformando-as em expressão.

Langer (1980) explicitou essa intencionalidade em várias passagens de sua teoria. Por exemplo:

*Apenas quando o movimento que era um gesto genuíno no esquilo é imaginado, de maneira que possa ser executado isoladamente da mentalidade e situação momentânea do esquilo, é que se torna um elemento artístico, um possível gesto de dança. Então ele se torna uma forma simbólica livre, que pode ser usada para transmitir idéias de emoção, consciência e pressentimento, ou pode ser combinado ou incorporado a outros gestos virtuais, a fim de expressar outras tensões físicas e mentais* (p.183).

E pode-se imaginar, *transmitir idéias e fazer combinações*, sem uma atitude intencional? Pode-se, ainda, tornar um gesto *logicamente expressivo*<sup>2</sup>, no símbolo de um conceito, sem a participação de uma ação intencionada? A autora avança com essa intencionalidade ao explicitar os aspectos reais e virtuais do gesto, que “estão misturados de uma maneira complexa”, na dança, já que os movimentos reais “são usados para criar

<sup>2</sup> Langer (1980) diferencia os dois conceitos de expressivo: “auto-expressivo, isto é, sintomático de condições subjetivas existentes, ou logicamente expressivo, isto é, simbólico de um conceito, que pode ou não, referir-se a condições dadas faticamente” (p. 188).

uma semelhança de autoexpressão” (ibid., p.189). Esclarece, então, a confusão entre auto-expressão e expressão criada, entre *sentimento demonstrado* e *sentimento representado*, e caracteriza a dança como ilusão artística; como uma

*...esfera de 'poderes', em que seres puramente imaginários dos quais emana a força vital enforma a todo um mundo de formas dinâmicas através de suas ações psicofísicas, como que magnéticas, eleva o conceito de dança acima de todos seus emaranhados teóricos com a música, pintura, comédia e carnaval ou teatro sério, e nos permite perguntar o que faz parte da dança e o que não faz* (ibid., p.192-193).

Na dança, os gestos são concebidos formalmente; quanto à vivência real, o que acontece por trás do gesto (símbolo), é algo pessoal, só pertence ao artista. A obra pertence o que aparece na ilusão artística, que emerge de “tensões espaciais” e de “tensões corpóreas” e mesmo de “tensões de dança”, aquelas menos específicas criadas pela música, luzes, cenário e tudo mais que compõem a apresentação dela.

Se a representação que é uma dança é uma ilusão primária, uma ilusão de força, criada pelo ser em movimento, poderemos ampliar a compreensão da dança como presença fenomenal que se manifesta corporalmente, no movimento vivido, significando uma unidade *em* o ser que se move e a dança.

#### DANÇA: TOTALIDADE VIVIDA

Sheets-Johnstone (1979) parte das questões alusivas à nossa experiência da dança e à natureza da dança como arte performática, que enfatizam mais o engajamento pessoal na experiência imediata e realça o momento *intencional*, livre de reflexões, mas imerso na “emergente forma que aparece à nós, completamente envolvidos em sua revelação” (p. 4).

Isso quer dizer que o nosso conhecimento sobre a dança, anterior ou posterior ao momento vivido, é “extrínseco” à experiência vivida e apenas pode afetar nossas expectativas estéticas e os julgamentos dessa experiência, ou influenciar a maneira como nos aproximamos da dança, mas o senso sobre a dança só é imediata e diretamente apreendido na experiência.

A dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na *consciência implícita* de si mesmo – de quem dança –; na *experiência vivida*, singular e vital; no fluir vivo e dinâmico que se apresenta num *todo único e contínuo*. A natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida à uma forma dinâmica e *única*; nisso, dançarino e forma são um todo: ele não se move *através de* movimentos, não é agente da forma, mas seu *centro motor*.

O momento dançante se configura na totalidade indivisível da forma criada. Isso não significa, também, que as formas criadas não podem ser analisadas, mas sim que a totalidade não pode ser reduzida a uma série de elementos, partes ou unidades e que a totalidade do fenômeno a ser observado, corresponde à unidade da consciência corpórea. Dessa forma, a dança é uma totalidade cujas estruturas são intrínsecas à ela, mas à parte não dão significado à *experiência vivida*: as estruturas aparentes e inerentes ao fenômeno, como a espacialidade e temporalidade, são *formas existindo dentro da forma total de vida*.

*Fundamentalmente, o ser não é uma estrutura objetiva a ser conhecida, mas um ser único existencial, uma unidade de corpo-consciência, que conhece a si mesmo. Conseqüentemente, qualquer concepção das relações do homem com o mundo precisa ser baseada sobre o conhecimento dessa consciência corpórea no contexto vivido com o mundo.* (SHEETS-JONHSTONE, 1979, p.11-12)

A descrição dessas estruturas tem importância na dança, por ser ela um fenômeno cinético, como a experiência do movimento; ao mesmo tempo, apenas a descrição de que

dança é uma força em tempo e espaço não pode ser descritivo da experiência vivida, porque, se espaço, tempo e força são aparentes na dança, eles não são objetivamente aparentes, porque eles só estão presentes na *criação da dança*: uma totalidade indivisível que aparece perante nós.

Sheets-Johnstone procurou luz sobre a totalidade da dança nas elaborações conceituais fenomenológicas sobre espacialidade e temporalidade de Merleau-Ponty (1999), como estruturas inerentes da consciência corpórea, e na natureza fenomenológica do tempo elucidada por Sartre. Espaço e tempo têm origem na informação pré-reflexiva fundante do ser e não nas noções abstratas de *tempo real* e *espaço real*. Isto quer dizer que a *experiência vivida e imediata* de tempo e espaço é epistemologicamente anterior as nossas noções de tempo e espaço objetivos, porque qualquer experiência vivida do corpo incorpora uma consciência pré-reflexiva tanto da sua espacialidade quanto da sua temporalidade através do esquema corporal. E isso não se dá por uma percepção cinética factual (das partes) mas pela consciência de si como totalidade presente, que fornece conhecimento e sensação dos movimentos e gestos corporais, que transforma a vivência de espaço e tempo em “experiência vivida de gestos significativos” (SHEETS-JOHNSTONE, 1979, p.24).

A consciência pré-reflexiva do corpo é a base da consciência para formar pontos de vista no mundo; esta é possível somente porque *o corpo* estabelece um ponto de vista, a partir da consciência pré-reflexiva da sua espacialidade e temporalidade.

Essa consciência pré-reflexiva do espaço e do tempo é intrínseca à experiência vivida do dançarino na dança e, nesse sentido, a dança é forma se-movente que não se comporta dentro do tempo objetivo e do espaço objetivo, mas o espaço e tempo subsistem dentro dela. Assim, Sheets-Johnstone amplia a análise do fenômeno sobre a base de sua aparência – espaço e tempo como estruturas do movimento –, retomando a conceituação de Langer sobre a dança como símbolo do que é dado (presente) e dado isolado na experiência imediata da obra de arte: uma ilusão de força, concretizada no corpo em movimento.

Esse corpo, ao mesmo tempo realidade física e ilusão primária, tem sua espacialização unificada e sua temporalidade contínua, de tal forma que essa estrutura global não permite a separação de unidade constituintes como elementos autônomos. Ao contrário, é virtude do *corpo humano*, que é bem mais do que uma estrutura física; o corpo sente e intenciona ações corporais e estas se tornam vitais para explicar as relações entre a consciência e o corpo em movimento na dança.

Quem dança implicitamente sabe que se vê dançando, ao mesmo tempo em que está totalmente envolvida na experiência em ser dançante: a consciência existe seu corpo em movimento na dança, na forma pré-reflexiva, movendo-se em direção a uma completude, projetando-se em direção a um futuro espaço-temporal, como uma forma em se fazendo, que funda a aparência da ilusão. Portanto, quem dança torna-se a fonte de ilusão, “um símbolo dentro do fenômeno total da dança” (ibid., p.36)

Explicar esse símbolo apresenta o paradoxo de que a dança, mesmo sendo mais do que movimento corporal, não é nada mais do que movimento corporal e faz do corpo humano um símbolo dentro do fenômeno total da ilusão: uma congruência lógica entre o dançarino e a coisa simbolizada, cujo ponto central é a *estrutura estática do corpo consciente*. Nisso, parte também da pré-reflexividade da estrutura estática a origem do significado e o efeito dessa estrutura estática só é apreendido nessa congruência, totalidade.

A força virtual “é a essência de todas as danças, mas é unicamente qualificada pela sua verdadeira espacialização e temporalização em cada dança em particular. Se não fosse assim [...] não haveria nada único em nenhuma delas” (ibid, p.41) e, por isso, a diferença e a originalidade de cada dança, está na forma única que cada vivência de temporalização e

especialização da força conforma e, portanto, descobrir a unidade espacial e a continuidade temporal de cada dança, só é possível na sua presença fenomenal imediata; o tempo e o espaço da dança só podem ser explicados na sua organização interna, dentro da própria dança, na unidade e totalidade de um momento único e *outro* de ser.

#### DANÇA: UMA OUTRA FORMA DE SER E ESTAR NO MUNDO

Fritsch (1988) investigou a dança entre bailarinas, estudantes e professores de Educação Física, encontrando manifestações paradoxais a respeito dela, como formas de fascinação e irritação pela/na dança. Em função disso, a autora buscou esclarecer o que significa e onde se encontra esse *outro momento*, essa *outra forma de estar corporalmente no mundo*, em que se caracteriza a dança. E de que forma pode se tornar importante para análise e ensino da dança.

Para esclarecer o sentido próprio da dança, Fritsch considerou necessário uma análise das relações que cada pessoa tem com ela; uma relação diferenciada conforme cada vivência subjetiva e realidade social. A pessoa tem sempre uma compreensão biográfica da dança, formulando o significado que a dança tem para si e Fritsch elabora uma compreensão sobre *biografias do corpo* na dança, que mostram *como*, na história de vida das pessoas, em cenas de interações sociais específicas, se desenvolvem as vivências com o corpo e o movimento, e como, a partir dessas vivências, se formam reciprocamente as orientações sobre dança e movimento.

A partir de teorias que investigam sócio historicamente a formação da corporeidade humana e, também, teorias orientadas pela fenomenologia, que tematizam o ser corporal, e que podem esclarecer as características do corpo-dançante, Fritsch analisou as histórias de seus entrevistados que relataram de: “ser outro ou outra coisa” em dança, que anula a separação entre o Eu e a música, entre o Eu e meu par; um “espelhar-se” e um poder “sentir-se” e um “sentir-se com o corpo todo”. Essas manifestações foram caracterizadas na concepção de Bloch (in FRITSCH, 1988), para quem a dança é “um outro se apresentar”<sup>3</sup>.

Essa forma de sentir-se, apresentar-se, configura-se, para Straus (in FRITSCH, 1988) na diferença entre o espaço do movimento (ação) objetivo e o espaço do movimento presente (atual), ao qual a dança pertence, como *momento presente*, o momento *pático* (das *patische Moment*)<sup>4</sup>: uma vivência que se diferencia muito da ação planejada com fins objetivos, do domínio dos objetos e do reconhecimento teórico. Esse movimento é como que uma percepção que temos, como a vivência dos sons, especialmente a música, que nos encontra, nos envolve e nos move, enfim, toma conta. É uma vivência imediata, pois o som é um “ser próprio” que “recebemos” e nos faz reagir com movimento. Ele é vivenciável.

Essa experiência caracteriza um momento da percepção que é denominado momento pático em diferenciação ao momento cognitivo da percepção. O momento cognitivo caracteriza-se por um reconhecimento e conhecimento teórico do acontecer, onde podemos conhecer *o que* acontece. No momento pático, trata-se de uma “comunicação imediata”, que podemos sentir como um todo no ato de acontecer e onde podemos conhecer *o como* do ser realizado. Um momento que produz uma transformação na vivência do próprio corpo em movimento; um deslocamento – ampliação - do EU em relação ao esquema corporal; e a pessoa não é mais objeto exterior, de observação, mas ela vivencia o “ser agora” e a própria sensibilidade.

O movimento em dança, nessa perspectiva, não é direcionado, nem limitado, é um movimento *no* espaço e não *através* do espaço; o espaço da dança não se determina mais em distância, direção ou tamanho, mas sim por qualidades simbólicas como amplitude,

<sup>3</sup> Tradução mais próxima da expressão alemã *anders antreten und anders eintreten*.

<sup>4</sup> O momento “pático” é como que uma simbiose entre o espanto e o patético, assim, *um enlevo*.

profundidade, altura, que não são mais simples conceitos teóricos para o dançarino, mas experiência vivida no próprio corpo<sup>5</sup>. É a abolição da separação entre o Eu e o mundo que possibilita esse momento presente, eliminando o passado e o futuro. Esse é um *corpo dinâmico*, numa *espacialidade estática*, como elaborou Sheets-Johnstone.

As formulações de Straus (in FRITSCH, 1988), acerca do movimento objetivo e do movimento presente, ajudam a esclarecer que, em dança, cada momento pático configura uma “forma específica de ser, presentemente, no mundo” (ibid., p.48). Para Fritsch, então, o que Bloch refere como *um outro se apresentar* é o que Straus descreve como um *momento pático*, com a modificação do movimento quotidiano objetivo e é o que Schmitz (Idem) aponta como um “desvencilhar-se do espaço localizado” em prol de um “representar em espaço direcionado” ou de um “mergulhar no espaço amplo”, ambas as formas se caracterizando no espaço *vivenciável* de movimento e não sobre a localização no espaço. Straus e Schmitz apontam as características do dançar, numa perspectiva que questiona diferentes formas corporais de *ser-no-mundo* e trazem ao olhar diferentes formas de vivência do espaço.

Essa perspectiva é ampliada por Buytendjik (in FRITSCH, 1988) ao nomear a dança como um *ato intencional*, no qual, quando a pessoa dança, transpõe o conhecido e se “larga” na música, se expressa e participa com os outros. Os dois modos significativos de movimentos humanos diferenciados por Buytendjik - a ação (Handlung) e a expressão (Ausdruck) - correspondem a formas diferenciadas de *estar-no-mundo* e a diferentes significados (sentidos) do corpo. Como já mencionado, na ação, o corpo assume um sentido de disponibilidade para um fim e a ação termina quando esse fim foi atingido. Na expressão, ao contrário, o corpo não tem um fim específico, ele *está* ou *é*, conforme o nosso ser-no-mundo presente, como, por exemplo, chorar ou rir, que modificam a forma de uma expressão.

A linguagem da dança é uma simbologia daquilo que não pode ser expresso na simbologia discursiva. Nisso, a dança é uma *abertura de um estado interno*, que transforma o corpo num *material plástico* e do qual pode-se dizer que *corporifica* esse estado interno. A expressão, então, não é apenas temporal, plástica, espacial, mas sim vivencial.

À intencionalidade de vivência presente na teoria de Buytendjik, acrescentam-se os conceitos de Róthig (in FRITSCH, 1988) sobre ritmo e movimento. Para este autor, o ritmo não é natural, mas produzido, caracterizado por uma dupla exigência para o ser que se move: precisa ser *receptivo*, sentir o ritmo e *deixar-se levar* por ele, e *produtivo*, fazer o ritmo e *apresentá-lo*. Ainda, vivência e intenção pertencem mutuamente a um momento significativo do fazer rítmico e, com isso, o movimentar-se ritmicamente exige uma *determinação subjetiva*, pela qual o ser se deixa levar pelo ritmo, para também produzi-lo (forma).

Fritsch conclui que a vivência do *momento pático* na teoria de Straus se reencontra na teoria de Róthig, na importância da permanência e ilimitude do ritmo, que leva o ser a querer movimentar-se constantemente e essa constância do movimento caracteriza o tempo rítmico como um tempo subjetivamente vivido e preenchido, um fenômeno que indica diretamente uma dinâmica interna das expressões de vida.

Ainda as elaborações de Bergson (in FRITSCH, 1988), trazem a compreensão de que o “material emocional” é decisivo para o Eu fundamental; os conceitos e as palavras até podem viabilizar a sociabilidade, mas não podem trazer à expressão os conteúdos do Eu, principalmente os conteúdos da nossa sensação e vivências de inibições e repressões ao longo da vida. Ao contrário, o Eu, localizado numa corrente constante de vivências, é

---

<sup>5</sup> Noção semelhante é desenvolvida por Gil (2001) que denomina o espaço de vivência da dança de *espaço do corpo*.

encoberto pela linguagem, e a necessidade de aproximação (do ser) do Eu fundamental é que leva, em raros momentos, ao mergulhar num *atuar instintivo* e expressar, ou olhar, em símbolos apresentativos. Assim, os símbolos apresentativos podem nos interligar com nossos processos vitais no âmbito do Eu convencional, com o que o meio expressivo ultrapassa os limites das nossas conceitualizações, e isso não passa despercebido.

*Uma dança pode expressar alguma coisa sobre as respectivas sensações de vida, o se colocar no e a compreensão do mundo – e nessa forma ser entendida – por sua vez, não conceitualmente, mas sim, em uma atuação efetiva ou interna, através do dançar ou apreciar, como diria Buytendjik: corporalmente.* (FRITSCH, 1988, p.67)

Assim, se efetiva na dança alguma coisa que vai além de sensações momentâneas, expressa uma *forma de estar* no mundo e uma *compreensão* do mundo – não conceitualmente, mas corporalmente.

Por certo, as manifestações subjetivas sobre a dança, sobre as vivências da dança e valorizações da dança, esclarecem de certa forma alguma coisa sobre o estranho e surpreendente potencial da dança e configuram, de fato, uma outra relação existencial com a realidade. Entender esse “outro” estado leva a perceber, também, o estado “normal” do qual o estado da dança se liberta. Fritsch elucidou de forma sistemática a natureza desse potencial, que ganhou muitos contornos nas falas articuladas pelos estudantes na sua investigação, indicando que as formas de sentir a dança se diferenciam, “na medida em que se desprendem da sua existência cotidiana” (Straus, in FRITSCH, p.70) e são um revelar-se, contar ao outro do seu ser/estar no mundo percebido, seja nas formas dançadas folclóricas, teatrais ou populares.

No prazer e na rejeição encontrados nos depoimentos sobre a dança, Fritsch teceu uma teia de significados, cujas manifestações revelam uma forma plástica de relacionar-se com a realidade e um estado pático expressivo da dança, que tende a um ultrapassar as fronteiras do Eu, tanto nas formas positivas quanto nas negativas de relacionar-se com o fenômeno. A dança recebe, assim, um significado concreto: como uma outra forma de ser, que provoca *um novo sentir* e *um outro se apresentar*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a “representação” que é uma dança, que surge ao *primeiro movimento executado, ou mesmo sugerido*, em qualquer das formas que surja – elaboradas ou espontâneas - pode transformar-se ao longo de um processo formativo que fomente a imaginação, no movimento logicamente expressivo.

Os movimentos e “tensões” – espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projetados e representados não contradizem o momento da “unidade”, da totalidade vivida, pois, se um “*corpo habita o espaço e o tempo*” (Merleau Ponty, 1999, p.193), qualquer corpo dançando abarca com muito mais significados de vivências do que pode ser o específico movimento “arte” da dança – um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se o engajamento pessoal na experiência imediata (Sheets-Johnstone) é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré-reflexivamente no momento da dança, configura uma relação existencial diferente, da relação objetiva que mantemos no cotidiano com a realidade envolvente. É a idéia de que uma outra forma de vida se revela em movimento, mas como situação transcendente da mera realidade, como simbolização.

Na experiência do dançar, manifesta-se a bagagem de vivências subjetivas e objetivas da pessoa, constituindo o momento pático, comunicação imediata, que sente-se como um todo e envolve o todo do ser. Assim, a experiência vivida no próprio corpo não



separa o EU e o mundo, mas configura *uma forma específica de ser presentemente no mundo*.

Sem a mera pretensão de esgotarmos a compreensão da dança, encontramos algumas possibilidades na extração fenomenológica do seu sentido, como arte e para a dança na educação. Essas possibilidades devem ser pensadas, refletidas e ampliadas ao se pensar a dança como processo (artístico) de formação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. *Teoria Estética* (Trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70, 1970.
- COPELAND, R.; COHEN, M. Preface. *What is Dance? Readings in Theory and Criticism*. New York: Oxford University Press, 1983.
- FRITSCH, Ursula. *Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verlust und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens*. Frankfurt am Main: Afra Verlag, 1988.
- GIL, José. *Movimento total. O corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- LANGER Susanne. *Filosofia em Nova Chave. Um Estudo do Simbolismo da Razão, Rito e Arte* (trad. ?) São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LANGER Susanne. *Philosophie auf neue Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (trad. Fischer Verlag GmbH) Frankfurt: Fischer Wissenschaft, 1992.
- LANGER, Susanne. *Sentimento e Forma* (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LINHARES, Angela M. B. *O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. (trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. *The phenomenology of dance*. London: Dance Books, sec. ed., 1979.

**Endereço:** Departamento de Educação Física  
 Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina  
 Campus Universitário – Trindade – 88040-900  
 Florianópolis – SC – Brasil  
 E.mail: [marcarmo@terra.com.br](mailto:marcarmo@terra.com.br)

**Forma de apresentação :** Comunicação oral (**datashow**)

## TENSÃO E SIMBIOSE NO ESPORTE: DESDE O ROMANTISMO

Luciana M. N. Peil, UFPEL, Doutoranda - PPGEF/UGF  
Hugo Rodolfo Lovisoló, Doutor – PPGEF/UGF

### RESUMO

*Este texto procura evidenciar a inextrincável relação existente entre razão e emoção no esporte, enquanto criação cultural e moderna do Ser Humano. Em virtude disto, chega a afirmação que nossa relação com o esporte parece fundar-se grandemente em interpretações românticas (emotivas) que impulsionam a busca da satisfação/vivência dos devaneios, dos anseios de prazer. Para tanto, procuramos demonstrar que a bi-polaridade é uma constante no comportamento humano, onde o dinamismo (ação recíproca) entre os pólos é a força que nos faz mover. Ao mesmo tempo, salientamos a importância e relevância do pólo romântico (emoção), em nosso comportamento social atual e especialmente no esporte.*

### ABSTRACT

*This writing searches to show the inseparable relation existing between reason and emotion in the sport as a modern and cultural creation of the human being. Therefore, it comes to the conclusion that our relation with sports seems to be mostly based in romantic interpretations (emotional), which ends up impelling our search for the satisfaction as well as for the realization of our daydreams and of our longing for pleasure. In order to do that, we try to demonstrate that the bi-polarity is a constant in the behavior of the human being, in which the dynamism (reciprocal action) between the poles is the driving force that makes us move. Meanwhile, we point out the importance as well as the relevance of the romantic pole (emotion) in our current social behavior and especially in the sport.*

### RESÚMEN

*Este texto busca evidenciar la inquebrantable relación que hay entre razón y emoción en el deporte en cuanto creación cultural y moderna del Ser Humano. En virtud de eso, llega a la afirmación de que nuestra relación con el deporte parece basarse fuertemente en interpretaciones románticas (emotivas) que impulsan la búsqueda por la satisfacción/vivencia de los devaneos, de los anhelos de placer. Para tanto, buscamos demostrar que la bipolaridad es una constante en el comportamiento humano, en el que el dinamismo (acción recíproca) entre los polos es nuestra fuerza motriz. A la vez, ponemos de manifiesto el importante y relevante papel que tiene el polo romántico (emoción) en nuestro comportamiento social de la actualidad y, sobretudo, en el deporte*

Nos últimos anos dominou a crítica romântica ao esporte, especialmente a fundamentada na crítica da razão instrumental derivada da Escola de Frankfurt.<sup>1</sup> Tecnicismo, instrumentalismo, consumismo, e mercantilismo são alguns dos termos chaves usados pela

---

<sup>1</sup> No meio da Educação Física a contribuição melhor fundamentada e ponderada foi realizada em vários artigos por Alexandre Vaz, com o qual evidentemente estamos dialogando.

crítica.<sup>2</sup> Sem negar a penetração da razão instrumental ou técnica no campo do esporte, nem sua crescente espetacularização, alguns autores insistiram sobre o valor da emoção, sobretudo na construção do gosto esportivo, para sua sobrevivência. Matar a emoção na supremacia técnica significa a decadência do esporte. Hoje estamos torcendo para que a Ferrari e Schumaker encontrem desafiantes à sua altura, caso contrário a Fórmula 1 seria invadida pelo tédio.<sup>3</sup> Existem indícios suficientes para que aceitemos que o esporte se faz na relação tensa entre desenvolvimento técnico e emoção. Tensão que se resolve circunstancialmente em equilíbrios precários. Triunfo e derrota, disciplina e criatividade, raça e técnica, tensão e descarga, dor e alegria, civilização e violência, natural e artificial, são algumas das oposições mediante as quais entendemos e falamos sobre o esporte. Mais ainda, pareceria que não temos muito a dizer e mesmo a fazer, quando eliminamos suas tensões.

Trataremos de aproximar, de modo exploratório, interpretações filosóficas da condição humana nas afirmações feitas sobre o esporte, em particular sobre as tensões que formatam sua dinâmica, atração e o envolvimento emocional. Neste texto, queremos aproximar considerações de filósofos românticos, predecessores ou influenciados pelo Romantismo.

HERDER, já no século XVIII, dizia que o Ser Humano é a única das criaturas em conflito consigo mesmo e com o mundo. Sua condição humana delata seu elo com o animal ao mesmo tempo em que sua essência humana o eleva deste animal. O Ser Humano seria representante de dois mundos em uma mesma unidade e disto derivar-se-ia uma aparente bipolaridade em sua natureza (HERDER, 1969). Em algum ponto entre estes dois pólos encontra-se o Ser Humano em um incessante conflito que, na realidade, é o que move seus aprendizados e sua vida. Toda a ação do Ser Humano, portanto, é uma unidade expressiva deste conflito.

Este agir humano para HERDER (1969), é influenciado pelas condições climáticas e culturais onde cada um vive. A tradição é valorizada, posto a ela o Ser Humano pertence, assim, o conflito que move está sempre relacionado ao **quem** e ao **onde**, mas não esquece também do **agora**. Não existe um momento igual ao outro, como não existe um Ser Humano igual a outro. No futebol brasileiro, por exemplo, as condições climáticas e culturais foram e são elementos constitutivos de interpretação do futebol arte (temas da miscigenação, da várzea, etc.) . A temática do estilo, de sua mudança e da participação individual, criativa e autêntica, é lugar recorrente em nossa interpretação do esporte.

Para SCHILLER (1995), contemporâneo de HERDER, não existe particularmente um conflito, mas a ação recíproca entre os pólos, os quais ele denomina de “*Impulso Sensível*” (Sensibilidade) e “*Impulso Formal*” (Razão). O Ser Humano tem uma natureza mista inextrincável. É através da sensibilidade, da sensação, que se manifesta a existência física e é através da razão que se ordena a sensibilidade. O Ser Humano não é uma alternância destes princípios, mas reciprocidade entre os mesmos. Sensibilidade e criatividade de um lado e técnica ou razão de outro, são também categorias acionadas no cotidiano da interpretação do esporte.

SCHILLER (1995), todavia, chama a atenção para a cultura e determina como sua tarefa, “*vigiar e assegurar*” os limites de cada impulso, isto é, a cultura deve “*resguardar a*

---

<sup>2</sup> Observemos que no campo da Educação Física ou das Ciências dos Esportes, há uma tendência a serrar o galho onde se senta. De fato, sem a pesquisa para desenvolver a intervenção tecnicamente elaborada, o campo não faz sentido, nem o próprio CONBRACE.

<sup>3</sup> Ver Lovisollo, H. *Mídia e tédio*. 2002

*sensibilidade das intervenções da liberdade; ...e defender a personalidade contra o poder da sensibilidade.*” (SCHILLER, 1995, p.72). Em outras palavras, o Ser Humano deve ter consciência destes dois impulsos de maneira que um seja atuante sobre o outro sem que ocorra a incapacitação de cada um. O equilíbrio entre os impulsos é central para o esporte e mesmo para sua condução. A tarefa do árbitro, não raro, é vista como a de equilibrar o entusiasmo do jogo - que pode provocar a violência - com a norma ou a razão. O desequilíbrio entre estes “*impulsos*” mataria o jogo, quer por violento, quer por excessivamente cortado pela aplicação da norma.

A ação recíproca entre os dois impulsos (quando os dois atuam juntos), tem como resultante o “*Impulso Lúdico*” (SCHILLER, 1995), o qual aproxima o Ser Humano da idéia de sua humanidade, pois impõe necessidade física e moralmente, a um só tempo. Este **jogo** entre razão e sensibilidade, este Impulso Lúdico, é o maior meio de expressão da “*Natureza dupla*” do Ser Humano. No Impulso Lúdico, é afirmada a unidade razão/sensibilidade do agir humano. Não existe a contradição, o Ser Humano deve unificar prazer e dever. Esta unificação, que idealmente deveria buscar um perfeito equilíbrio no qual se concretizaria a **Utopia Romântica** - que busca a unidade e organicidade de todas as coisas tentando resgatar a inteireza do Ser Humano aproximando-o de sua plena humanidade como ideal a ser atingido, porém nunca efetivado - não deve pressupor um ponto equidistante entre os pólos, posto que no exercício desta busca sempre haverá o predomínio de um sobre o outro. A idéia de um equilíbrio precário, tenso, em qualquer ponto entre os pólos, parece ser a mais adequada.

HERDER e SCHILLER deixam entrever a **tensão** como o ponto nevrálgico no comportamento humano. A idéia de **tensão** nos remete ao retesamento, à medição de forças entre pólos que sempre demonstrará uma tendência, ao menos, momentânea. **Tendência** nos fala em propensão; em aproximação; em força que faz mover em uma direção, mas não fala em estaqueamento, não fala de polarização em uma posição. **Tensão** e **tendência** passam a idéia de movimento; de impulso; e é nele e por ele que transitamos enquanto presença no mundo. **Reciprocidade** talvez seja a idéia mais significativa neste contexto. Na **reciprocidade** nenhum aspecto é desconsiderado, pelo contrário, na **reciprocidade** todas as nuances do comportamento humano são valorizadas, respeitando a idiossincrasia de cada um. Procurando abrigo na ecologia, pode-se dizer que a idéia de **simbiose** é a figura para se visualizar a **reciprocidade** aqui colocada. O relacionamento simbiótico pressupõe a vida em comum entre dois organismos. Na troca, na vida em comum, os benefícios são compartilhados. Falamos, portanto, de uma **simbiose** entre princípios ao invés de entre espécies. Assim, na propulsão da técnica estaria a emoção e na configuração desta, a própria técnica, pressupondo um cuidado que apenas pode ser pragmático, situacional, para que os dois princípios se beneficiem de suas trocas tensas.<sup>4</sup> Observemos que a nova tecnologia de transmissão do futebol e dos esportes em geral, está criando um novo tipo de emoção, por exemplo, a que se manifesta na pulsão pelo replay.

O próprio Romantismo não parece estar ausente dos “males” que critica. Vivemos atualmente em uma sociedade acusada de consumista, sendo um consumo privilegiado o do

---

<sup>4</sup> O modernismo se emociona com a técnica. Não raro a vê como arte. No fundo das críticas da Escola de Frankfurt, talvez exista a incapacidade de maravilhar-se com a técnica. Exemplo parece ser as estórias sobre a incompetência técnica de Adorno.

espetáculo.<sup>5</sup> A visão crítica do esporte parte desses males que se expressam na comercialização do esporte e dos esportistas na espetacularização.<sup>6</sup> O senso comum aponta para o crescimento da racionalidade, do utilitarismo e do materialismo, onde valores mais humanos estariam sendo desconsiderados em relação aos valores econômicos, por exemplo. A racionalidade aparece como pedra fundamental de nossa sociedade ocidental. CAMPBELL (2001) coloca em xeque a visão do consumo como obra de um procedimento econômico que desconsidera a paixão e a imaginação. O Romantismo, com sua carga emocional, para CAMPBELL (2001), é o fenômeno que sustenta grande parte do edifício do comportamento social moderno e ocidental.<sup>7</sup> Como contra-ponto, o autor nomeia o Puritanismo e sua racionalidade como o pólo necessário de contato.<sup>8</sup> Na realidade, a relação entre Puritanismo e Romantismo tornou-se uma relação inextrincável no comportamento social moderno. A tentativa de desenvolver um caráter puritano através da supressão da emoção, entre outros aspectos, termina por criar traços românticos de personalidade ao favorecer, portanto, uma imaginativa vida interior, enquanto nega sua legitimação. Novamente estamos diante da tensão produtiva, sendo ela a que provoca efeitos e não um dos pólos em particular. ROSENFELD e GUINSBURG (2002) reforçam o pensamento de CAMPBELL, quando salientam a influência do Pietismo, enquanto vertente do Puritanismo, na introspecção que leva cada um a perscrutar-se a si mesmo, cultivar sua subjetividade e, portanto, desenvolver um caráter romântico.<sup>9</sup> Assim, ainda que existam contrastes significativos entre as dimensões puritana e romântica, elas não seriam opostas, mas complementares. “*Pode-se dizer que os “Puritanos” e os “Românticos” têm os mesmos traços de personalidade, tão somente os valorizando de maneira distinta*” (CAMPBELL, 2001, p.311).

A lógica cultural da modernidade mescla racionalidade e paixão, portanto, o dinamismo do ocidente depende da tensão gerada entre o Romantismo e o Puritanismo ou entre Romantismo e Iluminismo (LOVISOLO, 1990), isto é, depende da tensão entre o sonho e a realidade, entre o prazer e a utilidade, sendo esta tensão a fonte principal da energia que move nossa sociedade ocidental, assegurando a continuidade desta sociedade industrial que emparelha consumo e produção, diversão e trabalho. Temos, então, a força produtiva da contradição, da tensão, do conflito. O esporte não é isso? Tensão, contradição, conflito, embora controlado?

---

<sup>5</sup> Um trabalho importante que procura entender ao consumo na rede da cultura e do sistema social é o de DOUGLAS e ISHERWOOD, pouco citado, talvez por ter sido recentemente traduzido. DOUGLAS, M. e ISHERWOOD, B. *O mundo dos bens, para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

<sup>6</sup> Quando retrocedemos no tempo acompanhando o esporte, parece que ele sempre foi espetáculo. O esporte espetáculo como produto recente merece ser revisto. Este grande crítico da sociedade do espetáculo, Guy Debord, morreu espetacularmente, estourou-se com uma espingarda.

<sup>7</sup> Em uma breve caracterização, pode-se dizer que o Romantismo é uma insatisfação com o mundo contemporâneo, uma inquieta ansiedade em face da vida, uma preferência pelo estranho e curioso, uma inclinação para o sonho e o devaneio, um pendor para o misticismo e uma celebração do irracional. Existe no Romantismo, uma tendência para o individualismo no sentido de valorização da originalidade. O prazer surge como o “*grande princípio elementar da vida*”.

<sup>8</sup> Ramificação do Protestantismo, o Puritanismo se caracteriza pelo conter das emoções e não pela falta delas; pelo racionalismo; pelo utilitarismo; pelo ascetismo; pela sobriedade e por ser contrário à ostentação. O prazer não pode ser o fim último, mas deve ser secundário e ter origem em atos exigidos por Deus ou apoiados pela razão.

<sup>9</sup> Esta vertente do Puritanismo buscou através da intensificação do ascetismo, a comunhão com Deus ainda nesta vida e isto levou com muita frequência a uma maior ênfase no lado emocional da religião. O termo “*Pietismo*”, pois, vem de piedade.

BROOKS (2001), corrobora o pensamento de CAMPBELL, ao avaliar a classe média norte-americana como um “*híbrido*” entre burgueses (caracterizados como materialistas e utilitários, conformistas, medíocres e pouco imaginativos) e boêmios que perseguem o prazer. A Boemia é o movimento mais óbvio e bem definido do ideal romântico e tenta tornar a vida ajustada ao princípio de valorização do prazer acima da utilidade. O boêmio se rebela contra o que vê como uma sociedade utilitária e filistéia. Na realidade, hoje em dia está complicado fazer uma distinção entre a burguesia capitalista e a contra-cultura boêmia, parecendo que estas categorias já não têm sentido por elas mesmas. Os “*BUBOS*” (burgueses/boêmios), nomeados desta maneira por BROOKS, estão unidos por um compromisso de reconciliação. Nem todos estes “*híbridos*” pensam do mesmo modo, pois alguns são mais burgueses, outros mais boêmios, mas o elo está posto. Nesta simbiose, podemos ter um “*consumismo purificador*” e um “*capitalismo espiritualizado*”, como coloca BROOKS (2001, p.121):

*“Podes salvar a selva tropical, mitigar o aquecimento global, defender os valores dos Índios, apoiar as granjas familiares, difundir a paz mundial e reduzir as desigualdades econômicas sem sair do corredor dos refrigerados no supermercado.”*

Em entrevista ao JB Ecológico de 12 de Agosto de 2003, o empresário Hélio Mattar fala a respeito do “Poder do Consumidor Consciente” aqui no Brasil.<sup>10</sup> Mattar coloca que houve uma mudança na maneira como as empresas passaram a se portar em relação ao meio-ambiente, devido ao alerta dos investidores de que as empresas poluidoras deste meio, corriam riscos de perder vendas, lucro e valor. Existe uma reação do consumidor e esta é de uma sensibilidade biológica: “...eles começam a perceber que têm um poder de transformação do mundo a partir do seu ato de consumo.” (p.13). O empresário defende o consumo consciente através de um equilíbrio entre o ato de consumir, a possibilidade ambiental e a necessidade ambiental. Para tanto, Mattar deixa entrever um ponto de vista bastante romântico em suas colocações ao falar da interdependência entre as ações e as pessoas: “...quero mostrar que tudo depende de tudo.” (p.14). O retorno a aspectos mais **sensíveis** de nosso comportamento apela a uma organicidade original:

*“A cultura indígena tem uma visão muito bonita sobre como o coletivo, como o grupo pode atuar sobre o meio em que vive. Para eles, cuidar do planeta é acolher o grande “nós”- a parte masculina e feminina que existe em cada um. Nós, homens, desenvolvemos muito fortemente a nossa energia da agressividade e, com isso, geramos uma competição que é absolutamente necessária, mas que sozinha atua como um trator que esmaga a segunda energia, a da afetividade, que é fundamental. Ela não vem pela competição, mas pela cooperação. Já que o pêndulo tendeu até agora mais para o*

---

<sup>10</sup> Diretor- presidente do Instituto Akatu, uma organização não-governamental e da Fundação Abrinq pelos direitos da criança e do adolescente, fundador, diretor e conselheiro do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social.

*lado da competitividade agressiva, propomos que ele volte um pouco na direção da cooperação afetiva, no cuidado com o planeta, acolhendo o grande nós que nele convive.”*

Ética, meio-ambiente e natureza também se tornaram centrais para o esporte. Também no esporte a organicidade procura ser recuperada. O chamado “*Consumo Ético*”, segundo a revista dominical do jornal O Globo de 1º de Agosto de 2004, também ilustra as colocações de BROOKS (2001). O artigo intitulado “*As compras do bem*”, traz depoimentos de brasileiros que vivem na Inglaterra e que defendem o consumo politicamente correto. Eles procuram consumir com consciência, isto é, evitam, por exemplo, beber refrigerante de determinada marca, porque a mesma estaria explorando trabalhadores em suas fábricas. Um empresário brasileiro em Londres, além de só aceitar pequenas e médias empresas em seu portfólio, exige um termo de compromisso que garanta salários e condições de trabalho decentes para funcionários. Ou seja, o consumo está se tornando intervenção política e moral. O esporte pretendeu ser isso desde sua fundação moderna. O *fair-play*, enquanto vontade de vencer pela lealdade, é fundamental como mediador das tensões simbióticas entre emoção e técnica no esporte.

Sem dúvida, a publicidade, que objetiva o consumo, parece valer-se da profunda ambivalência em nosso comportamento social atual, que demonstra um certo remorso pelo êxito econômico por alguns alcançado. LÖWY & SAYRE (1995), colocam que esta tendência é particularmente marcante em países onde os avanços técnicos/industriais/científicos foram longe, até mesmo com desastrosas conseqüências para o meio ambiente. O aspecto romântico denuncia e protesta o atual estado das coisas e clama pelo respeito aos valores ecológicos e de integração. Ao colocar-se em frente a si mesmo, perscrutando-se, o Ser Humano repassa sua consciência e tenta retomar sua integralidade perdida quando como um Fausto, vendeu sua alma ao Diabo. Ironicamente, nossa autocrítica nos diz que depois de vivenciar muito, percebemos que somente um retorno ao elementar pode representar uma saudável restauração de nossas forças depauperadas. No esporte, a luta contra qualquer forma de artificialismo na preparação do atleta é uma imagem em espelho. Aqui também a naturalidade ganha fôlego, se torna política.

Em que pese a forte presença do utilitarismo em nossa sociedade, pode-se dizer que o Romantismo desde o século XVIII continua a desempenhar um papel-chave na modernidade. Como colocam LÖWY & SAYRE (1995), não se pode reduzir o Romantismo a alguns “*bolsões de resistência*” às margens da sociedade moderna, pois além de grande parte da produção cultural atual estar profundamente influenciada por ele, assistimos ao rápido desenvolvimento de novos movimentos sociais com forte coloração romântica. ROSENFELD e GUINSBURG (2002), salientam que a contestação romântica que a tudo vem relativizar, traz o selo de nossa atualidade, onde novos vanguardismos são constantemente estabelecidos e valores são abalados em sua base em uma busca de novos outros. Indo um pouco mais além, podemos dizer que nós, os modernos, sentimos uma profunda necessidade, conforme diz BERMAN (2001) ao tratar da modernidade, de vivermos buscando novas formas de realidade sem jamais romper com o passado, mas recriando-o à medida que refazemos nosso mundo e a nós mesmos. Somos isto (burgueses, técnicos) e aquilo (boêmios, sensíveis e emocionais).

O momento atual, portanto, evidencia o imbricamento entre razão e emoção, entre utilidade e prazer ou, para CAMPBELL (2001), entre Puritanismo e Romantismo (legados da “*ética protestante*”) e que vem desembocar no que ele chama de “*Hedonismo Moderno*”

ou “*Autônomo e Auto-ilusivo*”. A modernidade contemporânea propiciou a valorização do **eu** na medida em que é tido como certo que as emoções se originam dentro das pessoas e estas emoções são forças propulsoras de ação, como salientam numerosos livros de auto-ajuda. Para que uma emoção possa ser desfrutada, isto é, possa dar prazer, ela deve ser submetida a um controle voluntário, pois uma emoção fora de controle pode ser excessiva e levar a um comportamento de estar “fora-de-si” e, portanto, de não apreciação do sentimento vivido. Como salienta CAMPBELL (2001), é precisamente no grau em que o Ser Humano vem a possuir a capacidade de decidir a natureza e força de seus próprios sentimentos que reside o segredo do Hedonismo Moderno. Mais do que suprir necessidades por costume ou tradição, o Ser Humano da modernidade quer desfrutar intencionalmente, racionalmente e, portanto, de forma controlada, do desejo. O Hedonismo Moderno é assinalado por uma preocupação com o prazer, idealizado como uma qualidade potencial de toda a experiência. Com o fim de extraí-lo da vida, o Ser Humano substitui os estímulos verdadeiros pelos ilusivos e, por meio da criação e manipulação de ilusões, constrói seu próprio ambiente aprazível, por meio de uma interação dinâmica entre a ilusão e a realidade. Esta forma ilusória de hedonismo, autônomo e moderno, se manifesta comumente como uma disposição para devanear e fantasiar, atitudes características do Romantismo e que proporcionam o apoio ético para este padrão de consumo característico de nossa atualidade. A presença da novidade é exigida e as alegrias do anseio rivalizam com as da verdadeira satisfação. Desta forma, torna-se possível compreender como um consumidor cria e abandona as necessidades de maneira tão dinâmica. Mais do que satisfazer, o Ser Humano tem necessidade de fantasiar e saborear esta fantasia. A revista CLÁUDIA de Janeiro de 2005 (págs. 42-45), traz uma matéria que corrobora este pensamento. O artigo trata do que querem da publicidade, mulheres de classe A e B de vários países, incluindo o Brasil. A matéria diz que estas mulheres não querem ser “*enroladas*” e valorizam acima de tudo, o humor, a emoção e uma boa dose de “*pimenta*”. O conselho de especialistas em publicidade é, entre outros aspectos, que a campanha deve ser poética para conquistar a consumidora, leia-se demonstrar autenticidade e saber contar histórias que despertem a emoção e as “*esperanças românticas*” das consumidoras. Como coloca a própria publicitária entrevistada no artigo em questão, “*...a vida é uma ampulheta, nunca se sabe quanto de areia ainda nos resta. Temos que nos entregar a ela com paixão!*”

CAMPBELL (2001) sustenta, portanto, que não só o consumo moderno deve ser compreendido nos termos acima, mas o amor romântico; o fenômeno da moda; o gosto e a leitura de ficção; devem ser encarados como dependentes deste mesmo Hedonismo Moderno e não de uma redução da conduta humana a uma impulsividade instintiva ou manipulação ambiente. Salienta o autor, que não só a classe média, mas todo o indivíduo que vive acima do nível de subsistência, provavelmente se defronta com a possibilidade de adotar uma conduta de obtenção de prazer através deste chamado Hedonismo Moderno.

O esporte parece ser também um óbvio reflexo da tensão entre o prazer e a utilidade e assim, também dependente do Hedonismo Moderno. Percebe-se facilmente a simbiose entre os dois aspectos, sobretudo, no arco compreendido entre o esporte negócio e o esporte paixão. Daí, as mais diversas interpretações e utilizações do esporte pela sociedade. Podemos afirmar que quando uma perspectiva romântica se faz presente (sensibilidade e imaginação predominando sobre a razão), o esporte poderá ser encarado e empregado como visão ideal de mundo ou como ferramenta para sua transformação. Se a perspectiva romântica estiver ausente ou predominarem crenças materialistas e utilitárias, parece muito provável que o esporte poderá ser empregado mais com vistas ao lucro do que em outro sentido. Mesmo



neste caso, de acordo com LOVISOLO (1997), o esporte deverá emocionar e proporcionar prazer para que possa ser um bom negócio, um espetáculo, onde o devaneio tem papel fundamental. Assim e como exemplo, lembremos a marca de margarina que vinculou um comercial na mídia televisiva nacional no ano de 2004, o qual mostrava um jovem rapaz que está sendo aconselhado a se precaver de futuros problemas cardíacos através do produto que conteria menos colesterol. A câmera dá um close no pensativo jovem degustando o alimento enquanto o fabricante justifica sua recomendação: “...*afinal de contas, o Brasil pode ser octa-campeão mundial de futebol, contra a Argentina e vencendo nos pênaltis!*”

WELSCH (2001), coloca que podemos entender porque o esporte é este espetáculo tão fascinante para o grande público, reivindicando-o e compreendendo-o como um tipo de arte. No esporte, para WELSCH (2001), aspectos elementares da condição humana (criatividade; sobrepujança, por exemplo) estão em jogo e são encenados de forma direta e simbolicamente intensa. O status simbólico e o fim em si mesmo, próprios da arte, são encontrados no esporte, assumidos pelos atores no jogo e expressados na performance esportiva ou no gesto esportivo e, não necessariamente, somente no caso da vitória. A encenação esportiva representa algo mais que o seu significado imediato. O esporte é representação e possibilidade de transformação. Assim, o sonho, o devaneio, a busca do prazer, a coragem de arriscar, o anseio pela novidade, são aspectos sempre presentes neste fenômeno que envolve todos os participantes (atletas, assistência, árbitros, etc). Devido a estes aspectos característicos e atrativos do esporte, nossa relação com o mesmo parece fundar-se grandemente em interpretações românticas que impulsionam a busca da satisfação/vivência dos devaneios, dos anseios de prazer, característica do Hedonismo Moderno de CAMPBELL. Podemos ilustrar o Hedonismo Moderno de CAMPBELL, que busca o prazer no devaneio, no sonho e na fantasia, onde as alegrias do anseio rivalizam com a verdadeira satisfação, através das palavras do jornalista CAETANO no Jornal do Brasil de 1º de julho de 2002, ao comentar o Penta-Campeonato Mundial de Futebol de nossa seleção masculina:

*“Quando a realidade nos concede a graça de imitar nossos sonhos, nos sentimos como se estivéssemos mais perto de Deus. A conquista do Penta foi um destes momentos de epifania. Mas ainda assim vou continuar sonhando com novas conquistas. Porque nos meus sonhos, o Brasil é sempre Campeão.” (p. 08)*

Podemos agregar às nossas considerações a elaboração sociológica de ELIAS para realizarmos algumas ressalvas. Do ponto de vista do lazer, ELIAS & DUNNING (1992), colocam que o esporte possibilita a “*vivência-sentida*” na representação esportiva através da catarse ou da mimese, onde a imitação de um confronto da vida real pode ser vivida através da performance/destreza dos atletas sem prejuízos maiores. Sob o ponto de vista aqui desenvolvido, nem catarse nem mimese são necessárias. O esporte não está em lugar de outra coisa, não substitui, não é um meio, embora possa sê-lo em determinadas circunstâncias. Ele constitui parte da busca constante do sonho, do devaneio, característica do comportamento social atual e que associa inexoravelmente razão e emoção na “*busca da excitação*”, como colocam ELIAS & DUNNING (1992). Uma espécie de tensão, um excitamento agradável, faz os sentimentos fluírem mais livremente. É um poderoso instrumento anti-tédio. O “*processo civilizatório*”, para ELIAS (1990), mostra uma mudança de comportamento da

sociedade medieval (mais ativa e agressiva na vivência dos prazeres) para a sociedade moderna (onde os prazeres são vividos de maneira mais passiva e controlada). O autor afirma, portanto, que as emoções têm uma forma refinada e racionalizada na vida cotidiana da sociedade “civilizada” ocidental. Podemos, desta forma, no devaneio ansiar e viver situações desejadas, mas talvez impossíveis de serem vivenciadas no concreto. Contudo, sem catarse nem mimese de coisas que estão alhures.

ELIAS & DUNNING (1992), chamam a atenção para o problema de muitos esportes, de como conciliar nos mesmos duas funções contraditórias: O prazer de desencadear sentimentos humanos e a vigilância para manter o descontrole das emoções sob controle. Podemos dizer que o dilema dos autores perpassa exatamente as afirmações de CAMPBELL (2001), ao discorrer sobre o comportamento social atual, onde a tensão entre estes aspectos (razão e emoção) é justamente a energia que nos move. Reforçamos esta idéia lembrando que LOVISOLO (1990), desenvolveu a tese de que Iluminismo (razão) e Romantismo (paixão), são as doutrinas e crenças da Modernidade, onde oscilamos de uma linguagem à outra em função de condições ou circunstâncias particulares. Como defende SCHILLER (1995) no início deste texto, trabalhamos sempre entre dois impulsos, em um **jogo** onde não existe a contradição, mas sim um contraste necessário, onde a coerência está justamente na ligação/ação recíproca entre os pólos de contato. A contradição, portanto, no sentido de incoerência ou exclusão entre os pólos, parece não existir, pois o movimento de contato entre estes busca a simbiose. Podemos, inclusive, dizer que a aparente contradição, revelada na forma de tensão, é desejável, na medida em que é nela e por ela que nos movemos.

O “*processo civilizatório*” nos esportes, parece estar justamente no trabalhar e desenvolver a simbiose existente e a simbiose possível entre razão e emoção, quando cada um vive o esporte, o que pressupõe uma maior responsabilidade e um autocontrole que nos remete mais uma vez à valorização do **eu**, que pode encontrar nos sonhos seu prazer e válvula de escape. No espetáculo esportivo, esta tensão/simbiose parece ser mais visível do que em outras manifestações da cultura, o que permite sugerir realmente algum significado universal ao esporte, isto é, algo que é percebido por todas as culturas, a sua maneira, e que faz com que seja admirado por todas elas. Vale, neste momento, lembrar “*Tia Eva*”, voluntária comunitária, quando esta diz que o esporte é “*uma linguagem que fala com todo o mundo...com o rico e com o pobre!*”. O esporte pode ser campo de uma conciliação dialética da aparente oposição entre razão e emoção. Esta conciliação dialética pressupõe, com base em LOVISOLO (1990), uma dinâmica articulação precária – posto que mutável - entre os pólos onde está calcada nossa sociedade ocidental. A conciliação talvez passe exatamente pelo primeiro passo de se admitir e valorizar esta simbiose no esporte. Parodiando o poeta Ivan Junqueira, o esporte pode ser palco para a emoção pensar e a razão se emocionar, na busca de um ideal que embora talvez inalcançável, não deve ser abandonado: A utopia romântica.

#### BIBLIOGRAFIA:

BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BROOKS, D. *Bobos en el paraíso. Ni hippies ni yuppies: un retrato de la nueva clase triunfadora*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, 2001.

CAETANO, M. Futebol cinco estrelas In: *Caderno de esportes do Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: 1º de julho, 2002.

CAMPBELL, C. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DUARTE, F. As compras do bem In: *O Globo Revista*. Rio de Janeiro: nº 1, ano 1, 1º de agosto, 2004.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, N. e DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Disfel, 1992.

HERDER, J. G. The present state of man is probably the connecting link of two worlds In: BARNARD, F. M. (Org.) *J. G. Herder on social and political culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

LOVISOLO, H. *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: UFBA, 1990.

LOVISOLO, H. *Estética, esporte e educação física*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

LÖWY, M. e SAYRE, R. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

O PODER do consumidor consciente. *J. B. Ecológico*. Rio de Janeiro: nº 19, ano 2, 12 de agosto, 2003.

PODEROSA: é assim que a mulher gosta de ser retratada na publicidade. Ela quer respeito, além de humor, emoção, sexo...*Revista Cláudia*. São Paulo: Editora Abril, nº 1, ano 44, janeiro, 2005.

ROSENFELD, A. & GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, J. *O romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

WELSCH, W. Esporte-Visto esteticamente e mesmo como arte? In: ROSENFELD, D. *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Luciana M. N. Peil  
Rua do Catete, 116/903 Rio de Janeiro – RJ Cep: 22220-000  
[lupeil@ufpel.tche.br](mailto:lupeil@ufpel.tche.br) ; [lupeil@ig.com.br](mailto:lupeil@ig.com.br)  
Comunicação oral ; GTT de Epistemologia  
Tecnologia de apresentação: Data show

## TEORIA CRÍTICA DO ESPORTE: APONTAMENTOS

Danielle Torri, grad., Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/PIBIC/CNPq/UFSC.

Alexandre Fernandez Vaz, Dr., Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/PPGE/UFSC, CNPq/PQ2.

Financiamento: CNPq; FUNCITEC; FUNPESQUISA/UFSC.

### Resumo:

*O estudo apresenta parte dos resultados de uma investigação que se ocupou em mapear um movimento conhecido como Teoria Crítica do Esporte, surgido principalmente na Europa, no contexto das Ciências Sociais e influenciado em parte pela contracultura dos anos sessenta, mas também pelas assertivas da Escola de Frankfurt sobre o mundo administrado. São apresentados aspectos de seu desenvolvimento, críticas recebidas e sua ressonância no Brasil a partir da década de 1980, não mais nas Ciências Sociais e sim na Educação Física, salientando-se a atualidade e a necessidade de continuar dialogando com esta teoria.*

### Abstract

*This paper shows a part of the results of a research whose aim is to investigate the Critical Theory of Sport, born in the European Social Sciences under the influence of counterculture of sixties and of Frankfurt School conceptions on administered world. The text indicates aspects of the development of that theoretical movement, critics against it and its presence in Brazil up the decade of 1980, not more in the Social Sciences but in Physical Education. The actuality and the necessity of going away with the debate with Critical Theory of Sport are pointed.*

### Resumen

*E trabajo presenta parte de los resultados de una investigación sobre el movimiento llamado Teoría Crítica del Deporte, surgido principalmente en Europa, en Ciencias Sociales e influenciado en parte por la contracultura dos sesenta, mas también por ideas de la Escuela de Frankfurt sobre el mundo administrado. Aspectos de su desarrollo son presentados, así como críticas recibidas y su presencia en Brasil a partir de los ochenta, no mas en Ciencias Sociales, e sí en Educación Física. Puntuase la actualidad y la necesidad de seguir el diálogo con esa teoría.*

## 1. Introdução

O esporte é expressão da mais eficiente performance humana, dos ideais de beleza, daquele que não é perdedor. Os feitos dos atletas superam a condição individual, sendo por vezes considerados conquistas da humanidade. Uma cultura que celebra os grandes números, que procura o mais rápido, o mais forte, o melhor, e *esportiviza* a política, a sexualidade, a arte e outras esferas sociais, fazendo o esporte representar a consagração do rendimento e da mensuração.

As atividades esportivas aparecem como índice de formação moral, de inclusão, de disciplina e humildade, sendo os atletas freqüentemente considerados modelos a serem

seguidos. É fácil encontrar, por exemplo, manuais de treinamento os quais não apenas procuram potencializar as qualidades físicas dos atletas, mas também morais, defendendo que o treinamento esportivo promoveria o desenvolvimento do “bom caráter” e da “disciplina”, entre outras virtudes. Essas representações ainda sobrevivem, inclusive resistindo às críticas sobre a cada vez mais crescente utilização do doping. Na verdade, em que pese todas as ponderações que o esporte sofreu e sofre (KUNZ, 1989, entre muitos outros), continua a crença em seu poder civilizador, regenerador e de inclusão social (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003).

Faz parte desse conjunto de críticas uma perspectiva que se desenvolveu no contexto das Ciências Sociais européias e norte-americanas nos anos de sessenta do século passado, em meio aos conflitos estudantis e à contracultura, tornando-se conhecida como Teoria Crítica do Esporte. Esse movimento, amparado pelas críticas à cultura e a economia, desenvolvidas principalmente por intelectuais da Escola de Frankfurt, colocaram em questão o esporte e sua suposta pureza oriunda do ideal olímpico.

Nosso principal objetivo neste texto é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o desenvolvimento desta Teoria, as críticas a ela endereçadas, seus desdobramentos no Brasil e o tipo de relação teórica que forjou em relação à tradição da Escola de Frankfurt.

Nosso trabalho inicialmente analisou as teses dos teóricos da *Nova Esquerda*, isto é, o conjunto de textos e idéias que se estabeleceu, sobretudo na França e na Alemanha, por Jean-Marie Brohm, Bero Rigauer e Gerard Vinnai, considerando principalmente, mas não exclusivamente, as assertivas de Theodor W. Adorno (e também de Jürgen Habermas) a respeito do *mundo administrado*, do qual práticas esportivas fazem parte. Observamos também a crítica dirigida à Teoria Crítica do Esporte, seja em registro conservador, ou na concorrência com outras perspectivas da Sociologia do Esporte.

Compôs nossos objetivos o estudo do percurso de desenvolvimento da Teoria Crítica do Esporte em seus desdobramentos no Brasil. Para isso procuramos analisar o fato de ela ter encontrado espaço nos debates críticos da Educação Física brasileira nos anos 1980 e 1990, mas recepção fria e distante nas Ciências Sociais – ao contrário, em parte, do que aconteceu em países da Europa e nos Estados Unidos. Estivemos atentos à relação entre a Teoria Crítica do Esporte e o legado da Escola de Frankfurt, especialmente no que se refere à indústria cultural e aos processos de dominação do corpo determinados, entre outros mecanismos, pela *dessublimação repressiva* (MARCUSE, 1966) e pela equiparação do corpo à maquinaria.

Considerando os limites da presente comunicação, o texto a seguir retoma um pouco da gênese do movimento teórico nos anos sessenta do século passado, passando logo depois a apresentar algumas restrições à Teoria Crítica do Esporte. Destacamos uma crítica conservadora, a realizada por Hans Lenk. Logo após e antes de finalizar, relatamos algo da recepção da Teoria Crítica do Esporte no Brasil, enfocando também uma ponderação local que a ela foi dirigida.

## **2. A produção da Teoria Crítica do Esporte**

Nossos primeiros esforços dizem respeito ao *mapeamento* da Teoria Crítica do Esporte, localizando as teses centrais de seus principais autores, que desde logo se colocaram contra a crítica ao esporte *apenas* nos países capitalistas, estendendo suas reflexões também para o mundo socialista. Não propuseram, portanto como os críticos dos anos 1920 e 1930, a instituição de um *esporte proletário*. A Teoria Crítica do Esporte se propunha a pensar criticar as práticas esportivas por elas mesmas, em sua estrutura interna, mas não deslocadas de seu espaço e de seu tempo, observando o lugar e finalidade do

esporte na sociedade burguesa e também nas sociedades onde o *socialismo real* foi praticado<sup>1</sup>.

É preciso reconhecer o grande desenvolvimento que o esporte de alto rendimento alcançou nos países que compunham o Pacto de Varsóvia. Os recursos financeiros, humanos e materiais, associados ao desenvolvimento científico e tecnológico, nos fazem lembrar do contexto da Guerra Fria travada entre os Estados Unidos e a extinta União Soviética: a corrida armamentista, a pesquisa espacial e também as competições esportivas que fizeram parte da imensa disputa entre as potências da época, além do amplo desenvolvimento do treinamento desportivo, da tecnologia nele empregada – inclusive nos processos de doping –, contribuindo para a constituição do espetáculo que hoje acompanhamos com avidez.

A Teoria Crítica do Esporte não desejava, então, criticar o esporte “capitalista”, ou mesmo ocidental, mas sim as condições que faziam com que ele acontecesse, sua lógica de dominação e repressão, a alienação por ele reforçada. Reconheciam os teóricos críticos, portanto, que tanto o esporte praticado no capitalismo, quanto aquele que fazia parte do socialismo real, serviam para aumentar a dominação. Como o marxismo tornado ideologia de Estado não oferecia condições para que a lógica econômica e social se alterasse, os teóricos críticos foram encontrar alternativas no Marxismo Ocidental, opondo-se ao comunismo, sua celebração dos meios de produção, da dominação da natureza e do esporte.

Nesse quadro, a vinculação com a Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt foi quase óbvia. Os frankfurtianos desenvolveram uma crítica radical ao que chamaram de *mundo administrado*, no qual predominaria um eclipse da autonomia do sujeito, uma ênfase na burocratização e nos mecanismos de controle da objetividade social, fazendo rair as possibilidades de transformação social.

Os trabalhos que resultaram das análises interdisciplinares e no exame das teses da coisificação humana, da alienação, da repressão e manipulação, incorporadas e desenvolvidas por Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas, forneceram bases para que uma crítica radical endereçada ao esporte surgisse. Nota-se nos trabalhos do movimento temas caros ao frankfurtianos, como, por exemplo, a crítica ao fetiche da técnica e ao progresso infinito, a denúncia da alienação na indústria cultural e no totalitarismo político, além dos processos de mecanização do corpo.

Em sua tese central, a Teoria Crítica do Esporte tenta demonstrar como o esporte é forjado como parte integrante da sociedade capitalista, isto é, sua completa afinidade com o trabalho alienado: as mesmas estruturas que regem o trabalho na sociedade capitalista também determinariam o desenvolvimento esportivo, ambos ancorados no princípio do rendimento.

O esporte não é um sistema à parte, mas de diversas formas interligado com o desenvolvimento social, cuja origem está na sociedade burguesa e capitalista. Embora constitua um espaço específico de ação social, o esporte permanece em interdependência com a totalidade do processo social, que o impregna com suas marcas fundamentais: disciplina, autoridade, competição, rendimento, racionalidade instrumental, organização administrativa, burocratização, apenas para citar alguns elementos. Na sociedade industrial, formas específicas de trabalho e produção tornaram-se tão dominantes como modelo, que até o chamado tempo livre influenciaram normativamente (...), (RIGAUER, 1969 p.7).

---

<sup>1</sup> Lembre-se que os países que fizeram parte do Pacto de Varsóvia, principalmente a ex-União Soviética e a Alemanha Oriental, defendiam com ardor o Olimpismo. O esporte nesses países era defendido como recurso importante na formação moral e social, como resistência ao profissionalismo no mercado e ao imperialismo. Algo disso tudo ainda permanece hoje, ainda que de forma desgastada, em Cuba.

Dessa forma o esporte serviria, ao reproduzir as estruturas capitalistas, para sustenta-las, o que, por fim, resultaria em uma forma de tratar e perceber o corpo que se refere principalmente ao seu assemelhamento com a máquina. Jean-Marie Brohm (1978, p.59) Wilhelm Reich para afirmar que:

La estructura social se incrusta orgánicamente en la estructura biológica de los individuos, se imprime materialmente en sus cuerpos. Las estructuras sociales se materializan corporalmente, y la actividad general o particular del organismo, hasta en sus fundamentos psicosomáticos, refleja exactamente el funcionamiento general de la sociedad, su principio de organización.

Essa mecanização corporal estaria intimamente ligada à noção de produtividade do trabalho. Dito de outra forma, o princípio de rendimento sustentado pela tríplice sentença tempo–trabalho–produção seria a norma que orienta a sociedade capitalista. O corpo, por sua vez, se apresentaria como veículo de manifestação desse modelo de sociedade, pois quanto mais aperfeiçoado, mais semelhante à máquina, rápida e eficiente, para então ter mais produção e rendimento.

Desse modo, um princípio do trabalho alienado (e sob os auspícios do aumento da taxa de mais-valia), qual seja, o do rendimento cada vez maior e mais rápido, transpareceria integralmente no esporte (BROHM, 1978). As técnicas de treinamento tomariam para si o princípio do funcionamento capitalista. Isto é, o esporte é racional, metódico, intensivo, continuado e, é claro, sempre ascendente, levando à especialização, à seleção metódica dos atletas e à futura mercadorização da *exteriorização* dos que o praticam. Ao apoiar o princípio do rendimento, o esporte acabaria por fazer incorporar na sociedade este critério que esconde algo de maior, um verdadeiro projeto de dominação: o rendimento pelo rendimento.

O crescimento cada vez maior do esporte é sustentado pelo intenso uso da técnica. Essa crença irrefreada na tecnificação já havia sido denunciada por Adorno e os teóricos da Nova Esquerda destacam que no caso do esporte isto se acentuaria. Não se trataria apenas de otimizar o treinamento, com materiais especiais como as varas para salto feitas com material desenvolvido a partir de pesquisas da agência espacial de uma grande potência ou as câmaras de oxigênio utilizadas por uma marca esportiva para que os atletas treinem em diferentes condições aeróbicas, mas sim melhorar os gestos e torna-los cada vez mais eficientes. Esse processo exige o domínio do corpo, fazendo-o caminhar pela ciência para a obtenção do máximo rendimento. Se o corpo é ainda “insuficiente”, “deficiente” para algumas demandas, a técnica pretende deixá-lo cada vez mais hábil. O esporte oferece, então, uma sugestão de imortalidade, uma das mais antigas utopias humanas.

Se o corpo pode ser “melhorado”, nada mais razoável que compará-lo às máquinas, em processo constante de avanço. Isso se torna mais decisivo no caso do esporte porque se relaciona, dentro de suas normas, ao instrumento técnico por excelência, o próprio corpo. Segundo Vaz (2001, p. 92 ):

No esporte o instrumento técnico por natureza é o próprio corpo, de forma que é ele que deve ser dominado, treinado e funcionalizado para os fins que se procuram. Se os instrumentos técnicos devem facilitar o domínio da natureza que nos circunda, o corpo tornado instrumento técnico é ele próprio expressão da natureza dominada.

Por fim, o esporte teria ainda uma função ideológica: reproduzir a ordem da sociedade burguesa no que se refere às relações sociais marcadas pela disciplina, obediência, hierarquia; propagar a organização esportiva no que diz respeito aos records, competições, e rendimento; transmitir os temas da ideologia burguesa, como sucesso, eficiência, mitos heróicos etc (BROHM, 1978).

A mercadorização do esporte completaria seu caráter ideológico como ponto culminante da lógica que faz a sociedade capitalista transformar todos os fenômenos sociais em objetos, reifica-los. O esporte-espetáculo, utilizado pelos canais televisivos como algo hoje mais do que nunca rentável, orientando comportamentos e toda uma indústria do tempo livre, seria o exemplo mais claro desse processo. Entretanto, a força de trabalho do atleta, medida e duplamente calculada como rendimento quantificado, retirando os aspectos qualitativos do ser humano e incorporando no atleta um valor abstrato determinado (RIGAUER, 1969), transformar-se-ia em mercadoria e seria trocada pela mediação de seu equivalente universal.

A força de trabalho do atleta, reduzida à mercadoria, levaria à completa reificação e alienação do agir humano (RIGAUER, 1969), fosse pela equidade forjada entre o corpo e a máquina, pelo *corpo mercadoria*, ou na condição de *corpo número e cifras*. Nas palavras de Brohm (1978, p. 84):

El cuerpo es, actualmente y por completo, un objeto, una cosa, una fuente de explotación. Es objeto técnico, pero jamás sujeto de placer o de real libertad. Es manipulado por las técnicas, instruido, integrado, petrificado, expuesto y, por encima de todo, controlado gracias a las falsas técnicas de la felicidad que constituyen la felicidad de la técnica, de la represión, de la pauperización y de la administración.

### 3. Uma ponderação conservadora à Teoria Crítica do Esporte

As idéias da Nova Esquerda geraram polêmicas e críticas. Pode-se dizer que elas foram variadas e vieram especialmente de três direções: uma da América do Norte, empreendida por Richard Gruneau, sustentada na *Teoria da Hegemonia* sobre o esporte; por Eric Dunning, apoiado pela Sociologia Figuracional de Norbert Elias; e ainda as realizada por Hans Lenk e Ommo Gruppe, derivadas do discurso oficial sobre o esporte na Alemanha. Dada a exigüidade do espaço, trataremos apenas das críticas de Hans Lenk.

A crítica do professor de Filosofia Hans Lenk (1990) – atleta campeão olímpico na modalidade de remo – contrapõe-se fortemente à idéia de um esporte alienante, sustentando que o atleta, ao contrário, se dispõe a competir por livre vontade, não sendo exercida sobre ele qualquer pressão. Resiste, portanto, à idéia de que a sociedade adotaria por completo o princípio do desempenho e em todas as esferas, entre elas o esporte.

Lenk concorda com a posição de que a crítica ideológica a uma sociedade essencialmente baseada na pressão desnecessária do desempenho seria legítima, entretanto acredita que negar o rendimento seria impedir a motivação para garantir no futuro o abastecimento necessário a uma humanidade em crescente expansão. Coloca-se contrário, dessa forma, à tese de Marcuse (1966) que dizia haver uma pressão supérflua que ultrapassaria as necessidades mínimas necessárias para uma vida digna<sup>2</sup>.

Lenk, referindo-se ainda principalmente a Marcuse, defende a idéia do esporte como atividade libidinal, justamente o contrário do que aconteceria no trabalho, já que aquele seria uma atividade “libidinosamente realizada” (LENK, 1990, p. 156) e o último algo caracterizado pela total falta de prazer. Nas palavras de Lenk (1990), ninguém mais desejaria o desempenho do que o próprio atleta, *reconhecendo-se* na atividade realizada.

Há de se notar que realmente há um certo grau de autonomia, pois é da vontade do próprio atleta que vem a entrega a tais atividades. No entanto, esse desejo de superar-se, de desempenhar ao máximo, pode ser entendido como um impulso sadomasoquista e expressão de uma educação para a dureza (ADORNO, 1971) produzida por uma sociedade

---

<sup>2</sup> Corroborando com a idéia de Marcuse, lembremos que, na atualidade, alguns alimentos são produzidos com possibilidades técnicas e em quantidade suficiente para diminuir a fome no mundo, mas freqüentemente são destruídos como excesso de produção. Aí se apresenta um projeto de poder. Neste caso não há mais o que se expandir, não há mais que haver avanço tecnológico para que se alcance as necessidades humanas.



que se orienta por um princípio ascético que premia os “justos”, os que sofrem para superar as adversidades, procurando esquecer os limites do próprio corpo. Em que medida se pode falar plenamente em autonomia nesse contexto?

Lenk (1990) também não aceita a tese, apontada principalmente por Rigauer, sobre a afinidade entre esporte e trabalho, pois, diferentemente do segundo, no primeiro o atleta não seria coagido a obter resultados, mantendo-se, portanto, na dimensão de jogo e na expressão libidinal.

Quanto à idéia de uma atividade libidinal, é preciso lembrar que Freud (1997) aponta três formas de sublimação, defesa para diminuir o sofrimento que impede nossa felicidade<sup>3</sup>. Suas três formas residiriam no trabalho, na arte e na ciência. Mas a primeira está banalizada, já não é mais, na maioria dos casos, uma produção do espírito, mas materialização da indústria cultural; a ciência obedece ao mercado, não soluciona problemas da humanidade no grau que poderia, e o trabalho, por sua vez, está alienado, quem o executa já não se vê na própria exteriorização, nos seus resultados. Se não há possibilidade de sublimar as pulsões, se temendo a natureza externa temos que nos afastar dela e por outro lado torna-lá objeto para que possa ser dominada, e se o objeto (no caso do esporte) é o próprio corpo dominado e tornado servil, como pode então aí residir uma atividade libidinal?

#### **4. Presença e restrições à Teoria Crítica do Esporte no Brasil**

A recepção da Teoria Crítica do Esporte no Brasil parece mais forte na “Pedagogia Progressista” da Educação Física dos anos oitenta do século XX, um momento em que discursos da área tentavam superar o tecnicismo pedagógico, fortemente alicerçado no esporte, esse elemento identificador dos professores de Educação Física – algo que, aliás, ainda permanece.

Já nas Ciências Sociais brasileiras, a presença da Teoria Crítica do Esporte parece se concretizar secundariamente, pois elas, sobre o tema esporte, se desenvolveram com outras perspectivas, principalmente a partir das contribuições do antropólogo Roberto Damatta e seu clássico *Universo do futebol* (DAMATTA, 1982).

Dedicamo-nos aqui, primeiramente, a comentários sobre dois trabalhos teóricos que tomaram a Teoria Crítica do Esporte como fonte teórica e como objeto. Referimo-nos a Cavalcanti (1982) e Bracht (2003), os primeiros a introduzirem a temática no Brasil e na área da Educação Física.

Um terceiro trabalho, mais recente (STIGGER, 2002), também chamou nossa atenção porque, ao se debruçar sobre o tema do lazer, trouxe em seu desenvolvimento uma posição crítica às idéias da crítica da Nova Esquerda ao esporte<sup>4</sup>.

Cavalcanti foi, provavelmente, a primeira a introduzir no Brasil as críticas ao esporte realizadas pela Nova Esquerda. Preocupada com compreensão do fenômeno esportivo, observava que as pesquisas que se destinavam a compreender o esporte vinham apenas de uma direção: da “Pedagogia Esportiva”, ou seja, um discurso que ressaltava a educação por meio do esporte, sendo essa apenas uma visão parcial sobre o fenômeno (CAVALCANTI, 1982).

Em seu primeiro artigo sobre o tema, a autora pôs-se a descrever de que forma o esporte tinha até então sido objeto de análise, até mesmo em países em que a tradição da pesquisa de caráter social era mais extensa, e descobre na França uma amplitude dos estudos sociológicos do esporte, principalmente na obra de Jean-Marie Brohm. Ainda neste artigo, apresenta no Brasil as principais teses desse autor sobre o tema: a finalidade política

---

<sup>3</sup> As fontes/destinos da sublimação seriam a sociedade, a natureza que nos é externa – que pode se voltar contra nós – e o próprio corpo, que sempre nos lembra de nossa finitude.

<sup>4</sup> Outro trabalho que pondera a Teoria Crítica do Esporte, ainda que de forma pouco extensa, é o de Toledo (2002).

e social do fenômeno, as funções de adaptação e acomodação dos ideais da sociedade capitalista, o rendimento, a afinidade entre esporte e trabalho industrial e os princípios que, segundo Brohm, orientam a prática esportiva.

Em um segundo momento, a autora valeu-se das críticas ao esporte realizadas pela Nova Esquerda, principalmente por Jean-Marie Brohm, para entender um fenômeno nascido na Noruega em 1967. Trata-se do programa *Esporte para Todos*, que teve seu reflexo no Brasil a partir de 1975, na campanha *Mexa-se* divulgada pela Rede Globo de Televisão e no programa de governo que se transformou em lei em 1976. Este se tratava da “terceira área da Educação Física”: O Desporto de Massa (que, por sua vez, receberia mais tarde o nome de *Esporte para Todos*). Cavalcanti (1982) ousou questionar o programa, analisando as finalidades sociais do esporte e os discursos empregados para sua “democratização”.

O trabalho de Bracht (2003) apresentou à comunidade acadêmica uma síntese de abordagens sociológicas críticas. O autor oferece um mapa desde a gênese do esporte moderno, passando por teorias que tomaram não só o esporte como tema, mas também seus princípios ou características fundamentais, como o corpo, a disciplina, a espetacularização. E assim também se debruçou sobre a Teoria Crítica do Esporte, sendo que seu trabalho diz respeito apenas a uma introdução ao pensamento da Nova Esquerda, no qual estão expostas as principais idéias dessa corrente de pensamento, principalmente as de Bero Rigauer.

Além deste panorama, sobre a Teoria Crítica, o legado da Nova Esquerda influenciou também textos do mesmo autor que se dedicaram a pensar mais enfaticamente a Educação Física escolar. Ao pensar uma Educação Física comprometida com a crítica e com o movimento de transformação social, Bracht (1997) dialoga com a Teoria Crítica do Esporte. Em um artigo muito lido no campo da Educação Física – “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”<sup>5</sup> –, o autor defende a idéia de que o esporte na escola cumpre a função de difundir valores da ideologia burguesa. A crítica a idéias como o caráter socialmente apenas positivo do aprendizado das regras, a experiência de vencer ou perder na sociedade, a louvação do esforço individual como meio de ascensão, a meritocracia, temas caros à Teoria Crítica do Esporte, encontram, naquele texto, o contexto do esporte e da Educação Física na escola. Se o discurso da Pedagogia do esporte na escola vem disfarçado por outras palavras, como socialização e cooperação, entretanto acabaria por reproduzir as mesmas idéias do esporte, uma vez que para a competição o que realmente importa é o desempenho.

No trabalho de Stigger (2002), a compreensão sobre a Teoria Crítica do Esporte é outra. Ao analisar grupos que praticam esporte na praia como forma de lazer, ele conclui que o fazem sem que haja influência do esporte de rendimento, uma vez que o que estaria ali colocado seria a prática por prazer. Salienta que as teses da Nova Esquerda, principalmente de Rigauer, são generalistas demais e que por vezes não apresentam o fenômeno em sua inteireza.

Stigger assegura que os sujeitos investigados não se preocupam com a performance, que o que está ali colocado são outros valores. Quanto à motivação para participar daquelas práticas esportivas, nenhum dos entrevistados teria afirmado que estaria em busca de performance, mas sim em busca da realização do jogo, defendendo, assim uma certa homogeneidade na formação dos grupos adversários. O “convívio social” e o “relaxamento mental” seriam também motivações para a prática.

As questões colocadas por Stigger merecem uma análise mais detalhada porque representam uma posição do campo acadêmico que discute o esporte como fenômeno

---

<sup>5</sup> O artigo foi publicado por primeira vez em 1986, antecedendo vários outros do final daquela década e início da seguinte nos quais se acentua o diálogo com a Teoria Crítica do Esporte.

social. Vale lembrar, no entanto, que a recuperação psicofisiológica por meio das práticas esportivas – na forma, por exemplo, do “relaxamento mental” – é uma tentativa de regeneração da força de trabalho, além de ter que se apresentar, em um mundo administrado, como uma vivência que faça esquecer de sua condição de exploração. Por outro lado, um pastiche do esporte de rendimento talvez conserve em sua prática os mesmos modelos que diz se contrapor.

## 5. Nota final

Percorrer o caminho da Teoria Crítica do Esporte parece ser de fundamental importância para aqueles que desejam compreender o processo atual de espetacularização do esporte e sua influência para os milhares de expectadores, atletas e professores das mais diversas áreas.

Como se apresentou, os discursos sobre essas teorias não são de modo nenhum unívocos, mas sim encerram contradições que estão presentes em todo fenômeno social. O esporte é um destes e nesse caso merece atenção especial por levantar tantas dúvidas e discussões.

A Teoria Crítica do Esporte parece permanecer atual no mínimo como uma baliza para as assertivas tão positivas que as práticas esportivas recebem cotidianamente. Mas, mais do que isso, ela segue sendo um recurso teórico importante para a compreensão do esporte na medida em que as condições sociais que foram o solo de sua gênese não só continuam, mas permanecem. É nesse sentido que se enfraquecem as ponderações de Hans Lenk, uma vez que, por exemplo, a pressão por medalhas, por recordes e por posições é hoje ainda maior, não só do técnico e das torcidas, mas principalmente dos financiadores (patrocinadores) dos atletas, da televisão e seus patrocinadores.

É necessário, no entanto, que a Teoria Crítica do Esporte esteja aberta para outras perspectivas teóricas com as quais possa dialogar, assim como é preciso verificar de forma mais detida a relação entre a Teoria Crítica do Esporte e o legado da Escola de Frankfurt. O aparato teórico desenvolvido por Adorno e Horkheimer, entre outros, não foi nem de perto esgotado pela Teoria Crítica do Esporte, de maneira que permanece a necessidade de um diálogo mais fecundo com essa tradição, tanto naquilo que ela sugeriu especificamente sobre o esporte, quanto no que ainda pode, com grande extensão, oferecer como análise da sociedade contemporânea.

## 6. Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades. **Movimento**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/agosto de 2003.
- BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BROHM, J. M. (Org). **Deporte, Cultura y Represión**. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.
- CAVALCANTI, K. B. A Função Cultural do Esporte e suas Ambigüidades Sociais. In: COSTA, L. P. da. **Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa**. São Paulo: Palestra, 1982, p. 301-316.
- \_\_\_\_\_. **Esporte para Todos: Um discurso ideológico**. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1984.
- DAMATTA, R. **Universo do futebol: Esporte e Sociedade no Brasil**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1997.
- KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto e Educação**. Ijuí, ano IV, n. 15, 1989. p. 63-73 .
- MARCUSE, H. **One Dimensional Man**. Boston: Beacon, 1966.
- RIGAUER, B. **Sport und Arbeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1969.

STIGGER, M. P. **Esporte, Lazer e Estilos de Vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TOLEDO, L. H. Futebol e Teoria Social: aspectos da produção acadêmica brasileira (1982-2002). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, v. 52, p. 133-165, 2001.

VAZ, A. F. Técnica, Esporte, Rendimento. **Revista Movimento**. Porto Alegre, 2001. p. 87-99.

Danielle Torri  
R. João Marçal 47 88036620  
Florianópolis SC

## **GTT - Epistemologia / Apresentação Oral**

### **TEORIA DO *CORPORE SANO* NA ANTIGUIDADE GREGA: REFLEXÕES SOBRE AS BASES CIENTÍFICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Agência de Fomento: CAPES  
Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento

#### **RESUMO**

*Trata-se de uma tese em andamento de natureza epistemológica e tem como objetivo compreender a relação da Teoria do Corpore Sano com o conhecimento da Educação Física na contemporaneidade. As reflexões realizadas até o momento nos fazem perceber que uma teoria do corpo ao possibilitar o entrelaçamento entre os discursos científico, filosófico e as práticas educativas de determinada época, poderá contribuir com a Educação Física no sentido de oferecer possibilidades de organização do conhecimento a partir do diálogo entre os saberes e práticas, em vez de operar pela fragmentação.*

#### **ABSTRACT**

*It is about a running thesis of epistemological nature, and it has as objective to comprehend the relationship between the Corpore Sano theory and the knowledge of contemporary physical education. The reflections done so far make us notice that a body theory, when making it possible the entwining of scientific, philosophical and educative practices from a determined time, will be able to contribute to the physical education, in terms of offering possibilities of knowledge organization from the dialogue among knowings and practices, instead of operating by fragmentation.*

#### **RESUMEN**

*Se trata de una tesis en elaboración, de naturaleza epistemológica, que tiene como objetivo comprender la relación de la Teoría del Corpore Sano con el conocimiento de la Educación Física en la contemporaneidad. Las reflexiones realizadas hasta el momento nos hacen intuir que una teoría del cuerpo, al possibilitar entretrejer los discursos científico, filosófico y las prácticas educativas de determinada época, podrá cooperar y contribuir con la Educación Física en el sentido de ofrecer posibilidades de organización del conocimiento a partir del diálogo entre el saber y las prácticas, en vez de efectuarse de forma fragmentada..*

#### **Introdução**

A partir do século XIX, a epistemologia tem se caracterizado como crítica ou reflexão sobre o discurso científico, com o surgimento da crise das ciências positivas, particularmente na Física. Trata-se de uma forma específica de discurso, a de caráter teórico, relacionada aos fundamentos, e não diretamente às aplicações. A atividade

epistemológica interroga os fatores sociais, culturais, ideológicos, filosóficos e políticos que estão imbuídos no fazer de cada ciência específica (Fensterseifer, 1999).

Revisão de conceitos, métodos, problemáticas de investigação, corpo de conhecimentos que definem determinada área, relação entre os diversos saberes, limites do próprio conhecimento, linguagem, entre outros questionamentos, referem-se ao universo da atividade epistemológica.

Na Educação Física brasileira, a atividade epistemológica se torna relevante somente na década de 80; quando a área, ao indagar sua tradição, resolve questionar seus fundamentos, alicerçados pelo modelo positivista de ciência (Fensterseifer, 1999).

A partir da década de 90, interroga-se primordialmente a cientificidade da área e os limites do próprio conhecimento, numa tentativa de problematizar a fundamentação advinda das instituições médica, militar, bem como, a vertente pedagógica. Ao dar continuidade ao debate argumentativo, os questionamentos aludem ao paradigma científico responsável pela fundamentação da prática profissional da Educação Física. Faz-se necessário, maiores reflexões na área, uma vez que a Educação Física carece de referenciais lógicos e interpretações referenciais consistentes, o que faz a área buscar definições conceituais para as práticas acadêmica e profissional (Nóbrega et al, 2001).

Desse modo, ao compreender os estudos do corpo como uma problemática que pode contribuir com as reflexões sobre a episteme da área, como apontam os estudos de Nóbrega (2000; 2003), Silva (2001), dentre outros, objetivamos compreender a relação da Teoria do *Corpore Sano* com o conhecimento da Educação Física na contemporaneidade.

Para tanto, temos como alicerce a epistemologia histórica de Bachelard (1971). Uma epistemologia que toma os fatos como idéias e reconhece que o pensamento científico possui temporalidades específicas, operando por rupturas e mutações, acelerações e recuos. Para o referido autor, a epistemologia histórica emerge no intuito de problematizar o pensamento que abarcava uma razão imutável, que não se enganava, que impedia a ciência de se desenvolver através da repetição dos fenômenos e do princípio da cumulatividade (Bachelard, 1985).

Nesse sentido, iremos num primeiro momento da pesquisa, apresentar a *Teoria do Corpore Sano* na Antiguidade grega e o modo da Educação Física ressignificá-la no final do século XIX e início do século XX no Brasil, para posteriormente perceber as discontinuidades nos fundamentos que a embasam, no intuito de apontarmos os limites e as possibilidades da Teoria do *Corpore Sano* para pensarmos o corpo hoje.

Apresentaremos, então, as atualizações dessa teoria, os obstáculos epistemológicos<sup>1</sup> que impedem o seu desenvolvimento e sinalizam sinais de descontentamento dos pesquisadores, bem como as rupturas epistemológicas<sup>2</sup> capazes de ultrapassar esses obstáculos e proporem um novo modelo.

Considerando-se que essa pesquisa encontra-se em andamento, iremos fazer um recorte das reflexões realizadas até o momento, apresentando a Teoria do *Corpore Sano* na Antiguidade grega.

---

<sup>1</sup> Os obstáculos epistemológicos são as perturbações que impedem o conhecimento científico de progredir. Esses obstáculos inserem-se no conhecimento não questionado por quem se habitua à ele. A noção de obstáculo epistemológico é utilizada por Bachelard para o pensamento científico e para a prática da educação. E o progresso científico para esse autor ocorre pela possibilidade de mudanças, de novas descobertas (Bachelard, 1971). Utilizaremos a noção de obstáculos epistemológicos nessa pesquisa quando abordarmos o que é questionado pela comunidade científica, referente aos conceitos de corpo, saúde e educação que configuram a Teoria do *Corpore Sano* e ao modelo de ciência que a sustenta.

<sup>2</sup> O conceito de ruptura epistemológica é fundamental nos estudos de Bachelard, referindo-se à necessidade de romper com os obstáculos epistemológicos e produzir um novo conhecimento (Bachelard, 1971).

## **Máxima de Juvenal: o fio condutor da Teoria do *Corpore Sano***

Com relação ao cenário epistemológico da Antiguidade grega, a Teoria do *Corpore Sano* apresenta como fio condutor, a máxima de Juvenal: *Mens Sana in Corpore Sano*. Nesse período, a referida máxima suscita a idéia de que a unidade do ser humano fazia parte dos ideais gregos contribuindo com a elaboração dos conceitos de corpo, de saúde e de educação que configuram essa teoria. Esses conceitos não estão isolados uns dos outros, pois possuem relações de interdependência.

A Teoria do *Corpore Sano* emerge num contexto epistemológico em que não existia fronteira delimitada entre filosofia e ciência, entrelaçando-se com as práticas educativas da Antiguidade grega. Um contexto marcado pela filosofia natural, pela medicina hipocrática, pelo naturalismo biológico de Aristóteles e pela educação grega baseada na idéia de harmonia entre corpo e alma, a partir da idéia de totalidade.

Nesse modelo, a compreensão da natureza influencia os conceitos de corpo, de saúde e de educação presentes na Teoria do *Corpore Sano*. Uma natureza que é *physis*<sup>3</sup> e é representada a partir de uma concepção orgânica, cujas partes são reconhecidas como elementos de um todo. Como ressalta Jaeger (1994), as coisas do mundo na Antiguidade grega estão em conexão viva com um todo ordenado, não se isolando umas das outras. Cada parte estabelece relações de interdependência com o conjunto.

Essa concepção naturalista do mundo é regida pelo princípio da harmonia do cosmos<sup>4</sup>, que além de relacionar as partes com o todo, inclui o estatuto matemático de proporção através da forma geométrica e intuitiva presentes no pensamento grego. A harmonia do mundo compreende a combinação dos sons musicais e o rigor dos números, a regularidade geométrica e a arte de construir. Os opostos não estão em contraposição, mas se complementam. Vida e morte, vigília e sono, mocidade e velhice transformam-se um no outro, voltando a ser o que era antes. É dos opostos que brota a harmonia regente da lei que governa a totalidade do cosmos. Conhecer e seguir as leis e normas cósmicas é buscar a verdade da natureza e de suas leis divinas como defendia Heráclito (Jaeger, 1994).

## **Corpo humano: regulado pelo exterior de acordo com as relações com a natureza**

Por tudo ser considerado natureza e a natureza ser una, os seres vivos na Antiguidade grega eram considerados unidos através de uma rede secreta que ligava todos os objetos do mundo. Os seres vivos eram conhecidos e analisados por suas estruturas visíveis o que colaborava com a idéia de que o corpo humano era regulado pelo exterior de acordo com as relações que mantinha com a natureza. Na história natural buscavam-se relações, identidades e semelhanças e o seu objetivo era reencontrar a ordem verdadeira que existia na natureza (Jacob, 1983).

No entanto, para o pensamento aristotélico existia uma hierarquia na natureza. Além de defender a imutabilidade dos seres vivos, Aristóteles estabelecia uma escala de valores, na qual os seres humanos eram considerados superiores perante os outros seres vivos. Apesar de considerar que todos possuíam uma alma, cada ser vivo tinha a sua alma

<sup>3</sup> Os primeiros filósofos são denominados de *physiólogos* por Aristóteles e são considerados estudiosos da *physis*. Suas teorias buscam uma explicação causal dos processos e fenômenos naturais a partir do que é encontrado na natureza, sem recorrer ao mundo sobrenatural, divino (Marcondes, 2001).

<sup>4</sup> O termo *kosmos* para os gregos refere-se ao mundo natural, incluindo o espaço celeste e está ligado às idéias de ordem, harmonia e beleza. É reconhecido como realidade ordenada conforme certos princípios racionais opondo-se ao *Kaos*, ou seja, a falta de ordem, o estado da matéria antes da sua organização (Marcondes, 2001).

específica e o ser humano em virtude de possuir a faculdade do intelecto era reconhecido com supremacia (Aristóteles, 2001).

A formação dos seres vivos era concebida pela idéia de geração recorrendo-se à ação de Deus e o calor inato caracterizava a vida. Quando este cessa e há o esfriamento do corpo assiste-se à morte. Fonte de vida, o calor foi dividido pelo Criador de duas maneiras. Na primeira, foi inserido entre animais e plantas possuidores do poder de originar seu semelhante, especificamente na semente masculina, tornando ativo e dando forma à matéria contida na semente feminina. Do segundo modo, foi inserido no sol, cujo calor é capaz de ativar diretamente os elementos, a terra, a água e todos os tipos de dejetos para gerar outros seres (Jacob, 1983).

A fisiologia aristotélica reconhecia no esperma a capacidade de gerar vida. Esse era tido como superior em contraposição à menstruação, considerada inerte. Distinguia o macho, associado ao princípio do movimento e da geração, da fêmea, que estava relacionada ao princípio da matéria. Aristóteles instala desse modo, uma oposição entre forças ativas e passivas no corpo. Nas palavras de Sennett, *Aristóteles pensava que a energia calorífera do sêmen penetrava na carne pelo sangue; a carne do macho, portanto, era mais quente e menos suscetível ao esfriamento, assim como seus músculos mais firmes, posto que os tecidos masculinos eram mais quentes* (Sennett, 1997, p.39).

O corpo humano, portanto, inserido nesse cenário epistemológico em que a concepção orgânica de natureza se faz presente, faz parte do todo e é considerado como estrutura natural e orgânica. Genérico, cósmico e possuidor de singularidades, o corpo humano possui semelhanças com os outros seres vivos, mas é identificado por abarcar um grau mais elevado perante eles. Hierarquias também são percebidas entre o corpo masculino, considerado superior e o corpo feminino.

Mesmo com a presença dessas hierarquias, o ideal de perfeição do corpo humano na Antiguidade grega é embalado pela complementaridade dos opostos. Físico e o espiritual, corpo e mente tornam-se hemisférios de um ser único regido pelo exterior. Nesse ideal, tanto a embriaguez dionisíaca, como a medida e rigor apolíneos constituem o corpo humano. A desmedida, o extravasamento, o desregramento não se contrapõem às idéias de ordem, harmonia e beleza do corpo. O corpo que é capaz de produzir gestos que não seguem a uma padronização, também é capaz de produzir simetria, equilíbrio e ser delimitado com rigor seguindo os ditames da ordem da natureza.

### **Saúde: equilíbrio entre o corpo e a ordem da natureza**

O naturalismo biológico de Aristóteles possuía semelhanças com o naturalismo hipocrático. A Medicina e a Biologia, portanto, já possuíam ligações e reconheciam a natureza e a vida como a arte das artes, contribuindo dessa maneira com a concepção de saúde que vigorava na Antiguidade. A Medicina grega era considerada contemplativa e fundamentava-se na correlação entre a ordem do cosmos e o equilíbrio do organismo, como ressalta Canguilhem (1977).

Hipócrates e Galeno são emblemáticos para a constituição do conceito de saúde dessa época. Para Jaeger (1994), esses médicos foram influenciados pela filosofia da natureza e tinham como fundamento a teoria médica dos humores básicos. Prevenir e conservar o estado normal, o estado saudável era responsabilidade de uma parte da Medicina, a Higiene<sup>5</sup> antiga. Ao médico cabia facilitar com sua arte a obra da natureza,

<sup>5</sup> A palavra Higiene vem do grego *hygieinos*, significando o que é são. Entretanto, essa palavra começa a ser utilizada a partir do século XIX, quando os manuais de saúde começam ser denominados de manuais ou tratados de higiene (Vigarello, 2002).



quando havia algum desequilíbrio. Por considerar que o próprio organismo era capaz de se restabelecer ao estado normal, o médico limitava-se a perceber de que maneira poderia colaborar com esse processo natural.

Guiada pelas variações da natureza, a saúde se constituía, nesse período, conforme a percepção individual positiva ou negativa dos elementos do meio. *Entre o indivíduo e o que o envolve, supõe-se toda uma trama de interferências que fazem que tal disposição, tal acontecimento, tal mudança nas coisas irão induzir efeitos mórbidos no corpo; e que inversamente, tal constituição frágil do corpo será favorecida ou desfavorecida por tal circunstância* (Foucault, 1985, p. 107).

Regulada pelo exterior, a saúde referia-se ao equilíbrio entre o organismo e o mundo natural. Variações nas estações climáticas, nos alimentos, na forma de se exercitar provocariam desequilíbrios. As singularidades do corpo humano eram consideradas, mas em vez deste ser visto isoladamente, era reconhecido pelas relações estabelecidas durante o seu viver. Evitar os excessos e também a escassez impedia as enfermidades. Determinadas mudanças na comida, na bebida, no modo de trabalhar, na realização de práticas corporais eram consideradas como produtoras de efeito para a saúde de acordo com a adequação pessoal.

Essas transformações contribuía assim, com a instauração de uma atenção a si, uma preocupação constante com o estado em que a pessoa se encontrava e os gestos que realizava. De um regime cauteloso à prática correta dos exercícios se estabelece um ajuste da vida, convidando àqueles que desejavam observar esses fatores, à formação de uma atenção constante ao corpo (Foucault, 1985).

Diversas práticas mediadas por um discurso instaurador de cuidados consigo e com os outros. Um discurso formado por regras capazes de propiciar formas de relação individual e coletiva. Um discurso que exacerbava a busca por uma verdade guiada por uma estética da existência. Uma estética preocupada com a vida (Foucault, 2004).

Esse discurso do “cuidado de si” da Antiguidade grega que Foucault se remete, faz aflorar um questionamento. Será que esse discurso, já exacerbava uma relação de dependência do sujeito com as regras que eram ditadas naquela época? Pelo visto, esse discurso não tinha essa pretensão, na medida em que permitia liberdade de escolha aos indivíduos. Era necessário reconhecer a situação existencial em relação com a natureza e perceber se havia desejo ou não para estabelecer alguma mudança.

Esse discurso não vinculava essa situação de dependência do sujeito, pelo contrário, colocava à disposição, uma série de auxílios, que poderiam ser utilizados em caso de necessidade de si mesmo e do outro, colaborando com a constituição de uma relação autônoma. Nesse sentido, os *physiólogos*, médicos conhecedores da natureza, falavam com *parresía*<sup>6</sup> aos enfermos, ou seja, diziam as verdades da natureza que poderiam alterar o modo de ser do sujeito enfermo. Dirigiam-se aos enfermos, de modo que estes pudessem constituir uma relação consigo mesmo, capaz de rejeitar a sujeição, que fosse repleta e que correspondesse aos seus desejos (Foucault, 2004).

---

<sup>6</sup> Para Foucault *parresía* é um termo técnico e refere-se a uma das técnicas fundamentais das “práticas de si mesmo” na Antiguidade. Na relação entre maestro e discípulo, diz respeito a atitude moral do maestro e a técnica necessária para transmitir os discursos verdadeiros. Foucault aponta a adulação como a contraposição moral à *parresía*, pois, na adulação existe uma relação de dependência do adulado pelo discurso do adulator. Em oposição técnica à *parresía*, Foucault refere-se à retórica, pois em vez de estabelecer a verdade, se propõe a persuadir e a mentir. A retórica é organizada segundo regras, no entanto, difere da *parresía* por não ter a preocupação em saber como e quando falar para que o discípulo receba o discurso verdadeiro na melhor ocasião. A retórica tem como finalidade influenciar e dirigir através da palavra as discussões da assembleia, a condução do povo ou de um exército, enquanto que na *parresía* a finalidade é proporcionar ao dirigido, o estabelecimento de uma relação plena e soberana (Castro, 2004).

## Educação: a *Paidéia* como modelo

O físico e o espiritual, corpo e mente ao serem considerados partícipes de um único ser, são contemplados na educação grega. O cuidado do corpo não exclui a oratória. A música, a ginástica, a leitura de poemas e o teatro constituíam atividades educativas (Cambi, 1999).

O cuidado com o corpo, cuidado com as vivências individuais e com a dos outros na Antiguidade grega exigia uma certa aprendizagem. Era necessário saber detalhes das variações da relação da existência com a natureza, para que fosse possível adotar ou não certos procedimentos.

Além de aprender o alfabeto, cantar os poemas líricos, tinha-se como objetivo educativo em Atenas, tornar os corpos sadios, fortes e belos através da educação física. Foi ainda em Atenas que floresceu o ideal de educação baseado na *Paidéia* (Cambi, 1999).

A *Paidéia*, formação de um elevado tipo de ser humano, idealizava a formação do cidadão político levando em consideração a vida em comunidade. A educação grega era reconhecida como um processo de construção consciente e tinha como propósito a formação de um ser humano vivo, um ser humano possuidor de capacidades criativas, em vez de operar pela imposição do adestramento (Jaeger, 1994).

Essa compreensão de educação recebe respaldo da compreensão orgânica de natureza, pois ao reconhecer que o corpo humano possui vivacidade e não está isolado do resto do mundo, não se restringia à formação de individualidades, preocupando-se também com os aspectos coletivos.

Entretanto, apesar de propagar a democracia<sup>7</sup> entre os cidadãos, desigualdades e hierarquias são encontradas entre a educação do homem e da mulher. Diferenciações que são justificadas pela fisiologia do calor corporal, pela escala hierárquica dos seres vivos proposta por Aristóteles.

Únicos a serem considerados como cidadãos, os homens atenienses além de terem liberdade de pensamento eram os únicos que podiam exhibir-se nus na cidade. Símbolo de um povo que se sentia à vontade, em contraposição aos bárbaros, a nudez permitida só para os homens, só era possível, pois, ao corpo masculino era designado capaz de absorver o calor e manter o equilíbrio térmico, não existindo necessidade de vestir roupas. Devido a essa natureza, só os machos eram dignos do debate e da argumentação (Sennett, 1997).

É somente no interior do *òikos*<sup>8</sup> que a mulher se sobressai. Entretanto é apenas digno de relevância o papel de esposa e de mãe, pois socialmente ela era considerada invisível e subalterna, tendo que se dedicar somente aos trabalhos domésticos e à criação dos filhos. Mesmo na família, a mulher é considerada submissa, primeiramente a seu pai e depois ao marido (Cambi, 1999).

Com essas hierarquizações presentes na educação grega, não somente em relação às desigualdades de atividades entre homens e mulheres, mas também pela inferioridade com que são reconhecidos os povos designados como primitivos ou bárbaros, pela compreensão da existência de superioridade do ser humano perante os outros seres vivos, percebemos que mesmo com a preocupação de inserir o indivíduo na coletividade presente no ideal de formação do ser humano daquela época, já se vislumbrava na educação grega um certo tipo de antropocentrismo.

Portanto, após as reflexões realizadas neste artigo, referentes à Teoria do *Corpore Sano* na Antiguidade grega, além de observamos o entrelaçamento dos conceitos

<sup>7</sup> A palavra *demokratia* em grego significa que o povo (*demós*) é o poder (*kratos*) no estado (Sennett, 1997).

<sup>8</sup> O termo *òikos* em grego significa espaço familiar (Cambi, 1999).

de corpo, de saúde e de educação que configuram essa teoria e as relações de interdependência entre estes, reforçamos o pensamento de Jacob (1983, p.18), com relação à idéia de que:

as idéias outrora repudiadas assumem freqüentemente tanta importância quanto aquelas em que a ciência hoje procura se reconhecer e os obstáculos tanta importância quanto os caminhos abertos. [...] Cada época se caracteriza pelo campo do possível, que é definido não somente pelas teorias ou crenças em curso, mas pela própria natureza dos objetos acessíveis à análise, pelo equipamento para estudá-los, pela maneira de observá-los e de falar sobre eles.

Nesse sentido, essas reflexões nos fazem perceber que uma teoria do corpo ao possibilitar o entrelaçamento entre os discursos científico, filosófico e as práticas educativas de determinada época, poderá contribuir com a Educação Física no sentido de oferecer possibilidades de organização do conhecimento a partir do diálogo entre os saberes e práticas, em vez de operar pela fragmentação.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Da alma* (De anima). Lisboa: Edições 70, 2001.

BACHELARD, G. *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Cármino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1971.

\_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CANGUILHEM, G. *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Tradução de Emília Piedade. Portugal: Edições 70, 1977.

CASTRO, E. *El vocabulário de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

FENSTERSEIFER, P. E. *Conhecimento, epistemologia e intervenção*. In: GOELLNER, S. V. (Org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Discurso y verdad en la antigua Grécia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

JACOB, F. *A lógica da vida: uma história da hereditariedade*. Traduzido por Ângela Loureiro de Souza. 2. ed. Rio de Janeiro: Gral, 1983.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal (RN): EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_ et al. Educação Física e epistemologia: interpretando os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte na década de 90. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Anais. Caxambu, MG: DN CBCE: Secretaria Estadual de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_ et al. Educação física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 24, n. 2, p.173-185, jan., 2003.

SENNETT, R. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SILVA, A. M. Os saberes da carne: da cientificidade em educação física e das possibilidades de uma problematização epistemológica da corporeidade. In: *XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Anais. MG: Caxambu, 2001.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo*. Tradução de Mônica Stahel. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Endereço: Rua das Algas 2190 Natal / RN Cep: 59090-410

Formato de Apresentação: datashow

## UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS

Inácio Crochemore Monhsam da Silva - Acadêmico do Curso de Educação Física da UFPel

Ariane Corrêa Pacheco - Acadêmica do Curso de Educação Física da UFPel

Mariana Afonso Ost - Acadêmica do Curso de Educação Física da UFPel

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela da Rosa Afonso

### RESUMO

*Este estudo tem como objetivo investigar as diferentes formas de manifestação do conhecimento através dos anais dos Salões de Iniciação Científica da ESEF/UFRGS no período de 1990 até 2003. Como metodologia utilizamos os resumos publicados nos anais dos Salões de Iniciação da área da Educação Física e traçamos algumas linhas de ação investigativas. A intenção foi focalizar as principais linhas/frentes de investigação buscando compreender a evolução e mudanças das formas de abordagem do conhecimento. Os dados das primeiras análises revelam que as tendências de pesquisa existentes hoje na ESEF/UFRGS estão alicerçadas no modelo historicamente construído em toda a área.*

### ABSTRACT

*This study has as objective investigate different forms of the knowledge manifestation through in the annals of Initiation Scientific Salons from ESEF/UFRGS between 1990 and 2003. As methodology we utilized resumes published in annals Initiation of the Physics Education and we traced any investigative actions. We searches adjusted the focus by the knowledge boarding. The affable of analyses firsts disclose how the research tendencies in the ESEF/UFRS today are founded in model constructed historically in the area complete.*

### SINOPSIS

*Este estudio tiene como objetivo investigar las diferentes formas de manifestación del conocimiento a través de las crónicas de los Salones de Iniciación Científica de la ESEF/UFRGS en el período de 1999 hasta 2003. Como metodología utilizamos los resúmeros publicados en las crónicas de los salones de iniciación del area de la Educación Física y trazamos algunas líneas de acción investigativas. La intención fue evidenciar las principales líneas/frentes de investigación buscando comprender la evolución y mudazas de las formas de abordaje del conocimiento. Los datos de los primeros análisis revelan que los tendencias de pesquisas existentes, hoy en la ESEF/UFRGS están basadas en el modelo historicamente construído en toda el área.*

## UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ESEF/UFRGS

Inácio Crochemore Monhsam da Silva - Acadêmico do Curso de Educação Física da UFPel

Ariane Corrêa Pacheco - Acadêmica do Curso de Educação Física da UFPel

Mariana Afonso Ost - Acadêmica do Curso de Educação Física da UFPel

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariângela da Rosa

### Conhecimento e suas amarras

Ao falar sobre conhecimento, talvez não tenhamos a dimensão da dificuldade que isso implica, pois exige entender seu significado e a complexidade desta temática. Morin (1986) diz que quando nos questionamos sobre o que é o conhecimento, esse se estilhaça, diversifica-se em múltiplas noções, e inúmeras palavras nos vêm à mente: saberes/informações/investigação/descoberta etc.

Para Bachelard (1996), o importante no espírito científico é sair da posição de conhecedor, sair da contemplação do *mesmo* para ir buscar o *outro*, é desconfiar das identidades mais ou menos aparentes, é ter um pensamento inquieto.

Ao focalizar os diferentes momentos em que acontece a produção do conhecimento na área é possível compreender e situar o contexto atual vivido pela ESEF/UFRGS. Sem dúvida as pesquisas realizadas no campo da Educação Física também foram influenciadas pelo modelo de pesquisa dominante de cada momento da trajetória da área

Na década de 70, o entendimento de Esporte e Educação Física esteve atrelado à concepção de rendimento, eficácia e eficiência. Tal fenômeno pode ser observado pelo surgimento acelerado dos laboratórios de fisiologia de esforço, importação de máquinas de musculação, aparelhos sofisticados de ciclo ergometria, publicação de artigos com ênfase no caráter mecânico e anátomo-fisiológico da atividade física. Essa concepção biológica que predominou na década de 70, encontrou na Pós- Graduação um ótimo espaço para a sua expansão, porém, baseados nos estudos de Silva (1990), não podemos deixar de explicitar outras concepções que foram penetrando nos cursos de Pós-Graduação, com as concepções biopsicológicas, populares e de esporte para todos, presentes neste momento da Educação Física brasileira.

Ao final dos anos 70 acontece a proliferação do discurso científico na área. Anteriormente havia a aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos a desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los na prática desportiva. Ainda se percebia, grande ênfase ao paradigma baseado no Modelo de Ciências Naturais sustentado por disciplinas: fisiologia; cinesiologia; treinamento desportivo. Assim, as pesquisas da área traziam esta característica.

Para Tani (1998), muitas mudanças importantes ocorreram na Educação Física na década de 80, tais como: a implantação dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, a reestruturação dos cursos de preparação profissional com a implantação do bacharelado e a proposição de múltiplas abordagens para a Educação Física Escolar.

Conforme Carlan (1996), o movimento de crítica à Educação Física estabeleceu-se um pouco antes da década de 80, quando começa a ser questionada a visão hegemônica do binômio Educação Física escolar/esportes, que surgiu no Brasil na década de 40-50. O esporte entrou na planificação estratégia dos governos ditatoriais, provocando, inclusive, a

subordinação da educação física escolar ao esporte, de maior repercussão nos anos 60-70 por intermédio dos programas do MEC via SEED, com o surgimento dos Jogos Escolares Brasileiros, visto como um instrumento revelador de talentos esportivos. Vinculou-se às áreas da fisiologia do esforço, da biomecânica, da antropometria e do treinamento desportivo.

Daolio (1997) diz que com a redemocratização do país, tornaram-se possíveis análises sociais da Educação Física, o que não ocorria durante a ditadura militar.

Ainda na década de 80, para acompanhar o pensamento crítico progressista que estava sendo disseminado no país, foi necessário que os intelectuais da área buscassem novos referenciais teóricos, novos conhecimentos que se respaldassem no discurso transformador crítico-social, que, segundo Carlan (1996), constituiu-se na concepção dialético-marxista como norteadora da pedagogia ou desse discurso por uma educação revolucionária.

Nos anos 90, a tônica das discussões procura compreender a problemática da identidade da área. Na visão de Tani (1998), as ambigüidades terminológicas observadas nas denominações dos cursos de Pós-Graduação, suas áreas de concentração e denominações de departamentos e entidades científicas são evidências quanto à falta de identidade acadêmico-científica da área.

Podemos observar que nos últimos anos têm havido um aumento substancial no número de oportunidades para a discussão e na quantidade de material escrito para a leitura e reflexão, mas a preocupação com a identidade acadêmica da área ainda se restringe a um grupo muito reduzido de docentes pesquisadores, dentre aqueles que atuam nas instituições de ensino superior.

Ainda hoje examinando a produção da área, percebe-se em diversos momentos a fragmentação do conhecimento, já que a maioria dos laboratórios está estruturada segundo orientações do movimento disciplinar. As disciplinas curriculares, tanto dos cursos de Graduação como de Pós-Graduação, mantêm correspondência com essa forma de produção de conhecimentos. Entidades científicas específicas de cada subárea têm se fortalecido, e cada uma delas tem realizado eventos científicos e editado publicações também específicas.

Aliada a isso, a ausência de uma estrutura que oriente os diferentes conteúdos e formas de investigação tem contribuído para disputas em torno de pesquisas em Educação Física serem realizadas numa concepção de ciências naturais ou humanas e sociais, acompanhadas, ainda, de ideologização e politização das discussões.

Cabe, ainda, salientar que, embora a formação acadêmica seja em “Licenciatura em Educação Física”, esta, enquanto área de conhecimento no CNPq, está atrelada à área das ciências da saúde, e, nesse sentido, historicamente, os projetos elaborados que contemplam as análises técnicas e científicas relativas tanto à prevenção da doença (qualidade de vida), como estudos mais relacionados com a área da fisiologia, biomecânica e a performance motora, obtêm melhor aceitação dos pares nas análises, do que trabalhos produzidos nas áreas sociais.

## **Ethos das áreas:**

Franco (2000), discutindo o conceito de campo científico de Bourdieu (1983), caracteriza-o como um sistema de relações objetivas no qual as tomadas posições se definem relacionalmente. Estamos considerando áreas mais sociais aquelas pesquisas desenvolvidas considerando o movimento humano de forma mais ampla, como exemplo pesquisas ligadas ao aspecto antropológico, social etc. da autoridade científica o qual confere reconhecimento. Os campos se diferenciam pelos objetos de disputa e hábitos que impliquem o reconhecimento das regras próprias do campo. Há, portanto, uma hierarquia social que influencia práticas e escolhas de vocação, mesmo que no interior de cada uma exista uma hierarquização daqueles que conseguem impor uma definição de ciência: ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.

Bourdieu (1983) encontra na idéia de campo científico e na noção da disputa de intelectuais o reforço contra a pseudo-asepsia da ciência. Antes de tudo é preciso ratificar que, segundo o autor, não existe ciência – e produção e veiculação do conhecimento – “pura” ou “neutra”. O universo científico é um sistema simbólico: é um campo social como outro qualquer, no qual se manifestam relações de força e monopólios, ou seja, relações de poder.

Observamos a partir dos trabalhos investigados, que a partir da metade da década de 90, os trabalhos apresentados são mais diversificados, as áreas sócio-culturais começam a despontar como um foco de pesquisa e produção de conhecimento. Embora com dificuldade de financiamentos existem vários trabalhos apresentados que não recebem auxílio direto dos órgãos financiadores de pesquisa.

## **Pistas para avançar na idéia de produção do conhecimento**

Mesmo havendo um campo de disputa pelo reconhecimento e mérito das pesquisas realizadas na ESEF/UFRGS, existem diferentes entendimentos sobre a pesquisa em Educação Física. Constatamos que as áreas foram sendo expandidas, o número de trabalhos dobrou com o passar dos anos, e os docentes através da busca de capacitação e formação de diferentes linhas de pesquisa trazem os alunos para estes momentos de participação da vida científica na universidade, como é o caso dos Salões de Iniciação Científica onde a Universidade revela suas práticas de produção do conhecimento.

Trigueiro (2001), apoiado nas contribuições de Karin Knorr-Cetina; Michel Callon; Wieber Bieker e Trevor Pinch, diz que para estes autores a ciência e a tecnologia não são ambientes “puros”, deslocados de outros recursos e forças sociais, mas estão imersos numa teia de relações das mais diversas. A ciência é, desse modo, plasmada num ambiente de negociações, disputa e busca crescente de mais recursos e aliados, em crescente e sempre renovados ciclos de credibilidade.

Para Trigueiro (2001) a principal necessidade para a formação de cientista contemporâneo é a ampliação considerável da comunicabilidade, em suas diferentes formas, níveis e processos, para o cotidiano desses profissionais. A comunicabilidade é entendida não apenas como o uso e o aprendizado de técnicas modernas de comunicação, mas também a necessidade de ampliação dos novos canais de comunicação nas instituições de ensino superior e na formação dos cientistas, atingindo desde as relações interpessoais e



contato direto entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento e formação, facilitando a troca de informações e a compreensão de diferentes linguagens e concepções.

Segundo o autor, trabalhar na dimensão de criar oportunidades de comunicação e interação entre os cientistas demanda um esforço considerável dos programas de Pós-Graduação e das instituições de ensino superior no sentido de criar mecanismos que favoreçam, nos currículos e nas práticas acadêmicas, um *ethos* muito mais voltado para a troca de experiências, até mesmo envolvendo públicos de fora das instituições de pesquisa ou de universidades, estimulando a “escuta” junto à sociedade, através de seminários e discussões temáticas.

O autor ainda afirma que é necessário desenvolver mecanismos ágeis e estimulantes para ampliar a capacidade criativa dos cientistas, evitando-se a mera repetição de modelos teóricos, ampliando canais de publicação e atuação em congressos e seminários científicos e premiando soluções originais na ciência e na tecnologia.

Assim, a partir da análise dos trabalhos disponibilizados compreendemos que as tendências de pesquisa existentes hoje na ESEF/UFRGS estão alicerçadas no modelo historicamente construído em toda a área, tanto no que diz respeito à formação inicial (graduação), quanto na pós-graduação.

Hoje, a discussão do campo da produção do conhecimento em Educação Física poderia se dar com base o enfoque ético e na possibilidade de aprender a viver com a dinamicidade dos contornos assumidos pela área.

## Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 2ª Reimpressão. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**, São Paulo: Ática, 1983.

CARLAN, Paulo. **A Produção do Conhecimento na Educação Física Brasileira e suas Propostas de Intervenção na Educação Física Escolar: análise das pesquisas nos mestrados de educação**. Universidade Federal de Santa Catarina- Programa de Pós-Graduação-Curso de Mestrado em Educação, Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Brasileira. **Autores e atores da década de 90**. IN: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 18 (3), maio de 1997.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Comunidade de conhecimento pesquisa e formação do professor do ensino superior**. In Marília Morosini org. Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Ministério da Educação Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. INEP. Abril 2000.

MORIN, Edgar. **O Método III. O conhecimento do conhecimento/1**. Portugal: Publicações Europa-América, 1986.

SILVA, Rossana S. **Mestrado em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria, UFSM, 1990. Dissertação de Mestrado.

TANI, GO. 20 anos de Ciência do Esporte: um transatlântico sem rumo?. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Número Especial Comemorativo aos 20 anos de fundação do CBCE, p. 19- 31, 1998

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *A formação de cientistas: necessidades e soluções*. In: BAUMGARTEN, Maíra, (org). **A era do conhecimento: Matrix ou Agora?** Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade/UFGRS/Ed.UnB, 2001.

## A FORMAÇÃO DO CONCEITO TEÓRICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: UM OLHAR SOBRE DAVYDOV

Mara Medeiros – Doutora - FEF/UFG – Grupo Activa CNPq

### Resumo

*O presente trabalho é o resultado de um estudo teórico seguido de uma pesquisa de campo que aponta a formação do conceito teórico na perspectiva do ensinar a pensar, como uma nova metodologia para a Educação Física. Para tanto, busca o aporte teórico necessário na Teoria Histórico-Cultural da Atividade, mais especificamente em Davydov, autor representante da escola soviética, considerado como sendo a terceira geração de Vigotsky.*

### Abstract

*The present work is the result of a theoretic study followed by a field research that points out a theoretic principle under the perspective of teaching to think, as a new methodology to Physical Education. Based on the historical-cultural theory of Davydov, representing author of Sovietic School, considered as the third generation of Vigotsky.*

### Resumem

*El presente trabajo es el resultado de un estudio teórico seguido de una investigación de campo que apunta para la formación del concepto teórico en la perspectiva del enseñar a pensar, como una nueva metodología para la Educación Física. Así siendo, coge el aporte teórico necesario en la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, mas específicamente en Davydov, que es un autor representante de la escuela soviética, considerado como siendo la tercera generación de Vigotsky.*

### Introdução

A partir de uma experiência pessoal com a formação de professores, foi possível identificar a dificuldade de desenvolver o conteúdo dança nas aulas de educação física, demonstrada pelos alunos da prática de ensino, com exceção daqueles que reuniam experiências como bailarinos. Tal fenômeno vem sendo estudado em Celestino e Zanfrancesky (2005) que buscam identificar como é compreendida a dança pelos alunos dos cursos de educação física e como são organizadas as ações educativas pelos seus professores. O fato é que a dança escolar, além de compartilhar das dificuldades comuns à educação física escolar como um todo, encontra problemas já que a formação dos seus professores não é voltada para a escola.

Outro fator que motivou a busca de novas metodologias foi a crença de que a educação física escolar tem uma relação “amorfa” com o conhecimento<sup>1</sup>, já que se estruturou nas

---

<sup>1</sup> O “conhecimento” estará sendo tratado na perspectiva das contribuições histórico-culturais, como sendo um instrumento cognitivo capaz de ampliar a forma de pensamento do aluno.

escolas como uma mera atividade e, hoje, encontra dificuldades de se identificar como uma disciplina. É importante evidenciar que essa identificação histórica como atividade física não seria necessariamente por omissão ou má-fé dos seus profissionais e daqueles que compõem o contexto escolar, mas por uma histórica inadequação de conteúdos e métodos e, sobretudo, pela falta de objetivos educacionais que localizem, definitivamente, esta disciplina na rota do conhecimento e da construção do sujeito.

Uma vez partindo do princípio que os pressupostos filosóficos da lógica formal trazem limitações ao conhecimento, partiu-se do estudo da teoria histórico-cultural formulada no âmbito da filosofia marxista, na busca de novas metodologias e conceitos para uma educação física calcada na aprendizagem do pensar e integralizada nos objetivos de preparação do cidadão que permeiam a escola.

É bem verdade que essa linha de pensamento deve explicitar de que educação e de que escola se está falando, o que será realizado nos tópicos que tratam da base teórica, para que, finalmente, seja apresentada a aplicação prática da proposta metodológica para a dança escolar.

Torna-se importante deixar claro que o fato de compartilhar as experiências práticas com o leitor não pode ser confundido com a idéia simplista de “receituário de bolo”, mas que também não se pode mais aceitar as inovações teóricas sem a indicação de uma forma para que a mesma seja efetivada, sob pena de inviabilizar a superação de velhos problemas.

### **A Perspectiva Histórico-Cultural da Atividade**

Duarte (2001) apresenta algumas hipóteses para estudos que tratam da corrente da psicologia soviética conhecida como Histórico-Cultural e realiza importantes críticas às abordagens superficiais da teoria de Vigotsky, visto que a maioria dos trabalhos se baseiam nos textos Formação Social da Mente de 1984 e Pensamento e Linguagem de 1979, e afirma que “Vigotsky está se tornando famoso entre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido”(p.76).

Embora o presente estudo esteja na mesma margem de risco visto que também é refém da escassez de publicações e representa um grupo embrionário no âmbito da Educação Física, busco dar aqui uma especial atenção à segunda hipótese<sup>2</sup> de DUARTE (2001) que diz que “a obra de Vigotsky precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (p.78). Nesse sentido é importante ressaltar que os integrantes da escola de Vigotsky (Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davydov) caracterizam essa linha de pensamento pelo que ela tem de diferenciador em relação a outras psicologias, que é a abordagem histórico-social do psiquismo e, segundo Duarte (2001), “para eles somente uma psicologia *marxista* poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano” (p.84).

No contexto da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, o avanço teórico do conceito de atividade foi desenvolvido por Leontiev a partir de estudos da estrutura da atividade externa e do seu vínculo com os processos psíquicos. Neste contexto a atividade não é em si um método do conhecimento, mas que esta pode estabelecer as suas bases. Na visão de Leontiev (1978) a mediação entre o sujeito que aprende e o objeto que é dado a conhecer é

---

<sup>2</sup> A primeira Hipótese trata da necessidade de se estudar os fundamentos filosóficos marxistas (p.78) e a terceira diz que “a escola de Vigotsky não é interacionista nem construtivista”(p.82).

realizada pela atividade que pode ser intelectual ou corporal. Sobre a relação entre vida e atividade esse autor afirma:

Porém, o que é a vida humana? É o conjunto, mais precisamente, o sistema de atividades que se substituem umas as outras. É na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à sua imagem, à sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade aos seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada a partir deste ângulo a atividade aparece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os pólos 'sujeito – objeto'. (LEONTIEV, 1978 p. 66)

Uma preocupação do referido autor que nos aporta argumentos para a defesa da aprendizagem significativa é relacionada ao fato de que a atividade deve possuir intrinsecamente um motivo que possa nortear a sua realização. Para este autor não existe nenhuma atividade que possa ser realizada sem motivo, mesmo que esse não seja aparente. O que pode acontecer, segundo ele, é o fato de que determinadas atividades possuem motivos ocultos. Sobre o motivo Leontiev (1978) esclarece:

Devemos apenas sublinhar que não utilizamos o termo 'motivo' para designar o sentimento de necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula. (p. 97)

A concepção histórico-cultural formulada no âmbito da filosofia marxista traz a idéia do condicionamento histórico-social do desenvolvimento humano a partir do processo de apropriação da cultura por meio da comunicação com outras pessoas, o que ganha destaque na área da educação. E é nessa perspectiva que pretendo identificar a concepção de Educação, Cultura e Escola que norteia o presente estudo.

De acordo com a perspectiva marxista, “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade”, ou seja, o humano não herda biologicamente o desenvolvimento intelectual de seus antepassados (LEONTIEV apud SFORNI, 2003 p.75).

Ainda no âmbito de uma teoria crítica pode-se afirmar que a Educação é uma prática social que prepara o humano para a vida em sociedade e que a escola é um lócus privilegiado para esta prática. Ou seja, a educação se dá em várias esferas a partir do convívio social, mas na escola é possível a reflexão.

### **A contribuição de Davydov**

Em termos educacionais, as contribuições deixadas por Vigotsky para seus colaboradores foram suas inquietações sobre o tema, visto que este importante autor não desenvolveu uma teoria sobre o ensino. Alguns de seus continuadores se ocuparam de modo direto da aprendizagem escolar, como Elkonin, Galperin e Davydov, dos quais priorizaremos o último, isto é, Vasili Vasilievich Davydov (1930-1998).

Cronologicamente Davydov é apontado como sendo da terceira geração de Vigotsky. Este autor apresenta a tese de que a formação da atividade humana depende da educação e do ensino. É possível afirmar que a base da proposição de Davydov é a relação existente entre ensino e desenvolvimento e, segundo ele, “a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer

dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para qual é necessário organizar um ensino que alavanque o desenvolvimento” (DAVYDOV, 1988, p.03). É nesse aspecto que o referido autor sugere ainda o nome “ensino desenvolvimental”, proposta que tem como linha mestra a tese de L.S.Vigotsky de que o ensino e a educação das crianças determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico.

Para que se vislumbre o sistema de ensino tal como concebeu Davydov, é necessário compreender o significado de alguns elementos como pensamento empírico e pensamento teórico, e o processo para a elaboração do conceito.

### **Pensamento Empírico e Pensamento Teórico**

Na perspectiva de Davydov os objetos científicos, ou seja, os conteúdos devem ser apropriados pelos alunos por meio da descoberta de um princípio interno do objeto reconstruído sob a forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e aluno. Esse autor opta por separar esses objetos/conhecimentos científicos (conteúdos) em conhecimentos empíricos e em conhecimentos teóricos cada qual com procedimentos epistemológicos característicos.

Por conhecimentos empíricos devemos entender aqueles conhecimentos que surgem por meio da observação e da comparação de fenômenos e que têm a ver com diferenças e semelhanças entre eles e que se adquire através da prática, da repetição e da memória. Segundo Hedegaard (apud SFORNI 2003) por meio do procedimento epistemológico empírico, o objeto individual é captado quando é isolado de sua conexão espacial e cronológica, de modo a ser observado, comparado, categorizado e lembrado.

Os conhecimentos teóricos têm a ver com um sistema conectado de fenômenos e não com o fenômeno separado isolado de sua conexão espacial e cronológica, ou seja, desenvolve compreensões das origens, relações e dinâmicas dos fenômenos. Novamente Hedegaard (apud SFORNI, 2003) contribui quando diz que pelo procedimento epistemológico teórico, o objeto é observado enquanto se transforma e ao se recriar o objeto em sua relação com os outros objetos, essas relações são reveladas. Este mesmo autor nos esclarece que no ensino se alguém quiser que os alunos adquiram conhecimento teórico na forma das relações fundamentais de uma disciplina, então o método cognitivo no ensino também precisa caracterizar um conhecimento teórico, pois do contrário à aquisição de conhecimento permanecerá no nível empírico.

Na concepção de Davydov (1988) o pensamento teórico, como pensamento dialético, sai dos limites do pensamento discursivo e descobre no objeto, o concreto como unidade das diferentes definições que o entendimento reconhece somente separados (p.108). Assim esse autor conclui que a capacidade de pensar abstratamente é que define o alto nível de desenvolvimento do pensamento.

Em seus trabalhos Davydov empreende críticas à escola e ao ensino tradicional, em função de que a psicologia e pedagogia tradicionais se apoiaram fundamentalmente na lógica formal para interpretar o pensamento. E, em razão disso, a escola tradicional somente cultiva nos alunos um tipo de pensamento que pode ser minuciosamente descrito pela lógica formal como sendo o pensamento empírico. Além do que, devemos lembrar que a escola tradicional se formou no período de nascimento e florescimento do capitalismo o qual serviu e, ainda, que conservou até hoje seus princípios iniciais para seleção de conteúdos e métodos de ensino.

Segundo *Davydov* (1988) o pensamento empírico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos peculiares para formar os conceitos, os que

justamente são obstáculos para a assimilação plena do conteúdo teórico dos conhecimentos que penetram cada vez mais a escola atual. Esse autor comenta ainda que esse pensamento tem um caráter classificador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. E que tal orientação é indispensável para um fazer cotidiano, durante o cumprimento de ações rotineiras de trabalho, mas que é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo frente à realidade.

Pode-se resumir a proposta de Davydov, o Ensino Desenvolvimental, como a tentativa de superar a consequência final da utilização de procedimentos epistemológicos empíricos (pensamento empírico) que tornam o conhecimento escolar inerte, através do procedimento epistemológico teórico que possibilita a explicitação das relações iniciais fundamentais, o que levaria os alunos à possibilidade de deduzir, explicar, predizer e controlar, na prática, fenômenos e problemas concretos em seu ambiente (pensamento teórico), que é o que pretendemos, no presente estudo, com um conteúdo específico da Educação Física.

### **O Processo de Elaboração do Conceito Teórico para Davydov**

Em um primeiro momento é necessário evidenciar que no contexto da teoria Histórico-Cultural da Atividade o “conceito” se difere de uma mera “definição”. A definição seria o ato de oferecer um significado preciso a um determinado objeto ou fenômeno, ou seja, trata-se de um processo estático. O conceito, ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, segundo Davydov (1988), uma “[...] forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações [...]”, ou seja, “expressar o objeto em forma de conceito significa compreender a sua essência” (p.126).

Nesse sentido, a aprendizagem conceitual passa pelo processo de *generalização*, identificação da *essência*, o momento da *abstração* e formação do *conceito*. A *generalização* é um exercício pelo qual se reconhece como comuns as qualidades parecidas em todos os objetos do mesmo tipo ou classe. A identificação daquilo que não varia entre os objetos analisados, ou seja, o que se repete em todos eles, para Davydov é a *essência*. A conversão da qualidade geral em um objeto independente é a *abstração* e o resultado da comparação e sua fixação na palavra, trata-se do *conceito*. Ou seja, o aluno chega a uma representação que, uma vez mediatizada e refletida, pode chegar ao conceito (p.101 e 102).

De acordo com esse quadro teórico o movimento da percepção ao conceito é a passagem do concreto sensorial ao abstrato imaginável, o que é possível a partir da mediação do professor que não inculca conceitos previamente estabelecidos, mas sim reproduz o caminho da descoberta para o aluno atingir soluções autônomas e operações conscientes.

Em virtude desta abordagem parece pertinente encaminhar algumas questões que sinalizem para o desdobramento do presente estudo, ou seja, como associar o quadro teórico aqui traçado com o ensino da Educação Física Escolar? Como a aprendizagem por conceito pode ser efetivada no âmbito desta disciplina? Que contribuição a disciplina Educação Física poderia oferecer em um projeto educacional?

Para responder tais questões é que foi idealizada uma estratégia de intervenção na escola, a partir do conteúdo dança e sua posterior aplicação prática em forma de pesquisa ação, que passo a relatar.

## **A Formação do Conceito no âmbito da Educação Física**

A presente pesquisa se desenvolveu por um período de 14 aulas, com 30 alunos da 5ª.Série B do CEPAE/UFG e teve como base o quadro teórico da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, mais especificamente o de Vasili Vasilievich Davydov e seu postulado de que “a escola deve ensinar os alunos a pensar” (DAVYDOV 1988, p.03). Como já se expressou, na perspectiva desse autor, os conteúdos devem ser apropriados pelos alunos por meio da descoberta de um princípio interno do objeto reconstruído sob a forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e aluno. Nesta perspectiva o conteúdo dança foi desenvolvido com os alunos no ambiente escolar.

Tratou-se de observar o trajeto entre o pensamento empírico e o pensamento teórico, ao mesmo tempo em que se buscou detectar as características das operações conscientes demonstradas pelos alunos durante o processo. É importante evidenciar que por conhecimentos empíricos devemos entender aqueles que surgem por meio da observação e da comparação de fenômenos e conhecimentos teóricos têm a ver com um sistema conectado de fenômenos.

O trabalho de pesquisa iniciou-se com uma avaliação diagnóstica, realizada por escrito, buscando levantar o que os alunos entendiam por dança, ou seja, o conceito empírico dos alunos. De acordo com o referido diagnóstico, os alunos apresentavam o seguinte conceito empírico de dança: para 31% era movimento; para 20,6% movimento com música; 20,6% responderam que se tratava de arte; 10,3% consideravam dança um esporte, 10,3% uma forma de relaxamento e 7,2% descreveram vários tipos de dança.

Na busca de um conceito teórico da dança por parte dos alunos, foi apresentado um material preparado em VHS com seis tipos de dança, cada qual com 20 segundos, para que estes partissem da generalização para chegarem ao conceito e, conscientemente, pudessem estabelecer as devidas conexões. A cada trecho de dança apresentado era interrompida a gravação e encaminhada a pergunta: “O que é isso” ou “o que as pessoas estão fazendo”. As respostas foram sempre “dança”.

O esperado desse processo de generalização é que se buscasse a “essência” com o comum entre elas. No caso específico deste estudo, para facilitar o processo reflexivo dos alunos, buscou-se partir das diferenças, com a pergunta sobre o que havia de diferente nas danças. As respostas foram: “o jeito de dançar”, “a roupa”, “o sapato”, “o ritmo da música” e o fato de ser individual ou em pares.

Depois desse exercício, foi lançada a pergunta sobre o que existia de igual em cada uma delas e a resposta unânime foi: “movimento dentro de um ritmo”. No encaminhamento da reflexão passei a acompanhar o ritmo de uma das danças com pequenos toques na cabeça. E perguntei se estava realizando um movimento dentro de um ritmo, e os alunos concordaram. Quando perguntei se nesse caso aquele movimento era uma dança, todos concordaram que não. Foi repetido um trecho específico do VHS com uma cena de dança do filme “cantando na chuva” e imediatamente considerado que, mesmo eles não tendo assistido ao filme, era possível dizer o que aquela dança transmitia. Todos concordaram que o homem parecia feliz. Nesse momento, uma das alunas disse: Já sei! Não é qualquer movimento. É um movimento que expressa alguma coisa. Após breve discussão, todos concordaram que a essência da dança, ou seja, o que faz que uma coisa seja dança são os movimentos expressivos dentro de um ritmo.

Essa experiência de generalização relatada aconteceu em uma aula dupla e o tempo pareceu bastante suficiente. É importante relatar que os alunos todo tempo perceberam que o



encaminhamento da aula demonstrava que se esperava um exercício de reflexão por parte deles. Quando a aluna exclamou “já sei”, era como se houvesse uma preocupação com a descoberta. Ocorreu, nessa mesma aula, um fato inusitado motivado por uma denúncia de atitude preconceituosa por parte de alguns alunos em relação a outros, e foi possível realizar o mesmo esforço reflexivo da “generalização” tendo como objeto de análise quatro pessoas, sendo elas a professora, uma aluna e dois alunos. Essa prática sinalizou para os alunos que o processo de generalização poderia ser utilizado em vários momentos da vida e que não ficava restrito ao elemento dança.

O trabalho que sucedeu a elaboração do conceito de dança pelos alunos foi a prática de movimentos expressivos dentro de um determinado ritmo. Não se trabalhou com os alunos o conceito de ritmo, devido a sua complexidade, mesmo para profissionais de música, de acordo com entrevista com o maestro Joaquim Jaime, para fins específicos do presente estudo. Neste caso específico, o ritmo foi concebido como sinônimo de música ou cadência. Para as vivências de movimentos expressivos em um determinado ritmo, houve a preocupação de não se trabalhar com músicas conhecidas para que não remetesse a coreografias conhecidas. Foi utilizado o *metrônomo*<sup>3</sup> para que os alunos se orientassem apenas por um pulso (lento e rápido), em suas experiências criativas.

Outro trabalho de generalização foi realizado na antipenúltima e penúltima aula, desta feita em *power point* e sobre o esporte visto que parte do grupo associou a dança ao esporte na avaliação diagnóstica. Da mesma forma que o primeiro exercício buscou-se a essência do esporte e o raciocínio foi bastante rápido. Em um primeiro momento foi respondido que o que não variava era o fato de que todas as modalidades apresentadas dependiam de regras. Quando feita a comparação com as regras estabelecidas em um jogo de “queimada”, uma das alunas acrescentou que o esporte tinha regras estabelecidas.

Ao final, foi aplicada outra avaliação que buscava identificar a passagem do conceito empírico para o conceito teórico a respeito da dança. Os resultados obtidos foram: 50% responderam movimentos expressivos dentro de um ritmo; 20% falaram movimentos expressivos e 13,4% responderam movimentos em um ritmo, o que significa, uma vez somados, 83,4% da turma. Apenas um aluno (3,3%) respondeu “arte”, um outro disse ser um “conjunto de movimentos” e um outro disse que era “algo para se acalmar”. Dois alunos não definiram e, é importante lembrar que um deles é deficiente mental e se integrou à pesquisa como fotógrafo, participando ativamente apenas na oitava aula quando os alunos pela primeira vez vivenciaram o forró e o merengue.

Efetivamente o trabalho foi realizado na seguinte estratégia:

- 1<sup>a</sup>. Aula – Avaliação diagnóstica sobre o que os alunos entendiam por dança, realizada por escrito;
- 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. Aulas – Exercício de generalização realizado a partir do material preparado em VHS, com diversos tipos de dança extraídos de filmes;
- 4<sup>a</sup>. Aula – Vivência prática com movimentos criativos na cadência do metrônomo;
- 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. Aulas – Ainda ao som do metrônomo, os alunos, divididos em grupos de cinco, criaram movimentos expressando alegria, tristeza e revolta. A eleição desses sentimentos foi realizada por eles quando perguntado “que tipo de sentimentos convivemos no nosso dia-a-dia”;
- 7<sup>a</sup>. Aula – Trabalho sobre movimento expressivo, considerando que o movimento de uma dança expressa forçosamente algum sentimento. Nesse sentido, buscou-se a

---

<sup>3</sup> Instrumento que regula os andamentos musicais – Houaiss: Dicionário da Língua Portuguesa.

realização de movimentos (caminhar, levantar o braço, girar a cabeça) que fugiam do movimento natural, mas que não visava expressar felicidade, raiva ou medo. Fez parte do conteúdo dessa aula perguntas que buscaram levantar em quais os momentos a dança se apresenta na vida deles (os alunos) e quais eram as danças. As respostas que apareceram nas falas dos alunos foram: festinhas, com o “farró”, “funk”, “música eletrônica” e “merengue”; casamento, com valsa (experiência de uma aluna). Um dos alunos considerou que a dança também está presente em sua vida quando este vai assistir a uma apresentação de ballet.

- 8<sup>a</sup>.e 9<sup>a</sup>. Aulas – Experiência prática com os passos básicos<sup>4</sup> do farró e do merengue. É importante evidenciar que para a aula estava prevista também a experiência com o passo básico da valsa, mas a alegria da aula não permitiu uma mudança brusca de ritmo.
- 10<sup>a</sup>. e 11<sup>a</sup>. Aulas – Como preparação para mais um exercício de generalização foi apresentado um trabalho de *power point* mostrando a dança de palco, o ballet, a dança de salão e a dança de rua, procurando sempre retomar o conceito de dança encontrado por eles. Realizou-se, também, outro exercício de generalização com imagens estáticas (fotos) que retratavam um momento de uma competição, de várias modalidades esportivas.
- 12<sup>a</sup>.e 13<sup>a</sup>. Aulas – Trabalho de vivência prática com o compasso de três tempos e o passo básico da valsa. Para executar uma ruptura de ritmo, uma vez que a valsa não levou os alunos a uma motivação (é associada a casamento e à solenidade de formatura), foi realizada uma recapitulação do farró e do merengue e abriu-se espaço para uma pequena vivência de *street dance* conduzida por um dos alunos, com base na mesma marcação do tempo que permeou os outros trabalhos.
- 14<sup>a</sup>. Aula – Replicação da avaliação que buscava levantar o conceito de dança, da mesma forma do diagnóstico, mas acrescida da pergunta “o que é esporte”, para averiguar a abrangência do exercício realizado nos últimos dias de pesquisa (10<sup>a</sup>. e 11<sup>a</sup> aulas).

## Considerações Finais

O objetivo de observar o trajeto entre o pensamento empírico e o pensamento teórico surpreendeu pela facilidade demonstrada pelos alunos em estabelecerem um processo de reflexão coletiva. Nos dois exercícios de generalização, foi demonstrado que com muita facilidade se percebe a essência (o que não varia) do objeto de estudo e se chega a um conceito próprio, mas foi possível perceber que se o conceito não é vivenciado, a assimilação passa a ser momentânea, como no caso específico do esporte trabalhado na penúltima aula e que cujo conceito não foi assimilado, ou seja, 23,1% associaram o esporte à competição e 15,4% falaram sobre as regras. Os outros 61,5% as suas respostas estiveram pulverizadas em “bem estar”, “saúde”, “malhação”, ou deram exemplos de modalidades.

Quanto às características das operações conscientes demonstradas pelos alunos durante o processo, o que chamou a atenção foi o reconhecimento dos diversos ritmos a partir da marcação dos compassos, no qual os alunos atuaram criativamente. Ou seja, independentemente de conhecer uma dança específica é possível dançar dentro do seu ritmo, considerando o conceito próprio da turma: movimentos expressivos dentro de um ritmo. Ainda

---

<sup>4</sup> Por “passo básico”estou considerando a movimentação básica de pés e pernas.

no âmbito das operações conscientes que merece ser relatado é o fato de além de orientarem quanto à metodologia, os alunos levaram o pesquisador a uma idéia do conteúdo significativo para atender ao conceito. Ou seja, os próprios alunos deixaram claro em que momento e de forma a dança vem se apresentando em suas vidas e que dar conta dessas formas seria papel da escola.

No que diz respeito às questões anteriormente encaminhadas, se pode dizer que associação do quadro teórico da teoria Histórico-Cultural da Atividade e de Davydov à Educação Física é possível se concordamos em atribuir a essa disciplina um caráter educacional que a conduza na direção do contexto da escola como promotora do conhecimento como sendo um instrumento cognitivo capaz de ampliar a forma de pensamento do aluno. Talvez essa dimensão a partir da formação do conceito teórico seja a principal contribuição do presente estudo, o que acaba por abordar a segunda questão encaminhada, ou seja, “como a aprendizagem por conceito pode ser efetivada no âmbito desta disciplina”.

Já a terceira questão encaminhada, ou seja, “que contribuição a disciplina educação física poderia oferecer em um projeto educacional”, trata-se de uma questão central que permeia a busca por novas metodologias que apontem para a construção do sujeito e que defende a idéia de que um projeto educacional deve considerar a pedagogia do pensar e que a formação do conceito teórico dá um significativo passo nessa direção. Nesse sentido estamos tentando alcançar uma nova metodologia que parte da premissa que a estruturação da Educação Física deve propiciar a formação de um nível mais alto de consciência e de pensamentos nos alunos.

## **Bibliografia**

- CELESTINO, L. e ZANFRANCESK, P. (2005). A Base Epistemológica que Orienta a Prática dos Professores de Dança das Faculdades de Educação Física de Goiânia. (pesquisa em fase de conclusão). Goiânia: Activa.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich (1988). La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico. Moscu: Editorial Progreso.
- DUARTE, N. (2001). Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsky. Campinas: Autores Associados.
- ELKONIN, D. (1987) Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia. In DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (org.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (antología). Mocou: Progreso.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004). A Periodização do desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. Cad. CEDES, vol. 24, no. 62, p. 64-81.SIN 0101-3262.
- LEONTIEV, Alexei N. (1978).Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.
- LEONTIEV, Alexis N. (1987) El Desarrollo del Niño en la Edad Preescolar. In DAVIDOV V & SHUARE, M. (org.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (antología). Mocou:Progreso.
- SFORNI, M.S.F. (2003). Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: Contribuições da Teoria da Atividade. São Paulo: USP. Tese de Doutorado.
- VIGOTAKY, L.S. (1996). Obras Escogidas. V. 4. Madrid: Visor.

## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE: O CONFLITO ENTRE MERCADO DE TRABALHO E OS PROJETOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE.

Silvio Sánchez Gamboa/Dr./Unicamp  
Márcia Chaves/Dra./UFBA  
Financiamento: FAPEAL e CAPES

### GGT 5 - Formação Profissional/Campo de Trabalho

#### *Resumo*

*É objetivo deste trabalho apresentar resultados de uma pesquisa sobre os conflitos da formação profissional na Educação Física numa universidade pública do nordeste brasileiro. As propostas de formação têm sido conflitantes. Algumas visam apenas ao mercado de trabalho, outras pretendem formar cidadãos para os projetos históricos da sociedade. A análise das práticas de ensino, além de revelar esse conflito explicitou dificuldades e desafios quando integradas às atividades de pesquisa e extensão. Tal integração permitiu aos alunos compreenderem o exercício profissional no contexto das desigualdades sociais e assumirem compromissos políticos perante o desafio histórico de um novo projeto de sociedade.*

#### *RESUMEN*

*Es objetivo de este trabajo presentar resultados de una investigación sobre los conflictos de la formación profesional en Educación Física en una universidad pública del noreste brasileño. Las propuestas de formación profesional han sido conflictantes. Algunas tienen como alvo el mercado de trabajo, otras buscan formar ciudadanos para los proyectos históricos de la sociedad. El análisis de las practicas de la enseñanza, además de revelar ese conflicto, expuso dificultades y desafíos cuando fueron integradas a las actividades de investigación y extensión. Tal integración permitió a los alumnos comprender el ejercicio profesional en el contexto de las desigualdades sociales y a tener compomisos políticos ante el desafío histórico de un nuevo proyecto de sociedad.*

#### *ABSTRAT*

*The objective of this work is to present the results of a research about the conflicts on the graduation of the professional in Physical Education from public Universities in the northeast of Brazil. The proposals are conflicting. Some of them just aim at the work market; others intend to turn citizens into society's historical projects. The practice of education analysis, besides disclosing this conflict, shows the difficulties and challenges when integrated to research and extension activities. Such integration, has allowed students to understand the professional exercise in the social inequity context and to assume political commitment in the presence of historical challenges in a new social project.*

## Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os conflitos da formação profissional no contexto dos cursos de licenciatura. A formação profissional tem sido polêmica. Um dos conflitos identifica-se com a formação que visa apenas o mercado de trabalho desconsiderando outros interesses da sociedade. Com base na necessidade de caracterizar analisar e compreender esse conflito tomamos como referência um estudo de caso em torno da disciplina Prática de Ensino em Educação Física como um campo de experiência de articulação entre o ensino a pesquisa e a extensão e como uma forma de formação profissional visando a formação cidadã e compromisso político com os desafios históricos da sociedade.

Para aprofundar a compreensão desses conflitos e assegurar um maior rigor científico, fundamentamos as análises nos registros acumulados e sistematizados com base em documentos (101), gravações em áudio (45 horas) gravações em vídeo (74 horas), entrevistas (22), registros de reuniões (33). Esses registros permitiram diagnósticos sobre a formação profissional e sobre as progressivas tentativas de racionalização ou teorização das práticas de ensino e sobre as tentativas de superação dos conflitos encontrados nas diversas situações do processo de formação profissional.

Com base no pressuposto de que as práticas de ensino como disciplina dos currículos de formação profissional somente podem ser compreendidas num projeto de universidade e de sociedade, construído através de mediações institucionais como Laboratórios, Departamentos, Centros, Cursos, currículos, práticas pedagógicas e atividades de pesquisa e extensão, esta pesquisa procurou identificar os conflitos inerentes à complexidade da problemática da formação profissional numa sociedade caracterizada por profundas divisões de classe e pelo confronto de diferentes e antagônicos projetos históricos.

As análises dessa experiência, aqui apresentadas foram organizadas nas seguintes partes: a) organização da pesquisa; b) apresentação e interpretação dos principais resultados e c) conclusões e sugestões.

### 1. Organização da pesquisa

O objetivo central de identificar, caracterizar e analisar os conflitos da formação profissional desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: - Identificar e analisar na literatura especializada registros de projetos de formação profissional, particularmente aqueles que explicitam os nexos entre o processo de trabalho pedagógico e a formação do profissional, assim como os nexos entre trabalho e educação; - Acompanhar e registrar as atividades cotidianas da experiência pedagógica na formação do profissional nos cursos de licenciatura em uma universidade pública do nordeste brasileiro; - Recuperar registros e organizar, sistematizar informações e dados relacionados com o projeto em foco, tais como diagnósticos, planos, relatórios, avaliações, publicações e outras formas de produção acadêmica; - Interpretar os resultados à luz dos referenciais indicados nos documentos do próprio projeto, buscando um aprofundamento maior nas categorias anunciadas e procurando sua articulação no quadro teórico que foi sendo construído na trajetória do desenvolvimento do referido projeto; - Verificar limites e possibilidades concretas das experiências inovadoras de formação profissional perante os conflitos e desafios das necessidades sociais do mercado de trabalho e os projetos históricos da sociedade.

Pautados por esses objetivos organizamos a pesquisa tendo como base o projeto de Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco (UFPE). A experiência de Pernambuco tornou-se um campo de interrogantes

que vem gerando expectativas e controvérsias, devido à sua inserção na complexidade das relações entre educação e trabalho, universidade e sociedade, ensino, pesquisa e extensão, meio urbano e meio rural. Especificamente neste trabalho selecionamos a seguinte questão central que orienta as buscas e a elaboração de resultados: ***Quais os conflitos da formação profissional e quais as formas de tratamento do mesmo no contexto do curso de Educação Física na Universidade Federal de Pernambuco?*** Para obter resposta a essa questão, acompanhamos o desenvolvimento do projeto durante o período de 1994 a 1999.

Recorremos a uma variedade de fontes onde foram coletados dados e informações, em diferentes momentos, em situações variadas e com a elaboração de vários tipos de informantes. Os registros dos dados e informações coletadas foram organizados em cinco quadros, quatorze mapas e quatro tabelas, de maneira que nos permitiram transitar pelos diferentes registros e selecionar os mais significativos para análises mais aprofundadas relacionadas com os objetivos desta pesquisa.

Utilizamos uma abordagem que tentou sistematizar dois tipos de dados: quantitativos descritivos e qualitativos compreensivos. Nesse processo, optamos por uma tendência descritiva e compreensiva que tem elementos objetivos e subjetivos, por entendê-la capaz de proporcionar ao estudo condições essenciais para atingir tais objetivos. Assim, tentamos superar o falso dualismo técnico, denunciado por SÁNCHEZ GAMBOA (1997), entre as abordagens quantitativas e qualitativas e entre as pretensões objetivas da explicação e as subjetivas da interpretação.

Devido à grande quantidade de dados coletados, optamos pela organização dos mesmos em estruturas de sentido, segundo as orientações de HIERNAUX (1997) sobre as análises de materiais volumosos e as experiências de SÁNCHEZ GAMBOA (1996) sobre a necessidade de compreensão das estruturas de sentido à luz do acontecer da experiência. Dessa maneira, articulou-se o lógico e o histórico segundo KOPNIN (1978), uma vez que a experiência analisada exigiu relatar acontecimentos, explicitar relações da prática com a teoria e das formas de racionalização com a experiência. Toda a evolução da experiência obedece a uma lógica implícita que permite organizá-la como um todo passível de ser representado em categorias que permitem a sua compreensão como processo dinâmico. Uma vez elaborada a narrativa da experiência, esta foi interpretada à luz das mesmas categorias utilizadas nos documentos, quer como justificativas que racionalizam os planos e projetos ou como explicações ou reflexões sobre a prática nos processos de avaliação, ou ainda como esquemas conceituais expostos nos documentos utilizados para divulgar a referida experiência.

Tais categorias foram identificadas e organizadas em esquemas conceituais que denominamos mapas. Os mapas foram elaborados a partir do rastreamento dos trinta e sete documentos selecionados considerando as diversas fases de desenvolvimento do projeto, buscando autores, obras citadas, conteúdos, assim como categorias utilizadas para a compreensão das experiências e das práticas coletivas.

Conseguimos organizar quatorze mapas que identificam as referências de cento e quarenta e oito autores, alguns deles muitas vezes citados, buscando fundamentos do trabalho. Procuramos destacar do texto original, o autor clássico e o interlocutor, identificando que concepções são sustentadas (homem, educação, sociedade, formação humana) além de outras concepções subjacentes (história e produção do conhecimento). De acordo com a frequência das citações e a importância dos autores destacamos os mais significativos em relação às cinquenta e nove categorias utilizadas nos documentos para compreender a experiência. Uma vez identificadas às categorias e suas correspondentes

fontes bibliográficas, procuramos as fontes originais e localizamos nelas a referência completa e tentamos ampliar a compreensão de cada texto citado nos seus contextos.

Para a análise da quantidade de registros seguimos as orientações de HIERNAUX (1997) que apresenta um método de *análise estrutural* que ajuda a organizar a produção do discurso elaborado sobre as práticas sociais. Essa metodologia, que procura a interpretação de conteúdos, assimila-se a outras como “análise de conteúdo”, “análise de textos” e “análise de discursos”.

Com a ajuda dos mapas que permitiram identificar as principais categorias que identificavam os conteúdos com maior presença nas diversas fontes trabalhadas, estes foram sendo articulados (*associação*) em torno de dois núcleos de sentido que ofereciam conceitos opostos (*disjunção*): **Mercado de trabalho**, que se associava a outros conteúdos como “mundo do trabalho”, “trabalho alienado”, “trabalho pedagógico” e “condições de trabalho”, com sentidos opostos a: **possibilidades históricas emancipadoras** que, por sua vez, se associava a outros conteúdos como: “formação humana”, “interesses educativos emancipadores”, “relações de poder” e “projeto político”. Esses dois grupos opostos de conteúdos são articulados num terceiro grupo de conteúdos que oferecem possibilidades de sínteses e que se referem à formação profissional. Dessa forma, os conteúdos expostos num volume grande de fontes foram organizados de maneira a revelar a lógica de um discurso construído socialmente que admite a polissemia dispersa em diversas fontes, mas que é passível de ser articulado numa estrutura lógica.

Uma vez identificada e caracterizada a polissemia em torno da formação profissional e os grupos opostos de conteúdos que a situam no confronto entre atender ao mercado do trabalho e/ou atender aos projetos históricos emancipadores, procurou-se novos elementos que reafirmassem ou não esse confronto de categorias.

Rastreamos nas fontes os conteúdos que faziam relação à disjunção básica: mercado de trabalho X possibilidades históricas emancipadoras; a seguir, procuramos outros conteúdos que se associavam a essas categorias básicas e foram articulados como unidades de sentido. Esses conteúdos, estruturados em forma de *disjunção*, articulam-se na prática concreta da experiência de formação profissional nas condições específicas de um projeto de universidade. Dessa forma retomamos outras categorias para organizar conteúdos implícitos da prática e da sua relação com a teoria no contexto das atividades vinculadas às condições específicas da universidade. Todos esses conteúdos relacionam-se com a experiência da formação profissional. Daí porque procuramos outras categorias nos documentos e nas demais fontes que superassem a disjunção mercado de trabalho, possibilidades históricas emancipadoras, mas que articulassem outro corpo de sentidos relacionados com os anteriores. Essas categorias são: teoria e prática, universidade, (explicitadas nas práticas de ensino-pesquisa-extensão) e formação profissional. Essas categorias que permitem recuperar as fases dinâmicas da experiência, e que, na proposta metodológica desta pesquisa, corresponde às condições concretas do acontecer da experiência (o histórico). Essa nova fase da recuperação da dinâmica das ações e das reações de sujeitos concretos em espaços e tempos concretos ajuda a dar sentido à fase anterior da busca das articulações lógicas e da estrutura de sentidos das categorias que representam a experiência real (o lógico). Dessa forma articulamos o lógico com o histórico.

Além de serem passíveis de uma articulação lógica, a análise dos conceitos e categorias exige sempre serem entendidos no seu movimento, nas suas relações, na sua interdependência com outras categorias que também representem outros fatos ou fenômenos da realidade. Nesse sentido, segundo ROSENAL e STRAKS (1960), as

categorias não podem ser tomadas de forma isolada. É necessário recuperar suas relações e inter-relações e articulá-las num todo orgânico.

Essas articulações que formam uma unidade ou totalidade de pensamento, ou estrutura interna, referem-se ao processo lógico do método lógico-histórico. No entanto, essa totalidade não é fechada, mas, ao contrário, comporta mudanças e transformações em sua própria gênese e desenvolvimento. É por isso que a unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias.

As categorias organizadas em uma estrutura lógica não podem permanecer fixas, devem refletir o movimento da realidade e, no caso específico da descrição de uma ação, devem ganhar uma nova fase onde o movimento seja retomado. A unidade entre o lógico e o histórico é premissa necessária para a compreensão do processo do movimento do pensamento e da criação das categorias científicas. Sendo assim, no caso específico do estudo da experiência da formação profissional, para compreendê-la foi necessário passar da fase da organização lógica das categorias segundo HIERNAUX para a recuperação da dinâmica da própria experiência, voltando aos registros em vídeo, áudio, relatos, depoimentos, descrevendo sujeitos movimentos, espaços, tempos ações e reações.

## 2. Apresentação e interpretação de resultados

Os resultados dessas análises e reflexões podem ser assim sintetizados:

2.1. O trabalho pedagógico organizado nas práticas de ensino identificou os seguintes cenários ou espaços de atuação: - Núcleo de Educação Física (quadras, campo, pista, piscina), como também as ruas do campus, campinas, pistas de cooper, bibliotecas, salas de aula e as dependências do Espaço Ciência. Outro espaço de atuação são as comunidades carentes, escolas públicas de periferia, escolas da zona rural e da zona urbana; - a participação dos seguintes atores coletivos: grupo de docentes, alunos de mestrado e de graduação, representantes da comunidade, jovens e adultos líderes comunitários, pais envolvidos e integrantes do Movimento Sem Terra. Como fato marcante que torna diferente a experiência de Pernambuco, destaca-se um espaço específico, o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOEDEFE), que como espaço de reflexão e de pesquisa permite, sistematizar resultados e racionalizar a experiência, e oferece condições privilegiadas para a elaboração teórica. Graças a esse espaço, as práticas de ensino que geram experiências de formação profissional também são fontes de conhecimento e de teorização.

Essa teorização foi sendo construída e explicitada nos 110 documentos elaborados como relatórios, planejamento, trabalhos e comunicações apresentados em diversos eventos científicos nacionais e internacionais. Entretanto os referenciais teóricos apresentavam-se sendo necessário organizá-los com base nas categorias autores e obras indicados nos documentos vinculados à própria experiência. Dada a riqueza dessas referências, em vez de tomar outras perspectivas de interpretação, optamos por nos aprofundar nas mesmas, procurando articulações de sentido em função do conflito fundamental abordado: a formação profissional entre os interesses do mercado de trabalho e/ou as possibilidades históricas emancipatórias da sociedade.

As diversas fontes utilizadas para caracterizar a experiência sempre apresentam referências bibliográficas e explicitam as categorias que permitem racionalizar as práticas às quais se referem. Dessa forma, foi pertinente definir, também como objetivo desta pesquisa, a identificação dessas categorias e acompanhar sua evolução durante o período analisado. Para tanto, foi elaborado um “rastreamento”, identificando as categorias, os



autores e obras mais citados e as fontes mais consultadas, utilizando os recursos técnicos propostos por HIERNAUX (1997).

O resultado dessa primeira fase do processo de busca dos referenciais permitiu identificar as seguintes articulações de sentido: Categorias relacionadas com as concepções de trabalho, tais como: mundo do trabalho, trabalho alienado, formação técnica e trabalho pedagógico e o outro núcleo temático, que corresponde às possibilidades históricas emancipatórias, que articula as categorias de: relações de poder, formação humana, interesses humanos e projeto histórico.

Depois de recuperar as categorias e organizá-las em dois núcleos temáticos que revelam o conflito da formação profissional que atende ao mercado do trabalho e/ou às possibilidades históricas emancipatórias e que atendem a uma estrutura que articula os diferentes sentidos opostos (o lógico), para completar a metodologia proposta (a articulação entre o lógico e o histórico), procuramos as relações desse corpo de categorias opostas com a dinâmica da prática.

Em razão disso, o seguinte passo procurou a dinâmica da experiência, a compreensão e a síntese com base nos grupos de conteúdos analisados na fase anterior. Procuramos, então, retornar aos referentes dessas categorias, voltando para a prática e para as condições específicas da experiência. Na procura dessa recuperação, foram consideradas as diferentes formas de inter-relações que racionalizam a dinâmica da experiência. Se na fase anterior a experiência é analisada, separando e abstraindo as categorias, na segunda fase procurará explicitar as relações, a compreensão e a síntese. Dessa forma deu-se um giro, dos esquemas de categorias para a prática, do lógico para o histórico, da estrutura dos sentidos para a complexidade da ação. Como resultado desse processo foram recuperadas: a dinâmica entre prática-teoria-prática; a dinâmica situada nos espaços institucionais da universidade e na sua relação com a sociedade (ensino-pesquisa-extensão), é compreendida a formação profissional como inter-relação de educação e trabalho e como experiência em construção, tanto na prática como na teoria, o que nos leva a compreender o potencial e riqueza da experiência aqui analisada.

### 3. Conclusões e sugestões

A formação profissional não pode ser isolada da formação política. Essa formação política é possível dentro do espaço de atuação da universidade, mas atrelada aos projetos históricos da sociedade. Como prova dessa possibilidade, temos a experiência de Pernambuco onde, através do processo de trabalho pedagógico, professores e alunos geraram um processo de produção coletiva se apropriando dos meios para produzir e socializar práticas diferenciadas e conhecimentos gerados com base nessa prática. Nisso consiste a sua especificidade e a diferença. *“Essa diferença é justo a que indica uma outra perspectiva de didática, não mais a didática que olha a sala de aula e o aluno que recebe um conhecimento de referência e um professor que sabe, mas sim, um processo de apropriação de meios, um processo para produzir algo, um processo para socializar isso. É aí que está a diferença. Nós estamos cada vez mais materializando isso na formação acadêmica”*<sup>1</sup>.

Esta é também a tese que procuramos explicitar ao longo deste trabalho. São possíveis experiências diferentes de formação profissional, daquelas que atendem apenas à formação instrumental, ao mercado de trabalho e à reprodução de saberes técnicos. É possível desenvolver experiências de formação política que atendam à produção do conhecimento e às possibilidades históricas emancipatórias da sociedade. A experiência de Pernambuco é uma prova desta tese, considerada uma das experiências pedagógicas em desenvolvimento em Educação Física & Esportes, que nos permitem caracterizar no

processo da produção do conhecimento e do pensamento educacional crítico, um trabalho pedagógico inserido no processo de trabalho em geral, bem como compreender suas determinações históricas no seio das relações sociais de produção, e dos projetos de superação das suas contradições.

Reconhecendo a diversidade na produção sobre a formação de professores construída no Brasil, destacamos a contribuição dessa experiência que evidencia uma trajetória teórico-metodológica diferenciada que explicita a polêmica da formação profissional que deve atender às demandas da sociedade expressas no mundo do trabalho e nas possibilidades históricas emancipatórias.

Essas constatações surgiram como um dos resultados da pesquisa que no trato dos dados empíricos e nas elaborações das respostas à indagação sobre os conflitos da formação profissional voltada para o mundo do trabalho foi sendo revelada a complexidade deste e suas contradições perante a necessidade da emancipação humana e sua inserção no conflito dos projetos históricos da sociedade.

Essas constatações surgiram quando foram organizados os conteúdos e categorias encontradas nas diversas fontes trabalhadas em dois grupos relacionados a pares conflitantes (fase lógica da pesquisa) e quando foram recuperadas as condições da prática (fase histórica) identificando os campos de atuação no contexto da universidade e da sua relação com a sociedade. Nessa inter-relação que permite desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e articular as dimensões da educação e do trabalho aponta-se formas de superação de práticas de ensino que ultrapassam os cenários restritos da universidade, abrindo assim a possibilidade de criar novos espaços e novos tempos para desenvolver experiências inovadoras que respondem ao conflito de formar para o mercado de trabalho e/ou os interesses emancipadores do projeto histórico da sociedade em transformação.

Como vimos, as categorias relacionadas com a opção profissional: mercado de trabalho foi explicitado a partir dos conteúdos encontrados nos documentos e articulados nas seguintes categorias: mundo do trabalho, trabalho alienado, mercado de trabalho e trabalho pedagógico. Estas categorias orientaram-se para um diagnóstico crítico dessa tendência que restringe outras possibilidades e outras visões relacionadas com os projetos da sociedade em transformação. O segundo grupo de conteúdos foi organizado nas categorias que apresentaram a necessidade de considerar na formação profissional as possibilidades históricas emancipatórias da sociedade. Essas categorias consideraram que tanto no mundo do trabalho como no trabalho pedagógico apresentam-se conflitos relacionados com as relações de poder. Com base nessas constatações podemos sinalizar que as possibilidades de superar os conflitos tendem a orientar-se para a recuperação da formação humana como forma de construir um homem integral e não apenas um técnico a serviço dos interesses do capital. A formação profissional não pode ser realizada apenas como capacitação técnica para o mercado de trabalho num mundo caracterizado pela exploração e alienação capitalista. É necessário considerar as alternativas que visem à formação de um ser social comprometido com os projetos históricos da sociedade.

Mesmo com a atuação em situações complexas, os alunos assimilaram novos elementos, ampliando suas intervenções nas escolas, permitindo reconhecer problemáticas, produzindo conhecimentos significativos, planejando e implementando avaliações pedagógico-superadoras. As questões colocadas ao coletivo foram referentes às problemáticas significativas, reconhecidas na prática pedagógica, entre as quais destacaram-se a organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na dinâmica curricular; aos objetivos e avaliação; às aprendizagens significativas e tempos-espacos-

situações; às possibilidades cognitivas dos alunos, características do conhecimento e exigências educacionais contemporâneas.

Essa possibilidade de construção do conhecimento a partir da prática pedagógica significando construir referências para a formação do profissional em Educação Física & Esporte que não se aproximam das leis do mercado de trabalho, mas, de uma concepção emancipatória, passou a ser uma construção coletiva, conforme verificamos nas produções acadêmicas dos membros do laboratório, e na produção dos alunos apresentados em eventos científicos (ENEEF, CONBRACE, SBPC).

Outros resultados que destacamos refere-se à especificidade da experiência de Pernambuco caracterizada pela construção do sujeito político coletivo, pela luta para a apropriação dos meios de produção do conhecimento, buscando além da questão teórica, do perfil metodológico, da organização, da socialização de tudo o que é produzido nesse conjunto de contexto adverso onde é desenvolvida a experiência, um processo de organização do processo de trabalho pedagógico que se diferencia daquele processo de organização do trabalho pedagógico fragmentado, dividido, isolado, limitado, onde as pessoas não têm apropriação dos meios de produção do conhecimento.

Nessa proposta, as aulas de Prática de Ensino expressam também um conceito de universidade na medida em que se articulam com: a) várias unidades e Institutos Superiores; b) funções de ensino-pesquisa-extensão; c) teoria-prática, planejamento integrado e avaliação institucional. Expressam, ainda, a relação Universidade-Sociedade, já que projetam uma perspectiva social emancipatória veiculada pela crítica ao modelo profissional e à perspectiva transformadora de uma prática compromissada com a construção da cidadania.

Com base na experiência analisada aponta-se a possibilidade de práticas que atendam aos constantes desafios que estão sendo colocados pela sociedade a terem em conta determinados procedimentos docentes no processo de formação, que respondam à transformação no meio social. Isto se deve ao fato de que o sistema social configura-se como um verdadeiro termômetro do fator determinante e influenciador da formação profissional que deverá atuar dentro do seu contexto. A experiência analisada indica também a possibilidade de uma revisão crítica do conteúdo e da forma de como essas disciplinas são transmitidas, ultrapassando-se, assim, a visão de que o professor possui apenas o limitado papel de repetidor de aulas. Para isto, novas propostas precisam ser estudadas e analisadas a fim de que esse profissional esteja devidamente preparado para o desempenho de sua função como importante agente de transformação social.

No caso da formação profissional, se o currículo é forjado em cima das leis do mercado de trabalho, limita e tira a possibilidade de reconhecermos o significado desse mundo do trabalho em que se dá a qualificação e/ou desqualificação de um profissional, e o sentido da formação para um mundo de trabalho diversificado em constante mutação. No quadro colocado, a questão central observada faz referência à construção de experiências que têm como horizonte uma perspectiva histórica que não a capitalista, nem as leis do mercado, nem o neoliberalismo, ou seja, uma outra possibilidade que tem como marco um projeto de emancipação. A concepção de formação profissional como categoria central que permeou todos os conteúdos torna-se mais rica como “síntese de múltiplas determinações”, pois se articulou fundamentalmente com dois campos complexos: a educação e o trabalho, que se tornaram um desafio e a possibilidade do desenvolvimento de um projeto comprometido criticamente com as condições do mundo do trabalho e com as possibilidades históricas emancipadoras da sociedade.

Apontamos, portanto, a necessidade de identificar a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, para obter uma descrição precisa dos campos de atuação e das

atividades realizadas pelos profissionais de Educação Física & Esporte nos campos de trabalho considerando demandas e exigências profissionais, devendo isto ser realizado com base na compreensão do mundo do trabalho, no modo de produção e reprodução da vida capitalista.

Considerando o exposto, defendemos que a formação do profissional nas universidades não pode estar dissociada dos projetos históricos da sociedade, que o mercado de trabalho por si só não pode ser um definidor de como tem que ser essa formação; outros critérios devem ser considerados, especificamente os relativos às concepções em construções, articuladas com os projetos históricos da sociedade, que apontam para uma formação emancipatória.

Não pretendemos, com esse trabalho, simplesmente descrever uma experiência de formação profissional ou afirmar que essa ou aquela experiência em particular sejam mais significativas que outras que estejam acontecendo no país. Há muitas experiências pedagógicas galgadas em diferentes concepções acontecendo. No entanto, esta é mais uma experiência concreta que tem um dado projeto histórico-social como referência. Daí a sua importância, mesmo que na atual conjuntura tenha seus limites, dentro de uma universidade que está sendo sucateada. No entanto, na área de Educação Física & Esporte se pode dizer que está no século XXI assumindo os desafios da reestruturação e reconceptualização curricular na formação profissional e acadêmica, contando com importantes que como esta oferece significativos subsídios para a discussão a superação dos conflitos gerados na sociedade capitalista. Esperamos, com este trabalho, contribuir com essa discussão sobre os conflitos da formação profissional e sobre as perspectivas de superação.

### **BIBLIOGRAFIA**

HIERNAUX, Jean-Pierre. *Análise estrutural de conteúdo e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos*. In: *Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

KOPNIN, P. V., *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ROSENTAL, M. M., STRAKS, Y.G.M. *Categorias del materialismo dialéctico*. México, DF: Grijaldo, 1960.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em Educação*. Campinas: Práxis, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade*. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

Endereço: Silvio Sánchez Gamboa - gamboa@unicamp.br

FE/Unicamp CP. 6120. CEP 13083-970 Cidade Universitária, Campinas SP.

Grupo Temático 5 – Formação Profissional/Campo de Trabalho.

Tecnologia de apresentação: datashow.

---

<sup>i</sup> Entrevista com a professora coordenadora do LOEDEFE, 1999.

## A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Camila Silva de Aguiar  
Estudante da FAEFI/UFU  
Renata Gomes Gerais Petroni  
Estudante da FAEFI/UFU

*Resumo: Este trabalho tem por objetivo realizar reflexões sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial do professor de educação física. Como alunas, durante o curso de educação física na UFU, nos deparamos com diferentes realidades de nossa profissão por meio da realização de estágios obrigatórios de determinadas disciplinas. Houve orientações diferentes pelos professores que regem a disciplina em relação os professores com os quais o estágio foi desenvolvido, conseqüentemente, proporcionou diversos impactos, experiências sobre a realidade. No final deste, apresentamos algumas questões que consideramos relevantes de serem debatidas principalmente neste momento em que os cursos passam por uma reformulação curricular.*

*Resumen: Este trabajo tiene como objetivo realizar reflexiones sobre la importancia del estágio supervisionado en la formación inicial del profesor de Educación Física. En cuanto alumnas del curso de Educación Física de la UFU, nos deparamos con diferentes realidades de nuestra profesión por medio de la realización de estágios obligatórios de determinadas asignaturas. Hubo orientaciones diferentes de los profesores que ministran la asignatura em relación a los profesores con que orinetaran el estágio, conseqüentemente, proporciono diversos impactos, experiências sobre la realidade. Al final de este, presentamos algunas cuestiones que consideramos relevantes para seren debatidas principalmente em este momento em que los cursos pasan por una reformulación curricular.*

*Abstract: This work's objective is to promote the reflection on the importance of the supervision of the training period in the initial formation of the Physical Education teacher. As students, during the Physical Education course at UFU, we have come across a wide range of realities within our profession, through the obligatory training programs of certain subjects. There has been different orientation from the professors of the subject relating to the teachers in which the training program has been developed with. Consequently, a lot of impacts have happened on the reality. In the end of the work we propose some questions we consider relevant to be debated, especially in this moment, when most courses are going through a curricular reformulation process.*

### Introdução

Durante nosso processo de formação no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) temos vivenciado vários estágios curriculares a cada período consecutivamente. Cada estágio, dependendo de sua especificidade, tem nos proporcionado

diversas experiências e conseqüentemente diferentes impactos e leituras da realidade na qual interagimos.

Percebemos, a partir das diferentes experiências vividas nestes estágios, que a orientação recebida sobre o seu processo de desenvolvimento foram diferenciadas tanto por parte dos professores responsáveis pela disciplina, como por parte dos professores das instituições na qual o mesmo foi desenvolvido. Nosso entendimento é de que esses dois contextos deveriam manter um constante diálogo em via de mão dupla para um melhor aproveitamento em nosso processo de formação. Neste sentido, nossa intenção é apresentar uma reflexão crítica sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial em Educação Física em nosso curso.

### **Caracterizando o estágio supervisionado no curso de Educação Física da UFU**

De acordo com as normas de orientação do estágio supervisionado no Curso de Educação Física da UFU o estágio ou "ensino vivenciado" é uma atividade curricular obrigatória que o aluno realiza dentro das disciplinas profissionalizantes do curso de educação física, cuja carga horária está embutida em cada uma dessas disciplinas.

O entendimento de supervisão está relacionado à orientação, o controle e o acompanhamento das atividades de estágio, visando à consecução dos objetivos propostos, sendo esta supervisão realizada por professores das disciplinas responsáveis pelos estágios ou professores das escolas ou locais onde o mesmo é realizado. A supervisão poderá ser exercida pelo professor coordenador do estágio ou pelo professor supervisor da instituição onde se realizará o estágio ou por professores de disciplinas afins.

De acordo com o capítulo IV, referente às atribuições do orientador-supervisor e do estagiário, a normatização do estágio (1989, p. 4) se apresenta da seguinte maneira:

Quanto ao orientador-supervisor: 1- Planejar com o estagiário as atividades específicas do Estágio Supervisionado; 2- Discutir com as autoridades competentes, nas instituições onde forem realizados os Estágios a possibilidade de recepção dos estagiários; 3- Apresentar os programas a serem desenvolvidos aos dirigentes e professores das instituições onde serão desenvolvidos os trabalhos; 4- Discutir com os professores regentes das instituições onde se realizam os Estágios e/ou professores das disciplinas afins que forem auxiliar na Supervisão e Orientação do estágio, as peculiaridades do Estágio, tais como: conteúdo, atividades específicas, ficha de observação, controle de frequência, avaliação etc; 5- Acompanhar o estagiário às instituições onde o estagiário será realizado apresentando às autoridades e ao professor responsável por sua Orientação e Supervisão, quando for o caso; 6- Discutir com o estagiário, possíveis alternativas de solução às dificuldades e problemas, relacionadas às suas atividades, antes, durante e após o desenvolvimento dos mesmos; 7- Colaborar com estagiário na revisão dos conhecimentos teóricos, a partir da realidade constatada; 8- Avaliar o estagiário conforme ficha de Avaliação; 9- Documentar todas as atividades de Orientação, frequência, acompanhamento e avaliação, encaminhando os resultados ao Departamento nas épocas previstas no calendário; 10- Encaminhar ao Colegiado de Curso o relatório sobre o Estágio sob sua coordenação, abordando os aspectos positivos, negativos e outros que julgar necessário.

Quanto ao estagiário: 1- Planejar junto com o professor orientador-supervisor as atividades a serem desenvolvidas; 2- Realizar as atividades previstas no planejamento do estágio; 3- Comparecer às instituições para o estágio, no dia e hora marcados; 4- Observar o regulamento da instituição onde se realiza o estágio; 5- Discutir com o orientador-supervisor, as dificuldades surgidas durante a realização das atividades; 6- Observar a ética profissional,

especificamente no que concerne à divulgação de dados observados, ou informações fornecidas no estabelecimento de ensino.

Entretanto, percebemos nos diferentes estágios que realizamos até o momento, que essa orientação contida na normatização, não vem ocorrendo em sua totalidade. Normalmente os professores orientadores responsáveis pela disciplina se limitam a: 1- discutir com o estagiário, possíveis alternativas de solução às dificuldades e problemas, relacionadas às suas atividades durante o desenvolvimento dos mesmos quando o aluno solicita ajuda; 2- avaliar o estagiário a partir de um relatório final contendo: planejamento e descrição das atividades desenvolvidas; assinatura do responsável comprovando a participação do aluno no estágio demonstrando a quantidade da carga horária realizada; auto-avaliação; aspectos negativos e positivos do estágio; e sugestões. Assim identificamos que nossas experiências vividas até o momento não foram objetos de uma sistematização, acompanhamento e avaliação, ficando ausente o debate das problemáticas observadas nos estágios.

Numa rápida revisão de literatura sobre o estágio supervisionado, identificamos que as considerações descritas anteriormente não são exclusivas da realidade da UFU, pois segundo Pimenta (2002) é comum encontramos algumas distorções do que se refere à prática do estágio nos curso de Licenciatura como: 1- dificuldade de acompanhamento por parte do professor-orientador do estágio devido ao grande número de alunos em uma mesma turma; 2- a diversidade de escolas onde os alunos estagiam; 3- a falta de coordenador de estágios em alguns cursos; 4- os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores do local onde se realizam os estágios; 5- falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio; 6- a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor da disciplina; 7- estágio visto como “pólo prático” do curso; 8- dificuldade de garantir a relação teoria/prática; 9- divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação, regência; restrições à etapa de observação, ficando o aluno apenas como visitante; 10- transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, relatórios e descrição das atividades; 11- falta de integração entre a Universidade e o local onde se realiza o estágio; 12 - ausência de um plano de estágio integrado e integrante nos diversos níveis de sua execução.

Na última modificação curricular do curso de Educação Física da UFU, em virtude da Resolução 03/87-CFE foi criado o Ensino Vivenciado para atender a algumas disciplinas de caráter técnico, visando proporcionar uma discussão metodológica na ampliação de conhecimentos, fundamentos e/ou técnicas apreendidas durante o desenvolvimento da disciplina (Resolução de abril/91, do Colegiado do Curso de Educação Física da UFU). Através do estágio o aluno, é levado a reviver a teoria do curso através da prática, da análise e da reflexão sobre a realidade sócio-filosófica das instituições e sua inter-relação com o Curso de Graduação.

Lima (2000) através de seu estudo sobre o estágios no o curso de Educação Física da UFU descreve que este possui uma estrutura funcional avançada em relação às demais licenciaturas da UFU por oportunizar aos alunos desde o segundo período do curso a possibilidade de realização de estágios supervisionados. Essa preocupação é balizada a partir do perfil que o curso propôs em sua última reformulação curricular onde buscou garantir a preparação de profissionais não restrito ao domínio dos conhecimentos técnicos e específicos da área, mas que tivesse também a capacidade de análise, síntese e crítica sobre a realidade na qual esses professores estavam inseridos.

Tomando como referência esse perfil uma nova concepção de estágio foi construída tentando romper com o seu caráter fragmentado. Entretanto, para Lima (2000) o estágio dentro do curso de licenciatura em educação física da UFU, que buscou, sobre tudo, fugir do modelo

tradicional e estabelecer relações adequadas entre a teoria assimilada e a vivência do trabalho, o que ainda tem “predominado é uma ênfase na dimensão técnica dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem, bem como a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo, na relevância do conhecimento transmitido” (p.146).

Embora os estágios do nosso curso sejam realizados desde os primeiros períodos, como vem sendo proposto no interior do movimento dos educadores desde 1978 Freitas (1996) *apud* Lima (2000), tem se verificado que a referida atividade ainda é percebida, pela maioria dos docentes e discentes, como um mero momento, no decorrer do percurso acadêmico, em que se privilegia o contato mais sistemático com a prática pedagógica de maneira a-crítica e reprodutivista.

Dentre vários autores como Candau e Lelis (1983), Brejon (1974) e André e Fazenda (1991) que discutem sobre a necessidade de qualificar os estágios nos cursos de Licenciatura, apontando que este deve aproximar os alunos da realidade de sua atuação profissional e superação da fragmentação entre teoria e prática, encontramos Pimenta (1994) que considera o espaço do estágio como um momento em que os alunos possam refletir sobre a prática pedagógica, mas também de realizar uma síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais. Além disso, a autora considera este como um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência restrita do momento da aula.

Considerando as reflexões aqui realizadas até o momento sobre o estágio e repensando sobre o nosso processo de formação no curso é importante identificarmos a função deste a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física aprovadas em fevereiro de 2004. Tendo em vista a instalação de uma comissão para uma reformulação curricular a partir do novo ordenamento legal para todos os cursos de Licenciatura no Brasil, incorporando a estes tais diretrizes vimos que o estágio supervisionado é definido como um “processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridos, treinar as competências que já detém sob supervisão de um profissional da área”, ou seja, orientada para a construção do exercício profissional, onde é oportunizada a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do Curso.

Percebemos que tal definição apresentada nas novas diretrizes ainda não amplia a concepção de estágio destacada por vários autores citados no interior deste texto, como por exemplo: a relação feita sobre educação e trabalho; e a de apropriação de competências. No nosso entendimento, tais competências se situam na efetiva integração teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento técnico-profissional, pedagógico, humano e político-social.

Pelas reflexões realizadas até concordamos com Pimenta (2002, p.143) que a finalidade do estágio seria então “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos”. Assim que, entendemos uma concepção de estágio supervisionado como espaço/tempo de problematização da realidade educacional, da construção da intervenção didático metodológico e da produção de conhecimentos (Ventorim. 2001).

## **Considerações finais**



Apesar das reflexões aqui descritas estarem restritas às nossas experiências, tivemos a intenção de apresentá-las, pois consideramos este espaço relevante na ampliação de um diálogo que nos forneça elementos para compreender nossa função como educadoras e assim colaborar no processo de reformulação curricular que está sendo desenvolvido no interior do nosso curso.

Para finalizar, ressaltamos que as questões que apresentaremos a seguir, como reflexão para o debate, necessariamente não representam parâmetros para uma nova reformulação curricular. Entendemos que algumas delas podem ser implementadas a partir de uma vontade política e pedagógica dos responsáveis que atuam na formação de professores. Neste sentido, consideramos que para um melhor aproveitamento do estágio o mesmo poderia conter questões como:

- planejamento político-pedagógico;
- reunião com os professores de Educação Física do local onde será realizado;
- uma efetiva orientação por parte tanto do professor que ministra a disciplina quanto do professor que recebe o estagiário;
- discussões e reflexões sobre os problemas e condições encontradas na realidade vivenciada;
- elaboração de uma nova organização acadêmica onde professores do Curso pudessem orientar e acompanhar os alunos com maior efetividade;
- oportunizar aos alunos uma maior reflexão crítica através de estudos, discussões e planejamento relativos à - construção de formas de atuação didático-pedagógica que diminuíssem a dicotomia entre teoria e prática;
- produção e sistematização didática do conhecimento à luz da realidade concreta e dos objetivos educacionais propostos contribuindo para a reflexão crítico-reflexiva do aluno;
- estimular o aluno para a prática da investigação, utilizando o Ensino Vivenciado também como forma de ampliação de sua formação crítica.

### **Referências Bibliográficas**

- ANDRÉ, Marli & FAZENDA, Ivani. **Proposta Preliminar para as disciplinas Didática/Prática de Ensino e Estágio** HEM/CEFAM.Sao Paulo, SE/CENP, 1991.
- BREJON, Moisés. **Estágios: Licenciatura, Pedagogia, Magistério de 1º e 2º Graus, Cursos Normais**.Sao Paulo, Pioneira, 1974.
- CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel. A relação teórica-prática na formação do educador. *Tecnologia educacional*. RJ, (55): 12-18, nov-dez, 1983.
- LIMA, Lana Ferreira de. **A relação teoria-prática no processo de formação profissional do professor de Educação Física**. Uberlândia: UFU, 2000. 219p.
- MEC-Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. Conselho Nacional de Educação**. 2004
- Universidade Federal de Uberlândia. **Normatização do Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física**. 1989.
- VENTORIM, Silvana. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. EM: CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção*. Vitória: Proteoria. 2001. p.93-114.

GTT: Formação Profissional.

Formato: Pôster

Camila Silva de Aguiar

Endereço: Av. Alexandre Ribeiro Guimarães, 651, apt. T-02, bairro Santa Maria,

Cep: 38408-050

## **A PERCEÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTO ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO INICIAL.**

Prof<sup>ª</sup>. Doutoranda Roseli T. Selicani Teixeira- DEF/UEM  
Prof. Doutor Dourivaldo Teixeira- DEF/UEM  
Prof. Doutor José Alves Diniz- UTL/FMH

**Resumo:** *Este estudo teve como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem a partir das percepções dos alunos do 4º ano do Curso de Educação Física e desporto da Universidade Estadual de Maringá-Brasil e a Universidade Técnica de Lisboa/FMH-Portugal. A pesquisa de natureza descritivo-qualitativa utilizando, “questionário misto” (Hill, 2002) e “análise de conteúdo” (Bardin, 1994) e estatística descritiva, evidenciou que os alunos buscaram nas vivências/experiências ao longo da formação inicial construir o conhecimento que fundamentará a sua prática docente; optaram pela licenciatura partindo da afinidade com as experiências positivas que tiveram; acreditam que as disciplinas contribuem para a sua formação, bem como o processo de avaliação influenciará a sua prática docente futura.*

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Licenciatura.

## **LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADE DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU REFLEJO EN LA FORMACIÓN INICIAL**

**Resumen:** *Este estudio tenía como objetivo para analizar la evaluación del aprendizaje que empieza de las percepciones de los estudiantes del 4 año del Curso de Educación Física y Deporte de la Universidad Estadual de Maringá-Brasil y el la Universidad Técnica de Lisboa-Portugal. La investigación de naturaleza descriptivo-cualitativa, usando "encuesta mixta" (Hill, 2002), "análisis de contenido" (Bardin, 1994) y estadísticas descriptivas, evidencio que los estudiantes buscaran en la vivencia/experiencia a lo largo del formación inicial construir el conocimiento que basará su práctica educativa; ellos optaron por lo grade de licenciado que sale de la semejanza con las experiencias positivas que ellos tenían; ellos creen que las disciplinas contribuyen a su formación, así como el proceso de la evaluación que el que se lo somete influirá en su práctica educativa futura.*

Palabras-clave: Evaluación. Aprendizaje. Grade de licenciado.

## **THE PERCEPTION OF STUDENTS OF DEGREE COURSE IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CONCERNING THE EVALUATION OF THE LEARNING AND ITS REFLEX IN THE INITIAL FORMATION**

**Summary:** *This study had as objective to analyze the evaluation of the learning starting from the students' perceptions of the 4th year of the Course of Physical Education and Sport of the Maringá State University-Brazil and the Lisboa/FMH Technical University-Portugal. The research of descriptive-qualitative nature using a “mixed questionnaire” (Hill, 2002), with “content analysis” (Bardin, 1994) and descriptive statistics, evidenced that the students looked for in the living/experience along of the initial formation to build the knowledge that will base yours educational practice; they opted for the degree course starting of the likeness whit the positive experiences that they had; they believe that the disciplines contribute to its formation; as well as the evaluation process will influence its future educational practice.*

Keys Word: Evaluation. Learning. Degree course.

## Introdução

A avaliação, de uma maneira global e de forma progressiva, tem ocupado um espaço cada vez mais importante na atividade humana, abrangendo diversas áreas, dentre elas a empresarial, a financeira, a artística, a política e a educacional. Esta última, de forma aparente ou não, influencia e é influenciada no contexto em que está inserida. Influencia na medida que sua realização reflete a prática realizada na sala de aula, e, é influenciada pelas concepções assumidas por quem dela faz uso na regulação das suas aprendizagens.

Limitar a problemática da avaliação no âmbito educacional torna-se pertinente frente a sua complexidade. Essa complexidade não é entendida como sinônimo de dificuldade, mas no “sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2000 apud Freitas, 2003, p. 57). Este tecido envolve elementos de análise que a influenciam em escalas e pesos diversos, embora constituintes do tecido e por isso imprescindíveis: elementos como o projeto político pedagógico, a concepção de avaliação construída pelo professor durante a sua formação, as práticas sociais que reforçam as atitudes numa sociedade voltada para um caráter altamente competitivo, seletivo e classificatório.

O processo avaliativo utilizado nas aprendizagens tem buscado construir uma base epistemológica voltada para uma tomada de decisão e rompimento do paradigma psicométrico estabelecido. Este rompimento requer o estabelecimento de uma lógica determinada, apresentada por Guba e Lincoln (1994), alicerçando o paradigma contextual que discute a avaliação como um processo integrado do ato educativo. Nesta dimensão, “mudar o processo avaliativo é uma caminhada que se inicia passo a passo, começando pelas reflexões ‘para que vou avaliar o aluno’, ‘para que serve a avaliação’” (Sousa, 1999, p.146).

Para Ferraz & Macedo (2003), as experiências tidas com a prática da avaliação escolar levam a concebê-la como um processo que possibilita a aprendizagem de valores humanos não presentes nos currículos oficiais, e a compreensão interdisciplinar dos conhecimentos, tornando-a uma “forte aliada de uma concepção integrada da vida, das interações humanas e dos conhecimentos que a envolvem” (op. cit., p. 138).

Mesmo com um discurso que coloca a avaliação como orientadora e reguladora no processo de aprendizagem do aluno, as práticas têm demonstrado um certo imobilismo diante das diversidades das lógicas em questão, ora enquanto meio de seleção, ora de formação, ora reconhecendo ou ora negando as desigualdades.

A avaliação praticada pelos professores com seus alunos dentro das salas de aula se constitui na causa de um certo desconforto, dela falamos rápido, falamos baixo e pouco. É curioso observar que “o assunto ‘avaliação’ é evitado pelos professores, seja para responder questões, seja para permitir observações em sala de aula” (Camargo, 1999, p. 166).

Essa pouca aceitação por parte dos professores em apresentar e discutir a avaliação utilizada no seu processo de ensino-aprendizagem pode estar relacionada ao fato de que a exposição intimida, considerando-se os riscos que promove na detecção de alguma fragilidade por parte de quem a discute. A formação contínua deve promover uma capacitação para reflexões, debates e práticas avaliativas com competência adequada para possíveis encaminhamentos que refletirão positivamente. Este exercício reflexivo, que num primeiro momento se apresenta desencorajador e por vezes conflitantes, são minimizados à medida que o processo se desenvolve e o conhecimento vai se tornando mais transparente e familiar.

Os professores que se sentem desafiados compreendem “que um processo de avaliação bem conduzido deve considerar: professores capacitados, dispostos a mudar sua prática e

suporte do sistema de ensino” (Vasconcellos, 1998 apud Sousa, 1999, p. 146). A avaliação não se constitui num todo, acabado e suficiente, mas representa

*“[...] uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente”* (Vianna, 2000, p. 18).

## **Metodologia**

Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar a avaliação a partir das percepções dos alunos do 4º ano do curso de licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade Estadual de Maringá no Brasil e Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana em Portugal.

De natureza descritivo-qualitativa, cujo foco essencial reside no desejo de conhecer os alunos, seus valores, suas concepções diante de uma determinada realidade (Triviños, 1987), buscando uma compreensão do processo avaliativo realizado pelas referidas instituições no processo de formação inicial.

Sendo uma investigação envolvendo a percepção centrada em um grupo de alunos, é totalmente impossível generalizar os resultados ficando circunscritos aos sujeitos deste estudo.

A população desta pesquisa foi formada pelos alunos do 4º ano da Universidade Técnica de Lisboa/FMH e Universidade Estadual de Maringá/DEF que se dispuseram a responder ao questionário. A amostra foi constituída por 53 alunos do DEF/UEM e 46 alunos da UTL/FMH envolvidos em 12 disciplinas do 4º ano de grades curriculares distintas.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário misto orientado por Hill (2002), estruturado em quatro campos de análise: 1. Caracterização da amostra respondente, 2. Caracterização das disciplinas que compõem o 4º ano do curso de licenciatura em educação física e desporto, 3. Contribuição das disciplinas para a formação do professor e 4. Contribuição da avaliação do processo-aprendizagem na formação do professor. Os resultados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1994) e estatística descritiva.

Após a análise de conteúdo e o tratamento estatístico foi possível discutir algumas questões dentro dos campos de análise estabelecidos a princípio e apresentados a seguir:

## **Discussão dos Resultados**

**1. Caracterização da amostra:** Foi possível identificar uma idade média de 22,5 anos nos alunos que estão concluindo o curso de licenciatura (4º ano) e buscando, nas vivências/experiências ao longo desse período, absorver, alicerçar (construir) o conhecimento que fundamentará sua futura prática docente.

Esta média de idade dos alunos caracteriza uma amostra linear, quando observada sob o aspecto do sucesso e fracasso escolar; ou seja, tanto no Brasil quanto em Portugal, os alunos não foram retidos (reprovados) durante o ensino fundamental e médio no Brasil e básico e secundário em Portugal e mantêm no ensino superior relativo sucesso escolar. Bedin (1995, p. 69) tem discutido o insucesso no ensino universitário como uma questão preocupante, a qual não deve ser tratada somente de forma quantitativa, limitando-se à estatística, “mas necessita de fôlego, orientadas para os actores neles implicados (estudantes, professores, pessoal administrativo)” considerando a complexidade do fenômeno.

Foi possível observar um equilíbrio com relação ao gênero: (47,5%) para o sexo feminino e (52,5%) para o sexo masculino. Comparando-se os dois países, percebe-se uma acentuada predominância do sexo feminino (60,4%) no Brasil e do sexo masculino (67,4%) em Portugal.

As razões e intencionalidades dos alunos relacionada ao ingresso no curso de licenciatura, resultaram nas seguintes categorias:

- Afinidade - Ex: “Afinidade com esta área”; “Ser apaixonado por esportes”; “Identificação com a área”; “Sempre gostei de actividades físicas”.
- Ensino - Ex: “Devido ao objetivo em desenvolver trabalhos relacionados à dança, especificamente à dança folclórica na escola”; “Gosto pelo ensino a miúdos”; “Achar que o meu lugar é na escola a ensinar”.
- Prática - Ex: “O desporto estava sempre presente na minha vida, sempre pratiquei alguma modalidade”; “Contato com o esporte como atleta”; “A prática de esportes”; “Sempre pratiquei desporto”.
- Saúde - Ex: “Por estar inserido na área da saúde”; “Desenvolver conhecimentos sobre novos assuntos ligados à área da saúde”.

A “afinidade” com a área representa a categoria apontada pelos alunos com maior expressão numérica (82,1%). As afirmações nesta categoria decorrem de experiências positivas vividas anteriormente, consolidando afinidades: “Sempre tive boas influências dos professores de EF no ensino secundário” (aluno respondente). A afinidade está relacionada a um significado de relação, semelhança, aproximação, resultante de bem-estar e prazer. Este sentimento pode influenciar positivamente o aprendizado, levando-se em conta uma visão positiva estabelecida anteriormente (Schempp, 1989 apud Carreiro da Costa et al., 1996).

Através destas categorias foi possível observar que 24,2% atribuem ao fato de poderem atuar no “ensino” a razão/motivo de terem optado pela licenciatura em educação física e desporto. Atuar no ensino envolve desenvolver competências em diferentes campos de conhecimento, como psicologia, sociologia, antropologia, filosofia e outros, pois quando nos relacionamos com um outro sujeito - nesta situação, o aluno -, necessitamos conhecê-lo quanto possível para que nossa interação seja permeada de significados. Estas competências a serem desenvolvidas no ensino não estão limitadas à sala de aula, mas abrangem um conjunto de “actividades pré, inter e pós-activas que os professores têm que realizar para assegurar a aprendizagem” (García, 1999, p. 243). Essa posição é corroborada pela de Shulman (1986), que atribui importância ao conhecimento do pensamento do aluno antes, durante e depois do ato de ensinar.

A “prática” representa outra categoria identificada, à qual 24,2% dos alunos atribuem o fato de praticarem actividades físicas, educação física e desporto ao longo da vida, enquanto atletas ou como simpatizantes. O envolvimento com as práticas esportivas proporciona uma aproximação de diferentes variáveis que influenciam a vida dos praticantes, como a preparação, a prática propriamente dita, as demonstrações - competitivas ou não, - as viagens, os equipamentos utilizados, as diferentes relações e conhecimentos estabelecidos através do contato com diferentes culturas. Uma prática envolve diferentes aspectos: prática enquanto desenvolvimento individual; prática enquanto interações sociais; prática enquanto intenções e significados; prática enquanto discurso e prática enquanto mudança (Kemmis & Wilkinson, 2002).

A “saúde” representa a última categoria apontada pelos alunos; 4,2% deles atribuem a ela a razão/motivo de terem optado pela licenciatura.

*“Os programas de educação física, reconhecem e enfatizam a importância da aptidão física, numa perspectiva de saúde, como*

*um dos principais objectivos, visando, paralelamente, o objectivo educacional de contribuir para o estabelecimento de hábitos de prática de actividade física que se mantenham para além da permanência na escola” (Diniz, 1999, p. 5).*

Em face dos altos índices de obesidade em crianças, decorrentes de uma série de fatores relacionados à qualidade de vida, têm-se investido na saúde e no desenvolvimento de hábitos salutogênicos. Para Bento (1999, p. 12), existe uma associação estreita entre desporto e saúde, tendo-se em vista “o papel atribuído à prática desportiva na configuração de estilos de vida sadia”. Não resta dúvida de que as atividades físicas têm feito parte de muitos discursos, enquanto elemento estimulador e promotor de bem-estar e qualidade de vida (Mota & Duarte, 1999).

Diante das diferentes razões e motivos que levaram alunos a optar por esta área profissional e depois de analisadas e discutidas as questões relativas ao motivo da escolha pela licenciatura em educação física e desporto, foi possível identificar um elemento predominante denominado liberdade de escolha a partir de parâmetros relacionados ao bem-estar e às convicções, que acreditam serem as referências mais indicadas para a escolha de uma profissão - uma escolha que construíram ao longo da vida, influenciados por experiências positivas acerca desta profissão (Carreiro da Costa et al., 1996).

## **2. Caracterização das disciplinas que compõem o 4º ano do curso de licenciatura em educação física e desporto:**

O 4º ano do curso de licenciatura da UEM se compõe de seis disciplinas, enquanto o da UTL/FMH possui sete disciplinas em sua grade curricular, em que os alunos atribuem à carga horária presencial na disciplina uma média de 85,5 horas, das quais 11,8 horas são dedicadas às tarefas avaliativas presenciais. Somando-se mais 20,5 horas que os alunos consideram dedicadas ao processo avaliativo fora da sala de aula, obtém-se um resultado de 32,2 horas destinadas às questões avaliativas.

Ainda podemos inferir que de um total de 106,0 horas atribuído a cada disciplina (85,5 horas atribuídas à carga horária presencial na disciplina mais as 20,5 horas que os alunos consideram dedicadas ao processo avaliativo fora da sala de aula), 32,2 horas são destinadas às tarefas de avaliação. Perante este fato torna-se possível perceber uma carga horária significativa destinada às tarefas avaliativas por parte dos alunos.

Comparando-se alunos brasileiros e portugueses, pode-se observar que as cargas horárias presenciais são de 89,4 horas para os brasileiros e 82,1 horas para os portugueses, enquanto que a carga horária presencial dedicada às tarefas avaliativas para os alunos brasileiros é de 16,8 horas e para os alunos portugueses é de 7,4 horas.

A partir da análise destes dados, podemos deduzir que os alunos brasileiros se consideram submetidos a um tempo de avaliação superior ao dos alunos portugueses, embora na dedicação fora da sala de aula as questões avaliativas se aproximem sensivelmente nas duas amostras (os alunos brasileiros dedicam 23,3 horas e os alunos portugueses, 18,1 horas).

Tattersall (1995) observa que um bom processo de ensino-aprendizagem será ainda aperfeiçoado através da avaliação, pois é importante que os métodos de avaliação sejam adequadas aos objetivos estabelecidos *a priori*.

## **3. Contribuição das disciplinas para a formação do professor**

A maioria dos alunos (80,3%) acreditam que as disciplinas contribuem para a formação do professor. Desta crença decorre a necessidade de comprometimento e responsabilidade no seu desenvolvimento, de modo que, para além do conhecimento, os professores têm que

desenvolver competências: competências visuais, lingüísticas, estéticas, imaginativas, com base num diálogo intra e interculturais para a resolução de problemas e conflitos; competências para desenvolver valores e atitudes, a partir de uma reflexão crítica que oriente a tomada de decisões.

Nota-se, não obstante, que cerca de 19,7 % dos alunos possuem dúvidas ou não sabem responder a esta questão, fato que levanta uma preocupação legítima, tendo-se em conta que estes alunos são do 4º ano e deveriam ter já desenvolvido este tipo de percepção .

Esta questão, observando-se os dados parciais por disciplina, parece indicar que os alunos, em relação a determinadas disciplinas, não percebem a relevância direta delas no seu futuro desempenho profissional. Esta visão poderá estar articulada à concepção dos alunos acerca da própria função docente.

A atividade docente não está limitada à sala de aula, numa relação direta com os alunos: ela abrange um conjunto de atividades a serem desenvolvidas antes, durante e após a aula (García, 1999), potenciando a aprendizagem, organizando a sua prática “a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (Tardif, 2002, p. 232).

Ao se proceder a uma comparação entre os alunos brasileiros e portugueses, pode-se observar que 84,5% dos alunos brasileiros e 76,7% dos alunos portugueses acreditam, de uma forma global, na contribuição das disciplinas para a formação, enquanto que 10,4% dos alunos brasileiros e 13,9% dos alunos portugueses não têm essa convicção. Ainda restam 5,0% de alunos brasileiros e 9,4% de alunos portugueses que não sabem responder a esta questão. O fato de tantos alunos não acreditarem ou não saberem responder a esta questão remete à necessidade de uma atenção maior por parte de professores juntamente com o colegiado do curso, no sentido de retomar a importância das disciplinas, pois o contrário levaria os alunos a percorrer uma grade curricular enfadonha e sem sentido para sua formação.

Nesse sentido, o currículo deverá ser pluralista, estabelecer uma relação direta entre a educação e a democracia, romper o caráter dogmático centrado numa instrução “depositária” (Zabalza, 2003), contemplar certa continuidade e assegurar uma autêntica conexão entre as disciplinas e os anos seqüenciados.

Na percepção dos alunos, 73,8% recebem dos professores algum tipo de informação relativamente ao contributo das suas disciplinas na sua formação, enquanto 26,2% afirmam que esta transmissão não é realizada pelos professores das disciplinas que compõem o 4º ano.

Ao procedermos a uma comparação entre os alunos brasileiros e portugueses registra-se uma semelhança nas respostas: 70,4% dos alunos brasileiros e 76,7% dos alunos portugueses afirmam ser informados pelos professores dos contributos das disciplinas.

Não restam dúvidas de que a discussão se constitui numa importante estratégia de ensino, cujos intervenientes são “o professor, o aluno e os conteúdos” (Zabalza, 2004, p. 41). É a oportunidade de alunos e professores poderem discutir, opinar e construir seu próprio conhecimento. Essa triangulação é constituída dentro de um movimento dinâmico em que todos se relacionam entre si e com os outros, cuja consequência seria uma maior qualidade, motivação, socialização e fixação de aprendizagens.

#### **4. Contribuição da avaliação do processo ensino-aprendizagem na formação do professor.**

Zabala (1998, p. 220) afirma que a “avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo”, cujo alcance resulta nas próprias situações didáticas adotadas.



Os alunos respondem aos diferentes processos de avaliação a que são submetidos ao longo da sua formação, procurando se adequar a eles quando são impossibilitados de participar na sua construção. Respondem a uma avaliação de referência normativa, em que as respostas dos indivíduos “são apreciadas em comparação com aquelas de um grupo de referência definindo uma tabela de classificação” (Hadji, 2001, p. 19) ou uma avaliação de interpretação criterial, que aprecia um comportamento, “situando-o em relação a um alvo” (Ibidem), entendido aqui como objetivo a ser atingido.

A grande maioria dos alunos (77,9%) afirmam receber muita ou alguma influência da forma como são avaliados, é possível deduzir que, na sua percepção, os processos de avaliação a que são submetidos têm um enorme peso nas suas práticas avaliativas futuras.

Ao analisar os alunos brasileiros e portugueses, verificamos que, respectivamente, 15,7% e 31,8% deles julgam que o processo de avaliação vai influenciar “muito” a maneira como avaliarão seus próprios alunos; 58,8% e 50,0%, respectivamente, consideram que vai ter “alguma” influência; 19,6% e 15,9%, respectivamente, consideram que vai ter “pouca” influência e, finalmente, 5,1% e 2,3%, respectivamente, consideram que o processo avaliativo a que são sujeitos não vai influenciar a sua forma de avaliar quando forem professores.

Na percepção dos alunos (71,6%) afirmam que as instalações são adequadas às práticas avaliativas propostas. Se compararmos os alunos brasileiros e portugueses, poderemos observar que 63,2% dos alunos brasileiros e 78,8% dos portugueses afirmam serem as instalações adequadas para as tarefas avaliativas. Perante este resultado (15,6% de diferença entre as duas amostras), podemos inferir que: ou os alunos portugueses possuem, efetivamente, melhores condições ao nível das instalações ou o conceito de adequação de instalações é diferente para brasileiros e portugueses.

Neste contexto, apesar de a grande maioria de professores (95,6%) considerar que as discussões acerca da avaliação podem melhorar a qualidade das suas avaliações, apenas 31,0% dos alunos afirmam discutir a avaliação com os professores.

Ainda dentro desta questão, se compararmos os alunos brasileiros e portugueses, observaremos um equilíbrio nas amostras: 69,2% dos alunos brasileiros e 68,8% dos alunos portugueses dizem não participar em qualquer tipo de discussão a este respeito.

Cerca de 68,7% dos alunos têm a noção de que existem critérios previamente estabelecidos que servem de referência para a apreciação das suas respostas. Para Rosales (1992), a avaliação se constitui num processo permanente de negociação, dando lugar a consensos que considerem os critérios equilibradamente.

Não obstante, 31,3% dos alunos consideram que os professores comparam as respostas dadas pelos alunos, resultando numa hierarquia, numa interpretação normativa dos resultados. A avaliação normativa, para Hadji (2001), opõe-se à criterial, tendo como referência o comportamento de um indivíduo em relação ao comportamento de um grupo de indivíduos.

Comparando-se os alunos brasileiros e portugueses, observa-se que 71,2% e 66,6% deles, respectivamente, afirmam ser avaliados a partir de critérios estabelecidos previamente, ao passo que 28,8% dos alunos brasileiros e 33,4% dos alunos portugueses referem ser avaliados a partir de uma comparação das respostas dadas pelos alunos, criando uma hierarquia dos melhores para os piores.

Os alunos estão de tal forma habituados a ser avaliados sumativamente em todos os momentos que, se o professor providencia uma tarefa sem levar em consideração a sua classificação, eles desvalorizam a execução dessa tarefa. A avaliação passa a ser para o professor um mecanismo de coerção. Para Pais e Monteiro (2002, p. 76), “A avaliação é uma prática diária de todo o professor que, dia a dia, encontra múltiplas dificuldades. Não raro vemos professores e alunos adaptados a uma rotina desde há muito interiorizada e

aceite”. Este pensamento é partilhado por Enguita (1989), que refere que na escola estamos constantemente sendo preparados para sermos medidos, classificados e rotulados, aceitando e desejando ser objeto da avaliação.

Em relação aos alunos, 64,7% afirmam ser avaliados sumativamente em todos os momentos/tarefas/testes. Apenas 35,3% dos alunos afirmam existirem momentos em que têm a oportunidade de tomar consciência do seu nível de aprendizagem, sem que esta informação seja considerada para a classificação final.

Comparando alunos brasileiros e portugueses, 61,1% e 67,8% deles, respectivamente, referem que na avaliação a que são submetidos são considerados todos os momentos para a classificação final, fato que evidencia uma semelhança entre as duas amostras.

Com relação as competências a serem desenvolvidas pelos alunos na formação inicial, 44,3% dos alunos estão convictos de que são avaliados a partir da apreciação exclusiva “do nível de apropriação das matérias dadas”. Apenas 19,9% deles consideram que a avaliação a que são sujeitos se destina à “apreciação da sua capacidade para resolver problemas” e 35,8% referem à “competência que os mesmos demonstram para responder a situações que o futuro desempenho profissional poderá exigir” como objeto dessa apreciação.

Em relação ao processo avaliativo, a maioria dos alunos (62,8%), afirma que a discussão do processo avaliativo acontece apenas no início do ano letivo; 15,0% dos alunos referem que a discussão ocorre durante o ano letivo, 2,4%, no final do ano letivo e 19,8% afirmam que esta discussão nunca ocorre.

Quando questionados sobre os instrumentos empregados no processo avaliativo, os alunos apresentam para cada disciplina que compõe o 4º ano a frequência da utilização dos instrumentos durante o ano letivo. Com estes dados relacionados a cada uma das disciplinas foi possível verificar os instrumentos mais utilizados nas tarefas avaliativas que, na percepção dos alunos, recaem sobre as tarefas avaliativas escritas, cuja média anual de aplicação é de 1,70 vezes para as provas escritas e 1,92 para os trabalhos escritos/monografias. Este fato pode evidenciar a adoção, por parte dos professores, de instrumentos que priorizam a apropriação dos conteúdos, ratificada pelos alunos anteriormente.

Pais & Monteiro (2002, p. 52) defendem a utilização de instrumentos/materiais de avaliação diversificados para atender “turmas heterogêneas, constituídas por alunos de diferentes níveis”. Essa diversificação de instrumentos de avaliação pode garantir uma informação sobre a aprendizagem, sobre as capacidades e as atitudes dos alunos, sendo imprescindível a sua utilização adequada; uma utilização que recolha informações sobre aprendizagens factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998; Moretto, 2003).

Diante dos diversos instrumentos utilizados, a maioria dos alunos (89,6%) afirma serem os professores que constroem os instrumentos e apenas 10,4% dos alunos referem participar nessa construção.

Em relação à possibilidade de um reajustamento dos instrumentos de avaliação ao longo do ano, a maioria dos alunos (80,3%), afirmam não ocorrer nenhum reajustamento dos instrumentos de avaliação.

Partindo-se do pressuposto que estes alunos se encontram em processo conclusivo da sua formação e que, em breve, serão professores e conseqüentemente avaliadores, a possibilidade de uma participação mais efetiva na construção, reajustamento e discussão do processo de avaliação a que são submetidos poderia se constituir num verdadeiro espaço de construção acerca deste componente do processo educativo.

Na percepção dos alunos, 47,4% pensam ser submetidos à avaliação contínua, 35,8% a um exame/teste final e 16,8% a uma avaliação contínua e exame final.

A maioria dos alunos (59,8%) refere que todos os momentos são pré-fixados, enquanto

22,0% referem a existência de momentos pré-fixados e de outros que não são pré-fixados; e 18,2% referem que nenhum momento é pré-fixado.

## Conclusão

Discutir esta temática requer assumir riscos e enfrentar desafios relacionados a uma imersão na compreensão do sistema educativo enquanto direito do cidadão. Esta reflexão se inicia pela necessidade de assumir a subjetividade implícita no processo de avaliação e o papel que esse processo desempenha neste contexto, cujos níveis de análise - como os alunos, os professores, os métodos e estratégias de ensino, as instalações administrativas e escolares, os programas de disciplinas, os currículos vigentes, e as políticas educacionais - representam um conjunto pertinente a ser tratado na busca de uma *práxis* educativa.

## Referências

- BARDIN, Laurence. (1994). *Análise de conteúdo*. Trad: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BEDIN, Veronique. (1995). A avaliação dos primeiros ciclos universitários. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (orgs). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- BENTO, Jorge Olímpio. (1999). Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Número 17/18, 11-16.
- CAMARGO, Alzira Leite Cavalhais. (1999). Mudanças na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada. In Bicudo & Junior- (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco, et al. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (Não) passa por aqui? In *Formações de Professores em Educação Física: concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições FMH. 57-74.
- DINIZ, José Alves. (1999). Editorial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Número 17-18, 5.
- ENGUITA, Mariano J. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERRAZ, Maria Cláudia Reis & MACEDO, Stella Maris Moura de. (2003). As afluências de um rio chamado avaliação escolar. In Maria Tereza Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Editora Cortez.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. (2003). Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In Maria Tereza Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Editora Cortez.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994), Competing Paradigms in Qualitative Research, In N. Denzin & Y. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage. 105-116
- HADJI, Charles. (2001). *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED.
- HILL, Manuela Magalhães & HILL, Andrew. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KEMMIS, S. & WILKINSON, M. (2002). A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In Pereira, J. & ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho*

- docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MORETTO, Vasco Pedro.(2003) *Prova: um momento privilegiado do estudo não um acerto de contas*. 3 edição. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- MOTA, J. & DUARTE, José Alberto. (1999). Estilo de vida activo e saúde. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Número 17/18, 47-51.
- PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROSALES, Carlos. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Asa.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In *Handbook of Research on Teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 3-36.
- SOUSA, Clarilza Prado de. (1999). Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In Bicudo & Junior- (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP.
- TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TATTERSALL, Kathleen. (1995). Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias. <[www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periódicos/em\\_aberto\\_66.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periódicos/em_aberto_66.doc)> (on-line). Acessado em 10 de dezembro.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VIANNA, Heraldo Marelim. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA.
- ZABALA, Antoni. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Art Méd.
- ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel A. (2004). *A Didáctica Universitária- Un espazo disciplinar para o estudo e melhora da nosa docencia*. Universidade de Santiago de Compostela: Imprenta Universitária.

**Meio de apresentação:**  
**-datashow**

**GTT: Formação Profissional/Campo de Trabalho**

**Roseli Terezinha Selicani Teixeira**

**Rua: Prof. Guido Inácio Bersch, 356, Jardim Universitário. Fone: (44) 225-3965; (44) 261-4315**

**CEP. 87020-250 – Maringá – Paraná**

**Email: [rosetexa@hotmail.com](mailto:rosetexa@hotmail.com)**

## **A Produção Científica Acadêmica na formação do profissional de Educação Física: Um caso para reflexão**

Maria Beatriz Fioravante Gorski Dr<sup>a</sup> - FAMES

*RESUMO: Este estudo teve como objetivo verificar a produção científica na formação do profissional de Educação Física. Trata-se de um estudo de caso. Metodologicamente estabeleceu-se como amostra, os professores e alunos do programa de formação da UFSM. Nos resultados constatou-se que (83%) dos professores apresentou ou publicou trabalhos científicos em diversas áreas do conhecimento específico da educação física, educação e saúde. Cento e dezenove publicações em periódicos indexados e trezentos e quarenta e sete trabalhos apresentados em eventos. A produção dos alunos totalizou cento e oitenta e sete trabalhos. As áreas mais produzidas coincidem com os objetivos do curso.*

*ABSTRACT: This research aims at verifying the scientific production in Physical Education professional formation. It is a case study. Metodologically, professors and students from the UFSM formation program were used as a sample. It was observed that 83% of professors have given lecture or have published scientific works in many areas of physical education knowledge, education and health. There were 119 in indexed periodics and three hundred and forty-seven productions have been presented in seminars. The students' production has reached one hundred and eighty-seven different works. The areas on which most of the works were produced kept with the course objectives.*

*RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo verificar la producción científica en la formación del profesional de Educación Física. Es un estudio de caso. Metodológicamente se estableció como muestra los profesores y alumnos del programa de formación de la UFSM. En los resultados se constató que (83%) de los profesores publicó trabajos científicos en diversas áreas del conocimiento de la educación física, educación y salud. Ciento y diecinueve publicaciones en periódicos indexados y trescientos y cuarenta y siete trabajos presentados en eventos. Los alumnos produjeron ciento y ochenta y siete trabajos. Las áreas más producidas coinciden con los objetivos del curso.*

### **1 Introdução e justificativa**

Consideramos a investigação científica e o mundo acadêmico de forma inseparável. A ciência enquanto produção do conhecimento é o que alicerça a academia e esta por sua vez, se apropria desta produção, estabelece uma reflexão crítica sobre a mesma e, ou a reproduz ou a transforma. Nem sempre isto acontece, e nem sempre o conhecimento transmitido é fruto de uma investigação científica nas Instituições responsáveis pela formação dos futuros profissionais. Enquanto profissional de instituição de ensino superior e sentindo-se também responsável por uma formação de qualidade, tivemos a preocupação sobre esta questão e o presente estudo se manifesta como consequência disto. No sentido de buscar subsídios mais consistentes nas nossas reflexões elaborou-se o seguinte questionamento como objeto de investigação: Como vem ocorrendo a produção científica acadêmica dos professores e dos alunos do Curso de Formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria?

## 1.1 Objetivo geral

Verificar como vem ocorrendo a produção científica acadêmica dos professores e alunos do Curso de Educação Física da Universidade federal de Santa Maria, tendo em vista refletir sobre esta questão na formação dos profissionais.

## 1.2 Objetivos específicos

- Quantificar a produção científica acadêmica dos professores e alunos do curso de graduação de Educação Física.
- Identificar a área do conhecimento em que os professores do curso produzem
- Identificar a área do conhecimento em que os acadêmicos do curso produzem
- Comparar as áreas do conhecimento de produção entre professores e alunos
- Verificar a tendência de área de conhecimento na formação dos professores no curso

## 2 Fundamentação Teórica

Qualquer tema que envolva a formação do profissional em Educação Física não é uma tarefa fácil de ser tratada. A diversidade de perspectiva e orientações atuais sobre a Educação Física, tornam realmente muito difícil de responder inequivocamente questões sobre o que é um ensino de qualidade nesta área de conhecimento? O que é ser um bom profissional em Educação Física? O que significa um bom programa de formação de professores de Educação Física? Como se dá a pesquisa em educação Física? Como ocorre a investigação entre teoria e prática?

Provavelmente as respostas a estas questões serão múltiplas e contraditórias. Shempp & Martinek, *apud* Costa (1994) observam que não existe em Educação Física, uma cultura essencialmente profissional, ou seja, um corpo de idéias e conhecimentos, valores e referências comuns a todos os membros da profissão e que pudesse ser constituído como um código normativo que os ajudassem a tomar decisões profissionais.

Segundo Bain (1990) existe em Educação Física uma ausência de consenso, e não apenas sobre sua missão e os objetivos de seu campo de trabalho, mas também sobre as finalidades, os conteúdos e os procedimentos que devem estruturar um programa de formação. A formação profissional em Educação Física envolve algo muito maior que uma estrutura burocrática curricular, e deve estabelecer uma íntima relação entre a fundamentação teórica do programa e os procedimentos de ação para tal (Tani, 1992).

A formação de competentes profissionais na área da Educação Física não é um problema recente. Vários estudos e pesquisas vêm sendo realizados sobre esta questão, principalmente nos últimos dez anos, buscando sempre padrões reais de competência, bem como estratégia para obtenção destes padrões. Um processo de formação de professores é muito complexo e envolve tantas variáveis que muitas vezes são incontroláveis em seu conjunto.

No atual estágio de desenvolvimento que se encontra a Educação Física, pode-se dizer que, conforme Moraes, *apud* Ferstenseifer (1983, p. 33) "uma definição universal do bom ensino, de bom professor não existe ou é irrealista. No entanto, Ferstenseifer (1983) já entendia que as discussões e o que revelavam algumas pesquisas nos permitem destacar

algumas "características que são apontadas como indicadores válidos de qualificação profissional coerente com um mundo em acelerada e múltipla mudança." Levou em consideração alguns estudos de diferentes autores, em diferentes épocas, como Peronto (1961), Bush (1969), Lindsey (1973), Burke e Stone (1975), Owens (1974), e descreveu como indicadores relevantes, frente a esta questão: a segurança no manejo dos conhecimentos, destrezas e habilidades técnicas, prontidão e racionalidade na tomada de decisões, eficiência de produção, responsabilidade pelo uso do conhecimento; flexibilidade, abertura e estabilidade emocional e motivação profissional.

Para este mesmo autor, a eficiência do processo de formação do professor, está intimamente relacionado à qualidade do produto dos estudos universitários: o professor de Educação Física. Cabe ao curso de formação prepará-lo para torná-lo agente inovador e transformador da realidade que irá atuar.

As avaliações que vem ocorrendo nos currículos de formação têm evidenciado um processo de ensino e aprendizagem com desarticulação sequencial e incoerências internamente e não têm permitido que os alunos utilizem as informações recebidas e retidas e as analisem, não permitem também que os mesmos trabalhem com opiniões pessoais e se posicionem criticamente.

Segundo Freire, *apud* Junqueira de Castro (1989) um agente social de educação com consciência crítica é indagador e investigador, pois detesta explicações mágicas, preferindo substituí-las por princípios autênticos de causalidade.

Alguns estudiosos da educação física nos Estados Unidos também vem demonstrando que em muitos programas de formação de professores, tanto os conteúdos como os procedimentos vêm sendo selecionados com base na tradição, na lógica, convicção pessoal e inspiração (Locke, 1984, p.5).

Kirk (1986) considera que em vários resultados de avaliação tem se verificado que o processo de formação de professores de Educação Física se baseia essencialmente na tese "tradicionalista". E, segundo esta característica, a formação do professor é antes de tudo um processo de socialização e indução profissional que deverá realizar-se na escola levando em consideração o método de ensino. "Para ensinar Educação Física basta possuir bom senso, um bom conhecimento de um ou outro desporto e muita intuição".

Esta concepção segundo Costa (1994) é "ateórica", que defende uma visão de ensino artesanal, que se aprende a ensinar através de ensaio e erro e que a qualidade depende de um bom pessoal docente. Isto valoriza apenas a experiência em detrimento de uma sólida atividade reflexiva.

Segundo este ponto de vista, os objetivos que deveriam estruturar a formação em questão, estão implicitamente ligados ao tipo de professor que se quer formar e preparar. Para ele, estes devem possuir as seguintes características:

- Conhecimentos científico e pedagógico profundo. Que saibam o que é ensinar e como ensinar. Isto quer dizer, um especialista no ensino em Educação Física.
- Um vasto repertório de habilidades de ensino e competência técnica.
- Crença na importância da qualidade do ensino e que seu papel fundamental é promover a aprendizagem.
- Espírito crítico sobre si mesmos, com capacidade de analisarem continuamente seu ensino e o resultado do seu trabalho com disponibilidade às mudanças que se mostrarem necessárias.
- Atuação de acordo com princípios éticos e morais.

Em consonância a primeira característica defendida por Costa (1994), Shulman (1987) contestava o tradicional divórcio entre formação científica e formação pedagógica, e apela para a integração destes aspectos, bem como para uma nova maneira de pensar o tratamento desta questão, talvez numa reorganização das relações dos departamentos científicos e os de educação nas Instituições de ensino superior. Em relação a esta situação, Russel (1988) respalda que a perspectiva tradicional a "formação teórica primeiro e formação prática depois" pode gerar grandes conflitos nos futuros professores, uma vez que estes possuem grande dificuldades em valorizar os conhecimentos teóricos e com isto, esquecendo-os rapidamente em detrimento de uma prática que, em não ser reflexiva vai ao encontro do procedimento dos seus antigos professores.

Na segunda característica elaborada conforme Costa (1994, p. 32), em relação às habilidades de ensino, o mesmo não acredita que estas se desenvolvam espontaneamente, mas podem ser adquiridas e aperfeiçoadas através de um processo "intencional e estruturado de aprendizagem". Sobre a terceira questão, a de promover a aprendizagem e com qualidade de ensino, o autor considera que é fundamentalmente importante que os programas de formação de professores, incentivem seus alunos e futuros profissionais a questionarem suas concepções de ensino e analisarem suas experiências anteriores, dentro de uma abordagem reflexiva. Em relação ao item quatro, Costa utiliza-se da opinião de Manem (1977), que entende os professores como indivíduos que devam possuir capacidade de orientar seu ensino através de três tipos de racionalidade: técnica, prática e crítica. Na primeira, o professor concentra a atenção sobre a eficácia dos meios que irá utilizar para alcançar os fins que considera indispensável. Na reflexão prática, é a oportunidade de adequação dos objetivos e das práticas educativas e os resultados obtidos que são examinados, e pôr último, na reflexão crítica é onde o professor se preocupa com os aspectos éticos morais da atividade e ação educativa. A capacidade reflexiva deve ser orientada para que os futuros professores a exercitem nos três domínios referidos, visto que uma situação não está dissociada da outra. :

A busca de identidade e a necessidade de uma fundamentação teórica significa para Tojal (1993) motivo de constantes reflexões acadêmicas. A confirmação da educação física num contexto acadêmico e profissional para Mariz de Oliveira (1993), exige da comunidade universitária a fundamentação teórica da área, que para ele significa o desenvolvimento de pesquisa para a fundamentação das práticas profissionais. Tani (1989) demonstrou que os problemas profissionais, aqueles que prepara os recursos humanos, os de pesquisa, e os que dizem respeito de educação física escolar possuem como natureza comum, a desestruturação da área do conhecimento. Mas em (1996) reconheceu que a demasiada valorização de pesquisa nas áreas das disciplinas fisiologia, biomecânica, aprendizagem motora, muito pouco contribuiu para melhoria da atividade profissional. O abandono de estudos profissionalizantes aplicados, que abordam problemas relevantes encontrados na prática da educação física, pode ser fatal para a descaracterização profissional. Pensando em educação física, este autor reforça como convicção, a necessidade de desenvolver um corpo de conhecimento que dê sustentação acadêmica científica ao cotidiano profissional. O conhecimento advindo de pesquisa aplicada com vistas a responder as preocupações pedagógicas e profissionalizantes, sustentaria o que o autor entende como "elaboração e desenvolvimento de programas de educação física escolar e não escolar".

Partidários da idéia de Tani (1996) encontra-se as idéias de Betti (1996); Verenguer (1997), que entendem que a construção do conhecimento em educação física



deve ser fruto de pesquisa aplicada. Para Betti (1996, p. 109) “cabe à teoria da educação física refletir e criticar a tradição do saber-fazer (conhecimento prático) tornando a área mais consistente de suas possibilidades de intervenção”.

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Por esta investigação se constituir em uma análise de determinada Instituição de Ensino – O curso de formação de professores do centro de educação física e desportos da UFSM, caracteriza-se como um estudo de caso. Tem-se a compreensão, de que o estudo de caso não se evidencia em si só como uma eleição metodológica, significa antes de tudo, a eleição de um objeto a estudar. “Quando elegemos estudar um caso, podemos estudá-lo de muitas maneiras” Stake (1994), Blasco (1995), Molina (1999). Segundo Triviños (1990), o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Caracteriza-se portanto como estudo de caso, a medida que se propõe a uma análise de clientela de um programa, de um determinado curso, o contexto o qual está inserido, dos elementos que nele estão engajados, dos diversos aspectos que envolvem a questão, com o objetivo de tomar decisões a respeito, e no que for possível, propor uma ação transformadora. O estudo de caso é uma categoria cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Optou-se pela postura de combinar nesta investigação processos quantitativos e qualitativos, conforme os planejamentos atuais no âmbito da investigação educativa. Sabe-se em Triviños (1990) que este tipo de estudo tanto pode ser inserido em análise quantitativa como qualitativamente e que o tratamento estatístico é simples quando se trata do primeiro caso e este pode servir de apoio ao segundo.

#### **3.1 O Universo do estudo**

Caracterizou-se como universo desta pesquisa o Curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. A amostra do estudo ficou caracterizada pelos professores e alunos do curso. Foram identificados e selecionados como sujeitos do estudo, os professores responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas que caracterizam a estrutura da formação sob investigação, e os alunos egressos do curso que concluíram sua formação acadêmica em 1999 e primeiro (1º) semestre de 2000. Estes egressos representam os acadêmicos que ingressaram no curso em 1995 e 1996. Com isto totalizou-se vinte e três professores e cento e quinze alunos.

#### **3.2 A Coleta e análise dos dados: Os instrumentos utilizados e registros**

Para coletar as informações pretendidas pelo estudo em questão, fez-se a investigação sobre produção científica dos professores e produção acadêmica dos alunos, através de documentação e registros já existentes (fontes documentais). Dos professores as informações foram coletadas através de uma ficha respondida pelos mesmos no momento de uma entrevista, bem como, do curriculum Lattes, ou registro de atualizações e ou produção nas fichas departamentais sobre a Gratificação do Ensino da Graduação (GED). Dos alunos através de Anais de Eventos e Congressos Científicos e Cadernos com produção acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria(CEFD/UFSM, 1997-1998-1999).

Para análise, todos os dados coletados foram catalogados numa matriz específica para tal e levado em consideração as categorias inclusas nos objetivos do trabalho.

## **4 Resultados e Considerações finais**

### **4.1 A produção científica dos professores**

Para apresentar a *produção científica dos professores* foram considerados dois aspectos: as publicações em livros, periódicos, jornais e revistas, e os trabalhos apresentados em eventos e publicados em anais.

Do total de profissionais investigados, observou-se que (13%), correspondente a três docentes não tiveram produção no período de tempo analisado. Um dos professores (4%), não disponibilizou para a análise o curriculum vitae, e não foi encontrada outra documentação que pudesse demonstrar os dados pretendidos. A maioria dos professores (83%) apresentou ou publicou trabalhos científicos em diversas áreas do conhecimento específico da educação física, da educação em geral e da área da saúde.

Sobre esses, demonstra-se a seguir, os dados quantitativos referentes às áreas do conhecimento onde houve mais ou menos produção. Houve cento e dezenove publicações em revistas, jornais, livros e ou periódicos indexados e trezentos e quarenta e sete trabalhos apresentados em eventos e publicados em anais. Demonstra-se também, o total de publicações e de trabalhos apresentados por área de conhecimento, evidenciando quantitativamente as diferenças entre as áreas e entre as formas de publicações.

*Área do conhecimento (publicações em revistas, jornais, livros e periódicos - 119 trabalhos):*

Pedagogia em Educação Física: 12 trabalhos; Pedagogia em Educação e Educação especial: 11 trabalhos; Aprendizagem motora: 4 trabalhos; Desenvolvimento humano: 11 trabalhos; Comunicação: 12 trabalhos; Cineantropometria: 1 trabalho; Informática e Educação Física: 1 trabalho; Fisiologia: 31 trabalhos; Biologia: 6 trabalhos; Natação: 2 trabalhos; Terceira Idade: 24 trabalhos; Voleibol: 3 trabalhos; Atividade Física e saúde: 1 trabalho

Os locais de abrangência das publicações se localizaram no Brasil, através dos estados de São Paulo (oito trabalhos), do estado de Santa Catarina (três trabalhos), do estado de Minas Gerais (dois trabalhos), do estado de Sergipe (um trabalho) e do estado do Rio Grande do Sul (noventa e seis trabalhos). A abrangência Internacional ficou caracterizada pela Finlândia (um trabalho), a Suécia (três trabalhos), a França (dois trabalhos), EUA (dois trabalhos) e Holanda (um trabalho).

*Área do conhecimento (trabalhos apresentados em eventos e publicados em anais - 347 trabalhos):*

Pedagogia em Educação Física: 58 trabalhos; Pedagogia em Educação e Educação especial: 32 trabalhos; Aprendizagem motora: 8 trabalhos; Desenvolvimento humano: 46 trabalhos; Comunicação: 27 trabalhos; Cineantropometria: 3 trabalhos; Informática e Educação Física: 3 trabalhos; Fisiologia: 52 trabalhos; Biologia: 22 trabalhos; Natação: 2 trabalhos; Terceira Idade: 34 trabalhos; Voleibol: 10 trabalhos; Atividade Física e saúde: 7 trabalhos; Futebol: 3 trabalhos; Biomecânica: 17 trabalhos; Atletismo: 5 trabalhos; Ginástica Rítmica Desportiva: 1 trabalho; Dança: 13 trabalhos; Treinamento desportivo - Preparação Física: 4 trabalhos.

O mapa de abrangência dos trabalhos apresentados em eventos científicos no Brasil ficou assim caracterizado: Distrito Federal (dois trabalhos), São Paulo (trinta e três

trabalhos), Santa Catarina (vinte e um trabalhos), Rio de Janeiro (dois trabalhos), Rio Grande do Norte (seis trabalhos), Pernambuco (dois trabalhos), Paraná (trinta e sete trabalhos), Bahia (doze trabalhos) e Rio Grande do Sul (duzentos e quarenta e cinco trabalhos). Um total de onze trabalhos, foram apresentados fora do país: em Portugal (quatro trabalhos), na Espanha (cinco trabalhos), na Itália (um trabalho) e no Canadá (um trabalho). O total de trezentos e setenta e um locais de apresentação, não corresponde ao número total de trabalhos apresentados (trezentos e quarenta e sete), visto que alguns desses foram apresentados em mais de um evento científico correspondentes a locais diferentes.

#### **4.2 A produção científica acadêmica dos alunos**

Para analisar a *produção acadêmica dos alunos*, considerou-se os dados constantes nos cadernos indexados de produção acadêmica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, nos anos de 1997, 1998 e 1999. Nesses cadernos encontram-se a coletânea de produções dos acadêmicos e seus orientadores relacionado ao ano anterior ao da publicação do caderno, nesse caso, o que foi apresentado em eventos e publicado em anais em 1996, 1997 e 1998. Por ter este estudo tratado de uma análise com enfoque principal no processo de formação profissional, compreendeu-se como representativos os dados interpretados.

Quanto aos resultados obtidos, observou-se que dos vinte e nove acadêmicos que se formaram no primeiro semestre de 1998, foram apresentados no total do processo investigado, dezenove (19) trabalhos científicos; dos vinte e quatro que se formaram no segundo semestre de 1998, trinta e um (31) trabalhos; dos trinta e sete que concluíram o curso no primeiro semestre de 1999, cinqüenta (50) publicações; dos quarenta e um egressos do segundo semestre de 1999, cinqüenta e oito (58) e dos quarenta e um alunos que concluíram seu processo de formação no primeiro semestre de 2000, vinte e nove (29) trabalhos apresentados em eventos e publicados em anais. O maior número de produção concentrou-se no primeiro semestre de 1998 e primeiro e segundo semestre de 1999. Desta forma totalizou cento e oitenta e sete (187) trabalhos apresentados em eventos científicos.

Em relação às áreas do conhecimento da educação física, a soma total de publicações, demonstrou que os egressos produziram durante o desenvolvimento de seu processo de formação profissional nos anos de 1996, 1997 e 1998, cento e sessenta e três (163) trabalhos científicos. Desses, identificou-se as seguintes áreas do conhecimento em que os alunos mais produziram: Pedagogia do movimento (54 trabalhos); desenvolvimento humano (19 trabalhos); biomecânica (12 trabalhos); atividade física e saúde (11 trabalhos); dança (9 trabalhos); a área dos esportes coletivos (voleibol, futebol e basquete) e a área da terceira idade (8 trabalhos) cada uma; a área da recreação e do lazer juntas somaram (7 trabalhos); psicologia do esporte e necessidades especiais (6 trabalhos) cada uma; natação (5 trabalhos); atletismo, medidas e avaliação física e fisiologia, com (4 trabalhos) cada área; ginástica (3 trabalhos); ginástica rítmica (2 trabalhos) e comunicação e mídia (1 trabalho). Ficou identificado que alguns trabalhos foram apresentados em mais de um evento científico.

#### **4.3 Algumas considerações para reflexão**

Na quantificação dos dados do presente estudo compreendeu-se de forma significativamente positiva o resultado das produções acadêmicas tanto do corpo docente

como discente, bem como a diversidade das áreas do conhecimento da educação física, da educação e da saúde em geral.

Das várias áreas do conhecimento em que a produção científica dos professores se manifestam, observou-se que as do conhecimento pedagógico, do desenvolvimento humano, comunicação, fisiologia, biologia, terceira idade e biomecânica são quantitativamente bem representadas em termos de produção nesta formação profissional. No entanto, outras áreas, conforme os resultados acima demonstram serem contempladas mais ou menos nos mesmos termos de quantidade, o que garante a referida diversidade. Levando em consideração que o curso do estudo em questão caracteriza-se como uma formação de licenciatura generalista, compreendeu-se a coerência disto com os objetivos deste tipo de formação.

Na produção dos alunos verificou-se que a área pedagógica, a do desenvolvimento humano e da biomecânica estão em consonância com a produção dos docentes, no entanto é visível a opção dos acadêmicos a diversidade da produção para os temas sobre esporte, ginástica e dança.

Na fundamentação teórica do estudo muitos dos autores citados descrevem como característica fundamental numa formação profissional a pesquisa ou a investigação científica. Nesta busca literária entretanto poucos trabalhos aqui no Brasil sobre produção científica em cursos de formação de Educação Física foram encontrados. Este estudo encontra algumas limitações sobre estas questões em relações a outros cursos para refletir generalizações. Sugere-se nova pesquisa nesta área e maior aprofundamento deste assunto para elaborar-se discussões pertinentes ao tema.

## 5 Bibliografia

- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n 2, p. 73-127, 1996.
- FERNSTERSEIFER, H. H. Formação do Professor de Educação Física: Avaliação do processo. *debate: Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. Ano 11. nº 51. RJ. 1983.
- FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, L. C. Trabalho, Relação Teoria e prática e o curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI (org) Formação de professores: um desafio. GOIANIA, UCG, 1996.
- JUNQUEIRA DE CASTRO, I. A Formação do profissional de Educação Física em uma sociedade em transformação. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 10 (3) RJ. 1989.
- KIRK, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5
- NASCIMENTO, J. V. A Elaboração de projeto Pedagógico para a Formação do profissional de Educação Física. In: *Revista da Educação Física* 5 (1) UEM vol.5, Maringá. 1994.
- NASCIMENTO, J.V. A formação do profissional de Educação Física. Florianópolis. Mimeografado, 21p (2000)
- SANMAMED, M. G. Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona 1995. Ppv. AS
- SHIGUENOV, V. O que deve mudar na Educação Física das Universidades Brasileiras. In: *Revista da Educação Física / UEM*. 3 (1) vol. 3. Maringá. 1992.

- SHULLMAN, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Reviews, 57 (1), 1-22.
- SOUZA VARGAS, A. A educação Física e o corpo. A busca da identidade. Sprint, RJ 104p. 1990.
- TANI, Go, Estudo do comportamento Motor, Educação Física Escolar e a preparação profissional em Educação Física. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 6 (1):62-66,1992.
- TANI, Go, Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. Motus Corporis, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.
- TEMPLIN, T. & SCHEMPP, P. (Eds.) Socialization into physical education: Learning to teach. Indianópolis, In: Benchmark Press.
- TOJAL, I.B.A.G. A emergência da motricidade humana no percurso histórico da UNICAMP: aplicação de referências epistemológicas à concepção de um modelo de estrutura curricular. Lisboa 1993. TESE (doutorado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. Atlas. 1ª ed. São Paulo (1987)
- VAN MANEM, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practiced. Curriculum Inquiry, 6, 205-228.

Maria Beatriz Fioravante Gorski  
Rua Santa Lúcia nº 73. Parque Residencial Universitário. Camobi. Santa Maria.RS  
CEP: 97110-650

Apresentação em Data Show

## **A Síndrome do Esgotamento Profissional: O “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**

*Joarez Santini, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Ricardo Reuter Pereira, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Lisandra Oliveira e Silva, estudante de mestrado em Ciências do  
Movimento Humano  
Lusana Raquel de Oliveira, estudante de graduação em Educação  
Física  
Vicente Molina Neto, professor titular ESEF/UFGRS*

### **Resumo**

*Este trabalho visa compreender o processo de abandono da carreira docente. Examinamos a questão: **Como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre "abandonam" o trabalho docente e que elementos são mais significativos nesse processo?** É uma pesquisa descritiva de viés qualitativo tendo a entrevista semi-estruturada como instrumento utilizado em quinze professores do município que entraram em licença médica por motivos de estresse e depressão. A análise e interpretação dos dados revelaram o trabalho docente como uma prática profissional marcada por sentimentos negativos traduzidos em depressão e fadiga crônica, compondo um quadro denominado Síndrome do Esgotamento Profissional.*

*Palavras-chave: Carreira docente; Síndrome do Esgotamento Profissional; Professores de Educação Física*

### **Introdução**

Durante nossas trajetórias profissionais como professores de Educação Física em escolas públicas, pudemos perceber que, quanto maior era a dedicação ao trabalho, maior o desgaste físico, a desmotivação, o estresse e a exaustão emocional que os professores experimentavam. Os constantes pedidos de licenças médicas por estresse, ansiedade e depressão junto a Biometria Municipal de Porto Alegre nos remetem a pensar que o peso da desvalorização social se faz presente, diminuindo as fontes de motivação e satisfação. Salários baixos, desatualização e a ausência de condições de atuação profissional revelam aspectos de auto-estima e valor social, fazendo com que interfiram diretamente em suas condições básicas para um trabalho eficaz. Por sentir-se frustrado e esgotado, o professor encontra-se “internamente” incapaz de estabelecer melhores relações com seus alunos.

Acreditamos que este quadro se deve a situações de trabalho resultante da constante pressão emocional associada ao envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. Frente a isso, a perda da motivação, desesperança, fadiga, estresse e depressão levam o professor, em casos extremos, a perda total de sua capacidade de trabalho fazendo com que, muitos deles, com o passar do tempo experimentem a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP).

### **A Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP)**

Historicamente, esse fenômeno foi tratado primeiramente por Freudenberg (1974), médico psicanalista que descreveu como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Nos últimos anos, a SEP tem resultado em um

dos temas de maior atenção por parte dos investigadores no estudo das profissões assistenciais e de ajuda, estando aí incluído *os professores*.

Carlotto (2001) aponta um estudo descritivo realizado por McGuire em 1979 como o primeiro registro com professores. A este respeito, Remor (2002) define SEP como um estresse crônico produzido pelo contato com a demanda escolar a qual leva a uma extenuação e um distanciamento emocional em relação as pessoas com as quais trabalha.

Embora não exista uma definição unânime sobre a SEP, há um certo consenso de que a mais utilizada e aceita é fundamentada na perspectiva social-psicológica elaborada por Maslach e Jackson (1981), que consideram a SEP como uma reação à tensão emocional crônica caracterizado pelo esgotamento físico e/ou psicológico, por uma atitude fria e despersonalizada em relação às pessoas e um sentimento de inadequação com relação às tarefas a serem realizadas.

Segundo as autoras, a SEP é constituída por três componentes: Exaustão emocional, despersonalização e diminuição realização pessoal no trabalho.

**Exaustão emocional:** Caracteriza-se por uma sensação de esgotamento tanto físico como mental, ao sentimento de não dispor mais de energia para absolutamente nada.

**Despersonalização:** Caracteriza-se pela alteração da personalidade do indivíduo, levando o professor ao desenvolvimento de atitudes negativas, cínicas e insensíveis frente aos alunos e colegas de trabalho;

**Falta de realização pessoal no trabalho:** Há uma tendência de avaliar o próprio trabalho de forma negativa. As pessoas se sentem infelizes com elas próprias e insatisfeitas profissionalmente.

Considerada por muitos investigadores, como uma resposta ao estresse laboral crônico, a SEP não deve ser confundida com estresse. São muitas as conexões entre um conceito e o outro. A única diferença (mais aparente do que real) é que a SEP é um estresse crônico experimentado num contexto de trabalho (CODO e VASQUEZ-MENEZES, 1999).

O estresse é um fato habitual em nossas vidas e não podemos evitá-lo. Farber (1984) afirma que o estresse tem efeitos positivos e negativos para a vida, enquanto a SEP é sempre negativo. Corsi (2001) complementa salientando que o estresse pode desaparecer após um período adequado de descanso e repouso, enquanto que a SEP não regride com as férias e nem com outras formas de descanso.

É um processo individual que se desenvolve com passar do tempo. Segundo Carlotto (2001) a SEP como emerge de forma paulatina, cumulativa e sua evolução pode levar anos e até mesmo, décadas. França (1987) complementa afirmando que com o passar do tempo aparecem reações no organismo e que o indivíduo geralmente se recusa a acreditar que esteja acontecendo algo de errado com ele. Seu início é marcado por uma sensação de mal-estar físico ou psicológico e por um prolongado nível de tensão.

Codo e Vasquez-Menezes (1999) lembra, também, que a SEP é uma desistência de quem ainda está lá, enclacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas também que não pode desistir. O professor arma inconscientemente, uma retirada psicológica, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar, cada aula, cada aluno, como números que vão se somando em uma folha em branco.

Na literatura existe uma lista muito grande sintomas provocadas no organismo associadas à síndrome. Benevides-Pereira (2002) agrupa essas reações basicamente em quatro categorias: Físicas, Psíquicas, Comportamentais e Defensivas.

**Físicas:** Fadiga; insônia; dores musculares; enxaquecas; perturbações gastrointestinais; transtornos cardiovasculares; distúrbios do sistema respiratório;

**Psíquicas:** Falta de concentração; alterações de memória; sentimento de solidão; impaciência; baixa auto-estima; desânimo, depressão;

**Comportamentais:** Irritabilidade; agressividade; incapacidade de relaxar; dificuldade na aceitação de mudanças; perda da iniciativa; aumento do consumo de substâncias; comportamento de alto risco.

**Defensivas:** Isolamento; perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer); absenteísmo; ironia; cinismo.

A autora lembra, também, que várias dessas reações são características dos estados de estresse, no entanto, os que se referem aos distúrbios defensivos são mais freqüentemente apresentados nos processos de esgotamento profissional.

A SEP tem sido associada a vários tipos de disfunções pessoais em que os resultados organizacionais negativos podem levar a uma deteriorização do desempenho do professor no trabalho afetando as relações familiares e sociais. Tem como principais efeitos, entre outros: a inibição; pedidos de transferências; desejo de abandonar a docência (realizado ou não); absenteísmo; cansaço físico permanente; depreciação de si mesmo; ansiedade, estresse e depressão.

Esses indícios nos levam a refletir que o professor necessita buscar mais energia para cumprir sua tarefa, desmotivado pela baixa satisfação no trabalho. Segundo Benevides-Pereira (2002) há uma intenção ao abandono da profissão, tendo sido apontado grandes perdas, tanto pessoais como para a instituição. Do ponto de vista social, nem sempre a família suporta o incremento dos sintomas já descritos, levando, em muitos casos, ao divórcio, enquanto que, dentro das conseqüências organizacionais o absenteísmo, ou seja, o número de faltas ao trabalho aumenta na medida em que o processo de avanço da síndrome também aumenta. As faltas passam a ser uma forma de “respiro” para tentar levar adiante uma situação cada vez mais insustentável. Há também uma baixa produtividade no trabalho devido ao estado de esgotamento, desatenção, irritabilidade e insatisfação.

### **Decisões metodológicas**

Com o aval das Secretarias de Educação (SMED) e da Saúde (COPAST-Coordenadoria do Programa de Atenção a Saúde do Trabalhador) foram selecionados os professores de Educação Física que entraram em licença médica. Optamos como fator de inclusão no estudo, o seguinte critério para a escolha dos colaboradores:

- Os professores que entraram em licença-saúde de janeiro do ano 2000 a junho de 2002 por motivos de ansiedade, estresse, depressão e esgotamento, sintomas classificados na categoria “F” pelo CID (Código Internacional de Doenças) e diagnosticados pelo médico responsável pelo setor de Biometria Municipal.

Em um total de 167 licenças médicas concedidas aos professores de Educação Física foram selecionados todos os professores de ambos os sexos enquadrados na categoria “F”, descrita acima, perfazendo um total de 15. Foi estabelecido um contato pessoal com os professores-colaboradores esclarecendo os objetivos do estudo e a forma de participação dos sujeitos, concedendo-nos uma entrevista. Em um termo de



“Consentimento” assinado por ambas as partes (pesquisadores e colaboradores) procedemos, então, as entrevistas.

Optamos pela entrevista semi-estruturada como instrumento para coleta das informações, elaborando um cronograma definindo dia e hora e local escolhidos pelos próprios colaboradores para as entrevistas. Todas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos entrevistados para que pudessem ler e, caso necessário, acrescentar ou modificar considerações pertinentes ao tema tratado, validando, assim, suas falas. Substituídos os nomes verdadeiros dos professores, por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, iniciamos, então, o processo de análise e interpretação das informações coletadas.

### **Análise e interpretação das informações**

Ao tratar do tema *A Síndrome do Esgotamento Profissional* - O “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da rede pública Municipal de Porto Alegre: não podemos esquecer, principalmente nessas últimas duas décadas, de fatores históricos, políticos, econômicos e sociais, que contribuíram para mudanças significativas da sociedade. Acreditamos que essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social provocando mudanças nas escolas e no exercício profissional da docência. Interferem diretamente na qualidade do trabalho do professor, diminuindo sua capacidade real de atuar e elevando seus níveis de estresse.

Para explorar como os professores-colaboradores percebem suas vivências subjetivas a partir de sua formação escolar, na escolha da opção profissional, durante sua vida acadêmica e na seqüência de seu ciclo de vida profissional, tomamos cinco categorias emergidas e evidenciadas na fase da coleta de informações.

## **1. A OPÇÃO PROFISSIONAL**

Sabemos que a escolha profissional resulta de múltiplos fatores como, por exemplo, de influências sócio-econômicas e políticas de um país. Escolher uma profissão não é fácil. A tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências.

Constatamos que, a grande maioria dos professores colaboradores não tiveram uma orientação profissional adequada na fase escolar, levando-os a experimentar os mais diversos cursos para só então optar com maior segurança. Essas dificuldades da escolha profissional podem ser observadas nos depoimentos de alguns professores-colaboradores:

*Na realidade, a Educação Física foi a terceira Faculdade. A primeira foi Sociologia, Enfermagem e depois Educação Física. (Flora)*

*Eu comecei Tradutor Interprete na PUC. Fiz dois anos e depois achei que a Educação Física era meu campo. (Nilse)*

Embora a grande maioria não desejava ser professor de Educação Física, o fato de tratarem-se de pessoas que já tiveram contato com a área esportiva (ex-atletas), quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, acabaram optando por uma que já lhes é familiar, reduzindo-se, assim, as incertezas. Sabemos, também que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo de seu percurso profissional poderão

surgir frustrações que podem paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais.

Os resultados apontaram que, mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, foi possível, após seu ingresso no curso, o desenvolvimento de competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, o início do processo de identidade com o curso escolhido. Desta forma, fica evidenciado que a questão da escolha profissional não pode ser considerada um dos fatores que influenciam diretamente no processo de “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física.

## 2. AS LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em relação a formação acadêmica recebida, todos, sem exceção criticaram a formação inicial no sentido de não preparar adequadamente o futuro professor para o trabalho em escolas públicas. Embora tenham se graduado em épocas distintas e por várias instituições de ensino superior, podemos deduzir que as reformas curriculares não têm atendido essa questão de modo consistente, mantendo um distanciamento entre a teoria acumulada na academia e a prática cotidiana vivenciada nas escolas públicas.

Segundo os professores Cardoso e Marta, a formação inicial,

*...te prepara para uma coisa e, a realidade te mostra outra completamente diferente (Cardoso)*

*...te prepara muito pouco preparada para dar aula lá fora. Na rua a gente tem que dar com a cara no poste. (Marta)*

Esses depoimentos deixam claro a existência de uma formação fragmentada e preocupada com a teoria em detrimento da prática oferecendo poucas soluções para o trabalho em escolas públicas, porém, dirigindo a atuação do futuro professor para um outro tipo de clientela.

Um outro elemento apontado pelos professores em relação a formação inicial diz respeito ao período de estágio curricular, contudo, lamentam que este somente é oferecido no final do curso e a insegurança para enfrentar as dificuldades da realidade escolar apresenta não foram amenizadas nesse período.

*A teoria, excelente. O estágio é uma clientela totalmente diferente. Tu chega lá na periferia é outra realidade. (Jane)*

Nesse relato é possível perceber que a formação recebida foi excessivamente insuficiente e afastada da prática escolar com pouco valor e utilidade para o trabalho da escola pública e que somente através do trabalho é que realmente aprenderam alguma coisa.

Este “dilema” enfrentado pelos futuros professores, bem como pelos cursos responsáveis por formá-los trazem um desgaste e uma dificuldade muito grande em se aplicar o conhecimento teórico na prática do dia a dia destituindo o professor de um suporte técnico e emocional maior na prevenção do “choque com a realidade”. Essas situações geram uma fonte de tensão com a realidade não idealizada fazendo com que surjam, com o passar do tempo, sintomas de estresse físico e emocional e, em muitos casos, a estados depressivos que podem caracterizar a Síndrome do Esgotamento Profissional.

### 3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa investigação percebemos elementos significativos apontados professores a respeito da organização do trabalho e ao conteúdo da tarefa na escola cidadã, atualmente caracterizada como escola por ciclos de formação. Algumas medidas adotadas pela política educacional da prefeitura municipal foram traduzidas pelos professores como “*pontos positivos do trabalho docente*”. Destacam-se: a padronização das idades nos ciclos de formação onde, segundo os professores entrevistados proporcionam uma melhor condução dos alunos nas aulas de Educação Física; a qualidade do tempo de trabalho através das horas destinadas a reuniões pedagógicas e ao crescimento profissional e, a questão salarial, onde enfatizam que a seriedade da política salarial implantada pela prefeitura municipal possibilita que se criem projeções e expectativas positivas de vida quando de uma aposentadoria digna ao final da carreira docente.

Embora trabalhos realizados por diversos pesquisadores de outros países, entre eles, Esteve (1994), apontam a questão salarial como o elemento mais significativo de estresse e insatisfação que poderiam levar ao abandono da carreira docente dos professores, nesse estudo, os professores envolvidos na pesquisa não questionaram ser a questão salarial uma das causas de seu esgotamento. Ao contrário, revelaram que a política salarial adotada pela prefeitura municipal, a remuneração percebida na ativa e a projeção para o final de carreira (aposentadoria) agem como forma de motivação, gratificação e satisfação pelo trabalho executado.

O professor Roque sintetiza a opinião da grande maioria dos professores colaboradores do estudo.

*A questão salarial é um ponto fundamental. Na prefeitura, hoje se ganha muito bem. Se juntar tudo, sai para aposentadoria muito bem. Então o que se vê é que os professores estão valorizados financeiramente. (Roque)*

Desta forma, cremos que as medidas adotadas pela política educacional demonstram a tentativa de facultar ao professor, condições apropriadas para a realização profissional, minimizando possíveis fatores estressores que venham a comprometer o seu trabalho cotidiano.

Por outro lado, quando os fatores negativos passam a ser analisados, esses sentimentos surgem traduzidos em insegurança, insatisfação, violência, tensão, decepção, desgaste emocional e esgotamento ficando evidenciado um comprometimento da saúde física e mental do professor de Educação Física e que, dependendo do grau e severidade, pode levar o professor a experimentar a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Como início desse processo, se faz necessário analisar a forma como o novo modelo de ensino (escolas por ciclos de formação) foi implantado nas escolas municipais de Porto Alegre e, como essa mudança repercutiu junto aos professores de Educação Física. Percebemos sentimentos de insatisfação e revolta quanto à forma de implantação dos ciclos de formação. Na visão da grande maioria dos professores, o método utilizado pela Prefeitura Municipal, se deu pela falta de discussão com a comunidade escolar e não respeitando as posições da escola.

Os professores Roque e Angélica comentam:

*Então, ao invés de discutir os ciclos, houve uma puxada e caiu nesse processo de ciclos imposto goela abaixo. (Roque)*

*Foi completamente imposto. Essa escola aqui, os ciclos foram impostos pela Smed com dois “nãos” de toda a comunidade escolar. (Angélica)*

Nos relatos acima, é possível perceber que o caráter impositivo de implementação do novo sistema de ensino acabou incidindo sobre a ação docente constituindo-se em fonte de estresse insatisfação, desgaste, angústia e decepção relacionado ao trabalho do professor.

### **Sobrecarga no trabalho e multiplicidade de papéis**

Segundo os professores-colaboradores, a crescente sobrecarga no trabalho está relacionada ao acúmulo de tarefas que o professor exerce e pelas formas de utilização do tempo. Para Benevides-Pereira (2002), a sobrecarga de trabalho dos professores de Educação Física se constitui em uma das variáveis fundamentais no processo de esgotamento profissional.

A professora Flora avalia a situação e diz:

*Eu passei mais de 6 meses em vez de dar aula, separando brigas de crianças. Eu levando soco, pontapés, foi difícil, porque eu dizia assim: eu sou professora de educação física, não sou sargento, eu não sou policia. Eu fiz concurso para ser professora de escola e o meu papel era de policia. Foi um estresse muito grande. (Flora)*

Diante da urgência de vencer essas barreiras, o professor assume um papel de disciplinador e até de repressão aos alunos. Embora não acredite que esse seja seu papel, há a perda de vínculo afetivo-emocional com o aluno, traduzindo-se na desorganização do cotidiano e caracterizando uma relação com problemas de despersonalização.

### **Infra-estrutura das escolas e a Educação Física como “aula pública”.**

Neste estudo, a grande queixa de alguns professores diz respeito à falta de espaços fechados para a prática da Educação Física. Percebemos que, nas precárias condições de trabalho oferecidas, o professor vê-se abrigado a trabalhar sob variações climáticas constantes em um mesmo turno de trabalho.

As professoras Angélica e Nilse exemplificam:

*Sete e meia da manhã tu dá aula na rua. num sereno que tu não enxerga os alunos e as onze da manhã tu tá com um sol na cabeça. Tu cansa de dar aula com dor de cabeça de chorar. (Angélica)*

*Eu tive problemas sérios de cordas vocais. Teve um momento profissional, que toda vez que me levantava dizia: Ah, meu Deus tem que ir de novo trabalhar, gritar. Relutava em levantar da cama. (Nilse)*

Assim, as aulas de educação física, por serem ministradas em quadra ou espaços descobertos, são um fator de incomodo, porque, em determinadas épocas do ano, as aulas são dadas em horários em que o sereno predomina (início da manhã) e com sol muito intenso (final da manhã). Como consequência, surgem reações corporais como exaustão física, dores de cabeça, sinusite, problemas nas cordas vocais, dores musculares, etc. e que,

quando somatizadas, refletem diretamente na saúde do professor, comprometendo seu trabalho, diminuindo as fontes de satisfação e motivação para o trabalho.

Um outro aspecto a ser considerado é o fato de que, as aulas ministradas em um espaço aberto, estão sujeitas a avaliações de colegas, alunos, pais e funcionários. Isso repercute na qualidade de trabalho do professor, traduzindo-se em fator de desgaste, comprometendo o seu desempenho.

*Nós da educação física não temos porta para fechar e todo mundo vê nosso trabalho. É uma aula pública, que só não vê quem não quer. (Angélica)*

Essa situação citada pela professora Angélica, de que a aula é “pública”, nos permite deduzir que torna-se um elemento significativo para a compreensão do fenômeno em estudo, pois, o receio de ser mal-avaliado, seja por alunos, colegas, pais, ou até mesmo por superiores, é uma preocupação presente no cotidiano do professor fazendo com que haja uma certa dificuldade de lidar com as críticas. Se obrigam a conviver diariamente com um ambiente propício ao conflito e ao desencadeamento de sintomas psicossomáticos, emocionais e comportamentais, estando, assim, mais suscetíveis a experimentarem a Síndrome do Esgotamento Profissional.

### **Os fatores sociais**

A violência, a indisciplina e a falta de segurança nas escolas foram apontadas como fatores que limitam o rendimento do professor. Os resultados empíricos demonstram que os professores das escolas públicas têm que se esforçar para realizar seu trabalho num espaço onde não são raras as agressões entre alunos ou aos próprios professores, tornando-se vítimas da violência.

*Eu tinha que dividir o espaço com a marginalidade, a droga, a violência.. De repente a auto-estima fica abalada. A questão do medo, da insegurança e aí eu ficava pensando: será que toda essa dedicação, esse valor... e aí eu já perdia aquele norte que não valia a pena fazer aquele trabalho. (Elenise )*

O fato da professora Elenise ter que enfrentar essas situações em seu cotidiano escolar leva-a a refletir sobre o valor de seu próprio trabalho. Revelam um quadro de medo, ansiedade e insegurança vinculados ao trabalho que, passando a fazer parte do cotidiano do professor, conduz, em casos mais graves, à depressão.

### **As relações interpessoais**

Outro fator de “desgaste” apontado por alguns professores, é o relacionamento com os colegas de trabalho (professores, direção, funcionários, etc.). Como característica do trabalho, essa variável, segundo Benevides-Pereira (2002), é apontada como um dos fatores estressores passíveis de dar início à Síndrome do Esgotamento Profissional. Essa situação pode ser observada nos relatos das professoras Janaína e Nilse.

*A educação física lá é assim, chimarrão, joga a bola e fica tomando teu chimarrão sentado. Então tu fica que nem palhaço e os próprios alunos diziam,*

*olha lá, todo mundo jogando, os professores lá conversando e só a gente aqui fazendo aula. Aquilo ali foi o que mais me stressou. (Janaína )*

*O meu estresse não é em relação aos alunos sabe. O meu estresse maior é em relação aos teus próprios colegas. (Nilse)*

Assim, a falta de conexão entre a forma com que as professoras desejariam trabalhar e o comportamento dos colegas nas aulas cria um clima negativo nas relações interpessoais, surgindo situações de constrangimento desses professores frente aos próprios alunos gerando quadros de estresse emocional.

#### **4 - CONSEQÜÊNCIAS DO TRABALHO NA VIDA DO PROFESSOR**

Neste ciclo, o acúmulo das tensões provocadas pelo trabalho traz, como resultado final, conseqüências graves à saúde do professor de Educação Física. Assim, de alguma maneira, esses sentimentos traduzem-se em quadros de medo, insegurança, violência, ansiedade, tensão, frustração, fadiga, insatisfação e desgaste emocional.

Uma dessas conseqüências diz respeito ao confronto entre a realidade idealizada pelo professor e a encontrada no âmbito escolar. Tal situação aparece na fala da professora Marta:

*Pensando que iria ser mais alegre, eu já fui com a experiência de 21 anos e aí surgiu um impacto muito grande. Não era fácil, e a cada vez que eu ia para a escola eu contava quantas horas eu estaria fazendo o trajeto de volta para minha casa, sobrevivendo. Às três horas da manhã eu acordava pensando como é que eu lido com aquela pessoa que já bateu na diretora. Foi um desgaste muito grande. Com uma semana mais ou menos de trabalho fui na vice-direção e disse: acho que estou pendurando a chuteira. (Marta – F2)*

A mesma professora que, já atuou em escolas estaduais por um longo tempo, revela em seu depoimento que se sente exaurida emocionalmente, devido ao “choque com o real”, ao ambiente escolar e ao desgaste diário ao qual é submetida no relacionamento com seus alunos. As conseqüências que a realidade também são marcantes nos relatos de outros professores.

*Era um horror. Todos os dias eu pegava o ônibus aqui e sorteava. Hoje eu vou até a prefeitura e desisto ou hoje eu continuo. Todos os dias em me dava mais uma chance. (Angélica )*

*Tu sabe que tem de ir trabalhar não querendo ir para aquele inferno. Eu voltava de lá arrasada. Chegava nos fins de semana eu tomava uns whisky para esquecer, tudo vinculado ao estresse do trabalho, aquele inferno, aquela desgraça. Eu ia trabalhar porque não tinha outro jeito. Era a pior coisa do mundo. (Leila)*

*Eu estava com um psicólogo, com um psiquiatra e com medicação. Eu estava atirada em casa e não podia fazer nada. (Ariel)*

Nesses depoimentos é possível perceber que essas situações acarretam ao professor, o acúmulo de tensões constante geradas pelo trabalho levando-os a um estado de limite

emocional, fazendo com que perca sua capacidade real de trabalho, não havendo mais condições de permanecer em contato com o aluno. Revelam, também, que os professores não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Sua energia e seus recursos emocionais vão se esgotando transformando-se em quadros de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho, características associadas diretamente a Síndrome do Esgotamento Profissional.

Deste modo, foi possível observar que os professores de Educação Física se vêem às voltas com situações de trabalho que os “consomem” tornando inviável qualquer processo de ensino-aprendizagem. Em casos extremos, muitos professores poderão vir a abandonar a própria função docente, porém, muitos podem permanecer, mas trabalhando muito abaixo de seu potencial. Assim, como forma de permanecer no emprego, o professor vê-se obrigado a adotar mecanismos defensivos, de modo a garantir sua subsistência e a de sua família.

## **5 - ESTRATÉGIAS DEFENSIVAS DO PROFESSOR**

Mais do que as conseqüências desses fatores estressantes que configuram a realidade do trabalho, o resultado passa a ser a desorganização do cotidiano do professor de Educação Física incidindo no aumento de sintomas vinculados à síndrome. Os professores revelaram que para suportar esse quadro, se faz necessário buscar estratégias defensivas para suportar situações conflitivas oriundas do trabalho docente. A adoção dessas atitudes compensa, neutraliza ou mascara sua ansiedade, tensão e estresse. Entre esses recursos pode-se citar:

### **O absenteísmo**

Segundo Esteve (1994), o absenteísmo é caracterizado pelas ausências de curta duração em que o professor não comparece ao trabalho, sem uma justificativa da falta, ou no máximo, a uma chamada telefônica. Tem dificuldades de aceitar situações novas, preferindo manter-se em uma rotina que aos poucos vai se tornando mais limitada, ocasionando um comportamento inflexível. Essa estratégia pode ser observada quando a professora Helga relata:

*Às vezes eu tomava café e voltava para cama. Já nem avisada que não ia. E teve várias vezes que eu cheguei até a frente do colégio, não entrava e voltava para casa, tamanha a repulsa. (Helga)*

Percebe-se aqui, que tal estratégia aparece como uma forma de “dar um tempo - respirar”, permitindo ao professor escapar momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho. A atitude mais freqüente, dada as atuais expectativas de emprego, é de se manter mais ou menos assumido e o desejo de abandonar a profissão.

### **Os pedidos de transferência de escola**

Como forma de amenizar as repercussões psicológicas causadas pelo trabalho, a transferência para outra escola surge como uma alternativa para “fugir” das pressões cotidianas do trabalho. A opção em ficar mais próximo da família, o estresse acumulado da profissão, ou a decepção em relação à clientela a ser atendida, faz com

que os professores criem um distanciamento de sua atividade diminuindo seu envolvimento no trabalho.

Assim se expressa a professora Flora:

*Foram dois anos que eu fiquei batalhando transferência, porque, além da viagem que eu tinha que fazer diariamente, era um estresse muito grande. (Flora)*

Enquanto os professores aguardam o atendimento a seus pedidos de transferência “vão levando” sua atividade com uma diminuição gradativa dos vínculos afetivos com seus alunos. Contudo, Lapo e Bueno (2003) lembram da possibilidade de encontrar outros tipos de dificuldades, talvez até maiores do que as que vinham encontrando não havendo, assim, solução para os problemas, apenas a fuga deles.

Desta forma, em muitos casos, a solução encontrada é uma tendência à acomodação. O professor adota condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar.

### **O “professor-bola”**

Do ponto de vista de como o professor convive e percebe a relação professor/aluno em seu cotidiano, faz com que, muitas vezes, tenha que alterar a postura de condução de suas aulas a fim de que possa exercer o controle disciplinar sobre os alunos. O professor arma psicologicamente um modo a abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Nos relatos abaixo é possível perceber tal situação:

*A gente faz umas propostas. Eu pensei cá comigo: vou ter que entrar no jogo deles para poder suportar aquele impacto. (Marta )*

*Em muitos momentos acabava dando uma bola para eles para gente não enlouquecer. (Débora )*

Como forma de amenizar seu sofrimento utiliza como estratégia defensiva à mudança de um professor comprometido com a sua função educativa para tornar-se um “professor-bola”. Essa “*transformação*” aparece nessa investigação, como uma forma de escapar momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não objetivando generalizar os achados e conclusões definitivas, acreditamos que este estudo traz reflexões que pretendem provocar novos questionamentos a respeito da realidade do cotidiano dos professores de Educação Física, numa dimensão até então “pouco conhecida” pela prática docente.

Após a análise e interpretação dos resultados obtidos concluímos que, da mesma forma que ser professor de Educação Física é um processo contínuo pelo qual o indivíduo se constrói como professor, o deixar de ser professor, também se mostrou, como um processo tecido ao longo de sua vida profissional. Considerando-se a SEP como um problema psicossocial e com implicações pedagógicas que afetam os professores de Educação Física, acreditamos que, à medida que se entender de que modo surge, como



evolui, qual sua reação no organismo e suas conseqüências, seja possível criar mecanismos que permitam desenvolver serviços de apoio voltados a ações de prevenção.

Embora se possam estabelecer algumas relações quanto às fontes que lhe dão origem, cremos que, na Educação Física, esse assunto necessita de aprofundamento, pois não se pode afirmar que a SEP ocorra mais em docentes das áreas como Química, Matemática, Física, Biologia e outras, do que no âmbito da Educação Física e, tampouco, podemos precisar que o problema seja mais visível nas mulheres do que nos homens.

Várias podem ser as formas de dar continuidade a esse tema. Para estudos futuros, o aprofundamento poderia levar em consideração, por exemplo, as possíveis variáveis responsáveis pelo desencadeamento da síndrome - inibidores e/ou facilitadores.

Desta forma, as argumentações aqui apresentadas não pretenderam propor um saber definitivo sobre esse quadro, mas, sim, uma tentativa de esclarecer o “sentido” de como emerge e se desenvolve, no contexto do trabalho, a Síndrome do Esgotamento Profissional, traduzindo-se, portanto, em uma reflexão inacabada e longe de se extinguir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEVIDES-PEREIRA A. M. T. (org.) **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo. SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de “Burnout”: um tipo de estresse ocupacional. **Caderno Universitário**; n. 18.:Universidade Luterana do Brasil, Canoas 2001, 52 p.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, p. 237 – 254. 1999.
- CORSI, J. El síndrome “Burnout”. Síndrome de estrés crônico em profesionales que trabajan em el campo de la violencia familiar. Disponível em: [http://www.fempress.cl/219/revista/219\\_burnout.html](http://www.fempress.cl/219/revista/219_burnout.html). Acesso em 20 abr. 2002.
- ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3 ed. revisada y ampliada. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, 1994.
- FARBER, B. A. Stress and burnout in suburban teachers. **Journal of Educational Research**, Washington, v. 77, n. 6, p. 325 - 331, 1984.
- FRANÇA, H. H. A Síndrome de Burnout. **Revista Brasileira de Medicina**, v. 44, n. 8, p. 197 – 199, 1987.
- FREUDENBERGER, H. J. **Journal of Social Issues**, New York, n. 30, p. 159 - 165, 1974.
- LAPO, F. R. & BUENO, B. O. **Professores, Desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de pesquisa , n.118, p. 65 - 88, mar. 2003.
- MASLACH, C. & JACKSON, S. E. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, n .2, p. 99 - 113, 1981.
- MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho: Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS**. Dissertação de mestrado em Psicologia Social e da Personalidade – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- REMOR, E. A. Professor: uma profissão estressante. Revista Opinião 2 – Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/mar98/opiniao2.htm>. Acesso em 18 set. 2002.

**Professional Burnout Syndrome:  
The “abandonment” of teaching career by physical education teachers of Porto Alegre’s Municipal School System.**

*Joarez Santini, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Ricardo Reuter Pereira, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Lisandra Oliveira e Silva, estudante de mestrado em Ciências do Movimento Humano  
Lusana Raquel de Oliveira, estudante de graduação em Educação Física*

**Abstract**

*This study aimed to comprehend the process of abandonment of teaching career. I inquired into the following question: **How do Physical Education teachers of Porto Alegre’s Municipal School System “abandon” their teaching career, and which are the most significant elements in this process?** This is a qualitative, descriptive research that carried out a semistructured interview with 15 teachers of the city of Porto Alegre who went on a sick leave by reasons of stress and depression. Data analysis and interpretation revealed the teaching work as a professional practice marked by negative feelings translated into depression and chronic fatigue, thus composing a picture denominated Professional Burnout Syndrome.*

*Key words: Teaching Career; Professional Burnout Syndrome; Physical Education Teachers*

**Síndrome del Agotamiento Profesional  
El “abandono” de la carrera docente de los profesores de Educación Física de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre.**

*Joarez Santini, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Ricardo Reuter Pereira, mestre em Ciências do Movimento Humano  
Lisandra Oliveira e Silva, estudante de mestrado em Ciências do Movimento Humano  
Lusana Raquel de Oliveira, estudante de graduação em Educação Física*

**Resumen**

Este estudio tiene por objetivo comprender el proceso de abandono de la carrera docente. Examinamos la cuestión: ¿Como los profesores de Educación Física de la Rede Municipal de Enseñanza de Porto Alegre “abandonan” el trabajo docente y que elementos son mas significativos en ese proceso? Es una investigación descriptiva de matiz cualitativo donde hemos utilizado la entrevista semi-estructurada para hablar como los 15 profesores de esa red que entraron en dispensa médica a causa del estrese y depresión. El análisis y la interpretación de los datos muestran el trabajo docente como una práctica profesional enmarcada por sentimientos negativos traducidos en depresión, cansancio crónico, componiendo un cuadro denominado Síndrome del Agotamiento Profesional.

Palabras-claves: Carrera docente; Síndrome del Agotamiento Profesional; Profesores de Educación Física

Grupo Temático: Formação Profissional e Campo de Trabalho

Tecnologia de apresentação: Data-show ou retroprojektor.

Nome: Joarez Santini

Endereço: Rua Anita Garibaldi 2120 ap.902 – Bairro Boa Vista - Porto Alegre – RS – Cep: 90480-200

E-mail: joarez.s@terra.com.br

**AGRURAS DO COMPROMISSO DOCENTE:  
AÇÃO POLÍTICA E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Ricardo Magalhães Dias Cardozo  
Graduado em Educação Física/Unimontes  
Prefeitura Municipal de Montes Claros

Carlos Rogério Ladislau  
Mestre em Educação Física/Estudos do Lazer/ Unicamp  
Universidade Estadual de Montes Claros

**Resumo**

O presente estudo, de natureza teórica, tem como objetivo discutir a importância da noção de compromisso político enquanto constituinte do propósito do ato educativo no âmbito do processo de formação profissional ocorrida no interior de universidades públicas. Para tal, apóia-se no campo do materialismo histórico-dialético acompanhando as elaborações de Marx, Gramsci e alguns de seus interpretadores, buscando resgatar conceitos críticos desses estudiosos e, à luz deles, oferecer subsídios para uma reflexão severa da intervenção docente universitária no que diz respeito à sua efetiva contribuição para a formação de profissionais que, além de competentes, tenham consciência e condição de pleno exercício da cidadania.

**Abstract**

This study, of theoretical nature, has as objective to discuss the importance of the notion of political while constituent commitment of the purpose of the educational act in the ambit of the process of professional formation happened inside public universities. For such, he/she leans on in the field of the materialism historical-dialético accompanying Marx's elaborations, Gramsci and some of its interpretations, looking for to rescue critical concepts of those studious ones and, to their light, to offer subsidies for a severe reflection of the university educational intervention in what says respect to its effective contribution for the professionals' formation that, besides competent, have conscience and condition of full exercise of the citizenship.

**Lo abstracto**

Este estudio, de naturaleza teórica, tiene como objetivo para discutir la importancia de la noción de político mientras el compromiso constitutivo del propósito del acto educativo en el seno del proceso de formación profesional pasó dentro de las universidades públicas. Para tal, el se apoya adelante en el campo del materialismo histórico-dialético acompañando las elaboraciones de Marx, Gramsci y algunas de sus interpretaciones, buscando para rescatar conceptos críticos de esos estudiosos y, a su luz, para ofrecer subsidios para una reflexión severa de la intervención educativa universitaria en lo que dice respecto a su contribución eficaz para la formación de los profesionales que, además de competente, tenga la conciencia y condición de ejercicio lleno de la ciudadanía.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo destina-se a refletir sobre as percepções subjetivas de professores da universidade pública, no que diz respeito ao seu compromisso político enquanto formadores de consciência de alunos de nível superior. Nesse sentido, cabem indagações acerca do nível de comportamento social, o que, em certa medida, pode explicar a consciência social<sup>1</sup> desse próprio professor.

Essa reflexão abre espaço inclusive para a discussão sobre a construção contemporânea do conceito de cidadania<sup>2</sup> (propósito maior da ação educativa), sobretudo a partir de uma análise crítica do individualismo contido nas propostas de emancipação do sujeito cidadão. No que se refere a educação física estudos como Soares<sup>3</sup> e Castellani Filho<sup>4</sup> revelaram a estreita ligação entre a Educação Física e um projeto de sociedade alienada, engendrado pelos aparelhos estatais e sorrateiramente implementado nas mais diversas instâncias educacionais brasileiras, as quais depuseram o aspecto político da formação entoando o discurso – e a prática – da racionalidade técnica para o atendimento da demanda do mercado de trabalho.

É pela relevância de discutir essa situação que o presente estudo se justifica, pois Silva<sup>5</sup> nos lembra que “discutir os problemas do ensino superior brasileiro é também discutir o processo de transformação que afeta todo país”. Trata-se da intenção de perceber, a partir de um estudo de revisão de literatura, no contexto em que a universidade está inserida, o conhecimento e a importância que os docentes deveriam atribuir ao compromisso político e as questões atinentes a esse tema, não só quanto às percepções subjetivas dos mesmos como também quanto às intervenções concretas deles. Quando refletimos acerca da universidade, cabe resgatar as palavras de Bernardo<sup>6</sup>:

Temos de pensar essa instituição com aquilo que chamaríamos de configurações sociais de vida ou deveríamos pensar essa instituição com sua interação constante com sociedade, inclusive vendo esta interação permeada por vontades, por valores que vão marcar estruturas, quer sejam elas administrativas ou acadêmicas.

De acordo com Lucchesi<sup>7</sup>, a Universidade deve ser um instrumento de mudança, de promoção humana, aliada do homem na luta pela participação no processo social; não se cristalizando no passado, no inócuo, repetindo conceitos e práticas que não servem ao tipo de sociedade atual. Porém:

---

<sup>1</sup> Em relação ao conceito de consciência social, a definição marxista estabelece uma correspondência com a superestrutura jurídica e política. Nesse sentido, segundo uma analogia proposta por Konder, essa base funciona como alicerce da construção do edifício: depois que o prédio está estruturado, ocorre o acréscimo de vigas e um novo andar que vai sendo feito para ampliar o edifício. Assim, a consciência ligada às superestruturas realiza esse papel.

<sup>2</sup> Quando nos referimos da construção contemporânea do conceito de cidadania estamos falando a respeito da construção conceitual de cidadania proposto por Gramsci.

<sup>3</sup> SOARES, Carmem Lúcia. Educação física: *Raízes européias e Brasil*. - 2º. Ed. rev.- Campinas SP: Autores Associados.

<sup>4</sup> CASTELANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

<sup>5</sup> SILVA, José Carlos Almeida da. O ensino superior em transformação. In: Organização Universitária Interamericana. *A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores*. Piracicaba, SP: Editora da Unimep, 1995. p.11.

<sup>6</sup> BERNADO, Antonio Carlos. Tendências, experiências, e possibilidades alternativas. In: Organização Universitária Interamericana. *A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1995. P. 79.

<sup>7</sup> LUCCHESI Martha, A. S. *Universidade sem pesquisa?* In: SILVA, Rivalva Casino (ORG.). Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 78.

A maioria (...), restringe-se a repassar conhecimentos questionáveis, não preparando para a vida nem para o trabalho. O ensino é monótono, repetitivo, defasado. O aluno só visa o diploma e, depois, ao deparar-se com o mercado de trabalho, enfrenta sérias dificuldades para se colocar ou desempenhar o que lhe compete.

Faustino<sup>8</sup>, por sua vez, afirma que além das práticas pedagógicas, a instituição responsável pela formação do profissional tem outras funções importantes, como desvelar as determinações políticas, sociais, econômicas e culturais que respondem pelo processo educacional que desenvolve, na prática traduzida inclusive nas concepções curriculares que adota.

É na perspectiva dessa ampliação do olhar sobre a Universidade que a discussão acerca do compromisso político e das implicações a ele relacionadas ganha significado, pois através do exercício desse debate é possível refletir sobre a formação da cidadania através do ato educativo, aspecto que apresenta importância fundamental no seio universitário principalmente por se tratar de uma instituição formadora – por princípio – da concepção de pessoas que devem ter um senso crítico mais aguçado e que não raro, tem suas opiniões inseridas e ampliadas no meio social. Assim, torna-se possível depois pensar em direcionamentos em relação à formação universitária no tocante ao compromisso político que tal processo deve promover.

## **Universidade e hegemonia**

Para o cidadão comum, o papel atribuído à Universidade no contexto atual parece ser bem claro: consiste em ações sistemáticas no campo da pesquisa, da extensão e, destacadamente, do ensino, com vistas à formação profissional qualificada e competente. Entretanto, um olhar mais apurado revela também outra face desse estabelecimento: as instituições de ensino superior se apresentam como aparelhos hegemônicos, em alguns casos não desempenhando, da forma como poderiam, seu papel de formação de cidadãos, compreendidos como pessoas críticas e capazes de intervir na realidade ao seu redor. Nesse sentido, há que se refletir acerca dos vínculos sociais concretos que determinam a inserção da universidade num dado contexto, uma vez que, como lembra Pamplona<sup>9</sup> é necessário supor “o tratamento dos aparelhos de hegemonia, nas suas relações com as determinações de classe e com a base histórica que os definem em momentos dados e no vínculo desses aparelhos com uma dada relação de forças da sociedade”.

Na consideração desse quadro, torna-se igualmente necessário identificar os mecanismos através dos quais determinados grupos sociais impõem sua direção intelectual e moral ao restante da sociedade, materializando sua hegemonia. Realocando essas considerações para o âmbito da Universidade Pública e admitindo o papel do Estado na sua condução, há que se ponderar sobre a ação de determinados atores sociais (no âmbito deste estudo, daqueles relacionados à ação docente), uma vez que, ao alcance desses, está todo um

---

<sup>8</sup>FAUSTINO, Lúcia Herculano. *Desafios e possibilidades da mudança curricular na EEUFMG – a percepção discente*. Belo Horizonte, 1999.

<sup>9</sup>PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Vol. 3, p.2-30, 1998. Para tecer essas idéias, Pamplona apóia-se nas elaborações de Gramsci.

conjunto de atividades teóricas e práticas com a quais justificam e mantêm não somente sua soberania, mas chegam também a obter um consentimento ativo dos comandados. Nessa perspectiva, independentemente de estar consciente de seu ato, o professor sempre assume uma posição, a qual pode ser passiva diante do contexto em que se insere e, portanto, conservadora; ou ainda crítica diante desse mesmo contexto e, portanto, transformadora. Encampar uma ação transformadora, entretanto, não significa, necessariamente, a adoção de uma postura revolucionária, rumo a emancipação popular; ao contrário, uma ação transformadora pode se dar também de forma reacionária, o que ocorre quando determinados grupos atuam objetivando o retorno a práticas sociais anteriormente vigentes.

No âmbito dessa discussão, tratar de transformação ou manutenção do *status quo* remete à consideração do conjunto da sociedade e, diante desse quadro, o caráter público das instituições precisa ser devidamente abordado. Nesse sentido, como lembra Frantz<sup>10</sup> O termo público tem uma dimensão ampla e expressa tudo aquilo que se relaciona, que pertence ou que é destinado ao povo ou dele se origina. Este povo, no entanto, vive situado e datado. Concretamente ele forma sociedades divididas em classes, constitui nações e dão-se governos, formando Estados (aparelhos de dominação). Diante disso, o público, nunca é uma realidade abstrata. A sua dimensão histórica pode e deve ser qualificada. O seu caráter é determinado por situações históricas concretas. A raiz do público está na sociedade e não no Estado, sendo este uma superestrutura de poder expressando e implementando ideologicamente, os interesses gerais da nação.

Dentro da esfera pública, o mesmo autor ainda aponta que as universidades (públicas!) estariam inseridas nas instituições públicas estatais, o que corresponde àquela dimensão mais ampla do público, originária e a serviço da nação como um todo e sujeita às determinações estatais em suas variadas dimensões. Isto permite ao poder público intervir na sociedade em nome do bem comum que, na verdade, no caso das sociedades burguesas, expressa em última análise as condições de assegurar as contradições ampliadas do capital.

Embora as elaborações Pamplona<sup>11</sup> situem-se no âmbito da economia, é possível extrapolá-las para o campo educacional. Nesse, a postura globalizadora, ao negar as expressões de vontade, de ação e de iniciativa política e intelectual, sacrifica a autonomia e independência dos grupos subalternos que acabam por dizer expressar-se pela hegemonia intelectual dos grupos dominantes. Assim sendo, a hegemonia não deve ser também educacional, isto é, não pode deixar deter seu fundamento na função decisiva que os grupos dirigentes exercem no núcleo decisivo da atividade educacional. Assim, uma alternativa seria a politização da sociedade, a qual é a condição para uma relação correta das relações de força, idéia esta presente na concepção gramsciana<sup>12</sup>: “a análise das relações de força só pode culminar na esfera da hegemonia das relações ético-políticas”.

Discutir essas relações de força no campo educacional impõe, necessariamente, a consideração da esfera da cultura. Assim, as manifestações culturais não devem ser entendidas de forma abstrata e desvinculadas da sociedade. Nem tampouco, a cultura se restringe ao saber enciclopédico. O homem culto não poderia, de forma alguma, ser entendido como recipiente

---

<sup>10</sup> FRANTZ, Telmo Rudi. *Em busca da solidificação do caráter público da Unijuí/Proposta da Reitoria*. Ijuí-RS: Unijuí Editora, 1989.

<sup>11</sup> Pamplona, op. cit., p.9

<sup>12</sup> Citado por Pamplona, 1998, p.10.

de informações. A respeito da cultura e de sua articulação conceitual, Gramsci<sup>13</sup> alerta que a cultura esperada não pode ser entendida como:

saber enciclopédico em que o homem só é visto como recipiente de empiria e portador de fatos empíricos, fatos brutos e desconexos que deverá arrumar em seu cérebro do mesmo modo que nas colunas do dicionário para poder depois, em cada ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo.

Dessa forma, cabe compreender, então, que a cultura não é um enumerar contínuo de informações, pelo contrario ela é:

organização disciplinar do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, a cultura se apresenta como “conquista de uma consciência superior”, mediante a qual se atinge a compreensão do nosso próprio valor histórico e de nossa função na vida, de nossos próprios direitos e deveres [...]. O homem é, sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não do gênio.<sup>14</sup>

Ainda segundo Gramsci<sup>15</sup>, podemos atribuir à cultura a seguinte significação: “exercício do pensamento, aquisição de idéias gerais, hábito de conectar causa e efeito”. Não se pode conceber o discente como passivo, como mero recipiente de noções mecanicamente superpostas. No limite, implica em admitir a separação entre escola e vida, esquecendo-se, assim, com freqüência, que o discente é reflexo da fração da sociedade da qual participa, que a noção apresentada como certa só é tomada como verdade na consciência do acadêmico, a qual não é algo individualizado. Nesse sentido, as concepções culturais nela presentes são fragmentadas, diversas e, algumas vezes, até antagônicas em relação aquelas apresentadas nos currículos escolares e, portanto, só vão ser tomadas como fato após o confronto dessas duas realidades. E, por isso mesmo, é possível fazer com que os outros percebam a justeza do proposto e assim, no debate, todos crescem politicamente. Bernardo<sup>16</sup>, por sua vez, dissertando a respeito da universidade, assevera que “a possibilidade de termos uma instituição onde a diversidade de opiniões é alguma coisa que deve ser cultivada, é alguma coisa que deve ser incentivada para que a universidade possa cumprir o seu papel”.

Entendendo a docência, como marco importante na construção desse contexto de tomada de consciência e apropriando-se do conceito de intelectual de Gramsci<sup>17</sup>, é possível afirmar que o docente não pode mais consistir na eloqüência, mas no fato de que ele se mistura ativamente à vida prática, como construtor, organizador, permanente. Diante desse quadro, Teixeira<sup>18</sup> nos apresenta outra questão: “Outro problema que atravanca o desenvolvimento da universidade é o corporativismo. Costumo dizer que a universidade brasileira é o lugar onde se produz o discurso mais progressista e a prática mais conservadora”. Diante dessa fala de

---

<sup>13</sup> Ibidem, p.18.

<sup>14</sup> Citado por DIAS, Edmundo Fernandes. Cultura, política e cidadania na produção gramsciana de 1914 a 1918. *Caderno Cedes*, São Paulo, vol 3, p. 31-56, 1998. p. 35.

<sup>15</sup> Pamplona, 1998 p. 28.

<sup>16</sup> Bernardo, 1995, p. 77.

<sup>17</sup> GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 8.

<sup>18</sup> TEXEIRA, Geraldo Magela. Os múltiplos papéis dos reitores. In Organização Universitária Interamericana. *A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores*. Piracicaba-SP: Editora Unimep, 1995. p.90.

Teixeira, é relevante lembrarmos que, embora a universidade possa albergar, com frequência, práticas reacionárias, sabemos que existem setores empenhados em transformar essa realidade através de uma atitude revolucionária, o que impõe a necessidade de ponderação diante de um discurso tão generalista.

A perspectiva da importância da busca de uma direção política-cultural exige um aprimoramento da docência na explicitação de seu nexos com os movimentos da sociedade e de seu vínculo com a capacidade de direção. Sendo assim, Gramsci<sup>19</sup> ressalta o papel ideológico como "força formadora e criadora de uma nova história, colaboradora na formação do poder em constituição, mais do que mera justificadora do poder constituído". Ainda segundo Gramsci<sup>20</sup>, a tendência democrática aponta para uma escola onde todo cidadão possa se tornar governante, isto é, possa ser formado, sobretudo, como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Essas considerações explicitam a necessidade de se pensar o conceito de cidadania na contemporaneidade, pressuposto fundamental para se estabelecer os propósitos da ação educativa. Segundo Gramsci<sup>21</sup>, a cultura e a cidadania aparecem como expoentes organizadores da prática política de classe, devendo assim fazer parte da ação educativa, até mesmo para que a omissão das entidades educacionais não ajude a formular um conceito de cidadão no imaginário social como sendo aquele que "é apenas um contribuinte que tem apenas o sacrossanto direito de pagar seus impostos sem reclamar, e aceitar sem protestos todos os gravames que os monopolizadores das indústrias cívicas crêem ter o direito de lhe impor".

A universidade se constitui como um terreno fértil na possibilidade de oferecer debates das mais diversas opiniões e posicionamentos. Nesse sentido, é importante esclarecer que o debate é um momento no qual percebemos diversas contradições, o que nos remete à discussão em que Kosik<sup>22</sup> adverte sobre o caráter dialético do conceito de totalidade. Segundo o autor, "a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são vazias e arbitrárias".

O diálogo, nesse sentido, tem função essencial, pois não elimina as contradições, mas lhes dá um tratamento reflexivo especial e cuidadoso, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica.

Nesse sentido, emerge com destaque o papel do professor como um dos elementos responsáveis em otimizar essas instâncias de debate. Assim, com objetivo de se identificar aspectos relevantes na ação docente, a discussão que Kosik<sup>23</sup> faz a respeito de fenômeno e essência consubstancia essa temática. Segundo ele:

O conhecimento se realiza com a separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como o irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.

---

<sup>19</sup> Citado por Pamplona, 1998, p. 22.

<sup>20</sup> Ibidem, p.23.

<sup>21</sup> Citado por Dias, 1998 p. 36.

<sup>22</sup> KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 60.

<sup>23</sup> Kosik, 1976, p.18.



Nesse contexto, emerge o compromisso político do docente como um mecanismo que desempenha uma função essencial.

Um das falhas do compromisso político dos docentes pode residir na ausência de um debate pleno, que é uma necessidade democrática facilmente percebida nas reflexões de Dias<sup>24</sup>: “uma das mais graves lacunas da atividade democrática é esta: esperamos a atualidade para discutir problemas e para fixar diretrizes de nossa ação. Coagidos pela urgência, damos aos problemas soluções apressadas...”. Portanto, na ausência de uma prática cotidiana de debate, a disciplina pode mal e mal suprir a existência de uma convicção que permita aos elementos do grupo uma ação eficaz. A disciplina só limitadamente permite levar adiante a ação.

### **A práxis e a prática docente**

Segundo Kosik<sup>25</sup>, através do agir, que evidencia determinado momento importante para consecução de um dado objetivo, o pensamento cinde a realidade única, penetra nela e a avalia. Desta forma, pode se perceber a dialética como método revolucionário de transformação da realidade. Assim, para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se encontre no campo da práxis revolucionária, que seria a forma de como o pensamento se apropria da compreensão da realidade. Nessa perspectiva, uma dada realidade pode ser mudada de modo revolucionário na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que saibamos que ela é produzida por nós. Ainda segundo a análise que Kosik<sup>26</sup> faz do próprio agir:

O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas independentes de si, tem primeiro submete-las à própria práxis, constatar como são elas quando não estão em contato consigo; tem de primeiro entrar em contatos com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da práxis humana. O homem só conhece a realidade na medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático.

A situação dada não existe sem os homens, nem os homens sem a situação. Só nessa base se pode desenvolver a dialética entre a situação, que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época, e a ação, que é desenvolvida em pressupostos. A situação confere ao agir um sentido determinado. Sendo assim, o homem supera a situação não com sua consciência, intenções e os projetos ideais e sim com sua práxis. A realidade não se transforma em função dos significados que o homem atribui a seus planos, mas com seu agir<sup>27</sup>.

Segundo Dias<sup>28</sup>, através da indiferença pode-se provocar o domínio da ignorância, o que gera a ação de poucos que dominam a teia da vida social. O absenteísmo, o alheamento do homem em relação à vida social, esse ilusório “apoliticismo” é que faz com que a história

---

<sup>24</sup> Dias, 1998, p.46.

<sup>25</sup> Kosik, op. cit., p.18.

<sup>26</sup> Kosik, 1976, p.23.

<sup>27</sup> Ibidem, p.239.

<sup>28</sup> Dias, 1998, p.49.

não seja obra dos homens, mas apenas de alguns homens. A indiferença é, assim, a ausência da vontade, que segundo Marx<sup>29</sup> “significa consciência dos fins... noção exata do próprio poder... distinção, individualização da classe, vida política independente de outra classe”. Assim, “carente de um ideal comum, a relação entre os indivíduos caracteriza-se por hipocrisia”. Gramsci<sup>30</sup> admite que “a fase mais inteligente da luta contra o despotismo é constituída pela ação para intensificar a cultura, para aprofundar a consciência. E essa obra não pode ser postergada para amanhã, quando formos politicamente livres. Ela mesma é estímulo à ação e condição da ação”.

Em uma visão materialista ingênua, a práxis poderia ser meramente o contrário da teoria. Mas essa não parece ser a significação melhor, pois segundo Kosik<sup>31</sup>, dela advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade, que não é mero símbolo, que possui importância ontológica, ou seja, a compreensão do ser: é ativa. Assim, a práxis compreende, além do momento laborativo, o momento existencial. Segundo Konder<sup>32</sup>

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam a si mesmos. É a ação que para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria, e é a teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, permeando-os com a prática.

Marx<sup>33</sup> já advertia do risco da contraditória relação existente entre a representação da realidade e a inserção prática do sujeito humano na vida. Assim “não seria a consciência dos homens que determina o ser deles, mas, ao contrário, o seu ser social que determina sua consciência<sup>34</sup>”. Nessa perspectiva, o docente assume o papel de incitar uma postura menos contemplativa e mais ativa, resgatando no sujeito seu poder de transformar o objeto, sem esperar o amadurecimento das condições objetivas para tomar a iniciativa, nesse sentido cabe lembrar que o fato da intencionalidade da ação não garante a transformação direta, principalmente pelo fato de estarmos tratando de uma sociedade que pauta suas ações, na maioria das vezes, na supremacia do individual em detrimento do coletivo o que, de certa maneira impede o que nos chamamos de condições objetivas. Mas, retomando Marx<sup>35</sup>, só através da exigência da ação, da práxis, encontra-se o ponto culminante, a sua própria essência, que seria a ação: a práxis implicando em uma penetração na realidade, na transformação da realidade.

O ato de educar tem o objetivo de trazer, consigo, ferramentas que possibilitem a modificação da realidade social e, nesse sentido, cabe discutir a respeito do “preocupar-se”, pois esse representa uma das formas de alienação. A preocupação, segundo Kosik<sup>36</sup>, é a práxis no seu aspecto alienado; seria a práxis da manipulação que transforma os homens em

---

<sup>29</sup> Citado por Dias, op. cit., p.49.

<sup>30</sup> Citado por Dias, op. cit., p.50.

<sup>31</sup> Kosik, op. cit., p. 222.

<sup>32</sup> KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.114.

<sup>33</sup> Citado por Konder, 1992, p.37.

<sup>34</sup> Citado por Konder, op. cit., p.37.

<sup>35</sup> Citado por Konder, op. cit., p.90.

<sup>36</sup> Kosik, 1976, p.74.

manipuladores e objetos de manipulação. O homem assim é absorvido pelo mero ocupar-se e não pensa na obra. Ainda a respeito da preocupação, cabe citar Montaigne<sup>37</sup>, segundo o qual

'Viver no futuro' e 'antecipar' significam, em certo sentido, negar a vida; o indivíduo com 'preocupação' não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer, à inautenticidade, uma forma de alienação.

Ao contrário da práxis da alienação, a práxis humana, segundo Kosik<sup>38</sup>, funde a causalidade com a finalidade; partindo da práxis, descobre que também na consciência humana sobre o fundamento da práxis e em unidade indissolúvel, se formam duas funções essenciais: a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetora, verificadora e planificadora, reflexo, projeto e ação.

Ainda trazendo para a discussão aspectos determinantes da alienação, a cotidianidade se apresenta como mais uma forma causadora dessa situação. A cotidianidade, segundo Kosik<sup>39</sup>, é definida como um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade. Mas o que de certa forma entristece é que, aos poucos, o homem perde a capacidade de acreditar que algo possa mudar. Assim, a alienação da cotidianidade reflete-se na consciência ora como posição acrítica, ora como sentimento de absurdo.

Segundo Gramsci<sup>40</sup>

O aprofundamento do conceito de unidade da teoria e da prática ainda está em fase inicial, as pessoas não conseguem ainda assimilar a idéia, não se dão conta da importância da teoria para o tipo de prática que se dispõem a realizar e escorregam facilmente para uma atitude pragmática, utilitária, na abordagem da relação teoria e prática. Sente-se que a dialética é coisa muito árdua e difícil, na medida em que o pensar dialeticamente vai contra o vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias.

É possível que, junto com o vislumbre da perda da capacidade teórico-crítica, se perca também o compromisso político. Gramsci<sup>41</sup> dizia ainda: "todo homem na medida em que é ativo, isto é, vivo, contribui para modificar o ambiente social em que se desenvolve (para modificar determinados caracteres ou para conservar outros), quer dizer, tende a estabelecer normas novas de vida e conduta". Nessa linha de pensamento, Marx<sup>42</sup> acrescenta: "a atividade de acordo com uma meta é teleológica, aquela que passa por uma antecipação do resultado visado na consciência do sujeito que pretende alcançar".

---

<sup>37</sup> Citado por Kosik, op. cit., p.79.

<sup>38</sup> Kosik, op. cit., p.127.

<sup>39</sup> Ibidem, p.87.

<sup>40</sup> Citado por Konder, 1992, p.87. Ainda sobre a relação teoria e prática, Leonardo da Vinci combinava os termos usando uma metáfora militar: "a ciência é o capitão, a prática são os soldados". Já Giordano Bruno caracterizava o homem como ser que combinava, necessariamente, teoria e prática, não podendo contemplar sem agir e não agir sem contemplar. Cervantes já diz que "o homem é filho de suas obras".

<sup>41</sup> Citado por Konder, op. cit., p.94.

<sup>42</sup> Citado por Konder, op. cit., p.106.

Segundo Konder<sup>43</sup>, “na medida que o sujeito assume uma postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta da concretização do porvir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar”.

Diante dessas reflexões, é necessário pensar a educação como possuidora de um papel diferente daquele que a entende como disciplinadora da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários a manutenção da ordem. Segundo Soares<sup>44</sup>, no âmbito da Educação Física, tais observações assumem destacada relevância, posto a atrelagem histórica da área a práticas tecnicistas e alienantes nas quais a Educação física seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, ou seja, aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia de hierarquia da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual da saúde como responsabilidade individual.

Nesses termos, sempre poderá haver, por parte do corpo docente, intervenção mais efetiva no que se refere ao compromisso político com o objetivo de através da ação educativa, privilegiar aspectos atinentes à formação da cidadania, não se preocupando somente com a competência técnica. Portanto, é com o objetivo de analisar se o professor universitário conhece, importa-se e se preocupa com seu compromisso político que esse trabalho emerge, observando não somente as percepções subjetivas, mas também as intervenções concretas dos docentes da universidade pública, na intenção de mediante a descrição e reflexão acerca desse quadro, oferecer elementos balizadores de uma possível intervenção.

### **Referências Bibliográficas**

BERNADO, Antonio Carlos. Tendências, experiências, e possibilidades alternativas. In: Organização Universitária Interamericana. **A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1995.

BOAVENTURA, Elias. A função social da universidade. **Impulso**, vol 10, Piracicaba, p. 23-31, 1994.

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DIAS, Edmundo Fernandes. Cultura, política e cidadania na produção gramsciana de 1914 a 1918. **Caderno Cedes**, São Paulo, Vol 3, p. 31-56, 1998.

FRANTZ, Telmo Rudi. **Em busca da solidificação do caráter público da Unijuí/Proposta da Reitoria**. Ijuí-RS: Unijuí Editora, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

---

<sup>43</sup> Konder, op. cit., p.122.

<sup>44</sup> SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: Raízes européias e Brasil*. - 2°. Ed. rev.- Campinas SP: Autores Associados, 2001. p.14.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCCHESI Martha, A. S. Universidade sem pesquisa? IN: SILVA, Rivalva Casino (ORG.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.Cap.4.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. **Cadernos Cedes**, São Paulo, Vol. 3, p.2-30, 1998.

SILVA, José Carlos Almeida da. O ensino superior em transformação. In: Organização Universitária Interamericana. **A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores**. Piracicaba, SP: Editora da Unimep, 1995

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: Raízes européias e Brasil**.- 2°. Ed. rev.- Campinas SP: Autores Associados, 2001..

TEXEIRA, Geraldo Magela. Os múltiplos papéis dos reitores. In: Organização Universitária Interamericana. **A Gestão da universidade brasileira – A visão dos reitores**. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1995. p.90.

## ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE TREINAMENTO NA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE SEUS EX-BOLSISTAS

Ana Carolina Godoi da Silveira, Graduanda UFES e bolsista PET  
Elis Aguiar dos Santos Morra, Graduanda UFES e bolsista PET  
Vilazia Poletti Carvalho, Graduanda UFES e bolsista PET

*O Programa de Ensino Tutorial (PET), tem o intuito de promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos envolvidos, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. O Objetivo da presente pesquisa foi levantar dados através de um questionário, acerca do impacto que o Programa obteve na trajetória acadêmico-profissional de seus ex-bolsistas uma vez que tais informações eram inexistentes. O PET de forma geral foi bem avaliado por seus ex-bolsistas apesar de não atingir totalmente seus objetivos originais.*

*The Program of Tutorial Education (PET) aims the promotion of an extensive and qualified undergraduation, the improvement of the formation, encouraging and reinforcing values of citizenship and social awareness. However there is a lack of knowledge on the effectiveness of the Program. The objective of this study was to evaluate the impact of the Program to the academic and professional career of their former scholarship holders. We notice a dissociation between objectives and results though a positive evaluation could be found.*

*El Programa de Educacion Preceptoral (PET) tiene la intención de promover la formación de los alumnos implicadas, estimulando la formación y de cualidad acadêmica de los alumnos implicados, estimulando el ajuste de los valores que consolidan la ciudadanía y la conciencia social de todos lo participantes y la mejora de los curso de graduación. El objetivo de la actual investigación fue recoger datos atraves de un cuestionário, respecto al impacto que el programa conseguiu en la trayectoria acadêmico y profissional de sus sostenedores de la anterior-beca porque tales informaciones son inexistentes. Lo PET de forma general fue evaluado positivamente por sus sostenedores de la anterior-beca aunque no atingir totalmente sus objetivos originales.*

### I. INTRODUÇÃO

O Programa de Ensino Tutorial, antigo Programa Especial de Treinamento (PET), criado em 1979, foi aperfeiçoado e ampliado durante 20 anos sob o acompanhamento e avaliação da Capes. A partir do ano 2000, o Programa passou a ser vinculado à Secretaria de Ensino Superior – SESu/MEC. O PET pode ser considerado como uma das mais inovadoras iniciativas de formação acadêmica do ensino Superior no Brasil. O PET caracteriza-se pelo ensino tutorial. O Programa objetiva a interdisciplinaridade e o princípio do “aprender fazendo” a partir de iniciativas de pesquisa, ensino e extensão, com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Originalmente, seus objetivos eram estimular

mudanças qualitativas na graduação, e desenvolver formação acadêmica para a integração no mercado profissional e para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação. Assim, a médio e a longo prazos a SESu espera fomentar a formação de profissionais de nível superior, nas diversas áreas do conhecimento, dotados de elevados padrões científicos, técnicos e com responsabilidade social, que sejam capazes de uma atuação no sentido da transformação da realidade nacional, em especial como docentes e pesquisadores pós-graduados em áreas profissionais.

Todavia, são quase inexistentes os estudos dedicados a acompanhar e avaliar a trajetória profissional e acadêmica dos egressos deste Programa e, por extensão, dele mesmo. O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos do Programa de Ensino Tutorial do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (PET/CEFD) na trajetória profissional e acadêmica de seus ex-bolsistas na avaliação dos próprios sujeitos. Deste modo, possibilita-se a criação de indicadores que permitam mensurar melhor sua efetividade assim como propor possíveis correções.

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa descritiva que utilizou métodos de inquirição sob a forma de opinião. O instrumento de coleta de dados foi composto de duas partes assim definidas. Em primeiro lugar, um questionário semi-estruturado destinado a obter dados sobre o tempo de permanência no Programa, situação profissional (atividades atuais, fonte principal de renda e renda média) e sobre sua trajetória acadêmica (graduações e pós-graduações realizadas ou em realização). Em segundo lugar, uma escala de atitudes destinada a mensurar a avaliação que os sujeitos fazem das atividades de ensino, pesquisa e extensão do PET/CEFD para sua graduação e para sua trajetória profissional e acadêmica após a graduação. Os dados foram tratados pelo uso de estatística descritiva.

## II. QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico de referência para análise dos resultados foi constituído de modo a refletir sobre o mundo do trabalho e suas modificações, na questão da formação profissional e sobre o desenvolvimento da carreira profissional. Assim, em primeiro lugar nos baseamos nas análises sobre a formação e as transformações do mundo do trabalho de Antunes (2000). Este autor, através de um olhar sob a história do trabalho, relata que o tipo de formação atual é uma resposta à queda do binômio taylorismo/fordismo, que se baseava na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e verticalizada, destinada a reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho, tornando-o parcelar e fragmentado. Após a década de 1980 a formação profissional (e aqui se inclui o professor de Educação Física), tende a formar indivíduos capacitados para atuar em vários espaços, indivíduos prontos para o “trabalho polivalente” fugindo à extrema especialização encontrada na década de 70.

Nas teses de Castro (2002) sobre formação profissional e mercado de trabalho, se torna evidente que muitos indivíduos se graduam, mas não exercem a profissão. Pesquisas mostram que em 1991, na área de Educação Física, esse número de profissionais formados sem ocupação relacionada à formação chegava à quase 40%. Segundo o referido autor, os empresários estão interessados em contratar pessoas educadas, sem se importarem com o modo como se educam.

Alvarez (2001) e DaCosta (2000), que fazem uma análise sobre a formação em Educação Física, levantam algumas deficiências na formação do professor de Educação Física tais como: separação entre a prática e a teoria, falta de criatividade em solucionar problemas que surgem durante o processo de ensino além da separação conhecimento técnico do conhecimento do conteúdo didático de uma determinada matéria. Um dos objetivos do PET é exatamente tentar amenizar tais deficiências encontradas na graduação, possibilitando ao bolsista uma formação sólida baseada na interdisciplinaridade preparando-o também para a vida após a graduação.

Segundo Huberman (2000), que analisa as etapas da profissão docente, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. O autor defende fases na carreira do professor: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e distanciamento afetivo, o conservantismo e lamentações, e o desinvestimento, relacionando cada fase acima com um período da carreira do professor. Este processo é variável de indivíduo para indivíduo sendo que a ordem das fases se difere entre os professores. Os ex-bolsistas pesquisados, pelo pouco tempo de início do Programa no Centro de Educação Física da UFES (cerca de 10 anos), não tenham ainda passado por todas as fases citadas acima, situando-se principalmente entre as fases de estabilização, diversificação e questionamento.

Os documentos iniciais de orientação do PET (1995) foram fonte de pesquisa para conclusão da presente pesquisa uma vez que a partir dele foram levantados os objetivos e as concepções filosóficas que sustentam o Programa. O PET é constituído de um grupo de alunos vinculados ao curso no intuito de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão além de oportunizar aos bolsistas e demais estudantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica. O Programa objetiva complementar a perspectiva convencional de educação escolar baseada em um conjunto qualitativamente limitado de constituintes curriculares. O PET caracteriza-se pelo ensino tutorial, que permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informações, e oportuniza aos estudantes a se tornarem cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem.

### III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em virtude do estado precário de armazenamento dos dados no PET/CEFD, da ausência de um sistema de acompanhamento já instalado e de questões individuais, dos 35 ex-bolsistas deste Programa, apenas 21 sujeitos (60%) participaram deste estudo.

O tempo médio de permanência dos respondentes no PET/CEFD foi de 26,47 meses. Diante dos resultados obtidos podem ser levantadas como prováveis causas para este índice, a rotatividade dos tutores responsáveis pelo programa, a reprovação ou o baixo desempenho dos bolsistas na graduação, ou como Castro (2002) propõe, o ingresso precoce no mercado de trabalho.



Alguns respondentes atuam em diferentes espaços profissionais. Assim, o magistério e a atividade em clube, academia, clínica ou empresa são as ocupações profissionais de 47,61% dos entrevistados. Este fato é compreensível visto que o curso de Educação Física possui licenciatura generalista e permite uma atuação em diferentes espaços.

A renda média encontrada é de R\$ 1.525,00, o que significa que a maioria dos entrevistados pertence à classe econômica B2 (CCEB, 2003), o que os situa nos patamares superiores de distribuição de renda no Brasil. É importante citar que este índice foi fortemente influenciado pelos indivíduos que haviam cursado mestrado ou doutorado uma vez que eram estes que detinham a maior renda média. Para 47,61% a principal fonte de renda é o magistério, o que demonstra que a escola ainda é o maior campo de trabalho do licenciado em educação física, especial em casos como o da Universidade Federal do Espírito Santo que oferece uma formação generalista.

71,42% dos respondentes fazem ou fizeram algum curso de pós-graduação *lato sensu*, enquanto 23,8% fazem ou fizeram um programa de mestrado, 4,76% fazem ou fizeram doutorado e 19,04% não possuem curso de pós – graduação. Os dados parecem refletir o fenômeno da ‘explosão’ de cursos de especialização no Brasil. Meio buscado por um elevado número de profissionais para melhorar sua qualificação profissional. Este dado, por um lado também indica uma certa efetividade do Programa, por outro revela suas limitações uma vez que um número realmente pequeno de ex-bolsistas se dirigiu ao *stricto sensu*. Isto pode estar associado ao fato de alguns alunos terem abandonado o PET/CEFD antes da conclusão do curso, ou até mesmo a falta de interesse em continuar a trajetória acadêmica.

Embora 80% dos ex-bolsistas tenham considerado o PET/CEFD como positivo ou muito positivo para a sua formação, as avaliações quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão apresentam resultados diferenciados. A pesquisa foi considerada importante para a graduação (90%) e carreira (80%), mas 35% não a avalia positivamente para a trajetória acadêmica o que indica que ela serviu menos para formar pesquisadores do que para auxiliar no aprendizado de conteúdos. As atividades de ensino têm pouca importância para a carreira de 40% dos ex-bolsistas, mas foram importantes para a trajetória acadêmica de 70% deles o que se relaciona com carreira docente. Por outro lado, as atividades de extensão foram pouco positivas ou negativas em relação à carreira para 40% dos respondentes e para metades deles em relação à trajetória acadêmica o que indica que elas pouco funcionaram com um espaço de interação teoria-prática.

#### IV.CONCLUSÃO

A investigação demonstra que o PET/CEFD apresenta uma avaliação positiva por parte de seus ex-bolsistas, porém há alguma dissonância entre objetivos e efeitos práticos. A evidência de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram mais positivas para a graduação, a carreira e em menor grau para a trajetória acadêmica, sugerem que o ensino tutorial do PET/CEFD caracterizou-se majoritariamente pela participação passiva dos bolsistas. O Programa parece ter se constituído em uma ótima ferramenta auxiliar de compreensão de conteúdos e de formação profissional técnica. Todavia, sua efetividade como formador do ‘profissional pesquisador’ tal como preconizado em seus próprios documentos e nos textos que sugerem novos objetivos para a formação docente é apenas parcial. O pequeno número de

pós-graduados stricto-sensu contradiz um dos objetivos centrais do PET em sua formulação original. Isto pode ser explicado pelo fato de os respondentes estarem ainda na fase de exploração da vida docente, na 'toytização' do mercado de trabalho em educação física, historicamente precário e multifacetado, o que os levaria a busca de especializações voltadas para as demandas do mercado ao invés de um mestrado/doutorado. Os efeitos destes 'novos' sentidos do trabalho configuram a renda média encontrada uma vez que ela é 'puxada' para cima pelos respondentes docentes no ensino superior. Enfim, a pesquisa indica que o acompanhamento da trajetória dos egressos do PET pode ser um instrumento importante para a compreensão de processos só visíveis em longo prazo.

## V. REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J.L.H. La formación del profesorado de educación física: Nuevos interrogantes, nuevos retos. In: **Rev. Bras. Cien. Esporte**, v.22, n.3, p.39-52. maio 2001.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SESu. **Programa Especial de Treinamento Orientações Básicas**, 2002.

CASTRO, C. DE M. **Os dilemas do ensino superior e a resposta da Faculdade Pitágoras**. Belo Horizonte: Ed. Universidade, 2002.

CCEB. **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: <http://www.anep.org.br/codigosguias/cceb.pdf>. Acesso em: 08 abril 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. 2<sup>a</sup>. ed. Portugal : Porto, 1995, p. 33-46.

## AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ÁREA DO TREINAMENTO ESPORTIVO NO MUNICÍPIO DE CARUARU – PE

Wallacy Milton do Nascimento Feitosa, Mestre em Educação Física  
Faculdade do Agreste de Pernambuco – FAAPE/ASCES

Emanuel, Acadêmico do Curso de Educação Física  
Faculdade do Agreste de Pernambuco – FAAPE/ASCES

Felipe, Acadêmico do Curso de Educação Física  
Faculdade do Agreste de Pernambuco – FAAPE/ASCES

### RESUMO

O presente estudo se propôs a estabelecer as competências específicas dos profissionais que atuam na área do Treinamento Esportivo no Município de Caruaru – PE. Para tanto, utilizamos o questionário para coleta de informações, a fim de alcançar um nível de consenso esperado entre os especialistas. Na análise dos dados, fez-se uso da estatística descritiva (medidas de tendência central e dispersão). As opiniões dos participantes do estudo apresentaram consenso sobre as competências específicas ou essenciais ao profissional de Educação Física que atua no Treinamento Esportivo. Desta forma, foi possível detectar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho profissional na área específica de atuação.

**Palavras-chaves:** competência, competência profissional, profissional de Educação Física, Treinamento Esportivo.

### INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas têm provocado uma revolução no campo dos recursos humanos, apontando para o desaparecimento e o surgimento de profissões/ocupações ou para a sua modificação, com a introdução de novos requisitos. Para Nascimento (1998), muitas funções também têm sido suprimidas pelo processo de racionalização administrativa que se manifesta numa modificação radical dos organogramas das empresas.

O mercado de trabalho na área de Educação Física apresenta-se bastante dinâmico. Sendo assim, exige-se dos profissionais a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para um melhor desempenho. Caldeira (2001) enfatiza que esse processo de mudanças, resultado do avanço cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia, vem alterando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).

Os cursos de preparação profissional em Educação Física, segundo Tani (1992), embora se caracterizem como sendo de licenciatura, não preparam especificamente professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, na Educação Formal. Da mesma forma, não preparam adequadamente profissionais para atuar no contexto não-escolar. Na maioria das vezes, preparam profissionais de perfis e competências indefinidas, e o argumento normalmente utilizado é de que o mercado de trabalho exige profissionais ecléticos.

Face ao exposto, o presente estudo teve a preocupação de responder ao seguinte problema: quais são as competências específicas necessárias para o desempenho do profissional de Educação Física que atua na área do Treinamento Esportivo?

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa descritiva exploratória segundo Thomas e Nelson (2002), fazendo uso de questionários para coletar informações de uma população específica.

A população deste estudo foi composta por 17 profissionais graduados em Educação Física do Município de Caruaru – PE, que atuam com o Treinamento Esportivo, já que tais profissionais estão diretamente relacionados com o mercado de trabalho.

O processo de seleção da amostra foi intencional.

Os critérios exigidos para composição da amostra foram o de ter concluído a graduação em Educação Física e o de ter, no mínimo, 1 (um) ano de experiência profissional na área de atuação.

O consenso forte ou esperado foi estabelecido quando a média, mediana e moda alcançaram, simultaneamente, escores iguais ou superiores a 4 e o desvio padrão igual ou inferior a 0,70. Foi considerado consenso fraco quando as medidas de tendência central apresentaram, simultaneamente, escores iguais ou superiores a 4, porém acompanhados por um desvio padrão superior a 0,70.

A competência profissional foi considerada no estudo como **o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada**. Esta definição avança no sentido de que os aspectos mais objetivos, relacionados com a cognição e a ação, como também as dimensões mais subjetivas ou qualitativas relacionadas com a competência, como valores, atitudes e convicções, fossem contemplados.

Por se tratar de um estudo de consenso nivelador, utilizaram-se os recursos da estatística descritiva, mais especificamente as medidas de tendência central (média, moda e mediana) e de dispersão (desvio padrão). Utilizou-se a Planilha EXCEL 2002 para tabulação e análise dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta investigação caracterizou-se por analisar campo específico de ocupação na área da Educação Física, apesar do mercado de trabalho possuir profissionais que têm na sua formação inicial, formações semelhantes devido a pouca diversidade nos currículos das Universidades que oferecem os cursos de formação dos profissionais de Educação Física, caracterizados, na sua maioria, em cursos de licenciatura.

A seguir são apresentados os resultados encontrados neste estudo, no qual se conseguiu definir um grupo de competências específicas para os profissionais de Educação Física que atuam na área do Treinamento Esportivo.

As competências foram classificadas de acordo com a definição de competência profissional adotada neste estudo. Nesta perspectiva, a competência profissional foi dividida em três dimensões: a dimensão dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes.

Quanto aos resultados obtidos na dimensão conhecimentos, identificou-se uma série de competências necessárias à atuação do profissional de Educação Física na área específica de ocupação. Elas constituem construções cognitivas permanentes e de natureza diversa.

Alguns autores (Ennis, 1994 e Dodds, 1994) são unânimes em afirmar que o professor competente possui uma estrutura de conhecimentos muito rica e sofisticada que é facilmente apropriada e ordenada em ambientes familiares. Entretanto, Nascimento (1998) afirma que ao

reconhecerem a existência de interações entre os diferentes tipos de conhecimento, admitem que é impossível considerá-los separado.

O primeiro grupo de competências apresentado neste estudo está relacionado ao **Conhecimento**.

Na tabela 1 são apresentadas as competências relacionadas a esta dimensão definidas pelos profissionais que atuam no Treinamento Esportivo.

**Tabela 1 Competências da Dimensão Conhecimentos de Treinadores Esportivos do Município de Caruaru – PE**

COMPETÊNCIAS	M	Md	Mo	DP
• Dominar conhecimentos sólidos de teoria e metodologia do treinamento desportivo;	4,76	5	5	0,44
• Dominar conhecimentos que fundamentam a estruturação das sessões de treinamento esportivo;	4,76	5	5	0,44
• Dominar conhecimentos metodológicos específicos para o ensino das modalidades esportivas;	4,71	5	5	0,47
• Dominar conhecimentos sobre observação e análise de jogos esportivos;	4,24	4	4	0,66
• Dominar conhecimentos sobre os sistemas táticos mais usados nas modalidades esportivas;	4,35	4	4	0,61
• Dominar conhecimentos gerais e específicos sobre planejamento de sessões de treinamento esportivo;	4,71	5	5	0,47
• Dominar conhecimentos sobre testes e exames de avaliação específica de modalidades esportivas;	4,41	4	5	0,62
• Dominar conhecimentos sobre os princípios técnicos que fundamentam as modalidades esportivas;	4,47	5	5	0,62
• Dominar conhecimentos sobre os efeitos fisiológicos da prática de atividades esportivas;	4,53	5	5	0,62
• Dominar conhecimentos sobre os princípios gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem esportivo;	4,53	5	5	0,51
• Dominar conhecimentos interdisciplinares que fazem parte do contexto do treinamento esportivo atual;	4,12	4	4	0,60

Os sujeitos envolvidos na amostra parecem ter uma preocupação em comum, a de que o profissional competente precise dominar conhecimentos técnicos relativos às exigências da sua clientela. Eles acreditam ser necessário o domínio das teorias envolvidas na construção do conhecimento específico da área.

A visão dos participantes do estudo encontra respaldo em Perrenoud (2000), o qual refere que a competência requerida hoje em dia é o domínio de conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, sem passar necessariamente por sua exposição metódica.

Um aspecto importante que deve ser destacado é que as competências relacionadas aos conhecimentos são apresentadas no momento de ensinar ou realizar um treinamento. Estes conhecimentos constituem a competência genérica ou mais geral do profissional.

Quanto aos resultados alcançados na dimensão habilidades específicas do profissional de Educação Física que atua no treinamento esportivo, apresentamos um grupo de habilidades que se referem, acima de tudo, ao saber-fazer.

A origem destas habilidades está relacionada ou determinada pelo tipo de problema a resolver. As habilidades constituem a competência mais específica do profissional, que, segundo Patel & Groen (1991), são afetadas pela precisão e direção do raciocínio na resolução de problemas. Neste sentido, Nascimento (1998) acredita que embora a

competência genérica seja necessária para compreender os problemas, a competência específica torna-se imprescindível para a solução destes problemas.

Nas tabela 2 são apresentadas as competências da dimensão **Habilidades** definidas pelos profissionais do Treinamento Esportivo participantes da investigação.

**Tabela 2 Competências da Dimensão Habilidades de Treinadores Esportivos do Município de Caruaru – PE**

COMPETÊNCIAS	M	Md	Mo	DP
• Ser capaz de utilizar os procedimentos adequados aos objetivos determinados pelo planejamento do treinamento esportivo;	4,41	5	5	0,62
• Ser capaz de investigar aspectos relevantes de sua modalidade e do treinamento esportivo;	4,71	5	5	0,47
• Ser capaz de integrar-se socialmente ao grupo para que haja melhor relacionamento afetivo.	4,53	5	5	0,51
• Ser capaz de valorizar as individualidades em prol do aproveitamento do rendimento de seus atletas;	4,35	4	4	0,61
• Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os demais profissionais envolvidos no treinamento esportivo;	4,59	5	5	0,51
• Ser capaz de usar técnicas de aumentem o nível de motivação no grupo de atletas envolvidos;	4,35	4	4	0,61
• Ser capaz de interpretar os “feedback” apresentados pelos atletas durante as sessões de treinamento;	4,59	5	5	0,51
• Ser capaz de vivenciar situações práticas relacionadas ao ensino da modalidade esportiva;	4,59	5	5	0,62
• Ser capaz de proporcionar um ambiente agradável de relacionamento profissional e pessoal na equipe;	4,47	4	4	0,51
• Ser capaz de diversificar sua metodologia de trabalho a fim de motivar o ensino-aprendizagem dos jogos esportivos;	4,80	5	5	0,41
• Ser capaz de comunicar-se de forma adequada com as pessoas que fazem parte da estrutura esportiva como um todo (atletas, treinadores adversários, dirigentes, árbitros, torcedores, etc.);	4,50	5	5	0,63
• Ser capaz de avaliar, de um modo objetivo, diferenças na maturação biológica dos indivíduos;	4,29	4	4	0,59
• Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes os feedback necessários à sua correção;	4,65	5	5	0,61
• Ser capaz de detectar e encaminhar os alunos mais dotados para determinada modalidade esportiva;	4,24	4	4	0,56
• Ser capaz de fomentar valores éticos e morais;	4,71	5	5	0,59

Para Noguera & Casaubon (1999), um profissional competente é aquele que domina uma série de habilidades ou capacidades profissionais que lhes permitam desempenhar as tarefas, dentre elas, planejar sua sessão de treinamento. Silverman (1991) considera competentes aqueles professores que tomam decisões mais planejadas e procuram organizar melhores as situações de aprendizagem, de modo que os estudantes demorem menos tempo e que produzam melhores realizações.

Embora a maioria dos estudos relacionados à identificação de competências profissionais de uma determinada ocupação referiu-se apenas as dimensões mais técnicas e objetivas, ou seja, aos conhecimentos e habilidades, esta investigação, semelhante ao estudo realizado por Feitosa (2002), teve a preocupação de avançar para as competências consideradas não-técnicas e mais subjetivas.

As competências não-técnicas são definidas como o conjunto de qualidades pessoais que se enunciam em termos de saber-ser, ou seja, as atitudes e valores. Elas estão próximas

das características pessoais e não estão necessariamente ligadas ao exercício específico de uma função (Nascimento, 1998).

As competências não-técnicas foram incluídas na **Dimensão das Atitudes**. Sobre este assunto, os sujeitos do estudo definiram uma série de competências (atitudes) relacionadas a sua área específica de ocupação que acreditam ser importantes para o bom desempenho profissional.

Na tabela 3 são apresentadas as competências da dimensão Atitudes definidas pelo grupo de profissionais do Treinamento Esportivo.

**Tabela 3 Competências da Dimensão Atitudes de Treinadores Esportivos do Município de Caruaru – PE**

COMPETÊNCIAS	M	Md	Mo	DP
• Demonstrar disciplina e autocontrole emocional em suas sessões de treinamento esportivo;	4,65	5	5	0,49
• Demonstrar conduta exemplar em manifestações pessoais e profissionais relacionadas a eventos na área esportiva;	4,53	5	5	0,51
• Demonstrar domínio de conteúdos relacionados ao treinamento esportivo para os atletas da sua equipe;	4,82	5	5	0,39
• Demonstrar persistência nas atividades profissionais e pessoais;	4,35	4	4	0,49
• Demonstrar postura ética nas relações com técnicos, atletas, árbitros, adversários, torcedores e demais componentes do cenário esportivo;	4,59	5	5	0,51
• Demonstrar sinceridade nas suas relações diárias seja pessoal ou profissional;	4,65	5	5	0,49
• Demonstrar conduta de educador, usando-a em todos os seus atos profissionais;	4,88	5	5	0,33
• Demonstrar assiduidade e pontualidade em seus compromissos assumidos;	5,00	5	5	0,00

Estas competências são desenvolvidas na ação, em confronto com as situações reais de trabalho. Entretanto, elas podem ser transferidas de uma situação para outra, em diferentes contextos.

Os resultados demonstram também uma preocupação deste grupo de profissionais com a conduta profissional honesta a qual não só se ajuste às necessidades do mercado como, também, e, principalmente, às necessidades da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter sido definido perfil profissional numa área específica de atuação do profissional de Educação Física, o qual apresenta competências que possam servir de referencial para a construção de um currículo para formação profissional, é importante chamar a atenção de que a elaboração curricular não pode prender-se essencialmente aos aspectos técnicos do saber-fazer da profissão, tornando-se necessário considerar também a formação filosófica, política, emocional, o saber-ser tão importante quanto as componentes mais técnicas das competências.

Nesta perspectiva, acredita-se que o termo competência deverá ser entendido em seu sentido mais amplo, compreendendo aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se) necessárias à realização de tarefas e resoluções de problemas.

Diante dos resultados obtidos no estudo e considerando ainda as suas limitações, as seguintes conclusões podem ser destacadas.

As opiniões dos participantes da investigação obtiveram o nível de consenso esperado sobre as competências específicas ou essenciais ao profissional de Educação Física. Desta forma, foi possível detectar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho profissional na área específica de atuação.

Espera-se que esta investigação possa fornecer informações tais que permitam àqueles envolvidos e preocupados com o desenvolvimento da profissão de Educação Física tomar decisões mais informadas, explorar possibilidades e alternativas na delimitação e especificação das competências e atividades a desempenhar pelo profissional da área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDEIRA, A. M. S. A Formação de Professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Editora Autores Associados: Campinas. v. 22, n. 3. p. 87 – 103, (2001).

DODDS, P. Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, 46(2), p. 153-163, (1994).

ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), p. 164-175, (1994).

FEITOSA, W. M. N. *As Competências Específicas de Profissional de Educação Física: um estudo Delphi*. Dissertação de Mestrado. Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

NASCIMENTO, J. V. A. *Formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto, (1998).

NOGUERA, M. D. & CASAUBÓN, J. M. Relación entre el nuevo perfil del profesor de Educación Física y su formación inicial. *Revista Digital*, 4(15), (1999).

PATEL, V. L. & GROEN, G. J. The general and specific nature of medical expertise: a critical look. IN: Ericsson, K. A. & Smith, J (Orgs.). *Toward a General Theory on Expertise: prospects and limits*. New York: Cambridge University Press. p. 93 – 125, (1991).

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 192 p, (2000).

SILVERMAN, S. Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), p. 352-364, (1991).

TANI, G. Estudo do comportamento motor, educação física escolar e a preparação profissional em educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 6(1), p. 62-66, (1992).

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## AS REPRESENTAÇÕES DO SABER DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES JESUÍTICAS NA AMÉRICA LATINA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ednaldo Pereira Filho – Mestre em Educação – UNISINOS

*Diante de uma tendência mundial de internacionalização das reformas do ensino, bem como da formação de professores, este trabalho pretende descrever e interpretar a teia cultural das formas simbólicas produzidas sócio e historicamente na cotidianidade da docência na formação inicial dos profissionais de Educação Física das instituições jesuíticas na América Latina . Trata-se de uma proposta de investigação de abordagem qualitativa, onde serão tomadas como bases de análises as representações dos participantes de um estudo de caso do tipo etnográfico da UNISINOS e da Universidad Católica Del Uruguai “Damaso Antonio Larrañaga”.*

### Abstract

*Given the fact that there is a world-wide tendency towards internationalization of the educational reforms, as well as that of teachers formation, this work intends to describe and interpret the cultural web of the symbolic forms, socially and historically produced in the teaching routine in the early stages of the formation of physical education professionals in jesuitical institutions in Latin America. This work proposes a qualitative approach investigation where one has, as a basis for analysis, the representations of the participants of a case study of the ethnographic type from Unisinos and Universidad Católica Del Uruguai “Damaso Antonio Larranaga”.*

### Resumen

*Frente la tendencia mundial de internacionalización de las reformas de la enseñanza y de la formación del profesorado, este trabajo pretende describir e interpretar la raña cultural de las formas simbólicas que se produjeron social e históricamente en la cotidianidad de la docencia en la formación inicial de los profesionales de Educación Física de instituciones jesuíticas en América Latina. Tratase de una propuesta de investigación de abordaje cualitativo, y se tomará como soporte para los análisis, las representaciones de*

*los participantes de un estudio de caso tipo etnográfico de la UNISINOS y la Universidad Católica del Uruguay “Damaso Antonio Larrañaga”.*

Segundo Molina Neto e Giles (2002) e a CONARCFE<sup>1</sup> citada por Scheib e Bazzo (2001), o eixo central da identidade do educador é a docência, seja pela perspectiva das teorias da aprendizagem ou das teorias do ensino. Esta consideração me permite esclarecer que relação pretendo estabelecer entre saber docente e formação inicial, pois a complexidade da identidade profissional e, portanto, o seu arcabouço de saber docente, não se limita ao tempo e espaço da formação inicial, no entanto, pelo contexto relacional desta proposta de investigação, esta se constitui no *locus* privilegiado de estudo. Até porque o meu propósito de investigação está focado no saber docente – destacando a prática pedagógica - daquele que é formador(a) de outros profissionais de Educação Física na América Latina.

Baseando-me nos estudos realizados por Borges (2001) sobre as diferentes tipologias e classificações de pesquisas realizadas nos últimos 20 anos na América do Norte sobre o ensino e os saberes docentes, identifico maior afinidade com esta minha proposta de investigação a abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Martin, chamada *profissional*.

Segundo Martin citado por Borges (2001), a abordagem profissional parte do pressuposto de que os docentes são produtores(as) de seus saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional. Nesta mesma perspectiva são citados os trabalhos de Schon - considerando a imprevisibilidade e ambigüidade da prática social, concebe a exigência de que os professores(as) tenham tanto criatividade quanto capacidade de adaptação, portanto acredita que eles(as) desenvolvem um saber prático; de Hammersley, Nias e Belenky - preconizando o entendimento de que diante das interações informais entre os professores(as) e seus alunos(as) diversas dicas e macetes da profissão são trocadas; de Tradif e outros - sustentando o entendimento de que são pelas interações cotidianas que os professores(as) dominam e compreendem a sua prática profissional; de Calderhead, Houston e Clift, Grimmet e outros, e novamente Shon - firmando a idéia de que existem saberes que nascem da e na prática – é o grupo da prática reflexiva.

Aqui no Brasil posso mencionar nesta mesma linha os trabalhos do Maldaner (2000) – preocupado com a reflexão crítica dos professores(as) universitários sobre o curso de graduação que forma professores(as), e da Lüdke (2001), esta última, acrescenta o nome de Zeichner (pesquisador ativo da Universidade de Madison) – que defende o exercício da pesquisa próxima à realidade do professor(a) que atua em sala de aula, o próprio professor(a)/pesquisador(a). Ludke (2001) também cita entre os brasileiros(as) afinados com esta compreensão os nomes de Pedro Demo – defendendo a não dissociação ensino e pesquisa; Corinta Geraldi – estimulando a realização da pesquisa-ação pelos professores(as) e Marli André – preconizando a colaboração entre os pesquisadores(as) das universidades e os professores(as) da educação básica.

No contexto da Educação Física, apesar da formação inicial ser por demais estudada, aqui no Brasil, no universo interno das principais entidades científicas desta área de conhecimento (exemplo: CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e divulgada em seus principais eventos é muito pouco difundida nos eventos da Educação. Como ilustração, reporto as Reuniões Anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação) que nos últimos quatro anos não teve no Grupo

---

<sup>1</sup> Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

Temático 8 – Formação de Professores - qualquer abordagem sobre a Educação Física, diferentemente, da História, Ciências, Pedagogia e Biologia.

No entanto, para quem pesquisa na Educação Física e conforme Bankoff et al (2003) as questões afetas à formação profissional, as diretrizes curriculares, a avaliação de ensino, a metodologia de ensino e a necessidade urgente de qualificar profissionais são os objetos de estudos mais investigados. E também segundo estes autores estas pesquisas são produzidas na maioria das vezes por universidades federais e que a metodologia, preponderantemente, aplicada é a qualitativa.

Nesta mesma vertente sinalizam Molina e Molina Neto (2003) que os pesquisadores brasileiros na sua maioria que investiga a formação profissional centra atenção maior para a formação inicial relacionando-a aos seguintes enfoques: desenvolvimento curricular e as diretrizes legais para a graduação; práticas pedagógicas relacionadas às escolas; estágios supervisionados; formação permanente; políticas públicas de formação; questões de gênero e regulamentação da profissão.

Quanto ao enfoque da América Latina, vale resgatar Lovisolo - citado por Molina e Molina Neto (2003), pois retrata as diferenças de trajetórias e opções assumidas no Brasil e na Argentina no âmbito de ensino superior, quando no Brasil esta formação trilhou, hegemonicamente, nos âmbitos das universidades com vocações para a pesquisa e a pós-graduação, enquanto na Argentina se privilegiou a formação profissional nos âmbitos dos institutos a fim de atender às exigências da população e do mercado de trabalho.

O “curioso” é que com a atual LDB (Lei Federal nº 9394/96) a implantação dos institutos superiores está fortemente demandada para o Brasil. A bem da verdade, é que nos nossos tempos de desenfreada desterritorialização global, outros princípios e características se anunciam entre o Estado e o mercado. Segundo Falk citado por Pureza (2003, p. 517-518)

a globalização neoliberal está sendo levada a cabo por intermédio dos ‘Estados serviços’, cujo papel principal é garantir a liberalização, a privatização, a desregulação econômica, a redução dos serviços sociais, a redução das despesas públicas, o reforço da disciplina fiscal, o favorecimento da liberdade de circulação de capitais, o controle estreito sobre a força de trabalho organizada, a redução da tributação e o repatriamento ilimitado de dividendos da atividade econômica.

Não é difícil de imaginar porque os insistentes apelos da maioria dos formadores(as) de opiniões para desvalorizarmos as conquistas dos direitos sociais historicamente contratados, para desacreditarmos das políticas públicas e dos serviços públicos em geral, e nos aventuremos lépidos e faceiros na alucinante competição individualista do mercado que hiper-valoriza as utilidades práticas, as satisfações imediatas e o consumo rápido.

Hall (2004), faz uma interessante referência sobre as conseqüências da globalização (em especial, esta que se hegemonizou sob as vestes do neoliberalismo) nas identidades culturais, pois segundo ele, a globalização interfere diretamente nas dimensões de tempo e espaço – “...coordenadas básicas de todos os sistemas de representação.” (p. 70). Considero extremamente oportuno este desafio contido nesta proposta de pesquisa para que dialoguemos com *nosotros hermanos* latinoamericanos e sobre as representações de seus saberes docentes, pois estamos diante de uma tendência mundial de internacionalização das reformas do ensino, bem como da formação de professores(as).

Charlot (2000, p.72) sintetizaria bem estes meus primeiros rastreamentos conceituais destacando que “*toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade...*”.

É, exatamente, a partir de minha relação com o mundo – e neste particular, minha relação profissional presente com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – instituição jesuítica - que me baseio para dar o contorno e alcance a esta proposta de pesquisa na América Latina. E para tal, me valho da *Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina* (AUSJAL), que é uma associação composta de 27 universidades mantidas pela Companhia de Jesus, em 14 países da América Latina, onde sua principal meta é criar a primeira rede universitária na América Latina com uma identidade, liderança compartilhada e estratégia comum para a transformação educativa e social da região.

Entre suas linhas de ações destaco: a) a formação integral dos estudantes, com ênfase nos valores cristãos e inicianos; b) formação continuada de docentes, pesquisadores(as) e administradores(as); c) centralidade na pessoa humana, nos processos ensino-aprendizagem e na investigação; d) alta qualidade científica e com agudo sentido de aplicação de estudos .

Após consulta, pela Internet - em cada instituição jesuíta que compõe a AUSJAL - sobre a existência e forma de oferta de cursos de Educação Física, identifiquei a seguinte realidade entre os países componentes desta associação e suas respectivas quantidades de instituições superiores de ensino existentes: a) Na Argentina existem duas – as Facultades de Filosofía y Teología de San Miguel e a Universidad Católica de Córdoba – e em nenhuma tem curso de Educação Física; b) No Brasil existem cinco – Faculdade São Luís, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e o Centro Universitário da FEI - sendo que somente na UNISINOS existe o Curso de Licenciatura em Educação Física; c) No Chile existe apenas a Universidad Alberto Hurtado e que não tem curso de Educação Física; d) Na Colômbia existem duas – Pontificia Universidad Javeriana (de Bogotá) e a Pontificia Universidad Javeriana (do Cali) – em ambas não existem cursos de Educação Física; e) No Equador existe apenas a Pontificia Universidad Católica de Ecuador que não tem curso de Educação Física; f) Em El Salvador existe apenas a Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas que também não tem curso de Educação Física; g) Na Guatemala só existe a Universidad Rafael Landívar e que não tem curso de Educação Física; h) No México existem seis – a Universidad Iberoamericana Puebla, a Universidad Iberoamericana Torreón, a Universidad Iberoamericana Leon, a Universidad Iberoamericana Tijuana, a Universidad Iberoamericana Ciudad de México e o Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente – sem nenhum curso de Educação Física; i) Na Nicarágua existe apenas a Universidad Centroamericana (UCA) e que não tem curso de Educação Física; j) No Paraguai só existe o Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF) e que também não tem curso de Educação Física; No Peru existem duas – a Universidad "Antonio Ruiz de Montoya" e a Universidad del Pacífico – sem cursos de Educação Física; k) Na República Dominicana apenas o Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó e que não tem curso de Educação Física; l) No Uruguai existe a Universad Católica Del Uruguai "Damaso Antonio Larrañaga" e que tem o curso Técnico em Educação para el tiempo libre e la recreacion; m) Na Venezuela existem três – o Instituto Universitario Jesus Obrero, a Universidad Católica "Andrés Bello" e a Universidad Católica del Táchira – e que também não têm curso de Educação Física.

Desta forma, delimitarei meu campo de investigação interpretando as representações do saber docente na formação inicial dos profissionais de Educação Física da UNISINOS e da Universad Católica Del Uruguai "Damaso Antonio Larrañaga".

Inicialmente, vejo que estes dois casos a serem investigados apresentam diferenças significativas tanto na ordem específica da Educação Física, quanto, geral no que tange os

aspectos políticos e social. Para melhor ilustração do contexto, faço a seguir algumas caracterizações das realidades do Brasil e do Uruguai, senão vejamos: a) O Curso de Educação Física da UNISINOS, existe desde 1986 e após vivenciar, ao longo deste tempo, 04 alterações em sua estrutura curricular, prima hoje pela formação do professor inovador, ético, solidário e comprometido com a transformação social que estimula e qualifica as manifestações esportivas e de lazer para todas as faixas etárias, desde a infância até a terceira idade, promovendo novas perspectivas de qualidade de vida. Este curso de licenciatura – hoje com 2800h - está localizado nas Ciências da Saúde; b) O Curso Técnico em Educação para el tiempo libre e la recreacion da Universad Católica Del Uruguai “Damaso Antonio Larrañaga, existe desde 2000, e que a partir deste ano implementa um novo plano curricular em parceria com o Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), visa formar um profissional capacitado para coordenar e implementar programas de tempo livre ao nível educativo, sociocultural, comunitário, turístico e organizacional, mediante ao domínio de conhecimentos e ferramentas específicas da recreação e animação de grupo. Este curso – com 870 horas - faz parte da Faculdade de Ciências Humanas.

Yarzabal (2003) nos contempla com alguns dados gerais e caracteriza a América Latina como um continente composto por 19 países que foram colonizados basicamente por Espanha (no nosso caso específico: o Uruguai) e Portugal (o Brasil) e que se emanciparam constituindo repúblicas independentes durante o século XIX. Na Amazônia e Grande Caribe se encontra a maior parte das espécies de animais e vegetais existentes atualmente na Terra e ainda contém uma grande variedade de recursos minerais de alto valor energético.

Mais de 85% da população está concentrada em cidades urbanas (segundo o mesmo autor, Uruguai tem 90,7% de sua população, enquanto o Brasil fica com 79,6%), apresentando uma riquíssima variedade de manifestações arquitetônicas, artesanais, literárias, musicais, gastronômicas e religiosas.

Quanto às características do ensino superior na América Latina, Yarzabal (2003) destaca que com os diversos processos de intercâmbios internacionais, tanto nos níveis de governos, instituições educativas e da sociedade em geral, uma série de tendências se apresentam, entre elas: a) a expansão quantitativa e diversificação de instituições de ensino superior (IES) – onde o Brasil se apresenta com 851 IES, dentre elas 127 universidades, enquanto o Uruguai apresenta 21 IES, dentre elas 2 universidades; b) o crescimento do setor privado neste área e a insuficiente resposta do setor público; a baixa prioridade na pesquisa (no Brasil existem 0,2 pesquisadores por mil habitantes, enquanto no Uruguai a relação é de 0,7 pesquisadores por mil habitantes) e a intensificação da internacionalização.

A breve descrição acima do contexto da América Latina serve para apresentar o cenário atual sob o qual algumas centenas de milhares de profissionais de Educação Física atuam e, no entanto, não se apercebem dos impactos - em larga escala – que suas práticas educativas cotidianas podem repercutir. Assim como, é muito comum se obter informações simplificadoras e generalizantes sobre características, perfis e realidades profissionais que não cotejam as diferenças, as resistências e, fundamentalmente, as identidades cambiantes dos professores(as) de Educação Física.

Pretendo conduzir tal proposta de pesquisa através de formulações de perguntas que contemplem os principais temas e/ou contextos (lugares, pessoas, situações, normas relacionais e outros a serem elencados na caminhada desta investigação) buscando descrever e interpretar a teia cultural das formas simbólicas produzidas sócio e historicamente na cotidianidade da docência dos profissionais de Educação Física da América Latina.

Parto inicialmente, conforme justificativas acima, da seguinte questão: ***Quais as representações do saber docente na formação inicial dos profissionais de Educação Física das instituições jesuíticas na América Latina?***

E prossigo, com referencia no meu interesse e implicações sociais como investigador, optando – conforme Stake (1998), pelo estudo intrínseco de dois casos: Curso de Educação Física da UNISINOS (Brasil) e Curso Técnico em Educação para el tiempo libre e la recreacion da Universidad Católica Del Uruguay “Damaso Antonio Larrañaga” (Uruguai) e recontextualizo a questão para: ***Quais as representações do saber docente na formação inicial dos profissionais de Educação Física da UNISINOS e da Universidad Católica Del Uruguay “Damaso Antonio Larrañaga”?***

Ainda sob recomendações do Stake (1998), para garantir melhor compreensão dos casos estudados e ao mesmo tempo estabelecer inter-relações dos contextos (compondo assim a estrutura conceitual da pesquisa) a serem descritos e interpretados vou me valer das seguintes perguntas temáticas como perguntas básicas desta investigação:

1. Que saberes são produzidos pelos docentes nas suas práticas profissionais desempenhadas nas instituições jesuíticas?
2. Como a criatividade e a capacidade de adaptação dos professores(as) são percebidas no exercício docente?
3. Que “dicas e macetes” da profissão são trocadas nas interações informais entre professores(as) e alunos(as)?
4. Como as interações cotidianas possibilitam que os professores(as) dominem e compreendam sua prática profissional?
5. Como a reflexão crítica é expressa pelos professores(as) na sua prática profissional?
6. Como o exercício da pesquisa se apresenta nas realidades profissionais dos professores(as)?
7. Que atitudes e/ou níveis de colaborações são estabelecidas entre os professores(as) na troca de saberes docentes?
8. Como o professor(a) planeja, executa e avalia os processos pedagógicos no seu cotidiano profissional?

Vale destacar que estas perguntas *a priori* são tomadas das reflexões e indagações dos pesquisadores(as) sobre ensino e saberes docentes que se utilizam da abordagem teórico-metodológica *profissional*, conforme mencionei no início deste texto.

É importante explicitar de quais lugares e olhares irei me valer para dar tratamento às informações colhidas, bem como quais instrumentos e processos de análises serão desenvolvidos, portanto segue aqui algumas definições e pressupostos básicos desta pesquisa que se caracteriza por ser de abordagem qualitativa, onde serão tomadas como bases de análises as representações dos participantes de um estudo de caso do tipo etnográfico.

Inicialmente, me sinto na obrigação de esclarecer sobre o emprego da expressão "representação social", uma vez que o termo "representação" tem merecido uma diversidade de significações nas áreas de conhecimentos da filosofia, da psicologia, da sociologia, enfim, das ciências humanas em geral. Aqui o termo "representação social" é oriundo da investigação de Serge Moscovici, na década de 60, sobre a psicanálise.

O adjetivo "social", segundo Pedra (1999, p. 18), *"não é utilizado como indicativo de origem, mas de função"*. Assim, as representações sociais não refletem somente o lugar do indivíduo ou da classe na estrutura social; elas expressam, principalmente, o modo como o indivíduo ou a classe toma consciência e responde à própria estrutura social.

Acreditar que algo é verdade ou mentira condiciona nossa expectativa frente ao mundo, pressupõe idéias, noções, significações escondidas em nossas percepções ou sentimentos. Levar nossa reflexão mais adiante (...) nos conduz a crer que nossas suposições são representações. Eu prefiro dizer que

são representações sociais, pois se as julgamos verdadeiras ou falsas, é sempre com relação a uma norma que admitimos e consideramos lícita (Moscovici, 1998, p. 8).

Vale destacar ainda uma outra dimensão presente:

... O processo de significação é um processo social de conhecimento. Os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada - eles são produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados (...) atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável. É dessa forma que representação - como uma forma de saber - e poder estão estreitamente vinculados. (Silva, 1996, p. 170)

Apesar da dificuldade de se conceituar definitivamente "representação social", isso não tem sido impeditivo para que as investigações sobre elas aconteçam. O que tem sido feito são aproximações do seu significado, e assim valho-me, neste trabalho, do seguinte acercamento: "é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tem um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, apud Pedra, 1999, p. 20).

Preliminarmente, chamo a atenção de que será feita uma interpretação das representações sobre o saber docente de professores(as) que formam profissionais de Educação Física da UNISINOS e da Universidad Católica Del Uruguai "Damaso Antonio Larrañaga". Portanto, o sujeito/objeto da investigação são formas simbólicas produzidas num contexto sócio-histórico, recebidas e interpretadas rotineiramente por pessoas que estarão também situadas em contextos sócio-históricos de suas vidas diárias.

Ao analisar a cultura, entramos em emaranhadas camadas de significados, descrevendo e redescrevendo ações e expressões que são já significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando essas ações e expressões no curso da vida diária. As análises da cultura (...) são interpretações de interpretações, abordagens de segunda ordem, por assim dizer, sobre um mundo que é já constantemente descrito e interpretado pelos indivíduos que compõem esse mundo (Thompson, 1995, p. 175-176).

Portanto, diante deste sujeito/objeto de investigação, pretendo me valer de recursos teórico-metodológicos das ciências interpretativas para contribuir nas discussões sobre o entendimento de como o saber docente é produzido e por que determinados elementos operam deste e não de outro modo.

Segundo Ricoeur (1988, p. 03), "*O homem não é um dado. Ele se define por ser uma tarefa, uma síntese projetada. Nem por isso se reduz à mera subjetividade. Está vinculado ao mundo exterior mediante seus interesses e seus sentimentos ...*", portanto, cabe-me o desafio de construir caminhos para compreender e expressar esta (re)definição contínua e interativa deste sujeito/objeto de investigação.

Este propósito me remete às investigações de tipo etnográfico, intimamente ligadas à área de conhecimento da antropologia. Segundo Molina Neto (1999), no campo da Educação as investigações etnográficas são ainda relativamente recentes e, mais especificamente quanto à Educação Física, apesar de aparecem em menos de 1% de toda a produção científica da área nos países de língua portuguesa, já se pode contabilizar, em nível internacional, a evidência de algumas temáticas afetas à mesma, tais como: questões de gênero no ensino, escolaridade ao ar livre, mecanismos de controle social de alunos problemáticos, natureza do conflito e controle nas aulas de futebol, bem como sobre a discriminação feminina nos programas de formação inicial dos professores de Educação Física.

No âmbito da etnografia educativa, Goetz e LeCompte (1988, p. 37-43) sublinham que o objetivo desta forma de pesquisar é oferecer valiosos dados descritivos dos contextos, atividades e crenças dos participantes aos contextos educativos (...) o emprego mais freqüente da etnografia educativa versa sobre a avaliação, a investigação descritiva e a investigação teórica (Molina Neto, 1999, p. 115).

Desta forma, acredito poder contribuir para um maior intercâmbio e estudo sobre a realidade da Educação Física na América Latina, pois apesar de se ter registros de algumas tentativas desde 1992, o desafio de se intensificá-las e apontar alternativas frente ao processo de internacionalização neoliberal se faz urgente. Assim, gostaria de resgatar a expressão *sulear*<sup>2</sup> do Márcio Campos e que ficou mais conhecida na cunhagem do Freire (2000), pois esta proposta de investigação também se caracteriza por uma atitude de protagonizar a fala, os olhares e os sentidos de outros lugares encarando a formação de professores(as) à luz da identidade latino-americana.

### Referências Bibliográficas

BANKOFF, Antonia Dalla Pria et al. **Um olhar acerca da produção do conhecimento na área da ciência do esporte: tendências e perspectivas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 24, n. 3, p. 195 - 207, maio. 2003.

BORGES, Cecília. **Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.** Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, p. 59 – 76, abril. 2001

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 7ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro:DP&A, 2004.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, p. 77 - 96, abril. 2001

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica par alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO & TRIVIÑOS (Orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999

MOLINA NETO, Vicente e GILES, Marcelo Gustavo. **Formação Profissional em Educação Física.** IN: Bracht, Valter e CRISORIO, Ricardo (Orgs.). A Educação Física no

---

<sup>2</sup> Esta expressão inexistente no dicionário de língua portuguesa e se caracteriza por uma atitude ideológica de tensionar e desnaturalizar o seu sinônimo/antônimo NORTEAR que tem conotação do hemisfério Norte e, portanto reforça as lógicas colonialistas do eurocentrismo, ocidentalismo, norteamericanismo e de outros.



Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOLINA, Rosane M. Kreuzburg e MOLINA NETO, Vicente. **Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil**. IN: Bracht, Valter e CRISORIO, Ricardo (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOSCOVICI, S. Apresentação. IN: ARRUDA, Angela (Org). **Representando a alteridade**. Petrópolis : Vozes, 1998.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas : Papyrus, 1999.

PUREZA, José Manuel. Quem salvou Timor Leste? Novas referências para o internacionalismo solidário. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SCHEIB, Leda e BAZZO, Vera Lúcia. **Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 22, n. 3, p. 9 - 21, maio. 2001.

SILVA, Tomaz T. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis : Editora Vozes, 1996.

STAKE, Robert E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

YARZÁBAL, Luis. La Educación Superior Contemporanea en America Latina. IN: ZAINKO, Maria Amélia S. e GISI, Maria Lourdes (org). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis:Insular, 2003.

Endereço:

Rua Balduino Bottini, 128, Aberta dos Morros, Porto Alegre/RS, CEP 91787-000.

Equipamentos necessários para apresentação: datashow.

## ATLETISMO: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS

DEON, Viviana da Rosa. Mestre Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI  
MÜRMAN, Cinara Valency Enéas. Mestre URI  
GRASEL, Letania Martiele. Graduanda. URI  
HAAB, Guinther Antonio. Graduando. URI

*O estudo proporcionou às crianças do Projeto de Extensão “Atletismo Amigo da Comunidade” URI, o desenvolvimento das competências apresentadas por KUNZ (2001). As crianças participaram do processo de construção do conhecimento e tomada de decisões da aula. Esta foi filmada, fotografada e analisada através do “Portrait” e resenha crítica. A competência objetiva evidenciou-se na experimentação das possibilidades da passagem do bastão. As competências social e comunicativa estiveram presentes no diálogo, na tomada de decisões, na interação com os colegas. Acreditamos que o desenvolvimento de competências possibilita uma formação mais consciente e autônoma das crianças.*

*The study provided the children of the Extension Project "Athletics, Community Friend" at URI, the developing of the skills showed by Kunz (2001). The children took part of the knowledge construction process and decision making of the class. That class was filmed, photographed and analyzed through the portrait and critical report. The objective skill/competence appeared during the activity of the possibility of stick changing/passing. The social and communicative skills were present in the dialogue, in the decision making, in the classmates interaction. We believe the development of the skills makes possible a more conscious and autonomous formation of the children.*

*El objetivo fue proporcionar a los niños participantes del proyecto de Extensión “Atletismo Amigo de la Comunidad”, de URI, el desarrollo de las competencias presentadas por KUNZ (2001). Los niños han participado del proceso de construcción del conocimiento y toma de decisiones de la clase. Esta fue grabada en vídeo, fotografiada y analizada a través del “Portrait” y de una reseña crítica. La competencia objetiva se ha evidenciado en la experimentación de las posibilidades de paso del bastón. Las competencias social y comunicativa estuvieron presentes en el diálogo, en la toma de decisiones e interacción con los compañeros. Se cree que el desarrollo de competencias posibilita una formación más consciente y autónoma de los niños.*

### INTRODUÇÃO

As questões metodológicas do ensino da Educação Física e sua transformação didático-pedagógica estão sendo muito questionadas, principalmente no que diz respeito ao ensino do esporte para crianças e jovens em geral. Inúmeras vezes nos perguntamos como nos mostra KUNZ (2003) que conhecimento/conteúdo deve ser trabalhado nas aulas de Educação Física e como re/construí-lo? Seguindo o pensamento do autor surge a preocupação de que isso deva ser repensado somente na prática da Educação Física

dentro da escola, ou também dentro das escolinhas propostas para a “dita formação de atletas”? Acreditamos que podemos modificar os objetivos destas e propor um trabalho onde se possa proporcionar a partir do desenvolvimento de competências, uma visão crítica, autônoma e consciente da realidade que estão inseridos.

Para tanto, acredita-se que se deva desmistificar algumas concepções que parecem intactas em sua maneira de ver o esporte, pois simplesmente repassam regras e conceitos, sem possibilidades de discussão e transformação. Pode-se dizer que, para que isto ocorra, o conhecimento do conteúdo a partir da prática, relacionados ao processo de ensino aprendizagem, deva permitir aos alunos compreenderem o que estão fazendo e tornem-se autônomos e conscientes da sua prática.

A partir desta realidade, o Projeto de Extensão “Atletismo Amigo da Comunidade” do Curso de Educação Física da URI Campus Santo Ângelo resolveu dar uma conotação diferenciada a escolinha de atletismo ao que se tem priorizado nas escolinhas em geral, que buscam a performance e a simples transmissão do conhecimento. Abriu-se um espaço para a construção e discussão deste juntamente com os alunos, possibilitando uma visão crítica e consciente deste esporte.

#### OBJETIVO

- Proporcionar às crianças do Projeto de Extensão o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa relacionadas na teoria de KUNZ (2003), em busca de uma maior contribuição para a formação crítico-emancipatória através das vivências proporcionadas nas aulas de atletismo.

#### REFERENCIAL TEÓRICO

Sabemos que o esporte é um fenômeno mundialmente reconhecido e temos consciência que ele tornou-se maçante, idealizador, visando altas performances e buscando soluções físico-técnicas que atingem uma pequena minoria da população. Dentro desta minoria encontram-se atletas que começaram nas escolinhas de esportes sendo submetidos à especialização precoce e treinamentos absurdos (KUNZ, 2003 e BRACHT 1992).

Torna-se necessário que o esporte seja trabalhado de uma forma em que o educando possa interferir no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação às normas referidas a cada modalidade, visto que as condições de adaptação à realidade social e cultural da população que irá praticar seja de forma coerente e acessível, a qual possa criar e recriar a partir do tema proposto.

Deve-se ter claro os objetivos do esporte que se quer trabalhar, pois segundo KUNZ alguns aspectos devem ser criticamente questionados levando em consideração alguns aspectos como: o rendimento (performance), a representação (institucional – clube, escola, estadual, nacional), o esporte tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos. Ressaltamos ainda a importância de que o esporte pode ser distinguido enquanto sistema e esportes enquanto mundo vivido (KUNZ, 2003, p.65)

Acredita-se que o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (HABERMAS, 1989).

Sendo que, através deste processo de ensino pode-se proporcionar uma melhor compreensão do sentido dos esportes tradicionais e auxiliar na busca e no desenvolvimento de novos sentidos sem perder a atratividade dos mesmos. Nesse

sentido, para ensinarmos o esporte na concepção crítico-emancipatória de KUNZ “além o desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, é necessário a inclusão de conteúdos de caráter teórico-prático evidenciando-se a interação social que acontece em todo o processo coletivo de ensinar e aprender e a própria linguagem” (2003, p.35). O ensino deve fomentar a capacitação dos alunos para um agir solidário, nos princípios da co e autodeterminação.

Para que isso seja possível no cotidiano da Educação Física o desenvolvimento de competências também é destacado pelo autor. O mesmo nos apresenta as seguintes competências: a objetiva, a social e a comunicativa, sendo que cada uma delas possui uma especificidade diferente. A objetiva reflete na vida cotidiana das pessoas, permitindo o desenvolvimento da autonomia para a prática do esporte. A social, é de extrema importância para atender as relações sócio-culturais do contexto em que vivem, identificando os diferentes papéis na sociedade. A comunicativa se expressa principalmente pelo desenvolvimento da linguagem corporal, além da forma verbal de comunicação. O saber se comunicar é fundamental para a formação do pensamento crítico.

#### METODOLOGIA

As aulas foram desenvolvidas com crianças entre 10 a 12 anos que participam do referido projeto duas vezes por semana no período da tarde.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: estudo pelos acadêmicos do referencial teórico embasado na teoria de KUNZ para realização das aulas; planejamento; desenvolvimento destas juntamente com os alunos que foram separados em grupos onde puderam discutir e opinar na realização da aula.

As aulas foram registradas, fotografadas e analisadas posteriormente através da descrição das cenas de aula a partir de “Portrait”, utilizando-se do método de resenha crítica para avaliá-las, fundamentando-se em Berg, Dietrich/handow, Funke, Frankfurter, Scherber, Wellendorf apud BAECKER (1997).

#### PROPOSTA DE AULA

Tema: “Como podemos passar o bastão correndo com o auxílio do colega?”

Objetivo: Descobrir as diferentes formas de correr e passar o bastão interagindo com colegas.

Conteúdo: Atletismo: Corrida de revezamento e passagem do bastão

Metodologia: Problematização

1º Proposição do tema da aula e organização do material a ser utilizado.

2º Brincadeira “Nunca três”. Todos os alunos em duplas de mãos dadas, dispostos em círculo. Uma das duplas inicia a brincadeira, um fazia o papel de pegador e o outro de fugitivo. Para se salvar, o fugitivo parava ao lado de uma das duplas e dava a mão, formando um trio. Nesse momento o pegador se transformava em fugitivo e o terceiro o pegador.

3º Dividir a turma em grupos e vivenciar as diferentes formas de passagem de bastão, “ascendente” e “descendente”. Os alunos criando situações para a resolução de problemas.

4º Escolher um tipo de passagem do bastão que o grupo experimentou e demonstrar para os outros grupos.

5º Reflexões com os alunos sobre a aula desenvolvida.

#### ANÁLISE

A aula foi dividida em vários momentos, onde os alunos passaram pelo processo de experimentação de movimentos de forma individualizada e em grupos. Situações problemas foram criadas para que eles pudessem buscar soluções, criticar e contextualizar a realidade que estavam inseridos.

O desenvolvimento das competências propostas por KUNZ (2003) evidenciaram-se em vários momentos da aula.

A competência objetiva evidenciou-se no terceiro momento da aula quando os alunos experimentaram as diferentes formas de passar o bastão. Podemos dizer que a partir da experimentação das mais diversas possibilidades de correr e passar o bastão demonstraram autonomia e criticidade na superação da falta de habilidade na vivência de algumas técnicas de passagem do bastão e da corrida. Exemplos podem ser citados como: posicionamentos das equipes para melhor realização da passagem do bastão, experimentação sem deslocamento da passagem entre as equipes visando à resolução da dificuldade aparente. Cada grupo conversava e decidia como passar o bastão, por exemplo um dos grupos experimentou primeiro a passagem ascendente e comentaram que era difícil em seguida experimentaram a passagem descendente e demonstraram mais facilidade.

Segundo KUNZ nesta competência o aluno precisa receber conhecimentos e informações, treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, aprender certas estratégias para o agir prático e competente. Enfim, precisa se quantificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

As competências social e comunicativa estiveram presentes em quase todos os momentos das aulas, pois a todo instante os alunos encontravam-se trocando idéias e discutindo sobre a maneira de realizar algumas atividades. Conforme KUNZ (2003) a competência social se refere aos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações e isso estava presente durante a aula.

A competência comunicativa apresentou-se na maneira com que os alunos se movimentaram, através da linguagem do corpo e nas expressões verbais, tais como, um aluno disse: "será que não é mais fácil fazer a passagem do bastão de cima para baixo?", "acho que se nós ficarmos no lado de dentro da raia quando fizermos a volta na pista é mais fácil", "professora nós estamos 'se pechando' o que está acontecendo?". Nesse momento o professor oportunizou-se espaço para iniciativas do aluno e análise crítica do que estava acontecendo na aula.

Pode-se observar também a possibilidade de desenvolvimento de competências no momento do diálogo para tomada de decisões das atividades, demonstrando autonomia na hora de opinar na resolução dos problemas, e ao mesmo tempo na hora em que interagem com os colegas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o presente trabalho como fator importante para o desenvolvimento de competências nas crianças, pois a possibilidade de participar do processo de construção do conhecimento, ampliando seu mundo de movimentos, auxilia na formação mais consciente, crítica e autônoma contribuindo para sua emancipação.

Tem-se conhecimento que este deva ser inserido de uma forma gradativa e constante nas escolinhas. Pode-se dizer que foi uma experiência onde as relações aluno-aluno e professor-aluno se caracterizou pelo diálogo, por uma constante troca de idéias onde tiveram a oportunidade de demonstrar suas vivências prévias.

Acredita-se que estas vivências não sirvam somente para o desenvolvimento das competências relacionadas na proposta de KUNZ (2003), mas também para que as pessoas criem o gosto pela prática esportiva e que esta prática não seja privilégio somente de algumas pessoas. Principalmente quando nos referimos ao atletismo, uma prática que está sendo extinta das instituições, pela forma como está sendo repassada às pessoas. Uma forma massacrante, técnica e individualista. E não como uma forma simples de ser praticado. Na verdade precisamos saber criticar e estar consciente do que estamos praticando, senão não podemos e não conseguimos nos inserir num contexto social e interativo.

Torna-se necessário que nos coloquemos no papel de observador, onde haja a possibilidade de analisarmos o contexto em que estamos sendo incluídos e saber criticar e expor as idéias que permeiam os pensamentos. Não somente ser um agente que execute algo e não saiba o porque da sua execução. Ser autônomo nas idéias, poder ter o direito de ir e vir também nas ações sejam elas concretas ou até mesmo subjetivas.

Por isso crê-se que a vivência do atletismo de uma forma consciente pode contribuir na formação do ser humano na perspectiva crítica-emancipatória, visando um sujeito autônomo e emancipado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAECKER, I. M. A promoção do Desenvolvimento da Identidade em aulas de Educação Física em Escolas Brasileiras de 1º Grau. Pôster apresentado no Congresso Mundial de Educação Física AIESEP, Rio de Janeiro: 1997.
- BRACHT, V. Educação Física e Aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- HABERMAS, J. Consciência Moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HILDEBRANDT, H., LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- FERNANDES, J.L. Atletismo; corridas. São Paulo: EPU, 1979.
- FRÓMETA, Edgardo Romero e TAKAHASHI, Kiyoshi. Guia metodológico de exercícios em atletismo: formação, técnica e treinamento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE I CONGRESSO  
INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/ GTT 4 –/ PÔSTER

**CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA<sup>1</sup>**

Rafael L.W. Góes – Grupo PET Educação Física/UFSC  
Arthur G. Lasagno - Grupo PET Educação Física/UFSC  
Rafael A. Gaspar - Grupo PET Educação Física/UFSC  
Rafael M. Spinelli – Grupo PET Educação Física/UFSC  
Vítor Carneiro - Grupo PET Educação Física/UFSC

*Resumo: O objetivo desta pesquisa coletiva do Grupo PET/EF/UFSC foi verificar as condições em que se deu o aumento na oferta de cursos de Educação Física em Santa Catarina. Os dados foram coletados dos sites oficiais das IES e também via telefone, caracterizando-se como um estudo descritivo, com abordagem exploratória. Constatou-se um grande aumento no número de cursos, o que se deu majoritariamente na última década e apenas no ensino pago; e que ainda predominam as licenciaturas, embora muitas delas tenham características de bacharelado.*

*Abstract: The objective of this PET/EF/UFSC groups collective research was to verify the conditions in which the increase in the offer of Physical Education courses in Santa Catarina happened. The data were collected from IES' (Educations Institutions) official sites as well as via telephone. The research is characterized as a descriptive study, with exploratory approach. A great increase in the number of courses was verified. It happened mainly in the last decade and only in private institutions; Courses from teachers are still predominant, although many of them have "bacharelado" characteristics.*

*Resumo: El objetivo de esta pesquisa colectiva del grupo PET/EF/UFSC fué verificar las condiciones en que se dió el aumento en la oferta de cursos de Educacion Física en Santa Catarina. Los datos fueron colectados en los sitios oficiales de las IES (instituciones de enseñanza) y también por teléfono, caracterizandose como un estudio descriptivo, con abordaje exploratoria. Un gran aumento en el número de cursos fué verificado; eso sucedió lo mas de las veces en la última década y solamente en instituciones de enseñanza pagas; Todavía predominan las licenciaturas, mientras muchas de ellas tengan características de bachillerato.*

## **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

A presente pesquisa refere-se a investigação coletiva empreendida pelo Grupo PET Educação Física/UFSC realizada no período entre setembro de 2003 e dezembro de 2004. Sua intenção é apresentar uma síntese dos cursos de Educação Física do Estado de Santa Catarina, destacando suas características administrativo-pedagógicas, projetos pedagógicos e o perfil do egresso buscado nos respectivos cursos.

---

<sup>1</sup> São co-autores dessa pesquisa os seguintes bolsistas: Michelle C. Gonsalves, Cristiano Mezzaroba, Guiolherme F. M. Coelho, Fabiana C. Turelli, Cecília da Silva, Lisandra Invernizzi, Renata B. Chaves.

Este trabalho surgiu em decorrência do crescente aumento registrado, principalmente nos últimos anos, em Santa Catarina, de cursos de Educação Física. Um dos motivos que podemos apontar para esse incremento de cursos é a normatização que retira do Ministério da Educação (MEC) a função de aprovar a criação destes cursos quando se trata de Universidade, passando este encargo para os Conselhos Universitários, o que permite às mesmas maior facilidade em criar novos cursos. Também citamos a consolidação em nosso Estado de Universidades Filantrópicas de Comunitárias, as quais têm acesso a verbas públicas e, em tese, não visam lucro. Junto a isso, podemos relacionar esse aumento ao grande interesse da sociedade pelas questões ligadas ao corpo, saúde, estética, performance, educação, lazer e ao fenômeno esportivo, o que sugere um proporcional aumento da procura por profissionais capacitados para o campo não escolar. Além desses fatores, as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Física, tanto da licenciatura quanto do bacharelado, abrem novas perspectivas e facilitam a criação dos cursos porque atribui à instituição postulante uma série de prerrogativas e decisões, antes centralizadas pela legislação.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo descritivo, com abordagem exploratória, cujos dados foram coletados por intermédio de visitas a sítios da internet (páginas das referidas universidades) e também por telefone (quando os dados não foram suficientes).

Foram coletados dados de 18 (dezoito) universidades catarinenses, dados estes que foram distribuídos em 12 (doze) categorias. Nesse trabalho optamos por recortar as seguintes categorias: tipo de instituição; tipo de curso; gênero; tempo de criação do curso; qualificação dos professores, e por último, se há ou não trabalho de conclusão de curso e se este é defendido.

As categorias são descritas individualmente a seguir com o intuito de traçar um panorama geral dos cursos de Educação Física de Santa Catarina quanto a estes aspectos administrativo-pedagógicos.

Num segundo momento, são destacados apenas os documentos referentes ao perfil do egresso expressos pelos respectivos projetos pedagógicos. Estes itens foram separados em duas categorias principais: os que tratam da formação acadêmica e os que se referem à atuação profissional. Para sua interpretação, recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, s/d)

## PARTE I – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com a crescente expansão da área de atuação da Educação Física (EF), paralelamente, ocorre também um aumento do número de cursos de EF notadamente pagos. Em Santa Catarina, temos 89% dos cursos na esfera do ensino pago e apenas 2 (duas) são públicas.

No que se refere ao *tipo de curso*, mesmo que nos últimos anos a EF tenha ampliado significativamente seu campo de atuação, podemos observar que no Estado de Santa Catarina os cursos de Licenciatura ainda dominam, totalizando 61%, enquanto que os cursos de bacharelado, aparecem com 16,5%. Há ainda cursos que oferecem a possibilidade da dupla formação em apenas um curso, os chamados 2 em 1, com 22,5%. É necessário dizer que a maioria das licenciaturas se caracteriza como “licenciatura ampliada”, tendo um currículo que contém disciplinas das diferentes áreas do



conhecimento que a EF abrange, permitindo que os formados atuem em diferentes campos (escolas, academias, clubes.).

Este cenário tende a se alterar no curto ou médio prazo, considerando-se a obrigatoriedade de que as instituições de ensino superior reformulem seus currículos em vista das novas diretrizes curriculares para a formação de professores (licenciaturas) e profissionais (bacharelados) de Educação Física.

Outro dado interessante decorre da observação do *tempo mínimo* exigido para conclusão do curso. Das 18 instituições analisadas, 17 tem a duração de 4 anos, 1 com 4,5 e ainda 1 com 3,5 anos, isto em virtude de uma destas Instituições oferecer dois Cursos, sendo um de Bacharelado (que dura 4,5 anos) e outro de Licenciatura (que dura 4 anos, assim como a maioria).

Dado que reforça nossa justificativa de pesquisa refere-se ao tempo de criação dos cursos. Pois mostram que apenas 5,5% dos cursos foram criados por volta de 40 anos, enquanto que 22% por volta de 30 anos e a maioria totalizando 61,5% nos últimos 10 anos.

Com relação a existência ou não de *turmas divididas por sexo*, apenas uma das dezoito instituições de ensino superior (IES) pesquisadas separa as turmas por sexo, isso equivale a 5,5%, o que já acontece no próprio processo seletivo de ingresso nesta IES (metade das vagas são destinadas aos homens e a outra metade às mulheres).

Como o número de professores horistas é grande, faz com que o número total de *docentes e a sua qualificação* variem bastante, optou-se por indicar os dados na forma de somatório (aproximado) de cada situação. Temos um total de 35 professores (as) graduandos, 117 com especialização, 8 mestrandos, 123 com mestrado, 9 doutorandos e ainda 44 doutores, sendo que três universidades não forneceram os dados.

Verificamos que proporcionalmente há um número ainda pequeno de doutores e doutorandos, o que pode indicar que, em vista da expressiva maioria dos cursos serem oferecidos em instituições pagas, não há ênfase numa política de incentivo à formação de grupos de pesquisa e à produção e veiculação de conhecimento científico no campo da EF, ficando limitado ao ensino.

A exigência do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC -, defendido ou apenas apresentado, foi introduzida pela Resolução CFE nº 03/87. Segundo nossa pesquisa, 56% dos cursos exigem o TCC com apresentação e defesa perante uma banca, 11% exige a apresentação, mas sem a necessidade de defesa, enquanto que 11% não exigem nem a entrega, (22% que não disponibiliza estes dados).

## **PARTE II: ANÁLISE DO PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA**

A segunda parte da pesquisa foi elaborada a partir da análise dos perfis profissionais de egresso presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, utilizando a metodologia da *análise de conteúdo* (Bardin, s/d). Assim dividimos os perfis em três grupos:

- a) Aqueles que se caracterizam apenas pela descrição das competências desenvolvidas pela formação acadêmica (8 cursos);
- b) Os que demonstram os possíveis campos de atuação do profissional egresso (6 cursos);
- c) Aqueles que mesclam as características dos dois anteriores, sendo que os documentos deste último grupo foram redistribuídos entre os dois outros conforme os aspectos que envolviam a *formação acadêmica* e a *atuação profissional* respectivamente.

Sendo assim, tivemos o grupo (a) com referências de 12 cursos e (b) com referências de 10 cursos, também identificando o tipo de habilitação de cada curso, que

pode ser conforme a Resolução CFE 03/87, licenciatura (L), bacharelado (B) ou ambos (A).

Das unidades de registro analisadas do grupo (a), a mais recorrente foi a **postura crítica**, presente em 8 perfis. O “ser crítico” parece ter a mesma conotação nos casos pesquisados: de um profissional que saiba situar historicamente sua prática, refletindo e atuando sobre a realidade em que está inserido.

Outra categoria bastante recorrente foi a **atitude de pesquisa** (7 perfis), o que demonstra a coerência na ligação criticidade-pesquisa, sendo que em 2 perfis essa relação é mais explicitada, quando se coloca o objetivo de formação de um “*reflexivo pesquisador*” ou que “*todo educador precisa ser um pesquisador de sua própria pedagogia*”.

Assim chegamos a outras indagações: “*Para quê, para quem e contra quem conhecer, ou seja, a favor de quem conhecer*” (Freire apud Kunz, 1989, p. 157), devemos desenvolver o conhecimento para contribuir com o desenvolvimento integral entre os seres ou para suprir as necessidades do mercado? Em alguns perfis analisados, encontramos passagens que deixam clara a intenção de ação com eficácia, e readaptação profissional ao “mundo em transformação”. Hoje, a eficácia está relacionada a conceitos de ser produtivo, rápido, a serviço de suprir necessidades mercadológicas, sendo que um profissional comprometido com a sociedade não deve se adaptar as suas variantes, e sim intervir participando da transformação da mesma. Interessante observar que cursos com este determinado perfil são bacharelados, mostrando o caráter mercadológico dos mesmos em boa parte dos casos.

A última categoria analisada nos perfis de egresso do grupo (a) foi o **comportamento ético** (5 ocorrências). O comportamento ético é definido, em suma, pelos valores morais de uma sociedade, sendo que os valores que vivenciamos são bastante questionáveis, no capitalismo prima-se pela competição, acúmulo de riquezas, individualismo e vitória a qualquer custo. Já a ética, como teoria da moral, está apoiada em princípios como equidade, justiça e confiança (cfe. Wiley, em <http://www.perspectivas.com.br/leitura/refle33.htm>). Esses valores são bastante difíceis de serem aplicados na da sociedade capitalista, ou seja, para adequar-se a uma postura ética adequada é necessário adotar uma atitude crítica, que ressalte valores humanos, conexão que só encontramos no perfil de uma universidade.

Agora passamos a analisar as informações dos cursos do grupo (b), classificando-os em 5 categorias.

A análise aponta para a predominância dos cursos que formam para atuação na unidade de registro denominada **Educação formal**, que aparece em 9 dos 10 perfis. É importante ressaltar que dos cursos deste grupo, 8 são prioritariamente licenciatura, um é licenciatura e bacharelado e um apenas bacharelado, o que demonstra coerência com os tipos de curso oferecidos.

Na categoria **Saúde e Estética** se enquadram 7 cursos, sendo importante indagar sobre a pertinência de cursos de licenciatura que formem profissionais atuantes em saúde e estética. Não achamos que tal assunto seja de segundo escalão na atividade de um professor de Educação Física, mas resta saber se de fato a escola é priorizada em tais cursos ou o que se dá é uma ênfase na atuação no chamado “mercado alternativo” (academias, clínicas, spas, etc).

Encontramos o **Esporte** como terceira categoria analisada, com presença em 5 perfis, compreendendo a referência ao esporte institucionalizado, ligado a competições, treinamento ou à burocracia inerente a esta categoria.

Duas categorias ainda apareceram 4 vezes nos perfis analisados, sendo considerado **Lazer** as atividades desvinculadas de práticas de obrigatoriedade e rendimento, e **Pesquisa** as que apontavam a produção científica como parte da atuação profissional.

Devemos aqui ressaltar, que a análise dos perfis de egresso não permitem a definição do enfoque dado nas universidades a tais categorias, o que dificulta uma compreensão do discurso, o perfil de egresso nem sempre é claro o suficiente. Ao mesmo tempo em que tentamos objetivar as coisas, estamos lidando com algo bastante subjetivo.

### **(ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Sem a pretensão de esgotar todas as reflexões possíveis diante da quantidade e complexidade dos dados coletados, faremos apenas alguns apontamentos finais relativos a aspectos que mais atraíram nossa atenção ao longo da pesquisa:

1. Percebemos uma ampliação acelerada da oferta de novos cursos de Educação Física em SC, acompanhando dinâmica nacional que caracteriza os últimos dez anos na educação superior em todo o país, como resultado de uma política de encolhimento da presença do ensino superior público, que vem sendo implementada desde 1996;
2. Ligado a isso, destacamos o grande número de cursos pagos, o que limita o acesso de pessoas economicamente mais carentes ao ensino superior de Educação Física. E com a atual valorização do “mercado alternativo” prevemos um equilíbrio entre os cursos de licenciatura e bacharelado;
3. Por outro lado, o acréscimo de novas vagas em cursos de bacharelado pode resultar em massificação excessiva de recursos humanos com esta capacitação e, em futuro próximo, gerar desemprego e subemprego nesta área de formação/atuação, cuja capacidade de absorção destes profissionais parece estar sendo superdimensionada pelas instituições formadoras.
4. No que se refere ao perfil do egresso, nos tópicos relativos a competências e habilidades da formação profissional, percebemos a indicação bastante ambiciosa de características importantes mas de difícil alcance – *consciência crítica, professor-investigador, postura ética* -, o que demandaria aos cursos projetos político-pedagógicos igualmente ambiciosos, audaciosos, inovadores, o que nem sempre se pode perceber nos documentos analisados.
5. Ainda quanto ao perfil do egresso, agora relacionado a aspectos da atuação profissional, podemos identificar algumas contradições, especialmente no que se refere ao predomínio de cursos de licenciaturas, ao lado do expressivo percentual de documentos que apontam para atuação em campos distintos do sistema escolar, como clínicas e academias, isto é, voltadas para saúde e estética.

Por fim, restou-nos a sensação de que os documentos disponibilizados pelos cursos, referentes aos seus projetos pedagógicos e perfil profissional desejado aos seus egressos, não são considerados com a intensidade necessária para que sirvam, de fato, como marcos regulatórios e balizadores das ações político-pedagógicas dos corpos docentes, discentes e administrativos. Em outras palavras, parece tratar-se de documentos que, exigidos pelas instâncias organizativas/autorizativas (Conselhos Universitários e/ou INEP/MEC), cumprem burocraticamente esta tarefa, não se vinculando organicamente aos saberes e fazeres que constituem o cotidiano da formação acadêmica.

Todavia, para que essa percepção possa ser examinada com mais precisão, sugerimos pesquisa por amostragem com docentes e egressos dos cursos, verificando a importância atribuída por eles a estes documentos.

**Referências:**

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, s/d.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

WILEY, C. *O ABC da ética*. <http://www.perspectivas.com.br/leitura/refle33.htm>. Acesso em 30 de Março de 2005.

## **CONFRONTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**

**Saulo Daniel Mendes Cunha**  
**Graduado em Educação Física**  
**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Carlos Rogério Ladislau**  
**Mestre em Estudos do Lazer**  
**Professor da Universidade Estadual de Montes Claros**

### **RESUMO**

*O ambiente da sala de aula é repleto de ações, que incontestavelmente influenciam no processo de formação acadêmico-profissional do discente. A elaboração dos rumos que norteiam o “agir” no espaço acadêmico, por parte do professor, é essencial para a concretização da aprendizagem e a formação integral do estudante. Buscamos, através deste estudo, mostrar de que forma os professores e os acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) visualizam as questões referentes à ação didática realizada pelos próprios docentes no desenvolvimento das aulas no âmbito do curso.*

### **ABSTRACT**

*The classroom environment is full of actions which undoubtedly influence on the process of the students academic professional education. The elaboration of the routes which guide the “action” on the academic space by the teacher, is essential for the learning and whole education of student. Therefore, we intend through this study, to show how teachers and students of the Physical Education course at Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) visualize issues concerning which teaching action taken by the teachers on the development of the classes throughout the course.*

### **RESUMEN**

*El ambiente de la clase es repleto de acciones, que indiscutiblemente influenciam en el proceso de formación académico-profesional del discente. La elaboración de los rumbos que envuelven el “agir” en el espacio académico, por parte del profesor, es esencial para la concretización del aprendizaje y la formación integral del estudiante. Buscamos, a través de este estudio, mostrar de que forma los profesores y los académicos del Curso de Educación Física de la Universidad Estatal de Montes Claros (Unimontes) visualizen las cuestiones referentes a la acción didática realizada por los propios docentes en el desarrollo de las clases en el ámbito del curso.*

## **1. O PAPEL DO PROFESSOR: NOTAS INTRODUTÓRIAS**

O ensino superior, inserido no atual contexto histórico-social, remete à formação de profissionais capacitados e muito bem engajados no que tange a uma educação crítica e à efetiva atuação nos diversos setores sociais. A formação acadêmica atual privilegia um constructo, do futuro profissional interveniente na transformação de uma dada realidade, firmada em pilares de uma ação docente que se propõe a aguçar o pensamento crítico e humanista do aluno (cidadão).

À frente de todo este papel social referido, está o seu principal mediador: o professor, que em contato direto com o corpo discente da Universidade, tem como função a consolidação do aprendizado numa dimensão globalizante. Berbel et al (2001) entende que a prática do professor, como consequência de uma ação político-pedagógica, influenciada por uma visão de mundo, homem, sociedade e educação, é que traz consequências para a vida das pessoas, seja no seu processo de formação no Ensino Superior, seja para sociedade, como cidadão.

É nesta perspectiva que os interlocutores do processo ensino aprendizagem no ensino superior devem estar se preocupando em buscar incisivamente uma ação consciente e uma prática pedagógica significativa, que segundo Mendes (2002), refere-se à competência técnica, humana e política do educador, ou seja, profissionais que estejam comprometidos com uma formação para a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Diante desse quadro, o presente estudo lança-se na proposta de discutir elementos centrais da ação docente no âmbito do processo de formação profissional. Seguindo as idéias de Minayo et al (1995), esta pesquisa pode ser tratada como qualitativa, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para a obtenção dos dados, foram utilizados questionários e entrevistas semi-estruturadas (GIL, 1995), aplicadas à professores e alunos do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

## **2. A AÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE**

As discussões a seguir foram elaboradas de acordo com os temas elencados tanto nas entrevistas dos acadêmicos quanto na dos docentes envolvidos neste estudo. Organizamos a discussão em tópicos na tentativa de desenvolver o conjunto dos assuntos de maneira pontual porém não fragmentada. Para estruturação dessa parte, os professores mais apontados pelos questionários foram divididos em dois grupos, os que possuem uma ação pedagógica positiva (APP), e os que possuem uma ação pedagógica negativa (APN), de acordo com a indicação discente.

### **2.1 “Hoje tem marmelada???”**

#### **PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA AULA**

Se concordarmos com Bordenave (2001), constataremos que a aprendizagem é um fenômeno interno, e que o conhecimento só se revela de dentro pra fora, espontaneamente, mediado pelo interesse daquele que aprende e pelos estímulos das circunstâncias organizadas por quem orienta o processo. Nesse contexto, o planejamento é uma condição vital na ação educativa.

Os professores identificados como possuidores de uma ação pedagógica negativa são mais reticentes ao falar desses aspectos, fazendo uma leitura mais burocrática da ação de planejar.

Dentro desta perspectiva, cabe esclarecer que o planejamento é uma ação que não pode limitar-se ao domínio burocrático; constitui, sim, um momento de importantes

tomadas de decisão, no qual interferem aspectos técnicos, pedagógicos, éticos, políticos e contextuais. A desconsideração dessa amplitude torna o planejamento estéril, o que se reflete, de forma muito explícita, na ação do professor.

A tradução prática dessas percepções fica bem ilustrada quando os acadêmicos fazem referência à “desorientação” do conteúdo da aula, bem como quando relatam a desorganização na utilização do tempo utilizado na sala de aula.

Na análise do grupo de professores portadores de uma ação pedagógica positiva, o quadro é bastante diferente. De imediato, o primeiro aspecto que chama a atenção diz respeito à densidade dos depoimentos desses professores. Ao invés de se preocupar somente com os aspectos burocráticos do planejamento, esses professores utilizam essas orientações apenas como ponto de partida, considerando paralelamente as demais dimensões que envolvem e definem a prática do planejar.

Desta forma, pode-se constatar através das declarações destes professores, maior comprometimento em planejar as aulas e maior conscientização referente à importância de se ter um planejamento bem estruturado e saber manejá-lo em distintas direções, dependendo das situações encontradas, demonstrando, através de experiências anteriores uma certa flexibilização.

A percepção desses professores acerca da organização das atividades educacionais, bem como a preocupação com o planejamento, vão ao encontro das percepções dos acadêmicos, que como parte integrante e principais tradutores da qualidade do processo de aprendizagem, relatam que esses professores apresentavam uma seqüência cronológica dos conteúdos nas disciplinas, sentiam-se seguros em conduzir a aula com total autonomia e possuíam a capacidade de improvisação ou flexibilização inerente ao ato de planejar.

De acordo com Gil (1997), à medida que as ações docentes são planejadas, evita-se o improvisado, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtém-se maior segurança na direção do ensino e melhor utilização do tempo da aula, possibilitando aos acadêmicos seguir veredas prósperas que culminam na efetivação do aprendizado.

## **2.2 “Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar...”**

### **ASPECTOS DIDÁTICOS**

A ação do professor no decorrer das aulas, as atitudes tomadas por ele ali, na sistematização e elaboração conjunta do conhecimento, são fundamentais na concretização do aprendizado discente.

Dentro deste contexto, Lopes apud Veiga (1998) coloca que o professor deve estar sempre buscando inovar sua prática, e ainda aponta que um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula, na tentativa de alcançar a realização do aprendizado acadêmico.

Os professores APN colocam que a qualidade didática, (aqui entendida como a capacidade de desenvolver o conteúdo: oratória/linguagem, clareza de idéias; seqüência lógica da exposição, relação teoria-prática; organização de recursos; percepção do feedback do aluno, etc) está diretamente relacionada ao tempo de serviço (experiência) e à aquisição de titulações.

A qualidade didática não deve ficar restrita somente à experiência do professor, nem tampouco à aquisição de titulações. No que se refere à experiência profissional, cabe ressaltar que esta é válida, desde que entendida como fator de alavanca na otimização do processo, e não como justificativa para a estagnação. Em relação a titulações, lembramos Cunha (2002) que aponta tais aquisições apenas como promoções, lembrando que elas são

determinadas e usadas muito mais como referencial de carreira do que como realimentação da prática da sala de aula.

O professor deve estar sempre em busca de meios eficazes de condução da aula, deve buscar se reciclar constantemente, preocupando-se sobremaneira com o retorno (feedback) dos alunos em relação à sua qualidade didática. Nesse âmbito, os acadêmicos entrevistados revelaram certo descontentamento em relação aos aspectos didáticos dos professores APN. Eles apontam que esses professores apresentam dificuldade em direcionar o conhecimento, da qualidade da oratória e da falta de dinâmica existente na ação pedagógica.

No que se refere aos professores que possuem, de acordo com os discentes, uma ação pedagógica positiva, o discurso obtido através das entrevistas é bastante diferente. Além de serem críticos em relação às suas próprias aulas, esses professores se preocupam muito com a sensibilidade do aluno em relação à sua habilidade didática, buscando sempre novas maneiras de desenvolver a aula. Tais professores relatam que, na medida do possível, se auto-avaliam e que verdadeiramente se preocupam com o aprendizado discente.

Os acadêmicos traduzem, com muita clareza, a efetiva atitude didática desses docentes no processo de formação acadêmica. Eles enfatizam as habilidades desses professores em desencadear o processo didático de forma satisfatória, dão ênfase a coerência no ensino e evidenciam a maneira como estes professores conduzem toda a dinâmica na sala de aula, com muito compromisso.

É indiscutível a necessidade do professor de estar buscando procedimentos eficazes, fazendo com que o acadêmico se motive, e que possa construir gradativamente o seu conhecimento.

Dentro deste contexto, de acordo com Saviani apud Veiga, (1998), na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica, não deve haver preferência por determinados meios, e condenação de outros; todos devem estimular a atividade e iniciativa dos alunos, sem dispensar a iniciativa do professor.

### **2.3 “Todo dia ela faz tudo sempre igual...”**

#### **A METODOLOGIA DA AULA**

Ao lembrarmos Carvalho (2000), chegaremos a um senso: a prática pedagógica no ensino superior necessita da utilização de métodos estruturados a partir de princípios norteadores da ação do docente comprometidos com a aprendizagem do acadêmico.

Nas entrevistas realizadas com os professores que apresentam, na visão discente, uma ação pedagógica negativa, um deles demonstrou um certo grau de conscientização em relação à utilização de meios variados de condução do processo ensino-aprendizagem, salientando a importância do feedback do aluno e da motivação existente quando se varia o método. Os outros professores APN explicitaram somente o que utilizam ao ministrar as suas aulas, geralmente explanação teórica com o auxílio de retro-projetores e, no máximo, projeção de slides. Eles relataram que a aula tinha caráter participativo e que se utilizavam muito de artigos científicos.

As falas dos acadêmicos evidenciam que, na prática, esses docentes não se preocupavam em variar os métodos, estavam sempre presos a uma só maneira de desenvolver a disciplina. O mais grave é que, mesmo percebendo a insatisfação da turma em relação à ineficácia dos seus métodos, continuavam a insistir, utilizando-os, levando os acadêmicos a “ausentarem-se” no processo de formação, desestimulando o alcance do aprendizado. Em relação à limitação dos recursos didáticos na Universidade, os relatos dos discentes também contradizem os depoimentos desses docentes. Na percepção dos



acadêmicos, esses professores nem utilizavam todos os recursos disponíveis.

Desta forma, podemos perceber que no âmbito de um processo de formação da aprendizagem, é lamentável que o professor, condutor do processo, não se atine, ou acomode-se, diante da relevância do ato educativo/formativo. A auto-avaliação docente e a atenção dada ao *feedback* discente são pontos de suma relevância na ação pedagógica.

Ao referirmo-nos aos professores que possuem uma ação pedagógica positiva, todos afirmaram que utilizam, na maioria das vezes, na prática docente, método expositivo, porém mais uma vez cientes e com discursos muito bem pontuados em relação a tal utilização. Eles colocam que, na medida do possível, tentam variar os seus meios de condução de aula, o que às vezes esbarra nas suas percepções internas e em experiências anteriores sobre tais métodos.

Os reflexos dessas colocações dos professores portadores de uma ação pedagógica positiva podem ser percebidos nas percepções dos acadêmicos. Eles evidenciam sim, a necessidade de estarem participando mais do processo de aprendizagem, contudo percebem que esses professores apresentam uma preocupação e eficiência em estar fazendo uso de variados métodos.

Dentro desta perspectiva a questão da metodologia de aula, tomada como uma opção do professor, é um aspecto da ação pedagógica muito relevante. Na perspectiva de Mendes (2002), o sujeito aprende de forma diferenciada e o professor precisa pensar sua prática de forma a atender a essa multiplicidade, criando condições para que todos possam envolver-se e participar da ação docente.

## **2.4 “Com quantos paus se faz uma canoa?...”**

### **DOMÍNIO DE CONTEÚDO**

De acordo com Moreira (2000), é possível, sem dificuldade, enumerar uma longa relação, que incluiria, por exemplo, a clareza, o entusiasmo e o domínio de conteúdo, variáveis tidas como das mais importantes, em dezenas de estudo, para a otimização da prática do professor. Em relação ao domínio de conteúdo, este autor relata sobre a existência da dimensão cognitiva que o professor deve ter. Esta dimensão refere-se aos aspectos intelectuais e técnico-didáticos. O docente, dentro das suas atribuições, deve ter conhecimento em relação aos seus conteúdos e saber utilizar as técnicas de ensino.

No curso de Educação Física da Unimontes, a maioria dos docentes entrevistados revela que persiste na busca incessante pela aquisição/acumulação do conhecimento. Através de suas percepções em relação aos seus próprios conhecimentos, eles declaram que já se depararam com situações em que não estavam devidamente preparados no que se refere à afinidade e ao domínio do conteúdo. Colocam ainda que é essencial que o professor possa estar ministrando disciplinas nas quais este se sinta à vontade, e tenha um bom nível de informação a respeito. Por fim, contestam uma lógica administrativa que parte da reitoria e incide sobre as chefias imediatas e respectivas coordenações didáticas que, em dados momentos acabam por impor, a alguns professores, a condução de disciplinas para as quais eles não apresentam um nível satisfatório de conhecimento.

Nas entrevistas feitas com os professores que apresentam uma APN, é possível perceber que estes docentes dizem possuir afinidade com os conteúdos que trabalham em sala de aula, além de mostrar que estão sempre em estudo constante, atualizado-se a respeito dos seus conteúdos.

As percepções desses docentes demonstram total afirmação no que tange ao domínio da matéria de ensino. São docentes que percebem o conhecimento como algo mais estático e têm a certeza de que possuem sim, um significativo domínio de conteúdo. Um

deles coloca que não necessita preparar a aula, demonstrando um certo comodismo em relação à sua ação didática. A percepção discente traz consigo uma gritante contradição em relação aos depoimentos dos docentes. Os acadêmicos enfatizam que esses docentes não são verdadeiramente preparados para estarem diante da turma, evidenciam que tratam o conteúdo de forma superficial, além de não demonstrarem segurança alguma no que falam.

Mais uma vez, é perceptível na fala dos professores possuidores de uma ação pedagógica positiva, um teor de exposição diferenciado. A maioria destes docentes diz não possuir total domínio de conteúdo, e debatem acerca da mudança constante, da dinamicidade existente na apropriação dos conhecimentos. Eles colocam que estão sempre em situação de aprendizagem.

Ressaltamos então a ação do professor universitário, que de acordo com Gil (1997) deve estar bem fundamentada no aspecto pedagógico; entretanto o docente deve sempre buscar pilares fortes, que realmente firmam o seu conhecimento. O professor deve estar seguro em relação à formação dos conhecimentos referentes aos conteúdos presentes nas disciplinas por ele trabalhadas, do que certamente dependerá a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

## **2.5 “Bem me quer, mal me quer...” A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Libâneo (1994) relata que a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Sobre tal fato, Leite (2000), diz que no processo ensino-aprendizagem, não é apenas o aluno que internaliza e se apropria do conhecimento. Fica evidente que o professor é seu companheiro nesse movimento, e traz novas informações, organiza a dinâmica da sala de aula e vive a realidade de ser aprendiz.

Os professores portadores de uma ação pedagógica negativa, nas entrevistas, apresentaram novamente um discurso simples, sem maiores reflexões e análises. Disseram da importância de estar próximo ao aluno e de tentar manter uma relação mais “liberal” com os acadêmicos.

A maioria dos acadêmicos entrevistados relata que, de fato, esses professores possuíam um bom relacionamento com as turmas. Contudo, ressaltam a necessidade desses docentes estarem mostrando um melhor desempenho pedagógico nas suas ações e uma cobrança mais eficaz dos alunos, não fazendo do processo de ensino-aprendizagem algo relapso e sem a finalidade devida.

Um ponto bastante interessante e revelador a ser observado, é que mesmo havendo um bom relacionamento entre os acadêmicos e os professores portadores de uma APN, estes não estão isentos de críticas severas em relação às suas práticas pedagógicas, o que nos revela que a avaliação do discente não se limita às impressões respectivas ao comportamento interpessoal com o docente, mas atinge à análise radical da ação didática do professor no cumprimento das funções que são de sua responsabilidade.

Os depoimentos dos acadêmicos apontam, com fortes evidências, que esses professores devem repensar suas ações didáticas, revendo como se dão as interações entre eles e os alunos. Devem buscar subsídios para demonstrar a intencionalidade das suas ações educativas/formativas e pensar com zelo nas suas atitudes perante uma turma, uma vez que o professor dentro do contexto da universidade é um formador de opinião, que por sua vez é influenciador de vários formadores de opiniões (os acadêmicos e futuros profissionais).

Prosseguindo as discussões, os professores que apresentam uma ação pedagógica positiva apresentaram um discurso bastante denso, com reflexões muito pertinentes. Eles falam a respeito da construção do conhecimento, dos limites no âmbito da sala de aula, e da autoridade como um valor que atribui respeito mútuo.

Esses docentes possuem um posicionamento crítico no que se refere ao relacionamento professor-aluno. São professores que, de acordo com Kullok (2002), são sabedores de que toda aprendizagem precisa ter um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja aluno, professores, colegas: diálogo, colaboração, participação, trabalhos em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc.

Os discursos dos acadêmicos vão ao encontro dos pensamentos dos professores portadores de uma APP. Os acadêmicos relataram que preferem que o professor seja o condutor do processo de ensino-aprendizagem sem ser muito permissivo, “cobrando” realmente dos alunos.

Sobre a autoridade do professor, podemos citar Piaget apud Kullok (2002) que afirma que do ponto de vista moral e racional, o professor deve ser um colaborador e não um mestre autoritário.

## **2.6 “Dou-lhe uma, dou-lhe duas... Vendido para o cavalheiro...” MÉTODOS AVALIATIVOS**

A maneira de avaliar e os procedimentos utilizados são fatores bastante discutidos na literatura. De acordo com Santos (1999), da preocupação com a competência por parte dos docentes, na elaboração e uso de instrumentos de avaliação, voltados para medir o domínio de conhecimentos e de habilidades intelectuais, passa-se, agora, a resgatar o valor da avaliação para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Concordamos então com Luckesi (1995) ao afirmar que, nesse sentido, a avaliação perderia seu caráter seletivo e classificatório, para tornar-se uma ferramenta no monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos.

Nas entrevistas realizadas, os professores do Curso de Educação Física da Unimontes relataram que o processo avaliativo existente na Universidade é classificatório, e que esse processo apresenta cunho eminentemente burocrático. Alguns docentes criticam a utilização desses métodos como forma de coação ou de manipulação das turmas, porém outros agem negligentemente assim.

Os professores que apresentam uma ação pedagógica negativa demonstraram pouco aprofundamento em relação aos métodos avaliativos. Relataram que avaliam muito o interesse e a participação do aluno. Um deles coloca que a avaliação é importante porque exige do aluno um maior comprometimento. Coloca que a avaliação tem que ocorrer, porque já faz parte da nossa cultura, porém não discute acerca deste pensamento. Outro professor diz que avalia coerentemente a parte prática e a parte teórica da sua disciplina.

No que se refere a esses posicionamentos, podemos notar que a percepção que alguns desses docentes possuem em relação ao processo avaliativo pode estar equivocada. Será que o professor deve colocar foco na avaliação como meio de “impor” compromisso? A avaliação não deve ser o objetivo principal da ação pedagógica. Ela é fundamental para diagnosticar as deficiências encontradas no processo ensino-aprendizagem, contudo o maior foco deve ser a própria aprendizagem.

Fazendo um confronto entre os pensamentos dos professores e as percepções dos acadêmicos, podemos notar a falta de comprometimento por parte desses docentes, em planejar e mostrar aos discentes os métodos, os meios de avaliação que foram utilizados, na tentativa de ir ao encontro do diagnóstico da aprendizagem discente. É como se a disciplina passasse despercebida, no decorrer da vida acadêmica do discente. Alguns

alunos apontaram também, que as avaliações teóricas eram destinadas à memorização, e que infelizmente, percebiam uma falta de preocupação do professor com a aprendizagem discente.

Dentro dessas colocações, podemos observar a falha dos docentes ao serem relapsos nas suas atitudes/ações pedagógicas. O acadêmico, assim como o professor, deve receber um *feedback* em relação ao seu rendimento, na tentativa de estar “correndo atrás do prejuízo”, do que não ficou bem consolidado no processo ensino-aprendizagem. Com relação às avaliações teóricas, Gil (1997) aponta que o referido processo deve ultrapassar o nível de memorização (“decoreba”), e que o acadêmico, ao final do processo de ensino-aprendizagem, deve tentar transferir o que foi aprendido para as situações práticas.

Já na perspectiva dos professores possuidores de uma ação pedagógica positiva, fica evidente uma análise reflexiva, consciente e crítica. No que se refere à avaliação, eles discutem sobre a burocratização existente na Universidade. Eles debatem acerca da avaliação, ainda postulada como classificatória no seio do processo e ressaltam a falta de tempo para estar realizando uma avaliação diagnóstica, reflexo das condições inadequadas de trabalho oferecidas aos professores. Alguns professores colocaram que a avaliação deve ter coerência com a forma utilizada para o desenvolvimento do conteúdo e apostam em outros métodos avaliativos.

As falas dos acadêmicos são muito pertinentes, e vão ao encontro da relevante ação pedagógica desses professores (APP), no que se refere à aplicação de métodos avaliativos. Eles relatam que esses professores preocupam com a aprendizagem do discente, uma vez que as avaliações requerem raciocínio do aluno, possuem coerência com o que foi apresentado em sala de aula e alguns tentam modificar o padrão avaliativo.

Através das percepções dos acadêmicos e do discurso dos professores que possuem uma ação pedagógica positiva, podemos observar que a Unimontes segue, no processo de avaliação, uma lógica burocrática, que tende a reduzir a análise do desempenho discente à expressão quantitativa. Infelizmente, a organização do ensino em etapas exige que o docente vença o conteúdo a todo custo, e que documente o processo avaliativo, fator que leva a concepções e procedimentos pedagógicos equivocados, uma vez que a avaliação do aprendiz deveria ser processual, formativa, e que, na maioria das vezes, o ato de avaliar envolve uma grande dose de subjetividade. Outro fato identificado é que a avaliação diagnóstica não é realizada, o que negligencia a retomada da aprendizagem.

No que se refere aos critérios utilizados para a elaboração dos processos avaliativos, esses professores (possuidores de uma ação pedagógica positiva), apresentam uma postura muito coerente, pois o teor de suas avaliações é condizente com as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula.

Desta forma, retomando discussões anteriores, cabe lembrar as idéias de Gil (1997), segundo o qual a concepção de avaliações quantitativas e selecionadoras está ultrapassada. A função, a tarefa principal, de qualquer instituição de ensino é a de fornecer aos alunos as informações e as habilidades necessárias para viverem de forma eficiente numa sociedade complexa.

### **3. A RELEVÂNCIA DA AÇÃO EDUCATIVA: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enquanto fenômeno dialógico, a ação educativa não pode ser assentada nem no professor nem no estudante; antes, se localiza justamente na interseção desses dois elementos, que juntamente dão sentido e significado ao ato de ensinar-e-aprender. Graças à habilidade de perceber e comunicar, o professor e o aluno enriquecem o seu referencial de

conhecimentos. A ação pedagógica do professor, em conjunto com a receptividade do discente, é que construirá os pilares da formação de todos os indivíduos inseridos nesta empreitada. Diante desse quadro, podemos perceber a relevância, por parte do professor, em organizar os caminhos a serem seguidos, em se comprometer com o planejamento e execução das atividades de ensino-aprendizagem.

Dentro deste contexto percebemos que intervir nessa esfera não é tarefa simples, passível de ser receitada, mas nem por isso devemos abandonar tal projeto e com ele as esperanças de construir uma realidade mais humana: uma sociedade pautada em bases democráticas que garantam a participação social com mais justiça e igualdade, que se materializem em ações concretas para promover o crescimento humano em todas as dimensões.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org) . **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. Londrina: Editora da UEL, 2001.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Aldair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 22ª edição, 2001.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Didática: um estudo acadêmico**. Campo Grande-MS: [s.d], 2000

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

KULLOK, Maria Gomes Brandão. **Relação Professor-Aluno: Contribuições à prática pedagógica**. INEP - Maceió: EDUFAL, 2002

LEITE, Maisa Tavares de Souza. **O processo ensino-aprendizagem na perspectiva do ser professor e do ser aluno**. 164f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez – 2ª edição, 1995

MENDES, Maria Aparecida Colares. **Docência no ensino superior: Revelando concepções dos professores na construção da ação docente em diferentes cursos da Unimontes**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

MOREIRA, Daniel A. (org). **Didática no Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, L..L.C.P. A questão da avaliação, ou a avaliação em questão? **Revista Presença Pedagógica**, V. 5, n° 29, set/out 1999.

VEIGA, Ilma P.A (org). **Técnicas de ensino: Porque não?** Campinas: Papyrus, 1998.

**Endereço: Av. Deputado Esteves Rodrigues, 346 Condomínio Castanheiras - Bloco 01 Apt. 202 - Centro Montes Claros – MG CEP: 39400-000**

**Apresentação em Datashow**

## **CONTIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

João Renato Nunes.Acad. DEF/UFPE-NIEL,CBCE.

Ricardo Antonio de Cristo Albuquerque Acad. DEF/UFPE-NIEL, CBCE.

Laurecy Dias dos Santos Prof<sup>o</sup> Esp.DEF/ UFPE- NIEL, CBCE, Gov.Est.

### **O Processo de Formação e Suas Contribuições.**

O perfil de professor(a) e os saberes da prática pedagógica são construídos nos cursos de formação e nos currículos estruturados da sistematização de conhecimentos, perdurando nas formações continuadas, acrescidas das experiências vivenciadas.

A prática pedagógica do professor (a) é um misto de experiências e vivências do círculo do seu dia-a-dia, em diálogo as inquietações que surgem ao longo da caminhada profissional. Levando consigo os

“Saberes da experiência cultural – produzidos e vividos pelo profissional, em que resgata-se à práxis a cultura vivida, mediada pelo conhecimento da corporeidade, reconhecendo nestes o poder do conhecimento gerado no cotidiano, sistematizado na práxis educativa e retorna à vida cotidiana determinando novos elementos para a permanente construção do humano em plenitude.” ( França, 2003, p.8)

No curso de Educação Física/ UFPE percebemos que os alunos envolvem-se precocemente no campo profissional, freqüentemente sem a aproximação das referências teóricas embasadoras das disciplinas vinculadas à prática pedagógica, de forma que procuram realizar experiências próprias em seus campos de atuação ( escolas, academias, projetos sociais, condomínios, clubes e outros).

Tardif (2002) nos apresenta que a atuação do professor está diretamente ligada às inter-relações com outras pessoas, não visando aquele apenas a um objetivo, a um fenômeno ou a uma obra como agem outros profissionais; seu elemento de intervenção é o homem<sup>1</sup> e as “interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.” (p.50). Os saberes constituído de sua práxis facilitadora da integração e experiências no trabalho escolar, segundo o autor, possuem três objetivos: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.”(p.50). Estes são revelados na própria prática do professor (a), sendo diversos saberes formados por variadas competências durante seu desenvolvimento enquanto ser humano e enquanto profissional constituidor de conhecimentos epistemológicos ao longo de sua formação.

Nosso estudo vem revelar a prática da transposição do conteúdo experimentado e vivenciado na universidade, para o âmbito específico da escola para o qual vamos apresentar nosso objetivo:

---

<sup>1</sup> Ser determinante e dominante onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão (Tardif, 2002, p.50).

refletir as contribuições metodológica que a disciplina rítmica 1<sup>2</sup> oferece na organização e materialização do conteúdo dança nas aulas de educação física dos profissionais em processo de formação.

### **Elementos Constituidores da Pesquisa no Caminho Metodológico.**

A ementa da disciplina em questão sugere: desenvolver o estudo dos movimentos rítmicos e expressivos, sistematizados para a expressão educativa e cultural do folclore brasileiro, subsidiando a expressão das danças regionais nacionais. Incluindo em seu conteúdo o: Conhecimento básico da teoria musical: Sua importância na vida do homem primitivo até os dias atuais; Ritmo e métrica, os movimentos rítmicos naturais e a elaboração de sons e frases rítmicas, dentro e fora do esporte; expressão corporal: sua utilização e conhecimento histórico, dos primórdios aos dias atuais; expressão corporal e sua vivência espontânea e induzida, improvisada ou não; a exploração do espaço com e sem deslocamentos, nos planos alto - médio -baixo; construção individual e/ ou grupo do processo criativo através dos sons, frases rítmicas e situações propostas; folclore: conhecer os princípios que norteiam folclore brasileiro e sua utilização enquanto conteúdo didático; conceito e aproveitamento do folclore no campo de atuação como recurso metodológico na educação física; manifestações folclórica nas danças típicas das regiões brasileira sua história e prática.

Nesse processo constituidor da cultura histórico social que conectamos nossos planos de ensino-aprendizagem subsidiado pela disciplina, que vem contribuir com a soma dos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação.

Devemos estar alerta para o processo investigativo acerca da práxis pedagógica que permeia a escola ou qualquer outro âmbito educativo em questão. São inúmeras as teorias que apresentam debate acerca dos saberes da prática pedagógica (incluídos os saberes teóricos e os saberes práticos) fazendo, inclusive, relações com a qualidade política da educação, apresentando a última como fator principal de colaboração para modificar as diferenças entre as classes.

A aproximação metodológica na realização dessa pesquisa, considerando que a realidade social é complexa e portadora de múltiplas dimensões, recorreremos a uma abordagem que permita a aproximação do real, na construção de um novo conhecimento esta descoberta deverá ser realizada através do processo metodológico de pesquisa-ação, que pressupõe a construção de métodos de captação da realidade a partir de um planejamento de pesquisa participativa a qual envolve o enfrentamento prático dos problemas detectados. A utilização desse aporte metodológico é possível devido à nossa participação nas aulas de rítmica 1 – DEF/ UFPE<sup>3</sup> e da nossa atuação como professor de educação física do campo pesquisado. Temos como conteúdos específicos para o recurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa a experiência com: conceito e aproveitamento do folclore no campo de atuação como recurso metodológico na educação física; manifestações folclórica nas danças típicas das regiões brasileira sua história e prática.

Acreditamos ser a dança folclórica uma das manifestações culturais que na escola nas aulas de educação física, possibilitará o reconhecimento e registro aos alunos das memórias históricas culturais, aglutinando experiências para além dos momentos de festas temáticas anuais. Os resultados em questão serão divulgados posteriormente, a nossa pesquisa encontra-se em andamento; a vivência ocorrerá com as turmas do ensino fundamental ( 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries), dividido em

---

<sup>2</sup> Disciplina vivenciada no currículo do curso de Educação Física da UFPE, sendo obrigatória a todos alunos, trata de trabalhar os conteúdos básicos das expressões corporais entre elas as danças folclóricas do Brasil.

<sup>3</sup> Departamento de Educação Física / Universidade Federal de Pernambuco.



dois momentos: a primeira em junho na conclusão da 2ª unidade pedagógica e a segunda no início da 3ª unidade.

### **A Dança e Suas Especificidades Enquanto Conteúdo.**

Na escola, o ensino da dança visa ao processo criativo, devendo estar o professor e aluno sempre motivados para as aulas. É de fundamental importância que haja o planejamento profundo e consciente dos objetivos a serem alcançados, bem como, a utilização de estratégias pluridimensionais que estabeleçam relações entre as demais disciplinas que permitam ao aluno desenvolver sua personalidade através de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal sobre as individualidades e limitações

Nesta fase ( ensino fundamental 3ª e 4ª séries ), a dança possibilita a consciência corporal, social e artística, percebendo o outro e a si. Esta prática proporciona ao aluno uma ampla consciência corporal em relação ao mundo e as coisas que evoluem com a prática da dança, desenvolvendo a criatividade, a liderança e a exteriorização dos seus sentimentos.

O desenvolvimento metodológico das aulas será definido através dos trabalhos de cooperação, socialização “eu” com os outros, integrando grupos terá a percepção de detalhes das atividades de: associação dos movimentos ( concretos), configurações rítmicas e graciosas em pequenas composições de rotinas imitativas e / ou composições coreográficas com níveis de abstração dos jogos simbólicos próprios das manifestações folclóricas das danças típicas das regiões brasileira.

Nas referências de Morin (2000), a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro, universal, centrado na condição humana. Conhecer o humano é situá-lo no universo e não separá-lo dele. De acordo com esta concepção de homem no mundo o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas necessidades obrigatórias. No ser humano, o desenvolvimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.

A arte como um todo, na formação artística do homem divide-se em duas correntes a Erudita: de caráter acadêmico, são as Artes Plásticas propriamente ditas: Pintura, Escultura, Arquitetura, Teatro, Música e Dança. E manifestações que expressam elementos artísticos sem influência acadêmica, são tradições culturais transmitidas na grande maioria das vezes de forma oral, é o Popular: manifestações folclóricas como: Danças, Musicas, Religião, Festas, Brincadeiras infantis, Típicas, superstições, lendas, mitos dentre outras. Em nossa referência de professores ( em formação ou em formação continuada ) esta segunda forma compõe um dos conteúdos de maior referência para a formação do ser humano, ela nos possibilita a redefinição dos trabalhos pedagógicos através da sensibilidade do simbólico, mítico, mágico e poético. Nela depositamos nossa transposição do pedagógico da sala de aula para a “vida concreta” de cada história de vida de nossos alunos.

Ao trabalharmos na busca da conscientização dos nossos educandos devemos estimular a prática da descoberta dos homens e mulheres que são capazes de ser, criadores da sua história de vida, inseridos nos processos de transformação; sozinhos não serão capazes de “constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos” (Freire, 1987 p. 183), a fim de realizar-se a ação concreta dessa dialógica libertadora.

Assumir a vida no âmbito pedagógico é, antes de tudo, assumir um compromisso com o social, ser um auxiliar da formação humana, o que se constitui numa responsabilidade a qual levará à reflexão do papel do professor enquanto pessoa formadora e incentivadora de mudanças.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHAVES, Márcia e SANCHEZ GAMBOA, Silvio. Prática de Ensino: formação profissional e emancipação. Maceió: EDUFAL, 2000.

FRANÇA, Tereza Luiza de. Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. UFRN, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000

.MINAYO, Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994.

NANI, Dionísia. Dança Educação: Pré-escola à universidade. Rio de Janeiro, Editora Sprint, 1995.

SILVA, Valéria Sales S. A Prática Pedagógica na Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1996. (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## **Resumos :**

### **CONTRIBUIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA DANÇA NA UNIVERSIDADE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

João Renato Nunes .Acad. DEF/UFPE-NIEL,CBCE.

Ricardo Antonio de Cristo Albuquerque Acad. DEF/UFPE-NIEL, CBCE.

Laurecy Dias dos Santos Profª Esp.DEF/ UFPE- NIEL,CBCE, Gov.Est.

## **RESUMO**

*Apresentamos um relato das contribuições da disciplina de Rítmica I, no processo de formação dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. As experiências dos alunos utilizando os conteúdos vivenciados na transposição de sua prática enquanto professores atuantes na escola. Refletindo as contribuições metodológicas da organização e materialização das danças folclóricas de Pernambuco nas aulas de educação física dos profissionais em processo de formação. A aproximação metodológica na realização dessa pesquisa tem a pesquisa-ação como metodologia, pressupõe a construção de métodos de captação da realidade a partir do planejamento da pesquisa participativa., da pesquisa em andamento.*

*Formação – Escola – Atuação.*

*ABSTRACT: We present an account of the contributions of the discipline of Rhythmic I, in the trial of formation of the students of the course of Physical Education of the Federal University of Pernambuco. The experiences of the students utilizing the contents experience in the transport of his practical while acting teachers in the school. Reflecting the contributions method of the organization and execution of the folkloric dances of Pernambuco in the classes of physical education of the professionals in trial of formation. The approach method in the achievement of that research, has research-action with method, presumes the construction of approaches of appropriation of the reality from the planning of the research participant, of the research in course.*

*Formation –School – Actuation.*

*RESUMEN: Presentamos una cuenta de las contribuciones de la disciplina de Rítmico yo, en el ensayo de la formación de los estudiantes del curso de la Educación Física de la Universidad Federal de Pernambuco. Las experiencias de los estudiantes que utilizan el vivenciados del contenido en la transposición de su práctico mientras actuantes de profesores en la escuela. Reflejar las metodológicas de contribuciones de la organización y materialización de las folclóricas de bailes de Pernambuco en las clases de la educación física de los profesionales en el ensayo de la formación. La metodológica del enfoque en el logro de esa investigación, tiene la investigación acción con metodología, presume la construcción de enfoques de captación de la realidad de la planificación del participativa de investigación. , dé la investigación en el curso.*

*Formación - Escuela.- actuantes.*

Endereço : [laurecydias@hotmail.com](mailto:laurecydias@hotmail.com).

## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Néri Emílio Soares Júnior (Especialista em Educação Física Escolar – UEG)

### RESUMO

*Este trabalho tem como objetivo, debater sobre as contribuições da pesquisa para a formação do professor de educação física. Percebemos que esta área do conhecimento possui currículos de formação orientados pela racionalidade técnica, onde a pesquisa é entendida como instrumento de produção de conhecimento exclusivo das universidades, que por sua vez não estabelecem aproximações mais efetivas com a escola. É proposto uma mudança nesta lógica, aproximando a pesquisa universitária com a escola, visando a produção do conhecimento a partir da prática. Apresentamos a pesquisa-ação como eixo fundamental deste processo.*

### ABSTRACT

*This essay has as a goal to debate about the contributions of the research for the formation of a Physical Education teacher. We notice that this knowledge area has formation curriculum oriented by the technical rationality, where research is understood as an instrument for producing knowledge, exclusive for the universities. Nevertheless, it doesn't establish more effective connections with the school. It is proposed a change for that. Putting college researches along with the schools, aiming the production of knowledge from practicing. We present the action-research as a fundamental line on this process.*

### RESUMÉN

*Este trabajo tiene como objetivo debatir sobre las contribuciones de la encuesta para la formación del maestro, de educación física. Percibimos que esta área del conocimiento posu curriculum de formación orientados por la racionalidad técnica, donde la encuesta es entendida como instrumento de producción de conocimiento exclusivo de las universidades, por su vez, no establecer aproximaciones mas efectivas con la escuela. Es encuesta universitária con la escuela proponiendose a la producción del conocimiento a partir de la practica. Presentamos la investigación – acción como línea fundamental de este proceso.*

## INTRODUÇÃO

“Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é excitante tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente reparação das missões de pesquisa e de ensino”. Tardif (2002, p. 35).

Partindo da idéia de que pesquisa e ensino, se encontram em posições cada vez mais distantes, este trabalho, tem como objetivo, debater sobre as contribuições que a pesquisa pode apresentar para a formação do professor de educação física em suas dimensões inicial e continuada.

Temos como ponto de partida críticas as relações estabelecidas entre universidade/escola, como sendo instituições que estão distantes entre si, sobre seus papéis desempenhados como unicamente produtora e reprodutora de conhecimento. Localizando que os diferentes currículos que orientaram os cursos de formação de professores de educação física estavam orientados na perspectiva aqui denunciada.

Encaminhamos mudanças para esta lógica de formação de professor, a partir da idéia a pluralidade de saberes do qual o professor possui e utiliza em sua prática pedagógica (Tardif, 2002). Propomos aproximações entre pesquisador e professores, universidade/escola tendo como instrumento principal a pesquisa-ação.

### EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE TÉCNICA?

Segundo Tardif (2002), a concepção positivista de formação de professores vem sendo hegemônico nas universidades, onde se concebe a relação teoria/prática de uma forma tradicional, no qual, o conhecimento esta ligado a teoria e a prática é entendido como um vazio em que o conhecimento adquirido deva ser aplicado.

Dentro desta lógica, a universidade e a escola possuem papéis bem definidos. A universidade é o local que se privilegia a produção do conhecimento, e esta produção acontece via pesquisa. A escola, por sua vez, fica o papel de receber o conhecimento pronto, produzido pela universidade. Esta lógica de formação de professores é conhecida como racionalidade técnica.

Podemos perceber que nesta relação, a divisão social do trabalho, se faz presente, deixando “as claras” a submissão destas instituições ao capital. Absorve assim a forma ideológica e estrutural do capitalismo com, além da divisão social do trabalho, a especialização e a fragmentação.

Se voltarmos nossos olhares para a educação física, podemos perceber que a racionalidade técnica, está presente em sua formação docente. Nos anos 1939 e de 1969, temos nos currículos de formação de professores de educação física uma abordagem técnica. Neste período, instituições como a militar e medico higienista da década de 30, e a esportiva de 1964, direcionam a educação física. Borges (1998) dialogando com Bracht<sup>1</sup> comenta que se pretendidas formar respectivamente o professor-instrutor e o professor-técnico.

---

<sup>1</sup> Bracht, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

Em 1987 com a resolução 03/87 torna-se real a possibilidade da formação em bacharelado e licenciatura. Sobre este debate, temos a contribuição de Borges (1998), que apresenta críticas de autores como Faria Junior, Betti e Taffarel<sup>2</sup>.

“(...) uma estrutura hierárquica e fragmentada no âmbito da produção e da apropriação do saber, dividindo os que produzem o conhecimento (bacharel/pós-graduação) dos que aplicam o conhecimento (licenciado/graduação); separando a teoria da prática e, como se o conhecimento em educação física não fizesse parte de um corpus social e historicamente produzido, segmentado o conhecimento em extratos que deveriam pertencer ou ao especialista ao generalista”. (p. 44).

Nesta possibilidade de organização de currículo, fica exposta uma relação teoria/prática de fragmentação. Podemos notar que a relação apresentada entre graduação e a pós-graduação é semelhante a relação bacharelado e licenciatura, ou seja, de produção e de execução de conhecimento respectivamente.

É importante considerar também neste debate, o período histórico vivido, onde nas décadas de 80 e 90, a educação e a educação física presenciaram a chegada de pedagogias progressistas que tinham o objetivo de efetuar mudanças significativas no pensamento pedagógico da época “na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa” (BRACHT, 2002, p. 10). É importante considerar que neste período houve um importante salto qualitativo na produção científica, mudando a cara da educação física. No entanto esta mudança, ocorreu em uma maior escala no meio acadêmico (BRACHT, 2002), com intensa produção teórica, e a escola, permaneceu em uma certa distância, alheia ao que acontecia nas universidades. Caparroz (2001), considera que existiu um “elo perdido” entre a produção teórica via campo acadêmico e a realidade escolar.

Podemos observar que na racionalidade técnica a pesquisa se torna um instrumento que marca a separação entre teoria e prática. Esta vem sendo a tônica dos cursos de formação de educação física, onde que, até com a presença de pensamentos progressistas na educação física a relação teoria/prática parece ter pouco alterado.

Este fato torna-se ainda mais preocupante, frente as orientações das Diretrizes Curriculares, que tendem a reforçar, ainda mais, o caráter técnico da formação de professores (VEIGA, 2002) deixando a pesquisa de escanteio na formação inicial dando maior ênfase a formação puramente prática.

## **ROMPIMENTO COM A RACIONALIDADE TÉCNICA: UM CAMINHO POSSÍVEL?**

Frente a problemática apresentada, comungamos com a idéia de Tardif (2002), de que a racionalidade técnica na formação de professores deva ser superada e partimos para a defesa de uma formação onde aconteça aproximações efetivas entre teoria/prática, universidade/escola; visando permitir contribuições significativas para a formação docente em suas dimensões inicial e continuada. Desta forma partimos do pressuposto de que a

---

<sup>2</sup> Betti, M. Perspectiva na formação profissional. In: Moreira, W.W. (org). Educação Física e esportes: Perspectiva para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

Faria Junior, A. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: Marinho, U. (org). Fundamentos pedagógicos. Educação física 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 15-33.

Taffarel, C. N. Z. A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 1993 (Tese de doutorado).

prática pedagógica dos professores, na escola, possui saberes que lhes são próprios e assim devem ser valorizados e não ignorados como acontece na perspectiva tradicional.

Defendemos a idéia de que os problemas possuem uma pluralidade de saberes (BORGES, 1998; TARDIF, 2002) e que esses saberes são adquiridos pela sua história de vida. Esses saberes são oriundos de sua formação profissional, das disciplinas específicas, dos saberes curriculares e dos saberes experimentais<sup>3</sup>. Os saberes experimentais, possuem uma importância singular, assim como Borges (1998), aponta:

... É o saber que se constrói em sua prática social cotidiana, como ator social, educados e docentes. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis. É o saber que ultrapassa os conhecimentos adquiridos na prática da profissão incluindo saberes denominados culturais. (p. 53).

Os saberes experienciais ou de experiência são considerados como resultado dos demais saberes com a experiência vivida pelo professor em sua prática pedagógica. Desta forma pensar na formação docente, temos que considerar suas duas dimensões: a formação inicial e a formação continuada. Assim a formação inicial está relacionada aos saberes adquiridos na universidade (formação profissional, ou seja da ideologia pedagógica; saberes disciplinares, saberes sociais selecionados pela universidade e para transmissão) e a formação continuada deve ser relacionada aos saberes curriculares, ou seja saberes que a escola selecionou para ser transmitido e aos saberes de experiência.

Não há como negar as dimensões inicial e continuada da formação do professor de educação física, pois ambas contribui de forma significativa com seus diferentes saberes. Veiga (2002) defende papéis distintos para serem desempenhados pela formação inicial e continuada.

Enquanto a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, a formação continuada centra-se nas necessidades e situações vividas pelos docentes. (p. 16).

Assim, podemos encaminhar o entendimento de que a formação docente é algo inacabado, é um contínuo sem fim. Na perspectiva da racionalidade técnica a formação docente é entendida como algo acabado, onde os professores em sua prática não possuem saberes próprios desta forma temos relações distantes entre universidade/escola. Na mudança de concepção, reconhecendo a prática como fonte de saberes é importante estabelecer aproximações entre escola e universidade para serem produtoras de conhecimento. Desta forma, é necessário que a escola seja considerada um local fértil para produção de conhecimento e os professores sejam vistos como capazes de produzir conhecimento.

A proposta é que as relações da divisão social do trabalho sejam dissipadas onde o professor se torne um professor-pesquisador e o pesquisador esteja integrado a escola. A formação inicial e continuada devem estabelecer relações mais sólidas buscando compartilhar conhecimentos.

---

<sup>3</sup> Ver Tardif (2002).

## **CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Para debater sobre as contribuições da pesquisa para a formação inicial e continuada devemos entender que isto deva acontecer com o rompimento da racionalidade técnica. Estabelecendo diálogo com Veiga (2002) apresentamos sugestões para as contribuições da pesquisa para a formação inicial e continuada:

a) Que a pesquisa seja um importante instrumento de integração entre o aluno em sua formação inicial e a realidade escolar, possibilitando o confronto entre os referenciais teóricos com a realidade do trabalho pedagógico.

b) Na formação continuada a pesquisa (pesquisa-ação) pode e deve ajudar os professores a solucionar problemas, que por ventura possam surgir, na realidade escolar e repensar seus fundamentos teóricos do trabalho pedagógico.

É necessário pontuar a importância que a pesquisa-ação tem nas contribuições da pesquisa para a formação docente. Segundo Veiga (2002) este tipo de pesquisa:

... constitui-se em condição fundamental à prática inovadora, tornando indissociáveis as questões de pesquisa e de ensino. O problematizar, o indagar, as dúvidas fazem parte da formação e da prática pedagógica. O professor deve ser formado para ser um permanente investigador de sua prática pedagógica. (p. 17).

Alguns autores como Bracht (2002) vem pontuando críticas aos programas convencionais de formação continuada como não sendo capazes de efetuar mudanças na prática pedagógica e visualizar na pesquisa-ação vantagens para a formação continuada por que:

“... procura-se: a) vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação; e b) os sujeitos, que na pesquisa tradicional participaram meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática” (p. 11).

O autor pode constatar os avanços que a pesquisa-ação pode promover realizando uma pesquisa em um curso de formação continuada (especialização) onde tenham a pesquisa-ação como centralidade do processo. O resultado obtido foi positivo no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e a possibilidade de mudança da prática pedagógica.

A pesquisa sendo encarada como instrumento de interação entre universidade e escola é hoje uma realidade possível, principalmente se utilizarmos instrumentos como a pesquisa-ação que tem a possibilidade de “aproximar” pesquisadores e professores em objetivos comuns.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ultimamente, tem-se notado uma tímida movimentação nos debates sobre formação do professor de educação física, para mudanças mais efetivas nas relações estabelecidas entre ensino e pesquisa. No trabalho que Bracht (2002) realizou com a pesquisa-ação na perspectiva de verificar-se este processo pode proporcionar avanços para a prática pedagógica, ficou constatado que a pesquisa-ação pode ser um caminho a ser percorrido. No entanto o caminho para mudanças consideráveis é longo e devemos ter



cautela. Só para ter idéia, a mudança do pensamento para formação docente teve seu início recentemente, início dos anos 90. (LELIS, 2001; LUDKE, 2001).

Aproximar o ensino da pesquisa parece ser uma tarefa complexa, mas temos que ter bom ânimo e realizar ações de integração docente e buscar sua constante valorização. Entender o professor como produtor de conhecimentos, como ator ou autor de sua prática, é antes de mais nada valorizar a profissão docente. É o que precisamos fazer, principalmente frente as investidas neoliberais que pretendem, com suas reformas, descaracterizar o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. A prática pedagógica em educação física. A mudança a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

CAPARROZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARROZ, F. E.(org). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade, nº 74, ano XXII, abril de 2001.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, nº 74, ano XXII, abril de 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes: 2002.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a formação do professor hoje. Anais do XI ENDIPE: Goiânia, 2002.











## CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA CARREIRA DOCENTE

Thiago Silva  
FAEFI/UFU  
Bolsista-Pibic/CNPq<sup>1</sup>  
Mônica Cristiana Barbosa  
FAEFI/UFU

*Resumo: Este projeto é um projeto de pesquisa PIBIC/CNPq vem sendo desenvolvido no interior de uma escola pública municipal de Uberlândia. Seu objetivo é descrever, analisar e interpretar como os professores Educação Física, iniciantes na carreira docente desta escola vêm construindo saberes no cotidiano de sua prática educativa. Segundo (Huberman, 1992), no ciclo de formação de professores (5, 10, 20, e 25 anos) existem diferenças em relação ao modo de pensar, agir e de enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico. A metodologia utilizada esta fundamentada na etnografia educativa. Neste momento nos encontramos na fase intermediária do projeto realizando as entrevistas individuais.*

*Resumen: Este proyecto es un proyecto de estudio PIBIC/CNPq que viene sendo desarrollado en el interior de una escuela pública municipal de Uberlândia. Su objetivo es describir, analizar e interpretar como las profesoras de educación física, iniciantes en la carrera docente de esa escuela construyen saberes en el cotidiano de su práctica educativa. Según (Huberman, 1992), en el ciclo de formación de profesores (5; 10; 20; y 25 años) hay diferencias en relación a la manera de pensar, agir y de entender el cotidiano del trabajo pedagógico. La metodología utilizada está fundamentada en la etnografía educativa. En este momento nos encontramos en la fase intermediaria del proyecto realizando las entrevistas individuales.*

*Abstract: This research projectis supported by PIBIC/CNPq and his been developed in a public school of Uberlândia. The ain is to describe, analyse and interpret how phisica educativon teacher apprentices in this career, at that school aregathering knowledge in a day-to-day basis of their practices. According to Hubermen (1992) during the period of formation of these teacher (5,10,20 and 25 years) ther are differences relatid to the way these educators think act and facethe pedagogical tasks. The methodologg used in this work is based on the ethnographical education. Currntly, the work are in a interviews diate phase in which individual intevIEWS are being done.*

### Introdução

Este é um projeto de pesquisa aprovado pelo programa Pibic/CNPq da Universidade Federal de Uberlândia iniciado em agosto de 2004 com término para julho de 2005. Nossa intenção em investigar a temática sobre saber docente e cotidiano escolar em professores iniciantes da carreira docente surge, pois alguns estudos vêm apontando que se conhece pouco a prática pedagógica dos professores e também pela pouca existência de investigações que tratam sobre a temática do professor iniciante na carreira docente, mas especificamente na área da Educação Física (Terra, 2004).

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa financiado pelo programa do Pibic/CNPq. Orientadora: Profa. Dra. Dinah Vasconcellos Terra.

Esta questão nos chamou atenção, principalmente, no momento em que houve a entrada de 56 professores, de Educação Física na Rede Municipal de Ensino aprovados no último concurso público no ano de 2002, muitos deles iniciantes em sua carreira docente, e que assumiram seus cargos, respectivamente, no ano de 2003.

Como projeto se encontra em fase de desenvolvimento restringiremos nossa descrição na apresentação sobre algumas etapas em construção. Entendemos que, mesmo sendo um projeto que se encontra numa fase intermediária, com finalização para julho de 2005, este é um espaço de debate que poderá contribuir com questões que nos ajudem a ampliar nossas reflexões a cerca da temática.

### **Saber docente: primeiras aproximações**

O enfoque da racionalidade técnica que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático, foi o modelo que orientou e que, de certa maneira, orienta na área educacional as práticas pedagógicas, seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas. Um tipo de relação que não valorizava a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento.

Um dos autores que inicialmente estabeleceu uma forte crítica sobre o impacto desse enfoque foi Schön, na década de 1980, com a proposta de reflexão na ação que o próprio autor denominou de epistemologia da prática.

Para esse autor, é a partir da crítica generalizada a esse enfoque, buscando superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, desde diversas perspectivas teóricas matizadas de maneiras diferentes, que se produziu o movimento de reflexão sobre a prática, surgindo metáforas alternativas que venham a construir um outro professor (Pérez Gómez, 2002).

Por outro lado, segundo Pimenta (2002, p. 22), esse movimento de reflexão sobre a prática gerou certas confusões pois favoreceu também, entre outras coisas, um “[...] praticismo no qual bastaria a prática na construção do saber docente”. Para a autora, existe um “mercado de conceitos” sobre a reflexão que contribuiu para treinar os professores para serem reflexivos de sua própria prática docente, limitando e reduzindo a reflexão a uma ação técnica.

Nessa mesma perspectiva, encontramos Contreras (1997), em seu estudo sobre a autonomia do professor, desenvolvendo uma análise crítica sobre a abundância da utilização do termo, convertendo-o, assim, num *slogan* vazio de conteúdo. Para o autor, “não é como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo” (p. 99).

Essas reflexões apresentam alguns fundamentos e elementos que tem nos permitido refletir que, para se investigar o saber dos professores passa por compreender, também, que estes em sua prática vêm produzindo saberes pedagógicos e que descrever, analisar e refletir sobre sua construção é buscar entender como este se desenvolve e está representado histórica, política e socialmente no cotidiano da prática pedagógica.

Estas e outras referências como a dos professores iniciantes apresentadas por Huberman (1992) onde o autor descreve o ciclo de vida profissional do docente



caracterizado por fases ou estágios diferentes correspondendo: 1 a 3 anos de carreira, é a entrada, o tateamento; de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo; de 35 a 40, o desinvestimento (sereno ou amargo), que definimos em realizar esta investigação com o objetivo “descrever, analisar e interpretar como os professores Educação Física, iniciantes na carreira docente, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia vêm construindo saberes no cotidiano de sua prática educativa”.

## **Procedimentos metodológicos**

Reconhecemos nas referências de Goetz e LeCompte (1988), Wolcott (1999) e Woods (2001) que a perspectiva metodológica denominada etnografia se aproxima do objetivo desta investigação, pois permite, segundo Wolcott (1999, p. 142,) nos espaços educativos, “revelar as debilidades, sinalizar as necessidades ou preparar caminho para as mudanças” o que implica, neste caso, uma “descrição densa” do campo a ser investigado. É exatamente este elemento, o da “descrição densa” de uma cultura, que caracteriza um estudo etnográfico.

Os instrumentos para obtenção dos dados são aqueles pertinentes aos estudos etnográficos, bem como o aspecto interpretativo como produto final. Estes instrumentos são: o diário de campo, observação participante, entrevistas e análises de documento.

Para analisar todos os dados estamos utilizando diversas fontes de informação de diferentes autores e diferentes técnicas, buscando garantir uma análise e interpretação mais próxima do contexto investigado.

## **Participantes do estudo**

Para definição dos participantes do estudo utilizamos como critério concentrarmos nossas atividades em uma única escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, onde se concentrava o maior número de professores (efetivos) iniciantes na carreira docente e que tinham terminado o curso de graduação em Educação Física nos últimos cinco anos anterior ao concurso público de 2002.

Após o levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação encontramos uma única escola com três professoras que se enquadravam aos requisitos apresentando anteriormente. Foi realizado o contato com as mesmas explicando os objetivos do projeto e as professoras aceitaram a participar não apresentando nenhum tipo de resistência.

Baseado no estudo de Pomar (2001) onde a autora aponta a necessidade de um acompanhamento exaustivo e prolongado num trabalho de campo de perspectiva etnográfica, optamos por estudar uma única escola pois tínhamos a intenção de uma maior imersão no cotidiano da prática educativa que nos permitisse compreender como as professoras vão construindo seus saberes.

A pesquisa junto as professoras teve início em outubro de 2004 em dois dias semanais com acompanhamento de 4 horas e meia por dia, totalizando 45 horas de observação até o presente momento.

## **O contexto investigado: primeiras impressões**

A escola municipal Boa Vista trabalha com crianças de ensino fundamental (1ª a 4ª série), foi criada em uma fazenda denominada Tabatinga, distrito de Tapuirama, município de Uberlândia e teve autorização para funcionar em 25/10/1980.

Hoje a escola possui um espaço físico de 1.352,99 metros quadrados, onde se encontra a secretaria, sala da diretora, sala de professores, sala de especialistas, banheiro para os alunos, refeitório, nove salas de aula, parque infantil, pátio, cantina, banheiro adulto, quiosque, quadra poliesportiva, vestiários, biblioteca, três depósitos, dois estacionamentos, recepção e varanda.

A escola trabalha com a educação infantil (pré escola) e ensino fundamental (1ª a 4ª série), sendo composta por 227 alunos na educação infantil e 600 no ensino fundamental. O quadro de funcionários totalizam 71, sendo 1 administradora, 1 vice-diretora, 4 supervisores, 1 secretária, 2 assistentes administrativos, 37 professores de pré à 4ª série, 4 Professores de Educação Física (3 efetivos e 1 contratado), 4 professores de Educação Artística, 2 professores de ensino religioso e 15 profissionais distribuído como assistentes gerais e merendeiras.

O primeiro contato com a escola foi muito prazeroso, pois fomos muito bem recebido pelas professoras e os alunos. Por outro lado, podemos dizer que também foi algo, de certa maneira, “estranho”, tanto em função do impacto com a realidade com a qual tínhamos pouco conhecimento, como pela diversidade de informações daquele cotidiano, gerando dúvidas sobre o que seria importante anotar no diário de campo. Em muitos momentos pensamos que aquilo que anotávamos não possuía nenhuma importância para o estudo. Ficávamos tão preocupados que anotava tudo que podíamos.

Apesar de termos lido e debatido sobre várias referências que tratam do tema etnográfico a entrada no campo foi bem intensa gerando um sentimento difícil de definir até mesmo como deveríamos nos comportar diante das várias situações vivenciadas.

Estas e outras questões foram sendo superadas, pelos menos inicialmente, a medida em que as conversas com as professoras foram sendo mais constantes. Esta sensação também foi sentida por nós em relação as professoras, pois sentíamos por parte delas um certo constrangimento com nossa presença.

Pensamos que o fato de estarmos ali anotando o que ocorria na aula, sem termos uma maior aproximação poderia ser um fator de inibição, por isso decidimos que não realizaríamos as anotações no ato da observação. Este foi um momento contraditório, pois ficávamos preocupados em não esquecer de anotar coisas que nos pareciam importante naquele momento.

Buscamos durante os intervalos das aulas conversarmos com as professoras sobre seus planejamentos, as dificuldades e sobre a vida na escola como um todo. Tivemos também a oportunidade de conviver com professoras de outras disciplinas e conhecer um pouco o ambiente da escola. Isto possibilitou uma maior imersão no contexto da pesquisa.

Passado este impacto e as contradições iniciais começamos a sentir algumas diferenças nas anotações iniciais no diário de campo, pois já conseguíamos descrever as observações sem aquela preocupação de que estávamos deixando algo importante. Acreditamos que um fator que contribuiu para diminuir também este sentimento foi que paralelamente a entrada no campo fomos realizando leituras, debates junto a orientadora sobre a temática saber docente.

O constante processo de reflexão sobre aquilo que observamos e sentimos no campo tem nos permitido conhecer com certa profundidade os cuidados que um investigador deve estabelecer com os investigados numa pesquisa de caráter qualitativo. Se a realização de uma pesquisa etnografia, segundo Pomar (2001), não significa apenas

realizar observação participante, entrevistas, mas também descrever e interpretar deixando um registro que contribua para a ampliação do discurso social, entendemos que a reflexão e descrição do investigador sobre a vivência no campo faz parte também desse discurso social.

### **Considerações finais**

A pesquisa se encontra em uma fase de realização das entrevistas individuais junto as professoras, onde até o momento realizamos uma única entrevista. Mesmo considerando que nos estudos etnográficos a análise dos dados não acontecem num período posterior a coleta dos dados, pois os etnógrafos analisam a informação ao longo de todo o estudo (Goetz e Lecompte, 1998), entendemos que, qualquer análise apresentada antes do término da pesquisa, correr o risco de que as interpretações sejam discutidas de maneira superficial.

Entretanto gostaríamos de ressaltar que para nós este tipo reflexão sobre o saber docente do professor iniciante e do nosso processo como investigadores, também iniciantes, tem sido fundamental para refletirmos sobre o que Garcia (2001) pergunta em seu livro *“Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador”*. Nele a autora descreve que “[...] será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola? [...] Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes os criticarmos? [...] Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade? (2001, p. 13-14).

Se aproximar do cotidiano da prática educativa do professor de Educação Física iniciante na carreira docente, conhecer e descrever sobre o que pensam, o que fazem, como fazem e porque fazem, quem sabe pode contribuir na construção de diretrizes curriculares tanto para os programas de formação inicial como permanente de professores.

Neste sentido, este estudo tem nos proporcionado compreender que, conhecer o professor e sua prática e buscar entender as condições em que desenvolve seu trabalho no cotidiano escolar é importante para reconhecermos e valorizarmos a escola, também, como um espaço de formação do professor.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

CONTRERAS, J. D. *La Autonomía del Profesorado*. Ediciones Morata: Madrid. 1997.

GARCIA, R. L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: \_\_\_\_\_. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez. p.11-36. 2001.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. 1998.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. p.31-61. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. p. 398-429. 2002

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. En: PIMENTA, S. G. y GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora. p.17-52. 2002.
- POMAR, M. F. *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro. 2001.
- SCHÖN, D. *La Formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC. 1992.
- TERRA, D. V. *La construcción del saber docente de los profesores de educación física: los campos de vivencia*. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. 2004.
- WOLCOTT, H. F. Sobre la intención etnográfica. En: VELASCO, H. M. M.; GARCÍA, F. J. C. y DÍAS DE RADA, Ángel.(1997). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta. p. 127-144. 1999.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. 2001.

GTT: Formação Profissional.

Formato: Pôster.

Endereço para correspondência:

Thiago Silva

Avenida Ana Godoy de Souza, 646, Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP-38408290.

e-mail: [thiagoeduca@hotmail.com](mailto:thiagoeduca@hotmail.com)

Telefone: 034-88075889

034-30874556

GTT Formação Profissional/ Campo de Trabalho (Comunicação Oral)

## **CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE — E O CONTEÚDO DA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COM ISSO?**

Ms. Kalline Pereira Aroeira  
Centro Universitário Vila Velha (UVV); Grupo de Estudos em Formação de Professores  
(GEPEFE-USP)  
CNPq

### **Resumo**

*Refere-se à dissertação de Mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. Trata-se de pesquisa documental que utiliza como fonte, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2002). Com base nas referências teóricas fornecidas pela Teoria Crítica Curricular, apoiada principalmente na discussão sociológica acerca de currículo, os resultados do estudo apontam que a análise da discussão sobre currículo e formação docente em Educação Física indica elementos para se pensar a identidade do professor, no que se refere à necessidade de se questionar os currículos da área quanto ao significado do conhecimento, das práticas pedagógicas e perfil da formação acadêmico-profissional.*

*This study to make refers to the dissertation of Master's degree developed at University of Education/University of São Paulo. It is treated of documental research that it uses as source, the Brazilian Magazine of Sciences of the Sport (1979-2002). With base in the theoretical references supplied by the Critical Theory of Curriculum, supported mainly in the sociological discussion concerning curriculum, the results of the study appear that the analysis of the discussion about curriculum and teachers' education formation in Physical Education indicates elements to think the teacher's identity, in what it refers to the need of questioning the curricula of the area as for the meaning of the knowledge, of the pedagogic practices and of the profile of the formation academic-professional.*

*Este estudio se refiere al disertación desarrollada en la Universidad de Educación/Universidad de São Paulo. Se trata de pesquisa documental que usa como fuente, la Revista Brasileña de Ciencias del Deporte (1979-2002). Con base en las referencias teóricas proporcionadas por la Teoría crítica del Plan de Estudios, apoyada principalmente en la discusión sociológica acerca del plan de estudios, los resultados del estudio apuntan que las análisis de la discusión sobre el plan de estudios y la formación educativa en la Educación Física indica los elementos para se pensar la identidad del maestro, en lo que se refiere al la necesidad de cuestionar los planes de estudios del área cuanto al significado del conocimiento, de las prácticas pedagógicas y del perfil de la formación académico-profesional.*

Busca-se neste estudo, acerca da produção publicada em artigos de periódico de Educação Física, analisar a discussão sobre currículo e sua conexão com a formação do professor no âmbito dos cursos de Educação Física. O currículo é entendido numa visão

sociopolítica, priorizando compreender as questões curriculares como mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder (MOREIRA, 1990, 1997, 1999, 2000; MOREIRA; SILVA, 1999; SILVA, 1999a, 1999b, 2000).

Pensar o currículo como um espaço assim, que traduz expressão cultural, política, de descobrimento e ocultamento e elementos de memória coletiva, faz com que se compreenda que, quando se fala em currículo, não se está referindo a uma coisa neutra, ao contrário, o currículo é considerado um artefato social e cultural.

O interesse em estudar as questões curriculares deriva de uma atenção especial em relação à conexão currículo e formação – temas que entrecruzam a trajetória dos professores – e à necessidade de questionar algumas faces dos processos educativos ligados ao currículo dos cursos de formação.

O currículo molda os docentes, mas é traduzido por eles mesmos. A influência entre eles, diz Gimeno Sacritán (1998), é recíproca, pois a atuação dos professores em geral, e em especial a de docentes universitários, está condicionada, em boa medida, ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

O que aqui se compreende por conexão entre currículo e formação docente é que o professor é um dos mediadores decisivos entre o currículo estabelecido e os alunos (apesar de seu espaço de decisão estar prefigurado de algum modo dentro de um campo em que o professor atua, de sua instituição, da realidade local em que trabalha, de suas raízes culturais e sociais). É ele, principalmente, quem vai analisar os significados mais substanciais da cultura na qual os alunos têm acesso. Diante disso, reconhecer que esse papel têm conseqüências no momento em que se vai pensar em modelos apropriados de formação de professores é pensar que o currículo, de algum modo, também orienta parte do tipo de formação que esse professor terá, na configuração de sua profissionalização, na sua atuação, na reconstrução dos conhecimentos e práticas prefiguradas pelos currículos escolares.

Com isso, está-se apontando que discutir sobre currículo envolve também refletir sobre a formação docente, porque compreende-se a formação do professor como um campo de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e organização escolar, estuda os processos mediante os quais os professores implicam-se, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e por meio das quais adquirem seus conhecimentos, destrezas e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (GARCÍA, 1995).

Por isso o interesse em dirigir olhares para a análise de estudos sobre a discussão a respeito do currículo e a formação de professores, especialmente pelas seguintes questões: quais as principais preocupações dessas produções quando o assunto é o currículo e a formação de professores de Educação Física? Que possibilidades, no processo de questionamento ao currículo, essas análises ajudam a apontar? O que a teoria curricular crítica sugere indagarmos com base na produção analisada?

Diante disso, a pesquisa detém-se na investigação de uma temática em revista (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), constituindo-se do estudo da produção discursiva sobre o tema currículo e formação de professores em periódico de Educação Física. Isso não significa dizer que não se busca fazer a articulação com o material interno da Revista, contudo é importante evidenciar que o interesse do estudo não é analisar o papel da Revista Brasileira de Ciências do Esporte de Educação Física na estruturação de seu campo.

A opção pelo estudo em periódicos deve-se por sua importância ser captada como instrumento privilegiado para a construção do conhecimento, constituindo-se em guia

prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir do discurso veiculado, e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar (BASTOS, 1997).

Destaca-se, como argumenta Maria Helena Camara Bastos, ao estudar a imprensa periódica educacional no Brasil (1808-1940), que esse *corpus* documental afigura-se como fonte privilegiada de estudo: jornais, boletins, revistas, magazines, feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou por outras instituições, como sindicatos, partidos, associações e Igreja. O seu estudo possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas e escolares.

Na Educação, alguns estudos já têm tomado como fonte os periódicos. Focalizando o tema currículo no Brasil, um dos primeiros estudos desenvolvido sobre currículo em revistas educacionais brasileiras foi realizado por Marlucy Alves Paraíso. A autora indica, que, apesar do produtivo avanço teórico que tem ocorrido nas reflexões sobre currículo, nos últimos anos, muito ainda precisa ser estudado nessa área. Suas análises sobre a produção registrada em revistas da Educação revelam que ainda faltam estudos sobre o efeito dessas teorias curriculares críticas nas instituições educacionais brasileiras de todos os níveis (PARAÍSO, 1994).

Sobre a formação de professores, recentes investigações têm focalizado esse tema com o estudo em periódicos (GODOY; SALLES, 1998; AUD, 1998; CARVALHO; SIMÕES, 1999, 2001). Um desses últimos estudos, realizado por Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões, analisando as perspectivas e tendências da formação docente, registradas nas discussões de periódicos da Educação, na década de 90, aponta análises em torno de quatro eixos principais: a busca da articulação teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo; a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e contratantes de profissionais de educação; a construção de competência profissional aliada ao compromisso social do professor; e a exigência interdisciplinar na formação de professores (CARVALHO; SIMÕES, 2001).

Este estudo ao focalizar análises sobre a conexão currículo e formação de professores, entendida aqui como uma importante relação a ser pensada entre os temas que entrecruzam a trajetória dos professores, focalizou a fonte documental no período de 1979 a 2002 (início da publicação da Revista até momentos mais recentes), em que, além de avaliar essas questões, pode penetrar em outras mais gerais, não só no que se refere a características do contexto em que os artigos se inserem (ciclo de vida Revista), como também em questões específicas relacionadas com o tema currículo e a formação de professores na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

A tarefa de análise conduziu-se a partir da sistematização de dados acerca do periódico, em que se compreende a identificação de alguns contextos: num primeiro momento (anos 1980), os investimentos de participantes pela luta por um campo científico para a Educação Física e a preocupação da formação do professor ligada às ciências entendidas legítimas para a Educação Física com os currículos devendo acompanhar essa definição; num segundo momento (anos 1990 a 2000), registram-se preocupações em ampliar a discussão curricular a questões curriculares mais amplas em um processo político-social, com vistas à busca de paradigmas emergentes para a intervenção político-pedagógica dos profissionais de Educação Física nos diversos espaços educativos.

Identifica-se que os artigos analisados só dedicam atenção às questões ligadas à legislação curricular de forma tardia, na década de 1990. As produções mais recentes (por exemplo, publicadas na década de 1980) que compõem o *corpus* documental, quando

foram elaboradas, estavam em vigência o Parecer 215/87 e a Resolução nº 3/87, mas vão ser mencionadas na produção com maior atenção no final dos anos 1990.

Dos 34 artigos identificados abordando a temática currículo e formação de professores, apreendem-se alguns aspectos ligados a características dessa produção: a) quanto à classificação do tipo ou natureza do estudo: mais da metade dos artigos selecionados (19 de 34 artigos) classificam-se como apresentação de pesquisas; b) sobre a ênfase temática, 13 dos 34 artigos tratam de forma direta da temática Formação Profissional e os demais incidem análises de forma fluida entre outros temas correlacionados, como Estágio Supervisionado, Reforma Curricular; Disciplinas do Curso de Licenciatura, entre outros; c) os artigos analisados apresentam presença significativa no v. 21, n. 1 e v. 22, n. 3, aquele se refere à publicação em que se exterioriza a produção apresentada em congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e o outro corresponde a um número dedicado à temática Formação Docente e Prática Educativa em Educação Física; d) as produções não apontam uma referência bibliográfica recorrente significativa quanto à utilização de autores curriculistas e à área de formação de professores, entretanto é possível sinalizar, a partir do ano 1999, o uso de produções estrangeiras (por exemplo, Michael Apple e Henry Giroux), bem como de literaturas cada vez mais recentes no campo educacional.

Sobre o conteúdo dos artigos, analisa-se que pouco pautaram suas associações a conceitos da discussão curricular crítica. O método “inventado” por esta pesquisa buscou explorar cada documento (artigo) e, ao mesmo tempo, o conjunto dos documentos utilizando inicialmente o levantamento dos núcleos temáticos (com base na leitura dos resumos da produção e quando necessário, dos artigos), e também a construção das fichas de análise (dos artigos selecionados). Diante disso, foram criadas as categorias com a lógica de, a partir das perguntas centrais e norteadoras, explorar-se as fontes.

Como categoria central, a unidade de registro: Currículo e Formação de Professores: uma das questões que trilham a identidade do professor. Dessa categoria, foi possível visualizar, três subunidades de registro: 1) Formação do Professor nas Disciplinas e Conteúdos Curriculares; 2) Avaliação da Legislação Curricular e Teorias Curriculares no Contexto da Educação Física, Perfil e Características do Professor de Educação Física; 3) Possibilidades, Elementos Inovadores na Formação de Professores de Educação Física e Desafios.

Ao lado dessas categorias, buscou-se operar com conceitos da discussão curricular crítica, mas sem tomá-los como um fim. O ponto de vista primado não foi a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento. As questões do estudo (quais as principais preocupações dessas produções quando o assunto é o currículo e a formação de professores de Educação Física? Que possibilidades, no processo de questionamento ao currículo, essas análises ajudam a apontar? O que a teoria curricular crítica sugere indagarmos com base na produção analisada?) nos indicam uma discussão diretamente relacionada com a identidade profissional, dados em que se debruçou para análise com base principalmente na teoria curricular.

Os dados apontam que a análise da discussão sobre currículo e formação docente em Educação Física indica elementos para se pensar a identidade do professor, no que se refere à necessidade de se questionar os currículos da área quanto ao significado do conhecimento, das práticas pedagógicas e do perfil da formação acadêmico-profissional desenvolvido. A discussão dos dados, com base principalmente na teoria curricular crítica, identifica questões a serem pensadas sobre o currículo e a formação de professores: a) no que se refere a analisar os estereótipos ligados ao gênero nos currículos e instituições educacionais; b) no que diz respeito a questionar os conceitos que se permitem compreender o currículo que se faz; c) ao indagar o significado das práticas pedagógicas



no currículo e os elementos que precisam ser repensados no currículo; d) ao inquirir questões ligadas às reformulações curriculares e às possibilidades a serem pensadas nesse processo.

No contexto dos temas enfatizados pelas teorias curriculares, ao discutir sobre a formação docente e currículo em Educação Física, considera-se como principal preocupação o ensino, especialmente relacionado com o significado das disciplinas no curso de formação de professores. As principais preocupações dessas produções, quando o assunto é o currículo e a formação de professores, consentem em admitir a necessidade de se repensar os currículos de Educação Física. Entre elementos pensados nessa discussão, estão a organização dos cursos, das disciplinas, dos programas e cuidados com metodologias que garantam novas relações entre universidade e escola, em um ensino reflexivo.

Conforme a análise dos dados, algumas das possibilidades a serem consideradas no processo de questionamento e reformulação curricular a serem pensadas nesse contexto são a reconceptualização curricular e a indagação acerca da diferença e da diversidade.

Diante disso, é válido enunciar a necessidade de ampliar estudos na área, analisando a questão do currículo ligado a temas das teorias curriculares e a importantes categorias, como gênero, raça/etnia, geração, classe social e identidade. Nesse sentido, é relevante lembrar que uma fonte nunca está esgotada e que, enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado, entendimento que inclui a necessidade de se estar apontando outras investigações, focalizando não só a temática aqui em pauta como outras que se referem ao trabalho com artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Por fim, reitera-se, portanto, assim como faz Moreira (1995), a necessidade de não dissociar a reflexão teórica sobre currículo e sobre formação do/a professor/a da luta pela transformação das circunstâncias que vêm impedindo que idéias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aula de nossas escolas e universidades.

## Referências

- 1 AROEIRA, Kalline Pereira. **Currículo e formação docente em periódico de educação física: trilhando algumas questões da identidade do professor**. 2004. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- 2 AUAD, Daniela. Os cadernos de pesquisa e a ausência da categoria gênero nos estudos sobre formação de professoras. In: **ICONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2., 1998. São Paulo. **Atas...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998. v. 1, p. 230-234.
- 3 BASTOS, Maria Helena Camara. Apêndice: a imprensa periódica educacional. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.
- 4 CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. **A formação de professores em nível superior, para atuar no ensino básico: construindo pontes entre a teoria, o imaginário social e a prática**. Vitória: UFES/PPGE/CP, 2001. (Relatório final de pesquisa CNPQ).
- 5 GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EHB, 1995.
- 6 GODOY, Arilda Schmidt; SALLES, Leila Maria Ferreira. Profissão docente: um estudo nos Cadernos de Pesquisa. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE**

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998. São Paulo. **Atas...**São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998. v. 1, p. 160-169.
- 7 MOREIRA, Antônio Flávio Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 73-83, abr./jun. 1990.
  - 8 MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. 2. ed. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.
  - 9 MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 6. e. São Paulo: Papirus, 2000.
  - 10 MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
  - 11 MOREIRA, Antônio Flávio. **Questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
  - 12 MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
  - 13 PARAÍSO, Malucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.
  - 14 SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
  - 15 SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
  - 16 SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA

Endereço:

Rua Nogueiras, 39, José de Anchieta – Serra/ Espírito Santo  
CEP: 29162670

Tecnologia de Apresentação: Datashow

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA DO EDUCADOR NO SÉCULO XXI

Prof. Dr. Gabriel Muñoz Palafox – Universidade Federal de Uberlândia  
Pedagoga Eliana Leão – Prefeitura Municipal de Uberlândia

### Resumo

O objetivo do presente trabalho é analisar criticamente o sentido e significado atribuídos à Resiliência enfatizando a sua relação com a educação e com a noção de corpo-sujeito assumida como dimensão central do mundo capitalista atual. Para nós, a Resiliência representa muito mais do que uma simples “capacidade” ou “competência” técnica, a sua importância reflete a necessidade de situar a Educação e a Educação Física Escolar como campos em constante tensionamento entre suas diferentes dimensões institucionais, políticas e ideológicas e suas implicações na pessoa do educador.

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar criticamente el sentido y significado atribuidos a la Resiliencia, enfatizando su relación con la educación e con la concepción de cuerpo-sujeto asumida como dimensión central del mundo capitalista actual. Para nós, a Resiliencia representa mucho mas que una simple “capacidad” o “competencia” técnica, su importancia refleja la necesidad de situar la Educación y la Educación Física Escolar como campos en constante tensionamento entre sus diferentes dimensiones institucionales, políticas y ideológicas y sus implicaciones en la persona del educador.

### Abstract

The objective of the present work is to analyze the sense and meaning critically attributed to Resiliência emphasizing your relationship with the education and with body-subject's notion assumed as central dimension of the contemporary world. For us, Resiliência represents much more than a simple "capacity" or "technical competence", your importance reflects the need to place the Education and the School Physical Education as fields in constant tension among your different institutional dimensions, politics and ideological and your implications in the educator's person.

### Introdução

O objetivo do presente trabalho é analisar criticamente o sentido e significado atribuídos à Resiliência, enfatizando a sua relação com a educação e com a noção de corpo-sujeito que permeia a lógica capitalista contemporânea. O presente trabalho foi motivado pelo convite realizado no final do ano de 2003, por um coletivo de professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais que trabalham com educação especial. Estes desejavam conhecer mais a respeito da Resiliência, na busca de caminhos para enfrentar as “dores” e adversidades do seu cotidiano escolar.

## Sobre a Resiliência e seus diversos significados<sup>1</sup>.

Nosso trabalho de pesquisa sobre a resiliência começou com a procura do termo no dicionário “Aurélio”, onde foi possível encontrar os primeiros indícios do seu significado: *Do ingl. Resilience. S.f. 1. Fís. Propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica. 2. Fig. Resistência ao choque. Resiliente. (Do ingl. Resilient) Que tem resiliência. 2. Por ext. Elástico.*

Em seguida, aproveitando as vantagens da tecnologia moderna, pesquisamos sobre o termo na Internet, no site de buscas (<http://www.altavista.com.br>), sendo identificados os seguintes assuntos e conceitos associados ao termo:

### Quadro 1. Significados atribuídos à resiliência em diferentes áreas de conhecimento.

Física.	Força de <u>recuperação</u> : Capacidade de um material que, submetido a forças de “distensão” até seu limite elástico, volta ao estado original, quando tais forças deixam de atuar sobre o mesmo.
Administração de Recursos Humanos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte de gerenciar pressões e <i>superar</i> desafios.</li> <li>• Nova Estratégia orientada para <i>gerenciar</i> pressões e Adversidades. Conceitos e recursos de “coping” (enfrentamento) articulados em competências para se manter eficiente e equilibrado frente à enormidade de pressões, incongruências ameaçadoras e imprevisíveis encontradas no mundo do trabalho. Ajuda também a alcançar resultados positivos.</li> </ul>
Saúde Mental.	<p>Capacidade que o indivíduo tem de se recuperar ou, inclusive, de ser imune psicologicamente aos atos de violência advindos das relações humanas, das condições de trabalho ou de catástrofes naturais.</p> <p>Capacidade de resistir às adversidades humanas. Trata-se de uma qualidade de resistência e de perseverança do ser humano face, às dificuldades da vida.</p> <p>Enquanto muitos indivíduos se tornam vítimas e/ou adoecem, adquirindo transtornos do desenvolvimento ou psicológicos na infância, de conduta na adolescência e juventude, e psiquiátricos na vida adulta, outros são ou tornam-se resilientes.</p>
Antropologia e na Sociologia.	Capacidade Universal que permite ao indivíduo, grupo ou comunidade, prevenir, minimizar ou ultrapassar as marcas ou efeitos das adversidades.

### Resiliência: da Física às Ciências Humanas.

A maioria dos textos que tratam da resiliência em processos de Gerenciamento de Recursos Humanos e de Gestão de organizações empresariais afirmam que estamos vivendo um momento histórico de grande turbulência, no qual a intensidade e a complexidade das mudanças no mundo do trabalho vêm exigindo um grande esforço “adaptativo” e “inusitado”

<sup>1</sup> O termo que deriva do verbo latino *resilio* que significa “saltar para trás”, “voltar saltando”, “retirar-se sobre si mesmo”, “encolher”, “reduzir-se”, “recuar”, “desdizer-se” (TAVARES, 2001).

dos profissionais. Excesso de preocupações, competitividade acirrada, inúmeras tarefas a cumprir, incerteza de manutenção do emprego, ambientes institucionais sucateados, precárias condições de trabalho, dentre outros, são marcas do novo cenário mundial, regional e local. Como resultado, defrontamo-nos com trabalhadores estressados, desmotivados com seu desempenho profissional afetado, motivo pelo qual vêm surgindo idéias e estratégias para responder a todas essas dificuldades mantendo esses mesmos trabalhadores, “atualizados, confiantes e competitivos”. A ampliação de “tensões” e do estresse vêm prejudicando o “rendimento” do trabalhador e, em conseqüência, a qualidade, a eficácia e a eficiência da empresa, com conseqüentes perdas financeiras, obrigando a estas a necessidade de responder a este problema por meio da proposição de mudanças nos ambientes de interação humana.

Os gestores de Recursos Humanos e de Organização empresarial, descobriram de alguma forma, a sugestiva idéia de “força de recuperação” contida no conceito físico da resiliência para, a partir daí, buscarem “fórmulas”, saídas ou estratégias capazes de “dotar de energia” ao trabalhador, para que este possa, suportar, sem adoecer, as adversidades decorrentes do mundo do trabalho. Assim, a noção de resiliência contida num objeto, transforma-se numa característica humana a ser aprimorada com base científica para enfrentar eficazmente, em determinados ambientes, privados e públicos, de trabalho e de convivência cotidiana, os desafios e tensionamentos do mundo do trabalho contemporâneo.

### **Resiliência, Educação e Corpo**

Contrariamente ao otimismo demonstrado no discurso oficial relacionado com a democratização da gestão escolar, nossa experiência de assessoria docente, junto às redes de ensino público do município de Uberlândia e região (MUÑOZ PALAFOX, 2001), possibilitou-nos constatar que ainda existem muitas dificuldades e tensionamentos que estão impedindo ou limitando uma efetiva democratização das estruturas e dos mecanismos de gestão, de convivência, de currículo, de avaliação e da própria prática pedagógica do educador. Nesse contexto, desiludidos e descrentes, (desencantados?) muitos educadores estão limitando-se a trabalhar em suas salas de aula, conformados com a falta de perspectivas para mudar a Educação (CODO, 1999), enquanto que uma minoria, ainda militante, continua lutando e incentivando a promoção de atividades coletivas na tentativa de ver surgir a possibilidade de instauração de uma nova realidade escolar.

Diante disso, entendemos que o estudo da Resiliência encontra um campo fértil na educação, como espaço de reflexão, motivo pelo qual, guiados pelos sentidos/significados atribuídos a esse termo, voltamos nossos olhares para a produção científica procurando referenciais associados à vida do educador, sendo identificadas as obras de ESTEVE, 1997; FONSECA, 1997; TAVARES, 2001; MUÑOZ PALAFOX, 2001 e IMBERNÓN, 2002.

### **Sobre as “tensões” do cotidiano escolar e as “dores” do educador.**

A sociedade contemporânea e sua lógica globalizante vêm contribuindo com a geração de um alto índice de desemprego e incertezas a respeito da possibilidade de se alcançar a “realização pessoal” e uma adequada inserção social a partir do mundo do trabalho. O problema de fundo, é que atualmente não estamos nos inserindo socialmente a partir do trabalho:

Não só perdemos a esperança de alcançarmos alguma “realização pessoal” no trabalho e através dele, como também perdemos a esperança nas utopias do século XIX e do início do século XX, todas elas criadas a partir das propostas de reorganização do trabalho (comunismo, fascismo e social-democracia). No trabalho atual, não encontramos felicidade e não nos encontramos. E não acreditamos mais que, se o reorganizássemos, isto mudaria. E mesmo que acreditássemos, ainda, nas utopias de reorganização social do trabalho, temos de pensar que o próprio trabalho está deixando de poder marcar presença em boa parte do tempo de nossas vidas, pois ele se tornou escasso e transitório numa sociedade que abriga, mundialmente, nos anos noventa, oitocentos milhões de desempregados – “o desemprego estrutural”, provocado principalmente pelas novas tecnologias. Se nossa subjetividade-identidade não está mais centrada na “consciência”, muito menos podemos vê-la centrada na “consciência de sermos trabalhadores” (GUIRALDELLI JR, 1997: 254-55).

Em segunda instância, uma outra crise alimentada em parte pela crise acima descrita, surgiu associada ao fato de que, depois da II Guerra Mundial começamos a deslocar a subjetividade-identidade da “consciência” para o “corpo”.

Hoje, nos qualificamos como sujeitos na medida em que satisfazemos alguma carência mais diretamente ligada ao corpo. Nossa identidade pouco se refere a ideários racionalmente organizados, como até bem pouco tempo fazíamos, quando, por exemplo, nos achávamos ou católicos ou comunistas. Atualmente, pelo menos no ocidente, sinonimizamos o eu ao corpo e, assim, consideramos como condição de “realização pessoal” e de felicidade, as situações em que o corpo se encontra no prazer do consumo – o consumo de objetos, apetrechos e programas para o próprio corpo, algo ligado à beleza, à saúde ou qualquer coisa do gênero, os únicos bem que nós importam (GUIRALDELLI JR, 1997: 253).

Por que a busca da identidade focalizada numa nova representação subjetiva do “Eu”, encontra no “corpo” uma figura tão proeminente na atualidade? Para além do culto ao corpo amplamente difundido pela cultura de consumo, pesquisadores fortemente vinculados à esfera da linguagem, como EGAN (2002), estão associando a formação da consciência/subjetividade ao “corpo” baseados em fundamentos fenomenológicos. A sua leitura parte do pressuposto de que tivemos, como espécie, e temos, como indivíduos, corpos, mesmo antes do aparecimento da linguagem. Assim,

a linguagem emerge do corpo no processo de desenvolvimento evolucionário e individual, e traz a inelutável marca do corpo. [...] usamos a linguagem para representar o mundo como é revelado por nossa escala e tipos de órgãos de percepção em particular. Em outras palavras, nosso corpo. É o instrumento mediador mais fundamental que molda nossa compreensão. Isso é óbvio, é claro, e compreensão somática refere-se à compreensão do mundo que é possível a seres humanos, dado o tipo de corpo que possuímos (EGAN, 2002: 17).

Deve-se ressaltar que, a essência da proposição, que vincula a formação da consciência e da compreensão que fazemos do mundo a nossa estrutura somática, é fundamentada na premissa fenomenológica da não aceitação, radical, da existência de uma realidade objetiva. *O postulado primeiro da fenomenologia é que o único mundo que nós é acessível – o único mundo que existe, na realidade – é aquele que nasce da consciência dos indivíduos. Por conseguinte, o único mundo que existe é o das representações (grifo nosso) e, pela pesquisa, podemos ter acesso às representações do mundo. O que significa dizer que o mundo acessível só existe enquanto conteúdo das representações pessoais* (GAUTHIER, 1998: 161). Desse modo, é a experiência corporal vivida que forma a compreensão que nós temos do mundo e, como o mundo não é um dado fixo, nós o construímos sem cessar por meio de interpretações que se renovam. Na fenomenologia, os objetos não tem significados em si mesmos; seu significado deriva do ato de apropriação da experiência vivida (GAUTHIER, 199: 162).

Com esse “pano de fundo” sobre o “corpo” assumido agora na condição de “Eu”, “identidade”, “subjetividade”, “consciência”, “sujeito” ou “pessoa”, estamos assistindo à difusão de estudos advindos de uma corrente de pesquisa denominada “interacionista-subjetivista” que sintonizada com esse deslocamento da “subjetividade-identidade” para a noção de corpo, vêm propondo “resgatar” o professor como “pessoa” a partir do estudo de suas dimensões pessoais e profissionais e da ação e do saber advindos da sua experiência (TARDIF, 1991, 2002; NÓVOA, 1992; DELORS, 1997).

Procurando-se incentivar os professores a assumir uma nova identidade pessoal/profissional na condição de “pesquisadores” (STENHOUSE, 1984) e “prático-reflexivos” (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992)<sup>2</sup>, a questão é que grande parte dessa produção acadêmica vem sendo apropriada pelo discurso oficial para dar uma nova visão tecnicista à educação e à formação profissional, enquanto o educador continua sendo ideologicamente responsabilizado pelo fracasso escolar e continua deslocando-se, para segundo plano, o problema da necessária formação política do professor e da busca de superação das contradições e interesses de classe social características do mundo capitalista, grandes responsáveis pelas “tensões” e “dores” do professor, da Síndrome de Bournout, bem como da manutenção estrutural das causas dessa doença (FERNANDES, 1986; GIROUX, 1997; MUÑOZ PALAFOX, 2001; SILVA, 2002)<sup>3</sup>.

Deparando-nos não somente com o problema da permanente da ambigüidade de sua abordagem pelos homens públicos, mas, principalmente pelo fato de que na atualidade está sendo implementada mais uma reforma educacional revestida com um renovado discurso tecnicista, que, além de continuar encantando a intelectuais, governantes e à sociedade, está servindo, também, para justificar os interesses inconfessos da globalização com ajuda dos

<sup>2</sup> Nos anos noventa, a educação brasileira assistiu, no campo da formação de professores em serviço, o retorno de um renovado enfoque psicológico, se levarmos em conta as publicações e apresentações de trabalhos em congressos mais recentes (GATTI, 1992:71). A questão central era, e continua sendo, saber como em razão de quais características e em quais contextos, o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos, sobretudo na escola básica, **a partir do deslocamento dos aspectos individuais do professor até enfocá-lo como sujeito e agente central da socialização de determinados conhecimentos** (NEUBAUER e DAVIS, 1993: 31).

<sup>3</sup> Dentre os problemas a que nos referimos, podemos citar três: a manutenção de: a) uma sociedade profundamente injusta, desigual e excludente, tanto econômica quanto culturalmente; b) uma formação profissional inicial e continuada fragmentada, despolitizada e elitista e, c) um crônico estado de desvalorização profissional em todos os níveis de ensino deste país.

meios de comunicação, os quais contribuem para ampliar essa máscara e envolver o público no grande jogo que envolve o mundo:

Este é um novo componente que exige um novo comportamento de quantos teimam em ser verdadeiros sujeitos da própria história. É mister que a globalização seja passada pelo crivo da análise crítica, não apenas em seus aspectos econômicos, mas sobretudo em suas relações com a educação. Importa esclarecer um pouco as ambigüidades da educação nesse contexto, onde se perde a possibilidade de distinguir o significado específico das coisas. Entretanto, pode-se dizer que é também este o momento de se perceber a ambigüidade e buscar a evidência para distinguir os fenômenos e descobrir o seu lugar na história (SILVA, 2002: 36).

### **Sobre os motivos psico-sociológicos das “dores” e das “tensões” do educador.**

Para além dos enormes problemas políticos, econômicos que enfrentamos no campo da Educação, nossa caminhada para compreensão da resiliência na educação, nos conduz para a identificação dos motivos sócio-psicológicos e das conseqüências que podem estar contribuindo, no cotidiano escolar, para aumentar as “tensões” e as “dores” do professor. Nesse sentido e sem pretensão de aprofundamento, nos quadros 2 e 3, apresentamos um resumo dos indicadores das dificuldades/tensões a que estão sendo submetidos os educadores no cotidiano profissional.

#### **Quadro 2.** Indicadores das “tensões” da profissão docente.

<b>Indicador</b>	<b>Observações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entramos em <u>crise de identidade</u>: O educador perdeu seu “status social”. A profissão docente passou a ser marginalizada (proletarizada) <i>pouco compreendida, muito menos reconhecida em que a dureza penetrou até a entranha mesma da tarefa docente e das relações pessoais do professor</i> (ESTEVE, 1999, p. 41).</li> </ul>	<p>Falas de Educador: “<i>Professor ? o pessoal acha que somente vira professor quem não tem competência para fazer coisas melhores na vida...</i>” ;</p> <p>“<i>Com esses salários de hoje qualquer uma vira professora....</i>”</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A Formação inicial é <u>idealista-missionária</u> e inadequada para enfrentar a realidade do cotidiano escolar e político-educacional mais amplo.</li> </ul>	<p>A <i>ácida e rude realidade da vida cotidiana em sala de aula</i> (ESTEVE, 1999, p. 124), vêm produzindo um “colapso” nos ideais missionários produzidos durante a formação inicial do educador.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A era da Informação, seus meios de comunicação e de acesso à mesma, associados à cultura de consumo, alimentam à base de conhecimento do aluno. Resultado: o saber do educador pode ser contestado.</li> </ul>	<p>Fala de Educador: “<i>O professor deixou de ser dono da informação. Qualquer um pode refutar as suas verdades</i>”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A reputação do educador é polarizada de forma restrita. Não existe mais o <i>amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais</i></li> </ul>	<p>Se o aluno e escola estão bem, o professor é ótimo. Se estão mal, o professor é incompetente e irresponsável (problemas sociais,</p>



<i>dispostos a apoiar a contestação do professor</i> (ESTEVE, 1999, p.31)	econômicos camuflados na comunidade).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A racionalidade e a estrutura burocrática da organização escolar incentiva uma convivência superficial e individualista de grande desconfiança e descrença nas relações interpessoais.</li> </ul>	Falta de autonomias pedagógica e financeira na escola; excesso de normas a serem cumpridas; rigidez das grades curriculares; contratações temporárias etc.
<p>Educadores/as iniciantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A realidade escolar não condiz com os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial;</li> <li>• Estes sofrem com tratamento dado pelos veteranos, que procuram ocupar os espaços menos “conflitivos” da escola.</li> </ul>	Processos de iniciação e de adaptação ao trabalho docente, são atravessados com pouca ajuda e colaboração dos colegas veteranos.
Muitos professores/as tem horror da teoria. O seu “negócio” é a prática - A teoria é sinônimo de conhecimento técnico (instrumental) (MUÑOZ PALAFOX, 2001).	Fala de educador: <i>“Odeio filosofia, antropologia, sociologia.....Ciências inúteis que não servem para nada! Pura memorização e perda de tempo.....”</i> .
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O obvio: As condições de trabalho são precárias na maioria das escolas e faltam materiais e tecnologia para melhorar a qualidade do ensino.</li> </ul>	Salários estão defasados e condições de trabalho são, além de desmotivantes, inadequadas.

**Quadro 3.** As “dores” do Educador: conseqüências das “tensões” do cotidiano escolar.

**Indicadores**

- Sensação de incompetência e impotência para lidar com a realidade.
- Auto-estima baixa seguida de perda/falta de compromisso político e profissional
- Desejo anormal de férias.
- Incapacidade de levar a escola a sério e distanciamento dos alunos, acirrando-se o mau comportamento destes.
- Perda de vontade para participar, planejar, estudar, compartilhar experiências de trabalho.
- Dificuldade para interagir com colegas, argumentando, falta de tempo, interesse e/ou considerando-se “a-políticos – circulo vicioso do individualismo.
- Bournout => Falência/Desistência do educador: doenças orgânicas e emocionais: Excesso de afastamentos com atestados de saúde.
- Bournout => Educador abandona “espiritual” e/ou “concretamente a profissão docente.

**Educador resiliente? - Ou sobre as possibilidades de luta pela superação das tensões e das dores do professor.**

Pensar como sair do quadro de contínuo tensionamento e crise em que se encontra a profissão docente e o sistema educacional público como um todo, nos fez pensar em outras perguntas problematizadoras: Qual seria a educação dos nossos sonhos, capaz de tornar-nos ou de aprimorar a nossa capacidade de resiliência?; que significaria “ser/tornar-se” educador resiliente diante das adversidades da vida cotidiana?

Antes de responder as perguntas levantadas, encontramos em FONSECA (1997) uma série de questões que, no nosso entendimento, precedem a uma discussão sobre as possibilidades de promover uma formação capaz de ampliar/melhorar a resiliência do educador na perspectiva da promoção de uma formação ampliada e crítica. Depois de realizar um estudo historiográfico sobre a “vida de professores”, a autora nos alerta sobre três aspectos importantes: a) a identidade pessoal do educador representa a sua identidade profissional; b) os processos de formação do educador não são construídos apenas nos cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos de vida e, c) a formação do educador se constrói no trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Fundamentada nessas considerações, a autora conclui que para determinados educadores a vida familiar, a vida na escola, a prática da pesquisa e a militância política, são ou foram espaços significativos para o desenvolvimento de sua formação crítica. Entretanto, esse desenvolvimento exige/exigiu interesse, persistência, investimento pessoal e compromisso com o projeto de vida pessoal e profissional/político assumido (FONSECA, 1997).

Baseados nesses referenciais, se assumimos que a resiliência representa muito mais do que uma simples “capacidade” ou “competência” técnica a ser aperfeiçoada com estratégias de desenvolvimento cognitivo, emocional e físico, procurar formas para que o educador possa tornar-se apto para enfrentar as tensões e as “dores” da profissão, implica, no nosso entendimento, promover uma formação profissional orientada, sem dúvida nenhuma, para a omnilateralidade humana.

A omnilateralidade significa a chegada histórica do Homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e de prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, *o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho* (GADOTTI, 1975: 106).

A omnilateralidade, enquanto dimensão ética universal de uma existência humana totalmente desenvolvida, sem qualquer distinção de classe social, de gênero e de raça/etnia, somente será possível numa sociedade fundada no princípio da não exploração e na vontade concreta de humanizar todos os indivíduos, que seja capaz de superar o educador unilateral, especializado e alienado, em busca da sua omnilateralidade, *não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho* (GADOTTI, 1984: 59).

Dessa forma, o educador resiliente, representa, para nós, aquele que, empunhando o desafio histórico da omnilateralidade (como objetivo de sua práxis), consegue firmar sua estabilidade orgânica, mental e emocional, bem como seu compromisso político com a construção coletiva de um mundo efetivamente democrático, justo, e igualitário. Isto, apesar das tensões e distensões vividas no seu mundo pessoal e/ou profissional.

Por outro lado, ao perguntarmos o que poderia ser feito para contribuir com a formação de um educador resiliente, concluímos, provisoriamente, que não existem receitas prontas a respeito dessa questão, principalmente se utilizamos como referência histórica de sujeitos resilientes cuja obra foi e tornou-se significativa para as lutas populares. Personagens como Karl Marx, Antônio Gramsci e os educadores brasileiros Florestan Fernandes e Paulo Freire, são alguns exemplos dessas pessoas resilientes que além de lutar contra a injustiça e a desigualdade social, souberam superar fortes tensionamentos e adversidades individuais e sociais, graças a um forte sentimento de indignação ético-política construído a longo de suas trajetórias de vida. Sentimento este, que bem poderia ser resgatado da história para

compreender melhor e desenvolver a resiliência para a construção solidária de uma prática político-pedagógica comprometida com a superação de algumas das fontes promotoras de “tensão” e “dor” pessoal e profissional, tais como a injustiça, a desigualdade, o preconceito e a opressão social. Somente para ilustrar isto, vale lembrar Florestan Fernandes, para quem *o compromisso mais importante do professor no exercício de sua profissão é estabelecer um combate sem tréguas contra a exclusão política, econômica, social, econômica, cultural, educacional das massas e contra a concentração do poder nas mãos de minorias mais ou menos ralas, o que torna tão fácil a implantação (e manutenção) do Estado autocrático-burguês em tantos países* (MATUI, 2001, p.101).

### **Traços comportamentais de um sujeito Resiliente.**

Além do traço comportamental acima citado, buscamos caracterizar como se manifesta no cotidiano uma pessoa resiliente, deixando entretanto para o leitor não só a tarefa de pensar sobre a validade e importância dos traços identificados, mas, também, de imaginar quais seriam as melhores estratégias para aprimorá-los e desenvolvê-los. Isso, sem perder de vista que de nada valerá o esforço se não continuarmos lutando para superar, objetivamente, as verdadeiras causas político-econômico-sociais, culturais e psicológicas que provocam o constante acirramento das “tensões” e das “dores” presentes no cotidiano escolar. Assim, um sujeito resiliente:

- não “internaliza” uma visão fatalista de mundo nem dos problemas vividos. Nem assume papel de vítima: Rejeita idéias e práticas do tipo “tudo é difícil”, “Não consigo mudar nada”; “Ninguém faz nada por mim” etc.;
- pelo contrário: avalia a situação e luta cotidianamente para reverter situações indesejáveis estabelecendo parcerias e elaborando metas e planos bem definidos;
- apresenta/desenvolve habilidades para se “distanciar” criticamente da realidade com a finalidade de observá-la, analisá-la e avaliá-la, buscando responder às adversidades e desafios do cotidiano, evitando a prática de julgamentos de mérito baseados em interpretações meramente “psicologicistas” (egocentrismo, vaidade, arrogância etc.) e “moralistas” (sujeito mal educado, não respeita, é desleal, injusto etc.). Importante salientar que, esse tipo de comportamentos, somente estimulam a desistência, por criar, no limite, uma visão do outro como adversário poderoso e incapaz de ser vencido;
- além de evitar emitir pré-julgamentos negativos sobre outra(s) pessoa(s) quando se sente prejudicado, procura compreender por que essa(s) pessoa(s) age(m) dessa forma sobre ele;
- procura encontrar apoio nos outros, ainda que este apoio seja pequeno. Sentir que alguém acredita em nós é fundamental em caso de dificuldades pessoais ou profissionais;
- procura seu crescimento pessoal em todos os casos apesar das dificuldades, pois este contribui para não deixar de projetar no presente e no futuro seus desejos individuais e sociais por uma vida melhor;

Terminamos este trabalho convictos de que a resiliência não deve ser tratada como mera competência pessoal a ser “treinada” pelo educador, pois além de correr o risco de tornar-se mais um “modismo” tecnicista, o seu estudo numa perspectiva individual, não possibilitará, também,

o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano. Portanto, nosso cuidado e alerta aos demais pesquisadores interessados no fascinante tema da resiliência referem-se ao uso do conceito como mais um rótulo de sucesso ou fracasso. Em um país como o nosso, essa visão pode contribuir apenas para manter o desequilíbrio social vigente e "culpar a vítima" (YUNES, 2001, p.42).

### Referências Bibliográficas

- CODO, W. Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: CORTEZ/MEC/UNESCO, 1996.
- ESTEVE, J. M. *O Mal Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D.B. et al. *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FONSECA, S. G. F. *Ser Professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GATTI, Bernardete. A Formação dos Docentes: o confronto necessário Professor x Academia. *Cadernos de Pesquisa No. 81*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio, 1992.
- GIROUX, A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GUIRALDELLI, JR., Paulo. O que é um “bom professor”? o professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo. *Revista Educação e Filosofia*. Vol. 11 Números 21 e 22, jan/jul e jul /dez, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e Profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATUI, J. *Cidadão e professor em Florestan Fernandes*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- NEUBAUER, Rose da S. e DAVIS, Cláudia. Formação de Professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: *Fundação Carlos Chagas*, No. 87, novembro, 1993.
- NÓVOA Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.
- SILVA, Jefferson I. O Professor e Suas Relações Políticas. In: MUÑOZ PALAFOX, Gabriel (org.) *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia*. Uberlândia, EDIGRAF/Casa do Livro, 2002.

- STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- TANURI, L. M. História da formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, No. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação N.4*, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, J. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- TORRES, C. A. *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- YUNES, M. A. M. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In. TAVARES, J. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 13-42.
- ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

**Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Eliana Leão**

End. Al. Marília de Dirceu, 424 – B. Jardim Karaíba – Cep. 38411-276. Uberlândia, MG. Brasil.

Tecnologia: Datashow.

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS**

Celi Nelza Zülke Taffarel – Prof<sup>ª</sup> Dra. Titular FAGED/UFBA  
Cláudio de Lira Santos Júnior – Prof. Ms.UEFS / Doutorando LEPEL/FAGED/UFBA  
Raquel Cruz Freire Rodrigues – Prof<sup>ª</sup> Esp.UEFS / Mestranda LEPEL/FAGED/UFBA  
Roseane Soares Almeida – Prof<sup>ª</sup>.Ms.UFPE – Doutoranda LEPEL/FAGED/UFBA

### **RESUMO**

*O estudo trata do confronto de projetos na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. Apresenta justificativa de proposta alternativa ao projeto de mundialização da educação sob os fundamentos e princípios de interesse da mundialização do capital, disputando com o projeto das políticas de perfil neoliberal os rumos da formação dos professores. Discute as bases da teoria do conhecimento, teoria pedagógica e as situa em relação a um dado projeto histórico que aponta para a superação do modo do capital organizar a produção da vida na sociedade.*

### **RESUMEN**

*Se estudia la confrontación de los proyectos que definen las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Física y se presenta justificativas para una propuesta alternativa al proyecto de mundialización de la educación - delineado sobre las bases, principios e intereses del capital - la cual disputa con las políticas de perfil neoliberal los rumbos de la formación de profesores. Se discuten las bases de la teoría del conocimiento y de la teoría pedagógica y se las precisa frente a un proyecto histórico que señala la superación de la forma en que el capital organiza la producción de la vida en la sociedad.*

### **ABSTRACT**

*The study it deals with the confrontation of projects in the definition of National Curricular Lines of direction of Physical Education. It presents proposal alternative to the project of mundialização of the education under the beddings and principles of interest of the mundialização of the capital, disputing with the project of the politics of neoliberal profile the routes of the formation of the professors. It argues the bases of the theory of the knowledge, pedagogical theory and it points out them in relation to data historical project that points with respect to the overcoming in the way of the capital to organize the production of the life in the society.*

## APRESENTAÇÃO

O presente artigo, apresentado inicialmente enquanto arrazoado para fundamentar minuta de Resolução em discussão, fruto da disputa de projetos presente na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN da Educação Física, decorreu de pesquisas na área de currículo e formação de professores desenvolvidas pelo grupo LEPEL/FACED/UFBA, considerando o amplo debate das entidades nos âmbitos local, estadual, regional e nacional. Situa-se entre as propostas alternativas ao projeto de mundialização da educação sob os fundamentos e princípios de interesse da mundialização do capital. Disputa, portanto, com o projeto das políticas de perfil neoliberal, os rumos da formação de professores, especificamente dos professores de Educação Física.

### DESENVOLVIMENTO – IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA

Reconhecemos ser imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como no das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, propomos como matriz científica para a formação dos professores a História: a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano – como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, dá-se no curso da história; ao longo da história, também se configura a cultura corporal e o trabalho pedagógico, pontos centrais que dão identidade à atividade do professor de educação física.

A educação física se caracteriza, historicamente, pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, seja de produção de bens materiais ou imateriais – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, produção de tecnologias esportivas e outros - a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de educação física. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo de formação de professores.

Caracteriza-se, também, por tratar de um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e criativamente ensinadas de geração a geração, referentes à cultura corporal.

A consolidação desta identidade do professor de educação física para o exercício profissional requer, durante a sua formação acadêmica, de:

- 1) Sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral;
- 2) Unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação a produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social;
- 3) Gestão democrática – que permitam a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas;
- 4) Compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da

- sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal;
- 5) O trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, o trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral;
  - 6) Formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho;
  - 7) Avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição.

## **PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA**

As Diretrizes para a Licenciatura Ampliada em Educação Física devem constituir-se num conjunto articulado de princípios e de orientações a serem considerados na proposição e no desenvolvimento curricular dos cursos.

Nelas, o currículo deve ser concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sócio-cultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais, e por uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias com grandes vínculos de pré-requisitos. A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento que possibilita a construção do conhecimento como categorias da prática, permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação de dados da realidade, às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que, por sua vez, estruturam programas como programas de vida para a formação humana (Pistrak, 2003).

Concebemos currículo, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico que dá direção política e pedagógica à formação comum, unificadora nacionalmente. Está relacionada ao padrão unitário de qualidade para oferecimento de cursos e, se desdobra considerando as especificidades e particularidades do Brasil.

Para garantir a unidade nacional em torno de uma consistente formação acadêmica à área de Educação Física, assumimos a idéia da base comum nacional, que deverá permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade, radicalidade e de conjunto, e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade.

Portanto, no sentido acima apontado, uma proposta de Diretrizes deve:

- Assegurar a autonomia das Instituições de Ensino Superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo;
- Assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivo de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;
- Assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e da atividade profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;



- Indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo;
- Estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente universitário;
- Fortalecer as unidades teoria-prática, tendo a prática como eixo articulador do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades curriculares em comunidades e de extensão que deverão constituir-se como atividades essenciais do currículo;
- Nortear a formação acadêmica tendo como referência os critérios da atualidade, da adequabilidade às capacidades dos estudantes, a discussão acumulada pela área, bem como as referências cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação e para responder aos desafios educacionais da contemporaneidade;
- Compreende uma concepção de formação humana omnilateral, como uma política global que compreende dimensões humanas como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política, em contra-ponto à concepção de competências;
- Assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento científico - quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de pesquisa, bem como, o acumulado historicamente acerca da cultura corporal – objeto de estudo dos cursos de formação do professor de educação física.

## **FUNDAMENTOS**

### **O Trabalho – O Mundo do Trabalho, os Campos de Trabalho e o Mercado de Trabalho**

O conceito de trabalho humano com o qual lidamos nos diz que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (Marx, 1999, p. 27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seus meios de vida, meios estes que foram sendo modificados no curso da história, pelas ações dos próprios homens, em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto espirituais, se deu com base no trabalho humano.

Ainda segundo Marx (1999), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

O trabalho útil ou trabalho concreto é uma atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado; seu produto é um valor de uso. O trabalho abstrato, ou trabalho socialmente necessário, por sua vez, é o dispêndio de força de trabalho humano que cria valor, mas com aspecto diferente. Está relacionado com a medida quantitativa do valor, pois determina a magnitude do valor, e está relacionado com o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de um produto.

O processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado em valor de uso, resultante da interação entre o homem e a natureza, ocorrendo aí modificações com base em propósitos humanos.

Constituem elementos do processo de trabalho: o trabalho em si, enquanto atividade produtiva com um objetivo; os objetos ou processos sob os quais o trabalho é realizado; e os meios que facilitam o processo de trabalho.

Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca converte-se em mercadoria. Tudo o que o homem produz, inclusive sua própria força de trabalho para gerar algo, é mercantilizado, pois no processo de trabalho isto passa a ser trocado por outras mercadorias. Portanto, a mercadoria é a forma que os produtos assumem quando a produção é organizada por meio da troca.

O trabalho converte-se em valor de troca tornando-se a única “mercadoria” de uma parcela de homens vendida por salários (Marx, 1989, p. 41-93). Estas relações de troca estabelecem referências de campos de trabalho – no caso da educação física, os campos da educação, lazer, saúde, treino, entre outros – e os mercados de trabalho, considerados os locais específicos onde ocorre a troca de mercadorias, ou seja, o trabalhador vende sua força de trabalho, em troca de salário.

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. Aqui estamos privilegiando este tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas (Marx, 1969, pp. 108-20).

Ao analisar o processo de trabalho, Marx deixa evidente que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, e que a força de trabalho em ação é o próprio trabalhador que vai reaparecer em forma de mercadoria, mercadoria esta trocada por salários com os quais o trabalhador obtém seus meios de subsistência (1989, p. 201).

A forma específica de apropriação dos resultados do trabalho excedente não-pago, ou seja, sem que um equivalente seja dado em troca, é a extração da mais-valia, que é a forma específica que assume a exploração no modo de produção capitalista. É o processo de objetivação do trabalho não-pago (Marx, 1969, p. 57). É a etapa da evolução sócio-econômica em que a exploração não ocorre mais na forma grosseira da apropriação de homens através da escravidão ou servidão, mas na forma de apropriação do trabalho – etapa em que o trabalhador não é condição de produção, mas somente o seu trabalho, que é apropriado por meio de troca.

Se o trabalho puder ser executado por máquinas, tanto melhor. A determinação capitalista do trabalho é, portanto, a destruição do trabalhador, a negação de sua liberdade, a sua alienação. Toda a produção capitalista tem esta característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas.

A força de trabalho é, portanto, na sociedade capitalista, uma mercadoria, mas é uma mercadoria especial, visto que cria valores. Enquanto fonte de valor gera valor maior do que ela própria possui.

E para ampliar ao máximo as possibilidades desta fonte de valor, o capital se desenvolve e se mantém enquanto relações econômicas e sociais, engendrando formas para a sua perpetuação, segundo suas próprias leis.

É nesse quadro referencial teórico que pretendemos compreender o trabalho no campo da Educação Física, mais especificamente, sua objetivação na formação, e responder a problemática da materialização das relações de trabalho capitalista no processo de trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física.

Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação Física, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos.

Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições, mas também do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento, dentro de uma dada conjuntura de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo.

É nesta perspectiva que entendemos que devam ser colocadas às contribuições advindas de segmentos sociais organizados em torno da formação do professor de educação física, para levantar dados desta realidade, compreendê-los, interpretá-los, explicá-los e atuar sobre eles, à luz dos interesses de classe.

### **A Política Global de Formação**

A configuração das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial do professor de Educação Física. Além de dominar os processos lógicos de construção e os meios, técnicas e métodos de produção do conhecimento científico que fundamentam e orientam sua ação profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes e, portanto, na perspectiva de uma filosofia da práxis social.

Além do domínio dos conhecimentos específicos, o professor de educação física deve compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho, um ontológico de formação do ser humano e outro de trabalho alienado no modo de produção capitalista. Nesta perspectiva deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor e buscar a construção de novas bases científicas para sua organização, a saber, um trabalho na linha do trabalhar emancipatório, solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que o professor saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral.

É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.

Portanto, tais dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária. Assim, a formação é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana.

Nesta perspectiva, a formação em Educação Física deve privilegiar:

- A cultura científica de base em ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas de modo a contribuir para formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética;
- A capacidade para analisar reflexivamente e para agir eticamente, a partir de uma atitude crítica identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que supere as relações do modo de produção capitalista;
- O domínio tanto dos meios de produção como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade;

- A atitude crítico-reflexiva sobre os resultados de pesquisa para a adequação e o aprimoramento das ações humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral;
- A compreensão e o domínio do processo de ação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição e com base no emergente da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;
- A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas;
- A consideração crítica das características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional;
- A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional;
- A compreensão e as implicações sociocultural, política, econômica e ambiental do campo da cultura corporal e esportiva de modo a agir de forma crítico-reflexiva;
- A demonstração da capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- O uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional;
- A demonstração de sentido de cooperação, auto-determinação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional;
- A capacidade de argumentação, de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica às teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.

As dimensões gerais da formação deverão ser contextualizadas e complementadas considerando as relações entre o geral da formação humana, o específico próprio à ação do professor, em particular do professor de educação física, definidas pela Instituição de Ensino Superior.

### **Conteúdos Curriculares**

O conhecimento é fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos decorre da atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas.

O pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais. Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primogênita – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais.

O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular

por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de “Cultura Corporal”.

Os currículos plenos para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física terão, portanto, como **objeto** a cultura corporal, como **eixo articulador** do conhecimento a prática social (práxis) e como **matriz científica** a história.

Os conhecimentos serão tratados por sistemas de complexos temáticos (Pistrak, 2003) e relacionados a: Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

Os Conhecimentos de Formação Ampliada são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto, radical e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem os estudos acerca das relações do ser humano com a natureza, com os demais seres humanos na sociedade, com o trabalho e com a educação.

Nesta parte, o curso será guiado pelo critério da orientação científica, da integração teoria-prática e pelo critério do conhecimento das relações do ser humano, do mundo do trabalho, da cultura corporal e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência humana histórica para a emancipação, para um trabalho em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Guiar-se-á, também, pelo estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal & esportiva, identificadas com a tradição da Educação Física.

O Conhecimento Identificador da Área compreende o estudo das relações entre cultura corporal e natureza humana, cultura corporal e territorialidade, cultura corporal e mundo do trabalho, cultura corporal e política cultural.

Os Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento do Estudo serão delimitados por cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo de sua capacidade de investigação, de sua instalação de grupos de pesquisa, de seus programas de pós-graduação integrados com a graduação.

A Prática do Ensino e o Estágio Profissional Curricular Supervisionado são obrigatórios, devendo ser desenvolvidos em campos de ação profissional. O Estágio e a Prática de Ensino deverão ser implementados ao longo do curso em ciclos de ensino, estruturados para viabilizarem a articulação da produção do conhecimento científico a partir da prática. A Prática do Ensino compreenderá os ciclos de constatação de dados da realidade, sistematizações, generalizações, confrontos de teorias, ampliação e aprofundamento com vivências e experiências práticas em projetos de pesquisa sob a coordenação e orientação de professores pesquisadores da instituição.

Para os cursos de Licenciatura Ampliada de Educação Física deverá ser exigida a orientação científica desde o primeiro ciclo de formação, com inserção em grupos e linhas de pesquisa, que culminará, também, na elaboração de um trabalho de conclusão de curso, sob forma de monografia de base, a partir de orientação acadêmica de professores pesquisadores.

A avaliação do Curso, dos docentes e discentes será permanente, integrada às atividades curriculares, tendo como referência o padrão nacional unitário de qualidade e, a base comum nacional para a formação de professores, para a consolidação de uma consistente base teórica interdisciplinar na formação acadêmica da graduação.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá ter um projeto pedagógico construído pelo coletivo da IES por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, referenciado em um projeto histórico claro e explícito, que supere as relações do modelo do capital organizar a vida na sociedade e, que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a práxis social. O currículo deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica sobre a realidade; a Extensão considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa.

Assim, o acima exposto apresenta-se como possibilidade de essência na formação dos professores de Educação Física para a superação do modo hegemônico – unitário e fragmentário – de formação, rumo à formação omnilateral para a emancipação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, Edmundo F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização**. Campinas: IFCH/UNICAMP, textos didáticos, nº 29, agosto de 1997.
- FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels. História**. São Paulo: Ática, 1989.
- FREIRE; Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra; 1977.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001b.
- GENTILI, Pablo. **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis/RJ: Vozes 1999.
- KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOPNIN. P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- LÊNIN, V. **Obras Escolhidas**. 3ª Ed. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986, p. 575 a 671.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 11ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 13 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, 1969.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. (2004) Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Niterói RJ.
- PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- SHIROMA, E. O. & EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Maria C. Marcondes de Moraes (ORG.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 81-98.
- UNESCO. O ensino superior no século XXI: visões e ações. Documento de trabalho. Paris, Outubro de 1998. In: **Tendências da Educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/ CRUB, 1999.

DO DESEJO À REALIDADE:  
INVESTIGANDO AS EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
DOS ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC<sup>1</sup>

Karla Cristina Mathoso da Silva  
Licenciada em Educação Física - UFSC

*O sonho-desejado e a realidade vivenciada, entre eles um percurso de quatro anos na vida acadêmica onde nos tornamos professores de Educação Física. Onde foi parar o sonho? Concretizou-se? Transformou-se? Contentamento? Satisfação? Decepção? Com o objetivo de investigar as expectativas quanto à formação profissional dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física na UFSC foram entrevistados 12 sujeitos (primeira e oitava fases). Utilizamos a metodologia qualitativa, entrevista semi-estruturada e análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos. Constatamos a transmutação das expectativas iniciais durante a trajetória universitária, transformações positivas e decisivas em sua maioria.*

FROM WISH TO REALITY: STUDYING THE PHYSICAL EDUCATION  
UNIVERSITY STUDENTS' EXPECTATIONS OF THEIR GRADUATION AT UFSC

*Between the wished dream and the reality there is a 4-year period at the university to become a graduate in Physical Education. How about the dream? Did it come true? Did it change itself? Contentment? Satisfaction? Disappointment? The aim here is to study the Physical Education university students' expectations of their graduation at UFSC. 12 students (from the first and eighth periods) were interviewed. We used a qualitative methodology, semi-structural interview, and analysis of content of the interviewees' speech. We have verified the transmutation of the initial expectations during studies at university, positive and decisive transformations in its majority.*

DEL DESEO HASTA LA REALIDAD: INVESTIGANDO LAS EXPECTATIVAS EN  
CUANTO A FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS DE  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA – UFSC

*El sueño deseado y la realidad vivida, entre ellos un trayecto de cuatro años en la vida académica donde nosotros tornamos profesores en Educación Física. ¡Adónde fue parar el sueño! Concretó? Transformó? Contentamiento? Satisfacción? Decepción? Con objeto de investigar las expectativas en cuanto la formación académica del curso de licenciatura en Educación Física – UFSC fueram entrevistados doce sujetos. Utilizamos la metodología calificativa, entrevista semiestructurada y análisis de contenido de los discursos de los sujetos. Constatamos la metamorfosis de las expectativas iniciais durante la trayectoria universitaria, transformaciones positivas y decisivas en suya mayoría.*

---

<sup>1</sup> Sob a orientação do Professor Doutor Mauricio Roberto da Silva – Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina.



O olhar dos acadêmicos sobre o curso e a sua formação profissional é uma ferramenta importante na detecção do grau de satisfação das expectativas quanto às possibilidades, limites, vivências e reflexões, disponibilizadas pelo curso através do ensino, pesquisa e extensão, sobre o trabalho na área de Educação Física (EF) hoje existente, graças aos laços estreitos que vinculam os graduandos com a realidade presente na atuação deste profissional. Buscando compreender o pensar dos acadêmicos calouros e formandos no curso de Licenciatura em EF, procuramos refletir primeiramente, sobre os motivos que os levaram a optar por esta profissão e por esta formação acadêmica (instituição e curso) para posteriormente, avaliar se o processo de formação atende às expectativas destes indivíduos.

Para identificar que formação os acadêmicos vislumbram, é indispensável concomitantemente avaliar o currículo, analisando até que ponto ele contempla as aspirações pessoais. Assim, perceberemos se o curso que não está preparando da melhor maneira o profissional licenciado em EF, ou se é a desinformação no que diz respeito ao curso de Licenciatura (seus objetivos, campo de atuação, conteúdo), por parte dos acadêmicos que comprometem a sua formação.

Buscando um clareamento para a *questão-problema* deste estudo: *as expectativas (sonhos-desejados) dos acadêmicos quanto a sua formação profissional são atendidas pelo curso de licenciatura em EF*, este estudo tem como objetivo investigar as expectativas dos calouros e dos formandos quanto a sua *formação profissional*, confrontando os seus desejos com os objetivos do curso de Licenciatura em EF na UFSC, *visando perceber o que ocorre com as expectativas e com os sonhos-desejados durante a formação acadêmica, se estas se concretizam em sua plenitude ou não.*

Propomos a existência de duas questões a serem consideradas para este estudo:

- 1) Durante o processo de formação acadêmica o graduando consegue *ampliar* sua compreensão de EF *aproximando-se* dos objetivos do curso?
- 2) No processo de formação acadêmica o graduando, *limita* seu entendimento sobre EF, permanecendo sem atingir suas expectativas/concretizações, porque estas *distanciam - se* dos objetivos do curso?

### **Como tudo aconteceu...**

Nos aproximamos de forma introdutória do pensar no enfoque crítico – dialético, uma vez que a abordagem da dialética propõe-se a compreender o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito e as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Trata-se de uma pesquisa inspirada nos pressupostos da investigação qualitativa, pois, se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1994, p.22)

De cunho exploratório esta investigação tem como sujeitos do fenômeno os acadêmicos do curso de Licenciatura em EF da UFSC, da primeira e da oitava fase do semestre de 2004.2. A amostragem foi composta por doze acadêmicos, sendo: seis calouros e seis formandos, destes, dois acadêmicos de cada uma das 3 possibilidades de aprofundamento<sup>2</sup> disponibilizado por este curso atualmente. Como instrumento para coleta

---

<sup>2</sup> No curso de licenciatura em Educação Física atual existem três opções de aprofundamento, são eles: Educação Física Escolar, Educação Física Especial e Esportes. Mais detalhes presentes no site oficial <[www.cds.ufsc.br](http://www.cds.ufsc.br)>

de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas<sup>3</sup>, nas quais incorporaram-se questões que procuraram levantar um pouco da história de vida ou vivências relacionadas especificamente à EF e suas expectativas com relação ao curso. No tratamento dos dados foram eleitas algumas categorias que derivaram das próprias respostas dos entrevistados. Na tentativa de realizar uma análise de conteúdo como procedimento de análise dos resultados.

Ao iniciar esta investigação vimos à necessidade de desvelar o cenário e assim construímos o pano de fundo teórico. Neste temos um estudo histórico sobre a formação de educadores; a educação no Brasil de hoje; a EF brasileira e a formação de seu profissional; sobre o currículo e suas dimensões; e também informações sobre a formação em EF na UFSC. Após a realização das entrevistas com os acadêmicos sobre seus sonhos, desejos, expectativas, escolhas, vivências, realidade e transformações envolvemos suas falas numa conversa entre a pesquisadora e os autores escolhidos para a discussão e reflexão desta narrativa acadêmica.

### DO SONHO-DESEJADO...

Sonho etimologicamente compreendido como: “desejo veemente, aspiração, aquilo que se quer fazer, alcançar, aprofundar, conquistar, desbravar; trata-se da relação do sonho com o desejo, do sonho vir-a-ser, do sonho-utopia, do sonho ativo cuja laça certa da palavra indica a construção concreta de um novo tempo no presente, no agora, no instante-já”. (Silva, 2003)

### **Porque ser professor de Educação Física?**

Nas entrevistas com os acadêmicos sobre escolha profissional a palavra esporte estava presente em todas as falas; outras três informações se repetiram reforçando a sua importância quanto a este tema. Trata-se do desejo de trabalhar com a formação/educação infantil e juvenil; o fato do entrevistado não saber definir o porquê da escolha e a EF presente como segunda opção de escolha, ou melhor, como opção paralela.

As experiências sócio-corporais foram reveladoras de uma identificação da EF com o Esporte, imposta por uma cultura e relações sociais preexistentes. Segundo Figueiredo (2004) experiências sociais e relação com o saber traz a “experiência sociocorporal”<sup>4</sup> como o fator determinante na escolha por esta profissão. Em seu estudo a autora detectou que a escolha decorria da identificação dos sujeitos com o esporte de alto nível ou pela própria experiência escolar voltada ao esporte, ou seja, pela experiência social que o acadêmico mantinha com essa área do saber.

Pode-se considerar que a construção dessa identificação dos acadêmicos não ocorre somente dentro da escola, mas talvez e, principalmente, fora dela. Nesse caso, a experiência escolar é regulada por fatores externos. Os entrevistados<sup>5</sup> trazem em suas falas o seu histórico de vida com forte presença do esporte onde a sua prática se faz presente desde a tenra idade, nos mais diversos espaços e com vários propósitos.

Parece-me que a satisfação proporcionada pelo envolvimento dos sujeitos com o esporte é a chave principal na escolha pela profissão, mesmo sem conhecer de fato o

---

<sup>3</sup> De natureza individual onde as falas dos entrevistados foram gravadas em mini fita K-7

<sup>4</sup> Segundo Figueiredo (2004, p. 96) não é possível considerar as experiências corporais dos sujeitos sem considerar as experiências sociais, tampouco o inverso, portanto a autora em seus estudos utiliza a expressão “experiências sociocorporais”.

<sup>5</sup> Os entrevistados foram especificados como: Calouros = C1, C2, C3, C4, C5 e C6; Formandos = Escolar: E1 e E2, Especial: Espe1 e Espe2, Esporte: Espo1 e Espo2.

campo profissional do professor de EF. Assim, a palavra que impera é o gostar, ela está presente nos doze depoimentos.

Fatos históricos justificam a forte presença do esporte na EF. A década de 60 inicia com menos de 10 cursos de formação superior e ao final da década de 70 existem mais de 90 cursos em funcionamento. Observou-se neste período um crescimento explosivo, condicionado pela entrada decisiva em cena da iniciativa privada e pela ampliação da rede pública. Os fatores determinantes foram à ampliação da EF enquanto componente curricular, o desenvolvimento do sistema desportivo e a intensificação das práticas corporais no conjunto das atividades culturais.

Já no período pós – 64, a EF no ensino superior é explicada a partir não só da Reforma Universitária como também na intenção de vê-la colaborar, através de seu caráter lúdico – esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação do Movimento Estudantil, movimento esse que fora vítima de violenta repressão de ordem tanto física quanto ideológica. Esta fase também se caracterizou pela implantação do currículo mínimo em 1969 e pelo conflito entre uma visão esportivizante e outra pedagógico-educacional.

Porém, reforçar a esportivização presente na EF desde o período pós 64 não é o objetivo do curso de licenciatura em EF, e sim formar professores. Tornar-se um profissional que atue na formação e educação infantil/juvenil, um dos propósitos do curso, também é um dos motivos apontados como responsáveis pela escolha desta formação profissional relatado pelos entrevistados. O interessante é que a satisfação, o gosto, o prazer, vivenciados nas experiências sócio-corporais estão presentes até mesmo na fala daqueles que alegam não saber definir o porque desta escolha profissional.

O imaginário<sup>6</sup> dos sujeitos referente ao profissional de EF ou quanto à própria EF, onde o prazer, a satisfação de realizar sonhos desejados, muitas vezes não são suficientes para que se defina a escolha profissional. A realidade, por exemplo, a questão financeira, faz com que tornar-se professor de EF seja a segunda opção de formação profissional, talvez chamá-la de opção paralela seja a forma mais correta. Outro motivo pode ser a proximidade do campo da EF com o curso que seria a primeira opção; a influência dos pais, ou melhor, o desejo dos pais configuram um outro motivo que torna a EF a opção paralela.

Refletir sobre a escolha profissional e definir o porque, ou os motivos, foi um exercício que aparentemente muitos entrevistados ainda não haviam feito. O desafio de analisar as suas escolhas quanto à formação profissional e acadêmica não pararam por aí. Outra opção dos acadêmicos necessitava de clarificação, trata-se da escolha deste curso nesta instituição. Assim, lancei o segundo tema de reflexão:

### **Licenciatura em Educação Física na UFSC. Fale sobre esta escolha/opção!**

A estrutura da instituição e sua localização foram fatos presentes na metade das entrevistas realizadas, estas vinham muitas vezes conjugadas com o fato do ensino “ainda” ser “público e gratuito”. As qualidades do curso e da instituição também foram fatores decisivos na escolha pela Licenciatura em EF aqui na UFSC, independente da qualidade ser atestada pelo próprio sujeito por conhecê-los ou advir de indicações de terceiros, que provavelmente construíram um referencial positivo através de vivências neste curso e instituição, a ponto de aconselhar seu próximo a optar por esta formação acadêmica.

---

<sup>6</sup> Segundo SILVA (2003 p.76) conceito de imaginário é: conjunto de representações de ordem criativa, de objetos, de acontecimento, mistos de ficção e realidade e que, muitas vezes, podem não apresentar nenhuma relação com esta última

## Expectativas iniciais referentes à formação em Educação Física

O profissional graduado em EF na UFSC obterá o título de Licenciado por meio de uma formação com cunho generalista habilitados a exercer *prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares*. Prima-se pelo desenvolvimento da competência ao exercício de magistério balizada no espírito crítico, na originalidade, na sociabilidade e na liderança frente a sua realidade de atuação.

As mais diversas expectativas dos entrevistados foram categorizadas como: “*concordantes* com o objetivo primário do curso de Licenciatura”; “*discordantes* do objetivo primário do curso” e acreditem ou não, os “*sem expectativas iniciais*”.

Ao confrontarmos as expectativas dos acadêmicos com os objetivos do curso verificamos que a categoria “*concordantes*” se justifica nas falas dos entrevistados. O desejo de trabalhar dando aulas para crianças, de prosseguir na academia – através da formação continuada ainda na carreira do magistério e de envolver-se com o universo escolar são expectativas que se aproximam dos objetivos primários deste curso. Sintetizando algumas especificidades referentes à EF escolar constatamos a pretensão de capacitar os acadêmicos a compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização, e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática educativa, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola.

A próxima categoria denominada “*discordantes*” é retratada nas falas dos acadêmicos ao citar que visualizavam-se exercendo sua profissão em espaços não escolares, discordando do objetivo primário do curso, mas concordando com o objetivo secundário<sup>7</sup>.

Por fim, temos a categoria denominada “*sem expectativas*”. A falta de expectativas iniciais de sujeitos que escolhem uma determinada formação profissional/acadêmica originando tal categoria pode impressionar algumas pessoas, porém, refletindo sobre alguns depoimentos não nos surpreendemos. Muitas podem ser as razões para que mesmo após ter definida a carreira que pretende seguir o sujeito não consiga projetar qual será a sua atuação de fato. Talvez o fator principal seja o desejo de conhecer as várias possibilidades que o profissional de EF tem quanto sua formação e especialização.

Estar disposto a ter diversas experiências, pesquisar, estagiar, se propor a conhecer de tudo um pouco para somente então traçar um campo para se especializar. Pode ser que esta concepção não esteja correta, pois divagamos sobre sentimentos, sobre a vida acadêmica, e formulando hipóteses através do empirismo. A nossa intenção neste instante é gerar dúvidas, compartilhar as dúvidas, reflexões, pensamentos que surgiram ao discutir estes dados iniciais. Já no próximo momento, ou melhor, no próximo capítulo o propósito será elucidar, clarear as inquietações decorrentes deste primeiro momento.

### ... A REALIDADE VIVENCIADA

O real será sempre um produto da dialética, do jogo existente entre a materialidade do mundo e o sistema de significação utilizado para organizá-lo. Sua construção é um processo fundamentalmente social, pois as comunidades humanas produzem o conhecimento de que necessitam e distribuem-no entre seus membros, edificando assim a sua realidade. (Duarte Jr., 1985)

---

<sup>7</sup> “... formação de cunho generalista que o habilita a exercer prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares ...”

## Expectativas atuais quanto à formação profissional e acadêmica

Os olhares dos acadêmicos sobre a sua formação serão apresentados de três formas: *a satisfação*, *o amoldamento*<sup>8</sup> e *a decepção*.

A *satisfação* se deu, e pensamos que não poderia ser diferente neste caso, porque o sonho-desejado dos acadêmicos, casa com o objetivo do curso que é a formação de cunho generalista habilitando prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente a funções educacionais em opções de trabalho não escolares. Apesar da dureza encontrada na realidade o sonho desejado concretiza-se com o conhecimento vivenciado teórica e praticamente durante os estágios curriculares supervisionados. Quanto àqueles que não possuíam expectativas iniciais a *satisfação* também estava presente em suas falas. Para Duarte Jr (1985 p. 12) o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem.

O chamado *amoldamento* se trata da *satisfação* condicionada ao atendimento de expectativas que são geradas durante o curso, após o ingresso na instituição e o contato de fato com as disciplinas curriculares e extracurriculares que influenciam na construção de novos sonhos-desejados. “O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele. Conforme a nossa intenção ele se revela de um jeito. Em linguagem filosófica dir-se-ia que as coisas adquirem estatutos distintos segundo as diferentes maneiras da intencionalidade humana”. (Duarte Jr., 1985).

Ao entrevistar os calouros verificamos que já na primeira fase do curso são detectados indícios de transformação nas expectativas quanto à formação profissional. O conhecimento da realidade profissional do professor de EF pode alterar as expectativas iniciais quanto à formação profissional nesta área, pois a multiplicidade de possibilidades atuacionais da EF muitas vezes faz com que até aquele que entrou com um propósito a princípio conscientemente definido, passe a repensar seu sonho-desejado.

Ou melhor ainda, provoca uma desconstrução sobre o profissional de EF trazida pelos recém ingressos no curso, instigando a conhecer a realidade sobre esta profissão e a sua formação, reconstruindo a EF através de conhecimentos históricos, políticos, críticos. O sonho-desejado transmutado poderá agora, quem sabe, concretizar-se em sua plenitude!?

As realidades subjetiva e objetiva são coextensivas. Portanto, a questão da verdade depende de dois fatores: a sua localização na história do conhecimento e sua validade num determinado setor da realidade. “As verdades científicas são válidas no âmbito das artes e assim por diante. Contudo ao ingressarmos no reino do Ser Humano a coisa se complica, pois o homem não sendo determinado biologicamente, inventa a sua maneira de viver, cria a sua realidade culturalmente”. (Duarte Jr., 1985)

Ao entrevistar os formandos constato que as transformações são com ressalvas. As expectativas iniciais sofreram uma metamorfose: de técnico como era o sonho desejado no primeiro depoimento, assim como de “qualquer atuação menos como professora de escola”, presente num segundo depoimento, os sonhos desejados transmutaram-se através da realidade vivenciada nas pesquisas das disciplinas curriculares, das práticas de ensino curriculares, das experiências nos núcleos de estudo, das convivências nos projetos de extensão, assim como o conhecimento agora mais concreto do que realmente significa ser professor de EF e o desejo de tornar-se um.

Moreira e Silva (1985) denominam de currículo oculto àqueles aspectos referentes as experiências educacionais não explicitados no currículo oficial ou formal. Apesar de certa

---

<sup>8</sup> Foi utilizada a palavra *amoldamento* porque *amoldar* significa: ajustar(se) ao molde; acostumar(se); adaptar(se); ajustar-se. Segundo o minidicionário escolar de língua portuguesa Ed. Melhoramentos (2000, p.35).

banalização decorrente de sua utilização freqüente e fácil, o Currículo Oculto tem a importante tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo de formação de personalidade/ideais àquelas experiências e àqueles “objetivos” não –explícitos, o conceito também contribui para “absolver”, de certa forma, o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais. Portanto, vemos que é necessário reintegrar a análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social.

Dos doze entrevistados apenas um sujeito afirma categoricamente que o curso não atendeu as suas expectativas quanto à formação profissional. Apesar de sua escolha pela instituição ter se dado justamente pelo fato da existência de um núcleo de estudos específico referente à área de seu interesse, o curso ficou segundo o acadêmico aquém de seu sonho-desejado. Em sua entrevista verificamos seu descontentamento:

Mesmo no caso, que aqui chamo de “Decepção” fica clarificada a mudança da expectativa inicial. Portanto, independente da existência da satisfação plena ao final do curso, podemos constatar que as mudanças de expectativas são verdades concretizadas.

### ONDE FOI PARAR O SONHO?

Para investigarmos as expectativas quanto à formação profissional e acadêmica dos graduandos de Licenciatura em EF foi necessário concebermos de forma clara conceitos como professor, profissional, Educação, EF, currículo e formação. Estes itens são construídos pela sociedade durante seu percurso histórico, portanto a sua reflexão e compreensão são essenciais aos que desejam ser professor de EF. Compreendendo este profissional através da política, cultura e história, verificamos que alguns fatos importantes como regulamentação profissional, a denominação *profissional*, a diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura na realidade brasileira, ainda hoje geram discussões em busca de definições coerentes entre atores e autores de expressão na área da EF.

Com concordâncias e discordâncias conceituais, uma grande parte da sociedade leiga no assunto, possui distorções na visão da atuação e formação do profissional de EF reforçado pela mídia ou por aqueles a quem interessa que sejam repassadas informações apolíticas. Com tal visão *romantizada* os indivíduos ainda muito jovens criam expectativas sobre seu futuro profissional, expectativas estas que nem sempre são concretizadas.

Verificamos que o desejo de ser um profissional de EF, usualmente, surge na infância ou no início da juventude, tendo como significado para a maioria dos entrevistados, o prazer. Nesta época, os sujeitos imaginavam que seriam felizes trabalhando na área da EF e idealizavam que teriam uma profissão onde o trabalho seria permeado pelo prazer, por boa qualidade de vida, por proporcionar aos outros práticas saudáveis, sociabilizadoras, formativas e prazerosas. O desejo foi influenciado por vivências positivas com a EF e principalmente com o esporte (presente em todas as falas), nos mais diversos espaços como a escola, o clube, o bairro em que residia, entre outros exemplos.

A realidade concreta do trabalho do professor de EF, em regra, não era conhecida pelos sujeitos e foi ao iniciar a formação acadêmica, que ocorreu a primeira quebra dos significados do desejo de ser professor de EF. Esta quebra se deve a fatores como o afastamento da prática exclusiva imaginada pelo estudante que desconhece o currículo e a grade curricular, a aproximação com a realidade de atuação do profissional de EF através de estágios, extensão, estudos mais aprofundados, onde muitas vezes o sonho desejado afastava-se da realidade vivenciada neste momento. Do mesmo modo, a sua alienação política e crítica quanto à educação e sociedade pintava um quadro que, a princípio, em um curso de formação de educadores deve ser revertido. Outro fato de suma importância é seu

encontro com o lado acadêmico na área da EF, que em muitos proporciona o surgimento do desejo de prosseguir na área acadêmica, distanciando-o novamente da solene e exclusiva prática vislumbrada pelos calouros optantes desta profissão.

Emergiram, entre os fatores limitantes da satisfação com a formação profissional, a desilusão como resultante da desvalorização do profissional, que trabalha com a educação, confirmada pelos sistemas governamentais e pela sociedade. Referente aos fatores limitantes da satisfação com a formação acadêmica os formandos citam a relação entre docentes e discentes onde o descrédito no potencial dos acadêmicos pela generalização do olhar para o corpo discente, a partir da ação isolada de alguns estudantes que “*levam o curso com a barriga*” (Espo2) porque ainda não se conscientizaram de sua importância na formação de crianças à idosos, seja no campo escolar ou não; outros fatores como a relação entre a Universidade e a comunidade (muitas vezes desarticulada), a clara discussão entre os ditos “*pedagógicos e biológicos*” (Espel) onde uns desmerecem, depreciam a área de aprofundamento, dos estudos e a importância dos outros, como se para a EF o essencial não fosse a integração entre os dois núcleos. O apontamento pela necessidade da reforma curricular, pela desburocratização e um maior investimento governamental na educação superior também são feitos pelos acadêmicos.

O desejo de ser bom profissional de EF concretiza-se, igualmente, o desejo de investir no aperfeiçoamento profissional contínuo. Os desejos de reconhecimento e de boa qualidade de vida persistem e são almejados por muitos. Os acadêmicos ratificam a necessidade da realização de intervenções e investigações referentes à formação acadêmica atual, da mesma forma reforçam a precisão do ensino superior quanto a investimentos advindos do governo durante e após a formação profissional, com o intuito de colaborar na abordagem da formação do ser humano, promovendo a satisfação dos profissionais com seu trabalho e as relações sociais que a cerceiam.

Constatamos que as aspirações pessoais referentes à formação profissional sofrem transformações visíveis detectadas em todas as falas desta investigação. A desinformação no que diz respeito ao curso de Licenciatura por parte dos sujeitos que optam por esta formação acadêmica e instituição, a princípio pode ser vista como empecilho, pois ao confrontar os objetivos do curso com os sonhos-desejados iniciais dos acadêmicos muitas são as discrepâncias, por tanto não há a concretude plena das expectativas. No entanto, pensamos que a não concretização dos ideais preliminares dos indivíduos pode ser vista como fator positivo, pois aparentemente se tratam de expectativas acrílicas, apolíticas, modeladas pelo neoliberalismo presente no Brasil e no mundo que vem utilizando a educação como ferramenta de grande valia.

Ao relembrarmos as questões de pesquisa propostas no início desta investigação constato, através das transformações decorrentes em prol do atendimento dos objetivos<sup>9</sup> do curso, que a primeira hipótese reflete a realidade dos entrevistados. Muitas vezes o processo de formação transmuta os desejos iniciais referentes aos objetivos profissionais dos acadêmicos recém-ingressos no curso, porque durante sua trajetória universitária, participando do ensino, de pesquisas e da extensão os acadêmicos presenciam o conhecimento para além do senso comum e passam a refletir sobre a importância de sua atuação presente e futura. Por tudo isso, concluímos que o tempo presente entre o *desejo* e a *realidade* e a formação existente neste, geram transformações nos sonhos desejados.

Outra crença também se confirmou durante esta investigação se refere à possibilidade dos acadêmicos que tem um determinado objetivo ao qual o currículo não contempla, possam, durante o percurso acadêmico, ampliar seu entendimento sobre a atuação do Licenciado em EF e beneficiar-se das possibilidades que esta profissão oferece. Assim,

---

<sup>9</sup> As competências e habilidades registradas no site oficial do Centro de Desportos da UFSC [www.cds.ufsc.br](http://www.cds.ufsc.br)

aproveitando a gama de conhecimentos adquiridos, até então desconhecidos, (re)constrói e resignifica suas expectativas durante a formação acadêmica.

Tratam-se de transformações positivas e decisivas em sua maioria, mas que ainda precisam ser aprimoradas, pois a cultura de formação em EF brasileira atual “ainda” não permite ao profissional da área ter um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica formadora da autoconfiança pessoal e profissional, ou seja, continua reforçando a manutenção de uma tradição instrumentalizadora ao invés provocar rupturas formativo, culturais, políticas, éticas e científicas idealizadas.

Quem sabe mais investimento na essência humana e nos encontros entre os profissionais de EF (Fóruns, debates, palestras, reuniões pedagógicas, seminários) onde geralmente emergem diversas posições pontuais, relacionadas à epistemologia, paradigmas, objeto de estudo e conceitos relativos à EF, e nos exige enorme exercício de revisão da literatura, estudos históricos e outras providências, também proporcione mudanças de paradigmas evidenciando, identificando e desenvolvendo as dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas da Educação necessárias a transgressão das amarras capitalistas. Esperamos que as informações advindas desta investigação colaborem positivamente com a (re)construção do nosso curso e no esclarecimento de alguns entendimentos ofuscados por interesses políticos quanto a formação de educadores brasileiros.

## REFERÊNCIAS

DUARTE JR., J. F. O que é realidade. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense: 1985.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89 – 111, jan/abr. 2004.

KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os curso de graduação em Educação Física: justificativas- proposições – argumentações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 37 – 47, set.1998.

MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 2ª e. rev. São Paulo: Cortez, 1985. 154p.

SILVA, M. R. da. Trama doce-amarga: exploração do trabalho infantil. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003. 356 p.

[www.cds.ufsc.br](http://www.cds.ufsc.br) [graduação] Acesso realizado em < 15 de Agosto de 2004>

<http://www.worldlingo.com/wl/translate/pt/translation.html> Acesso realizado em < 21 de Março de 2005>

Comunicação Oral (datashow)  
GTT Formação Profissional  
Karla Cristina Mathoso da Silva  
Serv. Antônio Schmidt 2 Praia Comprida  
São José – SC 88103-515  
[karlamathoso@bol.com.br](mailto:karlamathoso@bol.com.br)



## **EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Mauro Sérgio da Silva\*  
Professor da Rede Municipal de Vitória-ES  
LESEF/CEFD/UFES

### **RESUMO**

Discute as experiências docentes precoces na Educação Física como forma de aproximação entre o contexto escolar e a formação inicial. Essas experiências enfocam momentos que envolvem grandes descobertas e que podem representar influxos decisivos nos rumos profissionais/acadêmicos. A partir da análise do percurso de três acadêmicos-docentes, são discutidas possibilidades de formação, como a vinculada à idéia de professor-pesquisador.

### **ABSTRACT**

It debates the precocious teaching experiences in the Physical Education as a way of approaching between the scholar context and the initial upbringing. These experiences focus some moments which involve great discoveries and which can represent decisive influences in the professional/academic directions. From the analysis of the course of three academic teachers the possibilities of upbringing are debated, as the one which is linked to the idea of researcher-teacher.

### **RESUMEN**

Discute las experiencias de enseñanza precoz en la Educación Física como forma de acercamiento entre pertenecer al contexto de la escuela y la formación inicial. Experiencias de esas enfocan momentos que implican grandes descubrimientos y que pueden representar los influjos decisivos en los rumbos profesionales/académicos. Del analice del precurso de tres académicos-profesores son discutidas posibilidades de formación, como la atada a la idea del profesor-investigador.

## **INTRODUÇÃO**

Um fato importante na estrutura do sistema estadual de ensino do Espírito Santo tem relação direta com a ausência de concursos públicos na Rede Estadual, nos últimos treze anos. Isso tem aumentado significativamente o número de professores contratados por designação temporária. Com relação a esses contratados, podemos destacar que, na falta de professores habilitados,<sup>1</sup> assumem os cargos acadêmicos dos mais variados cursos. No curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), também existe uma parcela desses acadêmicos que se inserem no mercado de trabalho precocemente,<sup>2</sup>

---

\* Aluno do curso de Especialização em Educação Física para a Educação Básica, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>1</sup> Uma parcela considerável dos professores habilitados é absorvida pelas Redes Municipais.

<sup>2</sup> No Espírito Santo, existem, neste momento, além do CEFD/UFES, mais oito insituições formadoras de

tornando-se, logo nos períodos iniciais, acadêmicos-docentes.<sup>3</sup> Os motivos são vários: vão desde dificuldades financeiras, afinidade com determinada prática até interesse em travar um confronto com a prática profissional.

Nesta comunicação, discutiremos questões que se apresentaram no decorrer de nossa trajetória como acadêmico-docente e que vêm orientando nossas pesquisas. O objetivo principal deste estudo é identificar como o trabalho docente precoce tem influenciado os rumos da formação inicial dos acadêmicos em Educação Física, buscando estabelecer relações entre o conhecimento veiculado na graduação e as experiências profissionais precoces em escolas.

A pesquisa desenvolvida apresenta natureza qualitativa o que, de acordo com Molina Neto (1999, p. 12), “[...] oferece mais agilidade e liberdade para a reflexão no tipo de análise estabelecida pela investigação”. Dentre as várias propostas de pesquisa qualitativa existentes, optamos pela de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Partimos de uma realidade concreta, as experiências docentes em escolas de acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFES, dentre os quais nos incluímos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, memorial e análise documental. Foram entrevistadas duas acadêmicas-docentes, sendo selecionados para amostra acadêmicos que tivessem no mínimo dois anos de trabalho em escolas (na função de professor regente de classe) e ainda estivesse atuando nessa função. As análises ocorreram pela triangulação dos dados das entrevistas, de nosso memorial e da proposta de diretrizes curriculares para as licenciaturas.

Aqui buscaremos fazer uma leitura desse quadro (tendo clareza que podem ser feitas várias outras) que hoje se apresenta, observando como são estabelecidos as devidas aproximações e os distanciamentos entre escola e universidade. Gostaríamos de ressaltar que não temos a pretensão/ingenuidade de achar que responderemos às questões ora apresentadas; almejamos incitar o debate acerca da temática proposta. Discorreremos sobre a relação entre experiências docentes precoces e a formação inicial, sua conseqüente repercussão no processo de construção de identidades e saberes docentes, sendo constituído de momentos em que há grandes descobertas que são decisivas para os rumos profissionais/acadêmicos. Além disso, a partir da análise do percurso de três acadêmicos-docentes, podem ser visualizadas possibilidades de formação, como a idéia de *professor-pesquisador* (PIMENTA, 2002; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002; MARQUES, 2000b; LÜDKE, 2001).

## **EXPERIÊNCIAS DOCENTES PRECOCES: processos de construção de identidades e saberes docentes**

As experiências, durante a formação inicial, estão constituídas de momentos relevantes tanto para a formação pessoal, como para a profissional dos acadêmicos. Devido a nossa aproximação com o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), tivemos a oportunidade de proporcionar e participar de alguns debates em eventos regionais e nacionais sobre questões do cotidiano escolar e percebemos que há necessidade desse tipo de discussão. Entretanto, no decorrer do curso de licenciatura, não identificamos iniciativas que intentassem sistematizar, aproveitar ou mesmo orientar as experiências docentes precoces, apesar de elas influenciarem de forma contundente os rumos da formação acadêmica. Nesse ínterim, não foram observados momentos em que pudessem

---

professores de Educação Física.

<sup>3</sup> Esse termo se refere aos acadêmicos que assumem a função de professor regente de classe já durante a formação inicial.

ter ocorrido debates entre os docentes-acadêmicos<sup>4</sup> e os acadêmicos-docentes que privilegiassem essas experiências, numa perspectiva em que isso não se constituísse apenas num espaço/tempo de lamúrias dos problemas e dificuldades do trabalho docente em Educação Física, mas, sim, um espaço aberto para reflexão e debate acerca das práticas pedagógicas construídas.

Marques (2000b, p. 204) defende a experiência como um elemento crucial para a formação profissional. De acordo com seus dizeres,

Nos embates da experiência rompem-se a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico. Quebra-se a rotina do que é auto-evidente; as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as auto-evidências, as certezas e familiaridades.

Em frente à enormidade e diversidade de problemas enfrentados como professor regente de classe, é preciso construir o entendimento de que esses fazem parte de nosso trabalho, portanto é necessário o confronto com tais situações. Para isso, podemos destacar que, durante a graduação, há um maior arcabouço de auxílios e possibilidades: por um lado, levantar questionamentos, incomodando professores e pedindo-lhes indicações de leituras, propor debates por meio de relatos de experiências em eventos, e, por outro, sentar e rolar a bola. Tudo isso no intuito de compreender, interagir ou sobreviver na relação com os problemas oriundos da prática pedagógica precoce em escolas, que hoje, em grande medida, é vista como uma alternativa de trabalho bastante hostil. De acordo com Pimenta (2002, p. 18),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores

Visto dessa forma, o acadêmico-docente pode proporcionar o embate entre os conhecimentos produzidos academicamente com os saberes que são construídos no cotidiano escolar. Como observa Spilimbergo et al. (2000, p. 264),

Utilizar-se dos saberes dos professores que estão implicados nos desafios do cotidiano da sala de aula é uma tarefa com a qual os cursos de formação devem se preocupar, de forma a colocá-los como integrantes dos seus currículos, estabelecendo um outro tipo de relação da teoria e da prática, ou seja, a ‘teorização do professor’, que é produzida na sua ação em confronto com os desafios, será reconhecido, assim, que se produz uma epistemologia da prática sobre a qual, pouco temos conhecimento, [...].

---

<sup>4</sup> Esse termo se refere aos docentes da universidade.

Por meio desse ingresso precoce na escola, podemos identificar os acadêmicos-docentes na fase de entrada na carreira descrita por Huberman (1995), já durante a formação inicial, que apresenta algumas questões decisivas para o professor nos passos seguintes ao ingresso na profissão, como: choque com a realidade, distanciamento entre ideais e realidade, alunos que criam problemas, material didático inadequado. Entretanto, ele aponta a descoberta como um ponto relevante nessa fase e enfatiza que há um grande entusiasmo inicial, que, a nosso ver, deve ser cultivado, pois há muita possibilidade de, no embate com os problemas cotidianos, esse se exaurir. Outro ponto importante nesse contato inicial com o campo de trabalho onde se pleiteia atuar deve-se à descoberta de elementos que trazem à superfície problemas que subjazem no contexto escolar: sobrecarga de trabalho, dificuldades e limitações para se estabelecer programas (notadamente em Educação Física), isolamento (FULLAN; HARGREAVES, 2003), dentre outros problemas que corroboram para a desestabilização do candidato a professor.

Devido aos fatores já apontados, o sistema de ensino capixaba abre a possibilidade de nos tornarmos professores muito cedo, proporcionando um considerável número de acadêmicos-docentes nas escolas,<sup>5</sup> em todas as disciplinas, até mesmo de pessoas que, sequer, fazem algum tipo de licenciatura. Aliado a isso, está a política de não realização de concursos públicos, a pouca atratividade dos salários que são pagos, dentre outros problemas já citados.

Se observado dessa forma, o futuro professor (já professor), ao se deparar com um segmento profissional desvalorizado, desmontado, desacreditado, entra em crise, questionando-se até sobre os motivos de estar ali, ao se sentir pouco preparado, ou mesmo por não estar disposto a enfrentar tais situações, momentos em que vão se constituindo intensos conflitos com o curso e a experiência precoce na escola, sendo esses fatores desestimulantes para o ingresso na carreira de docente em escolas, influenciando de forma pujante na construção de identidades docentes.

Não foram identificadas, de forma institucionalizada, relações concretas entre as intervenções realizadas por acadêmicos na escola e a graduação (sala de aula ou outros espaços institucionais) propriamente dita, com exceção das vezes em que os alunos utilizavam algumas disciplinas para desabafar sobre alguma experiência malsucedida, debate que cessava no momento seguinte à queixa sem que nada fosse deliberado. A queixa, por si só, não possui teor lucífero para os problemas que são suscitados, como afirma Viella (2003). Essa queixa pode até ser propositalmente induzida, assim imobilizando as possíveis alternativas de transformação.

Em nossas análises, foi percebido que as experiências profissionais direcionam os estudos e, conseqüentemente, a formação, na busca de uma prática pedagógica que atendesse às exigências dos ditames do cotidiano escolar. Isso ressalta a relevância da formação de um professor reflexivo, para que o ato de pensar as questões do cotidiano escolar se torne um contínuo e que essas não se tornem um motivo para desistência do trabalho docente. Zeichner, citado por Gómez (2001, p. 194), afirma que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Não se pode ensinar ao professor o pensamento reflexivo, aprende-se fazendo e refletindo (GÓMEZ, apud SPILIMBERGO, 2000). Os problemas da prática dizem respeito a questões que demandam decisões importantes. Essas decisões podem ter influências desastrosas no trabalho do professor se não forem bem

---

<sup>5</sup> Em recente levantamento realizado no CEFD/UFES (237 acadêmicos responderam ao questionário), constatamos que 59,07% já atuam em algum segmento da Educação Física. Desse percentual, 24,29% já trabalham em escolas.

fundamentadas e coerentes com a realidade em que se está intervindo, por isso o pensar reflexivo é importante.

Socializar as produções individuais para reflexão e produção em grupo corrobora a idéia de aproveitar as experiências docentes precoces, pela proximidade/vínculo entre os acadêmicos e a universidade. É preciso saber se eles estão dispostos a experimentar isso. Podemos destacar, como exemplo para esta proposta de trabalho, um grupo de acadêmicos-docentes que, devido ao contato estabelecido com o ambiente de pesquisa,<sup>6</sup> foram organizando um grupo que tem seu foco de discussão na intervenção pedagógica, denominado de “Nós” da Escola. A partir da proximidade desse grupo com a universidade, foi iniciado um lampejo de articulação entre escola e universidade, considerado o interlocutor fundamental entre um Projeto de Extensão Piloto do CEFD/UFES e a escola. Esse projeto teve como intento contribuir para a formação permanente dos professores, para uma formação estética ou da sensibilidade dos estudantes e para a formação inicial e possibilitou as produções a partir de uma problemática teórica compartilhada entre os dois ambientes de ensino e posterior socialização. Vemos aqui uma possibilidade de articulação dos saberes que são constituídos nas docências precoces (escola) com a universidade, no entanto podemos pensar em outras, como a articulação da pesquisa do professor ao debate acadêmico.

A pesquisa do professor pode ser definida como “[...] una investigación sistemática e intencional realizada por los docentes em su propia escuela y sobre su trabajo educativo” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 54). Adotar a própria prática como objeto a ser investigado (isso já durante a formação inicial) é reforçado pelos dizeres de Cochran-Smith e Lytle (2002) que, inclusive, afirmam que os professores estão numa situação privilegiada para realizar estudos que intentem uma melhor compreensão das salas de aula. Esse tipo de pesquisa é fundamental para o professor, por tratar de questões que emergem de sua prática, como percebemos em nossas análises. Por isso, o olhar dispensado à pesquisa do professor não pode ser baseado no rigor acadêmico, pois pode gerar um certo estranhamento entre a concepção do que seria pesquisa nos olhares dos professores da escola e dos acadêmicos e quais são os espaços/tempos de pesquisa que eles possuem para realizá-la.

Lüdke (2001), ao investigar como ocorriam as pesquisas dos professores da escola, defrontou-se com dificuldades para encontrar as produções relacionadas com as pesquisas que os professores comentavam nas entrevistas que haviam lhe concedido. Isso talvez tenha ocorrido pela dificuldade que o professor possui em sistematizar suas produções, carência que vem desde a graduação, como evidenciado em nossa pesquisa. A temática pesquisa do professor ainda precisa ser mais bem estudada e interpretada pela sua possibilidade de articular escola e universidade, contribuindo para o processo de formação permanente dos professores e para a teorização no âmbito da Educação (Física).

A formação inicial se refere a um momento de vital relevância no processo de construção de identidades docentes, contudo, ao propor tratar desta temática – as experiências docentes precoces – tornou-se evidente que essas não recebem a atenção necessária, apesar de serem experiências profissionais decisivas para a construção da identidade do professor, pelo fato de possibilitar a aproximação entre dois universos fundamentais para sua formação: a formação inicial e o cotidiano escolar. De acordo com Moita (1995, p.116), a construção da identidade profissional inicia-se desde a fase da opção pela profissão, “[...] passando pelo tempo da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola”. Vemos que os problemas e realizações do cotidiano escolar podem ser trazidos para o âmbito acadêmico por via do

---

<sup>6</sup> Não que isso foi determinante, mas foi um condicionante relevante.

acadêmico-docente, para daí se refletir como construir posturas e ações que venham atender às necessidades da escola em que esteja inserido.

As experiências docentes precoces acontecem num momento em que podem enriquecer sobremaneira o trabalho pedagógico, consolidando uma formação inicial com melhores alicerces. O aproveitamento dessas vivências pode ser considerado como o reconhecimento das influências que o cotidiano escolar possui na construção de identidades e saberes da docência. Segundo Lüdke (1998), a prática nas diferentes escolas proporciona elementos que vão complementando a formação do professor, quando ele pode interagir com os professores de outras disciplinas, além de manter contato direto com o aluno, numa oportunidade em que vai retendo o que foi bem-sucedido e incorporando ao seu arsenal de estratégias e saberes para intervenções futuras.

Demo, citado por Molina Neto (1999, p. 119), “[...] sinaliza que toda formação social é suficientemente contraditória e está em permanente transição”. Dentre as contradições da formação inicial que evidenciamos e estamos investigando, uma diz respeito ao caráter profissional que os acadêmicos vão adquirindo no decorrer do curso, o que influencia diretamente na construção de identidades e saberes docentes e, conseqüentemente, no desenvolvimento de seu trabalho nas escolas. Os saberes docentes são plurais, constituindo-se no amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares dos currículos e da experiência (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2001). Pretendemos, nesse bojo, visualizar possibilidades de relacionar as experiências docentes precoces na escola com a formação inicial, almejando ter como referência a construção da identidade como um profissional da Educação (Física) que tenha como compromisso mudanças no atual quadro do sistema de ensino público.

## PARA NÃO CONCLUIR

A questão que nos dispusemos investigar vem, de certa forma, lançar um desafio para a formação inicial, pois tentar articular os saberes que são constituídos nas docências precoces aos currículos, inicialmente tem apresentado limitações (não nos referimos aqui ao aproveitamento de horas-experiências para os estágios), aliás, não foi percebido ainda o enorme potencial formador que essas experiências, como professor já na formação inicial, possuem, pois, na *práxis* diária, vão se cristalizando mágoas e alegrias que terão grande peso no processo de formação como professor.

Para tanto, é preciso sistematizar uma epistemologia dos saberes práticos a partir das experiências docentes precoces e que, por meio delas, possa ser veiculado um conhecimento que consolide uma formação de professores que, diante dos problemas surgidos no cotidiano escolar, tenham sustentáculo prático/teórico e, por conseguinte, possibilidade de elaborar um novo saber para a situação que se apresente, proporcionando, inclusive, um elo entre a escola e os debates acadêmicos.

Essa aproximação do acadêmico-docente com os debates acadêmicos pode ser maior em relação aos professores há muitos anos “formados”, por estarem inseridos nos centros formadores. Prover uma formação inicial baseada na pesquisa acerca do cotidiano escolar em que os acadêmicos-docentes estão inseridos e das práticas possíveis nele realizadas pode engendrar o entendimento da formação como um processo permanente, de maneira que o professor se entenda como sujeito no seu processo de formação (TARDIF 2002), agregando, compromissos com o avanço da prática docente no cotidiano escolar.

Os tempos e espaços escolares são elementos que fomentam nossas próprias criações e é nesse sentido que podemos prosseguir para superar uma certa racionalidade que impera nos centros formadores e no sistema de ensino, num olhar mais amplo.

Spilimbergo et al. (2000, p. 271) apresentam uma questão vital para o entendimento de que se deve construir uma relação dos saberes práticos, com os conhecimentos que porventura tenham sido discutidos na formação inicial, afirmando que “[...] o professor não é aquele que sai sabendo tudo dos centros de formação, mas sim aquele que se constrói cotidianamente, e que não se sustenta mais pelos saberes prontos que lhe foram e ainda são repassados”.

A valorização das docências precoces tornou-se relevante, pois, além de propiciar uma forma de articulação escola-universidade (dentre várias outras que podem ser aventadas), pode gerar o espaço/tempo necessário para reflexão coletiva. Nesse sentido, vislumbramos a criação de grupos de estudos que tenham como ênfase a discussão das experiências na escola como um forte aliado no processo de socialização de conhecimento.

Como ressalta Tardif (2002), é preciso abrir um maior espaço para os conhecimentos dos ditos práticos dentro dos próprios currículos. Talvez, dessa forma, estaríamos buscando,

[...] o entendimento do cotidiano da escola como espaço formativo de construção/reconstrução do saber pedagógico de um corpo docente que troca experiências e resgata histórias de vida na perspectiva de experiências e saberes compartilhados na interlocução e de ações em parceria. Formar em continuidade professores que aprendem das próprias experiências na interlocução de seus saberes práticos é formar professores-pesquisadores na busca de entenderem o que fazem como corpo docente, como comunidade de educadores. E esses são saberes fundantes, necessários e indispensáveis que cimentam a unidade das práticas educativas no cotidiano da comunidade educativa escolar (MARQUES, 2000a, p. 85).

O contato com as diversas idiosincrasias a respeito da Educação (Física) escolar incita a reflexão, dadas as contradições que são suscitadas. Então,

Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação. Mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes, numa práxis que seja intencionalmente política-pedagógica, auto-reflexão discursiva de um coletivo de educandos/educadores e se proponha a organizar e conduzir os processos do ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação do educador (MARQUES 2000b, p. 215).

O que propomos aqui não é adotar as experiências docentes precoces como elemento predominante para a formação inicial, ou seja, a perspectiva que adotamos visualiza que essas experiências sejam recebidas na universidade com uma outra escuta, como mais um elemento formador de relevância na hora das decisões/opções dos acadêmicos em relação à escola e à universidade, propondo, dessa forma, uma relação entre esses dois campos de interação.

A temática por nós proposta não se esgota neste texto; ainda demanda maiores estudos na busca de uma melhor compreensão dos elementos que se fazem envolvidos. Portanto, não tivemos a pretensão de estabelecer nenhuma verdade e sim instigar o debate, para que fiquemos atentos às experiências profissionais que são realizadas pelos acadêmicos durante a formação inicial, dada a sua dimensão formativa.

## **REFERÊNCIAS**

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/fora**: enseñantes que investigan. Madrid-Espanha: Akal, 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 110-125.
- \_\_\_\_\_. O professor seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- MARQUES, M. O. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000a. p. 79-90.
- \_\_\_\_\_. **A formação do profissional da educação**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000b.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação física**. Porto Alegre: UFRGS/Sulinas, 1999. p. 107-139.
- MOITA, M. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 111-140.
- MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.
- SPILIMBERGO, F. B. et al. Professor reflexivo. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 261-272.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIELLA, M. A. L. Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: VIELLA, M. A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 143-162.

**MAURO SÉRGIO DA SILVA**

Rua Antônio Peixoto, 47  
Vera Cruz  
Cariacica-ES



Cep. 29147-010  
Email: maurosdasilva@yahoo.com.br

Tecnologia de apresentação: datashow

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Leontine Lima dos Santos (acadêmica ESEF/UFPel)  
Marcéli Coelho Moreira (bolsista PIBIC/CNPq)  
Micheli Ott Pires (acadêmica ESEF/UFPel)  
Nídia Caldas Lemons (acadêmica ESEF/UFPel)  
Augusto Luis Medeiros Amaral (Prof. / Sociólogo)

**Resumo:** *Nosso estudo tematiza o papel das práticas extensionistas universitárias na formação de educadores sociais e de agentes culturais. Essas práticas constituem o campo empírico da pesquisa e são caracterizadas aqui nas atividades desenvolvidas pelo Programa Círculos Culturais de Lazer, Saúde e Educação (PROEXT 2003/2004/SESU/MEC) e pelo "Chibarro Mix Cultural (UFPel/ESEF/MinC). Para desenvolver a pesquisa recorreremos à perspectiva Etnográfica proposta em Luïc Wacquant; aos Estudos Culturais e à História Oral. Temos como pressuposto filosófico a concepção deleuziana de experimentação, concepção que encontra seu respaldo metodológico nas premissas da Pesquisa Intervenção, campo teórico oriundo da Análise Institucional Socioanalítica.*

**Abstract:** *Our study has as theme the importance of academical extensionists practices in social educators' formation and cultural agents. Those practices constitute the empiric field of research and they are characterized here in activities developed by the Cultural Circles of Leisure Program, Health and Education (PROEXT 2003/2004/SESU/MEC) and for "Chibarro Cultural Mix (UFPel/ESEF/MinC). To develop this research we fell back upon the Ethnographic perspective proposed in Luïc Wacquant; to Cultural Studies and the Oral History. We have as philosophical presupposition the deleuziana's experimentation conception, conception that finds methodological backrest in Research Intervention premises, theoretical field originating from the Socioanalytic Institutional Analysis.*

**Resumen:** *Nuestro estudio tiene como tema el papel de las prácticas extensionistas en la formación de los educadores sociales y de agentes culturales. Esas prácticas constituyen el campo empírico de la investigación y se caracterizan aquí en las actividades desarrolladas por el Programa "Círculos Culturales del Ocio, Salud y Educación (PROEXT 2003/2004/SESU/MEC) y por el "Chibarro — Mezcla Cultural (UFPel/ESEF/MinC). Enbasamos la investigación en la perspectiva Etnográfica propuso en Luïc Wacquant; en los Estudios Culturales y en la Historia Oral. Tenemos como la presuposición filosófica el concepción deleuziana de experimentación, concepción que encuentra el respaldo metodológico en la Análisis Institucional Socioanalítica.*

## **1. O chão da Intervenção I: as parcerias institucionais em projetos sócio-culturais-educativos.**

Essa pesquisa dá início à sua configuração empírica a partir de dois grandes Programas sócio-culturais-educativos financiados pelo Governo Federal (MEC/MinC) e coordenados pela linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação Física” da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Nela problematizamos as relações “práticas de extensão universitária e formação de educadores sociais / agentes culturais”. Tal tema resulta de uma experiência acadêmica cujo ponto de partida encontra-se na implementação, em março de 2004, do Programa de Extensão “Círculos Culturais de Lazer, Saúde e Educação” (ESEF/UFPel), financiado pelos editais PROEXT 2003 e 2004 da SESU/MEC e que obteve recursos por priorizar em seus objetivos a necessidade de fortalecer os vínculos da extensão com a pesquisa e o ensino nas experiências universitárias. O Programa possui três linhas de intervenção: práticas extensionistas, produção do conhecimento, formação/capacitação. Como consequência desse trabalho, linha de pesquisa, proponente do Programa, obteve um segundo financiamento, dessa vez do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania, o Cultura Viva, do Ministério da Cultura, através do financiamento de um Ponto de Cultura para a UFPel — o CHIBARRO Mix Cultural, projeto de caráter amplo e que tem como objetivo geral fomentar, socializar, publicizar práticas culturais excluídas das grandes mídias. Também nesse empreendimento, a ênfase dada ao pressuposto “da indissociabilidade Ensino, Pesquisa, Extensão” fortaleceu a proposta apresentada ao Ministério da Cultura e contribuiu fortemente para a sua aprovação.

## **2. O chão da Intervenção II: os alicerces.**

A frente da formação, presente em ambos os programas, vem se constituindo enquanto campo empírico para a coleta, registro e análise das questões norteadoras da pesquisa que gira em torno da possibilidade de pensarmos a formação universitária em situações que extrapolam os limites do currículo formal e que colocam em questão essa formação ao exigir do estudante intervenções capazes de articular o conhecimento adquirido e as demandas complexas de seu campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, aparecem como alicerces dessa formação a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão bem como o resgate e diagnóstico das linguagens oriundas do corpo estudantil — suas manifestações atléticas, artísticas, intelectuais, no sentido de pensá-las enquanto mediadoras no trato com as diferenças culturais presentes no campo da Educação Física não-formal.

A “Capacitação” abarca em suas ações — oficinas, conferências, seminários, debates, trocas de experiências, articuladas em torno da difícil, tensa e complexa relação das práticas de extensão universitária com os currículos oficiais de formação bem como de algumas questões epistemológicas de fundo — as interfaces entre arte, ciência e filosofia; a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, o compromisso social da universidade; a experimentação heterogênea em três vertentes: — no modo como entendemos o conhecimento e sua produção no interior das práticas universitárias; na experimentação articulada das experiências em torno dos saberes que cada um traz para compor as intervenções; na formação dos grupos. A capacitação está sendo oferecida a estudantes universitários, lideranças comunitárias, jovens agentes culturais do Grupo Consciência Negra Rapper e do Grupo Odara de Dança Afro (parceiros não institucionais).

A Capacitação objetiva fornecer aos seus participantes uma formação voltada para a intervenção sociocultural comprometida com o atendimento de populações e grupos excluídos, caracterizada nas ações de um educador agente que reflete seu campo de atuação

ampliando suas possibilidades para além dos padrões convencionais. Para atingir tais objetivos, planejamos ações lançando mão dos recursos oriundos da linguagem corporal em sua diversidade manifesta na música, na dança, nas lutas, no teatro, nos esportes, na ginástica, nos jogos infantis, no circo, etc. Partimos do pressuposto de que as atividades culturais, no processo de experimentar o corpo e suas diversas linguagens, quando socialmente articuladas, tornam-se espaços de experimentação onde as disciplinas institucionais são colocadas em xeque. Atribuímos um papel fundamental à linguagem corporal, entendendo-a inicialmente como expressão e criação, como mediação entre o gesto e o pensamento, como lugar de passagem<sup>1</sup>. Com relação ao conhecimento, sua produção e socialização nas práticas de formação universitária apontamos a necessária ultrapassagem das fragmentações disciplinares que operam no processo de repartição dos estudantes, na distribuição, hierarquização e conseqüente fragmentação dos seus saberes, na rarefação dos seus discursos. Defendemos um conhecimento onde o objeto é constituído em conjunto com o sujeito, que elabora suas hipóteses e pressupostos imerso em grupos sociais locais cujos ensinamentos podem e devem ser transpostos para outros grupos e espaços, saberes que se constituem em redor de temas norteados por uma pluralidade metodológica, atravessados por estilos e formas, mas que “só se realizam enquanto tal na medida em que se convertem em senso comum.” (Santos, 1987: 57).

Nossas atividades são movidas pela idéia do convite ao acadêmico a experimentar linguagens corporais diversas e, a partir dessa experimentação, refletir sobre seu papel no mundo, seja como indivíduo, seja como futuro educador do corpo.

Visamos proporcionar aos estudantes espaços para a experimentação de um pensamento que possa dobrar-se radicalmente diante dos saberes do corpo, de constituir-se em contraponto: — às práticas extensionistas universitárias de caráter assistencialista, descoladas do ensino e da pesquisa; — à linguagem escolar formalizada, conceitual, científica, e à mecânica de seu controle sobre os saberes estudantis atravessados por linguagens marginais constitutivas de um rico universo simbólico que encontra suas referências na cultura em seu caráter local, particular, temporal, global, revolucionário.

Interessa-nos sobremaneira estabelecer estratégias políticas de assinalar rupturas nessa que é antes de tudo uma maneira de pensar a formação universitária que talvez já não nos sirva mais.

### **3. O chão da intervenção III: o grupo, as práticas, o arquivo.**

Nossas questões emergem de um campo empírico em construção. Tendo em vista o número de atividades propostas pela Capacitação, a multiplicidade sociocultural que compõe os grupos de formação, a diversidade de questões passíveis de investigação acadêmica, fez-se necessário realizar alguns recortes. Restringimos a investigação ao campo da formação universitária. Nossos depoentes são estudantes de Educação Física que participam dos eventos oferecidos pela frente por estarem vinculados aos projetos pertencentes aos programas. A primeira fase da pesquisa, de caráter diagnóstico, teve como maior objetivo construir seu campo de problematização que por sua vez teve como espaço as práticas da Capacitação as quais citamos a seguir:

*Palestra de abertura do Programa Círculos Culturais de Lazer, Saúde e Educação: “Direitos Humanos: em que mundo você vive”.* Deputado Federal Marcos Rolim. *Oficina de Clown: “Clown e a utilização cômica do corpo”.* Clown e Ator

---

<sup>1</sup> As questões conceituais referentes ao corpo estão sendo problematizadas numa perspectiva filosófica (Nietzsche, Espinosa, Foucault, Deleuze, Serres).

Alexandre Coelho; *Oficina de Teatro: “Linguagem Cênica e Tecnologias do corpo”*<sup>2</sup>. Ator e Roteirista Augusto Amaral; *Oficina de Formação de Ator: “Work in progress e a formação de atores”*. Atriz, Roteirista e Diretora de Teatro Ana Lúcia Pardo; *Oficina de Produção Fotográfica e Áudio Visual*. Documentarista Sérgio Brito; *I Mostra de Extensão da Escola Superior de Educação Física; Palestra de Encerramento das atividades do programa Círculos Culturais de Lazer, Saúde e Educação: “Cinema Inclusivo” e exibição do vídeo: “Sentinelas do tempo: Mulheres Quilombolas”*. Documentarista Sérgio Brito.

Organizamos nosso primeiro arquivo de dados partindo desse bloco de atividades. Nele constam: programa das oficinas, material de divulgação, material veiculado na imprensa, ficha de dados dos participantes, ficha de avaliação das oficinas, relatório das oficinas, fotografias e filmagens do processo de trabalho, uma entrevista com dois estudantes de Educação Física participantes de cada um dos grupos formados.

No momento, estamos percorrendo o campo de nossa intervenção selecionando perguntas, organizando-as na tentativa de construir um instrumento que nos permita analisá-las mais de perto em termos conceituais e práticos. Essa ação de construir o campo da investigação em meio a amplitude de uma experiência de formação implica numa exigência metodológica de atitude, manifesta na pesquisa Intervenção: assumir o lugar de sujeito pesquisador em construção conjunta com seu objeto. A concepção de intervenção busca seus parâmetros no campo da Análise Institucional Socioanalítica, corrente francesa dos anos 60/70 que buscava contrapor-se aos diversos sentidos cristalizados nas instituições. Interrogá-los a partir de um entendimento da instituição que extrapola a idéia de estabelecimento e a problematiza enquanto processo de produção constante de modos de legitimação das práticas sociais (Regina Benevides e Eduardo Passos, 2000:09).

#### **4. O chão da Intervenção IV: corpo, cultura, currículo.**

Organizamos as questões emergentes entorno de três grandes conceitos — corpo, cultura,<sup>3</sup> e currículo, e do modo como eles se movimentam no plano configurado, como são transformados em ações pelos estudantes em suas intervenções orientando a continuidade da pesquisa.

A necessidade de uma produção conceitual que possa organizar aqueles três conceitos de modo a torná-los operadores no exercício de pensar, analisar e registrar as descobertas; listar alguns saberes constitutivos da e na experiência do encontro das diferenças dos grupos, suas expectativas, suas memórias; diagnosticar situações da experiência onde a legitimidade desses saberes se mostrou inquestionável; mapear as problemáticas emergentes na formação do educador em um contexto de reformulação curricular dos cursos de licenciatura e de reforma universitária, do ponto de vista do

---

<sup>2</sup> As oficinas de teatro do programa elaboram suas intervenções em torno das relações teatro e educação onde o teatro, na sua acepção do trágico (Nietzsche) e da crueldade (Artaud), ao ser transportado para um ambiente pedagógico formal é capaz de constituir-se numa crítica contundente às práticas educativas institucionalizadas na modernidade — emergentes de uma episteme calcada no disciplinamento dos saberes e dos corpos, de caráter normativo e normalizador (Foucault).

<sup>3</sup> Utilizamos como referencial o conceito de cultura no seu sentido lato, evitando adicionar a ele adjetivos como popular ou erudita, tendo em vista que essas adjetivações, além de dicotomizarem a cultura em dois grandes blocos antagônicos, quais sejam, o popular e o erudito, secundarizam ou mesmo desconsideram, de forma equivocada, os contágios, as influências, as fronteiras miscigenadas das práticas culturais em seu caráter dinâmico. Esse tipo de análise facilita a pressuposição de que há uma hierarquização entre as diferentes práticas culturais como sinalizou Chartier. O que é alteridade, não raramente, passa a ser tomada enquanto sinônimo de inferioridade. Sobre a problematização de adjetivos como popular e erudito ao conceito de cultura ver: Roger Chartier. *Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, CPDOC, v.8, número 16, 1995.

estudante; diagnosticar maneiras pelas quais o acadêmico associa ou transmite para sua atuação profissional, tais vivências oportunizadas pela frente de Capacitação e atentar para os sentidos da intervenção dos estudantes, suas singularidades, dentro dessa ótica são alguns dos novos desafios colocados para a investigação.

O horizonte da pesquisa-intervenção tem como propósito possibilitar uma formação que estimule o estudante a posicionar-se diante dos obstáculos, do fracasso ou das perdas, tornando-o um sujeito capaz de lidar ativamente com as situações do dia a dia, revelando um conjunto de possibilidades expressivas por intermédio dos recursos inerentes aos ruídos, gestos, textos, cores, sons, objetos, jogos, plasticidades e na composição criativa destes. Compreendemos o espaço e tempo da intervenção como experimentação dessa construção de Si mesmo como obra de arte criada no movimento de lapidação das forças caóticas da vida, dobrando-as pelo exercício racional da liberdade em direção a uma escolha esteticamente aprazível a si mesmo, definida sempre em relação à sua dimensão social e política. Nessa linha, a ênfase dada à intervenção estudantil encontra-se menos no produto a ser buscado através da procura de uma forma estática para configurar um ideal de ser e mais na escuta atenta do movimento das forças em mutação constante cuja lógica pressupõe uma gênese não das causas, mas do processo de constituição.

### **Referências Bibliográficas**

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BENEVIDES, Regina & PASSOS, Eduardo. *A construção do plano na clínica e o conceito de transdisciplinaridade*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 16, n.º 1, Jan./Abril 2000.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHARTIER, Roger. *Cultura popular: revisando um conceito historicográfico*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, CPDOC, vol. 8, n.º 16, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

NIETZSCHE, Frederich. *A Origem da Tragédia*. Lisboa: Guimaraes Editores, 1988.

OLIVEIRA, VITOR M. *História Oral aplicada a Educação Física*, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Gama Filho, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamentos, 1995.

SERRES, Michel. *Variações sobre o Corpo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma*. Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO BOLETIM BRASILEIRO DE ESPORTE ESCOLAR

Renato Sampaio Sadi  
Doutor em Educação  
Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás

*Resumo: Apresentamos neste texto o conteúdo, metodologia e resultados iniciais do Boletim Brasileiro de Esporte Escolar, um site na internet que trata de elementos formativos e informativos na área de educação física e esportes. Aplicamos a idéia da educação à distância para alcançar diferentes públicos. O trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa "Pedagogia do Esporte: Descobrimos novos caminhos"*

*Summary: We present in this text the content, methodology and initial results of the Brazilian Bulletin of School Sport, a site in the InterNet that deals with formative and informative elements in the area of physical education and sports. We apply the idea of the long-distance education to reach different public. The work is integrant part of the project of research "Pedagogia of the Sport: Discovering new ways "*

*Resumen: Presentamos en este texto el contenido, la metodología y los resultados iniciales del boletín brasileño de deporte de la escuela, un sitio en el Internet que se ocupa de los elementos formativos e informativos en el área de la educación física y de los deportes. Aplicamos la idea de la educación interurbana de alcanzar a diverso público. El trabajo es parte integrant del proyecto de la investigación "Pedagogia del deporte: Descubriendo nuevas maneras "*

### **Introdução**

O Boletim brasileiro de esporte escolar é uma experiência inédita cujo objetivo é a formação continuada e a socialização de conhecimentos por meio de uma educação à distância. Trata-se de uma página eletrônica dinâmica com seções variadas e, principalmente, um conteúdo de fácil leitura sobre o esporte no Brasil e no mundo. O boletim é enviado aos assinantes, que recebem uma mensagem e se conectam no endereço: [www.esporteescolar.org](http://www.esporteescolar.org) Há também um número crescente de visitas e interação por meio de mensagens eletrônicas.

Destacamos a importância de uma formação ágil e eficaz na área de educação física e esporte. Este fato está associado à hipótese de que o professorado da área continua, predominantemente, refém de uma prática pedagógica tradicional e tecnicista, isto é, atua profissionalmente com baixo grau de criatividade e de crítica, limitando-se no caso do esporte, ao ensino de destrezas técnicas e sistemas táticos.

Ao nos deparar com as possibilidades da educação à distância concluímos que a área de educação física e esporte podem abrir novos caminhos e esboçar novos projetos de ensino. As ferramentas da educação à distância, com pontos positivos e negativos permitem uma pesquisa e um estudo pouco explorados na área.

A educação à distância como um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente o rigor no tratamento da comunicação dos dados, mas também a instauração de um processo continuado é uma das ferramentas importantes na formação em educação física e esportes.

Há uma infinidade de aportes para este tipo de educação. Para os nossos propósitos, as informações e indicações que veiculamos no boletim brasileiro de esporte escolar formam conteúdos de ensino-aprendizagem que podem ser assimilados pela comunidade acadêmico-profissional sem a necessidade de um sistema de tutoria ou acompanhamento por instrutores/professores. Nossa intenção ao atender os anseios, angústias e perspectivas dos professores que atuam com crianças e adolescentes é dinamizar virtualmente uma formação particular de esporte.

### **Metodologia**

A iniciativa de preencher vazios da área de educação física se deu a partir de constatações da insuficiência da formação continuada de professores e estudantes no que tange ao esporte escolar. Ressalta-se também a necessidade de influenciar a prática profissional respondendo de forma afirmativa que há diversas abordagens no trato com a particularidade do esporte escolar, isto é, no tocante à uma pedagogia diferenciada de esporte.

Muitas vezes, ao navegar pela internet sentimos falta de informações, pensamentos e idéias sobre temas de interesse que se encontram dispersos. Ao esboçar o formato deste boletim o acesso à questões de pouca circulação na área de educação física e esporte escolar poderia contribuir para um tipo de formação específica e, mesmo em uma educação à distância, ainda que sem acompanhamento. Temas que, em outros sites, não são aprofundados, como por exemplo, assuntos relativos à prática profissional, currículo de cursos de educação física, questões de interesse pessoal do professor, pedagogia do esporte e conteúdos para aulas práticas.

Defendemos uma formação ampla, de cunho humano e crítico por meios tradicionais de ensino presencial mas também por meio da educação à distância na área do esporte escolar e, assim, a materialização de um *banco de conhecimentos* sobre o assunto, isto é, um *estoque de informações e saberes* a serem traduzidos por aqueles que atuam com o esporte, que pesquisam o esporte, seja o professor universitário, o professor com graduação e/ou licenciatura que atuam na educação básica, o estudante ou mesmo quem não tem formação superior completa ou incompleta.

Entendemos que os conhecimentos não podem ser restritos à esfera acadêmica, tampouco se apresentarem como conhecimentos empíricos e soltos no mundo da rede internet. Se de um lado há o risco do academicismo, de outro há um conhecimento superficial, tratado apenas no senso comum e reproduzido em instâncias científicas, escolas e outros espaços do esporte. É possível afirmar que novas tecnologias de educação, incluindo a internet, de certa forma aproximam teoria e prática, mas tal aproximação só se efetiva quando os objetivos e metodologias estão em consonância com o projeto pedagógico e as escolhas de formação.

A utilização de tecnologias avançadas no campo pedagógico, por si mesmo, não altera a qualidade das práticas. Sem mudar princípios e concepções de mundo e sociedade, o computador pode continuar sendo uma máquina de ensinar um determinado assunto, detendo o controle do processo, como ocorre no processo escolarizado não informatizado,



ou seja, reproduzindo analogicamente o método da transmissão, da reprodução e da avaliação da pedagogia tradicional, talvez diferenciado por características mais agradáveis e ricas em ilustrações e atividades, porém pobre de conteúdo.

Nem todas as tecnologias e os recursos foram utilizados para o projeto do boletim pois basicamente nossa preocupação era dirigir textos curtos e objetivos, ou seja, textos de fácil leitura e compreensão. Justificamos este procedimento por compreender a dinâmica dos sites relacionados ao tema esporte e o pouco tempo de permanência que os usuários ficam em cada site. Assim, em um primeiro momento pensamos em envolver a comunidade em torno de um projeto de unidade de esporte escolar, uma vez que concordamos com a idéia de que as tecnologias não substituem o conhecimento tratado com rigor, isto é, com pesquisa, estudo e envolvimento prático, embora os formatos impressos, tais como revistas, periódicos, dissertações e teses tenham problemas de circulação e, conseqüentemente, de acesso. Silva destaca que as mudanças na forma acadêmica, na prática editorial possibilitada pela internet alcançaram a educação física. O autor afirma que:

A revolução que está acontecendo inclui universidades em todas as partes do mundo e não é só a forma acadêmica de publicar que está em mudança. A própria existência das bibliotecas de pesquisa como as que conhecemos hoje, está em questão, com a erosão de seus papéis tradicionais buscam novas maneiras para se adaptarem às novas tecnologias introduzidas pelos periódicos eletrônicos (...) As editoras e os novos serviços eletrônicos estão entregando informações sofisticadas diretamente aos usuários, sem a mediação das bibliotecas, que passam a executar outras funções. A internet e as possibilidades que os meios digitais trazem à comunidade acadêmica estão abalando as fundações do sistema de publicação periódica tradicional. Cada vez mais está parecendo insustentável manter como meio básico de comunicação científica uma infinidade de títulos de revistas científicas de alto preço, às vezes de baixa circulação (Silva, 2002)

## **Resultados**

No ano de 2004 elaboramos a proposta do boletim e realizamos sete edições, conquistando o ISSN. Nossa principal referência foi o Boletim brasileiro de educação física. Além disso vários professores, pesquisadores e estudantes de educação física contribuíram para a edificação deste boletim (educação física – [www.boletimef.org](http://www.boletimef.org) ) Isso foi muito significativo pois obtivemos conhecimentos sobre informática e educação à distância que nos possibilitou a publicação das sete edições citadas.

O boletim está estruturado a partir de textos escritos por vários colaboradores e, também, pelo editor. Apresentamos a seguir as seções organizadas, os temas abordados, as descrições e alguns resultados (quantitativos e qualitativos):

- Mais de 40.000 acessos no período de 1º de junho de 2004 a 28 de março de 2005, configurando uma média de x acessos por dia.
- Mais de 600 assinantes neste mesmo período.
- Mais de 100 assinaturas de elogio e incentivo no Livro de Visitas.
- A história dos esportes – Esta seção disponibiliza um breve histórico dos esportes. É composta por temas e todos podem participar de sua construção sugerindo livros, indicando artigos, enviando seus trabalhos para construir um banco de dados da história do esporte em nosso país. Os seguintes

esportes já foram contemplados: xadrez; futsal; corfebol; atletismo; karatê; handebol.

- Artigos – Todos os arquivos publicados pelos colaboradores, visitantes ou sob encomenda dos editores são armazenados no site e podem ser acessados a qualquer momento. Pelo fato de serem textos curtos não há necessidade de *downloads* ou compactação de arquivos.
- Fala professor – Esta seção foi idealizada para os professores que mantêm inquietações e dúvidas sobre a área. É um espaço destinado aos professores para que possam socializar relatos de experiência, notas, discussões sindicais e profissionais, além de temas pedagógicos. Atualmente é uma seção assinada por uma professora de educação física de Caraguatatuba-SP.
- Enquête – Concluídas cinco: 1 - Para você, o que é esporte escolar? Período de duração da enquête: de 31/05/2004 até: 03/07/2004; 2 - Quando você se formou em curso superior de educação física, logo no ano seguinte, seu primeiro emprego na área foi: Período de duração da enquête: de 03/07/2004 até: 02/08/2004; 3 - Você, professor/educador que atua com esporte escolar, se classifica como profissional: Período de duração da enquête: de 02/08/2004 até: 06/10/2004; 4 - Para você, o que é uma arbitragem pedagógica? Período de duração da enquête: de 06/10/2004 até: 25/12/2004; 5 - O que você pensa, após a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares, sobre um eventual curso de Bacharelado em Educação Física com ênfase no esporte escolar? Período de duração da enquête: de 25/12/2004 até 26/03/2005. Observações: respostas e estatísticas das enquêtes: [www.esporteescolar.org/enquete](http://www.esporteescolar.org/enquete)
- Entrevista – Seção que entrevista professores de educação física, mestres ou doutores na área acadêmica, esportistas ou outras pessoas ligadas ao esporte. Em todas as edições publicadas uma nova entrevista foi levada ao ar e as antigas arquivadas para consulta. Foram realizadas as seguintes entrevistas: dia 24 de maio de 2004 – Bernardo Kipnis – Universidade de Brasília – UnB; dia 03 de julho de 2004 – Suraya Cristina Darido – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro-SP; dia 03 de agosto de 2004 – Tatiana Passos Zylberbeg – Metrocamp – Campinas-SP (primeira parte); dia 01 de setembro de 2004 – Tatiana Passos Zylberbeg – Metrocamp – Campinas-SP (segunda parte); dia 06 de outubro de 2004 – Antônio Jorge Soares – Universidade Gama Filho – UGF; dia 24 de dezembro de 2004 – Hajime Takeuchi Nozaki – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. As perguntas e respostas destas entrevistas encontram-se em: [www.esporteescolar.org/entrevista](http://www.esporteescolar.org/entrevista)
- Pedagogia do esporte – Seção destinada às discussões da pedagogia do esporte (programas de esporte escolar, competições esportivas e seu conteúdo de ensino). Nossa intenção é esboçar uma proposta unitária de esporte escolar/esporte de base tendo como eixo de articulação a educação física da escola. Esta seção funciona da mesma forma que a seção artigos e constitui um dos eixos do projeto de pesquisa Pedagogia do esporte: descobrindo novos caminhos.

- Procure saber mais – Textos curtos, tipo resenha/sinopse, isto é, uma breve síntese dialogada de um livro, dissertação, tese, artigo científico, intervenção em evento ou similar.
- Formação e currículo – Discussões sobre o processo de formação em educação física e esporte e currículos de cursos superiores.
- Jogos e brincadeiras – Seção destinada à socializar atividades relacionadas ao ensino do esporte por meio de jogos e brincadeiras.
- Livro de visitas – Espaço destinado aos leitores para mensagens sobre o site.
- Links – Relação dos principais sites brasileiros que tratam do esporte.
- Filmes e Músicas – Seção ainda em estudo que tem como objetivo mapear os principais filmes e músicas relacionados ao mundo do esporte e publicar uma síntese de cada filme ou música inserindo uma imagem de capa.

### **Perspectivas para o projeto de pesquisa em pedagogia do esporte:**

A partir dos dados já levantados entendemos que é necessário um mapeamento, conhecimento e avaliação do esporte escolar. Por meio de uma identificação de concepção de esporte como eixo metodológico para difusão de novos procedimentos e práticas em pesquisa na área de educação física, a perspectiva que se constrói é de uma formação humana ancorada nas possibilidades da educação à distância e nos conhecimentos já sedimentados pela educação física brasileira. Pretendemos concentrar o foco de investigação do projeto de pesquisa em: referências nacionais e internacionais sobre o ensino-aprendizagem do esporte em escola básica, e o conhecimento da realidade de duas escolas públicas de Goiânia. Posteriormente ampliaremos para outras realidades. Há quinze linhas de pesquisa em desenvolvimento: 1 - estudos e investigações sobre eficácia de planejamentos; 2 - inteligência social, técnica e tática de crianças e adolescentes; 3 - competições pedagógicas e festivais esportivos; 4 - papel do esporte em aulas de educação física; 5 - análise de discursos e práticas de professores e alunos; 6 - violência no esporte escolar; 7 - tempo de permanência escolar, escola semi-integral e papel do esporte; 8 - arbitragem no processo educativo; desenvolvimento da iniciação esportiva; 9 - política de esporte escolar; 10 - socialização de conhecimentos digitais do esporte escolar; autonomia dos alunos jogadores diante do treinamento; 11 - diversidade da pedagogia do esporte na sociedade goiana e brasileira; 12 – performance pedagógica na área escolar quando estabelecido um processo de complemento esportivo no currículo; 13 - abordagem metodológica baseada em resolução de problema do jogo; 14 - criatividade crítica na elaboração de estratégias e táticas de jogo; 15 - ensino de esporte por meio de jogos e o papel do lúdico. Estas linhas serão aprofundadas e servirão como conteúdo para o Boletim citado.

### **Referências Bibliográficas**

COLETIVO DE AUTORES, *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.  
 ESTATUTO DO DESPORTO. *Projeto de Lei 4874/01*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

- FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Londrina: Ed. Midiograf, 1998.
- \_\_\_\_\_. & SCAGLIA, A. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.
- GRECCO, Pablo & BENDA Rodolfo N. *Iniciação Esportiva Universal. Da aprendizagem motora ao ensino técnico*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PAES, R. R. *Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico de ensino fundamental*. Campinas: Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.
- SADI, R.S. *Condicionantes políticos da formação docente*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A qualidade da educação física escolar*. In: Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Esporte e Sociedade*. Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília & Ministério do Esporte, Brasil, 2004.
- SAVIANI D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCAGLIA, A. J. et. all. *Festivais de esportes: uma prática pedagógica*. Anais do I Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VII Simpósio Paulista de Educação Física, Rio Claro: Revista Motriz, 1999.
- \_\_\_\_\_, Medeiros & Sadi. *Competições pedagógicas e festivais esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo*. In: Anais da Semana científica da Faculdade de educação física da Universidade Federal de Goiás, “Formação de Professores e Desafios para o Mundo do Trabalho” 2004.
- SILVA, Efrain Maciel e. *A democratização do conhecimento na Educação Física brasileira através de meios digitais: a experiência do Boletim Educação Física*. 2003. 78 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.
- SOUZA, A. J. *É jogando que se aprende: o caso do voleibol*. In: NISTA PICCOLO, V. *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papyrus, 1999.

Referências na Internet:

[www.boletimef.org](http://www.boletimef.org)

[www.cidadedofutebol.com.br](http://www.cidadedofutebol.com.br)

[www.cev.org.br](http://www.cev.org.br)

<http://portal.mec.gov.br/seed/>

## FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE GOIÁS – UM PROJETO EXTENSIONISTA DA UEG/SEE

*Prof. Néri Emílio Soares Jr – Especialista - SME*  
*Prof. Paulo Roberto Veloso Ventura – Mestre – ESEFFEGO/UEG – DEFD/UCG*  
*Prof. Sérgio de Almeida Moura - Mestre – ESEFFEGO/UEG – SME*  
*Acadêmica Marília Aparecida Reston Garcia*  
*Acadêmico Rodrigo Roncato Marques Anes*

**Resumo:** *Este ensaio recorta um projeto piloto de extensão que trata da formação continuada para professores da rede estadual, trabalhando com 04 subsecretarias: Metropolitana, Pires do Rio, Iporá e S. Miguel do Araguaia, com intervenções pedagógicas no interior e na Capital. Pretende-se estimular uma cultura de formação continuada, uma articulação dialética conteúdo/método nas fases de desenvolvimento do ser humano, a Cultura Corporal como referência específica e a teoria crítica para os conhecimentos mais amplos. No momento, buscamos elaborar os conteúdos para as quatro fases do desenvolvimento, para intervir a partir de maio próximo.*

**Abstract:** *This synopsis follows an extension project that deals with the continuous graduation for the State teachers, working with 04 poles: The Metropolitan, Pires do Rio's, Iporá's, and S. Miguel do Araguaia's, holding pedagogical interventions in the state country and capital. The intention is to stimulate a continuous graduation culture, having a dialectical articulation content/method in the human being's development stages, the Body Culture as a specific reference and the analytical theory on the wide ranged knowledge. For now, the aim is to elaborate the content to all four development stages, starting this coming month of May.*

**Resumen:** *Este ensayo resume uno proyecto piloto de extensión que trata da formación continua para los profesores da cadena estadual, trabajando com cuatro subsecretarias: Metropolitana, de Pires do Rio, de Iporá y São Miguel do Araguaia, com intervenciones pedagógicas no interior y em la Capital. Pretendese impulsar uma cultura de formación continua, una articulación dialéctica contenido/método em las fases de desarrollo Del ser humano, la Cultura Corporal como referencia específica y la teoria crítica para los conocimientos más amplos. Em este momento, buscamos elaborar los contenidos para la cuatro fases del desarrollo, para intervir la partir de mayo prójimo.*

### **Apresentando o ensaio e justificando a proposta**

Muito tem se falado sobre formação continuada em educação física, mas, pouco acontecido. Neste contexto, este projeto pretende instigar uma cultura de formação continuada, nas suas diversas possibilidades. O principal alvo são os professores de educação física do sistema estadual de ensino básico, sistematizando de forma processual uma rede de estudos cuja base seja a prática pedagógica desta disciplina, especialmente de 5ª à 8ª série, estimulando uma mudança de atitude, na direção da formação acadêmica, em suas diversas titulações.

Nosso voo objetiva inserir nesta primeira versão do projeto, enquanto um laboratório no campo da formação continuada em educação física, os professores de escolas do sistema público estadual de 04 Subsecretarias de educação: São Miguel do Araguaia, Iporá, Pires do Rio e Goiânia, esta, limitada a participação de 40 docentes. A estrutura do projeto prevê o desenvolvimento em 2005 de 02 seminários a serem realizados em cada sede das subsecretarias (um total de 08 seminários) e 02 oficinas pedagógicas a serem realizadas na ESEFFEGO – UnU de Goiânia da UEG.

O eixo epistemológico do trabalho será tratado na perspectiva da Cultura Corporal, tendo em vista ser esta a tendência no trato do conhecimento e na organização do trabalho pedagógico desenvolvidos na ESEFFEGO/UEG. Este projeto pretende contribuir ainda com o acúmulo de conhecimentos para nossa Unidade Universitária, constituindo um banco de dados sobre a prática docente da educação física escolar em Goiânia e nas regiões citadas no interior de nosso Estado, fonte esta que poderá subsidiar a reflexão sobre o currículo de formação em educação física.

Com a clara percepção de que é preciso concretizar ações em busca dos objetivos desejados, buscamos encaminhamentos para este feito por meio de uma discussão teórica necessária para a sistematização dos conhecimentos da educação numa dimensão mais ampla, e dos conteúdos da educação física enquanto área específica, articulação entendida como fundamental para uma formação continuada, minimamente qualificada. Para tanto, vamos dialogar com pesquisadores destas áreas no sentido de encaminhar discussões da prática pedagógica da educação física escolar, que para Souza Jr. (1999), durante sua trajetória histórica, vem sendo marcada por antagonismos, conflitos e indefinições, principalmente quando nos referimos à problemática que envolve seus conteúdos.

No século XIX, o conhecimento central das aulas de educação física era a ginástica que, sob domínio das instituições médica e militar, transmitia valores relacionados respectivamente ao higienismo, eugenia e a ideologia militar. Depois veio a influência da instituição esportiva, com ênfase ao rendimento técnico. Na década de 70, surge a psicomotricidade, que interferiu nos conteúdos da educação física “*ficando o seu papel subordinado a outras disciplinas escolares*”. (BRACHT, 1999, p. 79)

Como se percebe, a educação física não apresenta um corpo estável de conhecimento, durante seu processo histórico. Nas décadas de 80 e 90 do século passado, até que houve tentativas de delimitar o conhecimento para esta disciplina escolar; no entanto, esta discussão permaneceu no campo teórico, não alcançando de forma significativa a realidade da escola.

Pelos dados publicados em nossa vasta produção teórica, fica evidente que a prática pedagógica permanece sob a égide do esporte e que a educação física ainda não assimilou o *status* de disciplina escolar. Medeiros comenta a respeito que,

*Não temos qualquer dúvida que a educação física escolar, uma vez recebendo este tratamento, torna-se um amontoado de exercícios a repetir-se indefinidamente. O conteúdo selecionado reduz a educação física ao nível de atividade como preconiza os PCNs. (1998: p. 89)*

A redução da prática pedagógica da educação física a “atividade”, sacramentando sua trajetória histórica, pode ser definida com auxílio de Vázquez (1977) que conceitua a atividade como uma ação que resulta um produto, enquanto a reflexão intelectual se debruça sobre a atividade para entendê-la, compreendê-la. Desta forma, esta proposta tem a pretensão de desenvolver o conceito de educação física como estabelece a LDB atual, ou seja, “*como uma disciplina componente da proposta pedagógica da escola*” (art. 26, § 3º). Entendemos que no fazer pedagógico, a educação física tem avançado pouco e que seus conflitos e indefinições persistem num patamar no qual muitos professores que trabalham nos diversos sistemas de ensino deste país, não percebem o verdadeiro alcance da disciplina no interior da escola e suas possibilidades na sociedade mais ampla.

Percebendo a problemática que envolve as questões relacionadas ao conteúdo (seleção, sistematização e organização) nas escolas de ensino básico, este trabalho se propõe realizar uma organização do trabalho pedagógico com o objetivo de delinear um corpo de conhecimentos sistematizados para a disciplina educação física.

Levamos em conta que a produção teórica que emergiu nos anos 90, as quais provocaram o surgimento de diversas vertentes no campo epistemológico, não chegaram e não chegam aos professores das instituições escolares. Conforme Caparroz (2001), fato como este torna-se “*elo perdido que ocorre entre a produção teórica e a realidade em que é materializada a prática pedagógica da educação física*” (p.15), que então tomam por fonte outros ensaios que lhe chegam mais prontos, mais fáceis de serem promovidos como conteúdos curriculares, como é o caso dos PCNs.

A importância em refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados ocorre para Freitas (1995, p.97), porque “*a objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método*”, fato que nos leva compartilhar com o autor o entendimento de que o conteúdo e o método formam um par dialético, encaminhando nossas discussões sobre o trato que deva ser dado ao conhecimento selecionado.

O que se tem em mente com este trabalho é uma tentativa de possibilitar às escolas e aos docentes de educação física, outras possibilidades na seleção e organização dos conteúdos a serem ministrados, bem como estabelecer parâmetros que possam subsidiar o debate sobre o campo.

### **Construindo uma proposta**

Pensando em assegurar a educação para todos e o acesso ao conhecimento como direito fundamental para a garantia de uma formação humana no exercício da cidadania plena e não apenas para cumprir um preceito legal, é que buscamos neste projeto, uma proposta de intervenção pedagógica comprometida com a qualidade social do ensino. Para tanto, o foco das ações estará nos sujeitos.

Ainda que a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias seja imprescindível ao desenvolvimento do processo educativo, o sujeito – educando – deve receber a atenção necessária para que o objetivo das pedagogias críticas que sinalizam para a educação e a educação física, como campos da formação e do desenvolvimento humano, atinjam sua função social, por meio de uma aprendizagem relevante, significativa e contextualizada.

Desse modo, a preocupação com o trato do conhecimento da educação física na escola e a efetiva concretização de uma aprendizagem pelos educandos, requer novos caminhos para a formação continuada de professores, que provoque um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, na busca de sua transformação e da transformação da realidade escolar. Desta forma, para além de considerar os conteúdos e as metodologias, é preciso considerar a dimensão da formação dos sujeitos, como uma das centralidades do processo pedagógico.

Com base neste princípio, torna-se necessário considerar a reorganização dos tempos, espaços e práticas do processo educativo, como condição *sine qua non* à democratização das

relações pedagógicas na escola, bem como no trato e apreensão dos conteúdos histórica e socialmente constituídos. Assim, compreendemos a educação física na perspectiva de uma prática social mediadora da formação mais ampla dos sujeitos.

A proposta de intervenção na formação continuada dos professores de educação física da rede estadual de ensino, tem como objetivo propiciar aos educadores, vivências próprias de uma prática efetivamente emancipatória (reflexões, práticas e reflexões sobre a prática).

Para tanto, pensar a formação docente na direção de habilitar uma prática pedagógica cujo objeto seja o educando em sua totalidade - portanto em suas dimensões humanas - exige considerar as fases e os tempos do seu desenvolvimento, como fases por ele vividas e nas quais é desenvolvido o processo de ensino/aprendizagem.

Da mesma maneira, é necessário considerar novas formas de organização dos tempos e dos espaços escolares, que permitam a elaboração de diversificadas formas de apreensão dos conteúdos da Cultura Corporal, por meio das vivências escolares que utilizam as dimensões cognitivas, afetivas, físicas, culturais, estéticas e sociais, entre outras, de modo a contemplar a diversidade e a potencialidade de cada educando e de todos eles. Resguarda-se assim, os princípios da formação humana e seus desdobramentos nas políticas e práticas pedagógicas, articulados com uma proposta de educação inclusiva. Para Saviani,

*(...) o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber produzido historicamente. (2000, p.11/12)*

A formação continuada de professores constitui um movimento de possibilidades na re/organização das propostas pedagógicas, pontuando a educação física e a formação humana num ambiente de aprendizagem, onde o prazer e o desafio sejam colocados aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: educandos, educadores, gestores, dentre outros. Assim, deve-se considerar que os sujeitos aprendem em diversas situações, diversos espaços, com material diversificado e com outros pares sociais, por meio de relações simples ou complexas.

As dimensões da formação humana são de fato importantíssimas para a constituição do ser social que as teorias pedagógicas mais “radicais”, anunciam. Radicais recebe ou tem como sentido neste texto, um direcionamento crítico/propositivo que se relaciona com a intenção de formar seres humanos dentro de outra racionalidade, que não estimule a competição exacerbada entre os corpos, mas que valorize a solidariedade humana; que não favoreça a exploração e apropriação material, mas incentive a socialização dos bens e a democracia, com altruísmo; que crie rupturas com a segregação sócio-cultural e econômica e estabeleça como eixo orientador a inclusão social completa do indivíduo, como um cidadão comprometido com as questões coletivas.

Nesse sentido, explicitamos algumas premissas para que a seleção e organização dos conteúdos sejam pensadas não somente em função dos objetivos do planejamento pedagógico da instituição, como também a partir de outras prerrogativas:

- A aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola possam incluir e socializar os diferentes, ao invés de excluir exatamente por causa das diferenças;
- A aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola possam contribuir para a emancipação do pensamento, e não para reforçar o comportamento alienado e alienante, na perspectiva de reproduzir os conhecimentos determinados pelos dominantes;



- A aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola possam fazer emergir as fragilidades da O.T.P. e a partir disto, tratar a prática pedagógica à luz das teorias críticas ao invés de manter nas sombras da escola, a “organização desorganizada” que sustenta os processos excludentes da sociedade dominante;
- A aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola adquiram uma função socializadora na medida em que concebem o homem e a mulher como seres humanos com possibilidades e não como seres prontos e acabados;
- A aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola possam apresentar aos educandos um outro mundo possível, em oposição a mantê-los acorrentados a um mundo social restrito, sem possibilidades de ruptura ou superação.

Enfim, que a aula de educação física e os conteúdos trabalhados na escola, como desdobramentos de uma proposta de formação continuada, estabeleçam uma diretividade pedagógica, o que equivale dizer uma direção política estruturada a partir das necessidades da realidade social. Caso contrário, não faltarão influências outras ditando uma forma de manutenção dominante por meio de uma atividade não séria, trazendo um universo de regras, ordens e impedimentos que inibem as relações de grupos, o prazer de descobrir, de aprender e de conhecer o outro, reconhecendo-se nele.

Uma aula de educação física, ainda que trabalhada com conteúdos restritos - como vem acontecendo com a unilateralização da prática pedagógica sobre o tema esporte - pode ser desenvolvida com melhor qualidade, pois o ato de “jogar”, ação central do esporte é sustentado por uma forma de pensar. De acordo com Gramsci,

*(...) não existe nenhuma atividade humana, da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o ‘homo faber’ do ‘homo sapiens’... todo homem participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral e contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (1988, p.7)*

Podemos perceber na fala de Gramsci: *primeiro*, que não se pode separar o homem que faz, daquilo que ele pensa e, *segundo*, que não é dado ao homem a neutralidade. Pensar sobre jogar é, sobretudo, pensar sobre o tipo de lógica que marca a intenção de jogar, o que, portanto, infere uma outra lógica na prática educativa da educação física, mesmo nos temas mais influenciados pela exterioridade escolar.

Uma questão importante que se apresenta no processo de seleção e organização dos conteúdos e na forma como cada conteúdo receberá tratamento metodológico, parte da premissa de que cada fase da formação do educando deve ser tratada na sua especificidade. Para Dalben, citado por Freitas (2003, p.53),

*O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade.*

Com base no Coletivo de Autores (1992), que discute uma outra forma de desenvolvimento, na busca de processar as condições de superação do atual sistema de seriação, coloca em outros termos que numa faixa entre 06 a 08 anos e que este projeto vai chamar de “Primeira Fase de Desenvolvimento Humano”, devemos tratar da “*organização da identidade dos dados da realidade*” (p.35). Trata-se de uma fase onde o aluno passa a formar sistemas, perceber relações, semelhanças e diferenças. “... *o aluno se encontra no momento da ‘experiência sensível’, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o*

*conhecimento*”. Ele “... dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los. (idem)

Educandos numa faixa entre 09 a 11 anos, que vamos chamar de “Segunda Fase do Desenvolvimento Humano” vivenciam um período caracterizado por um tipo de pensamento que demonstra já possuir uma organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com um mecanismo na mesma ordem. É uma etapa marcada por grandes aquisições intelectuais, onde aparecem novas formas de explicação que deixam de ser egocêntricas e passam a ser identificadas. É um período em que,

*(...) por momentos, aparecem o tédio, os sonhos ambiciosos e a identificação com certos personagens. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções. (CADERNO PEDAGÓGICO, 1996, p.16)*

Esses educandos já começam a perder as características da infância. Para Vigotsky (1988, p.114), “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.35), este período deve tratar da “*iniciação à sistematização do conhecimento*”. É quando o aluno “*Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social*” (Idem, p.35). O aluno vai dar “*um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações*” (Ibidem).

Educandos com idades aproximadas entre 12 a 14 anos, que chamaremos “Terceira Fase do Desenvolvimento Humano na Adolescência”, já conseguem abstrair e refletir, acentuando mais sua crítica. Gasparim (2002) entende como necessário neste período exercitar a ampliação da reflexão crítica e o aprofundamento no trato dos conhecimentos.

Para o Coletivo de Autores (1992, p.35), este período se caracteriza pela “*ampliação à sistematização do conhecimento*”. Nele, “*O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria*”. (idem)

Esses autores entendem que os educandos com idades entre 15 a 17 anos devem vivenciar o aprofundamento da sistematização do conhecimento, que definimos como “Quarta Fase do Desenvolvimento Humano”. “*Nele, o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele*”. (ibidem). É quando o educando inicia ações sobre pesquisa com um pouco mais de rigor científico, realizando reflexões sobre a sociedade em que vive e articulando a Cultura Corporal com os diversos contextos sociais.

Parece-nos importante, diante de todas essas considerações, ficarmos atentos para o que Snyders nos coloca sobre os diversos períodos do desenvolvimento humano.

*A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela teve que enfrentar situações novas (...). Temos que incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente... (1993, p. 29/30)*

É verdade que, em cada etapa da vida humana, surgem situações e idéias que constantemente são problematizadas e não se restringem à etapa da vida em que aparecem, pois o desenvolvimento é contínuo. Assim, cada experiência escolar, em particular, deve assegurar a realização de aprendizagens significativas, o que pressupõe a relação intrínseca

das novas aprendizagens com os saberes que os adolescentes e jovens já têm acumulado. Para que ocorra um desafio constante, os educandos precisam ser levados a pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem e a que mundo ela está inserida, para que se possa articular desenvolvimento, aprendizagem e ensino, como elementos que só podem ser entendidos de forma integral quando pensados em suas inter/faces.

Os processos intelectuais complexos são considerados como sendo formados e expressos por condições sociais e por interações, onde a raiz está, primariamente no desenvolvimento histórico e social do homem. Saviani (2000), considera que o ser humano se constitui como tal, mediante uma intervenção educativa. Este ato educativo pode ocorrer em vários espaços, mas a instituição capaz de articular essa intervenção, é a escola. Nesta direção, podemos entender que é a escola o local para ser transmitido o saber produzido historicamente. Mas, como não é possível transmitir toda a cultura produzida, a instituição escolar “seleciona” parte desta produção para pedagogizá-la e ser ensinada. Assim, a organização do conhecimento escolar “... *supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura, destinados a serem transmitidos às novas gerações. Desta forma, o conhecimento escolar é algo da cultura e não a cultura em si...*” (FORQUIM, citado por SOUZA JR, 1999, p.98).

Ao organizar a cultura para ser ensinada, a escola realiza sua divisão, constituindo as chamadas disciplinas curriculares, que segundo Souza Jr. (2001, p.83) constituem

*(...) um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e, que aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.*

Nesse contexto, a educação física como componente curricular, assumirá sua função no interior do projeto pedagógico da escola, para uma melhor formação dos alunos, promovendo um fazer pedagógico que auxilie na formação de um homem autônomo e crítico, portanto, de um fazer que estabeleça relação com um saber próprio e contextualizado. Manifesta seu papel por meio da Cultura Corporal que, segundo Taffarel (2002) é entendida e configurada como um acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, a partir de práticas corporais que mantenham as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas, sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, agonistas, artísticos, competitivos e outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano.

Entendemos a educação física na perspectiva da Cultura Corporal, como um campo do conhecimento científico cuja especificidade é identificada a partir de sua prática pedagógica, possibilitando a leitura da realidade social e a uma conseqüente reflexão crítica. “*O educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado, deve perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses*”. (GASPARIN, 2002, p.5)

Outros autores vêm discutindo a compreensão do conhecimento na formação dos educandos, tomando como ponto de partida, justamente a forma como a escola, o projeto pedagógico e o coletivo de professores encaminham o trato não somente dos saberes mais amplos, como também do conhecimento específico de cada componente curricular, numa perspectiva interdisciplinar. Para Arroyo (2002, p.14), é necessário re/educar os olhares, predispondo que tal demanda...

*É uma tarefa constante nos debates com os professores e as famílias, na procura de intervenções mais radicais, até na revisão de velhos conceitos e discursos. O processo mais eficaz para reeducar nossos olhares é situar o foco da intervenção na estrutura do sistema escolar, na lógica que o inspira.*

*Este é um dos eixos centrais das propostas político-pedagógicas: ter como propósito uma mudança radical das estruturas de nosso sistema escolar. Uma intervenção sempre adiada. É mais fácil redefinir conteúdos, métodos, requalificar professores(as).*

### **A organização dos conteúdos escolares**

Sobre o trato com os conteúdos da educação física na escola, entendemos que não se pode mais permitir a reprodução ingênua da prática que vem ocorrendo neste espaço. Os conteúdos devem ser teorizados (na perspectiva da problematização e da pedagogização) de forma com que os alunos possam se apropriar do conhecimento de forma crítica.

No período em que os alunos articulam pouca capacidade de abstração (9 a 11 anos), os conteúdos já podem ser ministrados na direção de que eles sejam sujeitos na produção do conhecimento, de forma autônoma, para que possam vivenciar o maior número de atividades e movimentos corporais. Nesta fase, podem ser ministrados jogos e esportes na forma de brincadeiras, em que as regras podem/devem ser discutidas, construídas e desconstruídas pelos alunos. É importante ainda discutir temas que envolvam a realização de práticas corporais coletivas, com possibilidades de inclusão, de cooperação, eliminando a discriminação em qualquer nível.

Problematizar os conteúdos ministrados nas aulas é uma forma de provocar a reflexão e chamar os alunos para a participação, especialmente se lhes for dado um caráter desafiador. Esta estratégia pode ocorrer nas fases iniciais, de forma simples e pode ter aumentada a sua complexidade, gradativamente.

Conforme os alunos vão vivenciando os conhecimentos inerentes aos períodos de seu desenvolvimento, eles conseguem estabelecer a reflexão crítica e a capacidade de abstrair os conteúdos ensinados; assim, estes conteúdos devem se expandir na forma espiralada (entendida como uma forma ascendente e ampliada de cognição), sobrepondo processualmente os limites de cada período, o que torna necessário ensinar a essência do conteúdo, buscar sua evolução histórica, discutir valores éticos, sociais, políticos e culturais que estejam envolvidos nas cercanias das aulas de educação física e no contexto mais amplo.

Ainda como forma de estabelecer uma apreensão crítica dos conteúdos tratados, é proposto que sejam realizadas conexões com conteúdos cujos temas sejam integralizadores: conhecimentos biológicos e culturais sobre o corpo, conhecimentos sobre o lazer, sobre questões sociais, sobre ecologia, sobre gênero, sobre sexualidade, sobre saúde, sobre preconceitos e outros saberes, conforme as necessidades que se apresentem, tanto por parte dos alunos como do contexto.

Na vivência de *jogos populares*, além de oportunizar o contato com o tema, é importante estar conhecendo sua história, discutir os valores que estão envolvidos nas brincadeiras ou canções, desmistificar mitos culturais que possam retratar, etc.

O ensino da ginástica deverá possibilitar os diferentes movimentos com o corpo, como girar, rolar, saltar, equilibrar, trepar, balançar, etc., podendo ocorrer, principalmente nos ciclos/fases iniciais. A expressão corporal está inserida nas possibilidades dos alunos, ao vivenciarem a ginástica. A proposta procura se aproximar da ginástica geral, que pode ser entendida como *“uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica, integradas às demais formas de expressão do ser humano, de forma livre e criativa”* (SOUZA, 1999, p.233). Assim, utiliza-se dos elementos das diversas ginásticas (Geral, Rítmica Desportiva, Artística, etc.) para composições artísticas que se aproximam muito de composições teatrais.

Um outro tema que merece um olhar especial é a Dança. Na escola, ensinar a dança representa uma possibilidade a mais de proporcionar vivências por meio de manifestações artísticas, desenvolvendo a consciência estética entendida como percepção mais ampla e complexa da realidade, absorvida no âmbito de uma sensibilidade em que se perceba o outro,

ou seja, como uma produção do conhecimento humano que valoriza o sujeito e sua subjetividade, respeitando o seu contexto cultural concreto, impresso na corporalidade desses sujeitos, e resgatando seus conhecimentos culturais. Assim, o ensino da dança na escola deve:

*(...) partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de se expressar em várias linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. (SCARPATO, 2001, p. 57)*

A organização e seleção de conteúdos devem ser feitas respeitando-se o desenvolvimento total do aluno. Desta forma, é importante possibilitar que ele “vivencie” os conteúdos da Cultura Corporal nos diferentes ciclos da formação humana, ao longo do processo escolar. Esses conteúdos devem envolver o universo de crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e suas especificidades.

### **Referencial Bibliográfico**

- ARROIO, Miguel. **Fracassos/sucessos: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** In: Caderno Pedagógico: a formação humana em construção: prática, princípios e concepções. Goiânia: SME, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB-9394/96.** Brasília, 1996.
- CADERNO PEDAGÓGICO. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã.** Porto Alegre: SMED, 1996.
- CAPARROZ, Francisco E. **Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar.** In: Caparroz, F. E. (Org.) Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação – confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- MEDEIROS, Mara. **Didática de ensino da educação física: para além de uma abordagem formal.** Goiânia: UFG, 1998.
- SAVIANE, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SCARPATO, Marta Thiago. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo.** Caderno CEDES. n. 53, p. 57-78, 2001.
- SOUZA, Elizabeth P. M. de. **Ginástica geral: uma proposta para a educação física escolar e comunitária.** In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V.21 nº 1, p. 233/238. set 1999.
- SOUZA JR., Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular ... isso é história.** Recife: EDUPE, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular.** In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Anotações obtidas no curso de pós-graduação em educação física escolar**. Goiânia: ESEFFEGO/UEG, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Paulo Roberto Veloso Ventura

Endereço: Rua 07 – 1043 - apto 602 - Edf. Castell - Setor Oeste - 74.110.090 - Goiânia/Go  
[prveloso@terra.com.br](mailto:prveloso@terra.com.br)

Solicitamos datashow e retroprojeto

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL

Emerson Filipino Coelho – Ms. – Faminas/Muriaé-MG<sup>1</sup>  
Jairo Antônio da Paixão – Ms. – Faminas/Muriaé-MG  
Janaina Garcia Sanches – Ms. Faminas/Muriaé-MG

### Resumo

*O presente trabalho é fruto de algumas discussões desenvolvidas acerca da formação do professor de Educação Física, em nível de licenciatura, tendo em vista a revisão do projeto pedagógico do respectivo curso que foi implantado na Faminas/Muriaé-MG em 2002 e está em processo de reconhecimento pelo Ministério da Educação..*

### Abstract

*The present work is a result of some discussions developed concerning the the formation teachers of Physical education, in graduation level, aiming the redefinition of the pedagogical project of the respective course that was implanted and authorized at Faminas/Muriaé-MG in 2002 and is in process of recognition by the Ministry of Education.*

### Resumen

*Este trabajo es fruto de algunas discusiones desenvolvidas sobre la formación del profesor de Educación Física, al nivel de licenciatura, teniendo em consideración la redefinición Del proyecto pedagógico Del respectivo curso que fue instituído y autorizado em la FAMINAS/Muriaé-MG em 2002 y está em proceso de reconocimient por el Ministério de la Educación.*

A revisão do projeto pedagógico do curso de Educação Física da Faminas/Muriaé-MG considerou o contexto em que o mesmo foi produzido e revisto, já que os últimos três anos foram especialmente conturbados para a respectiva área por conta da polêmica instaurada a partir da homologação do Parecer CNE/CES 138/2002 que estabelecia, naquela ocasião, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Nesse período, assistimos a uma grande mobilização de vários segmentos da Educação Física que, por sua vez, manifestaram descontentamento e preocupação com tal parecer, pois este acarretaria a aprovação da resolução sobre as referidas diretrizes.

Nossa opção por implantar um curso de Licenciatura em Educação Física está fundamentada na compreensão de que “a docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de Educação Física” (MOLINA NETO e MOLINA, 2003, p. 270). Essa compreensão, por sua vez, fundamenta-se em aspectos de cunho epistemológico que consideramos imprescindíveis para orientar a revisão do referido projeto pedagógico.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Minas – Muriaé/MG.

Segundo Valter Bracht (2003), em concordância com Mauro Betti (1996), o debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física pode ser resumido e classificado em dois grandes grupos:

“a) aqueles que entendem que a própria Educação Física é uma ciência ou que no seu âmbito se construiu/constituiu uma nova ciência, denominada, às vezes, de Ciência da Motricidade Humana, e outras, de Ciência do Movimento Humano ou, ainda, Cinesiologia e também Ciência do Esporte; e b) aqueles que a entendem como uma prática pedagógica, como uma prática social de intervenção imediata e que, como prática humana, necessita ser teoricamente elaborada” (p. 143).

Diante do debate acadêmico apresentado, vimos discutindo e refletindo no decorrer desse período e chegamos à conclusão que nós, professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da FAMINAS, nos aproximamos daquele grupo que entende a Educação Física como uma prática pedagógica/intervenção. Contudo, entendemos também que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, situa-se no campo da ciência e, nesse sentido, estamos interessados nas explicações que ela pode nos oferecer e, ao mesmo tempo, contribuir para a constituição do campo de conhecimento da área através do fomento à produção de trabalhos científicos.

Bracht (2003) define, ainda, a Educação Física

“como aquela prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas diferentes abordagens das diferentes disciplinas” (p. 30).

Jocimar Daolio (2004) demonstra em seu trabalho a maneira pela qual o termo ‘cultura’ foi incorporado pela Educação Física. A partir da abordagem crítico-superadora, proposta por Coletivo de Autores (1992), a cultura corporal surge como um conjunto de manifestações relacionadas ao campo da Educação Física, no qual figuram como seus elementos o jogo, a ginástica, o esporte, a dança e as lutas. Porém, é com Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti

“que a discussão da Educação Física a partir da consideração da cultura<sup>2</sup> toma corpo e ganha relevância. Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como [...] o fato da Educação Física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse fazer, a necessidade de equilíbrio entre identidade pessoal e social, a consideração da subjetividade, a tarefa de mediação

---

<sup>2</sup> Conforme Daolio (2004), há diferenças entre estes autores na forma de empregar o termo cultura: “Elenor Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo cultura de movimento; Mauro Betti utiliza em determinado momento de sua obra a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Valter Bracht” (p. 65).



simbólica da Educação Física, o sentido/significado do mover-se, além de outras” (p. 65).

A partir desta discussão sobre a centralidade da questão cultural em nosso âmbito acadêmico, é possível delimitarmos com maior clareza o que estamos tratando em nosso curso de formação de professores de Educação Física.

Sabemos que durante o processo de constituição do campo de estudo e de conhecimento da Educação Física, esta sofreu grande influência por parte de disciplinas consideradas eminentemente científicas como, por exemplo, a fisiologia, a anatomia, a biomecânica e a cinesiologia. Essa influência se, por um lado, contribuiu para a constituição e até mesmo o fortalecimento desse campo num primeiro momento, por outro lado, gerou algumas confusões, polêmicas e distorções que, inevitavelmente, refletiram – e ainda refletem – sobre o processo de formação de professores de Educação Física. Tais disciplinas, oriundas das Ciências Naturais e tidas como ‘soberanas’ no currículo dos cursos dessa área, impunham um caráter estritamente biológico à Educação Física, levando-a a se definir como pertencente à área da saúde.

Contudo, a própria história da Educação Física revela o quanto o seu campo de conhecimento se expandiu no decorrer dos anos, demonstrando também as diferentes abordagens e tendências<sup>3</sup> que permearam cada momento histórico. Por isso, entendemos que não devemos ‘fragmentar’ a formação inicial dos alunos do curso de Educação Física, pois isto significaria não apenas um contra-senso epistemológico, mas também um prejuízo para a formação dos mesmos. Além disso, para se proceder ao estudo do movimento humano

“o mais importante é ter a capacidade de entender o tipo de conhecimento do movimentar-se humano que uma e outra abordagem possibilita, as possibilidades e limitações de cada uma das abordagens. [...] Não existe uma abordagem global que ‘esgote’ a realidade” (BRACHT, op. cit., 2003, p. 35).

Por isso, entendemos que é fundamental privilegiar a formação inicial em Educação Física em termos de licenciatura, pois uma formação inicial em Educação Física em termos de bacharelado/graduação, no atual contexto social, econômico e epistemológico em que estamos vivendo, comprometeria a futura atuação de grande parte destes profissionais que, antes de tudo, serão docentes.

Nesse sentido, entendemos que a licenciatura, tal como está estabelecida em lei, possibilita ao graduando uma sólida formação do ponto de vista didático-pedagógico para atuar na Educação Básica, porém, não podemos incorrer no erro de abrir mão daqueles conteúdos que fazem parte da tradição histórica, cultural e científica desta área de formação sob a alegação de que alguns destes não são adequados para um curso dessa natureza.

Mesmo estando cientes e convictos de que a Educação Básica é o campo de atuação prioritário para o qual estamos formando os nossos alunos, sabemos que ela é também o

---

<sup>3</sup> Guiraldelli Júnior (1991) apresenta em sua obra uma classificação das tendências e correntes de pensamento da Educação Física, a saber: educação física higienista; educação física militarista; educação física pedagógica; educação física competitivista; educação física popular; educação física crítico-social dos conteúdos. Recentemente, Darido (2003) apresentou algumas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, que são as seguintes: desenvolvimentista; construtivistas-interacionista; crítico-superadora; sistêmica. Além destas, ela inclui outras abordagens complementares: psicomotricidade; crítico-emancipatória; cultural; jogos cooperativos; saúde renovada; e parâmetros curriculares nacionais.

segmento do mercado de trabalho que durante muito tempo recebeu a maior parcela de indivíduos formados em cursos superiores de Educação Física que ofereciam, simultaneamente, as duas habilitações – licenciatura e bacharelado. A área da educação formal ainda é o segmento de mercado de trabalho que absorve grande parte dos profissionais da Educação Física, porém, com uma formação em licenciatura dissociada do bacharelado. Contudo, não podemos desconsiderar as diversas possibilidades de atuação profissional que se apresentam na área da Educação Física, de uma forma geral, e que compartilham de conhecimentos que também são comuns ao curso de licenciatura.

Embora o enfoque dado por um curso que pretende formar professores para atuar na Educação Básica tenha as suas especificidades em relação aos demais campos da Educação Física, não devemos perder de vista que em qualquer um destes campos o ‘graduado’ em Educação Física exerce uma ação pedagógica. Uma das sugestões encaminhadas pela comissão de Avaliação do I SEPEF (2002), propõe a

“desmistificação das idéias de que o bacharel é um tipo de profissional sempre ligado à pesquisa, e o licenciado, ao ensino. Trata-se de um reducionismo que leva a pensar o professor como um mero reprodutor de conhecimentos, quando a produção, a investigação e a pesquisa também fazem parte de sua formação e aparecem como exigências em seu exercício profissional. No que concerne ao bacharel, a comunicação, a transmissão dos conhecimentos produzidos, bem como os campos de atuação profissional, especialmente no âmbito da Educação Física, por vezes demandam uma atuação próxima do exercício do magistério, embora em espaços que não compreendem necessariamente o âmbito da escola formal” (p. 7).

Não podemos nos esquecer também que, para estes outros campos de atuação, a relevância para o mercado de trabalho está, na maioria das vezes, em possuir uma formação de nível superior em Educação Física, qualquer que seja a habilitação – licenciatura ou bacharelado –, e pós-graduação na área pretendida (ginástica de academia, musculação, treinamento esportivo, atividade motora adaptada, estudos do lazer, dentre outras). Ou seja, não há, até o presente momento, nenhum tipo de restrição ou impedimento legal para a atuação do licenciado em Educação Física nestes outros campos de intervenção profissional. Caso existisse tal impedimento, isto se configuraria como algo absurdo já que, atualmente, existem indivíduos que foram credenciados pelos Conselhos Regionais de Educação Física mediante à realização de cursos provisionados. Nesse sentido, compreendemos que a formação do licenciado não deva limitar-se a alguns conhecimentos da sua formação específica em função de um entendimento reducionista do seu campo de atuação profissional. Por isso, entendemos também que seria conveniente e prudente não excluir da grade curricular do curso de Educação Física da Faminas/Muriaé a multiplicidade de conhecimentos provenientes da tradição histórica, cultural e científica dessa área, sem, no entanto, perder de vista o enfoque da formação de professores para atuar na Educação Básica, bem como as proposições explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para este nível de ensino que, por sua vez, apontam, indiretamente, aqueles conhecimentos, competências e habilidades que o professor de Educação Física deve possuir para atuar junto aos seus alunos.

“Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde<sup>4</sup>, é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das Ciências Biológicas, Humanas e Sociais, bem como da Arte e da Filosofia” (PARECER CNE/CES 0058/2004, p.9).

Desta maneira, vimos oferecendo subsídios para que os alunos da nossa instituição tenham maiores oportunidades não só de atuação profissional, mas também de empregabilidade, que é um importante aspecto para a economia da região e, conseqüentemente, para o país como um todo. Não podemos ignorar que a realidade do interior do Brasil é bastante diferente da dos grandes centros urbanos. Por isso, temos a preocupação em oferecer uma formação generalista para os nossos alunos, uma vez que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Educação Física asseguram a graduação como formação inicial e preconizam esse tipo de formação. Isso significa que cabe a nós, professores da Educação Superior, estimularmos neles a busca pela formação continuada – que já tem sido uma realidade concretizada pela Educação Física no Brasil através do oferecimento de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado – para, então, concentrarem seus esforços e aprofundarem os seus estudos em mais de um campo de atuação profissional além da Educação Básica.

Também não podemos ignorar em nossa instituição a existência do fato de muitos alunos já trazerem consigo uma bagagem de experiências por atuarem em algum ramo da Educação Física mesmo antes de ingressarem no curso, e de possuírem expectativas que vão além da atuação na Educação Básica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 058/2004. Aprovado em 18/02/2004.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

---

<sup>4</sup> Bracht (2003) explica que “no CNPQ a área é tratada como a subárea Educação Física e faz parte das Ciências da Saúde. Na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) a área é denominada Ciências do Esporte/Ciência da Motricidade Humana” (p. 23) .

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords.). **Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

SOUZA NETO, Samuel de, et. al. Avaliação do I SEPEF – as novas diretrizes curriculares e a formação profissional em educação física: ruptura, progresso ou continuísmo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. 25 anos de história: o percurso do CBCE na educação física brasileira. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR**

Prof. Ms. Marcus Jary Nascimento/ESEFFEGO/UFG-FE  
Acd. Érika de Souza Filqueira/ESEFFEGO  
Acd. Rodrigo Roncato Marques Anes/ESEFFEGO

### **RESUMO**

Com o objetivo de contribuir com o debate acerca da formação de professores, o trabalho em questão faz uma reflexão sobre a relação teoria e prática a partir das experiências desenvolvidas na Disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás. O foco das análises foi compreender as possibilidades de articulação entre as tendências metodológicas da Educação Física e as necessidades do trabalho pedagógico a partir da prática de ensino.

### **SUMMARY**

With the objective of contributing with the debate concerning the teachers' formation, the work in subject makes a reflection on the relationship theory and practice starting from the experiences developed in the Disciplina Metodologia of the physical education Teaching II of the Course of physical education of the State University of Goiás. The focus of the analyses was to understand the articulation possibilities between the methodological tendencies of the physical education and the needs of the pedagogic work starting from the teaching practice.

### **EL RESUMEN**

Con el objetivo de contribuir con el debate acerca de la formación de los maestros, el trabajo en las hechuras del asunto una reflexión en la teoría de la relación y arranque de la práctica de las experiencias desarrolladas en el Disciplina Metodologia de la educación física que Enseña II del Curso de educación física de la Universidad Estatal de Goiás. El enfoque de los análisis era entender las posibilidades de la articulación entre las tendencias metodológicas de la educación física y las necesidades del trabajo pedagógico que empieza de la práctica instrucción.

### **EXPONDO A PROBLEMÁTICA**

Encontramos hoje no meio acadêmico um conflito acerca da utilização das tendências metodológicas da Educação Física dentro do contexto escolar. Pode-se dizer que, os últimos anos da década de setenta, foram um marco no surgimento de críticas ao paradigma da aptidão física, dominante nas escolas do sistema educacional brasileiro.

Desde então se deu início no campo da Educação Física, importantes discussões e debates a respeito de seu eixo epistemológico, suas bases metodológicas e sua função social. Cada uma das concepções e abordagens produzidas ao longo deste período valoriza em seu discurso um objeto de estudo apoiado por uma base epistemológica afim de justificar a importância da Educação Física na escola enquanto disciplina, propondo novas reflexões a prática pedagógica.

A década de oitenta que comportou acirrados debates em torno da elaboração de alternativas ao modelo esportivizante dos anos sessenta e setenta, foi o berço da sistematização de várias abordagens teórico-metodológicas vindas a público na década de 1990, disponibilizando a comunidade acadêmica modelos teóricos dotados de formas de se organizar o trabalho docente do professor de Educação física.

É também na década de oitenta que um forte movimento pró-licenciatura se desenvolve no Brasil na figura de entidades científicas e de movimentos sociais que travaram acirrados debates sobre a estrutura curricular dos cursos de Educação Física, muitos dos quais com postulações convergentes com a busca de uma identidade da Educação Física. A esse respeito Taffarel (1993), destaca “a necessidade de explicitar que o corpo de conhecimento é um dos elementos que influi na identificação do profissional, reconhecendo-se ainda o profissional pela prática docente mediatizada por disciplinas específicas” (Taffarel, 1993 pg. 06).

A despeito de toda essa efervescência Kunz (1994), nos alerta que as décadas de 80 e 90 foram muito férteis no surgimento de propostas no campo da Educação Física escolar, mas nem todas as propostas trouxeram idéias concretas de suas possibilidades de aplicação. Sobretudo a fala de Kunz (1994), nos remete a identificação que se no campo específico da Educação Física escolar a produção teórica das tendências carecem de efeito prático, no que diz respeito ao campo dos cursos de formação de professores de Educação Física o trato com essas metodologias é negligenciado, e, quando respeitado, desenvolve-se de maneira abstrata, subtraído das condições reais em que o trabalho pedagógico que enquanto processo apresenta nas licenciaturas em Educação as seguintes características:

Falta de domínio de conteúdos tanto específicos como pedagógicos, falta de articulação teoria e prática, entre as áreas de conteúdo específicos e pedagógicos, entre conteúdo e método (...) entre o curso e o sistema que irá absorver o profissional, entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve (...) (Taffarel, 1993 pg. 13).

Foi pensando na superação dos entraves relatados acima que desenvolvemos no ano de 2004 um trabalho de prática de ensino no curso de formação de professores da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás dentro da Disciplina Metodologia de Ensino de Educação Física II. O trabalho que neste momento apresentamos é produto da necessidade de desenvolver na prática pedagógica do professor a constante reflexão sobre sua própria ação como forma de garantir o ato de refletir a partir do conhecimento científico se o instrumento utilizado pelo professor com mediador entre teoria e prática, desmistificando assim a visão simplista e pragmática que busca encontrar na utilização das técnicas a solução para questões de ordem sócio-pedagógicas. Este tipo de visão, portanto, deixa o futuro professor “incapacitado de realizar um diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se inaccessível às peculiaridades do cotidiano que não se encaixam no seu empobrecido pensamento” (Rodrigues, 1998 pg. 54).

Desta forma, os dados que discutiremos adiante e que são apresentados em forma de relato de experiência são produtos da reflexão de alunos e professor, a respeito da prática pedagógica desenvolvida coletivamente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física, enquanto disciplina pertencente ao currículo de formação de professores de Educação Física da ESEFFEGO tem com objetivo proporcionar pela fundamentação teórico e pela prática de Ensino o contato dos alunos com as metodologias específicas da Educação Física escolar no ensino fundamental. Na experiência em questão o trabalho da disciplina foi desenvolvido dentro de uma escola pública estadual da cidade de Goiânia com alunos da 3ª e 4ª séries.

A partir desta compreensão o objetivo era o de fornecer ao graduando uma noção acerca das diferentes possibilidades metodológicas, e dentro delas uma orientação sobre os conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos com o intuito de orientar a prática pedagógica. Para este fim a disciplina foi organizada de forma a possibilitar num primeiro momento, a consecução de exame teórico sobre as possibilidades de organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação Física, exame este que foi efetivado por meio de seminários e discussões travadas em sala de aula.

No segundo momento da disciplina a turma foi dividida em grupos conforme teorias da Educação Física que segundo Castellani Filho (1999), podem ser classificadas como Concepções e Abordagens, sendo as primeiras divididas em propositivas sistematizadas e não sistematizadas. As obras escolhidas para o seminário foram Metodologia do Ensino de Educação Física, Transformação didático-pedagógica do Esporte, e Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. Das obras escolhidas somente o coletivo de autores se enquadra na condição de concepção propositiva sistematizada.

Ao finalizar o período de apresentações e debates com a compreensão do objeto de estudo, objetivos, metodologia e avaliação, apresentado na tendência estudada, os graduandos foram levados a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico sob a luz dos apontamentos da obra estudada por cada grupo.

O instrumento utilizado para o planejamento das intervenções dos grupos foi o plano de aula construído mediante algumas ações desenvolvidas no sentido de municiar os alunos de informações que possibilitassem o diagnóstico da realidade organizacional da escola escolhida para a prática de ensino. Os alunos procederam uma visita a escola campo para tomar conhecimento de informações importantes para o planejamento das aulas como o espaço físico, materiais disponíveis, quantidade de alunos por turma, a média de idade e o projeto político-pedagógico (ppp).

A escola não nos disponibilizou o seu PPP, o que dificultou o entendimento dos princípios que norteavam o trabalho pedagógico na escola, no entanto, em conversa com a professora de Educação Física foi possível pelas respostas e relatos feitos por ela, identificar uma postura bastante sincrética frente a questões como a função social da escola, função curricular da Educação Física bem como as orientações metodológicas.

A falta de uma organização intencional acerca da orientação metodológica do trabalho acabava por remeter a prática pedagógica da Educação Física, ainda que de forma não-intencional, às práticas conservadoras que oscilam de uma postura esportivista à ênfase nas habilidades motoras. Segundo Coletivo de Autores (1992, p.28),

“essas escolas são sistematizadas a partir de uma lógica formal, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Trata-se de um currículo conservador, porque a natureza da reflexão pedagógica não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos.”

Tomando conhecimentos desses fatos, muitos questionamentos vieram à tona no momento de reflexão e elaboração dos planos de aula e a seleção dos conteúdos representados pela cultura corporal. A falta de clareza dos princípios educacionais que norteiam a prática pedagógica nos suscitou questões do tipo: é possível concretizar nesse âmbito escolar um projeto pedagógico proposto por concepções críticas, uma vez que a cultura pedagógica não se pautava tais perspectivas? Quais as possibilidades reais de apropriação pelos alunos dos conteúdos e experiências no sentido de uma reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física, se a vida educacional proporcionada pela escola não disponibilizava uma “formação crítica e consciente da realidade social onde vive, para nela poder intervir em direção aos seus interesses de classes ?”(1992, p.36).

Foi com a clareza dos limites que seriam encontrados para concretização dos objetivos da disciplina que os planos de aulas começaram a ser construídos obedecendo a seguinte estrutura: tema, objetivo geral/específico respectivamente, conteúdo, procedimentos metodológicos e avaliação. Obedecendo aos estudos que foram desenvolvidos durante os seminários planejamos as aulas sob a perspectiva crítico-superadora. Assim sendo, diante do universo de temas da cultura corporal sugerido pela tendência optamos pelo ensino da dança e dos jogos populares. Os conteúdos das aulas foram selecionados seguindo os critérios da relevância social do conteúdo, da contemporaneidade, da adequação às possibilidades sócio-cognitivas, da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, da espiralidade da incorporação das referências do pensamento e da provisoriedade do conhecimento.

Das três aulas ministradas pelo nosso grupo, uma foi sobre a dança e as outras duas foi sobre os jogos populares. Amparados pela concepção crítico-superadora utilizando os critérios de seleção dos conteúdos já expostos, selecionamos como tema/conteúdo para a dança e jogos respectivamente: Sensações Corporais / As danças Africanas: seus ritmos, sua historicidade, evolução e transformação no Brasil (1ª aula) e Fatores sócio-culturais implícitos nos jogos populares/ Jogos Competitivos x Jogos Cooperativos: uma nova formatação aos jogos da “queimada”, “bandeirinha”, “dança da cadeira”, “chocolate inglês” e “toca do coelho” (2ª e 3ª aula).

## **PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Antes de iniciar uma análise sobre os dados que apresentamos neste trabalho necessitamos de **resgatar** aqui o significado do trabalho pedagógico para os cursos de formação de professores de educação física e as especificidades que essa forma de trabalho assume no interior das instituições escolares.

As instituições escolares lidam por excelência com o conhecimento que se produz nos processos de trabalho, nas relações sociais e no metabolismo resultante da relação do homem com a natureza. Assim consideramos o trabalho pedagógico com o processo de produção e apropriação do conhecimento científico, no que é capaz de assegurar a unidade sujeito-objeto no processo de compreensão do real.



Por termos identificado na introdução do trabalho, a fragmentação do saber e conseqüentemente a separação teoria – prática, é imprescindível chamarmos a atenção para a necessidade das disciplinas ligadas a práticas de ensino permitirem uma articulação entre os saberes e experiências da graduação com o trabalho pedagógico, sobretudo as condições em que este se desenvolve no interior das instituições escolares.

Enquanto a ação coletiva situada contexto da sociedade capitalista, o trabalho pedagógico guardadas suas especificidades, acaba sendo pressionado a assumir forma geral do trabalho na sua forma mercantil.

Para Freitas (1995) essa relação do trabalho pedagógico com o trabalho produtivo pode ser verificada pelos pares dialéticos objetivos gerais/avaliação e o conteúdo /forma geral do trabalho pedagógico da escola. “Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação do ensino – conteúdo/método de ensino.

Os objetivos na escola são expressos pelas funções que a escola assume no sentido do seu projeto pedagógico e das articulações que este faz com as demandas do sistema social em que está inserida, encarnando essas funções ou negando-as conforme seu projeto de sociedade. A avaliação segundo Freitas (1995) é a forma de assegurar os compromissos da escola com as suas funções promovendo a identificação e exclusão dos inaptos e a ação seletiva na construção do saber conforme papéis sociais estabelecidos na sociedade.

A partir dessas considerações o grupo pensou uma concepção de planejamento onde o trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas pudesse ser desenvolvido de maneira a promover a “constatação, interpretação, compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (Coletivo de autores, 1992 pg.28). As aulas ministradas forma em total de 3 sendo a primeira aula sobre o ensino da dança e as duas últimas sobre o ensino dos Jogos populares.

A estrutura do planejamento das aulas buscou, sobretudo, o rompimento com a cultura imediatista e pragmática características da cultura pedagógica da educação física, imprimindo na sua estrutura metodológica (Conhecimento de que trata, critérios de seleção de conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação) elementos que façam das aulas um espaço de reflexão pedagógica sobre o contexto em que os conteúdos estão inseridos.

## **A DANÇA**

A primeira aula, que planejamos, foi ministrada para uma turma de quarta série. definimos como objetivo geral do plano, proporcionar aos alunos um momento a compreensão do desenvolvimento histórico e cultural das danças afro-brasileiras a partir da dança improvisação. Segundo Saraiva Kunz (1998):

A improvisação supõe que os indivíduos: “resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas de se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Neste sentido, a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (...) Repassados através de formas tradicionais de trabalho (Saraiva Kunz, 1998 pg. 28).

O esperado era que através das manifestações e sensações corporais provocadas pela dança os alunos se motivassem à execução/expressão criativa através das danças africanas.

Além disso, buscamos fazer com que os alunos, através da experimentação corporal, pudessem também desenvolver uma reflexão acerca de suas manifestações rítmicas africanas em comparação com a forma na qual ela se estabelece em sua realidade social atual, transformada, pelos mecanismos de mercadorização da cultura em um meio de reprodução dos interesses do capital.

Nossa primeira tarefa foi confrontar as manifestações rítmicas e corporais características da “Axé Music”, bastante conhecida pelos alunos, com as manifestações musicais, rítmicas e corporais de danças africanas. As reações dos alunos foram expressas de forma bastante clara, sendo que no momento inicial, onde propusemos uma brincadeira rítmica com a utilização de um Axé Music, os alunos demonstraram situação de conforto diante de um ritmo conhecido. De forma inversa no momento em que apresentamos formas de movimentos de danças africanas, a confortável situação de identificação foi substituída pelo estranhamento e até rejeição que os desencorajavam a executar qualquer movimento.

Acreditamos que esta causa tenha ocorrido, porque o universo cultural das escolas assim como todo o universo cultural da sociedade está impregnado pelo consumo de manifestações com baixa qualidade estética, de forte apelo sexual desprovidas de elementos que possam ampliar as referências éticas e estéticas dos alunos.

Todavia, o estranhamento aos ritmos africanos, registrado no início da aula, foi encarado por nós como um elemento conflitante, que ao mesmo tempo limita a ação pedagógica, mas também pode mediante a ação do professor ser o ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o objeto da aula. Na segunda parte da aula, iniciamos com os alunos um diálogo sobre o curso histórico das danças afro-brasileiras, desde suas origens no continente africano até os ritmos que se desenvolveram em contato com as especificidades da cultura brasileira, como por exemplo o samba. Abordamos também a descaracterização cultural que os ritmos africanos vem sofrendo para atenderem demandas do mercadológicas da indústria da cultura.

Chegamos ao entendimento que enquanto dialogávamos com os alunos acerca do processo histórico das danças de origem africanas, estes foram capazes de incorporar referências novas a ponto de alguns conseguirem fazer articulações entre as características do conhecimento sobre a dança afro, vivido no cotidiano, com os dados históricos.

Os alunos puderam manifestar tal compreensão no momento em que dividimos a turma em seis grupos, sendo cada grupo orientado por um professor, com a tarefa de experimentar diferentes ritmos africanos e reelaborando-os a partir do entendimento do grupo e dos materiais oferecidos para a criação usando sua criatividade e materiais como cabos de vassoura, usados para construir uma sequência de movimentos que seria ao final da aula apresentada.

É relevante relatar que as relações feitas pelos alunos, entre a dança afro e, o contexto cultural, extrapolou o âmbito dos objetivos que definimos para aula, pois percebemos que alguns alunos foram capazes de estabelecer similaridades entre os movimentos da dança afro os movimentos da capoeira.

Ainda que, o tema fora abordado nos estreitos limites do tempo pedagógico de uma aula, gostaríamos de ressaltar que as nossas análises apontam para a identificação de possibilidades significativas de trabalhar com a dança nas escolas mesmo sem conhecimentos especializados. Apesar da situação de estranhamento vivenciada no início da aula concluímos que a produção dos alunos apontam mudanças de atitudes significativas tais como: a participação dos meninos, atenção para o conhecimento histórico, maior liberdade de expressão corporal e exercício da criatividade.

## • JOGOS

Os conteúdos selecionados para as aulas de jogos foram divididos em duas aulas, trabalhadas em uma outra turma de quarta série, sendo que para a primeira aula tínhamos o objetivo de proporcionar aos alunos através da prática de alguns jogos populares aspectos táticos, como a “queimada”, “bandeirinha” e “jogo dos bambolês” (dança da cadeira adaptada), que fazem parte do cotidiano dos alunos. E a partir deles fazer um relacionamento crítico acerca dos valores sociais e políticas implícitas e mascaradas nos jogos populares.

A segunda aula teve objetivo avaliativo, onde demos prosseguimento e relembramos o objetivo da aula anterior com a utilização de mais dois jogos presente nas brincadeiras de rua das crianças, como “chocolate inglês” e “toca do coelho”. Em seguida fizemos algumas considerações sobre a aula por meio de um diálogo dividindo a turma em grupos e em seguida cada grupo buscou em revistas, e jornais, textos e figuras que caracterizassem os jogos competitivos e os jogos cooperativos, a fim de que os alunos percebessem nos jogos competitivos, características como: exclusão, discriminação, preconceito e individualismo, para, a seguir, comparar com os elementos encontrados nos jogos cooperativos características opostas tais como: inclusão, coletividade, respeito e tolerância. A reflexão sobre os jogos foi feita através da construção de painéis onde por meio das figuras e textos encontrados, fosse possível ao grupo chegar as suas próprias conclusões.

Para que alcançássemos os objetivos propostos para as aulas fizemos na primeira aula uma exposição do conteúdo em sala de aula, verbalmente apontamos alguns questionamentos que pudessem ser esclarecidos durante a prática como: é bom competir? Quem gosta de perder? E fica fora da brincadeira, é legal? O que podemos fazer para mudar isso? Ajudar o colega é uma boa maneira? E pensar em grupo, não é melhor do que pensar sozinho? Após esta conversa com a turma, entregamos um pequeno texto que possuía um quadro entre os jogos competitivos x jogos cooperativos e uma história chamada “Voando em equipe”.

Utilizando um pátio aberto, levamos os alunos para a prática. Começamos propondo um jogo de queimada tradicional, e durante o percorrer da atividade íamos fazendo algumas pausas na atividade enfatizando o caráter excludente, fazendo com que os alunos que fossem queimados saíssem da brincadeira, da mesma forma era feito com o jogo dos bambolês que lembra a conhecida dança da cadeira.

Após a execução das brincadeiras fazíamos um círculo com os alunos, e dentro deles mediávamos uma comunicação verbal, onde os alunos que mais foram excluídos dos jogos relatassem primeiro as dificuldades encontradas para permaneceram do jogo. Em seguida pedimos para que alguns alunos se manifestassem para que pudéssemos analisar algumas possibilidades de intervenção, a fim de diminuir ou extinguir a exclusão. Possibilitamos este momento de reflexão apoiados na idéia proposta pelo Coletivo de Autores (1992), de que

“É conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as conseqüentes regras para seu controle. Dessa forma, os alunos poderão perceber, por exemplo, que um jogo com a “queimada” é discriminatório, uma vez que os mais fracos são eliminados (queimados) mais rapidamente, perdendo a chance de jogar (Coletivo de autores, 1992 pg. 66).

No prosseguimento da aula fazíamos a proposta então, de mudar as regras do jogo de queimada, tirando seu caráter competitivo, possibilitando uma adaptação de regras

transpondo-as para o caráter cooperativo, onde dentro das novas regras, não se permitia arremessar a bola contra o colega e sim se aproximar dele e encostar a bola em seu corpo, os que eram queimados ficavam abaixados até que algum colega o salvasse tocando-o, para que continuasse a correr.

Abrimos uma nova discussão, para que os alunos compreendessem que esta nova roupagem do jogo de “queimada” exigia um maior trabalho de equipe e o desenvolvimento tático, fazendo-os perceber que dessa forma a brincadeira continuava por mais tempo, sem perder seu caráter lúdico. Para finalizar essa aula fizemos uma avaliação da apreensão do conteúdo, dividimos a turma em quatro grupos, e propusemos que eles articulassem em grupo uma nova forma de jogar a “Dança do Bambolê”, retirando o caráter excludente da brincadeira e tornando-a cooperativa. O interessante é que três dos quatro grupos coincidiram na idéia de que os bambolês continuariam sendo retirados, no entanto as pessoas que ficavam sem bambolês não necessitariam sair do jogo, e sim dividir o bambolê com outros colegas.

Na segunda aula iniciamos novamente em sala de aula lembrando as idéias centrais da aula anterior. E na prática desenvolvemos a adaptação de mais duas brincadeiras, o “chocolate inglês” e a “toca do coelho”, para que pudéssemos criar mais consistência no aprendizado dos alunos. Usando a maior parte dessa aula para avaliar a sistematização do conhecimento adquirido, dividimos a sala em quatro grupos, onde cada um deveria procurar nas revistas figuras ou frases que simbolizasse a competição e cooperação. Para no fim todos os alunos juntos, montassem um painel para expor em sala de aula, e antes da disso criar um título para o trabalho. Havendo um consenso de nomear o painel com o título “Competir ou cooperar?”.

Concluimos que apesar das dificuldades aparentes, foi possível desenvolver um trabalho em cima dos jogos, proposto pela metodologia da concepção crítico-superadora, identificando que houve por parte dos alunos uma compreensão dos fatores sociais que estão implícitos nos jogos tradicionais, e a reflexão de que existem outras possibilidades de se jogar, mudando as regras e transformando os jogos de maneira a atender a todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Queremos deixar claro que não temos o propósito de trazer soluções definitivas, e que a forma com que nos apoiamos no Coletivo de Autores (1992) foi da forma pretendida pela obra, ou seja, de que não fosse

“um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mas do que isso, deve fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente” (Coletivo de autores, 1992 pg. 17).

Este trabalho, pretende ser apenas um instrumento de dialogo e discussão com aqueles que militam no âmbito da formação de professores e ser mais uma contribuição no sentido da produção de conhecimentos sobre este tema tão importante da Educação Física.

Para os acadêmicos, é importante salientar que, a realização deste trabalho foi feita à custa de um duro trabalho de compreensão e sistematização da prática pedagógica inicialmente desafiadora, mas enriquecedora para nossa formação profissional.

Para finalizar, queremos dizer que o desafio foi vencido quando percebemos que a compreensão sobre a tendência metodológica utilizada, se dá quando em trabalho coletivo

desenvolvemos uma experiência que se confronta com nossos questionamentos e nos respondem com novas possibilidades de intervenção no campo escolar.

## BIBLIOGRAFIA

Kunz, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí/RS. Unijuí. 1996.

\_\_\_\_\_ **Educação Física: ensino e mudanças**. 2 ed. Ijuí. Unijuí, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia et.all. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez. 1992.

Tani et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília. MEC/CNE. 1998.

MUNÕZ, Gabriel Humberto & TERRA, Dinah Vasconcellos. In: **A Educação Física Frente a LDB e aos PCNs: profissionais analisam modismos, renovações e interesses**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). Ijuí. Sidegraf. 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de Corpo Inteiro**. São Paulo. Scipione. 1989.

HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. 1986.

Marcus Jary Nascimento

End: Rua dona Gercina Nº 135 apto. 12 bloco H Cep. 74650060 Negrão de Lima Goiânia GO (62) 99267701

[marcusjary@bol.com.br](mailto:marcusjary@bol.com.br)

Érika de Souza Filqueira

End: Rua dos Bombeiros Quadra 248 Lote 17 nº 156 Parque Amazônia – Fone: 259-5626

Email: [erikafilqueira@ibestvip.com.br](mailto:erikafilqueira@ibestvip.com.br)

Rodrigo Roncato Marques Anes

End: Rua 28-A Qd. 46 – A Lt. 02/03 Ed. Ícaro, Apt. 801 Setor Aeroporto

Fone: 224 -0671

Email: [rodrigoroncato@hotmail.com](mailto:rodrigoroncato@hotmail.com)

Tecnologia de Apresentação: Data Show

## **GT 5: Formação Profissional / Campo de trabalho**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO<sup>1</sup>**

**Solange Lacks – Doutora em Educação da UFS**

**Pesquisa financiada pela CAPES/DAAD**

#### **RESUMO**

Investe-se na formação de professores, no que tange à prática como articuladora do conhecimento no currículo, seus nexos com projetos históricos de universidade e de formação humana, perspectivando sua qualificação pedagógica, científica e política. Atentou-se para posições teóricas sobre a relação trabalho-educação, destacando a compreensão de projeto histórico, luta de classes e práxis. Os dados foram coletados a partir de dois campos empíricos, o curso de Educação Física da UFBA e a “Atividade Curricular em Comunidade: Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária”. Reconhece, enfim, com base na dinâmica do real e no movimento do capital que acentua suas contradições históricas, que a resistência e a prática qualificada pressupõem suas referências no projeto histórico para além do capital, na formação política, na consciência de classe, na organização revolucionária.

Palavras – chave: Formação de professores, Educação Física, trabalho pedagógico

#### **ABSTRACT**

It is invested in the upbringing of teachers, as it relates to the practice as articulating the knowledge in the curriculum, its connections with historical projects of university and of human upbringing, intending pedagogical, scientific and political qualification. In order to deal with this issue, theoretical positions concerning the relation work-education were taken into account, highlighting the understanding of historical project, class struggle and praxis. The data was collected from the analysis of documents and of two empirical fields, the Physical Education course of UFBA and the “Curricular Activity in Community: Interdisciplinary Actions in Areas of Agrarian Reform”. Finally, it is acknowledged having its basis in the dynamics of the real and in the movement of the capital that emphasizes its historical contradictions, that the resistance and the qualified practice presupposes its

---

<sup>1</sup>Este estudo refere-se a tese de doutorado realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (2004), sob orientação da Profa Dra Celi Taffarel da UFBA.

references in the historical project beyond the capital, in the political upbringing, in the class awareness, in the revolutionary organization.

**Key words:** Teachers' upbringing, Physical Education, pedagogical work..

## RESUMEN

Dedicase a la formación de profesores, en el que concierne la práctica como articuladora del conocimiento en el currículo, suyos nexos con proyectos históricos de universidad e de formación humana, enfocándose suya calificación pedagógica, científica y política. Recibió atención las posiciones teóricas sobre la relación trabajo-educación, destacándose la comprensión de proyecto histórico, lucha de clases y praxis. Los datos fueran colectados en dos campos empíricos, el curso de Educación Física de la Universidad Federal de Bahia e la "Actividad Curricular en Comunidad: Acciones Interdisciplinarias en Áreas de Reforma Agraria". Se reconoce, finalmente, con base en la dinámica del real e el movimiento del capital que acentúa suyas contradicciones históricas, que la resistencia e la práctica calificada presuponen suyas referencias en el proyecto histórico, hacia más allá del capital, en la formación política, en la conciencia de clase, en la organización revolucionaria.

**Palabras-llave:** Formación de profesores; Educación Física, trabajo pedagógico.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente tese trata das problemáticas referentes à formação de professores em específico e à formação humana em geral. O aprofundamento das contradições advindas da crise do capital impõe desafios e para respondê-los, concorrem por um lado, o aparato ideológico do Estado capitalista e, de outro, a sociedade através de suas instituições entre elas, a universidade.

Neste sentido, em um tempo valioso para questionar com radicalidade a formação humana, em relação tanto às bases teóricas quanto às proposições políticas, o propósito deste trabalho é investigar a prática, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, como articuladora do conhecimento nos currículos de formação de professores.

Para delimitar a problemática, partiu-se do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal da Bahia, considerando-se que ele possui os traços do trabalho pedagógico, comuns a todos os cursos de formação de professores que, por sua vez, apresentam traços próprios ao trabalho em geral, porquanto ele não cessa suas influências na porta das universidades, mas penetra-as e, sempre mediado no âmago dos cursos, se reproduz e se consolida.

Estudos anteriores sobre a formação de professores, especificamente em Pedagogia, demonstram que a universidade que forma professores está afastada dos problemas reais da educação e da escola, desvinculada e descomprometida, como projeto coletivo e institucional, com a realidade. A universidade produz um saber ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem relação com o real.

As constatações realizadas em estudos exploratórios, junto ao movimento estudantil, confirmam: os cursos em geral não consideram o mundo do trabalho em reestruturação, não respondem a ele e, quando muito, atendem ao mercado de trabalho, formando apenas profissionais voltados para determinadas áreas de intervenção profissional. Os cursos não vêm respondendo, também, aos novos desafios pedagógicos, não observam as recentes contribuições científicas no campo do currículo, nem atendem às reivindicações dos estudantes.

Para aprofundar as análises, foi necessária a realização de avaliações institucionais, verificando-se as condições de oferecimento do curso de licenciatura. Especificamente, considerando-se, no caso, o curso de Educação Física da UFBA na perspectiva de exigências legais, políticas, éticas, acadêmicas, científicas e pedagógicas.

Diante dessa realidade, levanta-se o pressuposto central deste trabalho: a formação do professor em Educação Física, marcada por antagonismos de projetos, dá-se na contradição entre teoria e prática, cuja superação passa, necessariamente, pela consideração do trabalho como articulador do conhecimento, ou seja, pela prática qualificada pedagógica, científica e política.

Portanto, uma exigência da presente investigação é apontar como o trabalho pedagógico se organiza e como podem ocorrer a produção e a apropriação do conhecimento em um curso de formação de professores para, a partir dessa análise, serem identificados e explicados os traços essenciais do processo, suas contradições e possibilidades em relação ao real. Responder a tal pergunta exigiu, por sua vez, o trabalho com diversas fontes documentais, envolvimento com experiências em desenvolvimento e uma participação ativa, durante quatro anos, das discussões sobre a reformulação das licenciaturas na UFBA e, durante dois anos, em um projeto piloto de ações curriculares em comunidade. Com a exposição dos dados, na perspectiva de estabelecer nexos entre o particular e o geral, é possível apresentar elementos para a construção da teoria pedagógica, considerando-se a necessidade da superação do capitalismo e a construção da possibilidade do projeto histórico para além do capital.

## **2. QUADRO TEÓRICO: a relação trabalho – educação**

A luta de classes explicita-se nas concepções de sociedade, também nas de universidade, de formação, de prática pedagógica. Portanto, a disputa político-filosófica, envolvendo projetos de formação humana, entre capital e trabalho, materializa uma das dimensões mais importantes da luta de classes.

É no contexto do acirramento da luta de classes que a presente investigação situou as relações entre trabalho e educação, base teórica sob a qual se busca expor uma perspectiva de formação humana que se situa, por sua vez, entre as contribuições para a construção da teoria pedagógica.

Segundo Bottomore (1993, p. 299), o processo de trabalho, em sua forma mais simples, é aquele em que o trabalho é materializado ou objetificado em valores de uso. O trabalho é, nesse caso, uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos desse último são conscientemente modificados e com um propósito. Por isso, os elementos do processo de trabalho são três: primeiro, o trabalho em si, uma



atividade produtiva com um objetivo; segundo, o objeto sobre os quais o trabalho é realizado; e terceiro, os meios que facilitam o processo de trabalho.

É através dessas relações sociais que os homens estabelecem a produção de sua existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o modo de produção que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações (MARX, 1984). A categoria “modo de produção da existência” constitui-se, então, no elemento básico para entendermos como os homens, concretamente, se produzem pelo trabalho. Nesse sentido, Frigotto afirma:

A história da evolução e organização da sociedade capitalista, tendo por base as relações entre trabalho e capital, não é senão a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital. É a história da luta do capital e de seus proprietários para uma submissão cada vez mais total do trabalho ao capital (FRIGOTTO, 1986, p. 79).

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, exalta-se a possibilidade de um trabalho criador que não requer mais a concentração fabril. Desconstrói-se o operário desqualificado, constrói-se, este é o mito, o trabalhador polivalente e criativo em seu cotidiano. Trata-se, é bom que se diga, de uma autonomia “para o capital e, não, para o trabalho”.

Na década de 1990, como coloca Frigotto (1998 p.13-15), viveu-se um final de século marcado por profundas mudanças no plano socioeconômico, ético, político, cultural e educacional. Para muitos, tratou-se de uma crise do processo civilizatório. A educação formal e a qualificação são situadas, então, como elemento de competitividade, de reestruturação produtiva e de “empregabilidade”. Transitam da política pública para a assistência ou filantropia. No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há política de emprego e renda em um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades nos campos cognitivos, técnicos, de gestão e atitudes para tornarem-se competitivos e empregáveis.

As pesquisas sobre trabalho-educação, que se pautam em uma perspectiva histórica, vinculam formas sociais de produção material da existência ou formas sociais de produção da “sobrevivência” presentes em movimentos sociais e processos de formação humana<sup>2</sup>.

Urge reconhecer, no cerne da crise do capital, as possibilidades para a formação e produção do conhecimento e exercício profissional que se pautem, claramente, em referências históricas que apontam alternativas anticapitalistas e que forjem novas mentalidades, novas subjetividades, para o confronto, para a luta, por conseguinte, para a organização do trabalho pedagógico como prática qualificável.

As análises aqui referendadas servem como meio para entender que a relação trabalho-educação, como área de estudos e pesquisas, pode assumir várias faces, sendo imprescindível atenção ao considerá-las, pois nem todas dão conta da complexidade dessa mesma relação. Ao defender-se uma ou outra, ou apenas considerar suas abordagens, pode ocorrer uma pseudo-ideologia que não contribuirá para o estudo da relação educação-trabalho, no sentido da formação ontológica do ser social.

---

<sup>2</sup>Um dos principais núcleos de estudos sobre trabalho-educação, no Brasil, é o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, do qual participam, como coordenadores, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco.

Portanto, é preciso entender a relação trabalho-educação em seu sentido amplo, ou seja, como articulação, historicamente concreta, do processo educativo do homem com o processo de organização e valorização das forças produtivas. Assim, ampliados esses conceitos, não haverá como negar a íntima e dialética relação do processo educativo do homem com os momentos de evolução, estagnação ou resistência das forças produtivas. De um lado, colocando o problema nestes termos, a degradação contemporânea da escola elementar, nos países periféricos e a destruição, pela via da privatização, das universidades públicas explicam-se, claramente, como reflexos do movimento de destruição das forças produtivas; de outro, a persistente reivindicação de educação popular revela a luta de resistência e valorização dessas mesmas forças produtivas.

As alienações não são apenas ideológicas, mas, também, práticas e têm que ser superadas na própria transformação da prática. A falsa consciência como fenômeno social, e não individual, não pode ser combatida somente com a educação crítica, pois é necessário enfrentar a base material em que é produzida e reproduzida. Na análise do processo educativo, existe uma diferença fundamental entre considerar a teoria crítica e considerar as resistências individuais informais ou da práxis social. A partir da teoria crítica, é fácil cair na ilusão da “revolução cultural” ou no reformismo pedagógico. Mas o pressuposto central que também se pretende discutir é que, a partir da práxis social, estaria colocado o caminho para a transformação das circunstâncias. Isso exige que a formação dos professores, na universidade, não esteja afastada dos problemas reais da educação e da escola, superando-se, assim, as contingências de uma universidade que produz um saber ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem relação com o real.

É com intuito de evitar confusões paradigmáticas que consideramos a práxis no sentido de Vazquez (1977, p. 5): “É a categoria central da filosofia que se concebe, ela mesma, não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. O autor ainda coloca (Ibid, p. 36): “É à luz da práxis que se deve abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser”. Os problemas devem ser formulados em relação à atividade prática humana que tem primazia não só do ponto de vista antropológico (porque o homem é o que é na práxis e pela práxis) e histórico (a história é a história da práxis humana), mas, também, do ponto de vista gnoseológico (como fundamento objetivo do conhecimento e critério de verdade) e ontológico (pois o problema das relações entre homem e natureza, ou entre pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática) (Ibid, p. 36).

A práxis não se restringe a uma mera atividade, a práxis “é a articuladora de complexos temáticos que possibilita estudar a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas” (PISTRAK, 2000, p. 134).

### **3. CONCLUSÃO**

A partir da análise do embate entre projetos históricos, de universidade e de formação, analisamos a prática pedagógica (trabalho) como articuladora do conhecimento, a partir de dois campos empíricos: 1) o curso de Educação Física, da UFBA, suas condições de oferecimento e as proposições para a reestruturação curricular; 2) Atividade Curricular em Comunidade (ACC): Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária.

As conclusões que apontamos são:

1. A formação de professores assume importância estratégica para, através da dominação das idéias, ser promovido o ideário neoliberal que coloca as forças do livre mercado como solução natural das crises. A formação de professores tem portanto, como característica, o aligeiramento e o desenvolvimento de competências para que o futuro profissional seja capaz de solucionar problemas de ordem, da prática cotidiana.

2. A pedagogia das competências revelam-se como a expressão dos nexos entre trabalho pedagógico e uma dada concepção de formação que tem na dicotomia teoria e prática seu principal elemento. Essa dicotomia se configura em uma contradição cujo conteúdo histórico pode ser reconhecido nos processos de qualificação e desqualificação da formação. A desqualificação faz parte da estratégia política para o enfraquecimento dos trabalhadores pela distinção, principalmente, entre trabalho manual e intelectual. Neste processo está incluído o trabalho pedagógico nos cursos de formação.

3. As questões que envolvem as relações entre o trabalho individual e o coletivo e entre a alienação e a autodeterminação, são as principais contradições identificadas na presente investigação. Estão tanto no âmago da universidade quanto no movimento social. Um coletivo que significa ordenar as aspirações e necessidades pessoais e individuais em razão da vida digna de todos. Para o coletivo constituir-se como “estratégia de vida”, deve ser compreendido em sua complexidade, considerando-se a diversidade de significados econômicos, políticos e ideológicos entre os trabalhadores (TIRIBA, 1998). Romper com o individualismo, com a organização alienada, alienadora e alienante, exige romper com as formas com que o trabalho se organiza. Esse é o desafio a ser aprofundado na prática para que se avance na elaboração da teoria como categoria da prática.

4. As ações pedagógicas recíprocas com o MST permitiram a abordagem de problemáticas significativas, referentes ao projeto histórico, à formação humana e ao trabalho pedagógico, sob a luz das categorias totalidade, contradição e possibilidade. O método de abordagem da realidade possibilitou ampliar os conhecimentos nos níveis políticos, teóricos, metodológicos e éticos.

5. A abordagem interdisciplinar da Atividade Curricular em Comunidade possibilita a alteração da visão estanque das disciplinas, à medida que os projetos, construídos coletivamente pela comunidade e pelos acadêmicos, ampliam o nível de consciência de classe e de consciência política sobre a realidade e o objeto investigado.

6. Na perspectiva da formação humana, portanto, existem possibilidades de essência que resultam do enfrentamento das contradições da perspectiva tradicional do ensino universitário em relação à perspectiva de um ensino que estimule a construção de uma consistente base teórica, com a formação de intelectuais orgânicos, identificados como o projeto histórico socialista.

Ao qualificar o conteúdo da tese de que o trabalho é princípio educativo e que a prática é a articuladora do conhecimento no currículo, reconhecemos que não é qualquer prática, mas sim, a prática qualificada científica, pedagógica e política. Portanto, é a prática científica que tenha como base o método materialista histórico-dialético; a prática pedagógica que tenha como referência a articulação teoria-prática e o trabalho como princípio educativo; a prática política que tenha no horizonte um projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista. Essa continua sendo a possibilidade histórica para a qual estão sendo reunidas as condições objetivas, para concretizá-la no decorrer do século XXI. Existem possibilidades, sim, e, conhecendo-as, podemos interferir no curso objetivo dos acontecimentos, criando as condições objetivas requeridas para acelerar ou, contraditoriamente, frear sua transformação em realidade.

#### 4. Referências Bibliográficas

ANDES. **Proposta do Andes – Sindicato Nacional para a Universidade Brasileira**. Versão atualizada no 46º CONAD. Vitória, 27 a 29 de junho de 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, nº 27, p.122-140, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol 14 nº 1, p. 17- 28, jan/jun, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Endereço: Solange Lacks – E-mail: [solange\\_lacks@uol.com.br](mailto:solange_lacks@uol.com.br)

Residencial: Rua Antônio Freire Piuga, 603

Loteamento Aruana – Bairro Atalaia – Aracaju – SE

CEP: 49.037-700

## **INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Fernando José de Paula Cunha Ms. - DEF/UFPB

*Neste estudo procuramos analisar a intencionalidade da ação educativa expressa na prática pedagógica de professores de EF da rede estadual de ensino de 5ª à 8ª série em Florianópolis. Para tanto realizamos a coleta das informações em dois momentos distintos. Um estudo exploratório e um estudo de casos, com três professoras de EF. Os resultados indicaram um quadro nada animador quanto à intervenção pedagógica, porém nos mostrou a necessidade de conceber os professores como “gestores de dilemas” sujeitos de um fazer/saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social.*

*In this study we tried to analyze the intention of educational action expressed in pedagogic practice of Physical Education teachers of fifth to eighth-grade of public schools at Florianópolis. The collect of informations was performed in two-stages. An exploratory study and a study of cases, involving three Physical Education teachers. The results showed us the need to conceive the teachers as "managers of dilemmas" subject of a to do and of a knowledge that need to be analyzed in agreement with its professional development, mediated by the work conditions, values and social context.*

*En este estudio nosotros intentamos analizar la intención de la acción educativa expresada en la práctica pedagógica de los maestros de Educación Física que enseñan de 5 a 8 serie en escuelas públicas de Florianópolis. Para tanto nosotros logramos la coleta de la información en dos momentos diferentes. Un estudio exploratorio y un estudio de casos, con tres maestros de Educación Física. Los resultados nos mostraron la necesidad de concebir a los maestros como "gerentes de dilemas" sujetos de un hacer y de un conocimiento que necesitan ser analizados en acuerdo con su desarrollo profesional, mediado por las condiciones de trabajo, valores y contexto social.*

### **O problema e sua importância**

Para compreender as práticas pedagógicas atuais em educação física escolar, no quadro educacional brasileiro, é necessário entender qual a “intenção educativa” do professor ao aplicar as metodologias e conteúdos propostos por esta área. Porém, ao investigar a prática pedagógica de professores de educação física, torna-se necessária uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação humana e às propostas pedagógicas desenvolvidas nesta área do conhecimento, sobretudo, nas últimas três décadas.

Na década de 1970, a educação brasileira ainda sob influência do sistema militar, implementou na educação física um processo de desconstrução do prazer e do lazer. Viu-se nessa fase a redução do lúdico preconizando a orientação tecnicista, onde o planejamento e a tecnologia de ensino sobrepujavam o professor e o aluno no processo de ensino. Dando ênfase às tarefas mecânicas, o lúdico nas aulas era reduzido aos objetivos operacionais não atendendo ao simples prazer de praticar (Bracht, 1992).

A partir da década de 1980 até os dias atuais, verifica-se uma mudança paradigmática na produção do conhecimento em educação física. Este aspecto pode ser constatado nas análises dos trabalhos apresentados em simpósios, congressos, seminários, nas publicações especializadas e nas dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação em educação física e em educação (Carlan, 1997; Souza e Silva, 1997).

O debate realizado nestas décadas, especialmente sobre a definição da educação física e esportes como área do conhecimento, parece ter contribuído para o surgimento de novas abordagens na educação física escolar, tais como as abordagens Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista, Críticas, entre outras. Esta diversidade de concepções sobre o que é educação física e qual a sua finalidade no âmbito da educação escolar, gerou uma grande discussão na comunidade científica da área, direcionando seus estudos para os aspectos pedagógicos e confirmando a educação física como componente da educação e da formação dos sujeitos e, portanto, imprescindível na estrutura curricular da escola. Desta maneira, o volume de produção científica aumentou significativamente, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas.

Entretanto, há um entendimento de que as mudanças restringiram-se basicamente ao mundo acadêmico e pouco significativamente na esfera da prática pedagógica que acontece de fato, sendo esse um dos grandes problemas enfrentados pela área (Darido, 1999; Kunz, 2001; Tani, 1998).

Neste sentido, parece fundamental que as práticas pedagógicas conduzam às reflexões, e que estas possam vincular-se sempre às práticas, modificando-as e aprimorando-as, se necessário. Além disso, é importante que estas reflexões sejam amparadas por referenciais epistemológicos, por teorias sobre ensino e aprendizagem, sobre o homem e a sociedade, mas vinculadas a sua realidade. Portanto, as práticas pedagógicas desempenham papel importante e diferencial de como o conhecimento é transmitido e recebido, quais os significados que serão atribuídos e como serão assimilados. O conhecimento é, portanto, sempre um acontecimento inédito, original, diferente em cada uma das situações, dependendo dos ambientes, das experiências e vivências anteriores dos alunos e professores. Assim, acreditamos que o ambiente formativo seja determinado pela intencionalidade pedagógica.

Segundo Leontiev (1978), a atividade<sup>1</sup> humana, constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Assim, não é que cada ação se justifique pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisam manter coerência com o motivo.

No decorrer da experiência social o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades; de entender a realidade; de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivação como a arte e ciência.<sup>2</sup>

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978) como Vigotski (1991) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do

---

<sup>1</sup> Na perspectiva histórico-social o conceito de significado exige o entendimento da diferenciação entre atividade e ação.

<sup>2</sup> A esse respeito consultar as idéias de Vigotski e seus colaboradores.

grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotski, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Considerando essa atividade pedagógica dentro do contexto da educação em geral, e aqui especificamente no âmbito da educação física, esse estudo procurou responder ao seguinte problema: quais os fatores de maior preocupação na intencionalidade da ação educativa expressada na prática pedagógica dos professores de educação física de 5ª a 8ª série, na rede estadual de ensino em Florianópolis?

### **Procedimentos metodológicos**

Na intenção de obter elementos para reflexão sobre a intencionalidade expressa na prática pedagógica de professores de educação física organizamos um estudo de casos. Conforme Afonso (2001), o estudo de caso permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma, sendo importante e útil quando da necessidade de entender e compreender uma comunidade, um problema complexo ou uma situação especial em grande profundidade, onde se faz uso de uma quantidade e qualidade dos dados e informações valiosas e pertinentes ao estudo. Porém, não significa dizer que o interesse do estudo se esgote no conhecimento do caso.

Os sujeitos participantes deste estudo foram três professoras de educação física de 5ª a 8ª série, da rede estadual de ensino em Florianópolis. A utilização de vários casos no estudo se deu pela possibilidade de realizar uma análise cruzada, procurando temas comuns, padrões e diferenças. De uma forma sistematizada, os casos foram escolhidos por critérios de contrastes e para resguardar as suas identidades e o local de trabalho, as três professoras foram denominadas com nomes fictícios e passaram a se chamar Maria do Socorro, Maria das Dores e Maria do Carmo.

A coleta das informações foi realizada durante o segundo semestre letivo de 2002, com base na entrevista semi-estruturada, na observação das aulas de educação física de duas turmas de cada professora, nos documentos complementares que tinham relação com o estudo e nas anotações do campo.

As entrevistas partiram de temas geradores, que foram adaptados do roteiro elaborado por Graça (1997) e das categorias levantadas no estudo exploratório. O roteiro buscou obter informações sobre as fontes de conhecimentos que subsidiam as aulas de educação física, a abordagem pedagógica desenvolvida nas aulas e, planejamento referente ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física.

As observações das aulas das professoras e as anotações do campo aconteceram com uma professora de cada vez, no próprio ambiente de trabalho. Foram observadas oito aulas na 6ª série e nove na 7ª série do ensino fundamental, ministradas pela professora Maria do Socorro. Sete aulas na 5ª série (501) e sete na 5ª série (503) do mesmo segmento escolar, ministradas pela professora Maria das Dores. E, oito aulas na 5ª série e oito aulas na 6ª série, também do ensino fundamental, ministrada pela professora Maria do Carmo.

Mesmo não existindo regras específicas em relação à análise das informações qualitativas, demos alguns passos conforme procedimentos propostos por Bogdan e Biklen (1994). O primeiro passo foi a manipulação das entrevistas, observações e anotações do campo de forma mais abrangente. O segundo passo caracterizou-se pela leitura aprofundada das entrevistas, buscando selecionar um grupo de unidades de significados representativo para construção de um conjunto de categorias descritivas.

E, finalmente, juntamos as informações das observações, das anotações do campo, dos documentos conseguidos com as professoras e nossa interpretação dos dados da

entrevista, realizando a organização de todo material através de abstrações e triangulação dos dados (para validação dessas informações).

### **Discutindo os resultados**

A elaboração de cada estudo de caso constituiu-se na condensação das informações coletadas, onde procuramos construir um retrato de cada professora, apresentando os traços mais salientes e interessantes da sua intenção pedagógica de ensino.

Partindo do princípio de que a formação inicial do professor de educação física, conforme Nascimento (1998), compreende aquela etapa de preparação voltada para o exercício ou qualificação inicial da profissão, buscamos um maior esclarecimento sobre o contexto da formação inicial das professoras participantes do estudo.

De acordo com Daolio (1995), a maioria dos professores de educação física atuantes nas escolas teve a sua formação inicial entre as décadas de 1970 e 1980 e identificaram-se com um currículo predominantemente técnico-esportivo, assim como tiveram uma vida esportiva que foi reproduzida em suas aulas de educação física.

Para Kincheloe (1997), o ensino de conhecimentos, habilidades e competências na formação inicial de professores é em geral descontextualizado da sociedade e da política, possibilitando a criação de professores não reflexivos e com uma posição de neutralidade política.

Nesta perspectiva, as professoras relataram uma ausência de discussões sociais e políticas ligadas a educação e à educação física durante sua formação inicial. Somente Maria do Carmo citou, de forma geral, que durante o curso existia uma grande discussão entre os estudantes sobre a necessidade de mudança curricular:

*"Entrei no curso cheia de expectativas... que bom vou praticar e aprender diversas modalidades esportivas! (...) Na época em que entrei no curso 85/2, discutia-se muito a questão "prática" do curso. Os estudantes do curso defendiam a necessidade de maior fundamentação teórica, que o curso não fosse só prática, que houvesse maior incentivo à pesquisa e mais momentos para discussões entre docentes e discentes (setembro, 2002)".*

Já na formação continuada as professoras mencionaram, principalmente, três tipos de cursos: os cursos de pós-graduação, cursos de atualização, e os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação. De acordo com Molina Neto (1996) são esses cursos que representam a formação continuada na educação física. Tanto Maria das Dores, como a Maria do Carmo realizaram estes cursos de especialização, porém Maria do Socorro iniciou o curso em educação física escolar, mas desistiu ainda quando estava cursando as disciplinas.

Em relação ao sistema de capacitação implementado pela Secretaria de Educação, as três professoras foram enfáticas em suas críticas com o modelo desenvolvido atualmente com um déficit de cursos específicos para área de intervenção pedagógica na escola. A esse respeito, os estudos realizados por Farias (2000) e Nasário (1999), onde se discutiu a respeito da prática pedagógica de professores de educação física em Florianópolis, demonstraram também que o sistema educacional não valoriza os professores. Esse descaso tem sido promovido através de baixos salários, condições de trabalho inadequadas, excesso de aulas e falta de oportunidade para atualização profissional.



As observações das aulas das professoras envolvidas no estudo nas escolas permitiram encontrar tanto diferenças quanto semelhanças na forma com eram ministradas. A autonomia das professoras para ministrar suas aulas era bastante ampla. Esta percepção confirma-se na fala de Januário (1996), quando diz que os professores utilizam-se de um modelo próprio de atuação na sala de aula, criando suas próprias rotinas, desenvolvendo concepções e teorias pessoais, muitas vezes diferentes de sua formação inicial.

As abordagens pedagógicas que foram referidas pelas professoras como norteadoras de suas ações pedagógicas foram: Crítica referendada na proposta curricular de Santa Catarina, da Atividade Física e Saúde e a Tecnicista. Das três referidas, somente a tecnicista referida por Maria do Carmo refletiu aquilo que foi observado na prática. Apesar da professora, utilizar o enfoque metodológico da abordagem tecnicista, que privilegiava o processo de aprendizagem da técnica e da tática dos fundamentos de algumas modalidades esportivas, durante as observações de suas aulas percebemos também que a professora realizava várias paralisações durante a aula e abria espaço de discussão (questionamento e diálogo com os alunos) sobre algum acontecimento da mesma.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física, as três professoras trabalhavam prioritariamente com o esporte coletivo, como o futsal, o voleibol e o basquetebol, geralmente numa perspectiva técnica ou como lazer para os alunos, embora ministrassem um número menor de aulas de alongamentos. A concepção de melhoria da aptidão física relacionada à saúde, também foi relatada por Maria das Dores. Porém, em suas aulas não foi observado o desenvolvimento de atividades físicas com uma intencionalidade de melhoria da condição física geral dos alunos.

De acordo com Bracht et al (1999), o esporte é o principal conteúdo citado pelos professores de educação física escolar, seguida da recreação e da saúde.

A esporte foi utilizado nas aulas sob três perspectivas. A primeira refere-se ao aspecto recreativo e lúdico do movimento humano. O esporte, como perspectiva do lazer, principalmente o futsal e o voleibol, foi bastante freqüente nas aulas de Maria do Socorro e de Maria das Dores. A segunda perspectiva observada foi o desenvolvimento de técnicas específicas dos esportes como principal conteúdo e objetivo, bastante freqüente nas aulas de Maria do Carmo. A terceira perspectiva que apareceu nas falas das professoras tratou da socialização através do esporte.

Ao analisar a intervenção pedagógica das professoras, fez-se necessário investigar os seus planos de ensino e as suas intenções pedagógicas. Para Bracht et al (1999), os professores não têm demonstrado uma sistematização no processo de planejamento, sendo que os professores mais experientes são aqueles que menos importância atribuem a esta atividade.

As professoras Maria do Socorro e Maria das Dores tinham uma visão tradicional do planejamento. Mesmo não disponibilizando os planejamentos, referiram que estruturavam por conteúdos, divisões bimestrais, materiais e estrutura necessária. Notamos que existia uma falta de interesse, tanto pela realização quanto pela utilização deste documento.

Maria do Carmo conseguiu estabelecer uma coerência entre a sua formulação de planejamento e sua prática pedagógica e isto aconteceu, principalmente, pela relação de proximidade com o corpo administrativo e pedagógico da escola, que lhe garantiu a participação efetiva nas decisões e atividades desenvolvidas na escola.

Diversos autores (Canfield, 1996; Farias, 2000 e Nasário, 1999), entendem que o planejamento é uma atividade essencial em todas as situações no cotidiano escolar. Pois, sem ele dificilmente os professores conseguem estabelecer os objetivos a serem atingidos com os alunos e também organizar seus trabalhos. Porém, o que percebemos nas observações das aulas de uma maneira geral, foi que as professoras dão pouca importância

à elaboração e atualização desse instrumento, pois os conteúdos e estratégias de ensino aconteciam sem uma seqüência e desorganizados.

Após, compreender a forma como percebiam os seus planejamentos de ensino, buscamos analisar o nível de instrução implementado nas intervenções pedagógicas das professoras. Para Onofre (1995), as medidas que os professores tomam para melhorar o conteúdo e a forma de como são comunicadas as informações para os alunos estão intimamente associadas ao grau de preparação e planejamento das tarefas.

Os momentos de comunicação das informações das atividades aos alunos foram marcados por características bem diferentes entre as professoras envolvidas no estudo. A pouca atenção dada nos momentos de informação e a baixa participação dos alunos durante as aulas foi percebida nas aulas de Maria do Socorro. De acordo com Farias (2000), essas atitudes dos alunos parecem revelar um desprezo pela disciplina, causada principalmente pelos comportamentos dos professores que não ministraram suas aulas adequadamente.

Os alunos pareciam fazer uma determinada resistência aos métodos utilizados pela professora. Fato esse observado na aula do dia 16 de outubro ministrada pela professora Maria das Dores, onde para que os alunos prestassem atenção utilizava atitude autoritária, conforme sua fala:

*"A partir da próxima aula, os alunos que estiverem sem o uniforme da educação física não vão participar da aula (outubro, 2002)".*

Com essa fala ela conseguia fazer com que os alunos ouvissem suas informações sobre a aula. Mas logo em seguida os alunos começavam a fazer barulho e a levantar e Maria das Dores não conseguia mais passar as informações de sua aula.

Por um outro lado, ficou claro que a conduta de Maria do Carmo, utilizando-se de um planejamento previamente concebido e cumprindo-o, facilitava sua intervenção pedagógica, garantindo a atenção e a concentração dos alunos nos momentos em que recebiam informações, aumentando a participação voluntária dos alunos nas atividades realizadas nas aulas e conseguindo com que os alunos entendessem as várias fases da aula, formando uma unidade que tinha haver com o todo da aula.

É importante salientar que as professoras participantes do estudo apresentavam dificuldades acentuadas em avaliar seus alunos. Além disso, confundiam medidas (nota) com avaliação, misturando também critérios e instrumentos. Neste sentido, a autonomia das professoras apareceu de forma mais clara, pois cada uma procedia de forma diferente, e demonstravam determinado nível de insegurança.

A não existência de um planejamento explícito, nos casos de Maria do Socorro e Maria das Dores, reforçava o problema no momento da avaliação, fazendo com que esta ocorresse de uma maneira confusa. De uma forma mais sistemática e clara, Maria do Carmo utilizava-se de critérios variados como a presença e a participação dos alunos, provas escritas sobre o entendimento técnico dos esportes e o cumprimento das atividades propostas e desenvolvidas. Essa forma de avaliação refletia o modelo tradicional, pois concebia notas pelo desempenho dos alunos nas tarefas e nas aulas, porém não utilizava a mensuração da performance para avaliar seus alunos.

Maria do Socorro realizava as avaliações baseadas em notas de participação e auto-avaliação dos alunos, no entanto a abordagem crítica referida por ela sugere que a avaliação seja realizada privilegiando o processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma avaliação que sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Na abordagem da atividade física e saúde o processo de avaliação privilegia o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, com avaliação somativa dos conteúdos sobre a atividade física e saúde e seus benefícios para a saúde, porém, as avaliações de Maria das Dores eram realizadas seguindo os critérios de participação, frequência, uniforme adequado e observação.

Em síntese, as características da intervenção pedagógica considerada como elementos básicos para obtenção de melhores níveis de aprendizagem dos alunos e que foram estudadas entre as professoras, revelam que a intencionalidade educativa expressa na intervenção em sala de aula constitui uma área crítica da função do professor. Esta situação é provocada por diversos fatores que englobam desde os interesses pessoais dos professores na busca de conhecimento, o sistema de formação inicial e continuada que se encontra ainda muito distante da realidade escolar e a falta de maior comprometimento do estado com a educação.

### **Considerações Finais**

Considerando as limitações impostas pela metodologia utilizada nesta pesquisa e o tipo de estudo em casos, vale ressaltar novamente que o objetivo deste estudo não foi de generalizar suas interpretações. Acreditamos que muitas situações visualizadas são parecidas com outros meios escolares, mas somente podem ser comparadas e utilizadas como referência a partir da compreensão do contexto de cada universo pesquisado.

Nesta perspectiva, as inquietações estiveram sempre voltadas no sentido de melhor compreender como as professoras de educação física construíam a intencionalidade pedagógica de suas aulas na rede estadual de ensino, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de acordo com as respectivas metodologias de ensino referidas como suporte teórico para a intervenção pedagógica. Para tanto, buscamos inicialmente alguns esclarecimentos sobre como as professoras sustentam sua intervenção pedagógica.

Assim, reconhecemos que o percurso profissional tomado pelas professoras durante sua formação inicial e continuada encontra-se ainda muito distante da realidade social encontrada nas escolas, a metodologia de ensino utilizada pelas professoras em suas aulas demonstrou haver uma ampla autonomia, tanto na parte administrativa como na parte pedagógica das escolas, o conteúdo desenvolvido foi o esporte numa perspectiva técnica e recreativa, com o objetivo de socialização e saúde. Além disso, as abordagens pedagógicas referidas como norteadoras de suas ações pedagógicas estavam muito distante das orientações pedagógicas sugeridas pela literatura especializada de cada abordagem, reforçando assim uma crise entre o que se produz na teoria e o que realmente é realizado nas práticas de educação física escolar.

Na caracterização da intervenção pedagógica das professoras, a visão encontrada sobre o planejamento se baseava em duas perspectivas. Uma que observava o planejamento como uma atividade eminentemente administrativa, portanto numa visão tradicional que estruturava o planejamento por conteúdos, bimestral e por materiais e estrutura física. E, uma outra que encarava o planejamento como uma construção coletiva, que necessitava de coerência com a aplicação, portanto, atenta às modificações da realidade envolvida. Estas duas perspectivas sobre o planejamento foram significativas para se perceber a intencionalidade da intervenção pedagógica das professoras. Entre as professoras que demonstraram uma visão que se aproximava da primeira perspectiva de planejamento, foi percebida a pouca atenção dos alunos naqueles momentos de comunicação de informações da professora à turma, baixa participação dos alunos nas aulas, desprezo pela disciplina, resistência aos métodos utilizados, dificuldade em avaliar, aulas sem organização, controle e tratamento dos problemas de indisciplina de forma

autoritária e clima de tranquilidade e simpatia. Esses aspectos referidos demonstraram que a intenção e o motivo da disciplina educação física na escola se baseia nela mesma, sem ligação com as demais existentes na escola.

A organização prévia do planejamento e a preocupação com a respectiva aplicação foi também percebido com uma professora. Com isso, podemos observar que existia uma intervenção pedagógica diferenciada, onde as medidas tomadas pela professora facilitavam a tomada de decisão em saber o que fazer nas mais diversas situações.

Os relatos e ações das professoras participantes da investigação representam de forma micro-estrutural o que se passa na realidade das aulas de educação física. Além disso, os resultados encontrados representam um conjunto de influências que engloba tanto aquilo que foi oportunizado socialmente quanto os interesses pessoais das professoras.

Finalmente, a partir desta investigação, podem ser realizados estudos de aprofundamento sobre a intencionalidade pedagógica do professor de educação física. Mas que não sejam apenas pesquisas de cunho punitivo, que coloca os professores como eternos “bodes expiatórios” e “incompetentes”. É preciso enfatizar e reforçar a importância e o reconhecimento de dar “voz” a esses atores, para que possamos refletir sobre ela e repensar sobre o processo e o contexto atual em que foram colocados nossos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C.A. *O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 2001.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bracht, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- Bracht, V. Diagnóstico da educação física escolar do espírito santo: o imaginário social do professor. *Anais do XI congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. (183-192). Florianópolis: UFSC, 1999.
- Canfield, M.S. Planejamento das aulas de educação física: é necessário?. IN: Canfield, M.S. (org.). *Isto é educação física*. (33-52). Santa Maria:JtC, 1996.
- Carlan, P. *A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados em educação*. Ijuí: UNIJUI, 1997.
- Daolio, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- Darido, C.S. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio, 1999
- Farias, G.O. *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- Graça, A. *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 1997.
- Januário, C. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina, 1996.
- Kincheloe, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Kunz, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa. Horizonte, 1978.
- Molina Neto, V. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de porto alegre*. Tese de Doutorado. Universitat de Barcelona, 1996.
- Nascimento, J. V. *A formação universitária em educação física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto, 1998.

- Nasário, S.T. *Concepção da prática pedagógica do professor de educação física: importância e influência no aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- Onofre, M.S. Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, (75-97), 1995.
- Souza e Silva, R. *Pesquisa em educação física*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- Tani, G. Educação física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. *Anais do II Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. (pp. 120-127). Santa Maria: UFSM, 1998.
- Vygotski, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Endereço:**

**Rua Péricles Figueiredo Gouveia Filho, 90 – Bancários – João Pessoa – PB, CEP:58051-430**

**Fone: (83) 216-7030**

**e-mail: [fernandoef@ccs.ufpb.br](mailto:fernandoef@ccs.ufpb.br)**

**Tipo do Trabalho: Comunicação Oral**

**GTT- 05 Formação Profissional/Campo de Trabalho**

**Opção de apresentação: Datashow**

## LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA PARA O CEFD/UFES

Fernanda Simone Lopes de Paiva - Doutora/UFES  
Nelson Figueiredo Andrade Filho - Mestre/UFES  
Zenólia Christina Campos Figueiredo - Doutora/UFES

*Apresenta uma síntese do trabalho coletivo construído pela comissão de reformulação curricular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, resenhando problemas comuns das licenciaturas, incluindo a Educação Física, sistematizando a discussão legal em vigor e apresentando o eixo teórico e matriz curricular que subsidiaram a elaboração da proposta de formação inicial em Educação Física a ser implementada no ano de 2006.*

*It presents a collective work synthesis built by the curricular reformulation commission of the Centro de Educação Física (Physical Education Center) and Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Espírito Santo Federal University Sports), describing in details common licentiate problems, including Physical Education, systematizing the legal discussion in effect and presenting the theoretical axle and curricular basis that subsidized the elaboration of the initial formation proposal in Physical Education to be implemented in the year 2006.*

*Presenta una síntesis del trabajo colectivo construido por la comisión de reformulación curricular Del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Espírito Santo, reseñando problemas comunes de las licenciaturas, incluyendo la Educación Física, sistematizando la discusión legal en vigor y presentando el eje teórico y la matriz curricular que subsidiaron la elaboración de la propuesta de formación inicial en Educación Física que se implementará en el 2006.*

### Introdução

Esta comunicação deriva do trabalho coletivo da Comissão de Reformulação Curricular,<sup>1</sup> constituída no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), que teve como tarefas: a) estudar e sistematizar a legislação de diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física e para a formação de professores para atuar na educação básica; b) sistematizar o debate sobre formação docente e currículo; c) examinar as iniciativas de reformulação curricular ocorridas no CEFD/UFES, apoiadas na Resolução 03/87; d) elaborar uma proposta curricular com o respaldo das ações anteriores.

No documento-base apresentado à comunidade acadêmica do CEFD/UFES para discussão, nosso esforço concentrou-se em compreender o cenário de reformas curriculares e formação de professores no campo da Educação Física brasileira, bem como os vários sentidos atribuídos a ele. Essa compreensão implicou os seguintes movimentos: a)

---

<sup>1</sup> Além dos autores do texto, compõem a Comissão: Rosemary Pereira de Oliveira e Walk Loureiro, ambos acadêmicos do curso.

identificar os problemas comuns dessa formação; b) historicizar as diretrizes curriculares que orientaram os cursos de Educação Física; c) sistematizar a discussão legal atual, contextualizando a tendência de formação profissional instalada no CEFD/UFES; d) construir o eixo teórico que subsidia a proposta de reformulação curricular para a licenciatura em Educação Física; e) operacionalizar esses pressupostos em uma matriz curricular.

O esforço de síntese ora apresentado resenha esses movimentos, dando ênfase à explicitação do eixo teórico no qual identificamos uma possível contribuição à discussão da formação inicial na área. A matriz curricular será apresentada no Congresso.

Nesse esforço de síntese, duas noções assumidas pela Comissão precisam ser esclarecidas: a noção de currículo e de formação profissional. A noção de currículo que fundamentou a proposta contempla questões como: diversidade cultural, identidade e subjetividade no espaço das salas/quadras de aula, na interação professor-alunos, nas relações pessoais e sociais, históricas e políticas. Esse olhar amplo permite que visualizemos o currículo como uma “[...] prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16) que, dentre outros, envolve relações de sala de aula pessoais e sociais, históricas e políticas. Assim, o significado de currículo como prática pedagógica está impregnado pelas diversas práticas escolares; ele é percebido no cruzamento dessas diversas e diferentes práticas nas aulas, nas escolas e nas instituições que formam professores.

Já a noção de formação profissional adotada busca trazer para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano e na cultura escolar. Acreditamos numa formação que considere o professor ator ativo de suas práticas pedagógicas, e que “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

### **Problemas comuns da formação em Educação Física**

Os dilemas comumente abordados na formação inicial nas licenciaturas transitam entre os seguintes problemas: falta de articulação entre teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada; desvalorização da habilitação em licenciatura, em frente à habilitação em bacharelado.

Na formação inicial em Educação Física, nos cursos de licenciatura, esses problemas somam-se a outros, como a ausência de uma identidade profissional específica e a falta de clareza do seu objeto de estudo. Podemos dizer que a formação vem sendo marcada por uma tendência de formação generalista para atender à diversidade da ação profissional; por uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-esportiva..

Além do mais, a estreita vinculação entre Educação Física/saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, e Educação Física/esporte, relacionada apenas com a questão da

performance, tem sido, ao longo dos anos, uma importante referência dos alunos que ingressam no curso. Essa referência é um dos principais entraves para que se possa compreender a dimensão educacional da Educação Física e suas interfaces com diferentes campos de saberes. Esses e outros problemas são discutidos por estudiosos da área há, pelo menos, três décadas.

Estudos realizados nos anos de 70-80 abordaram problemas pertinentes à formação profissional em Educação Física com uma certa criticidade e a favor de um repensar a formação do ponto de vista do compromisso social do profissional e não apenas de sua capacitação técnica. Além disso, vários deles preocuparam-se com análises de currículos específicos de cursos e com a enfática discussão licenciatura/generalista versus bacharelado/especialista.<sup>2</sup>

Os problemas denunciados na produção da década de 80 motivaram a configuração de um clima de reformas e revisões, colocando a temática curricular no centro das atenções. Essa discussão ainda se faz presente na área, entretanto, as análises de currículo prescrito vêm cedendo lugar: à preocupações com a prática pedagógica na formação e em outros níveis de ensino; aos estudos sobre o distanciamento entre formação inicial e realidade educacional; à identidade profissional; ao processo de formação do professor de Educação Física; à constituição dos saberes docente; além de apresentar um crescimento significativo na utilização de referenciais da Educação em pesquisas da área.

A produção veiculada a partir dos anos 90 adentra em problemáticas pedagógicas dos cursos de formação. Discutem-se modelos curriculares e proposta de um modelo de ensino reflexivo; reflete-se sobre as disciplinas científicas na grade curricular dos cursos e atitudes dos professores dessas disciplinas. Aos poucos, fazem-se perceptíveis investigações centradas nos problemas pertinentes à formação inicial do professor de Educação Física e à prática pedagógica de professores formadores e/ou professores de Educação Física atuantes em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Contudo, tanto do ponto de vista da profissão, quanto do ponto de vista do professor e de sua formação, esse processo de construção de novos referenciais para a Educação Física tem sofrido entraves.

Para tratar a problemática que envolve as diretrizes curriculares e a formação profissional em cursos de Educação Física, balizamos nossa reflexão na historicização do dilema do perfil da formação profissional (licenciatura x bacharelado) e no destrinchamento da configuração que deu origem à legislação atual.

### **Diretrizes curriculares e cursos de Educação Física<sup>3</sup>**

A revisita à legislação mostrou que, até 1969, a formação em Educação Física poderia ocorrer em diferentes cursos, dentre eles, Curso Superior de Educação Física, Curso Normal de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva, Curso de Treinamento e Massagem, Curso de Medicina de Educação Física e dos Desportos, quando em vigor o

---

<sup>2</sup> Não é objetivo deste texto descrever essa produção. Para uma análise contextualizada desses e de outros textos, consultar Andrade Filho (2001).

<sup>3</sup> Aqui adotamos uma exposição meramente descritiva e parcial. Para a abordagem crítica da temática, além do documento da Comissão Curricular, consultar o texto: Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004 (2004).



Decreto-lei nº 1.212, Curso Superior de Educação Física e o Curso Superior de Técnico Desportivo, quando em vigor os Pareceres nº 292/62 e nº 298/62.

Foi a Resolução nº 69/69 que introduziu a formação do licenciado generalista, que, com uma única formação, facultava ao profissional a atuação dentro ou fora da instituição escolar. Na vigência dos currículos por ela orientados, gerou-se um processo interno na área,<sup>4</sup> expressivo de sua crise de identidade latente, que consubstanciou um movimento renovador. Esse movimento, dentre outros problemas, debateu intensamente a formação profissional. O Parecer n. 215 e a Resolução nº 03/87 são frutos desse debate. Deles interessa-nos destacar duas novidades: a) a reformulação dos currículos dos cursos de Educação Física em âmbito nacional, fazendo com que a formação inicial abrangesse as áreas de Formação Geral Humanística, Formação Geral Técnica e Aprofundamento de Conhecimentos, que a diferenciava das exigências anteriores impostas pelo currículo mínimo; e b) uma nova cisão nos cursos de formação, já que a formação única em licenciatura cedeu lugar à graduação em Educação Física, que poderia conferir o título de bacharel e/ou licenciado.

Recentemente, a Resolução nº 03/87 foi revogada, embora ainda esteja em vigor. Por um lado, o Parecer nº 009/2001, a Resolução nº 01/2002 e a Resolução nº 02/2002, que versam sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, configuram uma formação específica para as licenciaturas. Por outro, a Resolução nº 07/2004, amparada pelo Parecer nº 058/2004, traça diretrizes curriculares específicas para graduados em Educação Física.

Foi preciso examinar com atenção a conjuntura que marcou a publicação dessas orientações legais para fazermos opções político-pedagógicas para a proposição de um novo currículo, em licenciatura, para o CEFD/UFES. Nesse espaço, podemos chamar a atenção para o fato de que o debate da pertinência da formação em dois níveis – licenciatura e bacharelado/graduado –, envolvendo tanto questões epistemológicas como aquelas afetas à formação profissional, foi interrompido com a publicação dos Pareceres e Resoluções referentes à formação de professores. Esse debate tinha origem na Resolução n. 03/87.<sup>5</sup> As Resoluções 01/2002 e 02/2002 desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não era possível mais a nenhum curso sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados. Em síntese, no caso da Educação Física, significou que resoluções externas acabaram por definir o seu impasse em frente ao seu velho dilema de perfil profissional.

Com a publicação dos Pareceres nº 583/2001 e nº 009/2001, a discussão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura tomou novos rumos. O primeiro indicou que as diretrizes curriculares contemplassem: a) perfil do formado/egresso/profissional desejado; b) competências/habilidades/attitudes; c) habilitações e ênfases; d) conteúdos curriculares; e) organização do curso; f) estágios e atividades complementares; g) acompanhamento e

---

<sup>4</sup> Dentre outros aspectos, motivado pela expansão dos cursos de Educação Física no País, pela organização do sistema específico de pós-graduação e pela organização e formalização da comunidade acadêmica da área.

<sup>5</sup> Em 1997, foi nomeada uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP/EF) com a finalidade de elaborar as novas diretrizes curriculares da área. Essa Comissão tomou a Resolução n. 03/87 como ponto de partida dos trabalhos e tentou avançar em relação aos problemas apontados na interlocução com os cursos de Educação Física. Por meio do Edital n. 05, de 4 de março de 1998, foi solicitado aos cursos superiores de Educação Física que apontassem os limites da Resolução nº 03/87, bem como sugestões e/ou contribuições para a sua reformulação.

avaliação. O segundo estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Com o Parecer nº 009/2001, a licenciatura ganhou “[...] terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (PARECER nº. 009, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2001, p. 6). Dentre outras diretrizes, esse Parecer apontou uma concepção de escola, de alunos, de profissão magistério e de formação de professores que deveria ser assumida nos cursos de formação.

O eixo norteador dessas diretrizes perpassa os pressupostos de uma educação inovadora que ofereça bases culturais a alunos e professores para a construção de uma cidadania consciente e ativa. O professor é compreendido como profissional do ensino, agente ativo de suas próprias práticas pedagógicas e conhecedor da necessidade de uma formação permanente ao longo de sua carreira docente, incluindo a pesquisa como elemento essencial.

No que se refere à organização da matriz curricular, esse Parecer indica as seguintes diretrizes para as IES: pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação.

Além da formação específica correspondente ao objeto de ensino de cada licenciatura, os cursos de formação devem contemplar: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre a criança, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Essas orientações consubstanciaram a publicação da Resolução 01/2002 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A definição de duração e carga horária dos cursos está na Resolução 02/2002.

Cabe, por fim, uma palavra sobre a legislação oriunda da área específica. Em 2001, a SESu retomou os trabalhos de elaboração de propostas curriculares para algumas áreas, dentre elas a de Educação Física. Entretanto, no caso da nossa área, tudo indica que ignorou a proposta da COESP/EF e agrupou os trabalhos de elaboração das propostas por blocos de carreira, considerando o critério utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), o que fez com que a Educação Física ficasse reunida aos cursos das Ciências Biológicas e Saúde.

A ação de situar a Educação Física na área da saúde, inclusive com a efetiva transferência de responsabilidades na elaboração de propostas da COESP/EF para uma Comissão da Área de Saúde, trouxe à Educação Física algumas implicações. Dentre elas, abriu possibilidades para que professores alheios à discussão e ao estágio acadêmico da área interferissem e decidissem sobre questões importantíssimas à formação do profissional de

Educação Física, muitas vezes, superadas internamente. Essa ação resultou em mais uma proposta cujo perfil do profissional encontra-se indefinido, mas muito identificado com o perfil de profissionais da área da saúde. Esse perfil é bastante visível no Parecer nº 138/2002, que esboçou uma proposta de formação em Educação Física pautada nas diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde.

Ainda que aprovado no Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 138/2002 recebeu muitas manifestações contrárias às diretrizes propostas. Várias delas foram colocadas para discussão e disputaram espaço no jogo de correlação de grupos constituídos no campo da Educação Física brasileira. Podemos considerar que a indicação de uma outra Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação foi resultado desse movimento contrário ao Parecer. Essa Comissão teve como finalidade analisar e propor reformulações nas premissas conceituais necessárias à discussão curricular em Educação Física e de seus trabalhos resultou o Parecer nº 058/2004.

O novo Parecer caracteriza a área para além da sua dimensão biológica no campo da saúde, ampliando as possibilidades para que cada IES julgue e escolha a matriz epistemológica orientadora de seu(s) currículo(s) de formação em Educação Física. Ele consubstanciou a publicação da Resolução nº 7/2004, que, somada àquelas pertinentes às diretrizes para formação de professores, impulsionou os cursos de Educação Física a (re)estudar seus processos de reforma curricular.

### **Construindo o eixo teórico para a licenciatura do CEF/UFES**

Nossa preocupação nesse tópico é destacar duas importantes contribuições nas quais se apoiaram nossa reflexão para a elaboração da matriz curricular: a primeira delas diz respeito às discussões inerentes à formação do professor – de Educação Física – para atuar na educação básica; a segunda, a perspectiva da construção do saber docente apoiado em práticas dialógicas que favoreçam a compreensão do saber-fazer escolar. Para tanto, levamos em consideração uma significativa produção em Educação Física escolar – parte dela acessada nos anais dos CONBRACEs – que indica suas interfaces com os diferentes campos de saberes das Ciências Humanas, estudos recentes sobre a formação do professor de Educação Física, e revisitamos, na educação, o debate da construção do conhecimento na perspectiva pluri/interdisciplinar. Vejamos:

A formação docente é tratada por diferentes perspectivas teóricas. Destacamos duas que contêm pressupostos fundamentais para o processo de formação que estamos propondo: a primeira perspectiva é aquela que dá ênfase à *profissão docente*, isto é, privilegia o estudo do coletivo profissional e do campo acadêmico profissional; a segunda tem como objeto o *ser professor*, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional. Essas perspectivas estão interligadas.

Na perspectiva de análise da *profissão docente*, temos que considerar que vivemos um processo acelerado de proletarização que “[...] provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia [...]” (NÓVOA, 1997, p. 24) do professorado, mas, ao mesmo tempo, a intensificação de um processo de construção de uma identidade docente centrada, também, na natureza do trabalho docente que é **ensinar** como contribuição ao processo de humanização de alunos historicamente situados, **ensinar** como processo que desenvolva e permita aos alunos construir conhecimentos, atitudes, habilidades, valores (PIMENTA, 2000); **ensinar** como processo de construção de compromissos que possibilitem

a reflexão e ação no sentido de provocar mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade melhor.

Se abordamos a formação docente na perspectiva de análise de *ser professor*, é possível enfocar sua história de vida, o ensino, o currículo, os saberes que constituem a docência, dentre outros. Decidimos aqui privilegiar os saberes que constituem a docência por entendermos que o (não) entendimento dessa questão representa, hoje, um dos grandes problemas no âmbito da Educação Física.

Seguindo os estudos de Pimenta (2000), sabemos que os saberes da docência são constituídos pela experiência, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos. A experiência que o licenciando transporta para o curso de formação advém da sua vida escolar. O conhecimento diz respeito ao saber específico de cada área que o professor deve dominar para ensinar bem. Os saberes pedagógicos não se reduzem à didática ou às metodologias; significam construção de saberes na relação cotidiana escolar, a partir das necessidades pedagógicas colocadas pela prática social da educação.

Podemos dizer, então, que a prática docente é pedagógica e que constrói relações sociais nas quais o professor possui um compromisso social com a ação de ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos. Toda prática pedagógica tem uma intencionalidade consciente ou inconsciente responsável pela formação humana e que pode contribuir para modificar as relações sociais existentes. A construção/produção dessa prática pedagógica se nutre de aspectos analisados tanto pela perspectiva teórica da *profissão docente*, como pela perspectiva de *ser professor*.

O estudo de Figueiredo (2004) identificou que as experiências construídas pelos licenciandos do CEFD/UFES, antes do ingresso no curso, contribuem para a construção de uma representação do que seja compromisso social do professor de Educação Física. Essa representação se pauta no modo como os professores de Educação Física, no ensino fundamental e no ensino médio, selecionam, planejam, organizam, transmitem e avaliam os conhecimentos específicos da área. Esses procedimentos favorecem a construção de um tipo de relação com a disciplina em que prevalecem concepções unilaterais de que Educação Física é esporte, de que Educação Física é saúde, favorecendo, ainda, a manutenção de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas com as experiências sociocorporais.

Na formação profissional, essas experiências, construídas na educação básica nas aulas de Educação Física, funcionam como filtros que perpassam a dinâmica curricular durante todo o curso. Há um prolongamento dessas experiências e a formação parece revelar-se bastante frágil e reprodutora dessas experiências trazidas para dentro do curso.

Nesse caso, o processo de formação inicial em Educação Física deve tentar romper com as concepções incorporadas e transferidas para os cursos, bem como deve ser decisivo na construção do compromisso social e político dos futuros professores que irão atuar na escola. Essa, talvez, seja uma das condições de possibilidade mais promissoras – evidentemente, não a única – para que se modifique, num trabalho de médio e longo prazo, a própria representação da disciplina e de *ser professor* de Educação Física.

No que tange à perspectiva da construção do saber docente apoiado em práticas dialógicas que favoreçam a compreensão do saber-fazer escolar, consideramos a possibilidade (legal) de flexibilização curricular e a necessidade de “articulação” teoria e prática nos cursos de

formação docente, buscando operar com uma perspectiva teórica que coloca em xeque uma concepção acrítica de disciplinas acadêmicas e escolares, estas entendidas, comumente, como um conjunto de conhecimentos que se articulam como uma matéria de ensino – na escola – ou como um ramo do conhecimento – na perspectiva acadêmica. Nesse caso, a disciplinaridade é vista como um artefato da racionalidade científica, produtora de saberes (altamente) especializados que promoveriam uma fragmentação de objetos a conhecer e, em última instância, dada essa dispersão, a impossibilidade de entendimento do humano.

Foi essa atitude dialógica entre disciplinas acadêmicas, para abordar questões afetas à escola, à educação e à Pedagogia e à Educação Física, que a Comissão Curricular buscou assumir ao organizar o currículo. Assim, entendemos que era possível prescindir de disciplinas acadêmicas sobrepostas às disciplinas curriculares, que, por vezes, centram discussão em seus objetos e teorias clássicas. Não prescindimos, entretanto, da colaboração que os conhecimentos produzidos pelas disciplinas acadêmicas podem trazer ao conhecimento do processo de humanização. Propomos que esses conhecimentos, em um curso de formação de professores, articulem-se em atitude dialógica dentro de disciplinas curriculares, o que impõe/sugere a necessidade de que os professores-formadores assumam, também, a responsabilidade de fazer/promover tal diálogo tendo como eixo articulador a problemática da formação humana, da escola e do ensino.

Na proposta, as disciplinas curriculares são obrigatórias e contemplam os conhecimentos da Formação Comum – conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento pedagógico – e do Conhecimento da Área – conhecimentos que são objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica. Têm a duração de 60 horas/aula.

Além das disciplinas curriculares obrigatórias, perspectivadas *na* e *com* atitude dialógica, propomos, também, outras formas para a construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de Educação Física. São eles: seminários de estudo para introdução e/ou aprofundamento de um determinado tema, seminários articuladores das disciplinas curriculares de cada semestre do curso e oficinas.

Estamos designando como Seminário Introdutório e/ou de Aprofundamento a unidade curricular que formaliza o tempo oficialmente dedicado ao estudo de uma determinada temática, extraída e/ou derivada das discussões levantadas em disciplinas curriculares obrigatórias e/ou em estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ligados aos CEFD/UFES. Os seminários de estudos promovidos nessa unidade curricular têm como principal objetivo levar os acadêmicos a refletir de modo sistematizado sobre uma determinada problemática, a partir da leitura compartilhada de uma bibliografia específica. Eles são optativos e as cargas horárias cumpridas poderão ser computadas nas 200 horas de atividades acadêmico-culturais do eixo Cultura Geral e Profissional. Os seminários serão ofertados com 30 horas/aula. As propostas deverão ser registradas no Colegiado de Curso, mediante apresentação escrita de ementa e bibliografia básica, por parte do professor proponente. Podem ter caráter permanente ou esporádico.

Os Seminários Articuladores das disciplinas curriculares referem-se à unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, por período. Eles são obrigatórios e têm a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas disciplinas curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre. A idéia central dessa unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do

conhecimento vivido e necessário à formação do professor de Educação Física que irá atuar na educação básica. O Seminário Articulador se propõe um momento de diálogo que privilegie a exposição – e a escuta – da percepção que os licenciandos estão tendo do seu processo de formação para que, a partir dessa escuta, possam ser produzidas sínteses coletivas e significativas do conhecimento vivido para que ele se torne praticado. Não envolve, necessariamente, estudo de novos textos e a carga horária prevista é de 30 horas/aula por Seminário Articulador, por período.

Por oficinas estamos denominando a unidade curricular que garante o tempo institucional de vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área. As oficinas são optativas e ofertadas pelos Departamentos a partir do interesse dos professores e alunos do curso, considerando o eixo curricular. Devem ser registradas e aprovadas nos Departamentos de origem dos professores proponentes, atendendo à exigência de apresentação de plano de curso, podendo ter caráter permanente ou esporádico, sempre com a carga horária de 30 horas/aula.

Considerando o eixo teórico, vislumbramos a seguinte proposta de organização curricular,<sup>6</sup> que submetemos à apreciação da comunidade acadêmica (do CEFD/UFES).

## Referências

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Sobre o conhecimento que orienta a formação profissional em educação física brasileira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, v. 74, ano XXII, abr. 2001.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

---

<sup>6</sup> No documento que origina esse texto, buscamos dar materialidade ao eixo teórico, explicitando nossa interpretação e organização do currículo a partir das diretrizes contidas no Parecer nº 009/2001 e apresentando, detalhadamente, o currículo por eixos, com cargas horárias e ementas para as disciplinas e atividades. Propusemos, também, a grade curricular. Por questões de espaço, guardamos esse material para ser apresentado durante a comunicação.

Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
Campus Goiabeiras S/N, Goiabeiras. Vitória, E.S  
CEP: 29075-910

Formato: Comunicação Oral  
CBCE/GTT: Formação Profissional - Campo de Trabalho  
Tecnologia de apresentação: datashow e retroprojektor

## **O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEUS DIFERENTES MERCADOS DE TRABALHO**

**Alexandre Scherer**

**Mestre em Ciências do Movimento Humano - UFRGS**

**Doutorando em Educação - UFRGS**

**Centro Universitário Metodista IPA**

**Curso de Educação Física**

**Grupo de Estudos Formação Profissional em Educação Física**

**Estudo Financiado pelo Centro Universitário Metodista IPA**

**Daniel Ricardo Kruse**

**Mestre em Educação - UNISINOS**

**Centro Universitário Metodista IPA**

**Curso de Educação Física**

**Grupo de Estudos Formação Profissional em Educação Física**

**Gustavo Jacques Rocha**

**Graduado em Educação Física – IPA**

**Grupo de Estudos Formação Profissional em Educação Física**

**Thais Dourado**

**Graduanda em Educação Física – IPA**

**Grupo de Estudos Formação Profissional em Educação Física**

**Pamella Corrêa**

**Graduanda em Educação Física – IPA**

**Grupo de Estudos Formação Profissional em Educação Física**

### **RESUMO**

*Este projeto de pesquisa procura estabelecer relações entre os conhecimentos desenvolvidos na graduação e os conhecimentos utilizados pelos profissionais em diferentes campos de intervenção. A Educação Física é abordada a partir da análise dos mercados de trabalho no Brasil, da formação inicial e do conhecimento utilizado no cotidiano profissional. É um estudo descritivo que envolve a etnografia e a análise de documentos. Os campos de atuação selecionados tratam do professor ligado à rede de ensino privado e do profissional que desenvolve a atividade de “personal trainer” em Porto Alegre.*

### **ABSTRACT**

*This research project tries to establish relation between knowledge developed during college and knowledge applied by the professionals in different intervention fields. Physical Education is dealt from analysis in the work market in Brazil, from initial formation and from knowledge applied day-by-day. It is a descriptive study involving ethnography and document analysis. It was selected private teachers and professional who work as “personal trainer” in Porto Alegre.*

### **RESUMEN**

*Este proyecto de pesquisa busca establecer relaciones entre los conocimientos desarrollados en los estudios universitarios y los conocimientos empleados por los*



*profesionales en diferentes áreas de actuación. La Educación Física es abordada a partir del análisis de los mercados de trabajo en Brasil, de la formación inicial y del conocimiento usado en el cotidiano profesional. Es un estudio descriptivo que envuelve la etnografía y el análisis de documentos. Las áreas de actuación elegidas tratan del profesional ligado a la red de enseñanza privada y del profesional que desarrolla la actividad de “personal trainer” en Porto Alegre.*

## **INTRODUÇÃO**

A educação física é um campo acadêmico-profissional que está em mutação e que é cada vez mais expressivo na sociedade moderna. As características de formação estão sendo alteradas e a sua intervenção está sendo ampliada. Justificamos este estudo pela atualidade do tema e pela relevância social que as atividades físicas assumiram como um todo.

O objetivo deste projeto de pesquisa traduz-se pela busca de uma articulação maior entre a formação inicial e a prática profissional através de uma análise crítica da educação física como campo acadêmico-profissional, das relações de trabalho que tem pautado a sociedade no Brasil e da análise curricular da formação no Curso de Educação Física do IPA<sup>1</sup>.

Desejamos, com isso, construir um conceito de conhecimento pedagógico ou de conhecimento profissional que possa ser utilizado pela área; analisar o currículo do Curso de Educação Física do IPA que representa a formação inicial de muitos profissionais vinculados aos mercados de trabalho; compreender como se constrói o conhecimento destes profissionais nos diferentes campos de atuação; relacionar os conhecimentos construídos durante a formação inicial e os que advêm da prática profissional buscando uma interação maior entre eles.

## **A ANÁLISE DO CAMPO DE INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A educação física compõe um campo de atuação profissional multidisciplinar ligado a diferentes áreas. A saúde é uma delas e representa a sustentação teórica mais consolidada para a sua inclusão nos diferentes segmentos sociais. Entretanto, a educação física também é ligada à área da educação através da escola.

Até a década de oitenta, reconhecíamos o professor de educação física atuando basicamente em escolas, clubes e praças públicas. Porém, atualmente sua atividade profissional chega às academias, às salas de treinamento personalizado, aos hotéis, aos hospitais, às empresas, às festas infantis, entre outros. Podemos afirmar, então, que os mercados de trabalho do professor de educação física se alteraram com o passar dos anos, adaptando-se às dinâmicas da sociedade moderna.

Neste sentido, percebemos que nos últimos vinte anos a intervenção profissional, em geral, foi influenciada por um conceito de rendimento pautado por uma visão individualista e funcionalista, com ênfase na preocupação estética desenvolvida pela sociedade capitalista. Foram criadas outras atividades, antes não exercidas pelos profissionais de educação física, com o objetivo de melhorar o rendimento no trabalho, embelezar corpos com possibilidade de exploração cultural e em busca de uma qualidade de vida, normalmente relacionada ao consumo de bens.

Com isso, a educação física foi permeada por quatro correntes que podem definir seu campo profissional: uma vertente tradicional e educativa centrada na educação física

---

1 O Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista tem o curso de educação física há mais de trinta anos, e é uma referência na formação profissional no RS.

escolar, e três outras com tendências voltadas à exploração comercial construídas nas visões do esporte de alto rendimento, da saúde e do lazer.

Segundo Pochmann (2001), os dados relativos aos setores de saúde, educação e entretenimento (onde a educação física se insere) absorveram 28% do total de empregos nos Estados Unidos e 24% na França entre 1988 e 1998, enquanto que o crescimento dos empregos gerados nos setores de educação e saúde no Brasil foi de 5% entre 1989 e 1999. Acredita-se, porém que a intervenção em educação física tenha sido bem maior pois, desde 1992, o número de cursos de educação física no Brasil aumentou bastante, chegando a mais de quatrocentos em 2004.

A interpretação inicial destes dados pode ser realizada através de duas hipóteses: 1) houve pouco desenvolvimento no Brasil, por isso os empregos destas áreas aumentaram em baixa proporção; 2) houve crescimento no Brasil, porém o aumento do mercado organizado não acompanhou este processo, obrigando muitos profissionais a se incluírem no mercado não-organizado.

Neste contexto, configuraram-se dois movimentos para garantir o campo de intervenção do profissional de educação física. O primeiro foi o de construir diretrizes curriculares para um curso de formação superior que abarcasse todas as possibilidades de atuação profissional nos diversos mercados existentes. O segundo movimento estava ligado à luta pela regulamentação do profissional de educação física nas décadas de oitenta e noventa, e que veio a se confirmar em 1998.

### **A FORMAÇÃO INICIAL**

Hoje, os cursos de educação física no Brasil estão se reestruturando a fim de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física.

A formação inicial é necessária pois, de acordo com Trottier (1998), ela tem como objetivo transmitir conhecimentos qualificando jovens para ocupar postos de trabalho. O autor, no entanto, chama a atenção para o cuidado de não haver legitimação somente por certificação numa visão industrial e funcionalista.

Daolio (1995) afirma que a maioria dos professores que tiveram a sua formação inicial a partir dos anos noventa foram influenciados por uma visão crítico-social, iniciando um processo de valorização das ciências sociais. Mesmo assim, ainda percebe-se o domínio das áreas biológica e esportiva. Segundo Molina Neto (1996), esta situação leva o acadêmico a desenvolver um pensamento linear e técnico.

Entretanto, existe uma concepção de formação generalista que acompanha o currículo de graduação em educação física, principalmente a partir dos anos oitenta, onde as licenciaturas diversificaram seus currículos em busca do atendimento aos mercados de trabalho em ampliação. Betti et alii (1988) confirmam que a formação inicial do profissional de educação física é de padrão generalista, sem a preocupação entre seu trabalho na escola ou fora dela.

Salientamos que o contexto no qual se formou grande parte dos profissionais de educação física, aconteceu sob uma visão generalista através de habilidades técnicas e de gerenciamento do ensino centrado na perspectiva esportiva e biologicista.

Sendo assim, acreditamos que dois grupos estão aptos a trabalhar em dois mercados distintos:

- 1) O professor de educação física para a educação básica, que apresenta: a) uma formação específica (licenciatura); b) um conhecimento próprio voltado para a educação e para a saúde; c) uma intervenção pedagógica; d) uma grande autonomia nas suas ações; e) uma atuação em um espaço específico (a escola); f) empregos

estáveis. Entretanto, o controle do trabalho docente continuará restrito ao estado, não obedecendo a um código de ética próprio e não tendo a qualidade de seu trabalho avaliado;

- 2) O profissional de educação física que é caracterizado por: a) uma formação específica (bacharelado); b) um conhecimento próprio voltado para áreas como a saúde, o esporte de alto rendimento e o lazer; c) uma intervenção que necessariamente não será pedagógica; d) uma pequena autonomia que se restringirá aos padrões estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) dentro do Código de Ética; e) uma atuação em diferentes locais; f) uma relação autônoma e empreendedora que não caracteriza o emprego formal.

## **O CONHECIMENTO DO PROFESSOR/PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A primeira constatação que fazemos é a de que o conhecimento é uma apropriação individual, sustentado nas experiências pessoais e, por isso, não é único nem estático, possibilitando situações de aproximação quando estas experiências vividas entre as pessoas forem parecidas.

Um segundo aspecto, é o da interação do sujeito cognoscente com o meio. Esta interação é capaz de influenciar o meio através da ação do sujeito e o sujeito através da ação do meio.

Este pensamento faz-nos refletir sobre um terceiro ponto importante que é a relação de poder existente entre o conhecimento e a sociedade. Neste sentido, o conhecimento não se apresenta numa visão de neutralidade, ele aparece como forma de manutenção do poder pelas classes dominantes através da sua seleção e apresentação.

O profissional também é envolvido por todas estas interações, só que de forma especial, pois ele é um agente que, através do sistema de ensino ou fora dele, pode colaborar com a manutenção ou com a modificação do sistema social vigente. O trabalho de campo e a análise do currículo do curso de educação física do IPA podem nos levar a sugerir como se formam esses conhecimentos e como os profissionais os utilizam.

Até aqui, nos centramos no termo “*conhecimento pedagógico*”, entretanto, necessitamos aprofundar o termo “*conhecimento profissional*” que se distancia um pouco da visão docente escolar.

Neste sentido, Daolio (1995) afirma que a orientação da prática dos professores de educação física no seu cotidiano, são suas concepções de mundo, de corpo, de atividade física, de profissão, de escola, etc.

Woods (1995) percebe o conhecimento pedagógico como aquele pertencente ao professor, que o utiliza para informar e constituir sua prática através da síntese, analisando elementos separados e inter-relacionando com uma visão espaço-temporal.

Para Molina Neto (1996), o conhecimento pedagógico é construído pelo professor na sua prática cotidiana. Segundo o autor: “... *o professor como um sujeito que constrói sua experiência vivida (pessoal, social, política e econômica) e nela constrói o saber e o conhecimento necessário para seu trabalho e sua vida*” (p. 135).

Acreditamos que o conhecimento pedagógico utilizado pelo professor, no seu cotidiano, não está somente centrado nos seus conhecimentos específicos da área, mas, também, nas formas de pensar o mundo que o cerca, tais como a sociedade, o mundo do trabalho, a educação, a política, o ser humano, sua profissão, etc.

Após o diálogo com os autores, é necessário traduzir uma definição mais específica, embora provisória, sobre o conceito de conhecimento pedagógico/profissional:

*As representações que o profissional de educação física têm sobre a sua prática,*

*envolvendo conteúdos, métodos didáticos e estrutura da sua atividade; sobre sua formação profissional, tanto inicial como permanente; sobre sua realidade social, política, econômica e cultural; sobre as suas concepções de educação, saúde, mundo do trabalho e educação física; e sobre a sua experiência profissional.*

## **PROBLEMA DO ESTUDO**

*Quais os conhecimentos pedagógicos/profissionais que sustentam a prática profissional em educação física e que relações podem ser feitas entre o conhecimento construído na formação inicial e os utilizados no cotidiano em dois campos de intervenção?*

## **MÉTODOLOGIA UTILIZADA**

A metodologia qualitativa responde às nossas necessidades na medida em que o problema tem concepções bastante subjetivas e requer uma análise e interpretação também dentro desta perspectiva.

Optamos por um estudo descritivo que envolve a etnografia crítica no sentido de analisar o que pensam os professores/profissionais investigados sobre o seu ambiente de trabalho, sua formação profissional e seu conhecimento. A análise de documentos também será utilizada quando for estudada a estrutura e a dinâmica curricular do curso de educação física do IPA.

Uma inserção profunda no contexto do campo pesquisado é relevante, pois, de acordo com Laville e Dionne (1999), o pesquisador em ciências humanas também é um ator que pode ser influenciado pelos sujeitos do estudo, que pensam, agem e reagem, possibilitando diferentes caminhos na pesquisa.

Inicialmente, será realizada uma descrição minuciosa dos locais selecionados, que possibilitará uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos ligados à pesquisa.

O estudo preliminar será composto por duas observações abertas das atividades dos profissionais de educação física e duas entrevistas com sujeitos que não pertençam ao estudo. Após análise e adequação dos instrumentos de coleta, serão realizadas as observações mais específicas e as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos do estudo. Destacamos que as observações e o diário de campo subsidiarão a confecção das questões da entrevista semi-estruturada.

Após a coleta de informações, seguirá a fase de análise e interpretação dos dados obtidos quando será utilizada a técnica de triangulação de dados obtidos através das entrevistas, das observações e do referencial teórico. Este processo é caracterizado por idas e vindas entre as informações coletadas durante a pesquisa. Paralelamente a este processo, será estudado o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do IPA através de uma análise de conteúdo.

## **A SELEÇÃO CAMPOS PROFISSIONAIS A SEREM INVESTIGADOS**

Privilegiando a divisão do campo profissional em educação física, pesquisaremos os conhecimentos pedagógicos/profissionais dos professores que atuam em escolas de educação básica da rede privada de ensino e dos profissionais que atuam como “personal trainer”.

O primeiro estudo trará informações sobre o contexto escolar privado, que é pouco pesquisado no Brasil, visto que a maioria dos programas de pós-graduação privilegiam estudos em escolas públicas.

O segundo estudo abordará concepções sobre o conhecimento de um segmento profissional autônomo que está se consolidando cada vez mais no nosso país, e que tem escasses de pesquisas nesta área de intervenção.

### A SELEÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Serão selecionados os professores/profissionais formados no Curso de Licenciatura em Educação Física do IPA entre 1995 e 2004. É estimada a participação de, no mínimo, doze professores/profissionais em cada campo estudado.

**Quadro 1 – CRONOGRAMA DA PESQUISA**

	outubro de 2004 a julho de 2005	agosto de 2005 a julho de 2006	agosto a outubro de 2006	novembro de 2006 a março de 2007
Construção das condições materiais do projeto				
Construção de referencial teórico				
Coleta de dados				
Interpretação de dados				
Construção do relatório final				

### BIBLIOGRAFIA

BETTI, Mauro et alli. **Educação Física e o Ensino de 1º grau: Uma Abordagem Crítica.** São Paulo: EOU, 1988.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las Escuelas Públicas de Porto Alegre.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996. 475 p. (Tese, Doutorado em Filosofia Y ciências da Educação).

POCHMANN, Marcio. **A Década dos Mitos.** São Paulo: Contexto, 2001.

TROTTIER, Claude. Emergência e Constituição do Campo de Pesquisa sobre a Inserção Profissional. In: DESAULINERS, Julieta Beatriz Ramos (org.). **Formação e Trabalho e Competência.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 133-177.

WOODS, Peter. **La Escuela Por Dentro: La etnografía en la investigación educativa.** 3. ed. Barcelona: Paidós/MEC, 1995.

## O DEBATE SOBRE O TEMA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO PERÍODO DE 1979 A 2003.

**COSTA, Ana Sheila Fernandes.**

Graduada em Educação Física - NUTESSES/UFU

**CRUVINEL, Ana Flavia.**

Graduada em Educação Física - NUTESSES/UFU

**MACHADO, Josyele Cardoso.**

Graduada em Educação Física - NUTESSES/UFU

**SOUZA, Joiciane Aparecida de.**

Mestranda em Educação/UFU - NUTESSES/UFU

**LIMA, Lana Ferreira de.**

Profª Ms. CAC/UFU/NUTESSES/UFU

**Resumo:** *O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica sobre “Formação de Professores” veiculada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), no período de 1979 a 2003. Os resultados apontam ser recente a inserção desta temática na RBCE; que a formação inicial foi o aspecto mais abordado enquanto aspectos como a formação continuada, Educação Infantil e inclusão relacionados ao tema carecem de maiores estudos. Acreditamos que a análise da RBCE nos permite não só resgatar a produção científica como também uma importante via de consolidação da área e construção dos caminhos e vertentes da produção científica da Educação Física.*

**Abstract:** *The aim of this study was to analyse the scientific production about “Teacher’s Formative Process” in the Brazilian Magazine of Sport’s Science (RBCE), between 1979 and 2003. The results points that the insertion of this theme in RBCE is recent; the initial formative process was the most discussed aspect and aspects like the continued formative process, children education and inclusion related to the theme need move studies. We believe that the RBCE’s analysis allow us not only to rescue the scientific production but also it is an important consolidation way of the area and construction of Physical Education scientific production directions and trends.*

**Resúmen:** *El objetivo de este estudio fue analizar la producción científica sobre “Formación del Profesorado” de la Revista Brasileña de Ciencias del Deporte (RBCE), desde 1979 hasta 2003. Los resultados mostram que es reciente la inserción de esta temática en la RBCE; que la formación inicial fue el aspecto más abordado y que aspectos como la formación permanente, Educación de niños e inclusión relacionados al tema necesitan más estuddios. Creemos que el análisis de la RBCE nos permite no sólo resgatar la producción científica, pero también es una importante vía de consolidación del área y construcción de caminos y vertentes de la producción científica de Educación Física.*

## Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada por membros do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física, Esportes e Educação Especial (NUTESES), a qual teve por objetivo analisar, na perspectiva técnico-metodológico e teórico-epistemológico, a produção científica veiculada em artigos publicados nos periódicos da área de Educação Física, mais especificamente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre 1979 e 2003, referente à temática “formação de professores.” O interesse pela análise de artigos que enfocaram o tema da formação de professores na RBCE reside no fato de termos constatado a existência de poucos trabalhos que tiveram como objeto de investigação a análise da produção científica relacionada à temática formação de professores, difundida pelos periódicos da área da Educação Física. Neste sentido a questão central que orientou este estudo pode ser assim formulada: quais as características técnico-metodológicas e teórico-epistemológicas dos artigos publicados nas revistas científicas da área de Educação Física, mais especificamente na RBCE, com temáticas relacionadas à formação de professores no período de 1979 a 2003?

Para responder à questão de nosso estudo, formulamos algumas perguntas norteadoras, quais sejam: 1-Quais as características da RBCE no que se refere a seus aspectos históricos (criação e justificativa), objetivos, periodicidade e principais modificações pelas quais passou no período estudado?; 2-Quais as características e tendências dos artigos, que abordaram questões sobre a formação de professores, no que diz respeito a quais foram seus autores, as temáticas, os problemas priorizados e os principais objetivos?

A opção por desenvolver um estudo que analisasse os periódicos de uma determinada área do conhecimento está no fato de entendermos os mesmos como importantes veículos de difusão do saber produzido nos programas de pós-graduação e em outras instâncias de produção do conhecimento. Nesse sentido, a definição pela RBCE deve-se ao fato desta revista se constituir em uma publicação oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade esta de maior representatividade dos profissionais da área da Educação Física em todo o País.

O estudo caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa de caráter epistemológico do tipo bibliográfico-documental, visto que a principal fonte de coleta de dados foi a RBCE e os artigos relativos à temática “formação de professores”, publicados na mesma no período de 1979 a 2003.

As revistas científicas apresentam em suas estruturas diferentes formas de publicações e divulgação do conhecimento, tais como as sessões de: artigos, resenhas, pontos de vista, ensaios, entrevistas, opiniões dentre outros. Entretanto, neste estudo foram considerados, para a análise, apenas os textos caracterizados como artigos pela própria revista, isto é, os textos publicados na seção de artigos.

As principais técnicas adotadas para coletar os dados foram: o levantamento documental e bibliográfico. Já as etapas previstas para a coleta dos dados foram as seguintes: a) Identificação de aspectos históricos relacionados à RBCE, tais como ano de criação, justificativa, objetivos, periodicidade e principais mudanças pelas quais passou no período estudado; b) Identificação dos artigos com o tema da formação de professores, por meio da leitura de todos os sumários das revistas analisadas; c) Leitura integral dos artigos identificados; d) Registro dos dados em ficha elaborada de acordo com as questões formuladas para o estudo; e) Análise dos dados coletados.

A amostragem do estudo foi obtida através da técnica de seleção estratificada e sistemática. A partir da seleção, os trabalhos foram organizados em ordem cronológica,

conforme suas datas de publicação e posteriormente realizamos leitura seletiva dos artigos visando selecionar aqueles cujas temáticas estiveram relacionadas com a questão da 'formação profissional'. Desse modo, foram identificados um total de 21 artigos com o referido tema.

Os dados dos artigos selecionados foram coletados a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada um. Utilizamos, para tanto, uma ficha, a qual foi adaptada a partir das fichas elaboradas por Silva (1990 e 1997) e Sousa (1999), contendo os seguintes itens: **1)** ano de publicação; **2)** autor; **3)** título; **4)** temática; **5)** problemas priorizados; **6)** os objetivos gerais. Face a isso organizamos o presente texto em dois momentos. No primeiro fazemos uma rápida consideração sobre os estudos já realizados na área da Educação Física que discutiram o tema "formação de professores", bem como aqueles que investigaram a produção científica na área. O segundo momento é dedicado às análises das principais características da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, no que se refere a seus aspectos históricos (criação e justificativa); objetivos, periodicidade e principais modificações nela ocorrida no período estudado. Apresentamos, ainda, as análises referentes aos artigos cujas temáticas estiveram voltadas para a questão da formação de professores. Por último apresentamos nossas considerações finais.

### **O tema 'formação de professores' nas pesquisas em Educação Física**

Na última década do século passado, em que observamos mudanças substanciais nos campos econômico, político, cultural, científico e tecnológico de todos os países, percebemos que a Educação passou a ser considerada o ponto nevrálgico de todas as medidas e reformas políticas. Assim, a análise da literatura que no Brasil o tema 'formação de professores' passou a ser destaque nos eventos sobre Educação e Educação Física a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, período este em que a sociedade brasileira começava a vivenciar o início da abertura democrática assumida pelos últimos governos militares. Iniciava-se, assim, a reivindicação por uma revisão do projeto de sociedade, até então, vigente, bem como a reformulação do sistema educacional brasileiro, principalmente, dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. (BRZEZINSKI, 1996)

Vamos observar que em função disso diversos autores na área da Educação Física preocuparam-se em discutir a problemática da formação profissional levando a um aumento significativo da produção voltada para esta temática nos programas de mestrado e doutorado. Assim, destacamos, inicialmente, o estudo realizado por Carmo (1982) que teve por finalidade identificar, a partir da análise dos objetivos, das questões explicitadas nos planos de ensino das disciplinas e dos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, quais os conhecimentos, habilidades e capacidades intelectuais estavam sendo solicitadas por estes no processo de formação. O autor concluiu que os profissionais da área de Educação Física estavam sendo formados num processo que enfatizava o desenvolvimento das mais simples capacidades e habilidades intelectuais, tais como a memorização ou reconhecimento. Constatou, ainda, que os cursos não estavam conseguindo formar profissionais nem com consciência política nem com competência técnica, e que não havia indícios de que o conhecimento apreendido pelos alunos estivesse sendo utilizado em outras situações de ensino-aprendizagem. Propôs, face a isso, que se promovesse uma reorganização didático-pedagógica dos conteúdos dos currículos educacionais a partir de um trabalho coletivo de educadores das mais variadas formações.

Gallardo (1988) analisou o currículo de 33 Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e a relação destes com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e identificou, dentre outros aspectos, que embora todos os



cursos fossem de licenciatura as disciplinas de orientação pedagógica eram as menos oferecidas

Taffarel (1993) buscou identificar e analisar os fatores internos e externos que produziam e asseguravam uma determinada forma de organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento. Constatou, dentre outros aspectos, que nos cursos de licenciatura não era privilegiada a produção e apropriação do conhecimento científico o que contribuía para desqualificar o processo de formação. Verificou que existia uma clara distinção, dentro dos cursos, entre os que produziam conhecimento e aqueles que o utilizavam, dito de outra forma - entre bacharel e licenciando, pesquisa e ensino, teoria e prática, o que significava dizer que as relações estabelecidas na organização desse processo legitimam as relações sociais do sistema capitalista de produção, acentuando com isso a contradição entre alienação e formação crítica.

Outras contribuições, para o debate da temática em foco, foram dadas por autores como Marcellino (1995), Melo (1995), Darido (1995) e Betti; Betti (1996), os quais em seus estudos buscaram fazer uma análise da problemática da dissociação teoria-prática no processo de formação a partir do tratamento dado a essa relação dentro dos currículos de orientação tradicional-esportivo e técnico-científico. Tais estudos destacam-se, ainda, por proporem a implantação de um novo modelo curricular baseado no ensino reflexivo e que foge da tradicional estrutura linear de currículo.

Podemos observar que, na Educação Física a referida temática tornou-se foco de atenção de vários pesquisadores. A produção científica dos mesmos passou a ser divulgada não apenas nos livros, dissertações e teses, mas também em outro meio de divulgação, qual seja: os periódicos científicos, os quais em nosso entendimento vêm desempenhando um importante papel no processo de disseminação do conhecimento produzido na área, visto possibilitarem uma disseminação mais rápida daquilo que se produz no Programas de Pós-graduação ou mesmo pelos grupos de pesquisa da referida área. Tais aspectos em nosso entendimento justificam a opção pelo desenvolvimento de um estudo de caráter epistemológico, que se proponha a analisar a produção científica veiculada em periódicos.

Segundo Silva (1990) os estudos de caráter epistemológico podem ser entendidos como aqueles que tratam de questões sobre as ciências, os processos de produção do conhecimento e a pesquisa científica, portanto configuram-se como o "... estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, aplicados à pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências e fornece subsídios para que seja aprimorada a pesquisa básica." (p.11)

De acordo com Silva (1990, 1997) e Sousa (1999) em nosso País a preocupação com a análise sobre as pesquisas realizadas nas diversas áreas do conhecimento somente se intensificou a partir dos anos 70 do século passado, face ao aumento da produção científica oriunda da expansão dos cursos de Pós-graduação *stricto-sensu*.

No caso específico da Educação Física, Silva (1990, 1997) destaca que ainda não há nesta área uma longa tradição, especialmente no Brasil, de reflexão sobre sua produção científica. Segundo esta autora os estudos sobre a análise da produção científica, na área da Educação Física, iniciaram-se somente nos anos 80 do século XX, impulsionados pelo processo de abertura política vivenciado pelo País.

Esta mesma autora aponta que embora, neste momento, existissem poucos estudos na área da Educação Física no Brasil, preocupados em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área, alguns pesquisadores chamavam a atenção para esta necessidade, porém foi somente a partir do início dos anos 90 do século passado que ocorreu o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de

preocupações específicas relacionadas à produção científica. Observa-se, com isso, o desenvolvimento de trabalhos com caráter epistemológico buscando identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes.

Alguns trabalhos de caráter epistemológico que analisaram a produção científica da área de Educação Física e Esportes neste período e que podem ser destacados são os estudos de Silva (1990, 1997) e Sousa (1999).

Silva (1990) em seu estudo sobre análise da produção científica na área da Educação Física no qual objetivou analisar as implicações epistemológicas das dissertações produzidas no período de 1979 a 1987 nos Programas de Mestrado da Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio de Janeiro, aponta que o paradigma predominante que orientou a produção das dissertações daquele período foi o empírico-analítico, de forma que a concepção de Educação Física dominante nos trabalhos estava fundada em bases biologicistas e orientada em critérios antropométricos e fisiológicos. A partir dessas constatações a autora aponta para a necessidade de ampliação e diversificação da formação do pesquisador na área da Educação Física, mais especificamente no que diz respeito aos aspectos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa. Já em 1997, em estudo posterior, a autora identificou que continuava predominante na produção científica da área da Educação Física a abordagem empírico-analítica. Por outro lado, observou, ainda que em menores quantidades, a utilização pelos pesquisadores das abordagens fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Sousa (1999) desenvolveu estudo em que teve por finalidade identificar o que vinha sendo produzido de ‘novo’ nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação da área da Educação Física. A autora aponta que as inovações das pesquisas produzidas nos Programas analisados não ultrapassaram “...a fase da descrição e constatação, tendo em vista que seus pesquisadores, na maioria das vezes, funcionam como meros registradores de dados e informações, isentos de assumir quaisquer comentários ditos ‘valorativos’.” Evidencia, ainda, que um dos fatores que contribuiu para que a pesquisa na área da Educação Física continuasse mantendo uma característica homogênea e hegemônica foi o início tardio de reflexões acerca da ciência produzida na área.

Nessa perspectiva, consideramos que as pesquisas que buscam analisar as próprias pesquisas são de fundamental importância, pois nos possibilitam conhecer, por exemplo; as matrizes teóricas que orientam os estudos, a aplicabilidade do conhecimento produzido, o perfil da produção científica, os problemas e as necessidades da pesquisa em Educação Física no Brasil.

### **A Revista Brasileira de Ciências do Esporte**

A história de criação da RBCE está vinculada ao surgimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, portanto está marcada por diferentes matizes da história de organização social e política da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, vamos observar que o CBCE, nascido ao final dos anos 70 face a uma forte motivação pelo esporte, até meados dos anos 80 do século XX, expressou uma concepção de ciência coerente com aqueles tempos, concepção esta pautada no biologicismo e na vertente empírico-analítica, a qual veremos expressar-se no conhecimento produzido e difundido na área.

Por outro lado, observaremos que o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos 80 do século passado, contribuirá no sentido de marcar o CBCE por um intenso processo de avaliação, rearticulação interna e renorteamento de seus objetivos e de sua forma de organização.

Assim, se até a primeira metade da década de 80 do século passado o conhecimento produzido na área da Educação Física pautava-se, sobretudo nos conhecimentos presentes nas grandes áreas científicas, notadamente, das ciências biomédicas, a partir da segunda metade da mesma década, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a busca do conhecimento se deu a partir de um amplo diálogo de saberes que já apontava para uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Nessa perspectiva, veremos o surgimento de pesquisas fundamentadas nos referenciais das ciências humanas e sociais no interior do CBCE, motivadas por compromissos políticos que eclodirão e serão gerados num momento de crise que marca toda a sociedade brasileira, bem como todas as áreas de conhecimento. Todas essas modificações ocorridas na sociedade brasileira acarretarão mudanças significativas na RBCE, grande veículo de difusão da produção do conhecimento, que surgiu, ao final da década de 70 do século passado, como resultado de ações e mecanismos desenvolvidos pelo CBCE, a fim de garantir e viabilizar canais de produção e difusão de saberes, bem como de contribuir com o debate político e as iniciativas na área da Educação Física, sobretudo por parte do poder público.

A partir desse momento o periódico deixará de ter um caráter estritamente biomédico, voltado à comunidade acadêmica e passará a assumir um maior compromisso social, exigindo dos pesquisadores da área não só a reflexão sobre a identidade deste campo acadêmico, mas também a produção de conhecimentos acerca dos grandes problemas nacionais e a intervenção nos mesmos, bem como sobre as concepções ontológicas, políticas e normativas vinham orientando a produção, veiculação e o uso do conhecimento científico em âmbito geral.

Um marco importante para o CBCE foi sua articulação a uma das maiores e mais importantes entidades científicas da América Latina, qual seja a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Tal fato possibilitou o reconhecimento social do Colégio por parte da comunidade científica nacional, bem como favoreceu ações de intervenção desta entidade da área da Educação Física nas questões e problemas sociais que se colocavam a todas as áreas do conhecimento.

Frente aos objetivos de ampliar, qualificar, orientar as pesquisas e as intervenções sociais, bem como estruturar uma sociedade científica e socializar o conhecimento produzido, o CBCE procurou desenvolver ações que levassem à concretização dos mesmos. Dentre as ações tomadas pelo CBCE destaca-se a consolidação do CONBRACE, enquanto um evento de credibilidade nacional e internacional. Por outro lado, a RBCE tornou-se o grande veículo de difusão da produção do conhecimento na área, ao ponto de configurar-se como o periódico científico que maior legitimidade conquistou junto à comunidade acadêmica da área, por força de seus 24 anos de existência sem interrupção de periodicidade quadrimestral, sua indexação seu corpo editorial, apresentando ainda em seus artigos um panorama da pluralidade político-acadêmica da área nas duas últimas décadas.

Podemos afirmar que a política adotada pelas diretorias do CBCE, frente aos acontecimentos que marcaram cada momento histórico, contribuíram para consolidar e ampliar o espaço da RBCE no contexto da comunidade acadêmica e científica da área, bem como recuperar e manter a periodicidade da revista, assim como o seu aprimoramento editorial, possibilitando não só o reconhecimento da RBCE como o único periódico no País com conceito “A” na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como também apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e mais recentemente pelo Ministério do Esporte.

Além destes aspectos, marca a história da RBCE as mudanças promovidas na estrutura, mudanças estas ocorridas em fins da década de 80 do século passado, quando a revista passa a ser publicada por números temáticos, visando mais do que adequação às normas externas, mudanças na maneira como são problematizadas as questões eleitas para a pesquisa, tornando-se representativa de um movimento interno às ciências do esporte e à Educação Física na direção de uma outra concepção de atividade física. Nessa perspectiva, para se efetivar tais objetivos, a medida tomada a partir do volume 22, número 01 de setembro do ano de 2000, foi o estabelecimento de uma parceria do CBCE com Editora Autores Associados, de Campinas/SP. Em 2003, partindo do reconhecimento da RBCE como um documento histórico e portanto fonte de significativa importância para a própria história da área no Brasil, foi produzido e oferecido à comunidade acadêmica da área o CD-rom comemorativo dos 25 anos do CBCE, o qual foi composto por mais de setenta exemplares do periódico, o que nos possibilita afirmar que na atualidade a RBCE constitui-se em uma das principais fontes de pesquisa para área da Educação Física em nosso País.

### **A RBCE e o tema ‘formação de professores’**

Os resultados de nosso estudo apontam que no período de 1979 a 1992 não foram publicados artigos enfocando a temática da ‘formação profissional’. Entretanto, cabe chamarmos atenção para o fato de que este período é marcado por um intenso movimento de crítica na área da Educação Física, resultante tanto do momento histórico-político da sociedade brasileira a partir do final dos anos 70, face ao processo de redemocratização do País, quanto em função da própria necessidade, sentida pela área, de haver uma qualificação de seus profissionais com vistas a suprir as necessidades do mercado de trabalho e das instituições formadoras. É nesse contexto, que veremos ser iniciada e concluída a discussão acerca da Resolução 03/87, a qual irá direcionar os cursos de formação dos profissionais da área da Educação Física.

Somente a partir de 1993 a temática ‘formação de professores’ passou a estar presente, ainda de maneira discreta, nos textos dos artigos publicados na RBCE, constatação esta que nos possibilita considerar que é recente a inserção desta temática nos artigos deste periódico. Tais discussões foram intensificadas a partir de 1996, ano de aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) e que demarca os debates acerca do papel da Educação Física e do profissional da área no ambiente escolar, e chegam ao seu auge em 2001, quando um dos volumes da revista abordou exclusivamente a temática em questão.

Assim, no que concerne ao período em que houve um maior número de artigos com a temática em foco verificamos que na década de noventa foram publicados seis artigos, ao passo que no período de 2000 a 2003 foram publicados quatorze artigos. Tais dados evidenciam que há a intensificação dos estudos sobre esta temática a partir de 2000, aspecto este que em nosso entendimento nada mais é que um reflexo das discussões em âmbito nacional por conta da política educacional implantada no País e por conseguinte das modificações e reestruturações curriculares que começam a ser discutidas e implantadas nos cursos de formação profissional.

No que se refere aos autores que apresentaram artigos enfocando o tema da formação de professores destacamos Vicente Molina Neto o qual publicou, no período em análise, um total de quatro trabalhos. Quanto às abordagens predominantes por área e subáreas, obtivemos os seguintes resultados: **1) a área Pedagógica** foi aquela que apresentou um maior número de artigos, totalizando 90.47% dos textos analisados os quais foram classificados nas seguintes subáreas: **a) 47.36%** estiveram relacionados com a **formação profissional**; **b) 36.84%** com a subárea do **currículo**; **c) 15.78%** com a subárea

**processo de ensino aprendizagem; 2) na área Sócio-Histórico-Filosófica** verificamos a ocorrência de 9.52% dos artigos analisados.

Constatamos que a preocupação dos artigos, na área pedagógica e subárea formação profissional, esteve voltada para os processo de formação acadêmica e continuada bem como os saberes e competências necessárias à prática profissional. Já a subárea currículo procurou analisar e discutir as reformas e diretrizes curriculares, apresentar seus desafios e contradições e ainda oferecer algumas orientações para a sociedade quanto a mudanças no processo de formação. No que se refere a subárea ensino-aprendizagem esta englobou estudos de paradigmas, teorias, planejamentos, métodos e avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar.

Por meio da análise do conteúdo dos artigos verificamos que a formação inicial do professor foi a temática mais abordada, de forma que nos referidos artigos foram enfocados aspectos como: **a) Currículo:** nestes artigos o objetivo foi analisar e discutir as reformas e as diretrizes curriculares, bem como apresentar seus desafios e contradições e ainda oferecer algumas orientações para a sociedade; **b) Saberes e competências para a formação:** estes procuraram abordar como se dá a construção dos saberes e habilidades necessárias à prática profissional; **c) Representações Sociais:** buscaram discutir pensamentos e representações sociais de grupos de professores e alunos no que concerne ao papel da Educação Física na escola e ainda refletir sobre o papel da própria escola; **d) Relatos de experiências:** relatos sobre como trabalhar com alunos da graduação, bem como com os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação na perspectiva do ensino reflexivo; **e) Princípios orientadores da formação inicial;** **f) Abordagem de metodologias para auxiliar o professor no ensino fundamental.**

Por outro lado, constatamos que embora a questão da formação continuada tenha sido enfocada nos artigos selecionados para a análise do estudo, percebemos que a mesma ainda carece de maiores análises visto que poucos foram os estudos que buscaram abordá-la. Dentre estes, foi possível verificar que os conteúdos priorizados foram: a) os efeitos da pós-graduação no cotidiano profissional; b) o significado das atividades de formação permanente e prática docente para os professores; c) a abordagem de princípios orientadores para a formação permanente.

Verificamos que apesar da temática 'formação profissional' estar presente na RBCE e ter se tornado alvo de discussões e reflexões na mesma, principalmente a partir da década de 90 e início do ano de 2000, alguns aspectos foram pouco explorados nos artigos publicados na mesma, tais como as políticas educacionais para professores de Educação Física e a formação para o terceiro grau. Salientamos, também, a necessidade de estudos sobre a referida temática que discutam aspectos referentes a educação inclusiva, Educação Física e Educação Infantil, Educação Física em assentamentos e comunidades rurais e indígenas, atuação de professores leigos que mesmo sem habilitação continuam desenvolvendo suas atividades na área dentre outros.

Frente aos dados apresentados finalizamos nosso trabalho explicitando o entendimento de que a reflexão, debate, o questionar e criticar em torno da questão da produção científica de uma área do conhecimento são aspectos importantes que devem ser assegurados e intensificados tendo em vista, que, para além de possibilitar e indicar novos aspectos a serem observados, bem como novos direcionamentos e possibilidades para a pesquisa, proporciona o espaço para se discutir o papel e a função social que a mesma vem desempenhando.

## Bibliografia

- BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Jun/1996, p.10-15.
- BRZEZINSKI, I. Formação de professores – concepção básica do movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996. p.13-28.
- CARMO, A.A. do. **Educação Física, crítica de uma formação acrítica**: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos/SP, 1982.
- DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, vol. 01, n° 02, Dez/1995.
- GALLARDO, J. S. **Preparação profissional em Educação Física**: um estudo dos currículos das escolas de Educação Física de São Paulo e sua relação com a Educação Física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – USP, São Paulo/SP, 1988.
- MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. **Revista Motrivivência**, UFSC. Ano 07, n.08, Dez/1995.
- REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DIGITALIZADA, Campinas n. 1, set 2003. CD ROM.
- SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. 1990. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFSM, Santa Maria/RS. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas,SP. 1997.
- SOUSA, E.R. de. **O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil**. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia/MG, 1999.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas/SP. 1993.

## ENDEREÇO DAS AUTORAS DO TRABALHO:

Ana Sheila Fernandes Costa.  
Av. Rio Branco, 1649, ap. 02  
Centro - Uberlândia – MG  
Cep: 38 400 000

Ana Flávia Cruvinel.  
Av. João Pinheiro, 1792, ap. 02  
Bairro: Aparecida - Uberlândia - MG  
Cep: 38 400 712

Josyele Cardoso Machado.  
Av. Maria Guiotty, 09  
Centro – Pires do Rio- GO  
Cep: 75 200 000

Joiciane Aparecida de Souza.  
Av. João Pinheiro, 1792, ap. 02  
Bairro: Aparecida Uberlândia - MG  
Cep: 38 400 712

Lana Ferreira de Lima.  
Rua: Benjamin Constant, 1286  
Bairro: Aparecida Uberlândia – MG  
Cep: 38 400 678

TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO: DATASHOW.

GTT 5: Formação Profissional/Campo de Trabalho  
Formato: pôster

**O HABITUS PROFISSIONAL E O CURRÍCULO OCULTO COMO FATORES  
INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Mônica Urroz Sanchotene – Mestranda do PGCMH/EsEF/UFRGS<sup>1</sup>  
Marzo Vargas dos Santos – Mestrando do PPGCMH/EsEF/UFRGS<sup>2</sup>  
Elisandro Schultz Wittizorecki – Doutorando do PPGCMH/EsEF/UFRGS<sup>3</sup>

**Resumo**

*O presente trabalho tem como suporte teórico a sociologia do currículo, com ênfase nos aspectos relacionais. Os temas centrais são o currículo oculto e o habitus profissional. O currículo oculto, formado pelos aspectos relacionais e pela organização escolar, fortemente influenciado pelo habitus profissional dos professores, está presente nas aulas de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre influenciando as práticas pedagógicas dos professores. O trabalho de campo desenvolve-se sob a perspectiva da etnografia educativa por esta possibilitar a análise detalhada de um fenômeno e, ainda, possíveis associações entre os aspectos pesquisados.*

**Resumen**

*El presente trabajo tiene como soporte teórico la sociología del currículo, con énfasis en los aspectos relacionales. Los temas centrales son el currículo oculto y el habitus profesional. El currículo oculto, formado por los aspectos relacionales y por la organización escolar, influenciado por el habitus profesional, está presente en las clases de educación física de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre interfiriendo en las prácticas pedagógicas de los profesores. El trabajo de campo se desarrolla bajo la perspectiva de la etnografía educativa por esta posibilitar el análisis detallado de un fenómeno y posibles asociaciones entre los aspectos investigados.*

**Abstract**

*The current study's theoretical support is the sociology of the curriculum, emphasizing the curriculum's relational aspects. The central themes are the ocult curriculum and the professional habitus. The ocult curriculum is taken as both the relational aspects and the school organization, and it is also influenced by the professional habitus. This ocult curriculum underlies most of the Physical Education classes in public schools ran by the city Administration and thus influences the pedagogical practices of the teachers. The study is carried out based on the ethnography of education, since this theoretical approach allows a detailed analysis of data and also makes it possible to associate different researched aspects.*

**1. Introdução**

As recentes mudanças que vêm acontecendo nos sistemas de ensino pressupõe transformações nas administrações escolares, nos espaços e tempos do ensino e nas

<sup>1</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<sup>2</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<sup>3</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE. Professor do Curso de Educação Física da ULBRA (Campus Canoas).



práticas pedagógicas dos professores. No presente estudo consideramos que, apesar das inovações pedagógicas<sup>4</sup>, existem ainda muitos discursos resistentes e muitas práticas arraigadas no fazer cotidiano dos professores de educação física. Portanto, propomos a análise destas resistências a partir dos aspectos relacionais do currículo.

Para a análise dos aspectos relacionais do currículo utilizaremos, principalmente, os conceitos de currículo oculto e *habitus* profissional com amparo teórico nos seguintes autores: Jurjo Torres(1994), Michael Apple(1989; 1994) e Perrenoud(1996; 2001; 2002).

A pesquisa, inspirada na etnografia educativa, busca desvelar os aspectos do currículo oculto que interferem nas aulas de educação física e qual a sua relação com o *habitus* profissional dos professores.

## **2. Aproximação ao problema**

### **2.1 Contextualizando o campo de estudo**

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/PoA) estão organizadas por Ciclos de Formação. A mudança do ensino seriado para o ensino por ciclos aconteceu a partir do ano de 1995 e estendeu-se até o ano 2000.

Esta mudança, considerada por Perrenoud como uma reforma de terceiro tipo, por buscar reformar a estrutura e o currículo escolar, veio acompanhada de uma política de formação continuada. Esta política visa transformar a prática pedagógica com o objetivo de adequá-la a escola por ciclos, tornando-a interdisciplinar, reflexiva, inclusiva e amparada nos ciclos de desenvolvimento humano<sup>5</sup>.

Porém, após oito Seminários Internacionais, doze Seminários Nacionais e formações organizadas pelas escolas e pela própria Secretaria Municipal de Educação percebeu-se que as práticas pedagógicas não apresentaram mudanças significativas. Para Günther (2000), os professores da RME/PoA envolvidos em sua pesquisa, que participaram dos momentos de formação continuada utilizaram este conhecimento para rever sua prática, porém, ao retornarem ao trabalho diário não conseguiram realizar mudanças pedagógicas significativas. Alguns, ainda, utilizaram estes novos conhecimentos para reafirmarem antigas crenças.

### **2.2 Referencial Teórico**

No intuito de expandir a discussão sobre os fatores intervenientes nas práticas pedagógicas aproximamos nossa reflexão aos conceitos de *habitus* profissional, desenvolvido por Perrenoud, e de currículo oculto, trabalhado por Torres, Perrenoud e Apple.

A noção de *habitus* que está pautando este trabalho é inspirada na teoria da prática de Pierre Bourdieu (2001). O *habitus* é produto de uma aquisição histórica; é fruto de uma incorporação do social e está presente nos agentes de forma inconsciente.

Perrenoud, ao tomar emprestado este conceito, adapta-o a sociologia da educação e desenvolve-o na perspectiva de um *habitus* profissional.

---

<sup>4</sup> Consideramos inovações pedagógicas a implantação dos ciclos de formação, a atuação dos conselhos escolares e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dentre outras.

<sup>5</sup> LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000 (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano)

O *habitus* profissional dos educadores começa a constituir-se no momento de sua entrada no ambiente escolar. A história escolar incorporada vai formando este *habitus*, podemos considerá-lo como uma incorporação do vivido.

A história incorporada está ligada a aspectos não explicitados no currículo formal. São normas, valores, comportamentos e condutas que parecem inerentes ao funcionamento da escola, tornando-se inconscientes.

Para Perrenoud “... a ação pedagógica dos professores é constantemente controlada pelo *habitus*, conforme pelo menos quatro mecanismos”( Perrenoud, 2002:163): as **rotinas**, que vão se estabelecendo pouco a pouco na prática diária, baseadas em atividades, atitudes, etc., que são julgadas positivas pelo professor, práticas que “deram certo”; o **momento oportuno**, que é a “utilização de saberes e representações explícitas” (2002:164), a utilização de determinadas condutas; a **microrregulação da ação**, na qual o *habitus* age na sua forma menos consciente; e a **improvisação regrada**, que seria o agir na urgência, mobilizado por reflexos que, para o agente, seriam instintivos, espontâneos, mas que, seguindo Bourdieu, se produziriam “em função do nosso *habitus*, na ilusão da espontaneidade e da liberdade”(2001:168).

Desta forma, o *habitus* profissional do educador, responsável pelas rotinas escolares, interfere nas relações pessoais em sala de aula. Para Apple (1994) as relações pessoais são parte importante do currículo, compreendendo sua face oculta. Para este autor, existem três elementos básicos do processo de escolarização que devem ser examinados: “... as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que tacitamente ensinam[vam] normas e valores importantes; o *corpus* formal de conhecimento escolar – isto é, o próprio currículo oculto... e, finalmente, as perspectivas fundamentais que os educadores utilizam para planejar, organizar e avaliar as ações cotidianas da escola.” (APPLE, 1989: 36).

O currículo oculto, por meio das relações pessoais e do *habitus* profissional, vem a reforçar a situação de dominação a qual o aluno está exposto. As práticas cotidianas (estabelecidas e pouco questionadas) estão impregnadas por uma relação de poder, de autoridade e de autoritarismo constituindo-se em instrumento de reprodução social. Porém, na maioria das vezes, a reprodução efetiva-se de forma oculta.

Existem aprendizagens escolares que não figuram no currículo formal, no currículo explícito, podemos citar dentre elas a organização da fila, a necessidade de se esforçar, etc. Para Perrenoud “... a sociologia da educação nos obriga a tomar consciência da importância e da relativa unidade das aprendizagens que, sem figurar de maneira muito explícita entre os objetivos do ensino, são, não obstante, produzidas regularmente pela escola.”( 1996: 211)<sup>6</sup>.

O currículo oculto escapa de uma formulação precisa, ele envolve desde os aspectos relacionais até as aprendizagens clandestinas, está no campo do não-dito. Para Perrenoud ele favorece a formação do hábito do aluno, um hábito escolar arbitrário.

Estes mecanismos de ação (muitas vezes inconscientes) regem a prática pedagógica e dificultam as mudanças na prática cotidiana. É em função deste caráter inconsciente que o *habitus* do educador tende a se constituir em um fator interveniente nas transformações das práticas pedagógicas.

Algumas idéias, algumas crenças dos professores têm reflexo na sua prática e interferem em seu relacionamento com os alunos. Por exemplo, a expectativa que os professores de escola de periferia tem em relação aos seus alunos torna-se parte integrante

---

<sup>6</sup> A tradução desta citação é de nossa responsabilidade.

de seu *habitus* profissional, e interfere, de forma oculta, na prática pedagógica e no currículo escolar.

Desta forma, os aspectos relacionais do currículo fazem parte do processo de reprodução social através da instituição escolar. O *habitus* profissional, as improvisações, a maneira como é organizado cada momento da aula e a postura com que o professor se coloca diante dos alunos estão impregnados de mensagens “ocultas”, de aprovação ou de reprovação frente à cultura do aluno, às suas potencialidades, às expectativas que temos em relação ao grupo, etc.

As relações de poder existentes na sociedade têm eco no sistema escolar. As práticas escolares ainda reforçam a idéia que o professor sabe tudo e o aluno desconhece tudo a respeito dos conteúdos, da linguagem, da cultura. Assim submete-se o aluno à autoridade do professor, sobretudo, através das relações sociais.

Portanto, com o objetivo de buscar um aprofundamento nas questões relativas a reprodução social no ambiente escolar, propomos o estudo do *habitus* profissional e do currículo oculto como fatores intervenientes nas práticas dos professores de educação física dos professores da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

### 2.3 Problema de pesquisa

Mudar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e democratizar as decisões nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre são avanços que estão sendo introduzidos no cotidiano escolar. Mudanças na prática educativa, no entanto, parecem ser ainda uma barreira ao coletivo docente.

Os professores de educação física atribuem ao sistema de ensino as dificuldades de mudança em sua prática pedagógica. Conforme o estudo de Bossle (2003), os professores colocam que a agressividade dos alunos, o excesso de carga horária e as dificuldades em reunir o coletivo de professores para elaborar o planejamento são obstáculos às mudanças na prática pedagógica.

A partir de uma reflexão inicial sobre a experiência docente na RME/PoA, da participação na formação continuada da RME/PoA e de leituras realizadas pensamos que existem outros fatores aos quais podemos atribuir as dificuldades de mudança na prática pedagógica dos professores, de forma a adequá-la às demandas da Escola por Ciclos de Formação. Neste sentido, pretendemos focar a pesquisa nos aspectos relacionais do currículo como fatores intervenientes na construção de novas práticas pedagógicas.

É com o objetivo de enriquecer a discussão sobre as possibilidades de mudança na prática pedagógica, sobretudo problematizá-la a partir da reestruturação curricular na RME/PoA, que recorreremos aos conceitos de currículo oculto e *habitus* profissional.

Através do confronto dos conceitos expostos com a prática educativa na Escola Cidadã procuramos delimitar o estudo ao seguinte problema de investigação:

**De que forma o *habitus* profissional e o currículo oculto tornam-se fatores intervenientes na prática pedagógica dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?**

O problema de pesquisa possibilita, ainda, os seguintes desdobramentos:

- De que forma o currículo oculto desenvolve-se nas aulas de educação física?
- O *habitus* profissional do professor de educação física intervém no desenvolvimento do currículo oculto nas aulas de educação física?

### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois no âmbito das pesquisas em educação há uma forte tendência em optar-se por metodologias qualitativas por possibilitar uma análise mais detalhada do fenômeno em estudo e suas possíveis associações.

No campo das pesquisas qualitativas, fizemos a opção pela etnografia, a qual permite descrever e reconstruir de forma detalhada os fenômenos e suas variáveis, possibilitando que se façam associações entre os mesmos. A opção pelo uso da etnografia em pesquisas educacionais está amparada em autores como Molina Neto (1999), Goetz e LeCompte(1988) e Torres (1994).

A fim de produzir uma análise mais detalhada do fenômeno e verificar as possíveis associações entre o *habitus* profissional e o currículo oculto consideramos a etnografia educativa a metodologia mais adequada para esta pesquisa.

Na coleta de dados estão sendo utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada e análise de documentos.

A observação participante, utilizada em conjunto com o diário de campo, possibilitará a visualização das rotinas já estabelecidas visando caracterizar a existência de um *habitus* profissional. Esta observação não está limitada ao ambiente de aula, ela se estenderá aos momentos de reunião e, caso necessário aos momentos de formação.

Através da entrevista semi-estruturada será possível reconhecer alguns aspectos da formação do *habitus* profissional dos professores.

A análise de documentos, mais especificamente os planejamentos trimestrais, serão utilizados na tentativa de estabelecer um paralelo entre o que é planejado e o que realmente acontece nas aulas (currículo formal, currículo real, currículo oculto,...)<sup>7</sup>.

As observações já realizadas e a revisão bibliográfica estão apontando para as seguintes hipóteses de trabalho.

- Existe um *habitus* profissional nas práticas pedagógicas dos professores de educação física.
- Há uma relação entre o *habitus* profissional e o currículo oculto que se manifesta, prioritariamente, nas relações interpessoais nas aulas de educação física.
- O *habitus* profissional é um fator interveniente nas mudanças das práticas pedagógicas.

## **Bibliografia**

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 1994.

APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. (dissertação de mestrado).

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4ª ed., 2001.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GÜNTHER, Maria Cecília C.; MOLINA NETO, Vicente. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma

---

<sup>7</sup> PERRENOUD, Philippe (1996).

abordagem etnográfica. In Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 14 (1): 72-84, jan/jun. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000 (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano).

MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999.

PERRENOUD, Philippe. La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar. Madrid: Morata, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In Cadernos de Pesquisa, no 106, nov/1999, pp. 7-26.

\_\_\_\_\_; PAQUAY, Léopold; et alli. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TORRES, Jurjo. El Curriculum Oculto. Madrid: Morata. 4.ed, 1994.

## O PROFESSOR-PROFISSIONAL LIBERAL: REFLEXÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Prof. Bruno Gawryszewski

**Resumo:** O professor de Educação Física está tendo seu trabalho vinculado à saúde, ao bem-estar e à preparação física. Tal condicionante vem desvinculando sua função de trabalhador da educação a uma roupagem de profissional liberal. O estudo se propõe a refletir sobre o trabalho do professor de Educação Física e sua inserção na sociedade frente a atual conjuntura, analisando aspectos da política internacional e do mundo do trabalho.

**Resumen:** El profesor de educación física ha convertido su trabajo a la salud, al bienestar y a la preparación física. Ésta condicionante viene cambiando su función del trabajador de la educación a una representación como un profesional liberal. El estudio si considera a reflejar sobre el trabajo del profesor de educación física y de su inserción junto a la sociedad con la coyuntura actual, analizando aspectos de la política internacional y del mundo del trabajo.

**Abstract:** The teacher of Physical Education has been his work linked to the health, well-being and the physical training. Such expression comes unlinking his function as a worker of the education to look like a liberal professional. The essay propose itself to reflect on the work of the teacher of Physical Education and his insertion in the society front the current conjuncture, analyzing aspects of the international politics and the world of the work.

Em um mundo onde a imagem, a publicidade, os logotipos e os *slogans* parecem dominar nossas referências, a Educação Física é amplamente influenciada por este invólucro de venda de produtos, prestação de serviços, *marketing* agressivo, disseminação a necessidade do bem-estar e saúde. Nos últimos anos, difundiu-se o mercado de academias de ginástica e a profissão de *personal trainer*, além de spas e *resorts*, que incluem em seus programas as atividades físico-desportivas. Com a crescente desvalorização do espaço escolar, que é posto de lado em privilégio aos compromissos financeiros do poder público com seus credores, tais locais privados têm dominado o imaginário dos estudantes de Educação Física quando podem optar pelo local onde desejam trabalhar.

Estas novas tendências do mercado de trabalho abriram um outro campo para os professores de Educação Física, trazendo consigo um novo perfil deste trabalhador para a sociedade, o perfil de um profissional liberal. Tal constatação parece permear o pensamento da sociedade em geral sobre este trabalhador que é associado à boa forma física, hábitos ditos saudáveis, mas, principalmente, à academia de ginástica. Não é muito difícil ser chamado entre conhecidos como *personal trainer*.

Por isso, este estudo pretende levantar algumas considerações sobre as mudanças ocorridas no trabalho do professor de Educação Física. Para tal, utilizamo-nos de uma breve retrospectiva da evolução do sistema capitalista no final do século XX e suas implicações na formulação das políticas educacionais, como as diversas alterações no mundo do trabalho, tomando como marco a crise do capital. Por fim, discutimos o novo perfil do professor de Educação Física a partir das influências mencionadas acima.

## REORDENAMENTO DO CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO

A célebre frase “o consenso não é outra coisa que a falta de princípios” dita pela ex-primeira ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher, ilustra bem o exemplo do que representaria seu mandato após a eleição em 1979. Depois de viver cerca de 30 anos da “fase de ouro” do capitalismo entre os anos 40-70, passa a enfrentar reveses sucessivos, como altas taxas de desemprego, inflação, baixas taxas de crescimento econômico.

O desamparo provocado por essas dificuldades fez ressurgir o pensamento liberal. A solução que antes era decidida na base do consenso entre sindicatos, empresariado e Estado, agora era a partir do confronto, da luta contra os sindicatos, o atraso da indústria e o gigantismo do Estado. A ortodoxia monetária substitui o keynesianismo e o principal objetivo não é mais o pleno emprego, mas sim, o combate à inflação e o pagamento das dívidas com o capital financeiro. (HOBSBAWM, 1995).

Para a implantação de seus princípios, o sistema capitalista dispunha de instituições financeiras criadas na trilha do pós-guerra. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são dois exemplos. O Banco Mundial foi criado em 1944. Inicialmente, suas ações estavam voltadas à reconstrução dos países devastados pela 2ª guerra mundial, passando em seguida a investimentos na infra-estrutura de países na América Latina, Ásia e África.

Na década de 70, durante a gestão de Robert McNamara, o Banco Mundial passou a diversificar seus investimentos de forma a atender mais incisivamente suas demandas do ponto de vista político-ideológico. Assim, foram (e são) feitos empréstimos para restauração de monumentos históricos, programas de combate à miséria, além de projetos educacionais. A instituição aprimorou sua estratégia para ajustar a economia dos seus países devedores. Com a fixação de representantes em determinadas regiões, a instituição colhe os diagnósticos a partir de um monitoramento da política econômica e a fiscalização quanto ao bom uso do dinheiro emprestado. As oligarquias conservadoras no poder atrapalham o desenvolvimento, as dificuldades do governo federal em planejar a educação, a abertura dos mercados para empresas multinacionais, privatização do ensino público, cultura empresarial nas escolas seriam algumas das justificativas da “necessidade” da presença do banco nos países subdesenvolvidos (SILVA, 2003).

O Brasil foi um dos países que mais receberam a interferência de organismos financeiros, especialmente após o Consenso de Washington. Durante a década de 90, predominou a idéia de que o país deveria se tornar seguro para a entrada do capital estrangeiro e, para isso, ajustes deveriam acontecer. A desregulamentação das leis serviria para não inibir o capital e que ele pudesse transitar livremente. E a privatização dos serviços públicos esterilizaria de vez o Estado de fazer uma política econômica e social autônoma.

Sendo assim, esse período neoliberal está sendo caracterizado por um crescimento econômico lento e apenas em pequenos ciclos; cortes no estado de bem-estar social; o Estado parece ter menos força política; partidos políticos frágeis e substituídos por outras organizações; relações de trabalho fragilizadas; blocos econômicos regionais (MORAES, 2004).

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, representantes de 155 governos comprometeram-se a oferecer educação básica de qualidade e o Brasil foi um dos principais signatários da proposta. Em 1995, o Banco Mundial publica o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, onde reitera os objetivos de acabar com o analfabetismo e a reforma administrativa da educação, inclusive seu financiamento. Ainda recomenda o estreitamento dos laços entre a educação profissional e o

setor produtivo, além de ressaltar grande atenção à avaliação institucional (CIAVATTA & FRIGOTTO, 2003).

Seguindo os parâmetros citados acima, o Brasil passa a priorizar o ensino fundamental a partir da tentativa de sua universalização, utilizando-se de expedientes como a progressão continuada e o fim da repetência anual. O FUNDEF e o Bolsa-Escola foram outros instrumentos nessa mesma linha. O objetivo fundamental seria o de reduzir a evasão escolar. Já o ensino médio foi separado do ensino profissionalizante, o que impôs um caráter preparatório ao terceiro grau ao primeiro e técnico ao segundo. E o ensino superior absorveu as orientações do Banco Mundial como avaliação institucional (importante para a quantificação de resultados), criação de núcleos de excelência e produtivização da carreira, além de flexibilização dos cursos, especialmente com a criação dos cursos sequenciais.

O trabalho docente é regido sob a lógica da certificação de competências, flexibilização da formação através da complementação pedagógica e retirada da formação de professores do âmbito da educação para um caráter técnico-profissional, fundada na epistemologia da prática (FREITAS, 2003).

## O MUNDO DO TRABALHO SOB A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

Atuando de forma decisiva e incidente na educação, o sistema neoliberal encontrou no governo de Fernando Henrique Cardoso a chave-mestra para propagar um projeto educacional adequado às demandas do grande capital. Trata-se de ajustar a escola e a formação dos docentes às necessidades da ordem mundial do trabalho.

Com a adoção do pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes de organismos internacionais, percebe-se que a educação passa a ser tratada de uma forma individualista e fragmentária, sob a lógica do esforço e aquisição de competências adequadas a sua função. (CIAVATTA & FRIGOTTO, 2003).

Questões como boa comunicação verbal, cálculos matemáticos, trabalho em equipe, são alguns dos parâmetros que a lógica empresarial no mundo do trabalho tem exigido e que os governos vem procurando atender por meio do sistema educacional.

Ao mesmo tempo em que se observa uma retração no emprego industrial, estável e especializado, o trabalho no setor de serviços vem sendo incrementado. Se antes o que imperava na fábrica era o emprego formal, com vigência dos direitos trabalhistas, agora, o trabalho desregulamentado, temporário e *free lancer* vem se expandindo em escala global, inclusive no setor público. A reestruturação produtiva do capital extinguiu com boa parte das vagas no setor industrial, criando assim enormes parcelas de trabalhadores excluídos como os jovens e os “idosos para o capital” (aqueles com mais de 40 anos). Além disso, as mulheres prosseguem tendo vencimentos inferiores aos dos homens. (ALVES & ANTUNES, 2004).

Os desdobramentos decorrentes da conjuntura no mundo do trabalho vêm desenvolvendo, assim, o chamado terceiro setor. Ele vem se caracterizando por absorver uma mão-de-obra que foi excluída do mercado formal, sendo um contraponto à situação de desemprego, ainda que, de maneira mais precarizada. O terceiro setor tem sido impulsionado por ONG's ou associações para atuar justamente no âmbito onde o Estado e o sistema capitalista deixam lacunas. Por conseguinte, o que tem se observado é que o Estado vem atribuindo funções de prestação de serviços a essas organizações, desresponsabilizando-se da administração e participando apenas como financiador e regulador, papel bem condizente com o Estado moderno neoliberal.



A busca pela adequação a essas relações mais frágeis de trabalho vem sendo guiada pela dimensão da empregabilidade, ou seja, manter-se plenamente apto a desenvolver suas funções e estar preparado para outras atribuições quando necessário. Por isso, parâmetros como motivação, liderança, resolução de problemas, ambição e comunicação verbal são alguns dos requisitos fundamentais para aquele que “tenha vontade de crescer”.

O setor educacional exerce um importante papel na manutenção desse *status quo* da empregabilidade. Com uma intensa proliferação de cursos livres, de extensão e pós-graduação, promete-se o oásis àqueles que se conscientizarem de que “não podem ficar inertes” e que, caso se qualifiquem ao trabalho, (man)terão seu emprego. Assim, o desemprego, o subemprego ou os baixos salários é forjado por uma situação que responsabiliza unicamente o trabalhador por seu fracasso.

Através da ideologia da empregabilidade, um exército de reserva das vagas é criado. Se o desemprego no capitalismo atual já se tornou parte de seu sistema, ou seja, estrutural, então o capital triunfa sobre o trabalho já que os “recrutados da reserva” procurarão se manter empregáveis, pois estão educados para o desemprego.

Portanto, a moda é a obtenção de certificados que irão comprovar uma suposta competência para o desenvolvimento de seu trabalho. Freitas (2003) sugere:

“a lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade” (p.1109).

Vemos observando uma grande proliferação de cursos e encontros que pretendem qualificar os professores, disseminar o conhecimento e facilitar sua inserção (ou manutenção) no mercado de trabalho. O professor de Educação Física, ávido em se garantir no seu emprego, procura fazer tais cursos para se mostrar empenhado no seu trabalho, para aprender novas técnicas e tornar sua aula mais atrativa e atual.

Longe de discriminar e generalizar todos os cursos existentes, o que geralmente percebemos é a Educação Física veiculada sob uma perspectiva técnica, como uma cartilha de exercícios sistematizados. Quando apresentada sob um ideário mais crítico, este se baseia em questões mais ligadas ao conhecimento da Fisiologia do Exercício, do Treinamento Desportivo e áreas afins.

Um filão que começa a ser explorado por cursos livres e algumas pós-graduações é o trabalho em projetos sociais. De um modo geral, são apresentados sob as noções de “responsabilidade social”, “empresa cidadã”, numa onda de solidariedade e altruísmo que parece ser uma das marcas nos dias de hoje (MELO, 2004).

Portanto, a Educação Física, em tais espaços, orienta-se no compromisso de manutenção e adaptação às demandas do capitalismo. Todas as peças estão em seu lugar. Mantêm-se a lógica de certificação de competências e técnicas, a irrelevância na discussão de qual sociedade estamos inseridos e o conformismo frente ao mundo que nos é apresentado.

## A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO E O NEOLIBERALISMO

Com a promulgação da Lei 9696/98, em 1º de setembro de 1998, a Educação Física foi reconhecida enquanto uma profissão. Os defensores da regulamentação propagavam que finalmente passaria a ser respeitada perante a sociedade porque haveria um conselho fiscalizador que regularia o trabalho dos profissionais da área. Trabalho este que vem sofrendo diversas mudanças provenientes da reestruturação produtiva que o capital vem sofrendo.

Desde a década de 70 se observa uma movimentação no sentido de criar conselhos reguladores. Realizado em 1972, o III Encontro de Educação Física, organizado pela Associação dos Professores de Educação Física, tinha como um dos temas: “Conselhos Regionais e Federal dos titulados em Educação Física e Desportos”. Estrategicamente, a palavra *professores* foi trocada por *titulados*, para conferir um grau de profissional liberal ao trabalhador, retirando seu caráter docente. No entanto, como explica Sartori apud Nozaki (2004) que “os esforços realizados na época esbarraram no argumento de que era impossível regulamentar a Educação Física, porque já existia a função do professor” (p. 181).

A desvalorização do magistério e a proliferação de práticas corporais no setor não-formal nos anos 80 e 90 passaram a atrair cada vez mais professores, especialmente aqueles recém-formados. Portanto, assegurar que esse novo nicho seria exclusivamente do *profissional* de Educação Física foi o objetivo primordial dos defensores da regulamentação.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência do Brasil trouxe a concretização do projeto neoliberal para o país e passou por uma série de reformas estruturais de ajuste às demandas do sistema capitalista. Um desses ajustes foi a reforma administrativa que trazia em seu bojo um caráter de redução das responsabilidades do Estado brasileiro. A relação com os conselhos profissionais sofreu mudanças, sendo a principal delas, a transformação destes em prestadores de serviço de fiscalização profissional, através de delegação do Estado. Os conselhos se transformariam em entidades privadas desde então (NOZAKI, 2004).

Com a concretização da lei, o Estado passa a ser um mero regulador das atividades dos conselhos. Deve-se ressaltar que a transformação do Estado em regulador de operações não se aplicou apenas às atividades dos conselhos, pelo contrário, foi o eixo norteador do projeto neoliberal. A privatização das empresas estatais e a criação das agências reguladoras<sup>1</sup> seguiram este mesmo paradigma político.

Sob todos estes aspectos, a regulamentação da profissão se constituiu em uma estratégia coadunante com o projeto neoliberal. A defesa da regulamentação esteve somente calcada na demarcação de territórios no mercado fora da escola, investindo avidamente contra a figura do chamado leigo. O curioso é que o mesmo leigo, antes exorcizado, passou a ser um contribuinte para a manutenção do sistema CONFEF/CREF, na medida em que a abrangência das manifestações corporais que seriam reguladas pelo conselho abarcava as lutas, a capoeira, o yoga, a massoterapia, os circos, dentre muitas outras.

Da mesma forma que tornam o mercado de trabalho como o novo deus a ser louvado, a Educação Física escolar passa por uma séria fase de desprestígio. Como já é amplamente conhecido, em outras épocas a Educação Física na escola foi levada à condição de primordial dentro do projeto da classe dominante (CASTELLANI FILHO, 1991).

---

<sup>1</sup> ANP (Agência Nacional do Petróleo), ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica), ANS (Agência Nacional de Saúde), ANTT (Agência Nacional de Transportes Terrestres), ANA (Agência Nacional de Água), ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações), dentre outras.

No entanto, a Educação Física não parece ser prioritária no projeto dominante atual. A formação de um corpo disciplinado e adestrado não é mais central na formação do capital humano, já que este precisaria de um forte conteúdo cognitivo e interacional, tais como raciocínio lógico, capacidade de abstração, trabalho em equipe. Por essas razões, a Educação Física não se coloca em um papel imediatamente preponderante na escola através da formação de competências úteis ao mercado atual. (NOZAKI, 2004).

A pesquisa de Jeber citada por Nozaki (2004) trata de como a disciplina tem sido sistematicamente desvalorizada e inferiorizada no âmbito escolar. Dentre alguns dos apontamentos da pesquisa, verificou-se o caráter facultativo da disciplina na rede municipal de Belo Horizonte (MG), a ausência na atribuição de notas e a postura diferenciada do professor de Educação Física em relação aos demais professores no Conselho de Classe. Sua participação era diminuta, por vezes fazendo a chamada, servindo água ou até promovendo atividades esportivas no momento do Conselho, enquanto os outros professores se reuniam.

A Educação Física na escola, em tempos neoliberais, apresenta-se como um diferencial, que a partir de um corte de classe, diferencia a educação que os alunos receberão. A Educação Física é vendida como um artigo de luxo. Geralmente, quando as escolas particulares promovem anúncios de matrículas, procuram ressaltar os seus diferenciais. A prática de esportes, a manutenção de quadras e piscinas, o incentivo à formação de equipes escolares, estimulam o imaginário de que os alunos terão uma formação mais completa.

Em substituição à Educação Física escolar, observa-se um grande número de escolinhas esportivas, clubes e, sobretudo, as academias. Parece que a idéia de privatização das práticas físico-esportivas já se tornou lugar-comum frente à Educação Física, chata para alguns, *folgadora* para outros. Oliveira (2000) nos indica que o mau preparo dos professores; a ausência de outros conteúdos, que não o desporto, formas repetitivas e a opção dos jogos eletrônicos seriam alguns dos fatores do desprestígio. Os cursos de graduação não estariam em sintonia com os anseios sociais e, assim, “ainda se sustentam e justificam suas práticas com a idéia de abastecer o mercado escolar, mesmo estando este mercado em rota de naufrágio” (p.3).

O autor mencionado explicita bem o ideário privatista que vem se manifestando nos setores conservadores da Educação Física. Quando defendem o enriquecimento de conteúdos úteis ao mercado de trabalho não-formal, estão defendendo a lógica das competências e da prestação de serviços e, conseqüentemente, uma Educação Física excludente, diferenciadora de classe e que seja modelada “ao gosto da clientela”. É a assumida defesa do professor de Educação Física enquanto profissional liberal e inserido no mundo da flexibilização do emprego (NOZAKI, 2004; GALANTINI, 2003).

## A IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ATUAL CONTEXTO

Representado atualmente enquanto um profissional liberal, o professor de Educação Física vem enfrentando mudanças significativas no contexto do mundo do trabalho e a sua função na sociedade. Sua imagem vem sendo atrelada a condição de bem-estar e saúde fora do âmbito escolar.

Condizente com a perspectiva neoliberal de sociedade, entendemos que os professores têm sido guiados por uma ordem que promove a manutenção de sua imagem como um

instrutor, um técnico<sup>2</sup>, um conhecedor de jogos; a aceitação da condição de flexibilização do trabalho; um consenso de que o importante para ser um bom profissional é a vivência prática<sup>3</sup> e a vivência de matérias “úteis” a seu cotidiano profissional.

Em uma pesquisa com professores em academias de ginástica na cidade de Campinas, Antunes (2003) verificou que metade dos profissionais empregados não possuía carteira de trabalho e apenas 10% dos profissionais trabalhavam em academias há mais de 10 anos, o que confirma a idéia de precariedade e volatilidade no serviço que esse ramo do mercado oferece. Outro dado interessante é que cerca de 65% dos entrevistados consideram que as disciplinas de cunho sócio-cultural tiveram pouca ou nenhuma importância para sua atuação na academia, ao contrário das disciplinas relacionadas à Biomecânica, treinamento desportivo, musculação, que obtiveram 93% de aprovação de importância ao seu trabalho.

No atual contexto, especialmente pela criação dos cursos seqüenciais, observamos novas ressignificações que contribuem para nossa imagem de técnico em exercícios físicos. Especialmente fomentados nas universidades privadas, os cursos seqüenciais têm uma curta duração (geralmente dois anos) e se dirigem a um ramo específico dentro de alguma área de conhecimento. Podemos verificar cursos de “Educação Física com ênfase em *fitness*” ou “Treinador de esportes com bolas”. Isso sem contar a criação do curso de Bacharelado em Educação Física e os aprofundamentos no curso de Licenciatura dentro das diretrizes curriculares de 1987.

## CONTRA O INIMIGO COMUM

Este estudo teve como intuito realizar alguns apontamentos sobre o porquê da imagem do professor de Educação Física estar tão atrelada a de um profissional liberal. Para chegar a esse fim, entendemos que era de suma importância contextualizar a Educação Física na conjuntura mundial, especialmente com a ascensão do neoliberalismo.

A ideologia neoliberal disseminou a idéia de que era preciso reformar os Estados para controlar a inflação, déficit nas contas públicas e garantir uma eficiente administração pública. A Reforma Administrativa, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso, transferia responsabilidades de gerenciamento e fomento público a entidades privadas, incluindo os conselhos profissionais. Então, em 1998 foram criados o Conselho Federal de Educação Física e os conselhos regionais.

Atuando na expurgação do leigo no campo não-formal, a regulamentação não alterou a situação de extrema mais-valia do empregador frente a seus empregados. O lema era garantir o profissional “encarteirado” nas academias, clubes, circos, logradouros públicos etc. Por isso, acreditamos que a regulamentação da profissão da Educação Física consistiu em uma estratégia corporativista de reserva de mercado.

---

<sup>2</sup> Recorrendo aos primórdios da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Rio de Janeiro, percebemos que a imagem de “técnica” é um fardo carregado desde suas origens. Em 1939, quando foi instituída a ENEFD, criou-se uma estrutura de formação superior distante das demais licenciaturas. Enquanto a habilitação nas outras áreas era realizada por meio da Faculdade de Filosofia onde predominava a visão do professor, na EF, imperava a visão de um técnico. Exigia-se menos tanto na entrada (apenas o secundário fundamental) quanto na duração do curso (2 anos).

<sup>3</sup> Não por acaso a nova proposta curricular privilegia a epistemologia da prática, atribuindo um grande número de horas-aula dedicado a esse fim.

O mundo do trabalho, sofrendo as conseqüências da reestruturação produtiva do capital, vem se pautando por uma lógica de competências que abarca a todos os trabalhadores numa avalanche de cursos e certificações. O lema é se manter empregado, pois o desemprego fatalmente ocorrerá! E se não estiver empregado no momento, qualifique-se, porque quando uma oferta aparecer, deve-se estar preparado para agarrá-la!

Assim, acredito que o resgate da imagem de uma função docente passa pelo fortalecimento do professor na escola, mas, especialmente, pela luta contra o inimigo em comum: o neoliberalismo. Entendo que apenas com a superação desta reestruturação do capitalismo poderemos re-valorizar o sentido docente da profissão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni, ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n.87, p. 335-351, mai/2004.

ANTUNES. Alfredo C. Perfil profissional de instrutores de academias de ginástica e musculação. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 9, n.60, mai/2003. Disponível em <http://www.efdeportes.com>, acesso em 27 de novembro de 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr/2003.

FREITAS, Helena C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez/2003.

GALANTINI, Guillermo. NO a la Reglamentación ni a Colegiatura en Educación Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 9, n.65, out/2003. Disponível em <http://www.efdeportes.com>, acesso em 11 de outubro de 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MELO, Marcelo P. Novas configurações das políticas de esporte e cidadania: dimensões críticas desta relação. In: **V Seminário Lazer em Debate**, Rio de Janeiro, 2004, p.174-186. CD-ROM.

MORAES, Reginaldo C.C. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.309-333, mai-ago/2004.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, Amauri A.B. Mercado de trabalho em Educação Física e formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.8, n.4, p.45-50, set/2000.

SILVA, Maria A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p.283-301, dez/2003.

Endereço do autor: Rua Ernesto de Souza 65, bl. F/Ap. 202 – Andaraí. CEP: 20510-360. Rio de Janeiro/RJ. E-mail: bgesporte@pop.com.br. Tecnologia de apresentação: datashow.

## GTT 5: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

### O PROJETO DE VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXCLUSÃO SOCIAL

Guilherme Gil da Silva

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luís Eduardo Cunha Thomassim

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*RESUMO: Este trabalho constitui-se na problematização teórica de uma experiência acadêmica denominada Projeto de Vivências Comunitárias em Educação Física, desenvolvida pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir da questão da inserção da educação física nos chamados projetos de combate à exclusão social, apresentam-se reflexões sobre o tema da formação profissional. Realizamos ainda discussões acerca da aproximação dos acadêmicos ao universo cultural da periferia. Utilizamos instrumentos metodológicos típicos da pesquisa qualitativa, aproximando-se de um estudo etnográfico.*

*RESUMEN: Este trabajo se constituye en la problematización teórica de una experiencia académica denominada Proyecto de Vivencias Comunitarias en Educación Física, desarrollada por la “Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”. A partir de la cuestión de la inserción de la Educación Física en los llamados proyectos de combate a la exclusión social, se presentan reflexiones sobre el tema de la formación profesional. Realizamos aun discusiones a cerca de la aproximación de los academicos al universo cultural de la periferia. Utilizamos instrumentos metodológicos típicos de la pesquisa cualitativa, próximo de un estudio etnográfico.*

*ABSTRACT: This work constitutes in the theoretic problematization of an academic experience called Community Living Project in Physical Education, developed by the Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. From the question of the insertion of the physical education in the projects called combat to the social exclusion, we introduce reflexions about the theme of the professional formation. We achieve, in addition, discussions about of the approach of the academics into the universe of the periphery culture. We resort typicall methodological instruments of the qualitative research, making it closer from an ethnographic study.*

#### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho constitui-se na descrição e na problematização de uma experiência acadêmica denominada Projeto de Vivências Comunitárias em Educação Física (PVCEF), desenvolvida pela Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS) junto à comunidade da Vila Fátima, em Porto Alegre.

A temática do estudo é a inserção da educação física nos chamados projetos de combate à exclusão social. Além das reflexões sobre o tema da formação profissional, realizamos discussões acerca da aproximação dos acadêmicos ao universo cultural da periferia urbana.

Percebemos que a Educação Física brasileira tem sido envolvida em projetos que buscam contribuir no enfrentamento a graves problemas sociais. É conhecido o apelo público de que os esportes seriam capazes de ocupar o tempo das crianças e adolescentes da periferia, tirando-as da marginalidade e das drogas. Assim, a experiência de aproximação e prática pedagógica de um grupo de acadêmicos de educação física entre as crianças da Vila Fátima oferece diferentes e importantes possibilidades de reflexão para os debates acadêmicos da educação física, em particular, e, de forma mais ampla, para os temas da educação social, conforme discutido por Graciani (1997) e da política social, como entendido por Demo (2000 e 2001).

### **METODOLOGIA: ENVOLVIMENTO E DISTANCIAMENTO**

A pesquisa utilizou-se de instrumentos metodológicos típicos da pesquisa qualitativa, aproximando-se de um estudo etnográfico.

Nos conduzimos à perspectiva de Minayo (1994, p. 17), quando afirma que as questões de pesquisa são condicionadas por interesses e circunstâncias sociais, na medida que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Neste sentido o desafio ficou por conta da nossa proximidade pessoal com o universo empírico da pesquisa<sup>1</sup>. Nesta condição, observamos que “nesses casos, as dificuldades em realizar simultaneamente uma ação transformadora na sociedade e uma análise dessa prática são particularmente agudas” (Durham, 1997, p. 26).

Na busca de um distanciamento necessário para registrar a trajetória do PVCEF, optamos por narrar a partir da fala de outros sujeitos, contextualizando-as sempre que possível. Esta opção foi tomada considerando que “a capacidade de se surpreender, que deve ser inerente ao trabalho do cientista, fica adormecida quando se propõe a fusão total do discurso do investigador com o do grupo investigado” (Cardoso, 1997, p. 101).

Assim, não negamos que as circunstâncias colocadas implicavam riscos desta natureza, mas nos voltamos para “a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto e de que isto não constitui defeito ou imperfeição” (Velho, 1999, p. 122).

Neste sentido, procuramos realizar um esforço de objetividade, utilizando-nos de outros instrumentos de coleta de dados (como observações de campo e entrevistas semi-estruturadas<sup>2</sup>), bem como buscando um diálogo crítico com a bibliografia relacionada ao nosso trabalho.

### **A ORIGEM DO PROJETO E A DESCOBERTA DA VILA FÁTIMA**

---

<sup>1</sup> Dois dos autores deste trabalho, além de manterem relações profissionais e comunitárias com a comunidade da Vila Fátima, integraram a turma de acadêmicos do PVCEF.

<sup>2</sup> Todos os acadêmicos, quando citados como informantes, aparecem com nomes fictícios.



Lideranças comunitárias e técnicos de instituições atuantes junto a Região Leste<sup>3</sup> de Porto Alegre apresentaram à ESEF um convite à elaboração de um projeto de intervenção a ser realizado junto à comunidade. Segundo uma liderança que acompanhou este processo, “a idéia era reforçar outras iniciativas já existentes, mas que careciam do esporte como meio de atração da criança”. A concepção dos integrantes da ESEF indicava que projetos de caráter educativo que envolvam a cultura corporal a partir de uma perspectiva transformadora, podem contribuir também para a (re)construção de vínculos familiares e comunitários (Brauner *et al.*, 2003).

A opção de iniciar o projeto na Vila Fátima foi tomada com base nos dados sócio-econômicos apontados por membros da comunidade. A aproximação e intervenção dos acadêmicos na comunidade da Vila Fátima ocorreu através da matrícula destes em disciplinas específicas oferecidas aos estudantes da ESEF/UFRGS<sup>4</sup>.

O trabalho a ser desenvolvido fora dos muros da Universidade colocou para os alunos questões relativas ao âmbito de seu vínculo com o projeto, como o questionamento “no que diz respeito às capacidades individuais de realizar esta prática comunitária e que esta realmente seja transformadora” (João), conforme registrou um dos acadêmicos. Se faziam presentes também os *desacordos* com as análises da realidade social, como nas discussões em sala de aula<sup>5</sup>, por exemplo, em que polarizavam visões sobre a distribuição de renda no Brasil, mudanças sociais e coletivas, pobreza e riqueza. No entanto, a dicotomia *transformação versus conservação*<sup>6</sup> não traduz a realidade das idéias que circulavam entre os acadêmicos, na medida que as visões de mundo expressas em aula superavam estes contornos.

Paralelamente às reflexões referidas acima os acadêmicos realizaram diversas atividades, na Vila Fátima, dedicadas ao contato com a comunidade e ao reconhecimento dos espaços<sup>7</sup>. Diante da primeira visita, no dia 06 de novembro de 2002, realizou-se o reconhecimento da Vila, suas dimensões e localidades de referência. Por revelar um pouco das situações a que ficaram expostos os acadêmicos no primeiro dia de visita à vila, como também um pouco das reações destes, transcrevemos um dos depoimentos que colhemos posteriormente de um dos acadêmicos.

Eu lembro sim, até hoje daquela primeira vez que fomos lá. Eu até hoje tenho comigo os lugares que vimos. Chegamos na PUC<sup>8</sup>, em seguida conhecemos o pessoal da Associação, o Pelé. Aí já fiquei imaginando onde eu ia parar quando entramos naquelas ruazinhas. Pra mim, só aquilo já era coisa de tevê. Mas quando chegamos ao valão, ou no arroio<sup>9</sup>, só lembro de um silêncio na turma inteira. Acho até que

<sup>3</sup> A Região Leste é uma das dezesseis (16) regiões de Porto Alegre que foram delimitadas a partir do Orçamento Participativo Municipal, sendo composta por sete grandes bairros e mais de vinte vilas e comunidades (PMPA, 2003).

<sup>4</sup> A primeira etapa do PVCEF se realizou com um período de formação dos acadêmicos, desenvolvido através da disciplina curricular Recreação III – Vivências Comunitárias no semestre letivo 2002/2.

<sup>5</sup> Na aula do dia 25/11/2002, conforme registros pessoais.

<sup>6</sup> Este tipo de interpretação do discurso é alvo das críticas de Magnani (1997) e Cardoso (1997), em suas análises sobre as representações sociais e a pesquisa de campo, respectivamente. O tema é abordado também em Chauí (1989).

<sup>7</sup> Entre os 30 (trinta) encontros realizados durante a disciplina, 08 (oito) foram dedicados a atividades na Vila, como visitas, entrevistas e oficinas, conforme relatório da disciplina.

<sup>8</sup> Refere-se ao Campus Aproximado da PUC, onde são desenvolvidas atividades na área da saúde comunitária entre outras, localizado na rua principal da Vila Fátima.

<sup>9</sup> Refere-se ao Arroio Mendes Sá, onde percebe-se muito lixo depositado nas suas margens.

alguém fazia perguntas, não sei se o Mário. Mas para mim ficou marcado o silêncio. Talvez tenha durado dois segundos, mas para mim pareceu muito mais (...)

Quando continuamos, nada mais parava de me surpreender. Eu passava nas ruas e olhava as casas e as pessoas. Até que acho que fomos ao SASE<sup>10</sup> do Luiz Pedro. Lá eu lembro que demos tanta voltinha até chegar naquela porta: juro que não esperava ver tanta criança dentro daquela casa. Não que o espaço fosse pequeno para elas, mas a gente vinha da rua e acho que tinha perdido a referência (Paulo).

Da mesma forma, neste outro depoimento um acadêmico explica o que lhe chamara atenção na chegada na vila:

A questão do campo<sup>11</sup>. O campo que não foi invadido pelas casas, a própria comunidade manter uma área daquele tamanho, todo mundo morando em casinhas apertadas, mas com uma área gigante voltada às atividades de lazer... (Roger).

Após esse primeiro contato, quase a totalidade dos acadêmicos manifestaram que jamais haviam entrado numa vila. Diante disto, uma das frases que se repetia entre alguns era: “Como pode uma realidade tão diferente e tão próxima de nós?” (Lucas).

Um conjunto de impressões dos acadêmicos referentes a aproximação com as crianças da comunidade podem ser destacadas. Uma percepção expressa dava conta de que devido à carência das crianças na vila, “*qualquer coisa que se faça pode ser bastante*” (Vitor). Muitos acadêmicos destacavam as pequenas experiências pessoais que estabeleciam de contato com as crianças, chamando também atenção para o “carinho que as crianças passam e a visível carência afetiva” (Gilson).<sup>12</sup>

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA JUNTO ÀS CRIANÇAS<sup>13</sup>

A ausência de formulações teóricas e a carência de relatos de experiência no campo da educação física, relacionados com o nosso trabalho, apresentaram-se como grande desafio. Na medida em que buscávamos fundamentar e construir nossas propostas de ação, percebemos que não existia uma literatura voltada à educação física não-escolar, desenvolvida no interior de projetos sociais e nos espaços populares.

Como não se trataram de atividades voltadas para um público delimitado, com alunos matriculados ou turmas estabelecidas, as crianças e adolescentes exerciam ampla autonomia sobre sua participação durante as aulas. Este aspecto mostrou-se fundamental a ser considerado para desenvolver uma perspectiva pedagógica para as atividades. Para uma compreensão melhor destas circunstâncias, me utilizo novamente das impressões registradas por um acadêmico.

<sup>10</sup> SASE – Serviço de Apoio Sócio Educativo, oferecido a crianças através do convênio da Associação de Moradores da Vila Fátima com a Fundação Assistência Social e Cidadania (FASC).

<sup>11</sup> O Campo do Panamá é um campo de futebol localizado no centro da vila. O acesso até ele é feito por becos ou por ruas estreitas e seu contorno é estabelecido por casas de moradores.

<sup>12</sup> Zaluar (1994) registra também esta percepção de estagiários de um projeto social no Rio de Janeiro. A autora entendeu, no entanto, que a idéia de carência afetiva associada e generalizada ao aluno pobre era ilusória e trazia riscos de conflitos de expectativas, já que os alunos tinham interesses em aprender mais.

<sup>13</sup> O desenvolvimento das atividades do PVCEF com as crianças aconteceu através da matrícula dos alunos da ESEF na disciplina Estágio Profissional A, no semestre letivo 2003/1 e Estágio Profissional B, no semestre letivo 2003/2.

Notaremos que elas [as crianças] vêm e vão o tempo todo. Sempre que quiserem, vão sair. Quando bem entenderem, voltarão. Se desejarem, sairão no meio de uma brincadeira. Quando der vontade, ficarão exatamente no meio de onde estivermos fazendo uma brincadeira, mas sem participar dela, e dizendo que só estão assistindo. Se acharem chata uma brincadeira, simplesmente não participam, ainda que tenham participado de todas as anteriores (Miguel).

Assim, o planejamento (ou a falta de um planejamento sistemático) se deu respondendo basicamente ao caráter transitório e esporádico com que algumas crianças usufruíam ou participavam de nossas atividades.

Um aspecto particular das atitudes das crianças que ocupou o tempo na disciplina foi a questão da agressividade e da violência. A agressão verbal muito freqüentemente se estendia e acabava nela mesma, ao invés de, como esperávamos no início, sempre preceder a agressão física. Outra noção presente seria a de associar a agressividade que alguns expressavam ali, como reveladora de uma futura conduta social: “meu objetivo é que aquelas pessoas saíssem da vila e agissem civilizadamente na sociedade. Qual é o comportamento dessa gente, normalmente, aí fora? (...) Eles podem participar desta sociedade. Eles são bem vindos, respeitando as regras” (Fernando).

Existia um pano de fundo, no entanto, onde se situavam as histórias ou fatos isolados. Como Fonseca (2000) mostra através de estudos etnográficos, é comum que as crianças da periferia mostrem-se familiarizadas com as histórias e acontecimentos relacionados à criminalidade, contravenções e violências, que envolvem os personagens locais. Assim, algumas crianças tratavam de contextualizar um pouco deste cenário na Vila Fátima, enquanto os acadêmicos o descobriam, também por sua conta, como podemos ver neste relato que registra um passeio de dois acadêmicos, conduzidos por duas crianças (J. e D.), no dia 18 de junho de 2003:

Próximo ao valão, nos deu oportunidade de escolher se íamos pela direita ou pela esquerda. Optamos pela direita. Assim, fomos questionados se não tínhamos medo de passar pela ponte dos B.(...) Sei dizer que perto da ponte, a J. agarrou-se ao braço da Patrícia, o D. foi para trás de nós, dizendo que ficaria na retaguarda, ficando eu de ‘testa’ (coincidência?). Passada a ponte, avistamos dois gurus (...) A Patrícia adiantou-se, convidando-os a participar das atividades que aconteciam todos os dias, no Panamá. (...) Depois de alguma enrolação, eles explicaram que não podiam ‘passar para o lado de lá’, pois eram filhos dos M. que eram brigados com os B. (...) A partir daí a J. e o D. nos explicaram que os M. detinham o poder sobre o lado em que nós estávamos da vila, sendo que do outro lado quem comandava eram os B. (Miguel).

Entre os acadêmicos, há os que lançaram um olhar abrangente sobre esta realidade, registrando que “a forma de violência que mais chamou a atenção foi a violência praticada pela sociedade, que priva e exclui os indivíduos das condições mínimas a um ser humano”<sup>14</sup>. O que parece estar em acordo com a idéia de que “uma mudança de atitudes exigiria bem mais do que campanhas ‘educativas’. Exigiria uma modificação das condições concretas – políticas e econômicas – nas quais essas pessoas vivem” (Fonseca, 2000, p. 208).

<sup>14</sup> Pode-se dialogar com o relato de Stigger *et al.* sobre experiência acadêmica semelhante (1996, p. 174): “Ao final, aquela vivência havia lhes proporcionado identificar que a maior violência em que estas populações estão imersas é a desigualdade social.”

## UNIVERSIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL

Tanto em recorrentes discursos públicos, como em diversos projetos sociais em andamento, identifica-se a relevância atribuída ao esporte como elemento fundamental de ações de combate à exclusão<sup>15</sup>, implicando assim, direta ou indiretamente, na participação da Educação Física.

Foi esse sentido que marcara, desde o início, os contatos com as lideranças da Região Leste e as primeiras expectativas que estas expressaram. Aos integrantes da ESEF, por sua vez, coube mostrar que se respondia também a movimentos próprios, como a “perspectiva de superar a dicotomia entre o saber acadêmico e o saber não institucionalizado”, reconhecendo-se “o papel social da universidade no que se refere à participação na realidade social onde está inserida” (Stigger *et al.*, 1996, p. 160).

Muito do que se discutia entre professores da ESEF e, posteriormente, com a comunidade, apontava para uma visão sobre a missão da Universidade Pública. Numa leitura semelhante a Trein (1995), para quem as tensões geradas pelas condições sociais exigem que a Universidade assuma compromissos, na medida em que esta nunca é neutra em sua vocação científica e política. Ao defender que é através da atividade de extensão que a Universidade interage com a sociedade, Trein (*op. cit.*, p. 53) afirma o papel destas atividades na construção da cidadania, alertando ainda para os riscos da “tentação de arrogância, de proselitismo, de assistencialismo”.

Entretanto, a viabilização do projeto por disciplinas acadêmicas estava permeada por uma certa avaliação de que a extensão universitária muitas vezes recai em isolamentos, apartando-se do ensino e da pesquisa. Demo (2000, p. 70) é mais absoluto em sua avaliação a este respeito, afirmando que, diante da importância do papel da universidade na política social, o discurso da extensão “se perdeu no tempo e nunca teve um lugar estrutural”. Uma nova perspectiva para a universidade seria descobrir “a pesquisa como ambiente prioritário de aprendizagem” (*op. cit.*, p.71).

Em que pese a importância das reflexões acima, legitimando as iniciativas no âmbito acadêmico, o tema que movimentou o projeto, que acionou iniciativas conjuntas é o tema da chamada exclusão social. E pela sua centralidade, corre o risco de tornar-se, entre os sujeitos dedicados a esta experiência, um daqueles chavões irrefletidos, embora possuidor de significados.

A preocupação com a centralidade da questão da exclusão social, é por considerar que este conceito pressupõe certas noções, ainda que não as dominemos. Nesta observação de um acadêmico, encontramos uma decorrência prática do uso da noção de exclusão:

Nunca vi que nossa atividade fosse salvá-los. Mas junto com outros trabalhos, **podíamos oferecer uma porta de acesso à sociedade em que vivemos (...)** Não são coisas que eles precisam. Nossas atividades tentavam passar valores de inclusão na sociedade. Trabalhei sempre vendo assim: eles tinham necessidades que a gente

<sup>15</sup> Para ilustrar podemos mencionar a entrevista do Ministro dos Esportes, Agnelo Queiroz, do dia 17/06/2003, ao programa da Rede Globo Bom dia Brasil, na qual o entrevistado dizia: “a democratização do esporte, tendo a escola como base, serve para diminuir a violência, melhorar a escola, evitar as drogas. Sem contar o retorno para a saúde. Economiza-se em saúde e segurança”. Noutro trecho, o Ministro referia projetos esportivos com o objetivo da inclusão social.

podia encontrar juntos nas atividades. **Seriam os valores de inclusão** estas necessidades<sup>16</sup> (João).

Com esta fala, podemos refletir o quanto estávamos sujeitos a entender as atividades com as crianças como capazes de incidir sobre uma suposta condição de exclusão individual. Ou seja, embora o conceito tenha pretensões em explicar uma determinada situação social<sup>17</sup>, sua utilização prática acaba por encobrir justamente a dimensão social daquela realidade. Neste tipo de leitura da situação daquelas crianças, podemos ser puxados para as armadilhas que Martins (2002, p.27) procura explicar:

Na verdade, a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea.

Martins diz que a exclusão social da atualidade é a mesma pobreza que os cientistas sociais apontavam desde os anos 50 do século passado. Considerando que a exclusão como fenômeno isolado é uma ficção, pois não existe enquanto tal, Martins mostrará que se trata de um processo sistêmico na sociedade capitalista. “Toda a dinâmica desta sociedade se baseia em processos de exclusão para incluir” (*op. cit.*, p. 119).

Completando a abordagem desta questão:

A idéia de exclusão, rigorosamente, não explica o que está acontecendo. Onde está o problema? Para mim o problema está neste fato social problemático: o tempo, a demora para reincluir o excluído está ficando cada vez mais longo. Cada vez mais, demora mais a reinclusão do excluído. (*op. cit.*, p. 122)

Assim, pensamos que os sujeitos sociais, que se mobilizam em torno desses projetos, necessitam esforçar-se num caminho de reflexão sobre as inconveniências conceituais, não só por que elas revelariam distorções nas análises sociais, mas também precisamente por que afetam diretamente o sentido dessas ações. Por conta das fragilidades destas análises, associamos algumas das manifestações, ora de frustração ou desencanto, ora de euforia ou ingenuidade, por parte dos acadêmicos e agentes sociais no decorrer do Projeto.

Não seria demais citar Martins novamente, quando fala de circunstâncias nas quais, entendemos nós, podem estar relacionadas a estes tipos de manifestações.

Tudo parece indicar, nesta altura, que estamos em face de um desencontro entre o modo como as vítimas da adversidade se situam no mundo e o modo como os acadêmicos, os militantes, os religiosos, vêem essa situação de adversidade e suas vítimas. Portanto, mais do que o real problema social que se oculta por trás da concepção de exclusão, e que já teve outros nomes, é necessário compreender essa interferência ‘de fora’, dos que não têm esse problema, no caso o da exclusão social (*op. cit.*, p. 27).

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.

<sup>17</sup> Pela expressão *situação social* tomamos aqui a noção utilizada por Martins (2002, p.26) quando o autor refere-se ao papel da sociologia na compreensão dos encontros e desencontros entre *situação social* (realidade vivida pela pessoa ou grupo social) e *consciência social* (compreensão da realidade pela pessoa ou grupo social).

Este último aspecto é bastante problematizador das percepções que motivam as iniciativas de diferentes sujeitos dos projetos sociais, incluindo o PVCEF.

### **O ESPORTE NOS PROJETOS SOCIAIS<sup>18</sup>**

No andamento do PVCEF, a discussão sobre o esporte ficava, por vezes, localizada dentro da ótica acadêmica: sua validade e possibilidade como conteúdo programático da educação física. Interpretando, em certas situações, as práticas esportivas das crianças e da comunidade, refletíamos sobre as chamadas representações sociais acerca do esporte. A popularidade da prática do futebol, bem como o pouco acesso a outras modalidades, eram componentes que possibilitavam recorrer a estas reflexões.<sup>19</sup>

No entanto, há um diálogo a ser construído sobre o conhecido apelo social ao esporte. Esta discussão, que extrapola os limites da área da educação física, envolve a centralidade dada ao esporte nas chamadas ações de combate à exclusão social, conforme já apresentada neste trabalho. Zaluar (1994), em seu trabalho *Cidadãos não vão ao paraíso*, realizado com base nas pesquisas de alguns projetos sociais, afirma que o esporte, através do lúdico, proporciona imensas e profundas possibilidades de socialização em quaisquer sociedades. Nesta obra, a autora, apresenta três categorias sob as quais analisa o papel do esporte naqueles projetos: o esporte como lazer, o esporte como pedagogia e o esporte como saída profissional<sup>20</sup>. Após registrar as críticas ao uso do esporte para viabilizar a domesticação da sociedade, a autora manifesta sua constatação de que, no projeto em questão, a ênfase não era dada na disciplina, mas na “sociabilidade dos que procuravam voluntariamente o aprendizado do esporte, desenvolvido através do lúdico” (*Op. cit.*, p. 76). Destaca também a condição privilegiada do *professor de esporte* perante os alunos. Diferente do professor clássico, esse não ocupa nenhum *palco*, mas sim o aluno é o alvo das atenções, o que proporciona uma relação mais próxima para constituírem-se interações e trocas, mantendo sua autoridade legitimada pelo seu conhecimento. Registrando a heterogeneidade de significados entre os praticantes de esportes<sup>21</sup>, indica ainda que a vivência de regras universais, sem privilégio pelo poder aquisitivo, constitui-se numa particularidade democrática na qual os jovens da periferia viam-se estimulados e reconhecidos por seus méritos. Rejeitando o adestramento ou controle social como característica daquele projeto, Zaluar refere a formação do caráter e da identidade social como potencialidades daquela vivência esportiva. E encerra:

Esta pode ser uma das bases que levam os jovens a adquirir uma identidade positiva, fundada na autoconfiança e na auto-estima, pilares de qualquer sociedade(...) Sem isso, a revolta explode na violência descontrolada e na agressividade sem sentido. De rebeldes sem causa e auto-imoladores juvenis, as favelas e os bairros pobres já tiveram a sua dose nos últimos anos (*op. cit.*, p. 86).

<sup>18</sup> Propomos aqui uma reflexão sobre a utilização do esporte pelos projetos sociais. Não nos propomos a discutir a relação inversa: a utilização de projetos sociais pelo esporte, para fins de sua democratização, massificação ou seleção de talentos.

<sup>19</sup> Esta questão foi também traduzida em iniciativas práticas com as crianças, procurando compreender que, embora o interesse pelo futebol tenha origem cultural, as crianças tinham acesso muito limitado a outras práticas. Neste sentido, a exclusividade da prática do futebol, estava situada numa relação de causa-efeito: aprendida culturalmente e repetida na ausência de alternativas igualmente interessantes.

<sup>20</sup> Para nossa reflexão, priorizo suas percepções sobre o esporte como pedagogia.

<sup>21</sup> Presentes também nos estudos de Stigger, 2002.

Já no âmbito da educação física, identificamos uma vertente que afirmou a necessidade de análise crítica do esporte (como fenômeno moderno), que teve, num primeiro momento, “forte caráter de denúncia” (Bracht, 1992, p.11). Mais recentemente, adotando um caráter mais exploratório e propositivo, é apontado que “o resgate da ludicidade é um dos elementos que se destacam como possibilidade de trabalho numa proposição de ‘reinvenção’ do esporte” (Assis de Oliveira, 2001, p. 199).

No entanto, durante as atividades do PVCEF, percebemos que existe um conjunto de condições objetivas que cercam o espaço e o tempo das práticas esportivas, sugerindo análises contextualizadas de seus significados. Nossa impressão, é que a crítica radical do desporto acabou por interpretá-lo de forma homogênea, como indica o trabalho de Stigger (2002). Nas perspectivas refletidas por este autor, não se trataria simplesmente da possibilidade do “novo”, mas sim do reconhecimento da existência de “outros” esportes, que não em sua manifestação hegemônica. Esta é a direção para a qual aponta Stigger, na medida em que coloca a reflexão teórica sobre o esporte contextualizada diante das práticas esportivas de determinados grupos de praticantes e aponta para a valorização de expressões particulares de significados do fenômeno esportivo.

Retomamos, assim, uma leitura a ser feita sobre a inserção do esporte nos projetos sociais. A questão seria refletir sobre qual papel desempenham as vivências esportivas oferecidas pelos projetos sociais a esta população de crianças que vivem o drama das desigualdades?

Nesta linha, enquanto Zaluar identifica as contribuições do esporte a partir de suas supostas qualidades intrínsecas, próprias do fenômeno, preferimos ressaltar que seria a partir das condições dadas aos jovens que o esporte poderá ocupar um determinado lugar importante. Assim, o *envolvimento* com o esporte sempre poderá contribuir relativamente a uma situação concreta da vida de um jovem<sup>22</sup>, na medida em que possua ou se construa com sentido para este jovem. Ou seja, na medida que haja diálogo com a trajetória de vida do sujeito<sup>23</sup> (também entendia como *memória*, em Velho [1994], ou como *experiência*, em Silva [2002]). Assim, seria dentro de um campo de possibilidades, ou da *conjuntura de vida* dos jovens, que podem se apresentar as contribuições reais do esporte como componente de projeto sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos realizar o relato do PVCEF a partir do olhar de alguns dos seus principais sujeitos, os acadêmicos da ESEF/UFRGS. Diante de nosso envolvimento com a experiência, tentamos registrar alguns aspectos sob os quais pode-se refletir teoricamente utilizando-se da literatura pesquisada. São precisamente em torno dos temas da exclusão social, do papel social da universidade e do esporte, que procuramos estabelecer os diálogos com a experiência do PVCEF.

Constatamos e discutimos o (des)encontro entre sujeitos pertencentes a realidades sociais diferentes. Na Vila descobrimos que desconhecemos não apenas as condições materiais

---

<sup>22</sup> Deve-se ter claro que, isoladamente, as práticas esportivas pouco têm a contribuir para mudança de um contexto de uma sociedade desigual como a brasileira (Stigger e outros, 1996).

<sup>23</sup> Uma contribuição neste sentido advém da utilização de categorias encontradas por Velho, utilizadas também por Silva. Enquanto Velho (1994) desenvolve as noções de *experiência*, *projeto individual* e *campo de possibilidades* a partir do estudo de histórias de vida, Silva (2002) localiza estas noções na leitura de movimentos sociais urbanos. Estes componentes, articulados, dão conteúdo à idéia de identidade social dos indivíduos.

de vida de uma parte da população, mas também como vivem diante dessas condições. Apenas dessa forma, pode-se compreender como as crianças se relacionam e atribuem significados à violência, às suas relações familiares e aos espaços e formas de brincar. Apenas dessa forma, compreende-se como se manifesta a infância, com suas particularidades, na periferia urbana.

O desconhecimento do universo cultural e das relações sociais que se manifestam na Vila, a surpresa, o medo ou, simplesmente, o estranhamento dos acadêmicos, revelam a existência de um abismo cultural que não apenas divide a sociedade, mas que, ao mesmo tempo, oculta relações sociais, construções culturais e formas de conhecimento. Enfim, um abismo que oculta os sentidos e significados da existência do outro (o que está do outro lado do abismo) e que, portanto, oculta a diferença.

Optamos ainda por dedicar atenção ao dilema da exclusão *versus* inclusão: o anúncio dos esportes como meio para enfrentar a desigualdade social nos sugere que, através deste, poderíamos incidir sobre as situações individuais de exclusão. No entanto, ao contrário, os sistemas de inclusão são gerados por mecanismos sociais e econômicos, mais ou menos previsíveis e próprios da dinâmica do capitalismo. O esporte, portanto, não proporciona inclusão social. Mas, como uma vivência somada a outras, pode incidir na condição do sujeito, que precisa assumir-se como tal, para lutar contra as condições adversas em que vive.

Esses diálogos assumem uma dimensão maior ao compreender que esta é uma experiência construída dentro da Universidade pública, a partir de movimentos existentes fora e dentro dela. Não poderíamos deixar de afirmar, neste cenário, que o papel da Universidade precisa ser discutido socialmente. Não apenas por sensibilidade aos dramas sociais (fundamental, diga-se de passagem), mas por exigência de sua vocação científica e social. O isolamento das atividades da Universidade em seus prédios, a ausência de relação com os mesmos segmentos sociais que constam nas justificativas de muitas pesquisas científicas e a prepotente idéia de exclusividade na construção de conhecimento, são algumas barreiras a serem derrubadas para exercer um papel social concreto entre as populações empobrecidas.

A experiência vivida pelos acadêmicos que integraram o projeto revela-se como significativa, ao ter desenvolvido, simultaneamente e ainda que com seus limites, as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Aliás, os próprios limites da área da educação física em ações no contexto da educação comunitária ou educação social, só podem ser superados por iniciativas deste tipo. No mesmo momento em que se aproximam mudanças curriculares em nosso curso, torna-se essencial compreender a importância destas experiências na formação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRAUNER, M. G.; CASAGRANDE, N.; FERREIRA, C. R., LEITE, G. B., SILVA, G. G.; THOMASSIM, L. E. C.; **A produção do conhecimento a partir de vivências comunitárias – a experiência da ESEF/UFRGS**. Anais da 55ª Reunião Anual da SBPC. Recife, 2003.



CARDOSO, Ruth. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth. (Orga) *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DEMO, Pedro. *Política social do conhecimento: sobre os futuros do combate à pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. (Orga) *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Ed. Univerdidade/UFRGS, 2000.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia Social de Rua*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas pesquisas atuais. In: CARDOSO, Ruth. (Orga) *A aventura antropológica. Teoria e pesquisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social. Teoria, metodologia e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Guia do Orçamento Participativo 2003*. Porto Alegre: PMPA, 2003.

SILVA, Marcelo Kunrath. *Cidadania e exclusão – Os movimentos sociais urbanos e a experiência de participação na gestão municipal em Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

STIGGER, Marco Paulo; KOWARA, Cíntia Maria; SEHNEM, Magda Bonato. Cultura corporal no espaço público: uma experiência da extensão universitária na área do lazer. In: *Utopia & ação*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, Ano 1, nº 2, p. 159 – 178, Nov/1996.

STIGGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida – um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

TREIN, Franklin. A universidade e a atividade de extensão na construção da cidadania. In: *Contexto & educação*. Editora UNIJUÍ, Ano 9, nº 37, p. 44 -55, Jan/Mar, 1995.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

**Luis Eduardo Cunha Thomassim**  
**Rua José Madrid, 506 – Vila Brasília, Porto Alegre/RS – CEP 91.430-580**  
**Fone: (51) 8141-9893**  
**E-mail: [luisedu@cempthom.com.br](mailto:luisedu@cempthom.com.br)**

**Guilherme Gil da Silva**  
**Rua Marina Sirângelo Castello, 54, ap. 208 – Jd. Planalto, Porto Alegre/RS – CEP 91.215-085**  
**Fone: (51) 33380257**  
**E-mail: [guilermegil@hotmail.com](mailto:guilermegil@hotmail.com)**

**TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO: *datashow***

## **O QUE PENSA SOBRE O SEU FAZER DOCENTE UM GRUPO DE FORMANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE IMPACTO DO CURRÍCULO**

Fabiano Vaz da Silveira, Acadêmico de EFI - UNISINOS  
Fernanda G. Marcolla, BIC/UNIBIC - UNISINOS  
Caroline Becko de Almeida, BIC/PROBIC/FAPERGS-UNISINOS

### **RESUMO**

*Este estudo tem por objetivo identificar as Representações Sociais construídas por um grupo de alunos formandos do curso de Educação Física de uma Universidade privada, a partir da sua experiência de formação inicial. Trata-se de um estudo de caso com enfoque teórico metodológico qualitativo. Os principais instrumentos de investigação utilizados foram a análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. Na perspectiva do grupo estudado, contrariando a orientação curricular analisada, o fazer pedagógico em Educação Física está comprometido com a melhoria do condicionamento físico e com a prevenção de doenças. O professor de Educação Física está identificado apenas como um modelo de corpo e saúde.*

### **RESUMEN**

*Este estudio tiene por objetivo identificar las Representaciones Sociales construidas por un grupo de alumnos graduados en Educación Física en una Universidad privada, a partir de la experiencia de su formación inicial. Es un estudio de caso con enfoque teórico metodológico cualitativo. Los principales instrumentos de investigación utilizados fueron el análisis de documentos y las entrevistas semi-estructuradas. En la perspectiva del grupo estudiado, contrariando la orientación curricular analizada, el hacer pedagógico en Educación Física está comprometido con la mejora del condicionamiento físico y con la prevención de enfermedades. El profesor de Educación Física está identificado simplemente como un modelo de cuerpo y de salud.*

### **ABSTRACT**

*The objective of this study is to identify the Social Representations built by Physical Education undergraduate students from a private University, based on their initial formation experience. This is a case study with qualitative theoretical methodological approach. The main inquiring instruments were document analysis and semi-structured interviews. The studied group point of view, against the analyzed curricular orientation, is that the pedagogical act in Physical Education is committed with physical conditions improvement and with the prevention of illnesses. The Physical Education professor is only identified with a model of body and health.*

### **INTRODUÇÃO**

Esta comunicação reúne os primeiros resultados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida na forma de trabalho de conclusão do curso de graduação em Educação Física. Iniciada em junho de 2004, tem como tema central a formação inicial em Educação Física e o âmbito que circunscreve o estudo é o curso de Educação Física de uma Universidade privada localizada na região da Grande Porto Alegre.

Entendendo que um professor de Educação Física, independente de seu local de atuação, seja em rede escolar ou em espaços não-escolares, deve estar, antes de tudo, preparado para promover ações pedagógicas, o projeto curricular desta Universidade está vinculado ao fazer docente, e tem como objetivo, formar educadores com postura crítica e inovadora, comprometidos com o aprendizado contínuo e com as manifestações do movimento humano, numa perspectiva ética, transformadora e solidária, na perspectiva da educação, da saúde e da cultura.

O objetivo deste estudo é identificar as Representações Sociais sobre Educação Física construídas por um grupo de 13 alunos formandos do curso de Educação Física desta Universidade, no semestre 2004/2, e suas possíveis relações com a proposta de formação inicial pretendida pela Instituição, explicitada no currículo do próprio curso. O modelo curricular através do qual estes estudantes formaram-se passou a ser implementado, integralmente, a partir do 2º semestre letivo de 2000 e “[...] deveria formar licenciados para trabalhar em âmbitos escolares e não-escolares” (Currículo do curso de Educação Física-Licenciatura, 1999, p.11).

O eixo temático desta proposta de formação ficou definido pelo movimento humano, articulado pela educação, pela saúde e pela cultura sendo que "estas dimensões devem ser contempladas, transversalmente, em todas as disciplinas que integram o curso, bem como nas áreas de conhecimento propostas pela Comissão de Especialistas - COESP"(p.16).

[...], visa a construir um espaço em todas as disciplinas que compõem o currículo, para que seja vivenciado o jogo do aprender a aprender, do ensinar, do construir e da sedução do olhar de quem constrói a pluralidade cultural. Todas as disciplinas devem contemplar, *reflexivamente*, o eixo movimento humano. Dessa forma, é proposto um currículo mais aberto, capaz de gerar espaços de diálogo com as diferentes manifestações culturais, tanto nas áreas que integram as disciplinas da cultura do movimento, como nas manifestações daqueles que buscam a sua formação como educadores inovadores e comprometidos com a transformação social(p.16-17).

Neste informe apresentamos as primeiras Representações identificadas no processo analítico até agora executado. Esta análise deverá estar concluída até julho do corrente ano e, assim sendo, por ocasião do CONBRACE já teremos resultados mais conclusivos.

## **JUSTIFICATIVA**

A Educação Física, mais especificamente a Educação Física brasileira, registra em sua história uma série de mudanças que, ao longo dos anos, têm tentado levá-la para o caminho da legitimação enquanto área de conhecimento e aplicação, bem como têm buscado a qualificação da formação de seu corpo docente. Entretanto, ao falarmos de formação docente é necessário que tenhamos claro a que tipo de formação estamos nos referindo (Molina e Molina Neto, 2002). Neste trabalho, a formação a que nos referimos é a formação inicial, de responsabilidade dos cursos de licenciatura em geral e, mais especificamente, a formação proposta por um Curso de Licenciatura em Educação Física, materializada na forma de seu currículo.

Entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes, e como o resultado de uma seleção de conhecimentos, o currículo buscará sempre modificar as pessoas que a ele serão submetidas (Silva, 1996, 2004). Enquanto elemento formativo não se restringe à reprodução de destrezas (Pedra, 1997): reproduz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de Representações.

Segundo Farr (1994) o estudo de uma Representação Social só é válido se esta estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito. Neste caso investigar as Representações Sociais da Educação Física dentro do ambiente de um curso universitário não apenas cumpre com esta exigência da Teoria como permite explorar, a partir da ação de sujeitos sociais concretos (alunos) que estão agindo num espaço que é comum a todos (o curso), os saberes que são desenvolvidos e sustentados por este grupo, ou seja, as Representações Sociais (Jovchelovitch, 1994). Identificar essas Representações neste contexto específico significa tentar entender os/as movimentos/relações existentes entre os diversos fatores que contribuem para a formação de uma Representação (conhecimentos, valores, mídia, educação), neste caso a Representação Social sobre a Educação Física.

A relevância deste estudo, na nossa avaliação, está identificada na contribuição de análise e na compreensão do papel e dos limites de um currículo concreto, enquanto elemento formador da docência.

## OBJETIVOS

O objetivo principal desse estudo é identificar as Representações Sociais sobre Educação Física construídas por alunos formandos do semestre 2004/2 desta Universidade e as possíveis relações destas representações com a proposta institucional expressada no currículo de formação inicial destes formandos.

Outro objetivo que temos com este estudo é o de entender as contribuições do currículo enquanto elemento formador de professores de Educação Física.

## METODOLOGIA

O problema de conhecimento que estrutura este estudo se resume na seguinte questão: **Quais são as Representações Sociais da Educação Física formadas/construídas por alunos formandos do curso de licenciatura em Educação Física da UNISINOS no semestre 2004/2?**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com enfoque teórico metodológico qualitativo. Os principais instrumentos de investigação utilizados foram à análise de documentos e entrevistas do tipo semi-estruturadas. As abordagens e critérios metodológicos seguem as recomendações de Minayo (1996, 2000), Molina (1999), Molina Neto e Triviños (1999). Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas mediante o uso de nomes fictícios na identificação das falas incluídas nesta comunicação, bem como autorizaram, através de assinatura de termos de consentimento, a utilização de suas contribuições em trabalhos científicos.

Iniciamos o estudo pela análise do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade na qual os colaboradores fizeram sua formação. Esta

análise serviu como base para a construção do roteiro das entrevistas semi estruturadas com os alunos formandos, num total de 13 atores. Os alunos foram selecionados a partir de seu período de ingresso na Universidade (2000/1 ou após). Este critério de seleção diz respeito ao período em que o currículo em questão esteve vigente na instituição: fevereiro de 2000 à dezembro de 2004.

Nesta etapa metodológica as entrevistas foram lidas cuidadosamente ao mesmo tempo em que era identificada a regularidade das Unidades de Significado Relevante comuns ao conjunto das falas dos colaboradores. O processo analítico, até aqui concluído, organizou as Unidades de Significado Relevante em três categorias de análise:

- Educação Física: esta categoria reúne as concepções, as conceituações do que venha a ser Educação Física, suas diferentes abordagens pedagógicas, sua contribuição na educação do sujeito e o papel do professor de Educação Física nesta mediação;
- Educação Física e Saúde: nesta categoria reunimos as duas concepções de saúde presentes nas falas dos colaboradores: uma restrita aos aspectos biológicos do fenômeno saúde e outra de caráter mais abrangente, entendida como uma visão crítica de saúde. Também está nesta categoria as suas relações destas concepções com a Educação Física;
- Mitos e contradições : esta categoria de análise reúne as idéias preconcebidas sobre a Educação Física e sobre o papel do professor, bem como contradições que emergem das falas dos entrevistados quando comparadas com o ideário de formação preconizado pelo currículo do curso no qual se formaram.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

Ainda que restrito ao início do processo analítico foi possível identificar que, para o grupo estudado, a Educação Física se caracteriza como uma atividade comprometida com a melhoria do condicionamento físico e a prevenção de doenças. O professor de Educação Física, neste contexto, está entendido como um modelo de corpo e saúde.

Na parte de academia [...] bom, seria na parte de prevenção né. Auxiliar os alunos, conversar, se ocorrer algum problema pedir um exame médico... Sempre num sentido de prevenção de doenças assim (Andréa, 09/11/2004).

O professor de Educação Física tem que ser um exemplo de ética, um exemplo de estética também. Por que eu acho que o aluno ele precisa se espelhar em alguém. Esse alguém tem que ser o professor de educação física (Vera, 15/10/2004).

[...] eu acho que o professor de educação física é o exemplo. Um exemplo daquilo que o aluno quer alcançar. Um exemplo até físico, de como o aluno quer ser. Um exemplo para qualquer tipo de dificuldade que o aluno tenha ou uma deficiência de saúde né, por que muito aluno procura a academia para questão de saúde. Então ele, eu acho que o papel do professor de educação física é esse né, o exemplo que o aluno procura (Mara, 03/11/2004).

Na academia tu estás ali, o pessoal que está ali já tem um objetivo específico. Tu tens que, tu não tens muito o que botar [...], tu vais lá, vais pegar o teu conhecimento, o que precisas para que o aluno alcance seus objetivos (Dirceu, 22/11/2004).

Na [...], como é que eu vou te dizer? [...], o papel do Professor na academia é [...] o aluno vai ali e diz que quer emagrecer (riso). O teu papel vai ser o de fazer com que ele emagreça (riso) (Marta, 25/11/2004) .

Tomando como válidas as pretensões registradas pela Universidade em relação ao perfil desejado segundo sua proposta curricular, passamos a admitir que a universidade, enquanto espaço de formação deveria ter imprimido "marcas" naqueles que entraram em contato com sua proposta. As evidências nos indicam que este processo não ocorreu apesar da responsabilidade que tem a Universidade sobre o tipo de professor que nela se forma.

A formação dos estudantes colaboradores com o nosso estudo está quase que exclusivamente alicerçada nas representações prévias do grupo sobre o fazer docente provenientes, sobretudo, de espaços não-escolares.

A partir destas evidências podemos afirmar que existem divergências entre as Representações construídas pelo grupo estudado e as pretensões de formação expressas no currículo da Universidade.

## **BIBLIOGRAFIA**

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: \_\_\_\_\_; GUARESCHI, Pedrinho (orgs). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (orgs). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS e Sulina, 1999.

MOLINA, Rosane K.; MOLINA NETO, Vicente. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 57-66, jan.-abr. 2002.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

SILVA, Tomaz T. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEDRA, José Alberto. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas: Papyrus, 1997.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Centro de Ciências da Saúde. Curso de Educação Física. Currículo do curso de Educação Física - Licenciatura. São Leopoldo: 1999.



## O UNIVERSO IMAGÉTICO DAS PRÁTICAS MOTRIZES: PRINCÍPIOS PRAGMÁTICOS DA LINGUAGEM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

José Ricardo da Silva Ramos

Doutorando em Lingüística - Universidade Federal Fluminense – Bolsista da Capes

**Resumo:** Este trabalho expõe o movimento dos estudos da linguagem circulante no universo imagético da teoria dos jogos de Parlebas. Esse movimento nascido a partir de um estatuto epistemológico para a Educação Física, é considerado crucial na trajetória da interpretação da ciência da ação motriz dentro das correntes estruturalistas e pragmáticas da linguagem. Esta ciência se constitui na produção criativa de metáforas para um novo paradigma funcional-pragmático. Ao estudarmos os traços da linguagem no seu espaço de produção textual e analisar a produção pancrônica de um jogo popular encontramos indícios de estudos da linguagem na teoria de Parlebas.

### IMAGETIC UNIVERSE OF MOTOR PRACTICES: PRAGMATIC PRINCIPLES OF LANGUAGE IN THE PHYSICAL EDUCATION FIELD

**Abstract:** This paper exposes the movement of the studies of language in use in the imagetic universe of theory of games by Parlebas. This movement emerged from an epistemological statute to Physical Education is considered crucial in the trajectory of the interpretation of the motor action science related to the structuralist and pragmatic approaches of language. This science is also constituted of creative production for a new functional-pragmatic paradigm. By studying the features of the language in area of textual production and by analyzing the pancronic production of a popular game, we will discover traces of language studies in Parlebas' theory.

### UNIVERSO IMAGÉTICO DE LAS PRACTICAS MOTRICES: PRINCÍPIOS PRAGMÁTICOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**Resumen:** Este trabajo expone el movimiento de los estudios del lenguaje que circula en el universo de la imagen presente en la teoría de los juegos de Parlebas. Ese movimiento nacido a partir de un estatuto científico para la Educación Física es visto como decisivo en la trayectoria de la interpretación de la ciencia de la acción motriz dentro de las corrientes estructuralistas y pragmáticas del lenguaje. Dicha ciencia también se constituye en la producción creativa de metáforas para un nuevo paradigma. Al estudiarnos la teoría y metodológica de un juego popular encontramos los trazos del lenguaje a partir de señales del lenguaje de la orientación pragmática para teoría de Parlebas.

#### As práticas motrizes compreendidas como linguagem

O propósito do presente trabalho é contribuir para o desvendamento de possíveis bases lingüísticas funcionalistas para teoria dos jogos formulada por Pierre Parlebas<sup>1</sup>. Assim, é no interior dos estudos da linguagem que este trabalho pretende se situar.

---

<sup>1</sup> Pierre Parlebas fundou a ciência da ação motriz, conhecida mundialmente como Praxiologia Motriz. Atualmente é o vice-presidente da Escola de Doutorado “Educação, Línguas e Sociedade” na Universidade

A teoria dos jogos de Parlebas e suas possíveis bases lingüísticas têm suas raízes nos princípios estruturalistas de Saussure. Esses princípios, oriundos de investigações realizadas sobre o jogo coletivo, congregam, em seu processo teórico-metodológico, dois fatores principais: a análise e a descrição de qualquer prática motriz estruturada. Segundo Parlebas (1987, p. 12), o jogo pode retratar uma concepção científica que busca a causa e a produção significativa dos acontecimentos motrizes e:

É indispensável efetuar uma radiografia de cada atividade ludoesportiva desde o ponto de vista das propriedades objetivas da motricidade que constituem sua armação fundamental. Já não se trata de biologia ou de sociologia, senão de um ponto de vista totalmente novo, a praxiologia que tem por objeto a ação motriz em si mesma.

### **As práticas motrizes em suas dimensões pragmáticas**

A análise crítica das teorias estruturalistas da linguagem é, portanto, a base de sustentação das teorias lingüísticas denominadas pragmáticas ou das teorias que consideram a relação com exterioridade primordial para os estudos da linguagem. Segundo Orlandi (1996), o termo pragmática é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades formais da linguagem, sustentam implicitamente as extensões imaginárias do sujeito do discurso.

A abordagem lingüística funcional está situada no quadro das tendências críticas dos estudos da linguagem e vem sendo desenvolvida por um caráter extralingüístico desde a década de 1970 por Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón. Considerando que essa concepção encontra-se em fase de exploração, o que podemos dispor sobre ela são algumas aproximações relevantes de sua teoria-metodológica, descritas a partir de seus pressupostos lingüísticos para a teoria dos jogos de Parlebas.

Ao acreditarmos nessa abordagem, pois nos parece aceitável afirmar que a teoria dos jogos de Parlebas necessita de uma abordagem que não se enquadre na visão de jogo como sistema e que preveja uma prioridade do todo em relação aos elementos que o compõe. Trata-se, assim de uma abordagem que pretende articulada, do ponto de vista dos sujeitos do discurso e dos seus processos de produção deste pelos mesmos. Sobre esse propósito Votre ( 1995 p. 75) se manifesta:

De fato o papel do *ethos* individual é crucialmente importante [...]. Por isso, uma vez de apenas captarmos o homogêneo, o idêntico, o regular, o que se repete, queremos também, e sobretudo, captar e interpretar o original, o genuíno, o estranho, o marginal, o desviante.

A verificação das possibilidades de relacionamento entre essas duas práticas sociais tem origem, por um lado, no reconhecimento da necessidade de elaboração efetiva de uma teoria crítica e pragmática para a teoria dos jogos coletivos de Parlebas; por outro lado, no interesse em contribuir com a tentativa de interlocução entre elementos teóricos capazes de orientar uma atividade concreta fundada na unidade sujeito-estrutura. Para tanto, será destacado, para análise, um jogo coletivo real, com o qual, ao ser relacionado aos conceitos básicos funcionais, pretende-se refletir sobre os aspectos internos e externos do jogo, as

---

René Descartes (Paris V) na Sorbonne, onde é o responsável pelo laboratório de estudos de métodos e técnicas de análises sociológicas na universidade.

conexões e relações entre jogo e linguagem, e como ganha sentido o jogo coletivo quando tomado como objeto da linguagem funcional para a compreensão e análise dessa realidade motriz.

É relevante, portanto, que neste estudo, se levante-se uma questão fundamental, que é a atualidade e a validade de uma pesquisa funcionalista sobre a teoria dos jogos coletivos, seja como concepção teórica de uma realidade motriz, seja como metodologia de trabalho. A utilização de um referencial teórico-funcional – e, conseqüentemente, metodológica – nos estudos atuais da linguagem representa uma atitude crítico-superadora da tese dos jogos coletivos formais, dado que o quadro epistemológico de transformações da linguagem busca sustentar novos modelos produtivos aliados a um esforço pragmático de redirecionamento dos estudos que ela mesmo engendra e, ao mesmo tempo, demonstrar dúvidas e preocupações sobre concepções que dela se originam.

Em seu atual estágio de elaboração, a teoria dos jogos de Parlebas não apresenta referências com relação às contribuições que a orientação lingüística funcional pode fornecer à teoria dos jogos coletivos. Desejando-se chamar a atenção para as condições nas quais os jogos coletivos podem inserir-se no âmbito interdisciplinar da perspectiva funcional, pode-se citar a “abertura interativa” que Cunha et. al. (2003, pp. 124-125) propõem, na qual se evidencia uma referência de novas perspectivas com tópicos funcionais que desmontam as propostas mais sistematizadas:

No quadro em que se verificam os desmontes das propostas paradigmáticas fechadas, parece não fazer sentido porfiar por uma formulação exata, estrita e restritiva de uma só abordagem teórica. Convivemos com tendências de fusão dos opostos e dos complementares, em que as disciplinas unem-se ou reúnem-se em tendências inter-, multi- e transdisciplinares.

Os autores argumentam que a explicação para este fato pode estar relacionada ao modo como a Lingüística Funcional se tem posicionado no contexto da interdisciplinaridade, muito mais no sentido de ser essa área “destinada a prever tendências, verossimilhança e possibilidade de co-atuação de fatores, bem como de discriminação do efeito relativo de cada fator na configuração de fenômenos lingüísticos” (idem, ibidem).

Observa-se, aqui, a abertura de um espaço para a contribuição do funcionalismo lingüístico no interior de uma teoria dos jogos coletivos. Mesmo tratando-se de uma interface ainda não localizada. Cunha et al. ressaltam a importância de parcerias no processo de “transferência de informações entre domínios conceituais”. Além disso, neste mesmo texto, Cunha et al. acenam para a possibilidade de pesquisa nessa direção:

Tal parceria também se manifesta na análise de papéis sociais, na abordagem da linguagem como elemento operador da conceptualização socialmente localizada, segundo a qual o sujeito concreto de comunicação produz significados como objetos do discurso, e não realidades independentes, em um processo engendrado pelos participantes da interação (2003, p.126).

## **Mudanças interpretativas no curso da produção científica da teoria dos jogos**

A discussão sobre a presença da teoria Crítico-Pragmática de orientação funcionalista se apresenta por meio da análise de um jogo real, visando a colher pistas e captar elementos relevantes que contribuam para a validação da atitude metodológica na análise da lógica interna e externa dos encontros lúdicos de um grupo social de ex-atletas de voleibol, fundadores da rede do Pinheiro, situado na praia de Icaraí, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, com observação dos jogadores através da pesquisa participante. O acesso às regras atuais e antigas e ao discurso motor e verbal dos jogadores sobre a história do jogo local e universal costurou esta vinculação diacrônica e sincrônica do jogo e foi possível observar as ações motrizes relevantes dentro de uma lógica mais pragmática do que estrutural.

Primeiramente, apresentamos os traços lingüísticos básicos da trajetória praxiológica de Parlebas, no curso de toda sua produção científica, depois discutimos e reelaboramos alguns dos pressupostos de Parlebas sobre sua Praxiologia Motriz, como base para a sugestão de mudanças interpretativas dessa abordagem, quer por ruptura, quer por adaptação ou ajuste, quer por continuidade. Isto foi realizado com o objetivo de compreendermos como um conjunto de saberes significativos da ciência da linguagem verbal passou a formar uma unidade imagética para a diversidade das práticas motrizes, com a atenção para a caracterização progressiva de uma ciência da motricidade humana ou do discurso motor que se desenvolve com sobreposições e interpenetrações de cunho lingüístico.

Desse modo, procuramos: 1) mapear e interpretar a conquista progressiva e científica do espaço praxiológico no cenário dos estudos da linguagem; 2) investigar e discutir a complexa rede de elementos lingüístico que constitui o quadro imagético da Praxiologia Motriz funcional-pragmática; e 3) apresentar as possibilidades de acesso a uma Praxiologia Motriz Funcional representada pela iconicidade do jogo, que se destacou num estudo pancrônico do voleibol de praia.

Buscando-se perseguir as questões teórico-metodológicas funcionalistas, tendo em vista a possibilidade de estabelecer a unidade sujeito-estrutura, o encaminhamento desta pesquisa pode ser explicitado nas seguintes etapas: primeiro, a Praxiologia Motriz será abordada na trajetória de seu desenvolvimento mediante o destaque de suas repercussões na lingüística. Para tanto, passar-se-á pela sua principal concepção estruturalista, objetivando a caracterização da teoria dos jogos coletivos de Parlebas, em face desta perspectiva lingüística e com atenção especial para a crítica e a superação desta via a orientação funcional. A partir de uma caracterização mais detalhada da perspectiva funcionalista, bem como de uma discussão da concepção praxiológica motriz que dela se origina, realizamos a análise de um jogo real por meio da exposição de seus pressupostos pragmáticos fundamentais. Disso, decorreu a interpretação e a análise das possibilidades de relacionamento entre as teorias em questão a partir do conceito de sujeito-jogador concreto e de desenvolvimento da linguagem pragmática-funcionalista para os jogos coletivos. Finalmente, foi realizada a síntese do estudo desenvolvido ao longo do trabalho, bem como das preocupações de estudos da linguagem com a prática pedagógica do professor de Educação Física.

## **Linguagem e Educação Física**

Discutindo a complexidade que a concepção da linguagem funcionalista podem ser efetivamente útil para o alcance do objetivo pedagógico do professor e como esse saber pode estar inseridos nas práticas motrizes, postulamos neste trabalho a reflexão de possíveis contribuições lingüísticas pragmáticas na teoria dos jogos de Parlebas. Vale questionar sobre o valor e aplicabilidade real para o professor de Educação Física, além do

conhecimento sólido de teorias da linguagem que tratam dos jogos coletivos: é relevante descortinar as contribuições lingüísticas funcionalistas à teoria dos jogos de Parlebas, admitindo-se que esses contributos podem acrescentar algo a mais à prática pedagógica do professor de Educação Física, diferentemente de uma teoria eminentemente biologicista.

A abordagem funcional lança suas bases na busca do resgate do uso e da comunicação da linguagem. Quanto ao uso, a abordagem funcional esta situada na dimensão sócio cultural do sujeito que, como tal tem uma natureza individual “sensíveis às nuances culturais associadas ao seu estilo de vida, apresentando, de um lado variações de natureza individual, social, regional, sexual, entre outras” (MARTELOTTA, 2003, p.57), e nesses termos, incluímos: conceitos, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, diferentemente da visão estruturalista que diz que as regras por si, produzem todas as formas de linguagem, como as de cunho psicomotricista, que pretendem reconhecer um sujeito que é dono absoluto do seu dizer. Quanto à especificidade da comunicação, trata-se do entendimento de que a função da linguagem esta relacionada ao êxito dos usuários ao se comunicarem por meio de expressões motrizes, uma vez que até os fatos extra-lingüísticos surgem dentro de uma situação comunicativa, ou seja, a comunicação se constitui uma exigência da linguagem humana.

Explicitamos assim, que a abordagem funcional da linguagem pode manter uma interface com a pedagogia dos jogos, travando diálogo crítico e produtivo com os modelos e princípios desta teoria e assim abrindo espaços interdisciplinares relevantes em estudos da linguagem para os profissionais que diretamente se vinculam a outras áreas do conhecimento. A implicação da articulação de saberes lingüísticos pode ter resultado interessante no que se refere à maior possibilidade de oferecer fundamentação teórico-prática para profissionais da área da Educação Física, das práticas motrizes estruturadas ou jogos coletivos, seja no nível de uma fundamentação sólida da linguagem, seja no nível de sua práxis pedagógica.

É importante ressaltar que, na área do conhecimento dos jogos coletivos ou práticas motrizes estruturadas, é necessário que o professor possua fundamentação sólida no que diz respeito a linguagem, devendo então adquirir o saber crítico e adequado com relação as questões pertinentes à produção e percepção lingüísticas nas práticas motrizes. Muitos conceitos da linguagem são, pois, relevantes e constituem a base para um trabalho articulado como entidade extra-lingüística como o jogo coletivo.

O professor de Educação Física em particular, não se envolve de maneira comprometida com o universo teórico e metodológico da linguagem, por não ter em virtude de sua formação docente, nenhuma disciplina da área de estudos de teorias da linguagem ou sobre linguagem corporal. A própria Linguagem Verbal passa por uma disciplina instrumental e não é objeto de estudos da linguagem nos cursos de graduação em Educação Física. Nesse caso específico, além da linguagem não estar obrigatoriamente inserida nos currículos dos cursos de Educação Física, ela expressa, de certa forma, uma direção para ser estudada à medida que tem uma proposta formal do sistema educacional brasileiro com o objetivo do professor de Educação Física se adequar à utilização de estudos da Linguagem à sua prática pedagógica. Sobre isso afirma os PCNs (1998):

É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação (p. 160).

Do ponto de vista educacional, o professor de Educação Física é portanto uma agente da linguagem, necessita de um saber consistente nesta área, através do estudo de disciplinas que envolvem a linguagem como propõem os PCNs. Ele precisa, de saberes específicos sem os quais sua práxis pedagógica não teria uma sólida sustentação. Nesse sentido, pode parecer até supérfluo querer propor reflexões que examinem a abrangência de estudos da linguagem dentro das práticas motrizes. Contudo é possível, não somente expressar, mas oportunizar que os conhecimentos assimilados pelo professor de Educação Física se transformem efetivamente a favor de projetos educacionais junto a um corpo discente reconhecido enquanto usuário de sua linguagem corporal PCNs (1998).

Os estudos da linguagem humana revelam uma vasta fonte de informações que têm se transformado gradativamente e que, se vinculado de forma mais sistemática a uma estrutura coletiva de um jogo esportivo, não poderá negar uma abordagem de jogo que considere às regras, leis, estratégias, contatos, comunicações e finalidades a cumprir. O que significa que chegamos a um ponto em que reconhecemos, em primeira instância, as interfaces de uma gramática para os jogos e a Educação Física. O estudo do jogo é alvo das perspectivas de ensino do professor de Educação Física. Tal estudo ocorre deliberadamente nos cursos de formação de professores de Educação Física, de forma pedagógica, quanto ao ensino da fundamentação teórica e prática do jogo coletivo ou esportivo e da aprendizagem dos jogos pelos alunos.

Esta fundamentação teórico e prática é prevista e faz parte do processo de aprendizagem dos jogos coletivos. Ocorre que, nos jogos coletivos detemo-nos em regras, encontramos tarefas motrizes de fazer um gol, encestar uma bola à cesta, como dificuldades que também podem ser considerados problemas motrizes a serem superados com certos conhecimentos da lógica interna de um jogo coletivo, que tem leis, acordos, aspectos comunicativos com os parceiros da mesma equipe, contra-comunicação com os adversários, papéis com diferentes valores nos jogos, êxito e fracasso ressaltam uma possibilidade diagnóstica da interface linguagem e práticas motrizes estruturadas, refletindo assim uma gramática do jogo que pode também ser fundamentada a partir dos jogadores como usuários do jogo. Tais jogadores podem, em sua individualidade motriz, manifestar suas diferenças individuais no percurso de apropriação de uma determinada realidade motriz.

Nota-se que o jogo coletivo guarda características muito próximas com os domínios da linguagem humana e pode sofrer influências diretas de todo o saber de linguagem que o envolve. Para nós, essa idéia não contradiz de forma alguma o fato incontestável de que ao analisar um jogo particular, pode-se concluir a predominância dos aspectos da Linguagem na teoria dos jogos coletivos ou mesmo a possibilidade de uma gramática do jogo definindo a casuística de determinados conhecimentos lingüísticos inseridos nas práticas motrizes estruturadas. Essa relação intrínseca dos jogos coletivos com a Linguagem soma-se a um tipo de teoria que elege um padrão modelar de leitura e análise das ações motrizes dos jogadores que partem de dentro de uma prática motriz convencional, arbitrária e engessada para estabelecer em modelos operantes que podem desvendar a lógica externa ou estruturada de um jogo dentro de um contexto.

É a Praxiologia Motriz Pragmática que tem como objeto de estudo dessa linguagem humana dentro de uma prática motriz estruturada, pois sua atuação ocorre em pesquisa e análise dos jogos, cuja atuação está na construção de um percurso científico e profissional que busca na lingüística crítica conhecimentos sobre uma gramática para os jogos, conhecimentos esses que atualmente nos servem de forma mais adequada, no nível de uma discussão teórica sobre uma abordagem de orientação funcional para os jogos coletivos.

## **Bibliografia:**

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENVENISTE, Emile. *Linguagem humana e comunicação animal: problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave em análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é lingüística?* 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PARLEBAS, Pierre. *Pour une semiologie du jeu sportif*. Paris: Éditions EPS. n. 143 p. 56-61 Jan./fev. 1977.

\_\_\_\_\_. *Linguistique, semiologie et conduites motrices*. Paris: Éditions EPS. n. 144, p. 49-52, mar./avr.1977.

\_\_\_\_\_. *Fonction semiotrice et jeu sportif*. Paris: Éditions EPS. n.145 p. 38-40, jui./août. 1977.

\_\_\_\_\_. *Elementos de sociologia del deporte*. Málaga: Colecion Unisport, 1988.

\_\_\_\_\_. Los universales de los juegos desportivos. In: *Revista de Praxiologia Motriz*. Las Palmas de Gran Canaria. n. 0, v.1, p. 15-30, 1996.

\_\_\_\_\_. *Jeux, sports et sociétés: lexique de Praxiologie Motrice*. Collection Recherche: Paris, INSEP, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

VOTRE, Sebastião Josué. *Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer: tendências e perspectivas*. RJ:SBDF/UGF, 1994, p. 66 a 83.

\_\_\_\_\_. *Cultura, atividade corporal e esporte* Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1995.

\_\_\_\_\_. História da análise do discurso em Educação Física, esporte e lazer: da descoberta do conteúdo à produção do conhecimento. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. RJ: IHGB: INDESP, 1998.

\_\_\_\_\_. O corpo na mente: a base corporal do discurso da Educação Física. In: RESENDE, H. e VOTRE, S.J. *Ensaio na Educação Física, esporte e lazer: tendências e perspectivas*. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, 1994, p. 66 a 83.

\_\_\_\_\_. Homogeneidade e heterogeneidade no discursos da Educação Física, do esporte e do lazer. In: VOTRE S.J et al. *Cultura, atividade corporal e esporte*. Rio de Janeiro: UGF, 1995, p. 65 a 79.



## **OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Wanderson Ferreira Alves  
Doutorando em educação -USP

### **Resumo**

*Este texto apresenta a síntese de uma pesquisa qualitativa que desenvolvemos junto aos cursos de especialização em Educação Física escolar de duas universidades. O objetivo foi analisar o paradigma de formação docente que permeia os referidos cursos. A análise possibilitou perceber que ambos os cursos se aproximam ao modelo universitário de formação e que tal perspectiva logra êxito relativo em relação à formação continuada. Concluímos sugerindo a constituição de modelos alternativos para o oferecimento de cursos de especialização. Conseqüentemente, isto implica uma maior unidade entre docentes das universidades e das escolas, bem como uma nova perspectiva de formação de professores.*

## **TEACHERS AND THEIR FORMATION: AN ANALYSIS OF THE SPECIALIZATION COURSES IN SCHOLLAR PHYSICAL EDUCATION**

### **Abstract**

*This text presents the synthesis of a qualitative research that we develop in the courses of specialization in Physical Education of two universities. The objective was to analyze the paradigm of teaching formation that go through the related courses. It was possible through analysis to perceive that both courses approach to the university model of formation and that such perspective reaches relative success in relation to the formation in service. We conclude suggesting the constitution of alternative models for the providing of specialization courses. Consequently, this implies a better unit between teachers of universities and schools, as well as a new perspective of formation of teachers.*

## **LOS PROFESORES Y SU FORMACIÓN: UN ANÁLISIS EN LOS CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

### **Resumen**

*Este texto presenta la síntesis de una investigación cualitativa que desarrollamos en los cursos de especialización en Educación Física escolar de dos universidades. El objetivo fue analizar el paradigma de la formación docente que permea (subyace) los referidos cursos. El análisis permitió percibir que ambos cursos se aproximan al modelo universitario de formación y que tal perspectiva logra existo relativo en relación a la formación continua (capacitación o perfeccionamiento). Concluimos, sugiriendo la constitución de modelos alternativos para la oferta de cursos de especialización. Consecuentemente, esto implica una mayor unidad entre docentes de las universidades y de las escuelas, como también una nueva perspectiva en la formación de los profesores.*

## INTRODUÇÃO

O século XX, como aponta o historiador inglês Eric Hobsbawm (1997), foi um verdadeiro *sanduíche histórico*. O século passado inicia em crise, encontra um período de prosperidade e fecha suas últimas décadas em crise novamente. Esse último período, ao mesmo tempo em que assinala uma queda no padrão de acumulação capitalista, evidencia um mundo cada vez mais interligado pela tecnologia eletrônica, as telecomunicações, transportes, padrões culturais. Um mundo cada vez mais uno se anuncia ao passo que aumenta a concorrência intercapitalista, o desemprego e a precarização das relações de trabalho. É desse cenário que emerge a recente preocupação com a educação. Nesse quadro muito se tem falado a respeito de um novo padrão de qualificação para o trabalhador, afim de que este possa se integrar ao mundo tecnológico e globalizado.

O professor nesse contexto, de acordo com Oliveira (2000), passa a ser alvo de uma concepção ideológica que o concebe como agente da mudança, e todo um empenho em favor da educação – notadamente a Educação Básica – passa a estar presente no discurso oficial. Tal fato gera determinada concepção de educação, marcada pelo economicismo, e diferentes perspectivas para o campo da formação de professores. De qualquer modo, é dentro deste cenário que a crescente preocupação com a formação de professores vem se desenhando e não podemos negar, como sugere o título de um interessante artigo de Enguita (1998), que o magistério hoje se dá em uma sociedade em mudança. Assim, pensar a formação do profissional docente em um contexto como esse é uma tarefa complexa, mas também um instigante desafio.

Aqui existe um aspecto que é importante ser ressaltado e que diz respeito a um duplo movimento na formação de professores. Ora, se de um lado há uma perspectiva ideológica em relação à educação e a formação dos docentes, como assinalamos no parágrafo anterior, por outro há o próprio movimento de profissionalização do professorado, que força as questões aqui levantadas na direção do efetivo desenvolvimento do professor.

Contudo, a resultante desta relação depende dos contextos históricos e sociais específicos de cada país e do modo como estes incorporam e se apropriam de concepções que gravitam em âmbito mundial, ou seja, a configuração da profissão docente de um determinado país representa um processo de idas e vindas constantes entre um nível intra e internacional (NÓVOA, 1995). Nesse multifacetado campo, que é a formação de professores, nosso estudo se ocupa particularmente de discutir a formação continuada em Educação Física.

O campo da formação profissional em Educação Física, em relação às práticas de formação continuada, muitas vezes tem estado assentado em cursos de pequena duração, atualizações e atividades de repasse de conhecimentos (MOLINA NETO, 1997). No entanto, a formação do professor para espaços tão complexos, como são as nossas escolas, precisa superar tais perspectivas. Os cursos de especialização são um caminho interessante. Sua duração é relativamente longa, são mais de 300 horas de curso, bem como propicia ao professor acessar níveis subseqüentes em sua formação. Assim, constituem-se em um importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, devemos ter claro que um curso de formação de professores pode seguir diferentes direções, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo tradicional de formação, baseado na racionalidade técnica (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d.). Diante desse contexto, que procuramos aqui esboçar, é

que podemos situar este estudo. A pesquisa que apresentamos neste texto está entre aquelas que discute os professores e sua formação.

Este texto apresenta uma síntese da pesquisa que desenvolvemos junto aos cursos de especialização de duas universidades. Partindo da noção de paradigma trazida por Zeichner (1983), que o compreende como sendo a matriz de crenças e suposições a respeito dos fins e propósitos da formação docente, o nosso estudo teve como objetivo analisar e compreender os paradigmas de formação que permeiam os cursos de especialização em Educação Física escolar em duas instituições de ensino superior. Assim, mais do que simplesmente constatar o paradigma de formação dos referidos cursos, a intenção foi compreendê-los por dentro.

O texto a seguir está organizado do seguinte modo: em um primeiro momento, apresentamos brevemente os autores que embasam nosso estudo e as questões que nortearam a investigação; em um segundo momento, descrevemos sucintamente o modo como a pesquisa foi realizada e quem são os nossos sujeitos pesquisados; no terceiro momento, apresentamos os resultados da pesquisa, onde evidenciamos os aspectos centrais que emergiram da investigação; por último, trazemos as nossas conclusões, sinalizando com algumas indicações para uma possível reorientação das questões levantadas.

## **A BASE TEÓRICA DE NOSSO ESTUDO E AS QUESTÕES DE PESQUISA**

A formação de professores é atualmente um tema que vem sendo objeto de análise de diversos autores (VEIGA, 2002; TARDIF, LESSARD & GAUTHIER s.d; NÓVOA, 1991, 1995; TAFFAREL, 1993; BRACHT, 2001; entre outros), seja em âmbito nacional ou internacional. O nosso estudo pretende contribuir com esse animado debate, bem como colaborar para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da compreensão de uma realidade específica. Mas vejamos melhor como vem sendo configurada a formação profissional para o magistério.

As contradições sociais e as tensões surgidas no plano concreto das instituições em sua relação com o contexto social produzem formas de conceber a formação docente nem sempre condizentes com a melhoria efetiva dessa profissão. O que ocorre é que a formação do professor é muitas vezes percebida de modo estreito e na perspectiva da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, a resolução de problemas práticos do cotidiano é desvalorizada em detrimento de um “conhecimento geral”, ao mesmo tempo em que os professores tornam-se aplicadores dos saberes produzidos externos à escola. *A formação é concebida, sobretudo, como um modelo de transmissão de conhecimentos científicos, produzidos pela investigação, aos futuros praticantes, que de seguida os vão utilizar na prática.* (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER, s.d., p. 19).

Essa forma de conceber a educação do professor está em oposição à concepção que este estudo empreende. Nesse sentido, a opção feita é pela perspectiva apontada por Nóvoa (1991,1992), Veiga (2002) e Tardif (2002). São as contribuições desses autores que estão na base deste estudo. Vamos apresentá-las em resumo.

A contribuição de Nóvoa (1991,1992) para o nosso estudo vai no sentido de captar a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão de professor. Suas proposições sinalizam para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente e para a valorização da escola como local central nesse processo.

A perspectiva trazida por Veiga (2002) nos permite compreender a concepção de formação docente em marcha no contexto brasileiro (o tecnólogo do ensino) desde a última década e, ao mesmo tempo, avançar para uma formação que tenha: o exercício do magistério como núcleo, a pesquisa como princípio formativo e uma duração que englobe todo o percurso da carreira. A contribuição trazida por Tardif (2002) também foi fundamental ao possibilitar a percepção da complexidade do trabalho docente e a compreensão de que os professores constroem e mobilizam saberes em seu ofício, tendo o saber da experiência como núcleo de seus saberes.

A partir dos referidos autores buscamos esclarecer as nossas questões de pesquisa e, à medida que foram sendo solicitados pela exigência própria da dinâmica do processo de pesquisa, outros autores também foram chamados a darem sua contribuição para a nossa discussão. Tendo feito essas considerações, apresentaremos agora as questões que nortearam a investigação. São quatro as nossas questões.

Procuramos saber como os cursos de especialização analisados situavam-se em relação as diferentes perspectivas de formação continuada. Nesse ponto nos baseamos nos modelos de formação apontados por Nóvoa (1991) e Chantraine-Demilly (1992). Em síntese, esses autores apresentam modelos de formação que oscilam entre uma formação continuada meramente acadêmica, uma formação no contexto escolar limitada a prática e uma formação crítico-reflexiva no contexto da escola. Aqui importava saber: quais as aproximações e distanciamentos esses cursos guardavam dos vários modelos de formação apontados pela literatura?

Para o desenvolvimento de nosso trabalho era também importante captar a percepção que os sujeitos das instituições possuíam a respeito da formação que produziam e vivenciavam. Assim, perguntamos: como os professores-formadores, os professores-alunos e os coordenadores de ambos os cursos concebiam as práticas formativas em questão?

Um outro aspecto que julgamos relevante tentar entender com mais profundidade, diz respeito à relação que os professores-alunos mantiveram com os saberes que portam dentro de um contexto em que estavam acessando novos saberes nos cursos de especialização. Frequentemente, lembra Tardif (2002), os professores acabam por estabelecer uma relação de exterioridade com os saberes disciplinares, na medida em que estes são muitas vezes vistos como produtos já moldados em sua forma e conteúdo pelos grupos produtores, como os pesquisadores universitários. Diante disso é que perguntamos: qual a relação que os professores-alunos estabeleceram com o saber no interior dos cursos investigados?

Outro aspecto que nos propusemos a entender corresponde ao tipo de interesse que move o oferecimento dos cursos e de suas práticas formativas. Nesse aspecto, nos apoiamos em Habermas (1982) para perguntar: qual o interesse constitutivo do conhecimento orienta os cursos de especialização analisados? Em uma área como a Educação Física, ainda com forte presença da perspectiva positivista, aprofundar um pouco mais a compreensão a respeito desta questão nos parecia interessante. É preciso ter claro que o conhecimento é formado por interesses que o orientam e o constituem (HABERMAS, 1982).

## **A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

O estudo foi desenvolvido nos cursos de especialização em Educação Física escolar de duas universidades, sendo realizado mediante o uso de entrevistas, questionário e análise

dos projetos dos cursos. Uma das instituições é uma universidade federal e está na terceira edição de seu curso de especialização, sendo este oferecido em disciplinas com aulas as segundas, quartas e sextas-feiras. O curso possui 390 horas e vagas para trinta e três alunos.

A outra instituição investigada é uma universidade estadual e está na segunda edição de seu curso de especialização em Educação Física escolar. As aulas ocorrem em encontros quinzenais, sendo as disciplinas oferecidas em módulos, aos finais de semana e intensivamente nos meses de férias nas escolas. O curso totaliza 420 horas e oferece 50 vagas.

Para a concretização de nossa pesquisa entrevistamos os coordenadores e os professores-formadores de ambos os cursos. Esses nossos entrevistados são todos mestres e doutores, tendo uma relação de trabalho estável e na sua maioria com dedicação exclusiva as suas instituições, com exceção dos docentes da universidade estadual, onde vários deles ensinam em diversas outras instituições e enfrentam condições de trabalho bastante precárias.

Também entrevistamos os professores-alunos das duas instituições. Foram entrevistados seis professores-alunos na universidade federal e oito da universidade estadual, sendo entrevistas do tipo semi-estruturadas que foram gravadas e depois transcritas para a análise.

A escolha do grupo de interlocutores no caso dos professores-alunos foi o tempo de exercício do magistério. Tendo como base os estudos de Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional, e os estudos de Tardif (2002), a respeito do saber da experiência, escolhemos professores-alunos com pouco tempo de ingresso no magistério e professores-alunos que já possuíssem um saber experiencial mais consolidado, com mais de cinco anos de exercício da profissão.

Os nossos professores-alunos tiveram seu perfil levantado por meio de um questionário. Os dados revelaram que em sua maioria trabalham em escolas públicas (72% na universidade federal e 65% na estadual), ganham até cinco salários mínimos (90% na universidade federal e 80% na estadual), possuem jornada semanal de trabalho entre 40 e 60 horas (70% na universidade federal e 63% na estadual) e praticamente todos os discentes de ambas as instituições convergiram no fato de estarem procurando a pós-graduação pela possibilidade de aprimoramento profissional e seguir níveis subsequentes na formação.

## **OS RESULTADOS**

Procuraremos expor nesse momento os aspectos que julgamos mais relevantes e os principais achados de nosso estudo. Faremos aqui uma síntese e sempre que possível traremos evidências do que foi encontrado.

### **O que dizem os projetos**

A análise dos projetos dos cursos de especialização permitiu aprofundar a compreensão das perspectivas de formação continuada instituídas. Há algum tempo sabemos que em uma escola o projeto político-pedagógico está associado à organização do trabalho pedagógico como um todo (VEIGA, 1995). De modo semelhante, os projetos das instituições investigadas não se constituem desligados do trabalho pedagógico realizado e nesse sentido sua análise tornou-se importante.

Fazendo um resumo do que pôde ser observado, nota-se que os cursos possuem vários aspectos que aproximam as duas propostas de formação continuada. A idéia de oferecer um sólida formação aos professores-alunos do curso e promover a mudança das práticas parece permear ambos os cursos de especialização . Do mesmo modo, as duas instituições parecem dar grande valor a produção do conhecimento orientado cientificamente e esperam isso de seus professores-alunos. Assim, organizam seu trabalho pedagógico em disciplinas em que são apresentadas e discutidas questões relativas à educação, à Educação Física e à sociedade de modo geral. Tal processo tem seu desfecho como o trabalho final de curso (monografia ou artigo), ponto em que se espera que os professores-alunos façam a síntese do percurso trilhado e produzam o conhecimento.

Fica claro na análise que realizamos que os cursos objetivam oferecer uma formação de qualidade aos professores-alunos, projetando seu eixo de intencionalidades para além do simples atendimento a lógica do mercado.

Na análise dos projetos fica claro também que ambos os cursos se aproximam do modelo universitário, apontado Chantraine-Demilly (1992), ou do modelo acadêmico, apontado por Nóvoa (1991). Nesses modelos, a formação continuada é externa ao espaço da prática profissional dos professores-alunos e encaminhada pela instituição universitária, havendo uma secção temporal, espacial e epistemológica entre trabalho e aprendizado.

Nesse sentido, se por um lado os cursos de especialização em questão distanciam-se de uma formação eminentemente prática, por outro não parecem superar o modelo tradicional de formação. Os dois cursos analisados têm como local de formação o espaço da universidade e o corpo de conhecimentos veiculados correspondem a conhecimentos fundamentais. São conhecimentos que os professores-alunos devem se apropriar, porque são cientificamente constituídos e, de posse deles, operar a intervenção em outro âmbito, mais precisamente no âmbito escolar.

### **Professores ensinando outros professores: o professor-formador**

Os depoimentos dos docentes dos cursos de especialização analisados indicam que estes tentam valorizar o percurso profissional já trilhado pelos alunos, entendendo que esse percurso trilhado lhes lega um conjunto de percepções que precisam ser trazidas para a prática formativa em questão.

Porém, mais do que apenas compreender a realidade e as experiências dos professores-alunos como importantes, os professores-formadores procuram de algum modo organizar seu trabalho pedagógico para atender a isto. Uns elaboram estratégias pautadas no respeito e no diálogo, na busca de escutar o que dizem os alunos e a partir daí fazer a mediação com a teoria. Outros usam estratégias semelhantes, mas buscando uma maior efetividade da ação pedagógica, vinculam o eixo do trabalho realizado em sua disciplina a efetivação concreta da atividade de pesquisa. Estes últimos são os que parecem ter obtido maior êxito, segundo os depoimentos dos professores-alunos.

Contudo, é importante apontar ainda um outro aspecto que alguns dos depoimentos dos docentes de ambos os cursos deixaram transparecer. Não raro, os mesmos professores-formadores que apontavam a importância de um curso de especialização levar em consideração o universo dos alunos, suas experiências e seu contexto de trabalho, sinalizavam também certa “dificuldade” em lidar com esse saber da experiência dos professores-alunos. A esse respeito é interessante a fala de um dos professores-formadores

da universidade estadual que, comentando sobre sua disciplina, evidencia um pouco de como compreende os saberes da experiência dos docentes em relação ao saber acadêmico:

*O nosso grande desafio é reconduzir o que os alunos-professores traziam de suas experiências nas suas escolas, para dar um tratamento pedagógico e científico dentro da disciplina. Quer dizer, existe uma necessidade premente de estar buscando na realidade os elementos que dão sustentação ao que nós estamos discutindo teoricamente na academia. Agora, é preciso superar a simples dimensão da contação de experiências, para a análise da experiência. Quer dizer, a medida em que ele traz a experiência, ela é confrontada em sala de aula com o saber sistematizado que os autores trazem, esse professor deve voltar para a escola, essa é nossa expectativa, com um olhar diferente para essa dimensão do planejamento.*

Parece ser possível dizer que os professores-formadores dos cursos de especialização experimentam uma situação ambígua: precisam com uma mão segurar os saberes experienciais dos professores-alunos e com a outra segurar o saber acadêmico. Assim, os professores-formadores vêm-se constantemente em uma relação de tensão entre imprimir o saber acadêmico e acolher o saber da experiência de seus alunos. Aqui é interessante a contribuição de Tardif (2002).

De acordo com Tardif (2002), os saberes da prática dos docentes são saberes desvalorizados pela instituição universitária, pois esta os considera como sendo mero senso comum. Portanto, não sendo científicos, por conseqüência, são inferiores para a universidade. Estando os professores-formadores no âmbito universitário, no seio de uma proposta de formação que quer ser orientada cientificamente e tendo que ao mesmo tempo valorizar os saberes da experiência dos alunos, a tensão emerge.

### **Entre idas e vindas na formação: os professores-alunos**

Os nossos professores-alunos entrevistados parecem valorizar os novos conhecimentos que acessam no âmbito dos cursos de especialização. Em seus depoimentos fica evidente a importância que dão aos saberes disciplinares oferecidos pelos cursos, como mostra a fala de uma das professoras-alunas mais experientes da universidade federal:

*Eu acho que todas as disciplinas de uma certa forma me fizeram refletir sobre algumas questões, quer seja para dar continuidade aquilo que eu já fazia ou para me colocar em xeque, me questionar sobre algumas atitudes. Nesse sentido é que eu falo que a parte teórica contribui para te fazer refletir mesmo, sobre suas ações na escola.*

Aqui há um aspecto interessante que pudemos perceber em nossa pesquisa. Os professores-alunos mais experientes, embora reconheçam a importância dos novos conhecimentos adquiridos para o revigoramento de suas formação inicial, pautada nos antigos currículos de forte base biológica e esportiva dos anos 70 e 80, não os recebe sem manter uma postura crítica. Ademais, percebem que seus saberes foram pouco valorizados nos cursos. Nesse aspecto, ao que parece, o fato dos professores-alunos terem como núcleo de seus saberes a experiência profissional (TARDIF, 2002), inclina-os a valorizar seus saberes e a avaliar os novos conhecimentos disciplinares que lhes chegam utilizando esse amálgama de saberes. Não se trata, portanto, de uma simples recusa ao conhecimento teórico, como comumente se pensa.

No caso dos professores-alunos com menos tempo de experiência no magistério, estes se mostraram mais facilmente transpassados pelos saberes veiculados pelos cursos. É possível que a explicação para isso esteja no fato de ser pequena a distância que os separa da formação inicial, bem como por terem o saber da experiência menos consolidado.

Outro aspecto importante é que vários dos professores-alunos com menor experiência no ensino sinalizaram uma posição de crítica aos conhecimentos que lhes foram oferecidos nos cursos de especialização, indicando que várias das disciplinas foram muito próximas ao que já tinham tido acesso na graduação. Contudo, convém ressaltar que isto ocorreu com maior intensidade na universidade estadual. De qualquer modo, vislumbra-se aí uma espécie de ausência de *continuum* na formação e, ao mesmo tempo, alguns limites do modelo acadêmico (NÓVOA, 1991) para a formação continuada de professores.

Os nossos professores-alunos entrevistados, a dependência do tempo de experiência profissional, perceberam um maior ou menor distanciamento dos cursos de especialização em relação ao contexto escolar.

Nos depoimentos é possível perceber um duplo movimento em que os professores-alunos mais experientes apontam o avanço do curso de especialização, proporcionado pela luz que a teoria joga sobre a prática, e também o seu recuo, sinalizado pela distância do espaço de trabalho. Vejamos o que nos diz uma das professoras-alunas da universidade estadual:

*Olha, sinceramente, eu às vezes acho que fica longe da realidade. É uma preocupação minha, porque quando você chega no chão da escola parece que a faculdade, quando eu venho até aqui, está tão distante da minha realidade prática lá. Mas, ao mesmo tempo, eu sinto que estou sendo sacudida, “acorda”, entendeu. Tem tantos conteúdos importantes e formas de você trabalhar que hoje estão acontecendo, mas eu ainda não consegui amarrar sabe. Mas assim, na minha boa opinião, eu não estou discriminando a especialização, mas eu acho que precisava da faculdade ir para a escola também...lá no chão da escola.*

Esta questão pode ser melhor compreendida a partir das contribuições de Tardif (2002). De acordo com o referido autor, o modelo universitário de formação é regido por questões de conhecimento e não de vivência real da prática pedagógica. *Numa disciplina aprender é conhecer. Mas numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo* (TARDIF, 2002, p. 272).

Para os professores-alunos com menor experiência, algumas disciplinas dos cursos de especialização foram mais próximas do contexto escolar e outras mais distantes. Contudo, em suas falas parece que a questão da distância entre a universidade e a escola é menos problemática do que para os professores mais experientes. Tal posição dos professores-alunos talvez possa ser explicada pelo fato de que ao terem um saber experiencial menor, conseqüentemente, experimentaram de forma ainda muito tênue a imersão no trabalho escolar e seus processos de socialização.

## CONCLUSÕES

A nossa pesquisa teve como temática central à formação de professores. Especificamente, discutimos a formação continuada no campo da Educação Física, enfocando dois cursos de especialização para a área escolar. Assim, foram analisados os cursos de Especialização em Educação Física escolar de duas universidades. Nesse



percurso, procuramos observar os aspectos centrais dos projetos de curso de ambas as instituições e entrevistamos coordenadores, docentes e discentes.

Desse modo, foi possível observar dois cursos de especialização que pretendem oferecer uma formação de qualidade a seus alunos e pudemos perceber também o esforço dos professores-formadores em estar garantindo isso. Isto ficou claro, por exemplo, nos momentos em que os professores-formadores narravam a necessidade dos alunos conhecerem e se apropriarem das teorias, dos novos estudos e das novas metodologias de trabalho que apresentavam.

A perspectiva de formação docente que orienta ambos os cursos procura constituir um processo em que os professores-alunos possam compreender criticamente a realidade social e nela intervir, buscando assim a relação entre conhecimento e intervenção. O exame das ementas revelou inclusive que parte significativa das obras relacionadas estão, às vezes ou às vezes menos, ligadas a tradição marxiana. A exemplo de autores como: Mariano Enguita, Luíz Carlos de Freitas e Celi Taffarel, entre outros. Desse modo, junto com Habermas (1982), é possível dizer que o desejo de uma sociedade emancipada parece permear os cursos de especialização das duas universidades que investigamos.

A relação que se estabelece entre o eixo de intencionalidades dos projetos e a dinâmica interna aos processos formativos, mostra que as instituições analisadas logram relativo êxito em suas proposições, mas que existem pontos problemáticos que carecem de atenção. As tensões surgidas em relação à valorização dos saberes dos docentes, a secção entre universidade e escola, entre trabalho e aprendizado, bem como a percepção de uma formação com ausência de *continuum*, comentada por vários dos professores-alunos com menos tempo de trabalho escolar, são algumas das questões que precisam ser futuramente equacionadas, mas que hoje também compõem a *matriz de crenças* inerentes aos cursos de especialização Educação Física escolar analisados.

Diante das questões que pudemos observar em nosso estudo, talvez possamos sinalizar com alguns pontos a serem reorientados nas práticas formativas que envolvam cursos de especialização. Julgamos que são importantes três questões:

(1) *Constituir modelos alternativos de formação* – os modelos acadêmicos de formação têm a sua importância, talvez sejam o melhor modo de repasse de conhecimentos. Contudo, como sugerem Tardif (2002) e Veiga (2002), temos de nos perguntar se não seria possível ensaiarmos novos modelos de formação, onde não se separe os locais de mobilização (mundo do trabalho), da produção (mundo da investigação) e da comunicação (mundo escolar) ? As experiências formativas envolvendo a perspectiva da pesquisa-ação parecem se aproximar disto.

(2) *A universidade e a escola precisam estar mais próximas* – tendo claro que cada uma das instituições deve resguardar sua identidade, acreditamos que seja necessário um maior vínculo entre a instituição escolar e a universidade. Novos arranjos de formação têm poucas chances de se efetivarem se as duas intuições não se penetrarem.

(3) *O idioma pedagógico da formação precisa ser reorientado* – uma concepção ingênua ou tecnicista de educação não é o melhor caminho para a formação de professores. A formação do professor deve estar orientada na vertente crítica da educação. No entanto, aqui é necessário chamar a atenção para um fato já apontado por diversos autores (LELIS, 2001; DIAS-DA-SILVA, 1998; FIORENTINI et al, 1998): a vertente crítica dos anos 80 ficou muitas vezes presa às dimensões políticas e sociais amplas, passando a focalizar os professores nas escolas pelo que não eram ou pelo que lhes faltavam. Essa lógica precisa ser rompida. Sem uma necessária *mudança de idioma pedagógico* (LELIS, 2001) na

formação docente, as práticas de formação serão sempre um empreendimento entre alguém que sabe (o docente universitário) e alguém que possui um falso saber (o docente da escola).

Os aspectos que assinalamos ao longo deste estudo não constituem todas as condições necessárias e suficientes para um novo desenrolar do trabalho pedagógico na formação continuada de professores. Contudo, esperamos ter trazido algumas contribuições para o campo da formação docente, em particular para as práticas de formação continuada. A pesquisa que desenvolvemos foi sempre permeada por esse desejo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Anais do XII CONBRACE*: Caxambú, 2001a.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998, p.33-45.

ENGUITA, M. O magistério em uma sociedade em mudança. In: VEIGA, I.P.A.(org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, nº 74, ano XXII, abril de 2001, p.43-58.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. *Anais do X CONBRACE*, Goiânia, 1997, p.36-44.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_ *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_ Les enseignants: à la recherche de leur profession. *Revista da Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, v. 21, n.1, 1995.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAFFAREL, C.N.Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas, Faculdade de Educação/Universidade de Campinas, 1993 (Tese de Doutorado).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés – Editora, s.d.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas para a formação do professor hoje. Anais do XI ENDIPE*: Goiânia, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, May-June, volume XXXIV, number 3, 1983,p.3-13.

Endereço para correspondência

Rua Caetano de Franco Q. 13 L.19 Cidade Jardim CEP 74423-450

Goiânia-GO

E-mail: [wandersonfalves@yahoo.com.br](mailto:wandersonfalves@yahoo.com.br)

Tecnologia da apresentação

Datashow

## **OS SENTIMENTOS DE BEM OU MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA (RS): UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**

Marcio Salles da Silva – Especializando em Educação Física Escolar – CEFD/UFSM –  
FIPE/UFSM

Hugo Norberto Krug - Doutor em Educação – MEN/PPGE/CE/UFSM

*RESUMO: Objetivamos identificar motivos dos sentimentos satisfação (bem-estar) e insatisfação (mal-estar) dos professores de Educação Física em Santa Maria-RS, na prática escolar. A metodologia fundamentou-se na fenomenologia, caracterizando-se como estudo de caso. Participaram 48 professores de Educação Física do ensino fundamental das redes municipal, estadual e particular. As informações coletadas e analisadas foram: entrevista semi-estruturada gravada e transcrita e a técnica fenomenológica. Concluímos que, as essências nos sentimentos satisfação e insatisfação dos professores estão, geralmente, ligadas à relações com pessoas da própria instituição escolar, predominantemente com alunos.*

*PALAVRAS-CHAVE: Bem-estar docente, mal-estar docente, Educação Física.*

### **THE FEELINGS OF EDUCATIONAL WELL-BEING OR INDISPOSITION OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL OF SANTA MARIA: A PHENOMENOLOGICAL RESEARCH.**

*ABSTRACT: Our objective is to rescue reasons of feelings satisfaction (well-being) and dissatisfaction (indisposition) of Physical Education's teachers, in Santa Maria, in a school practice. The methodology was based on a phenomenology being characterized as a case study. 48 teachers participated, all of them being from the Fundamental Teaching schools (Matter, State and Municipal). The collect and analysis of information were: a semi-structured interview, recorded and transcribed; and the phenomenological technique. In conclusion, the essence of feelings Satisfaction and Dissatisfaction of teachers are linked to relationships with people of Teaching's Institutions, with students, predominantly.*

*KEY-WORD: educational well-being, educational indisposition, Physical Education.*

### **LOS SENTIMIENTOS DE BIENESTAR O MALESTAR DOCENTE DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA DE SANTA MARIA (RS): UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO**

*RESÚMEN: Objetivamos identificar motivos de los sentimientos satisfacción (bienestar) y insatisfacción (malestar) de los profesores de Educación Física en Santa Maria-RS, en la práctica escolar. La metodología se baso en la fenomenología caracterizándose como estudio de caso. Participaron 48 profesores de Educación Física de la Enseñanza General Básica de las redes municipales, estatales y privadas. Las informaciones colectadas y analizadas fueron: entrevistas semiestructurada grabada y transcrita y la técnica fenomenológica. Concluimos que, las esencias en los sentimientos de satisfacción y insatisfacción de los profesores están, generalmente, enlazadas a relaciones interpersonales en la propia institución escolar, predominantemente con los alumnos.*

*PALABRAS CLAVES: Bienestar docente, Malestar docente, Educación Física.*

### **O ponto de partida da investigação**

Segundo Esteves (1999) e Mattos (1994) a docência é uma das profissões que mais causa desgastes psicológico, emocional e físico. Este trabalho que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional torna-se penoso, frustrante e todas as situações novas que poderiam servir como uma motivação, passam a ser uma ameaça temida e, portanto, evitadas.

Assim, o professor cada vez mais tem se ressentido em seu cotidiano profissional, pois sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são frequentemente relatados evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao mal-estar docente.

Mattos (1994) afirma que há uma predominância de circunstâncias desfavoráveis na execução de tarefas pedagógicas dos professores de Educação Física, forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas e a tarefa prescrita. Essa distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permite vivenciar este trabalho como significativo o que gera um processo de permanente insatisfação e com raros momentos gratificantes. Essa situação desfavorável os induz a sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que seguramente, trazem conseqüências preocupantes.

Desta forma, este quadro descrito, tem como conseqüência um profissional da educação, ou especificamente da Educação Física, cada vez mais propenso ao processo de mal-estar docente, pois inúmeras são as fontes geradoras desta situação.

Portanto, a partir dessas premissas discriminadas originou-se as seguintes questões problemáticas, norteadoras da investigação: - Quais são os motivos dos sentimentos de satisfação e de insatisfação dos professores de Educação Física emergidos de sua prática profissional cotidiana na escola?

Assim esta investigação teve como objetivo resgatar os motivos dos sentimentos satisfação (bem-estar) e insatisfação (mal-estar) dos professores de Educação Física da cidade de Santa Maria (RS), emergidos de sua prática profissional na escola.

Justificou-se esta investigação, acreditando-se que a mesma possa servir de embasamento para oferecer subsídios para modificações no contexto educacional, particularmente na compreensão do fenômeno do mal-estar docente, auxiliando na melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos professores envolvidos, procurando ir em busca de um ambiente de trabalho mais agradável e prazeroso.

### **A fenomenologia como caminho da investigação**

A investigação caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso. Desta forma, os participantes deste estudo foram 48 professores de Educação Física do ensino fundamental das redes municipal, estadual e particular, da cidade de Santa Maria (RS). A escolha dos participantes se deu de forma espontânea onde a disponibilidade dos professores foi o fator determinante. Para preservar as identidades dos professores, estes receberam nomes fictícios. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi uma entrevista semi-estruturada que foi gravada e transcrita. A interpretação das informações seguiu a metodologia de análise fenomenológica proposta por Giorgi (1986).

### **Os achados da investigação: a interpretação dos significados**

#### **As essências do sentimento de satisfação dos professores**

##### **Primeira essência: a afetividade com os alunos**

Uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola foi à afetividade com os alunos. Alguns depoimentos foram: "*a forma como os alunos se relacionam comigo é algo que me trás um sentimento de satisfação em ser professor*" (Professor 12); "*os alunos me tratam como amigo e isto me gratifica muito*" (Professor 34). Para Cunha (1996) a aula é um lugar de interação entre

peças e, portanto, um momento único de troca de influências. Assim, a relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza. Destaca que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente.

#### **Segunda essência: o aprendizado do aluno**

Uma outra essência facilmente identificada nos depoimentos dos professores de Educação Física foi de que o aprendizado do aluno lhes proporcionava um sentimento de satisfação com a docência na escola. Alguns professores disseram o seguinte: *"sinto-me muito satisfeito quando os meus alunos aprendem"* (Professor 23); *"ao constatar que os alunos estão aprendendo o que ensino fico realizado"* (Professor 5). Segundo Siedentop (1983) o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes.

#### **Terceira essência: o convívio na escola**

A fala do Professor 27: *"gosto muito do ambiente da escola, do convívio com as pessoas"* mostra mais uma essência do sentimento de satisfação do professor de Educação Física com a docência que é a de convívio na escola. Guevara Valdes et al. (1997: p.30) diz que "as pessoas que tem boas relações no ambiente de trabalho tem poucas possibilidades de sofrerem stress ocupacional".

#### **Quarta essência: a competição**

Quase todos os professores de Educação Física destacaram em suas falas que a competição é uma essência muito importante do sentimento de satisfação com a docência na escola. Eis algumas falas: *"ver meus alunos em uma competição, participando, lutando pela vitória me deixa satisfeito com a minha profissão"* (Professor 9); *"fico realizado quando constato que meus alunos são competitivo"* (Professor 41); *"é muito bom competir e vencer é melhor ainda, isto me deixa satisfeito"* (Professor 33). Rochefort (1996) diz que na escola o esporte sofre influência do esporte de rendimento, competitivo, sendo esta influência perigosa e problemática.

#### **Quinta essência: o conteúdo esportivo da Educação Física**

Outra essência do sentimento de satisfação dos professores com a docência na escola facilmente percebida em suas falas foi o conteúdo da Educação Física. Algumas falas são: *"gosto muito do handebol e por isso sinto muito prazer em ensinar este desporto"* (Professor 47); *"sempre gostei de esporte na minha vida, todos eles, e me sinto bem ao ensiná-los"* (Professor 11). Segundo Villas Boas et al. (2000) o esporte como conteúdo faz com que a maioria das pessoas sintam prazer pela sua prática. Isto também acontece com o professor porque ele também é ou foi um praticante.

#### **Sexta essência: a liberdade**

A liberdade no exercício da função profissional é mais uma essência do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola que se desvela nas falas dos mesmos. São elas: *"a liberdade de escolher o que fazer nas aulas de Educação Física me trás um sentimento de satisfação em trabalhar com esta disciplina"* (Professor 25); *"a Educação Física me proporciona uma situação de realizar o que eu posso, isto é eu faço o que dá diante das condições que a escola me oferece, e, este fato, isto é esta liberdade me deixa satisfeito"* (Professor 7); *"na Educação Física tenho a liberdade de escolher os conteúdos que quero trabalhar, esta liberdade me proporciona satisfação com as coisas que realizo"* (Professor 37). Segundo Krug (2001) cada professor de Educação Física na escola faz o que pode dentro das condições materiais e físicas objetivas que dispõe e faz o que quer dentro da ampla faixa de liberdade relativa que possui.

O fazer o que pode está vinculado a pouca ou nenhuma orientação pedagógica que os professores recebem da escola. Além disso, o Estado não oferece aos professores um trabalho de acompanhamento pedagógico. Desta forma, os professores buscam soluções para os seus problemas do dia-a-dia de aula, recorrendo, de maneira geral, nas suas experiências vicárias, ou, em poucos casos, aos colegas mais experientes.

O fazer o que quer está relacionado em grande parte com a desconsideração teórica e prática que existe quanto a seus trabalhos. Os professores colocaram que quando chegam orientações do Estado ou da própria escola estas não consideram as suas necessidades. Desta forma, os professores disseram que, nestes casos, adaptam a orientação as suas práticas, ou as esquecem. O exemplo são os PCNs.

Dentro da liberdade relativa, os professores fazem da aula o que querem fazer. Cada um programa os conteúdos que mais gosta, planeja as estratégias didáticas que melhor conhece e que não levem grande quantidade de tempo para a sua preparação, mesmo que nem sempre sejam as mais adequadas ao grupo de alunos.

### **As essências do sentimento de insatisfação dos professores**

#### **Primeira essência: a desvalorização da Educação Física**

Facilmente podemos desvelar nas falas dos professores que a desvalorização da Educação Física é uma essência do sentimento de insatisfação com a docência na escola. Alguns dizem: "A Educação Física para mim não reconhecida como ela merece" (Professor 14); "Na minha escola a última disciplina a ser incluída no horário é a minha o que comprova que a Educação Física é desvalorizada no currículo escolar" (Professor 26); "Eu nunca sou chamado para as reuniões de professores na escola o que mostra que a Educação Física não é valorizada na minha escola" (Professor 23). Pereira (1995) e Ribeiro (1995) destacam o crescente desprestígio da Educação Física perante a sociedade. Gatti (1997) ainda salienta que a profissão de professor é uma área que tem se tornado menos atrativa, pelas condições de formação, de trabalho e salariais.

#### **Segunda essência: falta de condições materiais**

"Olha, giz nunca falta na escola, mas em compensação a escola nunca adquire material para a Educação Física" (Professor 22); "Minhas aulas são sempre prejudicadas em seu desenvolvimento porque falta matéria. Isto me deixa triste e decepcionado" (Professor 16). Nestas falas desvelamos que a falta de condições materiais foi mais uma essência do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola. Segundo Giesta (1996) o sentimento de insatisfação do professor com os fatores externos à sua ação pedagógica, tais como falta de condições materiais e físicas, gera falta de entusiasmo pelo trabalho, o que contribui no aprofundamento de uma crise de identidade profissional. Farias et al. (2001) destacam que um dos fatores que interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física é a falta de materiais disponíveis para a realização das atividades.

#### **Terceira essência: falta de espaços físicos**

Outra essência do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola foi a falta de espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento das aulas manifestado pelos mesmos: "Puxa vida, na minha escola nem pátio tem para eu ministrar as minhas aulas" (Professor 28). Segundo Farias et al. (2001) vários estudos realizados em escolas indicam que existe uma falta de locais, principalmente nas públicas, para as aulas de Educação Física.

#### **Quarta essência: os baixos salários**

Uma outra essência facilmente identificada nos depoimentos dos professores de Educação Física foi de que "os baixos salários" lhes proporcionava um sentimento de insatisfação com a docência na escola. Alguns professores disseram o seguinte: "Bah, o que eu ganho como professor de Educação Física não dá nem para comer" (Professor 3);

“*Para sobreviver mal e porcamente eu tenho que trabalhar muito*” (Professor 15). Segundo Feil (1995) a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inovações, gerando a alienação e a frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino.

#### **Quinta essência: os conflitos com os colegas professores**

Quase todos os professores de Educação Física destacaram em suas falas que “as brigas com os colegas professores” é uma essência muito importante do sentimento de insatisfação dos professores na docência na escola. Eis algumas falas: “*algumas vezes, as confusões que surgem com os colegas professores me deixam muito decepcionado com a profissão*” (Professor 19); “*tem colegas que são muito chatos. Não dá para conviver com eles*” (Professor 2). Leite (apud Patto, 1983) destaca que o professor está inserido em um sistema complexo de relações humanas. Abrahan (1987) comenta que o meio em que o professor está inserido, pode haver muitas dificuldades de trocas de informações, de relacionamentos amistosos, que trazem muitos conflitos e contradições para todos que estão incutidos neste ambiente.

#### **Sexta essência: a indisciplina dos alunos**

Outra essência do sentimento de insatisfação dos professores com a docência na escola facilmente identificada foi a “indisciplina dos alunos”. Algumas falas são: “*Os alunos hoje em dia não respeitam o professor*” (Professor 33); “*Os alunos são quase todos mal educados*” (Professor 11). Segundo Aquino (1996) há muito tempo os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também, está claro que, a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado.

#### **Sétima essência: falta de tempo para elaborar projetos**

A “falta de tempo para elaborar projetos” é mais uma essência do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola que se desvela nas falas dos mesmos. São elas: “*Eu trabalho tanto que não sobra tempo para lazer*” (Professor 5); “*Eu vivo só para o trabalho*” (Professor 18). Afonso et al. (1996) colocam que devido aos baixos salários pagos aos professores, estes sobrecarregam-se de trabalho a fim de obter uma maior renda mensal.

### **O tema da investigação desvelado: quando entendemos as essências dos sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores**

Após o desvelamento de todos os depoimentos dos professores são visíveis os problemas relacionados aos sentimentos de satisfação e insatisfação dos docentes e esta temática pede espaço na comunidade acadêmica para ser discutida.

O que mais chama à atenção é que as essências dos sentimentos de satisfação dos professores com a docência na escola são, em sua maioria, ligadas as boas relações interpessoais com as pessoas da instituição escolar, predominantemente com os alunos, o que leva ao entendimento de que a escola é um local adequado para o desenvolvimento destas referidas relações. Entretanto, contraditoriamente, as essências dos sentimentos de insatisfação dos professores com a docência na escola, também são ligadas as relações interpessoais, mas consideradas ruins, predominantemente também com os alunos, mas também com os colegas professores. Mas aí, centra-se a questão principal: afinal, a escola é um local de boas ou más relações interpessoais? Para acontecer o aprendizado não é necessário um clima positivo entre professores e alunos e conseqüentemente entre os professores? A literatura especializada em educação diz que “sim”. Então, o que está acontecendo com a escola e seus professores?



Talvez o que determine, e é o que nos leva a entender, que a questão(ões) principal(is) que levam a estas essências de sentimentos de satisfação ou insatisfação dos professores com a docência são os condicionantes sociais que atuam sobre a escola. Estes condicionantes podem ser externos como também internos à unidade escolar. Estão ligados às políticas ideológicas, educacionais, econômicas e culturais entre outras.

Assim, no rol de uma imensidão de condicionantes é notório que os professores evidenciam dois comportamentos; 1) Os que possuem predominantemente um sentimento de satisfação com a docência parecem colocar em um plano prioritário a preocupação com as boas relações com seus alunos e colegas, tendo tendências a criar uma dinâmica docente de cooperação e participação coletiva; e 2) Os que possuem predominantemente um sentimento de insatisfação com a docência parecem colocar em um plano secundário a preocupação com as boas relações com seus alunos e colegas, tendo a tendência a ser individualista e a se isolar da coletividade.

Para que se modifique esta situação, para não depender só dos governantes, é necessário operar no íntimo das pessoas visando uma conscientização para a superação de várias das essências dos sentimentos de insatisfação dos professores pela docência detectadas nesta investigação que são prejudiciais às pessoas nestas condições.

Consideramos que o professor precisa se sentir, antes de mais nada, como uma pessoa que faz parte da sociedade, que pode ter alguma limitação, como qualquer profissional, mas que também possui potencial e capacidade para desenvolver atividades que propiciem prazer e satisfação.

Lobos (1978) coloca que a insatisfação com alguma coisa no ambiente de trabalho pode levar a um moral baixo e ao absenteísmo.

Segundo Machado e Costa (2003) o mal-estar docente é um fenômeno que atinge os professores de diferentes países, desgastando a sua imagem e diminuindo o seu prestígio social.

Consideramos, apoiados em Xavier (1996), que é preciso estabelecer-se nas escolas um clima de colaboração, que seja oposto ao individualismo e ao companheirismo artificial, combatendo a existência de professores competitivos. Com uma postura colaborativa refletindo e investigando em equipe os problemas que dizem respeito aos docentes, em seus próprios contextos, teremos uma melhoria no clima de trabalho, produzindo-se um ambiente de apoio, coesão, intercâmbio e comunicação, onde os professores reconstruam suas idéias e capacidades pedagógicas, revisando e questionando sua realidade e suas práticas, projetando e desenvolvendo esquemas alternativos e melhores para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, esta investigação não teve a pretensão de solucionar os problemas do docente e sim contribuir para que estes tomem consciência da realidade que os cercam e tentem compreendê-la mudando as estratégias de trabalho e enfrentando os desafios da profissão. E, que motivados construam e desenvolvam com entusiasmo os seus projetos, para que sintam orgulho de seu trabalho e encontrem a realização profissional.

#### Referências bibliográficas

- ABRAHAN, A. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- AFONSO, M.R. et al. Educação Física escolar na busca de um diagnóstico. In: PEREIRA, F.M. e RIGO, L.C. (Orgs.). **Educação Física, esporte e escola**. Pelotas: UFPEL, 1996.
- AQUINO, J.R.G. Apresentação. In: AQUINO, J.R.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- CUNHA, M.I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11 e., Campinas: Papirus, 1996.

- ESTEVE., J.M. **O mal-estar docente - a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FARIAS, G.O. et al. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V. & SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.
- FEIL, I.T.S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina**. Santa Maria: UFSM, 1995. Dissertação.
- GATTI, B. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIESTA, N.C. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar. In: VIII ENDIPE. **Anais – Volume I...**, Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996.
- GIORGI, A **Phenomenology and psychological research**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1986.
- GUEVARA VALDES, J.J. et al. **Reflexiones sobre el estrés**. Santa Maria: O Autor, 1997.
- KRUG, H.N. **A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física: um estudo de caso etnográfico**. Santa Maria: UFSM, 2001. Tese.
- LOBOS, J.A. **Comportamento organizacional: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1978.
- MACHADO, S.R.; e COSTA, F.T.L. da . Mal-estar docente no ensino médio: contribuições para o desenvolvimento e realização profissional. In: VII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. **Anais...**, Cruz Alta, 2003.
- MATTOS, M.G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional**. São Paulo: USP, 1994. Tese.
- PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queirós, 1983.
- PEREIRA, L.E. O impacto da mídia e novas tecnologias de comunicação na profissão. In: V Simpósio Paulista de Educação Física. **Anais...**, Rio Claro, 1995.
- RIBEIRO, M.L.S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4 e., Campinas: Autores Associados, 1995.
- ROCHEFORT, R.S. Desporto na escola: competição ou cooperação? In: PEREIRA, F.M. e RIGO, L.C (Orgs.). **Educação Física, esporte e escola**. Pelotas: UFPEL, 1996.
- SIEDENTOP, D. **Developing teaching skills Physical Education**. 2 e., Ohio: Mayfield Publish Company, 1983.
- VILLA BOAS, A. et al. **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Notigraf, 1988.
- XAVIER, B.M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996.

Marcio Salles da Silva

Av. Vaz Ferreira, 373 – Centro – Tupanciretã-RS – Cep.: 98170-000 – Fone: (55) 81124178 - E-mail: [marciosalless@mail.ufsm.br](mailto:marciosalless@mail.ufsm.br)

Modo de apresentação: Datashow

PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO FÍSICA:  
formação, identidade e capacitação.

Marta Genú Soares Aragão. Dr.<sup>a</sup>. UEPA.

*Resumo.* Ao optar pela graduação em Educação Física, desde 1999, com a reforma curricular, a Universidade do Estado do Pará prioriza a licenciatura voltada para a Educação Básica e possibilita a qualificação acadêmica para a atuação profissional em outros campos, que não o escolar. Este estudo revela que mesmo com ênfase na licenciatura, os formandos demonstram maior interesse e preparo para a área do treinamento. O objetivo deste trabalho é identificar possíveis causas desse fenômeno, a partir da análise dos dados coletados junto aos graduandos do atual modelo curricular.  
*Palavras-chave:* Educação Física. Formação de Professores. Currículo.

*Abstract.* As it choose for the Physical Education graduate, since 1999, with a reform course, the Universidade do Estado do Pará priority the licenciateship applied to a Basic Education and potentiality the academics qualification for the professional actuate in the others areas, outside school. This study detects even if emphasized in licenciateship, the students show a great interest and well-prepared for the coaching field of activity. The study aim is to identify posibles causes this phenomenon, from the data collected by the students of actual curriculum model.

*Key-words:* Physical Education. Teacher's Formation. Curriculum.

*Resumen.* Al optar por la Licenciatura en Educación Física, desde 1999 con la reforma curricular, la universidad del Estado de Pará prioriza la licenciatura volcada con la educación básica y posibilita la cualificación curricular para la actuación profesional en otros campos, además del escolar. Este estudio revela que mismo con énfasis en la licenciatura, los estudiantes demuestran mayor interés y preparación hacia el área del entrenamiento. El objetivo de trabajo es identificar posibles causas de ese fenómeno, a partir del análisis de los datos recogidos en los estudiantes del actual modelo curricular.  
*Palabras clave:* Educación Física, Formación de profesorado. Curriculum.

## A FORMAÇÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

As discussões sobre a construção de um Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA), marcam um novo tempo na formação em Educação Física nesse Estado. Implementado em 1999, o novo modelo de formação é instituído neste mesmo ano, primeiro no campus do interior do estado e no ano seguinte no campus da capital. Em meio a mudanças legais em nível nacional, com a proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física em nível superior de graduação plena, o CEDF/UEPA adota um modelo curricular que segue as tendências das discussões daquela época, isto é, a graduação voltada para a licenciatura, o que difere das Diretrizes atuais.

Entre, as tendências curriculares daquele momento, por uma formação voltada para a licenciatura e as discussões em torno do bacharelado, o CEDF/UEPA, optou pela “graduação em Educação Física” (ARAGÃO, 1999) com uma formação básica e universal em licenciatura e uma formação opcional em que o aluno “constrói” durante o curso a segunda formação, quer seja na área do Lazer, Academia ou Treinamento, de acordo com as disciplinas que ele elege durante a formação, o que representa um grande avanço na

organização do curso, conferindo idoneidade acadêmica e respeitando a vocação individual, o que faz o diferencial do curso.

Se por um lado, hoje, o CEDF/UEPA precisa trabalhar no formato da organização curricular, a partir do que se está revelando na formação docente, por outro lado e, considerando que esse modelo atual foi construído anteriormente às novas Diretrizes instituídas pela Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004, a análise dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) da primeira turma formada a partir do modelo de 1999, deixa transparecer que há uma formação voltada para a segunda opção ou “segundo currículo” e não para a licenciatura com enfoque na Educação Física Escolar.

O objetivo deste estudo é visualizar a produção dos formandos de 2004, alunos da primeira turma da atual organização curricular, e analisar as possíveis razões que os direcionam para o campo do treinamento, em sua maioria, caracterizando uma tendência do curso nesta formação e não na formação de professores do ensino da Educação Física Escolar (EFE).

No desenvolvimento desse estudo são analisados os depoimentos dos graduandos, saberes revelados e interesses em contra-partida com a organização do modelo curricular atual e outras possíveis variáveis que estejam determinando a formação no CEDF/UEPA.

Como hipóteses sobre o perfil do aluno do CEDF/UEPA, a partir da análise dos TCCs e das posições por eles reveladas neste estudo, são levantadas: os alunos optam pela temática, como trabalho de conclusão de curso, que está próxima das disciplinas cursadas na terminalidade do curso; os alunos procuram orientadores dessas últimas disciplinas cursadas; os alunos produzem sobre o assunto pelo qual já estão atuando profissionalmente; os alunos estudam de acordo com o campo de trabalho imediato, isto é, o campo de rápida absorção de trabalhadores.

## O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO.

Na área da Educação, existe a preocupação, no que concerne à preparação dos futuros profissionais egressos dos diferentes cursos universitários, que tem sido intensificada, tendo em vista a responsabilidade que pesa sobre os futuros professores que serão encarregados de preparar novos cidadãos para a convivência social, preparação esta que deve articular conhecimento, responsabilidade, competências e autonomia.

As exigências que têm sido colocadas pela sociedade e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores são imensas e se originam na necessidade da agência formadora acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado. Diz-se que a escola não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela contemporaneidade e, que os professores, podem ser descartados à medida que não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem o desafiante mundo do trabalho.

Nos cursos de Educação Física, se tem presenciado uma forte influência histórica que tende a reduzir a formação à área biomédica. Desde as primeiras discussões nacionais sobre diretrizes para esses cursos, é possível visualizar nos registros e documentos o embate travado entre os diferentes grupos que abraçam as concepções em torno da natureza do curso, isto é, ou ele está voltado para a formação pedagógica ou tem o caráter de treinamento, voltado para o bacharelado.

O discurso oficial aponta para uma formação consubstanciada em competências e habilidades com ênfase na formação generalista. É necessário que se revele o pensamento dos alunos concluintes sobre sua formação. Revelando esse pensamento,

poderemos conhecer os saberes que permeiam a formação do docente, considerando que o saber docente “é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido em contextos institucional e profissional variados” (Tardif e Gauthier, 1996, p. 11).

Assim, um estudo que revele como os concluintes do Curso de Educação Física, analisam a formação que estão recebendo, com certeza é relevante. Permitirá identificar as perspectivas de vida profissional, suas angústias, enfim, o que esperam desenvolver e como esperam fazer no mundo do trabalho. Nóvoa (1992) diz que uma formação para ter êxito, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Com este estudo, espera-se contribuir para que as ações formativas no CEDF/UEPA possam ser redimensionadas a partir dos resultados obtidos, tornando mais profícuos os trabalhos desenvolvidos para a formação de profissionais da Educação Física. A formação de professores a partir da visão de Nóvoa (1992), pode ser decisiva para fazer emergir um novo perfil de professor, cujo percurso deve ser considerado e colocado em primeiro lugar, para que ele possa aprender com o saber da experiência. Esta nova profissionalidade de que fala o autor, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realiza em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto em que está inserido, quer seja escolar ou não, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

De outro lado, Veiga (2002) defende que a formação profissional para a docência deve estar centrada na perspectiva, na qual o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

Promover uma formação crítica e transformadora deve ser a perspectiva dos diferentes cursos de formação docente, criando espaços de discussão e reflexão sobre as implicações sociais da intervenção sócio-educativa que cada professor traz em sua prática, sem deixar que os professores, por deficiência na formação de caráter reducionista, não tenham oportunidade de construir junto com os saberes docentes, outros saberes que possam conferir maturidade político-pedagógica e, sustentados na crença da tecnologia de ponta, passem a ser descartados e sofram de assaltos às consciências e amoldamentos subjetivos (TAFFAREL, 1999).

Para Veiga (2002), os referenciais para as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A autora considera que a formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

No campo dos saberes docentes, entende-se que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. A natureza da formação docente é indiscutivelmente de caráter pedagógico, sendo assim é esse caráter que deve impregnar o currículo dos Cursos de Educação Física.

No entanto, diferentes saberes orientam a formação do professor, advindo da experiência, da convivência e das influências recebidas pelas políticas oficiais, pelo mercado de trabalho, pela ideologia posta no cenário mundial. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do

trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência, conforme o definem Tardif (2000, 2002) e Gauthier et al (1998).

O atual modelo curricular do CEDF/UEPA, congrega saberes relacionados a docência escolar na Educação Básica e saberes voltados para as práticas corporais não escolares. Resta saber como os alunos tem reelaborado seus saberes, considerando os saberes da experiência, os sociais e os familiares, bem com seus desejos e intenções profissionais.

Esse modelo vigente foi construído em meio às discussões entre as agencias formadores e a Comissão de especialistas de ensino nomeada pelo MEC naquela altura, que de certa forma ajudou a definir o atual currículo quando se manifestava quanto a garantia de “uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional” (BRASIL, 1999, p.5-6). O CEDF/UEPA não define, durante a formação esse campo de aplicação profissional, é o aluno quem o define, por opção, quando elege as disciplinas que o capacitarão para tal.

A formação no CEDF/UEPA acaba oferecendo uma dupla possibilidade de campo de trabalho: a generalista, que compreende para a comunidade, a formação básica de cunho pedagógico e voltada para a Educação Básica e, a de aprofundamento voltada para campos específicos das manifestações corporais: O lazer, o treinamento e a atividade física e saúde. Concordamos que

Essa diferenciação dos espaços de intervenção profissional, não deve se traduzir em uma necessidade de estabelecer a formação dicotomizada e/ou fragmentada; pois o que caracteriza a área, em sua essência, é a prática pedagógica, que deve orientar um processo de formação que considere a prática docente e uma formação teórica, sólida e de qualidade, independente do espaço de intervenção profissional (CBCE/ GTT Formação profissional e mundo do trabalho, 2004).

## O PROCEDIMENTO DE ESTUDO.

De abordagem descritiva, esse estudo faz o mapeamento das produções dos acadêmicos concluintes do CEDF/UEPA no ano de 2004. Categoriza em quatro campos de aplicação: Escola, Lazer, Treinamento e Atividade Física e Saúde, para analisar a área de intervenção profissional, daqueles que já estão em campo de trabalho; de identificação profissional; de maior segurança para aplicação; e campo de melhor preparo acadêmico.

Na categoria Escola estão todas as intervenções contidas nesse espaço. O Lazer compreende as atividades desenvolvidas com diferentes idades e grupos sociais e de natureza não formal, prazerosa e voltadas para a ressignificação dos espaços sociais ocupados por esses grupos. O Treinamento é aqui categorizado como as atividades, dessa natureza, desenvolvidas em busca do aperfeiçoamento de modalidades esportivas. E as Atividades Físicas e Saúde compreendem as academias e demais espaços que desenvolvem práticas que buscam o condicionamento e preparo físico e a qualidade de vida.

Para analisar a compreensão sobre a formação dos alunos do CEDF/UEPA, considera-se as tendências de intervenção profissional que os alunos apresentam a partir de suas revelações sobre a informação recebida no curso, somada aos saberes acumulados e a influência do mercado de trabalho a ser enfrentado a partir da formação.

Os concluintes da primeira turma do “currículo novo” responderam a um questionário em que contaram os motivos da opção temática do TCC. Em número de cinquenta e dois, os alunos responderam o instrumento de coleta de dados. Foram defendidos setenta e quatro TCCs na turma concluinte de 2004.

No instrumento, é solicitado o tema e título do trabalho; seguido da informação sobre a área de atuação no mercado de trabalho, em caso de trabalhar; área de identificação de intervenção profissional, em que foram apresentadas as opções escola, lazer, treinamento e atividade física e saúde; área com condições profissionais para atuar; e por último qual a melhor preparação durante a formação.

Na eleição das perguntas do questionário, foi considerada a necessidade de identificação da temática desenvolvida, pressupondo-se que essa produção é o resultado de uma elaboração de conhecimentos que o aluno constrói durante a vida acadêmica, na correlação com a intervenção profissional escolhida pelo formando.

Para visualizar a organização do conhecimento durante a formação, estuda-se a grade curricular do CEDF/UEPA, o que permite inferir assertivas sobre as hipóteses e concluir, junto aos demais dados coletados as análises desse estudo. Está formatada de acordo com o modelo abaixo:

#### 1° SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Técnicas de Estudo e Pesquisa	60
Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física	60
História da Educação Física e dos Esportes	60
Fundamentos e Métodos do Jogo	120
Fundamentos e Métodos do Esporte	120

#### 2° SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Bases Fisiológicas Aplicadas à Educação Física	60
Bases Sociológicas Aplicadas à Educação Física	60
Fundamentos da Administração de Eventos em Educação Física	60
Fundamentos e Métodos da Ginástica	120
Eletiva I:	90
.Futsal	
.Natação	
.Pólo Aquático	

#### 3° SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Cinesiologia	90
Bases Psicológicas Aplicadas à Educação Física	60
Fundamentos e Métodos das Atividades Rítmicas	120
Pensamento Pedagógico da Educação Física Brasileira	60
Eletiva II:	90
.Fisiologia do Exercício	
.Ginástica Contemporânea	
.Basquete	

#### 4° SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Bases Filosóficas Aplicadas à Educação Física	60
Fundamentos do Lazer I	90

Fundamentos e Métodos das Lutas	120
Eletiva III:	90
.Biomecânica	
.Folclore	
.Handebol	

#### 5º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H.</b>
Didática Aplicada à Educação Física	60
Desenvolvimento e Aprendizagem	60
Fundamentos da Educação Física Adaptada	90
Legislação da Educação Física e dos Esportes	90
Eletiva IV:	90
.Crescimento e Desenvolvimento Motor	
.Voleibol	
.Fundamentos do Lazer II	
.Dança	

#### 6º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H.</b>
Teoria e Metodologia da Pesquisa	60
Prática Docente I	150
Bases do Treinamento Aplicados à Educação Física	60
Eletiva V:	90
.Medidas , Avaliação e Estatística Aplicada à Educação Física	
.Tênis de Quadra	
.Atletismo	

#### 7º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Seminário de Projeto de TCC	120
Prática Docente II	150
Eletiva VI:	90
.Treinamento das Atividade Físicas	
.Futebol de Campo	
.Saltos Ornamentais	
.Ginástica Rítmica Desportiva	

#### 8º SEMESTRE

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H.</b>
Seminário de TCC	120
Prática Docente III	150
Eletiva VII:	90
.Bases Metodológicas da Musculação	
.Administração e Marketing das Atividades Físicas	
.Ginástica Olímpica	

No total a carga horária do curso globaliza 3060 horas e visualiza-se na estrutura da grade curricular como a construção do conhecimento vai se constituindo derivando em diferentes possibilidades que determinam a formação do aluno de acordo com este modelo curricular.



## PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Na organização dos conteúdos, privilegia-se as disciplinas, nos semestres iniciais como descritas na grade curricular e denominadas de “Bases” e de “Fundamentos”, aquelas como as que promovem os conhecimentos do homem e da sociedade e o técnico funcional aplicado, estas discutem o conhecimento didático-pedagógico e o conhecimento sobre a cultura de movimento. Esse conteúdo é discutido até o quinto semestre e a partir daí são trabalhados os conhecimentos tidos como de aprofundamento e mais específicos à uma determinada modalidade.

Esta organização nos permite refletir sobre a hipótese de que os alunos optam pela temática, como trabalho de conclusão de curso, que está próxima das disciplinas cursadas na terminalidade do curso, e procuram como orientadores professores dessas últimas disciplinas cursadas por terem maior convivência. Portanto, finalizam a formação acadêmica estudando sobre a especificidade de uma modalidade de campo de conhecimento, o que é confirmado quando analisa-se os TCCs que apresentam como tema/título a categoria Treinamento como de maior incidência.

No entanto, trinta alunos dos cinquenta e dois pesquisados (entre os demais 14 responderam Treinamento, 08 responderam Atividade Física e Saúde e nenhum indicou a categoria Lazer) respondem sentir melhor preparo na formação voltada para a Escola e, ao consultar a grade curricular observa-se a significativa carga horária distribuída entre as disciplinas que oferecem fundamentação para tal, mesmo sabendo-se que o montante de carga horária não garante esta preparação, de qualquer forma o aluno tem uma vivência relevante com esses conhecimentos.

Quando perguntados sobre o que os levou a decidir pela temática trabalhada no final do curso, os alunos se dividem entre a atuação no mercado de trabalho, o interesse (por conseguinte observação de campo), e a necessidade de estudo pela própria carência de fonte de pesquisa, Sendo assim, a partir das respostas encontradas é a categoria Treinamento que reúne esses três indicativos elencados acima, ou seja, os alunos estudam mais sobre Treinamento porque já estão trabalhando nesse campo (os alunos produzem sobre o assunto pelo qual já estão atuando profissionalmente; os alunos estudam de acordo com o campo de trabalho imediato, isto é, o campo de rápida absorção de trabalhadores); têm maior interesse e por isso observam mais sobre; se ressentem de fonte de pesquisa, o que nos parece, no mínimo estranho, porque se há produção em volume na área da Educação Física/Esporte, essa produção está concentrada no treinamento/performance, por motivos históricos e contextuais.

O quadro abaixo é uma síntese dos dados levantados nesse estudo.

Categoria	Área de intervenção	Área de identificação profissional	Área de maior segurança profissional	Área de melhor preparo acadêmico
Escola	05	09	18	30
Lazer	04	08	04	-
Treinamento	16	33	29	14
Atividade Física e Saúde	14	02	01	08
Total	39	52	52	52

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

O Treinamento também é o campo de conhecimento que os alunos se identificam profissionalmente, pela própria atuação, como responde a maioria, o que pode ser a causa de conferir maior segurança profissional.

Ao recorrer aos pressupostos teóricos articula-se o que foi dito a respeito da formação docente quanto a constituição dos saberes. Nesse estudo, o saber-fazer e o saber da experiência, prevalecem na formação desses alunos pesquisados, mesmo que ainda recém ingressados no mercado de trabalho. Anunciam que o estágio e as práticas docentes (disciplinas cursadas no sexto, sétimo e oitavo semestre) promovem o preparo prático, mais do que a intervenção dos professores do CEDF/UEPA, segundo os alunos. Acrescidos do sentimento de desejo/interesse, acabam determinando o campo de intervenção profissional, que tem no treinamento, mercado de trabalho acessível pela conjuntura, perpassada pela ideologia da massificação do consumo esportivo competitivo e influenciado pela mídia, cenário político-social.

Se a Educação Física é um campo do conhecimento que trabalha com a dimensão humana e essa por sua vez alcança o conhecimento das ciências humanas, sociais e biomédicas, tem como corpo de conteúdo as manifestações da cultura de movimento produzidas socialmente, o que revela sua implicação interdisciplinar no trato com o conhecimento e portanto, com a formação profissional.

Dessa forma, este modelo proposto parece atender uma formação não fragmentada, voltada para a prática docente e vinculada a uma sólida constituição teórica. No entanto, há que se revisitar o Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA, no sentido de analisar sua proposta frente aos desafios colocados pela sociedade e corrigir distorções referentes aos dados levantados.

## BIBLIOGRAFIA.

ARAGÃO, Marta et al. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física: caminhos percorridos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XI, 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: CBCE, 1999.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004. *Diário Oficial da União*. N 65, seção 1, p. 18-19.

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. *Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações*. Brasília/DF: MEC/SESU, 1999.

Diretrizes curriculares. Formação profissional em Educação Física. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/ GTT Formação profissional e mundo do trabalho*, 2004. Disponível [www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br) acessado em 01/04/2005.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. *Anais ...*. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *RBCE*, v. 21, n.1, p. 569-578, set. 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Formação de Professores: Políticas e Debates*. São Paulo: Papirus, 2002.

Comunicação Oral. GTT 5– Formação Profissional e Mundo do Trabalho.  
End. Rod. Arthur Bernardes, 1650. Q-11 C-16  
Tapanã. Fone: (91) 32461153.  
Belém/PA CEP 66825-000.  
martagenu@uepa.br

Recurso: Data-show.

## PESQUISA: IMPACTO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Graduanda Aline Mara OKa - FAEFI/UFU  
Graduanda Thaís Félix Silva - FAEFI/UFU  
Profa. Ms. Gislene Alves do Amaral - FAEFI/UFU

*Resumo: O presente trabalho objetiva relatar nossa experiência durante o processo de investigação do professor Francisco Eduardo Caparróz, refletindo sobre seu impacto em nossa formação acadêmica, apontando elementos que contribuem para a ampliação de nossa concepção, tanto de pesquisa educacional quanto em relação a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Inicialmente apresentamos a pesquisa que Caparróz está realizando para obter o título de doutor em educação. Logo em seguida demonstramos o contexto de investigação: Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico e posteriormente abordamos sobre a pesquisa em educação: nossas primeiras aproximações e o impacto que essa experiência teve em nossa formação.*

*Abstract: The present objective work to tell to our experience during the process of inquiry of the professor Francisco Eduardo Caparróz, reflecting on its impact in our academic formation, pointing elements contributes for the magnifying of our conception, as much of educational research how much in practical relation the pedagogical one of the professors of Physical Education. Initially we present the research that Caparróz is carrying through to get the heading of doctor in education. Soon after that we demonstrate the inquiry context: Collective planning of the Pedagogical Work and later we approach on the research in education: our first approaches and the impact that this experience had in our formation.*

### *Resumen:*

*El actual trabajo objetivo a decir a nuestra experiencia durante el proceso de la investigación del profesor Francisco Eduardo Caparróz, reflejando en su impacto en nuestra formación académica, señalando elementos contribuye para magnificar de nuestro concepto, tanto de investigación educativa cuánto en la relación práctica la pedagógica de los profesores de la educación física. Presentamos inicialmente la investigación que Caparróz está llevando a través para conseguir al título del doctor en la educación. Pronto después que demostramos el contexto de la investigación: Planeamiento colectivo del trabajo pedagógico y nos acercamos más adelante en*



*la investigación en la educación: nuestros primeros acercamientos y el impacto que esta experiencia tenía en nuestra formación.*

## **Introdução**

Este trabalho nasceu de uma experiência de pesquisa vivida por nós durante o primeiro semestre de 2004, no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Professor Francisco Eduardo Caparróz em seu curso de doutorado na Universidade de Barcelona, porém, sua coleta de dados foi feita em Uberlândia, junto a um grupo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, que participam do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP).

Nossa inserção neste trabalho se deu a partir da necessidade que o professor Caparróz teve de contar com pessoas que o auxiliassem no trabalho de transcrição das entrevistas realizadas com os professores.

Foi por meio da professora Dinah Vasconcellos Terra da Universidade Federal de Uberlândia, que conhecemos o professor Francisco Caparróz, docente da Universidade Federal do Espírito Santo, o qual se mostrou muito atencioso e paciente em nos explicar tudo que se referia ao trabalho que teríamos que desempenhar em sua pesquisa.

Num primeiro momento, tivemos algumas dificuldades para compreender a totalidade do trabalho, aspecto relacionado com nossa pouca proximidade com o campo da pesquisa. Não tínhamos clareza do campo que se abria à nossa frente e das possibilidades que teríamos de ampliar nossa visão sobre o processo de produção de conhecimento científico, nos moldes acadêmicos e dentro do rigor necessário. Foi, justamente, pela riqueza da experiência é que nos sentimos motivadas a registrar o processo e refletir sobre ele.

Nesse sentido o objetivo deste trabalho é apresentar a descrição desta experiência e uma reflexão sobre o impacto da mesma em nossa formação acadêmica, apontando elementos que contribuem para a ampliação de nossa concepção tanto da pesquisa educacional quanto em relação a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

## **Apresentando a pesquisa**

Caparróz, em seu estudo de mestrado, analisou o entendimento da Educação Física como componente curricular, por parte dos que estudaram a Educação Física escolar nos anos 80 e 90. As reflexões de tal estudo possibilitaram perceber que:

- a) Embora os elaboradores da produção teórica sobre Educação Física escolar centrassem suas preocupações em uma Educação Física a ser desenvolvida dentro da escola, não estabeleceram uma interlocução com a Educação no sentido da caracterização da Educação Física como componente curricular;
- b) ao elaborarem a produção teórica sobre Educação Física escolar, justificam, explicam sua incorporação e desenvolvimento como componente curricular, buscando uma fundamentação basicamente no caráter instrumental, utilitário, na sua determinação pela estrutura econômica, política e social em favor do poder hegemônico, dominante; e
- c) a Educação Física manteve uma intensa interlocução com a Educação, apenas no âmbito das teorias educacionais, incorporando os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos da Educação, de modo mecânico (CAPARRÓZ, p.164, 1997)

Tendo em vista que é a partir da tensão entre a dimensão da realidade da prática e a dimensão da prática idealizada que se deve materializar a prática possível, o professor Caparróz identificou a necessidade de investigar a prática pedagógica de professores de Educação Física, num contexto de formação continuada. A delimitação de seu trabalho foi assim apresentada em seu projeto de pesquisa:

*“En este sentido, pretendo dar continuidad a las reflexiones acerca de la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física, centrándome en tres ejes de estudios: primeiro, cómo (qué y por qué) los profesores transponen las proposiciones pedagógicas para su realidad cotidiana, es decir, cómo materializan su práctica pedagógica siguiendo tales orientaciones (proposiciones). Segundo, verificar que relación los profesores establecen entre esta práctica y las diferentes actividades de formación interfiere en la referida práctica pedagógica, y también dialogar con los profesores con objetivo de captar elementos acerca de cómo debería ser dicha formación en la opinión de ellos. Tercero, estudiar un colectivo de profesores, en que éstos se organizan para discutir, reflexionar y planificar su trabajo docente. Buscando en este estudio comprender las relaciones que los profesores establecen con el colectivo, es decir qué deseos, intereses y sentido tiene, para el profesor, este organizarse colectivamente para el desarrollo de su trabajo pedagógico.\**

### **Contexto da investigação: O planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico**

Segundo Amaral (2003, p.40) "*Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico é o nome dado à Estratégia de Intervenção crítica construída durante o processo de elaboração e implementação de uma Proposta Curricular*".

---

\* Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa da Universidade de Barcelona-Espanha, no ano de 2003

Este trabalho vem sendo desenvolvido em Uberlândia, por professores da Universidade Federal de Uberlândia junto à Rede Municipal de Ensino, encontrando-se hoje em seu nono ano de existência. Reúne os professores de Educação Física que ministram aulas nas escolas municipais, em um projeto de formação continuada que tem como um de seus objetivos centrais tornar o professor um planejador de currículo, de forma que possa conquistar sua autonomia científica e pedagógica, para não mais ser um mero reprodutor de pacotes e de planejamentos realizados por especialistas estranhos à sua realidade.

Considerando seu interesse em estudar de perto a prática pedagógica materializada em um contexto de trabalho coletivo, o professor Caparróz identificou, neste coletivo, a possibilidade de desenvolver sua pesquisa, alcançando os objetivos desejados, já que se trata de um grupo que está organizado institucionalmente, desde 1996, em torno de uma proposta de Educação Física que vem sendo compartilhada em diferentes espaços, tais como eventos científicos, artigos, livros etc.

### **Pesquisa em educação: primeiras aproximações**

Segundo Pádua (1997), *“pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é atividade que nos permitirá, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações”* (p.29).

Inicialmente, considerando nossa recente inserção no mundo acadêmico, nossa concepção de pesquisa relacionava-se mais com a visão de um pesquisador que elabora um questionário de acordo com seus objetivos e com o problema que busca resolver. Com este instrumental, o pesquisador iria para a realidade investigar suas hipóteses, comprová-las ou refutá-las.

Na medida em que nos inserimos na pesquisa apresentada por Caparróz, identificamos mudanças nesta concepção, vendo a pesquisa de forma mais ampla, como um processo dinâmico, que sofre influência do tempo e do espaço, cujos instrumentos não são apenas algumas ferramentas, como os questionários pré-definidos pelo pesquisador. No contexto desta pesquisa que vivenciamos, o diálogo estabelecido com os sujeitos investigados se deu a partir de questões flexíveis à mudança, de acordo com as respostas que foram encontradas.

A relação entre pesquisador e pesquisados, durante as entrevistas coletivas que acompanhamos, construiu-se com base em uma interação horizontal, não prevalecendo hierarquia de conhecimento.

As entrevistas tornaram-se um diálogo entre um grupo de professores em que um (o pesquisador) desvelaria algo (elementos para resolução do seu problema de pesquisa) e os demais participavam com suas argumentações (falas), dando subsídios para que identificassem juntos outros questionamentos que enriquecessem o estudo. A importância deste tipo de relação na pesquisa educacional vem sendo apontada como fundamental para a construção de conhecimentos que se aproximem, efetivamente da realidade dos professores. Segundo Pirolo, Terra e Caparróz (2004),

*“...faz-se necessária atenção para evitar tanto uma postura de prepotência, daquele que, por sua condição de intelectual, se apresenta como “aquele que sabe”, aquele que a priori já tem não só as formas de interrogar, mas também as respostas às questões de fórmula, como também evitar uma postura cínica daquele intelectual que expressa não ter certezas e por isso não tem também respostas.*

*Como pesquisadores, entendemos que nossa relação com professores e com a realidade socioeconômica e político-cultural, na qual se materializa a prática pedagógica, deve se pautar num permanente diálogo irrestrito, que reconheça e favoreça o desenvolvimento desses professores como sujeitos com capacidade e competência para organizar-se coletivamente para a construção de um projeto político-pedagógico que dê conta de perceber tanto os fatores macros quanto os micro que permeiam a prática pedagógica e saber neles intervir de modo a transformá-los quando necessário” (p. 172 e 173).*

Outro aspecto para nós muito significativo foi a aproximação com os professores de escolas públicas, alguns formados na mesma Universidade em que graduamos, e que se encontram hoje em diferentes níveis de conhecimento. Isto nos remete à idéia de que a formação não termina com a graduação, mas continua por toda a vida docente, sendo influenciada pelas dificuldades encontradas no ambiente escolar e pelas possibilidades de inserção em um projeto coletivo.

Tal como afirma Molina Neto e Molina (2003), *“a identidade profissional configura-se, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provém do contexto sócio cultural... suas experiências de ensino aprendizagem, na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida” (p.271).*

Conhecer alguns dos elementos presentes na realidade escolar faz-nos pensar nossa própria formação, já numa perspectiva continuada, alertando-nos para os desafios a serem enfrentados na trajetória profissional.

### **A formação inicial e a pesquisa: impacto da experiência vivenciada**

As transcrições das entrevistas foram feitas por meio de um toca-fitas específico para este tipo de trabalho. Este aparelho facilitou bastante o processo de transcrição. Tendo em vista que era preciso transcrever literalmente



o que os professores falaram, sem nenhuma intervenção nossa nas transcrições. Depois deste processo o material foi entregue ao Professor Caparróz para fazer as correções e, em seguida, apresentar aos professores para conferirem suas falas.

À medida que fizemos as transcrições e participamos das reuniões, começamos a nos inteirar do assunto, despertando em nós o interesse em conhecer melhor aquela realidade que se mostrava importante para nossa formação.

Tínhamos uma visão de Educação Física escolar diferente daquela que passamos a identificar no contexto do PCTP. A nossa visão associava-se à idéia de lazer e diversão, e não à percepção de planejamento e de reflexão, como percebemos entre aqueles professores. Foi através da nossa participação na pesquisa do professor Caparróz que pudemos saber da existência de professores que têm a intenção de fazer um bom trabalho, mesmo diante das precárias condições materiais das escolas públicas e os baixos salários.

### **Considerações finais**

A participação neste trabalho nos permitiu ampliar o conhecimento sobre o que é a pesquisa. O pesquisador não é alguém alienado da realidade pesquisada, ele é alguém que participa diretamente da vivência. Ele é um ser humano atuante diante da realidade, tanto captando influências do meio quanto intervindo no mesmo. É uma troca constante de aprendizagem.

Como a princípio não conhecíamos o trabalho desenvolvido pelo PCTP, foi por meio desta pesquisa que tivemos a oportunidade de termos contato com os professores que participam deste grupo e isso possibilitou uma visão mais ampla acerca de questões relacionadas ao processo educacional.

Destacamos ainda a necessidade da participação de outros graduandos em experiências como essa que tivemos, pois foi dessa maneira que ampliamos nossos conhecimentos. Outro aspecto relevante, identificado nesta trajetória diz respeito à possibilidade da pesquisa tornar-se uma atividade mais presente na formação inicial, contribuindo para que os futuros profissionais compreendam os processos de produção de conhecimento e como a Educação Física se desenvolve neste campo.

### **Referências Bibliográficas:**

AMARAL, Gislene Alves do. *Planejamento de Currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/MG*. 2003. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Programa de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: A educação física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

MOLINA NETO, Vicente, MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. *Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em educação física no Brasil*. In: BRACHT, V., CRISORIO, R. (orgs) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.259-278.

PÁDUA, Elisabete Matalho Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1997. 94p.

PIROLO, Alda Lúcia; TERRA, Dinah Vasconcelos; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. *A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber*. In: Caparróz, Francisco Eduardo, Andrade Filho, Nelson Figueiredo de (orgs.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF, Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004. p.155-183.

## **“PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”**

Ms. Cléia Inês Rigon Dorneles  
Professora da disciplina Prática de Ensino II- UNIJUI  
João Milton Jung; Juliana Raquel Rodrigues;  
Luciana Aparecida Taborda; Vanessa Rigon  
Acadêmicos curso de Educação Física  
UNIJUI- Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS

### *RESUMO*

#### *PRÁTICA DE ENSINO MEDIANDO A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA*

*Esta pesquisa teve como objetivo investigar as aulas de Educação Física a partir das intervenções pedagógicas adotadas pelos acadêmicos durante a realização do Estágio Supervisionado. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de auto-investigação, o instrumento adotado foi uma pergunta aberta entregue a 180 alunos de escolas dos municípios da região noroeste do estado do RS. Criamos categorias de análise para transcrever os dados coletados: mudança na prática pedagógica, mudança na intervenção pedagógica, mudança na proposta pedagógica. Concluímos que houveram mudanças nas aulas de Educação Física a partir das intervenções pedagógicas realizadas durante o estágio supervisionado nas três categorias de análise.*

### *ABSTRACT*

#### *TEACHING PRACTICE MEDIATING THE INVESTIGATION ABOUT THE PEDAGOGICAL INTERVENTIONS ACCOMPLISHED DURING THE SUPERVISED TRAINING PERIOD IN PHYSICAL EDUCATION*

*Ms. Cléia Inês Rigon Dorneles  
Teacher of the discipline: Prática de Ensino II - UNIJUI  
João Milton Jung; Juliana Raquel Rodrigues;  
Luciana Aparecida Taborda; Vanessa Rigon.  
Students of the Course: Physical Education - UNIJUI*

*This research study had as its aim to investigate the Physical Education classes from the perspective of the pedagogical interventions adopted by the graduation students during the accomplishment of the supervised training period. The methodology employed was an auto-investigation research. The instrument adopted was an open question handed to one hundred eighty (180) students from schools from towns from the northeast region of the Rio Grande do Sul state. We created analyses categories in order to transcribe the*

*collected data: change in the pedagogical practice, change in the pedagogical intervention, change in the pedagogical proposal. We concluded that changes happened in the Physical Education classes from the starting point of the pedagogical interventions accomplished during the supervised training period in the analysis categories.*

## RESUMEN

### *PRÁTICA DE ENSEÑANZA MEDIANDO LA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS REALIZADAS POR LOS ALUMNOS EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA*

*Ms. Cléia Inês Rigon Dorneles  
Profesora de la disciplina de Práctica de Enseñanza II- UNIJUI  
João Milton Jung; Juliana Raquel Rodrigues;  
Luciana Aparecida Taborda; Vanessa Rigon.  
Alumnos del Curso de Educación Física - UNIJUI*

*Esta investigación tuvo como objetivo investigar las clases de Educación Física a partir de las prácticas pedagógicas adoptadas por los alumnos de la licenciatura en Educación Física mientras éstos realizaban la Práctica de Enseñanza. La metodología empleada fue una autoinvestigación, el instrumento adoptado fue una pregunta abierta distribuida para 180 estudiantes de escuelas de los municipios de la región Noroeste del estado de Rio Grande do Sul. Han sido creadas categorías de análisis para la transcripción de los datos recopilados: cambio en la práctica pedagógica, cambio en la intervención pedagógica, cambio en la propuesta pedagógica. Ha sido concluido que hubo cambios en las clases de Educación Física a partir de las intervenciones pedagógicas durante la práctica en las tres categorías de análisis.*

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 os estágios de prática de Ensino tem recebido um destaque na formação de professores no sentido de romper com a idéia de que este componente curricular teria uma função única; de aplicar as técnicas e as teorias apreendidas na Universidade.

Marcelo (1997) pontua que os estágios de ensino não são somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonista: os professores aos quais são confiados os estagiários e aos professores supervisores.

Nesta perspectiva, o componente curricular de Prática de Ensino vem desafiando os licenciandos a pensar a sua prática através da ação-reflexão-ação, oportunizando assim, a busca de entendimentos sobre a realidade em que estão inseridos e neste exercício de ação-reflexão-ação estaríamos incorporando uma nova cultura de compreensão sobre o que ensinar, porque ensinar esse conhecimento, como ensinar e a avaliação do processo ensino-aprendizagem qualificando assim, as intervenções dos licenciandos durante o estágio supervisionado de Educação Física .

Atuar no componente curricular da Prática de Ensino I e II, não tem sido uma tarefa tão simples, principalmente nas questões do conteúdo da Educação Física que enfatizam o

esporte com muita intensidade em seus planos a resistência de incluir em seu planejamento atividades diversificadas que vão além do ensino do esporte, outras questões como as dificuldades que os licenciandos tem de se expressar, por escrito, que tipo de textos utilizar para auxiliar na reflexão sobre suas aulas que são discutidas com o grupo, como amenizar o desanimo dos licenciandos diante do exercício da docência.

Diante destas inquietações, decidimos explorar os relatos que mais marcavam os licenciandos em suas intervenções. Sabíamos que precisávamos ir além dos registros destes relatos para amenizar o desanimo dos licenciandos, buscamos na literatura leituras que nos auxiliassem a organizar estes relatos de maneira que os mesmos provocassem uma tomada de consciência em relação aos problemas encontrados e quais as intervenções adequadas a serem incorporadas por eles.

Uma das leituras que nos deu grande contribuição foi a de Isabel Alarcão (1996) com organizadora do livro Formação reflexiva de professores:estratégias de supervisão, segundo as autoras a análise dos relatos (casos) são exemplos de aspectos concretos da prática, as descrições detalhadas de como ocorreu um evento, completando informações sobre o contexto, os pensamentos, os sentimentos, seriam unidades de reflexão e análise que permitem a aquisição do saber adquirido a partir da prática ou na interação entre a teoria e a prática ou vice-versa.

Portanto, esta pesquisa justifica-se a partir das reflexões e dos relatos e vivências das práticas de ensino do curso de Educação Física da Unijui - campus Santa Rosa, realizadas no componente curricular da Prática de Ensino sobre novos saberes e novas práticas da docência que segundo Pimenta (2000) estes saberes tornam-se necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que se desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, com base nela, constituir e transformar seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de sua identidade como futuro professores.

A Prática de Ensino, toma aqui uma posição reflexiva e crítica que a partir dos relatos destes licenciandos, buscam alternativas de trabalho frente aos desafios encontrados nas escolas que na sua maioria são escolas públicas com turmas heterogêneas, alunos provenientes de diversas camadas sociais em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, habituados a práticas esportivas resistentes a novas práticas pedagógicas, fato este, que dificulta as intervenções dos estagiários que tentam desenvolver uma prática diferenciada e bem-sucedida no contexto escolar.

Neste momento, estas temáticas tornaram-se objeto de pesquisa que merecem uma investigação mais aprofundada, devido a isso, o componente curricular de prática de ensino preocupou-se em organizar estes relatos, a posição crítica e reflexiva dos licenciandos a partir de um espaço que formaliza-se um momento de reflexão com todos os licenciandos do curso de Educação Física, surgindo assim, a idéia da realização do I seminário de relatos e vivências das Práticas de Ensino que foi organizado pela turma de 2001, o mesmo, teve como objetivo socializar com todos os acadêmicos do curso de Educação Física - campus Santa Rosa tendo como temática as dificuldades vivenciadas nas práticas de ensino e a importância de todas as disciplinas do currículo em sua formação inicial.

O II seminário de relatos e vivências das práticas de ensino da turma de Educação Física de 2002 teve como objetivo investigar a temática sobre as expectativas dos licenciandos iniciantes e perspectivas dos licenciandos formandos com relação ao curso de Educação Física.

O III seminário, de relatos e vivências das práticas de ensino da turma de Educação Física de 2003, teve como objetivo investigar a temática sobre as intervenções pedagógicas na pratica de ensino dos licenciandos de Educação Física no cotidiano escolar durante a realização do estagio supervisionado. **Seminário estes que desafiou-se em pesquisar esta temática que tornou-se o objetivo desta pesquisa.**

Para ONOFRE (1995), Ensinar bem, consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor. Esta idéia nos conduz a duas constatações importantes:

- a) o sucesso dos alunos na aprendizagem, dependente da qualidade do desempenho do professor;
- b) a qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício.

Este é um desafio, que nós professores precisamos enxergar com clareza e transparência pois o significado de um bom ensino implica: no domínio de competências do professor, decisão e ação didática adequadas a realidade escolar.

E para isso, buscamos uma metodologia adequada para investigarmos as aulas de Educação Física a partir das intervenções pedagógicas adotadas pelos licenciandos no cotidiano escolar durante a realização do Estágio Supervisionado.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa do tipo auto-investigação que pode ser definida segundo Marcondes (2003) como um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem sua base o conhecimento do prático. Esse tipo de pesquisa conduzida por formadores de professores tem empregado uma variedade de metodologias qualitativas.

O instrumento adotada para analisar as intervenções pedagógicas adotadas pelos acadêmicos foi uma pergunta aberta sobre o que mudou nas aulas de Educação Física de sua escola a partir das aulas ministradas em meu estágio? entregue a 180 alunos do ensino médio de escolas estaduais e particulares dos municípios da região noroeste do estado do RS, área de abrangência da pesquisa da qual os acadêmicos estavam realizando seus estágios da prática de ensino.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir das respostas obtidas, as mesmas foram categorizadas em três categorias de análise para transcrever os dados coletados - Mudança na Prática Pedagógica; Mudança na Intervenção Pedagógica; Mudança na Proposta Pedagógica - que serão transcritos a seguir:

**Em relação a primeira categoria de análise mudança na prática pedagógica percebemos que houve mudanças nas aulas nos seguintes aspectos:**

- metodologia diferenciada, atividades novas;
- aulas criativas e bem explicadas;
- maior organização, maior aprendizado, maior interesse pelas aulas;
- aulas mais divertidas e descontraídas;
- diversidade das aulas: jogos desconhecidos, pesquisas e seminários, trabalho em pequenos e grandes grupo, alongamentos e aquecimentos, aulas teóricas, regras, danças e teatro, circuitos e gincanas;
- inclusão social dos alunos, respeito e cooperação com os colegas.

**Segue as falas dos entrevistados que foram transcritas na íntegra:**

*“Eu melhorei no jogo de volei, comecei a jogar melhor, aprendi fazer educação física coisa que com a outra professora eu não aprendi”.*

*“Pra mim mudou muito as aulas são diferentes tem vários exercícios diferentes jogos, alongamentos, etc”.*

*“Mudou muitas coisas, pois as aulas tornaram-se mais produtivas, e os alunos se entusiasmaram mais para jogar, pois o professor fez aulas recreativas onde todos gostaram e participaram e também aprendemos trabalhar, (jogar) em grupos não só para ganhar mais sim para participar e não querer jogar para ganhar e não saber perder”*

**Em relação a segunda categoria de análise mudança na intervenção pedagógica percebemos que houve mudanças nas aulas nos seguintes aspectos:**

- presença do professor nas aulas;
- idéias diferentes;
- aulas mais interessantes;
- participação devido metodologias diferenciadas;
- novas oportunidades com atividades variadas;
- o professor olhando e ajudando os alunos;
- exigia criatividade e capacidade;
- reflexão , professor educador, questionamentos sem dispersão nas aulas;
- professor interessado e dedicado;
- diálogo, explicação fundamental para um boa aula e bom aprendizado, união;
- auto avaliação entre professor e aluno;
- inclusão, interação, maior interesse, motivação, diversão;
- chance para apresentar talentos, ninguém foi excluído;
- inclusão devido a diferentes metodologias;
- maior ânimo, força de vontade.

**Segue as falas dos entrevistados que foram transcritas na íntegra:**

*“O professor estava sempre junto, olhando e ajudando os alunos com menos experiência, variando os tipos de atividades que exigia dos alunos, criatividade e capacidade”*

*“É tivemos o professor mais presente, praticando as atividades conosco. .... mostrou que era coragem de levar uma turma como nós, de ter a responsabilidade de um grande e futuro professor.”*

*“Houve nas nossas aulas duas coisas fundamentais para se ter uma boa aula e um bom aprendizado: respeito e diálogo”*

*“ Chance” para apresentar o que temos de talento para teatro por exemplo”*

**Em relação a terceira categoria de análise mudança na proposta pedagógica percebemos que houve mudanças nas aulas nos seguintes aspectos:**

- insatisfação dos alunos quanto as aulas;
- resistência à participar das atividades propostas;
- não gostar de Educação Física;
- participação pela frequência;
- perda da liberdade de livre escolha da atividade esportiva.

**Segue as falas dos entrevistados que foram transcritas na íntegra:**

*“Não melhoraram pois tivemos que ficar dentro da sala de aula e conversar. pois não tinha muito futebol e não entregava a bola para bater no começo da aula”.*

*“Percebo que no início das suas aulas, a maioria da turma não gostou das aulas, isto da para perceber ao ver que ninguém participa”*

*“Perdemos a liberdade da livre escolha, fomos “obrigados” a fazermos atividades que não eram de nosso agrado”.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos dados iremos pontuar algumas considerações que acreditamos serem pertinentes em relação as intervenções pedagógicas adotadas pelos licenciandos no cotidiano escolar durante a realização do Estágio Supervisionado.

Portanto, os licenciandos concluem que este desafio lançado na prática de ensino lhes mostrou que precisam enxergar com clareza e transparência que o significado de um bom ensino implica: no domínio de competências do professor, decisão e ação didática adequadas a realidade escolar Onofre (1995), que os mesmos se dão a partir de uma ação-reflexão- ação, portanto precisam tornar-se professores reflexivos sobre a sua prática, sabem que esta não é uma função fácil, pois a partir das falas dos alunos das escolas que realizaram seus estágios percebem a resistência dos alunos do ensino médio em mudar a metodologia no ensino da Educação Física Escolar.

Sendo assim, precisamos fazer com que a Educação Física ofereça conteúdos específicos, como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas, a atividade física voltada a saúde e outras temáticas que tenham relação com a realidade sócio-cultural dos alunos, englobando um trabalho harmonioso entre estas áreas de estudo e outros componentes curriculares inseridos na proposta pedagógica das escolas de ensino médio.

Deixam, como sugestão aos cursos de formação em Educação Física que busquem novos métodos de ensino que auxiliem nas dificuldades dos futuros professores em relacionar a teoria e a prática ao longo do curso. Que a universidade ofereça aos licenciandos laboratórios de estudo, de pesquisa e de ações que dêem condições a eles de ao confrontar-se com a realidade escolar, socializar e refletir o conhecimento adquirido na Universidade. *“Esperamos que os seminários continuem acontecendo pois para nós tornou-se incontestável a realização deste evento que foi um dos poucos momentos em que problematizamos, criticamos e refletimos a nossa prática pedagógico com os colegas do curso de Educação Física.”*

Para finalizar, acreditamos que as reflexões sobre os relatos dos licenciandos enriqueceu e qualificou as intervenções realizadas durante o estágio supervisionado, além disso, poderíamos dizer que esta experiência pode vir a ser um dos caminhos para desvelar a prática pedagógica, porque nestas discussões percebesse a manifestações de crenças, valores e concepções dos licenciandos e dos professores formadores em relação a Educação Física Escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- FAZENDA, I.C., et al. (1991) *A prática de ensino e o estagio supervisionado*. Campinas-São Paulo:Papirus.
- INFANTE, M<sup>a</sup> José; SILVA, M<sup>a</sup> Susana & ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996, p.151-169.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. In: Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 1998, p.51-97.
- MARCONDES, M.I. Prática Reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação de professores, Encontro de Educadores das Universidades Paulistas. Lindóia, organizado pela UNESP, 2003, no prelo.
- MOLINA, V, N. (1998). *A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre*. Movimento, 5(9), 31-44



PIMENTA, S.G. O estágio na formação dos professores. Unidade teoria e pratica? 2ª edição São Paulo: Cortez, 1995.

## PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: ELEMENTOS PARA (RE) ORIENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU

Camila Silva de Aguiar  
FAEFI/UFU-Bolsista PIBEG  
Paula Pereira Rotelli  
FAEFI/UFU- Bolsista PIBEG  
Renata Gomes Gerais Petroni  
FAEFI/UFU-Bolsista PIBEG  
Dinah Vasconcellos Terra  
Doutora em Educação  
FAEFI/UFU

*Resumo: Este é um projeto de ensino desenvolvido no interior das disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Educação Física da UFU. Seu objetivo foi descrever e analisar as principais dificuldades dos professores Educação Física iniciantes na carreira docente da rede pública de Uberlândia com a finalidade de contribuir com elementos para (re) orientação destas disciplinas. A pesquisa revela, entre outras questões, que estas disciplinas necessitam incorporar em seus programas conhecimentos que possam dar sentido e significado sobre a instituição escolar e a prática pedagógica da Educação Física na escola.*

*Resumen: Esto es un proyecto de enseñanza desarrollado en el interior de las asignaturas de Didáctica de Educación Física y Practicum del curso de Educación Física de la UFU. Su objetivo fue describir y analizar las principales dificultades de los profesores de Educación Física noveles en la carrera docente de la red pública de Uberlândia con la de contribuir con elementos para (re) orientación de estas asignaturas. La investigación releva, entre otras cuestiones, que estas asignaturas necesitan incorporar en sus programas conocimientos que puedan dar sentido y significado sobre la institución escolar y la práctica pedagógica de la Educación Física.*

*Abstract: This is a project of education developed in the subjects Didactics and Practical Didactics of the course of Physical Education from UFU. Its objective was to describe and to analyze the main difficulties of the beginning professors Physical Education in the teaching career of the public system of Uberlândia with the purpose to contribute with elements for (re) direction of these discipline. The research discloses, among others questions, that these discipline need to incorporate in its programs knowledge of sense and meaning of the school institution and the pedagogical practice of the Physical Education in the school.*

### **Introdução**

Este trabalho é parte do relatório final de um projeto de ensino desenvolvido no interior das disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino. Seu objetivo foi descrever e analisar as principais dificuldades dos professores educação física da rede pública de ensino de Uberlândia nos seus primeiros cinco anos de docência, com a finalidade contribuir no desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos para a (re)

orientação das disciplinas de Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU.

A idéia do projeto surge a parti de duas questões:

a)- inicialmente pela necessidade específica de uma nova orientação para estas disciplinas;

b)- e pela reformulação curricular desencadeada neste curso a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Educação Física no ano de 2004.

Um outro elemento motivador no desenvolvimento deste projeto de ensino no interior das disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino é o reconhecimento, a partir de um levantamento sobre o tema da formação profissional, da pouca existência de investigações que tratam sobre a temática do professor de Educação Física iniciante na carreira docente.

Segundo Huberman (1992)<sup>1</sup>, este grupo de professores possuem características diferentes daqueles de mais experiências de docência em relação ao modo de pensar, agir e de enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico. Para o autor, esta fase é denominada de “tateamento”, situada entre a contradição da descoberta e o choque com o real frente a complexidade da situação profissional nos diversos problemas existente no cotidiano. Por este motivo, a leitura que fazem da sua formação e dos impactos da mesma na sua vida profissional é diferente daqueles professores que já possuem muito tempo de formado com grande experiência.

Neste sentido, o que trataremos de destacar aqui são as principais dificuldades desses professores apresentando os elementos que, neste primeiro momento, aparecem como possibilidade de ajudar a repensar estas disciplinas.

### **Procedimentos metodológicos**

O presente projeto se caracteriza através de uma perspectiva interpretativa crítica que segundo André (1995) permite um plano de trabalho aberto e flexível, onde os focos do projeto são constantemente revisados, as técnicas de recorrer as informações são reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados (p.30).

Seu desenvolvimento ocorreu no âmbito das disciplinas de Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU cujos participantes foram: a) os alunos da disciplina Didática da Educação Física; e b) os professores da rede pública, aprovados no último concurso realizado na rede estadual e municipal de ensino e que possuem até cinco anos de experiência docente.

As técnicas utilizadas para obtenção das informações foram: a)- questionários com quatro perguntas abertas, dirigidas a todos os professores; e b) entrevistas coletivas em forma de grupos de discussão entre os acadêmicos e professores das escolas, seguindo as recomendações de Callejo (2001), na perspectiva de gerar um debate que busque informações desde vários pontos de vistas entre os participantes.

No levantamento realizado para saber o número de professores encontrados 33 professores na rede municipal que se enquadraram aos critérios estabelecidos pela pesquisa e

---

<sup>1</sup> Para este autor o ciclo de vida profissional do docente é caracterizado pelas seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira, é a entrada, o tateamento; de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo; de 35 a 40, o desinvestimento (sereno ou amargo).

4 na rede estadual, sendo que um professor dessa última rede não teve interesse em participar do estudo.

Confeccionamos um questionário com quatro questões abertas e questões de identificação. Estes foram repassados para todos os professores da rede municipal atingindo assim 100% de participação e 3 professores da rede estadual. Na rede estadual tivemos muitas dificuldades para obter informações da lista professores efetivos, principalmente aqueles que entraram no último concurso. A única lista que tivemos acesso somente foi possível fazer contato com 4 professores.

Na fase de categorização<sup>2</sup> das respostas, realizada separadamente por cada pergunta e depois agrupada, utilizamos os seguintes procedimentos:

1. nos dividimos em duplas;
2. separamos os questionários entre as duplas;
3. cada pessoa da dupla leu o mesmo questionário;
4. as duplas procediam a leitura individual do questionário grifando de cores diferentes aspectos que correspondiam as quatro perguntas do mesmo;
5. os destaques foram digitados por duas bolsistas que se encarregaram cada uma de duas questões;
6. os destaques da primeira questão foram analisados entre as três bolsistas e a orientadora;
7. duas bolsistas ficaram encarregadas de analisar e categorizar uma questão e uma outra bolsista de duas questões;
8. a leitura das análises foi apresentada individualmente por cada bolsista e discutida no grupo (bolsistas e orientadora);

A seguir apresentamos em bloco as principais categorias encontradas neste processo seguida das justificativas:

1. **Decisão pessoal em trabalhar na escola:** experiência anterior; tradição familiar; oportunidade de trabalho; estabilidade no emprego; experiência e vivência durante o curso de formação.
2. **Principais dificuldades:** falta de experiência; infra-estrutura da escola; dicotomia teoria e prática; desvalorização da profissão dentro da própria escola; falta de reconhecimento da Educação Física como componente curricular; modelo de aula ultrapassado; falta espaço para troca de idéias no interior da escola.
3. **Tentativa de superação:** busca trabalhar em grupo com professores da mesma área e outras áreas; trabalho de formação continuada no centro de estudos da prefeitura.
4. **Temas a serem abordados nas disciplinas pedagógicas:** conhecer o papel e função do professor e mais especificamente o professor de Educação Física; organização do trabalho pedagógico/escolar; planejamento de aulas; conhecer a realidade escolar principalmente de Uberlândia; função da Educação Física na escola; conhecer processos de avaliação em Educação Física escolar.

---

<sup>2</sup> Esta fase foi contou com a participação de quatro pessoas. A orientadora da pesquisa e as 3 bolsistas.

As categorias encontradas serviram de base a construção do roteiro da entrevista coletiva que foi realizado com o grupo de professores que responderam o questionário e alunos das disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino.

Foram realizadas duas entrevistas coletivas em dois dias diferentes entre professores iniciantes na carreira docente e alunos que cursavam as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino. Os grupos para as entrevistas coletivas também foram diferentes de um dia para outro.

Na impossibilidade de realizar a entrevista coletiva com a participação dos 33 professores utilizamos como critério aqueles que tinham até dois anos de experiência em docência e aqueles que tinham cinco anos. Dessa forma encontramos 6 professores que atendiam a este critério. Por problemas de incompatibilidade de horários entre os participantes na primeira entrevista participaram apenas dois professores e uma aluna que cursava a disciplina Prática de Ensino. Na segunda entrevista participaram 4 professores e duas alunas do curso que cursavam as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino.

O critério para definição do alunos participantes na entrevista foi em função do interesse dos mesmos. Solicitamos nas turmas aqueles que tinham interesse. Se apresentaram 5 alunos, mas somente dois compareceram às entrevistas. Os que não puderam comparecer se justificaram por ser final de curso com muitas avaliações e não teriam disponibilidade de tempo.

Estas entrevistas coletivas foram gravadas e transcritas e utilizando os seguintes procedimentos para análise:

1. Cada bolsista leu as duas entrevistas;
2. Foi sublinhado as falas que correspondiam as categorias encontradas anteriormente;
3. Ao lado de cada frase sublinhada foram feitas observações;
4. Analisando estas observações as mesmas foram sendo agrupadas as categorias anteriores. Aquelas que não correspondiam a nenhuma foram sendo destacada em um outro bloco.

Terminado esta fase e análise dos dados as categorias foram reagrupadas em função da superposição de significados orientando a análise em dois grande blocos de categorias, que são:

1. Necessidade do conhecimento prévio do sentido e significado da instituição escolar e da Educação Física neste espaço de atual profissional;
2. Estágio curricular como espaço de reflexão e investigação da prática pedagógica.

Como o projeto teve seu término no final do período letivo, os resultados não foram apresentados aos alunos que cursavam as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino. Agora com a finalização deste relatório o mesmo será apresentado aos alunos e aos professores participantes.

### **O ciclo de formação dos professores iniciantes**

De acordo com Huberman (1992) os professores vivenciam um ciclo de vida profissional, o qual é dividido em fases: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo, lamentações e um não investimento, sendo vivenciado mais ou menos simultaneamente.

Os professores participantes das entrevistas se encontram num processo de confrontação inicial com a carreira, vivenciando o choque inicial com a realidade. Eles consideram esse momento como um desafio, uma conquista a ser realizada, mas por outro lado, sentem um certo receio com algumas decisões sobre a sua prática provocado pelas dificuldades nestes anos iniciais. Percebem que nestes primeiros anos de docência, já que o desafio é considerado como algo motivante para continuar a buscar soluções, os caminhos utilizados para resolver os problemas estão muitas vezes relacionados com a sobrevivência na escola.

Nesta fase o professor põem em questão sua prática, sua vida rotineira e até mesmo o desencanto, pois as dificuldades custam a ser vencidas e também pelo fato de terem idealizado uma prática pedagógica e vivenciar um outra. Entretanto, a sobrevivência e o entusiasmo pela descoberta estão bastante freqüentes motivando-os a realizarem suas tarefas.

É importante destacar que na prática pedagógica cada dia tem algo novo para se aprender, novas situações irão surgir, novos dilemas para resolver, e novas perspectivas de enfrentar a realidade surgem como possibilidade de desafiar aquele receio. Insistir neste aspecto possibilita amenizar as dificuldades que com o passar dos dias só contribuem para o amadurecimento do profissional mesmo que este não perceba esse acontecimento enquanto vivencia tais experiências.

Os professores participantes que possuíam cinco anos de experiência, ainda que manifestassem algum tipo de desafio a ser superado percebemos um maior sentimento de prazer e satisfação durante a execução do trabalho. Existia, de certa maneira, uma contradição entre a crítica e o prazer apresentando alguns indícios de maturidade e de segurança especificamente na realização das tarefas de ensino-aprendizagem. Segundo Huberman (1992) esta é uma fase de estabilização, onde o profissional começa a se sentir mais seguro. Para este autor esta segurança acontece em todos os aspectos que envolvem a prática pedagógica. Entretanto detectamos entre estes professores que esta se inicia no processo ensino-aprendizagem.

Muitas das insatisfações ocorridas no início de carreira docente estão relacionadas, segundo os participantes do estudo, a falta de infra-estrutura adequada para exercerem as atividades, clareza da organização do espaço escolar, a chegada pouca receptiva por parte da administração, a pouca tolerância de professores de outras áreas e o discurso desanimado daqueles da mesma área.

Para estes professores iniciantes, o primeiro contato com a realidade profissional em relação aos demais colegas de profissão e o estabelecimento de uma linha própria de atuação, é influenciada: pela existência de pessoas que decidiram ser professores em função da oportunidade de emprego; por aqueles professores que mantêm reservas por não concordarem com o que está sendo imposto no interior da escola mas agem como condicionados ao meio; por professores, que por não aceitarem tal condicionamento, conseguem algumas transformações; por professores experientes, que ao verem o entusiasmo do iniciante, tratam de demonstrar que isso não o levará a grandes feitos alegando terem sido da mesma maneira e não ter valido a pena Lacey (1997) *apud* Estrela (1997).

Neste sentido, dependendo do tipo de professor que o iniciante estabelece contato, da organização político-pedagógica do ambiente escolar é um fator relevante de sua entrada na vida profissional, que no nosso entendimento, deveria fazer parte do processo de formação inicial recebida na universidade.

Uma outra insatisfação apresentada pelos professores faz referência estágios que além de artificiais mostram-se de pouca duração, sem reflexão do contexto escolar e da instituição escola, como também da inserção da Educação Física neste espaço de trabalho.

O estágio é exercido para cumprimento da carga horária não existe a preocupação, seja o professor da disciplina e ou o professor da turma cedida para realização do estágio, em participar ativamente da orientação para que este espaço possa contribuir para o conhecimento e o aprofundamento no seu processo de formação.

Para eles seria importante o conhecimento da função de ser professor, saber dialogar com a elaboração de seus saberes-fazer docentes e desafios que o ensino como prática social lhes apresenta no cotidiano, mobilizando seus conhecimentos da teoria da educação e da didática, como um processo de construção de sua identidade docente.

A formação do docente envolve seus saberes de vivências pessoais somados aos saberes específicos da área e aos exigidos para ensinar. Neste caso, a ação docente envolve técnica e sensibilidade orientada por princípios de dimensões: técnica, estética, política e ética.

Estes vão sendo construídos na práxis, pela ação do sujeito, tornando importante tanto na formação inicial como continuada dos educadores, pois vamos nos tornando e aprendendo a ser professor também no cotidiano da prática educativa, onde a prática reflexiva e conhecimento crítico passam a ser os fios condutores do conjunto de formação.

O estágio deve ser uma espaço privilegiado no estímulo a curiosidade que segundo Freire (1996) *apud* Rosa (2002), deve estar a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento voltado para emancipação e autonomia do professorado. Seu exercício coletivo pode gerar além da autonomia profissional, a autonomia social.

Assim o estágio, na formação inicial também apresenta-se como importante componente curricular, abordando as disciplinas de forma articulada e interdisciplinar, valendo-se de espaços em que estudantes possam relatar suas vivências em sala de aula e partilhar saberes que possibilitem ao sujeito desenvolver seu papel emancipatório na educação.

Neste sentido, o estágio não deveria pautar-se a “modelos” que nunca se adequarão a realidade e menos ainda atenderão ao propósito de uma educação emancipatória. Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões do ser como: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar e o decidir. Porém acreditamos que isto deva ser claramente trabalhado na formação inicial.

## **Novas diretrizes para Didática da Educação Física e Prática de Ensino**

Nesta etapa iremos descrever algumas diretrizes para estas disciplinas e que estão sendo implementadas a partir deste primeiro semestre de 2005.1.

### **Didática da Educação Física**

1. Reorientação dos conteúdos que passaram a analisar criticamente a produção da Educação Física escolar no Brasil tendo como referência o início do anos 80 até os dias de hoje situando e explicando os fundamentos filosófico-pedagógicos das diferentes abordagens na área da Educação Física. São elas: Abordagem Desenvolvimentista - Go Tani; Abordagem Construtivista - Batista Freire; Abordagem Concepções abertas – Haine Hildebrant; Abordagem Crítico-superadora - Coletivo de Autores; e Abordagem Crítico-emancipatório – Kunz.
2. Planejamento coletivo de processos de ensino em Educação Física escolar;

3. Descrição detalhada uma escola (sua rotina) e o contexto educacional em que a mesma esta inserida até o momento de uma aula de Educação Física, com o objetivo de que o (re) conhecer a escola possa ocorrer anteriormente a sua entrada no estágio;
4. Debate em sala com professores da rede pública de ensino.

### **Prática de Ensino**

1. Esta disciplina possui uma carga horária de 60 horas onde 30 horas são destinada ao estágio. Nestas 30 horas estão incluídas os momentos de observação, de docência e participação as outras atividades que fazem parte da escola como: reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, reuniões dos conselhos escolares, reuniões de formação continuada, e demais atividades que dizem respeito a escola. A idéia é que o estudante/estagiário viva o processo educativo como um todo;
2. Como esta disciplina é ministrada por duas professoras as outras 30 horas serão destinadas as reuniões semanais para orientação. O estágio será realizado em dupla para que haja uma interlocução entre os participantes e cada professora ficará responsável pela metade da turma. Os encontro para orientação acontecerão com 5 duplas no mesmo momento, podendo assim acompanhar qualitativamente o estágio e dinamizar as trocas de experiências e debates sobre os diferentes contextos;
3. Os estudantes/estagiários estão sendo orientados a fazerem os estágios em escolas onde as professores das disciplinas conhecem os professores da escola e que os mesmo se comprometem em realizar um trabalho de fato de orientação dos estagiários naquele espaço;
4. O processo de avaliação é a construção de um relatório minucioso com etapas bem delimitadas que serão orientadas durante todo o processo de estágio. O relatório busca dar conta da descrição do processo vivido no estágio em todos os aspectos: estruturais, pedagógicos/profissional e pessoal. Este deverá ser elaborado ao longo do estágio, pois não é um momento isolado. Deverá ser construído a partir da reflexão constante de pensar e repensar a prática pedagógica. Entendemos que este é um espaço privilegiado de reflexão critica e debate sobre o sentido e significado de ser professor na escola pública de Uberlândia.

A construção do relatório segue as seguintes orientações:

**Primeira parte:** Capa.

Colocar: cabeçalho, nome da disciplina e nome dos integrantes.

**Segunda parte:** sumário.

Numerar todas as páginas; colocar também os anexos.

**Terceira parte:** introdução

Apresentar todos as dados onde foi realizado o estágio, local, data inicial e final do estágio, horário, professor responsável, série, descrever como esta dividido o relatório.

**Quarta parte:** Descrição da escola: descrever o contexto escolar onde esta sendo realizado o estágio. Onde esta situada a escola. Seu entorno geográfico-social; estrutura física;



organização administrativa e pedagógica; espaços onde é ministrada a aula de Educação Física; como é a vida da escola: os professores, as crianças, os funcionários. Informações visuais. Falar como é o professor supervisor: tempo de experiência; participação no processo de formação continuada.

**Quinta parte:** Descrição das aulas de Educação Física. Apresentar as características da turma; zonas de desenvolvimento. Descrever aula a aula do que foi desenvolvido fazendo referência a data de cada observação; observações pessoais ou algumas perguntas. Dificuldades dos alunos e da professora; material; etapas da estratégia de ensino (se for o caso). Dinâmica da professora.

**Sexta parte:** Descrição da regência. Como foi elaborado o planejamento; dificuldades, expectativas; etc.

**Sétima parte:** reflexões sobre o processo de estágio. Apresentar suas impressões pessoais, principais dificuldades encontradas, buscar referências que possam fundamentar suas reflexões; analisar o processo vivido no estágio em função do que foi visto na disciplina de Didática da Educação Física (demais disciplinas do curso) e o que foi vivenciado no estágio; análise sobre a dinâmica do estágio; orientações recebidas; descrever sua participação no estágio. Reflexão sobre a Educação Física na escola.

**Oitava parte:** referência bibliográfica utilizadas para fundamentar o relatório. como um todo.

**Nona parte:** Anexos.

Apresentar documentos, ficha de frequência, fotos e etc.

**OBS.** Um processo descritivo muitas vezes é confundido como algo de pouco sentido e sem vida para aquele que ler. O processo metodológico que, de certa maneira, orienta esta descrição se chama etnografia. Apesar das críticas a este processo, seu objetivo é fazer uma descrição densa do vivido, dando assim sentido e vida aquilo que esta sendo descrito pelo autor. No que diz respeito ao processo de formação profissional e mais especificamente ao estágio curricular a ser vivenciado neste período, entendemos o momento da descrição, ainda que não seja na densidade de uma etnografia, como fundamental para iniciar uma compreensão e uma reflexão crítica sobre o contexto onde o mesmo esta sendo realizado.

Neste sentido, o esforço aqui é para que você possa, em sua descrição, mostrar os diversos sentidos colocando vida no seu relatório. A idéia é que qualquer pessoal que venha a ler seu relatório possa entrar no universo descrito e entende-lo.

## **Considerações finais**

As categorias aqui apresentadas nos faz refletir que o estágio realizado na disciplina Prática Ensino não deve ser resumido à participação do estudante/estagiários nos 50 minutos de aula de Educação Física. O envolvimento com a escola e sua dinâmica é essencial para entender o contexto da instituição educacional.

Portanto, é preciso valorizar a observação seguida de uma descrição detalhada da escola onde inclui: seus aspectos de estruturas físicas e materiais; seu entorno geográfico-social; seu contexto histórico; sua organização administrativa e pedagógica; seus professores, as crianças, os funcionários; participação no processo de formação continuada; as festas e atividades dentro de fora da escola; as reuniões do conselho escolar; e as aulas de Educação Física.

Sabemos que esta descrição da rotina da escola não é uma tarefa fácil e também nada familiar aos estudantes/estagiários, porém é através dela que se pode estabelecer minimamente um retrato e compreensão da escola, desde que haja uma reflexão crítica sobre os aspectos descritos, pois esta (a descrição) é o ponto de partida para uma leitura crítica a respeito da escola.

No nosso entendimento para que esta leitura seja efetivada as observações devem ser sistemáticas. E para que seja realizado algo com rigor e com aprofundamento todas estas etapas devem constituir um relatório a ser desenvolvido ao longo do estágio apresentando ainda as reflexões com outros estudantes/estagiários, professores da escola e da disciplina.

Acreditamos que muito dos discursos dos estudantes/estagiários a estas disciplinas e das dificuldades/impactos desagradáveis dos professores iniciantes acontecem tanto em função do desconhecimento sobre a escola, sobre educação e Educação Física, como também de uma formação sem uma clara definição do seu projeto político-pedagógico voltada para escola.

Nossa intenção é de que projetos como este envolvendo estudantes/estagiários, professores da escola pública e professores da universidade contribuam para concretizar práticas de ensino e reflexão já bem elaboradas nos discursos acadêmicos, mas com dificuldades de implementação. Pensamos que os estágio, dependendo de sua estrutura organizativa, poderá sim ser um eixo para aproximar a universidade da escola.

Se os professores iniciantes em sua carreira docente possuem particularidades para enfrentar o cotidiano da prática pedagógica e o debates com eles nos proporcionou diretrizes para orientar estas duas disciplinas, pensamos que continuar mapeando os professores e seus diferentes ciclos de formação junto aos estudantes/estagiários poderá ser um aspecto relevante repensarmos tanto para a formação inicial como permanente de professores.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CANAU, V. M. e LELIS, Isabel Alice A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: CANAU, Vera Maria (org.) *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes. 1990.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. *Em Aberto*, nº 54, Abr./Jun. 1992.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados. 1996.
- ESTRELA, Maria Teresa; et all. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. 224 p.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. p.307-335. 1998.
- HUBERMAN, M. Ciclo de vida de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. p.31-61. 1992.
- LÜDKE, M. O Professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação e Sociedade. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação*. Número: 74; Ano: XXII; Abril: 2001. Campinas: CEDES. pp. 77-96. 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez. pp. 15-34. 2000.
- PIMENTEL, Maria de Glória. *O Professor em Construção*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; *et all.* *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.* Goiânia: Alternativa, 2002.

SCHÖN, D. *La Formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós/MEC. 1992.

GTT: Formação Profissional.

Formato: Comunicação Oral.

Dinah Vasconcellos Terra

Endereço: Rua Planalto, 120, apto° 1101. Bairro Santa Mônica. Uberlândia-MG. CEP: 38408-064.

Tecnologia de apresentação: datashow.

## PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ISEAT<sup>1</sup>

Admir Soares de Almeida Júnior  
Mestre em Educação pela PUC-Minas  
Fundação Helena Antipoff  
Cláudio Márcio Oliveira  
Mestre em Educação Física pela UFSC  
Fundação Helena Antipoff  
Fabrine Leonard Silva  
Mestre em Educação pela UFMG  
Fundação Helena Antipoff  
Mauro da Costa Fernandes  
Mestre em Educação pela PUC-Minas  
Fundação Helena Antipoff

### RESUMO

*Este trabalho apresenta uma proposta de estágio para o curso de licenciatura em educação física. Buscamos considerar a centralidade que o realizar pedagógico ocupa no processo de formação de professores, estabelecendo uma aproximação qualitativa entre a realidade e a simulação do fazer pedagógico. No primeiro momento do estágio optamos por dividir em quatro grupos, onde um respectivo professor ficará responsável por orientar in loco esses pequenos grupos, totalizando quatro professores para cada turma. Acreditamos que tal orientação possibilitará oportunidades significativas de intervenção no processo de formação do pensamento prático do professor (reflexivo), através da (re)criação de uma outra realidade.*

### SUMMARY

*This work presents a proposal of period of training for the course of degree in physical education. We seek to consider the central question that pedagogical practice occupies in the teachers formation trial, establishing a qualitative approach between the reality and the simulation of pedagogical practice. In the first moment of the period of training we opt for divide them in four groups, where a respective professor will be responsible by orient in loco those small groups, totaling up four teachers for each group. We believe that such orientation will enable significant opportunities of intervention in the trial of formation of the practical thought of the teacher (reflexive), through the (re)creation of an another reality.*

### RESUMEN

*Este trabajo presenta una propuesta de práctica para el curso de licenciatura en educación física. Buscamos considerar la centralidad que lo realizar pedagógico ocupa en el proceso de formación de profesores, estableciendo una aproximación cualitativa entre la realidad y la simulación del hacer pedagógico. En el primer momento de la práctica optamos por dividirmos en cuatro grupos, donde un respectivo profesor quedará responsable por orientar in loco esos pequeños grupos, totalizando cuatro*

---

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira da Fundação Helena Antipoff em Ibirité-MG.

*profesores para cada turma. Acreditamos que tal orientación posibilitará oportunidades significativas de intervención en el proceso de formación del pensamiento práctico del profesor (reflexivo), a través de la (re)creación de una otra realidad.*

A formação de professores e, em especial, os de educação física, tem sido pauta de discussão em muitos fóruns de debates educacionais e acadêmicos. Chama-nos atenção, inicialmente, as três categorias de carreiras (para a educação física) indicadas pela SESu, explicitadas no Parecer 009/2001: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Nesse sentido, esse documento oficial reconhece a especificidade da licenciatura nos cursos superiores enquanto formação de professores que atuarão nas instituições de Ensino Fundamental, Médio e profissionalizante.

De acordo com Resolução nº 7 de 31 de Março de 2004,

o professor da Educação Básica, com licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como orientações específicas para esta formação tratadas nesta resolução. (p. 1)

Dada a especificidade da localização do curso de educação física num instituto superior de educação, o projeto de estágio que hora se apresenta, destina-se responder sobre a formação de professores de educação física com o exercício na Educação Básica<sup>2</sup>. Cabe aos professores, portanto, construir experiências que ajudem a definir o lugar da educação física na escola, seu saber específico nos currículos escolares.

Alguns autores<sup>3</sup> têm orientado seus trabalhos na direção de reconhecer os (diferentes) papéis conferidos à educação física como componente curricular. Vago (2001) nos chama a atenção para o fato de que as representações acerca da educação física escolar são produtos da ação dos diferentes sujeitos da prática pedagógica – professores e alunos.

Valter Bracht (1999) faz o exercício de reconhecer o saber específico da educação física através do estabelecimento das suas finalidades na escola e do seu referencial teórico de suporte<sup>4</sup>. Nesse sentido, cabe ao professor orientar a organização, a sistematização, a

<sup>2</sup> De acordo com projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação física do ISEAT, a intervenção profissional do Licenciado em Educação Física dar-se-á no sentido de identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar conteúdos do componente curricular/ disciplina Educação Física na educação infantil, no ensino Fundamental, Médio, Superior e nas atividades de natureza técnico pedagógicas (ensino, pesquisa e extensão) no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no ensino superior, objetivando a formação profissional. (2003, p. 8)

<sup>3</sup> Destacamos as contribuições dos professores Tarcísio Mauro Vago (1996, 1999, 2001, 2003) e Valter Bracht (1997,1999).

<sup>4</sup> O autor destaca que, o saber específico da educação física quando centrado na promoção de atividades física-recreativas-esportivas, apoia-se no discurso da educação integral da pessoa; mas que, na prática, o que acontece é um ensino voltado para o desenvolvimento da aptidão física, da saúde (no seu restrito entendimento de “ausência de doença”) e da formação de atletas. Respalda-se, portanto, nas ciências biológicas para organizar seu fazer pedagógico. Outra expressão que teve/tem forte influência naquilo que se entende/entendeu como lugar da educação física na escola é a de movimento/motricidade humana. Tal tendência materializa-se no debate entre “educação pelo movimento” e “educação do movimento”. Ambas fortemente atreladas à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem motora. As práticas corporais de movimento funcionam, de um lado, como suporte, como meio para o desenvolvimento das *habilidades motoras básicas* (andar, correr, saltar, agarrar, chutar, outros) das crianças – educação do movimento – para a futura aprendizagem das modalidades esportivas. De outro lado, as brincadeiras, as danças, as ginásticas, a capoeira servem de suporte para a apreensão de conceitos de outras disciplinas escolares, de controle de

produção de um conhecimento escolar que não se resume num simples realizar corporal, num simples “praticar” o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, as brincadeiras<sup>5</sup>. É preciso saber sobre elas (Bracht, 1999).

Trabalhar na perspectiva da cultura corporal de movimento demanda do professor reconhecer seu papel de mediador no processo de produção do conhecimento de seus alunos a respeito das práticas e, conseqüentemente, deve reconhecê-los como produtores de cultura.

As experiências formativas ou melhor, as duas modalidades objetivadas para o estágio transitarão dentro daquilo que Pérez Gómez (1996), denomina de construção do *pensamento prático* do professor. O *pensamento prático*, segundo o autor, a partir dos estudos de Donald Schön (1996), constitui-se na definição de três conceitos diferentes que integram este tipo de pensamento na sua acepção mais lata. São eles: o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação<sup>6</sup>.

Nesse sentido, o estágio como prática, encontra-se

num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com suas características de incerteza, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, actua e reflecte sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações.

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. ( Pérez Gómez, 1996, p. 110-1)

Essa concepção de formação de professores e o lugar do estágio neste processo corresponde ao recomendado no Parecer 0028/2001 que trata da formação de professores (de educação física) na educação básica.

O estágio curricular é “um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respetiva licença”. (p.10).

---

distúrbios psicológicos, como a agressividade, por exemplo. Bracht (1997), reconhece os limites colocados tanto pelas ciências biológicas quanto pela psicologia para uma análise sócio-histórica-cultural das práticas corporais fazendo, então, a opção pela cultura corporal de movimento como o saber específico da educação física.

<sup>5</sup> Todas estas manifestações, porque humanas, são culturais, (re-) produzidas, (re-) criadas ao longo do tempo por diferentes sujeitos que, ao movimentarem-se, conferem diferentes sentidos e significados àquelas práticas. Reconhecer tais práticas como produções culturais demanda do professor uma (re-)configuração do seu lugar no processo ensino-aprendizagem assim como dos seus alunos. Ambos são portadores de bagagens de saberes acerca de cada prática corporal que, no momento da aula, são postos em debate.

<sup>6</sup> Cada um desses conceitos são brilhantemente trabalhados pelo autor no texto citado na bibliografia.

Diante do esclarecimento de tais pressupostos, apresentamos a seguir as duas modalidades para o estágio de formação de professores de educação física.

### **As modalidades de estágio sugeridas**

Até o final do quarto período, os alunos do curso de educação física poderão ter contato com um rol de conteúdos e conhecimentos a respeito das práticas da cultura corporal de movimento. No entanto, o exercício da docência da educação física, da vivência na organização de brincadeiras, de esportes, da ginástica, da dança, da luta e de outras manifestações corporais ainda não aconteceu de forma orientada e sistematizada<sup>7</sup>.

A característica principal desta **1ª Modalidade** encontra-se no exercício de sistematização e organização dos temas da cultura corporal de movimento pelos alunos do 5º e 6º períodos para turmas do Ensino Fundamental e Médio de algumas escolas públicas da cidade de Ibirité-MG. Essa experiência docente será (com)partilhada com um professor orientador que os acompanhará *in loco* nos momentos de planejamento, de execução e avaliação das aulas.

Nesse sentido, sugere-se que as turmas – manhã e noite – sejam divididas em quatro grupos que ficarão, cada uma delas, sob a orientação de um professor do ISEAT (um professor para cada um dos quatro grupos de estagiários) que atuará na (re)construção dos elementos fundamentais (Zabala, 1998) na formação de futuros professores de educação física em suas práticas pedagógicas nas instituições de educação básica: planejamento, execução e avaliação.

Nas palavras de Molina Neto e Giles, o professor orientador é fundamental nesse processo. Ele torna-se importante “ponto de apoio e ajuda na zona proximal de aprendizagem do sujeito que aprende e com o qual mantém essa relação, havendo, assim, um alinhamento teórico à pedagogia dialógica de Paulo Freire e Vigotsky”. (2003, p. 254).

Os professores orientando *in loco* um grupo menor de alunos, terão melhores e maiores oportunidades de influenciar e interferir no processo de formação do pensamento prático do professor (reflexivo) de educação física, através da (re-)criação de uma outra realidade, de novos espaços de intercâmbio e de marcos de referência (Pérez Gómez, 1996).

Em cada escola acontecerão duas aulas simultaneamente (duas aulas no 2º horário e outras duas no 3º). Os trios que não tiverem na regência naquele tempo observarão as aulas acontecerem e a registrarão no caderno de docência. Após o recreio, sob a coordenação do professor orientador, far-se-á a avaliação das quatro aulas e o planejamento para a semana seguinte.

Antoni Zabala (1998) observa que uma melhor compreensão sobre as variáveis que interferem/influenciam na prática educativa<sup>8</sup> é de suma importância para a melhoria do fazer pedagógico do professor. Ressalta, entretanto, que para qualificar o olhar sobre tais variáveis não basta o professor lançar mão (apenas) da sua experiência e/ou da de outros

---

<sup>7</sup> Algumas delas têm sido vivenciadas pelos alunos e, em conjunto com outras disciplinas de cunho pedagógico (Estudos de Atividades Acadêmico Científicas, Movimento e Desenvolvimento Humano, Práticas Pedagógicas de Formação, Educação Física na Educação Básica, por exemplo) têm procurado articular teoria-prática. Porém, não foram possibilitadas vivências docentes que envolvem o processo de (organização) ensino-aprendizagem dos temas da cultura corporal de movimento a partir de realidades escolares concretas.

<sup>8</sup> São reconhecidas pelo autor algumas variáveis que interferem no fazer pedagógico dos professores. São elas: as atividades ou tarefas estabelecidas pelo professor, a organização do espaço e do tempo escolares, a organização social da turma, as relações entre os sujeitos da prática pedagógica, a organização dos conteúdos, a avaliação e outros.

professores para analisá-la. É preciso também buscar elementos teórico-metodológicos para otimizar essa reflexão.

A relação estabelecida entre teoria e prática pretendida, parte do entendimento que uma alimenta a outra com questões. O deslocamento da prática para a teoria acontece no sentido de que essa última ofereça elementos que auxiliem na compreensão da situação problema ao mesmo tempo que colabore para a (re-)construção da prática. Essa relação entre prática-teoria-prática, tem implicado, de acordo com Stela Piconez,

um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (2003, p. 25).

Nesse sentido, o momento de avaliação ao final de cada dia, ganha uma importância no estágio. Mediante o levantamento e o debate de questões ocorridas no fazer pedagógico do dia, fica a cargo do professor orientador responsável por coordenar a construção de referenciais teóricos que subsidiem o processo de (re-)construção da prática pedagógica de seus alunos. Assim, esse movimento de reflexão orientada sobre a prática servirá de suporte para uma reestruturação do próximo planejamento<sup>9</sup>.

Como um dos elementos para a avaliação, indicamos a construção de um caderno de docência<sup>10</sup> do trio onde serão feitas anotações referentes às aulas no ISEAT assim como dos dias na escola durante o estágio<sup>11</sup>.

Se na primeira modalidade de estágio o contato efetivo com uma dada realidade escolar será construído através da coordenação de um professor orientador de um grupo reduzido de alunos, na **2ª modalidade** a proposta é mais modesta, mas não menos complexa e importante.

Durante o ano de 2005 o coordenador do estágio procurará estabelecer contatos com as escolas e professores que vêm, ao longo do tempo, construindo projetos reconhecidos pela comunidade acadêmica e pelas secretarias de educação<sup>12</sup>. Nos 7º e 8º períodos, os alunos organizados, preferencialmente em duplas, procurarão se dirigir a uma escola de quaisquer níveis da Educação Básica e acompanharão o trabalho de um professor de educação física licenciado<sup>13</sup>.

## Avaliação

<sup>9</sup> Sugere-se ainda que, a cada três aulas em campo, a quarta seja realizada no ISEAT com os quatro professores orientadores e os estagiários para uma troca de experiências e de questões referentes ao estágio.

<sup>10</sup> Caberá ao professor orientar a produção deste com o objetivo de visualizar o processo de ação-reflexão-ação decorrente do estágio

<sup>11</sup> Outro elemento de avaliação é a produção de um texto no qual cada aluno abordará um tema suscitado durante o estágio. A produção (acadêmica) deste texto é entendida como possibilidade de síntese individual a respeito do estágio.

<sup>12</sup> Podendo ser incluídas neste caso, secretarias de cidades próximas a Ibirité, tais como: Belo Horizonte, Betim, Contagem, dentre outras.

<sup>13</sup> Os alunos(as) ficarão sob a supervisão conjunta do professor da escola onde se realizarão o estágio e de um outro professor orientador de estágio. Na escola, além das observações das aulas desse professor, os estagiários construirão juntamente com o professor, uma proposta de intervenção a ser desenvolvida pelo estagiário. Recomendamos que, no mínimo, um quinto da carga horária semestral do estágio – na escola – seja cumprida com a regência da aula pelo estagiário previamente acertada e orientada pelo professor.



A aposta de que a escrita, quando bem orientada, é um excelente recurso na formação do professor reflexivo, já que promove uma organização e síntese das experiências vivenciadas no estágio, os alunos, assim como na primeira modalidade de estágio, produzirão um texto a ser entregue no final do semestre referente a um tema suscitado no estágio. Também recomendamos a manutenção da produção do caderno de docência onde serão registradas as aulas observadas e aquelas outras em exercer a regência.

O estágio não se dará apenas na execução dos dois procedimentos acima apontados – observação e regência de aulas. O estagiário poderá ser incentivado a participar de outros momentos na escola como reunião de pais, de professores, de colegiado; de outras atividades curriculares (gincana, torneios, outros)<sup>14</sup>. Todas essas atividades deverão ser registradas e analisadas criticamente pelo estagiário.

Diferente da primeira modalidade, os encontros com o professor orientador no ISEAT acontecerão a cada quatro semanas. Nesses encontros serão socializadas experiências pelos alunos nas diferentes instituições escolares. Ao mesmo tempo, serão organizadas algumas temáticas para os seminários de aprofundamento no final de cada semestre com a presença, sempre que possível, dos professores de educação física das escolas que acolheram os estagiários.

Além de verticalizar as relações entre o Estágio Interdisciplinar, a Mediação Didática e as Práticas Pedagógicas de Formação<sup>15</sup> entre si, aparece, nesses períodos a discussão sobre a vivência das práticas da cultura corporal de movimento para portadores de necessidades especiais. Queremos dizer que as duas últimas disciplinas citadas acima podem estreitar o diálogo reflexivo – e necessário – sobre as chamadas escolas especiais que atendem a um público alvo e que, certamente, demandam outros processos de organização do fazer pedagógico do professor de educação física ao tratar dos jogos, dos esportes, das danças, da capoeira, das ginásticas.

### **Referências Bibliográficas**

BRACHT, Valter. **Educação física & ciências: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena. **CNE/CP 009/2001**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece carga horária dos curso de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CNE/CP 028/2001**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em educação física. **CNE/CES 138/2002**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para O Curso de graduação em educação física. **CNE/CES 058/2004**.

MOLINA NETO, Vicente, GILES, Marcelo G. Formação profissional em educação física. In: BRACHT, Valter, CRISÓRIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina**.

<sup>14</sup> Estas atividades de observação serão computadas na carga horária do estágio.

<sup>15</sup> Outras disciplinas que fazem parte do currículo do curso em questão.

Identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL. 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1996.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: \_\_\_\_\_ . **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papirus. 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física na Cultura Escolar: Discutindo Caminhos para a Intervenção e a Pesquisa. In: BRACHT, Valter, CRISÓRIO, Ricardo. **A educação física no Brasil e na Argentina**. Identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL. 2003.

## RUMO A UMA PRÁXIS EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA - QUE INQUIETAÇÕES E SABERES VALORIZAR?

Gina Guimarães – Prof<sup>a</sup> Mda PPGEd – NIEL/UFPE

Tereza Luiza de França – Prof<sup>a</sup> Dra. NIEL-DEF - PPGEd/UFPE

### **Resumo:**

*O presente texto tem por objetivo apresentar uma discussão a respeito da problemática da relação teoria-prática a partir do olhar da atuação da educação física em diversos espaços sociais, como escola, lazer, saúde, dentre outros, entendendo-os como espaços de atuação pedagógica e também de produção de saberes, saberes estes oriundos da experiência, os quais se caracterizam como núcleo vital da ação pedagógica.*

*The present text has for objective present an argument as to the problem of the relation between theory and practice from the look of the action of the physical education in diverse social spaces, as school, leisure, health, between others, understanding them like spaces of pedagogical action and also of output of you will know, you will know these arising from of the experience, the which are characterized like vital nucleus*

*El texto presente tiene para el presente objetivo un argumento en cuanto al problema de la relación entre la teoría y la práctica de la mirada de la acción de la educación física en espacios, como la escuela sociales diversos, el ocio, la salud, entre otros, los entendiendo que quieren los espacios de la acción pedagógica y también de producción de usted sabrá, usted sabrá estos surgir de la experiencia, el que son caracterizados como esencial Núcleo.*

Atualmente tem se ampliado às discussões a respeito das práticas docentes. No entanto esta ampliação parece carecer ainda de elementos que possam dar mais sustentabilidade a formação de professores da educação e mais especificamente da educação física, a partir de subsídios para que os professores possam estar refletindo sobre sua própria prática com mais segurança, com o compromisso de estabelecer articulação na relação teoria-prática, fato tão destacado por uma grande maioria de estudantes e até de profissionais quando analisam o que aprenderam e o realmente fazem no dia-a-dia em sala de aula, ou nas várias atividades em que possam estar atuando os professores de Educação Física.

Ao destacar no título deste trabalho saberes e inquietações visualizando uma práxis educativa, o faço por compreender a dinâmica existente nos saberes docentes, aqui os saberes materializados na prática pedagógica da educação física, de professores atuantes em vários espaços sociais como a escola, os clubes, etc, ou seja, como nos diz França (1995, p. 1), existem vários campos de atuação da Educação Física e Esporte configurando

diferentes intervenções e exigências de formação, pois “encontramos essas práticas sociais relacionadas com as esferas da vida como: a saúde, a educação, o lazer, o labor”.

Estimulada pelas inquietações provocadas empiricamente neste espaço de atuação profissional, esta discussão nasceu da observação e diálogos *in lócus*, durante as supervisões pedagógicas realizadas nos vários pólos de atuação do Programa Academia da Cidade (PAC), localizado em diferentes bairros da cidade do Recife. Destes momentos revelaram-se questões as quais, pouco a pouco, apontavam indicadores para a elaboração de uma problemática centrada na produção dos professores em exercício no tocante a necessidade de uma sistemática e consciente reflexão profissional, pois tanto as falas quanto as ações de diversos atuantes no PAC evidenciavam estereótipos da atuação da Educação Física como uma área do saber que assegura uma intervenção puramente prática, mecanicista, que leva em conta o fazer por fazer. Fato este oriundo da própria história desta área em nossa sociedade.

Esta discussão sobre o saber e fazer tem ênfase nos cursos de graduação da área desde meados da década de 80, buscando ir além de uma prática pedagógica reprodutivista, ancorada em um fazer por fazer, para uma visão e atuação da Educação Física como formadora e reflexiva e não apenas treinadora. Ao longo dos últimos anos todas estas discussões foram tomando amplos e diversos contornos, tanto na visão como na atuação de professores das escolas, universidades, de políticas públicas. É assim que neste contexto buscarei apresentar, mesmo que de maneira breve, elementos que vem problematizando a área da Educação e da Educação Física em direção a uma reflexão sobre a prática docente como produtora de conhecimento.

### **Refletindo na e sobre a prática**

Envolvida em um processo de organização de educação continuada, percebia a dificuldade do coletivo si identificar como agentes pedagógicos sistematizadores, produtores de saberes. Evidenciou-se, durante um certo período das ações de Educação Física no PAC, a idéia de que a função dos professores seria de instrutores, treinadores, sem considerar a importância da formação para uma postura mais consciente com participação coletiva na construção da proposta do Programa, o qual estava dando seus primeiros passos.

Sendo o Programa Academia da Cidade uma proposta pública de saúde possível de concretizar a construção de ações coletivas, em que, entre outras ações, o professor assume a função de atuar em equipe, com a participação de várias áreas a serviço da população (Educação Física, Nutrição e Medicina) compreendemos a necessidade de novas aprendizagens para este tipo de trabalho. Esta demanda nos deixou inquietos, uma vez que atuar coletivamente normalmente não é trabalhado em nossa formação, o mais comum é assumirmos uma turma (ou várias turmas) solitariamente, organizando desde os objetivos até a maneira de avaliar, seja na área não escolar<sup>1</sup> ou não. Claro que o professor tem sim seu momento individual, mais neste espaço específico a demanda de trabalho coletivo se fez mais eminente uma vez que fazia parte de uma política pública de uma gestão de princípios democráticos e participativos.

Já nos fala Milton Santos que o papel do professor como intelectual deve ter como função o pensar, refletir, criticar, com base nas condições materiais históricas do homem, na sua vida real, em busca de seu ideal de verdade. O intelectual é o que resiste com suas idéias e não pode deixar de pensar no futuro, nas novas gerações. Este indivíduo tem de ser

---

<sup>1</sup> A área não escolar da Educação Física atende a instancias como clubes, escolinhas de esporte, projetos comunitários, etc, atualmente ficando a cargo de cursos de Bacharelado.

atuante, apesar de também possuir momentos de solidão. Porém esta solidão ao intelectual é necessária uma vez que o estar sozinho lhe garante sua individualidade - que parte dos sentidos e significados que damos as nossas experiências pessoais, indo em direção novamente ao coletivo. Para ele ser professor é uma tarefa arriscada, nela se faz necessário criticar as situações e a nossa própria ação através da autocrítica, da reflexão sobre a prática, no intuito de interpretar o mundo para que no futuro não sejamos mais tratados como objetos, mas sim como homens.

Tais pensamentos não se aproximam muito das práticas e concepções de Educação Física mais arraigadas socialmente além de estando sua atuação na sociedade não apenas nas escolas, exige-se, portanto uma demanda ampla para a formação na área, que congregue vários saberes para uma atuação competente no sentido de uma visão mais abrangente das ações e contradições da própria sociedade, da própria dinâmica educativa.

França (1995) refletindo sobre a prática pedagógica destes profissionais preocupa-se com a dicotomia entre teoria e prática, com a fragmentação no trato com o conhecimento, a dicotomia entre as disciplinas ditas específicas e as pedagógicas presentes em cursos de licenciatura em Educação Física. Fazendo uma análise do discurso de caráter progressista dos docentes e suas possíveis práticas predominantemente conservadoras revelou práticas didáticas instrumentalistas nas ações docentes, as quais são caracterizadas por Candau (1996) como

um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o 'como fazer' pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados (p. 14),

Percebemos, portanto, que aquela dificuldade em se identificar como agentes pedagógicas poderia ser oriunda desta dicotomia anteriormente apresentada, no sentido de os centros acadêmicos construírem os conhecimentos e os professores simplesmente reproduzi-los, fato este tão característico da área da Educação Física, causando assim estranheza quanto às novas demandas dos professores. Como então o profissional dar conta de todas estas solicitações a partir do momento em que não se identificava como produtor de saberes? Sua formação ajudava para isto? Normalmente o que mais se deseja nas aulas práticas da área são as receitas prontas para, por exemplo, treinar equipes (de futebol, basquete, vôlei, etc.) para competir ou para apreciação estética, como nas danças e em várias modalidades de ginástica, ou é totalmente o contrário? Como se sentir capaz de refletir mais profundamente, coletivamente e de maneira mais criativa? Como não atuar olhando seus alunos como apenas um amontoado de músculos? Como estar aberto para dizer: eu só sei até aqui, de agora em diante preciso estudar mais, discutir mais, orientar mais?

A própria discussão sobre a prática pedagógica da Educação Física, abordando a dimensão da saúde especificamente, vem destacando a necessidade de se reconceptualizar o conceito e as práticas de saúde, tanto para superar uma perspectiva científica positivista quanto para incorporar os debates atualizados das concepções de saúde no âmbito saúde coletiva, junto às práticas pedagógicas dos professores da área (RODRIGUES, 2000), pois neste campo tem sido comum "a) redução do fenômeno [saúde] a uma determinação biológica; b) a desconsideração da história coletiva; e c) a culpabilização do indivíduo frente aos problemas de saúde e aptidão física" (PALMA, 2001, p. 23). Havendo, pois a necessidade de novos olhares neste processo, o qual pode conter várias incertezas além de ser muito complexo.

Se encararmos a situação como oriunda de uma formação tradicional, a partir de um paradigma que privilegia a fragmentação, o individualismo a memorização e a centralização (CUNHA, 1998) que findam por criar visões e práticas pedagógicas tradicionais, podemos compreender que realmente os professores de educação física onde quer que atuem, são meros reprodutores dos conhecimentos construídos dentro dos muros das universidades. Situação esta que causa um hiato na relação teoria-prática, que finda por desvalorizar a própria atuação profissional educativa, causando o sentimento de estranheza e a dificuldade de se refletir sobre sua própria atuação enquanto atuação pedagógica e produtora de saberes.

Esta atuação denominamos de pedagógica, pois na atuação cotidiana dos profissionais de Educação Física, os mesmos lidam com determinados conhecimentos visando objetivos, ensinar e aprender, construindo relações específicas para a socialização de saberes, construindo assim saberes seus, específicos, dentro desta relação pedagógica singular. Compreendemos que são agentes pedagógicos uma vez que uma prática denominada de pedagógica é

uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática..." e "é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

Estes conhecimentos produzidos socialmente, mas adquiridos também na formação de professores em Educação Física, são utilizados a serviço de determinada comunidade, criando-se assim uma nova relação/sistematização/organização destes conhecimentos para serem compreendidos, assimilados e até reconstruídos por ela.

Esta atuação docente, a muito desvalorizada, atualmente solicita novos valores e concepções, dentre eles o de que os professores produzem sim saberes, que são oriundos de sua prática diária e por ela validados, denominados de experienciais se caracterizam por serem a dominação e sistematização dos saberes adquiridos durante a formação e até anteriormente a esta, mas *retraduzidos* e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. No entanto o saber dos professores, entre eles o de educação física, não é constituído apenas deste saber, mas sim de uma pluralidade de saberes. Vejamos a seguir.

## **A Pluralidade dos Saberes Docentes**

As dificuldades com as quais os professores se deparam por não ter tido uma formação específica para lidar com a realidade (seja no campo escolar, do lazer, da saúde) levaram-nos a questionar quais saberes docentes estes professores mobilizam para tentar superar as lacunas de formação e como estes saberes se expressam. Acreditamos ser esta uma questão relevante para tentar compreender melhor a realidade dicotômica ainda encontrada, tendo em vista as transformações pelas quais a universidade tem passado, em busca de uma maior reflexão sobre tais questões e a necessidade de mudança para uma atuação mais valorizada e consciente dos professores.

Sendo o universo conceitual sobre os saberes bastante amplo, estamos chamando de saber docente um saber "plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

Para o autor, a questão do saber docente está imersa nas outras dimensões do ensino, não sendo possível analisá-la isoladamente. O saber docente é um saber profissional e faz parte de um contexto amplo, ele não é autônomo, sem relação com outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais participam e estão inseridos os professores, pois os docentes lidam com os seus saberes para trabalhar e atingir objetivos específicos, saberes não constituídos apenas de processos mentais individuais, de uma atitude solitária do professor, mas de um saber social, pois

é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, (...), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (ibidem, p. 12).

É social porque o docente não consegue definir sozinho e em si mesmo o saber profissional uma vez que este é sustentado por um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização (universidade, administração escolar sindicato), ou seja, o que ele deve ensinar constitui uma questão social, exigindo das profissões um reconhecimento social (idem); é ainda social por causa de seus próprios objetivos, que são as práticas sociais trabalhadas com um sujeito em prol de um projeto, trabalhando sempre com outros seres humanos, evoluindo como o tempo e com as mudanças sociais, portanto sendo social é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”, construído através de um longo processo e de uma larga carreira profissional.

Mas apesar da consideração da natureza social do saber dos professores, não se pode cair no sociologismo, fazendo deste saber uma produção social em si mesmo e por si mesmo. É preciso igualmente relacioná-lo intimamente com o que são, fazem, pensam e dizem os professores nos seus espaços cotidianos de trabalho, porque os saberes dos professores estão ligados à situação de trabalho com outros atores do processo educativo, ancorados em uma tarefa complexa (ensinar) e em um espaço de trabalho (sala de aula) de uma instituição e sociedade.

Não é tarefa fácil, no entanto, especificar a natureza e as relações que os professores estabelecem com os saberes. O que os professores sabem, que saberes produzem, o que fazem com estes saberes? Qual sua participação na seleção dos saberes a serem transmitidos? Tentaremos, ao longo deste trabalho, avançar neste campo recente de pesquisa na área de educação em busca de uma maior articulação entre teoria e prática.

Neste contexto há uma rede de instituições e práticas sociais e educativas que asseguram o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis ocorrendo então dois fenômenos complementares: o da produção dos saberes sociais e o dos processos de formação. Em muitos casos, a produção de novos conhecimentos é um fim em si mesma, em detrimento das atividades de formação e educação, ficando a aquisição e aprendizagem dos saberes subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos.

Tardif compara os saberes à “estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais” (ibidem, p. 35). Assim educadores e os pesquisadores têm se tornado dois grupos cada vez mais distintos, especializados em transmissão e produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Esta mesma situação parece caracterizar a evolução das atuais instituições universitárias, com a dissociação do ensino e da pesquisa, e também tem se revelado em outros níveis de ensino e atuações da Educação Física, ou seja, o professor transmite o que é elaborado por outro.

Compreendendo que a relação entre os saberes e os docentes não é apenas de transmissão de conhecimentos, mas que sua prática integra um saber plural, Tardif (ibidem) nos apresenta que os saberes são oriundos da formação profissional do professor (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), ou seja, de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições encarregadas de formar professores; de saberes disciplinares, selecionados pelas instituições universitárias, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e integram a prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas das IES; de saberes curriculares “definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (ibidem p. 38), apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, etc.) os quais os professores devem aprender a aplicar e os saberes experienciais ou saberes práticos, específicos, baseados no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento de seu meio, que brotam e são válidos pela experiência, individual e coletiva “sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (ibidem p. 39).

### **A Importância dos Saberes Experienciais**

Como vimos, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Porém o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite por não ser o produtor dos mesmos, e, por isso, mantém uma relação de exterioridade, não se identificando como produtores de saberes. Para tentar modificar esta situação, é necessário rever essa relação e buscar uma maior valorização dos saberes experienciais, articulando realmente a dimensão teoria-prática, em busca de uma práxis. Seriam, portanto, os saberes produzidos pelos próprios professores o “núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (ibidem, p. 54).

Algumas das principais características do saber experiencial é a de tratar-se de um saber ligado às funções dos professores e que é mobilizado na realização dessas funções. É também um saber interativo, por ser mobilizado nas diversas interações entre o professor e outros atores do processo educativo. É um saber sincrético, plural e heterogêneo, pois repousa sobre e mobiliza vários conhecimentos diferentes, advindos de fontes, lugares e momentos diversos.

Outra importante característica do saber experiencial é sua existencialidade, pois não se limita à experiência profissional do professor, mas também abrange a sua história de vida. Por isso, é um saber personalizado, que traz a marca de cada professor, um saber pouco formalizado, mas que ajuda a construir a identidade do profissional. O saber experiencial é também um saber temporal, evolutivo e dinâmico, transformando-se constantemente e construindo-se durante a carreira profissional. E por ser construído na interação com variadas fontes sociais de conhecimentos, é também um saber social.

Vários outros autores também têm abordado a questão dos saberes docentes. Pimenta (2002) destaca três saberes – os pedagógicos, os saberes do conhecimento ou científicos e os saberes da experiência. Em relação a este terceiro tipo de saber, explica que os professores, já em sua formação inicial, têm saberes sobre o que é ser professor, oriundos de suas vivências como alunos de outros professores. Isto lhes dá condições para identificarem os bons e os maus professores, os que dominam o conteúdo, mas não têm conhecimentos didáticos e quais contribuíram para sua formação humana. Também são



capazes, antes mesmo de começar a lecionar, de descobrir algo sobre o exercício da profissão, suas valorizações na sociedade e seus estereótipos.

Soma-se a tais questões, aspectos dos saberes da experiência relacionados ao que os professores produzem no seu cotidiano, em reflexão permanente sobre sua prática, com outros colegas ou até textos, construindo-se, portanto o processo de reflexão sobre a própria prática e de desenvolvimento de pesquisas sobre ela.

Outras duas importantes referências quanto a estudos dos saberes são Torres (2003)<sup>2</sup> para quem “os saberes experienciais se traduzem em saber conduzir a aula, saber organizar a sala, saber utilizar recursos e saber mediatizar interações” e Guimarães (2004), que apresenta grandes avanços em relação à pesquisa sobre a mobilização de saberes da experiência na prática docente. A mesma, ao realizar um estudo sobre os saberes docentes mobilizados no ensino fundamental, destaca que na ação do ensino ocorrem, além da mobilização, a utilização e a produção de saberes para provocar uma articulação entre as funções pedagógicas, desempenhadas pelo professor, ou seja,

a gestão da classe, que envolve as ações destinadas à organização do ambiente próprio à aprendizagem; a gestão da matéria, que se refere aos elementos utilizados para a aquisição do conhecimento, seja na perspectiva da transmissão ou construção, e a interação professor/professora-aluno/aluna como pessoas humanas, sendo mais ampla que o aspecto cognitivo (p. 54).

Os saberes experienciais, por serem saberes produzidos pelos próprios professores, validados na prática docente e que sintetizam os saberes da formação profissional, pedagógicos, disciplinares e curriculares, devem ser fonte de pesquisa e conseqüentemente de formação, tanto inicial como continuada. No caso específico de Guimarães a mesma encontrou em seu estudo categorias empíricas referentes aos saberes experienciais as quais denominou de:

- saberes organizativos, “são aqueles utilizados pelo professor/professora com vistas à organização do trabalho como um todo” (ibidem, p. 89). Em relação às funções pedagógicas dizem respeito na **gestão da classe** à organização do espaço físico, incentivo à aprendizagem, busca pelo silêncio e disciplina e organização das ações da turma; na **gestão da matéria** relaciona-se à organização do acompanhamento da turma e organização da aula e no processo de **interação professor-aluno** à construção de regras e limites;

- saberes cognitivos, que “dizem respeito ao trato do conhecimento escolar, (...) são predominantes na gestão da matéria” (ibidem, p. 101). Em relação às funções pedagógicas diz respeito na **gestão da classe** à criação de situações específicas para a aprendizagem; na **gestão da matéria** à construção do conhecimento, ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos/as, à atribuição de sentido ao conhecimento escolar e ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos e alunas; na **interação professor-aluno** tem a ver com a construção e/ou modificação de valores e conceitos e com a tomada do aluno como sujeito; e os

- saberes afetivos “utilizados por professoras na interação com o aluno e a aluna, envolvendo as subjetividades e as expectativas de sujeitos sociais” (ibidem, p. 116). Em relação às funções pedagógicas materializam-se nas situações de **interação professor-aluno** através da recepção dos alunos, do incentivo e estímulo e da busca pelo bem-estar dos alunos.

Estes saberes em relação às funções pedagógicas não eliminam a utilização de estratégias idênticas. O que lhes dá um caráter diferenciado é a finalidade para a qual o

---

<sup>2</sup> Torres, Alda Roberta in Guimarães, 2004.

mesmo saber está sendo solicitado, além das características próprias impressas por cada docente em particular.

Percebemos então que os saberes experienciais são a síntese dos outros saberes, lócus de pesquisa para os acadêmicos, é onde a prática alimenta a teoria, onde não ocorre apenas o consumo de conhecimentos, mas também a produção de novos conhecimentos. Prática esta que é destacada por autores como Borges (1998) como necessidade dos professores de educação física, já em sua formação, fazerem articulação com o ensino, relacionando a teoria (formação acadêmica) com a prática nas salas de aula, durante o curso. Penso que a relação com os saberes e a atuação da educação física em espaços não escolarizados deve seguir o mesmo princípio, todos são espaços educativos.

Neste aspecto já nos diz Tardif (2002) que existe a necessidade de se estudar mais sobre os diferentes saberes presentes na prática dos docentes, este novo campo provocará um novo olhar sobre os saberes experienciais tão desvalorizados, pois os saberes não podem continuar como estoques nas universidades uma vez que não são produzidos apenas nestas instituições, são estas apenas algumas das dimensões onde são produzidos.

O que a prática parece ainda revelar, a começar pela falta de identificação dos docentes como agentes pedagógicos e produtores de saberes, como visto no início do texto, é um distanciamento entre a formação inicial dos professores e sua realidade profissional, seu dia-a-dia na sala de aula. Constantes são os relatos de que a teoria não atende a necessidade das práticas docentes. Perguntamos: onde está a quebra da relação? Como tem sido a formação inicial e a continuada?

A atuação docente na formação de futuros professores acarreta toda uma organização identitária dos futuros profissionais, sendo esta categoria vista e ainda portadora de resquícios de um professor instrutor, treinador, recreador. No caso em questão, autoras como França (1995) e Borges (1998) destacam a sensação de estrangeiros por parte dos alunos quando se deparam com a prática de ensino, não encontrando neste momento tantas relações das teorias com a realidade, com o que viram durante o curso nas diversas disciplinas, partimentalizadas, isoladas em si e preocupadas apenas com o conteúdo e não com as categorias apresentadas por Libâneo (1985) que permeiam o trabalho docente, quais sejam – o papel que a escola/universidade desempenha, seus conteúdos de ensino, seus métodos, suas formas de relacionamento professor-aluno, os pressupostos da aprendizagem e manifestações na prática escolar/universitária de cada professor, os contextos estruturais desfavoráveis de trabalho, etc. As autoras acima destacam que didáticas instrumentalistas distanciam o aluno da realidade da sala de aula, criando-se um hiato na relação teoria-prática e não dando aos professores o reconhecimento e status como produtores de saberes.

Compreendendo tais situações, finalizamos achando ser pertinente não apenas a continuação dos debates como também uma avaliação geral das políticas de ensino superior, assim como revisões de práticas didáticas neste nível de ensino, mas principalmente a ampliação de experiências mais avançadas como as colocadas em prática sobre saberes docentes experienciais (Borges, 1998; Tardif, 2002; França, 2003; Guimarães, 2004, entre outros) no intuito de se ver com mais clareza as ações dos professores *in lócus*, realmente sendo fundamentada na e para a teoria, na e para a democratização do conhecimento, da sociedade. Estas devem continuar seus estudos e desde já ser referência para a formação inicial e continuada.

## **Referências Bibliográficas**

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas:SP. Editora Papyrus, 1998.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

FRANÇA, Tereza Luiza de. **A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos da Universidade Federal de Pernambuco – capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente**. São Paulo:UNICAMP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PALMA, PALMA, Alexandre. **Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 5, n. 22, Janeiro de 2001, Editora Autores Associados, p. 23-39.

PIMENTA, S. G (org.).**Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Sérgio Luiz Cahú. **Educação Física e Saúde – superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal**. Recife: UFPE, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação).

SANTOS, M. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, 1998, Águas de Lindóia.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3ª Edição. Campinas, São Paulo:Papyrus, 1994.

Rua pintor Manoel Bandeira, 26-casa, Paissandu, Recife, PE. CEP: 52010-080.

e-mails: [ginag@bol.com.br](mailto:ginag@bol.com.br), [gina-g@ig.com.br](mailto:gina-g@ig.com.br)

Apresentação em **datashow**.

**GTT: FORMAÇÃO PROFISIONAL – CAMPO DE TRABALHO**

SEMINÁRIO DA PRÁTICA DE ENSINO: PLANO DE VISIBILIDADE DOS DISCURSOS ACERCA DA  
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tatiana Teixeira Silveira, Mestre em Educação, Filosofia/ESEF/UFPel, Marcos Villela  
Pereira, Doutor em Educação, PUC/RS.

*Resumo: Como parte de um grupo interdisciplinar que discute a formação docente, esse trabalho surge fazendo um recorte num momento singular e divisório no espaço de formação de um professor de Educação Física, utilizamos o Seminário da Prática de Ensino, momento final onde os alunos formandos apresentam seus artigos de conclusão de curso, para pensarmos os discursos que rondam esse mesmo espaço enquanto demarcador de certas trajetórias e escolhas na formação, bem como apontamos algumas das incessantes questões que rondam o plano discursivo da produção docente desses alunos.*

*Resumen: Como la parte de un grupo interdisciplinario que discute la formación educativa, el trabajo aparece haciendo una corte en un singular y dividiendo el momento en el espacio de formación de un maestro de Educación Física, nosotros usamos el Seminario de la Práctica de Enseñar, último momento donde el formandos presenta su género claro la conclusión, para nosotros para pensar los discursos que la patrulla que el mismo espacio mientras el demarcador de ciertos caminos y opciones en la formación, así como algunos de los asuntos incasantes que patrullan el plan discursivo de la producción educativa de esos estudiante.*

*Abstract: As part of an interdisciplinary group that it discusses the educational formation, that work appears making a cutting in a singular and dividing moment in space of a teacher's Physical Education formation, we used the Seminar of Practice Teaching, final moment where students presents their goods of course conclusion, to think speeches that patrol the same space while of certain paths and choices in the formation, as well as some incessant subjects that patrol the discursive plan of those students' educational production appeared.*

Partindo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, cujo tema gira em torno do acompanhamento e análise do estágio supervisionado realizado no último semestre do curso de licenciatura em Educação Física — perspectivado enquanto dispositivo de subjetividade —, o presente estudo recorta, do campo empírico da pesquisa, a experiência do “Seminário da Prática de Ensino”, atividade de avaliação que encerra formalmente o curso e que tem como principal protagonista o estudante estagiário. Na ocasião, o aluno apresenta e avalia as experiências escolares vividas durante seu estágio profissional, na condição de aluno-professor.

Esse acontecimento emblemático, para além da sua configuração institucional, está também marcado pelo atravessamento constante de uma multiplicidade de forças antagônicas, díspares, contraditórias, porém criadoras, expansivas cuja intensidade deriva dessa situação peculiar propiciada pelo estágio, ou seja, de deslocar a “identidade de aluno” colocando em confronto aquilo que se espera dele, o que efetivamente ele realizou

no curso, os desdobramentos de sua atuação na escola, o mercado de trabalho, a escola como um espaço de intervenção profissional negado durante a formação inicial, a probabilidade do desemprego, a perda da tutela do supervisor, etc.

Para realizarmos as análises lançamos mão dos Diários de Campo dos estudantes, dos artigos finais da Prática de Ensino, e das apresentações orais durante o Seminário. Como recurso teórico primário para o mapeamento e análise dos discursos formadores que configuram esse espaço, recorreremos aos estudos genealógicos de Michel Foucault e ao campo da produção de subjetividade tal como é problematizado em Deleuze e Guattari. No terreno da Pedagogia, recorreremos aos Estudos Culturais em seus vínculos com a produção acadêmica na área da Educação.

Os processos de subjetivação emergentes da condição de não-lugar própria a esse dispositivo da formação docente colocam em ação forças do plano micropolítico e, nessa linha de análise, o Seminário tornou-se para nós um campo analítico imprescindível para visualizar alguns dos movimentos dessas forças, que configuram não somente aquilo que de novo está aparecendo na área em questão mas também o velho que se atualiza, que retorna disfarçado em novos discursos produtores da normalidade — construída e difundida via tecnologias disciplinares de massificação da experiência e da diferença, exercidas sobre o corpo dos indivíduos nas suas passagens pelas instituições.

No caso do estágio profissional, são os discursos sobre o bom professor, a escola ideal, o planejamento comprometido, a metodologia de ensino correta, o estágio bem sucedido, a hierarquização dos atores sociais envolvidos na formação docente (característica de um espaço pautado pelo domínio da prática do outro) que, aparentemente destituídos de seu caráter moral, constituem tanto as prerrogativas veiculadas reiteradamente pelas práticas curriculares institucionalizadas na formação como o conteúdo daquilo mesmo que está sendo colocado em questão no momento da Prática de Ensino.

Assim, essa pesquisa está apontando a possibilidade de pensarmos o dispositivo da Prática de Ensino como esse espaço onde acirram-se a ambivalência em torno de um currículo cindido em seu processo de conformação pelas particularidades históricas que configuram o curso de Licenciatura em Educação Física. Esta é uma área do conhecimento que transita entre a Saúde e a Educação, e, na esfera da formação de professores, seu campo de atuação docente transborda o espaço formal da escola e adentra o universo incomensurável das demandas do mercado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A partir dessa discussão do mercado de trabalho do profissional de Educação Física surgiu a pesquisa que encontra-se em desenvolvimento atualmente em nosso grupo de estudo, intitulada: *O processo de trabalho docente e a formação universitária: um diagnóstico das academias de ginástica da cidade de Pelotas*. A presente pesquisa justifica-se pela expansão do campo de intervenção social da Educação Física — mercado de trabalho, procura crescente pela área nos processos seletivos universitários, recente regulamentação da profissão e criação dos seus Conselhos nacional e regionais, mudanças curriculares formais encaminhadas pelo Estado a serem implementadas a partir de 2004. A constatação desse crescimento na área aponta para a necessidade de novos estudos que problematizem as questões que emergem dessas transformações em sua complexidade na medida em que remetem ao planos social, epistemológico, pedagógico, cultural. O tema a ser tratado é um recorte nesse panorama e tem como pano de fundo as relações entre a formação universitária e o mercado de trabalho aqui caracterizado pela escolha do espaço das academias de ginástica na cidade de Pelotas como o campo empírico prioritário para problematizá-las. Com isso, pretende-se discutir as complexas relações entre alguns conceitos considerados de fundamental importância histórica e cultural ao campo da Educação Física, em especial as questões que atravessam a formação de um profissional que transita pelos mesmos conceitos que permeiam o seu processo de trabalho docente, ou seja, a conceituação de saúde, de docência, de educação que caracterizam uma produção a um nível micropolítico de algumas formas de subjetivação veiculadas a esse contínuo processo de rupturas que sofre o profissional da área.

A experiência do estágio, quando encenada no palco do Seminário da Prática de Ensino transpõe o campo da formação docente na Educação Física para um plano de visibilidade onde podemos vislumbrar, com riqueza de detalhes, a emergência e a proliferação de novos e velhos discursos a respeito de suas práticas curriculares.

Pensamos que, esse momento de formação, assim caracterizado, pode ser um potencializador produtivo para os dilemas profissionais/existenciais apresentados ao universo dos estudantes em formação. A partir de alguns intensos questionamentos que afloram dentro desse novo espaço, tornam-se possíveis a observação de novos processos de subjetivação desses alunos, frutos dessa forte situação de tensionamento, oriundos dos lugares e posições que é necessário assumir para transpor alguns incômodos e certos desafios os quais surgem nessa passagem de estudante a professor e vice-versa, (da sala de aula da universidade, para os pátios escolares, ou mais intensamente, da condição de aluno para a de professor).

No caso das primeiras descobertas dessa pesquisa, é possível assinalar, a título de exemplo: discussões curriculares relativas aos cursos de licenciatura e bacharelado, aos conteúdos que a Educação Física Escolar preconiza, sua legitimidade e transformação; a busca incessante dos alunos pelo apoio da supervisão, em termos de respostas para as suas crises didáticas, educacionais e morais, bem como, uma crítica velada a esse mesmo papel do supervisor e seu poder traduzido na avaliação; as críticas à superioridade do professor e à pouca participação dos estudantes nos encaminhamentos da Prática de Ensino; a incongruência entre os discursos que exigem do professor estagiário atitudes e posicionamentos autônomos perante a escola e o olhar vigilante do supervisor que avalia, examina, registra e atribui nota à essa suposta autonomia; as novas demandas escolares em relação à prática do professor de Educação Física; a especificidade da área no que tange as aulas teóricas na escola; as velhas normalizações metamorfoseadas nos “novos” discursos sobre a qualidade de vida e o papel da Educação Física Escolar na propagação desses discursos normalizadores ainda carregados de higienismo e militarismo presentes nos questionamentos e soluções propostas pelos alunos para uma “educação integral do ser humano” à base do controle sutil do corpo do outro.

Visando construir uma pauta diferenciada de problematizações para o campo da formação de professores recorreremos também a Nietzsche e suas análises da tragédia, na medida em que entendermos essa produção docente como aquela que é abalada constantemente pelos movimentos desterritorializantes característicos do espaço da formação. Alguns discursos a respeito da saúde, do corpo, da educação e do currículo adentraram a cena do Seminário confundindo seus atores, ampliando as margens da interpretação, movimentando o espaço e tempo da formação, colocando ao seu público, novos desafios e, principalmente, permitindo-nos atribuir um caráter positivo a esse não-lugar<sup>2</sup>, quando olhado do ponto de vista da sua produtividade. Estes discursos são

---

<sup>2</sup> Na falta de um conceito mais apropriado e desenvolvido para falar dessa situação de aluno-professor, desse estado e processo de desterritorialização (Deleuze), recorro ao termo não-lugar, para designar um espaço subjetivo onde ocorrem constantemente rupturas e rasgos na superfície disforme da identidade do ser professor. Para Marc Augé, "... um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar" (p.73). A idéia defendida pelo autor é relativa à produção de não-lugares na supermodernidade, assim como traz questões a respeito dos 'espaços públicos de rápida circulação'... "A paisagem fica à distância e seus detalhes arquitetônicos ou naturais são a oportunidade de um texto, às vezes ornamentado por um desenho esquemático, quando parece que o viajante de passagem não está, na realidade, em situação de ver o ponto notável sinalizado à sua atenção e encontra-se, a partir desse momento, condenado a extrair prazer apenas do conhecimento de sua proximidade" (p.89). Embora o autor não trate o tema educação, os conceitos e exemplos trazidos em sua escrita permitem ressignificar algumas de suas idéias e compará-las a um momento, ou seja, esse não-lugar de aluna-professora, onde há um desconhecimento de muita coisa, uma fuga do espaço da realização total e a abertura

apresentados na perspectiva de desenvolver com os estudantes um pensamento capaz de fornecer-lhes instrumentais de análise cuja potência crítica possa constituir-se em alternativas radicais ao individualismo, cada vez mais acirrado e visível nas novas assepsias de si que dominam o universo subjetivo dos humanos no Ocidente e que informam hegemonicamente as práticas da formação de professores dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Assim podemos olhar a formação de professores como uma produção docente, tema que fornece a idéia de pensarmos a partir da perspectiva de autores que trabalham com processos de formação no plano da subjetividade, um termo como formação de professores parece fechado e molar demais para as multiplicidades que compõem esse processo, principalmente porque temos algumas críticas de como a universidade e a escola lidam com essa formação, com essa maneira muito “clara” e única de processo de “ensino-aprendizagem”, para nós o tornar-se professor é muito mais que isso, é sempre, numa linguagem nietzscheniana, um vir-a-ser.

Tomado sob esse ponto de vista o Seminário da Prática de Ensino, mais uma vez, acaba encenando as produções desses alunos em meio ao conturbado momento final de formação, a Prática de Ensino, não seria necessário darmos mais atenção a esse espaço? Visto que frequentemente discutimos sobre o currículo e como ficará a formação desse profissional, olhar para esse momento final denota uma capacidade de perceber e atenuar o que foi feito até agora em nome da ciência na universidade.

#### Referências:

- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_; *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, . 2001.
- \_\_\_\_\_; *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 17. ed. 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A Didática no Ensino Superior*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge & LARA, Nuria P. D. (Orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- RAGO, Margareth, ORLANDI, Luis B. Lacerda & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

---

da possibilidade de trilhar um caminho novo para desenvolver as estratégias necessárias à condução da Prática de Ensino. "Os não-lugares, contudo, são a medida da época... que mobilizam o espaço terrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo" (p.74). Para mais, ver: AUGÉ, Marc. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_; *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



## UM ESTUDO SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROGRAMA PET NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Inácio Crochemore Mohnsam da Silva - Ac. Da ESEF/UFPEL  
Flávia Marchi Nascimento – Ac. Da ESEF/UFPEL  
Michel Carvalho de Moura – Ac. Da ESEF/UFPEL  
Priscila Postali Cruz – Ac. Da ESEF/UFPEL  
Bolsistas PET

### *Resumo:*

*O PET (Programa de Educação Tutorial) vinculado a SESU- MEC, nos últimos anos vem passando por uma série de cobranças, avaliações e até ameaças constante de extinção. Nosso estudo tem como o objetivo maior registrar e tornar público como os Grupos PETs se reestruturaram e estão atuando na formação acadêmica, de petianos e não petianos com vista a alcançar os principais objetivos do programa. Como um recorte empírico inicial do estudo tomamos o caso do PET da ESEF-UFPEL e realizamos uma análise sobre como foi o processo de seleção de novos bolsistas, ocorrido no final do ano de 2004. Além de descrever como ocorreu analisamos o quanto ele esteve sintonizado com os objetivos do programa.*

### *Abstract:*

*The PET (Tutorial Education Program) entailed to SESU – MEC, in the last years have been going through a series of demandings, avalutions and even constant extinction threats. Our study has as its major gold to register e to become public how the PET'S groups restructure themselves and how they are acting in the academic development, of people how are part of PET and those who are not, desiring to reach the main golds of the program. What a inicial empiric pruning of the study we caught the case of ESEF – UFPel case and realize an analysis about how was the process of selecting new members of the scholarship, that occurred in the end of 2004. Beyond describing how it went, we analyse how much it´s been in sync with the program golds.*

### *Resume:*

#### **LA INTERVENCIÓN DEL PET EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA**

*El PET (Programa de Educación Tutorial) vinculado al SESU-MEC, en los últimos años viene pasando por una serie de cobranzas, evaluaciones e incluso amenazas constantes de extinción. Nuestro estudio tienecomo objetivo mayor registrar y tornar público como los grupos PET's se reestructuraram y están actuando en la formación académica, de los petianos y no no petianos con el objetivo de alcanzar las principales intenciones del programa. Como un recorte empírico inicial del estudio, agarramos el caso PET de la ESEF/UFPEL y realizamos un análisis de como fue el proceso de selección de nuevos becarios,*

*que ocurrió al final de 2004. Además de describir como ocurrió, analizamos lo cuanto él estuvo sintonizado con los objetivos del programa.*

## 1) Introdução

O Programa de Educação Tutorial (PET), constitui-se de um grupo que visa aglutinar alunos com potencial, interesses e habilidades destacadas no curso de graduação. Estes alunos são orientados por um Tutor e têm a oportunidade de aprimorar suas experiências com ensino, pesquisa e extensão, já que, nem sempre, tais atividades são suficientemente desenvolvidas pelas estruturas curriculares convencionais.

Todos os grupos do Programa de Educação Tutorial estão submetidos às normas do Manual de Orientação do mesmo, editado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu - MEC). Apesar desta “submissão”, esses grupos possuem certa autonomia. A elaboração do processo seletivo para novos bolsistas é um exemplo claro deste fato.

Um dos principais objetivos do programa é o de fomentar a formação de profissionais de nível superior, não visando apenas o aumento dos conhecimentos acadêmicos, mas também assumindo a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento humano da pessoa e do aluno como membro social, integrando a academia com a sociedade. Além disso, o programa possui como objetivos: promover a formação ampla de qualidade acadêmica dos alunos da graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa; promover a multiplicidade, através do contato do grupo e demais alunos com a pós-graduação; através da ação em grupo, desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, desenvolver a compreensão das características e dinâmicas individuais e a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social.

Sendo assim, a realização de um estudo detalhado da seleção para bolsistas PET/ESEF/UFPel 2004/2005, tornou-se relevante de modo a verificar a presença de tais objetivos na mesma.

## 2) O Programa PET da ESEF/ UFPel.

O PET/ESEF/UFPel, instituído em 1991, tinha como objetivo promover a indissociabilidade verossímil entre pesquisa, ensino e extensão, ou seja, fazer com que os alunos da graduação do curso de Educação Física buscassem maneiras de integrarem-se a academia, para que fossem sujeitos das ações promovidas por esta e não meros espectadores. Atualmente, o PET/ESEF/UFPel é composto por doze (12) bolsistas, na qual a divisão é feita de maneira igualitária dentre os semestres da formação acadêmica. Portanto, são quatro (4) representantes do sétimo (7º) semestre, quatro (4) do quinto (5º) e quatro do terceiro (3º), além dos petianos voluntários, os quais mesmo não recebendo bolsa, possuem as mesmas funções e as mesmas cobranças que aqueles possuem. Dentro do programa, são estabelecidas reuniões semanais, acontecem sempre no mesmo horário, com duas horas de duração, para que possam ocorrer discussões a respeito dos assuntos que estão na pauta. Todos os petianos, bolsistas ou voluntários, e ainda o tutor, possuem voz ativa nos debates, podendo discordar, dar sugestões acerca do temas propostos. Ademais, no planejamento anual, no qual são definidos as funções administrativas, uma ou duas pessoas encarregam-se de organizar o seminário mensal, que

nada mais é do que uma avaliação geral do que foi feito pelo grupo naquele mês e observa-se o desempenho individual dos petianos. Deste modo, uma das obrigadoriedades para ingressar no programa PET, é ter como objetivo ingressar em programas de extensão e em projetos de pesquisa, além, é claro, de estar cursando normalmente as aulas. Por isso, é exigido de cada petiano – no início de cada ano letivo – um plano de trabalho, no qual ele deverá descrever as atividades que exerce na universidade para que se possa verificar se a carga horária - de 20 horas semanais – estipulada pelo grupo está sendo atendida. Há ainda, as atividades em conjunto com outros grupos PET'S, tais como: Interpet, Sulpet e Enapet.

## 2.1 O processo seletivo de 2004/ 2005 para o PET da ESEF/UFPEL.

Tendo em vista que um dos princípios fundamentais do Programa PET está na transparência e democratização de acesso acreditamos que realizar um processo seletivo que seja o mais justo possível coloca-se como uma meta primordial para que os Grupos Pets consigam se legitimar como um espaço democrático. Nesse sentido este estudo tem objetivo fazer uma análise sobre como ocorreu o processo seletivo do PET ESEF ocorrido em janeiro de 2005.

Para analisar o processo seletivo de novos bolsistas do ano de 2005 do PET/ESEF/UFPEL, e verificar a contemplação da filosofia e dos objetivos reais do programa, desenvolveu-se este trabalho. Tendo em vista que os processos avaliativos atuais se caracterizam por serem puramente superficiais, sem modalidades diversificadas de avaliação, tornou-se de relevante a realização de um estudo detalhado desta seleção. Sendo que este trabalho possibilita a análise do sistema avaliativo adotada como um todo e suas possíveis carências com os objetivos e a filosofia do programa.

A abertura do processo seletivo tornou-se pública no período de 11 a 20 de janeiro, sendo realizadas as inscrições para o preenchimento de vagas de bolsistas para o respectivo grupo. A divulgação da seleção foi realizada de forma ampla junto a comunidade da ESEF, além da divulgação direta aos alunos do segundo semestre.

Os pré-requisitos exigidos foram basicamente os que constam do manual do Programa PET: estar cursando o 2º ou 3º semestre da graduação, ter expectativa de permanecer como bolsista do grupo até a conclusão da sua graduação, não apresentar reprovação no histórico escolar e comprometer-se a dedicar, no mínimo, vinte horas semanais às atividades do programa.

O processo teve como objetivo selecionar quatro novos bolsistas para ingresso a partir de 9 de março de 2005. Visando ocupar as quatro vagas deixada pelos 4 Petianos que estão concluindo a graduação. O manual prescreve que cada Grupo Pet deve possuir 12 bolsistas participando do programa e se deve observar a rotatividade entre eles proporcionado que cada ano quatro Petiano se formam e quatro novos petianos ingressão no programa.

Para coordenar o Processo de Seleção instituí-se uma Comissão, sendo que os critérios para a composição dos integrantes desta foram decididos em reunião do grupo PET/ESEF, levando em conta também o Regulamento geral dos Grupos. A Comissão ficou constituída de um professor Tutor como membro nato e o futuro Tutor selecionado anteriormente por banca; um representante do quadro docente da ESEF/UFPEL, quatro acadêmicos petianos do curso de Educação Física e um Tutor de um outro Grupo PET da UFPEL. A participação desse Tutor de fora foi defendida tendo em vista a importância de abrir as portas do PET/ESEF para outros grupos, bem como promover uma maior integração entre os grupos PET da UFPEL.

Junto com a formação da banca foi selecionado para embasar a avaliação o tema “Universidade Pública: espaços e conhecimentos públicos?”, para ressaltar um assunto atual na universidade pública brasileira. Geralmente, os temas das seleções são escolhidos com base em discussões evidenciadas durante todo o ano dentro do grupo e desta vez não foi diferente.

No dia cinco de janeiro de 2005, ficou estabelecido que haveria seleção para novos bolsistas. A consenso do grupo cada petiano apresentava seu encaminhamento à respeito da forma como deveria ocorrer a seleção. Deste modo, definiu-se que seriam feitas uma prova, uma entrevista coletiva e o histórico acadêmico, todos constando na primeira fase do processo seletivo. Na segunda fase, de acordo com o número de inscritos, somente os melhores colocados na primeira etapa seriam aprovados e estariam aptos a apresentar um seminário e entregar um resumo sobre o mesmo. Posterior as etapas da seleção pensou-se no melhor modo de decidir quem seriam os encarregados de compor a banca. Chegou-se a uma decisão comum de que não deveria haver hierarquia de semestre, mas sim, pessoas que tivessem interesse de participar, cumprindo com o regulamento e as normas oficiais de todos os grupos PET. No entanto, a decisão mais importante ainda estava por vir, que era a de verificar qual tema representaria o perfil do grupo, ou seja, que este cumpra com premissa de não dissociar ensino, pesquisa e extensão. Portanto, após diversas sugestões a proposta que prevaleceu foi de que o tema falaria à respeito da universidade e a sua relação com a produção de conhecimento e com o espaço público.

Este processo seletivo contou com treze candidatos e foi realizado em duas etapas, contando com disponibilidade de textos sobre o tema. A primeira foi dividida em três sub-fases, contendo o desempenho acadêmico (peso 1,0), prova dissertativa sobre o tema proposto (peso 2,5) e entrevista coletiva (peso 2,5). Através da análise do histórico escolar, foi avaliado o desempenho acadêmico. A prova dissertativa possibilitou observar o conhecimento, a organização de idéias, a estrutura textual, etc. Outros critérios como a disposição dos candidatos em cumprir os objetivos propostos pelo PET e características pessoais como liderança, objetividade, socialização, entre outros, foram observadas na entrevista coletiva proposta pela banca. Ao final desta fase, classificaram-se dez candidatos para a execução da etapa seguinte.

Esta, foi fragmentada em duas sub-fases, contendo a elaboração de um texto síntese (peso 1,5) e a apresentação de um seminário (peso 2,5) sobre o tema escolhido para a seleção. Os textos foram previamente desenvolvidos pelos candidatos e entregues à Comissão antes de iniciar a apresentação dos seminários. Este proporcionou a avaliação da preparação da exposição, da capacidade de comunicação oral, do poder de síntese e da qualidade do texto elaborado. Encerradas todas as etapas, foram selecionados quatro acadêmicos que apresentaram melhor avaliação qualitativa e quantitativa segundo a Comissão de Seleção.

Após a seleção corroborou-se entre os quatro selecionados o intuito de fazer uma reflexão a cerca do processo, visando com isso aperfeiçoar os processos avaliativos futuros no nosso grupo bem como tornar mais públicas as ações desenvolvidas com os grupos PET bem como propiciar a troca de experiências com outros Grupos Pets, acadêmicos e professores que não pertencem ao programa.

#### Considerações Finais:

Na concepção de Luckesi (1999, p. 37), “toda a avaliação assumida como classificatória torna-se instrumento frenador do desenvolvimento de todos os que dela participam”. O método de avaliação adotada pela seleção, porém procurou-se opõe-se a tal

afirmativa. Tanto que acrescentou méritos acadêmicos a todos os concorrentes (tendo sido aprovado ou não). Através de experiências como entrevista e apresentação de seminário para a banca julgadora, aprimoravam-se habilidades de expressão, defesa de idéias e exposição ao público (experiências que anteriormente não haviam sido realizadas).

Em relação ao tema proposto foi possível assinalar a amplitude do mesmo quanto ao acesso e a relação academia – sociedade, contemplando assim, um dos objetivos do grupo PET. Com certeza, ao tratar do tema sobre a situação da Universidade Pública (conhecimento e espaço), tivemos a oportunidade de aprimorarmos a formação acadêmica, pesquisando e analisando criticamente o assunto. Outrossim, outro fator positivo que deve ser mencionado, é a respeito do processo seletivo em si, ou seja, de que a maneira como fora realizado contemplou diversas formas avaliativas, tanto através da oralidade, da escrita e da utilização de recursos visuais, conduzindo como uma pedagogia pretendente de humanização dos avaliados, expressão formulada por Freire apud Luckesi (1999).

Não obstante, ao analisarmos o processo seletivo, verificou-se que a tríade ensino, pesquisa e extensão não foi contemplada uniformemente. Outro aspecto deficiente foi a ausência de mais docentes conhecedores do programa PET de diferentes unidades da UFPel, para que se aprimorasse a imparcialidade de tal processo.

Concluindo, seria importante que este estudo fosse aprofundado e rediscutido pelo grupo PET, afim de buscar um aprimoramento do processo, para que seja condizente, em todos os âmbitos, com a filosofia petiana. Para isso, torna-se relevante obter-se respostas à questionamentos como: será que todos os grupos PET têm a mesma autonomia? Como funciona este processo em outros grupos? A escolha do tema, nesses grupos, objetiva discutir mutuamente academia e sociedade, assim como dita os objetivos do programa?

Referências bibliográficas:

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior - SESu. Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior - DEPEM. Programa Especial de Treinamento - PET. *Manual de Orientações Básicas do PET*. 2002.

## UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Marcelo Silva da Silva, MS  
Centro Universitário Feevale

Este trabalho busca entender como as experiências vividas durante o Curso de Educação Física contribuem na construção dos Saberes e da Profissionalização Docente. Para realiza-lo elegi como referencial de análise os conceitos de Profissão e Semiprofissão a partir de Enguita (1991) e o conceito de Saberes Docentes de Tardif (2002). Metodologicamente optei por utilizar princípios da etnográfica, técnicas de entrevista semi-estruturada e estudo das narrativas. Pude concluir que a formação inicial contribuiu na elaboração de alguns saberes e na construção inicial de uma identidade profissional, destacando a importância das experiências práticas.

**Palavras Chave:** Formação de professores; saberes docentes; profissionalização docente.

### A LOOK ON THE FORMATION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER.

This work that tries to understand how the experiences of the Physical Education Course contribute to build the Teaching Knowledge and Professionalization. The main references, in order to carry out this study, i chose the Profession and Semi-Profession approach from Enguita (1991) and the concept of Teaching Knowledge developed by Tardif (2002). The selected methodology was based on the principles of the ethnographic research, interview techniques as semi-structure and the study of narratives. I carried out the analysis of the study and could conclude then, that the initial formation of the teachers contributed to the elaboration of some knowledge and to start building a professional identity, highlighting the importance of the practical experiences.

**Key Words:** Teacher formation; teaching knowledge; professionalization, teaching work.

### UNA VISIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

El presente trabajo tiene por objetivo entender como las experiencias vividas durante el curso de la Educación Física contribuyen en la construcción de Saberes y la profesionalización de enseñanza. Para él me lleva lo eligió como referencial del análisis conceptos de la profesión y de Semiprofissão de Enguita (1991) y concepto de conocimientos Profesionales Docentes de Tardif (2002). Metodológicamente opte por utilizar principios de la etnografía, técnicas de entrevista semiestructurada e estudio das narrativas. Pude concluir que la formación inicial contribuyo en la elaboración de algunos saberes y en la construcción inicial de una identidad profesional, destacando a importancia de las experiencias practicas.

**Palabras claves:** Formación de Profesores; Conocimientos Docentes; Profesionalización Docente.

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,

o que fazemos para mudar o que somos.  
Eduardo Galeano

## **A origem deste texto**

Este artigo é uma construção a partir de minha dissertação de mestrado, concluída em dezembro de 2002. Neste estudo desenvolvi alguns conceitos sobre a formação de professores de Educação Física e os saberes envolvidos nesse processo.

Como em qualquer estudo, foi necessário tomar ao longo do processo de escrita da dissertação algumas decisões sobre o que abordar a fim de que pudéssemos descrever alguns elementos teóricos sobre a formação dos professores.

A escolha que fizemos neste trabalho está intimamente ligada a afirmação de Santos, de que

hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (1995, p. 53).

São então nossas trajetórias de vida, vivências enquanto alunos e as experiências e experimentações como aprendizes de professores que definem em grande parte nossas escolhas, nossas pesquisas e nossa formação. Essa premissa nos levou aos estudos de alguns autores que contribuíram muito para o entendimento das trajetórias de formação que encontramos ao pesquisar alunas/professoras que estavam concluindo o curso universitário. Entre estes autores podemos citar Tardif et al (1991, 1999; 2002), Gauthier et al (1998) e Borges (1998), que abordam principalmente a questão dos Saberes da Profissão Docente.

## **Quanto ao estudo realizado**

Nas próximas páginas descreveremos brevemente o estudo que realizamos e algumas conclusões que alcançamos. Para tanto, narramos inicialmente o objeto de estudo que elegemos, os procedimentos que adotamos e um pouco do que os autores que utilizamos descrevem como Saberes Profissionais Docentes e de que forma essa concepção contribui para a reflexão sobre a formação dos professores de Educação Física.

O problema que nos propomos a responder no campo da formação de professores, inicialmente apresentava-se como uma forma de tentar entender o que realmente era importante durante o período de formação até o momento em que as alunas/professoras<sup>1</sup> iniciavam sua prática profissional, depois de algumas reflexões definimos da seguinte forma o problema de nossa pesquisa, assim chegamos ao seguinte enunciado:

*Quais as experiências e vivências que os alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física apontam como significativas para a construção de seus saberes e profissionalização docente?*

---

<sup>1</sup> Ao longo do estudo participaram cinco acadêmicas do curso de Educação Física que estavam concluindo o curso, e todas já haviam vivido de alguma forma a experiência da docência, além da experiência do Estágio Supervisionado que era o objeto mais imediato de nosso estudo, por isso a opção por identifica-las como “alunas/professoras”.

Assim, nosso objeto de estudo se centrou no resgate das experiências vividas por acadêmicos de um curso de Educação Física ao longo de sua formação, até o momento em que estavam concluindo o curso, até o momento em que estavam realizando o Estágio Supervisionado. Nosso objetivo foi, a partir da voz dos sujeitos da pesquisa, identificar quais foram àquelas experiências que realmente haviam sido significativas para definição da forma como elas construíram a prática docente durante o Estágio.

Para realização da pesquisa foram contatados todos os acadêmicos que estavam concluindo o curso e a partir do convite inicial chegamos a um conjunto de seis acadêmicas que se dispuseram a participar da pesquisa, destas concluímos o estudo com cinco delas.

Nossa opção metodológica foi realizar uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo etnográfico a partir de um estudo de caso. Para André, neste método, *o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, pois os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador* (1995, p. 28). Sendo assim torna-se possível uma constante avaliação da metodologia que se está aplicando, podendo corrigir rumos quando necessário.

Além disso, a pesquisa etnográfica favorece a ênfase no processo e não somente no produto. Ou seja, os resultados finais do estudo não são o objeto único do trabalho; o desenvolvimento deste, em geral, produz mais descobertas do que as inicialmente esperadas.

Como consequência dessa opção realizamos entrevistas com as participantes do estudo e também foi solicitada uma construção escrita sobre suas trajetórias de vida até aquele momento. Nesse segundo instrumento procuramos provocar através do exercício da escrita uma narrativa sobre a história de cada uma das alunas/professoras.

A utilização das narrativas como uma estratégia investigativa da pesquisa se baseou em alguns aspectos destacados por Connelly & Clandinin, segundo os autores *os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo das narrativas, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo* (1995, p. 11).

A utilização dos relatos e narrativas pareceu-nos adequada ao tipo de estudo que propusemos realizar. Os acadêmicos, a partir do que vivenciaram na disciplina de Prática de Ensino, tiveram que relatar, de forma oral e escrita, suas experiências, suas impressões sobre estas e, a partir daí, lembrar suas trajetórias durante a formação no Curso.

A partir dos elementos encontrados na coleta dos dados realizamos a análise das principais experiências identificadas na construção do saber-ser e do saber-fazer docente. Para efetivarmos a análise de forma fidedigna utilizamos as referências de diferentes autores do campo da formação de professores e o conceito de Saberes Profissionais Docentes.

Na seqüência descreveremos algumas afirmações teóricas a cerca dos Saberes Profissionais Docentes, que foram fundamentais para compreensão da formação das participantes do estudo e que elucidam questões relevantes para o entendimento da formação inicial das participantes da pesquisa.

### **Saberes e Intuições na formação de professores**

Os Cursos de Licenciatura nas últimas décadas vêm repensando a lógica de formação dos futuros professores, problematizando sua organização, seu currículo, o conteúdo das disciplinas, entre outras coisas, no intuito de superar as práticas fragmentadas, descontextualizadas, que não propiciavam a reflexão e que naturalizavam uma série de dicotomias (teoria/prática, natural/cultural, coletivo/individual, sujeito/objeto,



etc.). Em geral, o esforço tem sido de apontar para construção de uma concepção de auto-  
formação contínua nos e dos conhecimentos.

Essa mudança se deve a diversos motivos, entre eles a elaboração de novas teorias pedagógicas; o gigantesco aumento na velocidade em que se propaga a informação nos nossos dias; o advento da Internet; as significativas mudanças no contexto da infância e suas conseqüências no desenvolvimento das crianças; as transformações no mundo do trabalho; as novas formas de organização e as demandas surgidas a partir dessas transformações; e, ainda as mudanças na Legislação Educacional ocorridas nas ultimas décadas, em especial no Brasil.

A análise que apresentamos nesse estudo não desconhece, nem desmerece, outras concepções ou alternativas de interpretação da realidade, mas dentro de um quadro teórico complexo optamos, diante das referências existentes, até o momento, por interpretar a realidade a partir dos conceitos desenvolvidos, principalmente, pelo professor Maurice Tardif (1991; 1999; 2002) sobre os Saberes Profissionais Docentes.

Para Tardif et al, *o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência* (1991, p. 216). A existência desses múltiplos saberes dá origem a um saber *plural*, o saber do professor.

Sendo o conhecimento uma produção histórica, é importante lembrar que o saber do professor inscreve-se, como todo conhecimento novo, em um conhecimento já existente; e por isso, a transmissão e a produção de conhecimentos são dois *pólos complementares e inseparáveis* (TARDIF et al, 1991, p. 216). Além disso, por ser a atividade docente uma atividade que se produz entre o professor e os alunos, esta se torna bastante singular, necessitando de decisões momentâneas e únicas, quando o professor precisa decidir sobre que caminhos tomar, sobre qual exemplo utilizar ou qual a melhor forma de agir.

Sobre este aspecto Sacristán salienta que

o mundo da ação pedagógica não é o mesmo da técnica (techne), no qual regras fixas regulam ações para conseguir metas, tampouco pertence a um mundo totalmente determinado por leis e estruturas externas (1999, p. 59).

SACRISTÁN chama a atenção para o fato de que não temos o controle prévio da experiência e o conhecimento sobre nossas ações, pois estas se realizam entre seres com liberdade, além de se darem em um contexto que não é neutro sendo, portanto, fruto de um processo de construção.

### **Os saberes e a formação**

Para entender melhor este quadro de Saberes e Intuições que tentamos identificar na prática cotidiana dos professores é preciso, antes de qualquer coisa, compreender a que se referem estes saberes.

Tardif (2002) procura, a partir dos estudos que vêm sendo realizados no campo dos saberes docentes, compreender de forma mais aprofundada este saber profissional. Segundo ele, uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são *temporais* [1ª característica], *plurais e heterogêneos* [2ª característica], *personalizados e*

*situados* [3ª característica], e que *carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano* [4ª característica] (TARDIF, 2002).

Dessas quatro características procuramos, neste ponto, nos ater mais à segunda, que trata de compreender a pluralidade dos saberes dos professores, oriundos da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, das matérias curriculares e da experiência profissional.

Os **saberes da formação profissional** são, para Tardif et al (1991), *o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores*. Englobam o que Gauthier et al denominam de **saber das ciências pedagógicas** (1998, p. 31), um saber adquirido durante a sua formação dizendo respeito à escola e ao processo educacional. É um saber que qualifica a profissionalização do professor.

Os **saberes das disciplinas** referem-se aos conhecimentos difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem aos diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os **saberes curriculares** são aqueles que se apresentam na forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem *aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita* (TARDIF et al, 1991, p. 220).

E, finalmente, os **saberes da experiência**, que se referem aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. São saberes construídos na experiência e por ela validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus e de habilidade, de saber fazer e de saber ser* (TARDIF et al, 1991, p. 220).

Sobre este saber, construído e validado na experiência cotidiana, Gauthier et al (1998) identificam duas possibilidades: (1) o **saber experiencial**, construído individualmente pelo professor no interior de sua sala de aula, fruto de julgamentos privados que, ao longo do tempo, compõem uma espécie de jurisprudência constituída de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo; e (2) o **saber da ação pedagógica**, que nada mais é que o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Do ponto de vista da profissionalidade docente é importante salientar que o saber da ação pedagógica é fundamental à profissionalização do ensino, tendo em vista que ele *constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor* (GAUTHIER et al, 1998, p. 34).

Tardif et al (1991), analisando a relação dos professores com seus saberes chegam à conclusão de que, em geral, se tem mantido uma postura de agentes transmissores, depositários ou objeto de saberes e não de produtores de um saber ou de saberes.

Para superar essa lógica é preciso entender melhor como se dá essa construção dos saberes docentes, identificar e resgatar tais saberes no processo de formação inicial e continuada dos professores, a fim de valorizar a atividade docente como produção de saberes.

Se o professor é detentor de um saber e este se constrói ao longo de sua vida, durante sua formação, e no cotidiano da sua prática, este é um saber que deve ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possam compreender sua atividade como uma profissão.

O trabalho de Tardif & Gauthier (1996) e, recentemente, de Gauthier et al (1998), dedica-se, cada vez mais, à melhor delimitação do conceito de saber utilizado nos estudos

e pesquisas. Para os autores, não podemos cair no erro de considerarmos todo conhecimento ou toda ação dos professores como um saber. É necessária uma certa “racionalidade” como exigência para o uso do termo. É essa “exigência de racionalidade” que

restringe a noção de saber aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional. Quando falamos de saber englobamos, assim, os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigência de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam (GAUTHIER et al, 1998, p. 336 - 337).

Portanto é possível afirmar que o docente possui um saber quando ele consegue argumentar sobre as suas ações de maneira fundamentada e racional, explicitando as suas razões e os motivos que o levaram a esta ação.

As partir dos elementos teóricos eleitos para o estudo, apresentados até aqui, é possível afirmar que o saber docente está fundado em uma pluralidade de saberes contidos em um *reservatório*, no qual o professor se abastece para construir alternativas às exigências das situações de ensino.

Assim, Gauthier et al chamam a atenção para o aspecto contingente da prática docente. Para eles é preciso levar em consideração que

o repertório de conhecimentos positivos provenientes da pesquisa científica [sobre o ensino] não deve ocultar-nos a realidade singular de uma sala de aula, fazer-nos perder de vista a complexidade da realidade escolar, complexidade essa que não poderia caber num enunciado geral, mesmo que fosse científico (1998. p. 351).

Em síntese, dominar os conhecimentos específicos de uma determinada área de ensino, suas técnicas e táticas de ensino e aprendizagem, as políticas e programas educacionais e as diferentes correntes pedagógicas, por si só não garante a capacidade de realizar o exercício docente, mas possibilita um rol de informações, de ferramentas que precisam ser adequadas ao contexto do espaço pedagógico, aos sujeitos e às expectativas encontradas.

A partir destes e outros elementos estudados, foi possível chegar a algumas conclusões referentes à *Formação Inicial*, as *Experiências e Vivências Significativas* e ao *Papel da História de Vida e dos Saberes da Experiência na Formação dos Futuros Professores*.

### **A formação inicial**

A formação inicial de professores identificada no estudo, apresenta ainda de forma bastante forte, uma lógica bancária de conhecimento, fragmentado e disciplinado, com fronteiras rígidas entre suas áreas e campos de conhecimento, também uma dicotomia entre o teórico e o prático, hierarquizando e priorizando o acúmulo teórico, entendido como pré-requisito para a prática. Cabe ressaltar que isoladamente encontram-se algumas iniciativas que buscam superar essa realidade.

Em linhas gerais os cursos de graduação priorizam as disciplinas entendidas como espaços de acumulação do conhecimento e preparação para prática. Paradoxalmente a isso,

as falas das professoras participantes da pesquisa demonstraram que os espaços significativos para a formação do *saber-fazer*, em geral, não foram considerados importantes, ou eram pouco articulados com os conteúdos e com as aulas da graduação, havendo pouca relação entre o que era estudado e a realidade da prática profissional.

O que se percebemos é que as propostas dos cursos de graduação apresentam uma distância da realidade, seus conhecimentos buscam compreendê-la do ponto de vista teórico sem assentar na prática como elemento mobilizador dessa teoria. As experiências dos professores, em geral, destacam essa desarticulação entre o teórico e a realidade, mas como lembra Cunha (1998, p. 30), *só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual, que por sua vez, mobiliza a pesquisa*. Essa necessidade da prática e da leitura da realidade como elementos fundamentais da teoria é constantemente destacado por professores que atuam no ensino, demonstrando a falta desse movimento na formação inicial que vivenciaram, e dessa forma, a pouca contribuição do curso para construção dos *saberes docentes*.

Nesse aspecto o que observamos é que a formação dos professores em geral, não só os de Educação Física, se assemelham na lógica como seus currículos estavam construídos, na priorização de conhecimentos acadêmicos e na pouca valorização dos saberes oriundos da experiência. Em que pese nos últimos anos o grande número de países que empreenderam reformas amplas no campo da educação ao que parece ainda há um caminho significativo a ser percorrido para transformação dessas características.

E ainda, o curso de graduação pouco reconhece, ou tenta trabalhar, as dimensões do *desenvolvimento pessoal e organizacional*, acabando por privilegiar, quase que exclusivamente, a dimensão do *desenvolvimento profissional* (NÓVOA, 1992a), esquecendo-se da inter-relação entre essas dimensões.

Esse contexto nos leva a necessidade de refletirmos sobre a seguinte questão: nossos currículos de formação iniciais de professores ainda mantêm essas características? E o que é preciso para transformar essa lógica?

### **Quanto as Experiências e Vivências Significativas**

No estudo desenvolvido localizamos muitas influências na formação, entre elas, a da família, da escolarização, das relações afetivas, dos componentes curriculares. Mas, os elementos mais significativos presentes nos relatos das professoras participantes da pesquisa localizam-se em uma grande categoria relativa as experiências ou vivências ligadas à realidade, às atividades práticas, ao fazer concreto individual ou coletivo. Essas foram às experiências que efetivamente marcaram a construção do saber-ser e saber-fazer das alunas/professoras.

A experiência da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado), talvez pelo seu grau de intensidade, de contato com a realidade, caracterizou-se como um espaço privilegiado na construção dos saberes docentes, ou ao menos de reflexão sobre a prática. Esse foi um momento decisivo na resignificação de muitas das expectativas e certezas das professoras, ainda que de forma traumática para algumas, pela maneira e pelo momento em que está colocada no currículo do curso ou pelo imaginário construído sobre sua função.

A situação de aluna/professora, a exigência da ação, a mobilização de conhecimentos e conteúdos em uma realidade não dada, dinâmica, com diferentes sujeitos e subjetividades constituiu um dos momentos marcantes da formação dessas professoras, inclusive na construção de alguns traços da profissionalização.

Infelizmente essa experiência da Prática de Ensino é, até certo ponto, pouco explorada na formação inicial, em geral deficitária de discussões e localizada em um

momento difícil do curso. Momento onde emergem, a partir da vivência concreta da escola, nas alunas/professoras, um universo de dúvidas e ansiedades que quase sempre não poderão ser aprofundadas e discutidas, pois os componentes do currículo já foram concluídos.

O que fica claro em relação à formação inicial de professores é que: é preciso incorporar nesta formação, nos curso de graduação, a importância dos Saberes da Experiência, o caráter dinâmico e contingente da prática do professor e a impossibilidade de reduzir a realidade e a situação de ensino-aprendizagem a esquemas e técnicas previamente definidos. Os Cursos de formação inicial de professores precisam continuar a reformular sua forma de organização considerando esses elementos e repensando a definição dos conhecimentos necessários à prática docente, que devem ser trabalhados no currículo.

As recentes reformas educacionais apontam para incorporação da prática como peça chave na arquitetura dos currículos de formação de professores de Educação Básica, esta medida pode significar uma efetiva transformação na medida que busque incorporar essas práticas como espaço de reflexão sobre a realidade, mas ao mesmo tempo esse processo pode não dar bons frutos caso os diferentes estágios incluídos ao longo da trajetória acadêmica se definam simplesmente como mais alguns momentos de aplicação de modelos preestabelecidos e de verificação da capacidade do acadêmico em assimilar conteúdos, métodos de controle e transmissão de conhecimentos.

### **Quanto ao papel da história de vida e dos saberes da experiência na formação**

A identificação das experiências e vivências significativas na trajetória de alunas concluintes do curso de formação de professores de Educação Física foi o ponto de partida da pesquisa realizada, além da necessidade de refletir sobre os limites e possibilidades da formação inicial. Estas preocupações levaram a definição de alguns dos elementos fundamentais na construção do saber-ser e saber-fazer das professoras iniciantes.

Sem dúvida as experiências e vivências que identificadas como significativas durante a formação, sejam elas parte ou não do currículo formal do curso de graduação, estão relacionadas com a procura de respostas e alternativas às questões do cotidiano da prática profissional, ou seja, aquilo que vivenciamos e experimentamos na “prática”. O que emerge da realidade acaba por configurar-se como a experiência formadora mais significativa. Este é sem dúvida um princípio a ser incorporado na lógica curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Outro elemento fundamental no processo de formação é a trajetória de vida de cada indivíduo. É ela que, em grande parte, define o tipo de profissional que queremos ser. O que constatamos é que muito do que os professores dizem ou fazem, esta articulado, de forma significativa as suas crenças e convicções pessoais, constituídas em diferentes âmbitos, na família, na trajetória escolar, acadêmica ou profissional.

Os professores que tiveram ao longo da vida escolar, experiências significativas em suas trajetórias, sejam elas positivas, ou negativas, em geral, incorporam essas experiências de alguma forma a suas práticas pedagógicas<sup>2</sup>. A visão de mundo que os alunos trazem ao chegar na faculdade é um elemento importante no quadro da formação

---

<sup>2</sup> Cunha (1996, p. 159-160), destaca em suas conclusões sobre as influências significativas na formação dos professores a referência dos ex-professores. *Em muitos casos esta influência se manifestava na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam os ex-professores considerados negativamente*, assim como nossas participantes da pesquisa.

inicial e deve ser observada de maneira sistemática e planejada, articulando o *desenvolvimento pessoal*, com o *desenvolvimento profissional* (Nóvoa, 1992a, p 15), reconhecendo a importância da caracterização temporal dos saberes docentes.

### **Breves Conclusões...**

Os elementos teóricos e as conclusões apresentadas aqui revelam uma trajetória e desvendam alguns elementos sobre o processo de formação inicial de professores em geral.

Em primeiro lugar, ainda parece prevalecer uma lógica bastante tradicional na elaboração dos currículos de formação inicial de professores, isto resulta em organizações curriculares centradas na acumulação de conhecimentos teóricos e com escassos momentos de reflexão sobre a prática.

Em segundo lugar, cabe destacar a título de conclusão que, falta aos espaços formais de formação reconhecerem a importância dos diferentes saberes necessários à formação profissional docente, em especial os saberes da experiência, através da incorporação quantitativa e qualitativa de mais momentos de vivências efetivas de observação e prática docente durante a trajetória acadêmica.

Por fim, observamos a importância dos próprios professores, juntamente com equipes acadêmicas de pesquisadores, desenvolverem cada vez mais pesquisas sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas desenvolvidas em sala-de-aula, ampliando assim nosso repertório de conhecimentos sobre o saber-fazer e saber-ser docente.

### **Referências**

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BORGES, Cecília Maria F. **Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 1995. (Dissertação de Mestrado) 176 p.
- BORGES, Cecília Maria F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998b. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria ISABEL. Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.27-38.
- Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES, ano XXII, n.º 74, abril/2001. Dossiê: Os saberes dos docentes e a sua formação.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)
- NÓVOA, António.(Org.) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António.(Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a. p. 15 - 34.
- PERRENOUD, Philippe. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: PERRENOUD, Philippe. (Éds) **Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?** Belgique: De Boeck, 1996. p. 181 - 207.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Tradução Beatriz Affonso Neves.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

TARDIF, Maurice et al. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 215 - 233, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In: PERRENOUD, Philippe (Éds) **Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?** Belgique: De Boeck, 1996. p. 209 - 237.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 1999. (Mimeo.)

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## “NÓS” DA ESCOLA: UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Leonardo Lima Rodriguez, professor da rede municipal de Vila Velha - ES  
Ueberson Ribeiro Almeida, acadêmico do CEFD/UFES  
Mauro Sérgio da Silva, professor da rede municipal de Vitória - ES  
Daniel Teixeira Rodrigues, professor de Educação Física e diretor de escola estadual  
Membros do Grupo “Nós” da escola, LESEF/CEFD/UFES

### RESUMO

*O estudo apresenta o processo de constituição do grupo “Nós” da escola como um espaço-tempo de reflexão coletiva, tendo como objeto de estudo as práticas pedagógicas que são construídas em Educação Física nos diversos contextos escolares, focalizando seus princípios e suas ações, bem como sua contribuição para o processo de formação permanente de professores de Educação Física.*

### ABSTRACT

*Presents the process of constitution of the group "We" of the school as a space-time of collective reflection, having as an objective the study of teaching practices that are constructed in Physical Education in different scholastic contexts, focusing its principles and actions, as well as its contributions, to the process of permanent learning for Physical Education professors.*

### RESUMÉN

*El estudio presenta lo proceso de la constitución del grupo "Nosotros" de la escuela como espacio-tiempo de la reflexión colectiva, teniendo como objeto de estudio las prácticas pedagógicas que son construidas en la Educación Física en diversos contextos de la escuela, enfocando sus principios y sus acciones, así como su contribución para el proceso de la formación permanente de profesores de la Educación Física.*

### CONSTITUIÇÃO DO GRUPO

Um acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, ao se “aventurar” no pátio de uma escola pública de periferia, no ano de 2003, teve contato de forma bem pessoal com os problemas dessa escola, dentre eles os relacionados à Educação Física.

O impacto dessa experiência traduziu-se, na vida deste acadêmico, no primeiro momento, como desestímulo para continuar estudando as questões da escola; descrença de suas capacidades como professor, de maneira que quase desembocou num desinvestimento precoce da profissão que escolheu (HUBERMAN, 1995).



Outras experiências envolveram dois outros acadêmicos, de períodos distintos, mas que fazem parte do mesmo laboratório de estudos.<sup>1</sup> Estas experiências foram constituídas, também, por dúvidas, medos, inseguranças e frustrações. Não obstante, estes acadêmicos buscavam “pensar” os dilemas do cotidiano escolar como possibilidades para (re)pensar suas práticas pedagógicas.

As experiências dos três professores apresentavam muitas semelhanças, dentre elas, os dilemas e as inquietações que envolvem o trabalho docente com a Educação Física. Entretanto, identificou-se que o primeiro acadêmico-docente<sup>2</sup> lidava com os entraves do trabalho pedagógico, percebendo, apenas, sua porção negativa, detectando somente o que não poderia acontecer, e, assim assumindo toda a responsabilidade pelo “fracasso” e por todos os problemas advindos da prática.

Foi a partir dessas inquietações, suscitadas por meio de questões do cotidiano de suas escolas, que os três acadêmicos docentes (atualmente dois já concluíram a formação inicial) se organizaram e criaram o grupo “Nós” da escola.

As reuniões desse grupo possibilitaram a discussão e reflexão sobre os trabalhos realizados na escola, auxiliando a superar muitos problemas, de maneira que as reuniões foram constituídas por relatos de experiência, discussões sobre temas/inquietações provenientes das práticas, leitura de textos, considerações e possíveis contribuições para os trabalhos dos integrantes do grupo. Reforçamos que nessa relação desencadeia-se um processo de teorização do professor (SPILIMBERGO, 2000). Como afirmam Cochran-Smith e Lytle (2002), os professores estão numa situação privilegiada para realizar estudos que intentem uma melhor compreensão das salas de aula.

Pensando nas características do trabalho docente em Educação Física, é fator constituinte a diversidade dos problemas do cotidiano escolar, o que pode desencadear comportamentos/atitudes variados. O relacionamento que o professor, como pessoa singular, mantém com sua realidade específica é um elemento importante de sua formação, logo, os níveis de contato que esse ator estabeleceu/estabelece com os diferentes conhecimentos produzidos historicamente, e as características específicas que sua realidade concreta oferece, como: os espaços escolares, os tempos, os materiais, os personagens e as práticas pedagógicas (FARIA FILHO, 2002); são fatores importantes para o processo de re-elaboração da formação profissional.

A afirmação acima abarca várias possibilidades de interferência da dinâmica do cotidiano escolar na formação dos professores, em seguida expomos três delas: (1) o professor pode assimilar a cultura escolar (específica) no trato com o componente curricular Educação Física, de maneira a se posicionar a favor do processo desencadeado historicamente nas aulas; (2) sentir-se impotente frente à imagem agregada em relação ao componente curricular sobre o qual tem responsabilidades; (3) encaminhar um processo de re-elaboração da cultura escolar, com relações diretas e indiretas com o componente curricular com que trabalha.

---

<sup>1</sup> Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Esse termo se refere aos acadêmicos que se inserem em escolas na função de professor regente de classe durante o curso de graduação. Fato esse, que, não raro, ocorre na rede estadual do Espírito Santo devido a alguns fatores: a política de não realização de concursos públicos, a pouca atratividade dos salários (isso favorece para que uma boa parcela dos professores licenciados sejam absorvidos pelas redes municipais), etc. (SILVA, 2004).

Diante disso, qual é a atitude de um professor ou um acadêmico-docente que passa a conviver com essa especificidade no cotidiano de uma escola pública? Qual é o impacto que os problemas dessa realidade concreta pode ter na sua vida?

## PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO TRABALHO DO GRUPO

Rodriguez (2004), trabalhou com as memórias de professores de Educação Física das redes públicas estadual e municipal (de Vitória e Cariacica<sup>3</sup>), investigou como os professores conviveram com os impactos das primeiras experiências de trabalho em ambiente escolar, bem como tentou compreender quais foram os conhecimentos que os professores lançaram mão para dar conta do que consideravam como problema. O autor inferiu que independente de uma formação mais humanística ou mais tecnicista, o que caracterizava uma identidade de trabalho mais próxima das teorias críticas, ou das teorias tradicionais da Educação Física, eram os processos pessoais de formação de cada professor, e que esses processos são constituídos por uma série de elementos, tais como: educação familiar, contato com a disciplina de Educação Física quando alunos da Educação Básica e com os elementos da cultura corporal de movimento, como o esporte, entre outros.

Sendo assim, torna-se possível dizer que é uma tarefa difícil, porque incerta, afirmar, vislumbrando apenas a formação inicial, que um professor, ante a interferência do cotidiano escolar, vai apresentar um perfil profissional mais acomodado (caracterizando um desinvestimento), ou mais transformador, permeado de inquietações que o motivam a buscar meios para superar os problemas que consegue observar da sua realidade objetiva.

Torna-se mais patente a importância do “Nós” da escola, não para a vida dos três personagens apenas, mas sim como um espaço-tempo para discutir as práticas pedagógicas de professores que desfrutam de problemas específicos e semelhantes, que mobilizam e produzem saberes para responderem às interferências do cotidiano escolar.

No contato com a prática é constituído pelo professor um arcabouço de saberes experienciais, ocorrendo a cada novo contato com a prática uma nova reestruturação, ou seja, uma nova síntese de saberes. Como destaca Pimenta (2002, p. 29) “[...] é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na sua e sobre a prática” (SILVA et al., 2004, p. 1).

E a partir do reconhecimento das limitações de cada um desses professores, foi necessário o cuidado de não discutir apenas partindo dos dados observados pelos professores em suas realidades concretas, pois

Embora *a aprendizagem pela experiência* (grifo do autor) seja uma forma inequívoca de aprendizagens docentes a partir dos múltiplos contextos, situações, problemas, dilemas, dificuldades, etc. vivenciados pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, considerá-la como única forma de aprendizagem (ou a mais importante) implica considerar todo esse processo de aprendizagem de forma reducionista e negar, igualmente, a importância dos conhecimentos socialmente construídos a serem apropriados pelos profissionais do ensino. A

---

<sup>3</sup> Municípios da Grande Vitória-ES.

experiência pode conduzir a lições equivocadas e a práticas inadequadas e discriminadoras (MIZUKAMI, et al., 2002, p.50) quando não problematizada e (re)significada à luz de outros tipos de conhecimentos, inclusive teóricos (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 255).

Elliott, citado por Pérez Gomes (2002, p. 196), reforça a idéia de não nos afogarmos em nossas próprias experiências, pois

[...] o professor que desenvolve suas teorias a partir unicamente da reflexão sobre a experiência, deixando de lado as reflexões passadas e presentes dos demais, acaba inventando a roda, além de sucumbir as suas próprias deficiências e interesses.

Sendo assim, importa que esse grupo continue contribuindo para a formação de professores que se interessem pelo tema da prática docente em Educação Física, representando um espaço-tempo no qual seja possível refletir acerca das experiências, das realidades constituídas por seus problemas, possibilidades e possíveis realizações no cotidiano escolar, colaborando sobremaneira com os processos de formação desses professores no sentido, inclusive, de proporcionar o desenvolvimento de identidades reflexivas, por meio do incentivo à pesquisa dos/nos cotidianos escolares em questão.

## ACÇÕES

- O grupo de estudo tem se ocupado da prática pedagógica de professores de Educação Física;
- Deve ser garantida a autonomia do professor em pensar e repensar a sua prática. Considera-se importante que este professor tenha espaço para expor o que pensa e sabe e, por conseguinte, expor o que considera como limite próprio para mobilizar na prática a porção ideal sobre o seu trabalho;
- O grupo busca dar subsídios para a intervenção dos professores;
- O grupo tem como uma das propostas incentivar a produção de justificativas para o componente curricular Educação Física, sendo considerada uma dimensão coletiva (posição do grupo) e uma dimensão individual (posição específica de cada realidade);
- A metodologia de trabalho deve garantir espaço para discussões sobre os temas oriundos do cotidiano escolar, leitura e discussão de textos, apresentação de seminários, exposição de projetos, justificativas das disciplinas e trabalhos acadêmicos, bem como a possibilidade de produzir conhecimentos a partir desses tempos;
- O grupo busca valorizar o professor como produtor de um tipo de conhecimento que o caracterize como um sujeito dotado de um certo grau de autonomia e que pode criar estratégias e planos de trabalho a partir e para a sua prática no cotidiano escolar, podendo posteriormente avaliar essa intervenção, para reestruturar “novas” ações, caracterizando um processo de ação-reflexão-ação, dando margens para a ampliação do seu momento teórico, potencializando as possibilidades de análise e síntese das realidades.

## POSSIBILIDADES...

Atualmente, o Grupo “Nós” da escola está em processo de institucionalização junto ao LESEF, para que esse espaço-tempo seja garantido para os professores durante o tempo de planejamento, constituindo-se, também, como formação em serviço, além de se caracterizar como um canal onde estará em jogo uma nova relação entre esses professores e a universidade.

Hoje, o grupo é formado por, além dos três professores, mais seis, dentre esses uma professora de graduação vinculada ao laboratório citado, um diretor de uma escola estadual, que juntamente com os demais são, antes de tudo, professores de Educação Física interessados nas discussões afeitas à prática pedagógica do professor, que encontra lugar-momento no Grupo de estudo “Nós” da escola.

## REFERÊNCIAS

- 1 COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/fora**: enseñantes que investigan. Madrid-Espanha: Akal, 2002.
- 2 FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13 – 36.
- 3 GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 4 HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ORG.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2<sup>a</sup> ed., 1995, p. 31 – 62.
- 5 RODRIGUEZ, L. L. **Educação Física escolar**: os saberes que fundamentam o professor ante o impacto da primeira experiência. 2004. Monografia, Graduação em Educação Física – Centro de educação física e desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2004.
- 6 SILVA, M. S. 2004. **A construção dos saberes docentes**: a formação inicial e a intervenção profissional. 2004. Monografia, Graduação em Educação Física – Centro de educação física e desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2004.
- 7 SILVA, M. S.; RODRIGUEZ, L. L.; ALMEIDA, U. R. “Nós na escola”: que movimentos são esses? In: **Anais**: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói – Rio de Janeiro: UFF, 2004, p. 242 – 244.
- 8 SPILIMBERGO, F. B. et al. Professor reflexivo. In OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 261-272.
- 9 STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N. A Formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de educação física. In. MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 237-263.

## A CO-EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE À CULTURA DOS PAPÉIS SEXUAIS

Melissa De Oliveira Brito  
acadêmica Educação Física/UFSC  
Mellyssa Da Costa Mol  
Jornalista; acadêmica Educação Física/UFSC

### RESUMO:

*Vivemos em uma sociedade que tem a sua história marcada por desigualdades sociais ocasionadas pelas diferenças de gêneros existentes entre homens e mulheres. O esporte moderno surgiu e se desenvolveu reproduzindo os mesmos padrões desta sociedade. Suas regras foram construídas para atender aos sentidos e significados masculinos e isso repercutiu nas aulas de Educação Física. Sendo assim, uma reflexão sobre a relação de gênero no espaço escolar dentro do tema co-educação é fundamental na busca de melhores possibilidades de educação para ambos os sexos.*

### ABSTRACT:

*We live in a society that has your history marked by social inequality, occasioned by the different species existents between men and women. The modern sport appeared and developed reproducing the same standards of this society. Your rules were constructed to attend the masculine senses and significance and this have reverberated into the Physical Education classes. In such case, one reflection about the relation of the species on the scholar space, into the theme of the co-education, is fundamental to search for the best possibilities of education for both sexes.*

### RESUMEN:

*Vivimos en una sociedad que tiene su historia marcada por las desigualdades sociales, ocasionadas por las diferencias existentes entre los hombres y las mujeres. El deporte moderno surgió y se desarrolló reproduciendo los mismos patrones de conducta de esta sociedad. Sus reglas fueron construidas para atender los sentidos y significados masculinos y esto repercutió en las clases de Educación Física. De esta manera, una reflexión sobre la relación de genero en el espacio escolar, dentro del tema coeducación, es fundamental en la búsqueda para las mejores posibilidades de educación para ambos sexos.*

### INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, as ações pedagógicas propostas, sobretudo para as aulas de Educação Física, envolvem toda uma construção de gênero e corpo que, na maioria das vezes, acaba por reforçar os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres promovendo a desigualdade de oportunidades entre eles desde muito cedo. Assim, faz-se necessário discutir e problematizar a co-educação nas aulas de Educação Física como forma de proporcionar a meninos e meninas a oportunidade de aprenderem a conviver uns com os outros de forma

harmônica, de descobrirem-se entre si e compreenderem suas diferenças sem que haja discriminação entre ambos. Nesse sentido, as aulas co-educativas servem como ferramenta ao professor de Educação Física para desconstruir os estereótipos sexuais socialmente estabelecidos a partir das divisões de gênero, ajudando a superar a hierarquização entre os sexos, ainda tão forte em nosso meio social.

Assim, este estudo se propõe a, por meio de uma breve revisão bibliográfica, trabalhar o conceito de gênero, investigar as relações de gênero e poder na sociedade por meio da contextualização histórica e sócio-cultural dos papéis masculinos e femininos, averiguar o processo de construção de valores do esporte moderno e da masculinização das práticas culturais de movimento, analisar as aulas mistas em Educação Física e, finalmente, conceituar Co-educação e analisá-la enquanto possibilidade de prática pedagógica nas aulas de Educação Física.

### O CONCEITO DE GÊNERO

O termo “gênero” tem como significado a relação entre homens e mulheres que é construída a partir de elementos sócio-culturais, fundados de acordo com as diferenças percebidas entre os sexos. É muito importante que os termos gênero e sexo não sejam confundidos. Faz-se necessário, então, evidenciar a distinção dos dois termos.

Sexo está relacionado à condição biológica de ser homem ou mulher. Quando falamos de sexo nos referimos a dois sexos: masculino e feminino, ou macho e fêmea. Gênero, conforme o descrito acima, está relacionado aos processos sociais, culturais e psicológicos criados pelas sociedades que classificam ações e objetos como femininos ou masculinos.

A maioria das diferenças constatadas entre os sexos, deve-se mais à construção de gêneros pela sociedade que pelas diferenças biológicas que envolvem homens e mulheres, o que gera desigualdades de oportunidades e aceitação nos desportos, na educação física escolar e na vida cotidiana como um todo.

Scott apud CEMBRANEL (2000) diz que o uso do termo “gênero” “ênfatisa todo um sistema de relações que pode incluir sexo, mas não é diretamente determinado por ele, nem determina diretamente as sexualidades”. Neste sentido, consiste num elemento das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e numa forma primária de dar significado às relações de poder.

### AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NA SOCIEDADE

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, e com a ascensão do sistema capitalista, algumas discriminações e diferenciações entre mulheres e homens foram enaltecidas, de acordo com a produtividade e lucros que ambos os sexos proporcionavam ao sistema.

Os homens por serem fortes, viris e por não serem os “responsáveis” pela criação dos filhos, estavam aptos a desenvolver atividades voltadas para o trabalho. Já as mulheres por possuírem músculos menos desenvolvidos e, portanto, menos força física, além de necessitarem de períodos de “repouso” de atividades desgastantes durante o período de gestação e pós- parto, foram consideradas aptas aos serviços domésticos, como cuidar dos filhos, da casa e do marido. A mulher passou a ser vista então, como o “sexo frágil”, a quem se deveria destinar todos os cuidados.

De acordo com CEMBRANEL (2000), somente a partir do século XVIII é que as mulheres começam a refletir sobre as discriminações que sofriam, passando a compreender que as diferenças de gêneros, mais que produtos das diferenças biológicas, são conseqüências

das estruturas sociais e culturais. Ainda segundo a autora, “Muitas lutas foram travadas em busca dos direitos à condição feminina, mas foi somente nos últimos trinta anos que a mulher passou a conquistar alguns direitos e espaços sociais.” (Id.)

Estes papéis socialmente atribuídos a ambos os gêneros são, desde muito cedo, imitados por meninos e meninas que, ainda pequenos, aprendem suas funções para com a sociedade. As meninas aprendem logo a cuidar das bonecas e a cozinhar, enquanto que os meninos brincam de dirigir carros e de jogar bola. O que não se considera, entretanto, é que muitas vezes as próprias crianças não entendem porque possuem bonecas ou bolas, independente de gostarem ou não de brincar com estes objetos.

CEMBRANEL (2002) afirma que “Essa construção feita pela sociedade, incluindo aí a escola, pode levar a reforçar os valores e promover ainda mais as diferenças, hierarquizando meninos e meninas desde muito cedo, legitimando no contexto social e cultural os valores dominantes e conseqüentemente a produtividade relacionada ao masculino.”

#### O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE VALORES DO ESPORTE MODERNO: A MASCULINIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CULTURAIS DE MOVIMENTO

Desde quando se tem conhecimento de que se pratica o esporte moderno, pode-se constatar que as construções dos valores seguem uma masculinização das práticas culturais de movimento. O esporte moderno surgiu e se desenvolveu nas sociedades industriais, reproduzindo os mesmos padrões desta sociedade. Assim, suas regras foram construídas para atender aos sentidos e significados masculinos.

A suposta superioridade orgânica do masculino sobre o feminino, fizeram com que a mulher fosse culturalmente excluída das práticas desportivas, dos jogos olímpicos e outras competições. Às mulheres cabia o sentido de platéia, de permitir ao homem atingir o máximo da sua plenitude física.

De uma organização social quase exclusivamente orientada para os homens, a mulher tentou lentamente emergir para a prática desportiva. Durante a época medieval, a mulher ousou participar de atividades violentas e em atividades desportivas populares. No final desta época, com o ideal cavaleiresco, a imagem da moça feminina regressou e novamente incompatibilizou a mulher de exercitar a prática desportiva.

No libertar feminino no pós-guerra e com as emancipações abarcadas pelos movimentos feministas, as primeiras federações femininas são criadas. A participação feminina nos Jogos Olímpicos foi confirmada apenas em 1900. Neste ano, as mulheres participaram nas modalidades de tênis de campo e golfe. E logo depois, aos poucos, começaram a participar das mais variadas modalidades esportivas, como a esgrima, a natação, etc. Nos Jogos Olímpicos de Seul (1988), as mulheres já eram mais de 36% de praticantes, nas mais diferentes modalidades.

Segundo SARAIVA (1999), “As características de um mundo esportivo mais feminino deixam-se reconhecer em outras concepções de esporte, de corpo, de coleguismo, do próprio contexto desportivo e do mundo de vida. Configuram um contexto onde é muito mais importante se entender em um grupo, sentir simpatia pelo outro e demonstrá-lo. É o contrário das equipes esportivas competitivas, que caracterizam o mundo masculino dos esportes, onde o relacionamento dos componentes de equipe é determinado pelos objetivos neutros das ações conjuntas.”

Para alguns autores, aparentemente, na prática esportiva feminina o espírito de “ter sucesso” não deve ser o fator considerado mais importante, dando lugar ao simples prazer de

realizar os movimentos e de estar bem consigo mesma. O esporte feminino como que conduzindo mais ao lazer do que ao rendimento. De acordo com SARAIVA (1999) algumas diferenças dos dois mundos esportivos, femininos e masculinos, respectivamente, são nítidas: cooperação / competição; sensibilidade / racionalidade; criatividade / produtividade; ludicidade / seriedade.

Porém, é importante evidenciar que existem exceções em ambos os gêneros. Para algumas mulheres certas características femininas são vistas como vergonhosas, quando penetram no mundo dos esportes, fazendo com que elas prefiram atividades físicas compreendidas como sendo masculinizadas ou simplesmente prefiram se exercitar na companhia de homens e não de mulheres. Entretanto, quando isto acontece, os preconceitos emergem.

### AS AULAS MISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

À medida que os movimentos feministas começam a emergir, surgem, gradativamente, a criação de escolas mistas. Isto é, os alunos e alunas ocupam o mesmo espaço, tem aula com os mesmos professores, o acesso aos mesmos conhecimentos e às mesmas atividades. Com a introdução da escola mista, pretendia-se oferecer melhor nível educacional para a mulher, mas, para conseguí-lo seguiu-se o modelo vigente ou seja, o modelo masculino. No caso da Educação Física, mais especificamente nas atividades esportivas, conforme visto anteriormente, observamos a tradição dos valores e normas masculinos dominantes que reafirmam o mito do “sexo forte” e limitam o espaço feminino.

COSTA & SILVA (2002) afirmam que “o modelo da escola mista não levou em consideração o respeito à diversidade, oferecendo apenas alternativas que valorizavam o modelo masculino. Com isto, as meninas acabaram sofrendo discriminações, em função da falta de condições pedagógicas para o desenvolvimento de suas potencialidades.”

Esta situação remete ao fato de haver, em nossa sociedade, dificuldades para aceitar o que é diferente. Assim, superar e transgredir o que está estabelecido é um processo extremamente lento e difícil. Como solução para este problema das aulas mistas, muitos autores apontam as aulas co-educativas, ou seja, aulas centradas em modelos alternativos baseados no planejamento de estratégias que neutralizem práticas discriminatórias.

### A CO-EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Co-educar não se restringe apenas à educação dos sexos em conjunto, vai muito além disso. As aulas co-educativas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças preparando-as para entender o porquê de trabalharem juntas, levando-as a relacionarem-se entre si e com o mundo. “As aulas co-educativas problematizam os sentidos das relações estabelecidas entre meninos e meninas, procurando entender as verdadeiras diferenças e igualdades entre os mesmos, para que possam socializar-se de maneira a atingir o conhecimento necessário para agir com essas diferenças”. (COSTA & SILVA, 2002)

Tratar, portanto, a co-educação como a simples introdução das meninas nas atividades pensando que, com isso, está garantida a igualdade de oportunidades é, no mínimo, simplista e problemático. O princípio da igualdade sexual de tratamento na atividade física e corporal deixa de lado o fato de que os jovens diferem em habilidades, interesses, recursos e experiências anteriores. Ao tratar as crianças de forma igual, estamos ignorando suas individualidades, limites e interesses.



A igualdade de oportunidades nas aulas de Educação Física, conforme Talbot apud COSTA & SILVA (2002), “não deve ser pautada na comparação dos meninos com as meninas ou da necessidade de destreza na dança por parte dos meninos e do futebol por parte das meninas. O mais importante é valorizar a diferença e a contribuição individual para todos os meninos e meninas, sendo oferecida atividade física como direito, com recursos para atividades femininas e masculinas, ampliando dessa forma, a sua oferta e proporcionando maior elenco de atividades, tais como recreação, desenvolvimento e manutenção.”

Cabe à escola proporcionar a meninos e meninas a oportunidade de aprenderem a conviver, descobrirem-se uns aos outros, compreenderem suas diferenças, sem que haja discriminação entre ambos, procurando sempre desenvolver o respeito mútuo. Com base nas relações, no contexto social das diferenças e na intercomunicação entre os sexos, pode-se vislumbrar a transformação de um espaço que pretende ser neutro, num lugar de formação para ambos os sexos.

Assim, buscar discutir questões de gênero nas aulas de Educação Física é também buscar compreender todas as possibilidades desta disciplina de forma a permitir o desenvolvimento da criança em idade escolar de forma significativa e concreta. Com isso, podemos assinalar que o papel do docente não é adaptar os conteúdos e métodos de ensino às alunas e aos alunos, mas de refletir se está ou não reforçando a sexualização por meio das atividades propostas.

COSTA & SILVA (2002) apontam como condição imprescindível para enfrentar as questões relativas à diferenciação de gêneros, a necessidade de formação mais sensível e crítica por parte dos professores e professoras de Educação Física. De acordo com os autores, “para alcançarmos êxito na proposição de aulas co-educativas, não basta a simples vontade de construirmos alternativas de trabalho diferenciadas, é preciso também que se aprofunde nas pesquisas que tratem de temas voltados à mulher e à sociedade, possibilitando a evolução da consciência dos docentes sobre as representações dos estereótipos que são constantemente reforçados nas aulas de Educação Física.”

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das muitas conquistas adquiridas pelas mulheres nos últimos anos, há muito sobre o que se refletir e debater. Essa discussão é possível de ser recuperada na discussão acerca da função da escola na educação de meninos e meninas. Para tanto, uma reflexão sobre a relação de gênero no espaço escolar, dentro do tema co-educação, como problema da condição humana é fundamental na busca de melhores possibilidades de educação para ambos os sexos.

A escola deve estar voltada para a formação de meninos e meninas, valorizando as diferentes contribuições e habilidades de ambos os gêneros. Assim, no espaço escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física onde os problemas de relação entre os sexos são mais evidentes, devem existir oportunidades de aprendizagem significativa baseadas no respeito pelo outro e na possibilidade de realizar um trabalho compartilhado. Caso contrário, a escola continuará dividindo as crianças, contribuindo, desse modo, para a manutenção dos preconceitos, estereótipos e segregação entre homens e mulheres já tão difundidos em nossa sociedade.

#### REFERÊNCIAS

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

COSTA, Maria Regina Ferreira & SILVA, Rogério Goulart . A Educação Física e a Co-educação: igualdade ou diferença? In: Revista Brasileira de ciências do esporte v. 23, n. 2 Jan/2002, p.43-54.

CEMBRANEL, Claudete. Aulas Co-educativas: o que mudou no ensino da Educação Física. In: Revista Motrivivência n.14, maio/2002, p. 199-220.

## **A CULTURA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM CONTEXTO DE AÇÕES SITUADAS**

### **RESUMO**

*Este trabalho inscreve-se no âmbito de estudos que se interessam pelo processo de constituição dos saberes docentes. Relata de forma sintética uma pesquisa sobre os saberes da base profissional de três professores de Educação Física. Procura analisar qual a relação existente entre o processo de construção saberes profissionais necessários ao ensino e o componente curricular ensinado. Revela que os saberes docentes expressam a peculiaridade de missões educativas e contextos de trabalho. Aponta para a existência de culturas docentes particulares, estruturadas num espaço de atuação profissional rico em diversidade (de conteúdos). Conclui, mostrando que conteúdo e pedagogia são partes de um corpo indistinto de compreensão.*

**Palavras-chave:** *Saberes docentes; Socialização Profissional; Educação Física*

## **LA CULTURA DOCENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: SABERES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN CONTEXTO DE ACCIONES SITUADAS**

### **RESUMEN**

*Este trabajo se alista en el alcance de los estudios que si interés para el proceso de la constitución de conocer a profesores a ellos. Dice de forma sintética una investigación sobre conocerles del bajo profesional de tres profesores de educación física. Busque para analizar que la relación existente incorpora el proceso de la construcción para conocer a profesionales necesarios a la educación y al componente del plan de estudios enseñado. Divulga eso para saber que los profesores a ellos ellos expresan la particularidad de misiones y de contextos educativos del trabajo. Señala con respecto a la existencia de culturas de enseñanza particulares, structuralized en un espacio de la diversidad rica del funcionamiento profesional (del contenido). Concluye, demostrando que el contenido y el pedagogia son parte de un cuerpo indistinto de entender.*

**Palabras-llave:** *Saberes docentes; Socialización Profesional; Educación Física*

**THE TEACHING CULTURE OF PROFESSORS OF PHYSICAL EDUCATION:  
TO KNOW AND PRACTICAL PROFESSIONALS IN CONTEXT OF SITUATED  
ACTIONS**

***SUMMARY***

*This work is enrolled in the scope of studies that if interest for the process of constitution of knowing professors to them. It tells of synthetic form a research on knowing them of the professional base of three professors of Physical Education. Search to analyze which the existing relation enters the process of construction to know necessary professionals to education and the taught curricular component. It discloses that to know professors to them they express the peculiarity of educative missions and contexts of work. It points with respect to the existence of particular teaching cultures, structuralized in a space of professional performance rich diversity (of contents). It concludes, showing that content and pedagogy are parts of an indistinct body of understanding.*

**Word-key:** *To know professors; Professional socialization; Physical education*

**A CULTURA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM CONTEXTO DE AÇÕES  
SITUADAS**

**José Ângelo Gariglio/CEFET-MG**

**Doutor em Educação/PUC-Rio**

**Agência Financiadora: CAPES**

**Da construção do objeto de pesquisa**

O tema referente aos processos de constituição dos saberes da base profissional dos professores é alvo crescente de estudos no âmbito das ciências da educação. Esses estudos objetivam investigar a complexidade das práticas de ensino dos docentes em seus diferentes e singulares locais de trabalho e nelas buscam identificar conhecimentos e habilidades profissionais que demarcariam a especificidade do ofício docente.

Estas pesquisas, em linhas gerais, nutrem-se de questões como: o que sabem os professores? Quais os saberes que estão na base da profissão docente? Quais os saberes necessários para ensinar? O que esses saberes têm de original? Há diferença entre eles e os conhecimentos provenientes da formação inicial, das ciências da educação, dos conhecimentos curriculares? Caso haja, em que ponto eles são diferentes? Como esses saberes são construídos? Qual a relação entre a edificação desses saberes com a experiência profissional? Trata-se de *habitus*, rotinas, posturas, intuição, dom, bom-senso e/ou de conhecimentos de tipo *sui generis* e competências? Qual a relação entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos e disciplinares?

Essas questões orientaram nossa investigação e constituem o pano de fundo no qual tem origem o nosso objeto de estudo.<sup>1</sup> Ele se situa, portanto, no universo das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais particularmente dos estudos que se interessam pelos saberes, pela formação e pelo trabalho docente.

Especialmente, a nossa pesquisa busca investigar os processos de construção dos saberes da base profissional de professores de Educação Física (EF) mediante ações pedagógicas laboradas por esses docentes em meio a práticas de ensino demarcadas por determinado componente disciplinar: a Educação Física. Interessa-nos investigar em que medida a prática de ensino desse e nesse campo disciplinar tem relação com o processo de edificação dos saberes pedagógicos dos professores de EF.

Mesmo compartilhando com a idéia de que os saberes profissionais dos professores de EF não estão resumidos ao domínio dos conteúdos de ensino, ou seja, que a esses professores não basta dominar nem conhecer profundamente os saberes de referência de sua disciplina curricular para dar conta das múltiplas e contraditórias contingências do ambiente de ensino na escola, e que os conhecimentos disciplinares, proposicionais, constituem falsa representação dos saberes docentes e a respeito de sua prática, porque não dão conta das sincrecias que envolvem a forma como conhecem, pensam e agem os professores em situações de ensino, entendemos que seria significativo<sup>2</sup> investigar de que

---

<sup>1</sup> Este texto constitui uma síntese de minha tese de doutorado, concluída no segundo semestre de 2004.

<sup>2</sup> No processo de construção dos argumentos que justificariam o ineditismo e a relevância do nosso objeto de estudo, balizamos-nos em estudos recentes sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil na última década. Entre esses estudos, elencamos os trabalhos de ANDRÉ (2000); ANDRÉ *et. al.* (1999); BRZEZINSKI *et. al.* (2001) e RAMALHO *et al.* (2002). Em todos eles, manifestou-se uma carência de pesquisas que tratassem da relação entre as diferentes disciplinas escolares, seus conteúdos disciplinares e os saberes docentes (com exceção das Ciências Naturais e da Matemática). As pesquisas citadas revelam, mais particularmente, que os saberes e as práticas docentes de professores de EF ainda não foram objeto de estudos mais aprofundados e diversificados. No que tange, portanto, aos estudos que versam

forma os professores de EF desenvolvem sua cultura docente ante os processos de socialização profissional demarcados pelo ensino desse componente disciplinar.

Entendemos com isso que os saberes docentes são laborados dentro de um contexto situado de trabalho, ou seja, construídos em função de situações particulares e singulares. Nessa relação específica com os conhecimentos disciplinares que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade e seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender.

Nessa linha, duas questões se apresentaram como fundamentais na organização da nossa reflexão: **a primeira**, é que cada disciplina escolar ostenta o seu princípio de inteligibilidade, seu paradigma – sua matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente. O paradigma disciplinar é fundamental porque ele determina as tarefas que serão desenvolvidas com os alunos, os conhecimentos declarativos a ensinar e os conhecimentos procedimentais correspondentes.<sup>3</sup>

**O segundo**, é que as disciplinas escolares são entidades culturais dotadas de características *sui generis* que, longe de ser mero reflexo de disciplinas científicas e acadêmicas, constituem-se campos de ação fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço escolar, pelas cláusulas explícitas dos contratos pedagógicos e didáticos, pelas estratégias de ensino voltadas aos alunos, pelas exigências dos colegas, pelas necessidades imediatas da vida institucional, e pelos sistemas de avaliação e seleção. Nesse sentido, uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto de saberes, de competências, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar.<sup>4</sup>

Nessa linha reflexiva, algumas questões emergiram como centrais para a condução do nosso percurso investigativo, a ver: as disciplinas escolares haveriam de se constituir em potente elemento informador e organizador do processo de construção dos saberes profissionais dos professores? Se elas se definem como entidade cultural destinada não somente à instrução, mas também à socialização dos alunos, elas não o seriam também para os professores? De que forma elas contribuem para calçar o processo de constituição dos saberes da prática profissional desses docentes? Ensinar EF e, por exemplo, Matemática, seria fazer a mesma coisa? Seria objeto de igual consideração? Os professores

---

sobre os saberes docentes de professores de Educação Física, encontramos um território ainda praticamente inexplorado.

<sup>3</sup> Cf. DEVALY, 1995; SHULMAN, 1986, 1987.

<sup>4</sup>Cf. PERRENOUD, 2000; CHERVELL, 1998; HASNI, 2003.

de EF, em função da especificidade dos conteúdos que ensinam, desenvolveriam saberes que são próprios de uma atividade docente marcadamente situada? Quais seriam, segundo os próprios professores, suas principais habilidades? Por que umas são mais importantes do que outras? De que forma essas competências se relacionam com as interações com os alunos, com os outros atores escolares e com as funções estabelecidas pelo todo social da escola? Que tipos de habilidade pedagógica eles entendem que demarcam a sua própria capacidade de ensinar?

Nessa direção, pareceu-nos significativo produzir uma investigação que se debruçasse mais detidamente sobre as complexas relações entre a especificidade da matriz disciplinar da EF, a forma particular como essa disciplina escolar se reconstrói e re-significa no interior da trama escolar e o processo de edificação dos saberes da base profissional de professores de EF.

Enfim, situamos nosso objeto de pesquisa ao redor de uma pesquisa que visa compreender os modelos ou tipos de ação desenvolvidos pelos professores de EF em função de uma inserção profissional na escola detentora de um conjunto de particularidades. Estamos entendendo aqui como modelos de ação as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de EF a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. Essas representações são incorporadas à prática e conferem certa inteligibilidade e sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, instrumentos cognitivos de apreensão da realidade, de orientação de condutas, pontos de referência relativos à estruturação do seu comportamento no ambiente do ensino.<sup>5</sup>

### **Da singularidade do objeto de ensino da Educação Física**

Desde meados da década de 1980, muito se tem discutido no Brasil sobre a especificidade do objeto de ensino da Educação Física. Calorosos debates são operados em diversos fóruns, congressos, publicações, instituições acadêmicas, universidades, escolas, dentre outros espaços coletivos pertencentes a esse campo disciplinar.

---

<sup>5</sup> Cf. TARDIF, 2002; TARDIF e outros, 1999.

No interior desse embate acadêmico, o alvo principal das reflexões era a crítica aos princípios que orientaram a prática da Educação Física na escola e de sua crise de identidade,<sup>6</sup> causada principalmente pela falta de clareza e definição sobre qual o seu saber e de uma definição clara de sua especificidade (SINGULARIDADE). A Educação Física, como área do conhecimento, buscou responder ao seguinte questionamento: qual o objeto da EF, ou melhor dizendo, qual o saber específico de que trata essa disciplina curricular? Ou seja, quando se pensa no objeto da EF, pensa-se num saber específico, numa tarefa pedagógica própria, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico a que chamamos EF.<sup>7</sup>

Tomando-se por base a discussão inicial sobre as características do saber disciplinar, buscou-se definir e identificar qual seria o conteúdo de ensino da Educação Física, cuja tematização e transmissão poderia ser atribuição desse espaço pedagógico na escola. Quando analisamos a produção teórica referente à especificidade pedagógica da EF na escola, encontramos um ponto de convergência para designar o saber específico dessa disciplina, isto é, seu conteúdo de ensino; assim, deveríamos recorrer ao conceito de cultura corporal de movimento. A Educação Física é definida como prática pedagógica que, no âmbito escolar, seleciona e tematiza determinados elementos da produção sociocultural de nossa sociedade, ou seja, seus conteúdos de ensino são as atividades expressivas corporais, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, formas estas que configuram o que podemos chamar de cultura corporal de movimento.<sup>8</sup>

Ainda no sentido de definir melhor a singularidade do objeto de ensino a fim de melhor identificar as diferenciações entre a Educação Física e as demais disciplinas, Bracht (1997) vai argumentar que os saberes transmitidos pela escola provêm, na sua maioria, de disciplinas científicas ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. O autor entende que, diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e a educação artística) encerra uma ambigüidade ou duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar “corporal” pedagógico; b) ser um saber sobre esse

---

<sup>6</sup> Esse debate busca demonstrar que a Educação Física ostenta no Brasil importante déficit de legitimidade e autonomia pedagógica, diante da sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição militar, desportiva e médica. Melhor dizendo, essa disciplina até então não havia produzido um corpo de conhecimentos que a diferenciasses de maneira clara dos princípios da instrução militar, dos parâmetros intrínsecos ao rendimento atlético-esportivo e de orientações de caráter biomédico. A principal crítica a esse conjunto de orientações é que elas encerram limitações e reducionismos pedagógicos, já que acabam por enquadrar o objeto da Educação Física aos limites dos ordenamentos biológicos.

<sup>7</sup> Cf. COLETIVOS DE AUTORES, 1996; BRACHT, 1992.

<sup>8</sup> Cf. BRACHT, 1997.



realizar corporal. Assim, como a Pedagogia, a EF caracterizar-se-ia pela sua dimensão da ação, ou melhor, ela seria uma ciência da ação e para a ação.<sup>9</sup> Betti (1995) participa desse debate concordando com a caracterização proclamada por Bracht e vai ratificá-la apontando que a ação pedagógica a que se propõe a EF estará sempre *impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se*.

Nessa mesma linha, Young (1982), ao discorrer sobre as características de um currículo organizado segundo princípios acadêmicos e não-acadêmicos, traz outros elementos reflexivos para dentro desse debate, contribuindo para melhor compreender qual seria a especificidade pedagógica da Educação Física. Segundo ele, existem basicamente duas formas de organização do saber escolar: a primeira diz respeito aos saberes tidos por superiores. Eles seriam dotados de aptidão literária, ou seja, da ênfase dada à apresentação escrita em detrimento da oral; do individualismo (evitando-se os trabalhos em grupo ou o espírito de cooperação), que se preocupa principalmente como o trabalho acadêmico é avaliado, do caráter abstrato do conhecimento e da sua estruturação e compartimentação e organizado de forma a se posicionar de costas voltadas para a experiência da vida cotidiana. Para o autor, se o estatuto do saber for definido nesses termos, os programas acadêmicos deverão ser organizados de acordo com eles; em outras palavras, eles tenderão a ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com o conhecimento estranho à escola. Paralelamente, o autor aponta que existe outro grupo de disciplinas que organiza seu programa segundo critérios não-acadêmicos. Esses *programas ou saberes (não-acadêmicos) se organizam invariavelmente na forma de apresentação oral, de trabalho em grupo, do caráter concreto do saber e de seu relacionamento com o conhecimento estranho à escola*.

A Educação Física estaria, assim, situada aqui entre as disciplinas escolares dotadas de características próximas do que seria um programa ou um saber não-acadêmico, ou seja, seus saberes ou programas não se enquadram dentro do perfil dos saberes tidos como superiores, ou ainda, estão longe de ser abstratos, livrescos, individualistas e não relacionados com a vida prática ou com o mundo cotidiano.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Cf. LOVISOLO, 1995.

<sup>10</sup> Soma-se à reflexão de Young aquela desenvolvida por MARTINAND citado por FORQUIN (1996). Para o autor, existe uma multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes e às aprendizagens escolares: práticas técnico-científicas, práticas políticas ou cívicas, práticas profissionais, práticas de comunicação e de sociabilidade. Essa noção de práticas sociais de referência procura dar conta não somente de saberes em jogo, mas também dos objetos, dos instrumentos, dos problemas e tarefas, dos contextos e dos papéis sociais, ou seja, daquilo que pode haver por demasiado intelectualista na

Com base no entendimento de que os saberes da EF detêm características *sui generis*, identificadas aqui como uma disciplina que se organiza na escola, de forma a enfatizar o trabalho em grupo; dotada de um conhecimento que estabelece relação mais direta e visceral com a vida, a cultura e o cotidiano; impregnada do sentir e do relacionar-se e que se traduz num saber-fazer, cabe perguntar: em função dessas singularidades, os saberes da prática profissional de professores de Educação Física seriam dotados de características particulares? Em função dos saberes que ensinam, saberes esses impregnados do sentir e do relacionar-se, esses docentes seriam reconhecidos e se auto-reconhecem competentes em que perspectiva? O reconhecimento da potência pedagógica dos professores de EF na escola haveria de se dar por qual tipo de capacidade pedagógica? Seriam esses professores mais habilidosos no desenvolvimento de atividades coletivas? Seriam docentes mais atentos à educação estética ou à sensibilidade? Quais são, segundo os próprios professores, suas principais habilidades? Por que umas são mais importantes do que outras? De que forma essas competências se relacionam com as interações com os alunos, com os outros atores escolares e com as funções estabelecidas pelo todo social da escola?

Portanto, a hipótese do nosso estudo parte do princípio de que as interações estabelecidas pelos professores da educação básica com a disciplina escolar que ensinam constituiriam espaço particular de interações sociais, de organização de representações sociais sobre a profissão docente e de produção da identidade profissional que seria capaz de influenciar a edificação de rotinas de trabalho, *habitus*, de habilidades, de um saber-ser e de um saber-fazer pedagógico que seria específico a cada componente disciplinar.

### **Da organização dos eixos de análise**

Para a organização de nossas análises, tomamos como referência dois dos principais modelos teóricos que orientam hoje boa parte das pesquisas sobre os saberes docentes que servem de base para o ensino (*Knowledge Base*). Aquele desenvolvido por Tardif *et al.*

---

problematização da transposição didática. Nesse sentido, autores como SHADOT (2000), PERRENOUD (2000) e TERRISÉ (2001) mostram que a noção de práticas sociais de referências veio atender à especificidade, aos problemas e à forma de organização curricular de campos disciplinares muito particulares, como a Educação Física, a Educação Artística, a Geografia, a História, as línguas, que elaboram os seus processos de transposição didática, baseados em dimensões da vida cultural que não ficam restritas ao universo erudito ou intelectual.

(1999); Raymond (2000) e Nóvoa (1992) que defendem que o processo de edificação dos saberes docentes deve ser analisado numa perspectiva mais ampla, ou seja, que esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, da formação pré-profissional, da experiência profissional, da relação com os pares, etc.) e aquele num sentido mais restrito que designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a sua ação pedagógica em sala de aula (na gestão da matéria e na gestão de classe), linha essa representada por autores como Gauthier *et al.* (1998); Shulman (1986, 1987); Durand (1996).

Com esse instrumental teórico, buscamos estruturar nossa investigação ao redor de quatro eixos de análise que se entrecruzam.

A primeira ordem diz respeito ao fato de que boa parte da aprendizagem sobre o *métier* profissional e, especificamente, sobre o papel a ser cumprido pela EF e os seus professores na escola é apreendida durante a socialização pré-profissional. E aí surgem as questões: pela experiência como estudante da educação básica, como os professores iniciam sua relação com o seu componente disciplinar? Como essa experiência os ajuda a enfrentar os problemas e os desafios colocados pela prática docente? Quais são as representações construídas ao redor do ensino da EF mediante o longo contato desses professores com o ensino dessa disciplina na educação básica, antes mesmo de iniciarem a sua formação profissional? A experiência precoce com o mundo esportivo contribui para a edificação de suas crenças acerca do ensino em EF?

A segunda ordem concerne ao papel da formação inicial. De que maneira a formação universitária contribui na formação profissional dos professores? Como essa formação participa do processo de construção das certezas particulares que os nossos professores de EF constroem acerca de seus saberes docentes e da sua própria capacidade de ensinar? Como eles julgam a formação inicial diante do que eles entendem ser os saberes necessários em face dos desafios colocados pelo ambiente de trabalho?

Já a terceira ordem relaciona-se com o exercício profissional vivido na organização escolar como um todo. Aqui indagamos: a escola como totalidade contribui para forjar um conjunto de certezas e dúvidas particulares dos professores de EF quanto a sua própria capacidade de ensinar? Até que ponto essas certezas ajudam os professores de EF a enfrentar os desafios colocados pela prática? Valendo-se da relação estabelecida com a escola, como eles definem a disciplina ensinada bem como suas finalidades?

O quarto eixo situa-se ainda na relação com o trabalho na escola. Ao tomarmos como condição que a ação profissional dos professores de EF é situada, buscamos verificar de que forma esses docentes operam suas práticas de ensino, seja na gestão do conteúdo de ensino, seja na gestão da sala de aula, a fim de identificar nessas práticas quais os saberes profissionais por eles mobilizados.

### **Do percurso metodológico**

Com essas e outras questões, lançamo-nos ao campo de pesquisa, com o intuito de investigar a prática profissional de três professores de EF, dois homens e uma mulher, pertencentes ao quadro de docentes de uma escola profissionalizante da rede federal de ensino.<sup>11</sup>

Os três docentes investigados não foram escolhidos de maneira aleatória. A escolha foi submetida aos seguintes critérios: ter formação superior, ter mais de dez anos de experiência profissional na área da EF, ter mais de cinco anos de experiência profissional na escola pesquisada, estar submetido ao regime contratual de dedicação exclusiva e pertencer ao quadro efetivo da escola, ou seja, deter estabilidade no emprego.

Levamos em consideração aqui a classificação desenvolvida por Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional de professores. Como nosso objeto de estudo centra seu foco de análise nos saberes que são construídos pelos professores em função dos desafios colocados pela sua prática profissional, entendemos que deveríamos trabalhar com professores experientes. Nessa direção, os professores pesquisados estão enquadrados dentro da fase do ciclo profissional que Huberman denomina de *diversificação*. Nessa fase, os professores se lançariam a uma série de experiências profissionais, diversificando o material didático, o modo de avaliação, a forma de agrupar os alunos e as seqüências do programa.

Ao iniciarmos a investigação, tínhamos como pressuposto que os saberes docentes são eminentemente interativos, construídos na relação com os demais atores da escola e mediados pelo conjunto de regras e normas da vida institucional. Com isso, fez-se necessária a utilização de várias fontes de informação, observação e análise da realidade.

---

<sup>11</sup> A pesquisa foi realizada durante todo o ano letivo de 2002.

Associadas às técnicas de observação direta, foram utilizadas, ainda, a entrevista e a análise documental. Com tais estratégias, buscamos comparar relatos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.

Além da observação das aulas de EF, foram descritos e analisados acontecimentos e eventos que permeavam a sala de aula e que, de alguma forma, influenciavam o trabalho dos nossos sujeitos de pesquisa. Além dessas observações, foram feitas entrevistas com alunos, diretores e especialistas (pedagogas, psicóloga, assistente social, médico) e análise de documentos produzidos pelos professores de EF e pela instituição, a fim de identificarmos o conjunto das representações construídas ao redor da EF e de seus professores, ou melhor, o conjunto de discursos, símbolos, sentimentos e comportamentos, normas, prescrições que contribuiriam para a confirmação dos próprios docentes de sua própria capacidade de ensinar.

### **Das conclusões centrais da tese**

Entre as conclusões propiciadas pela interpretação dos dados coletados na trajetória de pesquisa, gostaríamos de destacar as que, a nosso ver, surgem como contribuições aos estudos dos saberes profissionais dos professores da educação básica e, mais especificamente, dos saberes docentes de professores de EF.

A primeira diz respeito ao fato de que os professores pesquisados, mesmo reconhecendo a importância de se compreender e dominar os conteúdos disciplinares, consideram que só esse conhecimento não é suficiente para dar conta da difícil tarefa de ensinar. No esforço de tornar os conhecimentos disciplinares não somente acessíveis aos seus alunos, mas de forma a incorporar a centralidade dos componentes formativos e estéticos que seriam “inerentes” ao ensino da EF, nossos docentes acabam incorporando outros saberes e conhecimentos às suas práticas.

As ricas e originais sincrecias que amalgamavam os conteúdos de ensino e a pedagogia, organizados e atualizados de forma a atender aos diversos interesses e necessidades dos aprendizes, da instituição e dos próprios docentes, não podem ser descoladas do objeto de ensino da EF (a cultura corporal de movimento). Ficou evidenciado nas práticas dos professores que é quase impossível separar o conteúdo da

pedagogia empregada ou o que é sabido de como ensiná-lo. Conteúdo e pedagogia revelaram ser partes de um corpo indistinto de compreensão.<sup>12</sup>

Além disso, ficou evidenciado, de forma simultânea, que o processo de constituição da cultura do docente em relação aos professores de EF tinha íntima relação com a forma de acomodação concreta que essa disciplina escolar ocupa no interior do currículo. As funções e atribuições pedagógicas institucionais destinadas a essa disciplina e aos seus professores mostraram-se muito específicas. Os contratos pedagógicos e didáticos, as exigências dos colegas, as necessidades imediatas da vida institucional mostram-se fundamentais para definição por parte do professor sobre a sua própria capacidade de ensinar.

Entre os saberes pedagógicos tornados como centrais ao desempenho pedagógico dos professores pesquisados, alguns mostraram-se relevantes, quais sejam: a sensibilidade para saber-ver, saber-observar e saber-ouvir; as técnicas de supervisão ativa; as tecnologias de comunicação e interação humana; a habilidade para usar espaços e objetos didáticos; a capacidade de pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino; as estratégias de sedução; o saber-ensinar levando-se em conta os saberes sociais de referência; as rotinas de trabalho.

Esses saberes profissionais mostraram-se colados e amalgamados a um contexto de ensino no qual as modalidades de ordem e disciplina se mostraram diferenciados em relação à maioria das demais disciplinas escolares; as condições ambientais da sala de aula eram singulares (seja por ser ao ar livre, seja pelos seus limites físicos amplificados, seja pela inexistência do mobiliário escolar tradicional); as interações entre os alunos e entre alunos e professores se mostraram afetivamente intensas; o trabalho em grupo se mostrou fortemente recorrente; a segurança e o cuidado com a integridade física dos alunos surgem como organizadoras das atividades pedagógicas; há carência de livros didáticos orientadores da ação pedagógica; os objetos didáticos se mostraram peculiares (bolas, corda, colchões); a avaliação não ocorre mediante a aplicação de provas; o ensino é visto, pela escola, como tempo/espaço mais propício ao desenvolvimento da formação humana dos alunos e no qual a EF é tomada como ponto de apoio às atividades “sérias” desenvolvidas nas outras disciplinas.

---

<sup>12</sup> Cf. SHULMAN, 1986.

Essas nossas conclusões apontam para a necessidade de avançarmos ainda mais na produção de pesquisas sobre as fontes e a natureza dos saberes da base profissional dos professores da educação básica em todos os seus níveis e modalidades. No transcorrer da nossa pesquisa, deparamo-nos com uma literatura marcada, por vezes, por leituras por demais generalistas acerca do perfil dos saberes profissionais dos professores, como da natureza dos seus saberes docentes. Não obstante reconhecermos a existência de saberes comuns, já que todos pertencemos ao campo da educação e lidamos com a prática do ensino, existe nesse complexo universo profissional uma gama de profissionais que não permite mais à pesquisa educacional tratá-los como se todos fossem do sexo feminino, do ensino fundamental, militantes de uma escola de ensino regular, que lecionam disciplinas escolares advindas de conhecimentos acadêmicos/científicos e que ensinam em condições ambientais semelhantes, ou seja, numa sala de aula organizada e padronizada de forma secular.

Balizados nas conclusões da nossa pesquisa, podemos dizer que ensinar Educação Física e Matemática, por exemplo, não é fazer a mesma coisa. Não é objeto de igual consideração. As pesquisas sobre os saberes da base profissional dos professores precisam desfazer certa noção de equidade existente no campo da profissionalidade docente. Tal profissionalidade comporta dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação com um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, com suas exigências próprias, com suas finalidades situadas e com suas estratégias de controle e autonomia. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e imagens bastante diferenciadas, diversidade de salário, de carreira, de titulação e prestígio. Eles são vistos com traços diferenciados e vêm o magistério com características bem distintas.<sup>13</sup>

Não há, portanto, uma cultura docente comum ao conjunto dos professores, mas, sim, culturas profissionais produzidas pelos professores no processo de interação cotidiana, processo esse estruturado por diversas condições e contratos sistemáticos – ordens escolares, setores de ensino, campos de ensino, estabelecimentos de ensino e ambientes socioeconômicos da região, nos quais os docentes exercem sua profissão. Portanto, há que fazer revelar as culturas docentes dos profissionais dos diversos campos disciplinares, dos professores que militam com disciplinas profissionalizantes, dos professores que trabalham com os portadores de necessidades especiais, dos professores universitários, dos

---

<sup>13</sup>Cf. ARROYO, 2000.

educadores de jovens e adultos, da educação infantil, entre outros profissionais que compõem o vasto espectro da educação escolar.

No que tange ao campo específico da Educação Física, esta tese buscou contribuir para a melhor compreensão do trabalho e dos saberes profissionais dos professores, assim como da especificidade pedagógica da Educação Física escolar. Busca essa compreensão com base nas razões práticas encontradas pelos próprios professores para justificar e significar as suas práticas docentes.

Nesse sentido, esta pesquisa tem a intenção de explicitar o caráter *sui generis* dos saberes e das práticas profissionais de professores de EF, que não obstante reconheceram a importância dos saberes codificados apreendidos no ambiente acadêmico, nas publicações da sua área de conhecimento ou da própria educação, e demonstraram estabelecer com esses conhecimentos uma relação de crítica e distanciamento. Suas estratégias de ensino e os saberes profissionais utilizados trazem consigo elementos reflexivos originais sobre uma prática profissional que demonstra ser repleta de questões e posturas reflexivas também originais perante, por exemplo, os conhecimentos apreendidos durante a formação inicial.

Os saberes profissionais construídos pelos nossos depoentes advêm, portanto, de sujeitos concretos que assumem sua prática, baseando-se em seus próprios significados. Ou seja, profissionais que possuem conhecimentos e um saber-fazer proveniente de uma ação docente particular, com base na qual ele a estrutura e a orienta. Logo, esses professores de EF podem ser vistos como sujeitos do conhecimento. Isso porque possuem saberes específicos a um ofício que não é simples nem previsível, mas, ao contrário, complexo e enormemente influenciado pelas decisões e ações desses atores em um contexto situado.

Quando se apregoa que os professores são sujeitos do conhecimento, e que os saberes por eles transmitidos deveriam transitar pelo meio acadêmico com a importância que eles merecem, está se tentando dizer que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários, e que obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Cf. TARDIF, 2002.



Concluimos afirmando a necessidade de avançarmos ainda mais em pesquisas que visem dar visibilidade à pluralidade dos conhecimentos profissionais próprios da diversidade de culturas profissionais que coexistem no sistema educativo. Os professores de Educação Física pesquisados demonstraram possuir saberes docentes que trazem as marcas do seu trabalho. Em seu “quintal”, buscam dar sentido ao seu agir profissional, valendo-se de um lugar muito bem situado dentro da escola. Cabe à universidade, à escola e aos professores de EF agir para partilhar seus saberes profissionais, tirando-os do seu anonimato e dando aos mesmos significado social, cultural e político.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; IRIA, B. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. n. 68, p. 2.299-309, 1999.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In:
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BETTI, Mauro. O que a simeótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, 1994, p. 25-45.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora: Cultura, 1997. 388p.
- BRZEZINSK, Iria et al. Estado da arte da formação dos professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 68., 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.
- DEVALY, M. *Savoirs scolaires et didatique des discipline: une encyclopédie pour aujourd’hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.
- DURAND, Marc. *L’enseignement em milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: *Educação e Realidade*. Currículo e política de identidade. v. 21, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996.(187-198)
- GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

HASNI, Abdelkrim. Penser lês discipline de formation à l'enseignement primaire c'est abord penser lês discipline scolaire. Education et francophonie. Reforme curriculaire e statut des discipline: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement? v. XXVIII , n. 2, automne-hiver 2000. *Revue Virtuelle*. Disponível em :<<http://www.acelf.ca/revue>> . Acesso em: 30, março, 2003

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

METODOLOGIA do ensino de educação física/Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Lê role de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Revue Educacion e Francophonie*. v. XXVIII, n. 2, automne-hiver, 2000. *Revue Virtuelle*: Disponível em: <<http://www.acelf.ca/revue>> . Acesso em: 30, março, 2003

RAMALHO, Betânia; NUNEZ, B; TERRAZAN, E.; PRADA, L.E. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso de do ano 2000. ANPED, Reunião Anual, 25ª, Caxambu/MG. *Anais...*, 2002.

RAYMOND, Danielle; BUTT, Richard L.; YAMAGISH, Rochelle. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. Dans: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Dir.). *Le savoir des enseignants: Que Savent-ils?* (p. 137-168). Montreal: Éditions Logiques, 1993.

SACHOT, Maurice. La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs integrateus en conflit: les disciplines et le curriculum. *Revue Educacion et francophonie*. v. XXVIII, n. 2, automne-hiver, 2000. *Revue Virtuelle*. Disponível em: <<http://www.acelf.ca/revue>> . Acesso em: 30, março, 2003.

SHULMAN, L. L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educacional Researcher*: Washington, v. 15, n. 2, Feb. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, L. L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. v. 57, n., 1. Feb. 1987. p. 1-22.

TARDIF, M; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Experience, infractions humaines et dilemes professionnels. Europe: DeBoeck, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRISÉ, André. Pratiques de référence et problematique de la reference curriculaire. TERRISÉ, André (Org.). In: *Didactique des disciplines; lês référence ai savoir*. Quebec: De Boeck Université, 2001.

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen. *Sociologia da Educação II - A construção social das práticas educativas*. Belo Horizonte: Horizontes, 1982. p. 151-187.

Endereço:

Rua Conselheiro Dantas, 122-Apto. 302 –

Calafate – Belo Horizonte – MG – CEP: 30410-250

Tel: (31) 33132175

email: [angelogariglio@hotmail.com](mailto:angelogariglio@hotmail.com)

Indicação da tecnologia de apresentação: datashow

## GTT – ESCOLA

### A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS<sup>1</sup>

Ari Lazzarotti Filho Prof<sup>o</sup> Ms. Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, Sócio Pesquisador do CBCE  
Lílian Brandão Bandeira Aluna da Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental (Cepae-UFG) e Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e Estadual de Ensino de Goiás  
Antonio Chadud Jorge Graduado em Educação Física pela FEF-UFG e Professor da Rede Estadual de Ensino de Goiás

#### RESUMO

*Este trabalho apresenta as principais questões oriundas de uma pesquisa que objetivou investigar, em perspectiva comparada, os cuidados com o corpo e as técnicas corporais na educação escolar de crianças e jovens, correlacionando aspectos de conteúdos e metodologias do ensino de Educação Física com as disciplinas Ciências e Ensino Religioso, assim como do esporte escolar e sua presença nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Goiânia com alunos e professores da segunda fase do Ensino Fundamental.*

#### THE EDUCATION OF THE BODY IN EDUCATION ATMOSPHERES

#### SUMMARY

*This work presents the main subjects originating from of a research that it aimed at to investigate, in compared perspective, the cares with the body and the corporal techniques in the children's school education and young, correlating aspects of contents and methodologies of the teaching of Physical education with the disciplines Sciences and Religious Teaching, as well as of the school sport and your presence in the classes of Physical education. The research was carried out a public school of Goiânia with students and teachers of the second phase of the Fundamental Teaching.*

#### EDUCACION DEL CUERPO EM AMBIENTES EDUCACIONALES

#### Resumen

*Este trabajo presenta las principales cuestiones originarias de una pesquisa con el objetivo de investigar, en perspectiva comparada, los cuidados con el cuerpo y las técnicas corporales en la educación escolar de niños y jóvenes, haciendo la correlación entre aspectos de contenidos y metodologías de la enseñanza de Educación Física con las asignaturas Ciencias Y Enseñanza Religiosa, así como del deporte escolar y su presencia a la clase de Educación Física. La pesquisa fue realizada en una escuela pública de la ciudad de Goiânia con alumnos y profesores de la segunda fase de la Enseñanza Fundamental.*

<sup>1</sup> Pesquisa financiada em 2003 e 2004 pelo Programa de Licenciatura (Prolicen) – UFG.

A educação do corpo em ambientes educacionais tem sido a centralidade das nossas discussões e preocupações que culminam com o desenvolvimento desta pesquisa de uma forma integrada entre pesquisadores de quatro instituições do ensino superior da Educação Física do Brasil. Tal enfoque se sustenta em uma lacuna que identificamos nas pesquisas atuais. Por um lado, a falta de uma investigação empírica sistemática e contínua nas escolas e, por outro, a possibilidade de se pensar a educação do corpo e seus dispositivos pedagógicos/disciplinares como um projeto. Estas lacunas estão articuladas em uma questão mais ampla que tentamos responder: É o corpo e suas expressões uma categoria por meio da qual se pode compreender o tempo presente?

O objetivo desta pesquisa foi investigar os cuidados com o corpo e as técnicas corporais na educação escolar de crianças e jovens, correlacionando aspectos de conteúdos e metodologias do ensino de Educação Física com as disciplinas Ciências e Ensino Religioso, assim como do esporte escolar e sua presença nas aulas de Educação Física.

Neste trabalho, constituímos uma análise preliminar<sup>2</sup> levantando categorias descritivas/explicativas da educação do corpo em uma escola da Rede Estadual de educação da cidade de Goiânia-GO, com especial atenção à presença do corpo nas disciplinas de Ciências, Ensino Religioso e Educação Física assim como sua manifestação no esporte escolar.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas com 14 alunos e com os professores de Educação Física, Ciências e Ensino Religioso que ministram aulas na 2ª. fase do Ensino Fundamental. Foram utilizados também protocolos de observação de aulas. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro alunos/atletas que participavam da equipe de treinamento de futsal, uma entrevista semi-estruturada com professor/treinador que ministra o treinamento desportivo de futsal e, por último, foi feita uma entrevista semi-estruturada com o Coordenador Geral dos JEEGO's. Foram utilizados também protocolos para observação de treinamentos e protocolo para observação de jogos. Os elementos norteadores desse protocolo buscavam contemplar rotinas e rituais das aulas, as formas de organização e condução da aula, conteúdos, metodologias trabalhados pelo professor, questões referentes ao preconceito, higiene e saúde, assim como perceber diálogos de alguns alunos.

A partir do cruzamento entre as categorias surgidas da realidade e do nosso objeto, abordaremos três aspectos relevantes que se referem aos conteúdos e metodologias da educação do corpo, às manifestações do corpo nas aulas de Educação Física, Educação Religiosa e Ciências e às manifestações do esporte escolar.

## CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO

A observação das aulas de Educação Física foi realizada durante o segundo semestre de 2003 (agosto - dezembro) em uma turma de 5ª. Série e em uma turma de 8ª Série do Ensino Fundamental. Como a escola se organiza a partir de um calendário anual dividido em dois semestres, optamos em observar todas as aulas ministradas durante o 2º semestre. Tal procedimento nos trouxe um panorama geral de como se estrutura e se operacionaliza as aulas de Educação Física. As aulas de Educação Religiosa e Ciências não tiveram o mesmo tratamento visto que só conseguimos nos organizar para sua observação na segunda metade do 2º semestre.

---

<sup>2</sup> O presente trabalho é parte desse esforço e constitui as investigações desenvolvidas no ano de 2003 e 2004 pelo grupo da Faculdade de Educação Física-UFG de Goiânia, posteriormente iremos analisar numa perspectiva comparada com os outros campos de pesquisa.

O primeiro dado que nos chamou a atenção foi a dinâmica escolar que, diferentemente da nossa pesquisa. Percebemos que o horário das aulas nessas turmas oscilava frequentemente devido a uma constante mudança de horários. Essa oscilação acontecia de acordo com as necessidades da própria escola e com a sua dinâmica.

Durante o segundo semestre de 2003, 49 aulas de Educação Física foram observadas e sistematizadas, porém somente 19 foram efetivamente ministradas, sendo que a carga horária dessa disciplina corresponde a duas aulas semanais por turma de 50 minutos cada. Diante disso, podemos perceber que as aulas de Educação Física não ocorrem por inúmeros motivos, como: modificação do horário de aulas, datas comemorativas, falta de professores da área e de outras áreas, Jogos Escolares, Paralisações e outras atividades do âmbito escolar (Paradas Coletivas, entrega de boletins escolares e reunião de pais e professores).

Foram observadas também aulas de Ciências<sup>3</sup> e Ensino Religioso<sup>4</sup> numa turma de 7<sup>a</sup>. Série. Notamos que das 12 aulas de Ciências previstas e por nós observadas, 7 foram ministradas e das 4 aulas de Ensino Religioso, apenas 1 foi ministrada.

As aulas dessas disciplinas também sofrem interferência de todos os fatores supracitados, no entanto, observamos que o conteúdo planejado é ensinado aos alunos através de uma seqüência lógica, de continuidade e de organização. As observações nos apontam um saber específico sendo ensinado e que se efetiva na prática, principalmente relacionado com a disciplina Ciências. Isso é perceptível nas aulas observadas, nas entrevistas realizadas com as professoras de Ciências e Ensino Religioso e com os alunos. Para os alunos, a importância da disciplina Ciências é bastante clara e definida.

Observamos ainda que, tanto na disciplina Ensino Religioso como em Ciências, há uma variedade de recursos didático-pedagógicos utilizados pelas professoras como: figuras, vídeo, textos, livro didático, desenhos e escritos explicativos no quadro negro, livros para-didáticos

No que se refere ao conteúdo e à metodologia adotada nas aulas de Educação Física, observamos que há uma variedade e complexidade de elementos e aspectos que tangem a educação do corpo e as técnicas corporais no âmbito escolar. Assim, diante da dificuldade de materialização de propostas (críticas ou não) da Educação Física Escolar, nos deparamos com ranços e avanços da prática pedagógica dos professores que ministram essas aulas.

No que tange à Educação Física dentro da escola pesquisada, notamos que os problemas de falta de legitimidade de ensino dos conteúdos e de procedimentos metodológicos que auxiliam no processo ensino-aprendizagem perpassam necessariamente por um projeto. Segundo as professoras, este projeto não existe, o que dificulta o planejamento das aulas e o trabalho pedagógico com os alunos.

## AS MANIFESTAÇÕES DO CORPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO RELIGIOSA E CIÊNCIAS

Na tentativa de ampliar nosso entendimento acerca da educação do corpo na escola, buscamos articular os desdobramentos deste objeto às disciplinas Ciências, Ensino Religioso e Educação Física.

No bojo da discussão que permeia a disciplina na escola, os castigos corporais e as regras para sair de sala (ir ao banheiro e beber água) são algumas estratégias concretas

---

<sup>3</sup> A carga horária desta disciplina é de 3 aulas semanais por turma.

<sup>4</sup> A carga horária desta disciplina é de 1 aula semanal por turma.

utilizadas pelos professores e demais funcionários do nosso lócus de pesquisa para o disciplinamento corporal.

Outro ponto que merece destaque são as relações de gênero que se estabelecem nas aulas de uma forma geral. Durante a observação das aulas, percebemos uma divisão “espontânea” de meninos e meninas, que se sentavam em lugares extremos da sala e somente alguns se misturavam com outro colega de outro sexo. Isto ficou bastante perceptível nas aulas de Educação Física que, em sua maioria, eram realizadas na quadra (lugar onde os meninos jogavam futebol) e num espaço de terra vermelha embaixo das árvores (local onde as meninas jogavam vôlei e/ou queimada).

Na disciplina de Ensino Religioso, os conteúdos trabalhados são correlacionados aos valores humanos.

Para os alunos entrevistados, o conhecimento do corpo que eles possuem é oriundo da disciplina de ciências. A Educação Física não é reconhecida por esses alunos como importante e responsável pelos seus conhecimentos sobre o corpo.

Na disciplina Ciências, podemos perceber um predomínio do ensino do corpo de forma fragmentada, restrita aos aspectos biológicos e desvinculado de um contexto social e histórico. Neste aspecto,

É importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares; que ele é marcado e distinguido muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural; que adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, para além de sua condição fisiológica. (FRAGA, 2001, p. 63).

Outros vetores passíveis de interferência das pedagogias do corpo estão nas relações de preconceito. Durante as aulas assistidas, as relações de preconceito estiveram bastante interligadas com a estética corporal, demonstrando o quanto o padrão de beleza socialmente estabelecido estão presentes nas relações entre os alunos. Os padrões de corpo hegemônicos, submetidos à racionalidade e ao avanço científico, apareceram reproduzidos no discurso dos alunos.

Esta questão foi perceptível também em conversas de alguns alunos durante as aulas de Educação Física em que comentavam a beleza ou a fealdade de alguns colegas de classe e que por alguns momentos apareciam dotadas de preconceitos quanto à estatura, cor de pele, peso corporal e estrutura facial.

## AS MANIFESTAÇÕES DO ESPORTE ESCOLAR

A educação do corpo através do esporte escolar é um dos principais vetores presentes na escola. De um lado, o esporte escolar aparece como conteúdo hegemônico presente nas aulas de educação física, do outro aparece nos projetos extra curriculares mantidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério dos Esportes via Projeto Segundo Tempo. Estas duas principais manifestações do esporte escolar culminam com os Jogos Estudantis de Goiás-JEEGO'S. Reconhecendo como importante fator da educação do corpo, observamos os projetos de treinamento e uma etapa dos JEEGO'S em que acompanhamos uma equipe de futsal masculina nos processos de treinamento e na sua participação nos JEEGOS.

As aulas de Educação Física foram importante referência para nossas análises. Foram observadas 19 aulas das quais 84,2% o tema central foi o esporte – mais precisamente futebol e vôlei – do restante, 10,5% foi destinado à queimada como conteúdo

principal – porém trabalhado em forma de treinamento, – e 5,3% de jogos alternativos.

Dentro das aulas em que o esporte foi trabalhado, ele apresentou-se de várias maneiras, a mais comum foi como recreação. Em quase todas as aulas isto aconteceu, ora parte do tempo da aula, ora tempo integral. Outra maneira recorrente foi a sua relação com a “saúde”,

Outra maneira utilizada nas aulas foi como esporte de rendimento, fazendo treinamentos, organizando competições, tudo isso dentro do espaço das aulas de Educação Física.

Em nossa pesquisa conseguimos observar como acontecem determinadas manifestações desse fenômeno dentro da escola, algumas muito comuns em aulas de Educação Física, como o “jogar bola”. Foi possível observar que a maioria dos alunos e alunas entendem que a aula de Educação Física é só para jogar futebol, de preferência sem nenhuma interferência como afirma uma professora;

Dos entrevistados, 75 % gostam da Educação Física, dentre esses, 83,3 % apontaram o esporte como o que mais gostam de fazer nas aulas de Educação Física.

Em nosso trabalho, observamos que os alunos do treinamento desportivo entendem a Educação Física como “menos” importante do que o esporte

A influência do esporte se expressa nos objetivos dos alunos que participam dos jogos escolares. A maioria espera daquela prática uma carreira profissional

Adorno e Horkheimer dizem que a indústria cultural,

(...) fixa para a espectadora, não apenas a possibilidade de também vir a se mostrar na tela, mas ainda mais enfaticamente a distância entre elas. Só uma pode tirar a sorte grande, só um pode ser célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é (1985, p.136).

Um aspecto que nos chamou atenção foi a introdução da queimada nos jogos estudantis de Goiás nos moldes do esporte olímpico. Dunning apud Assis (2001) diz que “a orientação dominante do esporte moderno é constituída de três pilares: a crescente competitividade, a seriedade no modo de envolvimento e a orientação para os resultados” (p.86). Mesmo não sendo intenção dos organizadores<sup>5</sup>, a esportivização da queimada, este jogo popular – da maneira como ele está sendo tratado atualmente – dentro do JEEGO’s assume fortemente elementos do esporte, isto pode ser visto nos jogos assistidos,

## CONCLUSSÕES

Especificamente nas aulas de Educação Física observadas, percebemos dois pólos: de um lado o “laissez-faire” no trato com os conteúdos com interferência limitada do professor, do outro, o treinamento com fim nos jogos escolares estaduais.

Identificamos também, a padronização e enquadramento de um jogo, a queimada, nos moldes do esporte olímpico, transformando todo o seu potencial criativo e de cultura popular para um sistema rígido, fechado e controlado que é o modelo esportivo.

---

<sup>5</sup> Em entrevista com o gerente desportivo ele nós afirmou que a queimada esta nos JEEGO’s a dois anos, por ser uma reivindicação dos professores e pela grande quantidade de alunos que a praticam nas escolas. Também diz ter ciência de alguns “problemas” nesta modalidade e que ao final dos jogos são feitos relatórios, os quais são usados para discussões de possíveis mudanças no JEEGO’s.



A educação do corpo ainda está predominantemente sustentada na concepção biológica em que a disciplina Ciências ainda é sua única referência. A Educação Física contribui no desenvolvimento do modelo esportivo, na reprodução dos valores desta prática ou através do disciplinamento via treinamento esportivo e competições em que o mais forte, mais ágil, mais rápido constitui-se como principal expressão. A paródia do esporte olímpico parece ser uma expressão presente no esporte escolar, em que a reprodução do modelo esportivo através das suas competições e nos seus rituais aponta para uma forte influência da indústria cultural determinando em muitos momentos o próprio esporte escolar.

A discriminação/preconceito com relação à cor da pele, condições sociais, forma corporal, desempenho físico, fealdade aparecem no decorrer da pesquisa como forte indício de uma educação do corpo fortemente enraizada em modelos pré-estabelecidos e pouco flexível à diversidade da expressão do corpo da escola.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ASSIS, S. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRAGA, A.B. Anatomias Emergentes e o Bug Muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, C.L. (org). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001, p.61-77.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974, p. 209-233.

Ari Lazzarotti Filho  
Rua t-60 n. 31 Ap. 207  
Setor Bueno  
Goiânia-GO  
CEP; 74223-160  
e-mail: guegoa@fef.ufg.br

## A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.

Ricardo Reuter Pereira, Mestre em Ciências do Movimento Humano/UFRGS;  
Joarez Santini, Mestre em Ciências do Movimento Humano/UFRGS;  
Vicente Molina Neto, Professor Titular da UFRGS/CNPq;  
Vera Regina Oliveira Diehl – Mestranda PPGCMH/ESEF/UFRGS

### RESUMO

*O presente estudo aborda a interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, âmbito educativo onde é adotada a organização curricular por ciclos de formação. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica realizada em uma escola desta rede de ensino, local onde procurei compreender, a partir dos professores de Educação Física, como eles constroem sua prática docente orientada por um projeto político pedagógico que prevê um ensino interdisciplinar como eixo norteador.*

### ABSTRACT

*The present study approaches the interdisciplinary concept in the pedagogic practice of Physical Education teachers in the municipal schools of Porto Alegre, Brazil, the educative sphere where the curricular organization per instruction cycles has been adopted. It is about a research of the ethnographic type performed in a school of this schooling net, the site where an attempt has been made to understand, from the Physical Education teachers, how they build their teaching practice oriented to a political pedagogical project that foresees interdisciplinary teaching as guiding axis.*

### RESUMEN

*El presente estudio aborda la interdisciplinaridad en la práctica pedagógica de los maestros de Educación Física de la red municipal de enseñanza de Porto Alegre, Brasil, el ámbito educativo donde es adoptada la organización curricular por ciclos de formación. Trátase de una investigación del tipo etnográfica realizada en una escuela de esta red de enseñanza, sitio donde se buscó comprender, a partir de los maestros de Educación Física, cómo ellos construyen su práctica docente orientada por un proyecto político-pedagógico que prevé una enseñanza interdisciplinaria como eje norteador.*

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho lança um olhar sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e sua relação com o ensino interdisciplinar, levando em consideração a perspectiva dos atores envolvidos neste contexto educativo.

O interesse pessoal que nos mobilizou a pesquisar esta temática é o entendimento que existe uma dicotomia no ambiente escolar. Enquanto a Educação Física lida com o corpo, outras disciplinas se encarregam de atender as necessidades da mente, do cognitivo.

A organização curricular de base disciplinar que reflete a escola, historicamente construída, privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura escolar com o objetivo de atender aos anseios de uma modernidade vinculada a um modelo instituído de relações de produção capitalista originados a partir da Revolução Industrial, quando a escola se direciona para o preparo para o trabalho (ENGUIITA, 1989).

O tratamento isolado, ou excessivamente isolado dos conhecimentos, é alvo de críticas de Morin (1996, 2000, 2001, 2002a, 2002c), Santomé (1998), Zabala (2002), Fazenda (2001, 2003), Japiassú (1992, 1996), Hernandez (1998), entre outros. Esses autores buscam alternativas que venham diminuir o distanciamento estabelecido a partir da fragmentação do conhecimento que hoje se estabelece tanto no meio científico quanto na instituição escolar.

A escolha da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ocorre pela peculiaridade do projeto pedagógico inovador que rompe o paradigma do ensino seriado, optando pelo ensino por ciclos que, entre outros objetivos, prioriza a busca pela valorização do cidadão, sua preparação não só para o mundo do trabalho, mas, também, para um entendimento de mundo mais significativo mediante um ensino que busca romper com o ensino fragmentado fundado em um projeto baseado no ensino interdisciplinar (SMED, 1995).

Analisar a ação do professor de Educação Física sob a perspectiva de um trabalho interdisciplinar também significa entender o seu envolvimento com todo o coletivo docente da escola que faz parte, tanto no planejamento dessa ação interdisciplinar quanto na própria ação pedagógica integrada com o objetivo de atender as necessidades de ensino-aprendizagem identificadas na proposta pedagógica.

Assim sendo, o objetivo geral dessa investigação é compreender o desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de Educação Física, como parte integrante da Proposta Pedagógica do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre.

#### A ESCOLA DISCIPLINAR E A BUSCA INTERDISCIPLINAR

O perfil racionalista em que a escola é desenhada se insere no contexto do pensamento moderno em que, a partir deste, estruturam-se as instituições sociais que, posteriormente, são potencializadas a partir da construção do modelo industrial. Neste modelo estabelece-se um projeto de homem racional direcionado a um desenvolvimento tecnocientífico que invade os setores de trabalho impulsionado pela Revolução Industrial. Dentro das indústrias são colocados obstáculos para que os trabalhadores não participem dos processos de tomada de decisões e do controle empresarial. Neste contexto o homem que pensa ou executa o trabalho intelectual é separado daquele que executa o trabalho manual (SARUP, 1986). É o modelo fordista taylorista e sua política fragmentária que invade a indústria e a vida social (SANTOMÉ, 1998). Respeitando esta visão, o homem passa a realizar atividades fragmentadas e mecânicas, não possuindo a dimensão do todo que constitui seu trabalho.

Esse modelo de sociedade industrial é adaptado ao espaço escolar, influenciando a organização curricular da escola que privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura das escolas, com o objetivo de atender aos anseios de uma sociedade vinculada a um modelo instituído de relações de produção capitalista originado a partir da

Revolução Industrial, em que a instituição escolar se direciona ao preparo de sujeitos para o mercado de trabalho (ENGUIITA, 1989; SANTOMÉ, 1998; SARUP, 1986).

Segundo Sarup (1986), a correspondência do modelo de ensino nas escolas com o modelo de produção capitalista é um método de disciplinar as crianças das classes operárias, produzindo uma população adulta subordinada. Sendo assim, “o principal papel da educação é a produção de uma força de trabalho adequado a um sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes” (SARUP, 1986, p. 150).

No currículo estruturado para o cotidiano escolar, o ensino é apresentado como um conjunto de disciplinas que conduzem os seus saberes específicos por profissionais (especialistas) habilitados e certificados para ensinar determinados saberes e, dessa forma, consolida-se o processo de escolarização. Esse modelo ganha visibilidade nas conhecidas grades curriculares e nos quadros de horários, expostos na sala dos professores. Soma-se a isto a forma como são estruturadas as relações espaciais (salas de aula, direção, secretaria, etc.) e temporais (horário de entrada e saída, intervalo para o recreio escolar, etc.)

Os currículos escolares estão formados por uma soma de disciplinas selecionadas sobre relativos critérios de importância e organizados sob parâmetros estritamente disciplinares. Seleção que na maioria dos planos oficiais de estudo do mundo concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas segue a lógica disciplinar (ZABALA, 2002, p.18).

Ao mesmo em tempo que a escola se fragmenta internamente, se fecha para a sociedade. Os conhecimentos produzidos ou ensinados no seu interior pouco se integram com o que acontece fora de seus muros. Não se trata, aqui, de desprezar os conhecimentos veiculados dentro da instituição escolar, mas que estes se vinculem às necessidades de um aprender a ser. Segundo Arroyo (2000, p. 191) “as escolas continuam muito isoladas e seus mestres também. Isolados atrás de grades curriculares”. Os professores conhecem a realidade que cerca a escola, vão às ruas, mas quando voltam à escola “voltam às grades curriculares, ao isolamento das aldeias de suas áreas e disciplinas” (ARROYO, 2000, p. 191).

A partir da crítica a esse contexto, alguns autores propõem a interdisciplinaridade como alternativa que leva a um novo entendimento sobre a construção do currículo e da maneira como são conduzidas as relações sociais dentro no âmbito escolar. Entendida não só como uma integração de disciplinas, mas uma integração de “todos os envolvidos no processo educativo” (JAPIASSÚ, 1996, p. 49), sua ação sugere uma mudança na forma das relações mantidas entre estes, lançando um outro olhar para as relações epistemológicas no interior da instituição escolar.

O conhecimento não é “propriedade” de disciplinas isoladas e não provém delas. Torna-se condição para a possibilidade de se vivenciar a interdisciplinaridade que os integrantes deste processo libertem as amarras do egocentrismo, do etnocentrismo e de todos os isoladores que hierarquizam e impedem que a relação movida pelo estar junto solicite. A todo conhecimento deve ser reconhecida importância. Como diz Morin (2002b), tanto o saber simbólico/mitológico/mágico quanto o racional/lógico/empírico compõe uma dialogicidade que faz parte dessa construção. Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática, na escola, que ultrapassa o conhecimento objetivo e aproxima o ato pedagógico do conhecimento da vida dos alunos, promovendo, também, uma aproximação das relações sociais com a

comunidade envolvida. A convivência social é percebida como um dos aspectos que dão forma ao processo educacional.

Assumir essa convivência na escola se aproxima do que Maffesoli (1999) denomina uma nova estética para o social, uma outra lógica para as relações: a da identificação. As identidades são individualistas, dão vez à identificação que é muito mais coletiva, pois, “a cultura do sentimento é a consequência da atração” (p. 37). O objetivo principal é o estar junto, é se integrar ao outro. Passa a existir um laço de reciprocidade entre os indivíduos que são movidos pelas afinidades. Não há espaço para olhar para o outro como diferente e sim como semelhante, numa “alma coletiva”, em que a única obrigação é a de “unir-se, ser membro do corpo coletivo” (MAFFESOLI, 1999, p. 37).

Muito mais que buscar uma simples relação entre as disciplinas e seus conteúdos, numa relação matemática, o movimento interdisciplinar busca a ruptura com a abrupta dicotomia entre o racional e o sensível, entre o conhecimento objetivo e aquele que pertence à vida dos alunos; busca outra perspectiva para a produção do conhecimento para além de formas tradicionais, até então utilizadas, que afasta os alunos (sujeitos) do conhecimento (objeto). Isto significa resgatar características que fazem do ser humano um ser mais emocional e apaixonado pelas coisas do saber. Possibilita outra estética no olhar para a educação. Não a estética inclusa no sentido artístico, mas a integração da emoção, do sensível (MAFFESOLI, 1999) e no sentido dado por Morin (2002b): “O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade”. A estética é concebida não somente como uma característica das artes, mas no sentido original do termo: “sentir” (p.132).

## DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos o presente estudo como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. A etnografia apresenta condições favoráveis que contribuem para a resolução de problemas que existem nas dicotomias entre investigadores e professores, entre a prática docente e a investigação educativa e entre a teoria e a prática (WOODS, 1995). Esta escolha foi satisfatória na medida em que possibilitou a aproximação com os sujeitos envolvidos permitindo que se conheça mais de perto as suas ações e os significados que dão a estas.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com a duração de um ano de permanência no campo de pesquisa. O que determinou a escolha da escola foi a opção que o coletivo docente desta escola fazia em organizar seu currículo por projetos interdisciplinares e por ser uma escola grande, possuindo sete professores de educação física. Compreendemos que este número de professores seria heterogêneo, tanto nas possibilidades de formação inicial e nas trajetórias docentes relacionadas ao trabalho nos diferentes ciclos de formação, quanto em suas práticas pedagógicas. Consideramos, que este número de professores também traria um grande volume de informações para a constituição deste estudo.

Durante o trabalho de campo foram utilizadas a observação participante das aulas, de reuniões, na sala dos professores e eventos que os professores participaram (devidamente registradas em diário de campo), a coleta de documentos importantes para posterior análise e, ao final do processo investigatório foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, o que possibilitou aprofundar e esclarecer as questões que surgiram durante as observações. A análise das informações foi realizada a partir da triangulação das informações obtidas nos momentos de coleta, acontecendo simultaneamente ao processo investigatório, o que possibilitou a construção de quatro categorias de análise descritas a seguir.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Através desta categoria buscamos compreender a prática dos professores de Educação Física a partir da escolha dos conteúdos para suas aulas e do papel que uma disciplina representa na educação dos alunos. Apresentamos, também, as críticas que os professores de Educação Física lançam sobre os problemas que enfrentam no cotidiano que interferem no andamento de suas aulas.

Embora tenha confirmado que foram realizadas atividades diversas, como jogos e momentos de brincar com as séries iniciais, que os professores relacionam com atividades psicomotoras, na seqüência das aulas predominavam atividades direcionadas a práticas esportivas, mais precisamente do futebol e do voleibol como conteúdo das aulas. Destaco que a utilização do esporte nas aulas de Educação Física pode ser consequência de várias influências. A ênfase dada às disciplinas de cunho técnico-esportivas durante a formação inicial (DAOLIO, 1995) em detrimento de outros subsídios teóricos que forneçam suporte para outras práticas pode ser uma das causas dessa preferência. A utilização do esporte nas aulas pode representar um meio rico de realizar a interdisciplinaridade. Durante a sua prática, existe a reprodução de certas práticas sociais: relações de poder, aceitação ou não do outro na relação, a violência, a discriminação, as questões relacionadas ao gênero, entre outros. Um aspecto que merece destaque é o fato de todos os professores-colaboradores terem se referido à Educação Física como uma disciplina que auxilia na formação do indivíduo para a convivência social, às regras sociais.

Os professores descrevem algumas influências negativas que prejudicam o ambiente pedagógico da aula de Educação Física como por exemplo o comportamento agressivo de alunos, a falta de material e espaços inadequados. Esses problemas, freqüentemente, impossibilitam não só o bom desenvolvimento da aula como a sua continuidade. Entendemos que este fato caracteriza uma “desistência” por parte do professor em tentar realizar práticas interdisciplinares ou pensar em novas alternativas que mobilizem os alunos em suas aulas.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS

A implantação do ensino por ciclos nas escolas municipais de Porto Alegre e o pensamento em adotar uma concepção de ensino que produz avanços em relação ao ensino seriado gerou, inicialmente, algum desconforto e resistência por parte dos professores que se encontraram no meio desse processo de transição. Na escola estudada, surgiram críticas à forma de implantação e movimentos de rejeição:

Inicialmente o grande grupo queria rejeitar a proposta de ciclos até porque desconhecia. Porque acha assim: é, vai mudar muito, e isso aí meio que teve uma repercussão desfavorável à formação dos ciclos. (Professor Eduardo)

A ausência de um esclarecimento mais aprofundado sobre a nova proposta pedagógica (que privilegia a interdisciplinaridade em seu eixo), somada ao impacto de mudança de enfrentar o desconhecido, provocou a repercussão desfavorável o que demonstra, no início do processo, uma dificuldade de compreensão da mesma. Apesar das críticas, os professores entendem como positivo o ensino por ciclos. Reconhecem, porém, que os avanços conquistados se referem à escola como um todo, não notando diferenças significativas no

“território” demarcado pela aula de Educação Física que continua com fronteiras bem demarcadas.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Concordando com Günter & Molina Neto (2001), os quais entendem que “o processo de formação de professores é um *continuum*, que se inicia antes mesmo do seu ingresso na graduação e se estende por toda a sua vida profissional”, procuramos resgatar essas informações que, representando este *continuum*, contivessem contribuições importantes, as quais originaram esta categoria. As experiências que os professores adquiriram durante o percurso de sua vida de escolar, enquanto cursavam o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e posteriormente na graduação, podem representar marcas. Essas marcas podem ser identificadas como *imprintings culturais* (MORIN, 2000) que permanecem e muitas vezes servem de exemplo para as suas próprias maneiras de ser e de agir durante a vida.

Os professores deste estudo vivenciaram momentos bastante semelhantes em sua trajetória. As aulas de Educação Física que tiveram durante o Ensino Fundamental e Médio promoveram quase que exclusivamente o ensino do esporte, e este, por sua vez, sempre alienado dos objetivos gerais da escola, afirmando a dicotomia corpo/mente. Na graduação predominou o ensino de técnicas desportivas. Não vivenciaram portanto práticas interdisciplinares e não foram preparados para trabalhar a interdisciplinaridade. Para agir dentro de uma proposta interdisciplinar necessitam muita vontade individual, além de se perceber interdisciplinar e de contar com a colaboração coletiva. Assumir uma proposta que solicite a interdisciplinaridade como seu eixo norteador, como é o caso da proposta pedagógica do ensino por ciclos em Porto Alegre, não é tarefa fácil. Os professores, devido aos seus *imprintings culturais* construídos nos seus percursos de vida e de formação profissional vinculados a saberes especializados e fragmentados, só podem aprender a trabalhar interdisciplinarmente à medida que o processo dos ciclos vai se constituindo, errando em conjunto e aprendendo em conjunto.

## PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Durante a trajetória da pesquisa os professores explicitaram o seu entendimento sobre a interdisciplinaridade. Podemos perceber, através de suas falas algumas aproximações, que significam avanços, mas por outro lado também pudemos observar algumas dificuldades que estes têm em trabalhar em uma proposta interdisciplinar de ensino que exige um planejamento no conjunto do coletivo docente da escola.

Os professores demonstram dificuldade em compreender, de forma mais significativa, o que é interdisciplinaridade. Muitos relatos identificam a prática interdisciplinar como um auxílio a outras disciplinas. Neste caso, a Educação Física é entendida como uma disciplina que pode promover, através de suas atividades, vínculos com essas disciplinas, pois foi citado o auxílio à Língua Portuguesa (Professores Fábio e Patrícia) e a possibilidade de trabalhar os meridianos, latitude, longitude (Eduardo), entre outros. Os professores, no entanto demonstraram interesse em realizar práticas interdisciplinares, o que é positivo, pois segundo Ferreira (2001): “não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam” (p.34).

Alguns professores comentam que têm dificuldade em participar das reuniões, momento privilegiado de encontro, por causa da carga horária pequena na escola, o que

prejudica o contato com os outros professores. A ausência de comunicação – tanto entre os professores de Educação Física quanto entre estes e os demais membros do coletivo docente, é um aspecto que diminui as possibilidades de ações interdisciplinares. Segundo Molina Neto e Molina (2002), a falta de capacidade de escuta/comunicação promove práticas docentes meramente prescritivas. Por outro lado, o exercício da capacidade de escuta pelos professores significa dialogar com “o outro” sobre as ações educativas, caracterizando um ensino reflexivo. Entendemos que a ação interdisciplinar nas aulas de Educação Física somente podem se efetivar a partir do momento que os professores passem a dialogar e a compreender o que os outros professores têm a dizer sobre as suas práticas de aula e, na seqüência, haja uma ação coletiva que oriente essas práticas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática dos professores de Educação Física da escola estudada ainda mantém uma distância com as ações interdisciplinares, assim como um entendimento superficial a respeito deste tema. Alguns professores relacionam a interdisciplinaridade com auxílios interdisciplinares, outros já identificam com temas conjuntos, mas sem demonstrar muita credibilidade.

A intenção de construir um projeto interdisciplinar está presente nos pequenos auxílios disciplinares. Mesmo que não constituam uma interdisciplinaridade de fato, estão sendo realizados. Acreditamos que existam possibilidades de crescimento nas relações entre professores em função de trabalhos interdisciplinares. Sublinhamos que há necessidade de paciência pedagógica, pois, a interdisciplinaridade não acontece por decreto. Os domínios disciplinares que constituem obstáculos ainda estão muito presentes na constituição dos professores que temem em se aventurar em projetos desconhecidos. Enfrentar o diferente gera insegurança, no caso estudado trabalhar com práticas pedagógicas tradicionais promovem resultados mais palpáveis, trazendo segurança às práticas pedagógicas. Prova disso está no fato de os professores de Educação Física citarem, exclusivamente, como possibilidade de interdisciplinaridade os projetos copa do mundo de futebol e jogos olímpicos.

Entendemos, também, que, enquanto o coletivo docente não se apropriar dos momentos de encontro que são possibilitados através das reuniões, as possibilidades de estarem junto com os outros em projetos fica bastante reduzida. A escola fica fragmentada em seu interior e também nas suas relações com a comunidade da qual faz parte.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995.
- ENGUITA, M. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2003.
- \_\_\_\_\_(org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (org). Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, 14(1): 85-91, jan./jun. 2001.
- MAFFESOLI, M. No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1999.



HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Prefácio In: Fazenda, I. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, Vol. 8, n.1, Janeiro/Abril 2002.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. O que os professores de Educação Física têm a dizer sobre os ciclos de formação In: Ciclos na Escola, tempos na vida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. A religação dos saberes: o desafio para o século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez. Brasília,DF: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_. O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertran do Brasil, 2002c.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SARUP, M. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SMED/ PORTO ALEGRE Ensino por ciclos: alternativa para o sucesso escolar . In: Paixão de aprender. Porto Alegre, nº 9, dezembro de 1995.

WOODS, P. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

#### ENDEREÇO:

Ricardo Reuter Pereira  
Av. Maurício Cardoso, 977/310  
Novo Hamburgo/RS  
CEP: 93510-250  
Telefone: (51)306539870 / 91055858  
e-mail: [ricardorp@feevale.br](mailto:ricardorp@feevale.br)  
Tecnologia de apresentação: Datashow

## **A prática pedagógica da Educação Física e o currículo organizado por ciclos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – primeiras aproximações.**

Maria Cecília Camargo Günther\*  
Doutoranda PPGCMH/ESEF/UFRGS

Mônica Urroz Sanchotene\*

Mestranda PPGCMH/ESEF/UFRGS

Rosane Maria Kreuzburg Molina\*\*

Docente de graduação e pós-graduação da UNISINOS

*Resumo: A presente investigação trata da prática pedagógica da educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no currículo organizado por ciclos. Trata-se de um estudo do tipo etnográfico realizado em quatro escolas, em que se busca a compreensão deste processo a partir de significados atribuídos pelos colaboradores. As interpretações vêm sendo construídas à luz das Representações Sociais de modo a possibilitar o entendimento do processo de elaboração da realidade na qual estão imersos os professores e, assim, superar as contradições que se apresentam por meio de um conhecimento fundado na sua prática cotidiana e compartilhado com seus pares.*

*Abstract: The present research deals with pedagogic practice of Physical Education in Porto Alegre's Municipal School System, on the curriculum organized in cycles. This is an ethnographic study that took place in four schools, where we tried to comprehend that process from the meanings attributed by collaborators. Interpretations have been made in the light of social representations, making it possible to understand the process of elaboration of the reality in which teachers are immersed, and thus to overcome the contradictions presented through a knowledge that is founded in their daily practice and then shared with their peers.*

*Resumen: Esta investigación trata de la práctica pedagógica de la Educación Física en la Red Municipal de Porto Alegre en el currículun organizado por ciclos de formación. Es un estudio etnográfico realizado en cuatro escuelas donde intentamos la comprensión del proceso a partir de los significados que les fueron atribuidos por los colaboradores. Las interpretaciones se hacen a partir de las representaciones sociales, posibilitando el entendimiento del proceso de elaboración de la realidad en que están inmersos los profesores y superando las contradicciones que si presentan por medio de un conocimiento fundado en su práctica cotidiana y compartida con sus compañeros.*

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente estudo traz algumas considerações transitórias a partir de uma investigação que vem sendo realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), tomando como foco a prática pedagógica da educação física (EF) nas escolas municipais com currículo organizado por ciclos. Estão sendo investigados dezessete

---

\* Integrantes do Grupo de Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE).

professores<sup>1</sup> de EF, distribuídos em quatro escolas da RMEPA, que vêm constituindo trajetórias distintas em relação ao processo de implantação dos ciclos de formação. Através de um estudo etnográfico busca-se a compreensão deste mesmo processo, a partir das representações construídas por esses professores acerca de currículo organizado por ciclos, prática pedagógica da EF e outros aspectos subjacentes ao tema.

O estudo já indica, até o momento, que a implantação dos ciclos de formação vem sendo marcada por idiosincrasias e, de modo geral, gerando inquietações nos professores e que vem sendo elaboradas e traduzidas de modo bastante diverso nas práticas pedagógicas que desenvolvem. Consensos e também contradições emergem à medida que a investigação avança, dando mostras da complexidade da concretização do currículo organizado por ciclos no dia a dia das escolas pesquisadas.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

A implantação do currículo organizado por ciclos de formação se inscreve dentro de um projeto mais amplo denominado de Escola Cidadã<sup>2</sup> e que teve início na segunda gestão da Administração Popular<sup>3</sup> a partir de um conjunto de ações que incluíram a instituição dos Conselhos Escolares, a regulamentação das eleições diretas para direção das escolas municipais e a realização do Congresso Constituinte Escolar (PILLA VARES, 1994). O projeto Constituinte Escolar, desencadeado a partir de março de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), desenvolveu-se em quatro fases (KRUG, 2001; SMED, 2003) :

- ✓ Discussão no interior das escolas a partir dos temas: gestão da escola, organização curricular, avaliação e princípios de convivência.
- ✓ Encontros regionais sistematização das discussões da etapa anterior para encaminhamento ao Congresso Constituinte Escolar.
- ✓ Realização do Congresso para construção de um documento único que sintetizasse as discussões e criação de diretrizes globais para a construção coletiva de Regimentos Escolares.
- ✓ Elaboração dos Regimentos Escolares e propostas pedagógicas nas próprias unidades de ensino, que tomassem como referência os Princípios da Escola Cidadã.

Durante o processo da Constituinte Escolar, uma escola-piloto da RMEPA exerceu influência na elaboração dos Princípios da Escola Cidadã e, ao mesmo tempo veio representar a concretização desse documento. Essa mesma escola nasce a partir de uma

---

<sup>1</sup> Assim como em trabalhos anteriores, a opção pelo uso dos termos *professores* e/ou *colaboradores* caracterizando o coletivo investigado, tem um caráter meramente prático, em virtude de que a regra vigente no nosso idioma tem como referência a formulação citada. Entendemos, no entanto, que tal formulação não representa, ou pelo menos não de forma consensual, que as mulheres, no caso as professoras, sintam-se contempladas nessa forma de expressão de um coletivo.

<sup>2</sup> O Projeto Escola Cidadã caracterizou-se como um conjunto de ações que buscavam a consolidação do princípio de gestão democrática nas escolas, com efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

<sup>3</sup> Governo estruturado na forma de uma Frente Popular que agregava representantes de partidos de esquerda sob a liderança do Partido dos Trabalhadores.

conquista da comunidade no Orçamento Participativo<sup>4</sup> e sua fundação, precedida de cinco meses de estudo do coletivo de professores e discussões com a comunidade na qual está localizada, representa a primeira experiência concreta com o currículo organizado por ciclos. O projeto desta escola concretiza-se a partir de uma efetiva participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar não apenas nas assembléias, mas também em comissões<sup>5</sup> que organizam as diferentes ações educativas que acompanham o cotidiano desta escola, como organização de sábados culturais e oferta de uma caixa de brinquedos oferecidas às turmas, baseada no acervo de brincadeiras da infância dos pais.

É nesse contexto, de efetivo comprometimento com a gestão democrática e com uma qualificação do ensino público fundada em ações inovadoras e significativas para a comunidade atendida, que os Ciclos de Formação<sup>6</sup> se concretizam. A proposta político-pedagógica para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal, através do Documento referência para a Escola Cidadã, configura o resultado do processo da Constituinte Escolar, perpassado pela experiência concreta citada acima.

Esta proposta é tomada como base para o processo de implantação dos Ciclos de Formação nas escolas da RMEPA, processo este que ocorre por livre adesão até o ano 2000, quando é oficialmente adotado pela Rede para todas as escolas. Já desse processo emergem posicionamentos bastante diversos uma vez que existem escolas que se posicionaram contrárias a essa proposta e outras que aspiravam por um tempo maior para sua implantação, mas que a partir de 2000 passa a ser a realidade vigente de toda a RMEPA.

É nesse contexto que vêm se construindo a prática pedagógica da EF, permeada por tensões que acompanham esse processo de elaboração de uma nova realidade que se configura para os professores.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

O problema central desta investigação busca o desvelamento das tensões e reflexões imanentes à prática pedagógica dos professores de EF no currículo organizado por ciclos e as possíveis influências sobre sua ação docente.

A partir de um estudo etnográfico realizado em quatro escolas de RMEPA, busca-se a compreensão do processo de implantação dos ciclos de formação e a prática pedagógica da EF que vem se constituindo no bojo dessa nova organização curricular. A modalidade de pesquisa escolhida justifica-se a partir do interesse do estudo, que está voltado para as pessoas, seus comportamentos, as interações que se estabelecem entre elas e, a partir dos significados por elas expressos, buscando dessa forma, desvelar crenças, valores e representações acerca da temática investigada (WOODS, 1995; ARROYO, 2004).

---

<sup>4</sup> O Orçamento Participativo (OP) caracteriza-se por uma das ações centrais da AP no sentido de efetivar uma gestão democrática na cidade e que envolve a participação da população no processo de decisões referentes aos investimentos do governo municipal através de assembléias regionais.

<sup>5</sup> As comissões que integram a estrutura da escola são: cultural, esportiva, social, de comunicação e de ambiente/saúde/bem-estar.

<sup>6</sup> Denominação que o currículos organizado por ciclos recebe na RMEPA, os quais tomam como referência as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência), com a duração de três anos cada um, divididos da seguinte forma: I ciclo (crianças de 6 a 8 anos), II ciclo (9 a 11 anos) e III ciclo (12 a 14 anos).

As escolas selecionadas contemplam um conjunto de critérios estabelecidos<sup>7</sup> a fim de conferir representatividade tipológica ao estudo e os instrumentos utilizados são: análise de documentos, observação participante, notas de campo e entrevistas semi-estruturadas. A validade interpretativa do estudo vem sendo construída em diferentes níveis tais como: devolução da entrevista transcrita aos colaboradores para apreciação antes de sua utilização, apresentação de discussão das categorias de análise preliminares aos professores investigados (por escola), assim como a previsão de uma devolução das análises e interpretações completas para um diálogo ampliado com o grupo de colaboradores de todas as escolas investigadas.

A construção das interpretações vem sendo balizada pelas noções de representação social, que conferem importante suporte na compreensão de como se forjam as várias significações e mesmo uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada por um coletivo (JODELET, 2001). Os conceitos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003) oferecem elementos valiosos para compreender os mecanismos aos quais os professores podem recorrer no sentido de elaborar uma realidade em transformação, na qual estão imersos e onde realizam sua prática pedagógica. No campo da EF as representações sociais parecem configurar-se como uma opção teórico-metodológica que abre novas possibilidades de compreensão a fenômenos sociais subjacentes a essa área de conhecimento, inclusive no âmbito escolar (OLIVEIRA, CORREIA e VOTRE, 1999).

## **INTERPRETAÇÕES PRELIMINARES**

O processo analítico, no momento, sugere categorias de análise que abordam: construção da docência, prática pedagógica da EF nos ciclos de formação, ciclos de formação: um novo pensar e um novo agir. Tais categorias estão configuradas de forma bastante ampla para que possam abarcar um conjunto maior de unidades de significado que apresentem aproximações. O avanço das análises e interpretações possibilitará que novas categorias venham a configurar-se e que as já apresentadas ganhem maior detalhamento e consistência. Por outro lado, estão emergindo algumas contradições presentes nesse processo e que se delineiam à medida que os posicionamentos de diferentes colaboradores são confrontados. Tais interpretações deverão ser discutidas com os colaboradores em etapa posterior, conforme citado anteriormente.

Em relação à construção da docência, há alguns consensos quanto à importância da prática cotidiana nas escolas como elemento fundamental nessa construção. As experiências em diferentes contextos<sup>8</sup> assegura a singularidade de cada trajetória e, conseqüentemente, a construção de diferentes posições diante da atual situação na qual estão inseridos. Há também uma crítica comum em relação à formação acadêmica, que não os preparou para as demandas que a prática pedagógica da EF escolar exige, particularmente no contexto das redes públicas de ensino.

---

<sup>7</sup> Os critérios referem-se a: diferentes tamanhos, segundo o número de alunos; períodos e condições diferentes de implantação ao currículo organizado por ciclos, bem como posicionamentos diversos frente a esta mudança; diferentes regiões da cidade e número de professores de EF da unidade escolar.

<sup>8</sup> Os colaboradores têm trajetórias singulares que incluem as redes privada e pública estadual, bem como atuações em escolas especiais, assim como em outras esferas de atuação da EF como academias, centros comunitários.

A prática pedagógica da EF nas escolas organizadas por ciclos de formação também vem se configurando a partir de um processo, em grande medida, marcado por idiossincrasias. Se por um lado houve todo um processo de discussão durante a Constituinte Escolar<sup>9</sup>, a forma como as escolas e, dentro delas cada professor de EF apropriou-se das referências teóricas e das indicações dela emanadas, é diferenciada.

É importante lembrar que, desde a primeira gestão da AP, a formação permanente dos professores constituiu um dos pilares sobre os quais se assentou todo o processo de mudanças propostas a partir de 1989 e que, a partir da Reestruturação Curricular ganharam ainda maior ênfase. Ao longo dessas formações os professores participaram de seminários (nacionais e internacionais), oficinas, assim como passaram a contar com reuniões semanais nas escolas e formações também locais no sentido de que se buscasse a consolidação de um processo de efetiva transformação. Ocorre que a participação em tais eventos atingiu as escolas de forma diferenciada, provocando impactos da mais variada ordem, entre a criação de resistências à abertura de novas possibilidades desejadas por muitos professores.

É instigante notar que vários professores afirmam que sua aula continua a mesma, ou quase a mesma, mas ao discorrerem sobre sua prática comentam eventos e projetos nos quais têm se inserido recentemente e reconhecem avanços e possibilidades de realizações que perpassam diferentes áreas de conhecimento e possibilitam a produção de conhecimentos de caráter mais amplo. Nesse sentido, cabe destacar o espaço conferido à educação estética, explicitado por uma professora investigada, e que vêm se constituindo através de um trabalho que articula EF e Arte-educação e que, para além das produções coreográficas dele resultante, possibilita a elaboração de uma gama de conhecimentos sobre arte e sobre temas que a escola vem trabalhando, como foi o caso de um projeto desenvolvido ao longo de 2004.

Ainda com relação à prática pedagógica, a ênfase de grande parte dos colaboradores recai sobre uma *nova forma de olhar e entender o aluno* que têm levado à construção de novas práticas avaliativas. Uma dos eixos orientadores para a implantação dos ciclos é, de fato, a avaliação. A indicação para uma avaliação formativa tem exigido dos coletivos docentes uma busca pela construção de novas formas de avaliar, bem como de expressar esse processo para os alunos e suas famílias. A elaboração de parecer descritivo tem se mostrado um processo bastante trabalhoso e que, efetivamente, exige um olhar diferenciado sobre o aluno, que possa contemplar outros aspectos de sua vida cultural e social e que ajudem a compreender o seu desempenho escolar. Este parece ser um grande avanço, embora apresentado pelos professores de forma conflituosa e atravessado por contradições.

A implantação dos ciclos, com todos os conflitos e resistências que possa estar gerando, parece exigir dos professores investigados novas formas de pensar sua própria prática e de posicionamento. Uma das professoras referiu-se a “transformação dos conhecimentos” sugerindo a necessidade que tem acompanhado seu trabalho a partir dos ciclos, de reelaborar conhecimentos já existentes e esse tem parece ser o ganho do processo. Ainda nesse sentido, algumas críticas são feitas em relação ao processo de implantação dos ciclos, exatamente porque a compreensão superficial ou fragmentada dessa nova

---

<sup>9</sup> Essa possibilidade de discussão da SMED com as comunidades escolares é, muitas vezes, referenciada de modo polêmico pelos professores de diferentes escolas. Não há um consenso com relação à legitimidade desse processo por parte de todas as escolas, assim como da própria implantação dos ciclos, mas essas discussões ainda serão aprofundadas em momentos previstos junto aos colaboradores.

possibilidade de organizar o currículo escolar tem limitado as efetivas possibilidades de transformação dessa proposta. Um dos aspectos centrais em relação a isso trata do trabalho coletivo dos professores e as dificuldades para sua concretização. Tais dificuldades parecem estar relacionadas às concepções arraigadas sobre o trabalho docente e que estão fundadas em ações mais individualizadas e privadas, isto é, uma resistência ao caráter público que esta nova organização exige. Tanto a busca pela interdisciplinaridade, a construção de um projeto político pedagógico da escola, o planejamento coletivo e as novas práticas avaliativas, apontam no sentido de ações partilhadas entre os professores e, em muitos momentos com outros segmentos da comunidade escolar como pais e funcionários.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O processo de investigação vem permitindo penetrar no universo de representações que os professores de EF vêm construindo acerca de sua prática e do próprio currículo por ciclos, talvez, como afirma JODELET (2001), para elaborar essa nova realidade de modo a torná-la mais próxima. Em muitos momentos essas representações parecem aglutinar-se em torno de contradições que ao se articularem permitem a elaboração de uma totalidade coerente que confere, concordando com GILLY (2001), alguma tranquilidade à adaptação, ante a realidade com a qual se vêm confrontados.

Até o momento, o processo analítico tem evidenciado que a implantação dos ciclos de formação estabeleceu um estado de *desacomodação* nos professores investigados. Sejam quais forem os posicionamentos em relação ao processo em curso, na perspectiva dos professores colaboradores com o estudo, não parece possível viver-lo isento de alguma reflexão e discussão. Em muitos casos, estas reflexões e discussões têm conduzido à processos de revisão de práticas já estabelecidas e que, até então, pareciam dar conta das necessidades docentes cotidianas.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.11-17.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

JODELET, 2001. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MOSCOVICI, 2003. *Representações Sociais: investigações em psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

OLIVEIRA, Ana B.; CORREIA, Adriano M. e VOTRE, Sebastião J. Imaginário e representação social: contribuições teóricas à educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11, 1999, Florianópolis. **Anais**. Ijuí, 1999, p. 1219-.1225.

PILLA VARES, Sonia. Apresentação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre: SMED, n. 6, p.4, março 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PMPA. Proposta Político-educacional para a organização do Ensino e dos espaços-tempos na Escola Municipal – Documento Referência para a Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre: SMED, n.9, p. 7-30, maio 2003.

WOODS, 1995. *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós, 1995

Maria Cecília Camargo Günther  
Rua Américo Vespúcio, 902 ap. 301 Higienópolis  
CEP – 90.550 – 031 Porto Alegre – RS  
Tel. – (51) 3343.3726  
Email: mceciliacg@yahoo.com.br



## **AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO CURRICULAR EM CICLOS DE FORMAÇÃO: MUDANÇAS EDUCACIONAIS E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Vera R. O. Diehl\*– Mestranda/UFRGS  
M<sup>a</sup> Cecília Guinther\*– Doutoranda/UFRGS  
Marzo V. dos Santos\*– Mestrando/UFRGS

### **RESUMO**

*Este trabalho tem como foco de estudo a ação pedagógica do professor de educação física no cotidiano da escola em “Ciclos de Formação”. O objetivo foi compreender como o saber-fazer pedagógico se constitui, neste contexto escolar. É um estudo de caso, orientado por uma perspectiva qualitativa. A análise e interpretação das informações revelam uma proposta pedagógica inovadora e expressam uma opção real e viável para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essa proposta apresenta, em alguns aspectos, divergências em sua efetivação prática, que propicia o surgimento e manutenção de contradições.*

### **ABSTRACT**

*This work focuses on the physical educational teachers' pedagogic daily actions in the Cycling Formation Schools. The goal was to understand how the pedagogic knowing-doing is made up in this school context. It is a qualitative perspective oriented case study. The analysis and interpretation of the information show an innovative pedagogic proposal and express a real and viable option for improvements in teaching quality. However, this proposal shows, in some aspects, divergences related to practical performances. This way, contradictions arise and are kept.*

### **RESUMEN**

*Este trabajo tiene como enfoque del estudio la acción pedagógica del maestro de educación física en el cotidiano de la escuela en "Ciclos de Formación". El objetivo era entender como saber-hacer pedagógico se constituye, en este contexto escolar. Es un estudio de caso, guiado por una perspectiva cualitativa. El análisis e interpretación de la información revelan una propuesta pedagógica innovadora y expresan um opción real y viable para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, esa propuesta presenta, en algunos aspectos, divergencias en el su ejecuta práctico, que propicia la apariencia y mantenimiento de contradicciones.*

## INTRODUÇÃO

O presente estudo integrou um projeto de pesquisa elaborado para ser desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Qualitativa Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte/F3P-EFICE<sup>1</sup>. O estudo teve, como foco principal, a ação pedagógica do professor de Educação Física na “Escola Cidadã”<sup>2</sup>. Um dos principais objetivos foi conhecer a realidade do contexto escolar, identificando como o saber-fazer pedagógico deste educador é constituído a partir do Projeto Escola Cidadã: Ciclos de Formação. Buscamos compreender os efeitos gerados pelas inovações trazidas pelo projeto na prática docente dos professores de Educação Física.

## APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

É necessário que se faça uma breve referência a alguns aspectos que devem ser considerados prioritários no processo de mudança no sistema educacional.

Entendendo a “práxis”<sup>3</sup> educativa como expressão do Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>4</sup>, as reflexões sobre o tema que aqui se fazem são necessárias, pois conduzem a compreensão de que a ação pedagógica do professor de Educação Física deve ser repensada a partir da totalidade que circunda o espaço escolar.

Por isso, entendemos que seria necessário discutir a construção tanto do PPP como do Currículo, que configura a singularidade da instituição educativa, marcando, ambos, as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação.

Para Sacristán (2000)<sup>5</sup>, a ação pedagógica está ligada ao currículo de maneira circular. O autor afirma que o “currículo tem uma projeção direta sobre a prática pedagógica” (p. 36). Diz, também, que o currículo se completa numa prática pedagógica, convertendo-se em configurador de diferentes práticas, e que pode ser também denominada “prática pedagógica na escola” (p. 26). Por isso, podemos dizer que a ação pedagógica no cotidiano escolar é a expressão de um currículo, dando um significado real a essa prática.

Do mesmo modo, Veiga (2003)<sup>6</sup> afirma que o projeto político-pedagógico propicia realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Ainda, segundo esta autora, o PPP organiza o trabalho da escola como um todo. Nesse sentido, o PPP deverá ser concebido dentro de uma visão de totalidade, para que possa fundamentar teoricamente uma prática educativa capaz de organizar e incorporar a pluralidade do mundo social. Isso significa, no entender de Veiga, que o PPP “busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (p. 14).

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisadores da ESEF/UFRGS, cadastrado no diretório do CNPq.

<sup>2</sup> Consigna que, a partir 1993, expressa a concepção do projeto educacional articulado com o projeto da Administração Popular. AZEVEDO, José C. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

<sup>3</sup> Para Freire (1974), “práxis” é ação com reflexão. “[...] é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.40). FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>4</sup> Como será necessário repetir a expressão “projeto político-pedagógico” com frequência, empregaremos, ao longo deste trabalho, a abreviatura PPP.

<sup>5</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>6</sup> VEIGA, Ilma. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma, P. A (Org). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 16ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-36.

O Coletivo de Autores (1992)<sup>7</sup>, ao se manifestar sobre esse assunto, destaca que o PPP “representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção, e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações” (p. 25).

No que se refere ao currículo, Sacristán (2000) afirma que esse é uma “construção social” e, como tal, deve ser concebida como resultado das diversas ações políticas que envolvem vários sujeitos – administradores, professores, pais, alunos – em um processo de diálogo (p. 20). Essa idéia é reforçada por Veiga (2003), quando, de sua parte, acrescenta que o currículo é uma “construção social do conhecimento”. Nesse caso, a escola deve superar a lógica de transmitir informações e passar a ser lugar onde a aprendizagem é construída socialmente (p. 26). Assim, o conhecimento, percebido como uma construção social, se compromete com novas construções, que devem aproximar-se das necessidades e possibilidades da realidade social.

Ao discutir o currículo escolar, o Coletivo de Autores (1992), afirma que “o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social, complexa e contraditória” (p. 28).

Nesse sentido, podemos entender por ação pedagógica o conjunto de práticas, de procedimentos intencionalmente educativos, que se efetivam tanto no espaço escolar, quanto fora dele, com o objetivo de contribuir para a formação e construção de conhecimentos, de conceitos e de valores.

Essas ações, reflexões e procedimentos que caracterizam as práticas pedagógicas não estão isentas de intencionalidade de escolha. Nesse sentido, a ação pedagógica não existe desconectada de ideologias, ainda que muitos tentem ignorá-la.

Para o Coletivo de Autores (1992), uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas. Esses autores defendem a Educação Física como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais [...], que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p. 50).

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO**

Neste estudo, procuramos nos apoiar em autores que discutem a educação em uma perspectiva teórica crítica.

É necessário ressaltar, ainda, que por tratar de interpretar uma realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, a abordagem dialética possibilita uma melhor compreensão da essência desse fenômeno.

Essa base teórica colaborou com a revelação de dados relacionados à realidade deste contexto, e de contradições<sup>8</sup> onde o saber-fazer pedagógico destes professores acontece.

---

<sup>7</sup> COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>8</sup> Conforme Cheptulin, a contradição produz o movimento como fonte de desenvolvimento, entendido como a passagem de um estado inferior a outro superior e de um estado mais simples para um mais complexo. Assim, a contradição representa a interação dos aspectos e das tendências contrárias, onde os contrários coexistem, manifestando-se a unidade dos contrários nessa coexistência. Um não pode existir sem o outro. Caso um desapareça, o fenômeno se transforma em nova unidade de nível superior. Deste modo, cada coisa exige a existência do seu contrário, cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a

Considerada a singularidade de cada estabelecimento escolar na apropriação dos princípios da Escola Cidadã, optamos, em consequência, por um estudo de caso, orientado por uma perspectiva etnográfica qualitativa<sup>9</sup>.

Os temas para a análise das informações que conduziram as reflexões em torno do estudo foram elaborados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977)<sup>10</sup>.

### **O caminho percorrido no estudo**

Como se trata de um estudo de caso, a investigação realizou-se somente em uma escola onde o ensino é organizado em ciclos de formação, a E. M. Vila Monte Cristo<sup>11</sup>, da qual participaram professores de Educação Física. A escolha da escola foi intencional, devida à representatividade e às particularidades que a distinguem no conjunto de escolas da rede. Consideramos, para tanto, as referências que a mesma possui por ter sido a pioneira em construir e implantar, juntamente com a comunidade, a organização curricular em ciclos, apresentando um novo “conceito para Escola Cidadã: *Escola Cidadã – Aprendizagem para todos*”<sup>12</sup>.

Os procedimentos metodológicos utilizados para obter as informações foram: entrevista semi-estruturada<sup>13</sup> com professores, observação<sup>14</sup> do cotidiano da escola e análise de documentos (em especial as publicações da SMED/POA).

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES**

A análise das informações ocorreu simultaneamente ao seu processo de obtenção, o que possibilitou captar elementos para identificar algumas categorias relativas à ação

---

contradição ou luta dos contrários. Para aprofundar a questão, ler: CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. p. 286-312.

<sup>9</sup> Para Triviños (2001), “o estudo de caso é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (p. 74).

<sup>10</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

<sup>11</sup> Nesta Escola, em 2002, concluiu o Ensino Fundamental na nova proposta curricular em ciclos de formação, a primeira turma de alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<sup>12</sup> Os primeiros passos nessa direção foram dados no município de Porto Alegre, na primeira gestão da Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, 1988/1992, através da iniciativa de construção de uma escola pública popular e democrática. A inovação curricular tornou-se possível depois de discussões com todos os professores e funcionários da rede. A Escola Cidadã é apresentada por FREITAS, in: SILVA (1999, p.32), como a expressão concreta da caminhada coletiva da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no sentido da construção de uma escola “reinventada” na perspectiva da educação popular. AZEVEDO, in: SILVA (1999, p. 23), revela que com os ciclos sintetizou-se uma nova consigna para Escola Cidadã.

<sup>13</sup> Participaram das entrevistas quatro professores de Educação Física que participaram da implantação e implementação do currículo em ciclos. As entrevistas, com a concordância prévia dos entrevistados, foram gravadas e transcritas e, após serem reproduzidas por escrito, foram devolvidas aos entrevistados, a fim de que averiguassem a concordância entre o que disseram e o transcrito, e de que fizessem as modificações que considerassem necessárias. Esta idéia se embasa em Triviños (1987), que afirma: “o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar as idéias por ele expostas...” (p. 148). Privilegiar a voz dos próprios professores de Educação Física inseridos na escola permitiu captar os modos de pensar desses atores em relação às questões que orientam a ação pedagógica.

<sup>14</sup> A observação participante foi utilizada como uma das técnicas metodológicas. As observações, previamente negociadas, realizaram-se em diferentes momentos do cotidiano escolar. Essas observações encontram-se registradas no diário de campo, onde registramos os acontecimentos, as impressões, percepções e questionamentos vivenciados no cotidiano.

pedagógica desses professores no processo educativo. Segundo alguns autores<sup>15</sup>, durante a coleta de informações a análise já pode estar ocorrendo.

A partir das informações obtidas, construímos as seguintes categorias de análise: implantação e implementação da proposta pedagógica em ciclos, organização do trabalho pedagógico e organização e sistematização do conhecimento.

### **Implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico em Ciclos**

Nesta categoria, procuramos fazer uma análise de como se constituiu o projeto político-pedagógico considerado inovador - escola organizada em “Ciclos de Formação” -, e sua implementação, desde a sua implantação.

A seguir, apresentamos a concepção de PPP e, especificamente, as intenções do projeto educacional para a RME/POA, explicitado nas publicações SMED/POA<sup>16</sup>. De acordo com o Caderno n.º. 09<sup>17</sup>, a RME tem registrado sua concepção do PPP: “É fundamental que a escola ao construir e desenvolver seu projeto político-pedagógico tome a comunidade e a sociedade como objeto de investigação. (...) que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o trabalho...” (p. 34).

Assim, procuramos mostrar como ocorreu o processo de construção do PPP numa escola municipal da rede.

As informações obtidas nas entrevistas realizadas com os professores revelam, enfim, o modo como foi construído o PPP da escola estudada.

A declaração de uma professora confirma a participação da comunidade desde a conquista da escola, até o desejo de mudança no processo de ensino:

*A comunidade participou muito, se integrou muito, até porque esta escola é uma conquista da comunidade no OP, então isso mobilizou e trouxe eles para as discussões, então eles também estavam querendo que a escola que eles conquistaram fosse uma escola diferente, que atendesse a expectativa que eles tinham, aquilo que eles desejavam para os filhos deles vivenciar dentro da escola (professora Janaína, entrevista em 11/03/2003).*

Mesmo que o desejo de transformação estivesse presente, as mudanças, em alguns aspectos, não foram tranquilas, provocando conflitos e tensões. Tais mudanças, por serem profundas, exigiam necessariamente a modificação de atitudes e hábitos já de longo consolidados.

Nesse sentido, cabe observar que houve divergência de opiniões entre os professores a respeito do processo de avaliação da aprendizagem. O novo projeto propunha alterar o processo aprovação/reprovação. Cremos que, para esses professores, a não retenção propiciaria a falta de interesse por parte dos alunos frente aos estudos, ou, ainda, a perda do poder disciplinar por parte dos professores. Entende-se que essa postura estaria descaracterizando a construção da nova concepção de ensino e aprendizagem, mas também se compreende o posicionamento desses professores, na medida em que uma mudança nas

---

<sup>15</sup>BOGDAN e BIKLEN (1994), GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ (1996) e LUDKE e ANDRÉ (1986).

<sup>16</sup>Cadernos Pedagógicos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED/POA.

<sup>17</sup>Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno Pedagógico*. SMED/POA. Porto Alegre: n.9, 3ª ed., dez., 2003.

relações de poder exige mudança profunda no referencial de valores dos docentes, construídos há décadas.

A divergência de posições a respeito da aprovação/reprovação foi solucionada com a participação dos pais. Pensamos que as palavras da professora expressam, claramente, essas idéias:

*No mês de março, (...) a gente ficou um mês estudando a propostas e criando a nossa proposta de escola. (...) tinham professores e a SMED, que defendiam a não retenção, e isso foi muito discutido, não houve consenso, e isso foi conquistado na hora do regimento pelo resto da comunidade... (professora Cristiane, entrevistada em 06/05/2003).*

Entendemos que, pelo fato de pertencerem às classes populares, os pais, diante das dificuldades referentes ao processo de escolarização dos filhos, tomam decisões no sentido de resolvê-las, ou, pelo menos, de suavizá-las. A escola representa, para esses pais, a única possibilidade de seus filhos melhorarem de vida e de aspirarem à ascensão social.

### **Organização do Trabalho Pedagógico**

Nesta categoria procuramos apresentar os caminhos percorridos pela escola para organizar o trabalho escolar.

Inicialmente, verificamos que as reuniões semanais caracterizam-se como um dos espaços criados pelos professores para realizarem, além das reflexões de suas práticas, a organização do trabalho pedagógico.

Esse espaço de reunião do coletivo docente é fundamental, não apenas para os professores de educação física, mas para os das demais áreas questionarem-se sobre a prática ideal do seu trabalho e do trabalho da escola, revelando o que desejam, esperam, acreditam e quais as suas possibilidades.

A construção de um novo espaço coletivo se apresenta como uma forma de organização e construção concreta, tanto do trabalho docente, quanto da auto-organização dos alunos<sup>18</sup>. Portanto, esse trabalho coletivo exige responsabilidade coletiva.

Um outro espaço criado como estratégia para resgatar a participação dos alunos são as Comissões de Trabalho<sup>19</sup> que, além de contar com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, devem organizar e dinamizar o cotidiano da escola.

O Complexo Temático<sup>20</sup> organiza e orienta o trabalho pedagógico da escola, além de determinar a ação pedagógica e os aspectos a serem desenvolvidos dentro da aula.

---

<sup>18</sup>Pistrak (1981) formulou a idéia da Escola Única do Trabalho que pregava dois princípios fundamentais: “as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos”. Ainda, para esse autor, se a escola quer realmente criar um coletivo social que seja verdadeiramente autônomo, deve reforçar o coletivo infantil, trabalhando para o desenvolvimento da auto-organização do aluno.

<sup>19</sup>Essas Comissões de Trabalho foram chamadas de Comissão Social; de Ambiente, Saúde e Bem-Estar; Cultural; Comunicação; e Esportiva. Entre as atividades planejadas pelas comissões podemos citar algumas: plantio coletivo de mudas de árvores nativas, feira do livro, edição do jornal da escola, a Gazeta Estudantil Monte-cristense, campanha do agasalho, atividades culturais diversas.

<sup>20</sup>De acordo com Pistrak (1981) a necessidade de organizar o conhecimento disciplinar em complexos “é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (p. 106). O foco do Complexo Temático é construído a partir das falas significativas levantadas na comunidade através da pesquisa participante. Essa realiza-se na intenção de conhecer a realidade da comunidade, seus problemas, anseios, angústias e perspectivas, e é efetivada pelos professores das diferentes áreas do

É importante destacar que, na Educação Física, o planejamento do trabalho envolve a participação coletiva dos professores, buscando integrar todos os temas relacionados à cultura corporal<sup>21</sup> com o enfoque no Complexo Temático.

Partindo das considerações anteriores, é possível perceber que a proposta de reestruturação do sistema educacional em Porto Alegre está tentando atender aos interesses dos cidadãos. Mas é preciso uma análise crítica para verificar se essas mudanças estão sendo direcionadas no sentido de construir uma nova sociedade, ou se são apenas um projeto para atender às novas exigências do mercado de trabalho.

### **Organização e Sistematização do Conhecimento**

Apresentamos, nesta categoria, o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o conhecimento.

A proposta em ciclo busca acesso ao conhecimento numa visão interdisciplinar, como nova possibilidade para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, procurando, desse modo, superar uma das contradições da escola tradicionais, ou seja, a fragmentação do trabalho escolar. Ao nosso entendimento, a concepção fragmentada de conhecimento implica preparar os educandos para o modo de produção capitalista.

Embora essa experiência venha tentando dar relevância à participação dos alunos na elaboração do planejamento e na escolha dos conhecimentos a serem aprendidos através de assembleias de alunos por ciclos, permanece a ausência de poder para decidir sobre seu processo de trabalho – os procedimentos, a metodologia. Nesse sentido, entendemos que a contradição entre quem ensina e aprende ainda não foi superada, pois o processo ensino aprendizagem continua sendo controlado somente pelo professor.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das três categorias de análise - implantação e implementação da proposta pedagógica em ciclos, organização do trabalho pedagógico e organização e sistematização do conhecimento – verificou-se que, apesar dos avanços obtidos, os problemas ocorrem por conta das contradições sociais, reproduzidas pela escola. Portanto, com todos os problemas, a proposta em ciclos possibilitou avanço em relação à proposta conservadora da seriação.

Enfim, é importante dizer que, para a Educação Física proporcionar transformações que sejam úteis à vida cotidiana do educando, será necessário o compromisso de intervenção crítica que enfrente as contradições de uma sociedade dividida em classes.

---

conhecimento, passando a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola, construindo-se, com esse procedimento, uma nova concepção de planejamento e trabalho coletivo.

<sup>21</sup>O COLETIVO DE AUTORES (1993) nos revela na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, a Educação Física como uma disciplina, tratada na escola como uma área do conhecimento, denominada de cultura corporal e configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogos, esportes, ginástica, dança ou outras, que constituirão seus conteúdos (p. 61-62).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

GÓMEZ, Gregório R; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Aljibe, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

---

### GTT4 – Escola

PROF<sup>a</sup>. VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL

Rua General Frota, 2164/303

Cep: 95.600.000

Taquara - RS

[diehl@tca.com.br](mailto:diehl@tca.com.br)

### Apresentação: Pôster

\* Integrante Grupo de Pesquisa F3P-EFICE/UFRGS



## ADESÃO DE ALUNOS DE 5<sup>a</sup> A 8<sup>a</sup> SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Luiza Raphael  
Acadêmica de Educação Física  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Bolsista do Programa de Educação Tutorial

*Resumo: As aulas de Educação Física muitas vezes possuem baixa adesão. Este estudo busca identificar o grau de adesão dos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série às aulas de Educação Física e suas razões. Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo que teve como “locus” uma escola da rede municipal de Vitória (ES). Os resultados indicaram uma avaliação positiva dos aspectos metodológicos, infra-estruturais, pedagógicos e do professor, embora os valores sejam decrescentes da 5<sup>a</sup> para a 8<sup>a</sup> séries. Concluímos que a importância da educação física está mais relacionada a auto-realização do aluno do que ao caráter normativo das propostas pedagógicas.*

*Abstract: Physical Education classes are many times subject to low attendance. This study aims to identify the level of adherence to physical education classes in second cycle of fundamental schools and its reasons. It's a quali-quantitative research which collected data in a public school in Vitória (ES). Results shown a positive evaluation of methodological, infra-structural and pedagogical aspects and of the teacher as well. It was noticed however that the older the students the lower were the rates. We conclude that the importance of physical education classes is more connected with self-realization than the normative character of pedagogy.*

*Resumen: Las clases de Educación Física muchas veces poseyeron pequeña adhesión. Este estudio busca identificar lo grado de adhesión de los alumnos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série a las clases de Educación Física y sus razones. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo que tuvo como “locus” una escuela de la red municipal de Vitória (ES). Los resultados indicaron una evaluación positiva de los aspectos metodológicos, infraestructura, pedagógicos y de lo profesor, sin embargo los valores sean decrecientes de la 5<sup>a</sup> para a 8<sup>a</sup> séries. Concluímos que la importancia de la educación Física está mas relacionada a la autorrealización de lo alumno de lo que a lo carácter normativo de las propuestas pedagógicas.*

### JUSTIFICATIVA

De acordo com Piccolo (1993), os estudos sobre motivação significam o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo ou executar algumas tarefas com maior empenho que as outras. Para o desenvolvimento das aulas de Educação Física nas escolas a motivação é

fundamental, pois influenciará significativamente na qualidade da aula. Ela será o estímulo para que a participação seja cada vez mais intensa e que o interesse seja cada vez maior.

Tendo em vista que a variedade e a qualidade das propostas para a Educação Física escolar existentes, o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade é fundamental para o desenvolvimento da cultura corporal em nossa sociedade.

## OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é levantar indicadores sobre as causas que fazem com que os alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental da escola Experimental da UFES sintam-se motivados ou não para participar das aulas de Educação Física enquanto componente curricular.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Bühler (1980), apud Shigunov e Pereira (1993) “interesse” é o papel que desempenha um fator e que, no fundo, intervém em todas as atividades, no jogo da criação e realização. Já para Ipfling (1979), (apud ibid., p.35) os interesses têm seu desenvolvimento ligado aos estímulos existentes no respectivo meio, tendo como premissa o ambiente estimulador favorecer a diferenciação dos interesses. Segundo Cratty (1984, p.37):

“ [...] os primeiros teóricos estavam inclinados a declarar que toda a motivação humana poderia ser relacionada a impulsos biológicos básicos, porém os especialistas na atualidade aumentaram a lista de motivos a fim de incluir aqueles que refletem necessidades psicológicas e sociais.”

Estes estímulos provêm de várias fontes. Segundo Shigunov e Pereira (1993) eles podem provir da apresentação da atividade da visualização do modelo gestual, da percepção de seus próprios gestos com o modelo, da movimentação diversificada e atraente pelo aspecto lúdico, da facilitação do gesto apresentado numa seqüência lógica (dos mais simples aos mais complexos).

Para Piccolo (1993), as freqüentes imposições de atividades rígidas e monótonas não despertam as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea-curiosidade, o desejo de aprender algo. Portanto, a motivação tem sido estudada juntamente com as teorias de aprendizagem como um dos traços da personalidade.

A cada novo período de vida, o indivíduo reorganiza seu mundo em um nível diferente (FREIRE e SCLAGIA, 2003). Sleet (apud SHIGUNOV e PEREIRA, 1993, p.110), demonstra que para a escolaridade inicial (1ª a 4ª série), se a estimulação for bem concebida poderá beneficiar a adaptação ao nível posterior (5ª série em diante) e, conseqüentemente, aceitar os graus mais elevados de exigência (gestual e sócio-motora).

Esta investigação teve interesse em investigar apenas os alunos de 5ª a 8ª série. Nesta fase o corpo é reestruturado e sofre evidentes mudanças que desestabilizam as coordenações

motoras. Movimentos que eram bem coordenados tornam-se repentinamente inadequados. Percebendo essa dificuldade, o jovem evita certos movimentos (FREIRE e SCLAGIA, 2003), ocasionando um certo desinteresse pela prática esportiva. Sendo assim, a criança, ou o jovem, sofre com a mudança inesperada sobre seu corpo, com a maturação biológica e tende muitas vezes a ficar desengonçado inibindo sua ação física.

Isso pode nos auxiliar na compreensão de diferentes tipos de comportamento nas aulas de Educação Física como, por exemplo, a dificuldade de se socializar, o desinteresse pela prática esportiva com aspirações voltadas para um outro lado e o atraso no desenvolvimento motor por parte de alguns alunos.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo. A utilização desta metodologia justifica-se por considerar esta uma forma adequada de se entender um fenômeno social. Fez-se uso de variáveis empíricas, apresentando aspectos da realidade diretamente mensuráveis. A principal técnica de coleta de dados foi o questionário estruturado, de “alternativas fixas”. O grupo amostral envolveu 194 respondentes da Escola de Ensino Fundamental Experimental da Rede Municipal de Vitória, localizada dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Responderam ao questionário alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental assim divididos: 5ª (n=46), 6ª (n=49), 7ª (n=52) e 8ª (n=47). A maioria dos alunos se encontra numa faixa etária dos 10 aos 15 anos. 53,60% dos respondentes eram do sexo feminino, 46,40% do sexo masculino. Não responderam ao questionário seis alunos (3%) por não se encontrarem presentes.

## RESULTADOS

A Tabela 1 demonstra o resultado, dado através de uma nota de 0 a 5, da avaliação dos alunos a respeito da infra-estrutura da escola, da grade horária e da metodologia da professora bem como a sua avaliação<sup>1</sup>. Os resultados foram divididos entre masculino e feminino, por cada série entrevistada e em um total geral.

**Tabela 1** - Avaliação dos alunos a respeito da infra-estrutura, horário e metodologia das aulas de ed. Física.

<b>Categorias</b>	<b>Geral</b>	<b>5ª série</b>	<b>6ª série</b>	<b>7ª série</b>	<b>8ª série</b>
Quadra	3.53	3.87	3.79	3.28	3.18
Material	3.45	3.67	3.63	3.44	3.27
Banheiro	2.60	2.29	2.42	2.81	2.87
Horário	3.0	3.84	2.96	2.76	2.42

<sup>1</sup> Uma mesma professora leciona educação física para todas as turmas pesquisadas.

Tipos de atividades	3.86	4.35	3.92	3.36	3.82
Professor	4.35	4.41	4.19	4.36	4.45
Metodologia	3.86	3.97	3.76	3.88	3.83
Avaliação	3.81	4.01	3.66	3.80	3.76

Como é possível notar, a avaliação geral dos elementos é bastante positiva. Analisados por comparação entre conjuntos, os elementos de infra-estrutura (quadra, material, banheiro e horário) são aqueles menos positivamente avaliados, com especial destaque (negativo) para os banheiros. Aspectos metodológicos e a figura do professor apresentam avaliações superiores, sendo que os dados indicam que os alunos separam a figura do professor da forma como as aulas são dadas.

No que se refere ao tipo de atividade que mais gostam de participar nas aulas de educação física, evidenciou-se uma concentração de 44,30% dos alunos preferindo jogos esportivos, tais como vôlei, handebol, futsal e basquete. A ginástica, por sua vez, teve apenas 1,03% da preferência, ficando em última colocação. Isto não parece ser surpreendente uma vez que socialmente falando, a educação física é cada vez mais associada ao esporte, desconsiderando ou valorizando menos outros conteúdos.

A avaliação direta a respeito das aulas de educação física revelou uma opinião caracteristicamente positiva (Tabela 2). Todavia, quando estratificados por série, observa-se um declínio acentuado da avaliação. Tais dados são semelhantes àqueles obtidos por Tavares et al. (1996) em pesquisa com escolares na cidade do Rio de Janeiro. Estes dados podem indicar tanto um padrão de resposta determinado pelas mudanças de interesses e motivação ocorridos durante a adolescência quanto uma certa inadequação metodológica da pedagogia aplicada para dar conta destas mudanças. Vale ainda observar que estes resultados ajudam a explicar a diferença de avaliação entre a figura do professor e a metodologia das aulas apresentado na Tabela 1.

De todo o modo, parece claro que os respondentes demonstram um grau de satisfação bastante elevado com as aulas que tem, uma vez que 81,4% dos respondentes classificam as aulas como boas ou muito boas.

**Tabela 2 - Opinião dos alunos acerca da qualidade das aulas em percentuais de resposta.**

<b>Categorias</b>	<b>5ª</b>	<b>6ª</b>	<b>7ª</b>	<b>8ª</b>	<b>Geral</b>
. Muito boas	67,40	40,80	28,80	29,80	41,25
. Boas	15,20	51,10	48,10	45,70	40,2
. Razoáveis	17,40	8,10	23,10	24,50	18,05

. Ruins	-	-	-	-	-
. Muito ruins	-	-	-	-	-
. Sem resposta	-	-	-	-	0,5
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto ao grau de motivação, 44,85% dos respondentes afirmaram se sentir muito motivados para fazer as aulas de educação física, enquanto 40,20% se sentem motivados, 9,80% pouco motivados e 2,60% consideram-se desmotivados. Apenas 2,55% não responderam. Notou-se um decréscimo no percentual de alunos muito motivados na medida que se aumenta a série. A 5ª série com 60,85% enquanto a 8ª série 31,90%. Estes dados são coincidentes aos da questão anterior o que reforça a validade interna do questionário. Foi observado ainda que os alunos, em todas as séries, são mais motivados que as alunas, enquanto estas se consideram, em relação a eles, pouco motivadas ou sem motivação.

Um tipo de questão sempre em debate é aquele que diz respeito à obrigatoriedade da educação física na escola. Nesta pesquisa, perguntamos, em primeiro lugar se as aulas de educação física deveriam ser optativas ou obrigatórias. E, caso fosse optativa, se o aluno faria. As Tabelas 3 e 4 apresentam os resultados das respostas a estas perguntas.

**Tabela 3** – Opinião dos alunos acerca da opção ou obrigatoriedade da educação física na escola.

<b>Categorias</b>	<b>Geral</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>5ª série</b>	<b>6ª série</b>	<b>7ª série</b>	<b>8ª série</b>
Obrigatória	71.15%	78.90%	64.40%	71.75%	71.40%	71.15%	70.20%
Optativa	27.30%	21.10%	32.70%	23.90%	26.55%	28.85%	29.80%
Sem resposta	1.55%	–	2.90%	4.35%	2.05%	–	–
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Tabela 4** - Adesão à educação física na escola se fosse dada opção, em percentuais de resposta.

<b>CATEGORIA</b>	<b>5ª</b>	<b>6ª</b>	<b>7ª</b>	<b>8ª</b>	<b>GERAL</b>
. Faria	80,45	93,85	92,3	72,35	85,05%
. Não faria	6,50	4,10	3,85	25,55	9,80%
. Sem resposta	13,05	2,05	3,85	2,10	5,15%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%

Os resultados apresentados na Tabela 3 não variam muito entre as categorias. Mesmo o padrão declinante da avaliação entre a 5ª. e a 8ª. séries não foi presenciado nesta questão. Observe-se, ainda que o percentual mais elevado de opiniões favoráveis a não-obrigatoriedade encontra-se entre as alunas.

Por outro lado, ainda que as aulas fossem optativas, 85,05% dos respondentes a fariam, o que indica a valorização bastante positiva desta disciplina pelo conjunto destes alunos. Mesmo entre as séries finais este percentual se mantém elevado, considerando os dados apresentados anteriormente.

Não é coincidência então que 42,8% dos alunos entrevistados tenha apontado a educação física como a disciplina que mais gosta na escola, o que vem corroborar o mesmo padrão de resposta obtido em pesquisas anteriores de escopo semelhante (LOVISOLO, 1995; TAVARES et al., 1996)

## CONCLUSÕES

A pesquisa demonstrou que uma boa infra-estrutura física, profissionais de qualidade e metodologia adequada são elementos fundamentais para a manutenção de uma motivação elevada e para a adesão às aulas de Educação Física. A professora possui boa aceitação por parte dos alunos, bem como a sua metodologia e avaliação. Assim, evidencia-se que a influência do professor na motivação dos alunos é fundamental. O professor é sempre alguém que se encontra disponível para alterar o trabalho que desenvolve junto à classe, na medida em que considerar ser este ineficiente ou pouco produtivo. É ele quem vai intervir diretamente com o aluno que não se encontra satisfeito, buscando sempre novas soluções. Afinal, é na interação de professor-alunos e aluno-aluno que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam.

Por fim, pode ser observado que a pesquisa reforça uma tendência já observada em outras pesquisas de uma distinção clara por parte dos alunos entre 'gosto' e 'obrigatoriedade'. Costuma-se a relacionar a importância da educação física à sua obrigatoriedade e a elementos formais da educação tais como nota, prova e reprovação. Esta pesquisa, assim como as anteriores, parece indicar que gosto que atribuem à educação física não se relaciona à seus aspectos formais. Muito pelo contrário, em um claro raciocínio anti-utilitarista, sua preferência pela educação física parece estar relacionada à seus componentes expressivos. Isto indica que, provavelmente, a motivação e adesão às aulas de educação física estão relacionadas ao prazer e as oportunidades de auto-realização que suas atividades proporcionam. Neste sentido, parece ser um tremendo desafio para a tradição normativa das pedagogias.

## BIBLIOGRAFIA

CRATTY, Bryant J. **Psicologia no Esporte**. 2ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione. 2003.

LOVISOLO, Hugo. Educação Física: Arte da Mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1993.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M; **Técnicas de Pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas. 1991.

PICCOLO, Vilma L. Nista. **Educação Física Escolar: ser ... ou não ter?**. 2ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SANTOS, José A. **Qualidade no Ensino de Educação Física**. Uberlândia: Dejan.2000.

SHIGUNOV, Viktor; PEREIRA, Vanildo R. **Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na escola**. São Paulo: IBRASA. 1993.

TAVARES, Otávio et al. **Perfil das Preferências Culturais e Desportivas dos Alunos do Colégio Pedro II** - Rio de Janeiro. Artus - Rev. Ed. Fis. Desp., Rio de Janeiro, v. 17, n.1, p. 45-59, 1996.

## ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRASIL E ESPANHA<sup>1</sup>

Carlos Alberto Garcia  
FAEFI/UFU  
Bolsista PIBIC/CNPq  
Andréia Lúcia de Oliveira Meira  
FAEFI/UFU  
Alene Sylvia Teixeira Balmaceda  
FAEFI/UFU  
Ricardo Palitot Antas  
FAEFI/UFU  
Dinah Vasconcellos Terra  
Doutora em Educação  
FAEFI/UFU

*Resumo: Este projeto tem como objetivo conhecer e analisar a produção do conhecimento no campo da área da Educação Física escolar no Brasil e na Espanha, considerando as publicações encontradas nos periódicos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil) e Revista Apunts (Espanha), assim como nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Nacional de Educação Física das Faculdades de Formação de Professores (Espanha). Sua finalidade é oferecer elementos que colaborem no aprofundamento da temática que possam subsidiar estudos e intervenções no campo da prática pedagógica dos professores desta área.*

*Resumen: Este proyecto tiene como objetivo conocer y analizar la producción del conocimiento en el campo del área de la Educación Física escolar en Brasil y en España, considerando las publicaciones encontradas en los periódicos del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (Brasil) y la Revista Apunts (España), bien como las Actas del Congreso Brasileño de Ciencias do Deporte y el Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Formación de Profesores (España). Su finalidad es de ofrecer elementos que colaboren en la profundización de la temática para subsidiar estudios e intervenciones en el campo de la práctica pedagógica de los profesores de esta área.*

*Abstract:*

### **O Contexto da produção acadêmica na Educação Física escolar**

A partir dos anos 60 a crescente tendência das investigações educativas no Brasil valorizou exclusivamente os saberes específicos das disciplinas. Na década de 1970, entretanto, foram priorizados os aspectos didáticos metodológicos voltados à tendência

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Dinah Vasconcellos Terra. Este estudo é parte integrante de um projeto de investigação aprovado no “Programa Especial de Pesquisa para Jovens Doutores da Universidade Federal de Uberlândia” (PEP/UFU-2005-2006), onde participam a Profa. Ms Gislene Alves do Amaral (Universidade Federal de Uberlândia); Profa. Dra. Alda Lúcia Piolo (Universidade Estadual de Maringá-PR); Profo. Ms. Francisco Eduardo Caparróz (Universidade Federal do Espírito Santo e Doutorando de Ciências da Educação na Universidade de Barcelona-Espanha); Proa. Dra. Maria Teresa Lleixà Arribas (Escola de Formação de professores da Universidade de Barcelona-Espanha).



técnica e na década de 80 à dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica (Fiorentini, *et al.* 1998).

Pode-se dizer que há um “certo consenso” de que a década de 1980 foi reconhecida como um período de grandes denúncias, principalmente ao enfoque positivista e ao processo de dicotomia teoria e prática, chamando a atenção para necessidade de maior reflexão crítica dos profissionais quanto aos aspectos de ordem político-pedagógicos mais amplos da educação e da realidade social como um todo.

No campo da Educação Física, nas últimas duas décadas, pode ser observado um aumento acentuado nas produções acadêmicas relacionadas a sua inserção na escola, que estabeleceram críticas às práticas de caráter técnico instrumental que priorizavam os conteúdos esportivos em detrimento a outros que refletiam os princípios da instituição desportiva e competitiva. Também se questionou seu caráter de atividade frente ao de disciplina curricular e se propunha a superação da relação linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática em aula.

Autores como Caparróz (1997 e 2001) e Oliveira (2001) chamam a atenção ao fato de que, ainda que esta área tenha conseguido dialogar com os setores educativos e avançado no aspecto da crítica em seu interior, esta “interlocação ocorreu no âmbito das teorias gerais da educação, no sentido de buscar concepções que conformariam as práticas pedagógicas”. Segundo os autores a impressão é de que a Educação Física não tem conseguido “olhar para seu próprio interior e visualizar as questões da prática pedagógica, do componente curricular, da didática” (Caparróz, 1997, p.15-16) sendo necessário pensá-la de forma a superar a dicotomia entre a produção acadêmica e o reflexo para a transformação do cotidiano de trabalho do professor.

No âmbito educacional a busca da superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula, desde diversas perspectivas teóricas matizadas de maneiras diferentes, provocou o surgimento do movimento de reflexão sobre a prática, surgindo metáforas alternativas que viessem a construir um outro professor e uma outra prática pedagógica (Pérez Gómez, 2002).

Portanto, essa busca se converteu num desafio para que os investigadores esclareçam o marco teórico-conceitual e, conseqüentemente, metodológico das investigações que consideram a complexidade das realidades educativas e do cotidiano pedagógico como problemas práticos e não como temas técnicos (Monteiro, 2001).

No campo da Educação Física escolar a partir das críticas elaboradas nos anos 80 e, principalmente, com o surgimento das proposições pedagógicas apresentadas nos anos 90, a produção no campo escolar se amplia e surge um outro grande debate: quais proposições estavam mais próximas daquelas referências de caráter progressista que faziam críticas ao ensino instrumental e seus desdobramentos na prática da Educação Física na escola<sup>2</sup>?

A discussão a respeito dessas concepções ganha fôlego e se consolida ao longo dos anos 90. Neste sentido, vão se configurando diversos cenários na Educação Física escolar, os quais vêm sendo pesquisados a partir de vários objetivos como: criar banco de dados sobre a produção de conhecimento nesta área<sup>3</sup>; realizar síntese desse conhecimento; estabelecer nexos entre a produção científica geral e o contexto da Educação Física escolar; etc.

---

<sup>2</sup> Todo esse debate não se instalou apenas no âmbito das discussões na Educação Física escolar. Estes marcaram também de maneira significativa a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

<sup>3</sup> Aqui destaco o trabalho de ALMEIDA, R. S. *et al.* Pesquisando as pesquisas do campo da Educação Física escolar: analisando o GTT escola. **Anais do XIII Conbrace**. GTT Educação Física e Escola. 2003.

Na Espanha este movimento não foi diferente. A partir da abertura política nos finais dos anos 70, este país realizou tanto sua reforma educacional como também nas demais áreas econômicas, sociais, políticas e etc. Na área educacional, desde a década de 1960 existia uma grande representatividade nacional dos grupos denominados Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP's), que resistiam, de maneira quase que clandestina às imposições da ditadura vivida naquele país, no que se refere às práticas pedagógicas que os professores deveriam utilizar (Terra, 2004).

As experiências desse movimento subsidiaram as reformas educacionais acelerando as transformações pedagógicas. Segundo Martinez (2004) a Educação Física escolar também acompanhou este processo, entretanto pelas fortes raízes da tendência militar, encontrou e tem encontrado dificuldades em superar tal anacronismo.

No Brasil, no interior Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), através de seus congressos bi anuais (CONBRACE) e de suas Revistas trimestrais, o debate sobre o tema da Educação Física escolar tem sido motivado, configurando-se em um espaço privilegiado de discussão. Na Espanha, os Congressos Nacional de Educação Física das Faculdades de Educação e a Revista Apunts do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunya (INEFC), são hoje considerados referências na produção e divulgação de conhecimento nesta área.

Um dos poucos estudos realizados especificamente sobre análise da produção da Educação Física escolar tendo como referência o material publicado no CBCE é o de Almeida *et al.* (2003), porém os autores analisaram a produção dos Anais do CBCE dos anos de 1997, 1999 e 2001. Diferentemente desse estudo, iremos utilizar os Anais de todos Congressos dessa entidade científica e todas as Revistas.

Além disso, um outro elemento que consideramos relevante e diferenciador deste estudo é realização de entrevistas aos pesquisadores de expressividade nacional nesta área tanto no Brasil como na Espanha, pois consideramos que assim teremos mais elementos para analisar as produções que serão investigadas neste estudo.

Na Espanha, segundo Lleixà (2004), os estudos realizados nesta perspectiva estão centrados em análises relacionadas as leis educativas, que naquele país tem um caráter mais prescritivo, principalmente na área da Educação Física, havendo assim, também, uma certa ausência de investigações nesta perspectiva.

O motivo da escolha desses eventos e revistas tanto no Brasil como na Espanha se justifica, pois são dois eventos e periódicos que em seus respectivos países possuem uma relevante representatividade para a área em função da qualidade do caráter acadêmico e científico com que é desenvolvido, sua periodicidade, sendo avaliado, recomendando e financiado pelos órgãos de fomento a pesquisa de seus respectivos países.

O fato de se investigar o mesmo tema nos dois países não implica na realização de análises comparativas, o que seria um equívoco em função das condições políticas, econômicas e sociais que nos separam. A intenção é que possamos nos aproximar de algumas problemáticas teóricas e metodológicas comuns que nos unem, e colaborar nas reflexões específicas que um ou outro país venha a realizar.

É a partir desta perspectiva que acreditamos ser pertinente mapear esses estudos e ter uma referência sobre quais os rumos percorridos pela Educação Física escolar nos dois países e como os investigadores vêem estes rumos? Quais seus pontos de vistas? Seus impasses? Suas influências e possibilidades?

Neste sentido, tomando como referência os eventos e produções acima citados, a intenção deste projeto é mapear os estudos existentes neste espaços na perspectiva de melhor conhecer os rumos da Educação Física escolar, buscando oferecer elementos que possam colaborar no aprofundamento desta temática e subsidiar estudos no campo prática pedagógica cotidiana dos professores desta área nos dois países.

Enquanto objetivo central definimos por “conhecer e analisar a produção do conhecimento no campo da área da Educação Física escolar no Brasil e na Espanha, considerando as publicações encontradas nos periódicos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Brasil) e Revista Apunts (Espanha), assim como nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Nacional de Educação Física das Faculdades de Formação de Professores (Espanha), com a finalidade de oferecer elementos que colaborem no aprofundamento da temática e subsidiem estudos e intervenções no campo da prática cotidiana dos professores de Educação Física”.

## **Metodologia**

Pela forma como contextualizamos e definimos o objetivo este estudo este se caracterizará através de uma perspectiva qualitativa, de natureza interpretativa crítica que segundo André (1995) permite um plano de trabalho aberto e flexível, onde os focos do projeto são constantemente revisados, as técnicas de recorrer as informações são reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Esse tipo de perspectiva metodológica possibilita um esquema teórico não fechado e de visão ampliada, profunda e integrada ao fenômeno a ser estudado, neste caso a produção teórica da Educação Física escolar.

Os instrumentos para obtenção dos dados serão aqueles pertinentes à estudos qualitativos de caráter bibliográfico exploratório que segundo Gil (1995), envolve entre outros elementos o levantamento bibliográfico, documental e entrevistas não semi-estruturadas.

No que se refere ao objetivo do projeto pode-se dizer que esse tipo de pesquisa bibliográfica exploratória está diretamente relacionada, pois segundo Gil (1995, p. 44-45), estas “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores proporcionando visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

## **Entrevistas**

Serão realizadas entrevistas individual semi-estruturada com os investigadores que possuem uma produção expressiva neste campo no Brasil e na Espanha. O tipo de entrevista será de caráter aberto dado a possibilidade de negociação entre investigador e investigado. Assim, os entrevistados podem fazer menção a outras questões, realizar correções ou reformular idéias que tenham sido expostas e os investigadores podem explorar as mensagens para aprofundar temas ou solicitar esclarecimentos de alguma situação que ficaram pendentes.

Conforme Woods (2001) esse tipo de entrevista permite estabelecer discussões através de um processo de diálogo livre e bidirecional com os entrevistados permitindo explorar as mensagens desde que não cause inquietudes entre investigador e investigado.

A entrevista com autores brasileiros será realizada em setembro de 2005 no XIV Conbrace em Porto Alegre no Rio Grande do Sul. E os autores espanhóis em novembro de 2005 no XXIII Congreso Nacional de Educación Física e I Congreso Internacional de Educación Física.

A princípio, as entrevistas ficarão a cargo dos membros executores do projeto em cada país. A definição das pautas que orientarão a construção dos roteiros das entrevistas será estruturada a partir do levantamento e análise dos trabalhos.

## Considerações finais

Ainda que seja prematuro realizar considerações finais neste momento inicial do projeto acreditamos ser relevante ressaltar aqui a pertinência de mapear esses estudos e ter uma referência sobre quais os rumos percorridos pela Educação Física Escolar nos dois países e como os investigadores vêem estes rumos? Quais os seus pontos de vista? Seus impasses? Suas influências e possibilidades?

Além disso, consideramos que os estudos que se encontram dentro desta perspectiva têm contribuído na área da Educação Física para um maior aprofundamento sobre determinadas temáticas, nos ajudando assim a repensar outros estudos e algumas possibilidades de planejamento e intervenção. Esperamos que a partir do desenvolvimento desta investigação, possamos contribuir no aprofundamento da temática e subsidiar investigações no campo da prática pedagógica cotidiana dos professores desta área nos dois países.

Finalmente, entendemos que a possibilidade de discussão do projeto neste evento poderá contribuir para diferentes análises e reflexões pertinente tanto ao seu conteúdo como também nos metodológicos, já que na época de realização deste evento já teremos outros dados para debater tanto em função das análises dos artigos como também das entrevistas que serão realizadas neste espaço.

## Referências Bibliográfica

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.1995.
- CAPARROZ, F.E. *Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: A educação Física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CAPARRÓZ, F. E. Perspectiva para compreender e transformar as contribuições da Educação Física na constituição dos saberes escolares. En: FERREIRA NETO, A. (Org.) *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Vitória: Proteoria. p. 49-84. 2001.
- FIorentini, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. y MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. En. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. p.307-335. 1998.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de pesquisas social*. São Paulo: Atlas. 1995.
- LLEIXÀ, T. R. Políticas Educativas Europeas y Educación Física. En: CAPARRÓZ, F. E. e ANDRADE FILHO, N. F. *Educación Física Escolar: política, investigación e intervención*. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC. p 51-70. 2004.
- MARTÍNEZ, L. A. Una aproximación histórica a las políticas educativas de la Educación Física en España. En: CAPARRÓZ, F. E. e ANDRADE FILHO, N. F. *Educación Física Escolar: política, investigación e intervención*. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC. p. 71-91. 2004.
- MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Ediciones: Homo Sapiens. 2001.
- OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da historiografia: as relações entre a ditadura militar e a Educação Física brasileira e a negação da experiência escolar do professor de Educação Física. En: FERREIRA NETO, A. *Pesquisa histórica na Educação Física*. Vitória: Proteoria. Volume: 5. p. 5-48. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. p. 398-429. 2002.

TERRA, D. V. *La construcción del saber docente de los profesores de educación física: los campos de vivencia*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. 2004.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. 2001.

GTT: Escola.

Formato: Pôster.

## APRENDENDO E BRINCANDO COM AS “BRINCADEIRAS DE RUA”: A ESTRATÉGIA DE ENSINO COMO REFERÊNCIA PARA TEORIZAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Margareth Guitarrara Nirschl Crozara – RME/UDI<sup>1</sup>  
Gislene Alves do Amaral - FAEFI/UFU<sup>2</sup>

### **Resumo**

*Neste trabalho apresentamos a descrição de uma Estratégia de Ensino referente ao Eixo Temático: JOGO, construída no contexto do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico em Uberlândia, cujo objetivo é refletir acerca da temática “Brincadeiras de rua”. Discutimos o processo de sistematização de Estratégias no PCTP, como espaço fundamental de consolidação do trabalho coletivo e de busca da autonomia dos professores como produtores de conhecimento. A referida Estratégia é apresentada por meio de um instrumental de planejamento desenhado no PCTP para promover a reflexão sobre a prática e facilitar a socialização das experiências de ensino entre os professores.*

### **Resumen**

*En este trabajo presentaremos la descripción de una Estrategia de Enseña referente al Eje temático: JUEGO, construída en el contexto de la Planificación Colectiva del Trabajo Pedagógico en Uberlândia, teniendo como objetivo el reflexionar a cerca de la temática “Brincadeiras de la calle”. Discutimos el proceso de sistematización de Estrategias en el PCTP, en cuanto espacio fundamental de consolidación del trabajo colectivo y de la búsqueda de la autonomía de los profesores en cuanto productores de conocimiento. La referida Estrategia es presentada por medio de un instrumental de planificación estructurado en el PCTP para promover la reflexión sobre la práctica y facilitar la socialización de las experiencias de enseñanza entre los profesores.*

### **Abstract**

*In this work we present the description of a Strategy of referring Education to the Thematic Axis: GAME, constructed in the context of the Collective Planning of the Pedagogical Work/ Uberlândia (PCTP), whose objective is to reflect concerning thematic “The Jokes of street”. We discuss the process of systematization of Strategies in the PCTP, as basic space of consolidation of the collective work and search of the autonomy of the professors as producing of knowledge. The related Strategy is presented by means of an instrument of planning built in the PCTP to promote the reflection the respect practical and to facilitate the socialization of the experiences of education between the professors.*

### **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma Estratégia de Ensino<sup>3</sup>, juntamente com seu processo de construção no contexto do Planejamento Coletivo do Trabalho

<sup>1</sup> Professora Especialista da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação Física/Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação (PUC/SP).

Pedagógico (PCTP/Uberlândia). De acordo com as Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, a Estratégia encontra-se dentro do Eixo Temático Jogo (DBE/EF/RME).

O PCTP, criado desde 1996, sob orientação de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tornou-se uma estratégia de intervenção, orientada para a formação continuada, que conta com a participação permanente de professores da Rede Municipal de Ensino e da Escola de Educação Básica da UFU. Esta sistemática de trabalho é hoje amplamente aceita e reconhecida pelos professores devido, principalmente, à leitura ampliada da realidade local e à proposta de transformação destes espaços, numa perspectiva democrática e emancipatória.

O trabalho de formação continuada tem a finalidade de estabelecer um vínculo permanente entre a assessoria e o grupo de professores, contribuindo com a construção sistemática de um projeto político-pedagógico para o ensino infantil e fundamental. A organização coletiva para o estudo e a pesquisa são importantes pilares desta construção, na medida em que se busca trabalhar numa perspectiva curricular de caráter dinâmico-dialógica<sup>4</sup> (MUÑOZ PALAFOX et al, 2003).

A sistematização da Estratégia apresentada neste trabalho foi fruto da análise coletiva de um Campo de Vivência<sup>5</sup> da prática docente, cuja finalidade é permitir a socialização do produto dos trabalhos coletivos e individuais, seguida de um esforço para compreender cada experiência, utilizando, dentre outras atividades, o ato da descrição dos procedimentos metodológicos, construídos para o desenvolvimento da Estratégia, e seu registro nos Instrumentos de Mediação Comunicativa, tal como será apresentado mais adiante.

De acordo com o esboço da Microcurricularidade<sup>6</sup> da Educação Física em construção, a referida Estratégia foi implementada com alunos de 5ª série, que estão inseridos em uma Zona de Desenvolvimento identificada como sendo um “período de

---

<sup>3</sup> Estratégia de Ensino é uma expressão que vem sendo utilizada, entre os professores que participam do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico em Uberlândia, como resultado de um processo sistemático de registro e socialização das experiências de ensino. Sua materialização escrita representa o planejamento de um ciclo de aulas utilizado para desenvolver um determinado tema com os alunos, visando a aquisição das competências instrumental, social e comunicativa (Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física/SME/UDI/CEMEPE).

<sup>4</sup> No campo dos paradigmas de currículo o modelo denominado dinâmico-dialógico pressupõe a utilização do enfoque científico da dialética materialista (incluindo a hermenêutica-dialética), de acordo com os interesses de conhecimento vinculado à esfera do poder.

<sup>5</sup> A expressão “Campos de Vivência” passou a ser utilizada no PCTP para designar as ações que envolvem o processo de reflexão sobre a prática, desde a organização e sistematização escrita de uma Estratégia de Ensino, individual ou coletivamente, até a sua socialização. A busca da compreensão de uma prática docente dinâmico-dialógica pressupõe um planejamento **sistemático**, elaborado com base no projeto político-pedagógico estabelecido, seguido da **observação** e **registro** detalhado do ciclo de aulas que foram necessárias para desenvolver uma determinada temática junto com os/as alunos/as. Para facilitar a análise coletiva de uma experiência de aula vivenciada é necessário que o grupo que realiza tal análise, incluindo o/a próprio/a professor/a que divulga o produto de seu trabalho, esteja o suficientemente sensibilizado e ciente de que este tipo de esforço reflexivo procura, fundamentalmente, compreender a realidade na sua essência, o que, invariavelmente, poderá implicar uma possível descoberta de comportamentos ou discursos passíveis de questionamento crítico, quando confrontados com uma determinada concepção teórico-prática de educação.

<sup>6</sup> De acordo com a Teoria Crítica do Currículo, seu processo de produção apresenta níveis Macro e Microcurriculares. A Microcurricularidade representa a organização dos conteúdos de ensino de um determinado componente curricular. Foram definidos nas Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, elaborada no processo de formação continuada do PCTP, cinco Eixos Temáticos para o ensino da Educação Física nos níveis infantil e fundamental: 1) Escola e Educação Física; 2) Jogo; 3) Esporte, Indivíduo e Sociedade; 4) Expressão Corporal e, 5) Exercício, Lazer e Qualidade de Vida.

desenvolvimento em que o aluno deve ser capaz de organizar o saber escolar e outros dados da realidade social e natural, estabelecendo relações por associação, categorias e/ou quadros de classificação” (DBE/EF/RME , p.49).

A escola onde foi desenvolvida a Estratégia (E.M. Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa), é uma instituição de ensino que atende cinquenta e nove turmas de alunos do ensino fundamental e está situada em um grande bairro da cidade de Uberlândia, que se caracteriza pela presença de diferentes níveis sócio-econômicos. O espaço físico destinado às aulas de Educação Física consta, além da sala de aula, de duas quadras poliesportivas e uma área cimentada, sem cobertura. Os materiais são escassos e insuficientes para atender a todas as turmas e a equipe de professores de Educação Física (na sede: três no turno da manhã e quatro no turno da tarde; nos Anexos: três ao todo) divide o escasso material existente, embora nem sempre isto ocorra dentro de uma negociação ou de um planejamento coletivo. Isto se deve ao fato do grupo não contar com tempo pedagógico destinado a reuniões de professores por área, o que impossibilita a organização de um planejamento coletivo.

Inicialmente apresentamos uma discussão sobre o sentido que tem, para nós, estes espaços de planejamento e reflexão coletiva, ainda que permeados de muitas dúvidas, conflitos, contradições. Por outro lado, destacamos sua relevância como instrumento de transformação da nossa prática pedagógica, pela possibilidade de repensarmos nossas ações não apenas na sala de aula, com também na nossa escola e na própria Rede de Ensino.

Em seguida, uma introdução ao tema tratado na Estratégia (Brincadeiras de Rua), a qual reflete um primeiro momento da discussão desencadeada a partir da experiência desenvolvida.

Finalmente, apresentamos a descrição da Estratégia dentro dos instrumentais que vêm sendo utilizados no PCTP, denominados Sequenciador de Aulas e Unidade de Avanço Programático. Como Anexo, segue um pequeno texto que contempla algumas das discussões, que foram levantadas durante o processo de elaboração da Estratégia, sobre o tema escolhido: “Brincadeiras de Rua”. Essa reflexão, embora ainda provisória, expressa um determinado momento do grupo, o que nos estimula a continuar buscando, a partir da prática, referências teóricas para aprofundar e repensar nossos conhecimentos acerca da temática.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para um debate fundamental na consolidação da Educação Física como componente Curricular das escolas públicas: a necessidade do planejamento de Currículo e da produção de conhecimentos de forma ascendente, contando efetivamente, com a participação de professores da Universidade, mas, sobretudo dos professores das escolas de ensino infantil e fundamental.

### **A sistematização de Estratégias de Ensino: aprendendo a produzir Currículo na Educação Física Escolar**

Estudar a prática docente do professor de Educação Física, numa perspectiva de superação de um fazer desprovido de reflexão, representa um desafio que vem sendo encarado, em Uberlândia, por meio da organização de espaços que favoreçam a reflexão individual e coletiva das experiências de aula. Porém, tal desafio implica também a busca, nestes espaços, de metodologias de trabalho que favoreçam o diálogo irrestrito entre professores das escolas e professores da universidade, de tal forma que as análises não sejam transformadas em processos de julgamento daquele professor que expõe o produto de seu trabalho.



Para que isto aconteça, dentro de uma lógica dinâmico-dialógica, torna-se necessário elaborar e incorporar (também pelo produto da prática) uma série de princípios de ação<sup>7</sup>, que tornem possível ao grupo analisar, comparar e deduzir o produto ou as conseqüências da aplicação sistemática das propostas de ensino de forma crítica e prazerosa.

Estes princípios de ação têm como finalidade fundamentar o trabalho coletivo, de tal forma que adquiramos progressivamente as condições psico-emocionais necessárias para nossa inserção crítica nestes espaços de estudo da realidade social, incluindo nossa própria prática, na condição de pesquisadores em ação<sup>8</sup>. Isto significa dizer que, ao estudar nossas experiências de trabalho, aprendamos a analisá-las não somente com base no bom-senso ou senso comum, mas com fundamentos científicos e filosóficos que nos permitam retornar à prática, munidos de um conhecimento cada vez mais profundo e elaborado de nossa própria ação docente e da realidade mais ampla que a cerca.

Nesse sentido, acreditamos que será por meio deste tipo de ambiente coletivo, desprovido de atitudes pré-conceituosas e personalistas, que emergirão, da prática, os elementos didáticos necessários para que possamos aplicar e atualizar permanentemente a proposta de ensino da Educação Física Escolar, construída de acordo com o nível de leitura da realidade alcançado pelo grupo em cada momento histórico.

Um dos momentos importantes deste processo, identificado pelos próprios professores, é aquele em que se procede ao registro detalhado das atividades desenvolvidas por um ou mais professores, na escola, para trabalhar um determinado tema/assunto, dentro de um dos Eixos Temáticos propostos nas Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física<sup>9</sup>.

Foi a partir da experimentação deste tipo de trabalho que nos sentimos animados a refletir, não apenas sobre a aula em si, mas também sobre este momento de descrição de uma determinada seqüência de aulas, vivenciada por um ou mais professores, buscando identificar os objetivos e os princípios pedagógicos presentes, explícita ou implicitamente. Neste processo, tornou-se possível não apenas conhecer a prática de forma mais profunda, mas também encontrar as possíveis contradições entre o que se planeja e o que é executado, além de nos permitir encontrar aspectos teóricos, relacionados às temáticas tratadas, que necessitam de aprofundamento e/ou revisão.

Como resultado da construção deste tipo de processo, foi definida uma forma de organização/planejamento das aulas e alguns instrumentos de registro das mesmas, os quais têm como objetivo que os professores possam compartilhar e refletir a sua prática, exercitando o ato da escrita daquilo que foi vivenciado na sua realidade concreta. Por esse motivo, tais materiais receberam o nome de Instrumentos de Mediação Comunicativa (IMC).

Longe de serem considerados instrumentos burocráticos, geralmente utilizados para demonstrar à supervisão pedagógica da escola o planejamento do ensino, a função dos

---

<sup>7</sup> Os princípios ético-políticos da prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino/UDI podem ser encontrados nas Diretrizes Básicas de Ensino da área e apresentam os seguintes elementos constitutivos: determinação, reflexão, humildade, coerência, bom senso, controle emocional, consistência, confiabilidade, esforço permanente, alteridade, disposição para ouvir, compromisso. O processo de elaboração dos princípios no PCTP pode ser encontrado nos trabalhos de Muñoz Palafox (2001) e Amaral (2003).

<sup>8</sup> Reconhecemos que a figura de um professor pesquisador vem sendo amplamente discutida por diversos autores, alguns dos quais levantam uma série de questionamentos acerca das limitações impostas à prática da pesquisa pelos professores (ANDRÉ, 2001). Porém, embora cientes das diferenças entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor, insistimos em construir uma prática que, para nós, evidencia o caráter investigativo da atividade docente e sua possibilidade de produzir conhecimento.

<sup>9</sup> Atualmente os Eixos Temáticos são: O que é Escola e Educação Física?; Jogo; Esporte, Indivíduo e Sociedade; Expressão Corporal; Exercício Lazer e Qualidade de Vida.

IMC é facilitar os processos coletivos de produção/troca de saberes, de reflexão crítica e de comunicação docente para: a) refletir e avaliar coletivamente as conseqüências das decisões tomadas; b) analisar como reagem os alunos; c) ver se os conteúdos selecionados são factíveis, de acordo com o nível de ensino, por meio da comparação das experiências; d) apontar elementos para a revisão das decisões já tomadas e para reformular e/ou atualizar as Estratégias de Ensino experimentadas; e) obter subsídios da prática pedagógica que, junto à teoria, permita a construção de novas Estratégias.

Vale destacar, também, que ainda encontramos inúmeras dificuldades e empecilhos no desenvolvimento destas atividades, especialmente pelo limitado espaço para o coletivo, se reunir. Outro aspecto importante é que a participação nestes momentos requer a construção de um ambiente de confiança e a incorporação progressiva dos princípios ético-políticos a que fizemos referência anteriormente, o que vai além de uma “boa vontade” para trabalhar coletivamente e requer, por sua vez, um tempo de amadurecimento, que será sempre diferente para cada um. Como em qualquer outro coletivo, é fundamental que este tempo seja respeitado, ao mesmo tempo em que se procura estimular a participação de todos.

No caso da Estratégia aqui apresentada, sua realização se deu graças a um esforço, inicialmente, individual, uma vez que na escola em que foi implementada, não haviam as condições favoráveis para sua construção coletiva. Por outro lado, é interessante conhecer e refletir sobre seu desenvolvimento e o processo de sistematização, não para ser visto como uma “regra” para todas as outras Estratégias, mas como uma das possibilidades que encontramos para organizar nossos espaços de planejamento. Lembramos, ainda, que a descrição que aparece neste trabalho já apresenta elementos da reflexão coletiva realizada e, portanto, incorpora algumas sugestões e/ou atividades que não necessariamente estavam presentes no primeiro momento em que o processo foi vivenciado na escola.

Portanto, desde sua concepção até o momento da escrita deste trabalho, deu-se o seguinte processo foram os seguintes:

1. A professora define, dentro de seu planejamento, o Eixo Temático e o assunto a ser tratado dentro do Eixo (esta escolha foi decorrente do fato de que a professora possuía o filme citado na estratégia e desejava utilizá-lo como material para suas aulas);
2. Inicia o trabalho com os alunos, tendo como referência o processo metodológico de reprodução, modificação e criação, definido na proposta curricular da área;
3. À medida em que vivencia o processo, busca orientação acadêmica para compartilhar sua experiência e dar continuidade ao trabalho incorporando sugestão de outros colegas;
4. O processo é discutido a cada passo e buscam-se elementos teóricos que ajudem a aprofundar a discussão sobre a temática tratada (brincadeiras de rua);
5. Uma vez definida a finalização da Estratégia, ela foi registrada nos instrumentos de planejamento, tal como é aqui apresentado;
6. A partir daí a Estratégia passou a ser compartilhada com outros professores para ser reproduzida e/ou modificada<sup>10</sup>;
7. O tema desenvolvido foi identificado como um elemento da cultura que deve ser estudado e aprofundado com vistas à fornecer subsídios para reformulação futura do próprio Eixo Temático (Jogo);
8. Considerando a necessidade de continuarmos discutindo e ampliando o debate sobre os desafios da prática pedagógica e o trabalho de sistematização de Estratégias entre os professores, decidimos organizar este trabalho para sua apresentação no XIV Conbrace.

---

<sup>10</sup> A experiência foi apresentada no IV Simpósio de Estratégias de Ensino, realizado anualmente, dentro da formação continuada dos professores da Rede Municipal, como uma das atividades do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal –Nepecc/UFU.

## O lugar das “Brincadeiras de Rua” na aula de Educação Física

“O Jogo é uma atividade humana que se manifesta na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social, por meio do qual se adquirem, progressivamente, concepções de homem, mundo, sociedade e valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social, ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente e aprende a conhecer a si mesmo e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo-se, assim, a sua personalidade. De acordo com as características do processo, pode-se promover a cooperação e a criatividade, ou também, o individualismo e a submissão às normas estabelecidas” (DBE/EF/RME, 2003, p. 32).

O estigma da escola como uma coisa chata, para a maioria das crianças parece tornar-se cada vez mais uma verdade indiscutível, assim como algumas disciplinas carregam a marca para o resto de nossas vidas. Porém, é comum encontrarmos entre nós, professores de Educação Física, aqueles que acreditam que esse componente curricular foge à esta regra, ou seja, é aquele que recebe dos alunos a preferência entre as demais matérias, é o momento do prazer, da alegria, da diversão e, portanto, não corre o “risco” de perder seu lugar, tanto entre os alunos como no próprio currículo escolar.

Esta talvez seja uma crença que precisa urgentemente ser questionada e refutada, não apenas por faltar-lhe fundamentos que a justifiquem, mas também porque a própria área vem repensando sua inserção na escola unicamente pela via dos aspectos lúdicos ou pelo valor social e educativo atribuído tradicionalmente à prática esportiva, tanto no senso comum como entre professores.

Um dos aspectos que, para nós, está implicado na busca de novos sentidos e significados para a Educação Física justificar-se como componente curricular é justamente a organização de seus conteúdos a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada na compreensão da educação como prática política e voltada para a emancipação humana, tal como já foi discutido anteriormente. Com esta perspectiva as Estratégias de Ensino trabalham com as diferentes possibilidades de tratamento que pode ser dado às manifestações culturais conhecidas, reconhecidas, valorizadas e/ou desvalorizadas, de acordo com os interesses, objetivos e princípios que podem ser atribuídos às mesmas no contexto sócio-político atual.

Identificar, descrever, compreender, associar e refletir são ações que fazem parte do processo de aquisição de conhecimentos de natureza instrumental, social e comunicativa, advindos destas manifestações. Ao selecionar um tema da cultura e os procedimentos de ensino que serão adotados estamos fazendo opções que nada têm de neutras, mas fazem parte do projeto político-pedagógico estabelecido.

As Brincadeiras de Rua já estão presentes nas aulas de Educação Física de muitas escolas, aspecto que por si só já evidencia a necessidade de refletirmos sobre suas possibilidades para contribuir na formação ampliada dos alunos. Porém, parece ser que na maioria dos casos os argumentos para isto estejam vinculados à questões como “resgatar” as tradições das gerações passadas e manter vivas essas tradições. Sem desconsiderar a relevância de tais objetivos, entendemos que é possível ir além e ampliar este leque de possibilidades associando ao trabalho com esses elementos culturais a reflexão acerca de aspectos ligados à criação, manutenção e/ou desaparecimentos das Brincadeiras de Rua. Ou seja, a busca de compreensão do seu sentido e significado para as gerações passadas e

presentes, dos mecanismos sociais, políticos e/ou econômicos que contribuem para sua permanência ou não e das influências que os modos de vida e de organização social têm neste processo.

É sabido que o processo de industrialização do brinquedo e do jogo encontra-se intimamente relacionado aos interesses que orientam a progressiva “homogeneização” da cultura e do movimentar-se, transformando seu significado e sua prática social a partir de critérios ligados ao consumo e ao lucro. Como nos alerta Kunz (1994), precisamos reconhecer e lidar com a existência de um campo de disputa pelo controle do imaginário infantil por meio da influência dos brinquedos e jogos industrializados, os quais, ao reproduzir o mundo do sistema, do lucro e do consumo, contribuem para afastar a criança de sua realidade, permitindo a dominação de seu imaginário.

Na Educação Física escolar, a utilização de Estratégias que recuperam as Brincadeiras de Rua como espaço pedagógico de reflexão e crítica constante, significa a negação de uma forma de “populismo pedagógico”, no qual os alunos são deixados “livres” para brincarem, que somente contribui com a extinção da direção do processo de ensino, esvaziando-o de seu significado pedagógico (DBE/2003).

A vivência das tradições culturais relacionadas com o jogo e o brincar na escola podem estimular o pensamento crítico-reflexivo, na medida em que se busca promover nos alunos a compreensão sobre o porquê e como as coisas acontecem, sua capacidade de criação, a prática da linguagem pela ação comunicativa, assim como a possibilidade de que os mesmos se comprometam progressiva e conscientemente com sua cidadania.

### **Estratégia de Ensino: Brincadeiras de Rua** **Sequenciador de Aulas e Unidade de Avanço Programático**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
OBJETIVO GERAL: O aluno (re)conhecerá e reproduzirá coletivamente algumas “brincadeiras de rua”, com a finalidade de refletir sobre: a “rua” como espaço de lazer; a perda deste espaço nos dias de hoje e os fatores que contribuíram para esta realidade; o surgimento de diferentes formas de brincar como resultado do processo de industrialização dos brinquedos.	Preparação do processo: ✓ Adquirir giz e apagador para registrar as respostas dos alunos no quadro negro ✓ Selecionar bibliografia sobre “Brincadeiras de Rua” para elaboração de um texto a partir do conhecimento dos alunos. ✓ Adquirir o filme “Molecagem” (desenho animado produzido pela Bosh em campanha publicitária)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Identificar elementos que diferenciam a Brincadeira, do Jogo e do Esporte <sup>11</sup> .	1ª Aula: ✓ Apresentar à turma a estratégia de ensino a ser desenvolvida e o tema que será estudado. ✓ O professor faz um questionamento sobre o que é	Inicialmente, o professor não deverá emitir nenhum tipo de julgamento de mérito nas falas dos alunos

<sup>11</sup> A elaboração de conceitos para estes termos se justifica, num primeiro momento, como parte de um processo de organização do conhecimento junto aos alunos, com a finalidade de facilitar a reflexão acerca do sentido e significado destas práticas no cotidiano, embora reconheçamos que muitas vezes encontramos esses termos como sendo sinônimos.

	<p>Brincadeira, Jogo e Esporte. Em seguida vai anotando no Quadro negro as respostas dos alunos (chuva de idéias).</p> <p>✓ Levantar questões relacionadas com as respostas dos alunos procurando identificar os elementos constitutivos da Brincadeira, do Jogo e do Esporte (diversão, competição, aprendizagem, regras, organização coletiva...)</p> <p>✓ Como produto das discussões, o professor constrói um quadro sinóptico, estabelecendo as diferenças entre as três atividades. O aluno copia o quadro no caderno.</p>	<p>(síncrese). Solicitar tempo se necessário para que os mesmos descrevam suas respostas e para que o professor possa construir o quadro sinóptico (análise-síntese) aproveitando as respostas apresentadas.</p>
<p>2. Identificar, a partir do filme Molecagem, brincadeiras de rua com seus nomes, as regras, como se brinca e o material necessário.</p>	<p>2ª Aula:</p> <p>✓ Exibição do filme “Molecagem, brincadeiras de rua”.</p> <p>Os alunos responderão individualmente no caderno um questionário sobre o filme:</p> <p>1-Quais brincadeiras você conseguiu identificar? (citar os nomes).</p> <p>2-Das brincadeiras identificadas, quais você já brincou?</p> <p>3-Qual destas brincadeiras você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física? Escolha, pesquise e responda:</p> <p>a) Nome da brincadeira;</p> <p>b) Como se brinca;</p> <p>c) Que materiais iremos utilizar?;</p> <p>d) Quantas pessoas poderão brincar ao mesmo tempo?;</p> <p>Existem regras nesta brincadeira? Quais?</p>	<p>O filme é um desenho animado, onde o personagem é um menino que brinca na rua de: “peão”, “biloca”, “bolhas de sabão”, “pé de lata”, “trem de lata”, “cavalo de pau”, “patinete”, “rolimã”, “bicicleta”, “perna de pau”, “bola”, “estilingue” e “pipa”.</p> <p>Se houver necessidade os alunos podem pesquisar sobre as brincadeiras em casa, com os pais ou pessoas mais velhas.</p> <p>Sugestão: convidar o professor da área de português para trabalhar com o texto da música tema do filme apresentado.</p>
<p>3. Escolher uma brincadeira e planejar coletivamente como executá-la na aula de Educação Física.</p>	<p>3ª Aula:</p> <p>✓ Os alunos serão agrupados de acordo com as brincadeiras escolhidas na resposta nº3 do questionário.</p> <p>✓ Cada grupo deverá, à partir das respostas individuais de cada aluno, discutir, entrar em consenso e</p>	<p>Nesta fase os alunos demoram muito para discutir, portanto pode levar mais de uma aula.</p> <p>Cada grupo deverá sistematizar por escrito a resposta nº3 do</p>

	<p>reelaborar a resposta nº3, levando em conta que:</p> <p>1- A brincadeira escolhida deverá dar oportunidade de todos os alunos participar.</p> <p>2- O material a ser utilizado deverá ser providenciado pelo grupo, na quantidade que atenda à todos.</p> <p>3- O grupo se responsabilizará por explicar, organizar e efetivar a brincadeira com o auxílio do professor.</p> <p>✓ O professor organiza junto com a turma um cronograma para apresentação de cada grupo.</p>	<p>questionário, entregando-a ao professor na aula de apresentação da sua brincadeira.</p>
<p>4. Os alunos reproduzirão coletivamente as “brincadeiras de rua” escolhidas pela turma.</p>	<p>4ª, 5ª e 6ª Aulas:</p> <p>✓ Apresentação dos grupos e vivência das brincadeiras.</p>	<p>Em função da quantidade do material conseguido pelos alunos, várias brincadeiras foram apresentadas de forma jogada.</p> <p>O professor deverá verificar se a explicação dos jogos realizadas pelos grupos foram compreendidas pela turma.</p> <p>Poderá ocorrer situações no jogo que não estavam previstas, nessas ocasiões o professor solicitará que os alunos apresentem sugestões para solucionar os problemas.</p>
<p>5. Avaliar o processo de vivência das brincadeiras: como foi a participação individual e coletiva, quais foram as dificuldades encontradas, as propostas de soluções e identificar as brincadeiras realizadas na rua e em outros espaços.</p>	<p>7ª Aula :</p> <p>✓ Individualmente os alunos responderão as seguintes questões:</p> <p>1-Quais brincadeiras foram apresentadas como brincadeira e quais foram apresentadas de forma jogada? Justifique.</p> <p>2-Qual foi a mais divertida? Justifique.</p> <p>3-Como foi a participação individual e coletiva?</p> <p>4-Relate as principais dificuldades no desenvolvimento da brincadeira/ jogo</p>	<p>Os alunos responderão as perguntas em um impresso que será recolhido no final da aula para posterior análise.</p> <p>O professor deverá tabular as respostas dos alunos, construindo um quadro com os dados que mais apareceram.</p>

	, que seu grupo apresentou e possíveis soluções quanto à : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em grupo;</li> <li>• Apresentação para a turma;</li> <li>• Vivência da brincadeira.</li> </ul> 5-Na rua em que você mora é possível realizar estas brincadeiras/ jogos? 6-Que outras brincadeiras você faz ou vê alguém fazer na rua? 7-Quando não é possível brincar na rua, onde você brinca? De que você brinca?	
6. A partir da leitura de um texto, refletir criticamente e debater sobre as seguintes temáticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A rua como espaço de brincadeira.</li> <li>✓ A perda deste espaço e os fatores que contribuem com essa realidade.</li> <li>✓ A industrialização dos brinquedos.</li> </ul>	8ª Aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar aos alunos o resultado da avaliação realizada na aula anterior.</li> <li>✓ Apresentar e debater um texto construído pelo professor.</li> </ul>	O professor deverá elaborar um texto, utilizando as respostas dos alunos como referencia, apontando reflexões de acordo com os temas propostos no objetivo desta aula.

### Considerações Finais:

Pretende-se, por meio de Estratégias como esta, permitir ao aluno a aquisição e utilização de Competências Educacionais relacionadas às dimensões instrumental, social e comunicativa do conhecimento e das práticas humanas, utilizando-se, para isto, três momentos interligados: da reprodução de determinadas práticas sociais, de sua modificação, à partir da análise e reformulação de suas regras constitutivas e/ou regulativas, e, finalmente, de sua recriação-criação na forma de novas práticas sociais que atendam os interesses consensualmente construídos.

Acreditamos que este tipo de conhecimento e prática social, numa perspectiva crítica e emancipatória, podem ser adquiridos por meio de metodologias que estimulem a produção coletiva de normas sociais e a reflexão sobre as regras ideologicamente instituídas. O aluno, portanto, sendo o sujeito do processo, poderá tornar-se capaz de dialogar e refletir sobre suas ações, aprendendo a superar os conflitos, valorizando a importância da cooperação e a necessidade de mediar seus interesses individuais com os coletivos. Neste contexto, o professor situa-se na qualidade de orientador e facilitador do processo.

As “Brincadeiras de Rua” são manifestações culturais tradicionais, correm o risco de serem esquecidas, por diversos fatores presentes hoje em nossa sociedade. Pesquisar, divulgar, incorporar e experimentar Brinquedos e “Brincadeiras de Rua” dentro da escola significa contribuir para que as crianças sejam capazes de refletir sobre seus espaços e possibilidades de lazer; sobre como esse conhecimento pode nos ajudar a compreender a

existência de mecanismos sociais de controle do surgimento e desaparecimento de tradições culturais e em que mediada tais mecanismos encontram-se vinculados aos interesses de uma determinada classe social.

Ao vivenciarem e refletirem sobre as “Brincadeiras de Rua” mostradas no filme, os alunos demonstraram, progressivamente, capacidade de se organizarem coletivamente para construir seus próprios brinquedos, utilizando o diálogo para minimizar ou superar conflitos, mediatizando seus interesses individuais com os coletivos. Espera-se, com isto, que a Educação Física participe da formação ampliada destes alunos, dando sua parcela de contribuição para o surgimento de uma geração que aprenda o valor do diálogo e do trabalho coletivo para superação de pré-conceitos e de injustiças sociais.

### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, M. (ORG.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- AMARAL, Gislene Alves do. *Planejamento de Currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/MG*. 2003. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Programa de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003
- BOSCH, *Molecagem, Brincadeiras de Rua*, Material promocional - VHS.
- CARVALHO, M. Pedagogia do jogo e jogo da pedagogia. In. *Revista Ensaio - Educação Física e Esporte: Vol.1*. Vitória: UFES, 1994.
- KUNZ, E.. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijui, 1994.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. et al. Educação Física Escolar: Conceitos e fundamentos filosófico-pedagógicos da prática docente. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física* (Mimeo), Uberlândia: 2003.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física* (Mimeo), Uberlândia: 2003.

### ANEXO – Texto: Bola de gude, rolimã, pé de lata, peão, perna de pau, pipa, estilingue, bolha de sabão...: aprendendo e brincando com as “Brincadeiras de Rua”<sup>12</sup>

Brincadeira é uma atividade que realizamos para nos divertir, passar o tempo... não tem hora para começar nem para terminar, pode ter regras ou não.

As “Brincadeiras de Rua” são aquelas que são passadas de geração para geração, de pais para filhos, que, com o tempo, correm o risco de serem esquecidas por diversos fatores que podemos identificar na nossa realidade.

A urbanização descontrolada é um deles. Ela favorece o aumento da violência e a diminuição dos espaços públicos de lazer, dentre eles, as ruas e praças. Nossas ruas estão cada vez mais perigosas e com um aumento exagerado do fluxo de veículos, impedindo as crianças de brincarem, diminuindo suas possibilidades de convívio social. Essa situação contribui para a criação de um estilo de vida caracterizado pelo sedentarismo. As crianças passam horas diante da televisão, do video-game, do computador, principalmente, porque são hoje as opções de lazer que exercem maior fascínio sobre as crianças. Isto também

---

<sup>12</sup> Sistematização do texto: Margareth G. N. Crozara (RME/UDI), Gislene Alves do Amaral (FAEFI/UFU), Dinah Vasconcellos Terra (FAEFI/UFU). Agradecemos as contribuições do Professor Francisco Eduardo Caparróz nas discussões para elaboração deste texto.



contribui para diminuir suas atividades motoras, bem como o desconhecimento das brincadeiras e jogos infantis que nossos pais, avós e bisavós brincavam.

Outro fator é a industrialização dos brinquedos. Sua constante veiculação pela mídia transforma esses produtos em meros objetos de consumo. A brincadeira não é mais originária da “vontade” e da criatividade das crianças, mas é aquilo que a indústria e a mídia vendem, uma grande fantasia que pode ser experimentada com o uso/consumo daqueles brinquedos.

Nesse sentido, pesquisar, divulgar, incorporar e experimentar os Brinquedos e “Brincadeiras de Rua” dentro da escola significa contribuir para a construção de novas opções de lazer; para refletir sobre como as crianças têm aprendido, tanto no passado como no presente, a construir seus próprios brinquedos e como tem sido a transmissão destes conhecimentos através do tempo; com a valorização de um vasto patrimônio cultural que deve ser conhecido e desfrutado.

### **GTT Escola**

**Forma de apresentação: comunicação oral**

**Recurso p/ apresentação – data show**

**Profa. Gislene Alves do Amaral**

**End. Rua Professora Maria Alves Castilho, 1621 – B. Santa Mônica**

**Uberlândia/MG – Cep. 38 408-260**

#### **GTT 4. ATIVIDADES EM PEQUENOS GRUPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Leila Lira Peters – Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC.  
Professora de Educação Física no Colégio de Aplicação – UFSC.

*O objetivo deste estudo foi analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos no contexto de aulas de Educação Física, a partir das significações produzidas/veiculadas. A atividade analisada foi a elaboração, apresentação, execução e avaliação de um jogo desenvolvido por um grupo de alunos. A filmagem e a análise microgenética foram utilizadas como ferramentas metodológicas na coleta e análise dos dados. Constatou-se a importância da atividade em pequenos grupos como locus de produção de significações pela possibilidade de confrontos/oposições/alianças de pontos de vista entre seus sujeitos e a necessidade do professor se instrumentalizar para organizar tal atividade.*

*The study's goal is to analyze the organization form of an activity in small groups of Physical Education students starting from the significances produced. This activity was the elaboration, presentation, execution and evaluation of a game developed by an students group. The recording and the micro genetic analysis were used as methodological tools in the collection and analysis of the data. The importance of the activity was verified in small groups as locus of production of significances for the possibility of confrontations of point of view between their subjects and the teacher's necessities to improve itself to organize the activity.*

*El objetivo de este estudio fue analizar la forma de organización de una actividad en pequeños grupos en el contexto de las aulas de Educación Física a partir de las significaciones producidas/vehiculizadas. La actividad analizada fue elaboración, presentación, ejecución y evaluación de un juego desarrollado por un grupo de alumnos. La filmación y análisis microgenético fueron utilizados en la colecta y análisis de los datos. Se constató la importancia de la actividad en pequeños grupos como locus de producción de significaciones por la confrontación/oposiciones/alianzas de puntos de vista entre sujetos y la necesidad del profesor instrumentalizarse para organizar la actividad.*

#### **I. INTRODUÇÃO**

Já no início de década passada, as tendências pedagógicas da Educação Física (EF) escolar, anunciavam a importância das atividades coletivas para a ampliação da capacidade comunicativa e para a socialização dos alunos. O que se buscava construir eram aulas de EF com sentido e significado para os alunos e, assim destacaram-se várias perspectivas de encaminhamento metodológico, tais como Kunz (1994) e Coletivo de Autores (1992). Nestas, a valorização do trabalho coletivo nas aulas de EF é evidenciada, mas o que falta é uma problematização quanto à necessidade do professor de EF instrumentalizar-se para fazer uma leitura satisfatória das relações estabelecidas nesses trabalhos coletivos.

Assim, é objetivo deste artigo analisar a forma de organização de uma atividade em pequenos grupos em aulas de EF a partir das significações produzidas/veiculadas. Tais significações são expressas através de nuances captadas na trama dialógica que caracteriza as relações sociais entre alunos e entre a professora e seus alunos. Para isto, foram utilizados os aportes da psicologia histórico-cultural para “adentrar” na intrincada relação dialógica que expressa os sentidos ali presentes.

## II. A SIGNIFICAÇÃO E O OUTRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Vygotski (1987) ao tratar sobre a constituição do psiquismo humano destaca que este se constitui via mediação semiótica. Neste sentido, o homem, enquanto sujeito, é compreendido como socialmente constituído na relação dialética entre o contexto social e a sua respectiva individuação, decorrente do processo de apropriação da cultura. Ao estabelecer uma unidade de análise em seus estudos sobre o psiquismo humano, encontrou-a no significado da palavra. Originalmente partilhadas, as palavras são singularizadas pelo sujeito à medida que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações. Destaca-se, dessa forma, o processo de significação, ou seja, de produção de signos e sentidos numa atividade em comum.

Ao salientar a importância do outro e das relações sociais no curso do desenvolvimento humano, autores que se utilizam dessa perspectiva teórica, investigam e destacam as interações sociais no espaço escolar. Os mesmos preconizam a promoção de interações dos educandos como propiciadoras de uma postura mais ativa do aluno frente ao processo ensino-aprendizagem, como em Smolka (1991). Nesse sentido, consideram a intervenção do adulto/professor como de fundamental importância no processo de socialização do conhecimento, visto que, como mediador do processo ensino-aprendizagem (...) *é sua função organizar o espaço interativo (formando grupos compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas desafiadores e, fundamentalmente, promover feedback, ao longo da realização do trabalho* (Zanella, 1994:108).

Boruchovitch (1996) salienta que a prática educacional cada vez mais tem adotado a organização metodológica na forma de pequenos grupos, porém salienta que pouco se sabe sobre os efeitos negativos e positivos neste tipo de tarefa. Neste sentido, Cord (1994) ao acompanhar as configurações vinculares que se formavam espontaneamente em atividades de pequenos grupos em sala de aula e as formas de mediação efetivada pelas professoras verificou que estas resultavam em mudanças no movimento do grupo “(...) *facilitando ou dificultando o processo de construção de atitudes mais cooperativas e autônomas ou competitivas e dependentes por parte dos componentes dos subgrupos* (id.:163).

## III. A INVESTIGAÇÃO

Para este estudo, participou como sujeito da pesquisa uma professora de Educação Física com histórico vinculado ao Grupo de Estudos Ampliados (GEA) durante a gestão da Frente Popular em Florianópolis (1993-1996). Seu nome foi indicado pelo coordenador de EF

daquela época por trabalhar com pequenos grupos em suas aulas, e também alunos de uma turma de 4ª série de uma escola municipal localizada em Florianópolis-SC. Dessa turma de alunos, durante a atividade proposta pela professora, foi acompanhado o trabalho de apenas um grupo que foi escolhido aleatoriamente, pois os mesmos foram montados no decorrer da aula filmada.

A turma era composta por 36 alunos assim, a professora organizou seis grupos contendo três meninos e três meninas cada – resultando em seis alunos por grupo. Os grupos foram organizados pelo critério de escolha: três meninos e três meninas foram selecionados pela professora para irem até a frente da sala e escolherem um menino e uma menina alternadamente até completarem seis alunos.

A coleta dos dados ocorreu por meio da filmagem em VHS visando captar nuances nas relações entre seus agentes e suas ações (Meira, 1994). Foram registradas 13 aulas com aproximadamente 45 minutos cada, perfazendo um total de 10 horas e 15 min. de filmagem. A atividade proposta pela professora foi de, em pequenos grupos, os alunos construírem coletivamente um jogo que seria apresentado, vivenciado e avaliado pela turma, cujos critérios para a sua execução foram definidos a priori pela professora, a saber: nome, pontuação, duração, formação das equipes, formato do local do jogo, regras gerais e materiais.

Para a análises dos dados, o procedimento utilizado foi análise microgenética. Esta salienta a importância do registro e do posterior resgate de situações visando um relato minucioso dos acontecimentos (*id.ibid.*). Assim, a atividade gravada em vídeo, foi assistida várias vezes e após isto, elaborou-se um índice de eventos significativos ligados ao objeto da pesquisa.

A atividade foi desmembrada por temas e ficou dividida em quatro momentos: a elaboração, a apresentação, a execução e a avaliação de um jogo feito pelo grupo acompanhado. Para cada momento, foi selecionado um episódio que o caracterizasse. As falas e expressões gestuais foram descritas e expressas através de turnos (Smolka, 1991).

Utilizou-se como unidade de análise:

- As falas e expressões gestuais dos sujeitos em relação.
- Intervenções da professora mediante: a forma como organizou os grupos; como conduziu a atividade e mediou as relações aluno/aluno, alunos/atividade proposta.
- Como os alunos responderam a essas intervenções.

#### **IV. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE ANALISADA**

Na realização da atividade proposta pela professora, observou-se uma multiplicidade de sentidos em circulação e uma intensa negociação pelos alunos do grupo. Foi visível o movimento de disputa pelo direito de voz de alguns alunos na tentativa de ocupar um lugar social de destaque frente aos demais. Evidenciou-se a disputa pela centralidade entre duas alunas e uma destacou-se por assumir o lugar de coordenadora da atividade, ao procurar direcionar como seria o jogo, determinar o direito de voz aos demais alunos e estabilizar os sentidos em circulação. Também se observou a exclusão de um membro do grupo que, por várias vezes, tentou se posicionar e ocupar seu direito de voz, mas este foi negado.

O processo de negociação não aconteceu de forma harmoniosa, mas destaca-se as alianças, as tensões, as rupturas e os conflitos expressos, em que os interesses e motivações de cada participante foram determinados pelo seu direito ou não de voz no grupo. E é justamente

nesse jogo de posições, vozes, convergências e divergências que os sujeitos se constituem e múltiplos sentidos se produzem (Smolka, 1995).

Tais sentidos também decorreram da forma como a professora encaminhou metodologicamente os pequenos grupos. Como a turma era composta por 36 alunos, foram organizados seis grupos, com seis alunos cada. Segundo Pato (1997) para manter a coesão de um grupo, este não pode estar constituído por mais de cinco alunos, pois grupos com número superior a este tendem a subdividir-se, aumenta a tendência de se diluir a responsabilidade das tarefas e diminui a tendência de ajudar as pessoas. É o que parece ter acontecido no grupo analisado.

A formação de grupos mistos (alunos de sexo diferente) foi garantida e é considerada adequada na medida em que permite o contraponto do outro sexo, favorável a um crescimento equilibrado. A estratégia utilizada também garantiu, ao menos em tese, a formação de grupos compostos por alunos com diferentes níveis de conhecimento/desenvolvimento, o que também é considerado positivo, na medida em que propicia interações qualitativamente diferenciadas e troca de experiências, gerando assim, possibilidades de novas aprendizagens.

Porém, é necessário ter cuidado com a existência de alunos que evidenciam grandes diferenças no que se refere às suas possibilidades, o que pode gerar bloqueios psicológicos na ação dos alunos que se sentirem em inferioridade. Por isto, é necessário o professor estar atento ao comportamento dos implicados e procurar garantir que os mais confiantes não abafem a expressão dos demais. O que parece ter acontecido no grupo, sobretudo pela atitude de uma aluna que assumiu o papel de líder do grupo em relação a um aluno do grupo: a voz deste era insistentemente negada ou confrontada.

O processo de formação do grupo por escolha apresenta outro aspecto que pode interferir significativamente nas relações interpessoais: propiciar uma marginalização ainda maior dos excluídos da sala, no sentido de que as escolhas são feitas, inicialmente, por identificação e pelo desempenho (atletico e/ou intelectual) dos alunos. Assim, os alunos que não se enquadram nestes critérios são escolhidos por último, o que gera um certo constrangimento.

Neste sentido, o que se espera do professor é a disponibilidade para observar, orientar, dinamizar e avaliar o que se passa no grupo para que este venha a ter cada vez mais autonomia e segurança em relação à atividade. Porém, observamos uma dependência do grupo em relação à professora nas situações de conflito que não foi superada ao longo do trabalho.

Assim, não se pode falar em trabalho de grupo quando não há grupo estruturado como tal (Pato, 1997). E para isto é necessária uma dinâmica tendente à coesão dos seus elementos, o que só acontece quando há investimento metodológico para tal. Por isso, entendemos que necessário se faz, desde o início do trabalho e a partir da iniciativa do professor, definir regras de funcionamento interno do grupo e de co-responsabilização de todos no trabalho, o que pode vir a propiciar uma maior autonomia e eficácia na atividade do grupo.

Entendemos que à medida que os alunos vão ganhando experiência no trabalho de grupo e segurança no controle da dinâmica de seu próprio grupo, a necessidade da intervenção do professor, como árbitro, tende a desaparecer. A capacidade de auto-responsabilização de um grupo aumenta sempre que os alunos ganham autoconfiança ao viverem situações de êxito.

Assim, consideramos a atividade em pequenos grupos, organizada intencionalmente pelo professor e voltando sua atenção para alguns procedimentos, como um interessante recurso metodológico na formação dos educandos. Tal proposição é interessante na medida em que se caracteriza como um importante espaço de interlocução entre pares, como um lócus de produção de significações pela possibilidade de confrontos/oposições/alianças (tendo a possibilidade desses conflitos serem também, em alguma medida, avaliados e negociados), e possibilita aos alunos ocuparem lugares sociais diferentes. Esse movimento é visto como importante para a constituição de sujeitos capazes de relativizar os lugares que ocupam e interessados em construir relações mais solidárias.

## V. BIBLIOGRAFIA

BORUCHOVITCH, E. Trabalhos em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. *Tecnologia educacional*, n. 24, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau - Série formação do professor).

CORD, D. A dinâmica grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado. In: ZANELLA, A. V. et al. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1994.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

PATO, M. H. *Trabalho de grupo no ensino básico*. 7ª ed. Lisboa, Portugal: Texto Editora, 1997.

SMOLKA, A. L. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*. Campinas-SP: Papirus, n. 24, 1991.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e produção de sentido na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, Campinas-SP: Papirus, n.35, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANELLA, A.V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto-SP: Gráfica e Editora FCA, n.2, 1994.

## AULAS MISTAS E SEPARADAS POR SEXO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Mauro Louzada  
Mestrando do PPGEF na UGF/RJ  
Professor da Rede Estadual de Ensino/RJ

*RESUMO: O estudo tem como objetivo investigar o discurso de docentes de Educação Física escolar sobre aulas mistas e separadas por sexo sob um enfoque de gênero. É um estudo de caso em que os informantes foram três professores e três professoras do ensino fundamental e médio. Utilizamos entrevistas em grupo focal, associação livre de palavras e observação participante. Os docentes descrevem aulas mistas como socializantes e aulas separadas por sexo como as que promovem desempenho e intensidade. Concluímos que gênero e co-educação não foram bem desenvolvidos pelos docentes durante sua formação.*

*ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the discourse of Physical Education school teachers on coed classes compared to single sex classes on a focus of gender. It is a case study in which the informants were three male and three female teachers from elementary school and high school. Interviews with focal group, free association of words and participant observation were used. The teachers describe co-educational classes as sociable and the single sex classes as the ones which promote performance and intensity. We concluded that gender and co-education were not developed appropriately by the school-teachers during their formation.*

*RESUMEN: El estudio tiene como objetivo investigar el discurso de docentes de Educación Física sobre clases mixtas y separadas por sexo bajo un enfoque de género. Es un estudio de caso en que los informantes fueron tres profesores y tres profesoras de la enseñanza fundamental y media. Utilizamos entrevistas en grupo focal, asociación libre de palabras y observación participante. Los docentes describen clases mixtas como socializantes y las clases separadas por sexo como las que producen desempeño e intensidad. Concluimos que género y co-educación no fueron bien desarrollados por los docentes durante su formación.*

### 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, que tem como foco o discurso de docentes, debatemos as aulas de EFe mistas e separadas por sexo, relacionando-as com questões de gênero. Começamos abordando as aulas de EFe separadas por sexo e mistas. Fazemos então uma discussão sobre gênero, apresentando primeiro a definição de gênero, para em seguida entrarmos nos estudos de gênero relacionados a EFe. A partir daí, apresentamos a construção da pesquisa assim como o cruzamento dos resultados encontrados nas entrevistas em grupo focal, teste de associação livre de palavras e observação participante para então chegarmos a conclusão. Algumas questões são pertinentes como na prática da EFe, os professores devem despertar para as questões de gênero? Porque algumas aulas de EF são separadas por sexo, enquanto nas outras disciplinas nunca são? Como um professor pode ministrar simultaneamente uma aula para meninos e meninas separadamente? Nas aulas separadas por sexo, há espaço para se trabalhar questões de gênero?

## **2. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SEXO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, GÊNERO E CO-EDUCAÇÃO**

Com relação às aulas de educação física separadas por sexo, a Legislação Federal prevê esta separação dos alunos no Decreto nº69.450 de 1º de novembro de 1971, em seu artigo 5, parágrafo terceiro.

Durante estas aulas, o docente<sup>1</sup> trabalha com um grupo de alunos do mesmo sexo. Alguns argumentos são apresentados para separação por sexo na EFe: i-Diferença de ordem biológica; ii- Oferta de conteúdos de interesse comum ao grupo; iii-Evitar o perigo da aproximação, sobretudo às alunas; iv-Maior facilidade no manejo com a turma; v-Alegação da falta de habilidade motora das meninas, prejudicando o andamento da aula. Com relação à falta de habilidade de algumas meninas, a gênese desta diferença pode estar nas atividades de meninos e meninas fora da escola. Reforçando este fato, Abreu (1992) observou que irmãos e irmãs tendem a receber uma educação diferenciada, com os meninos dispondo de mais tempo livre para brincadeiras, enquanto as meninas são mais solicitadas pelas mães para ajudarem nos afazeres domésticos, tendo menos tempo livre para brincar. Assim, meninas vivenciam experiências motoras mais tarde, na escola.

Em nossas aulas, quando propomos a separação de meninos e meninas para alguma atividade na EFe, os meninos tendem a dominar o espaço da quadra. Motivados por este desequilíbrio no domínio dos espaços, problematizamos com alunos quais os procedimentos corretos com relação à divisão da quadra. A atitude dos meninos reproduz as relações de poder, influenciada por questões de gênero, circulantes no espaço escolar.

Atualmente, principalmente nas escolas públicas, os docentes têm recebido turmas mistas para as aulas de Educação Física.

Os PCNs recomendam e apontam algumas vantagens para as aulas mistas:

“As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a

---

<sup>1</sup> No texto os substantivos docente, discente, aluno e professor apesar de se encontrarem no masculino, se referem aos dois sexos.



compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias.”(Brasil, Ministério da Educação, 1998, p.42)

Todavia, não é tarefa simples para os professores, desenvolverem aulas mistas de forma harmônica, quando tanto os docentes quanto os alunos foram acostumados com aulas separados por sexo.

Os meninos tendem a resistir mais que as meninas às aulas mistas, devido ao fato delas em geral possuírem menos habilidade. Fato este presenciado por nós durante nossa experiência no magistério. Sobre isto, Abreu (1992) constatou que: “*Num primeiro momento há um bloqueio por parte dos meninos em aceitar praticar atividades junto com as meninas. Assim que estas meninas demonstram habilidade em executar determinada tarefa, este incômodo desaparece*”(p.115).

Na nossa prática pedagógica com aulas mistas, quando meninos e meninas são estimulados a fazerem aulas juntos, percebemos uma recusa por parte de ambos os grupos. Problematizando as questões de gênero, estes conflitos tendem a diminuir. A intervenção do professor tende a diminuir a separação, incentivando a prática de meninos e meninas, contribuindo para o desenvolvimento de uma participação sadia, combatendo as discriminações relacionadas ao gênero.

Ainda dentro da metodologia de aulas mistas surgem as aulas mistas co-educativas, que são uma prática na qual meninos e meninas estão juntos, participando da aula, quando, sempre que possível, são problematizadas as questões de gênero inerentes às atividades, assim como há um tratamento igual para os conteúdos considerados do modelo feminino e os conteúdos do modelo masculino.

Sobre o conceito de co-educação, Saraiva (1999) ressalta:

“Torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas as questões (...) como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física” (p.181).

Turmas de EFe que nunca foram trabalhadas sob uma proposta co-educativa, tendem a oferecer dificuldades para a intervenção do professor. Entre os motivos para as aulas serem co-educativas, Brodtmann e Kugelmann (1984) apresentam-nos dois argumentos básicos:

“Ampliam as vivências esportivas de ambos os sexos, com o alargamento das capacidades motoras e aquisição de condições para práticas de lazer atuais e futuras e contribuem para a estabilização de grupos heterogêneos quanto ao sexo, nos quais meninas e meninos, mulheres e homens possam melhorar seus relacionamentos.”(p.183-184)

Falando sobre as aulas mistas, um outro aspecto que devemos considerar é a aula mista, que não o é. Muitos professores encontram na escola as turmas mistas para as aulas de EFe, contudo, ao levarem os alunos para o espaço da aula prática, separam os

grupos por sexo. Assim, temos aulas em que o tempo é dividido, sendo reservado na primeira parte aos meninos e na segunda parte às meninas; ou simultaneamente, de um lado da quadra meninos e do outro lado meninas, fazendo atividades separadas. Neste caso, o docente não pode dar atenção aos dois grupos ao mesmo tempo, prejudicando o andamento e a qualidade da aula. Em escolas que não possuem espaço adequado, meninos e meninas ficam esperando para revezarem o espaço, quando se a EFe fosse mista, ambos poderiam participar mais das aulas.

Nas aulas de EFe, principalmente nas mistas, entendemos que as questões de gênero estão presentes. Na EF brasileira, o debate sobre questões de “gênero” surgiu na década de 1980 (Júnior, 2003).

Vários intelectuais da EF têm utilizado as idéias de Joan Scott para analisar e interpretar as questões de gênero na EFe no Brasil (Saraiva, 1999; Sousa, Altmann, 1999; Abreu, 1992, 1995; Altmann, 2002). Scott (1992) interpreta gênero como uma categoria relacional, referente às práticas sociais construídas no cotidiano, que tendem a sofrer transformações, podendo se relacionar aos comportamentos, atitudes e discursos esperados de ambos os sexos, nas diferentes esferas sociais, nas quais homens e mulheres interagem.

Na EFe, foram desenvolvidos estudos sobre gênero que abordavam aspectos como, desportos com bola para turmas mistas(Santos, 1998), construção das relações de gênero por meninos e meninas(Altmann, 1998), história das aulas mistas e separadas por sexo em Belo Horizonte(Souza, 1994), dificuldades em ministrar aulas mistas(Saraiva, 1993), co-educação física(Saraiva, 1999), percepções de professores e alunos sobre aulas mistas e separadas por sexo(Abreu, 1995), entre outros.

A emergência da temática de gênero na EF, foi relevante para se tomar ciência dos mecanismos de inclusão e exclusão de gênero na EFe, auxiliando a sua intervenção. Saraiva (2002) afirma que a EF deve refletir sobre a “(...) importância do papel dos(as) professores(as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles/as próprios(as) precisam estar esclarecidos” (p.83).

A partir daí, percebemos uma demanda de se trabalhar com estas questões na graduação e na formação de professores.

Durante a nossa passagem pela graduação, não tivemos contato com a co-educação e as questões de gênero. Atualmente na graduação e na formação de professores, existe a discussão que vem pela dimensão dos parâmetros curriculares. Todavia, nos parece insuficiente apenas as colocações feitas nos PCNs. Há uma indicação por parte do governo pra se trabalhar hoje na escola brasileira os PCNs então, o docente vai trabalhando com as transversalidades além dos conteúdos específicos na educação física.

Nos PCNs encontramos um alerta para que os docentes atentem para as questões de gênero conforme o trecho:

“[...], alertar para a importância de uma reflexão dos professores sobre quais são os valores e os conceitos, cultivados implicitamente, que mantém, instalam ou ainda reforçam um papel de submissão nas relações que ocorrem no ambiente escolar, pautadas nas questões de gênero”.(Brasil, Ministério da Educação, 1998, p.42).

Os PCNs se referem também aos padrões de gênero que são construídos ao longo do desenvolvimento de meninos e meninas quando dizem:

“Outra questão presente no universo da cultura corporal de movimento e da sexualidade diz respeito à configuração de padrões de gênero homem e mulher e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que se constroem e que são cultivados desde a infância pautados em referências biológicas e socioculturais”.(Brasil, Ministério da Educação, 1998, p.41)

### 3. CONSTRUINDO A PESQUISA

A pesquisa é um estudo de caso de caráter qualitativo e exploratório, tem como situação problema responder *Quais são as representações de docentes sobre as aulas de EFe separadas por sexo e mistas? Justifica-se* pela grande incidência de aulas de EFe separadas por sexo - não oportunizando a problematização das questões de gênero -, apesar do crescimento da produção acadêmica sobre co-educação na EF. O *objetivo* foi identificar as opiniões de docentes sobre as aulas de EFe separadas por sexo e mistas sob um enfoque de gênero. Para tal, elaboramos duas *questões a investigar*: Quais as opiniões de docentes sobre as aulas de EF separadas por sexo? Quais as opiniões de docentes sobre as aulas de EF mistas? Para coleta de dados, utilizamos duas *entrevistas* de grupo focal (Bauer, Gaskell, 2002), o teste de associação livre de palavras (Moliner, 1994) e a observação participante (Becker, 1997). Os informantes foram seis docentes, três professores e três professoras, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio do Colégio Estadual Edmundo Bittencourt/Teresópolis<sup>2</sup>.

O grupo focal foi realizado dentro das dependências do colégio. Procuramos uma sala que fosse menos barulhenta para podermos realizar uma gravação mais limpa e fácil de ser transcrita. As questões que conduziram a entrevista se relacionavam com aulas mistas e separadas por sexo.

O teste de associação livre de palavras possuiu um caráter de auxiliar na análise do objeto. No teste, apresentamos aos docentes da escola duas frases indutoras: 1) Aulas mistas; 2) aulas separadas por sexo. Em seguida, pedimos para que cada docente a partir da leitura de cada frase, listasse três palavras que lhe viessem à cabeça naquele momento. Utilizou-se uma ficha onde os docentes preenchiam os seus dados e em seguida, a partir da leitura das frases indutoras, escreviam embaixo as três palavras. As conclusões retiradas deste teste somadas às conclusões das análises dos outros dados nos forneceram as conclusões finais.

Na observação participante, assistimos quatro aulas de cada informante. Utilizamos um diário de campo e uma ficha de anotações onde procuramos assinalar tudo que de alguma maneira pudesse se relacionar com o objeto de pesquisa. Utilizamos também um gravador para facilitar o registro dos dados.

### 4. RESULTADOS

---

<sup>2</sup> O Colégio Estadual Edmundo Bittencourt é o maior colégio estadual localizado no município de Teresópolis/RJ. Possui cerca de três mil alunos distribuídos nos três turnos, com características sócio-econômicas heterogêneas.

Nas análises das entrevistas de grupo focal e no teste de associação livre de palavras, seguimos os passos da técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1979), após uma pré-análise, procedemos as categorizações.

Para as entrevistas de grupo focal, retiramos do *corpus*<sup>3</sup> das entrevistas uma primeira categoria que se refere as “aulas mistas”, com três variantes que foram, “conflito de gênero”, “socialização positiva” e “atividades físicas com menor risco de contusões”. Uma segunda categoria que se refere a “aulas separadas por sexo”, encontramos quatro variantes que foram, “desempenho”, “atividades com risco de contusão”, “organização da aula” e “ausência de conflitos de gênero”.

Para o teste de associação livre de palavras, após a coleta dos dados, as categorias criadas por nós foram: socialização, organização da aula, desempenho e gênero.

Para desencadear a discussão sobre as possíveis representações de docentes sobre as aulas de EFe separadas por sexo e mistas sob um enfoque de gênero, apresentamos alguns recortes de falas de docentes que participaram das entrevistas de grupo focal. Em seguida, apresentamos os resultados do teste de associação livre de palavras e da observação participante. Fazemos então uma análise dos resultados dos instrumentos de coleta juntos procurando destacar os elementos comuns.

#### **4.1-ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL**

##### **1ª CATEGORIA-AULAS MISTAS**

Quando as aulas são mistas, verificamos diferentes situações:

##### **1ª variante - Conflito de gênero**

Os meninos parecem se incomodar mais do que as meninas com as aulas mistas de EFe. “[...], *ainda temos um preconceito por parte dos rapazes com, com os esportes que dão respeito a essa junção né? Dos sexos*”(Rogerio)

**“Geralmente há muita rejeição do, da, do menino brincar com a menina”**(Rivaldo)

Apenas na fala de um docente, percebemos uma preocupação em combater o preconceito e promover o respeito entre os sexos.

**“Então é importante a gente trabalhar turmas mistas e dar diversas atividades pra... Contato mesmo né? Ter contato. Os meninos aprenderem a respeitar as meninas... Né?”**(Luciene)

##### **2ª variante - Socialização positiva**

Percebe-se abaixo que a socialização ocorre no sentido de meninos auxiliarem meninas durante o processo de ensino-aprendizagem

---

<sup>3</sup> O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.(Bardin, 1979, p.96)

*“Porque o que eu vejo de quinta a oitava... Eu vejo que os meninos junto com as meninas, eles ajudam as meninas a crescer”*(Deise)

### **3ª variante - Atividades físicas com menor risco de contusão**

Nos dois trechos abaixo, os docentes justificam as aulas mistas, como as que possuem atividades mais leves. Alguns exemplos são citados na fala dos informantes como por exemplo: recreação, alongamento, voleibol e aula teórica de conhecimentos específicos da área. Na primeira fala, o docente dá ênfase no final quando diz que “não há necessidade da separação”, fato que nos leva a crer que certas atividades promovem e motivam ambos os sexos a participação. Na segunda fala o docente diz que é mais fácil o voleibol misto que o futebol.

*“Bom, no meu caso as aulas são teóricas e... Alongamento e recreação misturadas, digamos assim. Então teoria... Fica praticamente complicado eu... Separar. Não há necessidade da separação.”*(Rivaldo)

*“Mas, muito mais simples, muito mais fácil, encontrar o voleibol, onde participa, né? Ambos os sexos do que encontrar o futebol”*(Rogerio)

#### **Considerações preliminares**

Após a análise e interpretação do discurso construído pelo grupo, identificamos uma marca discursiva comum: a preferência das aulas de EFe mistas.

Apesar de docentes perceberem que os meninos possuem uma rejeição maior que as meninas às aulas mistas, estes em geral não procuram combater os conflitos que ocorrem nas aulas. As aulas unindo os sexos geram uma quantidade de conflitos de gênero pelo fato de colocar lado a lado meninos e meninas, causando concorrência, rivalidade, diferença de força, diferença de comportamentos etc. Apenas uma docente demonstrou sensibilidade com relação aos conflitos entre os diferentes sexos.

A socialização foi apontada como importante no sentido de auxiliar as meninas e os alunos mais fracos no desenvolvimento das atividades. Embora alguns meninos não gostem das aulas unindo os sexos, muitos meninos ajudam as meninas nas tarefas físicas.

Outro fator bastante marcante foi que as aulas mistas são aulas com um menor risco de contusões, ou seja, aulas mais leves. Nestas aulas, os objetivos são entre outros, a participação de todos nas atividades. Com base nas análises, destacamos uma tendência de docentes a representar às aulas mistas como uma aula participativa, socializante, conflituosa e de intensidade física moderada.

## **2ª CATEGORIA- AULAS SEPARADAS POR SEXO**

Quando as aulas são separadas por sexo, verificamos diferentes situações:

### **1ª variante- Desempenho**

Quando os informantes se referem às aulas separadas por sexo, percebe-se algumas vantagens que são por eles apresentadas, como por exemplo, as turmas mais homogêneas e diminuição de conflitos o que favoreceria o treinamento.

*“fica tipo assim, como se fosse mais, como se fosse treinamento em equipe. Separada né? Masculino, feminino...”*(Amândio)

*“Meninos, [...] em geral, têm um pouquinho mais de, de habilidade com a bola; então você pode de repente ministrar exercícios mais rigorosos.”(Rivaldo)*

*“Só uma aula ou outra que, dependendo do objetivo, se for pra trabalhar habilidade motora, se quer treinar um pouquinho mais as meninas num segundo eu separo.”(Luciene)*

### **2ª variante- Atividades físicas com risco de contusão**

Alguns docentes justificam aula separada por sexo quando o conteúdo é esporte e esportes de contato pessoal.

*“É, se encontra dificuldades às vezes, [...] alguns desportos né? Como futebol, mesmo o basquetebol. São esportes que têm contato pessoal. E muitas vezes é difícil né? levar essas aulas muito assim: é rapazes e as meninas”(Rogerio)*

*“Eu optei por não(separar). Por não ver necessidade. É... Até porque eu não dou modalidade esportiva nas minhas aulas.”(Rivaldo)*

### **3ª variante- Organização da aula**

No trecho abaixo, o docente apenas explica duas formas diferentes em que se pode encontrar aulas separadas por sexo na EFe.

*“Eu entenderia o seguinte: entenderia de duas formas. Primeiro, ou você ministra aula somente para meninas, uma aula toda, ou somente para os meninos, ou dentro de uma mesma aula, você separar grupos.”(Rivaldo)*

### **4ª variante – Ausência conflitos de gênero**

Apenas um docente declara a inexistência de conflitos de gênero e acrescenta que na aula, os alunos ficam mais à vontade e as turmas são mais homogêneas. Percebe-se que para o docente a falta de conflitos de gênero é uma vantagem.

*“Aula separada por sexo eu acho que os alunos, até se sentem mais a vontade, pra justamente não ter essa discriminação, né? De: - Ah, menina não joga bem, então não vai ficar no meu time.”(Amândio)*

*“Isso é um, uma vantagem que eu vejo nas aulas separadas por sexo, né? Porque, tipo, é, a discriminação fica menor né? E fica mais equiparadas as equipes”(Amândio)*

### **Considerações preliminares:**

Durante aulas separadas por sexo, percebe-se que os docentes não encontram conflitos de gênero. As aulas são mais homogêneas com relação ao corpo docente. Quanto ao tipo de aula, os docentes tendem a representar a aula separada por sexo como um treinamento esportivo.

## **4.2- OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Analisando as anotações feitas no diário de campo, identificamos que as aulas foram na sua maioria mista. Encontramos o conteúdo esporte como predominante nas aulas. Outros aspectos anotados durante a observação do grupo foram, tendência de algumas meninas não participarem das aulas quando o conteúdo era esportes com bola, fato este que só não foi constatado nas aulas de uma docente. Um outro fato comum por nós observado foi uma tendência de meninas e meninos se separarem quando o docente deixa as atividades livres. Em nenhuma aula foram observados conteúdos do modelo feminino como dança, exercícios com corda, ginástica rítmica e artística. Antes, durante ou depois da aula somente uma docente conversou com os alunos sobre questões de gênero.

### **Considerações preliminares:**

Os docentes: i) procuram trabalhar de forma mista com predomínio dos esportes com bola; ii) possuem atitude passiva com alunas que se recusam a participar das aulas; iii) Demonstram ausência de postura co-educativa e desconhecimento de questões de gênero.

#### 4.3- TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

##### QUADRO DE CATEGORIAS:

##### AULAS SEPARADAS POR SEXO

<b>Categoria</b>	<b>subcategoria</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Palavras</b>
Socialização		1	5,6	Companheirismo(1)
Organização da aula	Positiva	1	5,6	Educação(1)
	Negativa	4	22,2	Comodismo(1), falta de domínio(1), diversidade((1)conteúdos diferenciados(1)
Desempenho		8	44,4	Desempenho(1), treinamento(1), superação(1), esforço(1), disputa(1), aproveitamento(1), equipe(1), habilidade(1)
Gênero		4	22,2	Discriminação(1),desunião dos sexos(1), machismo(1), preconceito(1)
		18	100	

Tabela 1: aulas separadas por sexo

##### ANÁLISE DAS AULAS SEPARADAS POR SEXO

Os docentes destacaram desempenho, questões de gênero<sup>4</sup> e organização negativa da aula.

##### AULAS MISTAS

<b>categoria</b>	<b>subcategoria</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Palavras</b>
Socialização		14	77,8	Respeito(4), solidariedade(1), cooperação(3), participação(1),socialização(2),união(1)integração(1), entrosamento(1)
Organização da aula	Positiva	3	16,7	Educação(1), recreação(1), conhecimento(1)
gênero		1	5,5	Democracia(1)
		18	100	

Tabela 2: aulas mistas

##### ANÁLISE DAS AULAS MISTAS

Os docentes destacaram a socialização como elemento central nessas aulas. A organização positiva também foi destacada. O desempenho, a organização negativa e a socialização negativa não foram citados.

<sup>4</sup> Apenas uma docente listou três palavras que se relacionavam com gênero.

### **Considerações preliminares:**

Para Aulas separadas por sexo, indícios demonstram: i) aulas com aspecto de treinamento; ii) inexistência de convívio entre os sexos; iii) facilidades no manejo da turma; iv) pouca socialização. Com os indícios apresentados, inferimos que durante as aulas separadas por sexo, a Educação Física reflete uma corrente pedagógica da EF desportivizante.

Para aulas mistas, indícios demonstram: i) superação da educação física desportivizante; ii) oportunidade de convívio entre meninos e meninas; iii) aulas socializantes. Com os indícios apresentados, inferimos que em aulas mistas os objetivos são modificados no sentido de dar mais atenção aos objetivos sociais em detrimento do desempenho.

### **4.4- RELAÇÃO DOS DADOS DAS COLETAS**

Após a análise e interpretação dos dados coletados, identificamos algumas marcas comuns:

- i- Preferência de docentes por aulas de EFe mistas;
- ii- Desconhecimento quanto as questões de gênero nas aulas de EFe;
- iii- Em aulas separadas por sexo não emergem questões de gênero;
- iv- Os docentes descrevem aulas separadas por sexo como de desempenho e maior intensidade;
- v- Os docentes apresentam as aulas mistas como socializantes, cooperativas, de baixa intensidade, participativas e conflituosas;
- vi- As aulas separadas por sexo são mais homogêneas;
- vii- Nas aulas mistas ocorre auxílio por parte de meninos na aprendizagem das meninas;
- viii- Nas aulas mistas não ocorre postura co-educativa.

### **5- CONCLUSÃO**

Nas aulas de EFe mistas, os docentes se deparam com conflitos, todavia, encontramos indícios de que durante estas aulas, a temática de gênero não vêm sendo desenvolvida. Os docentes representam estas aulas como socializantes, participativas, de baixa intensidade, conflituosas e cooperativas. Quanto às aulas separadas por sexo, são representadas pelos docentes como as que priorizam o desempenho, possuem maior intensidade e são mais homogêneas.

Destacamos com a pesquisa que, as questões de gênero permeiam as aulas mistas e o professor esclarecido sobre estas questões, poderá intervir junto aos seus alunos.

- i- o respeito entre os sexos;
- ii- o auxílio dos mais habilidosos, que em geral eram os meninos, para os menos habilidosos que em geral eram as meninas;
- iii- o incentivo por parte do docente e dos alunos para que todos participassem das atividades.
- iv- não dar ênfase ao rendimento, que poderia inibir a participação das meninas nas atividades;
- v- no momento em que os alunos fazem aula, preocupar-se com as meninas que não fazem;
- vi- enfatizar o valor do convívio entre os sexos.
- vii- Ampliar as vivências esportivas para ambos os sexos.

Entendemos também que, tanto as aulas mistas como as separadas por sexo apresentam vantagens. Na EFe, o trabalho exclusivo com aulas mistas rompe com o dinamismo que é o



que atrai o aluno na aula, trabalhar o movimento corporal, então acreditamos que essa metodologia pode ser associada invariavelmente em alguns momentos, mas não hegemônica. Existem muitos espaços pra se trabalhar na perspectiva coeducativa, entre eles, o da Educação Física.

Enfim, acreditamos que os docentes não possuem um conhecimento suficiente a respeito de questões de gênero assim como a maioria não demonstrou uma postura coeducativa em suas práticas pedagógicas. Tais resultados tendem a ser um reflexo de uma formação profissional na qual as questões de gênero ficaram à margem, quando se apresentaram as possibilidades metodológicas de desenvolvimento das aulas de EFe, durante a prática de ensino ou em outras disciplinas dos currículos de graduação.

## 6-REFERÊNCIAS:

- ABREU, N.G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In.: VOTRE (org.) *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo: Ibrasa, 1992. p.101-120.
- \_\_\_\_\_. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física Escolar. In.: ROMERO, E. (org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 157-176.
- ALTMANN, H. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 1998.
- \_\_\_\_\_. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. *Motus Corporis*. Rio de Janeiro, UGF, 9 (1): 2002. p.9-20.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, M.W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- BRODTMANN, Dieter, KUGELMANN, Claudia. Mädchen und Jungen im Schulsport. *Sportpädagogik*. Seelze: Friedrich/Klett, n.2, 1984, p.8-16.
- JÚNIOR, A. *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. São Luis: Imprensa Universitária UFMA/CORSUP, 2003.
- MOLINER, P. Lês Méthodes de réperage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI, P. *Structures et transformations des représentations sociales- texts de base en sciences sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.
- FRAGA, A. B. Educação Física e fronteiras de gênero: enunciado de um cotidiano escolar. In: SANTOS, E. S. (Orgs.) *Educação Física escolar : Por uma cultura desportiva*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.
- SARAIVA KUNZ, M.C. *Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física*. Dissertação(Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis-SC, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.

- \_\_\_\_\_. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? *Motrivivência*. Ano XIII, n. 19, p. 79-85, 2002.
- SCOTT, J. História das Mulheres. In.: BURKE, P. (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- SOUSA, E. S. *Meninos à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1987-1994)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campina, 1994.
- \_\_\_\_\_. ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas. Ano XIX, v. 48, p. 52-68, 1999.

MAURO LOUZADA DE JESUS  
ENDEREÇO: Rua Heitor de Moura Estevão, 471/202-Várzea/Teresópolis-RJ  
CEP: 25953-090  
RECURSO: DATA SHOW

## AValiação DO RENDIMENTO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LACERDA, Daniel Pereira . Acadêmico de Educação Física da Faculdade Assis Gurgacz  
MOREIRA, Vitor Cesar. Especialista e Prof. da Faculdade Assis Gurgacz

### RESUMO

*O objetivo deste trabalho foi verificar o processo de Avaliação do Rendimento Escolar nas Aulas de Educação Física e se através desta avaliação estão conseguindo identificar os aspectos relacionados a qualidade e quantidade dos objetivos propostos durante as aulas e o emprego das metodologias de ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados questionários aplicados aos Professores e Alunos das Escolas Estaduais do Município de Lindoeste - PR. Após a análise dos dados, pode-se perceber que as tendências Pedagógicas tem influência direta na Avaliação do rendimento escolar, contribuindo para a construção de uma metodologia didático-pedagógica mais adequada a realidade escolar.*

Palavras chave – Avaliação Rendimento Escolar, Educação Física.

## PROCESS OF EVALUATION OF THE SCHOOL REVENUE IN THE PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

The objective of this work was to verify the process of Evaluation of the School Revenue in the physical education Classes and if through this evaluation they are getting to identify the related aspects the quality and amount of the objectives proposed during the classes and the employment of the teaching methodologies. For the development of the research, applied questionnaires were used the Teachers and Students of the State Schools of the Municipal district of Lindoeste - PR. After it analyzes her/it of the data, it can be noticed that the Pedagogic tendencies have direct influence in the Evaluation of the school revenue, contributing to the construction of a more appropriate didactic-pedagogic methodology the school reality.

Words key : Evaluation School Revenue, physical education

## PROCESO DE EVALUACIÓN DEL RÉDITO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo era verificar el proceso de Evaluación del Rédito Escolar en la educación física Clasifica y si esta evaluación ellos están consumiendo identificar los aspectos relacionados la calidad y cantidad de los objetivos propuestas durante las clases y el empleo de las metodologías instrucción. Para el desarrollo de la investigación, se usaron

las encuestas aplicadas los Maestros y Estudiantes de las Escuelas Estatales del distrito Municipal de Lindoeste - PR. Después de que analiza her/it de los datos, puede notarse que las tendencias Pedagógicas tienen la influencia directa en la Evaluación del rédito escolar, mientras contribuyendo a la construcción de una metodología didáctico-pedagógica más apropiada la realidad escolar.

Las palabras codifican :la Evaluación el Rédito Escolar, la educación física.

## 1. JUSTIFICATIVA

Percebe-se nos últimos anos um crescente interesse pelas mudanças na forma de avaliação das aulas de Educação Física. Compreendemos a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e educando na busca e na construção de si mesmos. O processo avaliativo é um instrumento de medida e a avaliação da aprendizagem deve ser um ato prazeroso, inclusivo, dinâmico e construtivo, principalmente em Educação Física. È nesta perspectiva que conduzimos este trabalho visando fornecer parâmetros e dar suporte para uma reflexão qualitativa e aprofundada, levantando questões objetivas e subjetivas, propiciando aos Professores de Educação Física uma nova maneira de pensar e agir sobre sua prática avaliativa, uma vez que *“a Educação Física contribui para o desenvolvimento de formas de expressão através do corpo, na formação do caráter, do espírito de cooperação, da lealdade e solidariedade, e usam de suas energias físicas para desenvolver a capacidade de liderança e iniciativa”* (Libâneo, 1994, p.47).

A avaliação visa a verificação dos objetivos propostos em um programa escolar. Desta forma, a avaliação não tem caráter de antecipar sucessos ou fracassos da vida dentro ou fora da escola, o perfil do aluno que se quer formar é que deve corresponder às necessidades sociais (Souza, 1991). A qualidade do ensino se consegue com um trabalho competente, quer relacionado ao conteúdo das matérias, quer na ação do Professor como educador.

Lukesi (1995) nos diz que:

***“Avaliar o aluno somente com intenção de dar uma nota está totalmente errado, e isto implica numa forma desatualizada de ensinar, uma vez que a avaliação serve para detectar problemas, ou seja, é um recurso a ser utilizado na escola para verificar se o educando adquiriu ou não os conhecimentos desejados dos conteúdos aplicados”***.(p.96-97).

A avaliação é hoje compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos, é uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho, e que envolve não somente o Professor mas também alunos, pais e a comunidade escolar. A avaliação subsidia o Professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou seqüência didática (Secretária da Educação -PR, 1998).

A avaliação só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando, como afirma Lukesi (95) quando diz que a natureza de um programa de avaliação depende

em primeiro lugar, dos objetivos que se quer alcançar e da forma como são definidos e, em segundo lugar, dos propósitos para os quais se utilizam os resultados da avaliação.

“É preciso saber o porque e como realizar a avaliação dos alunos durante as atividades por ele desenvolvidas e se o mesmo está conseguindo atingir os objetivos propostos”. (Pavão,1998).

## 2. OBJETIVOS

Temos como objetivos nesta pesquisa, averiguar se os professores de Educação Física das Escolas Estaduais do Município de Lindoeste estão realizando a avaliação do rendimento escolar dos alunos e de que forma, e também se os alunos estão de acordo com o sistema de avaliação adotado, e se os professores de Educação Física estão conseguindo, com o método adotado, perceber mudanças no aspecto da aprendizagem, ou seja, se os alunos estão conseguindo alcançar os objetivos propostos pela disciplina.

## 3. METODOLOGIA

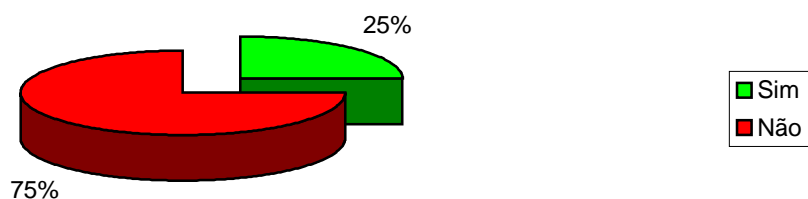
Esta é uma pesquisa de caráter Descritivo e Exploratório que, segundo Lakatos (2002), utiliza instrumentos adequados, a fim de obter maior exatidão na observação humana, no registro e na comprovação de dados. A população constituiu-se de Professores e alunos de 5º a 8º Séries das Escolas Estaduais de Lindoeste. Como amostra, foram entrevistados 4 Professores de Educação Física e 40 alunos de 5º a 8º Série das Escolas Estaduais do Município de Lindoeste sendo 2 a 3 alunos por turma, escolhidos através de sorteio. Para a coleta dos dados foi aplicado aos professores e alunos um questionário contendo questões abertas e fechadas. Após a coleta, os dados foram analisados, interpretados e apresentados sob forma de gráficos.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Grupo 1: Professores

Com base na pesquisa realizada com os professores, verificamos que 100% afirmam a importância da avaliação do rendimento escolar, pois possibilita diagnosticar se os alunos obtiveram a aprendizagem de determinado conteúdo, e caso haja necessidade rever algumas práticas pedagógicas. Cagliari (1998) contribui dizendo que “a qualidade no processo ensino-aprendizagem se consegue com um trabalho competente, quer com relação ao conteúdo das atividades, quer na ação do Professor como educador”.

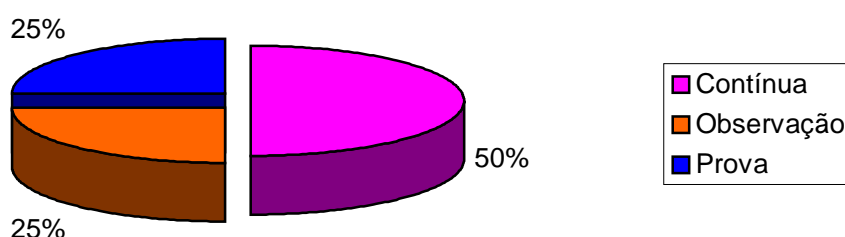
Gráfico 1P: Atribuição de notas para o aluno nas aulas de Educação Física.



Podemos observar que 75% dos professores entrevistados não são favoráveis a atribuição de notas para o aluno nas aulas Educação Física, pois analisam que não podem medir o desenvolvimento ou conhecimento do aluno durante as atividades aplicadas nas aulas através de notas; 25% concordam com a atribuição de nota justificando que é uma forma de controle do aluno e também uma exigência do sistema Educacional vigente

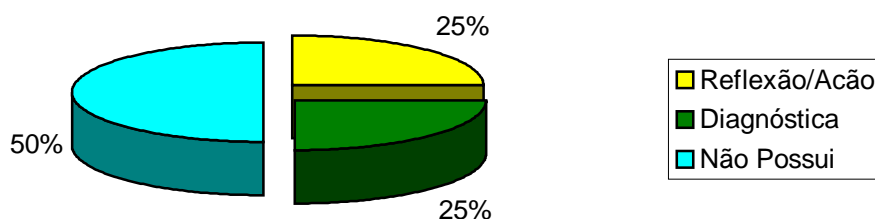
Estes resultados apontam a necessidade urgente de realizarmos esforços conjuntos para se chegar a uma forma mais produtiva de avaliação, apesar de notarmos que alguns profissionais já estão em busca de novos conhecimentos, falta o sistema criar novas políticas educacionais visando uma mensuração mais justa e menos excludente.

Gráfico 2P: Melhor forma de avaliar o aluno.



Temos como resultado que 50% dos Professores vêem a avaliação como um processo contínuo do trabalho, 25% é favorável a observação durante as aulas para analisar o desenvolvimento do aluno perante as atividades aplicadas, porém não justificou como isto seria feito, e 25% é favorável a aplicação de provas como a melhor forma de avaliar o aluno. Os indicativos apontam que existe uma prática aleatória do processo avaliativo, visto que a maioria cita forma contínua, porém em nenhum momento explicam de que forma ela acontece. Outro ponto observado foi a falta de encaminhamentos que supostamente deveriam acontecer a partir das avaliações, pois Lukesi (1995) diz que avaliar o aluno somente por avaliar (dar nota) está totalmente errado, e isso implica numa forma desatualizada de ensinar, uma vez que a avaliação serve para detectar problemas ou seja, é um recurso a ser utilizado na escola para verificar se o aluno adquiriu ou não os conhecimentos desejados dos conteúdos aplicados.

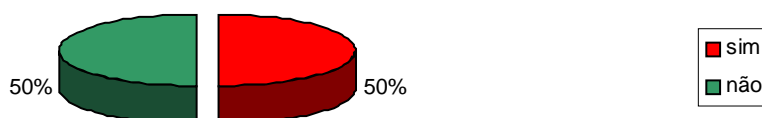
Gráfico 3P: Papel da avaliação no processo Ensino - aprendizagem.



Nesta questão, podemos observar que 50% dos professores entrevistados não tem nenhuma concepção de avaliação definida, 25% a concebe como reflexão versus ação e 25% vê a avaliação como um diagnóstico do aprendizado do aluno. As respostas obtidas,

deixam claro a necessidade de se iniciar uma ampla discussão sobre o processo avaliativo para se evitar o fracasso escolar, pois a ausência da teoria pedagógica, que orienta o encaminhamento na prática educativa, dificulta o trabalho do professor a favor da democratização do ensino. É preciso saber o porque e como realizar a avaliação dos alunos durante as atividades por ele desenvolvida, e se o mesmo está conseguindo atingir os objetivos propostos ( Pavão, 1998 ).

Gráfico 4P: Conhecimento da proposta de avaliação contida no Projeto Pedagógico de sua escola.

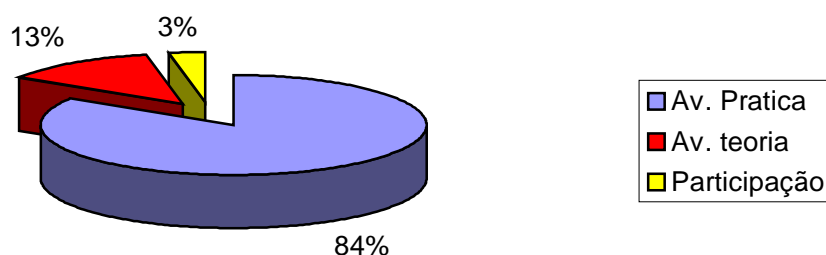


Dos professores entrevistados, 50% responderam “sim”, que conhecem a proposta de avaliação contida no projeto pedagógico da escola e a utilizam como forma de avaliação em seu plano de trabalho, e 50% conhecem mas não utilizam, deixando claro que o trabalho realizado em sala de aula não está em consonância com a proposta escolar. Diante destes resultados, temos clareza do quanto ainda há para se discutir tal tema, e avaliar toda a problemática que envolve esta questão. Precisamos nos embasar teoricamente enquanto educadores, buscando uma forma de desvelar a aplicação da avaliação, tornando-a um recurso de crescimento, tanto para educando como para o educador.

## Grupo 2: Alunos

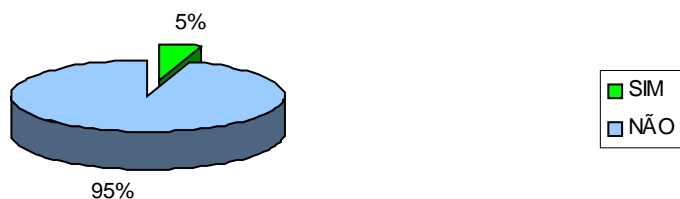
Quando perguntamos aos alunos se eles concordam com a forma de avaliação que o professor de Educação Física utiliza nas aulas, 100%, ou seja, todos os alunos entrevistados concordam com a forma de avaliação, salientando ainda que as aulas de Educação Física fazem bem a saúde física, e que os Professores avaliam tanto a teoria quanto a prática.

Gráfico 1A: Avaliação nas aulas de Educação Física.



Nesta questão, obtivemos os seguintes resultados: 84% dos alunos entrevistados responderam que o professor avalia através das atividades práticas, 13% disseram que as avaliações são feitas através do método teórico, e 3% responderam que os professores dão notas pela participação nas aulas. Ao analisarmos os dados acima percebemos que a maioria dos professores preferem avaliar seus alunos na prática. Diante destes resultados temos a clareza do quanto ainda há que se discutir tal tema e analisar toda a problemática que envolve esta questão.

Gráfico 2A: Importância da avaliação para a aprendizagem nas aulas Educação Física.



Doa alunos entrevistados, 95% consideram que a avaliação é importante para sua aprendizagem pois através dela podem verificar o que precisa melhorar e 5% dizem que a avaliação em Educação Física não é importante pois esta disciplina faz parte do lazer, sem necessidade de ser avaliado. Então, podemos concluir que a maioria dos alunos compreendem a avaliação como fato importante para sua aprendizagem durante as aulas de Educação Física e que a mesma os ajuda a melhorar o seu desempenho frente as atividades desenvolvidas, auxiliando também no contexto social.

#### 4. CONCLUSÕES:

Após as discussões dos resultados obtidos sobre a maneira dos professores avaliarem seus alunos nas aulas de Educação Física, acreditamos ser este o momento para uma reflexão mais acentuada sobre o tema. Sabemos que a avaliação permeia todo processo educacional, e se os resultados esperados não forem satisfatórios, será preciso rever o planejamento, o processo produtivo e o desempenho de todas as pessoas envolvidas e não simplesmente condenar o aluno.

Nessa perspectiva, o aluno precisa ter claro que qualquer sociedade avalia sistematicamente cada um de seus membros, assim como o professor precisa avaliar o que o aluno sabe, o que falta aprender, o que é preciso ser retomado para que o conhecimento seja adquirido. Portanto cabe-nos dizer que nas aulas de Educação Física, a avaliação representa um momento importante enquanto norteadora de rumos e de decisões a serem tomadas. Os resultados aqui obtidos, devem funcionar como um diagnostico para que o professor possa definir objetivos, conteúdos e o nível de aprofundamentos entre teoria e pratica. Se concebida assim a avaliação funcionará como orientadora da intervenção do professor no processo ensino aprendizagem, bem como motivadora da concepção de novas estratégias para melhorar a apresentação do conteúdo. Então, não poderá ser ocasional, pelo contrario, devera acompanhar permanentemente o aprendizado do educando.



## **5. BIBLIOGRAFIA:**

CAGLIARI, L.C. **Pensamento e ação ao magistério**. Sprint, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. Coleção Magistério. São Paulo, 1994.

LUKESI, C.C. **Uma proposta Metodológica**. São Paulo: Cortez, 1995.

PAVÃO, Z. M. **Avaliação da aprendizagem, concepções e teoria da prática**. Curitiba, 1998.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretária da Educação, 1998.

SOUZA, S.Z.L.de. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papiros, 1991.

VASCONCELOS, C.S. **Avaliação da aprendizagem**. Coleção Cadernos Pedagógicos: São Paulo, 2003.

## **IDENTIFICAÇÃO:**

**Grupo Temático:** Escola

**Forma de Apresentação:** Pôster

## AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Lusana Raquel de Oliveira - Bolsista PIBIC/CNPq - EsEF-UFRGS<sup>1</sup>  
Elisandro Schultz Wittizorecki - Doutorando no PPGCMH - EsEF - UFRGS<sup>2</sup>  
Fabiano Bossle - Doutorando no PPGCMH - EsEF - UFRGS<sup>3</sup>

### Resumo

*Este estudo está investigando a Escola por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, buscando compreender o que é avaliado e como é feita a Avaliação nas aulas de Educação Física da RMEPOA. Neste estudo será utilizado o estudo de caso, onde o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidirecional e historicamente situada (Lüdke, 1986). Como instrumentos de coleta das informações utilizamos as observações com registros em diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. A investigação encontra-se na fase de realização do trabalho de campo.*

### Abstract

*The following study is investigating the “School by Cycles of Formation” in the Municipal Education System of Porto Alegre, seeking for a better comprehension about what is evaluated and how it’s done the evaluation of the physical education classes in MESPOA. This study will utilize a case where the studied object is unique, as a single representation of the reality wich is multidirectional and historically situated (Lüdke, 1986). As an information catching system, observation using daily field records, semi-structural interviews and document analysis will be used like instruments as well. The inquiry finds- itself in the field work achievement phase.*

### Resumen

*Este estudio está investigando la Escuela por Ciclos de Formación en la Red Municipal de enseñanza de Porto Alegre, buscando comprender lo que es evaluado y como es hecha la evaluación en las aulas de Educación Física de la RMEPOA. En este estudio será utilizado el estudio de caso, donde el sujeto estudiado es tratado como único, una representación singular de la realidad que es multidireccional e historicamente situada (Lüdke, 1986). Como instrumentos de colecta de las informaciones utilizamos las observaciones con registros en el diario de campo, entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos. La investigación se encuentra en la fase de realización de trabajo de campo.*

<sup>1</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Estudante de graduação em Educação Física da Escola de Educação Física da UFRGS.

<sup>2</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE. Professor do Curso de Educação Física da ULBRA/RS.

<sup>3</sup> Integrante do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE. Professor dos Cursos de Educação Física da UNIVATES/RS e FACOS/RS.

## Introdução

A preocupação com a Avaliação Educacional no Brasil é bastante recente e vem crescendo cada vez mais, principalmente a partir da década de 70. Contudo, uma observação preliminar nos permite dizer que não há consenso sobre esse componente do processo educacional. E isso é decorrente de uma multiplicidade de enfoques e teorias que sustentam o debate sobre a questão.

Inicialmente, as causas da reprovação e evasão escolar recaíam sobre o aluno, sua família e suas condições de vida. A partir da década de 70, com o crescente aumento de estudos sobre avaliação educacional, o sistema de ensino e os professores também foram apontados como co-responsáveis. No entanto, McLaren (1977) cita que as conseqüências do aprendizado estão cada vez mais dependentes da classe social da criança. Segundo ele, os programas de educação estão voltados a criar indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado e do capitalismo, que necessita de mão-de-obra barata, e não de pessoas conscientes e questionadoras.

As escolas têm sido muito criticadas quanto à sua prática avaliativa, principalmente por esta reduzir-se a formas de controle, discriminação e classificação dos alunos através das notas obtidas por meio de testes, provas e trabalhos. Para Hoffmann (2000), a Avaliação é a reflexão transformada em ação, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões.

Em uma avaliação que vise a construção de conhecimentos, sua aplicação em situações do dia-a-dia e a capacidade de o aluno lidar conscientemente com os conceitos que assimilou, não cabe apenas quantificar os resultados. De acordo com Libâneo (1994), “a Avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. É através dela e de um trabalho conjunto que os resultados vão sendo obtidos, constatando dificuldades, progressos, orientando correções e ajudando a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir.

## Ciclos de Formação

Quando o Partido dos Trabalhadores passa a governar Porto Alegre através da Administração Popular, em 1989, vem com a proposta de transformar as condições sociais e econômicas excludentes trazidas pelo surgimento do Capitalismo. O processo de democratização da escola, integrante desta proposta, passou por três gestões em Porto Alegre: a primeira gestão é marcada por intensa discussão sobre o construtivismo, baseada em concepções de Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro e da então Secretária Municipal de Educação, Esther Pillar Grossi. A segunda gestão já passa a introduzir a abordagem construtivista na escola, onde, a partir de 1993, começa a ser construída a Escola Cidadã, preconizando a democratização de acesso e de gestão, a partir da construção coletiva. De 1997 a 2000, ocorre a adesão e implantação da Escola Cidadã através dos Ciclos de Formação, sendo que em 2000, este passa a ser o modelo oficial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA).

Os Ciclos de Formação se caracterizam pela realização de atividades pedagógicas a partir das vivências, saberes e experiências, com os alunos enturmados através de sua faixa etária, com diferentes ritmos, tempos, dificuldades e facilidades de aprendizagem. Ocorre um aumento da exigência sobre estudantes e a escola, considerando cada um como parâmetro de si mesmo. Coloca-se a interdisciplinaridade no centro do fazer, pensar e sentir, implementando novas modalidades de ações e estratégias que comprometem toda comunidade educativa no sucesso do educando (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

A Educação Básica na RMEPOA se estrutura em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo a duração de três anos, ampliando para nove anos a escolaridade básica obrigatória do Ensino Fundamental, o que permite uma continuação no processo de ensino-aprendizagem, do planejamento e da prática pedagógica dos educadores, que compartilham a responsabilidade pela aprendizagem com todo o grupo de docentes. O primeiro Ciclo agrupa os estudantes dos 6 aos 8 anos e 11 meses, onde as crianças estão se adaptando à escola e iniciando seu processo de socialização. O segundo Ciclo vai dos 9 aos 11 anos e 11 meses, período em que as crianças diminuem o egocentrismo social, passam a formar grupos e a respeitar os outros em suas diferenças. O terceiro Ciclo vai dos 12 aos 14 anos e 11 meses, onde o adolescente já constrói sistemas e teorias, usando abstrações e testando insistentemente suas capacidades (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1996).

O ensino por Ciclos busca romper com a lógica da retenção, promovendo o avanço permanente entre ciclos, transformando e construindo uma sociedade diferente, mais justa, desenvolvendo potencialidades dos alunos, sua autonomia, auto-organização, trabalho, consciência e socialização (Krug, 2001).

#### Avaliação em EFI

A Educação Física brasileira é marcada por três períodos, de acordo com Lopes (citado por Ohlweiler, 1993): o período da eugenia, com a busca da higiene, saúde e melhoria da raça; o período onde o treinamento melhoraria a aptidão física da população e um terceiro período, onde as atividades físicas melhorariam as condições de vida e lazer da população. Para os autores, atualmente, os professores realizam testes para dar nota, constatar situações, sem, no entanto, verificar os resultados da aprendizagem, preocupando-se apenas com a aprovação e reprovação, mesmo o resultado da aprendizagem sendo insatisfatório.

Souza (1993) caracteriza três tendências avaliativas que provavelmente influenciam a prática dos professores de Educação Física: clássica, humanista-reformista e crítico-social. A tendência clássica privilegia a verificação quantitativa da extensão em que o aluno atingiu os objetivos e adquiriu os conteúdos ensinados, medindo o comportamento humano através de escalas métricas ou tabelas, com atribuição de notas. A tendência humanista-reformista privilegia as mudanças qualitativas ocorridas no interior do indivíduo, promovendo sua participação no momento avaliativo através da auto-avaliação e evitando a padronização de produtos da aprendizagem. A tendência crítico-social considera a avaliação um processo de conhecimento, questionando a realidade social para buscar transformá-la através da participação democrática, responsabilidade, convivência, compromisso e auto-avaliação.

Poderíamos pensar na existência de diferenças entre como os professores trabalham em aula e o que eles avaliam. Sobre esse aspecto, Ohlweiler (1993) afirma que geralmente os professores de Educação Física desenvolvem atividades esportivas e enfatizam mais aspectos comportamentais, ou então privilegiam a competência técnica e a reprodução de conhecimentos. A autora enfatiza, ainda, que o que ocorre é que “a maioria dos professores não sabe o que avaliar: aspectos atitudinais ou habilidades motoras” (p. 95), ou seja, “(...) já que é o professor que decide o que ensinar”, seria ele quem avaliaria, selecionaria e organizaria os conteúdos de acordo com suas concepções.

#### Avaliação nos Ciclos de Formação

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED, 1996), a avaliação deve ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas

ações do educando, educador e do coletivo da escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. A avaliação não deve ficar centrada apenas no aluno e em seu desempenho cognitivo, já que o conjunto escolar como um todo faz parte das situações de aprendizagem e da produção de conhecimento.

No ensino por Ciclos, a própria escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção do aluno de ano para ano, nem de ciclo para ciclo. De acordo com a SMED (1995), cada indivíduo sempre realiza avanços, construindo conhecimentos de acordo com seu ritmo e a partir das intervenções adequadas do educador. Repetir o ano, começar tudo de novo, opõe-se aos princípios de uma concepção de educação progressista, que vê a avaliação através de um enfoque qualitativo. Locke e Gorodicht (1999) lembram que, se o ritmo não é igual para todos, o ensino deve prever, tanto quanto possível, estratégias individualizadas que respeitem acima de tudo as diferenças que delineiam os sujeitos.

De acordo com Perrenoud (1999), “A avaliação inscreve-se sempre em uma relação social, uma transação mais ou menos tensa entre, de um lado, o professor e, de outro, o aluno e sua família” (p. 33). A proposta dos Ciclos de Formação é justamente evitar esta relação tensa, aproximando escola, família e comunidade, criando um movimento de reflexão sobre a prática e transformando a ação realizada através de práticas coletivas.

#### Considerações Transitórias

A implantação dos Ciclos de Formação na RMEPOA vem com a proposta de melhorar o processo de ensino-aprendizagem através de modificações na relação escola-comunidade, pensando em uma sociedade sem exclusão e voltada para os interesses da classe trabalhadora.

O processo de Avaliação nas escolas faz parte desta proposta de mudança, buscando na reflexão sobre a prática, melhorar e transformar a relação ensino-aprendizagem e estabelecendo estratégias para que os estudantes trabalhem autonomamente sem visualizar o ensino e a avaliação como processos isolados.

A revisão de literatura apontou dificuldades dos professores de Educação física sobre o quê e como avaliar. De um modo geral, há aspectos apontados como limitações à compreensão do processo de avaliação, como críticas a formação (inicial e continuada), as condições sociais de escolarização, ao contexto singular das escolas, número de estudantes, a carência de material, os baixos salários e a falta de um projeto político-pedagógico construído em conjunto. Outra consideração importante foi a de que os professores acabariam educando e avaliando os alunos individualmente em cada disciplina, sem estabelecer relações interdisciplinares com o conhecimento estudado, passando conteúdos desvinculados da realidade e sem seqüência lógica.

O Projeto Político-Pedagógico da RMEPOA procura romper com a lógica da exclusão escolar através da democratização do acesso e da radicalização das relações que acontecem dentro das Escolas. Esta proposta transformadora indica a importância de conhecimentos buscados no plano social e não apenas na aplicação de conteúdos pré-definidos, onde os alunos apenas memorizam, decoram e não conseguem potencializar uma relação efetiva com a prática e a realidade social.

Destacamos que o ensino por ciclos na RMEPOA atravessa um momento de transição dos conceitos e práticas pedagógicas. Com a mudança na administração municipal desde a eleição de 2004, alguns aspectos do Projeto Político-Pedagógico (ou até mesmo o próprio Projeto) estarão sob análise e passando por possíveis alterações, como é o caso da avaliação.

Baseada na revisão teórica e na proposta de ensino por Ciclos de Formação da RMEPOA, busca-se compreender como os professores concebem a avaliação e como constroem a sua prática pedagógica cotidiana nas escolas da RMEPOA.

#### Bibliografia

GORODICHT, Clarice; LOCKE, Jussara. Avaliando a avaliação na escola cidadã por Ciclos de Formação. In: Cadernos Pedagógicos nº 19. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1999.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.D.E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OHLWEILER, Zélia N. C. *Avaliação da aprendizagem na Educação Física: uma prática possível*. Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação do aprendizado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMED. *Congresso Constituinte: Eixos Temáticos*. Cadernos Pedagógicos SMED nº 4. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Abril de 1995.

SMED. *Ciclos de Formação: Proposta Político – pedagógica da Escola Cidadã*. Cadernos Pedagógicos SMED nº 9. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Dezembro de 1996.

SMED. *Escola Cidadã: Construindo sua Identidade*. A Paixão de Aprender. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, nº 9, Dezembro de 1999.

SOUZA, Nádia P. Avaliação na Educação Física. In: Ensino e Avaliação em Educação Física. Sebastião Votre (org). São Paulo: Brasa, 1993.

## CONFRONTOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO

Elaine de Brito Carneiro (Prof<sup>a</sup> Ms. UNISUAM- LEEFEL)

### Resumo

*Este estudo visa realizar uma reflexão a luz das duas versões da redação da Lei 9.394/96 que versa sobre a Educação Física no ensino noturno. Estabelecendo confrontos entre as duas, apresenta contribuições no sentido de interpretar de que forma a Educação Física ora facultativa e agora obrigatória no ensino noturno tem se apresentado no cenário escolar e aos olhos dos profissionais da área.*

*This study seeks to accomplish a reflection the light of the two versions of the composition of the Law 9.394/96 that turns about the physical education in the night teaching. Establishing confrontations among the two, it presents contributions in the sense of interpreting that forms the physical education for now optional and now obligatory in the night teaching it has been presenting if in the school scenery and to the professionals' of the area eyes.*

*Este estudio busca lograr una reflexión la luz de las dos versiones de la composición de la Ley 9. 394/96 que eso se vuelve sobre la educación física en la enseñanza nocturna. Las confrontaciones estableciendo entre los dos, presenta las contribuciones en el sentido de interpretar eso forma la educación física ahora para optativo y ahora obligatorio en la enseñanza nocturna ha estado presentando si en el paisaje escolar y a los profesionales de los ojos del área.*

### Introdução

Em estudo realizado para obtenção de título de mestre na Universidade Gama Filho, Carneiro (2002) investigou onze diretores de escolas públicas estaduais de Niterói sobre a representação deste grupo sobre a inclusão da disciplina de Educação Física no ensino médio noturno. Ao final da pesquisa, entre algumas conclusões, pôde-se perceber que o que confere legitimidade a Educação Física nas escolas é a lei que regulamenta esta e outras disciplinas escolares.

Até o final do ano de 2003, a Educação Física regida pela lei 9394/96 apresentava a seguinte redação no parágrafo terceiro, do artigo 26: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Como disciplina facultativa, o Conselho Nacional de Educação aconselhava que caberia aos alunos participarem ou não das aulas de Educação Física e também a escola o direito de oferecerem ou não a disciplina para este turno de ensino. De onze escolas entrevistadas somente uma oferecia Educação Física para seus alunos, deixando claro que o fato da Educação Física não ser obrigatória na época, influenciava na sua não inclusão no turno da noite.

Em dezembro de 2003, o presidente da república e o congresso nacional sanciona e decreta a lei n. 10.793, alterando a redação do artigo 26 da lei anterior para a seguinte:

*“A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:*

*I- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;*

*II- maior de trinta anos de idade;*

*III- que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;*

*IV- amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;*

*V-(Vetado)*

*VI- que tenha prole”.*

Parece, portanto, que a diferença desta lei para a antiga está na reserva de mercado criada para o profissional de Educação Física que agora retorna ao ensino noturno, mas que não modifica muito o quadro quando o que está em questão é a participação dos alunos nas aulas de Educação Física; pois, a grande maioria dos alunos são trabalhadores com carga horária igual ou superior às seis horas, o que permite que sejam dispensados das aulas. Com isto, observa-se que a Educação Física continua sendo vista como uma disciplina que prima pelo desenvolvimento da aptidão física de seus alunos e nada mais.

### **A Educação e a Educação Física no Contexto do Ensino Noturno**

As primeiras classes noturnas datam do Império e eram freqüentadas por aqueles cuja idade e necessidade de trabalhar não permitiam que se inserissem nas classes diurnas. Carvalho (1994) conta, a partir de registros, que estas classes funcionavam em locais improvisados e os professores recebiam uma pequena quantia para encarregarem-se das aulas. Carvalho acrescenta que não tardou muito para se perceber que os resultados das classes noturnas não estavam atendendo ao esperado e que a freqüência dos alunos no decorrer do ano letivo diminuía em relação ao número de matriculados no início do ano. Porém, os cursos noturnos continuaram a ser criados, e a maioria dos estudantes brasileiros só se escolarizavam devido à existência desses cursos nos diferentes graus de ensino.

Observa-se hoje que o turno da noite, a exemplo dos tempos que datam a sua origem continua sendo alvo de desprestígio e desatenção por parte dos que com ele interagem, apesar de ser uma necessidade concreta daqueles que possuem somente esta opção de escolarização. Isto ocorre no setor legislativo, na formulação de leis com características excludentes; no setor administrativo, com Secretarias e Coordenadorias de Educação ditando normas e reformas para as escolas não compatíveis com suas realidades; ou no setor pedagógico, onde a direção escolar insiste em uma gestão não-democrática, privando a comunidade escolar de decisões que lhe são pertinentes.

A autora entende que, com a intenção de solucionar problemas referentes à freqüência, permanência e aproveitamento do aluno na escola noturna, algumas soluções drásticas foram tomadas, como a criação dos cursos supletivos de primeiro e segundo graus, na década de 1980. Tal providência contribui para elitizar cada vez mais o ensino, reservando para as classes menos favorecidas um ensino “resumido e condensado” e privando o trabalhador de ter acesso ao conhecimento que de fato poderia capacitá-lo a um repensar mais apurado de sua realidade e à busca por uma maior autonomia.

Carvalho (1994) chama a atenção para o fato de que o estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho; pois muitos destes alunos, após trabalharem o equivalente à oito horas diárias, deslocam-se sem tempo para descanso rumo às escolas, onde irão trabalhar por mais algumas horas. Desta jornada tripla participam tanto os alunos quanto os professores. É a luta pela sobrevivência, onde ambos, desempenhando papéis contrários, participam como atores do ensino noturno. A autora ainda nos coloca que, mais do que tentar soluções em busca de novas metodologias para atender e solucionar dificuldades presentes neste turno, é necessário o diálogo da escola com este aluno, enquanto trabalhador. É preciso que a escola entenda-o enquanto sujeito



participante das relações de trabalho e questione que tipo de relação e de trabalho estão em jogo.

Segundo esta mesma autora:

*“Sem o diálogo entre o trabalhador e o conteúdo de aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática escolar, não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja reelaborado a partir da prática escolar. Sem esse diálogo, dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla”* (1994, p.15).

De fato, a escola necessita olhar para os cursos noturnos mais pelo ângulo de que sua clientela é composta em sua maioria por trabalhadores em situação de exploração. Porém, como a própria autora sugere, não é suficiente que somente a escola realize este questionamento. O próprio conceito de trabalho necessita ser repensado e reformulado.

Antunes (2001), numa visão mais ampliada de classe trabalhadora, a define como: *“... todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviço, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital.”* (p.103)

Diante desta definição de classe trabalhadora, estão inclusos neste grupo, *“o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, ‘part time’, o novo proletariado dos Mac Donalds, os trabalhadores terceirizados e precarizados e os trabalhadores desempregados.”* (Antunes, 2001,p.103)

Segundo este mesmo autor:

*“A classe trabalhadora, os trabalhadores do mundo na virada do século, é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificado, também no que se refere a sua atividade produtiva: é um operário ou uma operária trabalhando em média com quatro, com cinco, ou mais máquinas. São desprovidos de direito, o seu trabalho é desprovido de sentido, em conformidade com o caráter destrutivo do capital, pelo qual relações metabólicas sob controle do capital não só degradam a natureza, levando o mundo à beira da catástrofe ambiental, como também precarizam a força humana que trabalha, desempregando ou subempregando-a, além de intensificar os níveis de exploração”.* (p.205)

Esta colocação de Antunes indica claramente que a escola tem um grande dever no questionamento das relações que o aluno vivencia com o trabalho e com o mundo afora. Está se vivenciando na educação brasileira um projeto neoliberal que é consequência de um processo liberal internacional mais amplo, inaugurado em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra na época dos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. O sistema liberal atribui à esfera pública todos os males da atual situação social e econômica por que passam os países em dificuldades e deposita todos os méritos de reconstrução de uma sociedade mais democrática e economicamente mais expressiva à iniciativa privada. Desta forma, observa-se que os setores como a educação, a saúde e outros são incentivados a funcionarem como o mercado na economia.

Na educação brasileira, o projeto neoliberal, além de separar as dificuldades da vida política e social de qualquer vínculo com o atual modelo econômico, o capitalismo, e relacioná-lo exclusivamente com a organização política, busca atrelar a educação institucionalizada aos objetivos específicos de preparar o aluno para o trabalho competitivo, além de utilizar a escola para difundir idéias que compartilhem do sistema

em questão. Com isto, observam-se constantes mudanças no currículo a fim de orientar o aluno para uma formação mais direcionada para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, despertá-lo para aceitação das ideologias representantes do liberalismo. Os meios de comunicação de massa também assumem papel fundamental e estratégico no projeto liberal de conquista da hegemonia.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1994):

*“O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”.* (p.13)

Outra conseqüência visível do pensamento neoliberal na área educacional está em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, e com isto todas as dificuldades enfrentadas na escola pelos professores e alunos são traduzidas como sendo o mau gerenciamento dos recursos por parte dos poderes públicos baixa produtividade e esforço de professores e administradores educacionais, de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e antiquados. Assim, a escola, assim como a saúde pública, vem sendo sumariamente oferecida para os excluídos, servindo então como meio de reprodução das ideologias pertinentes ao modelo econômico neoliberal. Desta forma, a educação, assim como a porção do mercado de trabalho reservado para a população menos favorecida, constitui-se em opções que estão abaixo das expectativas possíveis que garantam o acesso dessas pessoas ao mínimo de autonomia.

O aluno trabalhador, após enfrentar uma jornada média de oito horas de trabalho, desloca-se rumo à escola e deposita nela a esperança de poder mudar de vida; também enxerga na escola a possibilidade de aliviar o fardo pesado de trabalho que tem de enfrentar nos cinco dias da semana (quando não seis). Isto sem contar o tempo gasto para deslocar-se de sua casa ao trabalho, do trabalho à escola e, no fim do dia, da escola à sua casa.

Os alunos trabalhadores estão em desvantagens em relação aos demais, por não poderem dedicar-se integralmente aos estudos, tendo que dividir atenção e disposição entre os estudos, o trabalho e muitas vezes a família. Desta forma, acredita-se que a Educação Física possa representar um espaço de ruptura do tempo de trabalho assalariado e do tempo de “não-trabalho”, através do conhecimento da cultura corporal do movimento. No entanto, pretendemos realizar neste momento um estudo comparativo confrontando a antiga redação da Lei 9.394/96 que tornava as aulas de Educação Física no ensino noturno facultativas com a nova redação desta mesma lei que parece ressuscitar o decreto nº 69.450/71.

Em pesquisa realizada por Carneiro (2002), a autora ao entrevistar onze diretores de escolas públicas estaduais do município de Niterói concluiu que os diretores apresentavam as seguintes representações da Educação Física no ensino noturno:

a) Os diretores interpretavam a legislação que versava sobre a facultatividade da Educação Física (e conseqüentemente, a Resolução SEE nº 2439/2001) de forma equivocada. Ao receberem a proposta da matriz curricular do ensino médio noturno e verificarem que as aulas de Educação Física haviam sido excluídas do quadro que especificava os componentes curriculares que fariam parte da grade, os diretores escolares entendiam que esta disciplina não deveria ser oferecida mais para o ensino médio noturno;

- b) Os diretores de escola não faziam força para garantir aos alunos do ensino médio noturno o direito de participarem das aulas de Educação Física por se sentirem amparados pela legislação que tornava facultativa a inclusão da disciplina neste turno de ensino;
- c) As escolas não apresentavam condições favoráveis para a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno;
- d) Embora os diretores de escola descrevessem a disciplina de Educação Física como sendo de grande relevância para a formação de seus alunos, as disciplinas que compunham a parte diversificada da matriz curricular eram as que tinham o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, segundo concepção dos diretores, e a Educação Física não contribuía para esta preparação.
- e) Os diretores de escola justificaram também a não inclusão da disciplina de Educação Física no ensino médio noturno ao sustentarem o argumento de que esta disciplina iria contribuir para desgastar ainda mais o aluno, que vinha cansado do trabalho.

No decorrer da pesquisa foi possível constatar que devido à lei que tornava as aulas de Educação Física no ensino noturno facultativas, muitas escolas optavam por não oferecerem esta disciplina, privando o aluno trabalhador de vivenciar as práticas da cultura corporal e lhe negando mais um espaço de socialização do conhecimento, lazer, expressividade, entre outros sentidos possíveis.

Eustáquia Salvadora de Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1997), ao analisarem o ensino da Educação Física frente à nova LDB (Lei nº 9.394/96), fizeram reflexões sobre a facultatividade desta disciplina no ensino noturno. Segundo eles, com isso se estaria ferindo alguns princípios da Constituição brasileira; por exemplo, o que estabelece como objetivo do País promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outro tipo de discriminação, e o que prevê a igualdade de todos perante a lei. Desta forma, a não-obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno é uma forma de discriminação com os alunos deste turno, uma vez que, aproveitando-se do fato de ser facultativo, as escolas por motivos diversos optam por não oferecer esta disciplina, que é obrigatória no ensino básico.

Amauri A. Bássoli de Oliveira (1999), que participou de uma das comissões encarregadas de estruturar o ensino de segundo grau em uma escola de aplicação da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 1993, descreve sua experiência e os resultados do acompanhamento e pesquisa relativos à Educação Física no ensino noturno, nos cursos de Educação Geral e Auxiliar de Enfermagem. Segundo ele, houve uma preocupação da comissão responsável pela estruturação da proposta pedagógica em não oferecer a disciplina de Educação Física nos primeiros e últimos horários da grade curricular, havendo o mesmo cuidado quanto a se oferecer esta disciplina aos sábados, pois assim acreditava-se estar incentivando os alunos a participarem mais intensamente da prática desta disciplina. Passados três anos de sua implantação, e face à ameaça de ver a Educação Física ser abolida da grade curricular devido ao fracasso em alcançar os objetivos traçados durante a idealização e implementação do projeto pedagógico, Oliveira analisou “a viabilidade de desenvolvimento da disciplina Educação Física dentro dos moldes do projeto pedagógico idealizado para o Colégio”(p.2).

A pesquisa participativa, conduzida por Oliveira (1999), foi constituída de quatro partes, sendo elas: um diagnóstico geral da situação da Educação Física no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) CAIC/ UEM – turno da noite; elaboração de uma proposta para desenvolvimento da Educação Física, respaldada na metodologia de Ensino Aberto; desenvolvimento da proposta durante um semestre, envolvendo as turmas do Ensino Geral e Auxiliar de Enfermagem; e a avaliação da proposta desenvolvida durante o semestre. Ao analisar dez aulas de Educação Física, Oliveira constatou que as

aulas eram repetitivas, não obedeciam ao planejamento, os conteúdos eram “aleatórios” e poucos eram os alunos que participavam.

Na pesquisa participativa realizada por Oliveira (1999), os professores envolvidos puderam vivenciar tal experimentação devido à dedicação integral do autor na organização e estruturação do planejamento, elaborado para todo o semestre. Neste período os professores demonstraram grande interesse e envolvimento por se tratar de uma Educação Física diferenciada da habitual. Pois são docentes que, embora tenham uma boa formação acadêmica, acabam sendo “contaminados” pelo sistema. Pela necessidade de manter um mínimo de qualidade de vida, se submetem ao ensino noturno, aumentando consideravelmente sua carga horária de trabalho. Com isto, se mostram relutantes em aceitar as inovações e mudanças, oferecendo o que é de praxe nas aulas de Educação Física: a prática de atividades esportivas e recreativas com fim em si mesma.

### **Confrontando leis da Educação Física e buscando novas perspectivas.**

A antiga redação do artigo 26 da LDB (Lei nº 9.394 /96), em seu parágrafo 3º, tornava as aulas de Educação Física no ensino noturno facultativas ao estipular que “*A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.*” Porém, já no ano de 1971, o Decreto nº 69.450, regulamentador da Educação Física nos três níveis, já excluía das aulas de Educação Física os alunos que trabalhavam por seis ou mais horas; os maiores de trinta anos de idade, os que estivessem prestando serviços militares; e aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044/69<sup>1</sup>, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Observa-se, portanto, uma grande discriminação junto ao aluno adulto e trabalhador, quando a este é dado um tratamento diferenciado em relação a sua participação nas aulas de Educação Física. Enquanto o decreto de 1971 já previa a sua não participação, a versão original da LDB ao tornar as aulas do ensino noturno facultativas, definitivamente distancia a Educação Física do cotidiano do ensino noturno, visto que, às escolas também caberia a decisão de oferecer ou não esta disciplina. Desta forma, o direito às aulas de Educação Física aos alunos do ensino noturno foi negado como ocorreu no município de Niterói-RJ demonstrado em pesquisa por Carneiro (2002).

Ao analisar algumas leis que versam sobre a Educação Física Escolar, pôde-se constatar que a questão da facultatividade da Educação Física é anterior à Lei 9.394/96 e ao Decreto 69.450/71. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61), ao mesmo tempo em que , no Artigo 22, tornou “*obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância no ensino superior*”, estabeleceu, no parágrafo único desse mesmo artigo, que os cursos noturnos poderiam ser dispensados da prática da Educação Física.

Constata-se, portanto, o quanto o ensino noturno tem sido alvo de freqüentes “boicotes” e desinteresse por parte dos legisladores e autoridades, situação que nos leva a enfatizar, como já o fez Marques (1997) a necessidade de atentarmos mais para este turno do ensino, uma vez que a clientela deste turno é em grande parte formada por alunos trabalhadores.

A lei n. 10.793 de dezembro de 2003, alterando a redação do artigo 26 da lei anterior para a seguinte: “*A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar,*

---

<sup>1</sup> Este decreto-lei dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

*estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Vetado); e que tenha prole”*, parece que somente contribui para demarcar e assegurar aos profissionais de Educação Física mais uma fatia do mercado de trabalho: o ensino noturno, que logo também poderá estar ameaçada no caso desses alunos que constituem a maioria dos estudantes do ensino noturno resolverem por não participar das aulas.

Realmente, algumas dúvidas e desconfiças se fazem presentes com a volta da obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno. Ou a Educação Física continua sendo vista e interpretada como uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos alunos, como acontecia em outros tempos, ou de fato a Educação Física é considerada uma disciplina que não apresenta o mesmo status que as demais na escola.

Da mesma forma, como acontecia nas leis e decretos anteriores, a legislação não parece interessada com a socialização do conhecimento abarcado pela Educação Física junto aos alunos trabalhadores e torna cada vez mais evidente o fato de que o que confere legitimidade a Educação Física na escola é a legislação.

Entendemos que a Educação Física na escola noturna deverá realizar um esforço sobre humano na tentativa de fazer com que os alunos trabalhadores participem das aulas desta disciplina, já que os mesmos encontram-se amparados por lei na sua escolha de não participarem. Porém, vislumbrando a possibilidade de debruçarmos sobre o problema com um olhar mais generoso, é possível que esta situação possa oferecer ao professor de Educação Física a oportunidade de repensar e desenvolver uma reflexão pedagógica sobre as suas aulas. Sejam essas no ensino diurno e /ou principalmente no ensino noturno. Torna-se necessário que o professor de Educação Física conscientize-se quanto ao seu papel social e o sentido que a Educação Física deva ter para seus alunos.

Numa recente experiência de estágio supervisionado e aulas de Educação Física no ensino noturno, uma alternativa encontrada por um grupo de alunos da UNISUAM (Centro Universitário Augusto Motta-RJ) e a professora do estágio que também atuava como professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2004, numa escola do município de São Gonçalo-RJ, foi trabalhar com o planejamento participativo. O resultado do trabalho foi a participação de um número expressivo de alunos do 2º ano do ensino médio nas aulas de Educação Física, que inicialmente mostraram-se desinteressados em participar destas aulas. Para isto, os alunos do ensino médio, juntamente com os alunos da graduação e a professora elaboravam objetivos e atividades para as aulas de Educação Física mensalmente, e ao final de todas as aulas eram realizadas as avaliações. Com esta experiência foi possível perceber a aproximação da escola junto aos alunos trabalhadores. Havia um espaço para se ouvir os anseios, expectativas e desejos dos alunos; como também era possível discutir sobre as condições de trabalho, papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, além de outros pontos presentes no cotidiano dos alunos e da escola virem à tona nas avaliações.

### **Considerações Finais**

De fato a escola necessita aproximar-se de seus alunos e a Educação Física em especial necessita recriar condições mais “aconchegantes” e significativas para as suas aulas de uma forma geral, e principalmente para a clientela do ensino noturno.

A Educação Física deve buscar pela sua legitimidade junto a sociedade sem que necessariamente esteja respaldada pela legislação. Para isso, as informações à respeito dos esforços dos intelectuais da área no sentido de promover discussões e teorizações sobre a constituição do campo acadêmico e as diferentes formas de intervenção na área necessitam chegar com uma maior regularidade no espaço escolar.

A Universidade através dos projetos de pesquisa e extensão e a escola através do seu cotidiano pedagógico necessitam dar as mãos e buscarem juntas soluções para problemas considerados recorrentes em pleno século vinte um. A Universidade ao se apropriar dos conhecimentos científicos e sistematizados; e a escola, através do acúmulo de ricas experiências próprias de seu cotidiano, formam um campo bastante fértil para um trabalho em parceria e preocupada com a reformulação dos sentidos que a escola necessita ter para a sua clientela. Sentidos estes comprometidos com as reais expectativas e desejos de seus alunos.

### **Referências Bibliográficas**

- ALVES, N. e VILLARDI, R. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Múltiplas leituras da nova lei. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- ANTUNES, R. O sentido do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- BRACHT, V. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- CAPARROZ, F. E. A educação física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- CARNEIRO, E. de B. Representação Social de diretores de Escolas Públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.
- CARVALHO, C. P. de. Ensino noturno: realidade e ilusão. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 120p.
- CASTELLANI Filho, L. Política educacional e educação física. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- CHIZZOTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 6, p. 63-75, 1997.
- OLIVEIRA, A. B. de. Educação Física no ensino médio – período noturno: um estudo participante. Dissertação (Mestrado em Educação Física). São Paulo: Unicamp, 1999.
- SILVA, T. T. da. Capítulo I. In: Gentili, P. A.A.; Silva, T. T da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SOUZA, E. S.; Vago, T. M. O ensino da educação física em face da nova LDB. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. São Paulo, 1997. p. 121-141.

### **Endereço:**

Rua Guilhermina Bastos n. 60, Badu, Niterói - Rio de Janeiro.

E-mail: [elainebcarneiro@bol.com.br](mailto:elainebcarneiro@bol.com.br)

Tel: (21) 2616-0986/ 2717-4966

## CONSTRUÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DO CIDADÃO

Marcos Garcia Neira  
Professor Doutor da FEUSP

### Resumo

*Considerando a abordagem cultural da Educação Física e as teorias críticas da Educação, esta pesquisa-ação, em desenvolvimento em uma turma do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, tem por objetivo, construir e experimentar uma matriz curricular a partir dos conhecimentos patrimoniais. A metodologia consiste em: identificar as práticas presentes na comunidade; conhecer os saberes dos educandos por meio do método clínico-crítico (antes e após a experiência) e filmar todas as intervenções pedagógicas. A análise do material disponível permite inferir que o resgate e utilização dos saberes patrimoniais configuram um desenho curricular que se distancia das conhecidas propostas para o componente.*

*Palavras-chave: Currículo; Educação Física, cultura*

### Abstract

*Considering the cultural approach of the Physical education and the critical theories of the Education, this research-action, in development in a Early Childhood Class at a Municipal School, has as its purpose to build and to try a curricular content starting from the patrimonial knowledge. The methodology consists in: to identify the present practices in the community; to recognize the students' knowledge through the clinical-critical method (before and after the experience) and to film all of the pedagogic interventions. The analysis of the available material allows to infer that the recovering and use of the patrimonial knowledge set a curricular content that goes away from the known proposals for the subject.*

*Key-words: Curriculum, Physical education, culture*

### Resumen

*Al tener en cuenta el abordaje cultural de la Educación Física y las teorías críticas de la Educación, esta investigación-acción, en desarrollo en un grupo de Enseñanza Fundamental de una Escuela Municipal, tiene por objetivo construir y experimentar una matriz curricular a partir de los conocimientos patrimoniales. La metodología consiste en: identificar las prácticas presentes en la comunidad; apurar los conocimientos del alumnado a través de un método crítico-crítico (antes y después de la experiencia) y grabar todas las intervenciones pedagógicas. El análisis del material disponible permite proponer que el rescate y utilización de los conocimientos patrimoniales configuran un plan curricular que se distancia de las conocidas propuestas para la Educación Física.*

*Palabras clave: currículo, Educación Física, cultura*

## Introdução

Já se disse, repetidamente, que a entrada no novo milênio está associada a um profundo processo de transformação na sociedade. Não estamos vivendo uma das periódicas crises conjunturais do modelo capitalista de desenvolvimento, mas a aparição de novas formas de organização social, econômica e política.

Um dos pontos centrais dessa nova organização, que se conforma a partir dessa crise, é que o conhecimento e a informação estariam substituindo os recursos naturais, a força e o dinheiro como variáveis-chave da geração e distribuição do poder na sociedade. Ainda que o conhecimento tenha sido sempre uma fonte de poder, passa a ser, agora, sua fonte principal, o que produz efeitos marcantes sobre a dinâmica interna da organização social.

Ao analisar esse fenômeno, Tedesco (2001) sustenta que uma sociedade baseada no uso intensivo de conhecimentos produz, simultaneamente, fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação.

Em razão desses processos, o conceito de cidadania aparece vinculado tanto à adesão das pessoas a entidades supranacionais quanto ao contrário, uma volta ao sentido comunitário local, em que a inclusão se define fundamentalmente como integração cultural, e não como integração política.

A construção de um conceito novo de cidadania exige compreender a solidariedade articulada à pertinência ao gênero humano, e não a alguma de suas formas particulares. Essa construção, no entanto, enfrenta enormes dificuldades, a maioria delas relacionadas a formas por meio das quais se produz o processo de globalização.

Em síntese, tanto as mudanças nos modelos de organização do trabalho como as transformações nas estruturas de participação social e política estão estimulando a aparição de novas formas de segmentação e diferenciação social. A característica comum desses novos tipos de diferenciação é que eles se apóiam em fatores culturais de forte conotação preconceituosa, como a etnia, a religião ou a língua.

Fortalecer a coesão social sobre a base da aceitação consciente da existência do “outro”, do diferente, converteu-se novamente no principal objetivo das instituições responsáveis pelo processo de socialização, particularmente da escola. Diante desse novo quadro, institui-se uma grande mudança no papel da educação frente à mobilidade social.

Esse novo desenho social impulsiona a educação à modificação do seu papel, já que, por um lado, será a variável mais importante que permitirá entrar ou ficar fora do círculo no qual se definem e se realizam as atividades socialmente mais significativas, e, por outro, será necessário educar-se ao longo de toda a vida para poder adaptar-se aos requerimentos cambiantes do desempenho social.

É preciso considerar também, o problema da democratização do acesso aos circuitos nos quais se produz e se distribui o conhecimento socialmente mais significativo. A privatização e a conveniente apropriação desses circuitos por um grupo reduzido da população é incompatível com formas políticas democráticas de participação e controle social. Nesse sentido, as opções democráticas em política educativa deverão apoiar-se em um alto nível de confiança na capacidade de aprendizagem de todas as pessoas. Conseqüentemente, será necessário enfatizar mais do que nunca o alcance universal da educação. Se, no passado, o sistema podia organizar-se em níveis que correspondiam a determinadas categorias sociais e de complexidade na organização do conhecimento, no futuro, a democratização do acesso aos níveis superiores de análises de realidades e fenômenos complexos deve ser universal.

Entendendo que esse acesso universal à compreensão de fenômenos constitui a condição necessária para evitar a ruptura da coesão social, a formação básica deverá ser



capaz de dotar o conjunto dos cidadãos dos saberes necessários para um desempenho ativo na participação social.

#### O foco do problema

Ao entendermos a escola como o espaço que pode proporcionar a conquista das condições para um equilíbrio social, nos preocupa quais os conhecimentos que devem ser ensinados e como isso deve ser feito, ou seja, o currículo.

O currículo escolar, aqui compreendido como todo o conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido aos estudantes, passa por vários níveis ou instâncias de elaboração. Fora da escola, estabelecem-se prioridades a partir da política educacional, organizam-se diretrizes, leis, orientações e indicações dos conteúdos de ensino; os saberes são selecionados, organizados, seqüenciados e frequentemente detalhados em materiais como os “Guias Curriculares”, “Parâmetros”, “Propostas” etc. Atuam nesse processo as autoridades educacionais, as universidades, as editoras etc.

O currículo formal – previsto, documentado, recomendado, que sofreu várias reelaborações –, resultante de todas essas discussões e decisões negociadas, servirá como grande parâmetro para organizar a ação do ambiente da escola, mas não será exatamente replicado, repassado e trabalhado com os alunos. Isso porque a escola não executa simplesmente as decisões curriculares elaboradas fora dela; também as elabora, que é bem mais do que o recorte de cultura organizado para ser distribuído em todas as escolas de uma rede.

O currículo real, aquele que se desenvolve na escola, toma forma e corpo na prática pedagógica. O currículo formal é transformado e reorganizado para adequar-se à realidade da escola, articulando as opções dos professores e as necessidades dos alunos ao tempo das disciplinas no quadro curricular, à divisão do tempo das disciplinas, à divisão do tempo diário em aulas, aos materiais e recursos disponíveis, às formas de controle e acompanhamento dos alunos, aos valores preservados e vividos no cotidiano escolar – enfim, a todo um modo de vida na escola. Essa reorganização dos saberes a serem ensinados é também fruto de negociações, opções, decisões que envolvem educadores e viabilizam a proposta pedagógica nas condições reais da escola.

Este estudo, ainda em andamento, investiga a participação da escola na elaboração, seleção e organização dos saberes que deverão implementar o currículo de Educação Física em uma determinada instituição educativa.

#### Revisão da literatura

Elaborar um currículo não é uma tarefa meramente técnica, pois é preciso tomar decisões que envolvem interesses, posicionamentos, conflitos e divergências. Isso implica selecionar conteúdos que tragam para dentro da escola o conhecimento mais avançado, para que os educandos possam se tornar “contemporâneos de seu tempo”. Implica também escolher conteúdos cuja abrangência explicativa contribua para a compreensão da sociedade e da cultura em que se vive e da realidade mais ampla.

Para tanto, é preciso não omitir problemas e contrastes sociais, para poder explicar o presente em sua complexidade e refletir sobre alternativas de transformação social. Santos e Moreira (1995) entendem que essa seleção e organização devem “fortalecer o poder e a autonomia de grupos submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação. Um currículo antimarginalização não apenas contém tópicos ou lições sobre os problemas de grupos oprimidos, mas privilegia, em todo o seu conteúdo e sua forma, essas questões”. (p. 63)

Para Silva (2001), a questão central, que serve de pano de fundo para qualquer proposta curricular, é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Essa pergunta nos

revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, ou seja, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

Podemos dizer também que o currículo é uma questão de poder e que as diversas propostas, na medida em que buscam dizer o que ensinar, envolvem-se visceralmente com o poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma ação de poder. Para Silva (2001), “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas no esforço de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social, no centro de um território contestado”. (p. 16)

É precisamente a questão do poder que vai separar as perspectivas tradicionais das críticas. As primeiras pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As propostas críticas, em contraste, argumentam que nenhum currículo é neutro, científico ou desinteressado, mas que traduz relações de poder.

Um currículo elaborado em uma perspectiva crítica visa proporcionar ao aluno condições para analisar a realidade sociocultural e nela atuar de forma consciente. Nesse sentido, sua principal preocupação é o desenvolvimento do senso crítico e do poder de decisão e de atuação social. Vale observar que no caso da Educação Física isso simplesmente não se alcança com as teorias tradicionais que insistem, por exemplo, na aprendizagem das modalidades. Bracht (1997), por exemplo, afirma que é possível ensinar a jogar basquete sem que isso implique em compreender o contexto de produção das regras do basquete.

Descrevendo o percurso histórico do componente, Bracht (1999) sugere que os projetos educacionais predominantes até o final do século XIX não reservavam ao corpo (a seus desejos, suas fantasias etc.) qualquer espaço. Não lhe atribuíam papel na construção do homem ou da mulher. Assim, as teorias do conhecimento que subsidiavam o currículo escolar tinham sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), segundo o qual, temas referentes às manifestações corporais constituíam-se em elementos perturbadores que precisavam ser controlados pelo estabelecimento de procedimentos rigorosos.

Para Veiga Neto (1996), se existe alguma culpa na ciência ou na racionalidade moderna, ela se situa na divisão entre *res estensa* e *res cogitans*, pois essa separação fundamentou o afastamento das questões da corporeidade em relação ao currículo. Tal separação está na base da idéia do controle racional do mundo.

As teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre a aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado.

Bracht (1999) aponta, no decorrer do século XX, um movimento com a intenção de recuperar, através de currículos integrados, a “dignidade” do corpo ou do corpóreo, isso ocorreu, curiosamente, por intermédio do desenvolvimento das ciências naturais.

Segundo o autor, esse novo entendimento de ser humano teve suas bases concretas na forma como o homem passou a produzir e reproduzir a vida. Assim, o currículo escolar efetuou intervenções sobre o corpo com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Não obstante, de absolutamente desprezadas, as manifestações da cultura corporal foram inseridas no

currículo, primeiramente através das necessidades sanitárias, em seguida, das necessidades produtivas, mais adiante, por meio das necessidades morais e das necessidades de controle social.

Para nós, esses olhares curriculares em pouco alteraram a concepção anterior, pois, tal qual enfatiza Bracht, o déficit de dignidade das questões da motricidade vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Educar o comportamento corporal tornou-se educar o comportamento humano. O desenho curricular para a área explicitado nos Guias Curriculares do Estado de São Paulo divulgados nas décadas de 1970 e 1980 constitui-se em um bom exemplo dessa visão.

A análise sobre os documentos da época permite constatar a seguinte “distribuição”: Séries Iniciais - formação física básica; Séries Intermediárias - iniciação esportiva; Séries Finais - especialização esportiva.

Para Bracht (1999), esse currículo reforçou, sem necessidade de mudar os princípios mais fundamentais, a visão que a sociedade tinha do esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas), novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo.

No seio das teorias críticas da Educação, Libâneo (1989) aponta para a necessidade dos currículos terem como princípios: a representatividade, o poder explicativo e a acessibilidade. O autor comenta que os currículos devem representar o “conhecimento” de cada área de forma ampla, contemplando não apenas uma diversidade significativa de conteúdos, mas também, de métodos de investigação, de aplicações, de relações com outras áreas etc. Ressalta ainda que os currículos precisam mostrar o conhecimento como fenômeno cultural e como rica fonte de explicações. E complementa que os currículos devem estar atentos ao fato de que o conhecimento deve ser algo possível de ser construído pelos alunos, não podendo estar fora de suas capacidades intelectuais.

Libâneo ressalta que os currículos têm sido concebidos com base em uma componente quase que exclusivamente conceitual, formal, simbólica. E aponta para a necessidade de incorporação de outras duas componentes: a social e a cultural.

Para ele, o conhecimento deve ser abordado de modo a exemplificar os múltiplos usos que a sociedade faz das teorias, das explicações e também de modo a evidenciar os principais valores de controle ou progresso que se desenvolvem com seu uso, num determinado contexto social. Propõe que a orientação didática do currículo seja preferencialmente baseada em projetos, argumentando que os projetos fomentam o emprego de uma variedade de materiais que estimulam o pensamento, a interpretação e a explicação da realidade, permitindo aos alunos um processo de análise crítica de valores e idéias.

Com relação ao que denomina componente cultural, propõe que se baseie em investigações, com o objetivo de “imitar” algumas atividades inerentes ao processo de construção histórica do conhecimento, como a experimentação, a validação, a comunicação por escrito da experiência, entre outros. Considera que somente participando de atividades de investigação é possível ao aluno compreender e apreciar o poder e a beleza dos conhecimentos.

No caso da Educação Física, a proposta curricular delineada por Soares et al. (1992) considera os elementos apontados por Libâneo ao sugerir que uma configuração da cultura corporal por temas ou atividades, visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. A escolha dos temas que constituirão esses conteúdos deve atender ao objetivo de promover uma leitura da realidade.

Portanto, esse currículo propõe uma leitura da realidade, estabelecendo uma práxis direcionada para projetos políticos que possam promover mudanças sociais, isto é, apontam para a necessidade de uma Educação Física voltada para a transformação social.

Tal proposta contribuiu para o desenvolvimento de uma nova interpretação para o papel da Educação Física na escola ao explicitar a preocupação com a formação de homens capazes de intervir na realidade social com autonomia, de maneira crítica e criativa, em prol da transformação.

No final do século XX, a publicação dos PCN reavivou a discussão sobre o currículo da Educação Física. Tais documentos sugerem que o currículo deva ser constituído a partir das necessidades concretas da sociedade, cada vez mais dinâmica e veloz no que se refere à produção tecnológica e cultural. Defendem a democratização do conhecimento no universo escolar, tendo como ponto de partida as características da comunidade e evoluindo para um conhecimento mais amplo e geral, integrado com o meio globalizado. Acreditam que esse conhecimento seja capaz de promover no aluno referências básicas para atuação na sociedade. O currículo, portanto, não é imposto nem tampouco semelhante para todas as escolas. Cada escola deverá ressignificar os conhecimentos sociais através do seu currículo.

#### Procedimentos metodológicos

A escola municipal na qual está se desenvolvendo o estudo se situa em um bairro periférico da cidade de Osasco (SP). Frequentada pela comunidade local aloca neste momento 648 alunos distribuídos em 20 turmas do ciclo inicial do Ensino Fundamental.

Nesta etapa nos encontramos “colocando o currículo em ação”. A construção se deu pela articulação dos conhecimentos obtidos em quatro fontes distintas: a) os objetivos educacionais explícitos no Projeto Pedagógico da instituição cuja elaboração se deu de forma coletiva em dezembro de 2004 e janeiro de 2005; b) os objetivos da área de Educação Física explícitos no mesmo documento; c) o conhecimento dos saberes da cultura corporal disponíveis na comunidade (obtidos por meio da observação e registro das manifestações corporais e equipamentos disponíveis no bairro realizados em fevereiro de 2005) e d) os saberes da cultura corporal que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental trazem para a escola obtidos por meio de entrevistas segundo o método clínico de Piaget (1994).

Os objetivos educacionais da instituição constituem-se em:

(...) a formação básica do aluno com uma consciência social, crítica, solidária e democrática aonde esse aluno, inclusive se portador de necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades do ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito. (Projeto Pedagógico, p. 02)

No mesmo documento, podemos encontrar os objetivos da Educação Física expressos nos PCN:

- ✓ Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- ✓ Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;

- ✓ Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples (Projeto Pedagógico, p. 13)

Síntese do relatório das observações das manifestações da cultura corporal e dos espaços de prática disponíveis na comunidade:

- a região possui equipamentos públicos de lazer que são utilizados diariamente pela comunidade sem supervisão das atividades
- a quadra da escola é utilizada nos finais de semana;
- foram identificadas as seguintes manifestações: queimada, futebol, chuta a lata, melê, linha, polícia e ladrão, bolinha de gude, pega-pega, taco, pipa, pião, dama e alerta.
- As práticas são organizadas pelos próprios participantes;
- A comunidade não conta com espaços de ensino de danças ou ginásticas;
- Nos momentos de recreio foi possível observar grupos dançando black e axé;
- Não encontramos praticantes portadores de necessidades especiais em nenhuma.
- A comunidade não atua na conservação dos ambientes onde se dão as práticas.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se em 162 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental dos quais, através da consulta ao seu prontuário, 102 residem nas imediações da escola e os demais no bairro vizinho. As entrevistas foram realizadas antes do início das aulas de Educação Física.

A análise da transcrição das entrevistas permitiu-nos o estabelecimento das seguintes categorias:

Manifestações da cultura corporal que ocupam o tempo fora da escola	
Jogo tradicional	47%
Dança	9%
Contemporâneo	18%
Esporte	3%
Jogo simbólico	23%

Companheiros de práticas corporais	
Familiares	56%
Amigos	36%
Sozinho	8%

Locais onde vivenciam as manifestações da cultura corporal	
Casa	62,9%
Espaços públicos	29,6%
Igreja	3,70%

Origem das práticas corporais	
Aprendeu na família	48,8%
Desconhece	20% %
Aprendeu com os amigos	11,1%
Aprendeu na escola	11,1%
Aprendeu sozinho	8,8%

Nível de conhecimento das manifestações da cultura corporal	
Conhece as regras e variações	66,6%
Desconhece as regras	20%
Conhece as regras mas não as variações	13,3%

Compreensão da escola como espaço para a vivência da cultura corporal	
As manifestações podem ser reproduzidas na escola sem adaptações	50%
As manifestações não podem ser realizadas na escola	37,5%
As manifestações necessitam de adaptações para serem vivenciadas na escola	12,5%

#### Análise e interpretação dos dados (subsídios para construção da matriz curricular)

Neste estudo, a análise dos dados, simultaneamente à descoberta sobre os saberes e representações dos alunos sobre a cultura corporal, é o instrumento básico para a elaboração do currículo a ser desenvolvido na etapa posterior da pesquisa.

A análise do Projeto Pedagógico da instituição permitiu-nos inferir que a escola objetiva a promoção gradativa da autonomia do aluno através da aproximação deste com as situações do cotidiano para, a partir daí, ampliar e recriar os conteúdos dela advindos. A função da escola que daí se desprende e sua postura perante os conteúdos que devem estar contidos no currículo nos estimula a considerar que o percurso metodológico da pesquisa constitui-se na ação necessária para a elaboração da etapa inicial do currículo.

As intenções explícitas do componente nos permitem concluir que não se deseja o predomínio de uma manifestação cultural, uma vez que a expressão foi colocada no plural e não há menção à uma em específico. Os educandos devem assumir um papel autônomo na aprendizagem e reconstrução e criação das manifestações corporais.

Por meio da análise do relatório das observações da comunidade, concebemos que os educandos que freqüentam a instituição possuem um repertório de saberes da cultura corporal centrado nos jogos populares, não encontram momentos para vivenciar situações de adaptação das práticas para a inclusão de portadores de necessidades especiais, nem tampouco, há conduções mais ajustadas e preocupadas com a participação democrática dos envolvidos. Os locais de prática estão deteriorados e a comunidade não se movimenta para reverter esse quadro.

A interpretação das categorias nos permite identificar os níveis de conhecimento sobre a cultura corporal que os alunos trazem quando chegam à escola, para melhor conduzir as atividades pedagógicas. Sobre eles temos a apontar o seguinte:

Considerando a faixa etária dos entrevistados não nos chama a atenção o fato dos jogos tradicionais e jogos simbólicos predominem. A interpretação desse dado nos conduz à seguinte decisão: o desenho curricular deverá contemplar inicialmente o estudo das manifestações lúdicas, considerando que se constituem nos saberes da cultura corporal mais próximos aos alunos.

Outro encaminhamento curricular será a distribuição equilibrada do estudo das demais manifestações corporais, recordando que as atividades expressivas e circenses, por exemplo, não foram mencionadas. Assim, o seu estudo consistirá em um forte estímulo para a ampliação dos saberes da cultura corporal.

Um fato que chama atenção foi a pequena menção aos esportes. Não identificamos, portanto, a constante premissa presente no senso comum de que as crianças jogam futebol na rua por isso querem jogar na escola.

A predominância de familiares ensinando e atuando junto às crianças com os saberes da cultura corporal, inclusive nos espaços públicos é um fato que merece destaque. Tal descoberta pode contribuir para revisão da premissa que insiste no não acompanhamento dos pais às atividades infantis e da não utilização de ambientes públicos.

O egocentrismo, apontado em Piaget (1994), pode nos auxiliar a interpretar a crença de que parcela das crianças afirma ter aprendido sozinha algumas manifestações.

Majoritariamente, os jogos citados foram explicados satisfatoriamente pelos entrevistados, no entanto, quando confrontados com as situações-problema que visavam verificar como as crianças adaptam, flexibilizam e criam regras, os dados indicam que um pequeno percentual de educandos é capaz dessa ação.

Outro aspecto verificado foi o entendimento que a mesma prática que realizam com três ou quatro amigos ou familiares pode ser implementada na escola sem nenhuma alteração. A simples experimentação e discussão desse fenômeno poderá levar os educandos à tomada de consciência da fragilidade da sua hipótese, neste caso, a revisão e modificação consistirá em importante aprendizagem sobre a cultura corporal.

Um último aspecto a ser ressaltado consiste na concepção de parcela dos educandos de que seus saberes culturais não devem ter espaço na escola. Possivelmente, isso se deva à interpretação de que a escola é lugar de atividades sérias/importantes e, nesse caso, suas atividades cotidianas não se enquadram.

Resumidamente, podemos afirmar que os educandos recém chegados à escola encontram-se afastados dos objetivos que a instituição escolar elegeu para o ciclo, o que indica a necessidade de ações pedagógicas organizadas e consistentes nesse sentido e uma constante reflexão sobre os encaminhamentos. Em caráter conclusivo, o plano de intervenções assim se configura:

#### Plano de ensino do 1º ano do Ciclo I

##### **Objetivos**

Resgatar e ampliar o repertório de brincadeiras, rodas cantadas e lengalengas pertencentes à cultura corporal. Conhecendo suas variações regionais, procedimentais e nominais. Adaptando-as para as condições do grupo. Adotando uma postura participativa e não preconceituosa em relação às diferenças físicas, sexuais e raciais.

##### **Procedimentos**

Vivenciar os jogos infantis que as crianças conhecem (sua cultura local);  
Adaptar com a participação do grupo as manifestações e vivenciá-las;  
Registrar as atividades vividas;  
Pesquisar junto à família novas manifestações e vivenciá-las.  
Apresentar o quadro de Pieter Brueghel - “Jogos Infantis” e a história do artista;  
Solicitar que as crianças identifiquem no quadro as manifestações vivenciadas;  
Pesquisa sobre as brincadeiras presentes no quadro que os alunos não conhecem (patrimônio da humanidade);  
Propor a criação de um quadro, com o registro das brincadeiras que eles conhecem e aquelas que foram conhecidas através de uma pesquisa junto à família.

##### **Avaliação**

Os alunos participam das atividades?  
Contribuem com sugestões para adaptar as brincadeiras para as condições do grupo?  
Durante as atividades, adotam atitudes de respeito e cooperação?

## Bibliografia

- BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1997.  
\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes* n. 48, p. 69-88.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- SILVA, T. T. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SOARES et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- VEIGA NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UFRS, 1996.
- TEDESCO, J. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

Marcos G. Neira  
FEUSP  
Av. da Universidade, 308  
São Paulo – SP  
CEP – 05508-900

Equipamento: Retroprojektor



## CONSTRUINDO UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Aleluia Heringer Lisboa Teixeira- Mestre Educação - Colégios Santo Agostinho e Logosófico de Belo Horizonte. Fundação Helena Antipoff - Ibirité.

Eustáquia Salvadora de Sousa- Doutora em Educação - UFMG

Maria Gláucia Costa Brandão- PhD em Educação Física - UFMG

Vânia de Fátima Noronha Alves- Doutoranda em Educação - FUMEC

Órgão Financiador: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais

*O texto apresenta o processo de construção da proposta curricular de Educação Física para as séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio, a ser implementada em toda a Rede Estadual de Minas Gerais em 2005, atendendo a projeto governamental. A principal contribuição deste trabalho foi a definição de um Currículo Básico Comum (CBC), com a seleção dos conteúdos a partir de temas, subtemas, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada nível, e dos Conteúdos Complementares, que garantem a especificidade de cada realidade escolar. As principais referências foram as atuais discussões da área e a prática pedagógica dos professores.*

*This paper presents the process of construction of the "Physical Education" programme for the final years of Primary and Secondary School, which will be implemented in all the state schools of Minas Gerais in 2005, according to the government educational policies. The highest contribution of this paper is the definition of a Common Basic Programme (CBP) through the selection of its content from themes, subthemes, abilities and competences to be developed in each level, as well as the Complementary Topics, which guarantee each school's particular reality. The main references were the present discussions in the field and the teachers' pedagogical practice.*

*El texto presenta el proceso de construcción de la proposición curricular de la Educación Física para los últimos años de Primaria y Secundaria, que será desarrollado en toda la red estatal de Minas Gerais em 2005, atendiendo a um proyecto gubernamental. La principal contribución de este trabajo es la definición de un Currículo Básico Común (CBC), con la selección de contenidos que originen temas, subtemas, habilidades y competencias que serán desarrolladas en cada nivel y de los Contenidos Complementares, los cuales garantizan la especificidad de cada realidade escolar. Las principales referencias fueron las actuales discusiones en este campo y la práctica pedagógica de los profesores.*

### 1- O cenário de construção da proposta curricular de Educação Física

A rede pública de ensino, em Minas Gerais, conta com mais de 4 mil escolas e quase 3 milhões de alunos. Enfrenta, em quase todas as suas unidades, um conjunto de problemas que demandam soluções urgentes, tais como: elevados índices de reprovação e evasão escolar; defasagem idade/série; ausência de condições mínimas necessárias ao bom funcionamento da escola; degradação do ambiente escolar; violência; despreparo dos dirigentes e dos educadores para responder adequadamente às necessidades formativas das crianças e dos jovens que, em sua maioria, pertencem à parcela mais carente da população. Na busca por soluções para esses

problemas, alguns projetos estão sendo desenvolvidos, dentre eles o PDP envolvendo 220 que fazem parte do Projeto Escolas-Referência<sup>1</sup>.

O PDP – Projeto de Desenvolvimento Profissional, que visa à formação continuada dos professores da rede estadual, teve, em 2004, como principal foco a construção de propostas curriculares para cada disciplina das séries finais do Ensino Básico e do Ensino Médio. A estratégia básica do PDP foi a implementação e a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP, constituídos por 14 a 20 professores de uma mesma disciplina ou multidisciplinares, sob a coordenação de um deles. Foram formados 700 GDPs em todo o Estado. Utilizou-se como metodologia para a orientação dos professores a educação à distância e encontros presenciais com os coordenadores dos GDPs. No interior de cada escola, o trabalho foi desenvolvido por meio de estudos individuais e coletivos. Além de material impresso, foi criado um *site* específico para o projeto, o qual foi configurado como um veículo de articulação entre a SEE e os professores. Foram realizados quatro encontros presenciais, um para cada região do estado, com a participação dos consultores e dos coordenadores dos GDPs para discussão das tarefas, relato das dificuldades encontradas, esclarecimento de dúvidas e busca de soluções para os problemas levantados.

A elaboração da proposta curricular de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio das escolas da Rede Estadual está inserida nesse programa. Em 2004, a Secretaria Estadual de Educação contratou consultores específicos de cada disciplina, que apresentaram uma versão preliminar das propostas curriculares, como subsídio para que os professores pudessem, coletivamente, discuti-la e redimensioná-la a partir da leitura crítica do cotidiano escolar e da reflexão de suas práticas pedagógicas.

Como fruto dessas discussões e análises, cada Escola-Referência participante do PDP, além de contribuir na definição do CBC (Conteúdo Básico Comum) de todas as áreas, foi desafiada a apresentar um projeto de implantação da proposta curricular de Educação Física, que vem sendo implantada e reavaliada desde o início de 2005.

## **2. A proposta curricular de Educação Física<sup>2</sup>**

A Educação Física, historicamente, tem acompanhado as mudanças pedagógicas, construindo novos referenciais<sup>3</sup> de acordo com as demandas sociais; a sistematização do seu ensino tem sido uma exigência cada vez mais freqüente, tanto na rede pública quanto na particular<sup>4</sup>. Constatamos que, na Rede Estadual de Minas Gerais, pelo menos nos últimos 20 anos, a decisão do que ensinar nas aulas de Educação Física sempre ficou a cargo do professor, que, nesse caso, é um sujeito com particularidades.

---

<sup>1</sup> Dos trinta projetos estruturadores do governo de Minas, dois estão voltados para o desenvolvimento da educação básica: o projeto de ampliação e melhoria do Ensino Fundamental e Projeto de Universalização e melhoria do Ensino Médio, cujas ações alcançam 98% da rede estadual de ensino. Fazem parte desses dois projetos estruturadores: o Ensino Fundamental em 9 anos; Escolas em Rede; Escolas-Referência; Escola Viva; Comunidade Ativa; PEAS – Educação Afetivo Sexual; Livro na Escola; PROGESTÃO – Projeto de Capacitação dos Gestores Escolares, que visa, prioritariamente, à formação em serviço de diretores e vice-diretores; e o PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – objetiva integrar as ações da escola, da comunidade e do Poder Público, criando estratégias para construir a escola que desejam, definindo o programa de trabalho, os objetivos e o plano de ações.

<sup>2</sup> SOUSA *et. al.*, 2004 e 2005.

<sup>3</sup> COLETIVO DE AUTORES, 1992.

<sup>4</sup> Outra iniciativa como essa pode ser vista em UBEE, 2003.

Assim, como ponto de partida, coube perguntar: quem são os professores de Educação Física da Rede Estadual? Como são formados? Possuem as habilidades e as competências requeridas para atuar na escola? Como tratar da complexidade das discussões da área de forma acessível, de modo que esta possa reverter em uma mudança na prática pedagógica e numa nova maneira de construir o conhecimento com os alunos, considerando também as condições de ensino nas escolas?

Na elaboração da proposta curricular da Educação Física, a reconstrução histórica da disciplina foi fundamental e teve como objetivo analisar a sua presença nas instituições escolares, desde antes de ser considerada área de conhecimento até os dias de hoje<sup>5</sup>. Desse modo, instigamos o professor a se reconhecer como um sujeito histórico capaz de transformar o seu contexto, a partir da compreensão da disciplina como um saber historicamente construído.

Essa reflexão demandou a identificação das razões que justificam ensinar Educação Física na escola. Assim, concebemos a Educação Física como parte intrínseca da educação; por isso deve se comprometer com a construção de uma escola que se constitua em tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens. A escola assim pensada extrapola o âmbito da atividade intelectual, que é ainda enfatizado no contexto escolar tradicional, e busca estratégias para considerar a corporeidade como elemento da formação humana.

O compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos alunos nos direcionou para a definição de alguns princípios orientadores das ações educativas escolares:

- O *corpo entendido como uma totalidade* trouxe à tona a consideração do ser humano como um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente, na busca da ruptura com a visão dicotômica, ainda presente em nosso meio<sup>6</sup>.
- A *qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena* nos levou a pensar, sobretudo, na dignidade humana, nas relações desses sujeitos com eles mesmos, com o outro e com os meios físico, cultural e social<sup>7</sup>.
- As *práticas corporais como linguagem* possibilitaram-nos construir estratégias de ensino que auxiliem o aluno a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos com seu corpo – jogando, caminhando, dançando e brincando<sup>8</sup>.
- A *ludicidade como essência da vivência corporal* significou ter como características básicas dessa vivência o prazer e o exercício da liberdade, ou seja, realizar algo que promova o bem-estar e a alegria, a partir de escolhas conscientes e autônomas, assumindo quaisquer responsabilidades sobre elas<sup>9</sup>.
- A *escolarização como tempo de vivência de direitos* levou-nos a pensar que é necessário romper com a idéia de que o tempo de escola é um tempo de preparação para outros tempos. Cada idade deve ser percebida como sendo um tempo específico de construção da experiência histórica<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> BRACHT, 1999; SOARES, 2001; VAGO, 2002.

<sup>6</sup> GONÇALVES, 1994; ALVES, 2004.

<sup>7</sup> BRANDÃO, 2004.

<sup>8</sup> GERALDI, 1994.

<sup>9</sup> PINTO, 1995.

<sup>10</sup> SME/PBH, 1999.

- *A democracia como fundamento do exercício da cidadania* chamou-nos a atenção para o fato de o ensino da Educação Física não poder perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais<sup>11</sup>.
- *A ética e a estética como norteadores da formação humana* lembrou-nos que esta se assenta no tripé constituído pelo permanente reconhecimento da identidade própria e do outro, pela autonomia e pelo exercício da liberdade com responsabilidade<sup>12</sup>.

A partir desses princípios, passamos a discutir os Conteúdos Básicos Comuns da Educação Física que deverão compor o currículo de todas as escolas da Rede Estadual (CBC), bem como os Conceitos Complementares, aqueles que deverão ser desenvolvidos de acordo com a realidade local. Essa discussão é nova e, certamente, irá provocar uma mudança de paradigmas no contexto escolar, pois é ainda marcante na Educação Física o fato de os professores lidarem com os conteúdos procedimentais em detrimento de suas dimensões conceituais e atitudinais<sup>13</sup>.

Construir o CBC obrigou-nos a algumas tomadas de decisão sobre a organização e a implementação do ensino. Nessa empreitada, tomamos como referência permanente a história cultural dos seres humanos, elegendo, especialmente, as práticas corporais, que interessam diretamente à Educação Física, considerando as histórias de vida dos professores e dos alunos, suas linguagens, suas necessidades e seus interesses singulares, suas formas de ocupar os tempos e os espaços na escola e fora dela. Essas histórias são construídas em meio às influências do mundo globalizado, nas diversas maneiras contemporâneas de viver a corporeidade.

Para definir o CBC, elegemos os conteúdos que, nos dizeres de Zabala (1998), estruturam e identificam essa área do conhecimento como componente curricular (LDB 9394/96). Nos dizeres de Bracht (1997), a Educação Física trata de um saber considerado ambíguo, pois se traduz num saber fazer, num realizar corporal e num saber sobre este realizar corporal<sup>14</sup>.

Após essa definição, consideramos que a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de quaisquer práticas ou movimentos, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros<sup>15</sup>. Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica<sup>16</sup>.

Assim, para a proposta curricular de Educação Física, definimos como **Eixos Temáticos**: o **Esporte**, os **Jogos** e as **Brincadeiras**, a **Ginástica**, a **Dança e os Movimentos Expressivos**. Cada eixo temático foi constituído por uma rede de **temas**, os quais, por sua vez, desdobraram-se em **tópicos**. Cada tópico foi entendido como a menor unidade de ensino a ser

<sup>11</sup> MELLO, 1999; DAOLIO, 1995.

<sup>12</sup> RODRIGUES, 2001.

<sup>13</sup> ZABALA, 1998.

<sup>14</sup> ZABALA (1998) nos ajuda a compreender que a concepção de uma área de conhecimento é construída a partir dos conceitos e das experiências que a estruturam e identificam. Ela é o pilar básico para a organização curricular, atribuindo sentido e significados as aprendizagens escolares.

<sup>15</sup> COLETIVO DE AUTORES (1992).

<sup>16</sup> BRACHT (2003), KUNZ (1994, 1998, 2002).

trabalhada em sala de aula, tendo em vista as competências e as habilidades que se deseja desenvolver<sup>17</sup>.

Na seleção dos conteúdos, foram levados em consideração: as finalidades da Educação Física; as diretrizes estabelecidas para o ensino dessa disciplina; as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos, não só como forma de valorizar a bagagem cultural que eles trazem consigo, mas também como meio de conhecer seus interesses e suas necessidades, a relevância social dos conteúdos para a vida dos alunos e as condições de ensino disponíveis e a serem criadas ou modificadas. Foram definidos, então, 38 tópicos do CBC para o Ensino Fundamental e 40 para o Ensino Médio. Vejamos um exemplo desse Conteúdo Básico Comum, destinado aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental:

#### **EIXO TEMÁTICO I : ESPORTE**

TEMAS	TÓPICOS	HABILIDADES
Handebol Basquete Voleibol Futsal Atletismo (Corridas e saltos) Peteca	1. História	Conhecer a história de cada modalidade esportiva
	2. Características	Identificar as características de cada modalidade
	3. Elementos técnicos básicos	Identificar os elementos técnicos básicos de cada modalidade esportiva Vivenciar os elementos técnicos básicos de cada modalidade Aplicar os elementos técnicos básicos de cada modalidade em situações de jogo
	4. Estratégias e táticas de jogo	Conhecer as estratégias e táticas básicas de jogo de cada modalidade
	5. Riscos e benefícios da prática esportiva	Conhecer os riscos e benefícios da prática de cada modalidade esportiva
	6. Regras: significados	Conhecer o significado das regras de cada modalidade Construir novas regras em razão das necessidades do grupo Aplicar as regras em situações de jogo
	7. Diferença entre o esporte escolar e o esporte de alto rendimento	Diferenciar o esporte escolar do esporte de alto rendimento
O corpo no esporte	8. Implicações das diferenças corporais no esporte: gênero e aptidão física	Reconhecer as implicações das diferenças de gênero e aptidão física no esporte Reconhecer os limites e as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais nas práticas esportivas
	9. Cuidados específicos com o corpo nas práticas esportivas: hidratação, vestuário, alimentação, dentre outros.	Compreender a importância do vestuário adequado à prática esportiva Identificar o vestuário adequado para as práticas esportivas Identificar os alimentos que compõem uma dieta adequada à prática da atividade esportiva

<sup>17</sup> ZABALA (1998).

O esporte como fenômeno sócio-cultural	10. Fenômeno sócio-histórico e sociocultural da humanidade	Compreender o esporte como fenômeno sócio-histórico e sociocultural Perceber a importância do esporte como meio de promoção da democracia e da cidadania
	11. Perspectiva de inclusão e exclusão social	Compreender o esporte na perspectiva de exclusão/inclusão dos sujeitos Compreender o esporte como espaço de convivência das diferenças Identificar situações de exclusão no esporte escolar Identificar possibilidades de inclusão no esporte escolar
	12. Possibilidade de superação de barreiras (medo, insegurança, falta de habilidade)	Identificar limitações individuais e possibilidades de superá-las por meio do esporte Identificar limitações coletivas e possibilidades de superá-las por meio do esporte
	13. Forma de desenvolver atitudes e valores (solidariedade, respeito às diferenças, autonomia, confiança, liderança)	Perceber o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos Vivenciar o esporte com ética

Para enriquecer o CBC, cada escola teve autonomia para definir os *conteúdos complementares*, de modo a atender às necessidades e aos interesses dos alunos, observadas suas condições e as características locais e regionais da comunidade onde está inserida. Entretanto, para que a educação escolar cumpra sua função humanizadora, não basta apenas que a escola defina o CBC e os conteúdos complementares; é essencial que ela entenda e conceba o ensino como tempo e espaço nos quais os alunos adquirirem e desenvolvem competências e habilidades.

### **3. Limites e possibilidades do processo de construção das propostas curriculares - Projeto de Desenvolvimento Pessoal (PDP)**

Durante o processo de formação dos educadores, estabelecido pelo PDP e operacionalizado pelos GDPs, detectamos avanços e também algumas dificuldades que, de um modo ou de outro, comprometeram o produto final desejado. Consideramos a proposta ousada, criativa, sintonizada com a tecnologia informacional, desafiante, e talvez, por isso mesmo, complexa. O próprio processo de formação se tornou um aprendizado constante para todos os envolvidos: mobilizou as escolas para o trabalho coletivo, ampliando as discussões sobre a importância do trabalho interdisciplinar e a necessidade de romper com a lógica individual e disciplinar e permitindo aos professores questionar sua própria prática, compartilhar conhecimentos e experiências, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes teórico-práticos por eles produzidos, aprofundar as reflexões sobre o currículo com enfoque globalizador e participar de forma efetiva da construção de uma política pública de ensino. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo se configura como condição indispensável para que as atividades de ensino sejam devidamente planejadas, desenvolvidas e avaliadas, tendo em vista o alcance dos objetivos do projeto pedagógico da escola. (Caldeira, 2001).

O bom andamento do projeto dependia, principalmente, da logística proposta. Nesse sentido, foram inúmeros os problemas enfrentados, dentre eles a demora na instalação de internet na maioria das escolas envolvidas, dificultando o envio das tarefas no tempo estabelecido; computadores ultrapassados, lentos; muitos problemas com o provedor, deixando, várias vezes, o site permanecer longo tempo fora do ar; falta de domínio técnico de muitos professores para utilizar a informática.

Alguns professores demonstraram ceticismo quanto a sua real participação no processo. A falta de remuneração e de estrutura, a impossibilidade de liberar horas para os encontros, a tripla jornada, a baixa auto-estima, a rotatividade dos professores, um vínculo empregatício estável com Estado, dentre outros, também foram, de forma recorrente, problemas encontrados.

#### **4. Analisando a proposta curricular de Educação Física**

A proposta curricular, construída coletivamente com os professores, explicita uma concepção de Educação Física escolar que, certamente, provocará variadas leituras e diferentes avaliações. Porém, gostaríamos de ressaltar que é uma proposta que não se esgota em si mesma. Ao longo da implantação do CBC, os professores irão modificar o que for necessário, adequando a proposta à realidade de cada escola, ao mesmo tempo que irão trazer novas contribuições para o debate e avanços da área.

Durante o processo, vários limites foram detectados. Os professores demonstraram dificuldades de compreensão do texto preliminar: alguns consideraram a leitura difícil e complexa, o que demonstra um distanciamento entre as discussões que ocorrem na área, por meio das pesquisas acadêmicas, e a prática do profissional. Outra constatação foi a dificuldade de superar o tradicional entendimento da Educação Física como sinônimo de esporte e de compreendê-la como área de conhecimento, como estabelece a atual legislação. Mesmo aqueles que estavam sintonizados com os avanços da área e com as propostas pedagógicas críticas, apresentavam dificuldades na articulação teoria-prática. A esses limites somaram-se as precárias condições de ensino relacionadas ao espaço físico (ausência de quadras, banheiros, vestiários, bebedouro), a falta de material para as aulas, o excessivo número de alunos, a coexistência de turmas de séries diferentes no mesmo tempo e no mesmo espaço, a exposição ao sol e à chuva, a desarticulação com o restante da escola, a aula ser ministrada fora do turno, o grande número de professores sem qualificação.

Como última tarefa, no final de 2004, cada escola apresentou um projeto de implantação da proposta da disciplina, no qual os professores deveriam distribuir 38 tópicos entre as quatro séries finais do Ensino Fundamental e 40 tópicos entre os três anos do Ensino Médio. Foi necessário definir uma série para iniciar a implantação do projeto e listar condições para o ensino, dentre outros itens. A leitura e a análise dos projetos de implantação das propostas curriculares de cada escola evidenciaram a dificuldade de lidar com o Conteúdo Básico Comum. Havia uma confusão no entendimento do que era um tema e do que era um tópico. Muitos professores não conseguiram distribuir os tópicos de modo a contemplá-los na carga horária prevista para o nível de ensino. Como a proposta vai além do tema Esporte, muitos dos tópicos propostos não faziam parte dos programas desenvolvidos nas escolas. Verificamos a força do esporte como conteúdo da Educação Física quando vimos prevalecer na lista de condições necessárias para o ensino o pedido de bolas, cartões, apitos, uniformes para goleiro, jogadores, súmulas, dentre outros.

Essa falta de entendimento conceitual dos tópicos demandou dos consultores a ampliação do diálogo com as escolas-referência, por meio de um Centro de Referência Virtual, a ser implantado em maio de 2005. Esse Centro funcionará como apoio ao professor e terá como objetivo principal tornar-se um fórum de discussão de cada um dos tópicos de ensino - o porquê de se ensinar determinado tópico, sugestões de metodológicas e de recursos didáticos e bibliográficos. Além disso, serão debatidos temas demandados pelos professores, a partir de suas necessidades. Para 2005, está previsto um acompanhamento por parte dos consultores de cada projeto curricular a ser implementado.

Acreditamos que todo esse processo de construção coletiva de uma proposta curricular, apesar das limitações já levantadas, constituiu-se num passo importante para a sistematização do conhecimento da área, possibilitando aos professores de Educação Física das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais compartilhar saberes e experiências, refletir sobre a intencionalidade de sua ação pedagógica e explicitá-la.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, Vânia F. Noronha. *Uma leitura antropológica sobre educação física e o lazer*. In: WERNECK, C. L. G. *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.83-114.

\_\_\_\_\_. *A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental*. In: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). *Veredas*; formação superior de professores: módulo 6, v. 1/SEE-MG, p.21-52. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. O primeiro ciclo de idade de formação. *Caderno Infância*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1999.

BRACHT, V. (Org.). *Educação física no Brasil e Argentina*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRACHT, V. E. ALMEIDA. *A política de esporte na escola no Brasil: a pseudovalorização da educação física*. Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, v.24, n.3, p.87-101, maio 2003.

\_\_\_\_\_. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Caderno Cedes, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.

BRANDÃO, Maria Gláucia C. *Educação Corporal voltada para qualidade de vida*. In: SALGADO, Maria Umbelina C. e MIRANDA, Glaura Vasques de. (Org.). *Veredas*. Formação superior de professores: módulo 6, v. 2/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, p. 21- 48.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

CALDEIRA, Anna Maria S. *A formação do professor de Educação Física: quais saberes e quais experiências*. Revista do Colégio brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas.v.22,n.3, mai.2001. p 87-104.

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

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

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. Campinas: Martins Fontes, 1994. 252p.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

KUNZ, Elenor (Org.). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.



\_\_\_\_\_ *Didática da educação física – 1*. Ijuí: Unijuí, 1998.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Didática da educação física – 2*. Ijuí: Unijuí, 2002.

MELLO, Guiomar N. Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.4, n.24, p.53-62, nov./dez, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. 1998.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. *Educação física: dos jogos e do prazer*. Revista *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, a.1, n.4, p.42-53, jul./ago. 1995.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

SOARES, Carmem. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, Eustáquia S., BRANDÃO, M. Gláucia, TEIXEIRA, Aleluia H. L. e SILVA, Fabrine L. Educação Física. Proposta curricular. Versão preliminar. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

SOUSA, Eustáquia S., BRANDÃO, M. Gláucia, TEIXEIRA, Aleluia H. L. e ALVES, Vânia F. Noronha. Educação Física. Proposta curricular. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.) *Trilhas e partilhas; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. *Projeto político-pastoral-pedagógico das unidades escolares da UBEE*. Belo Horizonte: UBEE, 2003. v. 5.

VAGO T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 – 1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Aleluia Heringer Lisboa Teixeira: Rua Bernardo Guimarães 202 apto 901 – Funcionários – Belo Horizonte – Minas Gerais – Cep. 30 330 140**

**Eustáquia Salvadora de Sousa: Rua Luz 220 apto 301 – Serra – Belo Horizonte – Minas Gerais - Cep. 30 220 080**

**Maria Gláucia Costa Brandão: Alameda dos Cardeais 472 – Vale do Ouro – Ribeirão das Neves – Minas Gerais. Cep. 30 833030**

**Vânia de Fátima Noronha Alves: Rua São Clemente 1175 - Aparecida – Belo Horizonte – Minas Gerais – Cep. 31.230-460**

**Tecnologia de Apresentação: Data Show**

## CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>

**Luciano Ferreira Campos<sup>2</sup>** - FAEFI/UFU  
**Fernanda Finotti de Moraes<sup>3</sup>** - FAEFI/UFU  
**Priscilla Renata Ferreira<sup>4</sup>** - FAEFI/UFU  
**Heitor Santos Cunha<sup>5</sup>** FAEFI/UFU

### Resumo

*Ao analisarmos a construção de Estratégias voltadas para o Eixo Temático “Exercício, Lazer e Qualidade de Vida”, encontramos inúmeras dificuldades no processo de registro e análise das experiências de ensino, especialmente pela limitada produção de materiais de caráter filosófico-pedagógico, direcionados para orientar a prática pedagógica no ensino fundamental. O objetivo do projeto em construção é identificar as contribuições advindas da produção de conhecimento sobre saúde e qualidade de vida, para a organização de um macro referencial que permita avançar na problematização de questões vinculadas ao Eixo Temático citado acima, de acordo com uma concepção crítica e emancipatória de ensino.*

### Abstract

*When analyzing the construction of Strategies directed toward the Thematic Axle "Exercise, Leisure and Quality of Life", we find innumerable difficulties in the register process and analysis of the education experiences, especially for the limited production of materials of philosophical-pedagogical character, directed to guide practical the pedagogical one in basic education. The objective of the project in construction is to identify the contributions happened of the knowledge production on health and quality of life, for the organization of a referencial macro that allows to advance above in the formation of entailed questions to the cited Thematic Axle, in accordance with a critical and independence conception of education.*

### Resumo

*Cuando analizamos la construcción de estrategias dirigidas hacia el tema "ejercicio, ocio y calidad de vida", encontramos dificultades innumerables en el proceso del registro y el análisis de las experiencias de la educación, especialmente la producción limitada de los materiales y su carácter filosófico-pedagógico, ordenados para dirigir la práctica pedagógica en la educación básica. El objetivo del proyecto es identificar las contribuciones advindas de la producción del conocimiento en la salud y la calidad de*

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela professora Gislene Alves do Amaral, professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Aluno do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia\MG.

<sup>3</sup> Aluna do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia\MG.

<sup>4</sup> Aluna do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia\MG.

<sup>5</sup> Aluno do curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia\MG.

*vida, para la organización del marco teórico que nos permita avanzar en la problematización de cuestiones cerca de la temática citada, de acuerdo con un concepto crítico y emancipatória de la enseñanza.*

## **Introdução**

Desde 1993, um grupo de professores da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia desenvolve um trabalho de formação continuada para professores de Educação Física para Redes públicas de Ensino. Este trabalho consolidou-se por meio da construção de uma estratégia de intervenção político-pedagógica denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP. (MUÑOZ PALAFOX, 2001; AMARAL, 2003; TERRA, 2004).

A sistemática de formação continuada desenvolvida foi possível graças ao estabelecimento de um trabalho interinstitucional, do qual participam professores da UFU, da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba/UFU) e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia\MG. As diretrizes do trabalho coletivo estão orientadas para a busca da construção da autonomia científica, política e pedagógica dos professores, no que diz respeito ao planejamento de currículo e à produção de saberes escolares, bem como para a construção e reconstrução da identidade da área de Educação Física escolar no município.

Neste contexto de trabalho coletivo e assessoria docente foram elaboradas as Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física, fundamentadas numa abordagem curricular de caráter dinâmico-dialógico<sup>6</sup> e orientadas para a busca de uma prática docente comprometida com a transformação da realidade e da escola pública em Uberlândia\MG.

De acordo com a concepção de saber escolar presente nestas diretrizes, os conteúdos de ensino da Educação Física foram organizados em cinco Eixos Temáticos, resultantes da análise coletiva das experiências docentes, sistematizadas na forma de Estratégias de Ensino<sup>7</sup>. São eles:

- O que é: Escola e Educação Física;
- Jogo;
- Esporte, Indivíduo e Sociedade;
- Expressão Corporal;
- Exercício Lazer e Qualidade de Vida.

Apesar de se considerar que o ensino na Educação Física nas escolas esteve tradicionalmente ocupado pelo enfoque da aptidão física e da saúde associados à prática de atividades/exercícios/esportes, paradoxalmente, temos encontrado, justamente no Eixo Exercício, Lazer e Qualidade de Vida, um número reduzido de experiências de ensino, aspecto que nos motivou a elaborar este projeto na tentativa de oferecer condições objetivas para a construção de saberes escolares vinculados a este eixo. Vale ressaltar, porém, que o processo de produção destes materiais também faz parte da formação

---

<sup>6</sup>De acordo com Domingues (1988), tomando como referência os interesses humanos presentes na produção de conhecimento, podem ser identificados três paradigmas de currículo: o técnico-linear, o circular consensual e o dinâmico-dialógico. Este último, orientado por um enfoque praxiológico.

<sup>7</sup>**Estratégia de Ensino:** planejamento (o que, como, com quem) de um ciclo de aulas desenhado para alcançar o desenvolvimento de competências de conhecimento instrumental, social e comunicativa, por meio do estudo teórico-prático de um tema/assunto relacionado aos Eixos Temáticos propostos. Uma Estratégia poderá conter um ou mais estilos/técnicas de ensino, de acordo com os objetivos (geral e específicos) desejados.

continuada destes professores, sendo, portanto, fundamental sua participação efetiva nesta tarefa.

## **Justificativa**

No interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o tema da Saúde passou a ser contemplado de forma privilegiada a partir do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), passando a compor o elenco dos doze Grupos de Trabalhos Temáticos – GTTs. Em uma breve visita aos Anais de um destes eventos, particularmente o de 1997 quando foram organizados pela primeira vez os GTTs, Gonçalves et. al (1999) identificam que, “*na quase totalidade, Saúde foi tomada exclusivamente em sua dimensão biológica e, quando avaliada na relação com o exercício, este foi sugerido para melhoria de aptidão física ou recuperação de conformações anatômicas e/ou desvios posturais*” (p.130).

Outros aspectos relevantes e críticos destacados pelos autores foram: inexistência de reflexão, privilégio da dimensão biológica, confusão conceitual entre condição física (*fitness*) e Saúde, uso genérico do termo Qualidade de Vida, dentre outros. Estes aspectos parecem representar

*“... uma tendência da produção de conhecimento na pesquisa e na prática de atividades físicas que vem se mantendo, além da ênfase e interesse em ensaios sobre ergonomia, assistência e intervenção sobre grupos populacionais privilegiados, como frequentadores de clubes, executivos, funcionários de grandes firmas, aos quais se aplicam programas de ginástica compensatória, lazer na indústria e weekends recreacionais”* (ibid. p. 132).

Por outro lado, mais recentemente encontramos estudos que buscam, a partir de olhares diferentes, refletir sobre a relação Educação Física/Atividade Física/Saúde, apontando elementos críticos presentes nas concepções funcionalistas, de cunho essencialmente biológico.

A exemplo disto, encontramos em Carvalho (2001) alguns questionamentos importantes sobre a presença de uma visão linear entre atividade física e saúde. Segundo a autora, uma proposta neste sentido seria fundamentada na idéia de que “*é o conhecimento e a experiência do homem com a cultura corporal que possibilitam a ele manifestar-se, expressar-se visando a melhoria de sua qualidade de vida*” (CARVALHO, 2001:11). Portanto, para além do conhecimento dos benefícios da atividade física torna-se fundamental compreender também os mecanismos sociais que regulam tanto a prática das atividades quanto o acesso às mesmas.

Em geral, o crescimento, ainda que lento, da produção de estudos e pesquisas que investigam este campo de conhecimento, parece apontar a convergência para uma ampliação do conceito de saúde. Por outro lado, ainda não encontramos trabalhos que apresentem, a partir de uma análise da prática pedagógica concreta, elementos teórico-práticos para a transposição do conhecimento produzido para o cotidiano escolar das aulas de Educação Física.

No contexto do PCTP em Uberlândia\MG, o Eixo Temático “Exercício, Lazer e Qualidade de vida, nasceu como fruto da necessidade de contemplar, no esboço da

microcurricularidade<sup>8</sup> da área, além dos temas tradicionalmente identificados no ensino da Educação Física escolar, assuntos relacionados à saúde e qualidade de vida, associando-os, porém, a uma visão ampliada sobre seu significado para nosso contexto de vida. Procura-se, com isto, a construção de novos saberes escolares que contribuam para promover uma reflexão acerca das possibilidades e limites da prática de atividades físicas para a promoção da saúde, tendo em vista os condicionantes histórico-político e estético-culturais presentes na sociedade atual.

É a partir desta constatação e das dificuldades encontradas para ampliar a abordagem da saúde para os aspectos sociais e simbólicos que orientam, tanto a produção do conhecimento quanto as práticas sociais, é que foi idealizado o presente projeto, cujo **OBJETIVO é identificar as contribuições advindas da produção de conhecimento na área da Educação Física para a organização de um marco referencial que nos permita avançar na problematização das questões vinculadas ao Eixo Temático “Exercício, Lazer e Qualidade de Vida”, de acordo com uma concepção crítica e emancipatória de ensino.**

Para tanto, pretende-se organizar, a partir deste projeto, um processo de estudo sistemático envolvendo: professores das escolas públicas de Uberlândia\MG que participam do PCTP, professores da Faculdade de Educação Física e alunos do curso de Licenciatura, com finalidade de promover a elaboração coletiva de materiais de referência, que orientem a produção de saberes escolares para o eixo temático em questão.

Estes materiais, elaborados a partir da análise e da reflexão coletiva sobre as práticas e concepções presentes no cotidiano escolar, passarão a fazer parte do documento das Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física Escolar em Uberlândia\MG, como fundamento teórico-prático na construção de Estratégias de Ensino dentro do Eixo Temático Exercício, Lazer e Qualidade de Vida.

## Metodologia

A pesquisa em educação, assim como qualquer outra prática social, apresentou em sua trajetória um compromisso epistemológico com o modelo científico da racionalidade instrumental moderna, caracterizada, entre outros aspectos, pela unicidade, universalidade e neutralidade da verdade científica, ou seja, pela definição de um único método investigativo do real. Entretanto, a competência destas referências para expressar a existência social, cultural e humana e a própria realidade educacional, vem sendo contestada pela filosofia, pela sociologia e pela antropologia, dentre outras áreas, que apontam outro tipo de racionalidade na construção do conhecimento (LEITE, 2001).

A complexidade da condição humana implicou na ampliação dos limites de cientificidade definidos na modernidade, aceitando o fato de que...

*“As investigações sobre o homem e seu agir, mostraram que não existe uma verdade universal e neutra sobre o homem, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas, aqui, como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades: classe social, gênero, raça,*

---

<sup>8</sup> Na teoria crítica do currículo podem ser identificadas dimensões macro e microcurriculares. A microcurricularidade representa a organização do conhecimento e do saber escolar relacionado a um componente curricular. A dimensão macro diz respeito à problemas curriculares de caráter mais geral, tratados a partir da filosofia, da sociologia da Educação, da antropologia.

*etnia, religião e que a ação humana não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação” (p. 152).*

Segundo Thiollent (1987), as atuais discussões no campo da filosofia da ciência apontam as possibilidades de metodologias alternativas para atender às especificidades do campo social, organizacional e comunicacional, onde o uso de métodos tradicionais positivistas, ligados às ciências naturais, não podem responder na elucidação de processos complexos de inovação ou de criatividade.

A crítica generalizada à prática pedagógica e à formação de professores nos moldes da racionalidade técnica (uma vez que a sala de aula e a realidade social apresentavam-se muito mais complexas do que os pressupostos com que a academia havia, até meados dos anos setenta e oitenta, orientado a formação dos professores) originou alternativas diferenciadas para se tratar o assunto, ressaltando-se a necessidade de colaboração entre pesquisadores e professores.

A realização do presente estudo fundamenta-se neste campo metodológico dentro do universo da Pesquisa Qualitativa, partindo do pressuposto básico que um problema de pesquisa deve ser, em primeira instância, um problema da vida prática (MINAYO, 1996). Assim, a definição da temática e escolha do seu percurso leva em conta o trabalho de formação continuada que vem sendo desenvolvido junto aos professores de escolas públicas em Uberlândia\MG.

Este estudo pode ser identificado no campo das pesquisas de natureza interpretativa crítica que, segundo André (1995), consiste na utilização de procedimentos que permitem um plano de trabalho aberto e flexível, onde o projeto é constantemente revisado, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

### **Fontes bibliográficas a serem analisadas**

- 1- Anais das 4 últimas Edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997, 1999, 2001 e 2003);
- 2- Artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte que tratam da temática saúde qualidade de vida, publicados nos últimos cinco anos.

### **Considerações finais**

Na busca da transformação da realidade, procuramos elaborar, com este projeto, novas diretrizes direcionadas ao desenvolvimento do Eixo Temático Exercício, Lazer e Qualidade de Vida, conscientes da necessidade da construção deste trabalho junto aos professores de Educação Física que ministram aula nas escolas públicas, para que esta produção atenda, efetivamente, as necessidades da prática pedagógica.

Tendo como referência os professores da rede pública, formaremos juntos novos conhecimentos, os quais estarão sempre em constante renovação, ou seja, sempre em busca de Estratégias de Ensino hábeis a formar nos alunos novas noções de Educação Física Escolar, enfocando não somente a questão da aptidão física, mas também o aprendizado de caráter histórico-político e estético-culturais. O que é de suma importância para a criação de indivíduos conscientes e capazes de se posicionar diante das condições impostas pela vida.

## Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AMARAL, G. A. DO. **Produção de Currículo na Educação Física**: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia\MG/MG. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta à várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C.R. **Repensando a Pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CARVALHO, Y. M. DE. Atividade Física e Saúde: onde está e quem é o sujeito da relação. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 22, n. 2, 09-21, Janeiro 2001.
- DOMINGUES, J. L. **O Cotidiano da Escola de 1º Grau**: O sonho e a Realidade. Coleção Teses Universitárias - São Paulo: Editora PUCSP, 1988.
- GONÇALVES, A., MATIELLO JÚNIOR, E. & SILVA, O. J. Saúde: do Colégio Americano de Medicina Esportiva ao GTT do Conbrace e... de volta para o futuro. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- JIMENEZ PEÑA, M. DE L. **Formação Continuada de Professores na escola**: O desafio da mudança a partir da avaliação da aprendizagem. Tese, São Paulo: PUC/SP, 1999.
- LEITE, S. B. A Ciência como produção cultural/material. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano** (orgs) - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MELO, V. A. Esporte é saúde: desde quando? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 22, n. 2, 55 – 67, Janeiro 2001.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. 2001. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- TERRA, D. V. **La construcción del saber docente de los profesores de educación física**: los campos de vivencia. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. 2004. Tesis (Doctorado em Educación) - Universidad de Barcelona. Programa de Doutorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa, Barcelona, 2004.
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C.R. **Repensando a Pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Revista Presença Pedagógica**, v.6, n. 34, jul/ago.2000.

**GTT: Escola**

**Forma de apresentação: pôster**

**Luciano Ferreira Campos**

**End. Rua São Paulo, 1352 - B. Brasil**

**Uberlândia/MG Cep. 38400-656**

## **DANÇA E EXPRESSÕES RÍTMICAS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Lívia Tenorio Brasileiro  
Doutoranda na Faculdade de Educação/UNICAMP

*O presente texto busca reconhecer a constituição sócio-histórica dos conceitos Dança e Expressões Rítmicas presentes na Educação Física, de forma a consolidar um campo teórico que nos permita identificar os saberes necessários à prática pedagógica da Dança na Educação Física escolar.*

### **DANCE AND RHYTHMIC EXPRESSIONS: CONCEPTUAL QUARRELS IN THE PERTAINING TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION.**

*The present text searches to recognize the partner-historical constitution of the concepts Dance and Rhythmic Expressions gifts in the Physical Education, of form to consolidate a theoretical field that in allows them to identify to know them necessary to practices pedagogical of Dance in the pertaining to school Physical Education.*

### **DANZA Y EXPRESIONES RÍTMICAS: PELEAS CONCEPTUALES EN PERTENECER A LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA.**

*El actual texto investiga la constitución socio-histórica de los conceptos Danza y rítmicos de las expresiones rítmicas en la Educación Física, en dirección de consolidar un campo teórico que adentro permita que identifiquen para saberlos necesarios a las prácticas pedagógicas de Danza en pertenecer a la Educación Física de la escuela.*

O presente texto é parte constitutiva do projeto de doutorado iniciado no Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP no ano de 2005. Tendo como objetivo: identificar, analisar e sistematizar os saberes necessários à prática pedagógica da Dança na Escola. Neste primeiro momento iniciamos uma discussão conceitual acerca dos termos Dança e Expressões Rítmicas que vem sendo utilizados pela área da Educação Física escolar. Este primeiro levantamento nos permite identificar um mapa de nossas discussões na busca de superar os limites conceituais presentes historicamente na área.

Optamos inicialmente por apresentar alguns conceitos presentes na literatura sobre os termos Dança e Expressões Rítmicas, de forma a que possamos reconhecer o campo de suas discussões.

O termo Expressão Rítmica vem sendo utilizado para caracterizar uma dimensão da relação corpo-tempo e percepção temporal, que identifica a existência de ritmos biológicos e ritmos motores espontâneos e construídos.

Os estudos sobre Desenvolvimento Psicomotor de Jean Le Boulch, de base biopsicológica, apresentam a Expressão Rítmica como uma das dimensões expressiva do movimento, sendo a mesma analisada através do comportamento rítmico.



Os ritmos biológicos são: respiratório, de locomoção, cardíaco, da palavra etc, que vai sendo ajustado no processo de sintonização, que é o encontro do equilíbrio orgânico com a realidade estruturada.

Os ritmos construídos seguem dois aspectos da percepção temporal: o aspecto qualitativo, percepção de uma ordem, de uma organização; e aspecto quantitativo, percepção do intervalo temporal do período de duração. Ambos vão possibilitar reconhecer estruturas rítmicas, que se percebem no movimento.

Desta forma o entendimento de Expressão Rítmica estaria sendo identificado em qualquer movimento humano, a exemplo de um salto em altura, de uma corrida com obstáculos, de um impulso para cortado no voleibol, ou de uma dança.

TANI (1989) caracteriza estas expressões, segundo Harrow, no nível das habilidades perceptivas, onde as atividades motoras envolvem a percepção do executante, através de estímulo visual, auditivo, tátil e cinestésico, vindo a ser expresso de forma mais elaborada no nível da comunicação não-verbal, onde a Dança é reconhecida como expressão mais elaborada.

Um outro quadro recorrente na Educação Física é a denominação Expressão Rítmica para os brinquedos cantados, presente em diversas propostas curriculares de municípios e estados brasileiros. Este tem ganhado uma grande adesão pelos professores nas escolas porque apresenta a importância dos jogos e brincadeiras na infância (FREIRE, 1992).

As Expressões Rítmicas, nesta perspectiva, já vem sendo incorporada aos programas curriculares da Educação Física, com predominância na fase infantil, através dos brinquedos cantados. Este é um dos grandes vestígios da fase de legitimação da área via psicomotricidade ou psicocinética (LE BOULCH, 1983). É facilmente observado a justificação da importância da percepção temporal/percepção rítmica para as crianças, sendo a mesma historicamente tratada nas aulas de 'Recreação' na formação de professores/as para o ensino infantil, antiga pré-escola. Desta forma as expressões rítmicas vão ser tratadas com denominações como: condutas motoras, percepção rítmica, variações rítmicas etc.

Outra forma recorrente de identificação deste termo vem nas discussões sobre expressão corporal. Em estudo de monografia BRASILEIRO (1995) identifica que este termo vem sendo utilizado em cinco áreas: Terapêutica – usada como forma de reconhecer o corpo e poder atuar sobre ele, de forma a ajudá-lo a sofrer modificações dentro de seus padrões anatômicos, fisiológicos etc; Psicológica – busca a compreensão do significado das movimentações do corpo, percepção corporal consciente; Dança e Artes de Representação – linguagem comunicativa artística; Educação – forma de comunicação/linguagem do homem, importância na formação da criança; Comunicação Não-Verbal – estudo da linguagem do corpo, função simbólica. Desta forma a expressão rítmica é um dos elementos constituintes da expressão corpórea do homem.

Neste mapeamento inicial identificamos, ainda, o entendimento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que delimita como um conjunto de conhecimentos da Educação Física: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Conhecimento sobre o corpo; Atividades Rítmicas e Expressivas. Sendo entendido, esta última, como manifestações da cultura corporal que tem como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, tratando especificamente das danças e brincadeiras cantadas. O que os PCNs fazem é apresentar este quadro já ambíguo na área e elenca-los em um mesmo bloco de saberes. Já entendendo as atividades rítmicas como parte constitutiva do que vai se expressar na dança, destacando que esta vai ser tratada, também, pela Arte Educação.

Desta forma reconhecemos que quando falamos de Expressões Rítmicas, esta é parte constitutiva de diferentes conteúdos (Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas), mas é no conteúdo Dança seu campo de maior expressão.

Sobre o conceito de Dança, podemos reconhecer em estudo de dissertação de BRASILEIRO (2001) que existem duas grandes questões conceituais. A primeira apresenta a Dança como movimento que fortalece, que coordena etc, e, com isso, ajuda a todas as atividades da Educação Física; enquanto a segunda apresenta a Dança como expressão cultural de um povo.

Ao analisarmos a primeira questão conceitual vamos identificar o reducionismo que a Educação Física apresenta ao tratar de um conhecimento, considerando apenas as suas possibilidades de exercitar habilidades motoras, ou de integrar, palavra usual – socializar. Nesse aspecto distanciamos a dança de seu universo de conhecimento próprio e retiramos dela o seu sentido/significado para estarmos delimitando apenas suas possibilidades de movimento. É fácil identificar essa referência quando da centralidade, na história da Dança, do repertório clássico, que codificou todo o seu movimento, sendo considerada como ‘A dança’. Neste caso, grande parte do processo de formação dos profissionais de Educação Física teve como base o universo rítmico, quando da sua aproximação com a Dança.

A segunda questão conceitual permite aproximarmo-nos das referências apresentadas por estudos que se preocupam em reconhecer a Dança enquanto possuidora de uma linguagem própria e expressiva, bem como representativa de um conhecimento que conta/representa a história da humanidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SARAIVA KUNZ, 1998; MARQUES, 1999)

Vimos buscando, ao longo das relações estabelecidas com o universo da Dança, confrontar essas discussões reducionistas frente às discussões que se ampliam no universo da Educação e da Arte, tendo o cuidado de não nos distanciarmos do papel do espaço escolar, ou seja, dialogando a partir da Educação com a Arte.

Nesse sentido, podemos apresentar nosso entendimento sobre o conhecimento Dança, sendo essa uma qualidade que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais.

Ao apresentar o entendimento de que, através da Dança, se procede ao resgate/produção da cultura, e que esse é o objeto da Educação, SARAIVA KUNZ reconhece que a dança

possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de auto-afirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida (1998, p.19).

Neste sentido, compreender a constituição destes termos que acompanham a área de Educação Física quando da sua aproximação/apropriação da Dança, nos permitirá refletir de forma mais concreta sobre o debate apontado por MARQUES (2003) ‘*Para onde vai o ensino de dança?*’ nos fazendo questionar: E na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Arte? Educação Física? Uma disciplina específica dedicada a Dança? Ou o ensino informal das ruas, mídia etc? Destaca, ainda “*Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse?*” (2003, p.16). E quem estaria habilitado para ensinar? Bacharel ou Licenciado, em Arte, Educação Física ou Dança? E os pedagogos no ensino infantil? Estas sem sombra de dúvidas não são questões para serem discutidas de forma isolada, e necessitam neste momento reconhecer o percurso

que a área da Educação Física e da Arte-Educação construíram incorporando ou afastado-se da Dança enquanto saber necessário a escola.

#### Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASILEIRO, Livia T. **O objeto de estudo da Educação Física: a expressão corporal como linguagem - o que nos aponta a teoria**. Recife: ESEF/UPE, 1995 (monografia de especialização).
- \_\_\_\_\_. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. Mestrado em Educação/UFPE. Recife, 2001 (dissertação de mestrado).
- \_\_\_\_\_. **Dança e Expressões Rítmicas: saberes necessários à prática pedagógica da dança na escola**. Campinas: 2005 (mimeo).
- CALAZANS, Julieta (org.). **Dança e Educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 23ª edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.
- KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor**. Porto Alegre: Editora Artes Médica, 1983.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: **Lições de dança**. Vol. 4. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.
- SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo, SOARES, Andresa et. al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: UFSC/Imprensa Universitária, 1998.
- TANI, Go et all. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/USP, 1988.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

## DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRATO COM O JOGO E O ESPORTE

Sávio Assis de Oliveira – Doutorando em Educação/UFPE

*RESUMO: Este texto apresenta e analisa um programa de aulas de Educação Física que tenta abordar o “jogo esportivo” como conteúdo distinto do “esporte”. Explicita-se a insuficiência dessa diferenciação e a dificuldade de sua apreensão pelos alunos. Como alternativa, são apresentadas proposições que, articuladas, sugerem um outro modo de pensar a organização das aulas, combinando a experimentação, o aprendizado e a possibilidade de transformação do esporte no âmbito de um quadro de classificação/sistematização dos jogos.*

*ABSTRACT: This text presents and analyzes a classes Physical Education program which tries to approach the “sporting game” like a content distinct from the “sport”. It makes clear the inadequacy of this differentiation and the difficulty of its apprehension by the students. As an alternative, articulated propositions are shown and they suggest another way of thinking the classes organization, combining the experimentation, the learning and the possibility of transforming sport within the scope of a classification/systemization list of the games.*

*RESUMEN: Este texto presenta y analiza un programa de clases de Educación Física que busca discutir el “juego deportivo” como contenido distinto del “deporte”. Se explicita la insuficiencia de esa diferenciación y la dificultad de su comprensión por parte de los estudiantes. Alternativamente, se presentan proposiciones que, articuladas, sugieren un otro modo de pensar la organización de las clases, combinando la experimentación, el aprendizaje y la posibilidad de transformación del deporte en el ámbito de un quadro de clasificación/sistematización de los juegos.*

### **Apresentação**

Qual deve ser a postura de um professor quando ele se encontra “espremido” entre o interesse crescente dos alunos pelo esporte e a sua intenção de não fazer da escola mais um espaço de seleção, especialização e treinamento? Como ele vem se equilibrando nessa corda bamba? Existem outros caminhos possíveis, entre a “perdição” no esporte e a “salvação” no jogo?

São estas as questões que animam o presente ensaio, produzido originalmente para compor uma publicação destinada aos professores de Educação Física da Rede Municipal do Recife – Pernambuco. Mais que uma discussão conceitual em busca das diferenças e/ou semelhanças entre jogo e esporte, pretendemos desenvolver uma reflexão a partir das dificuldades que professores enfrentam na organização e desenvolvimento dos seus programas de aulas, quando adotam um posicionamento crítico em relação ao esporte.

Na pesquisa de campo por ocasião dos estudos de mestrado, tivemos a oportunidade de analisar o programa de Educação Física de uma escola pública, entrevistar professores e observar aulas, recolhendo dados muito interessantes sobre esse tema. Temos relatado esses “achados” em diferentes ocasiões (cursos, palestras, etc.) e, com diferenças mínimas, os professores se “reconhecem” nas situações relatadas, algumas das quais serão aqui

utilizadas como “ilustrações” provocativas, acompanhadas de algumas reflexões registradas em trabalho anterior (Assis de Oliveira, 2001).

### **Uma tentativa de diferenciação**

No programa de Educação Física da referida escola, “jogo” e “esporte” aparecem como temas/conteúdos de ensino diferentes. No entanto, para o tema “jogo”, é apresentado um item denominado “classificação”, onde aparecem três tipos de jogos: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos. O planejamento do semestre em que se dá a pesquisa, traz uma divisão temática em que algumas turmas ficam com o tema “jogo”, com ênfase nos jogos populares, outras cuidam do tema “jogo”, com ênfase nos jogos esportivos, e outras se ocupam do tema “esporte”. Temos, então, uma primeira questão a resolver: qual é a diferença entre jogo esportivo e esporte?

A diferenciação dos temas/conteúdos foi abordada nas entrevistas individuais com os professores e também num seminário com a presença de todos. Sem dúvida, um dos pontos mais confusos. A principal dificuldade reside na explicação do conteúdo “jogos esportivos” como algo distinto do “esporte”. A diferenciação entre jogos populares e esporte é mais clara. O esporte é descrito como jogo institucionalizado, com regras oficiais, competições regulares, como componente da indústria cultural, etc. Os jogos populares são apresentados como aqueles que têm origem no povo, que foram praticados pelos avós, pais e tios, que variam de lugar para lugar e que têm a rua como palco principal.

Dos depoimentos, depreende-se que “jogos esportivos” abrangem jogos que “lembram” o esporte, mas que não utilizam as regras oficiais do esporte, nem o material do esporte, nem a quantidade de pessoas diretamente envolvida no jogo. Esse último aspecto é, na verdade, um item das regras citado separadamente e com destaque. A distinção é justificada no sentido de que o aluno precisa reconhecer as diferenças entre um jogo popular e um esporte e entre o esporte e um jogo (o jogo esportivo), que parece com o esporte, mas que não é o esporte.

Mas, como é que essa tentativa de diferenciação se processa na aula propriamente dita? Vejamos o que ocorre em algumas das aulas observadas.

### **O conteúdo é o jogo esportivo**

Aula de uma turma de sétima série do ensino fundamental. A professora relembra com os alunos a classificação dos jogos em populares, esportivos e de salão. Relembra também que o conteúdo das sétimas séries previsto no planejamento daquele período é sobre jogos esportivos. Explica os jogos esportivos como aqueles que se aproximam do esporte, mas que não são esporte. Propõe, então, a realização de um jogo cujo objetivo é acertar a bola em um alvo representado por um aro de ferro fixado numa tabela de madeira localizada em cada fundo de quadra. Orienta para que os alunos vivenciem o jogo esportivo e verifiquem de qual esporte ele se aproxima. Neste momento, um aluno fala que é do basquete. A professora olha para ele e fala: “a gente nem começou ainda!”.

Quatro grupos são formados. Enquanto uns jogam, outros observam. Os grupos selecionados para jogar ocupam, cada um, uma metade da quadra e fazem uso de uma

tabela. Após algum tempo de jogo, os que estavam observando são chamados e apresentam seus comentários. Dessa conversa surgem propostas de mudanças tanto de regras quanto de posturas dos que estão jogando. Os grupos voltam a jogar. Novo intervalo com novas observações. Trocam-se os grupos. Quem jogava passa a observar e quem observava passa a jogar. Segue-se a seqüência de intervalo com comentários, jogo e novos comentários.

Tanto nos intervalos como na finalização da aula, a professora incentiva os alunos (jogadores e observadores) a apresentarem seus comentários. Da fala dos alunos e da própria professora vão surgindo vários elementos que identificam aquele jogo com o basquete. A professora sempre insiste que aquele jogo não é o basquete, mas traz elementos do basquete. Segundo suas observações, o jogo não é o basquete (logo, não é esporte) por algumas características, tais como: presença de meninos e meninas juntos, participação das pessoas sem muitas regras, flexibilidade e modificação das regras, além da não existência de violência. A professora chama atenção, ainda, para o fato de que não adianta modificar as regras sem pensar sobre elas, porque nem sempre o jogo melhora.

### **Agora é o esporte**

Um bloco de aulas do primeiro ano do ensino médio. Após duas aulas dedicadas ao planejamento da unidade, o objetivo descrito é: “aprofundar conhecimentos acerca da cultura corporal nas modalidades esportivas handebol, voleibol, futebol de salão e basquete, na dança, na ginástica e no jogo, de forma a refletir sobre seu sentido/significado, contextualizando-os e relacionando-os às situações do cotidiano, enfatizando o diálogo e valores de participação, cooperação e totalidade”. As primeiras oito aulas são previstas para tratar da modalidade esportiva handebol.

Inicialmente, os alunos são questionados sobre se já conhecem o handebol, o que sabem, se já jogaram, quais são as diferenças e semelhanças com outras modalidades e o que é preciso para jogar. São organizados pequenos jogos, jogos na quadra toda, além de exercícios com ênfase em algum fundamento da modalidade.

A professora sempre fala em aproximação com o handebol, sempre comparando com as regras, os espaços e os valores do esporte que acontece “lá fora”. A professora reconhece que os alunos fazem uso de regras ainda não combinadas. Os alunos não demonstram insatisfação com as aulas e respondem positivamente à possibilidade de jogar com um grande número de participantes, mas, sempre que perguntados, dizem preferir jogar com um grupo menor. A professora sempre trata as adaptações de regras como resolução de problemas, como tarefa coletiva, orientada na idéia de facilitar o jogo e a participação de todos.

A professora informa aos alunos sobre dados básicos do handebol, tais como: materiais e pessoas necessárias, formação das equipes, principais regras no formato pode/não pode, além de procedimentos a observar com e sem a posse da bola. Para isso, entre outras estratégias, faz uso de um texto e também de um cartaz contendo as marcações da quadra, a denominação dos jogadores e seus posicionamentos na quadra. Durante o jogo, a professora orienta os alunos, chamando a atenção para aspectos como: não correr com a bola na mão, não dar rasteira, não empurrar, observar a forma de repor a bola em jogo quando ela sai pela lateral, posicionamento das equipes no início ou recomeço do jogo após um gol e respeito à área do goleiro.

No desenrolar das aulas, muitas regras são definidas com o intuito de facilitar a participação das alunas, mas restringem a participação dos meninos, como: homem fica no gol, homem não arremessa, homem só fica na defesa. A professora chama a atenção das alunas para que busquem uma maior inserção no jogo, pois não é possível ficar cortando ou limitando a ação dos meninos o tempo todo.

A professora utiliza a estratégia de dar tempo aos alunos para que se organizem, definam papéis e táticas. A professora insiste no fato de a aula ser lugar de aprendizado e não de treinamento. Enfatiza a participação de todos. Questiona a situação da maioria dos alunos caso sejam adotadas as regras sobre o número de jogadores.

A professora enfatiza o significado central dos jogos e em função dele trata as regras e os fundamentos. Procura garantir a dinâmica do jogo e facilitar a consecução do objetivo principal pela maioria dos participantes. Os alunos são estimulados a buscar um conhecimento sobre o jogo também fora da aula, bem como a refletir sobre as possibilidades de mudanças. Existe uma atenção constante para superar o sexismo nas atividades, procurando-se sempre o trabalho com grupos mistos. Os alunos são incentivados à auto-organização, tanto na divisão de grupos como na elaboração de estratégias para participar do jogo.

### **Qual é a diferença mesmo?**

A partir desses relatos, vemos o quão problemático e insuficiente tem sido a diferenciação entre jogos esportivos e esporte pelos alunos e diante deles. Na aula da sétima série do ensino fundamental, o que se pretende apresentar como um jogo esportivo, como sendo apenas aproximado ao esporte, é imediatamente associado ao basquete porque, de uma forma ou de outra, os alunos já conhecem a modalidade (o esporte), o significado central do jogo sugerido é o mesmo do basquete, as modificações implementadas tendem a aproximá-lo cada vez mais do basquete. Além disso, é emblemático ouvir os alunos dizerem que conhecem o basquete “da” televisão, mas também “da” rua.

Já nas turmas do primeiro ano do ensino médio, o foco não é mais o jogo esportivo e sim o esporte. Mas, a própria professora trata o tempo todo de uma aproximação do esporte, sabedora da impossibilidade que é ter na escola, principalmente nas aulas de educação física, o esporte tal como ele é conformado nas regras (incluindo o espaço de jogo e o número de participantes), ou como ele é desenvolvido nos moldes da indústria cultural, dos treinamentos e competições.

O desenvolvimento das aulas, portanto, contraria a diferenciação pretendida, ou seja, a de que o jogo esportivo não é o esporte porque não trabalha com as regras, com o material e com o número de jogadores do “esporte real”. Se o esporte só é esporte quando estão presentes as características do esporte de rendimento, seus gestos, suas regras, seus materiais e seus espaços, há que se reconhecer que o esporte não cabe na escola, a não ser enquanto notícia, imagem ou discurso. Ao utilizar a denominação “jogo esportivo”, aceitando uma ruptura prévia com o esporte, está-se abrindo mão de tratar o esporte enquanto conhecimento, de refletir sobre ele, de protagonizar a possibilidade de modificá-lo. Essa ruptura termina, ainda, por fomentar uma postura de valorização de determinadas atividades se, e somente se, elas forem úteis à aprendizagem do esporte.

## Outras possibilidades

É possível imaginar um outro percurso que permita ao professor fugir desse dilema, ou seja, da escolha entre alternativas contraditórias e insuficientes. Encontramos referências importantes nos trabalhos do Coletivo de Autores (1992), de Elenor Kunz (1994) e de Souza Júnior & Tavares (1996).

O Coletivo de Autores (1992) aponta a necessidade de que o programa de esportes deve ser desenvolvido na perspectiva da evolução dos jogos, desde o jogo com regras implícitas, do ato criativo, até o jogo institucionalizado com regras específicas (p. 71). Outra referência fundamental é a idéia de provisoriidade do conhecimento, tomada como princípio curricular, que permite e exige que a abordagem do conteúdo desenvolva a noção de historicidade, retrazendo-o desde a sua gênese, fazendo com que o aluno se perceba como sujeito histórico (p. 33).

Kunz (1994, p. 119-121), por sua vez, sugere uma transformação didático-pedagógica do esporte, destacando três passos fundamentais. O primeiro é a identificação do significado central do movimento em cada modalidade, significado este que deve ser preservado. O segundo passo é a compensação das insuficientes condições físicas e materiais dos alunos através de arranjos materiais. O terceiro diz respeito às alterações de sentido, individual e coletivo, só possíveis por meio da reflexão.

De Souza Júnior & Tavares (1996, p. 52) recolhemos uma proposta de sistematização na qual são evidenciadas categorias, classificações e conceitos acerca do jogo.

Fazendo aqui uma descrição aligeirada, temos os *Jogos de Salão* como sendo aqueles em que o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, pois são realizados em pequenos espaços (salas), usando-se tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores. Também são conhecidos como jogos de mesa.

Os *Jogos Populares* são aqueles conhecidos também como jogos de rua, em que seus elementos podem ser alterados/decididos pelos próprios jogadores, apresentando uma variabilidade no número de participantes e uma flexibilidade nas regras, além de não exigir recursos materiais sofisticados.

Já os *Jogos Esportivos* são aqueles que assumem características de “esportivização”. Fazem ou têm como meta fazer parte dos jogos olímpicos. Seus elementos são bem definidos, padronizados, e institucionalizados por entidades. Suas regras são determinadas com rigorosidade, procurando atingir a universalidade, podendo apenas ser alteradas pelas entidades responsáveis.

As proposições acima mencionadas permitem ao professor um outro modo de pensar a organização dos seus programas de aulas, não só no sentido de exploração e aprendizado das formas culturais conhecidas, como no sentido da criação, recriação e adaptação.



É importante considerar essa classificação/sistematização dos jogos como um quadro de referência necessariamente aberto, tanto pela sua incompletude<sup>1</sup>, como pelo deslocamento que uma mesma forma cultural pode ter no seu interior. O futebol, por exemplo, é uma das formas culturais que pode ser encontrada como jogo de salão (futebol de botão, futebol de prego, pebolim,...), como jogo popular (futebol de rua, pelada, zorra,...) e como jogo esportivo (futebol de campo, futsal,...). Portanto, uma mesma forma cultural, tendo preservado o seu significado central, pode oscilar entre os diferentes tipos de jogos. E essa oscilação não pode ficar presa ao hoje existente.

Retraçando a gênese de determinado jogo é possível identificar seu percurso histórico no quadro de referência (classificação/sistematização). Pode-se, ainda, identificar possibilidades de “levá-lo” para outra posição no quadro, a partir de desafios de recriação e adaptação lançados aos alunos, permitindo-se arranjos e rearranjos diversos.

A preocupação do professor e da escola deve ser a de que os alunos explorem, vivenciem e experimentem o maior número possível de jogos e que possam aprender o que está antes, por trás e além do jogo. Mas, não se pode fazer isso reduzindo o jogo à tradicional abordagem da técnica, da tática e das regras. Não se pode fazer isso sem mobilizar a reflexão, sem problematizar o que se quer conhecer, sobretudo se esse conteúdo for o jogo esportivo, pois o esporte vive de mãos dadas com um discurso legitimador que o associa à saúde, à educação e à confraternização, como se isso fosse uma realidade inequívoca e inquestionável, escondendo seus problemas, limitações e valores hegemônicos.

Com isso, queremos também nos referir a um outro dilema corriqueiro que se apresenta para o professor. Ou ele trata o esporte como se fosse essencialmente bom ou o demoniza a partir das críticas à sua configuração excludente e seus valores associados à competição e à sobrepujança.

Consideramos não ser possível avaliar uma prática pedagógica como diferenciada e crítica se ela afasta os alunos do contato com o esporte criticado. Se a busca é por uma educação para a emancipação e para a autonomia, não se pode querer que os alunos sejam meros repetidores das críticas do professor. Cabe ao professor, sim, dirigir e facilitar o contato, valendo-se de diferentes estratégias. O caminho aqui sugerido compreende a experimentação, o aprendizado e a transformação. Uma “transformação” que preserve significados, que permita a vivência de sucesso nas atividades e que busque a alteração dos sentidos por meio da reflexão pedagógica.

Deve-se ter cuidado para que, em nome de uma abordagem crítica, não se ponha a alimentar equívocos e mal-entendidos como os descritos por Bracht (2000), os quais apenas cito como ilustração dessa preocupação, sugerindo, desde já, uma leitura completa do referido trabalho para conhecimento dos argumentos e considerações ali presentes. São os seguintes os equívocos/mal-entendidos:

1. Quem critica o esporte é contra o esporte.
2. Tratar criticamente o esporte nas aulas é ser contra a técnica esportiva.
3. O rendimento só tem defeitos e o seu contraponto é o lúdico pleno de virtudes.
4. Tratar criticamente o esporte na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão.

---

<sup>1</sup> Os jogos eletrônicos, por exemplo, comporiam uma nova categoria? Não havendo uma nova categoria, onde estariam situados?

Gostaríamos de concluir essa breve reflexão trazendo algumas considerações sobre como lidar com a técnica, a tática e as regras no trato com o tema/conteúdo esporte e até mesmo com os demais tipos de jogos.

A técnica, entendida como meio para o alcance de determinada finalidade, é tradicionalmente tratada no esporte como um movimento, um jeito de fazer previamente estabelecido que precisa ser bastante treinado (repetido mesmo), geralmente fora do jogo, e aplicado sem maiores exigências de raciocínio (mecanicamente) no próprio jogo. Imaginamos uma outra maneira de tratá-la, ou seja, sob a ótica da resolução de problemas. Os alunos devem ser incentivados a resolver desafios, a perseguir descobertas, procurando sempre a melhor maneira de fazer. Ou seja, o significado central da técnica está preservado. A questão fundamental é: com que finalidade e com que nível de consciência se faz algo de determinada maneira?

Além desse aspecto, é fundamental tratar a técnica como parte do jogo e não como algo de fora para dentro ou anterior ao jogo. Daí que ela deve ser aprendida, inventada, descoberta e utilizada no próprio jogo ou em situações que preservem o significado e a condição de jogo. Isso não significa que o aluno não terá acesso às técnicas esportivas, mas que elas serão problematizadas e, se necessário, modificadas.

Postura semelhante deve se ter no trato com a tática, que também precisa se desgarrar da tradição dos esquemas previamente definidos. A tática está relacionada à dinâmica do jogo, podendo não só ser trabalhada na ótica da resolução de problemas, de sair de determinadas situações mobilizando as condições disponíveis, como também em processos de análise do desenvolvimento do jogo, dos resultados obtidos, etc.

Por fim, em relação às regras, deve ser desmistificada a idéia de que são elas que definem o jogo. O significado central do jogo não está apenas nas regras. O significado é anterior e, ao mesmo tempo, ultrapassa as regras. As regras estão, na verdade, mais relacionadas à modelagem e ao andamento do jogo. Elas podem e devem ser alteradas sempre que necessário. E as necessidades podem ser variadas, desde a tentativa de impedir ou evitar a violência até a de permitir uma maior participação de e dos jogadores. Não custa lembrar que os alunos também devem ter acesso às chamadas regras oficiais. O imprescindível é que eles questionem se elas são adequadas ao tipo de jogo que se quer jogar, ao nível de participação que se quer, etc. Via de regra, sabe-se que as regras são mais respeitadas quando definidas ou (re)elaboradas pelos próprios participantes. E mais, que as alterações mais importantes e consistentes se dão quando se conhece bem aquilo que se quer mudar.

### **Referências Bibliográficas**

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

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

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

SOUZA JÚNIOR, Marcílio & TAVARES, Marcelo. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. *Corporis*, Recife, a. 1, n. 1, p. 49-53, 1996.

Contatos:

Rua Jack Ayres, 198-1102

Boa Viagem, Recife-PE

51020-310

savio.assis@uol.com.br

Tecnologia de apresentação: datashow

## DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Autora:** Flavia Fernandes<sup>1</sup>  
UGF/ PPGEF

*Este estudo apresenta indícios de comportamentos discriminatórios relativos ao relacionamento entre meninos e meninas nas aulas de educação física escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que se entrevistou um grupo focal de três alunos e três alunas, e três professoras de educação física pesquisadoras da área de Gênero. Verificou-se que os principais tipos de discriminação de gênero são frutos de conjunturas sociais e as aulas de educação física reproduzem este contexto.*

### DISCRIMINATION OF GENDER IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

*This study presents signs of discriminatory behavior in what concerns the relationship between boys and girls in physical education school classes. Therefore, it was made a research of qualitative approach, in which one interviewed a focal group of six students, and three physical education teachers, who are researchers in the area of Gender. Analyzing the discourse, there were identified the main kinds of discrimination existing. It was verified that the main types of discrimination of sort are fruits of social conjunctures and the lessons of physical education reproduce this context.*

### DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Este estudio presenta indicaciones de comportamientos discriminatorios relativos a relaciones entre los niños y las niñas en las clases de educación física escolar. Para tal realizó una investigación de abordaje cualitativa, donde se entrevistó un grupo focal de tres alumnos y tres alumnas, y de tres profesoras de educación física investigadoras en el tópico de género. Analizando el discurso se identificaran los principales tipos de discriminación existentes. Verificó que los principales tipos de discriminación de género son frutos de circunstancias sociales e las clases de educación física reproducen este contexto.*

#### **I – Introdução:**

O intuito deste trabalho é revelar os tipos de discriminações de gênero existentes nas aulas de educação física mista em turma de quarta série do ensino fundamental. Para tanto, cabe inicialmente localizar no tempo o modelo de educação que temos utilizado para o trabalho na disciplina educação física na escola.

Durante muitos anos a educação física escolar (EFE), apresentou um modelo

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho.

reducionista em que o corpo, a aptidão física e o desempenho eram os objetivos mais importantes, desprezando muitas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afetivos. O que predominava nas aulas de EFE era o Esporte-Rendimento, o aluno deveria apresentar um bom desempenho e muitas habilidades, nas aulas, nos jogos, comportando-se como um atleta em miniatura. As aulas de educação física escolar eram seletivas, o que denotava uma despreocupação com a participação de todos.

No Brasil, a EFE foi introduzida no final do século XIX, pelos médicos higienistas, que tinham a preocupação com o corpo saudável, robusto e harmonioso através do treinamento físico (GÓIS JÚNIOR, 2003). Nas escolas inicialmente o sexo masculino era privilegiado, pois a educação física, moral e intelectual para o sexo feminino só foi introduzida mais tardiamente e modificada para atender ao que se considerava fragilidade característica do sexo.

Até meado do século XX as aulas de EFE eram separadas por sexo, os meninos realizavam atividades voltadas para o desempenho físico e enquanto as meninas para a graciosidade e beleza.

Hoje, entendemos que as diferenças entre os sexos são resultados de conjunturas sociais, entretanto durante um período se justificou as diferenças na biologia onde se construíram e ancoraram-se preconceitos e discriminações com relação à separação entre os sexos.

Para Louro (2003) a educação física é uma disciplina que sempre teve uma preocupação com a sexualidade das crianças.

“Não se pode negar que ser o melhor, no esporte pode representar, especialmente para um menino ou um jovem, um valorizado símbolo de masculinidade. [...] por outro lado, ocupa-se de modo particular das meninas e afirma que os cuidados com relação à sua sexualidade levam muitas professoras e professores a evitar jogos que supõem ‘contato físico’ ou uma certa dose de ‘agressividade’. [...] Agregam-se aí outros argumentos, como o fato de tais atividades poderem ‘machucar’ os seios ou órgãos reprodutores das meninas”. (p. 75-76)

As habilidades e o desempenho físico na educação física marcaram a disciplina que separava os mais fracos do mais fortes, os mais habilidosos dos menos habilidosos, as meninas dos meninos e o gordo dos magros.

No espaço escolar era e é comum vermos a manifestação dos preconceitos, talvez menos acentuados hoje do que eram algumas décadas atrás. Os preconceitos vicejam não só entre alunos e alunas, professores e professoras, mas também entre professor-aluna e professora-aluno<sup>2</sup>, pois o sistema educacional não está isolado da sociedade, ao contrário, muitas vezes a representa.

## **II – Educação física escolar e as diferenças de gênero:**

Há um grupo apreciável de professores que acredita que a aula de EFE separada por sexo não exponha tantas situações de diferenças e preconceitos, por não trazer o conflito para o primeiro plano, pois ou se trabalha só com meninos, ou só com meninas. A crença desse grupo é que já as aulas mistas, por apresentarem também contexto propício para as tensões nas relações de gênero, acentuam estas possibilidades. Nas turmas mistas a discriminação é visível, sobretudo, a partir dos 10 anos, quando as meninas e os meninos estão começando a ter interesses diferentes, e começam a formar grupos divididos por sexo.

---

<sup>2</sup> “As dificuldades de relacionamento entre os sexos não se limitam aos discentes, passando a interferir, também nas relações professor-aluna, professora-aluno”. Sousa (1997 p. 37).

Para Aberastury (1992) entre os 10 aos 11 anos tanto os meninos quanto as meninas tendem a formar grupos. “Os meninos têm meninos à sua volta e as meninas têm meninas, porque necessitam se conhecer e aprender as funções de cada sexo”. (p.84). Por outro lado, nessa mesma idade formam-se amizades entre meninos e meninas que tendem a ser duradouras. Portanto, a diferença pode ser tomada como ponto de partida para construção de relações saudáveis, e não apenas de conflitos.

Segundo Vygotsky, apud La Taille (1992) o processo de desenvolvimento da criança se dá através das relações intrapessoais e interpessoais, por isso a importância de meninos estarem junto com meninas, e da presença do professor, para internalizar os conhecimentos, os papéis e as funções sociais, e para minimizar ou eliminar as fontes de tensão e descontentamento entre os membros do grupo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um dos objetivos EFE é formar cidadãos, e não atletas, visto que uma de suas metas no ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de:

“Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprios e dos outros, sem discriminar por características, pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (1997, p. 33).

Vale observar que os PCNs são desiderativos, prospectivos e num certo sentido normativos, e não descrevem o que se passa, e sim o que gostariam de que se passasse nas turmas. Eles prevêem que haja aplicação de atividades integrativas, que se preocupe em não acirrar situações de discriminação e preconceitos no desenvolvimento da criança, pois um dos papéis da escola e da educação física é a sociabilidade das crianças, que se dá também através do exercício da cidadania. Para os PCNs as aulas de educação física mistas podem e devem dar oportunidades de meninos e meninas, se observarem, descobrirem-se e aprenderem a ser mais tolerantes, mais solidários, e aprenderem a não discriminar e compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereótipos das relações sociais entre os sexos.

De acordo com Vianna e Ridenti (1998) a escola como um espaço de relações de gênero pode produzir estereótipos, preconceitos, resistências e novos valores e atitudes que irão enaltecer as visões dominantes sobre relações dos homens e das mulheres presentes na sociedade. A escola não só recria preconceitos de gênero como prepara de forma errônea, dando mais privilégios para um sexo do que para o outro.

Altmann (2002) afirma que “gênero, idade, força e habilidade – dentre outros possíveis critérios – formam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios” (p.11). A autora demonstra que a ocupação de espaços físicos amplos e voltados à atividade física em sua maioria é feita por meninos, enquanto as meninas tendem a ficarem alijadas do usufruto desse espaço de lazer e exercício físico sistemático no esporte.

Observa-se que não é somente nas aulas de educação física, mas também no recreio que existem diferenças, conflitos e resistências.

O estudo de Pereira (2004), revelou que as aulas de educação física, por decisão da escola são mistas, porém nas atividades e nas brincadeiras as crianças se separam por sexo, ou seja, repetem o comportamento se dividindo por sexo. E com isto os meninos tendem ficar em espaços diferentes do das meninas devidos também à diferença de interesses. Também neste estudo foi feita uma análise através dos desenhos de meninos e meninas e percebeu-se que algumas atividades como pular corda,

Queimado, Pique, ambos os sexos brincam juntos, porém o futebol é um jogo típico masculino, pois foi destacado nos desenhos tanto dos meninos quanto das meninas.

Nossa interpretação do quadro pouco animador em que se encontram as meninas, face à discriminação feminina e masculina é que cabe a todos, da escola, mudar esta visão, compreender melhor este fenômeno e até mesmo alterar estes valores, pois a escola ainda é o espaço social de transformação e formação dos alunos.

### **III - A pesquisa de campo:**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória no campo de investigação da educação física escolar, uma vez que realiza uma aproximação da temática de gênero no cotidiano das aulas mistas de educação física, com o intuito de levantar o discurso sobre as discriminações existentes na EFE.

O design utilizado foi o da pesquisa de levantamento, no qual realizaram-se entrevistas de elite, com três professoras de educação física pesquisadoras da área de gênero e 3 alunos e 3 alunas na faixa etária de 10 a 12 anos, através da técnica de grupo focal, que segundo Gaskell (2004) é uma técnica de entrevista que não inibe a participação de todos na discussão.

Os alunos estão na 4ª série do ensino fundamental e pertencem a uma instituição pública do município do Rio de Janeiro e as professoras pertencem a Universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro.

A análise do conteúdo (FRANCO 2003) foi o referencial teórico-metodológico para se analisar às falas das professoras pesquisadoras e dos alunos e alunas, sobre o tema das situações em que ocorre discriminação de gênero nas aulas mistas de educação física.

### **IV – Análise das Entrevistas:**

Aos entrevistados foi feita uma única pergunta norteadora sobre o assunto em questão, que foi: Quais os tipos de preconceitos existentes entre meninos e meninas nas aulas mistas de educação física?

#### **1 - Discurso das Entrevistadas de Elite:**

As falas das entrevistadas de Elite (P1, P2 e P3), coincidiram e todas utilizaram exemplos extraídos de suas pesquisas e de suas experiências de aulas de EFE em turmas mistas.

A seguir apresento as categorias de conteúdos emanadas das situações de discriminação de gênero.

#### **Agressividade dos meninos:**

O comportamento agressivo acaba gerando sentimentos e atitudes nas aulas de EFE. “... os meninos em razão de que eles eram brutos, eles empurravam e eram agressivos”.(P1) “... há grupos que são grupos mais violentos, que hoje, quer dizer um tempo atrás à gente não lidava com isso da maneira que se apresentam hoje” (P2).

Nos meninos vemos a questão da força, da habilidade e da virilidade identificada na masculinidade (LOURO 2003), com isto, torna-se presente comportamento agressivo nos meninos com aqueles não possuem os mesmos perfis.

### **Competitividade meninos e meninas:**

Os meninos por serem mais habilidosos estão sempre competindo entre eles e com os outros. As meninas também competem entre si e com os outros isto é característica própria da idade. “... *por exemplo, saltar numa pilha de pneus, meninos se jogando tinha que controlar, uns na frente dos outros uma competitividade exacerbada a questão no quem que manda né, no espaço*”.(P3)

Aos 10 anos é comum que as crianças comecem a ter interesses distintos, os meninos tem uma maior aproximação com os outros meninos e as meninas com as outras próprias do sexo. Quando há a junção dos sexos, principalmente em atividades corporais, vivencia-se entre meninos e meninas uma competitividade.

### **Fragilidade das meninas:**

Os meninos por serem mais habilidosos, por se exercitarem mais do que as meninas deixam marcas de comportamentos negativos. A falta de segurança das meninas e sua vitimização fazem com que elas se afastem das atividades. “... *algumas meninas tinham medo, por exemplo, saltar numa pilha de pneus... eu não vou conseguir eu não vou conseguir*” (P3).

## **2 - Discurso do Grupo Focal de Crianças:**

Os Alunos e as alunas discutiram com liberdade sobre o que acontecia nas suas nas aulas. Analisaram-se as mesmas categorias que apareceram nas entrevistadas de elite, dessa forma:

### **Agressividade dos meninos:**

Os meninos tendem a serem agressivos com as meninas e entre si. “... *muitas das vezes as pessoas acabam se machucando, né porque os meninos são um pouco mais agressivos*”.(BC)

Esta agressividade está intrínseca nos meninos, deve-se fazer com que eles sejam mais tolerantes, e aprendam a compreender as diferenças, para eles não utilizarem a suas habilidades como meio de violência.

### **Competitividade meninos e meninas:**

A competitividade entre os meninos e as meninas acaba ocasionando a falta de relacionamento entre os sexos. “*Alguns furam fila, uns correm na frente do outro, [...] alguns meninos e algumas meninas*” (BM) “... *se a gente ganhar elas tem que concordar, assim se elas ganharem a gente tem que concordar*”.(JOC)

Em Pereira (2004) foi investigado através dos desenhos feitos por meninos e meninas, que quando eles jogam juntos, eles se confrontam, e por isso nas atividades corporais eles demonstram que os sexos tendem a ficar um contra o outro na brincadeira ou em qualquer atividade física em geral.

### **Fragilidade das meninas:**

As meninas por terem menos habilidades que os meninos se machucam e se queixam muito. “... *Um dia eu cai aí machucou aqui, e aqui no meu joelho*”.(BM)

As meninas tendem a se excluírem das atividades, pois sempre estão em espaços menores que os meninos elas não vivenciam as atividades como eles.



## V – Conclusões Preliminares:

Com este trabalho verificou-se que os principais tipos de discriminação de gênero que ocorrem nas aulas de educação física estão enraizadas na sociedade.

O comportamento negativo que advém de um preconceito social construído onde os meninos são hábeis e fortes e as meninas frágeis e fracas, fazem com que hoje se reflita a respeito.

Sugere-se então que os profissionais de educação física tomem medidas práticas para diminuir esses conceitos, pois a cada vez mais estão estigmatizando os sexos, e criando estereótipos deles.

## Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A. **A criança e seus Jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.9, p.9 - 27, Maio, 2002.
- BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRAGA, A. Educação Física e Fronteiras de Gênero: Enunciados de um cotidiano escolar in: \_\_\_\_\_ **Educação Física Escolar por uma Cultura esportiva**. Porto Alegre: Sulina, 1998. p. 37-60.
- FRANCO, M. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.
- GOÍIS JÚNIOR, E; LOVISOLO, H. Descontinuidade e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas: v.25, n. 1, p. 41-54, Setembro, 2003.
- LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- PEREIRA, S. **O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física). - Departamento de Educação Física, UGF, Rio de Janeiro, 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SOUSA, E. História do ensino da educação física em Belo Horizonte: um estudo de gênero. In: \_\_\_\_\_ **Trilhas e Partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte:UFMG, 1997. p.25 – 41.

VIANNA, C; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: \_\_\_\_\_ . **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,1998. p.93-105.

**Formato: Pôster**  
**GTT: Escola**

## DISCURSOS SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS

Lígia Ribeiro e Silva Gomes – Especialista em Educação Física - FAG<sup>1</sup>

Resumo: Este trabalho propõe a busca de compreensão sobre como o corpo vem sendo educado na atualidade, procurando desvelar como acontece a produção de discursos sobre ele e suas formas de institucionalização na Educação Física e, como esta disciplina participa desse processo. Esta proposta se fundamenta na tentativa de analisar as mudanças das concepções sobre o corpo com a perspectiva de contribuir, para o debate intelectual em relação à corporeidade. A abordagem poderá contribuir, também, para uma redefinição do enfoque dado ao corpo na Educação Física, pelo fato de pretender focar discursos e práticas que ali se produzem.

## SPEECHES ON THE BODY IN THE EDUCATION AND IN THE PHYSICAL EDUCATION AND YOUR SOCIAL UNFOLDINGS

Abstract: This work proposes the understanding search on as the body it has been educated at the present time, trying to watch how the production of speeches happens on him and your institutionalization forms in the physical education and, as this discipline it participates in that process. This proposal is based in the attempt of analyzing the changes of the conceptions on the body with the perspective of contributing, for the intellectual debate in relation to the corporeity. The approach can contribute, also, for a redefinition of the focus given to the body in the physical education, for the fact of intending to focus speeches and practices that there are produced.

## DISCURSOS EN EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN Y EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS DESDOBLAMIENTOS SOCIALES

Resumen: Este trabajo propone la búsqueda de la comprensión encendido como viene el cuerpo siendo educado en el actual tiempo, intentando mirar cómo la producción de discursos sucede en él y sus formas de institucionalización en la educación física e, pues esta disciplina él participa en ese proceso. Esta oferta se basa en la tentativa de analizar los cambios de los conceptos en el cuerpo con la perspectiva de contribuir, para la discusión intelectual en lo referente al corporeidad. El acercamiento puede contribuir, también, para una redefinición del foco dado al cuerpo en la educación física, para el hecho de preponerse enfocar discursos y prácticas y que allí se producen.

---

<sup>1</sup> A autora é participante do GRECO/UNIOESTE/PR. O GRECO é um grupo que desenvolve a pesquisa “A cultura da dor no processo de produção de subjetividades”. Os pesquisadores deste grupo estão ligados ao PECLA – Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte cadastrado no CNPq.

A elaboração deste trabalho partiu do entendimento do corpo como um importante elemento na construção das subjetividades na sociedade contemporânea, sendo, cada vez mais, um fenômeno de especulações, manipulações e fonte de desejos. Assim, considerou-se como necessário um diálogo com teorias que desvelem as formações discursivas inerentes a estes processos.

Neste sentido, este trabalho se fundamenta na tentativa de analisar as mudanças das concepções sobre o corpo, numa prática interdisciplinar e reflexiva, com a perspectiva de contribuir para o debate intelectual em relação à corporeidade. Compreende-se, ainda, que a abordagem, proposta pelo trabalho, poderá contribuir, também, para uma redefinição do enfoque dado ao corpo na Educação e na Educação Física, pelo fato de pretender enfatizar discursos e práticas que ali se produzem.

Tomando a corporeidade como eixo principal das reflexões percebe-se que ela está ligada a questões referentes à produção da subjetividade, principalmente porque as manifestações corporais sempre estão impregnadas de significações dependentes das possibilidades de expressão de um sujeito. Dito de outro modo: há sempre um sujeito, fundamentado por suas experiências, que assimila conhecimentos e os transforma em comportamentos. Suas experiências se gravam na consciência e marcam seu corpo fundamentando o que seria a subjetividade.

Compreende-se assim que o conhecimento do sujeito sobre o que o cerca e sobre si mesmo é mediado pelas intencionalidades presentes na interpretação da realidade. E estas intencionalidades seriam fundamentadas por aspectos ligados à sensibilidade e ao corpo como uma totalidade. Contudo, a razão, como capacidade de analisar e conceituar, tem definido ao longo da história os vários aspectos do mundo do homem. Embora norteadas por uma ideologia, ora religiosa, ora do Estado, ou então, científica, a razão sempre teve status de elucidadora do real e critério da verdade.

Na educação, a supremacia da razão, pode-se dizer, acabou por instaurar um processo de descrédito pelo mundo vivido pelos educandos e, portanto, pelos conhecimentos adquiridos por eles antes do ingresso na escola ou quando estão fora dela. Mundo este que pode ser muito rico em formas de leitura, podendo se constituir em grande salto qualitativo no processo educativo, compreendido aqui, muito mais na sua dimensão pessoal, ou seja, na forma como cada um conduz a sua busca do saber, do que como o processo institucional, marcado pelo sistema escolar e pelas normatizações.

Apontamos, assim, para concepções de sujeito humano que extrapolam os fundamentos racionais. Cassirer (1977, p. 51) registra que o homem não vive "num universo puramente físico, mas num universo simbólico". E, a partir desse aspecto o autor propõe uma nova definição de homem: "Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas estas formas são simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como um *animal symbolicum*".

A partir dessas considerações iniciais, pode-se sintetizar um possível problema para esta pesquisa em desenvolvimento: compreender como o corpo vem sendo educado na atualidade, procurando desvelar como acontece a produção de discursos sobre ele e suas formas de institucionalização na Educação e, mais especificamente, como a Educação Física participa desse processo.

Aliadas à discussão precedente estão preocupações particulares em torno da prática pedagógica nas aulas de Educação Física engendradas pela experiência como professora da referida disciplina na rede escolar pública. Percebe-se que, muitas vezes, a Educação Física se apresenta desvinculada das discussões e elaborações do projeto pedagógico da escola, bem como, visualiza-se uma prática extremamente repetitiva independentemente da faixa

etária na qual ela está intervindo. Esta pedagogia, em parte, pode ser explicada pelas tradições presentes na área fortemente influenciadas pelo militarismo, pelo higienismo, assim como pelos valores esportivos de rendimento. Mas, entendemos, que outros aspectos devem ser analisados e aprofundados para compreender com mais radicalidade esta situação. (cf. BRACHT, 1992).

Por fim, entendendo que os espaços e práticas sociais contribuem para delimitar as ações desenvolvidas sobre o corpo e na própria forma de concebê-lo, acredita-se ser necessário pensarmos o trato referente ao corpo na Educação Física em contextos anteriores objetivando-se explicitar processos de *incorporação* de determinadas visões e modelos de homem e suas implicações no espaço educacional.

O discurso sobre o corpo aparece como elemento central à análise proposta neste trabalho. Com este pressuposto, se faz necessária uma definição prévia do que se entende por discurso. Sobre esta questão compartilha-se da definição de Foucault (2000):

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (pp. 35 – 36).

Com estes pressupostos, entende-se que processos de produção e instituição de discursos sobre o corpo são integrantes de nossa sociedade. Somos herdeiros de uma tradição dualista que se desenvolveu com a valorização de uma das partes: valorização da alma e/ou da razão em detrimento do corpo.

Das concepções filosóficas da antiguidade, passando pelas noções de corpo da doutrina cristã, até à modernidade cartesiana recebemos fortemente a perspectiva dual de que haveria uma alma ou razão superior ao corpo. Santin (1987) reflete sobre esta questão, segundo ele: “Dentro desta dualidade, o valor nobre e supremo é reservado à parte espiritual, psíquica ou intelectual. A dimensão corpórea só pode ser considerada numa função de serviço. O corpo, um peso, um empecilho, uma fonte de fraquezas, capaz de animalidades repugnantes” (p. 48).

Visões como estas definiriam um modo de nos relacionarmos com nossos corpos: teríamos uma mente ou consciência que comanda o corpo, logo, o corpo seria apenas um instrumento das vontades da mente.

Tendo esta acepção como base, muitas práticas em relação ao corpo foram acionadas. Foucault (1997) apresenta processos disciplinares presentes na emergência da modernidade, desvelando, na história, modelos educacionais fundamentados na intenção de “olhar” minuciosamente os indivíduos. Este olhar incessante foi ilustrado pelo autor nos modelos de quartéis, colégios, fábricas, prisões, onde o principal objetivo é vigiar para a manutenção da ordem.

A perspectiva de ruptura com a visão dual do homem foi apontada por Merleau-Ponty que traz uma nova visão sobre corporeidade. Ele irá substituir o princípio de uso do corpo pela idéia de ser corpo, de sentir-se corpo (cf. SANTIN, 1987). Entendemos que estas noções estão ligadas aos condicionantes contextuais de cada época histórica, e também circunscritos em determinadas formas discursivas presentes em cada contexto. Assim, no desvelamento de como estes discursos sobre o corpo se instituem, entendemos como relevante direcionar a análise para os processos envolvidos na produção de significados. Foucault (1996) apresenta uma hipótese sobre esta temática: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada,

organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (pp. 8 - 9).

Ainda, nesta perspectiva, entende-se que discursos e práticas que levaram ao adestramento corporal com finalidades utilitárias ordeiras se difundiram pelas instituições modernas. A instituição escolar, mais especificamente na Educação Física, utilizou-se destas técnicas, tendo nas suas práticas uma forte influência das instituições médicas e militares. O exercício ou treinamento corporal deveria ser guiado por princípios de utilidade.

No século XIX, a ginástica apresenta-se como o conteúdo ideal para os objetivos propostos para a Educação Física (cf. SOARES, 1994). A ginástica aparece na modernidade como uma técnica disciplinar que terá ampla disseminação pela instituição militar. Mas, receberá o aval de outras instituições, como a médica que dará o respaldo científico e a instituição mercado que valorizará seus fins utilitários. Assim, a ginástica seria um exemplo ilustrativo do adestramento corporal realizado pelas instituições disciplinares da modernidade.

Essas proposições apresentam como as práticas da Educação Física estão articuladas com discursos que instituem determinadas práticas em contextos sociais específicos. Os modelos corporais idealizados naquele contexto faziam-se presentes na área em questão.

Este trabalho visa apontar possibilidades de outras propostas, pois busca-se desvendar como esses modelos corporais se materializam nos comportamentos. Ou, ainda, compreender através de que discursos as concepções sobre corpo são reelaboradas e transitam na vida contemporânea. Dessa forma, entende-se que no estudo dos processos de produção, enunciação e assimilação de significados poder-se-ia compreender como os sujeitos são afetados pelas verdades e como, reelaboram significados e transformam estes em comportamentos. Nesse sentido, entende-se que estudos como os de Bakhtin podem colaborar para a compreensão desta problemática. Pois, segundo este autor:

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores (Bakhtin, 1999, p. 147).

Outro contexto importante de ser mencionado apresenta-se com as mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro na década de 80. Nesse período de redemocratização da sociedade brasileira surgiram propostas pedagógicas no âmbito da Educação Física que buscavam legitimar o papel pedagógico dessa área no domínio escolar. Estas propostas estabeleceram um diálogo com as ciências humanas proporcionando assim uma visão diferenciada em relação ao ser humano no que tange ao trato corporal. Ou seja, elas ampliaram a visão estritamente biologizante que perdurava na Educação Física propondo que outras dimensões fossem contempladas nas propostas pedagógicas, mais especificamente, os aspectos sócio-culturais e políticos inerentes às relações humanas (BRACHT, 1999).

Essas diversas propostas pedagógicas presentes na Educação Física na atualidade possibilitam diferentes compreensões do corpo humano. Mas algumas questões podem ser aventadas a partir desta verificação: os professores compreendem essas nuances entre as diferentes propostas no que se refere às visões sobre o corpo? Ou ainda, como estas propostas transitam e quais as perspectivas que elaboram em relação às novas idealizações

corporais com um discurso fortemente atrelado ao consumo? Estas questões nos parecem importantes e devem ser pensadas para uma análise reflexiva de tais discursos.

Entende-se que para o desenvolvimento deste trabalho, será necessário o registro de depoimentos de sujeitos da área, donde poder-se-á inferir o modo como os referidos sujeitos participam de determinados discursos e as práticas relacionadas a eles<sup>2</sup>.

Entende-se que através destes procedimentos poder-se-á obter uma leitura mais aproximada da institucionalização das concepções sobre o corpo na educação e seus desdobramentos sociais.

---

<sup>2</sup> A coleta destes dados ainda não foram realizadas.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Agister, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas na Educação Física**. In: Cadernos CEDES, nº 48 – Corpo e Educação, Campinas/SP, 1999.
- CASSIRER, E. **Antropologia Filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **M. Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996. Vozes, 1996;
- SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.



## EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA NAS SALAS DE PRÉ-ESCOLA

Denis Souza de Moraes, prof. Especialista, FEF-UFG

*RESUMO: problema central desta pesquisa situa-se nos conteúdos e metodologias que são pertinentes à uma proposta de Educação Física na Educação Infantil. Nossos objetivos são: (1) discutir Educação Infantil e suas interfaces com a Educação Física e (2) construir uma proposta de Educação Física para a Educação Infantil, que traga subsídios para a superação da fragmentação do tempo, do espaço e do conhecimento. Desta forma, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, pautando-se nos princípios da pesquisa-ação, analisando os dados da realidade que pesquisamos, realizando discussões com a comunidade envolvida, buscando superar coletivamente os problemas encontrados.*

*ABSTRACT: The central problem of this work is the methodology of de Physical Education for de Child Education. Our objectives are: (1) the Child Education and his relations with the Physical Education and (2) to build a work of Physical Education for the Child Education, that brings elements to resolve the problems of time, espace and knowledge. This way, we make a work of qualitative way, with the methods of action-search, analyzing our reality, doing discussions with the evolved community, trying to resolve our problems.*

*RESÚMEN: el problema central desta pesquisa se encuentra en los contenidos y metodologías que son relacionadas con una propuesta de educación física en la educación infantil, que traiga elementos para la superación de la fragmentación del tiempo, del espacio y del conocimiento. Asi, realizamos una pesquisa qualitativa, situada en los principios de la pesquisa-acción, analisando los dados de la realidad, y realizando discusiones con la comunidad envolvida, intentando superar colectivamente los problemas encontrados.*

Este artigo é fruto da monografia da especialização, já concluída e apresentada junto à faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás que teve como orientadora a Professora Ms Rubia-Mar Nunes Pinto. A escolha do tema deu-se por trabalhar com educação física, especificamente com turmas de 5 a 8 anos de idade, na rede municipal de ensino, e a conseqüente constatação de problemas da prática pedagógica da educação física situada na educação infantil.

Constatados alguns problemas, comecei a trazer minhas reflexões para a área de atuação que é a Educação Física. Se para o ensino fundamental e médio existem diferentes correntes de pensamento que influenciam o trato com a educação física, passei a me questionar sobre o que estava sendo produzido pela comunidade científica da área, que suprisse as necessidades dos professores de educação física para atuarem com a Educação Infantil. São estes estudos que passo a relatar a seguir.

### EDUCAÇÃO INFANTIL

O foco de nosso estudo reside na educação infantil, em sua dimensão institucionalizada. Dizemos isso para tornar nítido o significado do termo que trabalharemos durante todo o texto.

As instituições de educação infantil surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870.

O fato social que impulsiona a vinda destas instituições para o Brasil é a promulgação da Lei do Ventre Livre, a qual renunciou a mudança das relações de trabalho em nosso País. Era necessário então, criar um ambiente onde os filhos livres das escravas, e alguns anos mais tarde, das trabalhadoras pobres, pudessem ser assistidos enquanto suas mães trabalhavam.

Assim, foi criado um conjunto de instituições de educação popular que envolvia o ensino primário e outras modalidades de ensino, porém, desvinculados dos órgãos de educação, subordinando-se, este conjunto, aos órgãos de saúde pública ou de assistência.

A partir daí, dois caminhos distintos são trilhados. De um lado as iniciativas do Estado, destinando as creches e o maternal aos cuidados dos órgãos de assistência e saúde, o que vinculou esta instituição à população carente. E de outro lado, os jardins de infância particulares, freqüentados pela elite da sociedade, que passam a ser considerados o primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança.

A partir de 1932, a começar pelo Estado de São Paulo e posteriormente para o restante do país, várias instituições de educação infantil são criadas, permeadas por diferentes concepções de educação. Dentre estas, destacamos as concepções de Froebel, que alertava para o interesse da criança pela auto-atividade, liberdade de brincar e expressar tendências internas, isto é, sua auto-expressão. Froebel também acreditava no jogo como meio de ensino, como fator de desenvolvimento integral da criança. Podemos destacar também as idéias de Mário de Andrade que valorizavam a nacionalidade com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e jogos infantis. Ainda ocorre uma ênfase na Educação Física, voltada para a cultura física e que buscava a formação moral do cidadão, cultivando o senso de ordem e estética, por meio de exercícios físicos.

Entretanto, essas idéias que buscavam compreender e dar um significado para a educação infantil, são freadas devido a publicação, em 1967, de um Plano de Assistência Pré-Escolar para as crianças a partir de 2 anos. Este plano era pouco ambicioso e propunha uma série de medidas que tornassem o ensino infantil menos oneroso.

O que se viu a partir de 1968 foi um sensível declínio dos gastos com educação, principalmente a Educação Infantil. Esta começou a ser ainda mais desprestigiada, causando conseqüências desastrosas. Suas instituições, que estavam iniciando um processo de abertura às correntes pedagógicas, se fecham e voltam a se preocupar restritamente as práticas do assistencialismo.

A creche, destinada aos pobres, não é destituída de princípios educativos, ela carrega uma concepção educacional representada numa pedagogia da submissão, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. E as instituições particulares, destinadas às crianças oriundas de classes favorecidas, eram permeadas por princípios educativos diferenciados, que contribuem para a manutenção das diferenças sociais.

Assim, propomos a superação desta discussão, tendo visto que, quando se trata de crianças pequenas, é de se esperar que a instituição que as abriguem tenha condições,

materiais e humanas para propiciar práticas pedagógicas educativas, além de guardar, proteger e propiciar assistência às necessidades próprias da infância.

Sugerimos então um outro debate. Quais as concepções de educação estão permeando a educação infantil na atualidade, e qual é a mais coerente com o conceito de qualidade que explicitamos, vinculado aos interesses gerais de toda uma comunidade, e não somente à alguns aspectos relevantes somente para o governo, ou para organismos financeiros internacionais?

Kuhlmann Jr., analisando a versão preliminar dos RCNEI, verifica um atrelamento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, afirmando que ocorre uma preocupação voltada para o desenvolvimento infantil e que busca aprendizagens específicas. Ocorre, segundo o autor, a preparação para o ensino fundamental. Esta função da educação infantil nos remete a refletir sobre a concepção de criança que está presente na proposta dos RCNEI.

Se o objetivo da Educação Infantil é preparar para o ensino fundamental, percebemos aqui uma visão de criança como ser do futuro, ser em preparação, que necessita de conhecimentos e aprendizagens para chegar à próxima fase de sua vida dominando competências que o mundo lhe exige. Esta noção desrespeita a individualidade da criança e atende unicamente aos interesses de uma classe dominante dos meios de produção, e às necessidades do sistema capitalista.

A noção de criança que acreditamos, e que esperamos que rompa com a lógica do sistema capitalista, busca situar a infância como um tempo de experiências, de participação nas relações sociais, num processo social, cultural, histórico, e essas relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

O papel da escola reside justamente aí. Propiciar momentos, experiências, onde as crianças se aproximem de elementos da cultura humana, percebendo que “*a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social [...]*” (Kuhlmann Jr., 2003, p. 65).

#### A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Garanhan (2002), a escolarização do corpo infantil, e o conseqüente surgimento da expressão Educação Física, inicia-se no século XVIII, devido à preocupação dos pensadores da época com a conservação da criança. Porém, é no século XIX que são criadas as primeiras instituições de atendimento à infância, as quais foram influenciadas, em sua maioria, pelos estudos desenvolvidos por Froebel. Seus estudos relacionavam os jogos infantis como princípio metodológico, sendo possível desenvolver nas crianças, aspectos intelectuais e morais, além do desenvolvimento físico.

Segundo a mesma autora, os jogos e brincadeiras infantis, naquele momento histórico, tomam lugar de destaque na educação da pequena infância, e a “*tendência lúdico-espontânea que norteava a educação infantil passa também a nortear a educação física da criança*” (2002, p. 114).

Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 484), no final do século XIX e início do século XX, já se observava dentro da educação física voltada para a Educação Infantil, uma orientação esportiva voltada para a cultura física.

O que ocorreu, e ainda ocorre na verdade, é que a educação física situada na Educação Infantil, assim como esta disciplina situada em outras modalidades de ensino (fundamental, médio e superior), sofreu influência e orientação de diferentes tendências pedagógicas. Cerizara (op. cit. Garanhan, 2002, p. 115), delinea três grandes tendências. São elas a assistencialista, a recreacionista e a de preparação para o ensino fundamental

Se voltarmos nossa atenção especificamente para a história e para as discussões teóricas da educação física, perceberemos que três concepções teóricas influenciaram esta prática na pré-escola. São elas a Recreação, a Psicomotricidade e o Desenvolvimento Motor (SAYÃO apud SILVA & PINHEIRO).

O que propomos é romper com esta lógica, e não educar para formar atletas, ou para preparar para o ensino fundamental e este para o trabalho. Também não é do nosso interesse recrear as crianças, numa espécie de hedonismo. Desejamos propiciar o contato das crianças que freqüentam a Educação Infantil com a cultura humana, historicamente constituída. Contato este que deverá respeitar as especificidades da infância, sem buscar rígidas sistematizações ou divisões do conhecimento, e sim, propor vivências dentro da cultura corporal, reconhecendo suas atividades como uma das formas de expressão criadas pelo ser humano.

#### A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA

A responsabilidade de ensino público municipal de Goiânia, como está previsto na LDB de 1996, corresponde à educação básica, especificamente a educação infantil e o ensino fundamental. Obedecendo então a este dispositivo legal, o município de Goiânia, sob a gerência da Secretaria Municipal de Educação (SME), começou a atuar na Educação Infantil em 1995, com a implantação de turmas de pré-escola (para crianças a partir de cinco anos) nas unidades educacionais de ensino fundamental.

A área de atuação da SME de Goiânia abrange a Educação Infantil com as creches e salas de pré-escola situadas nas unidades de ensino fundamental, e o próprio ensino fundamental que é organizado na forma de ciclos de desenvolvimento humano.

Esta forma de organização do ensino fundamental em ciclos possui como princípio básico a definição do educando como centro do processo educativo, tentando romper com a lógica proposta pela organização da educação fundamental na forma de seriação, segundo a qual o conteúdo do conhecimento constitui o orientador de todo o processo educativo. O ensino fundamental em Goiânia é dividido nos ciclos 1 (6 a 8 anos), 2 (9 a 11 anos) e 3 (12 a 14 anos):

Os princípios da Educação Infantil, segundo documentos da própria SME, giram em torno de algumas concepções que norteiam o trabalho diretivo desta Secretaria. Vemos que a SME de Goiânia conhece a discussão sobre as concepções de criança, propondo concepções que superam o entendimento da criança como ser do futuro, que deve, desde cedo, receber orientações, conteúdos e treinamentos para serem bons cidadãos e bons trabalhadores, ignorando os sentidos e significados da infância. Esta concepção apresenta problemas, pois é acompanhada de uma visão de mundo e de ser humano que atuam na sustentação do sistema capitalista, mantedor das desigualdades sociais e econômicas.

A saída proposta pelos pesquisadores e estudiosos que se atêm aos problemas da Educação Infantil, e acatada pela própria SME é a que nós acreditamos. A noção de criança como ser do presente, como criança que está em processo de aprendizagem, devendo ser respeitado neste processo, as especificidades próprias da infância.

Entretanto, existem contradições entre o que dizem as produções teóricas da SME, e suas ações administrativas.

Como verificamos na LDB de 1996, a educação infantil se estende de até os 6 anos de idade. Porém, em Goiânia, o ciclo 1 (ensino fundamental) atende os alunos com 6 anos de idade, e ainda os alunos de 5 anos são alocados em escolas de ciclo 1.

O fato do ensino fundamental iniciar-se aos 6 anos de idade, e não aos 7, em Goiânia, respeita uma tendência mundial deste ensino ter a duração de nove anos, e não mais 8 anos. Isso se dá por duas razões que se relacionam intimamente e são meramente

financeiras. O ensino fundamental terá mais alunos matriculados e receberá, por isso mais recursos. Além disso (segunda razão) o ensino fundamental recebe recursos mais elevados que a educação infantil.

Quanto às questões pedagógicas e metodológicas da Educação Infantil a SME diz que esta modalidade de ensino precisa construir uma identidade própria, mas isso se torna inviável com a sua alocação dentro das escolas de ensino fundamental e tendo que respeitar a organização do tempo e do espaço destas instituições, e ainda sofrendo as conseqüências da fragmentação do conhecimento.

Isso significa que o corpo docente que trabalha nestas instituições de ensino é preparado para trabalhar unicamente com o ciclo 1. Suas formações quase sempre estão vinculadas à alfabetização e o ensino das operações matemáticas básicas. Esta formação deixa a desejar, pois os professores tendo em mente alguns objetivos, conteúdos e metodologias, simplesmente aplicam tais procedimentos do ensino fundamental para as crianças da Educação Infantil.

As crianças devem obedecer à organização das salas de aula em fileiras, sendo obrigadas a ficar dentro de salas fechadas, sentadas por longos períodos, ficando sujeitas a uma concepção conteudista de aulas, onde o mais importante é o conteúdo que os professores ensinam. Deste modo, são desrespeitadas as condições das crianças que possuem como principal forma de apreensão do mundo e construção dos conhecimentos, as vivências corporais.

Na Escola Municipal Maria Bernadete, no turno matutino, funcionavam, no período de fevereiro a dezembro de 2003, uma turma de educação infantil (alunos com cinco anos de idade), duas turmas da primeira etapa, ou etapa “A” do ciclo 1 (alunos de 6 anos), três da etapa “B” (alunos com 7 anos) e duas turmas da etapa “C” do ciclo 1 (alunos com 8 anos de idade).

Na denominada etapa A do ciclo 1, turma na qual concentro o foco de minha pesquisa, os espaços e tempos para brincadeiras ficam restritos ao recreio e às aulas de Educação Física, que não correspondem nem à metade do tempo que as crianças permanecem na escola.

Assim, podemos classificar alguns problemas que aconteciam naquela escola referentes à educação física na educação infantil, e da própria educação infantil situada num ambiente de ensino fundamental.

- A fragmentação do tempo: os alunos não têm um tempo respeitado para realizar as atividades propostas, levando em conta as peculiaridades de cada criança.
- A fragmentação do espaço: as atividades realizadas dentro de sala de aula são valorizadas, respeitadas e tidas como sérias, importantes para a vida dos alunos. As atividades realizadas no pátio, ou na quadra são tidas como menos importantes, e até mesmo irrelevantes.
- A fragmentação do conhecimento: o conhecimento descoberto, constituído, construído historicamente pelos seres humanos foi dividido, e recebeu várias classificações para facilitar seu estudo. E sendo o conhecimento humano da atualidade extremamente vasto, essas classificações ainda se fazem necessárias. Entretanto, as atividades planejadas na escola devem possuir uma certa coerência, a fim de se respeitar as individualidades e especificidades da criança, tornando mais agradável o seu estudo. Propomos que as diversas áreas do conhecimento se fundam em um mesmo tema, fazendo com que os alunos percebam as diversas características de um mesmo fenômeno.

## METODOLOGIA

Os passos executados para a realização do trabalho foram:

- Coleta de dados da Escola (documentos e entrevistas com professoras, coordenadora e diretora);
- Análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação;
- Levantamento bibliográfico;
- Definição da turma que foi realizado o estudo;
- Processo metodológico que visasse captar as vozes das crianças;
- Análise dos dados com enfoque dialético;
- Seminário introdutório, explicando aos membros envolvidos o tema, a justificativa, os objetivos, a metodologia da pesquisa, e explicitando o papel de cada membro envolvido, e principalmente, ouvindo suas vozes;
- Construção coletiva do projeto de trabalho;
- Aplicação do projeto;
- Avaliação coletiva;
- Redação final do trabalho.

Para realizar a análise de conteúdo das entrevistas com as professoras regente e dinamizadora, com a diretora e com a coordenadora da escola, levantei primeiramente algumas hipóteses, que provavelmente apareceriam explícita ou implicitamente em suas fala. As hipóteses levantadas primeiramente foram:

- A educação física não tem conteúdo específico;
- A educação física tem como função: a socialização, a recreação, auxiliar na aprendizagem dos conteúdos ministrados pelas professoras, auxiliar no desenvolvimento físico e cognitivo;
- As concepções de educação estão voltadas para a preparação das crianças as etapas posteriores da escolarização, e posteriormente para o mercado de trabalho;
- Concepção de homem como força de trabalho e a;
- Concepção de criança como ser do futuro.

Assim, à medida que eram realizadas as análises, eu ia marcando se as hipóteses se confirmavam ou não, e se estavam implícitas ou explícitas nas falas das entrevistadas. Aconteceu ainda de surgirem outras afirmações que considerei importantes salientar.

Como pudemos observar em nossas análises, as entrevistadas não enxergam nenhum conteúdo que seja específico da Educação Física, ou confundem conteúdos com objetivos. Todas elas acreditam que a disciplina Educação Física tem como funções: a socialização dos alunos, desenvolvendo o relacionamento interpessoal, e o desenvolvimento físico e cognitivo, que são úteis para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos ministrados por elas, como as atividades matemáticas e de alfabetização.

### ***Os Alunos***

O objetivo principal destas entrevistas era verificar o interesse das crianças quanto a alguns conteúdos da cultura corporal que poderiam ser vivenciados nas aulas. Para as entrevistas, foram selecionados doze alunos, sendo seis meninos (A1 até A6) e seis meninas (Aa1 até Aa6), tendo como principal critério para a seleção a desenvoltura, isto é, selecionamos alunos extrovertidos e que já apresentassem facilidade em se expressar oralmente.

Realizamos entrevistas filmadas, sempre chamando de dois em dois alunos. O entrevistador era eu, professor da turma, que explicava para os alunos que faríamos uma brincadeira de entrevistas, como ocorre na televisão, e que os alunos seriam os

entrevistados. Explicávamos também, inicialmente, do que consistiria o conteúdo das perguntas.

Ao analisarmos o conteúdo das entrevistas, podemos verificar que os alunos percebem que a ginástica, a capoeira, os jogos e brincadeiras e os esportes fazem parte do conteúdo da Educação Física. É claro que esta percepção ainda é apenas inicial, pois não podemos esquecer que estamos tratando com crianças de 6 anos e que as abstrações nesta fase são ainda muito elementares, mas como o estudo provou, possíveis!

O tema da cultura corporal mais citado foi o esporte basquete com cinco citações, ocorrendo ainda duas citações para o vôlei, uma para o futebol, uma resposta genérica “esporte”, e três alunas que não souberam responder.

Desta forma, o tema da cultura corporal que tratamos em nosso projeto, juntamente com os demais professores desta turma, tentando superar os problemas da fragmentação do tempo, espaço e conhecimento, foi o esporte “basquetebol”.

#### UMA PROPOSTA DE ENSINO: O PROJETO CESTINHAS

O projeto que visava superar os problemas acima citados se constituiu de três fases: o seminário introdutório, a execução e a avaliação. No seminário introdutório tentamos discutir os elementos encontrados nas entrevistas das professoras, e buscar avançar a compreensão que elas tinham sobre a educação física, para que depois, ainda dentro do seminário, pudéssemos planejar nossas ações, definir datas, delegar funções.

Passado o seminário, passamos a execução do projeto, que durou exatamente cinco dias letivos, seguindo fidedignamente as ações discutidas e planejadas durante o seminário. Essas ações receberam o nome de projeto cestinhas, onde cada professor aproveitou algum elemento do basquete para ministrar seus conteúdos. Deixando bem claro que cada professor deveria trabalhar os seus conteúdos específicos.

A avaliação se deu na observação de todo o processo, desde o seminário introdutório, passando pela execução e finalmente no espaço definido pela escola como momento de avaliação. Este espaço definido pela escola ao qual me refiro é o planejamento pedagógico geral, realizado semanalmente, onde foram discutidas e avaliadas as ações do projeto. Também busquei captar as impressões das crianças, nas aulas subsequentes, porém de maneira informal, com conversas, ouvindo o que elas diziam, e anotando as falas que considere mais interessantes.

Desta maneira finalizamos nosso trabalho, na esperança de termos contribuído de alguma forma para as discussões entre educação física e Educação Infantil, buscando avançar no conhecimento, e tentar superar as concepções que consideramos problemáticas dentro destas discussões, tendo como fundamentação teórica a educação crítica que acreditamos segundo nossa posição política.

Encerramos aqui, apontando para que pesquisas futuras sejam realizadas no interior das escolas, procurando dar voz às crianças. Que as crianças sejam respeitadas quanto às características da infância e que seus discursos sejam analisados e explicados de acordo com o desenvolvimento psicológico da criança, revelando ainda mais sobre suas especificidades, avançando no conhecimento e contribuindo para as discussões da Educação Infantil.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ações e Concepções. Revista da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2001-2004.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. *Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira. Algumas Reflexões sobre o Documento “Balanço do Primeiro Ano do Fundef – Relatório Mec*. In DOURADO, Luiz Fernandes. *Financiamento da Educação Básica/ Luiz Fernandes Dourado (org) – Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69)*
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética*. In: *Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.*
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9394/96)*. Brasília, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEBORTOLI, José Alfredo, et al. *Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças*. In: *Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.*
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Financiamento da Educação Básica/ Luiz Fernandes Dourado (org) – Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69)*
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. & PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios – Polêmicas do Nosso Tempo*, 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. *A educação física na escolarização da pequena infância*. In: *Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.*
- KISHIMOTO, Tizulo Morchida. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Educação Infantil e Currículo*. In *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios – Polêmicas do Nosso Tempo*, 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p. 51-66.
- \_\_\_\_\_. *Educando a Infância Brasileira*. In *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 469-496.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio (et al.). *Para quem Pesquisamos: Para quem Escrevemos: O impasse dos Intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88)
- MOSS, Peter. *Para além do problema com qualidade*. In. MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.



- NUNES PINTO, Rubia-Mar. *Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica*. Goiânia-GO: FE/UFG, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Um Fundinho Chamado Fundão*. In. DOURADO, Luiz Fernandes. *Financiamento da Educação Básica/ Luiz Fernandes Dourado (org) – Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69)*
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil*. MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAYÃO, Deborah Thomé. *A Construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil*. In: Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Edilayne Fernandes da & PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. *A educação infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a educação física*. In: Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. São Paulo: Ed. Manole, 1988.
- SOARES, Amanda Fonseca. *Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil*. In: Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física. – Vol. 5, Jul./Jun. 2001-2002. Goiânia: Ed. UFG, 1998.
- SOARES, Laura Tavares. *Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões do Nosso Tempo; v. 78)
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular \_\_\_? Isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.
- THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*, 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

denisprofessor@hotmail.com

Rua 144, bloco 20, apto 103, Setor Marista. CEP: 74170-030. Goiânia-GO  
Tecnologia de apresentação: DATASHOW.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E O DISCURSO LEGITIMADOR

Dr. Valter Bracht  
Dra. Fernanda Paiva  
Prof. Felipe Quintão de Almeida  
Profa. Cláudia de Aguiar Moraes  
Acad. Rosemary Coelho de Oliveira  
LESEF/CEFD/UFES<sup>1</sup>  
Apoio: CNPq

### Resumo

*Reconstrói o discurso legitimador da Educação Física presente nos periódicos da área publicados a partir de 1932. A hipótese que orienta o estudo é que esse discurso, embora passe por reordenações ao longo do século XX, apresenta, em seus traços mais gerais, uma continuidade que, dados os atuais desdobramentos socioculturais, o colocam como extemporâneo e incapaz de satisfazer as necessidades de explicação e justificação da Educação Física como componente curricular. Nessa comunicação, além da fundamentação dessa hipótese de trabalho, são apresentados os primeiros resultados das análises de quatro periódicos da área (1932-1984), procurando identificar permanências e reordenações do discurso legitimador elaborado pela Educação Física brasileira.*

### Abstract

*It rebuilds the Physical Education legitimate discourse present in periodicals of Physical Education area published from 1932 up do the present. The hypothesis guiding the study is that the discourse, although under reordinations throughout XX century, presents, in its most general lines, a continuity that, with current social cultural expanding already mentioned, describe it as extemporaneous and unable to satisfy the necessities of explanation and justification of Physical Education curricular component. In this communication, besides this work hypothesis reason, the first analyses of four periodicals are presented (1932-1984), searching for identifying continuance and reordinations of the legitimate discourse elaborated by the Brazilian Physical Education.*

### Resumén

*Reconstruye el discurso legitimador de la educación física que se presenta en los periódicos del área publicados a partir de 1932. La hipótesis que dirige el estudio es que este discurso, aunque pase por reordenaciones a lo largo del siglo XX, presenta, en sus rasgos más*

---

<sup>1</sup> No momento participam da pesquisa como bolsistas e voluntários os seguintes alunos do curso de graduação em educação física do CEFD/UFES: Ueberson Ribeiro Almeida, Carolina Poloni Braga e Walk Loureiro.

*generales, una continuidad que, dado los actuales desdoblamientos socioculturales, lo ponen como extemporáneo y incapaz para satisfacer las necesidades de la explicación y de la justificación de la educación física como componente curricular. En esta comunicación, mas allá de exponer los fundamentos de esta hipótesis de trabajo, son presentados los primeros resultados de los análisis de cuatro periódicos del área (1932-1984), buscando identificar las permanencias y reordenaciones del discurso legitimador elaborado por la educación física brasileña.*

## **1 Introdução**

Nesta oportunidade, gostaríamos de partilhar com a comunidade acadêmica do GTTEscola reflexões advindas de uma pesquisa de longo alcance que estamos desenvolvendo. O presente texto propõe-se a fundamentar melhor as hipóteses de trabalho que tem nos norteado, bem como discutir os resultados da etapa que estamos a concluir.

O estudo sobre a questão da legitimidade da Educação Física como componente curricular reveste-se de suma importância já, que em várias pesquisas sobre os problemas enfrentados pelos professores dessa disciplina na escola, destaca-se a questão da falta de legitimidade desse componente curricular. Estudos históricos também identificam as dificuldades que a Educação Física apresenta para sustentar-se entre os componentes curriculares, aspecto que se reflete no debate contemporâneo sobre sua obrigatoriedade ou não como componente curricular do sistema de ensino brasileiro. Soma-se a isso a identificação de que tal crise de legitimidade é internacional, como procurou demonstrar Bento (2001).

Teorizações no âmbito da Sociologia mostram que o discurso legitimador é próprio dos campos sociais que visam à autonomização (BOURDIEU, 1990) e/ou à institucionalização (BERGER; LUCKMANN, 1990). Entendemos, então, que era preciso retomar o discurso produzido pela Educação Física com vistas a perceber porque, ao longo dos anos, ele (não) tem sido eficiente na consumação do próprio processo de legitimidade que procura produzir. Suspeitamos que seu fundamento construído nos marcos da modernidade está se esgotando.

Dois estratégias metodológicas têm balizado nossa pesquisa. A primeira consiste em “garimpar” os fragmentos do discurso legitimador da Educação Física ressonante em periódicos da área. Essa estratégia impõe-nos, também, uma análise dialógica com a historiografia da área que trata da história da Educação Física como disciplina escolar e como campo social de intervenção e conhecimento. A segunda estratégia estuda as transformações societárias, discutindo suas repercussões na instituição educacional, e mais especificamente na Educação Física, o que nos impõe, também, uma análise da dinâmica atual da cultura corporal de movimento nesse contexto.

Como elemento derivado dessas duas discussões, temos o enfrentamento da questão das possibilidades de fundamentar a pertinência da Educação Física num projeto de uma pedagogia e formação humana crítica nos tempos atuais.

Pontualmente, podemos dizer que os objetivos da pesquisa são:

- a) identificar o discurso legitimador construído pela Educação Física para afirmar-se no currículo escolar;
- b) analisar elementos macrosociais que influenciaram a construção das condições de possibilidade desse discurso e que favoreceram sua aceitação social;
- c) analisar em que medida as mudanças macrosociais desgastaram o discurso original construído pela Educação Física e estão a exigir sua reconstrução.

## 2 Educação Física e discurso legitimador: notas de estudo

Em termos gerais, o estudo pode ser caracterizado como pesquisa teórica (DEMO, 1989), voltada para a elaboração, construção e burilamento de conceitos e para a formulação de quadros de referência, visando a integrá-los ao corpo teórico da Educação Física. A finalidade maior é contribuir para a construção de uma teoria pedagógica da Educação Física, o que só será possível, entretanto, se fundamentarmos nossas reflexões com a análise de ampla base documental.

Estamos combinando, basicamente, dois procedimentos: a) análise documental dos artigos publicados nos periódicos brasileiros da área de Educação Física desde 1932 (data da publicação do primeiro número de uma revista de Educação Física em nosso país) até os dias atuais. A identificação dos artigos dos periódicos a serem analisados foi feita no Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000), publicado por Ferreira Neto et al. (2002); b) análise, interpretação e discussão da literatura pertinente ao tema. Neste caso, a seleção da literatura aconteceu com base em eixos temáticos identificados e descritos a seguir.

Antes de esboçar o processo de construção da hipótese e de identificar os eixos temáticos, é importante esclarecer que, no que tange à escolarização, trabalhamos com os pressupostos teóricos dos estudos da história das disciplinas escolares (GOODSON, 1990; CHERVEL, 1990; SANTOS, 1990). Nessa perspectiva, as disciplinas escolares não têm existência natural e perene. Elas são incluídas no currículo escolar a partir de interesses que impõem como legítimos determinados saberes em uma época específica. Apesar dessa influência externa, a história das disciplinas escolares também mostra que os saberes escolares se constituem na dinâmica específica da instituição escolar e das interações de uma disciplina específica com ela. Cabe assim, levar em consideração, além dos elementos macrosociais, os microsociais, portanto, fatores específicos da instituição escolar e das suas diferentes disciplinas escolares.

Pois bem, a discussão apresentada a seguir tem o objetivo de fundamentar melhor nossa hipótese inicial, qual seja, a suspeita de que o fundamento construído pelo discurso legitimador da Educação Física, nos marcos da modernidade, está se esgotando e impondo, portanto, sua reformulação. Para a explicitação/elaboração dos eixos temáticos em torno dos quais revisamos o discurso legitimador da Educação Física e que acreditamos poder nos auxiliar numa (re)elaboração teórica da/para a área, discorreremos sobre os fundamentos sobre os quais a Educação Física se constituiu.

O estudo de Paiva (2003), examinou as condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil e mostrou o massivo investimento na escolarização de uma *educação physical* (sentido amplo), que não ocorreu à margem do próprio processo de

escolarização da sociedade. Uma vez escolarizada e constituída como campo, coloca-se como questão examinar, a partir de seus próprios argumentos, as razões que fizeram com que a Educação Física permanecesse nos currículos escolares em suas reconfigurações, considerando o que era apontado como relevante para destinar um espaço escolar à educação corporal.

A inserção da Educação Física na escola remonta aos próprios primórdios da escola moderna como nós a conhecemos hoje, portanto a escola da sociedade burguesa. Essa inserção se deveu à conjunção de uma série de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX. Movimentos no plano da Medicina que, por sua vez, estão ligados ao desenvolvimento da ciência, à constituição do Estado Nacional e dos sistemas educacionais são determinantes e determinados aqui. A Medicina dos séculos XVIII e XIX, mais precisamente dos anos 1750 em diante, identifica uma importância cada vez maior no movimento; do movimento como forma de promover e manter a saúde, contrariando o anterior entendimento dominante de que ele provocaria desgaste corporal. Se enfocarmos o discurso dos médicos do século XVIII na Europa, identificaremos uma mudança no entendimento do corpo, quer dizer, o advento da ciência moderna faz com que a Medicina construa e trabalhe com uma outra visão de corpo, crescendo, como consequência, o entendimento da importância do movimento como forma de manter e promover a saúde (CACHAY, 1988; SOARES, 1998).

No entanto, o objetivo nunca foi só manter e promover a saúde, mas atingir o pleno desenvolvimento do que podemos chamar de potencialidades do ser humano. Isso porque um dos importantes instrumentos identificados pelos médicos para concretizar seus objetivos era a educação do povo, por isso a promoção da saúde foi pedagogizada. Dessa forma, as afirmações ou conclusões da Medicina são interpretadas pedagogicamente e traduzidas em estratégias de ação que envolvem também a escola, a educação do povo para a saúde, de todo o povo. O Estado nacional burguês pretendia abranger com essas ações a população como um todo. Nessa perspectiva, a Educação Física vai ser considerada importante instrumento da promoção da saúde, criando-se para isso estratégias como a famosa polícia médica, as campanhas sanitárias, o movimento higienista e a Educação Física, isto é, a educação corporal com vistas à saúde também no ambiente escolar.

Em linhas gerais, é essa a trama que legitima a Educação Física, ou melhor, a educação do corpo, inicialmente concretizada pela ginástica que, aos poucos, vai incorporar o próprio esporte. Observe-se que a intervenção no corpo, via métodos de ginástica, baseava-se fundamentalmente em um conhecimento biológico do seu funcionamento, embora se tivesse muita clareza das repercussões que essa ação centrada no corpóreo tinha sobre o caráter dos alunos, sobre a moral e os bons costumes. É interessante lembrar com o antropólogo francês Le Breton (1995) que o conhecimento médico é em larga medida, nos últimos séculos, o conhecimento oficial sobre o corpo. Foi muito em função da importância do saber médico que a Educação Física alcançou legitimidade no contexto escolar. Sendo o discurso oficial e legítimo sobre o corpo, o discurso da Medicina transferia prestígio à Educação Física e à ginástica. Lembrando mais uma vez que os saberes, os conhecimentos e práticas que são escolarizados o são em função da pressão do poder de grupos ou de interesses.

A Educação Física vai incorporar e ser forjada por um entendimento de corpo próprio da modernidade, que colocava o corpo no âmbito da natureza (é a natureza em nós) e que o

considerava uma máquina passível de ser conhecida no seu funcionamento pelo método científico e, portanto, controlada e/ou aperfeiçoada.

Entendemos então, que, em síntese, é essa concepção que tem sustentado a Educação Física. Situadamente, ela pode apresentar modificações, algumas delas relativas a questões mais eminentemente de Estado. Por exemplo: nos momentos em que tivemos Estados Nacionalistas autoritários, que instrumentalizavam a Educação Física mais diretamente na direção da exaltação do nacionalismo; durante a Guerra Fria, quando ela foi considerada a base da pirâmide esportiva para promover as equipes nacionais.<sup>2</sup> Entretanto, os princípios básicos que deram suporte à Educação Física podem ser considerados uma permanência, pois apresentam diferentes interpretações e ênfases nos diferentes momentos de sua trajetória como componente curricular.<sup>3</sup>

A sustentação desse modelo, e é isso que nos propomos a discutir, depende da permanência ou não das condições de possibilidade que lhe deram visibilidade. Que condições foram essas?

**Primeiro** a importância da aptidão física para a produtividade no trabalho, quer dizer, a Educação Física era vista também como forma de garantir a produtividade do trabalhador, da população como um todo, produtividade do Estado Nacional, da comunidade. Para aumentar o bem-estar comum, era preciso uma população sadia. Como o trabalho exigia muito esforço físico, a Educação Física poderia ser uma preparação para o trabalho. Mesmo a incorporação da recreação como tarefa da Educação Física tinha como objetivo a orientação da ocupação “racional” do tempo livre do trabalho, ou seja, uma função advinda do mundo do trabalho, como demonstra Werneck (2000).

O **segundo** aspecto a considerar diz respeito à relação do Estado com as questões de saúde. O Estado Nacional passa a ser entendido como o grande responsável pela promoção da saúde da população. Responsabilidade que vai ser acentuada, principalmente, a partir da idéia do Estado do Bem-Estar Social (o *Welfare State*), que criou, na década de 60, as campanhas do Esporte para Todos, como forma de diminuir os custos do sistema de saúde.

Como **terceiro** elemento, citamos a predominância da visão médica do corpo, o corpo como máquina, assim tratado pela Medicina e pelas ciências naturais, bem como o conceito de saúde ligado a esse entendimento.

No **quarto** elemento, temos a idéia do trabalho como dever, quer dizer, a partir da ética do trabalho como ética fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, a população deveria assumir a idéia de que o que realiza o homem é o trabalho, sendo o lazer mera recompensa. O

---

<sup>2</sup> Nesse sentido, é importante levar em consideração a observação de Santos (1999) de que o regime político e o nível de desenvolvimento de um país, bem como, a pouca maturidade científica e profissional de uma determinada disciplina podem fazer aumentar a influência externa no desenvolvimento de uma disciplina escolar.

<sup>3</sup> É preciso observar que variações também serão encontradas no tipo de discurso legitimador em função dos diferentes níveis de ensino. Os argumentos são atualizados e modificados quando se trata de justificar a presença da Educação Física nos primeiros anos do processo de escolarização ou no ensino médio ou universitário. Em última instância, numa determinada unidade escolar ou rede de ensino, pode ser construída uma legitimidade para a Educação Física que lhe seja própria, expressando em menor ou maior grau os elementos gerais do discurso legitimador da Educação Física.

lazer aparece como referência e adquire legitimidade apenas numa visão moralista, de ocupação saudável do tempo ocioso, ou seja, o lazer é digno porque é coadjuvante do trabalho. Como observou Habermas (1970), em texto clássico, o lazer (Freizeit), nessa perspectiva, é função do trabalho. Esse é um dos importantes princípios que vão sustentar a Educação Física na escola.

Mais recentemente, o próprio esporte, o **quinto** elemento, em função da legitimidade social e da importância política que alcançou, vai acabar tornando-se sustentador da importância da Educação Física.

Constituíram-se, então, como **eixos temáticos** de análise os seguintes pontos:

- a) o engajamento físico-corporal necessário no mundo do trabalho e o papel da Educação Física nesse contexto;
- b) o conceito de saúde associado à atividade física e o papel do Estado e da Educação Física;
- c) a visão de corpo hegemônica e legítima na nossa cultura e suas repercussões no papel atribuído à Educação Física;
- d) o *status* ontológico e social do trabalho na sua relação com o lazer;
- e) o discurso do sistema esportivo em relação à educação e à saúde.

A perspectiva de análise assumida é a possibilidade da identificação da ocorrência, na sociedade atual, de mudanças significativas nos entendimentos originais acima esboçados e que estruturaram as condições de possibilidade da existência da Educação Física (como componente curricular).

Cabe ainda observar que, de acordo com Berger e Luckmann (1990), todo universo simbólico de legitimação é problemático. A questão é saber em que grau o universo simbólico de legitimação da Educação Física, nas atuais circunstâncias societárias tornou-se problemático, bem como quais as inflexões, mudanças e reações foram encetadas para superar a crônica dificuldade de legitimação<sup>4</sup> pedagógica a que está submetida.

É importante ressaltar que trabalhamos com o princípio de que grupos sociais constroem universos simbólicos ou discursos que não são meramente representações dos processos de institucionalização vividos, mas são co-construtores desses mesmos processos, portanto instituintes, sempre eivados por relações de poder que se materializam também nas lutas simbólicas, nas significações que se tornam legítimas.

### **Educação Física e discurso legitimador: periódicos do século XX**

As análises preliminares que apresentaremos a seguir têm como referência os periódicos: Revista de Educação Physica (1932-1945); Boletim de Educação Física (1941-1958);

---

<sup>4</sup> A esse respeito verificar Bracht et al. (2003), particularmente nas páginas 17-25.

parcialmente, Revista Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1945-1972) e Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984).<sup>5</sup>

O discurso da Educação Física, no período de 1932 a em torno de 1970,<sup>6</sup> busca estabelecer uma relação estreita com o mundo do trabalho. Também na Educação Física o trabalho apresenta-se como elemento central de geração de sentido para a prática: “O trabalho não é um simples ganha-pão, nem um jogo, nem um castigo. O trabalho é o grande poder da vida, de progresso, o grande libertador da humanidade” (WAGNER, 1940, p. 12). A centralidade do trabalho na ideologia da chamada “modernidade sólida” (BAUMAN, 2001) se reflete no discurso da Educação Física que a ela se articula diretamente. Esse discurso é apenas matizado quando, no avanço do processo de industrialização com a mecanização do trabalho, a força física deixa paulatinamente de ser fator determinante da produtividade do trabalhador. Reconhece-se, então, a importância do tempo do não-trabalho como tempo/espaço determinante da produtividade do trabalhador, razão pela qual a recreação e o lazer começam a ganhar espaço. Na verdade, não se trata de ruptura com a centralidade do trabalho ou com a ética do trabalho, já que a recreação e o lazer se estruturam com base no trabalho, são função do trabalho, adquirem importância na medida em que se apresentam importantes para, em última instância, garantir a produtividade. A questão das práticas compensatórias em face à mecanização crescente ganha proeminência nos últimos anos estudados, com ênfase no discurso de que a Educação Física desempenha papel importante na organização e preenchimento das horas de lazer, o que é acompanhado de um movimento que propagava a massificação do esporte, o chamado Esporte Para Todos (EPT), amplamente difundido no final da década de 70 e início dos anos 80 do século XX.

A maior recorrência do tema do lazer no período pós-1970 parece indicar um deslocamento da vinculação direta da Educação Física com o trabalho para uma vinculação mediada pela recreação e lazer. Os argumentos se curvam diante do fato de que, com o avanço da mecanização do trabalho, aumento do trabalho na forma de prestação de serviços e aumento do trabalho intelectual em detrimento do manual, a Educação Física precisaria adequar-se “aos novos tempos”. Preanunciam um crescimento da importância da discussão do lazer no campo da Educação Física.

O corpo no discurso da Educação Física no período estudado é funcional, é máquina,<sup>7</sup> objeto do domínio da natureza, que pode ser aperfeiçoado, melhorado, fortalecido na sua robustez, na sua capacidade física. Mas, desde logo, o corpo foi associado à vontade. Atuar sobre o corpo seria influenciar a vontade, o vigor, combater a preguiça e outros comportamentos indesejáveis socialmente. A moral predominante é a ascética, portanto coerente com a ética do trabalho típica da modernidade sólida. Observe-se que neste momento da sociedade capitalista, temos o que Bauman (2001) denomina de trabalho incorporado. O trabalho está

---

<sup>5</sup> Observe-se que aqui não será possível apresentar extratos dos artigos que suportam empiricamente as análises e interpretações que fazemos, ou seja, a exigüidade de espaço nos impõe formulações genéricas.

<sup>6</sup> Essa data é necessariamente imprecisa, já que se trata de um processo em que, paulatinamente, a visão hegemônica vai perdendo espaço para outras posições.

<sup>7</sup> Vilanou (2000, p. 87) entende que a metáfora do motor complementa a metáfora da máquina, levantando a tese de que a “[...] imagem do corpo a motor corresponde historicamente com a época da consolidação o esporte como fenômeno social que foi colocado em relação com um desejo, consciente ou inconsciente, de prolongar a infância”.



atado ao corpo do trabalhador, condição que vem se alterando hodiernamente na direção de uma descorporificação. Para esse autor, o trabalho sem corpo da era do *software* não mais amarra o capital: permite ao capital ser extraterritorial, volátil e inconstante.

Um outro aspecto relevante diz respeito ao papel do Estado nesse processo. O Estado interventor ou “jardineiro” (BAUMAN, 1999) entendia ser seu papel intervir via políticas públicas na Educação Física, no sentido amplo, da população, daí as políticas higiênicas e eugênicas terem tido apoio decisivo do Estado capitalista moderno. Novamente aí vivemos uma inflexão, no sentido de que o Estado neoliberal (mínimo) transfere muitas dessas responsabilidades para o mercado.

Os dados mostram que a absorção do esporte pela Educação Física não se dá sem tensões. De qualquer forma, a pedagogização do esporte pela Educação Física foi operada a partir da idéia de um “esporte virtuoso” (LIPOVETSKY, 1994). O discurso legitimador, ao mesmo tempo em que advertia para alguns “desvios” do esporte, como o excessivo espírito competitivo – a formação de superatletas sempre foi criticada como função da Educação Física -- também enaltecia seu valor educativo, no que se destaca sua vinculação com valores próximos ao trabalho. Segundo Lipovetsky (1994) e também Alkemeyer (1996), tanto Thomas Arnold quanto Pierre de Coubertin viam no desporto uma escola de moralidade que cultivava o gosto pela luta, o sentido do esforço, a solidariedade, a abnegação. O esporte, nos periódicos desse período, aparece como uma Pedagogia moral, uma aprendizagem de virtudes, novamente coerentes com as solicitadas do cidadão no trabalho e na vida. Há um debate sobre o meio mais adequado de Educação Física, se esporte ou ginástica, no qual se envolveu inclusive Fernando de Azevedo. No entanto, a assimilação do Esporte pode se dar porque este, em termos pedagógicos, não promove ruptura com os valores e princípios presentes na ginástica. Além disso, os próprios métodos ginásticos absorveram as práticas esportivas, além dos jogos. Assim, referendamos a tese de Lucena (2004, p. 159) de que a relação da ginástica com o esporte não foi de simples oposição e sim daquilo que chama de “uma dualidade relacional”.

Quando o discurso se refere ao esporte, ele aparece pedagogizado no sentido de destacar virtudes que se coadunam com a ética do trabalho e sua similitude com o próprio trabalho. Um dos elementos destacados é que a prática do esporte desenvolveria o gosto pelo esforço. A similaridade do esporte com o trabalho foi, aliás, um dos eixos da Teoria Crítica do Esporte desenvolvida na Europa, na década de 70 (RIGAUER, 1981), entendendo que essa similaridade indicava a funcionalidade da prática esportiva no contexto da sociedade capitalista baseada na produção industrial.

O debate sobre a ascendência do esporte sobre a Educação Física ganha expressão a partir da década de 70, quando, mundialmente, a Educação Física é submetida ao Sistema Esportivo. Uma expressão da polêmica que essa ascendência deflagra é o artigo de Tubino (1975) que identifica duas correntes na Educação Física mundial: a dogmática e a pragmática: a primeira entende o esporte como meio de educação global do homem; a segunda tenta colocar o homem como matéria-prima para o resultado esportivo. O que nos interessa destacar é que, num primeiro momento, o esporte é ajudado pelo discurso da Educação Física que, enaltecendo seu valor educativo auxilia na sua legitimidade social. Num segundo momento, ou por outro lado, a importância social e política do esporte confere legitimidade à Educação Física que é responsável pelo seu desenvolvimento. Essa vinculação está hoje abalada por

duas razões: primeiro, porque a Educação Física já não identifica no esporte, ao menos na sua expressão midiática de esporte espetáculo, as antigas virtudes educativas; e segundo, porque o próprio sistema esportivo parece não depender tão intensamente, para sua legitimidade social, do seu vínculo com a educação e a saúde.

Nesse sentido, podemos levantar uma hipótese, a ser perseguida no decorrer do estudo, que é a de que o esporte de rendimento trouxe uma sobrevida à Educação Física, na medida em que a tutoriou, postergando uma crise mais aguda de legitimidade. O enfrentamento dessa crise se dá de várias maneiras, uma delas é ressignificando a relação da Educação Física com a saúde ou apenas atualizando o discurso da relação entre atividade física e saúde.

### **Algumas considerações finais**

Até o momento, foi possível identificar a linha de continuidade presente no discurso legitimador da Educação Física e suas diferentes modulações. Não há rupturas ou descontinuidades mais radicais, como aquelas que se engendraram durante as décadas de 80 e 90 do século passado (momento histórico a ser analisado nos próximos passos da pesquisa) e as que estão sendo sugeridas pelo advento da modernidade líquida, para usar a expressão de Bauman (2001). Um dos traços da cultura democrática que estamos vivendo/construindo é o da pluralidade, da convivência entre diferentes perspectivas de Educação Física que buscam construir formas de explicação e justificação distintas e, simultaneamente, procuram torná-las formas legítimas, evidenciando uma luta simbólica que expressa, em última instância, o conflito entre diferentes projetos societários.

Coloca-se como desafio pensar as bases de legitimação da Educação Física no estágio da modernidade líquida, o que significa pensar nossas relações com uma “[...] sociedade que envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores” (BAUMAN, 2001, p. 90). Essa é uma demanda que diz respeito não só à Educação Física no Brasil, pois, como demonstra Bento (2001), a crise de legitimidade da Educação Física nas escolas é sentida também nos países capitalistas centrais. A hipótese a ser desenvolvida, no decorrer do estudo, apenas anunciada aqui, é a de que as referências diretas ao mundo do trabalho, à contribuição para a saúde (física) vinculando a Educação Física a uma ética ascética e produtivista é extemporânea e perde crescentemente sua capacidade de justificá-la no sistema de ensino. As práticas corporais, na cultura contemporânea, estão mais ligadas aos valores do hedonismo (do lazer), ao plano da estética no sentido da beleza – há uma estetização e erotização das práticas corporais. Assim, as práticas historicamente tematizadas pela Educação Física não são vistas como práticas relacionadas diretamente com o mundo do trabalho, mas, sim, com o mundo do consumo (educação estética, educação para o consumo, educação para a cidadania cultural).

Outro desafio é pensar a legitimidade da Educação Física em íntima ligação com os debates educacionais (retomar um diálogo mais intenso com o campo pedagógico) para pensar a propriedade da sua presença em espaços educacionais, como a educação infantil, fazendo-o a partir da especificidade da Educação Física e da própria educação infantil.

## Referências

ALKEMEYER, T. Die Wiederbegründung der Olympischen Spiele als Fest einer Bürgerreligion. In: GEBAUER, G. (Hrsg.). **Olympische Spiele: die andere Utopie der Moderne**. Frankfurt: Suhrkamp, 1996. p. 65-100.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTO, J. O. Da crise da educação física no contexto internacional. In: SANTOS, E. S. dos. **Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em educação física escolar**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. p. 93-120.

BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1990.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

CACHAY, K. **Sport und Gesellschaft**. Schorndorf: Karl Hofmann, 1988.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p.177-229, 1990.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

GARIGLIO, J. A. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, n.2, p. 230-254, 1990.

HABERMAS, J. Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: \_\_\_\_\_. **Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt**. Aufsätze 1954-1970. Amsterdam: [s.n.], 1970.

LE BRETON, D. **Antropologia del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LUCENA, R. de F. Notas para uma compreensão sobre a relação entre esporte e educação física na escola. **Revista Movimento**, v. 10, n. 3, p.155-165, set./dez. 2004.

PAIVA, F. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil. 2003, 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIGAUER, B. **Sport und Arbeit**. Münster: Lit Verlag, 1981.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 21-29, 1990.

SOARES, C. L. **Imagens na educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais da educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, ano 7, n. 26, abr./jun. 1975.

VILANOU, C. La configuración postmoderna del cuerpo humano. **Revista Movimento**, Ano VII, n. 13, p. 81-98, 2000.

WERNECK, C. **Lazer, trabalho e educação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

WAGNER, C. O trabalho. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 12-72, nov. 1940

Endereço:

LESEF/CEFD/UFES, Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, CEP 29075-970 Vitória/ES.

Tecnologia de apresentação: datashow

## **EDUCAÇÃO FÍSICA EM CICLOS DE APRENDIZAGENS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE<sup>1</sup>**

Marcílio Souza Júnior (Doutorando em Educação – CE/UFPE; ETHNÓS-ESEF/UPE).

### **Resumo:**

*Dentre as várias formas de compreender e implementar o currículo na escola de educação básica, aparecem os ciclos de aprendizagem, inclusive configurando-se como alternativa de superação dos currículos tradicionais. Entretanto, mesmo não tendo origem muito recente, pois seu surgimento remonta ideários pedagógicos já do final da década de 1910, os ciclos nos remetem a vários questionamentos, dúvidas, críticas e instabilidades. Esse trabalho, teve como objetivo refletir a organização dos saberes escolares nos Ciclos de Aprendizagens da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002), procurando reconhecer como se situa a Educação Física nessa proposta.*

### **PHYSICAL EDUCATION IN APPRENTICESHIP CYCLES: RECIFE EDUCATION MUNICIPAL NETWORK PROPOSAL ANALYSIS**

### **Abstract:**

*In the midst of several forms of apprehending and implementing the curriculum in a basic education school, learning cycles appear, besides configuring as an alternative to overcome traditional curricula. However, not even having very recent origin, since their appearance ascend pedagogical projects in the end of the 1910 decade, these cycles send us to several questions, doubts, criticisms and instabilities. This work aims to reflect the school learnings organization in the Apprenticeship Cycles of Recife Education Municipal Network Pedagogical Proposal (2002), trying to recognize how can Physical Education be situated within this proposal.*

### **EDUCACIÓN FÍSICA EN CICLOS DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA EN RECIFE**

### **Resumen:**

*En medio a muchas posibilidades de entender e implementar el currículo en la escuela de educación básica, están los ciclos de aprendizaje que también se configuran como alternativa de superación de los currículos tradicionales. Mientras tanto, aún que no sea de origen muy reciente – surgió en los idearios pedagógicos en fines de la década de 1910 – los ciclos nos han llevado a varias cuestiones, dudas, críticas e inestabilidad. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la organización de los saberes escolares en los Ciclos de Aprendizaje de la Propuesta Pedagógica de la Red Municipal de Enseñanza en Recife (2002), buscando identificar la posición de la Educación Física en esa propuesta.*

### **1- INTRODUÇÃO**

Sabemos que várias são as teorias para compreender e implementar as organizações curriculares. Diante dessas poderíamos fazer inúmeras perguntas. Em relação às origens, poderíamos questionar a partir de que esses saberes escolares se organizam? Diante dos agrupamentos, perguntaríamos que formas eles assumem? No que concerne aos tempos e avaliações, questionaríamos como se distribuem as aprendizagens? Diante da problemática de nosso texto, indagaríamos ainda quais os fundamentos do currículo por ciclos? Esse se configura como alternativa de superação de um currículo por séries?

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da pesquisa documental realizada na Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco para elaboração de Tese de Doutorado, orientada pela Profa. Maria Eliete Santiago (Doutora em Ciências da Educação – Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França; CE/UFPE).

## 2- CONCEITOS E ORIGEM DO CURRÍCULO POR CICLOS

A organização curricular por ciclos de aprendizagens surge como intenção de superação da organização por séries, que, convencionalmente, vem orientando e dando materialidade aos currículos das escolas de educação básica.

Vemos, a partir de Ferreira (1986) que, pela origem e pelos diversos usos, as palavras série e ciclo podem apresentar similitude. Ambas podem ser compreendidas como algo que tenha periodicidade, sucessão, seqüência. No entanto fica evidente também que tais compreensões, no termo série, vêm acompanhadas de um sentido mais retilíneo. Enquanto que, no termo ciclo, estas compreensões trazem consigo um sentido de circularidade.

Pensando os termos na perspectiva da organização dos currículos escolares vemos que a série indica repartição, fragmentação, intervalo e etapas, enquanto que os ciclos agrupamento, integração, continuidade e espiralidade.

Por vezes vemos escolas que passaram a se organizar por ciclos de aprendizagem, continuarem a usar o termo série para indicar os anos de cada ciclo. Pais, alunos, professores, gestores continuam a usar a palavra série para fazer tal indicação. Neste caso a palavra está sendo aplicada no sentido de divisão, etapa. É possível verificar fenômeno parecido com o uso do termo ciclo. Vemos, por exemplo, no período republicano do ensino brasileiro, momentos em que a palavra ciclo aparecia significando também etapas ou modalidades<sup>2</sup>.

No entanto, no caso do termo série, na atualidade, esta aplicação também está, provavelmente, arraigada pela seriação do currículo escolar. A seriação não se materializa apenas pelo uso do termo série, outros traços e características precisam se juntar a esse, menos importante talvez, para configurar como organização curricular. Porém a implantação de ciclos de aprendizagem também não se dá apenas por mudança de nomenclatura, muita coisa precisa ser alterada.

O currículo por séries procura agrupar as crianças a partir de padrões normais de desenvolvimento, principalmente de ordem cognitiva, organizando de forma pré-concebida conteúdos, objetivos, habilidades, disciplinas a serem oferecidos aos alunos como forma universal e natural dos saberes escolares, estabelecendo um ritmo fixo para as aprendizagens e seguindo uma lógica formal para a estruturação do pensamento.

A seriação tem origem, em meados do século XIX, na massificação do ensino público, na Europa e nos EUA, diante de um crescente desenvolvimento industrial da época e da construção de uma racionalidade pedagógica. No Brasil foram os Grupos Escolares que deram os primeiros passos na escolarização por séries e por classes, sendo o primeiro construído em 1893. Segundo Barbosa (2004, p. 54) e Nagle (1974, p. 140-157), no Brasil esta organização curricular seriada tornou-se padrão a partir da Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo Decreto n. 16.782-A. Em 1971 a LDB 5692/71 veio a consolidar a organização do currículo em séries anuais.

O currículo por ciclos procura reorganizar os tempos e espaços escolares no intuito de agrupar as crianças principalmente por idade, despreocupando-se com o enquadramento hierárquico dos saberes. Uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas podem partir do professor, mas não pode encerrar-se nele mesmo, esta deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento.

---

<sup>2</sup> Ver Nagle (1974).

Arroyo (2002, p. 29 e 30) nos apresenta uma compreensão de ciclos de aprendizagem como Ciclos de Vida, voltados para materializar a educação como formação e desenvolvimento humano, como socialização deste ser, a qual vai acontecendo em tempos diferenciados de vida.

De fato vemos que os ciclos se apresentam como alternativas impulsionadas pela busca de baixar a reprovação e evasão. Muitas vezes os ciclos são confundidos com a eliminação da reprovação, principalmente pelo uso da promoção automática<sup>3</sup> (Mainardes, 2001). E apesar da promoção automática guardar uma certa responsabilidade na origem e organização dos ciclos no Brasil esta deu seus primeiros passos em currículos organizados por séries, portanto ciclos e promoção automática não são sinônimos.

### **3- CICLOS DE APRENDIZAGENS: ALGUMAS CRÍTICAS**

De fato os ciclos de aprendizagens se apresentam como uma possibilidade de repensar o ensino seriado. Segundo Silva e Davis (apud Mainardes, 2001, p. 48) os ciclos repensam os sentidos da escola, das avaliações dos conteúdos curriculares; mudam as concepções e práticas pedagógicas; têm a chance de contribuir para a diminuição do desperdício de recursos financeiros, causado pelo alto índice de reprovação; descongestionam o sistema; ampliam a permanência do aluno na escola; solicitam maior destinação de recursos; mudam a atitude dos pais. No entanto os ciclos também recebem várias acusações e críticas, principalmente quando associados à promoção automática - PA.

A depender da compreensão e implementação, os ciclos podem ser acusados de camuflar uma das grandes crises da realidade educacional, o fracasso escolar, pois impede o exame da questão central: a incapacidade da escola brasileira de abandonar suas práticas centenárias e virar do avesso sua organização interna (Silva e Davis apud Mainardes, 2001, p. 41).

Segundo Vasconcellos (apud Mainardes, 2001, p. 42) os ciclos são uma das mais avançadas concepções de educação escolar e uma grande alternativa para a organização do ensino, mas não adianta apenas acabar com a reprovação, temos que nos comprometer em promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Ainda em tom de críticas, porém agora de forma mais incisiva, encontramos outras acusações aos ciclos de aprendizagem. Para Santos (2002, p. 22 e 25) a promoção automática é ainda mais perversa do que a reprovação, pois o excluído pela reprovação pode ter a chance de tomar consciência desse fenômeno e poder lutar contra isso. Mas aqueles que são vítimas de um afrouxamento e de um abandono nos critérios de qualidade, sequer pode identificar-se como vítima.

### **4- A PERTINÊNCIA DAS CRÍTICAS AOS CICLOS**

Os ciclos são acusados de terem piorado o ensino, mas as pesquisas indicam que não. Os exames do SAEB E SARESP<sup>4</sup> indicam que quase não há diferença no desempenho de alunos de ciclos ou séries (Prado, 2003, p. 39).

---

<sup>3</sup> Surgida no início do século XX, mas com as primeiras experiências concretas iniciando-se a partir do final dos anos 60 e sendo implantada com maior frequência nos sistemas de ensino a partir da década de 80, a promoção automática, significa a eliminação da reprovação. Nas décadas de 60 e 70 as Redes Estaduais de São Paulo (1960-1972), Santa Catarina (1970-1984), Rio de Janeiro (1979-1984) implantaram propostas com a promoção automática. A promoção automática se diferencia da progressão continuada pois esta segunda prevê o não-prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos com baixo rendimento e a possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo (Poli apud Mainardes, 2001, p. 36).

<sup>4</sup> SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; SARESP - Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo.

Segundo Prado (apud Prado, 2003, p. 39) “quando se criticam os ciclos argumentando que é preciso evitar que o jovem passe de ano sem saber, apresenta-se um dos mais importantes argumentos em favor dos ciclos. A culpa pela repetência não é do aluno, mas da escola, que não ensinou”.

Podemos ainda complementar esta reflexão, pensando se, pelas características imprimidas no ensino do currículo seriado, os alunos, que passavam de ano, memorizando os assuntos para poder fazer as provas, de fato tinham a progressão por que dominaram os saberes. Ou estes encontravam recursos de apropriação dos conhecimentos que não lhes garantiam as aprendizagens, em reação às formalidades das avaliações, decorando os conceitos que os professores exigiriam deles ou ainda com mecanismos de consultas recriminados por uma avaliação por testagem?

Para Prado (2003) a verdadeira questão que se coloca diante destas acusações é: ensinar para passar de ano ou fazer a turma compreender o sentido do que aprende? O regime seriado estabelecia um verdadeiro ranking em relação às notas, porém agora esse ranking não existe, pois não interessa mais quem foi melhor ou pior. Para quem se acostumou com a lógica do prêmio ou castigo da seriação, o ciclo é mais complicado, pois pode ser confundido com a idéia de que não é preciso mais se esforçar, pois não há repetência, devido à promoção automática.

Esta acusação que recai sobre os ciclos, de serem os culpados pela queda da qualidade de ensino pode ser mais bem compreendida e negada se pensarmos que, até os anos 70, a educação brasileira tinha mais afinidade com uma classe social privilegiada financeiramente, do que com uma classe popular. A escola bem ou mal funcionava, porque o aluno que chegava a ela já era organizado, apto a aprender. Para esse aluno a escola era uma parte de sua vida, sendo a família responsável pela outra parte, dando-lhe atenção, ajudando-lhe nos deveres de casa, e isso era mais fácil por que a mãe tradicionalmente não trabalhava fora. O aluno teria sucesso na escola fosse ela em série ou ciclo (Mares Guia apud Câmara dos Deputados, 2002, p. 39).

A classe média hoje, por exemplo, cria condições para que seus filhos, depois da aula, aprendam balé, línguas, música, teatro, esportes e tenham uma formação global, não restringindo a formação de seus filhos à visão que limita a escola a ensinar o ler, escrever e contar, por mais importantes que possam ser.

No entanto para que os ciclos fujam completamente de tais acusações é necessário uma compreensão e uma implementação que seja acompanhada da garantia de algumas condições. Segundo Vasconcellos (apud Mainardes, 2001, p. 43) são condições para o sucesso dos ciclos, a participação dos professores nas propostas, importância da avaliação da aprendizagem, investimentos no professor (formação, atualização e condições de trabalho), atendimento ao aluno com dificuldades (monitoria, espaços de revisão, aulas no contraturno, laboratórios de aprendizagens, atendimento individualizado), participação da comunidade, implantação gradativa.

## **5- A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE**

### **5.1- OS CICLOS DE APRENDIZAGENS**

O currículo na Proposta da Rede Municipal de Ensino do Recife tem a pretensão de contribuir com a construção social das aprendizagens escolares referenciadas pelas práticas sociais, sendo compreendido em uma dimensão ampliada, indo além dos conteúdos acadêmicos convencionados. Seu foco é plural, contemplando os saberes como processos sociais e institucionais, os símbolos e os valores, as competências e habilidades múltiplas próprias da complexidade humana (Recife, 2003, p. 131).

O currículo das escolas da Rede Municipal do Recife organiza os ciclos de aprendizagem da seguinte forma (Recife, 2003, p. 157): Na Educação Infantil (1º ciclo – 00 a 03 anos; 2º ciclo – 04 a



05 anos) e no Ensino Fundamental (1º ciclo – 06 a 08 anos; 2º ciclo – 09 e 10 anos; 3º ciclo – 11 e 12 anos; 4º ciclo – a partir de 13 anos).

Os ciclos de aprendizagens são compreendidos pela Rede Municipal como uma forma de organização dos saberes escolares nos tempos e espaços pedagógicos, pressupondo a aprendizagem como um movimento contínuo, processual, coletivo, interdisciplinar e cumulativo. A idéia central é romper com um processo linear que convencionalmente vem organizando tais saberes por uma lógica seriada e disciplinar nos currículos das escolas. Sintonizando-se com a perspectiva sócio-interacionista e com a visão dialética de história, esta compreensão de ciclos, fundamenta-se em cinco princípios para sua configuração (Recife, 2003, p. 144-146 e 2004a, p. 4):

- 1- Igualdade: possibilidade de acesso ao conhecimento e permanência de todos na escola de educação básica;
- 2- Reconhecimento das diferenças: compreensão das distintas possibilidades de cada aluno que se expressam pela heterogeneidade dos diferentes ritmos e processos de aprendizagem;
- 3- Inclusão: garantia da igualdade para a inserção do aluno nos espaços e tempos escolares;
- 4- Integralidade: superação da fragmentação do conhecimento, entendendo-o como algo contínuo, dinâmico, dialético e dialógico;
- 5- Autonomia: capacitação do sujeito para a reflexão, o debate e tomada de decisões a partir dos interesses que são importantes para o indivíduo e relevante para o coletivo.

## **5.2- A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM**

A proposta para o ensino da Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Recife, encontra-se, atualmente, em revisão de português para vir a ser publicada ainda em 2005, tendo, sua versão final, sido concluída em outubro de 2004.

A Educação Física, compondo o currículo escolar, integra a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Informática e Artes, tendo a Cultura de Movimento como seu objeto de estudo. Na proposta, tomando como referência os estudos de Elenor Kunz, esse objeto é conceituado como uma linguagem não-verbal das expressões humanas, referindo-se às produções, compreensões e manifestações do homem em movimento.

Esse componente curricular é compreendido como “uma prática pedagógica que possibilita sintetizar e sistematizar representações do mundo no que concerne à produção histórica e social de algumas das dimensões, elaborações, manifestações da cultura humana, em contextos específicos, tais como exemplo: jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. Dispondo de sua intencionalidade, o ser humano, em interação com os outros e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos, idéias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social” (Recife, 2004b).

Os saberes escolares da Educação Física são estruturados a partir de quatro eixos temáticos da Cultura de Movimento, destrinchados em categorias que organizam os conteúdos de ensino e os distribuem nos ciclos de aprendizagens apresentados anteriormente, acrescentando os três anos do ensino médio. Esses saberes visam possibilitar aos alunos se reconhecerem como sujeitos de ações emancipatórias e transformadoras, apropriando-se criticamente dos conhecimentos culturais e científicos específicos desse componente curricular (veja quadro adiante).

## **6- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do exposto acima, passemos a avaliar a compreensão dos ciclos de aprendizagem na política curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife. Para tanto utilizemos como categorias analíticas os conceitos de: 1) Projeto Histórico, 2) Projeto Político-Pedagógico e 3) Projeto Curricular.

Nos meios e fins para a implantação dos ciclos de aprendizagens na Rede Municipal do Recife, fica explícita uma opção por um Projeto Histórico com referências Socialistas. A intenção é que a formação dos sujeitos insira-se numa educação para a cidadania, entendendo que esta deva sair do sentido de direito individual a um produto, a um bem, a um valor ou mesmo a ocupação das oportunidades pessoais e ir em direção a uma condição de pertencimento coletivo e simbólico diante das lutas pela universalização dos direitos sociais básicos, tais como moradia, saúde, educação, lazer, percebendo esta cidadania como um exercício, inclusive de deveres sociais e co-responsabilidade diante de si e dos excluídos da inserção da sociedade mais ampla (Recife, 2003, p. 131).

Especificamente na Educação Física, podemos captar elementos dessa argumentação quando observamos que seus saberes escolares não são dispostos em forma de compartimentos, pois compreender os eixos temáticos da cultura de movimento por via de seus fundamentos de regulação, de organização e gestuais e ainda de seus princípios de realização, implica em apreendê-los na sua essência e não na sua aparência, implica em aprendizagens de um bem cultural que possui sua historicidade e sociabilidade e não apenas como produto acabado, pronto, oficial, tecnicamente aceito que precisa tão somente ser absorvido.

Assim fundamenta-se em princípios éticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social e pauta-se nos eixos da educação sob a ótica do direito; da cultura, identidade e vínculo social e da ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva (Recife, 2003 e 2002).

O Projeto Político-Pedagógico do currículo organizado por ciclos de aprendizagens na Rede Municipal do Recife deixa explícito seu compromisso com a formação do cidadão e da sociedade, configurando-se como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas das escolas que compõem a Rede e de busca de alternativas viáveis à materialização de sua intencionalidade sócio-educativa.

Os ciclos de aprendizagens na Rede Municipal de Educação do Recife procuram materializar um Projeto Curricular Emancipatório, objetivando superar os índices de fracasso escolar, mas também indo, além deles, em busca da qualificação das aprendizagens dos alunos.

Tal fracasso escolar é comumente expresso pelo alto grau de reprovação e evasão entre os alunos de redes de ensino, principalmente da educação pública. No caso da Rede Municipal do Recife, sem descartar a motivação pelo rompimento com este círculo vicioso da repetência e evasão, a idéia central do projeto curricular é superar a defasagem idade/aprendizagem, ou seja, não é só encontrar alternativas para que os alunos mantenham-se na escola e em sua progressão regular. A rede instala a progressão por promoção automática, mas também elabora e implementa os Espaços Ampliados de Aprendizagem<sup>5</sup>, mostrando o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Objetiva-se superar, progressivamente, uma lógica formal, padronizada, linear, fragmentada, etapista de lidar com os saberes escolares e preconizam-se que as aprendizagens ocorram em tempos e espaços escolares em situações contextualizadas, diversificadas, interativas e significativas para o aluno (Recife, 2004a, p. 7).

Na Educação Física, podemos observar elementos da argumentação anterior quando em cada eixo temático da cultura de movimento percebemos, na tipologia, que suas diferentes manifestações serão tratadas com os alunos ao longo dos ciclos de aprendizagem. Isso demonstra uma intenção em

---

<sup>5</sup> “Conjunto de processos, procedimentos e atividades pedagógicas, complementares às ações da sala de aula regular, destinados a garantir a constituição das competências definidas par cada ciclo aos alunos que não as atingiram no processo previsto. (...) Eles funcionarão em horários diferentes aos das aulas regulares numa organização que propicia a permanência da convivência do aluno com sua turma de origem” (Recife, 2004a, p. 5).

superar a organização linear do conhecimento em forma de pré-requisitos, indicando que cada conteúdo poderá ser tratado em cada ciclo, variando de acordo com as capacidades dos alunos.

A avaliação passa a se configurar como uma importante dimensão do ato educativo, constituindo-se como forma, momento e recurso processual, contínuo, cumulativo e qualitativo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Seus registros não se dão mais sob a forma de notas (números) ou conceitos (letras) e sim por pareceres qualitativos do aluno e da turma, realizados no diário de classe, sendo considerado, além da análise do professor, a auto-avaliação dos alunos. Tais pareceres passam a ser objetos de orientação, motivação e apreciação dos Conselhos de Ciclos<sup>6</sup> nas escolas.

Na proposta de Educação Física, mesmo sem demonstrar aspectos acerca da avaliação, fica expressa uma intenção seguindo a recomendação do parágrafo anterior, pois a organização dos saberes escolares da Educação Física nos seus princípios de realização e suas tematizações históricas e sociais, indicam um conhecimento que precisa ser tratado metodologicamente e avaliado processual e continuamente, pois os alunos não mais devem estar nas aulas apenas para aprender os conteúdos e habilidades mecânica e fragmentadamente.

## 7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. As séries não estão centradas nem nos educandos nem em seu desenvolvimento. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002, p. 26-31
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. A (in) visibilidade da violência simbólica na estrutura escolar seriada como uma das possíveis explicações causais da violência contemporânea e da exclusão social. In RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais – leituras complementares. Recife : Secretaria de Educação, 2004a, p. 45-59.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002.
- FERNANDES, Claudia e FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 55-68.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GROSSI, Esther. Ciclos não combatem (ou combatem muito mal) a evasão. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002, p. 65-68.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In FRANCO, Creso (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre : Artmed, 2001, p. 35-54.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo : EPU, 1974.
- PRADO, Ricardo. A qualidade em xeque. Revista Nova Escola, n. de março de 2003. São Paulo : Abril, 2003.
- RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife: construindo competências – versão preliminar. Recife : Secretaria de Educação, 2002.

<sup>6</sup> “O Conselho do Ciclo, integrado pela coordenação pedagógica e pelos demais professores do mesmo e/ou de outro ciclo, é uma instância coletiva de avaliação, de planejamento, de consulta e de deliberação sobre a progressão do aluno bem como de acompanhamento constante e contínuo da prática pedagógica e de sua organização” (Recife, 2004a, p. 5).

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. *Ciclos de aprendizagem*: olhares sobre as práticas nas escolas municipais – leituras complementares. Recife : Secretaria de Educação, 2004a.

RECIFE, Prefeitura do. *Proposta Pedagógica de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Recife*. Recife : Secretaria de Educação, 2004b (mimeo).

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. A promoção automática é mais perversa ainda do que a reprovação. In CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Solução para as não-aprendizagens*: série ou ciclos? Brasília : Câmara dos Deputados, 2002, p. 22-25.

**Marcílio Souza Júnior**

Rua Dona Ada Vieira, n. 47 – Casa Forte – Recife – PE.

CEP: 52060-520

m.souzajr@uol.com.br

**Recurso para apresentação:** datashow

## (Quadro de eixos temáticos, saberes e habilidades – Retirado na íntegra da Proposta de Educação Física)

EIXOS TEMÁTICOS DA CULTURA DE MOVIMENTO	CICLOS	Educação Infantil		Ensino Fundamental				Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio			
		1°	2°	1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	
	CONTEÚDOS											
Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	Tipologia	Jogos esportivos, populares, de salão,	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras dos diferentes jogos			X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organização dos jogos (festivais, campeonato, torneio)					X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Ludicidade, simbolismo, flexibilidade, regionalidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Temas históricos e sociais	História dos jogos, os jogos e a mídia, jogo e ludicidade etc					X	X	X	X	X	X
Esporte: elementos institucionalizados	Tipologia	Modalidades coletivas e individuais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e sua flexibilização			X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Técnicas, táticas, organizações esportivas (torneio, campeonato, festivais), noções de treinamento					X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Institucionalização, universalização, padronização, igualdade de chances, comparações objetivas, sobrepujança, especialização, instrumentalização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História dos esportes, o esporte e qualidade de vida, o esporte e a mídia, a violência e o esporte, o preconceito no esporte etc					X	X	X	X	X	X
Dança e manifestações rítmicas	Tipologia	Danças nacionais, internacionais, populares, folclóricas, clássica, moderna, contemporânea	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Ritmo, noção de espaço/tempo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios				X	X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Expressividade, harmonia gestual				X	X	X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História das danças, os modismos e os valores estéticos na dança, danças com diferentes origens sociais, a dança, os tabus e os preconceitos, danças de diferentes culturas, os tipos de dança etc					X	X	X	X	X	X

(Quadro de eixos temáticos, saberes e habilidades – Retirado na íntegra da Proposta de Educação Física)

EIXOS TEMÁTICOS DA CULTURA DE MOVIMENTO	CONTEÚDOS	CICLOS	Educação Infantil		Ensino Fundamental				Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio		
			1°	2°	1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°
Ginástica e Qualidade de vida coletiva	Tipologia	Movimentos básicos, exercícios ginásticos, ginásticas esportivas, modalidades ginásticas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Fundamentos de regulação	Regras das modalidades esportivas e fundamentos anátomo-fisiológicos						X	X	X	X	X
	Fundamentos gestuais e de organização	Movimentos básicos (andar, correr, saltar, equilibrar, balancear/embalar, trepar/subir, rolar/girar etc), técnicas de exercícios, qualidades físicas gerais (velocidade, flexibilidade, força, resistência, coordenação, equilíbrio, ritmo, agilidade), esquemas motores (lateralidade, percepção espaço-temporal), seqüência de exercícios, coreografias, exercitações	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Princípios de realização	Sobrecarga, continuidade, individualidade						X	X	X	X	X
	Temas históricos e sociais	História das ginásticas, ginástica e qualidade de vida, os modismos e os valores estéticos na ginástica, ginásticas com diferentes origens sociais, os tipos de ginástica etc					X	X	X	X	X	X

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**Luciano de Almeida**

Mestre em Educação nas Ciências  
Professor do Departamento de Ciências da Saúde  
Curso de Educação Física – URI Campus Santo Ângelo

**Paulo Evaldo Fensterseifer**

Doutor, Orientador

**RESUMO:** *Este estudo apresenta os rumos de uma investigação que tem como objetivo a construção de uma proposta de intervenção junto a uma escola da rede pública estadual da cidade de Santo Augusto/RS. Inspirado na idéia de Maldaner de “professor/pesquisador, que cria/recria a sua profissão no contexto da prática” (2000, p. 391), busco re-significar minhas próprias ações na escola para além do plano das atividades esportivas, utilizando-me para isso da perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Ao concluirmos este trabalho, apresentamos as possibilidades e limites de uma intervenção potencializada pelo desejo de mudança.*

**ABSTRACT:** *This study presents the ways of an investigation that aims the construction of a proposal of Intervention in a public state school in the city of Santo Augusto (RS). Inspired on the idea of Maldaner "teacher/researcher, who creates/re-creates his profession in the context of the practice" (2000, p.391), I come to rename my own actions in the school to beyond the sports activities plan, using for this the methodologic perspective of the action-research. At the end of this work, we present the possibilities and limits of a potencialized intervention by the wish for a change.*

**RESUMEN:** *Este estudio presenta los rumbos de una investigación que tiene como objetivos la construcción de una propuesta de intervención junto a una escuela de la red publica estatal de la ciudad de Santo Augusto/RS. Inspirado en la idea de Maldaner de “maestro/ investigador que crea y recrea su profesión en el contexto de la practica” (2000, p. 391), busco resignificar mis propias acciones en la escuela para el mas alla del plan de las actividades deportivas, utilizándome para esto de la perspectiva metodológica de la investigación-acción. Al concluir este trabajo, presentamos las posibilidades y los limites de una intervención potencializada por el deseo de un cambio.*

### O Caminho Percorrido para Chegar a uma Proposta de Intervenção

Quando iniciamos uma pesquisa, esta traz consigo, “inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (Lüdke e André, 1986, p. 3). Nesse caso, trago comigo as angústias, interesses, expectativas e incertezas que movem minha prática cotidiana no contexto escolar. Desde minha entrada no universo profissional tentei justificar-me na instituição

escolar com uma prática diferente daquela que os alunos estavam “acostumados”<sup>1</sup>. Apesar de algumas tentativas, fui sendo envolvido por essas mesmas práticas que eu denunciava enquanto acadêmico do curso de Educação Física. Angustiado com minha atuação profissional, comecei a carregar um sentimento de culpa por não estar conseguindo trabalhar de acordo com as especificidades da escola e da Educação Física. Mas afinal, o que é específico da escola? E da Educação Física?

Na tentativa de esboçarmos um entendimento acerca destas questões, dialogamos com a teoria, encontrando fundamentação em alguns autores que escrevem sobre estes temas. Para Marques, a escola apresenta-se, desde o seu surgimento, como

lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialogal dos nelas interessados com Outro socialmente qualificado, para compartilharem do entendimento, da organização e da condução dos processos formais do aprender mediado pelo ensinar. E, quanto mais complexa, isto é, plural e diferenciada, se apresente a sociedade, mais se exigem as aprendizagens sob a forma escolar, distinta das modalidades próprias de outros contextos sociais e âmbitos lingüísticos (2000, p. 87).

As dúvidas ainda persistem, e podemos nos perguntar: Em que momentos estão presentes nas aulas de Educação Física, que se caracterizam pelas práticas de atividades esportivas com um fim em si mesmas, esses processos formais do aprender mediado pelo ensinar? Para o autor o saber escolar apresenta-se diferenciado de outros contextos sociais, neste caso, o simples fato de “jogar” compromete a questão ensino-aprendizagem da Educação Física, já que esta é a tarefa primordial da instituição escolar. Com base em Soares (1992) podemos afirmar que as aulas de Educação Física não devem ser consideradas espaço de lazer nem de performance. Encontramos os momentos de lazer em espaços extra-classe que não necessitam a presença de um professor. Os momentos de performance, nas escolinhas de treinamento na própria escola ou fora dela. As aulas necessitam ser consideradas “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (Almeida *apud* Soares, 1992, p. 10). Para a autora “o caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula” (idem).

Dentre as definições possíveis de Educação Física, por ser um termo polissêmico<sup>2</sup>, optamos por buscar em Betti um entendimento que nos auxilia a pensar este componente curricular como

uma área de conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática, às ciências e à filosofia [...]. Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica, emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, e também indicações para a sua *transformação* em prática de melhor qualidade (humana) (1998, p. 18) (grifos do autor).

Numa mesma direção, afirma o autor sobre a principal tarefa da Educação Física na escola, que é de “*introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança, e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida*” (p. 19) (grifos do autor).

---

<sup>1</sup> Refiro-me a prática de atividades esportivas, com um fim em si mesmas.

<sup>2</sup> Possui vários sentidos.



Através do reconhecimento das especificidades da escola e da Educação Física, adotamos como metodologia de referência para elaboração dessa proposta a pesquisa-ação e/ou investigação ação que tem como uma de suas especificidades, a relação de dois tipos de objetivos:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (Thiollent, 1988, p. 18).

Nas palavras do autor, encontramos um caminho possível de ser trilhado. Um dos problemas centrais desta pesquisa é a falta de uma seqüência de trabalho que nos limita a percorrer os caminhos já trilhados pelos profissionais que nos antecederam. Com “realismo” vislumbramos as contribuições de uma proposta de trabalho realizada em um contexto específico, que pode auxiliar no processo de re-significação da Educação Física Escolar para além das atividades esportivas com um fim em si mesmas. Acredito que nossas ações na escola, enquanto profissionais de Educação Física são um grão de areia, numa imensidão da prática pedagógica desta disciplina, porém como nos afirma o autor é preciso definir sem exageros “soluções alcançáveis” que podem contribuir e até mesmo encorajar outros profissionais que encontram dificuldades em dar um novo sentido para sua intervenção profissional.

### **Construindo a Proposta de Trabalho**

Considerando as especificidades da escola e da Educação Física começamos a esboçar a proposta de trabalho. Que conteúdos<sup>3</sup> trabalhar? Frente a grande variabilidade desta área de conhecimentos, que caminho seguir? Diante destas questões, buscamos em diferentes obras dialogar com a teoria na tentativa de produzir argumentos capazes de auxiliar no processo de construção desta proposta de trabalho.

Segundo Betti a Educação Física “é uma área de conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento” (1998, p. 18). Na tentativa de explicitar o conceito de cultura corporal de movimento<sup>4</sup>, Bracht identifica a movimentalidade (movimento) e a corporeidade (corporal) como temas fundamentais para a educação, mas chama a atenção para o fato de que “por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina” (2004, p. 3). Para o autor

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o

---

<sup>3</sup> Na tentativa de esclarecer o conceito de conteúdo, Darido (2001, p. 5) com base em Coll et al. “define conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno”.

<sup>4</sup> Entender o conceito de cultura corporal de movimento, não significa reduzir os fenômenos a ele. Para Bracht “quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal do movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola” (2004, p. 4).

corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais (idem, p. 4).

Nesse sentido buscamos definir conteúdos que foram/são abordados historicamente pela Educação Física, redimensionando o entendimento de que Educação Física e Esporte são sinônimos. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais elegemos os blocos de conteúdos que farão parte desta proposta:

Esporte, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Quadro extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 46)

A partir desta escolha encontramos em Gonzalez (2003) um sistema de classificação dos esportes que nos auxilia a pensar as diferentes demandas exigidas por cada modalidade esportiva. O autor utiliza-se de um sistema de classificação que permite localizar os diferentes tipos de esportes. Essa classificação é realizada em função de quatro categorias: “(a) a relação com o adversário, b) a lógica de comparação de desempenho, c) as possibilidades de cooperação e, d) as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva”.

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e em Gonzalez (2003), montamos um “Mapa de Trabalho”:

<b>CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO</b>							
		<b>Esporte</b>	<b>Jogos</b>	<b>Lutas</b>	<b>Ginásticas</b>	<b>Ativ. Rít. e exp.</b>	<b>Conhecimento s/ próprio corpo</b>
<b>Com Interação</b>	Invasão						
	Campo e Taco						
	Quadra Dividida ou Muro						
	Lutas						
<b>Sem Interação</b>	De Marca						
	Estético ou Técnico Combinatório						
	Precisão ou Alvo						

Com o “Mapa de Trabalho” constituído, partimos para a etapa em que os alunos participam da construção do seu processo ensino-aprendizagem escolhendo as atividades a serem realizadas durante o ano letivo. Este trabalho foi realizado com duas turmas de 7ª série da Escola Estadual de Ensino Médio Santo Augusto.

Nesse momento como uma narrativa desvelo como esse processo de participação dos alunos foi se constituindo nos erros e acertos da realidade estudada, pois de acordo com Cortella

Investigar é bem diferente de receber uma *revelação* límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo.

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos (2000, p. 112-113).

### **A Participação dos Alunos no seu Próprio Processo Ensino-Aprendizagem**

No início do ano letivo de 2004 elaborei um questionário para fazer uma análise do entendimento dos alunos acerca da Educação Física na escola e suas experiências com este componente curricular até a presente data<sup>5</sup>. Destaco algumas questões que no meu entendimento revelam a dimensão de espontaneísmo da Educação Física Escolar que se caracteriza pela prática de atividades esportivas<sup>6</sup>.

Apresento de forma sucinta as questões que acredito ser relevantes neste momento de reflexão, seguida das respostas dos alunos sobre estas:

1) O que você entende por Educação Física? A maioria dos alunos vinculou a Educação Física com o esporte, tratando como sinônimos.

2) O que se aprende nas aulas de Educação Física? Dentre as respostas dos alunos aparece novamente o esporte em primeiro plano. Praticar várias modalidades, futebol, basquete, vôlei, handebol, etc. Além de fazer alongamentos e exercícios.

3) Precisa ocorrer mudança? A maioria das respostas foi negativa.

4) O que é esporte? Fazer exercícios; é jogar; é uma atividade prática.

Essas quatro questões nos dão um indicativo de qual é o imaginário dos alunos acerca da Educação Física Escolar. Depois deste questionário dividimos a turma<sup>7</sup> em equipes e deixamos que jogassem futsal sem interferir. Ao final da aula fizemos uma nova avaliação com os alunos, com mais algumas questões que revelaram contradições nas respostas destes no questionário anteriormente trabalhado:

Essas são as práticas que caracterizam a Educação Física na escola? Então como explicar as respostas de vocês sobre outras modalidades que não são trabalhadas? Nesses jogos de futsal sem orientação e interferência do professor o que se aprende realmente? Apesar de estarmos diariamente em contato com o esporte conseguimos elaborar um conceito sobre ele? Essas questões nos auxiliaram a justificar a mudança que estávamos propondo para a Educação Física na escola. A partir do questionário/diagnóstico trabalhamos além das dimensões procedimentais (fundamentos e técnicas). De acordo com Darido a Educação Física durante sua constituição enquanto área

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao ano de 2004.

<sup>6</sup> Os alunos utilizam-se da expressão “jogar bola” para definir essas práticas.

<sup>7</sup> Esse questionário foi realizado com as duas turmas em dois dias distintos no horário das aulas de Educação Física.

de saber, ao longo de sua história, priorizou/prioriza o “desenvolvimento de conteúdos procedimentais” (2001, p. 20-21). Para a autora o papel da Educação Física

ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 20).

Concordando com a autora, nesse trabalho além das dimensões procedimentais, foram incorporadas as dimensões atitudinais e as dimensões conceituais, o que gerou um comportamento de oposição por parte dos alunos. Esse comportamento caracteriza a vida escolar do aluno, pois a grande maioria destes declarou que as aulas de Educação Física nas escolas em que estudaram resumiam-se ao “jogar bola”.

Aos poucos fomos argumentando, refletindo, conversando, estabelecendo conceitos acerca da Educação Física, Escola, Cultura Corporal de Movimento, fazendo com que os alunos repensem suas posições com relação a esta área do conhecimento. Para isso foi necessário reconhecer a Educação Física como construção histórica. De posse de critérios estabelecidos por uma análise crítica, podemos significá-la, tomando cuidado para não ignorar o passado, pois os critérios são obtidos a partir deste, porque as gerações precedentes, de posse dos significados do seu tempo, estabeleceram seu caminho, atribuindo-lhe sentido. Cabe a nós, na leitura constante de nossa própria realidade escolar, reavaliá-los, traduzindo em novos conceitos, ações e práticas, à luz do presente.

Reafirmamos aos alunos a todo o momento, que a Educação Física vai muito além das atividades esportivas, apesar de esta ser uma visão legitimadora<sup>8</sup> desta área do conhecimento. Mas, concordando com Ezpeleta & Rockwell “compreendemos que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer ‘parte’ da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras” (1989, p. 22). A escola, como “parte” integrante da realidade social, nunca é realidade dada de vez, é espaço e tempo destinado à reconstrução do saber que marca e é marcada pelos sujeitos que por ela passam. A Educação Física, da mesma forma, como parte integrante dessa instituição juntamente com as demais disciplinas, precisa ser repensada e reconhecida com um espaço aberto de pesquisa, reflexão e produção do conhecimento.

Nesse espaço, a reafirmação da proposta de intervenção materializada em nosso “mapa de trabalho”. Antes de darmos início a escolha dos temas da cultura corporal de movimento, foi necessário lembrar alguns conceitos junto aos alunos. Ocorreram muitos impasses no momento da escolha, para resolvê-los, colocamos em votação, e assim ficou constituído:

---

<sup>8</sup> Acredita-se que o ensino do esporte, por si só, garantiria a obtenção dos objetivos da Educação Física. De acordo com Parlebas, “o desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si nem socializante nem anti-socializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele. A prática do judo ou do rãguebi pode formar tanto patifes como homens perfeitos preocupados com o ‘fair-play’” (*apud* Belbenoit, 1974, p. 114-115).

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO							
Esporte		Jogos	Lutas	Ginásticas	Ativ. Rít. e exp.	Conhecimentos/ próprio corpo	
Com Interação	Invasão	Futsal	Tacobol	*Capoeira	Aeróbica	Danças	Teste de Flexibilidade
	Campo e Taco	Beisebol					
	Quadra Dividida ou Muro	Tênis	Carrinho de Rolamento	Natural	Teatro	Teste de Cooper	
	Lutas	Judô					
Sem Interação	De Marca	Atletismo					
	Estético ou Técnico Combinatório	Acroesport					
	Precisão ou Alvo	Golfe (individual) Bocha (Coletivo)					

\* A capoeira poderia ser enquadrada em qualquer uma dessas categorias ou até mesmo em todas, pois ela é jogo, luta, dança, “ginástica brasileira”.

Na intervenção desta proposta de trabalho alguns conteúdos não foram abordados, devido entre outros fatores: ao grande número de atividades propostas para um ano letivo, a organização e planejamento das atividades escolares que ocorreram nos dias em que tínhamos aulas de Educação Física, bem como a greve do magistério público estadual. Não temos a pretensão de elaborar justificativas para o não cumprimento de todos os temas da cultura corporal de movimento, mesmo porque já havíamos conversado com os alunos de que desenvolveríamos um número significativo desses temas tomando cuidado para atender as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Acreditamos não ser necessário trazer todos os elementos abordados durante o ano letivo de 2004, mas fazer alguns apontamentos que revelaram as contribuições desta proposta no momento da intervenção. Destacamos a conceituação da Educação Física, escola, cultura corporal de movimento, esporte, jogo, que até o momento anterior da intervenção eram tratados como sinônimos pelos alunos<sup>9</sup>.

Quando abordamos o jogo do taco, “tacobol” ou “Betz” os alunos conheciam algumas regras e elaboraram em conjunto novas regras incluindo a participação de novos jogadores, ao fazerem isso este jogo aproximou-se do Beisebol trazendo algumas características deste esporte, foi então que começamos a abordá-lo. Os alunos entenderam esse processo de passagem do jogo para o esporte.

Em uma avaliação realizada no final do ano letivo, buscamos reconhecer elementos referentes ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, conceitos, características dos Jogos Desportivos Coletivos, comparativos entre o jogo do taco (Tacobol) e o Beisebol, dentre outros. Mas destaco uma questão em especial referente ao trabalho realizado durante o ano letivo de 2004. Solicitei aos alunos que dedicassem uma atenção especial a esta questão, pois desta forma contribuiriam muito na reelaboração da proposta de trabalho para o próximo ano letivo. Transcrevo na íntegra esta questão:

<sup>9</sup> Especialmente os termos Educação Física, esporte e jogos. O termo cultura corporal de movimento era desconhecido pelos alunos.

Faça uma avaliação/relatório do trabalho até aqui realizado em nossas aulas. Indico alguns itens que **poderão** aparecer no trabalho (**se vocês desejarem**): Como foram nossas aulas? Podemos dizer que houve aprendizagem? As expectativas que vocês tinham com relação à disciplina foram atendidas? Houve mudança? Nesta perspectiva de trabalho, quais as práticas que caracterizam a Educação Física? Auto-avaliação, avaliação dos colegas e do professor. Que elementos da Cultura Corporal de Movimento poderiam/deveriam ter uma atenção especial? Justifique. Aponte algumas sugestões para futuras intervenções na Educação Física.

Nestes depoimentos, os alunos destacaram os elementos da cultura corporal de movimento que mais “gostaram”. Fizeram alguns indicativos para o próximo ano letivo e afirmaram que “aprenderam coisas novas/diferentes”. Destaco um depoimento em especial de uma aluna de 13 anos, da turma 71, que reafirma esse estudo a partir das condições reais de trabalho e revela a contribuição na construção do processo ensino-aprendizagem destes alunos que foram partícipes deste trabalho.

*“No início do ano eu achei meio estranho o professor dar um questionário da diferença de esporte e jogo, pensei que o professor estava brincando, pois meu conceito de esporte e jogo era o mesmo e no questionário havia uma pergunta estranha: conceitue a Ed. Física, ora, pra mim Ed. Fís. tinha apenas um fundamento, distrair o aluno, deixar o aluno praticar um esporte (para mim a prática de um jogo esportivo era um esporte ainda) para ‘esfriar a cabeça’, Ed. Fís. não tinha fundamento algum na aprendizagem de qualquer pessoa. Pois significa apenas diversão. Achei, não, melhor, eu e meus colegas achamos uma chatisse, quando o professor disse que teríamos algumas aulas de Ed. Fís. na sala. Mas depois no 2º dia de aula de Ed. Fís. quando o professor leu um texto e explicou – ‘a escola é uma ponte de ligação entre o passado e o futuro’, por isso a Ed. Fís. deve ensinar alguma coisa para vocês, se a Ed. Fís. não tivesse fundamento para a educação de vocês, por que ela seria uma matéria que existe na escola? – essa pergunta me fez refletir.*

*O professor explicou que o jogo é diferente de esporte, pois o esporte exige regras rígidas, espaço adequado e equipamentos sofisticados, já no jogo as regras tem uma flexibilidade maior, não necessita de um espaço adequado (pode ser praticado em qualquer lugar).*

*Em uma aula, nós juntamente com o professor decidimos o que iríamos fazer (praticar) no decorrer do ano letivo.*

*Depois de termos trabalhado handebol e futsal, então fizemos uma pesquisa sobre Tacobol e então fomos praticar. Nós tivemos que montar os tacos, adequar o jogo ao nosso espaço, isso foi bastante legal e diferente. Não lembro as ordens em que os jogos esportivos foram praticados. Jogamos tênis, conseguimos raquetes, aprendemos sobre o tênis, a pontuação e as formas de jogar. Depois jogamos beisebol, aprendi diversas coisas diferentes, no beisebol nós tivemos que fazer os tacos, assistimos um vídeo sobre isso, foi muito legal. Mas o mais legal mesmo foi o golfe, tivemos que fazer os tacos, apareceu taco feito de madeira,*

*de cano, vários tipos de tacos diferentes. Vou ter que parar de escrever, mas foi feito uma porção de atividades legais. Mas o melhor disso tudo foi eu ter aprendido a diferença de esporte e jogo e saber que a Ed. Fís. tem um conceito bastante importante para nossa aprendizagem, adorei aprender outros esportes” L., aluna da turma 71.*

Acredito que o prazer imediato<sup>10</sup> proporcionado pela prática de atividades esportivas com um fim em si mesmas foi substituído, mesmo que provisoriamente, pelo prazer da aprendizagem, pela participação no planejamento e escolhas das ações desenvolvidas em vistas ao próprio processo ensino-aprendizagem dos alunos, o que confirma a tese esboçada por Betti “os alunos realmente não desejam que todas as coisas sejam fáceis. O desafio de algo difícil, mas realizável é almejado por eles. Afirmam que querem aprender melhor, que quanto mais aprenderem, melhor a aula se tornará...” (1995, p. 166).

### **Algumas Considerações**

Depois de alguns anos de atuação como profissional de Educação Física, em especial na instituição escolar, posso afirmar que estou conseguindo justificar minhas ações na escola e sustentá-las discursivamente, considerando as especificidades da escola e da Educação Física. A partir da construção desta proposta de trabalho meu desejo de mudança, foi alcançado, pelo menos em parte. Concordando com a expressão do poeta português Fernando Pessoa de que “navegar é preciso viver não é preciso”, assim como acredito ser difícil afirmar que vamos seguir um caminho pré-determinado sem desvios, sem tropeços, sem paradas ou sem mudanças de direção, este estudo apresentou as possibilidades e limites de uma proposta de intervenção a partir das condições reais de trabalho e apontou para uma nova intervenção potencializada pela riqueza de elementos encontrados nas aulas de Educação Física neste ano letivo.

Alguns conceitos não foram assimilados pelos alunos. Alguns conteúdos não foram abordados e outros foram abordados de uma forma prévia sem um aprofundamento e isso ficou explícito nos depoimentos dos mesmos que reclamaram por uma atenção maior para alguns “conteúdos”.

Este estudo apresenta-se como ponte de reflexão das possibilidades e limites de intervenção em um contexto específico, a partir das condições reais de trabalho. Nossa pretensão não é a de fornecer uma “receita” de trabalho, mas divulgar as ações possíveis em nosso campo de intervenção profissional. Posso afirmar que não necessitamos que um especialista diga o que devemos fazer, mas precisamos do auxílio de uma comunidade argumentativa que trata de temas referentes a Educação Física Escolar, que nos envie questionamentos e argumentos capazes de nos fazer refletir acerca de nossas próprias ações na escola. Dessa forma acredito que possamos contribuir para uma (re)significação da Educação Física no contexto escolar para além do plano das atividades esportivas com um fim em si mesmas.

Fica a certeza provisória do reencontro numa próxima oportunidade. Este estudo foi apenas uma etapa na construção de uma proposta de trabalho, que vai se delineando no caminho de novas intervenções. O primeiro passo foi dado, talvez outros profissionais movidos pelo desejo de mudança e encorajados por ações

---

<sup>10</sup> Fensterseifer (2003) tem chamado este prazer imediato de “falso hedonismo”, uma vez que só leva em consideração o curto prazo. Este quadro compromete a questão ensino-aprendizagem, tarefa primordial da instituição escolar e que funda-se em objetivos de curto, médio e longo prazo.

de diferentes níveis de conhecimento, possam juntar-se a nós nesta caminhada em busca de contribuir para a legitimação da Educação Física Escolar. Fica o convite.

## **Bibliografia**

- BELBENOIT, Georges. **O desporto na escola**. Lisboa: Estampa, 1974.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. Educação física escolar: a percepção discente. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 16, n. 3, p. 158-167, 1995.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BRACHT, Valter. **Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento?** Recife, fevereiro, 2004 (mimeo).
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- DARIDO, Soraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *In: Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. p. 5-25.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Texto de referência, utilizado em conferência realizada com professores do Colégio Evangélico Augusto Pestana de Ijuí, em 2003 (mimeo).
- GONZALEZ, Fernando Jaime. **A classificação dos esportes**. Texto de referência utilizado com os alunos de graduação do curso de Educação Física – Unijuí, 2003 (mimeo).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALDANER, Otavio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Vol. 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- VAGO, Tarcisio Mauro. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. *In: A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados/Prosul, 2003. p. 197-221.

Endereço:

Rua Moisés Viana, 183 – centro

Santo Augusto/RS – 98.590-000

lucianoedf@urisan.tche.br

Apresentação: datashow



## **EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE<sup>1</sup>**

Marcílio Souza Júnior (Doutorando em Educação – CE/UFPE; ETHNÓS-ESEF/UPE).

### **Resumo:**

*Esse trabalho tem a intenção de avaliar a apropriação do conceito de Competência na organização curricular da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002) e analisar como se situa a Educação Física nessa proposta.*

## **PHYSICAL EDUCATION IN A CURRICULUM THROUGH COMPETENCES: RECIFE EDUCATION MUNICIPAL NETWORK PROPOSAL ANALYSIS**

### **Abstract:**

*This work aims to evaluate the assumption of the Competence concept in the curricular organization of Recife Education Municipal Network Pedagogical Proposal (2002), analyzing how can Physical Education be placed within this proposal.*

## **EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA EN RECIFE**

### **Resumen:**

*El objetivo de este trabajo es evaluar la apropiación del concepto de Competencia en la organización curricular de la Propuesta Pedagógica de la Red Municipal de Enseñanza en Recife (2002) y analizar la posición de la Educación Física en esa propuesta.*

### **1- UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife (2002)<sup>2</sup> se configura, no atual momento, como uma versão preliminar, produto de discussões coletivas entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores e equipe-técnico pedagógica, mas já em passos de uma revisão geral por parte dos professores da rede, objetivando a elaboração de sua versão final.

A Secretaria de Educação do Recife faz opção por seguir e produzir um referencial socialista de organização política e social de propriedade e dos meios de produção, tendo por intenção, no setor educacional, contribuir para reorientar a sociedade numa perspectiva de uma educação com Qualidade Social (Recife, 2003 e 2002).

Busca, por meio da educação, contribuir com a formação de sujeitos capazes de dialogar com os complexos desafios do atual contexto sócio-político brasileiro, possibilitando-lhes, não uma mera afirmação nas relações de competitividade e por vezes premiação dos bem-sucedidos, e sim uma consciência de si mesmo e do outro, uma co-responsabilidade e um respeito às diferenças (Recife, 2002, p. 5).

Na intenção de que o aluno saiba lidar com a informação e não simplesmente retê-la e, ainda mais, com o desejo de superar o modo de aprender fragmentado do conhecimento, é

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da pesquisa documental realizada na Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco para elaboração de Tese de Doutorado, orientada pela Profa. Maria Eliete Santiago (Doutora em Ciências da Educação – Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França; CE/UFPE).

<sup>2</sup> Gestões 2001-2004 e 2005-2008 tendo como Prefeito João Paulo Lima e Silva – PT e como Vice-Prefeito Luciano Siqueira – PCdoB.

que a Proposta fundamentou-se tanto em Philippe Perrenoud (1999, 2000b), quanto em Marize Nogueira Ramos (2001).

O conceito de competência nesta Proposta se apresenta como a capacidade de conjugar diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade, articulando, não apenas os conhecimentos formais e sim toda uma gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas e que passaram a constituir a própria subjetividade dos indivíduos. Esta articulação se constrói a partir das necessidades diárias da vida, das emoções e do enfrentamento com situações desafiadoras. (Recife, 2002, p. 7-8).

## **2- A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS POR PERRENOUD**

Segundo o próprio Perrenoud (1999, 2000b) o desenvolvimento de competências não é nenhuma novidade, é sim um retorno à origem, à razão de ser da escola, ou seja, oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo.

A proposta de Perrenoud (1999, 2000b) é superar a perspectiva enciclopédica da escola, na qual se oferece aos alunos uma cultura geral, cultura esta da qual ninguém deve ser excluído, porém que não apenas acumule conhecimentos *a perder de vista, para se um dia...*, a depender de sua orientação, servir-se deles na vida cotidiana.

Perrenoud (2000a) conceitua competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Os currículos na Pedagogia das Competências (Perrenoud, 2000a) devem trabalhar por problematizações ou por projetos, deve-se parar de pensar em dar o curso e sim conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos e construtivistas.

## **3- CRÍTICAS À PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS:**

Duarte (2001) insere, no que chama Pedagogias do Aprender a Aprender, a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud (1999 e 2000b). Para inserir esta última neste grupo de Pedagogias, Duarte (2001) faz duas análises.

A primeira é a associação da Pedagogia de Competência de Perrenoud (1999 e 2000b) ao escolanovismo de John Dewey, já que defende o uso dos métodos ativos na linha de um aprender fazendo, ou seja, na linha da clássica formulação de Dewey (*learning by doing*).

A segunda é afirmação do caráter adaptativo da Pedagogia das Competências de Perrenoud (1999 e 2000c), na qual os alunos deveriam adquirir competências compatíveis à sua condição de vida na realidade social existente e não para fazer a crítica a tal realidade e comprometer-se com uma transformação social.

Segundo Duarte (2000, p. 5, 8, 9) as pedagogias centradas no lema *aprender a aprender* retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade, preconizando que caberia a esta preparar os indivíduos, por processos de adaptação, às exigências sociais que presidem o capitalismo contemporâneo.

## **4- A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: OUTRAS ANÁLISES, OUTRAS CRÍTICAS**

Ramos (2001) faz um estudo sobre a noção de competência, analisando sua relação com o campo educativo e também procurando reconhecer suas arestas com os âmbitos econômico, político e ideológico, configurando o que ela chama de *descolamento conceitual de qualificação ao modelo de competências*.

É no bojo de um movimento contraditório que Ramos (2001) constata uma simultaneidade entre uma reafirmação e uma negação do conceito de qualificação e formação humana pela noção de competência.

Na dimensão da reafirmação a noção de competência não substitui a qualificação, mas a desloca para um plano secundário, como forma de ratificar relações de trabalho-educação no capitalismo tardio, configurando-se como noção adaptadora do comportamento humano individualizado à realidade contemporânea, havendo então uma tendência em consolidar uma profissionalidade de tipo liberal. (Ramos, 2001).

Na dimensão da negação exige-se a ressignificação da noção de competência, subordinando-a ao conceito de *qualificação como relação social*. Porém exige-se ainda mais, posto que não é suficiente uma ressignificação conceitual. Mesmo reconhecendo que tais conceitos são mediações que permitem diferenciar ideologias orgânicas de ideologias arbitrárias, é preciso se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem.

## **5- EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

A Proposta Pedagógica de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Recife (2004), no atual momento, encontra-se em revisão de português para vir a ser publicada ainda em 2005, tendo, sua versão final, sido concluída já em outubro de 2004.

A Educação Física está inserida na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fazendo opção, mesmo com uma posição de não-filiação a uma determinada proposta/abordagem pedagógica, por reconhecer a Cultura de Movimento como seu objeto de estudo. A proposta toma como referência os estudos de Elenor Kunz e conceitua o objeto como linguagem não-verbal das expressões humanas, referindo-se às produções, compreensões e manifestações do homem em movimento.

Os saberes escolares específicos da Educação Física são organizados em quatro eixos temáticos da Cultura de Movimento: 1- Jogo: elementos lúdicos e simbólicos; 2- Esporte: elementos institucionalizados; 3- Dança e manifestações rítmicas; 4- Ginástica e Qualidade de vida coletiva.

As competências relacionadas à Educação Física devem possibilitar aos alunos se reconhecerem como sujeitos de ações emancipatórias e transformadoras, sendo necessária a apropriação crítica dos conhecimentos culturais e científicos específicos desse componente curricular.

Entre 24, destacamos algumas dessas competências para ilustrar nossas análises a seguir:

- Compreender as transformações das regras dos esportes, relacionando-os a evolução do nível técnico e a influência da mídia, da melhoria dos materiais utilizados e da cultura.
- Reconhecer e utilizar a técnica e a tática do jogo para a resolução de problemas em situações de individuais e coletivas.
- Conhecer e analisar temas históricos e sociais referentes à ginástica: ginástica e qualidade de vida, os modismos e os valores estéticos na ginástica, ginásticas com diferentes origens sociais, os tipos de ginástica etc.
- Identificar nas diferentes danças, presentes em diversos contextos sócio-culturais, suas características específicas.

## **6- BREVES ANÁLISES DA APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

Avaliando o movimento de apropriação do conceito de competências nessa Proposta, analisamos que o conceito de competências é reapropriado e ressignificado no âmbito de um Projeto Curricular Emancipatório, de um Projeto Político-Pedagógico com Qualidade Social e de um Projeto Histórico com Referências Socialistas.

No que se refere ao caráter adaptativo da Pedagógica das Competências, evidenciamos a pertinência das críticas de Newton Duarte à Philippe Perrenoud, pois, pela não explicitação do Projeto Histórico, Perrenoud possibilita interpretações e usos de sua teorização visando a formação de competências nos sujeitos no intuito de lhes permitir uma adaptação às exigências do mundo do trabalho no sistema capitalista, principalmente por pré-estabelecer necessidades de competências muito pautadas nos diferentes exercícios profissionais e nos fatos cotidianos, sem reconhecer contextos sócio-históricos de tais competências e, mais ainda, por remete-las às capacidades individuais dos sujeitos.

No caso da Proposta da Rede como um todo e da Educação Física, essas competências apontam para um Projeto Histórico Socialista, procurando pedagogizar a historicidade, a coletividade e a criticidade diante dos alunos, fazendo-o compreender os fenômenos estudados e a si próprios como elementos condicionados por um contexto social.

Mesmo que Perrenoud se aproxime do lema *aprender a aprender*, sua apropriação tem alguns diferenciais que foram desconsiderados por Duarte (2001), por exemplo o contexto histórico da elaboração teórica do próprio Perrenoud.

Na Rede Municipal do Recife, portanto, também na Educação Física, as competências até remetem professores e alunos a métodos mais dinâmicos de aulas, o que não significa dizer uma adoção aos métodos ativos de Dewey. Essas competências trazem na sua concepção uma perspectiva metodológica menos passiva e mais problematizadora, favorecendo aos alunos a apropriação dos conhecimentos objetivos elaborados histórica e socialmente.

Vemos, seguindo o pensamento de Ramos (2001), que a noção de competências não está definitivamente determinada em favor da classe dominante, pois se constitui como fenômeno histórico, como mediação da totalidade e como processo contraditório. Da mesma forma que o currículo representa relações íntimas com a forma que as contradições se expressam na sociedade.

É no bojo destas contradições, que acreditamos, que a referência numa Pedagogia das Competências, pode ser ressignificada e reapropriada por um Projeto Político-Pedagógico em favor da classe trabalhadora. Porém para isso, como diz Ramos (2001), é preciso encará-lo no movimento do real e como questão política, mas ressignificar apenas, não é suficiente, é necessário construir um projeto de formação humana, no nosso caso, um Projeto Curricular.

O movimento de apropriação do conceito de competências na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife, tanto na Educação Física como nos diversos componentes curriculares, constitui-se no âmbito de uma teoria curricular crítica, pois ao invés de ser construído por especialistas, como um currículo formal para ser aplicado pelos professores da Rede, faz opção por construir paulatina e coletivamente uma proposição, que retrate os avanços e os limites existentes na realidade educacional do Município. Tal opção procura materializar uma intencionalidade política em favor da maioria da população da Cidade, considerando a historicidade dos sujeitos, inclusive a do professor, fazendo com que o docente não seja um mero receptor e executor de políticas educacionais, e sim um profissional organicamente engajado também no processo de formulação e implementação curricular.

A noção de competência da Proposta da Rede tem fundamentos em Perrenoud (1999, 2000a, 2000b, 2000c) e em Ramos (2001), sendo delimitada, não em função da força do mercado, e sim como elemento constituinte da subjetividade humana, elaborada no seio das contradições sociais, reconhecendo que tal força é uma expressão das mudanças ocorridas da sociedade, para, inclusive, poder compreendê-la criticamente e enfrenta-las, assumindo uma postura de sujeito histórico co-responsável por suas transformações.

**7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas : Autores Associados, 2000.
- DUARTE, Newton. As pedagógicas do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, n.º 18, 2001, p. 35-40.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir Competências desde a escola*. Porto Alegre : ArtMed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *A arte de construir competências*. Revista Nova Escola. São Paulo : Abril Cultural, set., 2000a.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Revista Pátio, ano 3, n.º 11, nov. 99/jan. 2000. Porto Alegre : ArtMed, 2000b.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : ArtMed, 2000c.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- RECIFE, Prefeitura do. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife*: construindo competências – versão preliminar. Recife : Secretaria de Educação, 2002.
- RECIFE, Prefeitura do. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife : Secretaria de Educação/EDUFPE, 2003.
- RECIFE, Prefeitura do. *Proposta Pedagógica de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Recife*. Recife : Secretaria de Educação, 2004 (mimeo).

## GTT ESCOLA – COMUNICAÇÃO ORAL

### ESPORTE ESCOLAR: CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA OU ATIVIDADE TERCEIRIZADA?

Andréa Soares Moraes – graduada em Educação Física – UFMA

Silvana Martins de Araújo – Mestre em Educação, professora assistente IV – UFMA

#### RESUMO

*Este trabalho tem como objeto de análise as diferentes maneiras de organizar o ensino da Educação Física. Investigou-se como o esporte é oferecido nas escolas particulares de médio e grande porte da cidade de São Luís-Maranhão, a ocorrência do processo de terceirização de modalidades esportivas e se estas substituem as aulas de Educação Física. O estudo concretizou-se através de pesquisa bibliográfica sobre as mutações no mundo do trabalho e suas influências no contexto educacional e pesquisa de campo realizada em 14 escolas da rede particular através da aplicação de questionários semi-estruturados a coordenadores e 54 professores de Educação Física.*

#### RESUMEN

*Este trabajo tiene como objecto el análisis de las diferentes maneras de organizar la enseñanza de la Educación Física. Se investigó como el deporte es ofrecido en las escuelas particulares de medio y gran nivel en la ciudad de São Luís-Maranhão, si viene ocurriendo el proceso de tercerización de modalidades deportivas y si estas substituen las aulas de la Educación Física. El estudio se concretizó a través de investigación bibliográfica sobre como los cambios en el mundo del trabajo influyen en el contexto educacional y la investigación de campo realizada en 14 escuelas de la red particular.*

#### ABSTRACT

*This work had as analysis objective, the different ways to organize the Physical Education teaching. It has investigated the way that the sport is offered at the medium and high port private schools from the city of São Luís – Maranhão, if it is occurring the outsourcing process of sports modalities and if these substitute the Physical Education lessons. The study was made concrete through bibliographic research about the mutations in the labor world and their influences in the educational context and field research realized in 14 private schools through the application of semi-structured questionnaires.*

## **INTRODUÇÃO**

O capitalismo contemporâneo cria novas exigências para o mundo do trabalho, não mais ligadas às necessidades do dia-a-dia, em que o trabalho era sinônimo de sobrevivência.

As mudanças quanto à organização do trabalho proporcionaram e continuam a proporcionar alterações dentro das profissões. Cria-se um novo perfil do trabalhador que varia de acordo com sua área de atuação.

Para Nozaki (2001), as diferentes formas de organizar o mundo do trabalho alteram o processo educativo, quando transferem para a educação o papel de formar qualidades e competências do trabalhador. Nesse ponto, a escola contribui, quando faz com que seus alunos adquiram qualidades exigidas pelo mercado de trabalho, tais como: capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, fluência em língua inglesa, habilidade em informática entre outras.

Sabe-se que o novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho, “imposto” pela globalização, valoriza algumas disciplinas escolares usadas como estratégia para a formação das chamadas “competências” ou “habilidades”.

A Educação Física parece singular dentro desse novo panorama. Conforme Silva e Landim (2004, p.7), é nesse contexto de enxugamento de gastos que a Educação Física parece ser perfeitamente descartável do novo modelo de formação humana. Nozaki (2001) afirma que a reconfiguração atual do mundo do trabalho coloca, em plano secundário, a necessidade da Educação Física no projeto pedagógico dominante. Assim, faz-se necessário entender a diferença entre a secundarização desse componente curricular no Ensino Básico e a sua forma esportiva ou de ginástica de academia, onde a mesma assume um aspecto diferenciador na formação entre as classes sociais, considerada disciplina de luxo para a classe trabalhadora (para que gastar com quadras, ginásio, piscina?), ao mesmo tempo em que as escolas particulares utilizam o esporte dentro da categoria de serviços para obtenção de lucro.

Desse modo, as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho demonstram a relação de adaptação que o processo de legitimação da Educação Física mantém com o capitalismo neoliberal e sua lógica de mercado. Portanto, as metamorfoses ocorridas na forma de organização do trabalho, nas mudanças dos modelos produtivos e suas conseqüências para a classe trabalhadora são temáticas imprescindíveis de serem analisadas.

### **As metamorfoses do mundo do trabalho**

Na passagem do feudalismo para o capitalismo, ocorreram mudanças na vida social e econômica dos trabalhadores. Segundo Aranha e Martins (2003), nos sistemas domésticos de manufatura era comum o trabalhador conhecer todas as etapas da produção desde o projeto até a execução. Com a implantação do sistema fabril, cria-se a divisão do trabalho, em que um pequeno grupo de pessoas concebe, cria, inventa o produto, enquanto outro grupo tem a função de executar o trabalho, pois a cada um cabe apenas parte do processo, ou seja, o trabalho é parcelado.

No final do séc. XIX, o norte americano Frederick Taylor estabeleceu um método científico de racionalidade de produção conhecido como taylorismo, que visava ao aumento de produtividade seguido da economia de tempo, da supressão de gestos desnecessária no interior do processo produtivo e da utilização máxima da máquina.

A divisão do trabalho foi intensificada no modo de produção fordista. Conforme Harvey (1992), o fordismo teve início no ano de 1914, em Michigan nos EUA, quando

Henry Ford propôs uma sociedade baseada no consumo de massa. A linha de montagem automática facilitaria o aumento da produtividade, do “lazer” e, conseqüentemente, do consumo. A principal característica desse modelo era aliar os princípios tayloristas (divisão do trabalho entre os que o concebem e os que fazem) à produção padronizada e em massa.

Antunes (1995) afirma que, no final dos anos 60, a produtividade estava em queda, enquanto o poder aquisitivo dos trabalhadores crescia em maior ritmo e as taxas de lucro despencavam nos EUA, época de grande produção configurando um estado de bem-estar social que garantia um bom padrão de vida aos trabalhadores (salário, previdência social, etc.). Em contrapartida, como não alcançara o mesmo resultado de décadas anteriores, a burguesia foi obrigada a repensar o fordismo.

O pós-fordismo surgiu atacando os pontos principais do fordismo. Da “rigidez dos contratos de trabalho”, passou-se a uma espécie de flexibilização: nada de contratos longos, garantias trabalhistas e salários altos. O principal objetivo era obter novamente a produtividade e a diminuição dos custos.

De acordo com as análises de Antunes (1995, p.15), as transformações no mundo do trabalho foram tão fortes que a classe trabalhadora sofreu a mais profunda crise desse século o que atingiu “[...] não só a sua *materialidade*, mas tendo profundas repercussões na sua *subjetividade*, e no íntimo inter – relacionamento destes níveis afetou a sua *forma de ser*” .

Ao invés da produção em grande escala, as empresas adaptaram-se à produção em menor escala, priorizando determinados segmentos do consumo. Se antes havia uma preocupação com os produtos desde a sua concepção até a elaboração final, no pós – fordismo o processo é diferente: diversas empresas são subcontratadas para prestar serviços variados.

O formato da empresa adquire novas características. Agora se instalam em pequenos espaços, com núcleos que possuem, entre outras funções, a de coordenar pequenas sub-empresas. Percebe-se aqui uma variante de extrema importância; o capital tem mobilidade total. O mesmo não acontece com o trabalhador, que é “obrigado” a aceitar as relações de trabalho que lhe são impostas.

Por sua vez, a produção, foi racionalizada e a necessidade de mão-de-obra diminuiu sensivelmente. Vianna (1999, p. 886) destaca que “o modelo é a empresa enxuta, que elimina estoques e esperas, produz exatamente aquilo que pode vender, reduz progressivamente os custos”.

Nessa perspectiva, as metamorfoses reiniciadas com os processos de reestruturação do capital instauraram uma nova forma de organização industrial e, portanto, de toda a relação entre o capital e o trabalho. Surge, dessa maneira, uma nova relação produtiva, pautada na divisão do trabalho, denominada modelo toyotista, caracterizado como mais participativo, descentralizado, autônomo e com maior capacidade de “acumular” capital que o modelo anterior.

Antunes (1995) aponta que para suprir as novas exigências do mercado, no menor tempo e com melhor qualidade, foi preciso uma produção que obtivesse um processo produtivo flexível, permitindo ao trabalhador operar várias máquinas. Surgia o trabalhador polivalente, ou seja, o trabalhador que deveria possuir capacidade para operar diferentes máquinas, combinando “várias tarefas simples”.

Paralelamente à tendência apontada, existem outras extremamente significativas, dadas pela subproletarização, expressas nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizados” e as vinculadas à “economia informal”, entre tantas modalidades existentes.



## **As novas relações do trabalho: parcial, temporário, subcontratado e terceirizado**

No Brasil, os problemas relacionados ao emprego, referentes à qualidade e à quantidade, são decorrentes do mercado de trabalho, ditadores de exigências que “obrigam” os trabalhadores a submeter-se a condições de trabalho cada vez mais precárias, considerando que:

*(...), são muitos os casos em que as empresas, corporações e conglomerados manipulam as diversidades de qualificações, os mecanismos de promoção, as políticas de emprego e desemprego, a flexibilização, a subcontratação ou “terceirização”, jogando com as diferenças de idade, sexo, raça, língua, religião e outras características sociais da classe operária mundial. (Ianni, 1996, p. 46).*

Para Carelli (2003), a terceirização originou-se nos Estados Unidos logo após a Segunda Guerra Mundial, quando as indústrias bélicas se concentravam na produção de armamentos e passaram a delegar algumas atividades às empresas prestadoras de serviço.

O autor afirma também que, no contexto brasileiro, a terceirização começa com pequenas e médias empresas, como a indústria têxtil e a gráfica, as quais utilizavam a contratação de serviços para obterem maior agilidade na sua produção. Em seguida vieram as grandes empresas e multinacionais.

Atualmente, esse processo acontece como uma técnica moderna de administração, possuidora de critérios de aplicação, ou seja, início, meio e fim, e possuidora, também, de uma visão temporal a curto, médio e longo prazos, em que os objetos são traçados e executados dentro do processo produtivo, com diminuição de custos através da exploração de relações precárias de trabalho, característica argumentativa da terceirização.

Por outro lado, a terceirização caracteriza-se pela transferência de determinadas atividades para outras empresas, redução dos custos de produção e aumento do lucro. A empresa que terceiriza, demite funcionários para acabar com qualquer vínculo empregatício, porém boa parte desses funcionários é aproveitada por empresas terceirizadas, que assinam contratos delineados por direitos trabalhistas diferenciados dos que existem com o tomador de serviço, ou seja:

*A terceirização recorre a todas as principais formas de trabalho precário: a) subcontratação de mão-de-obra; b) contrato temporário; c) contratação de mão-de-obra por empreiteiros; d) trabalho a domicílio; e) trabalho por tempo parcial; f) trabalho sem registro em carteira. (DIEESE, 1994, p. 35)*

Entretanto, mesmo fazendo parte de uma estratégia que redefine o padrão industrial de um país, a terceirização traz problemas sérios para os trabalhadores. O mais grave é a flexibilização de direitos trabalhistas. Uma pesquisa desenvolvida pelo DIEESE (1994) apontou diversos problemas ocasionados pela terceirização, entre os quais pode-se mencionar: a redução de benefícios sociais; diminuição dos salários; redução na qualificação; trabalho sem registro em carteira, perda/migração da base sindical e polarização entre trabalhadores terceirizados e os da empresa contratante.

Carelli (2003) define da seguinte forma os resultados da terceirização do trabalho:

*A terceirização, indiscutivelmente, tornou-se a vilã dos trabalhadores, por eles tão temida e tão amaldiçoada, por um motivo bem simples: a retirada do único “status” concedente de cidadania que o trabalhador detinha, que é o de “empregado” (...) trabalhadores que eram empregados das empresas, são dispensados e retornam por meio de empreiteiras, ganhando muito menos do que antes. (Carelli, 2003, p. 1).*

Assim pode-se deduzir que a terceirização destrói as condições mínimas de trabalho quando “impõe” jornadas elevadas, mantendo os trabalhadores sem descanso semanal remunerado criando, ao mesmo tempo, dentro do ambiente do trabalho, uma hierarquia entre os que têm direitos, “os empregados” e os que nada têm: os “terceirizados”.

Todos os fatores mencionados sobre as formas contemporâneas de trabalho fizeram com que ocorressem profundas mudanças nos processos de formação humana, principalmente no contexto educacional.

Nesse sentido, as escolas têm buscado adequar seus projetos político pedagógicos referenciados na lógica e exigências do mercado, preparando seus alunos para a inserção no mundo do trabalho, considerando os princípios da competitividade, da eficácia, da seleção, de rendimento e de resultados perfeitamente adequados à pedagogia da eficiência e da qualidade total, próprias da ordem capitalista.

Vago (1999) realizou estudo sobre as novas maneiras de organizar a escola, tomando como base os últimos ordenamentos da educação brasileira e a relação com os diferentes interesses expressos nas diversas interpretações das leis, atentando para como isto tem afetado o processo de desenraizamento da Educação Física na cultura escolar.

O alvo da preocupação do autor decorre do fato de a LDB (Lei nº 9.394/96) não ter definido critérios para a organização do ensino da Educação Física, estabelecendo apenas genericamente a integração à proposta pedagógica da escola, o que possibilitou o aparecimento de diferentes maneiras de organizar o ensino da Educação Física, configurando o que denominou de quase um “vale-tudo” em sua organização escolar.

Entre os riscos de descaracterização pedagógica da disciplina Educação Física, Vago (1999) destaca ainda iniciativas das escolas em desobrigar-se da tarefa de realizar o ensino dessa disciplina, num movimento de terceirização de serviços, aceitando práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar, substituindo o seu ensino dentro das escolas, considerando-a como uma linha de produtos e subprodutos a serem ofertados aos alunos através do seu conteúdo esporte.

Com o objetivo de conhecer como as escolas da rede particular de São Luís do Maranhão têm organizado o ensino da Educação Física, principalmente se estão passando pelo processo de terceirização esportiva, realizou-se uma pesquisa de campo apresentada a seguir.

### **Trajetória metodológica**

O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, cuja proposta metodológica foi desenvolvida através da combinação de pesquisa bibliográfica sobre as metamorfoses do mundo do trabalho, as novas relações de trabalho e suas influências no contexto da educação física e pesquisa de campo, com a utilização de questionários semi-estruturados aplicados a 14 diretores/coordenadores de Educação Física/Esporte, 54 professores de Educação Física e técnicos de modalidade esportiva, no universo de 14 escolas de médio e grande porte, do ensino fundamental, da rede particular da cidade de São Luís do Maranhão, com objetivo de analisar se a Educação Física está sendo substituída por práticas esportivas terceirizadas, em conformidade ou contrariedade à legislação educacional brasileira.

## **Descrição e análise dos dados da pesquisa de campo**

Para a descrição dos dados foram eleitas algumas categorias de análise: a) proposta pedagógica das escolas b) carga horária anual, número e duração das aulas c) turno das aulas d) estrutura física e) oferta/organização do esporte f) esporte terceirizado g) dispensa de alunos das aulas h) contratos de trabalho i) funções dos professores.

*Do questionário aplicado aos diretores/coordenadores e professores de Educação Física:*

- Inserção da Educação Física na Proposta Pedagógica da escola

Os participantes da pesquisa foram unânimes em responder que a Educação Física está incluída na proposta pedagógica da escola conforme prevê a LDB nº (9394/96), confirmado pelos depoimentos que seguem:

- A escola tem uma proposta pedagógica sistematizada e a Educação Física é incluída nesta proposta como disciplina. A mesma é área de conhecimento como as demais.

- A Educação Física em nossa escola é tida como uma disciplina como as demais. Tem duas aulas semanais que são ministradas no mesmo turno. Tem avaliação (prova por escrito e avaliação na prática das aulas), as notas são apresentadas no boletim e no histórico escolar do aluno, bem como as faltas. Após anos de trabalho conseguimos legitimá-la como as demais disciplinas.

Ao responder de que forma a Educação Física está incluída na proposta pedagógica da escola, 78% dos entrevistados se limitaram a responder “conforme a lei,” sem apresentar argumentos que justifiquem a afirmativa apontada, a qual pode significar uma visão limitada quanto ao entendimento do fazer da disciplina Educação Física dentro da escola.

- Carga horária anual, número e duração das aulas

Todos os entrevistados afirmaram que a carga horária anual da Educação Física é de 80 horas, o que significa que em termos formais a disciplina está contemplada na grade curricular. Porém, os diretores/coordenadores se contradisseram quando descreveram número de aulas diferenciadas conforme o nível de ensino, existindo aula ministrada apenas uma vez por semana, o que corresponde a uma carga horária anual de 40 horas.

“Pode-se dizer que a Educação Física tem uma ‘existência oficial’, que se registra no histórico escolar dos alunos para atender as normas legais. Todavia, tal existência muitas vezes acaba não se traduzindo em aulas regulares de um programa de ensino de Educação Física”. Vago (1996, p. 55).

- Turno das aulas

Verificou-se que todos os diretores/coordenadores responderam que as aulas de Educação Física são ministradas no mesmo turno nos quais os alunos estão matriculados. Apesar das respostas encontradas, observou-se que em 57,14% das escolas pesquisadas as aulas de Educação Física ocorrem em horários concomitantes à prática de modalidades esportivas, ocorrendo uma divisão da turma, ou seja, um grupo de alunos faz aula de Educação Física, enquanto o outro, que corresponde à maioria, frequenta modalidades esportivas pagas, substituindo a sua presença nas aulas.

Como os diversos conhecimentos dessa disciplina podem ser aprendidos se somente alguns alunos participam das aulas e tem a oportunidade de vivenciar conteúdos, como: dança, jogos, esporte, ginástica, lutas, enquanto a maioria pratica uma modalidade esportiva paga ao invés vivenciá-la nas aulas de Educação Física?

- Estrutura física

Constatou-se que a estrutura física das escolas da rede particular de ensino de São Luís-MA é satisfatória para a realização das aulas de Educação Física. No entanto, estes espaços são destinados, na maioria das vezes, à prática de modalidades esportivas pagas.

- Oferta/organização do esporte

Apesar de todos os diretores/coordenadores das escolas afirmarem que o esporte é conteúdo das aulas de Educação Física, verificou-se que 85,71% das escolas oferecem o esporte como diferentes modalidades esportivas pagas. Dessa forma, existe uma dupla cobrança, paga-se a mensalidade considerando que todas as disciplinas estão inclusas, no entanto, as escolas transformam um dos conteúdos da Educação Física (esporte) em sub-produto, pois 57,14% das escolas mantêm convênios com empresas (clubes e academias), nas quais as práticas esportivas realizadas substituem as aulas de Educação Física; apenas 14,28% das escolas oferecem modalidades esportivas gratuitamente.

Estes dados revelam claramente as diferentes formas de organização da Educação Física nas escolas, tendo sido um dos seus conteúdos (esporte) desconectado da disciplina e oferecido aos alunos na categoria de serviços como mais um meio de captação de recursos pelas escolas.

Percebe-se desse modo, que a gravidade do problema não está simplesmente na existência das “escolinhas esportivas pagas”, mas sim na forma de oferta; mesmo turno das aulas, na lógica “em favor de uma intervenção especializada e seletiva do treinamento esportivo na escola em que se privilegia sobremaneira a seleção por habilidade (e conseqüente exclusão), o rendimento, a competição, o resultado, mesmo em escolas (e ainda mais fora dela)” (Vago, 1999, p.41) e principalmente na substituição das aulas da disciplina curricular, quando nesta deveria ser garantido o acesso a todos os conteúdos da cultura corporal e não apenas a prática exclusiva de uma modalidade esportiva, o que descaracteriza a dimensão pedagógica da Educação Física.

- Terceirização esportiva

Contatou-se que 64,28% das escolas estabelecem convênios/contratos com clubes, academias e empresas, realizados dentro ou fora das instituições de ensino, ou seja, terceirizam modalidades esportivas, e que 50% das escolas mantêm contrato com empresas para oferecer práticas esportivas fora do ambiente escolar através de convênios com clubes e academias sendo essas práticas substitutas das aulas de Educação Física. 14,28% das escolas contratam empresas internamente que se responsabilizam pela manutenção do espaço físico, aquisição de materiais esportivos e pela contratação de professores.

O resultado desta pesquisa aponta que a tendência atual das empresas de delegarem algumas atividades a prestadoras de serviço, no processo de terceirização, já se faz presente na Educação Física. Essa lógica tem ocasionado conseqüências perversas para a sua dimensão pedagógica. Constatou-se igualmente, que as escolas estão transferindo a responsabilidade de realizar o ensino da Educação Física para empresas terceirizadas, caracterizando o que Vago(1999) denominou de processo de desenraizamento escolar, o que significa assinar uma sentença de morte para o caráter educativo da Educação Física como prática escolar.

Os argumentos relatados para justificar os contratos das escolas com empresas para oferecer práticas esportivas apresentaram fragilidades até do ponto de vista empresarial conforme exemplos: ...“por que vemos a contratação de empresas qualificadas em esporte com melhor qualidade na prestação de serviços”; porque “a escola gastava muito com materiais e com a manutenção dos mesmos”.

Ressalte-se que os argumentos apresentados não justificam que o conteúdo esporte seja ofertado fora do ambiente escolar ou mesmo terceirizado internamente, uma vez que se constatou que 100% das escolas dispõem de espaços físicos adequados para a realização das aulas de Educação Física. Sabe-se que o principal objetivo da terceirização é o

aumento do lucro através da redução dos custos, principalmente através da exploração das relações de trabalho.

Dessa forma, questiona-se: será que outras disciplinas curriculares necessitam de espaços para realização de aulas que não seja a escola, tendo seus conteúdos substituídos por práticas realizadas fora do ambiente escolar?

- Dispensa de alunos das aulas

Os coordenadores/diretores afirmaram que 78,57% das escolas liberam das aulas de Educação Física os alunos que praticam modalidades esportivas pagas, ou quando estas são realizadas através de convênios das escolas com clubes, academias e empresas. Apenas 21,42% das escolas afirmaram não liberar seus alunos das aulas de Educação Física, sendo a frequência obrigatória.

Os professores citaram diferentes “motivos” para dispensa das aulas: 68,51% por realizarem modalidades esportivas pagas, 55,55% quando apresentam atestado médico e 53,70% dispensam os alunos quando estes realizam modalidades fora da escola através de convênios. Estes exemplos explicitam claramente que o esporte assume primazia em relação aos outros conteúdos da Educação Física.

Observou-se que os motivos que levam os alunos a serem dispensados das aulas de Educação Física não justificam e contrariam a LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que em seus textos não referem sobre dispensa específica para esta disciplina e os casos previstos na lei são os mesmos para todos os componentes curriculares.

- Contratos de trabalho

Verificou-se que 83,33% dos professores entrevistados são funcionários das escolas, ou seja, possuem vínculos empregatícios, o que lhes garante direitos trabalhistas. 16,66% deles informaram prestar serviços para as escolas sem qualquer vínculo empregatício, isto é, são os contratados das empresas terceirizadas. Esse trabalho caracteriza-se como temporário, precário, parcial, subcontratado, terceirizado, em que os direitos trabalhistas não são assegurados e a relação de trabalho é instável, pois a prestação de serviço depende do contrato da escola com a empresa.

Os professores entrevistados demonstraram preocupação quanto à instabilidade na relação empregado x empregador da seguinte forma: “a insegurança em relação aos direitos”; “trabalhar com contrato”; “não trabalhar com carteira assinada” e também no que se refere às práticas esportivas terceirizadas em relação a vários aspectos: a prática ser desvinculada da proposta pedagógica da escola; a especialização esportiva precoce das crianças; as aulas se restringirem ao esporte e a discriminação entre os alunos que fazem esporte pago e os que participam das aulas de Educação Física (aqueles que não podem pagar).

- Funções dos professores

Identificou-se uma variedade quanto à função que o professor exerce na escola. Constatou-se que 40,74% são, ao mesmo tempo, professores de Educação Física e técnicos de modalidades esportivas; 33,33% são exclusivamente técnicos de modalidades esportivas e 25,92% são professores de Educação Física, o que comprova que a disciplina vem perdendo espaço para modalidades esportivas. Constatou-se que os professores de Educação Física estão buscando especializarem-se em determinada modalidade esportiva para garantir seu espaço nas instituições de ensino, podendo ter como ponto de partida sua experiência de ex-atletas.

## Considerações Finais

A reconfiguração do mundo do trabalho implementa alternativas crescentemente desregulamentadas, “informais”, a exemplo das distintas formas de terceirização expandindo o trabalho precarizado, parcial e temporário.

O movimento de terceirização esportiva tem sido marcante como uma nova maneira de organização escolar presente nas escolas particulares, prevalecendo interesses meramente econômicos. Essa prática desencadeia o risco de perda de identidade da Educação Física como disciplina curricular, desviando-a do projeto pedagógico das escolas, quando transfere suas próprias responsabilidades para empresas prestadoras de serviço.

Do ponto de vista legal, tanto a LDB (Lei nº 9.394/96) como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental confirmam a obrigatoriedade do ensino da Educação Física quando a definem como área do conhecimento que integra a Base Comum Nacional do Ensino Fundamental que as escolas estão obrigadas a contemplar em sua integridade. Com esse argumento, Vago (1999) demonstra a existência legal de um contraponto aos usos interessados do ensino da Educação Física.

Na dimensão pedagógica, o principal desafio para a Educação Física é conquistar legitimidade como um componente curricular dotado de um corpo de conhecimento próprio que transcenda a visão do esporte como único elemento que lhe atribui importância na instituição escolar.

Como ação político-jurídica, aponta-se a possibilidade de denúncias e ações judiciais contra os processos de terceirização esportiva fraudulenta que vêm ocorrendo nas escolas quando desresponsabilizam-se da sua atividade fim.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3.ed. São Paulo;Cortez,1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 3.ed. São Paulo;Ed.Moderna,2003.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. **A terceirização na era do sub-emprego**. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/noticias/2003/09/n337.html>. Acessado em 13 de maio de 2004.

DIEESE, Revista do. maio de 99; fevereiro de 01. São Paulo, 1º ed. 1994.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6ºed. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1995.

NOZAKI, Hajime Takenchi et al. **Globalização, crise do capital e aspectos da formação humana: a educação física e o mundo do trabalho**. In: Ribeiro, Thomaz Leite (org. V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, 2001).

SILVA, Marcelo Moraes; LANDIM, Renata Aparecida Alves. **Os impactos da regulamentação da profissão de educação física na prática pedagógica.** Disponível em: <http://mncref.vilabol.uol.com.br/a19htm>. Acessado em 13 de maio de 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvadora. **A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.** Presença pedagógica, Belo Horizonte, Vol.5, nº16, p.48-55. mar/abr 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. In: ZAMBONNI, Ernesta (org.), **Corpo e educação.** CADERNOS CEDES 48, Ed. CEDES, Campinas-SP,1999.

\_\_\_\_\_. **Educação física na escola: lugar de práticas corporais lúdicas.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte Vol.02,nº10, jul/ago 1996.

VIANA, Márcio Túlio. **A proteção social do trabalhador no mundo globalizado - O direito do Trabalho no limiar do séc. XXI.** REVISTA LTR. Vol.63, nº7, julho de 1999.

Endereço: Rua Mitra, qd 33, n. 2, ap. 802, Renascença II, São Luís-MA, CEP 65075-770

Apresentação em data-show

## **ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: ESTUDANDO ESTA RELAÇÃO!**

Derli Juliano Neuenfeldt - Mestre em Ciência do Movimento Humano- UNIVATES  
José Carlos Rhod - Especialista em Treinamento Desportivo e Ginásticas - UNIVATES  
Silvane F. Isse - Mestre em Ciências do Movimento Humano - UNIVATES  
Fabiano Bossle - Mestre em Ciências do Movimento Humano - UNIVATES  
Glauco Vinícius Braga Rodrigues – Acadêmico do Curso de Educação Física -  
UNIVATES

### **RESUMO**

*Este ensaio apresenta as reflexões feitas pelo grupo de estudos “Esporte, Cultura e Sociedade” da UNIVATES/RS, construídas a partir das interpretações e diálogos que realizamos sobre autores que tematizam os significados do esporte em suas múltiplas possibilidades e, de forma mais específica, no contexto escolar. Pensamos que a ressignificação do conhecimento a partir dos contextos específicos e singulares onde ocorrem as práticas esportivas e da relação entre os significados atribuídos por determinados grupos pode ser uma contribuição significativa para a compreensão do fenômeno em questão.*

### **ABSTRACT**

#### **SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND EDUCATION: STUDYING THIS RELATION!**

*This essay presents the reflections made by the group of studies named “Sports, Culture and Society” of UNIVATES/RS, built from the interpretations and dialogues that we conducted about the authors who write about the meanings of the sports in their multiple possibilities, and in a more specific way in the school context. We believe that the resignification of the knowledge from the specific and singular contexts where the sports practice occur and from the relationship among the meanings given by specific groups can be a significant contribution for the understanding of the present phenomenon.*

### **RESUMEN**

#### **DEPORTE, EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN: ESTUDIANDO ESA RELACIÓN!**

*Este ensayo presenta las reflexiones hechas por el Grupo de Estudios “Deporte, Cultura y Sociedad” del Centro Universitario UNIVATES/RS, realizadas basándose en las interpretaciones y diálogos que han sido hechas sobre autores e investigadores que tratan de los significados del deporte en sus posibilidades múltiples y, de manera más específica, en el contexto de la escuela. Hemos pensado que el nuevo significado del conocimiento desde los contextos específicos y singulares, en los cuales ocurren las prácticas deportivas y de la relación entre los significados que atribuyen determinados grupos, puede contribuir significativamente para la comprensión del fenómeno que es objeto de investigación.*

### **INTRODUÇÃO**

Hoje, observamos que o esporte tem se constituído como uma manifestação da cultura do movimento presente de maneira muito significativa nas aulas de Educação



Física escolar. Por isso, pensamos que a temática do “esporte na escola” possibilita a ampliação da discussão – já travada em importantes periódicos da área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte – levando em conta o contexto onde se inserem essas reflexões e a necessidade de preocupar-se com a visão a respeito do esporte e de suas possibilidades educativas que o acadêmico de Educação Física irá construir a partir da formação inicial.

Essa preocupação com relação ao esporte e à Educação Física escolar vem despertando o interesse da comunidade acadêmica do curso de Educação Física da UNIVATES. Somos um grupo constituído por professores e acadêmicos interessados em aprofundar as leituras na busca da compreensão do fenômeno esporte e envolver os professores de Educação Física da Região do Vale do Taquari em encontros promovidos com o objetivo de socializar os conhecimentos construídos no grupo de estudos.

Entendemos que os acadêmicos do curso de Educação Física, ao ingressarem na Instituição, trazem consigo uma compreensão do que seja o esporte, construída a partir da forma como o vivenciaram ao longo de suas vidas, influenciada pela Educação Física escolar e pela mídia. Portanto, o objetivo deste ensaio é apresentar preocupações referentes ao ensino do esporte na escola que vêm sendo debatidas no Grupo de Estudos “Esporte, Cultura e Sociedade”, criado, em 2002, na UNIVATES.

Nossas análises partem do pressuposto de que o homem “possui a aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para desenvolver a natureza humana” (MORIN, 1973, p. 85), ou seja, com a evolução cerebral do homem houve a regressão dos comportamentos inatos (instintivos), o que torna necessário que o homem seja estimulado pela cultura que o cerca para que se hominize. Dessa forma, a constituição biológica do homem e a cultura se complementam; há uma relação de interdependência entre elas. Como consequência somos um ser inacabado que vai constituindo-se ao longo de toda uma vida a partir das relações que estabelecemos com diferentes culturas.

Por cultura, compartilhamos com a visão de Geertz (1989) que entende que o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu e que a cultura seriam essas teias. Dessa forma, cada grupo constitui seus códigos e valores que, para serem compreendidos, precisam ser interpretados. A cultura não é algo externo ao indivíduo, mas algo que é por ele constituído, ao mesmo tempo que o constitui.

Destacamos, nesse sentido, o importante papel das instituições de ensino no processo de formação de cada homem. E, preocupa-nos, enquanto professores de Educação Física, a forma como o esporte está sendo ensinado nas escolas e aquilo que ele explícita ou implicitamente ensina.

Tais questões surgem na medida em que Daolio (1997) evidenciou, ao entrevistar vinte professores de Educação Física da rede pública da 14.<sup>a</sup> Delegacia de Ensino de São Paulo, que estes internalizaram a responsabilidade de desenvolver nos alunos, vistos como um corpo matéria-prima, a técnica esportiva, desconsiderando a compreensão e conhecimento sobre a cultura do movimento que seus alunos trazem consigo ao ingressarem nas escolas.

A partir daí elencamos algumas questões e inquietações, referente à relação entre esporte e escola, que consideramos importante refletirmos:

- Frente à influência cultural, que privilegia o esporte de rendimento, é possível se pensar um esporte da escola? É possível ressignificá-lo?

- A formação acadêmica está contemplando o debate a respeito da diversidade cultural e as múltiplas formas de compreender e praticar o esporte?

☞ Como trabalhar com o esporte na escola, na medida em que ele é um fenômeno que, socialmente, possui um conjunto de valores definidos e exacerbados pela mídia?

## REFLETINDO SOBRE O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Podemos iniciar esta conversa refletindo sobre o fato de a escola poder agregar diferentes compreensões do que seja o esporte. A princípio, torna-se importante questionar o que diferencia o esporte que se pratica nas equipes esportivas das escolas, principalmente no ensino privado, muitas vezes utilizado como meio de “marketing”, daquele praticado na aula de Educação Física desta mesma instituição. Há uma relação entre essas duas atividades?

Conforme Bracht (2000, p. XVII), no esporte de rendimento “as ações são julgadas pelo seu resultado final, a performance esportiva mensurada/valorizada em função do código binário da vitória/derrota. Os meios empregados no treinamento, o próprio treinamento, tudo é medido pelo resultado final. A própria prática, o processo, a fruição do jogo não assumem importância significativa para o sistema”. Com isso, o professor/treinador ou a escola pode se valer destes resultados para se promover, sem observar que o esporte de rendimento, muitas vezes, não atende a maioria dos objetivos destes jovens alunos/atletas.

Por outro lado, Bento (1991), que faz uma relação entre o ensino do esporte na escola e o ensino do esporte no clube, a partir do ponto de vista dos alunos na realidade de Portugal, evidenciou que a aula de Educação Física na escola está desprestigiada frente ao clube. Ela é vista pelos alunos como desenvolvida em um local em que não se tem materiais e espaços físicos ideais, que o professor não possui uma boa qualificação e que não há cobrança de objetivos e metas a serem alcançados. Em contrapartida, o clube é visto como um local privilegiado por possuir melhor infra-estrutura e profissionais com melhor qualificação.

A partir dessas constatações é extremamente importante que os alunos percebam que a escola e o clube possuem objetivos diferentes. Ao pensarmos o esporte na escola, devemos reconhecê-lo como elemento integrante da cultura do movimento do homem contemporâneo e que, como tal, reflete os valores vigentes na sociedade (SANTIN, 1996). Assim, a partir daí, compreendemos que ele pode ter significados e valores diferentes daqueles salientados pelo esporte de rendimento. Stigger (2000), em estudo que realizou com grupos sociais que praticavam esporte durante o lazer, em Portugal, evidenciou valores diferentes, destacando-se a participação, a socialização e o prazer em jogar.

Dessa forma, se no lazer é possível encontrarmos um esporte com valores diferentes, a escola não poderia ser um local onde se poderia iniciar este processo? Preocupa-nos a forma como o esporte está sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar, pois pensamos ser possível romper com a lógica de uma prática amparada na reprodução de conhecimentos e práticas sociais já consolidadas. A escola, portanto, pode constituir-se num espaço de reflexão e transformação da cultura atual, berço de difusão de novos valores.

Como exemplo, podemos refletir sobre a diferença na inserção de homem e mulheres no campo esportivo. Dunning (1992) salienta que, historicamente, o esporte se constitui como atividade de características masculinas, tais como a virilidade expressa por caneladas trocadas mutuamente entre os jogadores ingleses de *rugby*. Atitudes que não compactuavam com a conduta das mulheres, consideradas tímidas, frágeis e dependentes.

Assim, a participação das mulheres no campo esportivo foi restrita a alguns esportes, representados como aqueles mais femininos, tais como, por exemplo, o nado sincronizado e a ginástica rítmica desportiva, já que os mesmos são associados à idéia de graça e leveza. No entanto, conforme Adelman (2003), à medida que outras representações culturais de feminilidade vão sendo construídas e elementos como força física, velocidade e resistência, entre outros, passam, em alguns contextos, a serem considerados uma possibilidade para os corpos femininos, sem que isto se constitua em sua masculinização, se percebe, também, a participação das mulheres em esportes, muitas vezes, considerados restritos aos homens ou masculinizantes.

Se pensamos que o esporte é um bem cultural, a possibilidade de participação de qualquer um dos sexos não deve sofrer restrições. Sabemos da forte influência que a nossa cultura exerce, e, portanto, é essencial que um trabalho de reflexão sobre as “construções culturais do corpo” seja feito na Educação Física escolar, pois, dependendo de como a Educação Física é trabalhada, ela pode reforçar as desigualdades sociais ou problematizá-las, iniciando um processo de desconstrução.

Dessa forma, é um desafio para os professores de Educação Física pensar um esporte da escola, pois ela sempre serviu a interesses externos, pouco se refletiu sobre esta questão. Aqui resgata-se e reforça-se a idéia que Vago (1996, p. 04) destaca: “A escola como instituição social pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, intervindo na história cultural da sociedade”. Acrescenta que, assim, a Educação Física escolar deve buscar desenvolver um esporte que atenda aos seus objetivos, e não a objetivos externos. Devemos acreditar que isto é possível e que se possa levar este entendimento a respeito do esporte para fora dos muros da escola. Se acreditarmos que um esporte diferente, pautado na coletividade e na ludicidade, só é possível na escola, poderemos estar antecipando a morte desta idéia.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que as possibilidades educativas do esporte vão muito além do movimento em si, pois podemos, através do esporte, preparar o aluno para viver em sociedade. Não obstante, este processo de reflexão e polêmica, sobre a prática esportiva na escola, não se esgota em si mesma. Consideramos que os estudos, a pesquisa e o debate sobre o significado do esporte na escola são merecedores de continuidade e que as ações sejam objetivos de avaliação por toda a população envolvida no processo, para que as vantagens e benefícios se mostrem potencializadas na melhoria da qualidade de vida.

Dessa forma, finalizamos com Kunz (1994) que sugere algumas questões importantes ao se pensar o esporte para a escola:

- o aluno deve perceber as práticas corporais como elementos integrantes da cultura que podem ser reconstruídos de acordo com as necessidades de cada grupo;
- é necessário que haja um saber que vá além do “fazer”, mas que seja um “saber pensar” e um “saber sentir”;
- é necessário que se dê um trato pedagógico aos conteúdos, não é preciso reinventá-los, mas refleti-los.

Por fim, pensamos que a reflexão construída no grupo de estudos sobre esporte e cultura pode ser ampliada. Pensamos que a ressignificação do conhecimento a partir dos contextos específicos e singulares onde ocorrem as práticas esportivas – como pode ser na escola – possa ser uma contribuição significativa para a compreensão do fenômeno em questão, a partir da relação entre os significados atribuídos por determinados grupos e o conhecimento construído e difundido na área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADELMAN, M. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 11 (2), p. 445-465. 2003.
- BENTO, J. O. Pedagogia do esporte. Esporte na Escola. Esporte no clube. *Revista Novo Horizonte*. Vol. III. n.º 42. mar./abr. p. 183-191. 1991.
- BRACHT, V. Esporte da escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*. Porto Alegre. Ano VI. N.º 12. p. XIV-XXIV. 2000.
- DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de educação física: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. In: DAOLIO, J. *Educação Física e Futebol*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1997.

DUNNING, E. O desporto como uma área masculina reservada. In: *A Busca da Excitação. Memória e Sociedade*. Lisboa: DIFEL, 1992.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. RJ: LTC. 1989,

KUNZ, E. *Transformações didático-pedagógicas do Esporte*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ. 1994.

MORIN, E. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. Portugal: Publicações Europa-América. 1973.

SANTIN, S. Esporte: Identidade Cultural. In: *Esporte com Identidade Cultural: coletânea*. Publicações INDESP. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, p. 13-25, 1996.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Revista Movimento*. Porto Alegre: Ufrgs. Ano VII. N.º 14. 2000/1. p. 67-86.

VAGO, T. M. Esporte na escola e esporte da escola. *Revista Movimento*. Porto Alegre. Ano III. N.º 5. p.04-17. 1996/2.

## **GINÁSTICA ACROBÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM AULAS DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNICAMP.**

Braulio Rocha  
Bacharel em Treinamento Esportivo – Unicamp  
Mestrando em Educação Física – Unicamp  
Grupo de Estudos em Educação Física Escolar  
Prof. Dr Jorge Sergio Perez Gallardo  
Livre-docente da Faculdade de Educação Física - Unicamp  
Departamento de Educação Motora/FEF/Unicamp  
Grupo de Estudos em Educação Física Escolar  
Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral

*Resumo: Este trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2004, quando foram oferecidas aulas de Ginástica Acrobática em um Projeto de Extensão Universitária na Faculdade de Educação Física – Unicamp. As aulas seguiram a metodologia de ensino desenvolvida e debatida nos Grupos de Pesquisa em Ginástica Geral e Estudos em Educação Física Escolar. As aulas foram ministradas para dois diferentes grupos, alunos de 18 anos ou mais e alunos de 7 até 14 anos. Cada encontro era de duas horas e ocorria duas vezes por semana. O objetivo foi o de fornecer uma possibilidade de aquisição das posturas e figuras acrobáticas.*

*Summary: This work was developed in the first semester of 2004, when lessons of Acrobatic Gymnastics in a Project at the College of Physical Education - Unicamp had been offered. The lessons had followed the methodology of education developed and debated the Groups of Research in General Gymnastics and Studies in School's Physical Education. The lessons had been given for two different groups, from 7 to 14 and over 18 years old. Each meeting was of two hours and occurred two times per week. The objective was to supply to the students a possibility of acquisition of the positions and acrobatic figures.*

*Resumen: Este trabajo fue desarrollado en el primero semestre de 2004, cuando lecciones de la gimnasia acrobacia en un proyecto en la universidad de la educación física - Unicamp había sido ofrecido. Las lecciones habían seguido la metodología de la educación desarrollada y discutida los grupos de investigación en gimnasia general y de estudios en la educación física de la escuela. Las lecciones habían sido dadas para dos diversos grupos, a partir el 7 a 14 y sobre 18 años de viejo. Cada reunión era de dos horas y fue ocurrida dos veces por semana. El objetivo era proveer a los estudiantes una posibilidad de adquisición de las posiciones y de las figuras acrobacias.*

### **Embasamento Teórico**

A Ginástica Acrobática que foi oferecida durante as aulas do Projeto de Extensão Universitária na Unicamp no segundo semestre de 2004, assume que esta está contida dentre as diferentes formas de Ginástica (PÉREZ GALLARDO, 1999). Sendo assim, a Ginástica Acrobática foi considerada como um dos possíveis conteúdos da Ginástica Geral (GG), juntamente com outras manifestações do ser humano, assim como, Esportes, Lutas, Jogos e Brincadeiras, Dança, Artes Plásticas, Cênicas e Musicais (PAOLIELLO, 2001). Entendendo desta forma a GG, concordo com o Grupo de Pesquisa em Ginástica Geral,

que assume que as experiências de vida de cada um dos alunos é também um dos conteúdos a ser trabalhado durante as aulas.

Assim, as aulas tornaram-se um espaço de prática criativa da Ginástica Acrobática, uma vez que a técnica do movimento acrobático era alcançada pelos próprios alunos após um processo que os levava a entender e sentir a melhor forma (individual) de realizar um movimento ou figura acrobática. Fazendo deste um espaço verdadeiramente de criação e não de justaposição de elementos, como alertou Roble (2003).

Neste sentido surgiu a idéia de fornecer aos alunos um instrumento com o qual eles pudessem se expressar, uma linguagem comum a todos do grupo. Foi então proposto a utilização dos desenhos que os praticantes de Ginástica Acrobática geralmente usam para montar suas séries. Esta é uma forma de criar figuras acrobáticas, amplamente difundida entre os ginastas, mas que aqui, foi usada não para limitar e determinar as possibilidades de movimentos e sim para facilitar a criação das diferentes figura acrobática que os alunos pudessem vir a imaginar. Esperamos assim que o processo educativo embasado na Ginástica Geral, pensado pelo Grupo de Pesquisa em GG da Unicamp, culmine com a aquisição do conhecimento, busca de novos significados e criação de novas possibilidades de expressão gímnica em Ginástica Acrobática por parte dos alunos.

Sobre a forma de como os atletas de Ginástica Acrobática geralmente pensam as poses que eles pretendem realizar ou que devem ser cumpridas durante suas séries, recomendo o Trabalho de Conclusão de Curso de Lúcio Henrique Rezende Azevedo (2003), orientado pelo Professor Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo na Faculdade de Educação Física - Unicamp e que traz exemplos das diferentes “pegadas”, que podem ser entendidas com as regiões de contato entre duas ou mais diferentes posturas acrobáticas, posturas dos atletas (base, volantes e intermediários) e sugere a montagem das figuras acrobáticas a partir da combinação entre as diferentes posturas dos bases, volantes e intermediários.

## **Materiais e Métodos**

As aulas foram todas desenvolvidas no Ginásio da Faculdade de Educação Física – Unicamp. Os encontros foram de duas horas, ocorrendo estes, duas vezes por semana. As turmas foram divididas por faixa etária, sendo abertas duas turmas, uma para alunos de 7 a 14 anos e outra de 18 ou mais anos de idade. Esta divisão por faixa etária não seguiu nenhuma proposta de ensino específica, mas sim, foi adotada por atender melhor as necessidades dos alunos já matriculados no Curso de Extensão Universitária em Ginástica Acrobática desde o primeiro semestre de 2004.

As aulas que ministrei no segundo semestre de 2004, foram divididas em módulos, os quais tinham diferentes enfoques, como: posturas corporais, figuras estáticas e dinâmicas em duplas, trios, quartetos e em maiores grupos. Cada aula foi dividida da seguinte forma:

Primeiro - momento inicial, aquecimento e alongamento;

Segundo – treinamento de força, resistência e adaptação ao exercício acrobático;

Terceiro – treinamento das técnicas e dos exercícios acrobáticos.

A intensidade e os exercícios de cada uma das três etapas acima descritas variou conforme os objetivos de cada módulo e a faixa etária dos alunos. Todos os exercícios propostos em aula tinham como principal objetivo a aquisição e vivência de movimentos, posturas e figuras acrobáticas e não o de ganho específico em alguma capacidade física.

Nas aulas que os alunos foram mais fortemente estimulados a criar suas próprias figuras acrobáticas, utilizou-se lousa e giz. Na lousa foram anotadas pelo professor algumas das posturas mais comuns para os bases, volantes e intermediários. Depois que as posturas foram vivenciadas pelos alunos o professor sugeriu algumas combinações entre

posturas de bases, volantes e intermédios que poderiam levar a construção de figuras acrobáticas. Após vivenciarem as figuras acrobáticas propostas pelo professor os alunos foram convidados a construir suas próprias figuras acrobáticas, sendo utilizadas tanto as posturas trazidas pelo professor quanto as posturas que viessem a ser criadas pelos alunos.

Neste momento de criação mostrou-se ideal que os alunos possuíssem papel e caneta individualmente, pois eles podiam criar suas poses e propor para os outros do grupo o desafio de realizá-las.

### **Objetivo**

Fornecer uma possibilidade de aquisição das posturas acrobáticas por parte dos alunos para que eles possam tornar-se capazes de construir suas próprias figuras acrobáticas. Este objetivo vem no intuito de desmistificar a Ginástica Acrobática quanto prática que exige alto nível técnico e grande exigência física.

### **Conclusões**

O fato dos alunos criarem suas próprias figuras acrobáticas favorece o sucesso na execução das mesmas. Sendo que, mesmo quando o aluno se vê incapaz de executar o exercício desejado ele se sente motivado a promover alterações na figura inicialmente sugerida para alcançar a meta desejada.

Quando os alunos se apropriam deste conhecimento (desenhar poses acrobática) e passam a usá-lo como linguagem comum entre o grupo, abre-se espaço para que o professor problematize a prática e passe a questionar os alunos: sobre as diferentes maneiras de utilizar as alavancas e equilíbrios presentes na ginástica acrobática, sobre as poses esteticamente atrativas, sobre quais são as poses difíceis e fáceis? Estes são apenas alguns das inúmeras problematizações que o professor pode levantar junto aos alunos e que ficam facilitadas pelo fato de haver um registro, desenhado, do objetivo buscado pelo aluno.

Apesar da limitação da forma de registro das figuras acrobáticas utilizado, por se tratar de desenhos bidimensionais e que não se mostraram eficientes no registro de movimentos acrobáticos dinâmicos, esta ferramenta se mostrou de grande utilidade para levar os alunos a uma postura de maior interação com o conhecimento ministrado. Uma vez que lhes foi entregue uma possibilidade de criação autônoma das figuras, o que por vezes garantiu a motivação necessária para repetir os exercícios em busca da realização da figura desejada.

Um aspecto também muito interessante foi o de que os alunos não se prendiam somente a prática dos exercícios e intercalavam entre a reflexão das posturas possíveis para cada um e de planejamento para a execução do movimento. Este fato se demonstrou mais claramente quando os alunos pensavam em poses com mais de três ginastas envolvidos e que após o desenho da pose eles se surpreendiam com a tarefa de encontrar a maneira e sequência correta da montagem da figura. Esta situação se demonstrou desafiadora e propiciou inúmeras possibilidades de soluções criativas por parte dos alunos. Verdadeiras novas formas de prática da Ginástica Acrobática, uma forma liberta dos padrões e normatizações estabelecidos pela prática esportiva desta atividade.

Assim a cessão aos alunos de uma possibilidade de interação com o conteúdo ministrado que os levou além da possibilidade da prática da atividade, mostrou-se como um modo de fomentar a prática criativa, autônoma e crítica da Ginástica Acrobática por parte dos alunos.

Em ambas as turmas (de 7 a 14 anos e após 18 anos de idade) mostrou-se eficiente a estratégia de ensino utilizada e os alunos mostraram rapidamente entender como eles poderiam utilizar-se de seus desenhos para pensar novas figuras acrobáticas. Com a turma

de alunos mais novos mostrou-se ainda mais eficiente a estratégia, uma vez que os alunos muito imaginativos, desenhavam figuras acrobáticas que exigiram super atletas para executá-las. Mas com o passar do tempo e com a maior consciência corporal do que eles conseguiam ou não executar, continuaram impondo-se desafios, porém mais próximos do que eram capazes de executar.

### **Referência Bibliográfica**

AZEVEDO, L. H. R. Fundamentos básicos de ginástica acrobática competitiva. 2003. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE GINÁSTICA GERAL, 1.,1999, Campinas, SP. Anais..., Campinas: UNICAMP: SESC, 2000.

FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 1.,2001: Campinas, SP. Anais..., Campinas, SP: SESC: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2001.

FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 2.,2003: Campinas, SP. Anais..., Campinas, SP: SESC: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2003.



## GINÁSTICA GERAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Nara Rejane Cruz de Oliveira – Mestre, Universidade Cruzeiro do Sul.  
Luiz Fernando Costa de Lourdes – Especialista, Universidade Cruzeiro do Sul.

**Resumo:** *Este trabalho tem por objetivo discutir a Ginástica como conteúdo da Educação Física escolar, por meio da Ginástica Geral como proposta metodológica. Tal proposta tem como perspectiva a integração das diversas manifestações gímnicas e os outros componentes da cultura corporal, sendo sua principal característica a ausência da competição.*

**Abstract:** *This study aims at discussing gym classes as a part of school physical education, using General Gymnastics as a methodological approach. Such an approach has the perspective of integrating the several gymnastic manifestation t the other components of body culture, with the lack of competition as its main feature.*

**Resumen:** *Este trabajo tiene por objetivo discutir la Gimnasia como contenido de la Educación Física escolar, por medio de la Gimnasia General como propuesta metodológica. Tal propuesta tiene como perspectiva la integración e diversas manifestaciones gímnicas y los otros componentes de la cultura corporal, siendo s principal característica la ausencia de la competencia.*

### Introdução

A Ginástica no contexto da Educação Física escolar foi historicamente construída a partir de determinados modelos, especialmente as escolas ginásticas da Europa. O caráter esportivizado também foi uma característica marcante. No decorrer dos anos, a formação profissional em Educação Física enfatizou tais modelos, e conseqüentemente, grande parte dos professores, no contexto da prática pedagógica escolar, ora apresentam a ginástica baseada nestes modelos ou optam pela sua ausência, perante a alegação de falta de equipamentos e/ou instalações adequadas, confundindo assim, as modalidades gímnicas competitivas (artística/olímpica, rítmica, dentre outras) com a ginástica em si, gerando desta forma, a elitização de tal prática.

Perante estas constatações, o objetivo deste trabalho é discutir uma possível forma de intervenção pedagógica através da Ginástica como conteúdo da Educação Física escolar. Acreditamos que esta possibilidade se concretize por meio da Ginástica Geral (GG), na medida em que esta tem como perspectiva a integração das diversas manifestações gímnicas e os outros componentes da cultura corporal, sendo sua principal característica a ausência da competição. A GG pode proporcionar, além do divertimento e satisfação provocada pela própria atividade (na medida em que busca o resgate do núcleo primordial da ginástica – o divertimento), o desenvolvimento da criatividade, ludismo e participação, a apreensão pelos alunos das inúmeras interpretações da ginástica, a busca de novos significados e possibilidades de expressão gímnica (Ayoub, 2003). As atividades são oportunidades privilegiadas, porque são geradas criativa e espontaneamente, a partir da tomada de contato com o outro, da percepção e reflexão sobre as pessoas e a realidade nas quais estão inseridas. As vivências no campo da GG têm a função de sociabilização, além de solidariedade e identificação social, portanto, podemos considerá-la como elemento

privilegiado no contexto educativo. Assim, entendida e assumida como fenômeno social e historicamente produzido pelo homem, constitui-se como bem cultural, que deve ser apropriado pela população. Sob esse prisma, buscamos o desenvolvimento de uma reflexão sobre o seu desenvolvimento no contexto da Educação Física escolar.

Sobre a Educação Física escolar, nosso entendimento é de que esta se constitui como prática pedagógica, que trata política e pedagogicamente dos temas da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas, ginástica), visando apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992). Desta forma, pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos para intervir de forma significativa em sua realidade social.

### **A Ginástica como prática privilegiada de educação física**

O século XIX constitui-se um importante período para a compreensão das raízes da Ginástica moderna e da Educação Física, apesar de que a primeira não é uma manifestação recente na sociedade. Foi neste século que a Ginástica passou a ser considerada científica, fruto das distintas formas de se pensar os exercícios físicos em países da Europa – Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – surgindo assim o Movimento Ginástico Europeu. Nesta perspectiva, buscou-se imprimir um caráter de utilidade aos exercícios físicos, em que foram negadas as práticas populares de artistas de rua, de circo, acrobatas, funâmbulos, que a apresentavam como espetáculo, trazendo o corpo como centro de entretenimento (Soares, 1994, 1998, 2001). Segundo Soares (1998), a Ginástica como prática científica é constitutiva da mentalidade burguesa, destacando-se pelo seu caráter ordenativo, disciplinador e metódico, além do discurso de aquisição e preservação da saúde. Para esta autora é na gradativa aceitação dos princípios de ordem e disciplina formulados pelo Movimento Ginástico Europeu, bem como do afastamento de seu núcleo primordial (o divertimento), que paulatinamente a Ginástica se afirma como parte da educação dos indivíduos, como prática capaz de potencializar a utilidade dos gestos e oferecer um espetáculo “controlado” e institucionalizado dos usos do corpo, em negação aos elementos cênicos, funambulescos, acrobáticos.

No Brasil, os métodos ginásticos influenciaram sobremaneira a constituição da Educação Física e estiveram presentes nos discursos político, médico e pedagógico. Precursora da Educação Física, a Ginástica científica se afirmou ao longo do século XIX, como síntese do pensamento científico no Ocidente europeu e integrante dos novos códigos de civilidade, o que vai justificar sua presença no currículo escolar. É neste contexto que tem início o projeto de institucionalização da Educação Física no Brasil (ainda chamada *Ginástica*), como disciplina obrigatória nas escolas, em que os ideais eugênicos e higiênicos se faziam presentes na Educação. Cabia à Educação Física vinculada à Educação Escolar, o papel de contribuir na formação dos *corpos eugênicos e higiênicos*. Na prática, a Educação Física ressaltava por meio de seus conteúdos e metodologias os assuntos relacionados à formação da ordem, disciplina e moralização, fruto das concepções advindas dos métodos ginásticos europeus, estes por sua vez, ancorados nos preceitos e contextos de seus países de origem.

No que diz respeito à esportivização da Ginástica, tal processo tem sua gênese na Inglaterra. Segundo Soares (1994), diferente dos outros países da Europa, nos quais desenvolveram-se as principais escolas de ginástica – França, Alemanha e Suécia, a Inglaterra deu ênfase ao desenvolvimento do desporto.

Aliada à racionalização científica e as regras do esporte moderno, a Ginástica se transforma em um esporte de rendimento, no qual poucos têm acesso. Ou seja, as expressões gímnicas esportivizam-se. Assim, a sociedade contemporânea herda a ginástica como prática elitizada, o que contribui paulatinamente para sua exclusão da escola.

### **Ginástica Geral e Educação Física escolar: possibilidades de encontro**

Compreendemos a GG como uma esfera da vida social, que, como todas as outras, influencia e é influenciada pela sociedade. Sendo assim, não podemos falar sobre a GG isolada das outras atividades da vida humana, pois desta forma corremos o risco de formar conceitos parciais e simplistas.

A Europa atualmente é o principal centro de desenvolvimento e prática da GG. Segundo Souza (1997), este fato se confirma ao observarmos o grande número de clubes e praticantes. A crescente popularidade desta modalidade pelo mundo pode ser averiguada pelos diversos festivais que são promovidos nos mais diversos países. Em alguns países é denominada apenas de Ginástica sem o complemento Geral, a exemplo a Dinamarca, que tem no DGI (Associação Dinamarquesa de Ginástica e Esporte), sua maior expressão nesta modalidade, em que cerca de 30% da população dinamarquesa é associada.

É importante salientar que as outras modalidades de Ginástica são consideradas de competição, como a ginástica artística, a ginástica rítmica, dentre outras. Já a GG está orientada para as questões educacionais e do lazer, para a prática sem fins competitivos, privilegiando a demonstração. Conforme Souza (1997), os princípios que norteiam a GG privilegiam o estímulo à criatividade, ao bem estar, à união entre as pessoas e o prazer pela sua prática. Sua riqueza está exatamente no princípio de privilegiar todas as formas de trabalho, estilos, tendências, influenciados por uma variedade de tradições, simbolismos e valores que cada cultura agrega. Por este motivo, ao apresentarmos uma possível conceituação, não o fazemos no sentido de cristalizá-la ou reduzir o fenômeno, pois assim não compreenderíamos sua imensa possibilidade de representação. A GG, de acordo com o General Gymnastics Manual (FIG, 1993) compreende nas seguintes atividades:

- **Ginástica e Dança:** Dança teatro, Dança Moderna, Dança Aeróbica; Ballet, Folclore, Ginástica Jazz, Ginástica Rítmica, Ginástica de Solo, Ginástica Aeróbica, Rock'n Roll, Condicionamento Físico;

- **Exercício com aparelhos:** Ginástica com aparelhos de grande porte (cavalo, paralelas, etc.), Ginástica com aparelhos manuais (bolas, fitas, arcos, etc.), Ginástica com aparelhos não convencionais (caixas, galões de água, bambus, dentre outros), Tumbling, Trampolim, Rodas, Acrobacias;

- **Jogos:** Pequenos Jogos, Jogos de Condicionamento Físico, Jogos Sociais, Jogos Esportivos, Jogos de Reação;

Ayoub (2003), projeta algumas imagens da GG, no intuito de visualizar os pilares fundamentais que a sustentam, os quais estão ligados à concepção de GG da Federação Internacional de Ginástica (FIG), que segundo esta autora vem influenciando as ações na área em diversos países, inclusive no Brasil:

- Não possui finalidade competitiva e está situada num plano diferente das modalidades gímnicas competitivas, num plano básico, com a abertura para o divertimento, o prazer, o simples, o diferente, para a participação de todos. Ou seja, é irrestrita.

- O principal alvo é a pessoa que pratica, visando promover a integração das pessoas e grupos e o desenvolvimento da ginástica com prazer e criatividade. Portanto, o ludismo e a expressão criativa são pontos fundamentais.
- Não possui regras rígidas preestabelecidas, pois estimula a amplitude e diversidade, abrindo um leque de possibilidades para a prática da atividade corporal, sem distinção de idade, gênero, número e condição física ou técnica dos praticantes, música ou vestuário, favorecendo ampla participação e criatividade.
- Os festivais se constituem como sua principal manifestação, o que a vincula ao artístico, ao espetáculo.
- Difere-se, portanto, das ginásticas competitivas, cujas principais características são: a seletividade, regras rígidas preestabelecidas, caminham no sentido da especialização, comparação formal, classificatória e por pontos, visando sobretudo o vencer.

A Ginástica Geral é entendida como uma manifestação da Cultura Corporal que, reunindo as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, dentre outras) busca integrá-las com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, Mímica, dentre outras) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social, visando contribuir para o aumento da interação social entre os participantes (Pérez Gallardo e Souza, 1997).

Devido às características regionais brasileiras, encontram-se focos de conservações culturais, que são “contadas” no folclore, “jogadas”, “dançadas”, etc, contendo uma riqueza plástica e artística expressa através do movimento. A interação da GG com estas linguagens pode incentivar os praticantes a explorar as diversas *linguagens culturais*, ampliando suas experiências e conhecimentos acerca da diversidade cultural brasileira, por exemplo. Outras tematizações, porém, podem e devem ser trabalhadas, permitindo a criação e a ampliação do conhecimento relativo à ginástica associada às questões sociais.

Segundo Ayoub (2003, p.87),

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.

Sob essa ótica, podemos considerar que a ginástica geral, como *conhecimento a ser estudado* na educação física escolar, representa a Ginástica.

Considerando ainda, as características fundamentais da GG, podemos afirmar que a ginástica traz consigo a possibilidade de realizarmos uma reconstrução da ginástica na educação física escolar numa perspectiva de “confronto” e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa.

O princípio norteador desta proposta, ao nosso ver, deve privilegiar a formação humana em sua totalidade. Sob esse prisma, a proposta de trabalho em Ginástica Geral propõe a educação a serviço de novos valores, manifestados e gerados na sociedade e na vivência do lúdico na cultura, sendo os participantes agentes da história em busca da transformação social.

### Referências Bibliográficas

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

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

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **General gymnastics manual**. Moutier: 1993.

PÉREZ GALLARDO, J. S., SOUZA, E. P. M. A proposta de ginástica geral do Grupo Ginástico Unicamp. In: AYOUB, E., SOUZA, E. P. M., PÉREZ GALLARDO, J. S. (Orgs.). **Coletânea de textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral**. Campinas: Gráfica central da Unicamp, 1997. p.25-32.

SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas**. In: SOARES, C. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1997.

## **GINÁSTICA GERAL: POSSIBILIDADES DE TRATO COM O CONHECIMENTO GÍMNICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ieda Parra Barbosa Rinaldi - DEF/UEM  
Prof<sup>ª</sup>. Esp. Vânia Matias de Souza - DEF/UEM  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica do DEF/UEM  
Grupo de Pesquisas em GG da FEF/UNICAMP

*Neste estudo objetivamos apresentar possibilidades de trato com o conhecimento gímico na educação física escolar a partir da proposta de trabalho do Grupo de Ginástica Geral da Universidade Estadual de Maringá e, compartilhar algumas experiências realizadas no âmbito universitário e escolar com base nessa proposta. Como referencial teórico-metodológico adotamos a investigação na ação (Elliot, 1994) a partir de uma prática reflexiva. Acreditamos que os encaminhamentos apresentados neste estudo podem contribuir para que avanços aconteçam na ação docente, na direção de uma prática pedagógica escolar transformadora, apesar de percebermos a complexidade de se romper com o modelo de racionalidade técnica.*

*Palavras-chave: ginástica geral; educação física escolar.*

*In this study we aimed at to present possibilities of treatment with the knowledge gymnastic in the school physical education starting from the proposal of work of the Group of General Gymnastics of the State University of Maringá and, to share some experiences accomplished in the academical and school extent with base in that proposal. As theoretical-methodological reference adopted the investigation in the action (Elliot, 1994) starting from a reflexive practice. We believed that the directions presented in this study can contribute for progresses to happen in the educational action, in the direction of a school pedagogic practice renovating, in spite of we notice the complexity of breaking with the model of technical rationality.*

*Key-words: General Gymnastics; school physical education.*

*En este estudio nosotros apuntamos a presentar posibilidades de tratamiento con el conocimiento ginnástico en la educación física escolar que empieza de la propuesta de trabajo del Grupo de Gimnasia Generale de la Universidad Estatal de Maringá y, para compartir un poco de experiencias logradas en el universitario y adiestra la magnitud con la base en esa propuesta. Cuando la referencia teórico-metodológica adoptó la investigación en la acción (Elliot, 1994) empezando de una práctica reflexiva. Nosotros creímos que las direcciones presentaron en este estudio puede contribuir para los progresos pasar en la acción educativa, en la dirección de un práctica renovar pedagógico escolar, a pesar de nosotros note la complejidad de romper con el modelo de racionalidad técnica.*

*Las palabras claves: Gimnasia generale; la escuela la educación física.*

## **Do desejo à realidade: um trajeto a ser apresentado**

A idéia do Grupo de Ginástica Geral (GG) do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) como uma possível intervenção na educação física escolar, surgiu do desejo de construirmos um espaço no qual pudéssemos romper com práticas pedagógicas que tratam o conhecimento gímnico de forma fixa, linear, fragmentada, exclusivamente técnica. Isto porque, no contexto da formação profissional (inicial e continuada) o trabalho com universo de conhecimento da ginástica, apresenta problemas de ordem pedagógica, metodológica e técnica, sendo necessário uma intervenção na preparação para a docência que dê conta de superar tais dificuldades (BARBOSA RINALDI e MARTINELLI, 2004).

Nesse sentido, buscamos oportunizar, por meio da criação de um projeto de ensino, que profissionais já formados que atuam em escolas e acadêmicos que tenham a pretensão de atuar no espaço escolar tivessem a oportunidade de refletir sobre os aspectos metodológicos concernentes a área de conhecimento da ginástica.

Escolhemos a GG como conhecimento gímnico a ser desvelado, por entendermos que esta seria a manifestação mais adequada para alcançarmos nossos propósitos, haja vista, que ela envolve as diferentes interpretações da ginástica, articuladas com as demais formas de expressão da cultura corporal, sem no entanto, perder a especificidade de cada uma delas. Ayoub (1998, p. 94), salienta esta idéia quando afirma que a Ginástica Geral “promove uma integração e síntese entre a Ginástica científica<sup>1</sup> e as diversas manifestações da Ginástica na atualidade, de modo a recuperar o seu núcleo primordial e incorporá-lo à contemporaneidade das diferentes interpretações da Ginástica”.

Desse modo, estabelecemos o seguinte objetivo para este estudo: apresentar possibilidades de trato com o conhecimento gímnico na educação física escolar a partir da proposta de trabalho do Grupo de Ginástica Geral da Universidade Estadual de Maringá e, compartilhar algumas experiências realizadas no âmbito universitário e escolar com base nessa proposta.

### **Aspectos metodológicos da proposta de trabalho do grupo de ginástica geral do DEF/UEM:**

Desenvolvemos uma proposta de trabalho que funciona como veículo de experimentação gímnica, com o intuito de investigar o conhecimento historicamente construído e, as novas possibilidades de construção e re-construção do conhecimento a partir de uma prática reflexiva. Como objetivo do grupo também procuramos compartilhar a produção de conhecimentos do mesmo de várias maneiras, por entendermos que esta seria uma forma de intervenção na formação profissional inicial e continuada e por consequência na educação física escolar. Um exemplo disso é a construção de composições coreográficas que são apresentadas em escolas.

Procurando tratar a GG de forma crítica e reflexiva, adotamos como referencial teórico-metodológico para nossa proposta, a investigação na ação (Elliot, 1994), que nas

---

<sup>1</sup> Para entendimento do termo “Ginástica Científica”, ler o livro de Carmen Lúcia Soares, intitulado: “Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX”, editado por: Autores Associados, em 1998.

instituições de ensino analisam as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores e, no caso deste trabalho, as ações experienciadas por professores e alunos/acadêmicos. Nestas, os participantes do grupo procuraram agir de acordo com o que cada situação significava para eles e, assim, a reflexão é uma prática adotada durante todo o processo de desenvolvimento das ações que foram propostas.

Como intervenções tivemos as seguintes ações nos trabalhos do grupo: o desenvolvimento de um trabalho coletivo por meio da socialização de movimentos; oficinas que objetivaram a implementação do *practicum* reflexivo (Zeichner, 1993) que são os momentos estruturados de experiências de ensino, adotando uma prática reflexiva e crítica e; a produção de pesquisas e composições coreográficas para socializar a produção de conhecimentos do grupo.

Acreditamos estarmos buscando uma intervenção na educação física escolar por meio dos trabalhos desenvolvidos no grupo, haja vista que, neste, os docentes que atuam nas escolas e os acadêmicos refletem e pesquisam sobre o conhecimento gímico bem como sobre possibilidades de trato referentes a ele. E, também porque as ações metodológicas desenvolvidas no grupo podem servir de orientação para a prática docente escolar.

### **Compartilhando experiências**

No âmbito universitário, temos desenvolvido algumas ações no interior do Grupo de GG do DEF/UEM. No segundo semestre de 2004 foi construída neste grupo a coreografia intitulada: “História do circo e as fronteiras com a história da Ginástica”. A escolha do tema foi coletiva e, influenciada por alguns integrantes do grupo que há algum tempo vinham buscando conhecimentos teóricos e práticos sobre o mesmo.

Na construção desta, os integrantes do grupo acolheram a idéia de não apenas criar uma coreografia sobre um tema, mas, de estudá-lo, aprofundando os conhecimentos relacionados ao mesmo. Nesse sentido, foi feito um estudo da Ginástica Científica e do Circo por meio de uma contextualização histórica (em que período surgiram e se desenvolveram e, quais relações sociais se estabeleceram durante este processo) e, assim, o referencial teórico alicerçou o trabalho prático que foi desenvolvido da seguinte forma:

Na primeira etapa do trabalho foi feito um resgate dos elementos ginásticos que poderiam compor a coreografia, tendo em vista a tênue fronteira entre os conhecimentos gímnicos e os das artes circenses.

Posteriormente, foram confeccionados materiais alternativos (malabares, barangandan, pé-de-lata, entre outros) e, além de estudarmos e explorarmos as formas convencionais de sua utilização, também buscamos novas possibilidades de movimentos com os mesmos.

Num segundo momento, decidimos que o tema deveria ser contado em atos que representassem as principais formas de manifestação do circo e da ginástica em cada período histórico. A escolha e a construção dos movimentos desses atos (movimentos ginásticos, brincadeiras, acrobacias, artes aéreas, marchas, manipulação de aparelhos, entre outros), foi baseada no estudo teórico sobre o tema e, neste, encontramos imagens que inspiraram cada um deles (SOARES, 1998). Para representá-los, foram pesquisadas e definidas diferentes músicas que os caracterizassem.

E, assim, contamos a nossa reflexão sobre a história do circo e as fronteiras com a história da ginástica, por meio de uma coreografia que teve a seguinte estrutura:



## Quadro 1: coreografia intitulada: História do circo e as fronteiras com a história da Ginástica

<p><b>1º Ato: Vila</b> – representa uma época, na qual os espetáculos de corpo aconteciam nas ruas, nas feiras, ao ar livre. ... O movimento era livre, espontâneo, permeado de sabedoria popular e de significados culturais.</p>
<p><b>2º Ato: Ginástica Científica</b> - Por volta do século XVIII, estes espetáculos começaram a ser proibidos e, os artistas ficaram sem ter para onde ir. Ao mesmo tempo, movimentos ginásticos surgiram na Europa, passando a assumir um caráter científico, passaram a ser medidos, metrificados, ganharam ares de utilidade, e tinham uma estreita relação com o treinamento militar.</p>
<p><b>3º Ato: Cavalos</b> - Neste mesmo período, Philip Astley, oficial da cavalaria britânica, idealizou um espetáculo eqüestre com adestramento e acrobacias sobre cavalo. Descobriu que era mais fácil se equilibrar em cima de um cavalo cavalgando em círculos. É por este motivo que hoje o picadeiro é circular.</p>
<p><b>4º Ato: Palhaços</b> - Na época de Philip Astley, conta-se que um dos acrobatas se machucou e, este pediu a um amigo que o substituísse. Porém, este amigo não sabia cavalgar e, errou muita coisa no picadeiro. Seus erros foram vistos como divertimento e desta situação foi criada uma figura sempre exigida pelo público: o palhaço moderno.</p>
<p><b>5º Ato: A Lona</b> - Como estes espetáculos aconteciam ao ar livre, quando chovia eram cancelados. Então, Philip utilizou a lona para criar um espaço permanente. Nesta ocasião começou a convidar para seus espetáculos aqueles artistas que haviam sido proibidos de manifestar sua cultura rua. A lona permitia a magia de um espetáculo que envolvia: mestre de cerimônias (o próprio Philip Astley), doma de animais, malabarismo, contorcionismo... Esta fórmula foi copiada por muitos em todo o mundo e, foi chamada de Circo Moderno.</p>
<p><b>6º Ato: O Circo Contemporâneo</b> - Muito tempo se passou e com a mudança na cultura, uma nova forma de manifestação circense entrou em cena: o circo contemporâneo, que mistura artes circenses com teatro, acrobacias, artes aéreas, dança, além de uma expressividade característica. O espetáculo “circo” acontece não só debaixo da lona, mas em festas, teatros, shoppings, boates, entre outros. O que antes era proibido, agora, além de permitido é sinônimo de “moda”. Deixamos então uma reflexão a ser feita: Embora tenham trilhado caminhos diferentes, o circo e a Ginástica contemporâneos tem no núcleo de divertimentos populares a sua origem, dessa forma, quais seriam então as fronteiras entre estas duas possibilidades de manifestação corporal?</p>

Ao avaliarmos o processo de criação e de apresentação da coreografia foi possível perceber alguns aspectos positivos e, entre os mais significativos podemos citar: por ter sido criada coletivamente e, de acordo com as potencialidades e conhecimentos de cada um, todos se sentiram valorizados e, com isso ganharam autoconfiança para a buscar, construir e reconstruir novos conhecimentos; e, os participantes do grupo manifestaram-se estar mais seguros para o trabalho com o conhecimento gímnico nos seus espaços de atuação, ressaltando a importância desta experiência.

No tocante ao âmbito escolar, podemos apresentar algumas experiências concretas desencadeadas a partir das apresentações feitas pelo Grupo em algumas escolas.

Nas apresentações da coreografia, o grupo pôde perceber o retorno dos alunos, docentes e, direção e coordenação das escolas, por meio de avaliações feitas verbalmente e

também por algumas ações concretas, como por exemplo: expressar o desejo que posteriormente foi veiculado de estreitar relações com a universidade, por meio do grupo, com o intuito de buscar uma formação continuada para os docentes para que os mesmos se sentissem preparados para desenvolver os conhecimentos gímnicos nas aulas de educação física escolar.

Também pudemos perceber que o contato estabelecido com as escolas, por meio das apresentações da coreografia que contextualizou a história do circo e da Ginástica, fez com que uma das escolas se motivasse a estudar o tema com seus alunos e, organizar um evento sobre a temática trabalhada em nossa coreografia.

Um outro aspecto relevante do trabalho desenvolvido pelo grupo é que após suas apresentações, uma escola incluiu o trabalho com a GG nas aulas curriculares da educação física infantil.

Enfim, durante todos os trabalhos realizados no grupo, bem como nos contatos estabelecidos com as escolas, foi possível observar como é complexo romper com uma prática pedagógica pautada no modelo da racionalidade técnica. Contudo, acreditamos que as intervenções junto aos participantes do grupo durante a elaboração e apresentação da coreografia em questão, contribuíram para avanços na direção de desenvolver uma prática pedagógica escolar transformadora, principalmente no trato com os conhecimentos gímnicos.

## **Referências**

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar**. Campinas, SP: [s.n.], 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra e MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **Formação profissional e sua relação com o processo de desqualificação do professor: colocando em prática a pesquisa (ação)**. In: Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento humano, I, 2004, Maringá. **Anais ... Maringá: [s.n.], 2004. 1 CD – ROM.**

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

SOARES, C. L. **Imagens da educação física no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**Forma de apresentação de trabalho:**

**POSTER**

**GTT – 4 Escola**

## GTT: ESCOLA

### GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS E RELATOS

Agripino Alves Luz Junior – Mestre em Educação Física, doutorando em Mídia e Conhecimento, prof<sup>o</sup> do Dept<sup>o</sup> de Educação Física / UFMA.

Francisca das Chagas Oliveira Elias – Especialista em Metodologia do Ensino Superior, prof<sup>a</sup>. da rede municipal e estadual de ensino.

Marileide Moura dos Santos Silva – Especialista em Metodologia do Ensino Superior, prof<sup>a</sup>. da rede estadual de ensino.

Maria do Socorro Portela de Carvalho – Prof<sup>a</sup> da rede municipal de ensino / SEMED.

Raffaelle Andressa dos Santos – Graduada em Educação Física / UFMA.

#### Resumo

*Produção do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, que desenvolve ações de estudos, pesquisas e extensão para profissionais, estudantes de Educação Física e áreas afins. A fundamentação teórica é pautada na concepção histórico-crítica da Educação e na abordagem crítico-superadora da Educação Física.*

#### Abstract

*The Group of Studies and Pedagogical Researches in Physical Education (GEPPEF) is a group **vinculated** to the Physical Education's department of UFMA, that develops actions of studies, researches and extension to professionals and students of Physical Education and related areas. The **theoretical** fundamentation is based in the historical and critical conception and in the critical and **superative** of Physical Education.*

#### Resumen

*Producción de un grupo de estudios e investigaciones pedagógicas de la 'Universidade Federal do Maranhão – UFMA', sobre la Educación Física, que desenvuelve acciones de estudios y pesquisas y desarrolla extensión para profesionales y estudiantes de la Educación Física y campos afines. El fundamento teórico se orienta por la concepción histórico-crítica de la educación y por la discusión crítico-superadora de la Educación Física.*

## ...COMO TUDO COMEÇOU

A intenção de constituir o GEPPEF, no Departamento de Educação Física da UFMA, que reunisse professores(as) desta instituição e de órgãos estaduais e municipais, surgiu no contexto de uma das maiores crises do ensino superior brasileiro, quando se presenciava “a progressiva aceleração do processo de privatização e de empresariamento do ensino, a crescente desobrigação do Estado com financiamento da Universidade Pública, a definição pelo poder público de uma política que não assegurava condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica...” (CADERNO ANDES,2).

Mesmo identificando essa crise, já se concebe a Universidade como uma importante instituição social de interesse público cuja autonomia só pode ser fortalecida a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, como forma de defendê-la enquanto um patrimônio cultural. Portanto, é de responsabilidade dessa Instituição de Ensino Superior, colaborar com a melhoria da qualidade da Educação Básica, uma vez que ela atua como responsável pela formação do maior contingente de profissionais de educação no estado do Maranhão, incluindo-se a Educação Física.

Nesse sentido, identificou-se a necessidade de analisar a Educação Física a partir do contexto geral da educação brasileira que, como esta, encontrava-se em crise. Seus sintomas concretizavam-se pela formação e qualificação profissional insuficiente, apatia das instituições/entidades que fomentam a prática da Educação Física no Estado, confusão metodológica, ausência de estudos e pequena produção científica na área, em âmbito local.

### **CONSTRUINDO OS CAMINHOS...**

Na perspectiva de alteração do quadro acima descrito, para uma intervenção qualificada na realidade, criou-se o GEPPEF em 13 de março de 1998, a partir da reunião de um grupo de professores de Educação Física interessados em realizar estudos na área escolar.

Após um ano de encontros sistemáticos decidiu-se pela sua ampliação e institucionalização como grupo da UFMA, para integrar acadêmicos e profissionais de Educação Física das redes pública e particular de ensino, em São Luís-MA, sendo composto por 21 integrantes. Entre seus objetivos destacam-se:

- ✓ Contribuir com a formação de educadores na área da Educação Física através de estudos, pesquisas e atividades de extensão com vistas à melhoria da qualidade de ensino superior e da educação básica.
- ✓ Desenvolver estudos referentes à Educação e Educação Física, com intuito de capacitar professores e alunos do curso para a prática da pesquisa;
- ✓ Viabilizar canais de integração com responsáveis pela Educação Básica, no Maranhão, na perspectiva de melhorar o ensino da Educação Física, nas redes pública e particular, através de consultorias e assessorias;
- ✓ Divulgar idéias, experiências e pesquisas em Educação Física, como forma de socialização do conhecimento produzido na área, através da publicação de periódicos;
- ✓ Organizar debates, formular e avaliar propostas de políticas educacionais, incentivando a produção do conhecimento dos profissionais e estudantes da área de Educação Física;
- ✓ Realizar cursos de extensão e pós-graduação que leve em conta a necessidade de formação permanente dos profissionais atuantes na área da Educação Física.

O grupo fez a opção pelo estudo da Educação Física crítico-superadora, cuja perspectiva é o materialismo histórico-dialético. Assim o fez, compreendendo a necessidade de conceber a educação a partir do seu desenvolvimento histórico cultural, e pelo compromisso com a transformação social. Esta referência definiu os eixos epistemológicos da proposta de trabalho do grupo, centrados na indissociabilidade entre teoria e prática, na construção de uma abordagem metodológica interdisciplinar, no compromisso com a formação continuada do(a) professor(a) e na construção da identidade da(a) educador(a) enquanto pesquisadores(as)-militantes.

## INTERVINDO NO CAMPO

Para implementar as atividades as quais se propõe, o GEPPEF realiza reuniões semanais e extraordinárias. Nestas são desenvolvidos estudos sistematizados e, também, elaborados projetos.

Os estudos são desenvolvidos mediante a seleção coletiva de temas relacionados às áreas de filosofia, história, educação, e a discussão das temáticas acontece nas reuniões, com a elaboração de resumos e coordenados pelos seus(as) integrantes. O reduzido número de atividades relacionados à Educação Física escolar no Estado do Maranhão impulsionou o GEPPEF a promover eventos nessa área, tais como:

**a) I Seminário de Educação Física Escolar** (mar./1999) cuja temática central foi *Educação Física: espaço de intervenção e conhecimento*, com a participação do prof. Lino Castellani Filho-UNICAMP;

**b) II Seminário de Educação Física Escolar** (ago./2000) com temática *Educação Física Escolar: avanços, riscos e desafios*, com a presença do prof. Tarcísio Mauro Vago – UFMG.

Esses eventos tiveram expressiva participação de profissionais e estudantes e contou com o apoio institucional da UFMA;

**c) I Semana de Extensão do GEPPEF** (jan./2000), com a realização do curso: *Pesquisa em Educação Física e duas oficinas: A Ludicidade no Ensino do Esporte Escolar e Confeção de Brinquedos Populares*.

**d) I, II, III, IV e V Encontro Científico dos Estudantes de Educação Física da UFMA** (ago./1999, dez./2000, dez./2002, Jan./2004 e Jan./2005) respectivamente. Estes eventos têm como objetivo fomentar a produção científica no curso de Educação Física da UFMA, cuja referência são os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT's) do CBCE. Este projeto tem dado grande colaboração para a iniciação à pesquisa e produção científica no Departamento de Educação Física da UFMA, envolvendo professores na orientação dos trabalhos dos acadêmicos.

**e) I Semana Maranhense de Educação Física** (jul./2001 e 2003), surge a partir do resultado positivo dos Seminários de Educação Física Escolar e da Semana de Extensão, adquirindo uma forma ampliada com cursos, oficinas, conferências, e mesas-redondas, além de programação cultural. O primeiro evento teve como temática central *O saber e fazer pedagógico na área de Educação Física Escolar* e contou com a participação dos professores Maurício Silva- UFSC, prof. Marcílio S.ousa - UPE e das professoras Meily Linhares- UFMG, profª Iara Damianni- UFSC.

**f) Curso de Extensão: *Experiências da linguagem do corpo na Educação Física*** (mai./2002). Desenvolvido pelo professor Raimundo Nonato Assunção Viana (integrante do GEPPEF), como parte da elaboração da sua Dissertação de Mestrado na UFRN;

**g) Curso de Extensão em Educação Física Escolar** (abr. a jun./2002), com carga-horária de 120 horas. Este curso foi ministrado pelos próprios integrantes do GEPPEF e atendeu professores atuantes na área de Educação Física escolar e estudantes de Educação Física;

**h) II Semana Maranhense de Educação Física** (jul./2003). A temática central foi *Educação Física escolar: em busca da sua legitimidade* e contou com a participação dos professores Alexandre Vaz (UFSC), Laércio Pereira (CEV), Lino Castellani Filho (Ministério dos Esportes), e das professoras Anegleyce Rodrigues (UFG) e Lívia Brasileiro (UEPB). Neste evento foram realizados cursos, conferência, palestras, mesas redondas e programação cultural além das seguintes oficinas: Lutas, Dança e Ginástica voltadas para a Educação Física Escolar. Estas oficinas aconteceram em forma de rodízio, o que proporcionou aos participantes conhecerem e vivenciarem todas as propostas;

**i) Ciclo de Palestras e Relato de Experiências Pedagógicas** (2003). Realizado no Núcleo de Esportes da UFMA, com o objetivo de fomentar entre professores e estudantes de Educação Física discussão de temas interdisciplinares relacionados à área. Esta atividade contou com a participação de docentes de outros departamentos desta universidade (Psicologia e Filosofia);

**j) Grupo de Estudos em Educação Física Escolar** (2003), realizado todas as sextas-feiras à tarde teve como o objetivo desenvolver estudos sistemáticos com alunos do curso de Educação Física da UFMA que não são integrantes do GEPPEF.

**k) Projeto Ciranda de Criança** (2002/2003/2004), cujo objetivo foi o de oportunizar a participação de crianças do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) em atividades interdisciplinares no âmbito da expressão humana nas diversas manifestações da cultura corporal e artística. Foi desenvolvido juntamente com o Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP) e contou com apoio financeiro da PLAN Internacional, atendendo crianças de 07 a 14 anos, através do desenvolvimento de oficinas: Danças Populares, Artes Plásticas, Teatro de Bonecos, Capoeira, Jogos Esportivos e Populares.

A pesquisa, também, tem sido uma constante nas atividades desenvolvidas pelo grupo, entre as quais destacam-se:

a) *O esporte nas escolas de São Luís-MA: conteúdo didático-pedagógico da Educação Física ou Reprodução da competição e do rendimento?* (1999)

b) *Normatização e Funcionamento da Educação Física nos Sistemas de Ensino da Rede Pública e Particular de São Luís-MA*. O resultado parcial dessa pesquisa foi apresentado no XIII CONBRACE, com o tema A (des) orientação normativa do ensino da Educação Física nas escolas (2003);

c) *Projeto Ciranda de Criança: Inclusão Social pela Cultura Corporal e Artística* (2003). Trabalho apresentado no XIII COMBRACE, como resultado do projeto de extensão desenvolvido.

d) *Monografias (graduação e especialização) e dissertações produzidas pelos integrantes do GEPPEF no período de 2002 a 2005:*

#### **Graduação:**

- O que a Educação Física tem ensinado e o que os alunos tem aprendido: uma análise dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola - Maria do Socorro Carvalho.
- Políticas públicas de lazer: uma análise do papel dos poderes municipal, estadual e federal - Amália dos Santos Sousa.
- O significado do conteúdo ginástico para professores de Educação Física escolar - Ana Teresa Ferreira.
- Natureza da dança e currículo: um enfoque didático e interdisciplinar - Ana Karine Miranda.
- Avaliação em Educação Física escolar: prática sistemática ou critérios aleatórios? – Izolina Ângela da Silva Borges.
- Movimentando o cotidiano: a dança numa perspectiva sócio-cultural - Raffaele Santos.
- Pluralidade cultural na dança da escola: caminhos possíveis para construção da equidade – Taiana Frazão Pinto.

#### **Especialização:**

- Extensão universitária no curso de Educação Física da UFMA: um estudo crítico - Maria Aparecida Cavalcanti.

- Ciranda de criança, um projeto de extensão na UFMA: a experiência em cena. Marleide Moura dos Santos Silva.
- Avaliação da aprendizagem: um enfoque do processo na visão de alunos e professores do CEM Raimundo Araújo - Francisca das Chagas Oliveira Elias.

#### **Mestrado:**

- A dimensão do lúdico no processo de formação do educador – Silvana Martins de Araujo.
- Bumba-meu-boi, cacuriá, tambor de crioula: experiências da linguagem do corpo na educação. Raimundo Nonato Viana.
- Gênero e Educação Física: o que diz a produção teórica brasileira das décadas de 80 e 90? - Agripino Alves Luz Junior.

Portanto, o que foi acima exposto, acerca das atividades desenvolvidas pelo GEPPEF, revela algumas possíveis contribuições frente ao processo de formação permanente de educadores(as). São práticas sociais não neutras cuja concepção de Educação Física tem por base o caráter de disciplina obrigatória do currículo, voltada para as atividades de estudo, pesquisa e extensão.

Não se pode deixar de conceber que o processo de formação permanente dos(as) profissionais da Educação Física referente não deve limitar-se, apenas, ao universo desta disciplina, precisa partir para a idéia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva o GEPPEF tem se constituído numa referência para a área de Educação Física escolar na cidade de São Luís do Maranhão, sendo reconhecido por órgãos estaduais e municipais ao requisitar membros do grupo para ministrar cursos, proferir palestra, além de realizar consultorias no processo de elaboração de propostas curriculares de Educação Física nas redes de ensino.

#### **REFERÊNCIAS:**

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 4ª ed. Campinas-SP, Papirus, 1995.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil, anos 80: os ganhos da década perdida**. Campinas. (mimeo.)

ANDES-SN. **Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira**. Guaratinguetá-SP, caderno 2, 60p. junho, 1996.(edição especial atualizada e revisada).

**Autores(as)/co-autores(as):**

**Maria do Socorro Portela de Carvalho**

Rua Inácio Xavier, nº 592; Aptº. 301; São Francisco  
São Luís-MA; CEP: 65076 – 300

E-mail: [socportela@yahoo.com.br](mailto:socportela@yahoo.com.br)

**Agripino Alves Luz Junior**

E-mail: [agripaluz@ufma.br](mailto:agripaluz@ufma.br)

**Francisca das Chagas Oliveira Elias**

E-mail: [fcaelias@yahoo.com.br](mailto:fcaelias@yahoo.com.br)

**Marileide Moura dos Santos Silva**

E-mail: [marileidemoura@ibest.com.br](mailto:marileidemoura@ibest.com.br)

**Raffaelle Andressa dos Santos**

E-mail: [raffaellesantos@yahoo.com.br](mailto:raffaellesantos@yahoo.com.br)

**Forma de apresentação:** Pôster



## PÔSTER – GTT ESCOLA

### INFÂNCIAS, ALTERIDADES E CULTURAS CORPORAIS

Cecília da Silva – Bolsista PET/EF/UFSC

#### *Resumo*

*O presente estudo, do tipo exploratório, pretende analisar quais as relações estabelecidas entre infância, alteridade e cultura corporal, no âmbito da Educação Física escolar. Partindo do pressuposto que existem poucos estudos aprofundados na área, este torna-se de extrema importância para fazer refletir sobre o modelo neoliberal impregnado nas aulas, vinculados as amarras do esporte de rendimento e para que possa promover uma ação crítica que traga transformações, no mínimo, de pensamento.*

#### *Abstract*

*The study, from the one type explorer, intend to analyze what the connections establish among childhood, respect and culture body, in the ambit of the Education Physics of the school. Starting of the presumptive what exist littlies studies deepies of the area, this if return of the extreme importance for to make to reflect on the model new-liberal impregnable in the class, blind the tied to the sport of the income and for what can to promote one action criticism what bring transformations, on the minimum, of the thought.*

#### *Resumo*

*El presente estudio, del tipo exploratorio, pretende analizar cuais las relaciones establecidas entre infancia, alteridad y cultura corporal, en lo ámbito de la Educación Física escolar. Partindo del principio que existen pocos estudios profundizados el la área, este tornase de extrema importancia para hacer reflejir sobre el modelo neoliberal impregnado en las clases, vinculado en las amarras de el deporte de rendimiento y para que pueda promover una acción crítica que traga transformaciones, no minimo, de pensamiento.*

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que pretende se realizar como monografia de conclusão de curso, tem como problema *quais são as relações estabelecidas entre infância<sup>1</sup>, alteridade e cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar*. Este se justifica por haver poucos estudos em nossa área e, também por não ser amplamente debatido. Além disso, é observado no cotidiano educacional, como pudemos experimentar em nossa infância, que o professor prepara as aulas com um padrão de criança na mente e esquece que todos possuem contribuições e são diferentes entre si. Assim, busca resultados de acordo com seu padrão e exclui as crianças que não se enquadram no seu modelo, fazendo com que a prática da Educação Física não passe de uma mera reprodução do sistema capitalista, competitivo e

---

<sup>1</sup> Como não se caracteriza por uma idade específica, irei tratá-la no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

excludente. Articulado a isso, vimos a desvalorização da infância na sociedade atual como colocam KOHAN & KENNEDY (2000) quando dizem que

Não é fácil ser criança em nossos tempos. Mesmo em sociedades como a brasileira, onde as crianças são tão bem-vindas ao mundo em determinados estratos sociais, a exploração sexual, laboral, econômica, política e cultural de um número impressionante de crianças, reclama prudência ao se emitir qualquer juízo de valor abstrato ou idealizado. Diariamente, muitas crianças morrem de fome, de frio, de maus tratos, de abandono, tristeza. Não é brincadeira. Resulta inaceitável não só a exclusão de milhões de crianças brasileiras da cidadania, do mundo das cidades organizadas, mas também a forma como essa exclusão é cotidianamente naturalizada, como se fosse algo óbvio, natural, normal. Nada existe de mais anormal, arbitrário e ideológico que a exclusão de camadas inteiras de crianças de nossas sociedades pelo fato de serem crianças (p. 12).

Isto posto, também cabe neste estudo, visualizar as relações estabelecidas com o outro-criança, nos levando a uma análise mais profunda sobre a alteridade, principalmente no âmbito educacional, já que a figura da infância, voltando-se para a Educação Física, muitas vezes, aparece escondida através da figura do aluno. Assim, a criança fica caracterizada pela sua capacidade de aprender e é esquecida enquanto sujeito lúdico e transformador.

Neste sentido, a pesquisa busca cobrir estas lacunas, aprofundando o tema da infância para a Educação Física entendendo-a como uma categoria que deve ser compreendida quando articulada com a cultura corporal de uma maneira conjunta, superando a prática mecanicista.

Desta maneira, a pesquisa torna-se de extrema relevância para superar o modelo neoliberal impregnado também em nossas aulas, vinculados as amarras do esporte de alto rendimento, e entender a infância do ponto de vista da alteridade para transcender a uma prática que de fato valorize e trabalhe a cultura corporal numa instância subjetiva e de respeito.

Assim, colocamos nossa pesquisa como socialmente aplicável e se explica pelo fato de que o conhecimento deve estar a serviço de todos e que a pesquisa deve servir para resolver os problemas sociais mais urgentes que borbulham em nossa frente. Como já dizia Berthold Brecht “a ciência só se justifica se for para eliminar a miséria humana”.

De acordo com isso, buscaremos observar como são tratados os elementos propostos e ver como estão sendo articulados, segundo a bibliografia encontrada, tentando elaborar uma análise destes no âmbito da Educação Física escolar, sugerindo algumas transformações necessárias. Nossa reflexão se baseará no aprofundamento deste tema para promover uma ação crítica que traga transformações, no mínimo, de pensamento em torno deste assunto.

## 2. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 *Elementos metodológicos*

A presente pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo exploratório, do tipo bibliográfico. Um estudo exploratório serve para encontrar os elementos necessários para uma posterior análise mais profunda da realidade que se quer conhecer. Articulada com isto está a pesquisa bibliográfica que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1996, p. 48).

A escolha por esta metodologia deu-se desta forma por haver poucos estudos na área escolhida e por encontrar apenas elementos espalhados e fragmentados. Também, a

pesquisa bibliográfica pode abranger uma gama maior de informações, estabelecendo uma relação dialética entre elas.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, iremos nos fundamentar na corrente materialista dialética por compreender os fatos em sua abrangência social e histórica através das relações do sujeito com a sociedade. O materialismo dialético se baseia nas três leis universais da dialética, que são: a) lei de passagem da quantidade à qualidade: lei que implica em uma continuidade e descontinuidade (ruptura), ou seja, trata-se de uma lei de superação que irá dominar um fato, aprofundá-lo, para elevá-lo de nível, livrando-o de suas limitações; b) lei da unidade ou interpenetração dos contrários: engendra os contrários e coloca-os frente a frente para que se choquem e levá-los a busca de superações; c) lei da interação e do movimento universal: implica na interação entre o macro e o micro, o velho e o novo, ou seja, existem inter-relações entre as coisas e os fatos e nada surge desvinculado da história e dos acontecimentos vividos (tudo tem a ver com tudo).

Pensamos nesta corrente, pois se torna impossível retratar as possíveis relações entre infância, alteridade e cultura corporal desvinculadas do processo social que as significou e, justamente por serem categorias formadas através de um processo histórico-sócio-cultural, baseado em um jogo de contradições.

## 2.2 Elementos teóricos

Pensar a infância imbricada com a manifestação da cultura corporal do sujeito na escola, tentando traçar um paralelo com a questão da alteridade, passa a ser, de uma maneira dialética, de alto grau de complexidade, tendo em vista desvalorização desse sujeito e de sua cultura na sociedade vigente. Buscando esclarecer algumas questões, iremos nos embasar em autores que tratam desta problemática no âmbito educacional. Para isso, dividimos em três categorias, apresentadas a seguir:

### **Infância**

Pode-se dizer, de acordo com Ariès (1981), que a descoberta da infância deu-se a partir do século XIII e sua evolução pode ser acompanhada através da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Contudo, seu desenvolvimento firmou-se efetivamente a partir do século XVI e XVII.

Com o Renascimento, a demarcação rígida entre o mundo adulto e infantil, assinalada pela idade de 7 anos, passa a alargar-se, principalmente quando do surgimento das escolas, mesmo que somente para uma minoria elitista (PINTO *apud* SILVA, 2003).

Voltando-se para a sociedade moderna é, segundo QUINTEIRO *apud* SILVA, que a infância foi tornando-se uma idéia universal, baseando-se em critérios de idade e dependência do adulto, isentando as condições históricas e culturais, caracterizando a criança como imatura e incompleta.

Em primeiro lugar, pretendendo conceituar a infância, é preciso desvincular a idéia da criança como uma tabula rasa, uma folha em branco que começará a ser rabiscada somente quando ela entra na escola, o meio em que dizem que esta irá se inserir na sociedade. É preciso então, compreender a infância através de sua particularidade infantil, ou seja, como escreve KRAMER (1987, p. 17) como “aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento”.

Outro elemento, em que busco me guiar por KRAMER, PINTO, SARMENTO, KULHMANN JR, ARROYO e QUINTEIRO, seria a perspectiva de que “a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente transformação” (ARROYO, 1996).

Além disso, torna-se imprescindível entender que as modificações das concepções de infância são feitas através das mudanças ocorridas na sociedade. Neste sentido, podemos dizer que não existe uma infância universal, e sim várias infâncias, já que as

crianças estão espalhadas em diferentes contextos sociais, que incluem classes, raças, culturas e gerações diferentes.

### **Alteridade**

Vivemos em um mundo marcado pela dominação de certos valores que evidenciam o desrespeito ao outro e aprova apenas um modelo de comportamento. É preciso ser branco, heterossexual, católico, usar roupas da moda, caminhar sem chamar muita atenção, apoiar um partido político de direita, aprovar a reeleição de Bush... enfim, enquadrar-se ao sistema capitalista neoliberal vigente.

Mas e a dimensão do outro? Será que não percebemos que a convivência social cotidiana está centrada neste confronto do desafio de sermos diferentes e termos este direito? É neste contexto que entra o conceito de alteridade que, segundo BETTO, “é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença”.

Assim, buscando em MONTIEL, RODRIGUES, SIDEKUM e GONÇALVES & GONÇALVES e SILVA<sup>2</sup>, visaremos trabalhar pensando uma educação fundamental centrada nos direitos humanos, priorizando a autonomia da subjetividade humana e do reconhecimento do direito de poder ser diferente até mesmo naquilo que se refere como inquestionável no seu projeto pessoal de existência (SIDEKUM, 2003).

Desta maneira, tentaremos entender a alteridade como o respeito ao outro e perceber que estas relações estarão sempre fortemente ligadas ao sistema capitalista imposto atualmente.

### **Cultura corporal**

Para designar o campo da Educação Física que buscamos abranger utilizamos-nos do conceito cultura corporal, baseado no Coletivo de Autores que propõem uma Educação Física Crítico-superadora. Esta concepção da área subjaz o projeto marxista e pretende uma Educação Física transformadora baseada num projeto revolucionário que entenda a luta de classes como instância dessas mudanças e que tenha na classe proletária a base destas transformações (ESCOBAR, 1995).

Assim, utilizando-se de ESCOBAR (1995), entendemos por cultura corporal um campo da cultura, amplo e rico, que envolve as produções de práticas expressivo-comunicativas, subjetivas, externalizadas pela expressão corporal. No contexto escolar, esta se torna essencial já que

demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que promovam a compreensão de que jogo se faz ‘a dois’, de que é diferente ‘jogar com’ o companheiro do que jogar ‘contra’ ele. Somente dessa forma poder-se-á construir a possibilidade de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de ‘altos rendimentos’ – alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepujar e pela violência tolerada do treinamento (ESCOBAR, 1995, p. 98).

Reafirmando o exposto, nossos esforços vão à direção de construir uma Educação Física plural, baseadas nos conceitos de alteridade.

### **2.3 Cronograma**

<b>Atividades</b>	<b>Datas</b>
Leituras dos textos	Janeiro a junho de 2005
Elaboração escrita	Julho a outubro de 2005
Defesa	Novembro de 2005

<sup>2</sup> No livro SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

### 3. REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. **O significado da infância**. In: Anais do seminário nacional de educação infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1996.
- ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. In: **Motrivivência**. Ano VII, nº 08, Florianópolis, dezembro, 1995, p. 91 – 102.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1996.
- KOHAN, W. O. & KENNEDY, D. (orgs.). **Filosofia e Infância**. Possibilidades de um encontro, v. 3. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KRAMER, S. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- SILVA, A. C. da. **As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Dissertação de mestrado em Educação. UFSC, Florianópolis, 2003.

## **INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS: OBSERVAÇÕES DURANTE AULA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Braulio Rocha  
Mestrando em Educação Física  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Rodrigo Mallet Duprat  
Mestrando em Educação Física – Unicamp  
Jorge Sérgio Pérez Gallardo  
Professor Livre-docente - Unicamp  
Pedro José Winterstein  
Professor Doutor - Unicamp

*Resumo: O objetivo do estudo foi o de identificar as interações entre os indivíduos, que ocorreram durante aula de Projeto de Extensão Universitária na Unicamp. A aula foi ministrada para seis alunas de sete a 14 anos, com a proposta de que elas formulassem um jogo, fomentando assim, a observação de resolução de problema em grupo. A metodologia utilizada para analisar a gravação em vídeo foi a análise do discurso de Bardin (1977). As categorias levantadas foram: barganha (relações de troca ou negociação), cooperação (ação que ajuda a resolver um problema do grupo), competição (subjugar a outro) e discórdia (não consentimento).*

## **SOCIAL INTERACTION BETWEEN STUDENTS: COMMENTS DURING LESSON OF UNIVERSITY EXTENSION PROJECT**

*Summary: The objective of the study was to identify the interactions between the individuals, which had occurred during lesson of University Extension Project. The lesson was given for six students from seven to 14 years old and the proposal was that they played a different game, to make possible more interactions among the students. The used methodology to analyze taped of activity was the analysis of the speech by Bardin (1977). The identified categories had been: bargain (relations of exchange or negotiation), cooperation (action that helps to dissolve a group's problem), competition (to overwhelm to another one) and discord (not assent).*

## **INTERACCIONES SOCIALES ENTRE LOS ALUMNOS: OBSERVACIONES DURANTE LAS ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

*Resumen: El objetivo fue identificar las interacciones entre los alumnos durante las actividades de extensión del Proyecto de Extensión Universitaria en la Unicamp. Las clases fueron dadas a seis alumnas del proyecto que con edad entre siete a 14 años preponiéndoles que jugaran un juego diferente que nunca antes habían jugado para observar como ellas administraron el problema. La metodología utilizada para analizar los seis minutos de filmación fue la de Bardin (1977). Las categorías levantadas habían*

*sido: barganha (intercambio o negociación), cooperación (acción que ayuda a decidir a un problema del grupo), competición (abrumar otra) y discordia (no asentimiento).*

## **Introdução**

Este trabalho foi realizado como uma das exigências da disciplina de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Na disciplina, Educação Física Escolar (FF-129), ministrada pelo Professor Livre-docente Jorge Sérgio Pérez Gallardo, é solicitado que os alunos em duplas observem grupos de crianças e identifiquem as situações de barganha que venham a ocorrer.

Para Gallardo, barganha é entendida como a interação social que ocorre entre indivíduos na tentativa de chegar a um acordo mútuo. Na língua portuguesa esta palavra pode ainda trazer os significados de troca, negociação ou transação fraudulenta (FERREIRA, 1986). Sendo assim, frisamos que ao utilizarmos a palavra barganha neste texto nos referimos às situações de troca ou negociação entre os indivíduos, não sendo analisadas as intenções individuais por trás das interações sociais.

A tarefa de observação, proposta na disciplina, veio ao encontro da problemática presente no projeto de mestrado de Braulio Rocha, orientado pelo Professor Doutor Pedro José Winterstein, onde o objetivo é o de identificar as formas de interação social que ocorrem entre aluno/aluno e aluno/professor durante a formulação de jogos. Foi decidido então, no presente estudo, analisar não somente as situações de barganha, mas também, as outras interações que ocorreram durante a atividade.

Os mestrandos Braulio Rocha e Rodrigo Mallet Duprat definiram o grupo a ser observado. Ficou definido então que a observação se daria em aula de Projeto de Extensão Universitária da Unicamp, pela facilidade do prévio consentimento destes alunos e seus responsáveis em serem alvo de pesquisas e observações com fins acadêmicos. Sendo o Projeto de Ginástica Acrobática escolhido, por Braulio Rocha ser o professor neste Projeto de Extensão Universitária.

Foi definido ainda que para motivar as interações entre as alunas seria sugerido que elas formassem um jogo. Assim acreditamos que as convenções já estabelecidas em algum jogo conhecido pelas alunas pudessem ceder espaço a discussões sobre as regras e validades das ações tomadas durante a prática, o que poderia levar a uma maior riqueza de interações durante a atividade, na busca da solução de problemas em grupo.

A literatura que nos apoiou em nossas observações é embasada em autores que escrevem sobre o jogo e como a criança se apropria desta prática: Piaget (1977), Freire, S. V. (1984), Freire, J. B. (1989; 1991) e Scaglia (2003).

## **Descrição Geral da Atividade**

Em uma aula de Projeto de Extensão Universitária na Faculdade de Educação Física – Unicamp, seis alunas de idade entre sete e 14 anos foram estimuladas a formularem um jogo para o início da aula. Uma das alunas sugeriu o jogo queimada e todas as outras aceitaram a idéia, mesmo sendo mais uma vez indagadas pelo professor para que criassem um jogo diferente.

Na tentativa de possibilitar a prática de uma atividade nova e que pudesse gerar mais situações de interação social entre as alunas, o professor sugeriu que algo fosse modificado no jogo, para que não fosse um jogo comum de queimada. Uma das alunas, ao ver outras bolas que seriam utilizadas em um outro momento da aula, sugeriu um jogo de queimada com quatro bolas. As demais aceitaram a proposta de pronto.

Definida a atividade as alunas se espalharam pelo tablado jogando as bolas umas para as outras e correndo. Neste momento o professor questionou a cerca do campo que seria usado. A resposta foi unânime: - O tablado!

Uma das alunas espontaneamente se ocupou em delimitar o campo com giz e chamou as demais para que fosse possível começar o jogo. Uma outra aluna de sete anos, gritou o nome de mais duas amigas para que formassem com ela o time. Não houve questionamento quanto a esta atitude pelas demais, uma vez que o time que ela havia escolhido era formado pelas duas alunas menores e a aluna mais velha do grupo. Sendo assim, os times foram formados e considerados equilibrados pelas alunas e a atividade estava a ponto de ser iniciada.

Neste momento foram enviados alguns elementos do time para o “cemitério”<sup>1</sup> e as quatro bolas foram distribuídas para os times. Uma das alunas deu a idéia de cada time jogar com a sua bola correspondente, um time com as bolas amarelas e outro com as rosas, mas durante o andamento do jogo esta regra foi esquecida, pois se mostrou inviável. Ainda que ela foi retomada no início de algumas partidas. Antes ainda da atividade começar uma das alunas solicitou: - Mão fria! As demais concordaram e começaram a jogar.

Durante a atividade a regra de “mão fria”<sup>2</sup> foi modificada para “mão quente” e “cabeça fria”, pois uma das alunas recebeu uma bolada no rosto e reclamou de ter sido “queimada”<sup>3</sup> e uma outra sugeriu a “mão quente” como uma forma de tornar o jogo mais difícil. Após esta mudança de regra pode se constatar por várias vezes as alunas burlando a nova regra o que foi motivo gerador de discussões e desentendimentos entre alguns membros de times opostos.

## **Objetivo**

Identificar as interações sócias que ocorrem durante um jogo praticado por seis crianças entre sete e 14 anos, em aula de Projeto em Extensão Universitária.

## **Metodologia**

Para facilitar a observação do que se passou durante a atividade, foi realizada uma filmagem desde seu início até seu termino. A metodologia de análise de discurso de Bardin (1977) foi adotada para viabilizar a categorização das interações identificadas no trecho escolhido da filmagem.

O processo desde o registro das imagens até a construção deste texto, passou pelas seguintes etapas:

- Registro de uma atividade realizada por seis crianças de idade entre sete e 14 anos,
- Análise do vídeo,
- Escolha de um trecho de seis minutos de fita, com manifestações consideradas relevantes,
- Identificação de unidades de significado,
- Categorização das unidades de significado,
- Registro dos dados e construção do texto final.

Enquanto Rodrigo Mallet Duprat filmava a atividade, Braulio Rocha a conduzia. Braulio administrou a atividade no propósito de propiciar um espaço onde as crianças pudessem jogar e modificar as regras do jogo.

---

<sup>1</sup> Local determinado no campo onde a pessoa fica após ser “queimada”.

<sup>2</sup> A palavra “fria” determina que quando a bola bate na mão e em seguida cai no chão a pessoa não é “queimada”. Já a palavra “quente” determina o oposto.

<sup>3</sup> Ação que dá origem ao nome do jogo e que corresponde ao momento em que a pessoa é tocada pela bola e não consegue segurá-la.



## Resultados

As Categorias levantadas foram: ações de barganha, cooperação, competição e discórdia. Estas quatro categorias foram agrupadas em dois grupos, chamados de, Interações Positivas (barganha e cooperação) e Interações Negativas (competição e discórdia). As palavras utilizadas para denominar os grupos diferentes de interação social (Positiva e Negativa) não devem levar a um julgamento de valor sobre a ação, sendo uma boa e a outra ruim. A terminologia foi adotada para identificar que algumas interações categorizadas como, barganha e cooperação, contribuíam para a continuidade da atividade, enquanto as ações de competição e discórdia, propiciavam a interrupção ou problemas para a continuidade da atividade.

A seguir, apresentaremos exemplos das interações sociais identificadas e as respectivas categorias que as agrupam. Seguimos então para as categorias, definições e os dois exemplos mais significativos identificados em cada uma delas:

1. Barganha é a ação onde dois ou mais indivíduos discutem na tentativa de chegar a um acordo sobre algum tema.
  - Quando uma aluna que possuía a bola cede esta a uma companheira em melhores condições de queimar um elemento da outra equipe. Esta ação foi considerada barganha quando houve a solicitação pela posse de bola, caso a bola fosse passada livremente considerariamos como uma ação cooperativa.
  - Situação em que ocorreu a discussão das regras e a definição de quais partes do corpo seriam “quentes” ou “frias”.
2. Cooperação é a atitude tomada espontaneamente por um indivíduo em relação a algum outro indivíduo ou a um grupo deles, que ajuda a resolver um impasse.
  - Aluna que sugere como solução do problema entre duas alunas, que discutem quem foi “queimada”, que ambas sigam para o “cemitério”.
  - Aluna que toma atitude de reiniciar o jogo, assim que as alunas chegam ao consentimento de uma nova regra: - Valendo!
3. Competição é a ação de subjugar o outro indivíduo ou equipe, ou ainda, atitude de extrema exaltação da vitória.
  - Aluna que mesmo após ser “queimada” não vai ao “cemitério” e burla a regra do jogo.
  - Após todas as alunas do time adversário serem queimadas, uma das alunas do time vencedor passa entre as colegas do outro time gritando que é campeã.
4. Discórdia é a ação onde dois ou mais indivíduos discutem na tentativa de impor um ponto de vista sobre o outro, mas que não chegam a um consentimento.
  - Interação observada quando a aluna é flagrada transgredindo a regra do jogo e mesmo após ter sido chamada a atenção pelas colegas não assume a penalidade prevista na regra do jogo, ir para o “cemitério”. As alunas discutem para saber o que fazer e o jogo é momentaneamente interrompido
  - Quando uma aluna “queimada” pela aluna que burla as regras não aceita ir para o “cemitério” e ambas discutem para saber se foi válida a jogada.

As definições aqui descritas tentaram abranger as ações identificadas na seção selecionada do vídeo. Sendo assim, elas não correspondem a definições defendidas por nenhum autor, mas sim, a definições que nos utilizamos para melhor agrupar as ações e falas dos alunos.

## Discussão

Este estudo traz à tona a riqueza de interações que ocorrem durante as aulas de Educação Física e a importância do professor estar ciente destes acontecimentos para melhor interagir e estimular na ampliação das capacidades de seus alunos em lidar com as divergências e diferenças entre eles. É também importante ressaltar que as interações sociais ocorrem constantemente entre as pessoas. Uma interação social com o outro sempre resulta em uma nova interação, mesmo que esta seja a opção por não mais interagir com o outro.

As duas grandes categorias de formas de interação entre indivíduos sugerida por Piaget (1977), coação (caracterizada pelo respeito unilateral) e cooperação (baseada no respeito mútuo), se aproximam das interações denominadas aqui como Negativas e Positivas, respectivamente. Foi possível traçar um paralelo ao classificar como coação, as categorias denominadas de competição e discórdia, e cooperação, as categorias denominadas de barganha e cooperação. Entendendo este agrupamento como possíveis, pela semelhança das características das ações em cada uma das categorias levantadas, sendo algumas delas regidas pela busca de interesses unilaterais (competição e discórdia), e outras, por relações de respeito mútuo e busca de interesses comuns (barganha e cooperação). No entanto, não adotamos as categorias de interação sugeridas por Piaget (1977), pois observamos a ação de interação entre indivíduos e quando estas ocorrem, e não, a maneira como se dão, se por influência de coação ou cooperação, nem mesmo suas razões.

Constatamos neste trabalho, assim como Scaglia (2003), Freire S. V. (1984) e Piaget (1977), que o jogador ao burlar a regra afeta a continuidade do jogo. E por este motivo esta forma de interação foi classificada aqui, como competição, que agrupamos nas Interações Negativas ou que prejudicam a continuidade do jogo. Concordamos que “[...] as regras do jogo são na verdade convenções coletivas aceitas por todos os que jogam, não sendo permitido que se burle regras de maneira acintosa, se isto acontece o jogo acaba, perde a graça.” (SCAGLIA, 2003, p. 19)

Um problema levantado durante a etapa de Identificação das unidades de significado foi o de que observadores diferentes podem enxergar de forma diversa uma mesma situação. Para sanar este problema foi de grande valia a filmagem, o que possibilitou reavaliar a situação de interação social antes de classificá-la. Um outro aspecto importante foi o de definir as categorias, de uma forma ao mesmo tempo específica e abrangente. Evitando assim um grande número de categorias, mas preservando a possibilidade de relatar todas as interações identificadas no fragmento de fita escolhido para ser analisado.

Um outro aspecto que vale a pena ressaltar é o campo de visão da câmera ser restrito. Sendo assim, foi importante a presença dos observadores no momento em que ocorreu a filmagem, pois assim, eles puderam registrar as interações que ocorreram, mas que a câmera não registrou. Isso foi importante para entender o encadeamento de algumas interações sociais que ocorreram, e que se perderiam caso os investigadores não tivessem presenciado a atividade.

Faz-se importante ressaltar que ambas as Interações Positivas e Negativas são válidas para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos em suas formas de interagir com os outros indivíduos, alunos, professores e pais. Nesta perspectiva identificamos a necessidade do professor estar ciente e chamar a atenção dos alunos para as diferentes formas de interações possíveis, e também, dar espaço para as sensações e percepções individuais, a cerca das interações, e que sejam compartilhadas e discutidas. Sendo esta proposta direcionada para uma tentativa de educar os nossos alunos também na tarefa de decodificar não somente vozes, mas também os gestos que estão presentes em nosso dia-a-dia. O que pode ajudá-los a decifrar a complexidade do outro e da interação social com ele

(FREIRE J. B., 1991). Desta forma acreditamos ser possível uma educação que valorize também a formação do cidadão, ciente e respeitador das diferenças entre os indivíduos.

### **Referência Bibliográfica**

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 1986.

FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação de corpo inteiro: teorias e práticas da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, S. V. A prática e a consciência das regras do jogo: comparação entre dois métodos. 1984. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SCAGLIA, A. J. O futebol e os jogos/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

## GTT 4 – ESCOLA COMUNICAÇÃO ORAL

### INTERVENÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Wagner dos Santos  
Mestre em Educação – FAE/UFGM  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Omar Schneider  
Doutorando em Educação – PUC/SP  
Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Membros do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA

#### RESUMO

*Apresenta como se constituiu o processo de intervenção realizado com uma professora de Educação Física, acompanhando e analisando o desenvolvimento de sua ação no processo didático-pedagógico aplicado às séries finais do ensino fundamental. Utiliza o seguinte percurso metodológico: a) caracterizar a prática pedagógica do sujeito investigado; b) identificar seus problemas; c) buscar, com base nas ações cotidianas, referenciais teóricos que pudessem auxiliar esse processo de reestruturação pedagógica; d) avaliar os avanços e dificuldades da nova prática pedagógica; e) delinear novas linhas de ações.*

*Palavras-chave:* Avaliação. Educação Física. Cotidiano.

#### SCHOOL EVERYDAY LIFE INTERVENTION: AN EXPERIENCE WITH PHYSICAL EDUCATION

#### ABSTRACT

It presents how the intervention process was constituted by a Physical Education teacher, following up and analyzing its action development in the didactic-pedagogical process applied to the junior high school senior grades. The following methodological process is used: a) to characterize the pedagogical process of the investigated people; b) to identify their problems; c) to search for, based on every day life actions, theoretical references that could help this pedagogical to be restructured; d) to evaluate the advances and difficulties of the new pedagogical practice; e) to delineate new actions plans.

**Keywords:** Evaluation. Physical Education. Everyday life.

# INTERVENCIÓN CON EL COTIDIANO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA CON EDUCACIÓN FÍSICA

## RESUMEN

*Presenta como se constituyó el proceso de intervención realizado con una profesora de Educación Física, acompañando y analizando el desarrollo de su acción en el proceso didáctico pedagógico aplicado a los grados finales de la enseñanza fundamental. Utiliza el siguiente trayecto metodológico: a) caracterizar la práctica pedagógica del sujeto investigado; b) identificar sus problemas; c) buscar, con base en las acciones cotidianas, referenciales teóricos que pudieran auxiliar ese proceso de reestructuración pedagógica; d) evaluar los avances y dificultades de la nueva práctica pedagógica; e) Trazar nuevas líneas de acción.*

**Palabras claves:** evaluación; educación Física; cotidiano.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla denominada “Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção” (SANTOS, 2005), cujo objetivo foi caracterizar, problematizar e intervir na prática pedagógica adotada por uma professora de Educação Física, especialmente na prática avaliativa, com o intuito de indicar novos olhares e novas perspectivas. Para tanto, selecionamos<sup>1</sup> como *locus* investigativo a escola municipal “Vitória”,<sup>2</sup> por apresentar uma proposta curricular diferenciada, denominada “currículo em rede”,<sup>3</sup> pautada em eixos temáticos, e por trabalhar, conforme Plano de Trabalho Anual (PTA) 2001, com uma perspectiva progressista de avaliação.

Mergulhados com todos os sentidos na invisibilidade aparente, quase sempre negligenciada, da escola, e aqui especificamente da “Escola Vitória”, procurando *pistas*,

---

<sup>1</sup> Optei por construir o trabalho na 1ª pessoa do plural por acreditar, assim como o Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), localizado na UFF e orientado pela professora Regina Leite Garcia, que, ao mergulhar nesse universo complexo, a ele nos imbrica, interagindo com os sujeitos que lá se encontram influenciando e sendo influenciados por eles e que, ao estudar **com o cotidiano**, estamos sempre “em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunosalunas [sic] que fomos quanto como professoresprofessoras [sic] que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos ‘lugares’ (Lefebvre) ‘entrelugares’ (Bhabha), ‘não-lugares’ (Augé), de onde, de fato, nunca saímos” (FERRAÇO, 2003, p. 158).

<sup>2</sup> Para manter/preservar o nome da escola investigada e em homenagem a cidade em que foi realizada a pesquisa, resolvemos nomeá-la de forma fictícia de “Escola Vitória”.

<sup>3</sup> De acordo com as produções teóricas no campo do currículo na proposta em rede os conhecimentos são elaborados permeando transversalmente os diferentes campos de estudos, sem identificar-se especificamente com apenas um deles. Garcia e Alves (2002, p. 12) ressaltam que vários autores vêm usando outras metáforas para tentar entender esse processo de criação do conhecimento. Dentre eles, destacam-se: “[...] Deleuze e Guatarri trabalham com o conceito de *transversalidade* e a idéia de *rizoma*; Foucault caracterizou a *capilaridade do poder*; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção do *conhecimento em rede*; Boaventura de Souza Santos vem desenvolvendo a idéia de *rede de subjetividade* a partir do entendimento das *redes de contextos cotidianos*”.

*indícios*, conforme conceito elaborado por Ginzburg (1989), que nos permitissem caçar de forma fugida a singularidade plural dos fios que tecem a complexidade da proposta pedagógica adotada pela escola e a avaliação desenvolvida pela professora de Educação Física; foi possível perceber que ambas estavam em processo de construção e que, naquele momento, seria necessário, para não recairmos na própria crítica dos estudos de denúncia, ampliar a pesquisa do mergulho à intervenção. Dito de outro modo, apesar de encontrarmos avanços como o *uso* da auto-avaliação criterial e o *uso* da correção escrita como instrumentos avaliativos, no momento denominado na pesquisa de mergulho, os mesmos continuavam, em seu cerne, mantendo a lógica de classificação/controlar do exame tão criticado nos trabalhos de denúncia presentes nos estudos teóricos da Educação Física.<sup>4</sup>

Na tessitura desse itinerário investigativo, que foi construído na concretude dos espaços/tempos escolares, passamos a adotar, como perspectiva metodológica, a *pesquisa-ação existencial* (BARBIER, 2002), já que, ao mesmo tempo em que mergulhávamos na prática pedagógica da professora de Educação Física, a ela nos juntávamos para pensar nos problemas cotidianos e suas possíveis soluções. Pretendíamos, ao interagir com a professora, fazê-la refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, buscar instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliá-la nesse processo constante de *ação-reflexão-ação*.

Não obstante, algumas questões se colocaram pertinentes: como foi construída a intervenção? Quais foram os aportes teóricos utilizados? Que apropriação foi feita pela professora desses referenciais teóricos? Quais as representações que os alunos fizeram do processo? Como se deu a avaliação nesse processo? Quais as dificuldades encontradas – tanto por parte do pesquisador como pelo professor e pelos alunos?

Tendo em vista os objetivos traçados e a natureza dos questionamentos levantados, construímos, tomando como referencial teórico norteador os momentos da metodologia de *sistematização coletiva do conhecimento* realizado por Martins (2002), o seguinte percurso metodológico: a) caracterizar a prática pedagógica do sujeito investigado; b) identificar seus problemas; c) buscar, com base nas ações cotidianas, instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliar esse processo de reestruturação pedagógica; d) avaliar os avanços e dificuldades da nova prática pedagógica; e) delinear, de acordo com os resultados obtidos nas fases anteriores, novas linhas de ações.

Essas passaram a ser as questões da pesquisa de campo, o que impôs um trabalho sistemático de coleta de dados, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos: observação das aulas, entrevista semi-estruturada com a professora de Educação Física e grupo focal com os alunos da 7ª série A.

## **INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Uma das primeiras iniciativas tomadas para o processo de intervenção, pensando na precariedade do espaço/tempo escolar e na estrutura sistematizada pelos professores de Educação Física, foi reunir ambos os professores para reorganizar suas aulas.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o assunto ver Santos et al. (2003).

<sup>5</sup> Muito embora o professor de Educação Física tenha participado da reestruturação das aulas de Educação Física, o mesmo não apresentou interesse em estar se envolvendo nas demais linhas de ações estabelecidas durante a pesquisa.

Na verdade, a estrutura das aulas de Educação Física não se modificou, o que mudou, nesse caso, foi à organização dos professores, procuramos definir os dias específicos de aula prática, livre e em sala.<sup>6</sup> Assim, das 29 aulas de Educação Física correspondentes ao terceiro bimestre, 10 seriam práticas, 10 em sala e 9 aulas livres. Por sua vez, mudou também o tratamento dado à aula prática, haja vista que os professores procuraram estabelecer um espaço/tempo específico para que não houvesse mais de uma turma em quadra no momento de sua realização.

Partindo, então, dos problemas concretos evidenciados pela professora de Educação Física em sua prática pedagógica e pela intenção manifestada de estar resignificando as aulas práticas no sentido de propiciar o resgate de valores ético-morais (respeito, cooperação, resgate da auto-estima),<sup>7</sup> resolvemos trabalhar com o conteúdo atletismo. É importante ressaltar que a definição desse conteúdo já havia sido feita pela professora no início do ano letivo com os alunos, isto é, antes do processo de intervenção. A fim de refinar ainda mais esse entendimento, solicitamos a definição por parte da professora do conceito de Educação Física, sendo assim sistematizado

Educação Física é uma área de conhecimento que utiliza alguns elementos da cultura corporal: jogo, dança, esporte e capoeira, para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial e crítico dos indivíduos para que sejam cidadãos autônomos, criativos e transformadores dessa sociedade tão discriminatória.

A partir dessa caracterização inicial, *fomos à caça*, como diria Ginzburg (1989), de instrumentos e referenciais teóricos que pudessem auxiliar a reflexão da prática pedagógica da professora e, ao mesmo tempo, que possibilitassem o delineamento de novas linhas de ações. A idéia central aqui não era estabelecer uma coerência teórica entre os autores estudados, mas buscar, dentro da complexidade das práticas pedagógicas cotidianas, trabalhos teórico-metodológicos no campo da Educação Física que auxiliassem tanto a definição de novas linhas de ações como a reflexão de ações já realizadas.

Em Soares *et al.* (1992), por exemplo, fortalecemos a nossa idéia de que, para trabalharmos na perspectiva do esporte educacional dentro dos preceitos ético-morais estabelecidos pela professora, era preciso transformar o esporte em um conteúdo pedagógico da escola. Não obstante, buscávamos retomar a necessidade do compromisso com a solidariedade e o respeito humano, da mesma maneira, atentávamos para o fato da necessidade do trabalho coletivo dos alunos. Assim, estabelecemos como estratégia metodológica o trabalho em equipe. De fato, nossa intenção era fomentar a organização da sala em grupos e, ao mesmo tempo, tentar envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Com o aumento do número de aulas de Educação Física em 2003, de 2 para 3 aulas semanais, conforme a Grade Curricular da escola, a professora resolveu ‘negociar’ com os alunos. Nesse processo de negociação, estabeleceu uma relação contratual com os alunos em que ficou decidido que, das 3 aulas de Educação Física, “[...] uma aula eu abriria mão que é o dia que eles ficam livres, ou seja, é o dia que eles fazem atividades que querem, um dia é na sala de aula fazendo trabalho para estar integrando já que existe um projeto norteador que é desenvolvido por todos os professores e um dia é trabalho específico destinado aos conteúdos handebol, vôlei, basquete, futebol” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

<sup>7</sup> É oportuno elucidar que essa não é uma preocupação exclusiva da professora de Educação Física, na verdade, ela passava todas as linhas de ações realizadas pela escola até o momento da pesquisa.

Todavia, para trabalhar coletivamente procurando romper com os preceitos do esporte institucionalizado, era preciso, ainda, como afirma Kunz (2001; 1998), ao propor uma *transformação didático-pedagógica do esporte*, identificar o significado central do *se movimentar* de cada modalidade esportiva e, a partir dela, promover as rupturas com o *saber-fazer* técnico orientador da prática pedagógica da professora, isto é, o objetivo aqui não era alterar esses significados, mas, por meio deles, procurar promover uma mudança tanto na concepção do esporte, voltados, sobretudo, para os valores ético-morais evidenciados pela professora, como no ensino do próprio esporte.

Desse modo, solicitamos que a turma se dividisse em 4 equipes. Para isso, a professora organizou um cartaz onde procurou agrupar o conteúdo de atletismo em três blocos, de acordo com os significados centrais do *se movimentar* de cada um: corridas (velocidade; revezamento e obstáculo), salto (distância e altura) e arremessos (peso e dardo), e destinou para cada bloco um espaço específico para a sistematização das equipes. Elaborou também um cartaz com os critérios para avaliação das equipes e sua quantificação e outro com todas as aulas do 3º bimestre.

Na prática, procuramos criar diferentes *maneiras e artes de fazer* (CERTEAU, 1994) para retificar a concepção do trabalho em equipe, como, por exemplo, a identificação das equipes com fitas de cetim de cores: amarela, azul, branca e verde. De igual modo, tendo em vista os conteúdos de ensino de cada bloco, procurávamos criar *situações-problema* para serem resolvidas pelas equipes, como pode ser identificado na aula de corrida de resistência

Vocês vão dar três voltas na quadra em fila e por equipe, os que estão no final da fila irão passar para o primeiro lugar da fila fazendo um revezamento. Quando chegar o primeiro da fila novamente acabará a atividade, lembrando-se que tudo isso deverá ser realizado em três voltas.

Esse processo de *saber-fazer*, a partir de uma *situação-problema*, era acompanhado de um *saber-refletir* sobre esse fazer. Assim, procurávamos estimular os alunos a realizarem a atividade e a refletirem sobre as mesmas num constante processo de *ação-reflexão-ação*, ou dito de outro modo, a partir da criação de soluções para *atividades-problema*, centradas no *saber-fazer*, os alunos eram estimulados a refletir sobre o realizar corporal exercitando tanto o *fazer com* como o *falar de*,<sup>8</sup> como podemos perceber na continuação da transcrição da aula de corrida de resistência

No momento da aula, a maior dificuldade encontrada pelas equipes foi procurar adequar a atividade dentro do tempo solicitado e nas três

---

<sup>8</sup> Schneider e Bueno (2005), em um recente estudo sobre a relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física, abre um campo fértil em nossa área de formação, a partir dos estudos de Charlot (2000) em relação às figuras do aprender, ao dimensionar a necessidade de pesquisas que tomam como ponto referencial “o fazer com” dos alunos ao invés “do falar de”. Para os autores, “[...] os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso as atividades que demandam controle e uso do corpo e dos movimentos, em que não existe referência a uma saber-objeto, pelo menos por parte dos alunos, mas à capacidade de saber usar um objeto de forma pertinente. Então o caso não é indicar o que os alunos não conseguiram definir como sua aprendizagem em relação aos saberes compartilhados pela Educação Física, mas pedir que demonstrem o que sabem fazer com os objetos, ou quais atividades sabem realizar” (SCHNEIDER; BUENO, 2005, p. 16).



voltas, já que a equipe Amarela terminou antes do tempo e a Verde não conseguiu trocar todos os membros em três voltas, ao questionarmos as equipes e os motivos que levaram a esses problemas, eles ressaltaram: ‘três voltas é muito pouco professora dentro desse espaço em três minutos!’ ‘Na verdade nós fomos rápidos demais no começo!’

A professora então solicitou que as equipes fizessem a atividade novamente, porém agora procurando resolver os problemas encontrados anteriormente. Percebemos que, depois dessa reflexão, todas as equipes conseguiram cumprir a tarefa solicitada.

Entretanto, à proporção que íamos desenvolvendo o processo de intervenção, fomos percebendo que as linhas de ações delineadas juntamente com a professora de Educação Física para a reestruturação de sua prática pedagógica se distanciavam da proposta metodológica realizada por Soares *et al.* (1992), como bem destacou a professora no planejamento realizado no dia 26 de julho de 2003

Acho que, por não trazer exemplos concretos, não consigo me identificar com a proposta do ‘Coletivo de Autores’, na verdade quando são colocados os exemplos de aulas pelos autores não vejo muita semelhança com o que estamos procurando fazer nas aulas.

De fato, ao analisarmos a proposta teórico-metodológica de Soares *et al.* (1992), também conhecido como “Coletivo de Autores”, percebemos que não oferecia, em seus exemplos, uma reflexão aprofundada sobre o *uso* dessa metodologia de ensino no cotidiano escolar. De igual modo, a organização das aulas por meio das *situações-problema* não condizia com os exemplos de aula encontrados no livro.

Na busca de novas referências teóricas que pudessem auxiliar as reflexões das linhas de ações realizadas, aproximamo-nos dos trabalhos de Kunz (1998; 2001). Esse autor resalta a necessidade de uma *encenação pedagógica do esporte* acompanhada por sua *transformação didático-pedagógica*. Para tanto, propõe quatro passos como estratégia didática de ensino para materializar essa proposta teórico-metodológica no cotidiano escolar:

- 1. Arranjo material necessário:** uso e/ou criação de materiais necessários para a realização da aula e sua motivação;
- 2. Transcendência de limites pela experimentação:** manipulação direta da realidade por meio da vivência e exploração de objetos, atividades propostas e/ou relações sócio-emocionais novas;
- 3. Transcendência de limites pela aprendizagem:** reflexão das situações vivenciadas anteriormente, objetivando a avaliação do já realizado e o delineamento de novas linhas de ações;
- 4. Transcendência de limites criando:** a partir das duas formas anteriores da representação de um saber, o aluno se torna capaz de definir/criar/inventar/vivenciar as situações e/ou movimentos e jogos com base na reformulação por ele realizada.

Fazendo uma comparação com as aulas descritas neste trabalho, podemos perceber que as linhas de ações delineadas juntamente com a professora de Educação Física estavam muito próximas da estrutura metodológica realizada por Kunz (1998; 2002). A própria professora, no

momento da discussão do texto, ressaltou essa aproximação, enfatizando que “a proposta do Kunz é muito parecida com o que estamos fazendo. Eu gostei muito de estudar esse autor”.

A partir dessa leitura, procuramos planejar as aulas tomando como referência a estratégia didática de ensino proposta pelo autor. Assim, por meio dos arranjos materiais e das *situações-problema*, buscamos estimular as *transcendências de limites* propostas por Kunz, dando, na verdade, continuidade no trabalho que vinha sendo efetuado, porém agora, com uma sistematização mais elaborada. Na aula de corrida de obstáculo, por exemplo, conseguimos não só realizar o trabalho em equipe como também envolver o aluno na construção da atividade, ao propor como situação-problema a elaboração de um circuito dentro do tempo estabelecido de 3 minutos com os seguintes materiais: corda, pneu, bambolê, cone, travinha, bastão de cabo de vassoura.

Considerando os alunos como sujeitos participativos do processo em desenvolvimento na própria organização e construção da aula, conseguimos transcender a participação do *fazer-refletir* para o *construir-vivenciar-refletir*, os alunos passaram de coadjuvante de um *saber-refletir* à protagonista de seu próprio fazer. Se o objetivo era promover a participação das equipes retomando os alunos enquanto sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, focalizando, principalmente, seu desenvolvimento tanto no campo individual como coletivo, nada melhor do que procurar envolvê-los em todos os acontecimentos do ensino.

Com o processo de resignificação da prática pedagógica, a professora de Educação Física foi percebendo/vendo que a aula livre dificultava o andamento do trabalho. Assim, diante da vontade manifesta pela professora em estar modificando o *uso* da aula livre na Educação Física, estabelecemos, inicialmente, duas possíveis linhas de ações. A primeira era buscar *astuciosamente* retirar as aulas livres, aproveitando os momentos e as ocasiões deixadas pelos alunos. Porém, os *indícios* evidenciados pelos alunos na aula de corrida de obstáculo conduziram à reflexão da segunda linha de ação. Nessa direção, as alterações realizadas nas aulas livres deveriam manter a sua concepção central e, a partir dela, promover as alterações desejadas, concepção esta que, como afirma o aluno, era “Fazer aula livre é fazer cada um do seu jeito, fazendo o que nós gostamos e não o que a professora manda”.

Apresentamos, então, como proposta metodológica de trabalho, a transformação da aula livre em um dia de vivências corporais, no entanto, como o objetivo da aula era fazer o que os alunos gostavam, resolvemos selecionar, juntamente com eles, os conteúdos que gostariam de vivenciar. A partir dessa seleção, foi possível organizar os conteúdos em três blocos denominados: esportes coletivos (futebol, voleibol, handebol, capoeira, frescobol, peteca), jogos e brincadeiras (queimada, piques diversos, bandeirinha); brinquedos e brincadeiras (dama, xadrez, dominó, baralho, quebra-cabeça). Dessa maneira, assumimos o compromisso de estar possibilitando as vivências corporais selecionadas pelos alunos e, em contrapartida, todos os alunos deveriam fazer as atividades, independente do conteúdo.

As alterações na aula livre foram aceitas pelos alunos sem maiores problemas, na verdade, ao indagarmos no grupo focal sobre as modificações realizadas no planejamento das aulas livres, os alunos ressaltaram a necessidade de manter as alterações realizadas para o bimestre seguinte:

Acho melhor do jeito que está agora, porque está colocando um pouquinho de coisa do que cada um gosta (BRUNA).

Eu prefiro do jeito que está agora e não da forma como era antes. Não ficamos jogando só futebol mas fizemos outras atividade como a aula de capoeira, que foi muito legal (MARCELO)!

Gostaríamos, mais uma vez, de retomar a idéia do *implicar-se* (BARBIER, 2002) na atividade realizada, por acreditarmos que o fato de os alunos terem sido convidados como protagonistas a reestruturar as aulas livres, imprimindo nela sua singularidade, foi central para aceitação e envolvimento do grupo. Esses achados evidenciaram a possibilidade de, no próximo ano, a professora estar reestruturando toda sua prática pedagógica tomando como ponto central a seleção dos conteúdos pelos próprios alunos.

De fato, se o objetivo era envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, tomando-os como praticantes escolares, eles também deveriam ser convidados a participarem da prática avaliativa. Nessa perspectiva, resolvemos elaborar uma ficha de auto-avaliação a que denominamos “Gráfico de Participação”, contendo os mesmos critérios presentes no cartaz sobre avaliação do trabalho em equipe, ou seja, organização, cooperação, cuidados com os materiais, cumprimento da tarefas e participação. No entanto, levando em consideração a prática cotidiana dos alunos, percebemos que entre *o fazer* e *o não-fazer* existia *o quase fazer*, ou dito de outro modo, entre a quantificação exata dos critérios estabelecidos com a professora de Educação Física existia um meio termo. Ante o fato, resolvemos trocar a quantificação exata dos critérios pelas siglas “S” para sim; “N” para não e “PA” para parcial. Com isso, retomamos o termo fazer parcial que está no *entre-lugar* do fazer e não fazer.

Com relação ao preenchimento do gráfico, a maioria das equipes não apresentou dificuldades para fazê-lo durante o desenvolvimento do bimestre, inclusive revelaram uma boa aceitação tanto na forma de organização em equipe quanto na utilização do gráfico como instrumento de auto-avaliação, conforme as seguintes falas retiradas do grupo focal realizado com os alunos:

Fazendo o gráfico dava para saber direitinho quem estava participando e quem não estava participando das aulas (CLEBERSON).

Gostei muito de fazer o gráfico sobre a participação da gente nas aulas de Educação Física (TALIANE).

Como podemos perceber, os alunos não só gostaram de fazer o gráfico como também conseguiram identificar o seu objetivo principal que era acompanhar sistematicamente a participação das equipes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; além disso, foi possível ainda encontrar a relação entre o gráfico e os critérios estabelecidos para a avaliação; pois, de acordo com o aluno Jonatham, “No gráfico dava também para saber sobre a organização, a compreensão, o cuidado com os materiais na aula da Educação Física”, o que, na nossa visão, indica uma *apropriação* (CERTEAU, 1994) por parte dos alunos da atividade proposta.

No final do bimestre, utilizamos o “Gráfico de Participação” como elemento referencial da auto-avaliação dos alunos. Assim, reunimos as equipes e solicitamos que cada membro, observando os critérios estabelecidos no Gráfico e a sua participação no processo ensino-aprendizagem, estipulasse a sua nota. O diferencial aqui não se encontra na quantificação dos resultados por meio da auto-avaliação, mas na sistematização dessa auto-avaliação por meio do “Gráfico de Participação” no decorrer das aulas.

Neste caso, o *uso* do “Gráfico de Participação”, enquanto instrumento de auto-avaliação, realizado de forma sistemática ao longo do processo ensino-aprendizagem, revelou-se um poderoso instrumento para o acompanhamento e monitoramento dos próprios alunos de seu processo educacional, garantindo, assim, um espaço/tempo para que eles, em equipe, participassem mais ativamente da sua avaliação, o que contribui, de fato, para a descentralização do papel do professor no momento da auto-avaliação, retomando os alunos como sujeitos ativos e não mais espectadores dessa avaliação. Nesse sentido, caminhamos na direção de aproximar a prática avaliativa da professora com seu entendimento sobre a importância da avaliação nas aulas de Educação Física, revelado no trecho da transcrição da entrevista a seguir

Eu acho que a avaliação é importante, mas a gente tem que ensinar o aluno a valorizar mais essa avaliação. Não basta eu avaliar para ver como o meu aluno está indo e ele participar muito pouco desse retorno, já que a avaliação acaba sendo para ele uma nota, ele não vê a avaliação como uma proposta para ele estar crescendo, para acompanhar o crescimento dele.

Por sua vez, procurávamos também nos aproximar das reflexões de Esteban (2002a, b), entendendo a *auto-avaliação como prática investigativa*<sup>9</sup> e da discussão de Hoffmann (2002) sobre *avaliação mediadora*. Percebemos que a auto-avaliação como *prática investigativa* possibilitava o processo constante de *ação-reflexão-ação* sobre o *saber-fazer* realizado pelos e com os alunos nas aulas de Educação Física e que o papel do professor era mediar esse processo.

Dessa maneira, não priorizamos no “Gráfico de Participação” o resultado final do processo, mas, como *prática de investigação*, interrogamos a relação ensino-aprendizagem em sua complexidade e buscamos identificar os conhecimentos e desconhecimentos que estão em diálogo. Encontramos, desse modo, *no saber e no não-saber*, momentos que interagem na construção de conhecimentos, priorizando o *ainda não-saber*, que envolve os saberes já consolidados e os não saberes, anunciando conhecimentos emergentes, em processo de construção ou novos conhecimentos que se revelam necessários e/ou possíveis (ESTEBAN, 2002b). Todas as respostas, certas ou erradas, eram simultaneamente um ponto de chegada aceitável, posto que mostravam os conhecimentos já elaborados, e um novo ponto de partida, por possibilitar novos questionamentos. A avaliação sobre esses preceitos nos ofereceu elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido, individual e coletivo pelos alunos.

De modo geral, os achados dessa fase, denominada de intervenção, indicaram uma avaliação positiva, tanto pela professora de Educação Física como pelos alunos, principalmente no que se refere à organização do trabalho em equipe, o que indicou a

---

<sup>9</sup> Esteban (2002b), utilizando, o conceito de *professor reflexivo* proposto por Schön, articulado com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* elaborado por Vygotsky, apresenta-nos novas ferramentas para se materializar a avaliação como processo de investigação no contexto cotidiano, já que circunscreve, na prática pedagógica, uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e faz dos praticantes escolares um pesquisador de seu contexto, do processo de aprendizagem de seus alunos, de sua atuação profissional e de seu próprio processo de tessitura de conhecimentos.

possibilidade de continuação do trabalho, como podemos ver na fala dos alunos retirada do grupo focal

Nos trabalhos em grupo com o trabalho em equipe, o respeito mudou a organização, como aprender a jogar melhor, aprender a colaborar com o colega, aprender a conservar os materiais e a cooperar (LUANA).

A organização, o trabalho em equipe, a formação cooperação, ajudar uns aos outros, a maneira de como fazer as aulas ficou melhor (DEVISON).

Se o objetivo da intervenção era fomentar o trabalho em grupo e, ao mesmo tempo, ressaltar os valores e atitudes como cooperação, organização, respeito, podemos afirmar, a partir das falas dos alunos, que esses objetivos foram alcançados. Estabelecemos um outro olhar para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, pautados no *saber-fazer*, no *saber-sentir* e no *saber-refletir*.

Quanto aos instrumentos/critérios utilizados pela professora para avaliar os alunos, encontramos a citação na maioria das provas escritas de todos os instrumentos utilizados e dos critérios selecionados para as aulas práticas, como podemos ver nas transcrições de algumas frases

A professora utilizou a prova escrita e o gráfico de participação, olhou ainda o desenho sobre história e o questionário realizado no caderno sobre a corrida (CLEBERSON).

A professora avaliou com o gráfico a participação, o respeito, a organização das equipes e a cooperação, além do caderno e da prova escrita (TALIANE).

Como podemos perceber, além do “Gráfico de Participação” e da prova escrita, utilizamos ainda, como instrumento avaliativo, o desenho sobre a história da Educação Física e o questionário sobre os textos “Faça a coisa certa” e o texto “Pé na Tábua”, ambos publicados na revista Boa Forma. Esses textos foram lidos e discutidos com os alunos na chamada aula em sala. Na verdade, tentamos selecionar um conteúdo, nessas aulas, que pudesse estabelecer alguma relação com as aulas de atletismo.

É importante ressaltar que essas atividades foram “cobradas” também na avaliação escrita. Com isso, buscamos, nessa avaliação, contemplar o conteúdo de atletismo, história da Educação Física, e os textos sobre corrida e caminhada, ou seja, todos os conteúdos trabalhados no terceiro bimestre.

Dessa maneira, foram utilizados os seguintes instrumentos: “Gráfico de Participação” 5 pontos, avaliação escrita 2 pontos, questionário 1 ponto, desenho sobre a história da Educação Física 1 ponto; 1 ponto da participação no festival de atletismo. Dentre esses instrumentos, é preciso mencionar que procuramos privilegiar o “Gráfico de Participação”, posto que ele foi realizado pelos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sinalizamos ainda a necessidade de estudos de intervenção *com o cotidiano* escolar em seus espaços/tempos e que, para isso, é preciso mergulhar com todos os sentidos nesse universo complexo e singular chamado “escola”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *et al.*. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 7-28.
- \_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. *In*: GARCIA, R. L.; ALVES, N. (orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A 2002. p.105-125.
- GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SANTOS, W. **Avaliação na Educação Física Escolar**: do mergulho à intervenção. 2005. 241 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A.; LOCATELLI, A. B. O debate em periódico sobre avaliação na educação física escolar: percurso e perspectiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIII, 2003. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 2003.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. **A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física**. 2005. PUC, São Paulo, 2005.

SOARES, C. L. *et al.*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Endereço para correspondência

Wagner dos Santos

R: Manoel de Barros, 22, B: Triângulo

João Neiva – ES

CEP: 29680-000

E-mail: wagner@proteoria.org

Tecnologia de apresentação

Datashow

## JOGOS ESTUDANTIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lisandra Oliveira e Silva – Mestranda em Ciências do Movimento Humano PPG/UFRGS\*  
Rosane Maria Kreuzburg Molina – Professora do Curso de Educação Física da UNISINOS\*

Apoio CNPq

\* Integrantes do F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS

### RESUMO

*O presente estudo busca refletir sobre umas das representações sociais sobre educação física, construída por professores de educação física dos anos finais do Ensino Fundamental em uma Rede Municipal de Ensino. Caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo e tem como principais instrumentos de pesquisa a entrevista semi-estruturada e a observação. Percebe-se no estudo a identificação da educação física ainda em uma perspectiva competitivista e a aproximação da mesma na escola com a prática esportiva.*

### ABSTRACT

*The current study intends to make considerations about one of the social representations of Physical Education constructed by Physical Education teachers in the final years of elementary Schools in a Municipal Education System. It is characterized as a study of qualitative case and has as main instruments of research semi structured interviews and observations. It is observed in the study, the identification of the Physical Education in a competitive perspective and with the approach of it in the school as a sport.*

### RESUMEN

*El presente estudio busca reflejar sobre representaciones sociales de la educación física, construidas por profesores de educación física de los años finales de la enseñanza fundamental en una Red Municipal. Tratase de un estudio de caso cualitativo y tiene como principales herramientas de investigación la entrevista y la observación. Verificase, en el estudio, que todavía la identificación de la educación física aún está centrada en la perspectiva competitiva lo que puede justificar su aproximación, en el ámbito de la escuela con el área del deporte.*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um aprofundamento dos resultados encontrados em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do curso de Educação Física, realizado durante o ano de 2002, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O interesse por esse estudo partiu, da relação entre a minha experiência docente e as leituras realizadas no decorrer da formação.

O objetivo principal do estudo foi identificar a representação social sobre educação física construída pelos professores de educação física dos anos finais do ensino fundamental em uma realidade específica, ou seja, buscar compreender, na perspectiva deles, o que entendiam e faziam em nome da educação física. Este trabalho busca refletir



sobre uma das representações sociais identificadas na pesquisa, que restringe, a educação física escolar à prática esportiva.

A Rede Municipal investigada situa-se na cidade de Guaíba, cerca de 30 Km de Porto Alegre. É composta por 16 Escolas Municipais, que oferecem a comunidade Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Noturno (EJA) para alfabetização de jovens e adultos e Ensino para portadores de necessidades especiais. Neste contexto, 19 professores de educação física trabalham com a disciplina de educação física nos anos finais do ensino fundamental. Todos esses professores participam de reuniões mensais com a Assessora Técnica de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, onde são discutidos assuntos variados, como informes administrativos, relatos de experiências, projetos das escolas, troca de idéias acerca das práticas desenvolvidas pelos professores, avaliações de vários eventos e diferentes processos, cursos de formação, etc. Cabe salientar que grande parte do tempo dessas reuniões é dedicado à organização e avaliação dos Jogos Estudantis das Escolas Municipais, realizados anualmente.

### JUSTIFICATIVA

Sabe-se que sujeitos, grupos e comunidades desenvolvem e sustentam saberes sobre si e sobre os grupos aos quais estão inseridos, através de sua ação social, além disso, constroem subjetividades e identidades. Pode perceber que o coletivo de professores estudado possui, além de conceitos compartilhados com o grupo, conceitos e construções próprias referentes as suas experiências pessoais e docentes. Identificar quais as representações que são construídas por esses professores sobre a educação física, foi o que me propus nesse trabalho.

Partindo deste princípio, justifico o interesse em conhecer e entender como um grupo de professores, que trabalham na mesma área de conhecimento, no caso a educação física, constrói seus saberes, seus conceitos, suas práticas e suas identidades docentes.

Identifico a relevância deste estudo na contribuição que ele poderá representar para a área de educação física, na medida em que colabora na compreensão da identidade e do significado da educação física escolar, além de estudar uma realidade social específica.

### OBJETIVOS

O objetivo principal desse estudo foi o de identificar as representações sociais sobre educação física, na perspectiva dos professores de educação física dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Guaíba. Com isso, pretendo contribuir com a reflexão temática sobre escola, na área da Educação Física, colaborando também com a compreensão da identidade desses professores.

Além desse objetivo, o trabalho pretendeu conhecer os conceitos e práticas referentes à área da educação física escolar numa realidade social específica. Ou seja, identificar o que esses professores fazem em suas aulas nas escolas, suas concepções e metodologias de ensino.

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracteriza-se como um estudo de caso de enfoque qualitativo e tem como principais instrumentos de investigação a entrevista semi-estruturada e a observação.

Foram realizadas 11 entrevistas com os professores no período entre os meses de maio e agosto de 2002. Os critérios estabelecidos para seleção dos entrevistados foram os seguintes:

- a) Formação em nível superior no Curso de Educação Física;
- b) Ter no mínimo 3 (três) anos de experiência docente na Rede Municipal estudada.

As entrevistas semi-estruturadas enfatizaram o diálogo entre entrevistador e entrevistados, onde os professores discorreram livremente sobre os temas/assuntos solicitados durante as entrevistas.

Foram realizadas cerca de 20 horas de observações no ambiente de trabalho desses professores e de suas aulas nas respectivas escolas.

Para analisar as entrevistas realizadas foram construídas quatro categorias, que coincidem com os eixos estruturadores das entrevistas. As categorias foram:

- Formação: esta categoria abrange a formação do professor, contemplando o curso de graduação, a pós-graduação, os cursos de formação em geral, a prática e a experiência docente;
- Ensino Aprendizagem: esta segunda categoria é sobre a concepção que o professor tem do processo ensino aprendizagem, a relação entre o que ele pensa e o que ele faz nas aulas de Educação Física na escola;
- Professor de Educação Física: esta categoria é sobre a identidade do professor de Educação Física, ou seja, a concepção que o próprio professor tem de si, do grupo ao qual pertence;
- Educação Física: esta última categoria enfatiza tudo o que foi falado sobre a educação física, concepções, realizações pessoais proporcionadas pela educação física no decorrer da vida docente, bem como as frustrações, opiniões sobre os Jogos Estudantis das Escolas Municipais, entre outros tópicos.

## PRINCIPAIS RESULTADOS

A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, em diálogo com a Teoria das Representações Sociais, posso afirmar que o grupo de professores estudado desenvolve e sustenta saberes diversos referentes à educação física, e constrói representações sobre esta área ainda em uma perspectiva um tanto competitiva, evidenciada, muitas vezes, na denominação “atleta” ao referirem-se aos alunos.

Uma das evidências encontradas no estudo, enquanto representação social da educação física, entendida e praticada por esse coletivo docente é a aproximação da educação física escolar com os Jogos Estudantis das Escolas Municipais. Posso afirmar, que no contexto pesquisado, o esporte é desenvolvido na escola como conteúdo principal das aulas de educação física, com um determinado fim: a participação nos Jogos Estudantis. Estes jogos são competições esportivas que ocorrem semestralmente na Rede Municipal de Ensino. São organizados pelos professores de educação física e têm o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal de Guaíba. No ano da investigação, o evento acontecia em sua décima terceira edição, e segundo depoimentos dos professores já havia passado por diversas modificações: tanto na nomenclatura, como na estrutura e nos princípios político pedagógicos.

Outro aspecto interessante, identificado na análise, foi à evidência de que a grande maioria dos entrevistados foi atleta quando crianças e adolescentes ou teve uma relação muito próxima com o esporte desde cedo em suas vidas; ou porque gostava das aulas nas escolas, ou porque gostava de praticar esportes de uma forma geral.

Pude perceber, de acordo com depoimentos dos professores e observações realizadas nas escolas onde os docentes atuam, que os Jogos Municipais, que atualmente acontecem semestralmente, constituem o grande “cartão postal” do fazer pedagógico da educação física municipal, evidenciado também no tempo que é destinado para seu planejamento nas reuniões.

Há um expressivo acúmulo de conhecimento na área sobre o fenômeno esporte e suas manifestações dentro e fora da escola. Entre outras concepções, destaco: conteúdo da educação física, prática social e elemento da cultura. Mesmo sem entrar nas discussões sobre esporte de rendimento e esporte da escola, neste trabalho, refiro-me ao esporte *na* escola, concordando com Vago apud Stigger, que identifica dois tipos de esportes: “*Esporte na escola*, que seria representado pela reprodução do esporte de rendimento no contexto escolar; e o *esporte da escola*, que se apresentaria como o resultado de um processo de escolarização desta prática” (2001, p. 79). Na Rede Municipal de Ensino de Guaíba, o que se identifica, sem dúvida, é o esporte *na* escola, uma vez que a prática pedagógica dos professores representa e reproduz o esporte de rendimento (com suas regras, suas oficialidades, suas estruturas e seus rituais), além de ser o tema da cultura corporal privilegiado.

Esta prática pedagógica contribui para a construção da identidade desse coletivo docente na medida em que evidencia uma unificação do sistema educacional de ensino, pois todos os professores desenvolvem os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, em todas as escolas, para em determinada data e local exibirem seu trabalho participando dos jogos. Para concluir, posso afirmar, que esses jogos, da maneira como são realizados atualmente, contribuem também para a seleção, a competitividade e a exclusão social.

Quanto a prática pedagógica da educação física, no âmbito escolar, alguns autores denominam “cultura corporal” os vários temas que fazem parte do conhecimento constituinte da área, como: jogo, ginástica, esporte, luta, acrobacia, mímica, dentre outros (Soares, 1992). Neste trabalho, aprofundei questões sobre o esporte, por ter sido evidenciado, na pesquisa, como o conteúdo principal das aulas de educação física dos professores investigados.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

EIZIRIK, Marisa Faermann. *A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade*. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. *Perfil*, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes. (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 1ª Ed. Goiânia: AB, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Movimento*, Porto Alegre, ano VII, n. 14, p. 67-86, julho, 2001.

TEVES, N. RANGEL, M. (Orgs.). *Representação Social e Educação: Temas e Enfoques Contemporâneos de Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

## JOGOS RECREATIVOS COMO FACILITADORES DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR DOS AUTO-EXCLUÍDOS

Sara Silva dos Santos/ UNIVERSO  
Ms. Cátia Pereira Duarte/ UNIVERSO  
Ms. Ana Paula Gonçalves/ UNIVERSO

*RESUMO: Refletindo sobre o papel do professor no ensino dos conteúdos da Educação Física bem como na didática que possibilitaria a socialização dos sujeitos, trago o seguinte questionamento: Como os jogos recreativos podem favorecer a socialização dos auto-excluídos das aulas de Educação Física na educação infantil de escolas municipais de Juiz de Fora? E a partir daí: Como os alunos (as) vêm valorizando as práticas corporais de Educação Física? Como estimular a participação dos (as) alunos (as) que não se integram às práticas corporais de Educação Física? Quê fatores permeados no âmbito escolar influenciam a auto-exclusão? Pela experiência presenciada em uma escola infantil do município de Juiz de Fora, acredito que seja de extrema relevância pesquisar as formas de participação dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, para tentar diminuir auto-exclusões na prática profissional. Para tanto estamos organizando um estudo qualitativo com alunos e alunas de 7 a 8 anos, regularmente matriculados nas escolas municipais de Educação Fundamental de Juiz de Fora, para através de observações de campo e entrevista semi-estruturada tentar encaminhar algumas propostas pedagógicas.*

*Palavras-chaves: Auto-exclusão, Educação Física, Jogos recreativos.*

## RECREATIVE GAMES AS FACILITATORS OF THE SCHOLAR SOCIALIZATION OF THE AUTO EXCLUDED ONES

*ABSTRACT: Thinking about the role of the teacher in The Physical Education contents teaching and also about the didactics which will enable the socialization of the students, I ask the following question: How can the recreative games promote the socialization of the auto excluded ones from the Physical Education classes in the young juvenile education in the municipal school in Juiz de Fora? And from then on: How have the students appraised the Physical Education body practice? How to stimulate the participation of the students who don't get integrated to the Physical Education body practices? Which factors inserted in the scholar ambit influence the auto exclusion? By the experience observed at a juvenile school in municipal district of Juiz de Fora, I believe that it's extremely important to inquire the ways the students participate in the Physical Education classes, to try to reduce the auto exclusions in the professional practice. In order to it, we are organizing a qualitative study with the 7 to 8 years old students, matriculated at the Second Grade municipal schools in "Juiz de Fora", so that by field observations and an interview we can try to recommend some pedagogical proposals.*

*KEY-WORDS: Auto exclusion, Physical Education, Recreative games*

## JUEGOS RECREATIVOS COMO FACILITADORES DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR DE LOS AUTOEXCLUIDOS

*RESUMEN: Reflexionando sobre el papel del profesor en la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y también en la didáctica que posibilitaría la socialización de las personas, yo hago la siguiente pregunta: ¿Cómo los juegos recreativos pueden favorecer la socialización de los autoexcluidos de las clases de Educación Física en la educación infantil de las escuelas municipales de "Juiz de Fora"? Y a partir de este punto: ¿Cómo los alumnos y las alumnas han valorado las prácticas corporales de Educación Física? Que factores insertos en el ámbito escolar influyen la autoexclusión? Por la experiencia adquirida en una escuela infantil del municipio de "Juiz de Fora", yo creo que sea de gran relevancia pesquisar las formas de participación del alumnado en clases de Educación Física, para intentar disminuir autoexclusiones en la practica profesional. Para esto estamos organizando un estudio cualitativo con los(as) alumnos(as) de 7 a 8 años, matriculados en las escuelas municipales de Educación Fundamental de "Juiz de Fora", para por medio de observaciones de campo y entrevista intentar lograr algunas propuestas pedagógicas.*

*Palabras Claves: Autoexclusión, Educación Física, Juegos recreativos*

### **Introdução**

O tema Jogos Recreativos é muito desafiador e apaixonante, pois sua proposta é integrar a todos, fazendo com que se recupere a essência da vida. Ninguém nasceu para ser discriminado nem excluído, e sim para ser feliz e jogar junto, tanto o jogo dentro da escola como um jogo maior: o jogo da vida.

Muitas crianças diante da competição preferem não arriscar ante a possibilidade de vir a fracassar. Os jogos competitivos são rígidos, o que impede que suas regras sejam modificadas. Nos jogos cooperativos, acontece exatamente o contrário, ou seja, quanto mais houver contribuição do grupo melhor. O nosso objetivo principal, é trabalhar a auto-estima por meio dos jogos recreativos que, independentemente dos objetivos, coloquem as crianças em situações reais de competição e cooperação, para que em grupo se conheçam melhor e saibam lidar com as adversidades.

Pela experiência presenciada em uma escola infantil do município, acredito que seja de extrema relevância pesquisar as formas de participação dos (as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, pois ao presenciar certas auto-exclusões em minha prática reflito sobre o papel do professor no ensino dos conteúdos da Educação Física bem como na didática que possibilitaria a socialização dos sujeitos. A partir daí traço o problema da pesquisa: Como os jogos recreativos podem favorecer a socialização dos auto-excluídos das aulas de Educação Física no ensino fundamental de escolas municipais de Juiz de Fora? Além deste temos questões a investigar: Como os alunos (as) vêm valorizando as práticas corporais de Educação Física? Como estimular a participação dos (as) alunos (as) que não se integram às práticas corporais de Educação Física? Quês fatores permeiam no âmbito escolar influenciam a auto-exclusão?

Nossos objetivos serão trabalhar com jogos recreativos como fator de socialização a fim de diminuir as auto-exclusões dos alunos; perceber como os alunos percebem as práticas de Educação Física; identificar os fatores negativos das didáticas utilizadas nas aulas de Educação Física, para traçar nossos rumos pedagógicos visando à auto-estima dos alunos; gerenciar e analisar práticas que valorizem jogos recreativos a fim de detectar se estes possibilitam um aprendizado de todos, principalmente dos auto-excluídos; resgatar o patrimônio cultural através das construções dos brinquedos e jogos tradicionais.

A resposta científica do estudo pode vir a subsidiar as discussões sobre as intervenções profissionais no sentido de ajudá-los a compreender as diferentes expressões culturais que permanecem meio intocáveis no âmbito da educação formal; revelará pistas para novos estudos na Educação Física Escolar, em prol de novas propostas metodológicas que estimulem os alunos à participação sem preocupação com qualquer tipo de performance; proporcionará às pessoas envolvidas uma verdadeira integração da comunidade científica com a comunidade social, no sentido de traçar compromissos da Universidade Salgado de Oliveira com a educação formal e informal da localidade.

A pesquisa de qualitativa contará com observações de campo e entrevista semi-estruturada, aplicada aos alunos e alunas de 1º ano do ensino fundamental, regularmente matriculados nas escolas municipais de Juiz de Fora, a fim de através da análise do discurso detectarmos as aplicabilidades dos jogos e assim traçar novas metas didáticas para a Educação Física na cidade

A pesquisa comprovará a urgência de se conceber uma nova educação para uma sociedade inclusiva, procurando levar em conta o que já foi realizado até hoje, para, gradualmente, serem propostas mudanças na busca da superação de preconceitos, barreiras e limites, desenvolvendo-se, assim, na escola e na sociedade, uma atuação mais coerente e comprometida com os novos paradigmas.

## **Referencial Teórico**

O aluno se auto-exclui à medida que não se valoriza a sua participação nas aulas, isso retrata que o movimento corporal poderia estar associado ao prazer, a sociabilidade, a confraternização, muito embora algumas práticas pedagógicas deixem o aluno tão livre que o mesmo se sente sem limites, sem motivação (LACERDA, 2004). Desta forma, as regras dos jogos e da própria metodologia das aulas de Educação Física poderiam tornar possível o respeito pelos outros e pela natureza através de uma didática crítico-superadora e não tradicional. Outra questão que incluímos na discussão é sobre o rompimento com o entendimento do erro nas práticas pedagógicas, que produzem discursos de exclusão.

A concepção do erro na Educação Física pode estar apontando o habilidoso e o não habilidoso, o melhor e o pior e outras disciplinarizações corporais. Mesmo que não tenha avaliação formal em Educação Física, erro se manifesta com uma forma “não dita” de auto-avaliação, na qual muitas vezes se faz referência ao aluno utilizando-se uma análise de ação/desempenho vinculada ao erro. Através da avaliação, passamos a apontar o certo e o errado, criando padrões para determinar o normal e o anormal, nos quais a avaliação vem se detendo, sem apontar ações, tomada de decisões em função de seus resultados. A inabilidade leva vários alunos a serem excluídos ou se excluírem de atividades, enquanto que aprender deveria ser um desafio.

Conforme SOLER (2003, p. 18) a “escola é o lugar ideal para essa tomada de consciência e de possível transformação, pois a sua função principal é modificar uma

realidade difícil”. Infelizmente o que acontece na grande maioria das vezes é exatamente o contrário, ou seja, o que ela valoriza são comportamentos destrutivos e apresenta a competição como meta principal.

Ao entrar na Escola de Educação Infantil, a criança já passa a ser avaliada através de medidas padronizadas de desempenho, e já é feita uma separação por habilidade: os mais e os menos aptos, sendo que ela não tem idade para compreender que suas diferenças podem ser capacidades a serem exploradas em uma idade adequada para competições individuais (DUARTE, 2003). Assim acredito que a Educação Física Infantil possibilita o melhor momento para que a criança vivenciar os jogos recreativos ficando pouco exposta à competição frisada pela educação funcionalista. Através de alguns tipos de jogos podemos tentar mostrar à criança que jogar é viver e que todo comportamento adotado em um jogo pode ser reestruturado a fim de que se consolidem valores e torne o sujeito mais apto às obrigações de trabalho e de lazer quando na fase adulta da sua vida.

Nas palavras das autoras FERREIRA E GUIMARAES (2003), ao abordar o discurso sobre a integração e a inclusão, pretendeu –se a apresentar e contrapor sinteticamente idéias recentes e relevantes de alguns autores nacionais. O objetivo é tentar contribuir para o aprofundamento do debate sobre a inserção de crianças no ensino regular, e nesse sentido, não há a pretensão de trazer a tona todas as variáveis que compõe tal estudo, mas simplesmente levantar questionamentos que possam aproximar, cada vez mais, a teoria da prática. Integrar significa “formar”, “coordenar” ou “combinar” num todo unificado e “integração” significa o ato ou processo de integrar.

A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aqueles alunos com dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos. A meta da inclusão é desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar que deverá adaptar-se as particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora.

Para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária esta no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Pode-se concluir, portanto, que repensar a educação inclusiva é uma urgência que se impõe aos estudiosos e professores, para que se efetive a construção de novos paradigmas, de acordo com as reais necessidades verificadas nas escolas. No entanto, sabe que a verdadeira inclusão, baseada nos princípios de equidade, é um processo moroso, porque requer a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas.

No entanto, não é preciso ressaltar que as dificuldades são muitas e variadas; os obstáculos e as limitações dos profissionais, envolvidos no trabalho, são percebidos facilmente. Essas dificuldades não se restringem unicamente à preparação do quadro técnico da escola, mas a todo um contexto que envolve o posicionamento de pensar e considerar realmente a educação como direito de todos. Ao integrar-se de forma ajustada ao grupo e o ser reconhecido e aceito por ele, é necessidade fundamental do indivíduo, o que requer cumprimento de determinadas normas sociais, o respeito ao adversário, a ação solidária com o grupo, o sacrifício do êxito pessoal pelo êxito do grupo, a responsabilidade a disciplina etc. O jogo evoca e põe em ação, em um reduzido âmbito de espaço e tempo, um sem número de diversas situações sociais que é conveniente enfrentar; isso exige o conhecimento dos princípios e técnicas fundamentais de ação social.

Dizemos que há inclusão quando a atividade de lazer e recreação não exclui



algumas pessoas em razão de qualquer atributo individual do tipo: compleição anatômica (gordas, magras, altas, baixas), idade (muito pequenas, muito idosas), gênero (sexo), cor (etnias diversas), deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla), condições de saúde (vírus HIV, epilepsia, transtorno mental etc.) e outros. Todos os interessados, com ou sem alguns desses atributos individuais, participam juntos nas aulas de Educação Física. Na minha opinião nascemos com jogar e viver cabe a cada um de nós fazermos as nossas escolhas.

Competir e cooperar são possibilidades de agir e ser no mundo. Cabe escolhermos, e acabar com o mito de que é a competição que nos faz evoluir. Com toda certeza foi nos ensinado, ou melhor, condicionado, que a melhor forma para se jogar e viver é a competitiva. Devemos agora permitir que outras formas de jogar e de se relacionar com os outros. Criando alternativas cooperativas para equilibrar a competição que nos envolve, conseguiremos criar opções para as crianças, e assim ela poderá distinguir sobre quando a competição é a forma mais adequada. Na maioria grande maioria de vezes em que falamos em jogos recreativos, escutamos como resposta: Mas o ser humano é competitivo por natureza.

A aula de Educação Física é o espaço ideal para se trabalharem os jogos recreativos, e claro que não exclusivamente, pois a idéia é que todo o universo Escolar trabalhe aspectos recreativos. O Professor de Educação Física pode aproveitar o fato de o jogo ser algo que seduz as crianças, e por intermédio dele, passar mensagens positivas. Devemos sim ensinar as crianças a amarem a escola, o aprendizado e os jogos, lembrando que quem joga é sempre mais importante que o jogo.

O autor SOLER (2003) relata que a proposta dos jogos recreativos deve estar acompanhada de atitudes que favorecem o respeito, a valorização e a integração de todos. Enquanto educador consciente deve sempre eliminar as diferenças, sem, contudo deixar de reconhecer que cada ser é um indivíduo com possibilidades e limitações e, por isso, devemos oferecer oportunidades iguais a todos, sem discriminação, para que cada um deles possa se sentir como peça fundamental dentro do grupo.

Os jogos recreativos ajudam a desenvolver capacidades positivas de interação social, de unidade e de confiança mútuas. Eles também ajudam a elevar os sentimentos de auto-estima, felicidade geral e aceitação mútua. Em jogos recreativos cada criança é responsável por contribuir com o resultado bem sucedido e assim eles todos se sentem co-participantes. Este sentimento de co-participação elimina o medo de rejeição e aumenta o desejo de se envolver. Ao final os jogos recreativos resultam em uma alegria para todos. Como vimos, a os jogos recreativos com a cooperação pode ser trabalhado de várias formas, em todos os momentos. Deve haver, por parte da escola, a preocupação em promover uma nova forma de se jogar e viver.

### **Referências Bibliográficas:**

DUARTE, C. P. (2003). *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGE/UGF.

LACERDA, J. L. *Fundamentos para a auto-avaliação como experiência de si na prática pedagógica da educação física escolar*. In: Revista de estudo e pesquisa em educação/ Colégio aplicação João XXIII. v.4, n.1, julho 2002 Juiz de fora: EDUFJF, 2002, 186p.

SOLER, R. *Jogos Cooperativos para Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

MARIOTTI, Fabián. *Jogo e Recreação*. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERKENBROCK, Volney J. *Jogos e Diversões em Grupo*. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERREIRA, Vanja. *Educação Física Recreação, Jogos e Desportos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

FERREIRA NETO, Raul. *Recreação na Escola*. 2ªed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

**Cátia Duarte**

**Av. Dos Andradas, 553, 1606 A/ Morro da Glória/ Juiz de Fora**

**Recurso: Espaço para colocar o pôster**

## **LIMITES E PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO PROBLEMA DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PROJETO ESCOLA PARA O SÉCULO XXI DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Helena Márcia Monteiro de Santana - especialista – SME/Goiânia

*A presente pesquisa enfocou a realidade da avaliação da aprendizagem da Educação Física escolar, na rede municipal de Goiânia, implantada pela estruturação e organização curricular proposta no projeto Escola para o século XXI. Então, realizou-se uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, e uma análise documental. Os dados obtidos demonstraram que houve ausência de interlocução entre a equipe multidisciplinar que elaborou o projeto e o coletivo de professores de Educação Física das escolas; de subsídios pedagógicos que possibilitassem identificar indicadores avaliativos objetivando a utilização desses como critérios de referência e apoio na construção do processo avaliativo voltado para a Educação Física.*

## **LIMITS AND PERSPECTIVE TO OVERCOME THE PROBLEM IN THE AVALIATION INSIDE THE CONTEXT OF THE “SCHOOL PROJECT TO THE 21<sup>ST</sup> CENTURY” IN THE MUNICIPAL DISTRICT OF GOIÂNIA**

*This search intended to focus the reality on the evaluation of learning in Physical Education in schools, especially in the municipal group of Goiânia set by a structuration and curriculum organization made in the School project for the XXI century. So, it was made a quality search and a document studying. The datas showed that there was lack of interloction between the multi-discipline staff that elaborated the project and the group of Physical Education teachers of schools; lack of pedagogic subsidies that would make it easy identify evaluated indicators aiming the utility of this like standards of reference and support in the building of the evaluation process aimed to the Physical Education.*

## **LÍMITES Y PERPECTIVAS DE SUPERACIÓN DEL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DEL “PROYECTO ESCUELA PARA EL SIGLO XXI” DE LA MUNICIPALIDAD DE GOIÂNIA**

*La pesquisa que se presenta se basó en la realidad de la evaluación del aprendizaje de la Educación Física en las escuelas del municipio de Goiania, implantada por la estructuración y organización curricular propuesta en el proyecto Escuela para el siglo XXI. Entonces se realizó una investigación cualitativa, estudio de caso y un análisis documental. Los datos obtenidos demostraron que hubo ausencia de interlocución entre el equipo multidisciplinar que elaboró el proyecto y el colectivo de profesores de Educación Física de las escuelas; de subsidios pedagógicos que posibilitaron identificar indicadores de evaluación objetivando la utilización de estos indicadores como criterios de referencia y apoyo en la construcción del proceso de evaluación orientado a la Educación Física.*

No ano de 1997, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, composta pela gestão do Partido Social Democrático Brasileiro - PSDB, designou uma equipe multidisciplinar com o objetivo de elaborar uma proposta pedagógica para a rede de ensino público, denominada “Escola para o século XXI”.

Entretanto, em 1998, várias críticas começaram a surgir, no sentido de que uma grande parcela daqueles, cujos estabelecimentos aderiram ao referido projeto não estava se sentindo co-partícipe da construção da citada proposta, afirmando-se, dentre outros aspectos, que estava sendo elaborada de forma verticalizada e descendente.

Desta forma, objetivando criar um espaço que pudesse contribuir com a possibilidade de estar refletindo sobre as dificuldades percebidas daquela proposta pela necessidade de aprofundar o estudo dos processos avaliativos propostos pela SME foi desenvolvida essa pesquisa a fim de apontar elementos, teóricos e práticos, para ampliar na prática profissional no contexto da aplicação de uma pedagogia crítica que pudesse, dentre outros aspectos, oferecer subsídios para avançar na construção de uma sistemática de avaliação da aprendizagem da Educação Física escolar.

Para tanto, definiu-se como objeto de estudo desta pesquisa o trato da avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar no contexto de implementação da proposta político-pedagógica “Escola para o século XXI”, mediante a realização de um exercício de reflexão que pretendeu identificar possíveis caminhos para a construção coletiva de projetos avaliativos que possam atender as necessidades de uma prática pedagógica, orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória de educação e sociedade.

Nesse sentido, e considerando que a avaliação da aprendizagem deve refletir uma ação pedagógica capaz de conduzir o educador à reflexão crítica, o presente trabalho teve como objetivos específicos: descrever criticamente as principais concepções de avaliação educativa, estabelecendo uma análise comparativa com as vertentes teóricas da Educação Física Escolar; identificar, de acordo com as concepções teóricas de avaliação educativa, a vertente teórica contida na proposta “Escola para o século XXI”, utilizada por uma escola da rede pública municipal de Goiânia, participante desse programa de governo; analisar o processo de implementação da sistemática de avaliação contida na proposta “Escola para o Século XXI”, refletindo criticamente o seu impacto político-pedagógico no interior de uma escola da rede pública municipal de Goiânia.

*Objetivando analisar o impacto dessa proposta no contexto de uma escola da rede pública municipal de Goiânia, desenvolveu-se um estudo de caso, de caráter etnográfico, partindo do pressuposto metodológico refletido no âmbito da pesquisa crítica, de que nada pode ser considerado intelectualmente um problema,*

*“Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1996, p.90).*

Nessa perspectiva, André (1995) identificou que um estudo de caso etnográfico é reconhecido pelo preenchimento de requisitos antropológicos e sociais orientados pela delimitação de um sistema tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.

Dessa forma, a coleta de dados dessa pesquisa qualitativa caracterizou-se pelos métodos de análise documental, observação e entrevista.

Ao realizada a análise do projeto político-pedagógico da escola pesquisada buscou-se identificar quais seriam as concepções teóricas de sociedade, mundo, Educação, Educação Física, da avaliação educativa que permeavam as ações pedagógicas da referida escola,

tentando compreender o conteúdo do texto, no sentido de identificarmos as proposições e as idéias fundamentais contidas no documento.

A observação das aulas de Educação Física foi documentada por escrito num relatório de natureza descritiva (sem efetuar julgamentos de mérito), procurando informar as atitudes relacionadas com procedimentos de caráter avaliativo efetuados pelo professor durante uma aula.

Para realizar essa tarefa, foi desenvolvida uma ficha de registro de comportamentos avaliativos do professor durante uma aula de Educação Física, baseados na análise de estratégias indutivas de ensino, (orientadas para o aluno), tal como descrito por Palafox e Terra (1998). Isto, com a pretensão de observar a presença ou não de comportamentos avaliativos do professor, partindo do pressuposto de que a utilização deste tipo de estratégias de ensino deve fazer parte importante de todo processo educativo crítico.

Com a finalidade de complementar os dados da realidade investigada em torno da aula de educação física no contexto da proposta “Escola para o século XXI”, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o professor pesquisado, para identificar: a) qual e como teria sido a sua participação e envolvimento durante a elaboração do projeto político-pedagógico e do planejamento da escola como um todo; b) a concepção e referencial teórico de caráter avaliativo utilizado para sua prática pedagógica.

Após a análise do projeto político-pedagógico da escola, interpretando as idéias e proposições contidas no mesmo, percebeu-se que a elaboração das vertentes teóricas e as deliberações contidas no referido documento estruturam-se, na maioria das vezes, de forma restrita às proposições da SME

Em relação à observação, com a finalidade de apresentar os dados coletados de forma sistematizada, a aula foi dividida em 3 partes, de acordo com o quadro a seguir:

Aula	Atitudes do professor a serem observadas	Percentual encontrado		
		Sim	As vezes	Não
Parte inicial	Cria situações motivadoras para introduzir o tema principal de acordo com os objetivos de processo pretendidos, a fim de aguçar a curiosidade do aluno, mediante uma explicação clara e objetiva seguido da apresentação de arranjos ou materiais para a atividade de ensino.	0	30,8	69,2
	Reconhece as possibilidades de movimento e o nível de conhecimento do aluno no que diz respeito à cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física escolar, assim como certos níveis de entrosamento individual e coletivo.	0	0	100
	Formula perguntas ou discute as formas de organização para que o aluno faça escolhas e passe a propor roteiros de trabalho no grupo.	7,7	15,4	76,9

<b>Parte intermediária</b>	Observa e registra sistematicamente as atitudes dos alunos em relação aos objetivos propostos, aos níveis de conflito ou consensos que se apresentam, aos níveis de habilidade motora, às reações de autonomia ou dependência afetiva presentes no aluno no momento da interação, assim como a colocação em prática dos conhecimentos que estão sendo adquiridos.	<b>00</b>	<b>23,1</b>	<b>76,9</b>
	Procura incentivar o aluno a avaliar o produto de suas experiências cognitivas, afetivas e motoras.	<b>0</b>	<b>15,4</b>	<b>84,6</b>
<b>Parte final</b>	Levanta com os alunos criticamente quais os aspectos positivos e negativos encontrados durante o processo, em relação aos indicadores avaliativos citados, para que, a partir daí, façam sugestões ou propostas, a fim de superarem ou melhorarem o que foi realizado.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
	Realiza com os alunos uma leitura crítica daquilo que foi realizado, assim como do levantamento de propostas para as próximas aulas.	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Quanto à análise documental detectou-se que o coletivo da mesma passou a reproduzir a maioria dos aspectos conceituais indicados pela SME, apesar de verificar-se na prática, poucas mudanças relacionadas com a implementação prática da proposta “Escola para o século XXI”.

Na inter-relação entre a forma de organização do trabalho escolar explicitada no projeto da citada escola e a ação pedagógica, observou-se uma dificuldade no seu entendimento e/ou uma não aceitação por parte do professor.

Ou seja, as diretrizes curriculares propostas pela rede municipal, nos aspectos filosófico e pedagógico, não estavam possibilitando seu conhecimento, compreensão e aceitação por parte dos professores. Como consequência, concluiu-se que as finalidades político-pedagógicas determinadas pela citada proposta não estavam sendo alcançadas na prática escolar.

Devido à falta de conhecimento, por parte do profissional em Educação Física, notou-se a dificuldade na operacionalização dos objetivos permeados pela abordagem crítico-superadora, subsidiada através das diretrizes elaboradas pela SME. Nessa perspectiva, a SME não contemplou os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas constitutivas da proposta “Escola para o século XXI” com um subsídio pedagógico no planejamento e na execução daquela abordagem que transformasse seu discurso em prática.

Esse fato apontou para a confirmação da hipótese de que houve uma ausência de interlocução entre a equipe da SME e a escola, aspecto que dificultou, dentre outros aspectos, a compreensão desse tipo de organização curricular, implicando, em consequência a presença de uma prática pedagógica descontextualizada e fragmentada. Como resultado, a falta de uma política mais ampla para implementação do projeto, terminou contribuindo para a execução de uma prática avaliativa desconectada não somente da proposta, mas também da própria prática pedagógica dos professores.

Os dados obtidos nesse estudo permitiram formular algumas afirmações:

1-A SME não oportunizou ao coletivo de professores de Educação Física uma reflexão crítica dos aspectos filosóficos e pedagógicos de sua realidade e a necessidade da

construção de uma concepção que a tornasse viável, ao pré-definir, sem promover um processo de construção coletiva, uma determinada perspectiva dessa disciplina. 2-Uma análise da proposta pedagógica denominada “Escola para o século XXI”, elaborada pela SME, levou a constatação teórica de que a mesma constitui-se em uma abordagem cognitivista, aproximando-se do construtivismo, que se contrapõe à concepção de Educação Física, elaborada na proposta nesse projeto. Projeto esse que visa a confrontar as injustiças sociais, através do acervo cultural de seus conteúdos orientado por uma prática social de caráter crítico-superador. 3-Como resultado, houve uma ausência de interlocução entre a equipe multidisciplinar encarregada pela elaboração do projeto e o coletivo de professores de Educação Física das escolas, aspecto que provocou resistências objetivas, desconhecimento e/ou dificuldade para se aceitar o estudo da proposta apresentada para aquela disciplina por parte dos professores, assim como dificuldade de realização da prática avaliativa numa perspectiva crítica de ensino. 4-Da mesma forma, constatou-se a ausência de subsídios pedagógicos que possibilitassem identificar indicadores avaliativos, objetivando a utilização dos mesmos como critérios de referência e apoio para a construção do processo avaliativo voltado para a Educação Física.

### **Bibliografia**

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- BRACHT, V. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de. *Currículo do ensino fundamental*. Goiânia, 1999.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)
- M. LUDKE & E. D. A. ANDRÉ, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- PALAFIX, G. M. & TERRA, D. V. *Introdução à avaliação na educação física escolar*. Pensar a Prática: revista da pós-graduação em educação física/Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física, Goiânia – vol. 1, n. 1: 23-37(jan. /jun. /1998).
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1999.



**XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**  
**I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**

**TÍTULO DO TRABALHO:**

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**AUTORA:**

**Profa. Dra. Eliana Ayoub  
Faculdade de Educação/Unicamp**

**GTT ESCOLA**

**FORMATO: COMUNICAÇÃO ORAL**



## **MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Eliana Ayoub, Profa. Dra.  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Campinas

*Resumo: Este estudo objetiva refletir sobre as visões de educação física de professoras que atuam na educação infantil e ensino fundamental, a partir de suas memórias da educação física escolar. Para tanto, foram analisadas 290 cartas, escritas entre os anos de 2002 e 2005, as quais fizeram parte de cursos no âmbito de graduação, pós-graduação e extensão de uma Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. Com base nessas visões de educação física, podemos identificar diferentes papéis que a área tem assumido na escola e pensarmos outras possibilidades para a educação física escolar.*

## **MEMORIAS SOBRE LA EDUCACION FÍSICA ESCOLAR**

*Resumen: Este estudio tiene como objetivo reflexionar acerca de las visiones de educación física que tienen profesoras que se desempeñan en la educación infantil y enseñanza fundamental, a partir de sus memorias sobre la educación física escolar. Para lo cual, se han analizado 290 cartas, escritas entre los años 2002 y 2005, que formaban parte de cursos de pregrado, postgrado y cursos de extensión de una Facultad de Educación del Estado de San Pablo. Basándonos en esas visiones acerca de la educación física, llegamos a identificar diferentes roles que el área ha venido asumiendo en la escuela y a pensar sobre otras posibilidades para la educación física escolar.*

## **MEMOIRS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

*Summary: This study aims at considering physical education from the perspective of female teachers who work in kindergarten and primary schools, based on their memoirs of school physical education. To do so, 290 letters were analyzed. Those letters had been written from 2002 to 2005, and they were part of courses in undergraduate, graduate and extension courses developed by a Faculty of Education in the State of São Paulo. Based on these physical education perspectives, one can identify various roles that this field has taken in schools, so that other possibilities for school physical education can be considered.*

Pensar a educação física na escola tem sido uma tarefa instigante e desafiadora, sobretudo quando nos deparamos com os olhares de outros profissionais da área da educação, que, em geral, possuem visões bastante equivocadas em relação à educação física. A construção dessas visões, muitas vezes preconceituosas, faz parte de um longo processo de constituição da área no contexto escolar.

Um dos objetivos primordiais de minha atuação nos cursos de formação de professores tem sido propiciar uma discussão sobre a educação física escolar, a partir do reconhecimento de alguns papéis que a área tem assumido historicamente na escola.

Este trabalho traz as visões de professoras<sup>1</sup> que participaram de cursos no âmbito de graduação, pós-graduação e extensão desenvolvidos por uma Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. Esses cursos englobam turmas de formação inicial em pedagogia, assim como turmas de professoras da rede estadual de ensino que participaram de projetos de formação continuada, além de uma turma de um curso de especialização, todos eles voltados para profissionais da educação que não são formados em educação física.

Nesses diferentes espaços de discussão, iniciei o trabalho, solicitando que as alunas/professoras escrevessem uma carta sobre suas “memórias da educação física escolar”. Esta proposta de trabalho foi pensada durante as próprias aulas do curso de pedagogia. Observava que quando iniciávamos uma discussão sobre a educação física na escola, a maioria das alunas/professoras traziam lembranças sobre a sua vivência pessoal, as quais vinham encharcadas de alegrias e frustrações, conceitos e preconceitos. Certa da importância de deixar vir à tona todo essa vivência e conhecimento que as alunas/professoras tinham sobre a área, para discutirmos os papéis que a educação física tem assumido na escola e os que ela deve assumir, optei por criar uma dinâmica de trabalho que contemplasse as suas histórias de vida.

A escolha pelo formato de carta surgiu como uma possibilidade de deixar que as idéias fluíssem de forma mais solta, mais pessoal, atenuando as dificuldades de escrita que encontramos frequentemente nos cursos de formação de professores. Diante de um papel em branco, cada aluna/professora foi convidada a reconstruir suas memórias para pensarmos a educação física na contemporaneidade. A carta deveria ser escrita para alguém significativo, um interlocutor que se tornaria parceiro nessa aventura de narrar o vivido, um interlocutor que impulsionaria essa viagem para um mundo de lembranças muitas vezes esquecidas.

A dinâmica de trabalho foi a seguinte: escrita da carta; troca das cartas para leitura das mesmas pelas outras pessoas da turma; formação de pequenos grupos para discussão das memórias da educação física escolar, relacionando-as com possíveis papéis que a área vem assumindo na escola; registro dos principais pontos discutidos nos grupos; apresentação dos registros e discussão geral.

Foram analisadas 290 cartas, escritas entre os anos de 2002 e 2005. No universo da pesquisa, encontramos relatos bem recentes (de 5 ou 10 anos atrás), assim como relatos de épocas mais distantes (de quase 50 anos atrás), devido às diferentes idades das alunas/professoras. A diversidade e a riqueza das narrativas coloca-nos diante de um precioso acervo para pesquisas sobre a educação física escolar.

## **Educação física escolar: memórias, encontros e desencontros**

Ao mergulhar nessas memórias da educação física escolar, muitos encontros e desencontros ajudam-nos a reconhecer diversos papéis que a área tem assumido historicamente na escola. São tantos, polissêmicos e inquietantes, que despertam olhares contraditórios.

A presença da educação física na escola aparece sempre como algo marcante, significativo, sobretudo a partir da 5ª. série do ensino fundamental, tanto no sentido de prazer, alegria, conquista, quanto no de sofrimento, tortura, frustração.

Professora, mesmo, só você. Tudo que sei, todo meu encanto pelo trabalho corporal, pela ginástica olímpica, rítmica, as atividades coletivas com jogos corporais e algumas modalidades esportivas, você me ensinou. O seu entusiasmo pela educação, o seu carinho conosco [...] Lembro-me especialmente de quando você pacientemente me ensinou a dar cambalhotas e depois pular no plinto (Carta, 1ºsem/2002).

Hoje eu acordei “de bode”. Acho que é porque eu sonhei que estava em uma daquelas torturantes aulas de educação física. A professora apitando no meu ouvido... [...]

Ainda bem que estudei direitinho e saí da escola. Nunca mais vou ter aula de educação física. Ninguém vai apitar no meu ouvido. Tô salva! (Carta, 1ºsem/2002).

Nas outras etapas da educação básica parece haver um vazio em relação à educação física. Raramente ela aparece nos relatos das alunas/professoras. Nas séries iniciais, muitas vezes a educação física é lembrada pela sua ausência como uma atividade regular, como algo que acontece esporadicamente, ficando à mercê da “sobra” de tempo das outras matérias consideradas mais importantes. Nesse caso, a educação física é responsabilidade das professoras polivalentes (ou generalistas) que se sentem inseguras para lidar com essa área de conhecimento, uma vez que os cursos de formação de professores não oferecem uma formação adequada em educação física.

A partir deste ano sinto-me aliviada ao ver o especialista trabalhando com nossas crianças, pois por não ser capacitada para tal função, nas minhas aulas de educação física eu e meus alunos apenas jogávamos bola e pulávamos corda (Carta, 2ºsem/2003).

Já, da 5ª. série em diante, com a presença do especialista em educação física nas escolas, a aula torna-se uma obrigatoriedade a ser cumprida. Infelizmente, mesmo com a presença do especialista, nem sempre a aula configura-se como um espaço efetivo de ensino-aprendizado, sendo recorrente a imagem de meninos jogando bola e de meninas pulando corda. Não pretendo aqui defender a presença do profissional da educação física desde a educação infantil, assunto bastante polêmico e que implica numa discussão mais aprofundada.

Associada à insegurança das professoras polivalentes em relação ao ensino da educação física, podemos identificar na escola visões equivocadas que acentuam uma valorização de outros conhecimentos em detrimento daqueles relativos às práticas corporais. Quando a educação física está presente na escola, frequentemente ela é concebida como um instrumento auxiliar de outros componentes curriculares, “mais

nobres”, no sentido de contribuir para que as crianças aprendam a ler e a escrever, a realizar operações matemáticas etc.

Essa valorização (ou desvalorização) está intimamente relacionada com a tradição racionalista ocidental de acentuar dicotomias clássicas que dividem o ser humano em “corpo” e “intelecto”, fazendo-nos acreditar na superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”. Pensa-se, erroneamente, que a educação física é a “dona do corpo” das crianças na escola, as quais são vistas como seres desencarnados quando estão estudando. Estuda-se matemática, português... Jamais estuda-se educação física, arte... É *o intelecto que aprende*, como afirma Bracht (1999, p.71): *Tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo.*

Pensar no ser humano em situação de aprendiz na escola significa compreendê-lo em sua unicidade e em suas relações com o outro, com o conhecimento, com o contexto no qual está inserido. Nessa perspectiva, assim como a educação física não é a “dona do corpo” dos alunos, as outras disciplinas não são as “donas do intelecto” das crianças. No dia-a-dia das escolas, são inúmeros os exemplos de situações nas quais os alunos são tratados como “cabeças pensantes”, como “corpos adestráveis” (domesticáveis, domáveis). Corpos que são “adestrados” não apenas nas aulas de educação física, mas também em diferentes espaços do contexto escolar, esse “templo do silêncio” (Fraga, 2000, p.41), e eu acrescentaria, “templo da imobilidade”, “templo da racionalidade”.

Mas a escola não é só isso... Assim como a educação física, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que tem o papel de “adestrar os corpos” também exerce o papel de libertá-los da “prisão” das carteiras escolares. E isso foi ressaltando insistentemente nas memórias da educação física escolar.

Penso que as aulas de educação física não atendiam apenas a necessidade de movimento, de jogar, competir; [...] quando tento recuperar as sensações que estas aulas traziam, encontro sensações de liberdade, de poder caminhar, correr, falar, rir, estar próximo do “outro”, o outro amigo, o outro professor, e o outro eu mesmo. [...] Essas coisas são mais fáceis de acontecer numa aula de educação física, do que numa outra aula, em que ficamos paralisados durante muito tempo” (Carta, 1ºsem/2003).

Não é raro vermos os alunos sedentos pela aula de educação física, demonstrando verdadeiras explosões de alegria e alívio quando saem da sala de aula. O gosto ou a espera pela educação física, nesse caso, ficam mesclados com as necessidades de viver outras relações na escola. Curioso é notar que quando as outras disciplinas não limitam suas atividades as quatro paredes da sala de aula, a educação física também sofre influências, podendo tornar-se um momento mais tranquilo de trabalho, menos “alvorçado”, podendo, inclusive, propor atividades em espaços como a própria sala de aula, sem causar grandes dificuldades de aceitação por parte dos alunos. Quando isso acontece, a educação física deixa de ser a única responsável por proporcionar aos alunos vivências em outros espaços da escola.

Não lembro seu nome e, pra falar a verdade, nem de seu rosto. Só me lembro do prazer que senti quando você nos tirou da classe, com aquelas carteiras fixas no chão e nos levou para o pátio.

Que sensação de liberdade! Faz muito tempo! Mas parece que foi ontem. A dimensão do espaço que ocupávamos ficou maior naquele dia, pois me sentia como um pássaro “desengaiolado”! (Carta, 1ºsem/2005).

Para ensinar, estudar, conhecer, aprender... não precisamos limitar-nos a determinados espaços ou exigirmos que os alunos estejam sempre sentados e em silêncio. Devemos romper com visões restritivas que impõem regras rígidas sobre os processos de ensino-aprendizado dos diferentes conhecimentos escolares. Por que não ensinar matemática na quadra e educação física na sala de aula? Essa é uma provocação para pensarmos outros modos de ensino na escola, sem desconsiderar as especificidades de cada área do conhecimento. No entanto, é importante reconhecer que temos alimentado concepções extremamente fechadas sobre como lidar com as diferentes disciplinas no contexto escolar.

Considerando a especificidade da educação física, temos a necessidade de trabalhar em espaços amplos, que viabilizem as práticas corporais. No entanto, muitas escolas não têm espaços adequados para a aula de educação física, a qual acaba transformando-se num grande transtorno para a escola, na grande vilã da “bagunça”, da “desordem”. São inúmeras as situações em que somos constrangidos com pedidos de silêncio, por estarmos “atrapalhando” o bom andamento das outras aulas. Não se leva em consideração que o modo como os conhecimentos da educação física precisam ser estudados não pode se limitar a uma visão que, para aprender, os alunos devem estar sentados e em silêncio.

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola (Soares, 1996, p.7).

Paralelamente a toda essa discussão, observamos que o espaço da aula de educação física geralmente é o mesmo espaço do recreio, fato que, aliado a tantas outras posturas, ajuda a perpetuar a visão de educação física como sinônimo de recreação.

Essa concepção bastante difundida e conhecida na escola, reconhece a educação física como um momento para brincar, divertir-se, compensar a rotina do trabalho “sério” da sala de aula, aliviar o cansaço e as pressões vividas pelo intenso trabalho intelectual. Se a aula de educação física é para recrear os alunos, qual a diferença entre ela e o recreio? Infelizmente, é muito comum não existirem diferenças. Nas aulas de educação física, os alunos têm a possibilidade de brincar livremente, de escolher o que querem fazer de acordo com o que “gostam”. Não podemos restringir as aulas de educação física simplesmente ao que os alunos gostam. Se o gosto é socialmente construído, gosta-se, em princípio, do que se conhece. Que oportunidades de conhecimento as aulas de educação física têm oferecido aos seus alunos?

Minha experiência com educação física se resume a 4 anos de queimada e 4 anos de voleibol (Carta, 1ºsem/2003).

Essa cultura do *laissez-faire* - abandono pedagógico, alimentada pela ausência de uma proposta pedagógica na educação física, gera dificuldades para aqueles profissionais que pretendem realizar um trabalho sério e comprometido. Não é raro encontrarmos muitas dificuldades quando não restringimos nossas aulas ao “rola bola”. Propor outros

conhecimentos nas aulas de educação física quase sempre significa “comprar uma briga” com os alunos.

A obrigação de participar das aulas de educação física muitas vezes é questionada pelos alunos que, acostumados ao *laissez-faire* e à mesmice, recusam-se a fazer aquilo que não gostam. Inclusive, a educação física passa a ter a “obrigação” de ser uma aula gostosa, divertida, alegre, todavia sem maiores “obrigações” ou compromissos.

Ficava olhando aquela professora e tantas outras depois, pensando que aquele deveria ser um momento agradável, mas para mim era um tormento (Carta, 1ºsem/2005).

Entretanto, a possibilidade de escolha das atividades nas aulas de educação física foi também lembrada como um ponto positivo da disciplina, especialmente quando ela foi comparada com outras matérias. Pensar numa proposta de trabalho em que o processo educativo é co-determinado por professores e alunos consiste num grande desafio para todas as áreas de conhecimento. Essa perspectiva de trabalho reporta-nos à proposta de *aulas abertas à experiência* no ensino da educação física, desenvolvida por Hildebrandt, Laging (1986) e pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991), na qual a *experiência* é tratada como uma categoria pedagógica do processo educativo. A concepção de ensino aberto não pode prescindir do planejamento (Hildebrandt, Laging, 1986, p.15-17), muito pelo contrário.

Aí reside outro ponto de tensão no que se refere à educação física escolar. Sem um planejamento de trabalho, a área sobrevive às custas de muita improvisação, para não dizer descaso.

Quem já sabia jogar... ótimo. Quem não possuía tanta habilidade ou não treinasse fora da escola ficava sentado esperando os outros “deixarem” que participasse do jogo.

O jogo mais jogado, na verdade, era o do faz de conta. Você faz de conta que teve uma aula e eu faço de conta que acredito que o professor de educação física é necessário e importante (Carta, 1ºsem/2005).

É desenvolvida sem compromisso, o professor propõe cada dia uma atividade, dependendo de sua “criatividade” ou boa vontade. Falta continuidade e a elaboração de um trabalho sistematizado, característica primordial da escola, simplesmente não acontece. O professor “dá aula” de educação física quando está “a fim”.

A aula de educação física tem uma visibilidade na escola que favorece a formulação de críticas. Diferentemente de outras disciplinas, “todo” mundo pode ver o que acontece. Será que somente na educação física as atividades não são planejadas, são repetitivas ou improvisadas? Que os objetivos não estão claros? Que os alunos não compreendem os significados das atividades? Arrisco responder que não. Estamos diante de problemas que afetam a instituição escolar como um todo.

Planejar, sistematizar, pensar e repensar o processo educativo são obrigações dos professores na escola. Não assumir essa responsabilidade significa abandonar aquilo que essa instituição pode ter de mais precioso: o encontro humano com o conhecimento. Mas não com qualquer “tipo” de conhecimento.

A escola é o local onde se apresenta aos jovens, a todos os jovens um tipo de poesia, modos de raciocínio rigoroso que eles não tinham atingido até então. Na medida em que o cultural elaborado está em ruptura com a

cultura imediata, a escola é difícil; os alunos não poderiam obter sucesso por suas próprias forças; é preciso para isso a obrigação, a orientação, a intervenção do professor (Snyders, 1988, p.211).

Outra discussão intimamente relacionada com a concepção de educação física como sinônimo de recreação, refere-se à associação da educação física a uma idéia de prêmio ou castigo, tendo como termômetro o comportamento dos alunos. A educação física é vista, portanto, como instrumento de controle da disciplina: a participação ou não dos alunos na aula de educação física é barganhada pelo “bom” comportamento na sala de aula. A esse respeito, Vago (1997, p.78) afirma que,

Paradoxalmente, a força da educação física parece ser tanto maior quanto menos ela acontece na prática. Basta invocá-la para se obter o comportamento desejado das crianças. Ela é investida de uma aura que a transforma de componente curricular em instrumento de controle da disciplina, em um amortecedor pedagógico. Assim, é necessário não desgastar seus efeitos disciplinadores. Nesse quadro, quanto mais raro o acontecimento das aulas, tanto mais força de negociação a Educação Física adquire.

Essa visão também pode ser observada em situações em que o profissional da educação física está presente na escola. Comumente esse profissional é surpreendido com a ausência de alunos na aula, que ficam impedidos de fazer educação física a critério da professora polivalente que decide quem “merece ou não” participar. Se a educação física é um direito de todos os alunos, como concordar com tal exclusão?

A exclusão nas aulas de educação física foi outro tema muito presente nos relatos, a qual tem aparecido de inúmeras formas, acentuando vários preconceitos e estereótipos. Saltam aos olhos posturas de exclusão em função das habilidades corporais: os mais habilidosos são valorizados e os menos habilidosos (incluindo os alunos com alguma deficiência) são discriminados, sendo comumente desfavorecidos ou impedidos de participar das atividades. Os processos discriminatórios de escolha dos times são uma constante nas memórias da educação física escolar. Os “bons de bola” exercem a prerrogativa de definir os times, fomentando sentimentos de frustração naqueles que demoram a ser escolhidos ou que, simplesmente, não o são.

Quantas aulas hein! Ficávamos sempre aguardando o professor chegar e distribuir as bolas... Quanto fracasso! Éramos péssimas em volei, mas tínhamos um ótimo humor!

Você se lembra de como ficávamos tristes quando éramos as últimas a sermos escolhidas? (Carta, 1ºsem/2005).

E, ainda, a exclusão em função de gênero. Apesar de na atualidade as aulas de educação física serem predominantemente mistas, separam-se meninos e meninas de acordo com a atividades, reforçando visões estereotipadas. Meninas não podem jogar futebol e meninos não podem dançar. Inclusive, é bastante freqüente que os alunos excluídos na aula sejam motivo de chacota por parte dos outros alunos, com a conivência dos próprios professores de educação física.

O aluno que não conseguia se sair bem no volei, por exemplo, era simplesmente ridicularizado pelos colegas. E muitas vezes o professor ouvia e não fazia nada para amenizar a situação (Carta, 2ºsem/2003).

Podemos constatar, ainda, que, como na educação física escolar ocorre o “império da bola”, frequentemente as meninas sofrem uma dupla exclusão, pois se acredita que as mulheres são menos habilidosas que os homens em se tratando de jogos com bola. Reconhecer que as meninas, desde muito cedo, não têm as mesmas oportunidades que os meninos de vivenciar atividades com bola, pode trazer um outro entendimento para as dificuldades encontradas por elas nas aulas de educação física. Excluí-las, mais uma vez, dessa possibilidade de conhecimento, tem sido um grave erro.

Eu era tão desligada dos esportes, tão baixinha para jogar volei ou basquete, tão frágil para o futebol... Bem, eu era tão menina e as meninas na sua aula nunca tiveram muito talento. Os meninos sim, estes eram ótimos jogadores e ai de quem não fosse!

Pois graças ao senhor, cresci odiando aquele tipo de aula de educação física, aquele momento de tortura no qual éramos, nós alunos, classificados em bons e fracassados. E devo lhe agradecer por isso já que foi o desgosto por esse tipo de competitividade me imposta, que me fez abrir os olhos para muita coisa que vai além das habilidades com uma bola. Hoje acredito que o meu corpo é capaz de se expressar e que a educação física deve ser a educação desse corpo que se move, vibra, dança... Às vezes, até me arrisco a bater uma bolinha... (Carta, 1ºsem/2005).

A educação física como sinônimo de esporte ou como espaço para preparação para campeonatos escolares tem sido um de seus papéis preponderantes. Nessa perspectiva, ela restringe todas as suas possibilidades de conhecimento à prática esportiva. O objetivo primordial da aula é selecionar os melhores alunos/atletas para fazer parte dos times que irão representar a escola em campeonatos. O mérito da educação física fica relacionado ao número de medalhas que conquista e não à sua importância para a educação de todos os alunos.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional) (Bracht, 1999, p.75-76).

Não podemos negar que o trabalho em torno dos campeonatos escolares pode trazer muitas realizações para os que dele participam diretamente.

Lembra como o nosso professor era legal e orientava para a prática de esportes? Foi através dele que conseguimos formar o nosso time de volei, que no final do campeonato conseguiu ganhar em 1º. lugar. É uma emoção inesquecível (Carta, 2ºsem/2003).



No entanto, são inúmeros os relatos de exclusão e frustração relacionadas à educação física em função da exacerbação da técnica e da seletividade característica do esporte competitivo.

Minha professora falava que eu tinha dificuldade de “sacar” por ser canhota... Logo “saquei” que ela não tinha paciência de me ajudar porque treinava as melhores para o campeonato... Bem, nos outros esportes as mesmas coisas (Carta, 1ºsem/2005).

E, por fim, relacionada à própria gênese da educação física na escola, a sua valorização como sinônimo de atividade física, que trabalha com o corpo com vistas a evitar o sedentarismo e a desenvolver a aptidão física, compreendendo o

[...] corpo humano, reduzido à sua dimensão biológica, um feixe de músculos para treinar, uma máquina, cujo ensino surge como instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos e das alunas – uma educação física promotora apenas da saúde biológica e individual (Sousa, Vago, 1997, p.122).

Essa concepção estritamente biológica de ser humano tem rondado a educação física escolar há séculos. Exercícios repetitivos, estafantes, corridas ao redor da quadra ou da escola... E o apito, ícone do professor de educação física, soando sem parar.

Iniciávamos as aulas com um aquecimento moderado e partíamos para as intermináveis voltas ao redor da escola, o que muitas vezes, apesar da bagunça e dos risos, me parecia sem sentido (Carta, 1ºsem/2005).

Sabe, eu detestava suas aulas! Aqueles exercícios para medir nossa aptidão física! Aqueles jogos que deixavam de um lado, os “bons”, de outro “os desajeitados”! [...]

Seus apitos, seus gritos! Que horror! (Carta, 1ºsem/2005).

### **Finalizando...**

Onde anda a educação física escolar? “Rolando bola”, “passando a bola”, “comendo bola” ou “pisando na bola”?

Até quando vamos continuar “rolando bola”, deixando um vazio nas aulas; recreando os alunos; agindo sem planejamento e ficando ao sabor dos improvisos ou restritos àquilo que os alunos querem ou gostam de fazer?

Até quando vamos continuar “passando a bola”, ficando à mercê da “sobra” de tempo das outras matérias; servindo de instrumento auxiliar para outros componentes curriculares e para compensar a rotina da sala de aula?

Até quando vamos continuar “comendo bola” ou “pisando na bola”, enfatizando a dicotomização do ser humano; objetivando o desenvolvimento da aptidão física; adestrando os alunos; servindo como prêmio ou castigo; privilegiando os mais hábeis; esportivizando nossas aulas; selecionando alunos/atletas; alimentando a exclusão e a discriminação; estimulando visões estereotipadas das práticas corporais?

Enfim, até quando vamos continuar esquivando-nos de nossas obrigações escolares e, portanto, reforçando concepções tão limitadas e preconceituosas sobre a área da educação física?

A educação física escolar precisa urgentemente deixar de dar “bola fora” e começar a dar “bola dentro”, assumindo para si a obrigação de ensinar (e ensinar bem!) aos alunos os conhecimentos da cultura corporal (como o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a luta, entre outros), os quais compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser conhecido, valorizado e estudado com o objetivo de [...] *apreender a expressão corporal como linguagem* (Coletivo de Autores, 1992, p.62).

Proporcionar um estudo que objetive a construção de uma visão abrangente de cultura corporal, questionando os estereótipos presentes no campo das práticas corporais, marcados por diversas formas de preconceito, é, seguramente, o papel primordial da educação física escolar na contemporaneidade.

### Nota

1. A opção por utilizar a palavra professoras no feminino é porque dentre as 290 cartas analisadas, 282 são de professoras, confirmando a presença majoritária das mulheres na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

### Referências bibliográficas

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: SOARES, Carmen Lúcia. *Caderno Cedes 48: Corpo e Educação*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999. p.69-88.

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

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aula*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, Reiner, LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de., VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.). *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997. p.121-141.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de., VAGO, Tarcísio Mauro. (Orgs.). *Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultural Ltda., 1997. p.59-93.

### Endereço:

Rua Mogi-Guaçu 1441, Chácara da Barra Campinas/SP CEP-13093.001

**E.mail:** eayoub@terra.com.br

**Apresentação:** datashow

## **O CONHECIMENTO RECONHECIDO COMO GINÁSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA.**

Roseane Soares Almeida – Doutoranda/ UFPE/LEPEL UFBA/CAPES  
Celi Neuza Zülke Taffarel (Orientadora) – Doutora/ LEPEL UFBA/FACED  
Micheli Ortega Escobar (Co-orientadora)– Doutora/LEPEL UFBA/FABESB

**Resumo:** *O trato do conhecimento da Ginástica é a área de interesse deste estudo que tomou por questão problemática: Qual o conhecimento reconhecido como ginástica na formação do professor e na escola pública? O material reunido permitiu constatar que: a matriz científica no campo da ginástica é a empírico analítica e a fenomenológica, destituída das bases genéticas do trabalho material e do trato científico socialmente e historicamente referenciado; as proposições pedagógicas são desarticuladas do projeto político pedagógico da escola e os materiais próprios para sua prática não chegam à escola nem aos cursos de formação de graduação de educação física.*

## **EL CONECIMIENTO RECONECIDO COMO GYMNASIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR E EN LA PRACTICA PEGOGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

Roseane Soares Almeida – Doutora/ UFPE/LEPEL UFBA/CAPES  
Celi Neuza Zülke Taffarel (Orientadora) – Doutora/ LEPEL UFBA/FACED  
Micheli Ortega Escobar (Co-orientadora)– Doutora/LEPEL UFBA/FABESB

**Resumen:** *Se estudia el conocimiento que se reconoce como “Gimnasia” en la formación de los profesores de Educación Física y en el currículo de la escuela pública. Los datos reunidos permiten constatar que la matriz científica predominante en el trato de la Gimnasia es la empírico-analítica y la fenomenológica, ambas destituidas de las bases genéticas del trabajo material y de las bases científicas histórico-sociales. Las propuestas pedagógicas son desarticuladas del proyecto político pedagógico escolar y, además, ni la escuela pública, ni los cursos de formación de profesores reciben del estado los materiales necesarios para la práctica de la Gimnasia.*

## **THE KNOWLEDGE RECOGNIZED AS GYMNASTICS IN THE CONTINUED PROCESS OF TEACHERS FORMATION AND IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE PUBLIC SCHOOLS.**

Roseane Soares Almeida - Doctor UFPE/LEPEL UFBA/CAPES  
Celi Neuza Zülke Taffarel (guiding) - Doctor UFBA/LEPEL UFBA/FACED  
Micheli Ortega Escobar (co-guiding) - Doctor UFBA/LEPEL UFBA/FABESB

**SUMMARY:** *The treatment of the knowledge of the Gymnastics is the area of interest of this study that took as its problematic question: What is the recognized knowledge as gymnastics in the continued process of teacher’s formation and in the pedagogical practice at the public schools? The congregated material allowed shows us that: the scientific matrix in the area of the gymnastics is the analytical empiricist, dismissed of the genetic bases of the material work and the scientific treatment socially and historically referred; the pedagogical proposals are disarticulated of the pedagogical and political project of school.*

A Ginástica é um bem cultural da humanidade, historicamente construído e socialmente desenvolvido e adquiriu sentidos e significados nas relações sociais determinadas pelo modo de produção da existência humana. Nas suas origens e no transcorrer dos tempos as manifestações da “arte da exercitação do corpo nu” se desenvolveram como atividades de interesses lúdicos, artísticos, estéticos, agonísticos, esportivos entre outros que foram se especializando em diferentes práticas influenciadas por diferentes culturas.

Investigações desenvolvidas na Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL permitiram constatar que a Ginástica está sendo negada às crianças e jovens da escola pública.

Uma Ginástica *agonizante* pode-se assim definir a prática pedagógica no contexto escolar. Predominantemente aferrada a princípios, motivos e esquemas do pensamento positivista, idealista e cientificista, afasta a prática das condições concretas e objetivas da realidade social e dos interesses pessoais, características próprias da atividade humana. Tal contexto constitui uma problemática que exige investigação científica e historicizada da Ginástica que nos leve reconhecer as contradições e encontrar as formas que devem assumir nossas ações para dar-lhes soluções.

Torna-se imprescindível reconhecer na evolução da Ginástica o momento em que passou a ter como referência predominante às ciências biológicas e ter seus objetivos direcionados unicamente aos aspectos corporais. Explicar por que foi estruturada sobre o esquema mecanicista, que configurou exercícios analíticos, segmentares, com predomínio do estatístico sobre o dinâmico e com formas rígidas que impedem manifestações pessoal, espontânea e natural e como se expressa tal predominância na organização do trabalho e na prática pedagógica. Supomos que ao examinarmos os fatos tendo como referência o trabalho, atividade fundamental que cria o conhecimento humaniza e socializa o ser humano, encontremos respostas adequadas à problemática de estudo.

A atividade humana se constrói como respostas a determinadas necessidades e os produtos dela decorrentes se constituem em produtos materiais e não materiais. As atividades da cultura corporal se caracterizam como produto social não material, como algo que se consome durante o próprio processo de produção, como a realização de uma série de balanceios sobre o cavalo com alça ou uma apresentação de malabarismos no trapézio. São atividades que não podem ser separadas do processo produtivo que lhes deu origem, se configurando uma estrutura complexa, permeada de subjetividades e contradições, próprias da atividade humana. Tais características não permitem explicá-la e defini-las apenas como a capacidade de se mover a partir de seus aspectos anatômicos e fisiológicos ou ações psicomotoras, como defendem os partidários das teorias positiva, entendendo-a como manipulação e técnica.

A Ginástica em diferentes épocas históricas tem a sua gênese na transição do contexto europeu dos séculos XVIII e XIX, neste período evolui do trabalho de subsistência de artistas malabaristas e pelotiqueiros de ruas, das apresentações espontâneas de folguedos e diversões populares e dos espetáculos circenses para preparação física com fins militares e, posteriormente, seu reconhecimento como prática formativa e educacional, tendo como suas principais fontes as escolas: Alemã, Francesa e Sueca.

As suas atividades configuram um vasto acervo do campo da cultura como “arte com o próprio corpo”, motivadas por interesse artísticos, estéticos, diversão, formação física e educacional entre outros e foram reconhecidas por filósofos, pedagogos e intelectuais da época, com valor educativo e social para a formação social dos indivíduos. Rompe neste momento com o seu sentido espontâneo e pessoal da diversão e da expressão artística para o de uma prática fundamentada na ciência positiva e na técnica, adequando-se as exigências da nova mentalidade racionalista do século XVIII.

As atividades corporais adquiriram novo estatuto legitimado pelos conhecimentos anatômicos e fisiológicos do funcionamento do corpo biológico humano. Seus métodos e esquemas seguiram orientações sistemáticas para o controle do tempo, ritmo e execução das atividades como: corridas, saltos, lançamentos, salto com vara, exercícios de empurrar, levantar, carregar. Foram elaborados espaços e materiais adequados à realização dos exercícios como: cavalo de pau, barras fixas, aparelhos de suspensões, traves de equilíbrios, palestras, ginásios com vestiários, locais para guardar materiais, locais de descanso. A escola alemã é referência da construção de uma ginástica com fins educativos.

A partir do século XIX a escola passou a ser o espaço privilegiado para a preparação do novo perfil de sociedade, de homem e de educação. À disciplina Ginástica coube o papel de através do corpo, construir uma nova mentalidade. A inclusão da Ginástica na escola decorre da evolução dos ideais e experiências pedagógicas do contexto deste século e seu mais conhecido idealizador foi Spiess (1810-1859). As idéias pedagógicas de Spiess expressam as influências do contexto que se desenvolvia a partir do modo de produção capitalista, de onde emergiram os novos padrões sociais de organização e gerenciamento da atividade humana.

Frente às exigências do contexto, Spiess destaca-se por ter organizado as condições concretas e objetivas para adequação da Ginástica às escolas alemãs. Situou a Ginástica como responsável pela perfeição do corpo e condição para o equilíbrio da mente; adaptou a Ginástica aos programas escolares com um período por dia para a sua prática; graduou os materiais a partir das diferentes idades e sexo; organizou a prática da Ginástica para um grupo de crianças da mesma idade e semelhança física, dirigida por um professor; introduziu a marcha como correção da postura, os exercícios livres e com aparelhos; o ginásio e a praça de esportes passou a integrar a planta da escola; defendeu a aquisição de aparelhamento necessário para o trabalho físico nas escolas; foi o primeiro que defendeu o emprego de um professor especializado para dirigir as turmas e criou os primeiros cursos de formação de professor<sup>1</sup>.

A racionalização da vida e da cultura humana e o desenvolvimento industrial promoveram a ciência como força produtiva e tecnologia pelo modo de produção desencadeando alterações sem precedentes nas relações sociais em geral. A ciência como força produtiva é um fenômeno próprio da modernidade que, incorporada ao processo de valorização da mercadoria e do valor de troca, própria ao modo de produção capitalista, se constituiu instrumento de mediação de sua estrutura, complexificando as relações do trabalho e as relações sociais em geral.

O gerenciamento científico de controle e manipulação do trabalho humano teve como ponto culminante às idéias da administração científicas de Taylor (1856-1915), que utilizando o cronômetro, passou a controlar o tempo necessário para a realização das atividades do trabalhador e aumentar sua eficiência produtiva. O controle científico do tempo e do movimento torna-se uma característica da modernidade onde “tempo é dinheiro” e passa a ser referência para os diferentes campos da atividade humana. Nesse contexto se desenvolve a Ginástica Científica, regulada e legitimada pelos padrões da ciência através da anatomia, fisiologia, biologia, cinesiologia e áreas afins, tendo como seu mais conhecido representante o fisiologista, biologista e pedagogo francês Georges Demeny (1850-1917), que utilizando a cronofotografia passa a analisar de forma mais precisa o desempenho dos exercícios físicos, permitindo assim o desenvolvimento de técnicas de controle e padronização na sua realização. A aptidão física se firmou assim em objeto de análise das atividades Ginásticas, Esportivas e da própria Educação Física. O cronômetro passou a ser o símbolo pedagógico da educação física e expressão da síntese

---

<sup>1</sup> GRIFI, Giampiero. Historia da educação física e do esporte. Porto Alegre. Ed. D.C. Luzatto, 1989.

das teorias desenvolvida pelos fisiologistas e biólogos, somada à teoria do gerenciamento científico da atividade produtiva do trabalhador desenvolvida por Taylor.

A Ginástica em torno de 1928 se esportiviza, adotando o método do treinamento desportivo, passou analisar o tempo e os movimentos corporais sistematizando-os em fórmulas e leis para estabelecer a forma correta de fazer o movimento no menor tempo possível ou com maior eficiência, dissociando da técnica o conteúdo social e político da sua utilização. O treinamento desportivo através dos seus procedimentos científicos passou a orientar o currículo da educação física e servir de parâmetro de avaliação através de testes padronizados para regular o desempenho da atividade física, guiado pelas leis do desenvolvimento biológico e anatômico do corpo humano.

Na evolução da cultura corporal a educação do movimento, subordinada às leis naturais do desenvolvimento humano, soma-se às teorias da Psicomotricidade e da Ciência da Motricidade Humana. Estas propostas surgem na perspectiva de superação da dicotomia corpo presente nas proposições metodológicas e na base teórica da Educação Física, todavia não rompem com a contradição de essência no interior da Ginástica e da Educação Física, a separação da técnica do conteúdo social e político na educação do movimento humano. Essas proposições não superam tal contradição por tratá-la a partir de regras e normas impostas de fora do fenômeno, priorizando sentidos pessoais em detrimento das determinações e significados históricos e sociais, característica própria das abordagens fenomenológicas presentes no ideário da Ginástica.

O predomínio da matriz teórica positivista e fenomenológica e a esportivização da Ginástica imprimiu um caráter individualista às atividades físicas, reguladas pelas leis de seleção natural da competência e eficiência do movimento e do gesto humano. A exclusão de um grande número de crianças e jovens do acesso às práticas e às manifestações da Ginástica Esportiva que, no geral, tem como critério de acesso uma seleção determinada pelas características físicas e pela *natural* competência para desenvolver atividades de força, habilidade e aptidão física para a destreza de técnica segue a lógica do capital de seleção dos mais competentes e de objetivação das subjetividades próprias do movimento humano a lógica do mercado.

A propósito, o processo de mercadorização da vida humana é uma questão central nas manifestações da Ginástica. A lógica do mercado é pautada pela lei do valor de troca tende-se disseminar nas relações sociais em geral, transformando em mercadoria todo produto resultante da atividade humana.

A Ginástica como produto não material socialmente construído por situações particulares, que tem a peculiaridade ser uma atividade que não se repetem da mesma forma, não escapa da lógica capitalista que também o materializa-a e mercantiliza-a através da mídia eletrônica dos vídeos, da fita cassete de competições, espetáculos entre outros, em produto de consumo com um valor de troca. A lógica do consumo também tem guiado muitos dos currículos de formação em relação às exigências do mercado.

Estudos sobre trabalho e educação<sup>2</sup> indicam que há carência de pesquisas sobre a realidade empírica, em especial onde se encontram os diversos segmentos da classe trabalhadora. Em geral a prática pedagógica da Ginástica junto às crianças e jovens da classe trabalhadora se configura por características deformadoras de supressão e desqualificação do conhecimento dos seus significados e sentidos sociais e pessoais, num processo da formação alienada e unilateral. Torna-se premente construir novas formas de organização do trabalho pedagógico na sala de aula a partir de um projeto político pedagógico alternativo de educação que sociabilize o conhecimento que vem sendo sistematicamente negado na escola pública.

---

<sup>2</sup> Carlos Minayo Gomes (et al.), 2002, Tomaz T da Silva (Org.), 1991.

O presente estudo tem por origem as investigações desenvolvidas no Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão: “*O Conhecimento reconhecido na Ginástica, a formação dos Professores, a prática pedagógica nas aulas e as proposições superadoras dos ciclos de ensino da escola pública*”, da Disciplina Ginástica Escolar do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, como parte da Pesquisa Matricial da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL.

Os procedimentos utilizados foram os da pesquisa participante sendo acompanhadas todas as atividades programadas pela Disciplina Ginástica Escolar, fazendo parte de suas atividades aulas, oficinas, festivais, palestras, reuniões e um congresso técnico científico. A coleta de dados foi realizada ao longo de quatro semestres, tendo a pesquisadora participando como tutora das turmas, presente nos processos de planejamento, organização, sistematização, realização e avaliação das atividades de aulas da disciplina e das atividades realizadas pelos acadêmicos juntos aos alunos da escola pública. Os dados foram registrados em diários de campo, fitas de vídeo e fotografias. Acessamos aos programas, planos de aulas, projeto de pesquisa da disciplina, os relatórios dos alunos de educação física.

## **O CONHECIMENTO RECONHECIDO COMO GINÁSTICA.**

A Ginástica na escola não foge a lógica das determinações do capital, e não mentiu quando discursou que “educa o corpo e mente”<sup>3</sup>, pois buscou e busca ainda forjar “a mente pelo corpo”<sup>4</sup>. A história demonstra que o dualismo do ideal platônico da necessidade de um corpo saudável para uma mente sã se fez princípio e fim da civilização ocidental e somado ao tecnicismo que impera nas relações produtivas da sociedade capitalista separa o intelectual e manual, teoria e prática.

Na verdade o processo de alienação e fragmentação da atividade humana tem suas raízes na base econômica que o determinou, ou seja, na apropriação privada dos meios de produção origem da sociedade capitalista e da divisão das classes sociais com interesses antagônicos entre explorador e explorados, com separação entre manual e intelectual, teoria e prática.

A escola reproduz as contradições gerais da sociedade capitalista, onde a extirpação do processo de concepção da organização e prática pedagógica é um mecanismo que descaracteriza potencialmente a atividade humana. No currículo a concepção dualista que separa corpo e mente expressa na sua organização o movimento humano separado da atividade cognitiva. Tal concepção marcou profundamente a prática pedagógica da Educação Física no Brasil, incluída no currículo escolar com o caráter de “atividade” pelo Decreto nº 69.450/71, esvaziando sua prática de reflexão teórica crítica e seu conteúdo de sentido e significado histórico e social.

Os dados coletados demonstram que nos currículos e programas dos Cursos de Formação de Professores de Educação Física<sup>5</sup>, a Ginástica é organizada e sistematizada de forma fragmentada, distribuída em várias disciplinas sem definição dos fundamentos e da base teórica que o sustenta e de um eixo teórico-metodológico que lhe dê identidade própria. Observamos que a concepção de exercitação física ou da aptidão física constituem o núcleo de várias disciplinas do currículo de formação de professores, entre elas encontramos a Musculação; Educação Motora; Yoga; Treinamento Desportivo. As ciências biológicas são a principal referência para a sistematização e organização,

---

<sup>3</sup> Nos referimos ao texto de Medina “Educação Física cuida do corpo e...mente!

<sup>4</sup> Nos referimos ao texto de Ghiraldelli “Indicações para o estudo do momento corporal humano de Educação Física a partir da dialética materialista”, 1990.

<sup>5</sup> Dados coletados dos programas dos cursos da Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Católica de Salvador, Universidade Federal da Bahia.

proposições metodológicas e processos avaliativos destas disciplinas. No curso de formação de professores da UFBA a Ginástica se encontra pulverizada em especificidades no currículo: Ginástica Rítmica Desportiva I e II, Ginástica Rítmica Escolar, Ginástica, Ginástica Especial; Ginástica Escolar, Ginástica Postural. No geral, o trato com o conhecimento das disciplinas prioriza o teórico sobre o prático, destituído dos fundamentos da teoria pedagógica e de experiências pedagógicas significativas, quando acontece o contato do aluno com o campo de atuação, se restringe a visitas. A bibliografia utilizada não reflete a especificidade da disciplina, e a produção nacional acerca da temática é ainda muito escassa. O que constatamos é que o currículo de formação do professor conserva uma característica eminentemente instrumental, fato este analisado nos estudos de Taffarel (1994).

Nos currículos e programas escolares constatamos a *ausência* do conhecimento da Ginástica, em especial ao que se refere ao trato de conteúdos específicos, e quando presente se expressa através de práticas descontextualizadas e desordenadas dos programas e currículos escolares como: “*Ginástica recreativa*”, como “*apêndice dos esportes*” e como “*aquecimento e preparação física*” no início das aulas e das atividades dos jogos esportivos ou como relaxamento final das aulas. Em uma das escolas observadas os alunos do ensino fundamental relataram que o professor era muito *severo* “*coloca os alunos para ‘ficar’ correndo ao redor da quadra sem parar e depois fazer alguns abdominais e alongamentos*”<sup>6</sup>. Como estratégia para não realizar as aulas os alunos usam o percentual de faltas permitido para se livrar das mesmas<sup>7</sup>. O caráter punitivo com que são utilizadas as atividades físicas encontra-se presente no contexto da escola pública. A limitação com que é definido os objetivos e os conteúdos privilegiados pelos professores na organização do trabalho pedagógico da Ginástica leva o professor tomar atitudes autoritárias e os alunos rejeitarem a prática da Ginástica<sup>8</sup>.

Há carência no que se refere à literatura que trate do conhecimento da Ginástica no contexto da escola de ensino fundamental. Dados coletados em revistas e livros acerca da temática Ginástica demonstraram que o que predomina são interesses e preocupações relacionados com os aspectos técnicos e normativos, atribuído aos gestos e exercícios, as avaliações do desempenho psicomotor do movimento humano relacionadas ao rendimento esportivo e suas modalidades e ao desenvolvimento da aptidão física<sup>9</sup>.

A atividade do homem não se reduz a uma mera expressão exterior. As teorias pedagógicas construídas a partir da concepção dualista reduziram as práticas da cultura corporal ao desenvolvimento da aptidão física e a formação do professor de educação física a uma prática pedagógica destituída de reflexão teórica crítica e de conteúdo político e social. O pensamento e a ação humana procede da consciência que requer a mediação das finalidades frente à realidade para definir uma certa posição diante da mesma. A práxis humana se caracteriza por uma atividade produtiva e criativa que frente a uma dada realidade nega, reafirma ou potencializa outra que não existe. A alienação gerada pela apropriação privada dos meios de produção descaracteriza a atividade humana e as atividades social e educativa. A dicotomia do processo produtivo capitalista entre produtor e trabalhador reflete-se na cisão entre teórico-prático no campo da escola, e no dualismo corpo-mente presente na educação da cultura corporal da Ginástica e da Educação Física,

---

<sup>6</sup>Relatório dos acadêmicos André Sacramento e Alexandre Huang

Relatório dos acadêmicos André Sacramento e Alexandre Huang

<sup>8</sup> Dados coletados da Visita Acadêmica as Escolas da Direc 1 A da Rede Pública Estadual da cidade de Salvador.

<sup>9</sup> Dados coletados da Edição em CD da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e do acervo bibliográfico da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer- LEPEL/UFBA.



destituído do seu caráter social e político que orientam as decisões das suas práticas na escola, na formação e nas políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer.

## **AS PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DA GINÁSTICA NA SALA DE AULA.**

Buscamos identificar no movimento interno da organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento da Ginástica as problemáticas significativas que reveladoras das contradições e possibilidades de superação da negação do conhecimento da Ginástica na escola pública e a fragmentação e alienação no processo de formação do professor de Educação Física.

As problemáticas significativas envolvem determinados aspectos da prática pedagógica que se constituem em áreas inicialmente prioritárias de investigação da teoria pedagógica, para evidenciar a perspectiva oculta de desenvolvimento social e educacional e com funções explicativas e valorativas do princípio dialético da unidade do lógico e do histórico.

Nessa perspectiva buscamos no contexto da sala de aula os elementos para a construção da teoria pedagógica com perspectivas críticas e superadoras, no campo da Educação Física e da Ginástica.

A experiência da disciplina vem se desenvolvendo na perspectiva da tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão. A organização do trabalho pedagógico da disciplina prioriza o contato do aluno com: o conhecimento sistematizado com produções acadêmicas das teses, dissertações e relatórios técnicos científicos, livros, revistas e manuais; com a prática pedagógica da Ginástica, onde o acadêmico entra em contato com a estrutura escolar no que se refere ao projeto político pedagógico da escola, professores, equipe pedagógica, alunos da escola, o ambiente físico e os materiais de Educação Física, o programa e planos da disciplina. A partir da realidade da escola, na sua prática pedagógica o aluno tem por desafio apreender o conhecimento reconhecido como Ginástica na escola, organizar e propor experiências significativas no campo da Ginástica.

No confronto com a realidade concreta e objetiva o aluno se depara com a complexidade da organização do trabalho pedagógico, que se dá a partir de diferentes fontes de determinações internas e externas ao contexto escolar. Tal realidade apresenta o conhecimento como um complexo de fenômenos que precede de compreensão e trato interdisciplinar. A ausência ou presença da Ginástica na escola não se explica ou justifica apenas pela vontade do professor ou pelas condições estruturais para sua prática, soma-se a esses fatores a carência da produção científica que tome por as relações do complexo temático trabalho-educação-conhecimento para a promoção de novos sentidos e significados para a cultura corporal humana, especificamente da ginástica. Sem esta compreensão não poderemos construir teorias pedagógicas que superem as práticas reprodutivistas do professor e do aluno em relação ao trato com ao conhecimento e desenvolver práticas pedagógicas pautadas pelo trabalho socialmente útil e significativo da cultura corporal da Ginástica.

As problemáticas da organização, sistematização e distribuição do conhecimento no currículo de formação se expressam na dificuldade teóricas e conceituais dos acadêmicos em relação à Ginástica. Em diferentes situações os alunos mostram-se inseguros e declaram-se despreparados para atuar na prática pedagógica da Ginástica na escola. A maioria dos alunos da disciplina Ginástica Escolar passou por outras disciplinas do núcleo da Ginástica (um total de sete disciplinas), no entanto a falta de articulação entre as disciplinas, a fragmentação e descontextualização do seu conhecimento se refletem na dificuldade dos alunos de articular o conhecimento da Ginástica e as problemáticas didático-pedagógicas da escola e da sala de aula do ensino fundamental. Tal situação nos

leva a questionar: Que fundamentos da Ginástica devem ser reconhecidos como conhecimento e priorizados na prática pedagógica da escola?

Nessa perspectiva a organização do trabalho pedagógico da disciplina Ginástica vem tomando como desafio buscar no desenvolvimento histórico e social da Ginástica os elementos que formaram a base do seu conhecimento. Tomando a prática como critério de produção do conhecimento se dá pela necessidade prática de resolução dos problemas apresentados para a educação do movimento humano e a partir dos objetivos e finalidades lúdicas, artísticas, esportivas, agonista e estéticas da Ginástica, foram delimitadas cinco elementos que se apresentaram regulamente na evolução das formas e conteúdos da Ginástica, que precedem de situações de ensino para a sua aprendizagem, pois implica elaboração, desenvolvimento e execução de técnicas e explicações científicas e de sentido e significado concretos e objetivos para sua realização. Estes elementos se constituem, portanto, como problemáticas específicas da “arte de movimentar o corpo”, são eles: Equilibrar, Saltar, Balancear, Suspender e Girar. Delimitadas como situações didáticas os cinco elementos exigem para sua realização a compreensão dos fundamentos e conceitos acerca dos Apoios e Giros, pois se encontram nas diferentes formas e conteúdos da Ginástica e sem os quais as mesmas não se desenvolvem satisfatoriamente.

A organização do trabalho pedagógico da Ginástica tendo como objeto concreto de ensino o campo da escola possibilita o contato do aluno com as exigências e desafios do seu campo de atuação. Exige que o mesmo recorra a diferentes fontes de conhecimento para a resolução dos problemas, supere a relação tradicional entre professor, aluno e conhecimento, pois desloca o eixo do ensino para a concreticidade da prática, do trabalho socialmente útil, evitando que o conhecimento se limite à interpretação e representação do professor através das tradicionais aulas teóricas.

A descentralização do ensino da ação do professor impõe novas formas de organização, exige que se desenvolvam relações de co-responsabilidade e auto-gestão das atividades determinadas pela necessidade e contradições. O professor age como articulador das situações didáticas, fomentando os instrumentos teóricos que subsidiem a prática pedagógica e sistematizando junto com os alunos as experiências e materiais produzidos pela prática.

As experiências desenvolvidas na disciplina Ginástica Escolar demonstraram ser possível articular o ensino com a pesquisa e a extensão. Ao ampliar o trato do conhecimento para além da tradicional situação didática da aula expositiva, com o professor desempenhando papel de mediador do conhecimento, foi possível ampliar o contexto da aula com a realização de reuniões com professores e equipe pedagógica da escola, oficinas de Ginástica, Palestras, organização e realização do I Congresso Técnico Científico de Ginástica de Salvador. A colocar o aluno como co-responsável das atividades ampliam-se as ações didáticas da sala de aula possibilitando maior articulação com o contexto social mais geral. Desenvolvem-se atitudes de compromisso e responsabilidade a partir das necessidades concretas e objetivas do trabalho pedagógico.

Precisamos, urgentemente, completar a teoria pedagógica que vem sendo elaborada e que situa a Ginástica no campo da cultura corporal. Precisamos, ainda um projeto de cultura para as massas que preserve e valorize a cultura popular freando o processo de expropriação, pelo capitalismo, da produção do conhecimento empírico produzido pela classe trabalhadora – expresso nas atividades Ginásticas populares lúdicas, estéticas, artísticas, agonistas ou outras – e a volta do mesmo à fábrica e à escola, convertido em conhecimento técnico para desenvolver habilidades específicas para o trabalho e disciplinar os futuros trabalhadores.

Precisamos recuperar a participação da classe trabalhadora na produção de uma cultura que preserve a memória nacional que promova o desenvolvimento omnilateral, no

qual, a Ginástica em particular e a Educação Física em geral, encontrem sua razão de ser e estar na escola.

#### Referências Bibliográficas.

- CESÁRIO, Marilene. A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de Educação Física: Realidade e possibilidades. Recife, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina Educação Física. Campinas, SP: Tese, Doutorado em Educação da UNICAMP, 1997.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 14ª ed. SP: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Luiz Carlos. Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOSÍK, Karel. Dialética do Concreto. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GENTILLI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da Educação Física a partir da dialética materialista. RBCE, v. II, nº 03, p. 01 a 07, dez 1990.
- GOELNNER, Silvana V. o Método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola, Porto Alegre: Dissertação, Mestrado da UFRGS, 1992.
- GOMES, Carlos Minayo. Trabalho e conhecimento: dilemas na Educação do trabalhador. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRIFI, Giampiero. História da educação física e do esporte. Porto Alegre. Ed. D.C. Luzatto, 1989.
- LANGLADE, Alberto e LANGLADE, Nelly Rey de. Teoria General de la Gimnasia. Buenos Aires: Stadium. 1970.
- MACHADO, Antonio Berto. Reflexões sobre a Organização do processo de Trabalho na escola. Educação Revista, Belo Horizonte, nº 09, p. 27-31, jul 1989.
- MCLAREN, Peter, FARAHMANDPUR, Ramin. Pedagogia revolucionária na globalização. Rio de Janeiro: DP&G, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- SILVA, Tomaz T. (org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes, Médicas, 1991.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- TAFFAREL, Celi N. Zülke. A formação do profissional de educação: o processo do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento do curso de Educação Física. Campinas, SP: tese de doutorado da UNICAMP, 1993.
- THIOLLET, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## O DISCURSO LEGITIMADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ARQUIVOS DA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Ueberson Ribeiro Almeida  
Graduando em Educação Física -UFES  
Bolsista CNPq-PIBIC

### RESUMO

*Este estudo constitui-se em uma das etapas da pesquisa “A Educação Física como componente curricular e o discurso legitimador”, que busca identificar as nuances assumidas por esse discurso na “trama” social, bem como suas metamorfoses diante das transformações societárias. Elenca o periódico “Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1945-1972)”, para identificar o discurso feito pela Educação Física expresso no período, em referência ao status ontológico e social do trabalho na sua relação com o lazer, e verificar como a Educação Física incorpora o discurso do sistema esportivo em relação à educação e à saúde.*

### ABSTRACT

*This study constitutes one of the stages of the research “Physical Education as a curricular component and legitimate speech”, which aims to identify nuances assumed by this speech in the social “plot”, as well as its metamorphosis faced with associate transformations. We list the periodical “Files of the National School of Physical Education and Sports (1945-1972)”, to identify the speech made by Physical Education expressed in the period concerning the ontological and social status of work in its relation with leisure and check how Physical Education incorporates the speech of the sportive system concerning education and health.*

### RESUMEN

*Este estudio se constituye como una de las etapas de la pesquisa “La Educación Física como componente curricular y el discurso legitimador”, que busca identificar los matices asumidos por este discurso en la “trama” social, bien como sus metamorfosis delante de las transformaciones societarias. Listamos el periódico “Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1945-1972)”, para identificarnos el discurso hecho por la Educación Física expreso en el período en relación al status ontológico y social del trabajo en su relación con el ocio y, verificar como la Educación Física incorpora el discurso del sistema deportivo en relación a educación y salud.*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte da pesquisa “A Educação Física como componente curricular e o discurso legitimador”. A hipótese aventada é a de que o modelo fundamentador da Educação Física, ou o seu “mito fundador”, concebido nos marcos da modernidade, está se esgotando (BRACHT, 2002).

No subprojeto intitulado “O discurso legitimador da Educação Física em relação ao sistema esportivo e o mundo do trabalho”, focamos os objetivos: a) identificar qual o discurso da Educação Física no periódico “Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos” em relação ao status ontológico e social do trabalho na sua relação com o lazer; b) verificar como a Educação Física incorpora o discurso do sistema esportivo em relação à educação e à saúde.

O critério de seleção dos artigos,<sup>1</sup> realizada por meio do Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (FERREIRA NETO et. al., 2002), respondeu à exigência de conter nos seus títulos palavras-chave. Ressaltamos que identificamos no Catálogo os temas de interesse. Entretanto, já de posse da revista, verificamos a aproximação dos artigos com a temática por meio de leitura analítica, o que nos possibilitou capturar artigos que não estavam incluídos na primeira triagem e eliminar alguns já selecionados.

## **RESULTADOS**

Nos primeiros seis anos de existência, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi presidida e administrada por militares. Entretanto, na década de 40, mais precisamente em 1946, os médicos assumem a direção da escola, o que não representa uma ruptura imediata com a ideologia militar, mas contribuiu para que a Escola atingisse o “auge” de atuação na Educação Física nacional e marcou o papel central dos médicos na administração da escola e, conseqüentemente, nos discursos que forjavam verdades a respeito da função, importância e valores da Educação Física.

### **O status ontológico e social do trabalho e sua relação com o lazer**

O trabalho, nesse contexto, é considerado o elemento capaz de mover as “engrenagens” das indústrias e, conseqüentemente, promover o progresso da nação. Assim, o trabalho se confunde com o próprio homem, a ética do trabalho é vista como a ética humana. Nesse caso, a Educação Física assume o papel de contribuir para a formação do homem para o trabalho, pois

É preciso estimular as aptidões biológicas do homem, seu rendimento de trabalho, seu valor vital. Ainda, engendrar uma política do homem em vez de uma política da terra e, com isso conhecer o homem brasileiro. Dessa forma, conhecê-lo é fundamental para sua utilização com rendimento e segurança e, ‘como conseqüência natural dessa nova atitude do nosso espírito, a Educação Física deslocou-se para o primeiro plano nas preocupações gerais do país’ [...] (PEREGRINO JUNIOR, 1946, p. 5).

Potencializar o homem para o alto rendimento nas indústrias apresenta-se como o foco das preocupações dos intelectuais do período estudado. Porém, ao mesmo tempo, percebemos indícios de mudanças no mundo do trabalho que repercutiam no discurso da Educação Física. Pois,

Com o advento do industrialismo, e o domínio da máquina [...] o trabalho se tornou tão discreto e leve, que o homem é obrigado, para escapar aos

---

<sup>1</sup> Foram analisados até o momento 102 artigos, destes, 37 foram selecionados.

males da inatividade e ao sedentarismo, a recorrer aos esportes, à prática unânime dos exercícios físicos entre os povos civilizados do mundo (PEREGRINO JUNIOR, 1945, p. 82).

Na sociedade contemporânea, diz Oliveira (2000, p. 48), “[...] retoma-se uma antiga questão: a tecnologia não apenas substitui o que antes fazia a mão e o engenho humanos; ela elimina ocupações”. Assim, preparar o homem forte e sadio para operar máquinas parece não caber mais no discurso legitimador da Educação Física. Todavia, a mecanização da produção induz ao sedentarismo e provoca reordenamentos nas demandas que envolvem as relações de trabalho, o que não significou o fim da relação entre a Educação Física e aptidão para o trabalho, mas permitiu `a Educação Física, pelo viés da organização do “tempo livre” dos trabalhadores, facear seu discurso nos liames das exigências e transformações sociais.

No periódico, o lazer e a recreação, em suas relações com o trabalho, são vislumbrados numa perspectiva de controle do tempo livre dos trabalhadores. Somam-se a isso, ainda que incipientes, discursos que advogam os benefícios advindos desses “momentos” para o melhor rendimento dos trabalhadores. Portanto, praticar exercícios no “tempo livre” legitimava-se à medida que

A Vida de hoje torna-se dia a dia mais sedentária e qualquer que seja o prisma pelo qual é encarada o observador concluirá que esta afirmação é plenamente justificada. O progresso geral da indústria foi acompanhado de perto pela indústria do conforto e esta desenvolveu o sedentarismo [...] mesmo o arar, o ceifar, o levantar pesadas cargas são hoje feitos por máquinas dirigidas pelo homem na atitude sentada (ABUD, 1949, p. 15).

Na primeira fase da pesquisa, na qual foi analisada a revista Educação Physica, Moraes (2004, p. 6) afirma que

[...] o discurso da Educação Física como atividade que preenche/organiza o tempo de lazer é o da mecanização do trabalho que, segundo os argumentos encontrados na revista, resultaram numa vida sedentária ao homem. Assim, a educação física se ocuparia de restabelecer a aptidão física do indivíduo, sanar a necessidade de movimentos naturais/instintivos prazerosos e dar sentido/ocupação às horas de lazer do trabalhador.

Analisando essa questão, vemos que o Estado interventor objetivou controlar o tempo de lazer das massas e, para isso, ocupou-se na construção de parques e praças de desportos. Também passa a conceder áreas e isenção de impostos para criação, por iniciativa de particulares, de “[...] sistemas completos de recreio através de clubes, com sede apropriada e danças, cinema, teatro, esgrima, além de campo de atletismo e jogos diversos” (CARVALHO NETO, 1954 – 1955, p. 78). Para Colombo (1954-1955, p. 43), a “missão” da Educação Física escolar era formar indivíduos para o lazer, “[...] isto é, levar o aluno à prática do exercício físico e habituá-lo à vida ativa, à vida ao ar livre”.

Vimos, portanto, que a recreação e o lazer apresentavam como função melhorar o rendimento dos trabalhadores nas indústrias. Não obstante, a criação de parques e praças de desportos estava ligada também à formação de atletas que representariam o País no cenário esportivo mundial.

## O discurso do sistema esportivo em relação à educação e à saúde

No período estudado até o momento (1945-1955), o Estado consolidou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário. No que diz respeito à política educacional, o pensamento liberal-democrático, a descentralização e uma relativa expansão da escola pública marcavam o contexto. O discurso pedagógico da Educação Física embasava-se no preceito filosófico biopsicossocial, que enfatizava o valor educativo do jogo no objetivo da promoção da melhora fisiológica, psíquica, social e moral dos indivíduos, utilizando-se, para isso, do Método Desportivo Generalizado (BETTI, 1991).

A respeito do interesse do Estado na divulgação desses valores, Porcher (1977 apud BETTI, 1991, p. 56) assinala que “[...] o fenômeno esportivo, alimentado pelos meios de comunicação de massa, tem implicações no plano do nacionalismo, pois a opinião pública costuma confundir o desempenho esportivo com os assuntos do Estado”. Destarte, desconfiamos que alguns discursos possam estar atrelados a esse tipo de estratégia política, uma vez que

É para dirigir os campos de desportos, tornando-os centros de interesse nacional ou internacional e lhes aumentando constantemente o número de atletas, que existem as escolas de Educação Física; é para permitir o ambiente adequado à prática desportiva, que os urbanistas, arquitetos e paisagistas localizam e projetam e executam os admiráveis parques em que se integram os campos de recreio ativo (CARVALHO NETO, 1954-1955, p. 82).

Corroborando a nossa hipótese, Krawczyk et al. (1979, apud BETTI 1991, p. 56) afirmam que

Os esportistas exercem funções cada vez mais importantes na consciência pessoal e social não somente como indivíduos, mas também como membros de equipes e, sobretudo, como representantes de seus respectivos países.

O Estado interventor percebe no esporte a possibilidade de atingir a coesão social e elevar o nacionalismo. Além disso, em seu caráter “multifuncional”, o esporte é vislumbrado na promoção da saúde da população, função esta essencial no salto para o progresso tão desejado pelo Governo e pelas elites industriais e intelectuais do País. Bracht (2003, p. 70) assevera que os motivos da intervenção do Estado no esporte são: “[...] ‘integração nacional’, ‘educação cívica’, ‘preservação da saúde da população’, ‘melhoria da qualidade de vida’”.

Vimos, no periódico analisado, que a centralidade do trabalho influenciava na forma e no conteúdo do discurso esportivo e este garantiu/garante um certo tipo de legitimidade para a Educação Física. Percebemos, portanto, um amplo espectro em relação às contribuições auferidas dos desportos. Assim, as práticas desportivas eram sugeridas para promover saúde, manter a moral, atenuar conflitos xenófobos e promover incentivo ao coletivismo e à camaradagem (qualidades exigidas nas indústrias). No geral, “servia” para formar o homem para as atividades produtivas, de acordo com a ética do trabalho.

Conforme Peregrino Junior (1945, p. 84), “Os desportos e a E.F desenvolvem no servidor do Estado a capacidade de trabalho, a aptidão de obedecer, o espírito de cooperação, a iniciativa e a tolerância. Jogos e desportos induzem à cortezias[ic], à honestidade, ao autodomínio, ao bom humor, à lealdade”. Nessa esteira, Bracht (2002, p. 195) postula que

A ética esportiva, até bem pouco tempo, envolvia valores relativos ao trabalho: submissão às regras, autodisciplina, autoconfiança, busca de rendimento, espírito de competição, etc. dizia-se: o esporte desenvolve o gosto pela luta, o sentido do esforço, a solidariedade, a abnegação, a coragem, a lealdade, a suplantação de si próprio, características que (valores) que auxiliaram na sua aceitação social.

Entretanto, na contemporaneidade, o discurso esportivo apresenta, ainda que sutis, sinais de reordenamentos e se, por um lado, notamos o enfraquecimento de algumas de suas funções, há, por outro, o reforço de outras, agora muito mais sustentadas pelo poder econômico.

De acordo com a investigação dos objetivos propostos neste estudo, identificamos que o discurso forjado pela Educação Física mostrou-se sustentado na função de contribuir para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Vimos, outrossim, que o discurso do sistema esportivo advogava como atributo a promoção da saúde, a formação moral e o *marketing* para Estado, mas isso, apesar de promover reordenamentos, não provocou ruptura no discurso da Educação Física, uma vez que os valores do esporte institucionalizado apresentaram-se miméticos àqueles necessários ao mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABUD, C. M. Atitude e cinesioterapia. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano V, n. 5, p. 15-24, set. 1949.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

BRACHT, V. Política de esporte: uma metodologia de estudos. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Org.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 191-248.

BRACHT, V. **A educação física como componente curricular e o discurso legitimador**. Projeto de pesquisa. Vitória: 2002b.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CARVALHO NETO. Problema urbanístico dos modernos campos de desportos. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 8, p. 69-82, [s. m.] 1954/1955.

FERREIRA NETO, A. et. al. **Catálogo de periódico de educação física e esporte (1930-2000)**. Vitória: PROTEORIA, 2002.

COLOMBO, A. A missão social da educação física. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 8, p. 33-43, [s. m.] 1954/1955.

MORAES, C. E. A. As relações entre trabalho, lazer, recreação e educação física. **Relatório parcial enviado ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Vitória: [s.n.], 2004.

OLIVEIRA, P. S. Trabalho, não-trabalho e contradições sociais. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 47- 63.



PEREGRINO JÚNIOR. Aperfeiçoamento físico do servidor do Estado: educação física: fator de bem-estar e eficiência. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 80-86, out. 1945.

PEREGRINO JÚNIOR. A educação física e o mundo de amanhã. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 5-8, jun. 1946.

## O ESPORTE ESCOLAR EM NOSSAS MÃOS

Prof. Ms Guilherme Carvalho Franco da Silveira  
Prof. Ms. Joelcio Fernandes Pinto  
Prof. Lucas Simões (graduando)  
Colégio Santo Antonio de Belo Horizonte

### RESUMO

O propósito deste trabalho é relatar uma experiência de torneio interescolar que tem como objetivo central a superação dos modelos tradicionais de competições esportivas escolares em que, na maioria dos casos, os acontecimentos se contrapõem aos princípios de uma educação inclusiva, criativa, crítica e não seletiva. Entendemos que a organização tradicional, concretizada nos regulamentos, acirra a competitividade desenfreada, transformando colegas em adversários e partidas em espaços de brigas e confusões. Apresentamos, então, toda a proposta do Torneio Escolar de Esportes, concretizada nos anos de 2003 e 2004, na cidade de Belo Horizonte, contando com escolas públicas e particulares.

### ABSTRACT

The objective of this work is to present an interschool tournament whose aim is to overcome the traditional models of organizing sports competitions among schools. Most of the times, school sports maintain the discourse of educational purpose, but practice has been contradicting it, once educational principles like inclusion, co-education, critical learning, cooperation, non-selection are rarely respected. By emphasizing winning and prizes the traditional model provokes fight, dissent and confusion.

### RESUMEN

El proyecto de este trabajo es relatar una experiencia de torneo interescolares que tienen como objetivo central la superación de los modelos tradicionales de competencias deportivas escolares en la que, en la mayoría de los casos, los hechos se contraponen a los principios de una educación inclusiva, creativa y no selectiva. Entendemos que la organización tradicional, concretiza en los reglamentos, acirra la competencia desenfadada, transformando compañeros en adversarios y partidos en espacios de peleas y confusiones.

## APRESENTAÇÃO

Na década de 70, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED), promoveu uma ampla campanha de divulgação da prática esportiva nas escolas, incentivando dessa maneira os torneios inter-escolares e principalmente os Jogos Universitários Brasileiros (JUB's). Foi uma época de grandes acontecimentos na esfera esportiva de alto rendimento. Relatos de alunos daquela época demonstram o quanto movimentados foram os torneios esportivos. Tal intervenção do Governo Federal estava pautada em princípios que se aproximavam dos esportes de alto rendimento (Pinto, 2003). Especula-se, portanto, o quanto o esporte escolar esteve colado historicamente numa espécie de reprodução do esporte de alto nível.

As confusões, os xingamentos, as brigas, enfim, todos os problemas dos torneios de alto rendimento se assemelhavam aos acontecimentos dos torneios inter-escolares. Segundo o coordenador da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED) e coordenador de vários JUB's, o Capitão Roberto J. de Lemos, não eram raras as intervenções contra os alunos que brigavam ou que usavam de meios ilícitos para ganhar tais torneios. Em nossa vivência esportiva e profissional presenciamos vários desses momentos. Entendemos que essas atitudes não estabeleciam uma relação com os objetivos que eram traçados para tais eventos, que apontavam para a educação e a confraternização dos participantes.

A década de 90 trouxe para o campo da Educação Física os estudos das ciências sociais que permitiram uma crítica às concepções e métodos tradicionais da Educação Física e do esporte escolares. Desde então, algumas escolas têm adotado na Educação Física os princípios de uma educação crítica, inclusiva, solidária e de qualidade de conhecimento, como foi o nosso caso, do Colégio Santo Antônio de Belo Horizonte (Pinto & Silveira, 2001), como orientadores da prática pedagógica.

Entendendo currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Gimeno SACRISTAN, 1991: 34), não podemos mais classificar o esporte oferecido pelas escolas, através da formação de equipes escolares, como uma atividade extra-curricular, sem vínculo com os princípios que regem a escola e a Educação Física escolar.

Realizado no espaço escolar, com recursos da escola, com os alunos da escola, orientado por professores da escola, o esporte das equipes escolares é necessariamente parte do currículo escolar e, como tal, deve se caracterizar como uma atividade que é fiel ao projeto político-pedagógico da escola.

Assim, percebemos a necessidade de reestruturar não apenas nossas aulas, mas também todos os eventos da Educação Física. Começamos então, a reestruturar tais eventos esportivos iniciando pela antiga “Olimpíada”, que foi completamente reestruturada e que passou a se chamar Festivais de Jogos.

Mas tal reestruturação não foi suficiente, pois as equipes esportivas do colégio continuavam a participar de torneios que contradiziam os princípios de nossa proposta de trabalho nas aulas de Educação Física. Orientados por essa perspectiva, a equipe de professores de Educação Física do Colégio Santo Antônio deu início a um processo de reformulação de suas equipes escolares, entendendo-as como parte integrante da proposta pedagógica de Educação Física desta escola (Guilherme SILVEIRA e Joelcio PINTO, 2001). Inspirados nessa proposta, que estimula, entre outros, a mudança de regras, valores e formas de realizar as práticas corporais e esportivas, no sentido de ressignificá-las no espaço escolar, decidimos inicialmente estabelecer alguns princípios de ação que deveriam nortear nosso trabalho com as equipes escolares.

A mudança interna, em nossa escola, foi apenas um primeiro momento. Uma vez que temos, tradicionalmente, participado de torneios com outras escolas, promovidos por instituições “não-educativas” (federações, firmas de promoção de eventos, bancos, empresas, etc), colocamo-nos a seguinte questão: não seria contraditório propor uma outra perspectiva para nossas equipes de esporte, mas continuar participando de eventos vinculados diretamente à lógica do sistema esportivo, em que os princípios organizadores de nossa prática esportiva escolar não são valorizados?

Dessa forma, num segundo momento, iniciado ao final de 2002, decidimos convidar escolas particulares e públicas de Belo Horizonte para construirmos juntos um torneio que atendesse aos nossos princípios e que se concretizasse numa outra lógica organizacional. Inicialmente, apresentamos um esboço de regulamento sujeito a mudanças, desde que não fossem alterados os princípios estruturadores de confraternização, ludicidade, desafio, solidariedade, inclusão e honestidade, cujas linhas gerais apresentamos a seguir, e que foi o ponto de partida para a organização de dois torneios escolares, em 2003 e 2004.

## **O TORNEIO ESCOLAR DE ESPORTES**

“A organização esportiva que dirige o esporte-espetáculo, e que procura manter-se enquanto dirigente da instituição esportiva enquanto tal, somente mantém a questão da educação, da saúde, da confraternização no seu discurso, para suprir eventuais déficits de legitimidade social, no entanto, concretamente, trata-se de mero exercício de retórica: a lógica interna que dirige, que orienta as ações no interior do sistema esportivo de alto rendimento é impermeável aos argumentos educacionais, da saúde e da confraternização” (Valter BRACHT, 1997: 106-107).

A idéia central do Torneio Escolar de Esportes é a de que a referência para o esporte escolar deve ser a própria escola e o esporte de lazer e não o esporte de alto rendimento. Assim, a não-seleção, a inclusão, a participação significativa, a aprendizagem, a ludicidade foram definidas como princípios norteadores no regulamento desse torneio. Explicitamos a seguir o sentido que construímos para tais princípios, para que se possa compreender os seus desdobramentos em nossa prática pedagógica com o esporte escolar:

- Não-seleção: todo aluno de nossa escola tem direito a participar das equipes de futsal, vôlei, basquete e handebol, não havendo qualquer processo seletivo para a entrada. A definição dos grupos de cada modalidade se dá pela ordem de inscrição dos alunos, até o limite de vagas, que, hoje, gira entre vinte e trinta alunos;
- Inclusão: todo aluno das equipes deve se perceber incluído na equipe, independentemente de seu nível técnico, seja pelos colegas, seja pelo professor;
- Participação significativa: todo aluno das equipes deve participar, jogando, de todos os momentos da prática esportiva: treinos, jogos e torneios, ou seja, não é suficiente apenas observar do banco, o que acontece num jogo, treino ou torneio.
- Aprendizagem: todo momento de prática esportiva é considerado um valioso momento de aprendizagem. Assim, seja um treino, um jogo amistoso ou a final

de um torneio, todos os alunos presentes têm o direito de aprender, jogando, técnicas, atitudes, táticas ou regras.

- Ludicidade: o trabalho escolar com o esporte deve transformar o sentido da prática esportiva “essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, *essencialmente lúdica e aparentemente competitiva*” (Sávio ASSIS, 2001: 199).

Dessa forma, surgiu o Torneio Escolar de Esportes, em 2003, evento que inicialmente incorporou as práticas esportivas do futsal, handebol, vôlei e basquete. A proposta está sintetizada em seu regulamento geral, enviado a todas as escolas convidadas, cujo artigo primeiro afirma que o “Torneio Escolar de Esportes é um evento de caráter educativo norteado pelos seguintes princípios: aprendizagem, ludicidade, autonomia, cooperação, solidariedade, integração, respeito, inclusão e participação”.

Em 2003, participaram 25 escolas, públicas e particulares, em cerca de 300 jogos, e, em 2004, 30 escolas, num total aproximado de 600 jogos por ano, num calendário que se estendeu entre os meses de abril e outubro, nas quatro modalidades citadas, envolvendo alunos e alunas de 11 a 18 anos de idade.

O grande desafio na organização desse torneio é construir uma estrutura coerente com a definição de objetivos, que consta do artigo segundo do regulamento e que propõe:

- “- Promover a formação humana, o lazer, a aprendizagem técnica e tática e a integração dos estudantes e professores de escolas de ensino fundamental e médio;
- Difundir o esporte como prática cultural importante, objeto e meio de educação;
- Construir uma forma de evento esportivo escolar alternativa aos modelos oficiais estabelecidos;
- Ampliar o número de alunos de cada escola que realmente participam de jogos escolares.”

Tendo isso em vista, em parceria com as escolas participantes, discutimos como fazer com que, mais uma vez, o discurso de um esporte com a cara da escola não fosse negado por uma prática esportiva excludente, violenta, individualista, essencialmente competitiva e apenas aparentemente lúdica.

Para tanto, experimentamos formas diferentes de estruturar o evento e os jogos em relação àquelas normalmente utilizadas pelas instituições não-educativas (federações, etc). Modificações realizadas pelo Torneio Escolar de Esportes são citadas e comentadas abaixo, algumas delas já experimentadas por outras instituições, outras delas criadas especialmente para esse evento (todos os itens abaixo são válidos para todas as categorias e modalidades, indistintamente):

- Tempo de jogo e participação dos alunos: ao invés dos tradicionais dois tempos, optamos por realizar jogos de três tempos de dez ou quinze minutos, em que se prioriza a participação de alunos diferentes nos dois primeiros tempos, aumentando o número de alunos que efetivamente jogam e o tempo que participam dos jogos;
- Pontuação por jogo: a cada partida, são atribuídos dois pontos de participação para a escola que utilizar pelo menos 10 (futsal e basquete), 14 (handebol) ou 12 (vôlei) alunos(as) nos dois primeiros tempos ou sets da partida. Cada um(a) destes(as) 10 (futsal e basquete), 12 (handebol) ou 13 (vôlei) alunos(as) deve atuar o primeiro ou segundo tempo/set inteiro para garantir os dois pontos de participação para sua escola, que independem do resultado final da partida. Dessa forma, a participação de um grande número de alunos em cada jogo é tão valorizada quanto o resultado do jogo.

- Num jogo em que uma escola usa todos os jogadores e perde a partida, ela recebe os mesmos dois pontos que a escola que usou apenas os titulares e venceu a partida;
- Critérios de desempate: para evitar que uma escola ‘massacre’ outra para fazer saldo, o saldo de gols não é contado como critério de desempate. No seu lugar, são avaliados: o número de jogos em que a escola usou todos os jogadores, o número de faltas cometidas e a atitude de alunos e professores, refletida nos cartões amarelos e vermelhos;
  - Arbitragem: ao invés de contratar árbitros das federações, cada escola deve levar um professor, estagiário ou aluno para mediar, de forma educativa, os jogos. Os próprios professores envolvidos nos jogos também podem ser os responsáveis pela arbitragem. O papel de anotador é sempre assumido por um aluno da escola que recebe a partida;
  - Premiação: não há premiação por resultado, uma vez que o que se valoriza é a participação dos alunos e das escolas. Quando previamente decidido, pode haver premiação idêntica para todos, independentemente da classificação final no torneio;
  - Inscrição: não é exigida qualquer documentação dos alunos, havendo apenas a inscrição por modalidade. Qualquer aluno da escola pode, a qualquer momento, participar de um jogo do torneio;
  - Número de jogos: todas as escolas envolvidas participam do mesmo número de jogos em cada modalidade, não havendo eliminação de escolas do torneio;
  - Custo: no sentido de permitir a participação de qualquer escola, pequena ou grande, pública ou particular, não é cobrada qualquer taxa das escolas participantes. O custo de participação passa a se resumir basicamente ao transporte dos alunos, o que evita a exclusão de escolas que não tem um orçamento para cobrir despesas de inscrição e arbitragem.

## **AVANÇOS E DIFICULDADES DO TORNEIO ESCOLAR DE ESPORTES**

Em dois anos de realização do Torneio Escolar de Esportes, podemos perceber avanços na direção da construção coletiva de um evento com a cara da escola, ao mesmo tempo em que temos enfrentado algumas dificuldades na concretização de nossa proposta.

Entre os avanços, percebidos também por algumas das escolas participantes, podemos destacar a mudança de atitude de vários professores e alunos nos jogos. Segundo alguns deles, o clima em vários jogos tem sido mais lúdico, menos violento, possibilitando uma interação através do jogo, mais do que a criação de rivalidades. Um dado que exemplifica tal fato é a diminuição do número de faltas em vários jogos de futsal, uma vez que recursos violentos têm sido coibidos pelos próprios professores. Em alguns jogos, professores das escolas envolvidas que se responsabilizavam, eles próprios, pela mediação relataram que chegaram a “esquecer” da arbitragem das partidas, tal era o clima amistoso entre os alunos, não necessitando sequer da sua interferência para marcação de faltas, laterais, etc.

A valorização da participação de muitos alunos, pela atribuição de pontos de participação em cada jogo, independentemente do resultado, tem provocado, em nossa própria escola, um incentivo ao aumento do número de alunos que participam das equipes, uma vez que as equipes com poucos alunos dificilmente conseguem os pontos de participação. Curiosamente, esse processo tem sido desencadeado não só pelo professor, mas também pelos alunos, que passam a convidar colegas para integrar as equipes da escola.

Em vários jogos, temos relatos de professores de que a equipe que começava a estabelecer uma margem de gols/pontos elevada decidia por não manter em quadra sua equipe mais forte, tanto para dar mais vez aos menos habilidosos quanto para possibilitar que a outra escola tivesse chance de um confronto mais equilibrado.

Entre as dificuldades, a primeira a destacar é a não valorização do torneio por algumas escolas participantes que ainda consideram que aqueles eventos promovidos por instituições não-educativas, como é o caso das federações, são eventos de maior importância. Geralmente, o que se percebe é alguns professores entendem que os torneios oficiais conferem status a escolas e professores, ao possibilitarem o destaque na mídia, a conquista de troféus e prêmios que dão visibilidade ao professor em sua própria escola. Assim, algumas escolas que participam do Torneio Escolar de Esportes têm abandonado o evento ou deixado de comparecer a jogos, sem prévia comunicação, ao serem convidadas por uma federação, por exemplo, para participar de um torneio 'oficial', o que acaba gerando insatisfação das escolas que permanecem fiéis ao Torneio Escolar de Esportes.

A extensão do torneio, de abril a outubro, foi outra queixa até mesmo de grandes escolas, uma vez que a rotatividade em algumas equipes escolares é muito grande, em função de provas, notas ou punições da escola ou dos pais. Por isso, algumas escolas que se inscreveram numa modalidade em abril têm sofrido com a evasão de alunos que inviabiliza a permanência de uma ou mais equipes no torneio por longo prazo.

A não existência de uma estrutura de organização que facilite a comunicação entre as escolas (resultados, alteração de datas, etc) foi outro problema detectado, cuja origem se atribuiu principalmente ao grande número de escolas envolvidas e à falta de experiência da comissão organizadora.

## **DESAFIOS PARA O TORNEIO ESCOLAR DE ESPORTES**

Numa reunião de avaliação do Torneio, realizada no início de agosto de 2004, foram levantados alguns desafios que, uma vez superados, poderiam colocar o Torneio Escolar de Esportes definitivamente no calendário escolar de Belo Horizonte, possibilitando às escolas retirar-se dos eventos organizados por instituições não-educativas.

O maior desafio é consolidar o Torneio Escolar de Esportes como o evento mais relevante para as escolas que dele participam. Dessa forma, as escolas deixariam de participar dos torneios oficiais, que seguem a lógica do mercado ou das federações que os organizam, para construir um calendário constituído por elas próprias, numa organização não mais centralizada por apenas uma escola, mas cujas atribuições seriam compartilhadas por todos os professores envolvidos.

Outro desafio colocado foi a organização de uma equipe de mediadores, formada por estudantes de Educação Física, que serviria tanto para a arbitragem educativa dos jogos quanto para formação de uma rede de representantes do torneio, que se incumbiria de funções de comunicação entre as escolas e de representação da organização do torneio junto a cada uma delas. Essa equipe de mediadores se qualificaria necessariamente em oficinas orientadas pelos professores das escolas envolvidas, oficinas que seriam momentos de reflexão sobre o sentido do esporte escolar e sobre as ações concretas na direção da concretização desse sentido e dos princípios orientadores do Torneio Escolar de Esportes.

A criação da equipe de mediadores, porém, implica em criação de custos adicionais, o que levou à discussão da proposta de busca de parcerias com empresas que concordassem em apoiar essa iniciativa, sem, entretanto, interferir no desenho da proposta. Além disso, várias escolas relataram dificuldades financeiras seja para o transporte dos

alunos ou para a compra de material esportivo, entre outros, que poderiam inviabilizar sua participação no Torneio Escolar de Esportes, reforçando a busca de parcerias como uma opção interessante para a continuidade do torneio.

## CONCLUSÃO

Podemos afirmar hoje que os colégios que participam desse torneio estão a caminho de se tornar parceiros e não adversários, pois as decisões são tomadas em conjunto, diferentemente dos campeonatos organizados por instituições não-escolares que não se preocupam em respeitar as necessidades e os interesses das escolas.

Atribuímos o sucesso desse torneio, mesmo reconhecendo todas as dificuldades ainda presentes, aos princípios adotados, à coerência entre o discurso e a prática e a três principais mudanças no regulamento: 1) a pontuação pela utilização de um número mínimo de jogadores, considerada na tabela de classificação, e que tem o mesmo valor que a pontuação por vitória 2) os critérios de desempate, eliminando de vez o saldo de gols e favorecendo a utilização de mais jogadores; 3) a questão da mediação que passou a ser feita pelos próprios professores, na maioria dos casos e 4) a premiação pela participação e não pela vitória no torneio.

A mudança de sentido do esporte escolar é um grande desafio, dificultado por uma história de anos de prática esportiva escolar excludente, submetida aos valores do mercado, do marketing e do esporte de alto rendimento, prática essa que de certa forma 'naturalizou' o esporte de rendimento como referência para o esporte escolar. Nossa tentativa de mudar internamente e de ainda criar um outro modelo de evento interescolar tem sido permeada por grandes resistências de alguns de nossos próprios alunos e professores, e de alguns professores e alunos de outras escolas, que ainda consideram a escola como lugar de reprodução acrítica de práticas sociais tal como se apresentam na sociedade.

Entretanto, acreditando que o tratamento do esporte nas aulas de Educação Física e nas equipes escolares tem que buscar a crítica e a transformação das formas e valores que tem assumido o esporte no mundo atual, devedoras de um sistema capitalista injusto, violento e excludente, apostamos na continuidade do Torneio Escolar de Esportes e dessa nova forma de organizar nossas equipes escolares.

Sonhamos, ainda, que esse projeto possibilite a transformação não apenas das práticas esportivas no interior da escola, mas também das práticas esportivas de lazer de nossos alunos, fora da escola, uma vez que concordamos com Tarcísio Vago, que afirma que:

“o que de pior poderia acontecer à idéia de se construir um esporte como prática cultural portadora de valores que privilegiam, por exemplo, o coletivo e o lúdico, é o enclausuramento dessa idéia na escola, como se ela fosse possível e desejada somente em seu interior [...] Ora, se se quer o confronto – a tensão permanente – com os códigos e valores agregados ao esporte pela forma capitalista de organização social para construirmos outros valores a partir da escola (a solidariedade esportiva, a participação, o respeito à diferença, o lúdico, por exemplo), é fundamental que o façamos para toda a sociedade” (Tarcísio VAGO, 1996:12).



## Referências Bibliográficas

ASSIS, Sávio. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

PINTO, Joelcio F. *Representações de Esporte e Educação Física na ditadura Militar: uma leitura a partir da revista de Histórias em Quadrinhos "Dedinho" (1968 a 1974)*. Dissertação de Mestrado. FaE – UFMG, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVEIRA, Guilherme C. F. da & PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. O 'esporte na escola' e o 'esporte da escola': da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, ano III, n. 5, pp. 4-17, 1996.

Prof. Ms Guilherme Carvalho Franco da Silveira: Rua Palmira, 88/201, Serra. BH-MG CEP 30220-110 – [farinha@csa.g12.br](mailto:farinha@csa.g12.br)

Prof. Ms. Joelcio Fernandes Pinto: Rua Eurita, 288, Santa Tereza, BH-MG. CEP 31010210 Joelciofp@yahoo.com.br

Prof. Lucas Simões (graduando): Rua Costa Rica, 183/01, Sion BH-MG. CEP 30320-030 [bolinha@csa.g12.br](mailto:bolinha@csa.g12.br)

Tecnologia de apresentação: Data show

## O futebol nas aulas de educação física

Fabrine Silva<sup>1</sup>  
Mestre em Educação / FaE – UFMG

### Resumo

*Este texto é uma síntese da minha pesquisa de mestrado onde procurei estudar as práticas da cultura corporal de movimento na escola, como são produzidas por professores e alunos. As práticas corporais observadas nas aulas de educação física foram aquelas passíveis de repetição, que apresentaram certa temporalidade e regularidade permitindo registros sobre as interações nela contidas objetivando absorver os significados e as intenções construídas. Ao lado dos esforços de promover a transposição didática das práticas corporais, encontramos a manifestação de muitas delas sem a preocupação de incorporá-las à cultura escolar. Opondo o que dizem alguns estudiosos, as práticas corporais não apresentaram homogeneidade.*

### Abstract

*This article is a summary of my MA thesis on which I studied the practices of body culture of movement at school, how they are produced by teachers and students. The body practices observed during physical education classes were those likely to be repetitive, classes that presented timing and regularity allowing for recording of the interactions in them and enabling the observation of the symbols and interactions generated. Together with the efforts to transpose the body culture didacy, we witnessed the manifestation of many of them, yet, we did not care to include them in the school culture. Oposing to some scholars, the body practices did not prove to be homogeneous.*

### Resumen

*Este texto es una síntesis de mi investigación de maestría en donde he buscado estudiar las prácticas de la cultura corporal de movimiento en la escuela, la manera cómo esas son producidas por profesores y alumnos. Las prácticas corporales observadas en las clases de educación física fueron aquellas que permitían la repetición, las que presentaban una cierta temporalidad y regularidad, possibilitando pues, no sólo registros acerca de las interacciones en ellas contenidas sino también las intenciones construidas. Al lado de los esfuerzos para promover la transposición didáctica de las prácticas corporales hemos encontrado la manifestación de muchas de ellas sin la preocupación por incorporarlas en la cultura escolar. Oponiéndose a lo que dicen algunos de los estudiosos, las prácticas corporales no presentan una homogeneidad.*

Neste texto, apresento e analiso a produção das práticas da cultura corporal de movimento nas aulas de educação física de uma escola. Foi necessário estabelecer duas demarcações conceituais. A primeira refere-se ao conceito de *cultura corporal de movimento*. O termo abarca algo que ultrapassava um tipo de entendimento relativo aos conteúdos de ensino da educação física que não se limitasse ao esporte locando-o na

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira.

dimensão biológica de corpo e movimento humano. A ele agregam a dança, as brincadeiras, a ginástica e, ao mesmo tempo, referenciais das ciências humanas passam a servir de suporte para análise das práticas.

Bracht (1997) ao definir a cultura corporal de movimento, destaca a dimensão simbólica que a constituiu. Para ele o “movimentar-se é uma forma de comunicação [...] uma linguagem [...] que habita o mundo simbólico” enfatizando a dimensão humana do movimento que carrega em si sentido e significado definindo-se no plano da cultura.

Outra orientação que contribuiu para a compreensão da produção das práticas corporais nas aulas foi aquela desenvolvida por Forquin (1993): a tensão entre cultura escolar e cultura da escola.

Assim, procurei estudar como são produzidas as práticas corporais de movimento, quem participa da sua seleção? Quais valores as orientam? Existem tensões entre a cultura escolar e a cultura da escola na sua produção? <sup>2</sup>

### **As práticas da cultura corporal de movimento: objeto de análise**

Para uma orientação segura do trabalho de investigação, entendia a necessidade de compreender o conceito de cultura corporal de movimento para que ele pudesse, de fato, orientar a observação dos dados empíricos.

Na busca de uma conceituação generalizante do termo, encontro algumas reflexões feitas por Alves (2003) que estabelece medidas para selecionar os componentes da *cultura corporal de movimento*. Para a autora, ainda que seja muito adequado o conceito que a área vem utilizando desde sua apresentação no Coletivo de Autores (1992)<sup>3</sup>, falta compreender de que prática estamos falando, “em que contexto ela foi produzida, quais os significados que elas possuem para os atores, e quais conhecimentos estão sendo (re) produzidos a partir de sua vivência” (ALVES, 2003, p. 110). Não basta dizer que o esporte é praticado na escola. É preciso dizer de qual esporte estamos falando, como ele é entendido pelos atores, que valores o sustentam. A educação física pode até desenvolver a dimensão esportivizada do futebol na escola “com os códigos e rituais pré-estabelecidos”, pois, este “é também um conhecimento produzido pela humanidade” (Ibidem, p. 107). O problema é que ao reforçar uma única dimensão desse esporte, não se leva em conta as diferentes versões que ele sofre ao ser (re) significado pelos alunos.

Incorporando essa dimensão na observação, defini, assim, aquilo que no estudo considere como sendo *prática corporal de movimento*: aquelas que têm uma estrutura possível de ser descrita e analisada. Teria que ter uma certa temporalidade<sup>4</sup>; ter princípio meio e fim. Ser algo passível de ser repetido. Por fim, seriam práticas sobre as quais os atores pudessem falar, desvelar significados, imprimir sentidos.

Como a pesquisa se realizou na escola, busquei fundamentos teóricos que me orientasse acerca da realização dessas *práticas corporais de movimento* no ambiente escolar. Dessa forma, passo a desenvolver os pressupostos teóricos sobre a dimensão da educação escolar que orientaram o estudo.

---

<sup>2</sup> Para responder estas questões utilizei uma metodologia combinando **observação participante** no espaço e tempo das aulas de educação física, acompanhando sua formas de organização e realização e a **entrevista semi estruturada** com o objetivo de conduzir uma conversa com professores e alunos para explicitar pontos que na observação, ficaram obscuros. Outra fonte de **consulta e análise** foram alguns **documentos**: o projeto político pedagógico da escola, o diário de classe do 3º ciclo e o caderno de planejamento da professora Isadora com suas anotações sobre a organização das aulas.

<sup>3</sup> COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez. 1992.

<sup>4</sup> Falo de uma quantidade em termos de minutos que permitisse registrar regularidades das interações que, se registrado em uma câmara de vídeo, possa oferecer aos observadores uma estrutura a partir da qual estudaríamos os significados e as intenções.

## A relação entre cultura e escola: alguns apontamentos

Há algumas décadas, pesquisadores da área da educação têm se dedicado ao tema da escola enquanto produtora e transmissora da cultura. O debate em torno dessa temática tem evidenciado a polarização entre conteúdo universal – os conteúdos das ciências sociais e naturais, das línguas, da história e da filosofia – e conteúdo particular. Discute-se se a escola deve ser transmissora de conteúdos universais ou se ela deve atender à diversidade cultural<sup>5</sup>. O debate entre o universal e o particular passou a exigir atenção dos pesquisadores acerca das práticas escolares. Para alguns autores, ainda é muito pertinente conhecer que tipo de conteúdo tem sido produzido e transmitido nas práticas escolares. Dentre estes se destaca Forquin.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura[...]certos elementos que se considera como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Na citação acima, o autor aponta para o fato de que o ato de ensinar tem sempre uma finalidade, significa conduzir o outro até um dado nível. Entretanto, este ponto desejável depende de escolhas culturais. Forquin (1993) amplia a discussão sobre o entendimento daquilo que é universal, pois o universal não está de forma alguma dado. É o processo de ensinar que transforma um saber produzido na relação humana em algo universal, diferentemente dos que consideram que os produtos das ciências naturais, sociais e físicas já continham em si o universal a ser escolarizado. Nesse sentido, “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que os incorpore à sua substância, que construa sua identidade intelectual e pessoal em função [desses elementos]” (FORQUIN, 1993, p. 168).

É isso que vai constituir aquilo que ele chama de *cultura escolar* identificando-a a uma seleção de conteúdos dispostos na sociedade para cumprir sua função de transmissão cultural. A seleção é um primeiro momento da escolarização de conteúdos. Para ser transformado em cultura escolar é preciso que os conteúdos passem por um processo de transposição didática. Para Perrenoud *transposição didática* é a capacidade de “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (1993, p. 25).

Mas a transposição didática não é suficiente para nos dar a medida exata de como se efetua a cultura escolar. O elemento que consolida e que torna efetiva a cultura escolar é a interiorização, pois não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer o saber se incorporar ao indivíduo “sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*”. (FORQUIN, 1992, p. 33). Nessa perspectiva, entendia que caberia à educação física promover essa transposição didática, para que componentes das práticas corporais de movimento se incorporassem à cultura escolar<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo estudiosos da questão da diversidade no campo educacional, a escola deve contemplar o reconhecimento das diferenças não só sociais como também étnicas e culturais, de preferências sexuais, religiosas e outras (LOPES, 1997; MOREIRA e SILVA, 1994).

<sup>6</sup> Afirmar, por exemplo, que a capoeira compõe a cultura corporal de movimento é algo óbvio, pois, se aceitamos que ela é produzida na relação humana, sua condição de cultura corporal está definida. Entretanto, isto não a habilita a ser identificada imediatamente na cultura escolar. Dentro do quadro teórico proposto por Forquin e Perrenoud, não basta estar na escola para ser considerada como um componente da cultura escolar.

Também observamos que, ao lado dos esforços com vistas a promover a transposição didática de algumas práticas corporais encontramos suas manifestações nas aulas de educação física sem a preocupação de incorporá-la à cultura escolar. Mesmo quando os professores buscaram sistematizar as práticas corporais de movimento percebi que houve muito de criatividade dos sujeitos que introduziam elementos novos a essa prática cultural advinda de suas experiências pessoais.

Aqui aparece a necessidade de construir marcos teóricos para a compreensão das práticas corporais que estão na escola, mas não fazem parte da cultura escolar. Foi Forquin que nos forneceu a pista para resolver esse problema. Ele distingue a *cultura escolar* da *cultura da escola*, definindo esta última com sendo

um “mundo social”, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.(FORQUIN, 1993, p.167)

A escola, nessa perspectiva, é um espaço para onde convergem diferentes sujeitos que carregam “sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências” (VAGO, 2003, p. 213). São eles que conferem à escola característica e vida próprias, ritmos e ritos diferenciados.

Ainda que muitas das práticas corporais de movimento não se realizem na cultura escolar, elas fazem parte da cultura da escola, elas têm espaços, centrais ou marginais, elas criam e recriam valores, elas educam, elas dramatizam conflitos grupais e pessoais. Muitas vezes, por meio delas, tensões mais fortes entre os alunos são sublimadas sob a forma de jogos.

### **O processo de seleção das práticas nas aulas de educação física**

Na seleção das práticas realizada nas aulas constatei a centralidade do esporte. Um elemento que ajuda a compreender esse destaque refere-se aos **espaços** para a realização dessas práticas. Viñao Frago (1995) mostra o quão complexa é a análise dos espaços no âmbito das arquiteturas escolares. Esta, como qualquer obra da cultura, está impregnada de sentido e significado. Os espaços escolares destinados à educação física podem ter, como de fato constatamos, marcas visíveis que indicam o tipo de atividades que seus arquitetos imaginavam que deveriam ali ocorrer. Na escola por nós estudada a arquitetura indica os espaços dedicados às atividades de educação física foram concebidos para a prática esportiva. Tanto no ginásio quanto na quadra aberta da escola encontram-se desenhadas marcações que delimitam esses espaços para a realização de práticas esportivas: de futebol, handebol, voleibol e basquete<sup>7</sup>.

---

É preciso que ela passe por processos de transposição didática e seja interiorizada pelos atores sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*. O que aqui dizemos para a capoeira se aplica a todas as outras práticas corporais de movimento.

<sup>7</sup> Mas o fato de existirem as referidas delimitações não significa que as atividades, ali desenvolvidas, se reduziam às ditas práticas esportivas. Há transgressão o tempo todo. Diríamos que alunos e professores abriam aquele espaço e o construíam de tal forma que “não se restringia a diversidade de usos [nem a] adaptações dos mesmos a circunstâncias diferentes” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 71). Essa transgressão fica visível quando observamos como o ginásio era utilizado pelos alunos, numa aula livre da professora Isadora, em que *teoricamente* eles podem dispor desse espaço para fazerem o que quiserem. Numa das observações, chamou-me a atenção um grupo de alunos que brincavam com uma bola de borracha. Só usavam um lado da quadra, mas, em compensação, ocupavam-na integralmente, incluindo as laterais e o fundo. Formavam duas equipes, seis contra seis; a regra dominante era chutar a bola e lançá-la à rede. O mais importante é que, do outro lado da quadra, crianças brincavam de pegador.

Outro fator que nos ajuda a compreender a predominância do esporte nas aulas refere-se à presença do mesmo na vida dos dois professores. Essas escolhas não são neutras. A entrevista com a professora Isadora está repleta de referências na qual suas vivências corporais aparecem marcadas por experiências esportivas. Já o professor Artur, ao dizer sobre suas vivências corporais, aponta para a realização de práticas de atletismo, basquete, futsal nas aulas de educação física e na equipes de competição da escola e a participação em equipes de futebol de campo.

A considerar a experiência escolar de Artur, não é de se admirar que suas escolhas tenham recaído nas práticas esportivas: futebol, vôlei, *handebol* e basquete. Ele afirma que tais escolhas não foram obra sua unicamente, mas realizada no início do ano letivo com a participação dos alunos e legitimadas por eles<sup>8</sup>.

Entrevistando alguns alunos, ficou claro que suas escolhas recairiam também nas atividades esportivas. Para eles, prática corporal de movimento era esporte. “Eu queria aprender sobre corrida, sobre vôlei, sobre *handebol*”. Mas não era isso que acontecia. Todos eram impelidos, na aula do professor Artur, a jogar exclusivamente futebol.

Informações dessa natureza são importantes quando entendemos que, na prática pedagógica, a referência a professores e práticas ‘modelos’ são indicativos de elementos os quais os docentes buscam para resolver questões educativas (Tardif, 2002).

Outros fatores interferiam nas decisões. Talvez o mais importante seja a questão da autoridade dos professores, fragilizada na atual cultura da escola. A medida em que a **cultura da escola** Francisco de Assis<sup>9</sup> incorpora o direito de contestação dos alunos ao seu cotidiano, a seleção de conteúdo a ser ministrado tem de ser negociado permanentemente com eles. O professor lamenta: “é muito complicado hoje... Você não pode cobrar nada... Tem de negociar, tem de trocar as coisas com os alunos. Antigamente era mais fácil, os alunos nos ouviam mais”. Vale ressaltar um aspecto bastante peculiar: o professor não atribui a mudança de atitude dos alunos à mudança da *cultura da escola* e, sim, aos próprios alunos que, segundo ele, são desrespeitosos.

Retomemos aqui o conceito de *cultura da escola* na perspectiva de Forquin (1993), para o qual, por meio dele, passamos a compreender que as escolas têm seus modos próprios de regulação e de transgressão. E, ainda, pelo exemplo que estamos analisando, podemos dizer que esses *modos* mudam de conteúdo com o passar do tempo, ou seja, eles são históricos. É isso que faz com que Artur se remeta ao passado para mostrar as dificuldades do presente. Na realidade, a facilidade que via em sua experiência anterior era a existência de mecanismos de controle – a exigência do uniforme e da frequência – que foram perdendo força nas culturas escolares, nos últimos anos.

Já Isadora selecionava práticas de movimento que pudessem oferecer um “número maior de vivências culturais” para os alunos. Da mesma forma que Artur, ela vê também as **tensões da cultura da escola** obrigando-a a modificar seu planejamento de aula. Os alunos também a pressionavam pela exclusividade da prática do futebol. Só que ela não cede totalmente. Ela se impõe, faz acordos com alunos. “Eu não queria partir direto para o futebol e ficar só no futebol. Eu propus aulas de handebol, de basquete, de vôlei...”.

Para cumpri-lo, ela modificou a organização de suas aulas. Introduziu um novo elemento na cultura da escola. Cada turma tem duas aulas semanais: numa delas, denominada aula *livre*, as atividades seriam aquelas escolhidas pelos alunos. Já na outra, a professora selecionava, a partir de seus próprios critérios, as práticas que queria ensinar. Acatava, com esse acordo, fortes elementos e valores da cultura da escola, mas cumpria

---

<sup>8</sup> Ainda que os alunos confirmassem a participação neste processo de escolha dos temas a serem vivenciados nas aulas, na prática essa seleção não foi tão diversificada conforme eles e o professor anunciaram. Em última instância, jogavam mesmo era futebol.

<sup>9</sup> Nome fictício dado à escola onde foi realizada a pesquisa.

também seu papel enquanto mediadora de saberes que poderiam ser transmitidos: outras modalidades esportivas, outros jogos e brincadeiras. Os processos pedagógicos utilizados pela professora demonstram sua intenção de ensinar técnicas e regras padronizadas pelos esportes oficiais<sup>10</sup>.

Tanto nas aulas do professor Artur, enquanto esperavam pelo tempo para jogarem futebol, quanto nas aulas livres da professora Isadora, cabia aos alunos a seleção das atividades que realizariam. As escolhas dos alunos se impuseram como uma das manifestações mais vibrantes da *cultura da escola*, no sentido mais preciso do termo. Por meio de suas escolhas, impingiam-se ritmos, criavam-se verdadeiros rituais com regras bem definidas, transgrediam-se regras determinadas por outrem, criavam-se e recriavam-se grupos, refaziam-se os espaços escolares, inventava-se uma temporalidade dentro do tempo escolar regular, “reatualizavam-se” conflitos, refaziam-se preconceitos, mas desenvolviam-se também formas de solidariedade. Mesmo que não haja um ritual reconhecido que indique que exista, os alunos, mediados por saberes múltiplos, escolhiam o que fazer.

Alguns preferiram sentar-se mais à sombra e conversar ou passear pela escola. Outros optaram por jogar damas ou pediam aos professores uma bola de basquete ou de vôlei para jogar. Também observamos a prática de vários jogos como os de basquete envolvendo duas duplas ou mesmo um aluno sozinho arremessando a bola na cesta e o corta 3<sup>11</sup>.

A escolha das modalidades esportivas por professores e alunos não acontece aleatoriamente e tampouco se trata de um fenômeno contemporâneo. Para esclarecermos este ponto, voltemos ao conceito de *cultura escolar*. Recorrendo mais uma vez a Forquin (1993) esta cultura não é outra coisa senão a seleção de conteúdos dispostos na sociedade para serem transmitidos na escola. Ainda, segundo o autor, tais escolhas estão ancoradas em conteúdos altamente valorizados que a sociedade preserva, sanciona e, por isso mesmo, legitima. Esses conteúdos estão de tal forma difundidos na sociedade que basta extrair qualquer amostra dessa sociedade que vamos imediatamente identificá-los, fazendo parte do imaginário, dos desejos e da prática das pessoas.

Ao que parece, o esporte, enquanto dimensão da cultura, é parte ou imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua *versão autorizada*, sua face legítima. O esporte representa uma dimensão daquilo que a sociedade aprovaria para ser ensinado e vivenciado na escola.

Discutido o processo de seleção das práticas apresento e analiso os processos de produção do futebol<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Além do registro no diário de classe, outras anotações foram escritas no seu caderno de planejamento sobre as práticas esportivas selecionadas e o que seria ensinado sobre elas: as regras e algumas seqüências de atividades consideradas necessárias ao ensino das técnicas.

<sup>11</sup> O corta 3 foi realizado por meninas e meninos que o organizavam da seguinte forma: em círculo, um grupo de alunos rebatia uma bola de vôlei. Cada vez que alguém encostava nela contava-se um toque. O terceiro tinha como objetivo *cortar*, bater forte na bola de maneira que esta atingisse qualquer participante sem que esse conseguisse agarrá-la. O jogador que, ao ser alvo do atacante, conseguisse segurar a *cortada*, eliminava aquele que deu o terceiro toque; caso não conseguisse reter a bola, era ele quem saía do jogo devendo esperar *de fora* até que o jogo acabasse. Isso acontecia quando os dois últimos jogadores rebatiam a bola um para o outro, até que um deles errasse. Somente a partir daí é que se iniciava uma nova partida.

<sup>12</sup> Durante a pesquisa outras práticas corporais de movimento foram observadas e analisadas: a peteca, o basquete, o corta 3, o vôlei, a dança. No entanto, para este trabalho, optei por apresentar aquela que ofereceu elementos interessantes para esse debate.

## O futebol

Dentre as práticas da cultura corporal de movimento selecionadas por professores e alunos nas aulas de educação física, os dados revelaram uma preferência marcante pelo futebol. Das 62 aulas ministradas pelo professor Artur, o futebol foi o tema de 60 delas e também de 26 das 40 aulas da professora Isadora.

Além do fascínio nacional pelo futebol, do lugar que ele ocupa na mídia esportiva, há outros fatores que contribuíram para interferir na escolha dessa prática. Uma das hipóteses pode ser buscada na trajetória do professor Artur. Esta foi uma prática significativa na sua infância e adolescência.

Outro elemento foi a facilidade de conseguir uma bola para o jogo com os professores de educação física ou, na falta deles, com a coordenação pedagógica. Os espaços para a realização das partidas também não foi problema: além dos tradicionais, outros não previstos dentro da arquitetura escolar foram usados para jogar futebol como o estacionamento e o corredor atrás do ginásio.

Como consequência do forte desejo pela prática do futebol, este acabou servindo de “moeda de troca” para que Isadora conseguisse desenvolver outras modalidades esportivas com os alunos negociando com eles uma alternância de atividades: numa aula, ela escolhe o que ensina, na outra, os alunos decidem o que fazer. No caso, a prática de futebol foi predominante nas aulas livres.

O futebol também foi motivo de (re-)organização de duas turmas na escola para as aulas de educação física. Nas aulas do professor Artur o tempo da aula/prática do futebol era dividido igualmente para meninos e meninas. Entretanto, segundo o relato de um menino, “na hora em que a gente tá começando a aquecer, tá na hora de parar para as meninas entrarem”. Tanto na segunda quanto na quinta-feira, enquanto a turma 19 ia para a aula de educação física, a turma 20 tinha aula de geografia. No horário posterior, as turmas trocavam de aula. Em comum acordo com o professor de geografia foi decidido que as meninas de ambas as turmas se reuniam numa sala para assistirem aula de geografia; os meninos desciam para a aula de educação física. No outro horário, subiam os meninos para a aula de geografia e elas desciam para a aula de educação física.

Essa organização agradou à Artur que via na prática conjunta de meninos e meninas nas aulas de educação física um fator limitador para o desenvolvimento, principalmente dos meninos.

“Eu acho que essa coisa de os dois sexos fazerem aulas juntos limitou demais os meninos. O menino nesta idade quer mostrar o máximo de si e com uma menina na frente dele, ele limita suas ações e não consegue um bom desenvolvimento se ele for exigido ao máximo”.

O futebol foi pano de fundo para alterações significativas na *cultura da escola* dando visibilidade às questões de gênero que perpassavam a prática pedagógica. O critério levado em conta por Artur para organizar a divisão das turmas foi o das diferenças biológicas existente entre eles. As meninas, mais fracas, atrapalham o desenvolvimento dos meninos, mais fortes.

Foi nesse quadro que o futebol aconteceu nas aulas de educação física merecendo algumas observações. Por um lado, a professora Isadora buscou momentos de sistematização desta prática. Além das aulas livres, ela concebeu a prática desse esporte dentro da dimensão daquilo que Forquin (1993) chama de *cultura escolar*. Os conteúdos do futebol trabalhados nas aulas dirigidas por ela foram os fundamentos (chute, recepção e



drible)<sup>13</sup> e as regras básicas acompanhadas de jogos coletivos. Por outro lado, tanto nas aulas livres de Isadora quanto nas aulas de Artur, a intervenção de ambos se limitou a entregar a bola para os alunos e marcar o tempo das partidas.

Assim, os jogos de futebol foram organizados pelos próprios alunos. A dinâmica do jogo dependeria do número de jogadores dispostos a fazer parte dos times. Se o número de jogadores fosse menor que 10, acontecia uma divisão dos dois times e estes jogavam o tempo todo da aula. O critério para entrar no time era a vontade para jogar. Entretanto, quando o número de jogadores superava 10, a dinâmica era que permaneceria na quadra jogando aquele time que, até o quinto minuto da partida fizesse 2 gols na equipe adversária ou, então, ao acabar o tempo (5') tivesse à frente no placar (1 x 0). Permanecendo empatado o jogo, a disputa seria no par ou ímpar.

A necessidade de ganhar a partida para continuar jogando potencializava o critério da habilidade técnica para a composição das equipes. Os menos habilidosos ficavam à espera do convite ou, quando não eram nem selecionados, tinham que formar times *de fora* e aguardar.

Essa forma de organização do jogo de futebol, parecia ser um consenso entre os alunos. A regra de quem ganha permanece jogando, fazia parte do cotidiano dos alunos: “a gente joga assim na rua. Na escola a gente joga assim desde que eu entrei aqui”. Apenas numa aula a professora Isadora apresentou outra forma de promover o rodízio entre os alunos no jogo de futebol diferente daquela que propunha a permanência do time que ganhava a partida. Artur justifica sua não intervenção no futebol porque “você não pode parar esse joguinho pra ensinar nada, não. Se você parar, eles brigam”. No mais, nenhuma intervenção sistematizada foi feita pelos professores.

A ausência de problematização dessa prática reforçou a idéia de vitória, de sobrepujança do adversário: “Eu acho que é o certo... eu me esforcei para ganhar dos outros times... ficar na quadra é uma recompensa pro meu time por ter jogado bem”. O futebol é vivenciado na Escola Francisco de Assis de uma forma limitada quanto aos conhecimentos referentes dessa prática corporal, não avançando além daqueles que aprenderam fora da escola.

Sendo assim, foi a partir de seus saberes que os alunos organizaram os jogos. As partidas eram orientadas por regras flexíveis. Os jogos eram paralisados quando a bola saía pela lateral. Essa falta podia ser cobrada tanto com mãos ou com os pés; dependia de onde a bola tivesse que chegar. Quanto mais longe, a opção era de lançar a bola com as mãos.

Podia acontecer uma troca de goleiros durante o jogo. Os jogadores se revezavam dentro da equipe a cada gol sofrido para assumir a função de goleiro com o objetivo de respeitar o desejo de todos de participarem do jogo na linha. Tinha o *goleiro passageiro*, os reconhecidos *bons de bola* que só ia para o gol em situações extremas: eram eles que defendiam o pênalti no meio do jogo, voltando imediatamente para a linha.

No entanto, ir para o gol também tinha outros significados. Lá também era lugar de descansar e de curtir preguiça. De acordo com uma aluna “tem vez que a gente não está mais a fim de jogar, tá morta de cansada, ou está com preguiça. Então vai para o gol... vai e descansa lá.”

Querer assumir a função de goleiro aumentava as chances daqueles ‘menos habilidosos’ de participarem dos jogos. Cientes de que nem todos gostavam de ir para o

---

<sup>13</sup> Cada um dos exercícios era repetido por algumas vezes. Vários alunos não permaneciam na fila. Uns se encostavam na parede ou na trave do gol; outros iam beber água e, ainda outros, subiam na trave e de lá na tabela de basquete. Além disso, pudemos observar que quem não queriam participar da atividade, permitiam que o colega que estava atrás passasse à sua frente.

gol, os *perebas* se ofereciam para *catar* no gol e jogar mais vezes. “Eu gosto mesmo é de jogar... tanto faz na linha ou no gol. Pelo menos estou jogando, não fico de fora, não”.

Valia tudo para jogar futebol. Meninos se convidavam e eram convidados para completarem os times das meninas e vice-versa. Quando o convite partia dos meninos para as meninas, cabia a elas assumirem todas as funções na equipe e eram cobradas por um bom desempenho. Podia dar puxão de cabelo até caneladas para impedir que seus adversários passassem por elas!

Quando eram eles que completavam os times delas, suas atuações eram bem demarcadas. Geralmente, eles iam para o gol. Porém, se o menino jogasse na linha e fosse ‘bom de bola’ ele não podia fazer o gol. Tinha que passar a bola para uma delas e esta o convertia. O que não acontecia com aqueles não habilidosos que participavam integralmente da partida, com direito, inclusive, de fazer gols.

O acompanhamento das partidas em que meninos e meninas jogavam juntos, também nos permitiram reconhecer que as relações de gênero são profundamente marcadas por relações de exclusão sendo praticadas no cotidiano (LOURO, 1997). Acompanhamos jogos em que os meninos, consciente ou inconscientemente, ignoravam as colegas que jogavam com eles. Não houve por parte de nenhum dos professores quaisquer intervenção no sentido de interferir nas relações de gênero, buscando torná-las mais equânimes.

Talvez isso explique o por que, apesar da mistura, da continuidade em se produzir entre os alunos relações de gênero em que o feminino permanece como o símbolo da fragilidade. Nesse sentido, como bem observa Louro (Idem, p. 81), a escola “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam nas sociedades, mas que ela própria as produz”.

### **Considerações Finais**

Procurei neste trabalho descrever como se deu a produção do futebol nas aulas de educação física. Ao serem transformadas em cultura escolar sua vivência se restringiram ao aprendizado da técnica e de regras oficiais.

O acompanhamento do futebol nos permite observar, por um lado, a presença de elementos do esporte de alto rendimento – exclusão, seleção, rivalidade – na sua prática. Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que tais práticas podem e são também vivenciadas a partir de outras referenciais como a alegria.

Outros entendimentos sobre o esporte presente na literatura o incluem como produção cultural humana, realizada a partir de outros significados que não se reduzem somente àqueles do alto rendimento. Para Stigger (2001) pode-se pensar no esporte levando-se “em conta as possíveis discontinuidades na realidade de suas práticas concretas”. Há no esporte aspectos individuais e subjetivos evidenciando decisões pessoais e/ou de agrupamentos coletivos particulares.

Se quisermos potencializar e consolidar a educação física como tempo/espaço para uma determinada formação humana, tendo como princípio a inclusão, a participação, o respeito à diversidade devemos tomá-los enquanto princípios estruturantes das nossas aulas e incorporá-los à cultura escolar. Fica o desafio de conhecer as maneiras inventivas de realizar as práticas da cultura corporal de movimento pelos alunos, reconstruí-las e/ou aprender com elas.

## **Referências bibliográficas**

ALVES, V. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o Lazer. In: WERNECK, C. L e ISAYAMA, H. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 83-114.

BRACHT, V. Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E.S. & VAGO, T.M. **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-24.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre. n. 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOPES, A. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, jan./jun., 1997.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 1997.

MOREIRA, A. e SILVA, T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1994.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas. Lisboa: Porto, 1993.

STIGGER, M. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Revista Movimento**. Porto Alegre. p. 67-86. 2001.

VAGO, T. M. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V. & CRISORIO, R.. **A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados. 2003. p. 197-221.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p.63-82, set/out/nov/dez 1995.

**FABRINE LEONARD SILVA**

Rua Passiflora, 24, Bairro Diamante, CEP: 30660-400, BH/MG

E-mail: [fabrine\\_silva@yahoo.com.br](mailto:fabrine_silva@yahoo.com.br),

Tecnologia da apresentação: Data Show

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEFETE-ES: LIMITES E POSSIBILIDADES NA VISÃO DOS PROFESSORES

Patrícia da Vitória Barcelos Ribeiro  
Acadêmica da Universidade Federal do Espírito Santo  
Bolsista do Programa de Educação Tutorial

*O Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura como um componente importante na organização do trabalho pedagógico exigindo avaliações constantes. Este estudo analisa o vínculo entre as proposições teóricas do PPP e as dimensões de sua concretização nas aulas de Educação Física na visão dos professores do CEFET-ES. Os resultados deste estudo, de caráter descritivo, indicam a prevalência de uma visão positiva do processo. Todavia, pode ser notada a presença de opiniões críticas a respeito da adesão e discussão docentes sobre o documento. Isto indica a necessidade de maior envolvimento docente na construção e na vivência cotidiana do PPP.*

*The Political Pedagogical Project (PPP) is very important in organization of pedagogical work, it demand constancy investigation. This study analyses the link between PPP's theoretical propositions and its concrete dimensions in Physical Education classes, according to CEFET-ES teacher. The results of this descriptive study indicates the prevalence of a positive vision of the process. But, it could be notice critical opinions about docent's adhesion and discusion about the document. This indicate the need of teachers involvement in the PPP elaboration and daily experience.*

*El Proyecto Político Pedagógico (PPP) se configura como un componente importante en la organización del trabajo pedagógico exigiendo evaluaciones constantes. Este estudio analiza el vínculo entre las proposiciones teóricas del PPP y las dimensiones de su concretización en las clases de Educación Física en la visión de los profesores del CEFET-ES. Los resultados de este estudio, de carácter descriptivo, indican la prevalencia de una visión positiva del processo. Pero, puede ser notada la presencia de opiniones críticas a respecto de adhesión y discusión docentes sobre el documento. Esto indica la necesidad de mayor involucimiento docente en la construcción y en la vivencia cotidiana del PPP.*

### **Introdução**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser considerado um processo inacabado, de caráter coletivo, de grande importância na organização do trabalho pedagógico, na formação e no desenvolvimento da cidadania. Desse modo, acompanhar sua implementação e avaliar sua execução são fundamentais para verificar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico, uma vez que permite conhecer a realidade escolar. Do mesmo modo compreender criticamente as causas da existência de problemas, suas relações e

mudanças, trata-se de um esforço que redundará em propor ações alternativas (VEIGA, 2001).

Nesse sentido, este estudo visa analisar o vínculo entre as proposições teóricas do Projeto Político Pedagógico, do Centro Educacional Federal Tecnológico do Espírito Santo (CEFET-ES), e as diversas dimensões à sua concretização dialética nas aulas de Educação Física. Através da visão dos professores, objetiva identificar os itens propostos que estão sendo concretizados. Tem a finalidade de diagnosticar os principais elementos que contribuem e/ou dificultam a manutenção, após sua implantação. Além de descrever as sugestões, as correções e os indicativos propostos como alternativas para superarem as dificuldades existentes no cotidiano.

Para tanto, este estudo de caráter descritivo, utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário composto por escala de atitudes, questões fechadas e abertas. Teve a participação de 12 dos 13 professores que lecionaram no primeiro semestre do ano de 2005 a disciplina Educação Física para o curso de Ensino Médio, do CEFET-ES.

### **O Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva e as recomendações para organização pedagógica para o CEFET-ES**

Para a compreensão do PPP do CEFET-ES foi feita uma consulta a autores que se propuseram discutir a temática. Veiga (2001) aponta que elaboração do documento requer a compreensão de muitos aspectos relativos a cotidiano da escola. Na medida em que o PPP tem sua importância reconhecida tanto na organização do trabalho pedagógico quanto no desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, a escola democrática, pública e gratuita deve levar em conta os princípios de igualdade, qualidade e valorização do magistério. E o contexto escolar exige o exame dos sete elementos constitutivos da organização da escola que são: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Além disso, por ser um processo coletivo de tomada de decisões, visa romper com a fragmentação e a rotinização, inclusive repensando sobre as relações de poder e as hierarquias.

Sobre esse último aspecto, que é um fator que inibe a participação coletiva, Resende (2001) considera o PPP, o paradigma escolar e as relações de poder como as dimensões indissociáveis do fazer educativo. Revela que o paradigma escolar, estampado no cotidiano, demonstra que os educadores tendem a cada vez mais resistir as determinações que vêm de cima para baixo. Nesse sentido, é oportuno destacar que a não participação coletiva do PPP se torna um agravante para sua concretização na prática.

As considerações de outros autores como Bussmann (2001) destacam a necessidade de questionar os pressupostos e as razões do PPP, sua necessidade e o desafio que apresenta ao ser implementado. Pinheiro (1998) destaca a necessidade de refletir sobre os desafios para a manutenção e continuidade do documento.

Após essa exposição da visão teórica sobre o PPP, nesta segunda etapa será apresentada uma caracterização geral do documento do CEFET-ES. Elaborado no ano de 2000, com

implementação prevista para 2003, destaca sua importância política como voltada para preparação do aluno, para agir de forma autônoma, diante dos desafios científicos, culturais e econômicos, bem como participar de forma consciente no mundo do trabalho. Sua organização curricular está fundamentada em três subsídios metodológicos.

Um desses são os fundamentos estéticos, políticos e éticos. Representam o incentivo a sensibilidade, a política de igualdade e da autonomia. Outro subsídio faz referência aos princípios pedagógicos da identidade, diversidade, interdisciplinaridade, autonomia e contextualização. São elementos que visam à formação da totalidade humana em consonância com as novas demandas do mundo contemporâneo. Já as bases psicopedagógicas norteadoras do pensar e do fazer pedagógico objetivam a preparação do aluno para o mercado de trabalho, bem como o aprimoramento da formação humana, através de uma pedagogia que se queira construtivista, atrelada aos princípios gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Assim, esses elementos deverão ser observados na organização curricular, juntamente com os eixos estruturais da Unesco para educação: o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Esses componentes são indicados para orientar a seleção dos conteúdos numa organização por competências e habilidades como base para fundamentar o currículo. Essa organização, dividida por área de conhecimento, tem a pretensão de fomentar a formação de competências e o desenvolvimento de habilidades que são necessárias para os educandos enfrentarem os desafios ou situações do cotidiano.

### **Análise e discussão dos resultados**

Em relação as duas primeiras questões (Quadros 1 e 2), os professores avaliaram de forma excelente o impacto da seleção dos conteúdos pedagógicos para o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas pelo PPP para a disciplina de Educação Física.

Quadro 1: Avaliação do desenvolvimento de competências	Muito Positiva	Positiva	Negativa
Manifestar atitudes favoráveis às atividades físico/esportivas, observando-as como elementos necessários a uma convivência social e corporal adequadas ao seu bem-estar.	91,67%	8,33%	0,00%
Compreender o funcionamento do seu organismo para responsabilizar-se por uma manutenção física que proporcione atividades compatíveis e saudáveis.	58,33%	41,67%	0,00%
Aprofundar as informações oriundas do ensino fundamental para desenvolver novos conceitos acerca dos movimentos corporais e esportivos, sabendo se posicionar diante de problemas que exijam posturas críticas.	58,33%	33,33%	8,33%
Considerar as informações específicas da educação física como geradoras da autonomia e formadoras de opiniões e de cidadania, favorecendo o seu convívio social e entendendo como âmbito o ambiente escolar do CEFETES.	66,67%	25,00%	8,33%

<b>Quadro 2: Avaliação do desenvolvimento de habilidades</b>	<b>Muito Positiva</b>	<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>
Reconhecer nas atividades físico/esportivas os benefícios para a saúde, compreendendo o funcionamento do organismo e limitações corporais;	66,67%	33,33%	0,00%
Identificar os componentes da aptidão física, buscando aperfeiçoá-los como recurso para a melhoria da saúde;	66,67%	33,33%	0,00%
Analisar os movimentos adequados para um programa de atividade física compatíveis com as possibilidades corporais;	25,00%	75,00%	0,00%
Participar de atividades físico/esportiva e sócio-cultural, dentro e fora da escola, demonstrando postura ética e espírito de cidadania;	58,33%	41,67%	0,00%
Compreender as diferenças individuais como fator de limite corporal e psicológico, oferecendo acolhimento e aceitação sem preconceitos;	58,33%	33,33%	8,33%
Entender o trabalho de equipe como fator de crescimento pessoal e coletivo, trabalhando em pequenos e grandes grupos, sem rejeitar ou refutar os componentes;	66,67%	25,00%	8,33%
Situar os diversos produtos químicos veiculados na mídia que influenciam a população, entendendo suas conseqüências para a saúde agindo como consumidor consciente.	33,33%	41,67%	25,00%
Compreender, como necessária, a produção de critérios nas atividades praticas e acadêmicas da disciplina educação física, como reguladoras de uma boa convivência social nas aulas e suas possibilidades de integração em todo ambiente escolar;	41,67%	58,33%	0,00%
Reconhecer a importância dos conhecimentos da disciplina educação física na construção humana e seus aspectos como elemento necessário à formação do individuo percebendo os contextos; social, político, cultural e econômico;	58,33%	33,33%	8,33%
Demonstrar autonomia na elaboração de programas de atividade física, reconhecendo a carga de trabalho adequada.	50,00%	50,00%	0,00%

A terceira questão perguntava se os professores realizam um trabalho de caráter interdisciplinar. Os resultados revelaram que 75% deles afirmam realizar, enquanto 25%, não. Aqueles que disseram atender a esse princípio pedagógico citaram diversas formas de trabalho, tais como: participação em eventos e projetos realizados pela instituição, participação em disciplina de curso técnico, conversa informal com outros profissionais da escola e alunos sobre conteúdos diversos o que denota uma compreensão bastante alargada do que seria o trabalho interdisciplinar.

As áreas citadas que se interagem com as aulas de Educação Física são: Física, Biologia, Filosofia, Química, Matemática, Português, Pedagogia e Psicologia. O PPP da escola destaca que a importância da interdisciplinaridade esta no preparo do aluno para saber aproximar os diversos conhecimentos de maneira produtiva e que aprenda e trabalhe com informações oriundas de fontes distintas.

Quando questionados sobre a participação na elaboração do PPP da escola, 58,33% responderam que sim, enquanto 41,63%, não. Sendo que 40% deste último grupo afirmaram desconhecer o documento. Esses últimos dados demonstram que o PPP não foi construído coletivamente, contrariando menção presente no documento. Conforme Resende (2001) afirma, nem sempre os textos e documentos traduzem a realidade da escola, algo

que está associado à crise de conceitos presentes nas sociedades mais ampla que reflete diretamente nas instituições de ensino.

Perguntou-se também sobre quais orientações presentes no documento são mais importantes para o planejamento das aulas. As respostas foram diversas: metodologia de avaliação, respeito às individualidades, proposta de carga horária, orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades, macroobjetivos para o Ensino Médio, proposta política de educar para cidadania, princípio pedagógico da interdisciplinaridade.

Na penúltima questão, foram levantados os principais desafios para implantar na prática as orientações do PPP. A falta de adesão e discussão coletiva foi citada por 33,33% dos entrevistados, enquanto 16,67% apontaram diversas questões como: visão estereotipada dos alunos sobre o papel do esporte na escola, conflito entre professores. Entretanto, 36% não vêm dificuldades. Os 16,67% restantes não opinaram.

Por fim, indicaram que as principais alternativas para superar essas dificuldades são: investir no trabalho em equipe para discutir os desafios (33,33%); outros (25%) disseram conscientização dos alunos, promover mudanças radicais, melhora na grade horária e o fomento na formação continuada; e os demais (41,67%), não apresentaram propostas.

### **Considerações finais**

Tendo em vista o objetivo deste estudo, pode ser notada a partir da avaliação dos professores que as competências e habilidades estão sendo concretizadas na prática de forma excelente. Entretanto, é algo que merece novas investigações mais aprofundadas. O principal elemento apontado como desafio foi a falta de adesão e de discussões sobre o PPP da escola. Isso pode ser explicado pelo desconhecimento de alguns professores a respeito do documento, bem como pela pequena participação na elaboração do mesmo. Com relação as alternativas, muitos não apresentaram nenhuma proposta, por não verem dificuldades ou por não conhecerem o documento. Porém um grupo sugeriu as discussões em grupo para superar as dificuldades existentes, esse dado revela uma preocupação de conscientizar os demais sobre a importância do PPP na organização do trabalho pedagógico.

### **Referências**

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político e a gestão. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001, p. 37-52.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio**. 1.ed. Vitória, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves Resende. Paradigma – relações de poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2001, p.53-94.



PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998, p.75-94.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Projeto político da escola: uma construção coletiva. In:\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2001, p.11-33.

## O QUE A LITERATURA COMENTA SOBRE A LDB E DO PCN DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: OUTRAS PERSPECTIVAS

**Jorge Both/Especialista/GEPEFE**  
**Herton Xavier Corseuil/Mestre/UNIOESTE/GEPEFE**  
**Leticia de Matos Malavasi/Mestranda/UFSC/CAPES**

**Resumo:** *O trabalho tem por objetivo saber o que a literatura comenta sobre a LDB e do PCN do Ensino Médio da Educação Física. Para a formulação deste texto, foi utilizada como método de trabalho a revisão bibliográfica de vários textos. Constatou-se que é necessário a integração da comunidade escolar para uma mudança de perspectiva, no que condiz ao ensino dos conteúdos referentes ao hábitos saudáveis que o PCN propõem.*

**Palavras-chaves:** *LDB; PCN do Ensino Médio da Educação Física; Literatura*

**Abstract:** *This research had the objective of demonstrating what comments in literature about LDB and PCN are made in High School Physical Education. In this study it was used the bibliographical revision method among several texts to reach the study goal. It was verified that is necessary more school community's integration for changes in some point of views, specially in healthy habits topics that should be taught as the PCN proposes.*

**Key-words:** *LDB; PCN in High School Physical Education; Literature*

**Resumen:** *Esta investigación tenida el objetivo de demostrar qué comentarios en la literatura sobre LDB y PCN es hecho en la Escuela secundaria la Educación Física. En este estudio se usó el método de la revisión bibliográfico entre varios textos para alcanzar la meta del estudio. Fue verificado que es necesario más integración da comunidad de la escuela para los cambios en algún punto de vistas, especialmente en temas de los hábitos saludables que deben enseñarse como el PCN proponen.*

**Palabras-claves:** *LDB; PCN de la Escuela Secundaria la Educación Física; Literatura*

### Introdução

Em dezembro de 1996 houve uma nova modificação na legislação que refere-se a educação no país, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – 9.346/96 - (BRASIL, 1996) estabelecendo modificações em vários quesitos do ensino no país.

Como houve várias alterações, sendo que também o governo federal queria propor um documento único de trabalho para os professores de ensino médio e fundamental, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais tem o objetivo de dar subsídios norteadores para a condução de uma nova metodologia de ensino mais humana (MATTOS e NEIRA, 2000). Nesta perspectiva a função do professor é de repassar os conteúdos de uma forma simplificada e que este tenha alguma relação com o cotidiano dos alunos, tornado o professor como um mediador do processo de ensino-aprendizagem na aquisição de habilidades.

Assim, através destas breves constatações referentes aos PCNs e a LDB, o trabalho tem por objetivo de fazer uma pesquisa bibliográfica de alguns textos, buscando saber

como estes compreendem os dois documentos: a LDB e o PCN do Ensino Médio da Educação Física.

### **Educação Física Escolar, PCN e LDB: algumas interpretações**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi promulgada em 1996, faz com que haja um compromisso dos educandários no que diz respeito a realidade do meio em que o aluno está inserido (BRANDL, 2001).

BRANDL (2003) relata que a lei reforça o currículo do ensino médio com novas metodologias, sendo que o aluno é estimulado a ter vivências modernas e adequadas a sua realidade, tendo também a finalidade de ser um momento de reflexão. Estas novas metodologias reforçam a idéia de que é necessária a troca de experiências e de aprendizagem entre professor e aluno. A autora referenda que nesta visão, o professor torna-se um educador (auxiliador na aquisição de novos conhecimentos) e não um ditador de regras.

O art. 2 da LDB descreve que “...o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) é a finalidade da educação. Para tanto, COLOMBO e MICHELETI (s.d.) comentam que a função do professor na escola é de participar da confecção da proposta pedagógica e do plano de trabalho da escola, como comenta o art. 13, e art. 14, I da LDB do BRASIL (1996). Sendo que o professor ainda tem a função de: “*cuidar da aprendizagem do aluno; estabelecer maneiras de recuperar o aluno de menor rendimento; cumprir o ano letivo; participar do planejamento e da avaliação da escola; participar das atividades de desenvolvimento profissional; colaborar na aproximação da escola com as famílias e a comunidade*” (COLOMBO e MICHELETI, s.d., p. 15).

SILVEIRA e PINTO (2001) descrevem que a Educação Física escolar é um componente curricular na visão da LDB, sendo que na perspectiva deles esta disciplina tem a finalidade de “... educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura de movimento humano.” (p. 139).

Para a Educação Física a LDB (BRASIL, 1996) comenta no art. 26, III o seguinte: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. BRANDL (2001) fala que houve um avanço na lei, pois assegura a Educação Física como componente curricular, sendo que no passado isto não acontecia. Mas em outra perspectiva, MATTOS e NEIRA (2000) comentam que ao deliberar a não obrigatoriedade da Educação Física noturna trouxe um problema, pelo fato de muitos criarem idéias equivocadas sobre o tema, pois pensava-se que a mesma acarretaria maior cansaço físico para aluno (os quais em grande maioria são trabalhadores), e que diminuiria o desempenho escolar.

Já o art. 27, IV da LDB descreve que é necessário a “*promoção do desporto educacional e o apoio às práticas desportivas não-formais*” (BRASIL, 1999). MATTOS e NEIRA (2000) referem-se a esta citação como meio de que os alunos pratiquem as atividades vinculadas as suas necessidades, possibilidades e respeitando suas diferenças, atendendo assim, todos os educandos, e possibilitando o momento de conhecimento das potencialidades de si e do grupo que está inserido.

Um trecho da LDB que é interessante é o art. 24, IV, o qual faz a seguinte consideração: “*poderão organizar-se classes ou turmas com alunos de séries distintas e com níveis equivalentes de adiantamento na matéria*” (BRASIL, 1996). Esta colocação traz a liberdade de criar turmas homogêneas (alunos de diferentes séries, mas com características maturacionais semelhantes).

Assim, MATTOS e NEIRA (2000) descrevem que as seguintes finalidades específicas para a Educação Física escolar, como prevê o art. 35:

*“possibilitar o prosseguimento dos estudos; preparar para o trabalho e cidadania; desenvolver habilidades como continuar aprender, capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; aprimorar o educando com ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e compreender os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática”* (p. 9)

MATTOS e NEIRA (2000) comentam que a LDB dá um caminho obrigatório para a escola, que é o aperfeiçoamento diário por parte do professor que está envolvido com o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, com criação da LDB, o Ministério da Educação promoveu uma série de documentos que apresentam parâmetros norteadores para o trabalho das disciplinas em sala de aula para harmonizar as condutas de ensino (NASCIMENTO, 2000).

NASCIMENTO (2000) comenta que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) buscam construir uma proposta nacional para a escola, sendo que a nomenclatura destes documentos é uma forma de procurar uma flexibilidade, *“devido ao caráter genérico dos objetivos, conteúdos, avaliações e orientações pedagógicas contidos nos documentos”* (p. 185).

DARIDO *et. al.* (2001) descrevem que 1999 foram lançado os PCNs do Ensino Médio, sendo que a supervisão do documento ficou a cargo da Secretaria do Ensino Médio do Ministério da Educação e do Desporto. Os professores responsáveis para confecção destes documentos eram docentes que não participaram da criação dos PCNs do Ensino Fundamental. Este documento traz idéias que ROSSATO (2001) chama atenção, quais sejam: *“Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver”* (p. 122).

BRANDL (2001) interpreta o documento que visa o Ensino Médio como uma forma de propor novas formas de trabalho, as quais buscam aproximar o educando para a prática pedagógica de uma maneira agradável e educativa, fazendo com que haja um momento de aprofundamento dos conhecimentos. Em sua análise, a mesma autora fala que a Educação Física necessita ser entendida como meio fundamental para a compreensão do ser humano como formador de cultura. Assim, o PCN mostra em seu conteúdo as questões vinculadas ao trabalho da aptidão física e saúde, pois como ela cita no documento, os alunos fazem atividades físicas sem saber sua finalidade e nem o que estão fazendo. Outra questão levantada pela análise da autora, é sobre o aumento do número de jovens obesos na realidade escolar. Assim, deve-se trabalhar na perspectiva do PCN a solução destes problemas buscando a aderência desta população à prática de atividades físicas.

Para melhorar a saúde dos alunos, o documento também enfatiza a inserção de programas educacionais que busquem a prática de exercícios físicos de relaxamento que visam atividades profiláticas, de elevação e manutenção de limites sub-máximos, de flexibilidade e alongamento. (BRANDL, 2001). A autora comenta que o esporte na perspectiva do PCN, é visto como um momento para todos os alunos participarem da aula, e não somente os mais habilidosos, sendo que estes últimos poderão participar de momentos de treinamentos para melhorar as suas habilidades específicas.

No que concerne a metodologia de ensino, o documento estudado por BRANDL (2001) descreve que o importante é que haja a troca de experiências entre professor e aluno, sendo que neste momento de troca informações o professor não terá atitudes

diretivas, mas terá uma conduta relacional, a qual permite o aluno a criar, experimentar, relacionar.

Como síntese, a questão do PCN de Educação Física, podemos citar BRANDL (2003), quando a autora descreve que

*“Os Parâmetros Curriculares Nacionais procuram dar outro enfoque à educação física escolar, retirando a exclusividade do esporte nas aulas bem como orientando para metodologias e formas de avaliação mais abertas, o que dá, assim, oportunidade para todos os alunos participarem de forma mais ativa, predominando a conscientização sobre a imposição. A ênfase para este nível de ensino é da educação física voltada para aptidão física, procurando, de forma agradável, atender os interesses e condições dos alunos e conscientizá-los para importância da atividade física para uma melhor qualidade de vida.”* (p. 83)

### **Alguns comentários e considerações finais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio descrevem que o aluno deve ter uma educação para a vida, sendo que no tocante à Educação Física o mesmo busca trazer uma metodologia de ensino que desenvolve o gosto para a prática de atividades físicas no seu cotidiano, pois numa população saudável deverá haver menos gastos para a saúde pública do país.

Nesta perspectiva de gastos com a saúde pública, há trabalhos que já referendaram sobre este assunto, como os de GUEDES e GUEDES (1997) e de BANKOFF e ZAMAI (1999). Assim, considerando que a educação para a atividade física é importante, a LDB torna-se um ponto fundamental, pois, se ela rege que o meio educacional deve ter participação de toda comunidade, ela faz com que o meio escolar seja um local de divulgar de conteúdos importantes referentes a atividade física e saúde.

Partindo desta perspectiva, o PCN busca uma educação para a vida e não simplesmente para o momento de escolarização. Isto implica que os conteúdos relacionados aos hábitos saudáveis tenham um novo direcionamento, os quais devem ser assimilados para toda a vida.

Mas para que estas condutas saiam do papel e criem “vida”, é necessário a conscientização de toda comunidade escolar na atuação ativa na escola. Como a participação não só dos pais, mas também da comunidade em geral, a conscientização de professores da importância da mudança da forma trabalho em alguns casos, e a conscientização dos alunos que a atividade física é importante, e que a aula de Educação Física não é apenas um momento de “jogar bola”, mas sim, um momento de conhecer a si mesmo.

### **Referências bibliográficas**

- BANKOFF, A.D.P.; ZAMAI, C.A. Estudo do perfil dos professores do ensino fundamental do Estado de São Paulo sobre o conhecimento do tema atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Londrina, v.4, n.3, p.35-42. 1999.
- BRANDL, C.E.H. A nova política para o ensino médio: um estudo da Educação Física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.24, n.3, p.71-86. 2003
- \_\_\_\_\_, O novo ensino médio e a Educação Física. **Caderno de Educação Física: estudos e reflexões**. Marechal Cândido Rondon, v.3, n.2, p.79-87, 2001.

- BRASIL, **Lei Nº 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.
- COLOMBO, I.; MICHELETI, N. **LDB: as novas diretrizes da educação básica**. Frederico Westphalen: América, s.d.
- DARIDO, S.C.; RANGEL-BETTI, I.C.; RAMOS, G.N.S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; SILVA, E.V.M.; RODRIGUES, L.H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.15, n.1, p.17-32. 2001.
- GUEDES, J.E.R.P.; GUEDES, D.P. Características dos programas de Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.11, n.1, p.49-62. 1997.
- MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **Educação Física na adolescências: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte. 2000.
- NASCIMENTO, J.V. O contexto de mudança da Educação Física escolar: o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Kinesis**. Santa Maria, n.22, p.185-191. 2000.
- ROSSATO, A.A. A contextualização na Educação Física. **Caderno de Educação Física: estudos e reflexões**. Marechal Cândido Rondon, v.3, n.2, p.109-126. 2001.
- SILVEIRA, G.C.F.; PINTO, J.F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.22, n.3, p.137-150. 2001.

#### **Endereços:**

##### **Jorge Both**

Rua Paraíba, s/nº - Chácara – Bairro Chácara  
Marechal Cândido Rondon – Paraná, Cep: 85960-000  
Fone: (45) 254 – 7241  
E-mail: jorgeboth@yahoo.com.br

##### **Herton Xavier Corseuil**

Rua 31 de Março, 800 – Centro  
Marechal Cândido Rondon – Paraná, Cep: 85960-000  
Fone: (45) 284 – 2645  
E-mail: corseuil@unioeste.br

##### **Leticia de Matos Malavasi**

Rua Luis de Carvalho, 75 – Bloco B4, Ap. 32 – Bairro Trindade  
Florianópolis – Santa Catarina, Cep: 88036-400  
Fone: (48) 234 – 5380  
E-mail: let\_sport@yahoo.com.br

## Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil\*

Marynelma Camargo Garanhani  
Doutora em Psicologia da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
PICDT-CAPES/UFPR

---

A presente pesquisa buscou investigar concepções e práticas pedagógicas cotidianas de educadoras de um Centro de Educação Infantil, para identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos. Os subsídios teóricos foram os pressupostos de Wallon, referentes ao desenvolvimento e educação da criança de 3 a 6 anos, e os estudos de Charlot e Tardif sobre a natureza do saber docente. A coleta de dados realizou-se por meio da observação de práticas pedagógicas, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e fotografia. Na busca de um caminho que não fragmentasse os fatos e/ou eventos a serem estudados na prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância e que melhor revelasse os saberes a que elas recorrem sobre o movimento do corpo da criança de 3 a 6 anos, optou-se pelo foco em quatro dimensões que constituem a unidade *ambiente escolar*: a institucional, a instrucional, a temporal e a espacial. A fala das educadoras e o cotidiano das práticas pedagógicas do Centro de Educação Infantil mostraram que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, mas as educadoras, independente das suas formações profissionais, relatam dificuldades na sistematização e na justificativa de atividades referentes a esse trabalho.

Palavras-chave: saberes; movimento e educação infantil.

---

### **The knowledges of the teachers of the childhood about children's body movement**

The present piece of research has sought to investigate both conceptions and practices of the teachers daily routine in a Center for Early Childhood Education in order to identify which knowledges guide the pedagogical acts concerning the 3 to 6 years old children's body movement. The theoretical subsidies have been Wallon's premisses which refer to the development and education of a child between 3 and 6 years of age; and also the works by Charlot and Tardif about the nature of the teaching staff knowledges. Data have been, collected through the observation of pedagogical practices, semi-structured interviews, documents analysis and photographs. In the search of a way that wouldn't brake the events to be studied in the everyday pedagogical practice of a young children's educators and that would best reveal the knowledge to which they apply about the child's body movement from 3 to 6 years of age, the option was to focus in the four dimensions that make the school environmet unit: institutional, instructional, temporal and space. The teachers speech and the daily pedagogical practices in the Center for Early Childhood Education have shown that there are initiatives to be taken towards a pedagogical work for eliciting children's body movement, however, the teachers (despite their different levels of education) report having found difficulties for systematizing and justifying the activities concerning these tasks.

Key-words: knowledges; movement; early childhood education.

---

### **Los saberes de educadoras de la primera infancia sobre el movimiento del cuerpo del niño/ niña**

La presente investigación tuvo como objetivo desvendar las concepciones y las prácticas pedagógicas cotidianas de educadoras de un Centro de Educación Infantil, para identificar cuales saberes nortean las acciones pedagógicas dirigidas hacia el movimiento del cuerpo de niño/ niña en la edad de 3 a 6 anos. Los subsídios teóricos fueron los presupuestos de Wallon, referentes al desarrollo y la educación del niño/ niña de 3 a 6 anos, y los estudios de Charlot y Tardif sobre la naturaleza del saber docente. Los resultados de la investigación surgieron en observaciones de prácticas pedagógicas, entrevista semi-estructurada, análisis de documentos y fotos. Buscando un camino que no fragmentase los hechos y/ o los eventos que serán estudiados en la práctica pedagógica cotidiana de educadoras de niños/ niñas y que mejor revele los saberes que las educadoras conocen sobre el movimiento del cuerpo del niño/ niña de 3 a 6 anos, optamos por

focalizar cuatro dimensiones que componen la unidad *ambiente escolar*: la institucional, la instruccional, la temporal y la espacial. La charla de las educadoras y el cotidiano de las prácticas pedagógicas del Centro de Educación Infantil nos mostraron que hay iniciativas para el trabajo pedagógico del movimiento del cuerpo de los niños/ niñas, pero las educadoras, independiente de sus formaciones profesionales, relatan dificultades en la sistematización y en la justificativa de actividades referentes al trabajo.

Palabras-clave: saberes; movimiento y educación infantil.

---

## Introdução ao estudo

Pode-se dizer que os avanços dos estudos sobre a educação da pequena infância ocorreram paralelamente aos avanços dos estudos da psicologia. A descoberta da primeira infância como *objeto pedagógico*<sup>1</sup> ocorreu por condições múltiplas, estando entre as principais o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos da psicologia da criança e, conseqüentemente, a definição da infância como um período de aprendizagem. Para Chamboredon e Prévot (1986), o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos desencadearam mudanças nas formas de cuidado da criança e enriqueceram o atendimento infantil com aspectos pedagógicos. Ao constituir-se como um período de aprendizagem, a infância da criança pequena, além de cuidados, focalizou sua atenção para situações educativas que promovam à aquisição de competências, nas diversas dimensões da sua formação (intelectual, social, emocional e corporal). Portanto, além de cuidados fisiológicos e afetivos, a pequena infância passou a reclamar, também, cuidados pedagógicos e psicológicos.

Nessa nova concepção de educação da criança pequena, é possível identificar que o grande desafio para Educação Infantil foi – e ainda está sendo – o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados. Cerisara (2000) lembra que a Educação Infantil ainda está enfrentando o desafio de organizar um trabalho que não separe as atividades de cuidado, das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

Em uma revisão preliminar de recentes estudos e documentos<sup>2</sup> sobre orientações curriculares para a Educação Infantil, em diferentes países, identifiquei uma preocupação em apresentar orientações para a organização de um ambiente educativo, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Para a formação desse ambiente, descrevem a necessidade de que o trabalho pedagógico organize ações para o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pela criança, ou seja, das diversas formas de expressão e comunicação que a criança pequena utiliza para conhecer e se relacionar com o meio.

Em um estudo sobre a seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, Junqueira Filho (2000) relata que no Brasil as décadas de 80 e 90 foram contempladas

---

\* Este texto é parte integrante da Tese de doutorado defendida em abril de 2004 no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP.

<sup>1</sup> Segundo Chamboredon e Prévot (1986), a descoberta da primeira infância como *objeto pedagógico* significa o entendimento de que é uma idade particular que ocupa uma determinada posição no *cursus* escolar, portanto, uma idade especial que requer um programa pedagógico específico.

<sup>2</sup> Kishimoto (1995); Haddad & Johansson (1995); Faria (1995); Rosemberg & Campos (1998); PORTUGAL/ME/GEDEPE (1997) e BRASIL/MEC/SEF (1998).



com uma parcela significativa de propostas e referenciais curriculares, de caráter pedagógico, em resposta às propostas de caráter exclusivamente assistencialistas e recreacionistas. No mesmo estudo, Junqueira Filho conclui que esse fato desencadeou uma multiplicidade e diversidade de critérios para a seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Dentre os documentos analisados, o autor constatou a existência de propostas que indicavam a organização do trabalho pedagógico em torno de linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. Nessas propostas o movimento do corpo é abordado como uma das linguagens que permite à criança investigar, conhecer e expressar o ambiente no qual está inserida, como também, tomar consciência de si e deste ambiente sócio-cultural.

Alguns documentos ao oferecerem orientações curriculares para a Educação Infantil (Faria, 1995; PORTUGAL/ME/GEDEPE, 1997; BRASIL/MEC/SEF, 1998) destacam a necessidade de um trabalho pedagógico com o movimento do corpo infantil. A justificativa é que a exploração de diversas formas de utilizar e de sentir o corpo proporciona à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem, como também o reconhecimento de seus limites e formas de expressão, aspectos importantes na construção da identidade e da autonomia infantil. A leitura desses documentos nos levou a perceber um movimento de mudança na concepção de Educação Infantil que se faz mais evidente quando são explicitadas orientações para o trabalho pedagógico referente aos movimentos do corpo da criança.

Nesse contexto de proposições, o movimento do corpo infantil se faz presente e em tese, a forma como se apresenta, pode ser um reflexo de mudanças nas interpretações realizadas sobre o tema nas concepções de desenvolvimento – procedentes dos estudos da psicologia e da educação –, que norteiam, teoricamente, a construção das propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.

Mas é possível observar essa mudança, também, na prática pedagógica da Educação Infantil? Como os movimentos do corpo da criança se apresentam no fazer pedagógico da Educação Infantil?

Tardif (2002) enfatiza que os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Argumenta que é sobre os ombros deles que repousa a missão educativa da escola e que ao nos interessarmos pelos seus saberes e pela sua subjetividade será possível penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização. Essas considerações nos encaminham para a seguinte indagação: a que saberes<sup>3</sup> sobre o movimento do corpo infantil recorre a educadora<sup>4</sup> da pequena infância?

---

<sup>3</sup> Nesse estudo, se entende o termo *saber* segundo a concepção de Tardif (2002), ou seja, um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes da prática profissional.

<sup>4</sup> Devido a diversidade de termos utilizados para nomear o profissional responsável pela educação da criança pequena (pajem, recreacionista, monitora, atendente, professora etc), nesse estudo, o termo utilizado para referir-se a esta profissional foi **educadora**. A opção de usá-lo no gênero feminino se fez com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p.133): “*utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino*”.

A tentativa de responder a questão, gerou a investigação de concepções<sup>5</sup> e práticas cotidianas de educadoras de um Centro de Educação Infantil, para identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos.

### **Indicadores teóricos e os focos das questões de investigação**

A escolha da idade de 3 a 6 anos ocorreu devido às características e significados que a movimentação do corpo têm no desenvolvimento e educação da criança dessa idade.

Na idade de três anos, a criança inicia um período importante no desenvolvimento da sua própria personalidade ao tomar consciência de si em relação ao lugar que ocupa no meio em que se encontra. Para Wallon (1979), a instituição da Educação Infantil parece ser perfeitamente adequada à preparação dessa emancipação, pois proporciona a inserção da criança numa pequena coletividade de crianças, ou seja, num grupo de iguais e, por meio de interações sociais, auxilia a construir sua personalidade.

Em relação ao movimento do corpo infantil Wallon explica que, nessa idade, apesar de a criança desenvolver o caráter pragmático do movimento, há uma predominância do seu caráter expressivo. Nessa idade, a criança extrai, cada vez mais do meio, os modelos de movimento adequados à sua expressão e comunicação e, também, os modelos de movimento adequados aos usos culturais dos objetos presentes nesse meio. Portanto, na idade de 3 a 6 anos, a imitação já não é cópia de gestos como na idade precedente, mas sim cópia de papéis e personagens do seu meio. (Pereira, 1992).

Assim, na idade de 3 a 6 anos, os gestos instrumentais (praxias) sofrem um processo de especialização. Segundo Galvão (1995) é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural. Em síntese, os progressos da linguagem oral, da representação (verbal e não verbal) e o aperfeiçoamento de movimentos do corpo constituem condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, de uma linguagem<sup>6</sup> corporal.

Essas reflexões nos levam a (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize o movimento do corpo, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

---

<sup>5</sup> Nesse estudo, se entende **concepção** conforme as argumentações de Ponte (1992, p.196): “as concepções podem ser vistas (...) como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas consistem como que **miniteorias**, ou seja quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (Confrey, 1990, p.20). As concepções condicionam a forma de abordagem das tarefas (...). Estreitamente ligadas às concepções estão as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel numa dada situação”.

<sup>6</sup> Nesse estudo, se entende **linguagem** como conceitua Palomo (2001, p.12) “... um sistema complexo de significação e de comunicação”. A autora complementa a definição ao dizer que “a linguagem pode ser de dois tipos: a) verbal, aquela cujos sinais são as palavras e b) não-verbal, aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos. (...) a sociedade – sempre priorizaram a linguagem verbal, com certeza porque o uso da palavra implica uma atividade propriamente humana. Entretanto, o termo linguagem associado ao não-verbal também reclama a presença do homem: que outro ser tem gestos significativos, pinta, fotografa, faz cinema? Compreende-se, assim, que o homem e a linguagem se relacionam de forma a não se conceberem um sem o outro e que a linguagem está indissoluvelmente associada a atividade mental humana, a qual, absolutamente, não se manifesta só pelo verbal”. (Palomo, 2001, p.11).

A escola da pequena infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Quando se ensina a criança a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis e/ou o pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras, está se proporcionando à apropriação de ferramentas que permitirão que ela se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (1999):

*Na educação infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens: em algumas, o objetivo será incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente da que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar a tornar-se um indivíduo da sociedade. (Bassedas, Huguet e Sole, 1999, p. 75-76).*

Todavia, para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora da pequena infância.

Em seus estudos sobre a formação profissional para a Educação Infantil, Machado (1999) ressalta que no desenvolvimento de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena devem ser contemplados saberes sob as diferentes formas que ela – a criança – utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos. Destaco entre eles os saberes sobre *o movimento do corpo*.

Ao entender que a educadora da pequena infância se apresenta como a mediadora desse processo educacional, definiu-se então como objetivo deste estudo investigar concepções e práticas cotidianas de educadoras de um Centro de Educação Infantil, para identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontra na idade de 3 a 6 anos.

Vários estudiosos<sup>7</sup> apontam que grande parte das educadoras responsáveis pela Educação Infantil são *leigas*<sup>8</sup> e Cerisara (2002), no seu estudo sobre as profissionais de Educação Infantil, identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais acentuam a desvalorização dessas profissionais. Essas mulheres desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências.

As afirmações de Cerisara (2002) me levaram a buscar referências teóricas sobre os saberes docentes para discuti-las no âmbito da docência na Educação Infantil.

Tardif (2002) conceitua o *saber docente* como um saber plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes abordando a natureza social do saber profissional:

---

<sup>7</sup> Cruz (1996), Campos (1994), Kramer (2001) e Oliveira (2002)

<sup>8</sup> Profissionais sem habilitação específica para exercerem a docência na Educação Infantil.

... pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo **exteriores** ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc (Tardif, 2000-b, p.214-215).

A leitura dos estudos de Cerizara (1999-a e 2002) sobre as profissionais de Educação Infantil e das considerações de Tardif (1991, 2000 a/b e 2002) sobre a natureza dos saberes docentes me levou a questionar: a que fontes de saberes sobre o movimento do corpo infantil recorrem às educadoras da pequena infância para a organização de suas práticas pedagógicas?

Segundo Charlot (2000, p. 79): “*analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesma, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social*”. Nesse sentido, Charlot (2000) mostra que a relação com o saber é uma relação com o meio e enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas através delas.

Assim para identificar quais saberes norteiam a organização da prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional; a sua formação; o sistema educacional na qual está inserida; como também, as suas ações e relações nesse contexto social.

Na investigação, os **significados**, as **ações** e as **fontes de saberes** de educadoras acerca do movimento do corpo na educação da criança foram os focos que constituíram as questões do estudo. Com o enfoque nos **significados** buscou-se compreender a concepção de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. O objetivo de investigar as **ações** foi o de conhecer como se apresenta o movimento do corpo infantil nas práticas pedagógicas dessas educadoras. Já o enfoque nas **fontes de saberes** teve a intenção de verificar a que saberes recorrem as educadoras para desenvolverem suas práticas.

A escolha de um estudo de práticas pedagógicas cotidianas se fez mediante o entendimento de que investigar o que as educadoras da pequena infância fazem e a forma como justificam o que fazem, possibilitaria a identificação de quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança na Educação Infantil.

### **Decisões metodológicas para a pesquisa**

A metodologia da investigação proposta buscou suporte nas idéias de autores como Bogdan e Biklen (1994), Penin (1995), André (1992, 1995 e 1999) e Woods (1998) que oferecem contribuições ao estudo da prática escolar cotidiana.

André (1995) argumenta que no estudo da prática escolar cotidiana se deve recorrer às técnicas etnográficas porque:

*Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (André, 1995, p.41).*

Com base nessas considerações, optou-se por utilizar as técnicas etnográficas e a coleta de dados realizou-se por meio da observação de práticas pedagógicas, entrevista semi-estruturada, análise de documentos e a fotografia.

Na busca de um caminho que não fragmentasse os fatos e/ou eventos a serem estudados na prática pedagógica cotidiana de educadoras da pequena infância e que melhor revelasse os saberes a que elas recorrem sobre o movimento do corpo da criança de 3 a 6 anos, optou-se pelo foco em quatro dimensões com base nas orientações metodológicas de André (1995):

- \* a **institucional** que se referiu a compreensão das formas de orientação e supervisão da prática pedagógica, como também, o funcionamento da instituição;
- \* a **instrucional** que se constituiu no estudo das situações de ensino-aprendizagem quanto aos objetivos e procedimentos;
- \* a **temporal** que envolve a análise das situações de ensino-aprendizagem na rotina pedagógica e a
- \* **espacial** que compreende o estudo da utilização e organização do espaço dos materiais pedagógicos na prática docente.

Com base nessas dimensões empreendi a observação participante das práticas pedagógicas cotidianas de 7 educadoras<sup>9</sup> de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba-Paraná, as quais apresentavam formações variadas: duas educadoras com formação em pedagogia (FDP); uma educadora com formação de nível médio – habilitação em magistério (FDM) e quatro educadoras com formação básica – ensino médio (FB).

Os termos utilizados para se referir às turmas de 3 a 6 anos do CMEI Criança Feliz<sup>10</sup>, foram: **Maternal** (crianças na idade de 3 a 4 anos); **Jardim** (crianças na idade de 4 a 5 anos) e **Pré-escola** (crianças na idade de 5 anos e meio a 6 anos).

A investigação se estruturou em 3 etapas de acordo com as dimensões do ambiente escolar, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Etapas da pesquisa “*Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal infantil*”.

Etapas da pesquisa	Procedimentos	Dimensões do ambiente escolar (em foco)
1º etapa	Conhecimento e adaptação ao contexto sócio-educacional do CMEI Criança Feliz	Dimensão institucional
2º etapa	Observação da rotina educacional do CMEI Criança Feliz	Dimensões temporal e espacial
3º etapa	Observação das situações de ensino-aprendizagem do CMEI Criança Feliz	Dimensão instrucional

<sup>9</sup> As educadoras foram identificadas por nomes fictícios com a intenção de preservar as suas identidades.

<sup>10</sup> Nome fictício para preservar a identificação da instituição pesquisada.

Apesar de as dimensões do ambiente escolar estarem presentes em todo o período de observação a estruturação em etapas teve o propósito de orientar o registro das situações observadas na prática pedagógica cotidiana.

### **Interpretações dos dados e possíveis conclusões**

Os dados provenientes da fala de educadoras do CMEI Criança Feliz sugerem que essas profissionais consideram necessário, na educação da criança de 3 a 6 anos, a realização de um trabalho pedagógico referente ao movimento do corpo. Mas o apresentam, em suas rotinas pedagógicas, de diferentes formas. As educadoras com formação básica compreendem que o movimento do corpo está presente em todas as atividades que a criança vivencia e por isso não há a necessidade de organizar atividades pedagógicas específicas para este fim. Quanto às *ações* pedagógicas, seguem uma rotina com as crianças que dá ênfase a atividades livres por meio da ação de *brincar* variando apenas os espaços e os objetos. Mas, esses são materiais que priorizam a vivência de movimentos de encaixar, agrupar, classificar etc.

A educadora com formação em magistério/nível médio mostra uma compreensão de que o movimento do corpo, na educação da criança pequena, tem a mesma importância que as outras linguagens e confirma a realização de jogos e/ou brincadeiras que envolvam o trabalho pedagógico com os movimentos do corpo infantil, mas o objetivo é a recreação. Portanto, as atividades são caracterizadas por ela como recreativas e os materiais utilizados são sempre a corda, o arco, a bola e os colchões pequenos.

As educadoras com formação em pedagogia atribuíram a responsabilidade desse tipo de trabalho pedagógico à área da Educação Física, o que evidencia uma concepção de currículo centrado em disciplinas, mesmo em se tratando da Educação Infantil. Elas reconheceram a importância de realizar atividades dessa natureza e, mesmo revelando dificuldades para justificar seu objetivo, uma delas confirmou seu uso na rotina pedagógica. A outra educadora justifica a não realização desse tipo de atividade pela falta de conhecimento sobre o tema e experiências negativas que vivenciou na disciplina Educação Física, durante a sua formação escolar. Esta justificativa mostra uma dificuldade de relação com esses saberes numa dimensão identitária (Charlot, 2000, p.18), ou seja, “*a questão da relação do saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz as relações com o(s) saber(es)*” (grifo meu)”. Portanto, observou-se que a formação desta educadora não a aproximou de saberes sobre o movimento do corpo na Educação Infantil e sua formação educacional, no sentido lato, não a mobilizou para vivência de experiências direcionadas a movimentação do seu próprio corpo.

Constatei na rotina dessas educadoras a predominância de atividades relacionadas a aprendizagem da leitura e escrita e as atividades específicas sobre o tema em estudo são justificadas pela recreação. Nesse sentido, o trabalho pedagógico do movimento do corpo, enquanto uma linguagem a ser apropriada pela criança, não aparece em qualquer momento da rotina delas e também das outras educadoras responsáveis pelas outras turmas. Esta

condição pode estar relacionada às dificuldades e à falta de conhecimento das educadoras sobre o tema, independente das suas formações profissionais.

Assim, os diferentes *significados* atribuídos pelas educadoras do CMEI Criança Feliz ao trabalho pedagógico do movimento do corpo na educação da criança de 3 a 6 anos parecem estar associados ao nível de formação profissional e às suas experiências anteriores. São concepções permeadas por: reconhecimento, fragilidade e disponibilidade. **Reconhecimento** da necessidade de uma prática que envolva o trabalho pedagógico com o movimento do corpo infantil. **Fragilidade** na compreensão de como justificar essa prática. E **disponibilidade** para a execução de atividades com ênfase na movimentação do corpo.

Apesar de as educadoras do CMEI Criança Feliz relatarem que apresentam dificuldades na seleção, organização e realização de um trabalho pedagógico com o movimento do corpo infantil, suas ações são marcadas pela persistência e vontade. **Persistência** em proporcionar jogos e/ou brincadeiras com ênfase na movimentação do corpo. **Vontade** de realizar um trabalho com o corpo infantil satisfatório para a idade e o desenvolvimento da criança que se encontra sob sua responsabilidade.

Os dados revelaram também que as educadoras recorrem a diversas fontes de saberes para planejar a sua prática pedagógica. As educadoras com formação docente recorrem não só aos saberes pessoais e à experiência como docente, mas também aos livros e aos saberes da formação profissional, apesar de não citarem, em nenhum momento da investigação, fontes bibliográficas especializadas sobre o tema. Já as educadoras sem formação docente recorrem, não só às orientações de documentos oficiais, mas também aos saberes pessoais e à própria experiência.

Quanto à seleção de jogos e/ou brincadeiras que dão ênfase ao trabalho pedagógico do movimento do corpo, verifiquei que as educadoras recorrem aos documentos oficiais que citam exemplos de atividades. Mas, na prática pedagógica cotidiana recorrem aos saberes provenientes da experiência como docente na Educação Infantil e aos saberes provenientes do ambiente de vida: maternidade, infância, experiências da formação escolar etc. Nesse sentido, justifica-se a fala das educadoras de que as atividades que envolvem um trabalho específico de movimentos do corpo se caracterizam como lúdicas, pois os documentos não fornecem orientações específicas sobre o tema.

O estudo das práticas cotidianas do CMEI Criança Feliz mostrou que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, embora as educadoras, independente das suas formações profissionais, manifestem dificuldades na sistematização e na justificativa dessas atividades, as quais poderão ser provenientes da falta de orientações adequadas para a realização de um trabalho dessa natureza.

Nesse sentido, é importante que a formação de educadoras da pequena infância contemple saberes relacionados ao movimento do corpo infantil, não somente no âmbito da formação teórico-pedagógica (dimensão epistêmica), mas também na formação pessoal (dimensão identitária), por meio da vivência de atividades que proporcionem reflexões sobre o seu corpo e formas de movimentação.

Assim, por mais eficiente que possa ser a formação por meio da comunicação oral e escrita, é fundamental vivenciar práticas que além de levarem a reconhecer o valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, levem a reconhecê-lo como uma linguagem presente na pequena infância.

Por fim, concluo a pesquisa com a perspectiva de que é necessário continuar os estudos e aprofundar discussões sobre o tema. Esta proposição se justifica pela necessidade de disponibilizar aos profissionais responsáveis pela orientação e formação de

professores da Educação Infantil, subsídios para uma prática pedagógica que contemple os saberes do movimento do corpo como uma linguagem. Consciente dos limites considero o presente estudo um início de reflexões que poderão estimular não só investigações que aprofundem e ampliem as questões levantadas, mas também estudos e discussões sobre o processo de orientação e formação de professores da pequena infância.

### Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 3ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1,2 e 3. 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 109-138, jul./dez., 1999-a.

\_\_\_\_\_. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*. Campinas: UNICAMP, n.35, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOREDON, Jean-Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 59, p.32-56, nov. 1986.



CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n.97, p.79-89, mai. 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p.63-100, 1995.

FILGUEIRAS, Isabel Porto e FREYBERGER, Adriana. Brincadeiras e Jogos no Parque. *Avisa lá*. Revista para formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Crecheplan, n.5, p. 16-21, jan., 2001.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

HADDAD, Lenira & JOHANSSON, Jan-Erik. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p. 45-61, 1995.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens Geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KRAMER, Sonia (org.). *Relatório da Pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes: Grandes políticas para os pequenos*. Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, n. 37, p.23-43, 1995.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, v.1, n. especial, p.85-98, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p. 9-15, dez., 2001.

- PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola*. A obra em construção. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Maria Izabel Galvão. *O espaço do movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação), Universidade de São Paulo.
- PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: BROWN, Margaret; FERNANDES, Domingos; MATOS, João Felipe; PONTE, João Pedro da (orgs.). *Educação Matemática*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB/GEDEPE, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000-a
- \_\_\_\_\_. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas. Campinas: CEDES, ano XXI, v.73, p. 209-244, 2000-b.
- \_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veiga, 1979.
- WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós, 1998.

Endereço:

Av. Silva Jardim 368 ap1701 Rebouças

80230-000 Curitiba – Paraná

[marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

equipamento (datashow)

## PERCEPÇÃO PESSOAL DO ALUNO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INTEGRADA AO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

José Henrique

Professor adjunto do Departamento de Educação Física e Desportos da UFRRJ

Sissi A. Martins Pereira

Professora Adjunta do Departamento de Educação Física e Desportos da UFRRJ

Walter Jacinto Nunes

Professor adjunto do Departamento de Educação Física e Desportos da UFRRJ

Sabrina Reis de Amorim

Aluna do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ

### Resumo

*O objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos alunos sobre o ambiente das aulas de educação física, a valorização da disciplina para a formação pessoal e o papel do professor no seu desenvolvimento. A amostra foi constituída por 123 alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. A percepção dos alunos, com base na própria experiência acadêmica, indica uma evolução conceitual da EF escolar, na medida em que seu relato permite constatar a valorização da EF na formação pessoal, contração da competitividade nas aulas e valorização do professor enquanto agente formador de valores e cidadania.*

### Abstract

*The objective of this study was to analyze the students' perception on the environment of the physical education (PE) classes, the importance of PE for personal development and the teacher's pedagogic function. The sample was constituted by hundred and twenty three 7th and 8th grade students in the Brazilian education system. The results indicates a conceptual evolution of PE in school, because students' perceptions allowed to verify the importance of PE in their personal development, decrease of the competitiveness in the classes and importance of teacher as formation agent of positive social values.*

### Resumen

*El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes en el ambiente de las clases de educación física (EF), la importancia de EF para el desarrollo personal y la función pedagógica del maestro. La muestra fue constituída por 123 alumnos de 7º y 8º año del sistema de educación brasileño. Los resultados indican una evolución conceptual de la EF en la escuela, porque las percepciones de los alumnos permitieron verificar la importancia de la EF en su desarrollo personal, la disminución de la competitividad en las clases e la valoración del maestro como agente de formación de valores sociales positivos.*

A publicação de Wittrock (1986) na terceira edição do *Handbook of Research on Teaching*, impulsionou à investigação centrada nas cognições dos alunos, tendo como base a Psicologia Cognitiva. Esta perspectiva de investigação ressalta o poder da intenção sobre a ação e o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, sendo, por isso, denominado como paradigma dos processos mediadores (Rukavina, 2003; Gonçalves, 1998; Januário, 1996; Lee & Solmon, 1992; Silverman, 1991; Carreiro da Costa, 1988; Doyle, 1986; Wittrock, 1986; Shulman, 1986).

Diferente da assunção indutora entre comportamento do professor e o desempenho

acadêmico, esse paradigma de investigação assume a existência de dois elos consecutivos entre o ensino e a aprendizagem. O primeiro entre o ensino e as cognições discentes – como o aluno interpreta as ações que lhes são direcionadas, e o segundo entre estas cognições e o desempenho acadêmico (Wittrock, 1986). Tal paradigma ultrapassa a visão simplista de causalidade direta e linear entre o ensino e a aprendizagem, reconhecendo a causalidade múltipla e recíproca entre o comportamento dos intervenientes e a aprendizagem (Gonçalves, 1998; Wittrock, 1986).

A investigação sobre a mediação cognitiva do aluno abrange os fatores motivacionais, atitudes, crenças, valores e demais componentes afetivos e cognitivos enquanto intermediários entre a interação pedagógica e o desempenho acadêmico (Lee & Solmon, 1992; Rukavina, 2003). Portanto, o estudo sobre o pensamento do aluno constitui uma via alternativa para a compreensão dos efeitos do ensino sobre a aprendizagem e, ao mesmo tempo, inova no que respeita ao desenvolvimento de teorias e *designs* de análise do ensino (Lee, 1997; Solmon, 1991 apud Dyson; Winne & Marx, 1980; Doyle, 1977).

O processo ensino-aprendizagem é caracterizado, em grande medida, pelas ações empreendidas pelo professor na estruturação do ensino consoante seu conhecimento técnico e pedagógico, suas crenças, concepções e valores. O professor influencia o ambiente face à natureza do conteúdo selecionado, às atividades propostas, aos métodos aos quais adere, às oportunidades de escolha e de engajamento proporcionado aos alunos e à promoção do clima social, o qual valorize mais ou menos a capacidade do aluno e seu envolvimento na tarefa. O comportamento mais ou menos diretivo do professor pode denotar tanto maior ecletismo metodológico, quanto uma atitude menos interventiva face aos eventos significativos para a concretização de aprendizagens (Guimarães *et al*, 2001).

Por outro lado, as percepções, valores e significados atribuídos pelo aluno aos eventos decorridos no processo ensino-aprendizagem são determinantes para a formulação de sua atitude face à disciplina e ao objeto de ensino, com influência direta sobre o desempenho escolar. Qualquer iniciativa no sentido de avaliar a qualidade do ensino e/ou implementar projetos educativos deve considerar as concepções, crenças, atitudes e representações formuladas pelo aluno.

Como refere Guimarães *et al* (2001), a marginalização do professor no processo de planejamento, discussão e avaliação do trabalho pedagógico, bem como o distanciamento da equipe pedagógica, conduz à crença de pouca importância conferida ao seu trabalho e, conseqüentemente, a agir isoladamente, nem sempre de forma eficaz. Por outro lado, de acordo com estes autores, a educação física se mostra um espaço propício para o desenvolvimento de atitudes e valores. Desta forma, interessou verificar como os alunos perceberam o ensino de educação física desenvolvido em um contexto de inserção do professor e da disciplina ao projeto pedagógico instituído na escola.

### **Objetivos do estudo**

Caracterizar as representações formuladas pelos alunos sobre o ambiente das aulas de educação física (EF), a importância atribuída à disciplina e o papel desempenhado pelo professor no desenvolvimento da tarefa educativa, num contexto de integração da disciplina ao projeto político-pedagógico da escola.

### **Metodologia**

#### **Modelo do estudo**

O estudo se enquadra no modelo descritivo, na medida em que visa caracterizar as percepções pessoais dos alunos relativamente ao ambiente ensino-aprendizagem na disciplina de educação física curricular, ao estar efetivamente integrada ao projeto político-pedagógico da escola.

#### **Método e Material**

A seleção da escola obedeceu a critérios de conveniência, na medida em que se

caracterizava pela real integração da educação física no projeto político-pedagógico institucional. O referencial adotado na qualificação da integração circunscreveu à efetiva participação do professor nas reuniões pedagógicas, contribuição da disciplina no desenvolvimento de temas transversais e trato inter ou multidisciplinar de conteúdos. A amostra foi constituída de 123 alunos da 7ª e 8ª série do ensino fundamental de uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro. As turmas foram ensinadas pelo mesmo professor. Os alunos foram inquiridos através de questionário composto de 11 questões, com opções de respostas em escala do tipo *likert*. As questões foram dimensionadas e agrupadas consoante as dimensões em estudo, a saber: (a) atitude face ao ambiente das aulas; (b) valorização da educação física; (c) percepção do papel pedagógico do professor.

### **Resultados**

Quanto ao ambiente de ensino, os resultados demonstram que 70,7% dos alunos consideraram repetitivo o conteúdo da disciplina de educação física (EF) quer concordando ‘total’ (39,8%) ou ‘parcialmente’ (30,9%). Entretanto, 54,4% dos alunos concordaram ‘total’ ou ‘parcialmente’, com o fato do conteúdo das aulas de EF motivar a sua participação. A manifestação dos próprios alunos denota a influência de uma concepção estética e da autopercepção de competência sobre a atitude face à educação física escolar. A maioria absoluta dos alunos (62,6%) informou que as características biotipológicas e capacidade pessoal dos alunos condicionam a atitude face à disciplina. Questionados sobre a prevalência de atividades de natureza competitiva nas aulas, 48% dos alunos ‘discordaram totalmente’, enquanto 17,1% ‘discordaram parcialmente’ quanto às aulas de EF privilegiarem apenas a competição. Ainda assim, um terço da amostra considerou prevalente a perspectiva competitiva nas atividades desenvolvidas na disciplina. Relativamente à importância atribuída à EF, 63,4% dos alunos conceberam a disciplina como atividade curricular que ultrapassa os limites ludo-recreativo, seja através de manifestações ‘totalmente’ (44,7%) ou ‘parcialmente’ (18,7%) favoráveis. Além disso, discordaram ‘total’ (44,7%) ou ‘parcialmente’ (12,2%) que a EF tenha menor importância no currículo comparada a outras áreas disciplinares. Ainda nesta dimensão de análise, 70% dos alunos consideraram que a EF contribui para a formação intelectual, quer demonstrando ‘acordo total’ (40,7%), quer ‘parcial’ (30,9%). Quanto ao papel desempenhado pelo professor, 60,2% da amostra ‘discordaram totalmente’ quanto a sua ação pedagógica se restringir à função de mero gestor de atividades esportivas, lúdicas ou recreativas; 52,8% ‘concordaram totalmente’ com o fato do professor incentivar a participação discente nas aulas de EF; além de 76,5% acreditarem que o professor de EF promove o desenvolvimento de valores pessoais e de cidadania, seja através de ‘acordo total’ (53,7%) ou ‘parcial’ (22,8%).

### **Conclusões**

Como afirma Grahan (1995), é fundamental ouvir a voz dos alunos, pois a ação docente deve estar em sincronia com as suas necessidades. Além disso, a sua voz expressa a visão, crença e valores que introjetam em consequência da relação pedagógica estabelecida no ambiente educativo.

Este estudo se propôs a investigar a percepção dos alunos relativamente ao ambiente de ensino nas aulas de EF, à valorização da EF enquanto veículo de formação pessoal e à função pedagógica do professor.

No que diz respeito ao ambiente das aulas de educação física, a exemplo do que refere Siedentop (1991), os alunos consideraram repetitivo o conteúdo da disciplina. De fato, enquanto os conteúdos, de maneira geral os jogos esportivos, se repetiam entre as séries escolares, os objetivos planejados pelo professor diferiam de uma para outra. No entanto, o auto-relato dos alunos parece refletir a dificuldade do professor em explicitá-los. Apesar disso, a maioria absoluta dos alunos se sentiam motivados com a prática

desenvolvida nas aulas, denotando uma atitude bastante positiva face ao conteúdo e à disciplina, resultado amplamente confirmado na literatura (Gonçalves, 1998; Betti & Liz, 2003; Dyson, 1995; Henrique, 2004). O condicionamento da atitude face à disciplina com base nas características biotipológicas e competência percebida, confirma a teoria proposta por Iso-Aloha & St. Clair (2000), quando assinala que a assunção de determinada atitude é precedida pela pré-disposição biológica, pelas experiências de cunho social e o conhecimento (e crenças) sobre si próprio e o objeto. Também, sinaliza para uma ação mais efetiva dos professores, no sentido de proporcionar condições adequadas de prática que promovam o envolvimento acadêmico e o sentimento de inclusão dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Ainda no que diz respeito ao ambiente das aulas de EF, foi positiva a percepção de contextos menos competitivos por parte de uma parcela considerável dos alunos. É reconhecido o efeito negativo do ambiente competitivo nas aulas de EF e sua repercussão sobre o humor, atitudes, emoções e desempenho dos jovens, alienando muitos indivíduos do processo e comprometendo a adesão à prática de atividade física e/ou lúdica na vida adulta (Ferreira, 2000).

Relativamente à valorização da EF na formação pessoal, o fato da percepção dos alunos transcender à concepção ludo-recreativa, enquanto possa parecer contraditória a luz de outros estudos (Betti & Liz, 2003; Tannehill & Zakrajsek, 1993), foi coerente com a postura do professor em transmitir expectativas dirigidas à mestria das atividades, além de objetivos em outros domínios de aprendizagem, aliás, comportamento indicativo de uma atitude interventiva, como designado por Henrique (2004) e Guimarães *et al* (2001). A integração da disciplina no projeto pedagógico da escola, de fato, pareceu influenciar o seu desenvolvimento, elucidando a uma parcela significativa de alunos uma nova perspectiva da EF. A maior evidência para esta assertiva se concretizou no fato dos alunos não a considerarem menos importante que disciplinas de outras áreas curriculares e perceberem a importância da disciplina para a sua formação pessoal. No entanto, a instrumentação adotada neste estudo não permite afirmá-lo de forma conclusiva, haja vista o caráter extensivo da coleta de dados. Alguns estudos confirmam a valorização conferida pelo aluno à EF para sua formação pessoal (Tannehill & Zakrajsek, 1993), bem como se mostram favoráveis à ampliação de seu espaço no currículo (Gonçalves, 1998). No entanto, em Betti & Liz (2003), apesar da atitude bastante favorável das alunas face à EF, elegeram disciplinas de outras áreas como mais importantes, mesmo tendo atitudes menos favoráveis em relação as mesmas.

Finalmente, em acordo com os estudos no campo da EF, os alunos denotaram atitudes bastante favoráveis face ao professor, considerando que, apesar de ser visto como incentivador, sua tarefa transcende o papel de mero recreador e, mais importante, uma ampla maioria percebeu o professor como agente formador de valores e cidadania, consoante a prioridade conferida pela escola através do projeto de intervenção político-pedagógico.

Nas últimas décadas, as críticas mais emergentes à EF escolar se referiram ao caráter normativo das atividades, ao desenvolvimento de uma perspectiva exclusivamente ludo-esportiva e às poucas oportunidades proporcionadas aos alunos para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e de atitudes e valores positivos (Medina, 1989; Bracht, 1986; Oliveira, 1985). Torna-se fundamental realçar que o projeto pedagógico da escola investigada, incluía e valorizava a EF como componente curricular comprometida com a formação global do aluno. Apesar de ainda enfrentar dificuldades no que respeita ao desenvolvimento do ensino livre de concorrências e adaptado às necessidades de todos os estudantes, ainda assim se pôde perceber a tendência à contração da competitividade nas aulas, bem como a busca por vias que permitissem promover a inclusão da generalidade dos alunos. De ressaltar, que a percepção dos alunos, tendo por

base a própria experiência acadêmica, indica uma evolução conceitual da EF escolar. Conquanto estas conclusões devam ser interpretadas especificamente face ao contexto investigado, demonstra a possibilidade de real integração e contribuição da EF em projetos pedagógicos que privilegiem a inclusão, o desenvolvimento de atitudes e valores formativos e, portanto, a formação cidadã.

#### Referências

- Betti, M & Liz, M. T. F. (2003). Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, 24(3), 135-142.
- Bibik, J. M. (1999). Factors Influencing college students' self-perceptions of competence in beginning physical education classes. *Journal of teaching in physical education*, 18, 255-276.
- Bracht, V. (1986). A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 7(2), 62-68.
- Carreiro da Costa, F. A. A. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of teaching in physical education*, 14, 394-407.
- Ferreira, M. S. (2000). A competição na educação física escolar. *Motriz*, 6(2), 97-100.
- Gonçalves, C.A.C.B. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os comportamentos nas aulas de educação física*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and students' voices: implications for teachers and researchers. *Journal of teaching in physical education*, 14, 478-482.
- Guimarães, A. A., Pellini, F. C., Araújo, J. S. R. & Mazzini, J. M. (2001). Educação física escolar: atitudes e valores. *Motriz*, 7(1), 17-22.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Iso-Ahola, S. E. & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 16, 262-277.
- Lee, A. M. & Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 57-71.
- Medina, J. P. (1989). *A educação física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papyrus.
- Oliveira, V. M. (1985). *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Rukavina, P. B. (2003). *The effect of scaffolding movement challenges on students' task-related thoughts and performance*. Unpublished doctorate, Louisiana State University, Louisiana.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View:

Mayfield Publishing Co.

- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(4), 352-364.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third ed., pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Tannehill, D. & Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of teaching in physical education*, 13, 78-84.
- Winne, P. H. & Marx, R. W. (1980). Matching students' cognitive responses to teaching skills. *Journal of educational psychology*, 72, 257-264.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (third ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.



**PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES ACERCA DO SEU PAPEL SOCIAL.**

*Prof<sup>a</sup> Adriana Ribeiro de Barros-posgraduanda /UFPE*

*Prof<sup>a</sup> Andréa Carla de Paiva-Ms./UFPE*

*O presente estudo é parte de um trabalho monográfico, constituinte para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, 2003. Enquanto pesquisa bibliográfica pretendeu analisar a prática pedagógica do Professor de Educação Física, contexto escolar, diante da perspectiva de superação vindo permitir uma aproximação do papel social. Pretensão esta que dialogando no interior do estudo remeteu considerar que ao tomar a Educação Física escolar comprometida com mudanças, direcionou a reflexão crítica: identificar, reconstruir e organizar o trabalho pedagógico, diante do fio condutor subsidiando o debate crítico: como tratar o conhecimento da Educação Física?*

**PEDAGOGIC PRACTICE: APPROACHES CONCERNING YOUR SOCIAL ROLE.**

*Prof<sup>a</sup> Adriana Ribeiro of Barros-posgraduanda /UFPE*

*Prof<sup>a</sup> Andréa Carla of Paiva-Ms./UFPE*

*The present study is part of a work monográfico, constituent for conclusion of the course of Full Degree in physical education of the Federal University of Pernambuco/UFPE, 2003. While he/she researches bibliographical it intended to analyze the physical education Teacher's pedagogic practice, school context, before the perspective of coming superação to allow an approach of the social paper. Pretension this that dialoguing inside the study sent to consider that when taking the school physical education committed with changes, it addressed the critical reflection: to identify, to reconstruct and to organize the pedagogic work, before the conductive thread subsidizing the critical debate: how to treat the knowledge of the physical education?*

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ACERCAMIENTOS QUE INVOLUCRAN SU PAPEL SOCIAL.**

*Prof<sup>a</sup> Adriana Ribeiro de Barros-posgraduanda /UFPE*

*Prof<sup>a</sup> Andréa Carla de Paiva-Ms./UFPE*

*El estudio presente es parte de un monográfico de trabajo, elector para la conclusión del curso de Grado Lleno en la educación física de la Universidad Federal de Pernambuco/UFPE, 2003. Mientras el he/she investiga bibliográfico que pensó analizar la práctica pedagógica del Maestro de educación físico, el contexto escolar, antes de la perspectiva de superação viniendo para permitir un acercamiento del papel social. La pretensión esto que dialogando dentro del estudio enviaron considerar que al tomar la educación física escolar comprometida con los cambios, se dirigió la reflexión crítica: identificar, reconstruir y organizar el trabajo pedagógico, antes del hilo conductivo que subvenciona el debate crítico: cómo tratar el conocimiento de la educación física?*

## INTRODUÇÃO

Este estudo constitui o primeiro e último tópico do primeiro capítulo da monografia de curso sobre a Prática Pedagógica: aproximações acerca do seu verdadeiro papel social, apresentado a coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, como constituinte básico para a conclusão do curso citado. Seu objetivo foi analisar a prática pedagógica do Professor de Educação Física diante de uma perspectiva de superação, desde as reflexões em torno do que significa ser a área em questão considerada um componente curricular, bem como, tendências que circulam na mesma, destacando a concepção metodológica que buscasse a verdadeira superação no entendimento de seus conteúdos selecionados, possibilitando desta forma, maior aproximação do nosso verdadeiro papel social enquanto educadores no contexto da Educação Física escolar, em especial a Escola Pública, visto que a mesma é de direito e acesso pela maioria da população, e deve, portanto garantir o ensino gratuito, democrático e de qualidade a todos. Neste sentido, a seguir o leitor vai perceber quais reflexões foram possíveis de serem afluídas encontradas no bojo de teorias críticas da Educação e Educação Física, bem como, do que foi possível refletir durante o curso em formação.

## REDIMENSIONANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: UM COMPONENTE CURRICULAR.

Resgatar o contexto no qual está envolvida a Educação Física nos permite ter a dimensão dos problemas, que temos por resolver, e das questões que estão envolvidas em sua prática pedagógica. Pensar em tal prática pedagógica implica na reflexão nos moldes apresentados por SAVIANI (1986) – crítica, radical, de conjunto e de totalidade, ou seja, exige refletir o real concreto, expresso, atualmente, pelo colapso que passa a educação brasileira, pelo desmonte das universidades e pelo massacre que passa os educadores brasileiros. Neste sentido as disciplinas que constituem os currículos de formação, por exemplo, têm a responsabilidade de através de ações integradas, transmitir, produzir e socializar um conhecimento de qualidade, com sentido e significado para enfrentar as transformações sociais. São, também, responsáveis por tratar com competência os conteúdos que lhes são designados, garantindo os elementos essenciais para a intervenção social com excelente nível acadêmico. Se por um lado observamos tais necessidades, não paramos por aí, por outro lado nos deparamos com inúmeras dificuldades inerentes à produção do conhecimento nas universidades brasileiras, que sem dúvida deveria estar buscando consolidar a unidade teoria/prática com a intencionalidade de ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social, como afirma Sacristán (1998, p.23)

“... a prática da educação é uma prática social”, tratando dialeticamente as diferentes possibilidades da Educação Física em diferentes campos de atuação enquanto totalidade em todas as suas dimensões. No momento em que a Educação Física escolar busca romper com velhos paradigmas, já que os quais não a legitimam na atual conjuntura reconhecemos que, sua mudança se dá na direção de indicar caminhos para a construção de um projeto – político – pedagógico consciente e articulado aos interesses e objetivos de um projeto histórico comprometido com uma educação que necessita de reestruturação posta por uma realidade cuja dinamicidade coloca em confronto a atual formação, “... ao mesmo tempo em que exige o repensar dessa formação que deve estar calcada nas exigências do real o que cada vez mais demanda dos profissionais da educação um conhecimento consciente pautado num aprendizado permeado pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão, enquanto faces que deverão permitir a verdadeira articulação teoria – prática a qual se apresenta fragmentada na atual estrutura curricular que conforma sua formação”. (ESCOBAR, 1997).

Para ir além das denúncias e constantes críticas, torna-se indispensável forjar preposições em direção a uma visão de unidade da relação teoria – prática como componentes indissolúveis da práxis pedagógicas. É nessa direção que desafios postos no contexto da prática pedagógica, do contato sistemático em sala de aula, refletindo as produções teóricas da área e, das inquietações resultantes das relações com grupos sociais, afloram discussões/debates na perspectiva de não mais apenas nos remeter a reflexão, mas que a partir da mesma, consigamos dar passos na direção da necessidade de construir com clareza e explicitação do verdadeiro papel de nossa prática pedagógica, tentativa esta que busca extrapolar visões e explicações simplistas e imediatas. A constatação dessa realidade e as inúmeras dificuldades que enfrentamos durante nossas vidas escolares, aqui precisamente em nossos cursos de formação, configuram a necessidade de encontrar não apenas explicações mais amplas para solucionar os problemas aflorados mas, sobretudo apresentar proposições alternativas significativas às problemáticas em aulas de Educação Física Escolar. Os conhecimentos tratados na escola devem estar organizados de maneira que o trato de cada um deles propicie aos alunos avançar, através de reflexões acerca da dimensão cultural relacionada a cada área de conhecimento. Para tanto, todas as disciplinas devem integrar-se diretamente. Surge daí o propósito de identificarmos a Educação Física enquanto um componente curricular e, para tal reflexão é preciso que tenhamos claro o entendimento amplo de “currículo” e o que deve representar uma disciplina para ser compreendida como elemento/componente deste currículo, assim é possível ter uma amplitude da responsabilidade e compromisso diante do papel de nossa prática pedagógica. Pois segundo SOUZA (1999), um componente curricular é:

“... não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que aliado a outros elementos desta organização curricular, visa contribuir com a formação cultural do aluno”.

Então para que uma disciplina seja entendida como um componente curricular, deve ser vista como indispensável dentro deste processo de articulação de saberes. Sendo assim, em que implica ter-se a Educação Física situada, por exemplo, fora da grade horária de uma escola? Tal situação explicita o conceito atribuído a Educação Física, que a distancia de enquadrar-se como um legítimo componente curricular. Situa-la de forma que “não atrapalhe as demais disciplinas” é enxergá-la como um elemento irrelevante na formação cultural do indivíduo. A Educação Física, dessa forma, é desqualificada enquanto uma área do conhecimento e reduzida a um espaço de realização de atitudes e tarefas físicas, “desprovidas de intencionalidades intelectuais”. Outro aspecto que podemos levantar é no que se refere ao trato de seus conteúdos no interior da escola. Identificamos facilmente a aceitação/entendimento conceitual da Educação Física como componente curricular isto

principalmente devido ao aspecto legal estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB. Porém, no trato durante a prática pedagógica, compreensões metodologias diferentes ora se aproximam, ora distanciam esta disciplina, enquanto já apontados para os elementos do currículo. Outro questionamento pode ser levantado: quais os indicadores da prática pedagógica que colabore com a legitimação da Educação Física enquanto componente curricular? Compreende-se assim que as disciplinas que formam o currículo escolar, dentro das especificidades de conteúdo, têm de propiciar ao aluno reflexões acerca das dimensões culturais inerentes, contribuindo para a sua formação intelectual. A seleção dos conteúdos e os conhecimentos tratados em aulas têm como referência a experiência dos alunos, no desenvolver de suas atitudes, conceitos mais elaborados são construídos a partir dos conceitos rudimentares colocados pelos mesmos e a relação estabelecida com os valores dos conhecimentos que são tratados em aula dar-se de maneira crítica e responsável, instigando os alunos a refletir e problematizar os conceitos, criando condições para que os mesmos avancem no processo de formação cultural, permeados de criatividade e criticidade. Fica, portanto, proposto que nos subsidiemos na compreensão de currículo ampliado (Varjal, 1986), que aponta um *continuum* acerca do trato com o conhecimento desde a constatação, interpretação, compreensão até a explicação dos dados da realidade social – complexa e contraditória.

#### CONCLUSÃO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS ANÁLISES INTERPRETADAS.

O processo de discussão permanente em busca de qualificar a prática dos professores de Educação Física é o principal meio de evolução dessa área do conhecimento. O caminho para legitimar a Educação Física passa pelo eixo de sua universalização. Faz-se necessário refletirmos em torno da construção do cidadão que queremos formar. O crítico e consciente da realidade em que vive, para que assim possa intervir em prol de seus interesses? Ou indivíduos de uma sociedade, onde esta não se pode construir objetivos comuns? Para tanto é preciso incorporar aos referidos conteúdos desta área a Educação Física, um caráter crítico-social que em seu ensino-aprendizagem se consolidará à medida que sua historicidade, sua evolução e todos os fatores que determinaram suas multifaces ao longo dos tempos forem adotados como princípios básicos para sua análise e interpretação. Sendo assim, dessa forma, poderemos concretamente discutir suas nuances, desvelando seus contra-sensos e superando os obstáculos que ainda a separam de sua verdadeira legitimação. Não nos dispusemos em momento algum a divulgarmos receitas prontas de ações a serem tomadas para que os professores da área tomassem como cartilha a ser seguida e, sim levantar questões que de uma forma ou de outra pudessem despertar reflexão dos professores em torno da importância do significado que venha a ser uma disciplina curricular, bem como, do trato dos conteúdos que se encontram na mesma, que deve ser assegurado a partir dos pressupostos básicos explicitados e evidenciados que se referem à concepção sobre a realidade político-social em que estamos inseridos. Nessa perspectiva estamos valorizando o ATO PEDAGÓGICO como sendo a essência fundamental da prática social do profissional de Educação Física & Esporte, constituindo-se assim a natureza, historicamente, forjada de tal práxis. Por fim, o estudo traz contribuições em relação à produção do conhecimento no que diz respeito à reflexão da prática pedagógica do professor de Educação Física, a medida em que passa a fornecer dados para caracterizar referida como componente curricular sim. Nesta direção refletir em torno da prática pedagógica nos permiti ampliar novas referências em torno de novos significados para conduzir metodologicamente no processo ensino-aprendizagem, é provocar um ensino em que os alunos aprendam a utilizar estratégias de convivência e de ação-opinião,

contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos mesmos no tocante a sua vida como um todo.

#### BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Roseane Soares. *A Prática Pedagógica da Educação Física na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola: a polêmica do discurso superador*. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife/PE 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. *Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 20 (1), set, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. 12º Ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”* In: MORAIS, Regis de (Org.) *Sala de aula que espaço é esse!* 3º Ed. Campinas -SP: Papirus, 1988.

SOUZA JR., Marcílio. *A educação física como componente curricular...?... isso é História!*. Uma reflexão a cerca do saber e do fazer. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife/PE, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

## PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA<sup>1</sup>

Prof. Ms Adalberto dos Santos Souza<sup>2</sup>  
Professor da UNICSUL  
Professor da FCNM  
Professor do IMES

### RESUMO

*Este trabalho teve como finalidade discutir como os professores de Educação Física têm realizado seu trabalho na escola. Para tanto, ele se desenvolveu a partir da revisão de uma literatura que possibilitasse a compreensão desse problema. Ao final, aponto alguns pontos que devem ser levados em consideração durante a ação do professor no ambiente escolar, objetivando com isso, uma reflexão sobre sua atuação.*

### PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE WORK DEVELOPED AT THE SCHOOL

#### ABSTRACT

*This work had as purpose to discuss as the physical education teachers have been accomplishing his work in the school. For so much, he grew starting from the revision of a literature that made possible the understanding of that problem. At the end, I point some points that they should be taken into account during the teacher's action in the school atmosphere, aiming at with that, a reflection about his/her performance.*

### EL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICO EN BRASIL: UN ANÁLISIS DEL TRABAJO DESARROLLÓ EN LA ESCUELA

#### RESUMEN

*Este trabajo tenido como el propósito para discutir como los maestros de educación físicos ha estado logrando su trabajo en la escuela. Para tanto, él creció empezando de la revisión de una literatura que hizo posible la comprensión de ese problema. Al final, yo apunto algunos puntos que ellos deben tenerse en cuenta durante la acción del maestro en la atmósfera escolar, mientras apuntando a con eso, una reflexión sobre la actuación.*

---

<sup>1</sup> GTT Escola

<sup>2</sup> Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), coordenado pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio.

## **Um panorama do quadro**

Com a mudança de paradigma e as constantes discussões que podemos observar atualmente sobre a atuação do profissional de Educação Física, fica evidente que sua atuação está em xeque, no caso específico da escola, percebemos que aquele professor que ficava a sua margem, sem uma participação efetiva no processo educativo como um todo, está perdendo espaço, afinal, não se admite mais uma Educação Física reprodutora de ideologias e dogmas, mas sim, uma Educação Física, que possa ascender a capacidade de questionamentos críticos acerca do que lhe é imposto.

Sabemos que esta missão não é tênue, no entanto, não podemos ignorar este desafio, mesmo porquê, acredito que esta mudança deva começar nas escolas, que é o espaço no qual acontece indubitavelmente o primeiro contato com a Educação Física de maneira sistematizada.

É importante ressaltar, que esta idéia de uma atuação comprometida com questões mais amplas, principalmente, as de cunho social e não apenas as de cunho biológico ou no tocante ao desenvolvimento motor, é relativamente nova na Educação Física brasileira. Podemos dizer de certa forma, que isto vem ocorrendo mais precisamente a partir da década de 1980, fato este, que é explicado através várias obras e artigos publicados em revistas científicas e congressos em todo o Brasil.

Em síntese, podemos afirmar que o que ocorreu realmente, é que concomitante as práticas até então voltadas para uma Educação Física centrada nos aspectos biológicos e esportivos, vários profissionais da área, por não encontrarem eco em suas inquietações junto aos seus pares, procuram suas qualificações profissionais em outras áreas, principalmente, as ciências humanas, o que no limite, transformou de maneira substancial o pensamento desses profissionais, que passaram então, a questionar de maneira mais contundente o paradigma existente até o momento.

É indubitável que esta nova forma de olhar para a Educação Física culminou na formação de uma concepção diferenciada do conceito de Educação Física escolar, e como consequência disto, surgem questionamentos profundos sobre a atuação do profissional, questionou-se, por exemplo, se sua atuação deveria ficar restrita apenas as questões biológicas ou de rendimento esportivo, como ocorria até então, deixando desta maneira, em segundo plano, preocupações ligadas aos aspectos sociais e as relacionadas à cultura corporal.

Embora o âmago da questão seja o questionamento da visão reducionista que pairou até então sobre a Educação física, mas precisamente sobre a Educação Física escolar, isso não significa que a compreensão dos aspetos biológicos será esquecida, contudo, o que não queremos, é que a abordagem dada a Educação Física escolar seja a funcionalista, que atenda apenas as necessidades do sistema, e sim, uma que se preocupe com a formação de um cidadão consciente, não só de seus aspectos corporais, mas também preocupado em compreender sua atuação como cidadão partícipe e construtor do processo social.

## **O professor e a escola**

Pois bem, pintado o quadro no qual se deu o início para esta mudança de paradigma, podemos perceber qual o profissional que vem surgindo, um profissional mais engajado e consciente de seus limites e de sua importância. Mas isso é apenas o início, não podemos nos esquecer que para a mudança do cenário atual se concretizar, devemos ter de fato a clareza de que nenhum conhecimento se dá de forma isolada, e a Educação Física não pode e nem deve fugir a este aspecto, enfim ela deve ser encarada como integrante de um processo no qual, as forças que estão em constante embate, contra a manutenção do

ostracismo social e intelectual devam se unir, para só assim atingir seus objetivos de maneira eficaz.

Berger (1985) reforça estas idéias ao afirmar que as instituições, também, pelo simples fato de existirem, acabam controlando a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às outras direções possíveis. Como consequência da afirmação do autor, torna-se necessário uma reflexão; afinal, qual a direção que a Educação Física deve tomar? será a de continuar contribuindo para a manutenção do sistema, ou será a mais difícil, porém mais gratificante, ou seja, aquela que privilegia a luta contra as injustiças e as desigualdades sociais. Não tenho dúvida que a segunda opção é a mais adequada, e também a mais comprometida com os ideais de um profissional que minimamente, tem a obrigação de contribuir para a diminuição das diferenças sociais vigentes.

Percebemos desta maneira que a educação acaba sendo ambígua, pois ela desenvolve-se igualmente num processo que se embatem as forças contraditórias, que de um lado tentam manter o status quo, e do outro, as que se opõe a esta manutenção. Esta luta por sua vez pode ser ativada pela práxis humana, fazendo com isso, que a educação não seja apenas o lugar e o mecanismo da reprodução ideológica e social, nem que o discurso pedagógico só abre espaço para a significação ideológica no sentido reprodutivista, a educação poderá também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico (SEVERINO, 1986).

Ao afirmar que a Educação Física pode contribuir para esta transformação social, tenho clareza que isto é plenamente possível, mas também tenho a lucidez de que só pode ocorrer está transformação, se os profissionais que atuam na área tiverem consciência do papel que lhes cabe neste processo. Desta maneira, entendo que é exatamente neste momento, que começa a entrar em cena o verdadeiro educador, que tem como principal papel, o de favorecer ao educando a sua libertação, através de uma educação na qual ele tenha condições de formar uma consciência crítica, que favoreça sua atuação na sociedade de forma ativa e comprometida.

Em relação ao professor de Educação Física, Daolio (1995) afirma que ele vem trabalhando ao longo dos anos, todas as questões relacionadas a cultura corporal esquecendo-se que todo homem, mesmo que inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo, portanto os movimentos não surgem por acaso, eles são uma construção cultural legitimados socialmente. Daolio ainda reforça esse pensamento afirmando que o professor de Educação Física parece esquecer que seu trabalho se dá num ambiente cultural, com pessoas que fazem parte de uma realidade social, e que se utiliza de conteúdos historicamente construídos, que são relevantes daquela cultura.

O não entendimento desse processo de construção histórica das ações humanas pode em última instância, camuflar e não possibilitar o entendimento de que as desigualdades sociais que acontecem entre os homens, é no fundo uma desigualdade econômica.

Em virtude desta relação de desigualdades não podemos ser ingênuos e nos iludir, acreditando que a transformação social pretendida acontecerá isoladamente ou sem árduas lutas, mas sem dúvida, acredito que o primeiro e grande passo deve acontecer dentro da escola, pois é nela que a formação do homem começa a se desenhar; e nela que o homem pode conquistar uma das coisas mais valiosas, ou seja, a conquista da sabedoria e da autonomia do pensar.

É justamente neste espaço que a Educação Física deve atuar de forma mais significativa, pois é destes primeiros anos de escolarização que os educandos irão formar um conjunto de significados para toda sua vida. Significados esses, que são construídos



dentro de um contexto cultural, principalmente porque a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente acontecimentos sociais (GEERTZ, 1989), ela é construída, como dito anteriormente, dentro de um contexto.

Infelizmente ao longo da história a vertente que guiava os professores de Educação Física não era essa que pretende a conscientização, isto fica claro em várias situações. Um exemplo disso, e quando Gustavo Capanema era ministro da Educação e saúde, e afirmava que, no domínio das práticas desportivas, não raro podiam implantar-se certos elementos de desnacionalização, e que isto exigia medidas que, eliminassem tais elementos, e que conservassem os desportos permanentemente como um dos meios de educação cívica da mocidade e como uma viva expressão de energia nacional (MANHÃES, 1986).

O resumo do discurso de Capanema, citado por Manhães, mostra como veio sendo elaborado o pensamento que norteia o paradigma da Educação Física durante anos, ou seja, uma idéia centrada em questões que atendessem as necessidades e interesses de setores diversos, inclusive a indústria esportiva. Mais precisamente sobre esta última, Bracht (1997) faz uma observação muito oportuna, quando afirma que o modelo atual de esporte foi se transformando e acabou assumindo suas características básicas, que hoje podemos resumi-las em cinco aspectos, segundo ele, competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento, e que este modelo de esporte é o que acaba referenciando as aulas de Educação Física escolar.

Ao mesmo tempo que de um lado, esta esportivização é incentivada pelas autoridades tanto no nível escolar com o acirramento das competições nos jogos escolares, como nos famigerados programas de esportes das respectivas secretarias, do outro, os jogos populares foram aos poucos sendo “excluídos” ou deixados de lado como se não tivessem importância. Neste sentido, percebemos que o que era praticado em termos de manifestações da cultura corporal pelas camadas populares, quando não foram transformadas em esportes de competição, foram marginalizadas. Esta afirmação é reforçada por Bracht (1997), quando diz que se torna muito importante observar, que a grande maioria dos jogos populares foram muitas vezes reprimidos ou marginalizados pelo poder público. E para exemplificar estes acontecimentos, podemos citar o caso da capoeira no Brasil, que durante muito tempo foi tida como uma prática ligada a contravenção, e recentemente esta sendo dada a ela um novo significado, que a tem levado a esportivização, perdendo assim sua essência.

Percebemos mais uma vez com estas afirmações, que os jogos populares não tem o interesse das autoridades, afinal; eles não atendem aos seus interesses e nem os da mídia, e em relação a esta última, percebemos que em muitos casos é ela que acaba ditando qual padrão de atividade física ou qual esporte será contemplado nas aulas de Educação Física.

Kunz (1994) faz um questionamento que é muito oportuno, quando diz que nenhuma criança, por si só, poderia optar, e de maneira livre em treinar o esporte de forma especializada, sistemática e intensa como acontece normalmente, concordando com esta afirmação, podemos dizer que esta cultura só pode e é disseminada nas aulas de Educação Física, porque a maioria dos professores buscam transformar seus alunos em atletas precoce, o que não é uma prática recente, inclusive no que diz respeito a manutenção da ordem através das práticas ainda enraizadas nos ensinamentos militares da década de 1930, que tinham o nítido interesse em formar cidadãos sadios para defesa da pátria, até a chegada do método desportivo generalizado na década de 1960, que teve sua origem do esporte burguês europeu.

Este último foi de fundamental importância para a entrada e permanência do esporte na escola, a partir daí também se deu o processo de super valorização do esporte escolar, e esta valorização exacerbada do esporte, muitas vezes tem levado os profissionais da área da Educação Física a não perceberem a dimensão educativa que existe na atividade

lúdica. Utilizando-se unicamente do esporte, em que os mais “poderosos” merecem toda atenção e os inimigos abatidos traduzem-se em pontos ganhos, transformando-se nos fracos e inúteis “naturalmente” eliminados (BRUHNS, 1993).

É fundado nestas afirmações que proponho que nosso olhar seja focado para a análise do sistema social como um todo, não podemos entender as ações dos professores de Educação Física que atuam na escola, de maneira isolada, devemos procurar compreender como é construído seu fazer pedagógico, sob qual referência é construída sua ação. Devemos perceber que essas ações são determinadas culturalmente, e que a cultura não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela (GEERTZ, 1989).

### **Considerações finais**

É imprescindível que os profissionais levem em conta, que quando sua atuação acontece de forma consciente e competente, permite um desenvolvimento do aluno com igual capacidade. Sabemos que esta consciência e competência, só podem ser conseguidas, a partir do momento, em que um compromisso maior estiver implícito na ação do professor, que é o compromisso social da educação.

O professor de Educação Física também tem seu papel dentro deste quadro, afinal, como profissional inserido no contexto educacional, deve contribuir para esta conscientização, seja ela por meio de atividades lúdicas, esportivas ou qualquer outro instrumento pedagógico que utilize para desenvolver seus conteúdos. É fundamental, portanto, que este profissional não seja negligente, e que independentemente da atividade desenvolvida, o entendimento das formas e objetivos a serem alcançados, estejam bem claros, sob pena de sua atuação ficar restrita a uma prática desconexa e medíocre.

Não pretendemos e nem julgamos aqui, que só a conscientização pura e simples darão conta destes objetivos, sabemos que conceitos entendidos de maneira isolada e conscientização sem ação consciente, não dão, e nunca darão conta do fenômeno como um todo, mas não podemos também ignorar, principalmente, no que diz respeito ao objetivo proposto, que é fundamental esta conscientização do profissional de Educação Física, pois é a partir daí que podemos vislumbrar uma práxis pedagógica contextualizada, atendendo, portanto as necessidades dos alunos, e da sociedade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BEGER, P. L. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.  
 BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte: Uma introdução**. Vitória, Espírito Santo: UFES, 1997.  
 BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.  
 DAÓLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.  
 GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.  
 KUNZ, E. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.  
 MANHÃES, E. D. **Política de esportes no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal 1986.  
 SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

## TEMATIZANDO O ESPORTE NA ESCOLA: UM RELATO DE ENSINO PAUTADO NAS CONCEPÇÕES DE AULAS ABERTAS

Allyson Carvalho de Araújo  
Mestrando em Educação – UFRN  
[allysoncarvalho@hotmail.com](mailto:allysoncarvalho@hotmail.com)

José Pereira de Melo  
[melo@digi.com.br](mailto:melo@digi.com.br)  
DEF/ UFRN

**Grupo de estudo Corpo e Cultura de Movimento**

*RESUMO: Objetiva relatar as nuances oportunizadas por esta proposta metodológica para o esporte e discute as contribuições para o ensino da educação física escolar. O trabalho foi proposto para a Escola Municipal Maura de Morais Cruz, Parnamirim – RN. Como instrumentos para a coleta de dados foram usados a observação e o registro fotográfico. Utiliza a metodologia descritiva com abordagem qualitativa. Identifica que a problematização das práticas corporais cria a possibilidade de novas formas de movimentação, e por consequência, de experiências corporais. As possibilidades do auto-conhecimento e do conhecimento são sutis e inúmeras, observadas quando se ampliam as experiências motoras.*

*Palavras-chaves: ensino, aulas abertas, esporte.*

*ABSTRACT: The goal of this paper is to outline the nuances that could be realized by this methodological proposition for the sport and to discuss the resulting implications for teaching physical education. The study focuses on students' attending Maura de Morais Cruz municipal school – Parnamirim - RN. As instruments for the data collection, observation and photographic report were used. This study uses descriptive methodology with a qualitative approach. The study also found out that questioning of corporal activities creates the possibility for new ways of movement, and consequently, of corporal experiences. The possibilities of self-knowledge and knowledge in general are subtle and innumerable, observed when motor experiences are extended.*

*Word-keys: education, opened lessons, sport.*

*RESUMEN: Objetiva relatar las consecuencias de esta propuesta metodológica para el deporte y discute las contribuciones para la enseñanza de la educación física escolar. El trabajo fue propuesto para la Escuela Municipal Maura de Morais Cruz, Parnamirim – RN. Como instrumentos para la recolecta de datos fueron usados la observación y el registro fotográfico. Utiliza la metodología descriptiva con abordaje cualitativo. Identifica que la problematización de las prácticas corporales crea la posibilidad de nuevas formas de movimentación, y por consecuencia, de experiencias corporales. Las posibilidades del auto-conocimiento y del conocimiento son sutis y incontables, observadas cuando se amplían las experiencias motoras.*

*Palabras claves: enseñanza, clases abiertas, deporte.*

## INTRODUÇÃO:

Cientes da importância do fenômeno esportivo na vida de cada pessoa e também pensando na forma como ele se apresenta é que voltamos a nossa atenção para a prática esportiva de forma reflexiva.

De fato, ao pensar a relevância do esporte no cotidiano de todos os cidadãos, observamos que é possível destacar, ao longo da história de vida de vários homens e mulheres, alguns momentos de envolvimento com esse fenômeno, tenham sido eles prazerosos ou não. Na maioria das vezes, o contato com o fenômeno esportivo se dá na infância, e nessa fase brinca-se de ser jogador. No entanto, o brincar desaparece gradativamente na medida em que surge o “treinar” como momento, muitas vezes, destinado unicamente ao aprimoramento da técnica de determinado esporte. É nesse instante que o esporte perde, em parte, o seu fascínio e seu brilho atrativo caracterizado pelo espírito lúdico. Na verdade, é o espírito lúdico que perde espaço para a mecanização dos movimentos, como também se perde de vista o entendimento de que do jogo nasce do esporte, e não ao contrário.

Diante da problemática do esporte em ambiente escolar, defendemos uma prática transformadora que possa abrir perspectivas de uma prática esportiva continuada, em que os sujeitos não se frustrem com sua prática escolar, ao contrário, procurem cada vez mais o esporte como forma de se realizar como pessoa. Que se descubram enquanto agentes transformadores, e não reprodutores desse fenômeno. Pensamos o ensino do esporte na escola, como prática transformadora, pautado na idéia de Freire *apud* Gadotti (1991: 40-41) ao relatar o seu modo de pensar a educação, enfatizando que

Trata-se basicamente de uma visão diferente da prática educativa. Na educação de crianças, o importante não é abrir a cabeça delas para lhes dar nomes de ilhas e vultos, mas possibilitar que as crianças criem conhecendo e conheçam criando [...], expressando-se e expressando a realidade. Isso é difícil porque os pais, idelogizados pela consumação, exigem que, nas escolas, seus filhos consumam conhecimentos [...] Mas hoje também há espaços para que mudemos essa prática.

Nesse sentido, instigados com o desafio, propomos a trabalhar o esporte enquanto conteúdo escolar, sob a ótica das concepções das aulas abertas. Para tanto, nos apoiamos nas considerações e fundamentações de algumas obras que tratam especificamente dessa temática na educação física, como: “Visão didática da Educação Física”, do Grupo de Trabalhos Pedagógicos UFPe – UFSM (1991); “Criatividade nas aulas de educação física”, de Celi Nelza Zülke Taffarel (1985); “Didática da educação física I”, de Elenor Kunz (Org.) (2001); e “Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física”, de Reiner Hildebrandt - Stramann (2001).

A essência desses trabalhos tem como eixo norteador a tematização e problematização dos conteúdos junto com os alunos. Buscamos construir uma apropriação de conhecimento sobre o conteúdo trabalhado, criando nos alunos uma consciência crítica sobre esse fenômeno que nos cerca, oportunizando experiências diversas perante a tematização da aula, sendo esta uma condição ímpar para a formação do conhecimento de si mesmo e da realidade que o envolve. Neste sentido, Hildebrandt (2001:80) discorre sobre a experiência, destacando que a mesma

surge como um meio de conhecimento, como um produto acumulado e ao mesmo tempo como um processo acompanhando a vida. Experiência como um momento ativo, mas também como

momento passivo, como um resultado objetivo, mas com um significado subjetivo.

A experiência será de duplo sentido, tanto por abarcar as significações produzidas pelos alunos envolvidos quanto para o professor, evidenciando uma atitude dialógica entre professor e aluno.

Tendo como objeto de estudo o esporte como conteúdo da educação física escolar, com seu ensino pautado nas orientações metodológicas propostas na concepção de aulas abertas, este trabalho objetiva relatar as nuances oportunizadas pela aplicação dessa proposta metodológica, bem como discutir as suas contribuições para o ensino da Educação Física escolar.

Para tanto, operacionalizamos algumas questões de estudo para balizar este trabalho:

- a) Qual a receptividade dos alunos para com o modelo de aulas abertas, em sua realidade, ao tematizar o esporte?
- b) De que modo a concepção de aulas abertas pode contribuir para a construção do conhecimento do aluno sobre o conteúdo esporte?
- c) Qual a viabilidade da utilização destas concepções de aulas de educação física escolar?

Esse estudo justifica-se na medida em que o esporte, enquanto forte fenômeno social e cultural, ao mesmo tempo em que é conteúdo de destaque nas aulas de Educação Física, não oportuniza um conhecimento para além do gesto técnico da modalidade, depreciando o conhecimento que, acreditamos, toda manifestação corporal possa apresentar. Queremos, pois, repensar o trato metodológico do esporte para a promoção da consciência crítica perante eles, tendo em vista o seu prestígio social e suas possibilidades educacionais.

A metodologia utilizada é de caráter descritivo com abordagem qualitativa. O cenário adotado para essa experiência foi a Escola Municipal Maura de Moraes Cruz, localizada no bairro de Emaús, Parnamirim – RN, instituição na qual desenvolvi meu estágio supervisionado na graduação em Educação Física e ambiente escolar que se demonstra aberto a novas possibilidades educativas. Os atores de nossas experiências foram alunos dessa instituição que, dentro do seu conteúdo programado na disciplina, participaram das aulas de educação física, tematizando o voleibol como conteúdo. Todos com 12 a 15 anos, de ambos os sexos, pertencentes às 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> séries.

A intervenção se deu em 10 aulas tematizando o esporte voleibol, subdividida em 3 unidades de ensino, a saber: histórico, regras e técnica gestual. Os instrumentos para a coleta de dados foram a observação participante, o registro fotográfico e o registro gráfico coletados em aula, cujos dados foram discutidos e confrontados com base nas proposições metodológicas diretivas para esse mesmo conteúdo.

Assim o presente trabalho evidencia um relato de experiência de uma prática pedagógica que poderá suscitar outras questões sobre o esporte e novas orientações metodológicas para o seu trato em ambiente escolar.

## DISCUTINDO OS PAPÉIS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA:

Jogar abertamente se faz necessário para refletir sobre a prática pedagógica que a Educação Física tem apresentado no seu percurso histórico. Discutir, refletir e apontar considerações que contribuam para uma mudança significativa na educação fazem parte da prática docente e não devem ser deixadas de lado.

Portanto, ao considerar que toda ação pedagógica tem propostas de modificações, sejam elas pessoais, sociais ou escolares, imaginamos qual seja a proposta

vigente que nos acomete atualmente. Atuar como educador é ou deveria ser, no nosso entender, ter compromisso com o próximo e com todos. Por isso nos encontramos envolvidos por algumas questões: quais são as propostas educativas, tendo em vista os problemas que se agregam a cada dia em nossa sociedade? Qual a concepção de ser humano que nos instiga a cultivar a educação? E que sociedade, como educadores, queremos construir?

Questões como essas devem fazer parte do dia-a-dia de alguns educadores, pois é necessário ao educador e ao cidadão indagar-se a medida que a realidade se transforma, para que sua prática não perca sentido e que sua ação não seja em vão.

As questões educativas, por sua inserção na realidade, justificam-se na medida em que se entende o processo educativo como meio de transformação social. Para além do formato atual do cenário educativo brasileiro pautado no racionalismo, sobreposição de saberes, tecnicismo e transmissão de conteúdos desarticulados, Morin (2003: 72) nos aponta sua concepção de educação para a formação da cidadania terrestre. Segundo ele a educação é espaço promotor de acesso à cultura historicamente acumulada pelo ser humano, mas também é espaço de preparar o homem para o futuro, sempre aberto à mudança e ao diálogo.

Essa forma de pensar a educação diferencia-se do que Paulo Freire, em algumas de suas obras, chama de educação bancária, caracterizada como uma forma diretiva de transmissão dos conteúdos, sem abertura ao diálogo e às considerações do educando, evidenciando um depósito de informações para o aluno. Segundo Kunz (1991), fazendo relação com a Educação Física:

Na concepção pedagógica da “Educação Bancária” fica evidenciado um conceito de homem que é capaz de se adaptar, de calar e de ser domesticado através da Educação Física e dos interesses da Classe dominante (opressora) os quais determinam não só a educação mas todo o macro sistema social. A função da Educação, neste sentido, consiste em promover a continuidade do processo socializador para preservar a ideologia dominante.

Reportamo-nos a essa concepção tradicional como uma repressão ao que Morin (2003: 72) denominou de “abertura para perceber o novo”, pois não existe novo se a educação pauta-se na reprodução. Nesse sentido, acreditamos que a escola tenha cumprido, bem ou mal, seu papel de transmitir conteúdos selecionados sem, no entanto, preocupar-se com o futuro e /ou resultado de sua ação educativa. Pensemos: se, ao apenas transmitir conteúdos, sem dar-lhes significância e significado, a escola não problematizá-los, a fim de construir, junto com seus alunos, o conhecimento próprio desse conteúdo, ela estará negando duplamente a sua missão de construtora do futuro. Primeiramente por não incitar a formação de atores sociais críticos e ativos na sociedade, formando, assim, adultos respeitadores das normas sociais e bitolados pela organização social vigente; e, em segundo lugar, por não estabelecer vínculos de seus alunos com o “incerto”, estabelecendo uma relação de conhecimento estagnado e fechado.

Recorremos, pois, ao conceito de esporte educacional sugerido por Vera Costa *apud* Tubino (1992: 34) para discuti-lo como conteúdo escolar e elemento educativo:

O esporte educacional, responsabilidade pública assegurada pelo estado, dentro e fora da escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura através de modalidades motrizes de expressão de personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo neste indivíduo numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a

hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária.

É de acordo com esse pensamento que afirmamos que o mais importante para o ensino do esporte na escola não é instrumentalizar nossos alunos com os fundamentos, mas, ao contrário, indicar caminhos para que eles descubram possibilidades diversas de experimentação e assim se apropriem do conhecimento das possibilidades e limitações de seu corpo no seu cotidiano.

Esse modo de pensar é pertinente ao tempo em que reconhecemos no esporte uma manifestação tão presente em nosso cotidiano que não é, na maioria das vezes, questionada. É nesse ponto que se reproduz a exacerbação do rendimento corporal, criam-se mitos esportivos, nos conformamos com falta de lealdade e ética no esporte e, principalmente, compactuamos, alienadamente, com o modelo que nos é imposto. Sobre esse aspecto Bracht (1992: 59) relata que:

Estas posições não partem de uma análise crítica da relação entre educação Física/ Esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se objetivam, e sim, da análise da Educação Física/ Esporte enquanto instituições autônomas e isoladas, ou quando muito, como instituições funcionais, ou seja, como instituições que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se insere.

A reprodução não dimensionada para o âmbito escolar do que se entende como esporte só retrata de forma clara o pensamento de Hildebrandt (2001) ao se referir ao esporte como sistema fechado<sup>1</sup> que se insere no ambiente escolar.

A disputa que se estabelece entre ambiente, no caso a escola, e o sistema, no caso o esporte, operacionaliza-se na redução da complexidade. E isso se materializa na concepção simplista do esporte, do movimento, de aluno, ocasionando, por sua vez, uma diminuição das possibilidades vivenciais dos alunos no que se refere a variações de experiência. Sobre isso, fala melhor Hildebrandt (Idem: 25):

O sistema do esporte dá uma resposta específica ao problema de movimento do ser humano. O mundo do ser é complexo e apresenta vários níveis. As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos no seu mundo são, portanto, complexas e têm vários níveis. Entretanto, o sistema do esporte reduz estas complexas possibilidades de movimento.

Acreditamos, como já foi colocado, que o embate do qual emerge a conflitante relação da Educação Física escolar com o esporte, em síntese, da reprodução técnica do gesto esportivo, e neste sentido cabe a colocação de Manuel Sérgio (2001: 25), ao esclarecer que “a técnica é desporto, mas desporto não é técnica tão-só. O desporto é, acima de tudo, um processo de criação cultural, pois que se trata de uma concreta formação histórica, situada no tempo e espaço” e que por isso mesmo deve ser redimensionada ao ser transposta como conteúdo educativo no ambiente escolar.

## O RELATO DE EXPERIÊNCIA:

---

<sup>1</sup> Segundo Hildebrandt (2001: 24) “a formação do sistema realiza-se, portanto, no sentido da construção e da conservação de uma diferença em relação ao ambiente. O problema básico é, no quadro dessa teoria, a disputa do sistema com o ambiente. Sendo o ambiente sempre mais complexo que o sistema, o rendimento (formulado abstratamente) é a ‘redução da complexidade’ (LUHMANN, 1971)”.

Antes de qualquer intervenção, nos preocupamos em fazer um rastreamento das principais atividades que as crianças e jovens desta escola realizavam em seu tempo livre. Interessante perceber que, entre os mais diversos jogos encontrados, um de merecido destaque foi o “7 cortes” que utiliza vários elementos do voleibol. Esse fato criou uma reação de duplo sentimento para nós, a alegria de observar o gosto pela prática do voleibol e a preocupação em desconstruir o gesto e as impressões primeiras sobre o que eles entendiam sobre o esporte.

O início dessa nossa proposição de ensino do conteúdo esporte, tematizando o voleibol, deu-se pelo bloco do histórico com intenção de situar os alunos em relação ao conteúdo trabalhado. Aí se encontra a primeira barreira ao caminhar com a concepção de aulas abertas. Como tematizar o histórico de uma modalidade se não o fizermos por meio de aula expositiva ou por leitura de texto?

A saída foi fazer uma aproximação do aluno com o tema do bloco, o histórico. Fizemos uso de perguntas operacionalizadas que se referiam ao histórico do voleibol e de cada um dos alunos, do tipo: Quem sou eu? Quem é o vôlei?; Quem me criou? Quem criou o vôlei?; O que eu quero? O que o vôlei quer?; Qual a minha função? Qual a função do jogador de vôlei?; Qual a minha altura? Qual a altura de rede do vôlei?; Onde eu nasci? Onde nasceu o vôlei?; Como eu jogo? Como se joga o vôlei?; O que eu posso? O que pode no vôlei?; O que eu não posso? O que não pode no vôlei?; Eu jogo o vôlei sozinho ou em conjunto? Como o vôlei é jogado?

Os primeiros momentos dessa tentativa foram inviabilizados. Observou-se facilmente uma espera pelas respostas, caracterizando um conformismo com o modelo pronto, resquícius da concepção fechada de aulas.

A reconstrução da origem do voleibol teve início em aula posterior e teve repercussão por todo o trabalho sobre o tema. Nesta, ao invés de rede de tênis à altura de 1,80m, foi confeccionada uma rede, nas dimensões da rede de tênis, com retalhos de roupa. A bola proposta pelos alunos, em vez de uma câmara de ar de uma bola qualquer foi uma criação que envolvia jornais e bola de encher; a delimitação da quadra foi refeita e tinha como sinalizador a marca de giz no chão; também as regras e o modo de jogar foram criações dos alunos.

Acreditamos que essa formulação oportunizou aos alunos a valorização de suas idéias, pois os jogos realizaram-se a partir das opções que os alunos elegiam como possíveis de se jogar, além de ter despertado a construção de elementos e materiais para a prática dessa manifestação, resolvendo problemas e construindo o conhecimento sobre esse conteúdo, partes integrantes da concepção de aulas abertas (TAFFAREL, 1985).

Para além da discussão, no caso das regras, a mudança pode ser fortemente evidenciada, ao contrário do caso do histórico, pois diz respeito à normatização do jogo e, portanto, a sua operacionalização. Em meio a valores e costumes, a discussão das regras é imprescindível no que tange ao redescobrir o prazer de jogar com elementos que são mais próximos da realidade dos alunos. Desse modo é necessário observar que:

Para que o esporte seja modificado, é necessário enxergá-lo como instituição social que produz e reproduz um sistema de valores, mas é imprescindível afirmar a sua condição de produção humana, como algo passível de transformação. Inclusive pela prática pedagógica. Portanto, o esporte precisa da ação humana para transformar-se, ação que vai além do discurso sobre a mudança. (ASSIS, 2001: 197)

A reflexão feita com os alunos tem ênfase no redimensionamento das regras em função do jogo que nos propomos a construir. As sugestões apontadas pelos alunos se



referem, na maioria dos casos, à distribuição dos passes entre os jogadores e a troca de posições no decorrer do jogo. A seguir podem ser contemplados alguns registros dos alunos no que se refere à resolução de problemas de jogo. Interessante observar que se mesclam regras bem aproximadas com as institucionalizadas e outras bem recorrentes às problemáticas próprias da reprodução de um jogo competitivo, como o monopólio da bola.

No terceiro bloco proposto para o trabalho sobre o ensino de voleibol como conteúdo escolar, consideramos os gestos técnicos do voleibol como sendo elementos que devem ser acessados aos alunos como parâmetro de ação de jogo e como forma de perceber o sentido de cada gesto para tentar modificá-lo.

Nesse terceiro bloco de aulas, também foi utilizada a descoberta orientada, a partir dos elementos básicos que as crianças já dominavam dos fundamentos. Seguimos passos em consonância com o pensamento de Mosston (1978: 160) ao relatar que na descoberta orientada o “más importante es fijar las secuencia de las etapas. Estas consisten en preguntas o indicios ordenados de manera tal que conducen al estudiante lenta, gradual y seguramente hacia el resultado final (un hecho, un concepto, un movimiento particular, etcétara)<sup>2</sup>”.

A principal dificuldade encontrada foi a de desconstruir o que os alunos já conheciam ou, pelos menos, problematizá-la. A impressão que tínhamos é que os alunos consideravam um retrocesso experimentar outras formas não sistematizadas de movimento, mesmo que estes tivessem a mesma intenção ou significado do gesto técnico já conhecido.

Acreditamos que demos a oportunidade para esses alunos vivenciarem o que lhes parecia com cada gesto técnico por nós tematizado. Isto cria para eles um entendimento da dinâmica de cada gesto, bem como os objetivos e sua função no jogo. Esses conhecimentos são conteúdos procedimentais que devem ser abordados. Na verdade eles já o são, no entanto estão apresentados de modo tecnicista que não permite avançar para o questionamento e a descoberta do “como jogar”.

Consideramos que o gesto técnico clássico de cada modalidade deva, sim, ser aprendido pelos alunos, já que se trata de um elemento constitutivo da manifestação. No nosso caso, consideramos, inicialmente, uma forma diferente de identificação e conhecimento desses gestos técnicos.

Diferente do que apontamos sobre a dificuldade de trabalhar com o esporte rendimento na escola, por ser esse de cunho ideológico, a proposição do esporte educativo que apontamos aqui já é possível de ser operacionalizada com o acervo que se vem trabalhando, na bibliografia de Educação Física, e um pouco de iniciativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos, com essas considerações, colocar que se o movimento mecanicista e repetitivo não oportuniza uma análise de leitura do significado do gesto e da própria manifestação corporal, no caso o esporte, por outro lado a problematização como meio de oportunizar novas experiências corporais é por uma forma muito feliz de promover o que Hildebrandt (2001) chama de capacidade de ação ou o que Freire (1996) chama de autonomia. Neste sentido, é que acreditamos estar a contribuição da concepção de aulas abertas para a Educação Física.

Consideramos que é possível e de extrema valia a abordagem de conteúdos ou temas da cultura corporal a partir da concepção de aulas abertas. Consideramos também

---

<sup>2</sup> Não fica claro no decorrer da obra de Moska Mosston qual sua postura no que se refere ao “resultado final” citado por ele. Acreditamos que este diga respeito ao objetivo da aula ou da unidade didática. Na perspectiva que trabalhamos, preferimos pensar no resultado possível na experiência do aluno, pois não buscamos a técnica exata do gesto técnico, só a utilizamos como parâmetro problematizador.

que a dificuldade encontrada nesse formato de aulas, que serve como desculpa para sua não efetivação, é fruto do não costume de nossos alunos de desconfiar, de arriscar, de criar... Esse fato cria um desconforto no início do processo, mas não podemos culpá-los, na verdade isso é fruto de uma escola que, como já colocado anteriormente, reprime seus alunos e conforma-os na regra imposta.

No caminho das concepções de aulas abertas, o aluno, ao experimentar e entender os aspectos que compõem o elemento referido apropria-se do conhecimento. Apropria-se do conhecimento de forma singular, mas construída coletivamente. Contrariamente

Os métodos tradicionais de ensino, centrados no professor e onde os alunos repetem movimentos sem compreender o que fazem, sem serem solicitados em sua capacidade criadora, não contribuem para a reflexão sobre os signos sociais inscritos no corpo, para a identificação dos valores da cultura dominante e para a possibilidade de sua superação. [...] Neste sentido, na escolha dos métodos de ensino, o professor deve considerar que, ao realizar movimentos, os alunos não são objetos, corpo-máquina, prontos a reagir com precisão diante das solicitações externas, mas são sujeitos cuja condição corporal marca a singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria e história e a cultura. (Nóbrega, 2000: 71)

Feita essa consideração acreditamos que devemos retomar a maior das alegrias que esta experiência pode nos proporcionar. E falamos dela com tamanho entusiasmo porque acreditamos que é ela que nos inquietava desde a nossa realidade escolar como alunos.

#### BIBLIGRAFIA:

- ASSIS, Sávio. *A reinvenção do esporte*: possibilidade da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe – UFSM. *Visão didática de educação física*: análises críticas exemplos de aulas. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da Educação física 1*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. 8ª ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- MOSSON, M. *La enseñanza de la educación física*: Del comando al descubrimiento. Buenos Aires, 1978.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Corporeidade e educação física*: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2000.
- SÉRGIO, Manuel. *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Compendium, 2001.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Livro técnico, 1985.

TUBINO, Manoel J. G. *As dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

Allyson Carvalho de Araújo.  
Rua Acre, Nº 128, Neópolis. Natal – RN/ Brasil.  
CEP: 59080-110. Fone: 217-2548.  
E-mail: [allyssoncarvalho@hotmail.com](mailto:allyssoncarvalho@hotmail.com)

**Tecnologia de apresentação:** Datashow.

## **TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOB A ÓTICA DA PESQUISA PARTICIPANTE**

**Wecisley Ribeiro do Espírito Santo & Amparo Villa Cupolillo**

1. Professor Educação Física do Município de Rio das Ostras e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física escolar da UFRRJ; 2. Professora Assistente IV do Instituto de Educação da UFRRJ, Doutoranda em Educação da UFF e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física escolar da UFRRJ.  
Pesquisa financiada por: PAPED/FAPUR/UFRRJ

### **Resumo, Abstract e Resúmen.**

*Este estudo objetivo analisar as semelhanças, diferenças e obstáculos entre teoria e prática pedagógicas em Educação Física escolar efetivadas pelos professores. Investigamos, durante quatro meses, duas escolas públicas estaduais do Município de Seropédica. Do ponto de vista da teoria pedagógica buscamos constatar em que medida as produções teóricas (filosóficas, epistemológicas, metodológicas), elaboradas no âmbito da academia a partir da década de 80, repercutiram entre os professores, sujeitos da prática pedagógica, na Educação Física escolar das duas Instituições pesquisadas. Como referencial teórico baseamo-nos nas quatro abordagens pedagógicas consideradas principais na literatura recorrente.*

*The study intends to analyse possible similarities and obstacles between theory and practice in Physical Education school pedagogic adopting by teachers. We investigate two public schools placed in Seropédica during four months. From the theoretical pedagogic point of view we try to understand how theoretical productions – philosophical, epistemological and methodological – elaborated academics since the 80<sup>th</sup> spread among teachers subjectes of the pedagogical practice in School Physical Education in the searched institutions. As theoretical approach we hased on the main pedagogical refernces considered by recurrent literature.*

*Este estudio tiene como objetivo analizar las semejanzas, las diferencias y los obstáculos entre teoría y práctica pedagógica, aplicadas por los profesores, en la educación física de las escuelas. Investigamos, durante cuatro meses, dos escuelas públicas estaduais del Municipio de Seropédica. Del punto de vista de la teoría pedagógica intentamos constatar en que medida las producciones teóricas (filosóficas, epistemológicas, metodológicas), elaboradas en el ámbito de la academia, desde la década de 80, habían tenido repercusión entre los profesores, sujetos de la práctica pedagógica en la educación física de las dos instituciones investigadas. Utilizamos como referencia teórica las cuatro abordagens pedagógicas consideradas principales en la literatura recurrente.*

### **Justificativa**

**A produção do conhecimento em Educação Física tem privilegiado matrizes teóricas formuladas no bojo do paradigma epistemológico da ciência clássica, cujas bases teóricas foram lançadas no contexto da modernidade sob inspiração das idéias iluministas. Este modelo de ciência (pautado em uma razão controladora do mundo)**

esteve historicamente a serviço da manutenção de privilégios daqueles que detinham os meios de produção do conhecimento.

A perspectiva da Pesquisa Participante, sob a qual sustentamos este estudo, objetiva, fundamentalmente inverter esta dinâmica, tanto de um ponto de vista teórico, quanto epistemológico. BRANDÃO (1999:10), expressa esta intenção da PP ao afirmar que: “A expressão aparentemente neutra que existe na idéia de ‘objeto de pesquisa’, muitas vezes subordina a idéia e a intenção de que aqueles cujas ‘vida’ e ‘realidade’ afinal se conhece, sejam reconhecidos para serem *objetos* também da história.”

Diante disso, acreditamos que a relevância deste estudo consiste na sua tentativa de incorporar à produção do conhecimento em Educação Física, matrizes teóricas de matizes mais democratizantes no que se refere à atividade científica.

## Objetivo

Este trabalho constitui um esforço no sentido de identificarmos quais concepções teóricas de Educação Física encontram-se presentes no fazer pedagógico **de dois professores de escolas do Município de Seropédica no Rio de Janeiro**. Buscamos também identificar as conexões entre a realidade observada e as formulações teóricas presentes no interior do “campo”<sup>1</sup>.

Delimitamos, entretanto nossa apreciação às quatro propostas pedagógicas consideradas as principais na Educação Física até meados da década de 90 - as abordagens desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e sistêmica.

Não desconhecemos o fato de que estas abordagens como modelos totalizantes para a área dificilmente se encontrariam presentes de forma pura na realidade. O processo de observação por nós empreendido não buscou enquadrar a prática escolar a um modelo teórico, mas antes procurou pontos de contato entre ambos.

Buscamos, portanto, identificar nas metodologias dos professores pesquisados as possíveis releituras e recomposições teóricas decorrentes das realidades cotidianas das escolas.

## Metodologia

Para a realização da investigação de campo a proposta metodológica utilizada foi a pesquisa participante ou pesquisa-ação (PP/PA)<sup>2</sup>. Como o próprio nome sugere, esta prática científica demanda a participação de todos os sujeitos envolvidos com a realidade estudada. Este trabalho, portanto, não pretende situar os professores na categoria de “objeto de estudo”. Ao contrário, aqui os homens são todos eles sujeitos da atividade científica. A idéia de afastamento e contraposição implícita na noção de “objeto”, para que se possa “enxergar” melhor o que se estuda não é a atitude adotada aqui, nem do ponto de vista epistemológico; nem do ponto de vista político.

A PP nos termos formulados por BORDA (1985) propõe uma epistemologia *dialógica* – do encontro/embate entre diferentes vozes em uma “relação gnosiológica”

---

<sup>1</sup> Esta noção de campo, emprestada de Bourdieu (1985), apresenta uma certa propriedade quando se trata de discutir as formulações teóricas produzidas no interior da teoria da EF. Porquanto fornece a devida idéia de que estas mesmas formulações disputam legitimidade e autoridade entre si. Precisamente o que aquele autor descreve ao nos apresentar algumas propriedades dos campos. Ver a esse respeito Bourdieu, P. *Questões de sociologia* – Rio de Janeiro: JZE., 1985.

<sup>2</sup> Os autores de referência foram Carlos R. Brandão e René Barbier, cujas obras encontram-se citadas na bibliografia.

(Freire:1996). Uma condição *sine qua non* para a prática da PP nesta perspectiva é o antidogmatismo. Não é possível aplicar idéias pré-estabelecidas ao mundo concreto dos homens, pelo simples fato de que este mesmo mundo está em constante movimento histórico.

A essa perspectiva da PP importa somar o conceito de pesquisa-ação institucional (PAI) desenvolvida por BARBIER (1985:56) que a entende como “um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão”. Uma instituição, segundo este autor, consubstancia-se em uma célula simbólica envolvida em uma rede de significações (tanto significações instituídas; como instituintes). Neste sentido, a instituição sendo viva e histórica, não é por natureza conservadora, mas sim dialética. Isto é, encontra-se pervadida pelo diapasão instituído/instituinte. A PAI tem o objetivo de decodificar esta rede de significações em cooperação com os membros da instituição investigada.

Foi sob esta perspectiva metodológica que empreendemos o estudo relatado a seguir.

## Resultados e Discussão

Quando tratamos dos problemas que prejudicam a atividade docente, os professores das escolas investigadas elencaram, sobretudo os problemas de ordem infra-estrutural, particularmente a questão da falta de material didático. BRACHT (2002:18) em estudo semelhante constatou algo parecido. Diz ele que: “A maioria (dos professores), quando levada a listar aqueles problemas e/ou dificuldades que considera principais, refere-se fundamentalmente a situações que não extrapolam o universo imediato da escola.”

Assim, um dos professores argumentou que a verba repassada à escola é distribuída entre as inúmeras demandas financeiras da mesma e também dividida entre as necessidades específicas de cada disciplina curricular. Nesse sentido, a verba que é destinada à Educação Física é diretamente proporcional a importância dada a esta disciplina pela direção da escola. Este comentário guarda relações bastante próximas com as questões abordadas por BRACHT (1992) referentes à busca da legitimação pedagógica. O fato de esta disciplina ser preterida na distribuição das verbas escolares reflete o grau de legitimidade concedida à mesma.

No que se refere à concepção de Educação Física um dos professores expressou algumas opiniões bastante próximas à abordagem sistêmica. Para ele os objetivos da Educação Física são, sobretudo a socialização, o desenvolvimento da auto-estima, a formação do espírito crítico e a construção de valores mais humanos. Porém mais de uma vez, ele referiu-se a sua prática pedagógica tendo unicamente como objetivo a iniciação desportiva.

Metodologicamente ele afirma utilizar práticas como mudanças e adaptações de regras e flexibilização dos conteúdos. Do nosso ponto de vista seu estilo tende em grande medida para o não diretivismo. É possível assim constatar-se em suas concepções algumas convergências com a corrente Humanista.

O critério de avaliação do referido professor parece ser recorrente na área – participação nas aulas, algum trabalho teórico e, eventualmente uma prova. Ele afirmou que não avalia a performance dos movimentos e práticas desportivas. Para este professor, avaliação também possui um papel incentivador e gratificador. Ao que parece, esta concepção enquanto possibilidade é bastante própria da Educação Física, por conta do vazio de significados presentes no conteúdo, isto é, não tendo esta disciplina até o presente momento histórico conseguido consolidar na prática

concreta das escolas um corpo de conhecimentos a serem assimilados pelos alunos, as notas podem ser registradas como forma de estímulo.

Sobre a questão da relação professor-aluno, este professor tende a estabelecer uma relação democrática. Isto ficou evidenciado em algumas afirmações por ele realizadas às quais, de fato eram incorporadas na prática, tais como: “nas aulas tem de haver autoridade sem autoritarismo; devemos respeitar as opiniões dos alunos, embora pequenos eles têm opiniões; o respeito dos alunos deve ser conquistado pela conversa e não pela imposição.” O professor demonstrou, em muitos momentos, buscar o diálogo com os alunos sobre suas atitudes negativas na aula. Contudo estas conversas não possuem um caráter mais sistematizado que objetive explorar pedagogicamente tais atitudes.

No que se refere ao outro professor, cumpre esclarecer que as dificuldades em se estabelecer contato foram maiores. Principalmente em função do pouco tempo disponível. Para ele o objetivo fundamental da sua aula é a formação de valores humanos. Considera que a construção destes valores se dá muito mais pelas vivências de situações práticas, do que por via de exposições teóricas. Também aqui se observou uma aproximação com a abordagem sistêmica. Porém na prática concreta foi possível observar uma tendência a desportivização das aulas (o professor trabalha, principalmente educativos desportivos). O que não pode ser absolutizado como uma prática eminentemente desportivizante, já que nos entre-espacos destas atividades ocorrem aprendizagens que se vinculam à socialização e aos valores humanos.

Em relação à avaliação o critério principal para ele é a participação e o interesse. Porém este mesmo professor afirma que não obriga os alunos a jogarem. Este aspecto também parece refletir a influência do movimento humanista da Educação Física.

Do ponto de vista da formação teórica este professor parece ter uma grande influência da abordagem construtivista. Já cursou uma especialização com forte viés desta tendência. Segundo ele as abordagens consideradas progressistas não chegam aos professores das escolas de educação básica.

Estes são os aspectos principais de nossa pesquisa de campo. Não desconhecemos o fato de que o relato apresentado possui um caráter meramente descritivo<sup>3</sup>. Fato que parece vincular-se a uma limitação histórica da PP que se encontra ainda em uma fase de formulação inacabada. Buscaremos na conclusão inserir esta descrição na matriz teórica aqui utilizada.

## Conclusão

A partir dos dados relatados e recorrendo ao instrumental da sociologia institucional proposta por BARBIER (1985) podemos pensar a Educação Física escolar nas duas escolas investigadas enquanto uma instituição que, portanto, é pervadida pela dialética instituído/instituente já mencionada.

Para CASTORIADIS (citado por BARBIER, 1985) “uma formação social-histórica se constitui instituindo-se, o que quer dizer, em primeiro lugar instaurando um magma de significações imaginárias sociais”.

Eis o que, ao que parece, ocorre historicamente com a Educação Física escolar. Um conjunto de significações foi sendo instaurado ao longo da história desta

---

<sup>3</sup> Os debates mais atuais referentes à metodologia da PP têm focado esta dificuldade de mediação entre o descritivo e o teórico. A esse respeito ver Brandão, C. R. - *Repensando a pesquisa participante* - São Paulo: ed. Brasiliense., 1984.

disciplina o qual foi forjando (instituindo) uma expectativa social de *prática* desportiva.

Não obstante, como também sugere BARBIER (1985), o imaginário – que forja as significações instituintes e instituídas – não é apenas mistificador ou conservador. É também transformador, suscita a utopia que move a história na direção da mudança. Neste sentido, os professores de Educação Física das escolas investigadas não se encontram (nem eles nem suas práticas) reificados nas significações instituídas. Eles também instituem, produzem mudanças a partir de sua criatividade e (o que é particularmente importante para este estudo) de uma apropriação e reestruturação particular das teorias com as quais tiveram e têm contato.

Destarte, não pode existir uma prática exclusivamente conservadora ou exclusivamente progressista, estas características não se expressam de forma pura na realidade concreta. Ou, como afirma CAPARROZ (1997:145)<sup>4</sup>, “mais que por soluções consensuais, a trajetória histórica desta área é marcada por soluções negociadas”.

No que diz respeito à utilização da PP/PAI gostaríamos de finalizar com uma indicação. A produção do conhecimento em Educação Física tem se pautado na crença modernista em modelos totalizantes, dos quais as abordagens pedagógicas são exemplos. Estes modelos, entretanto, não se aplicam de forma pura na realidade concreta. De modo que não nos parece que tais modelos possam dar conta da formulação de uma nova prática pedagógica no cotidiano das escolas. Nesse sentido, ao defender a metodologia da PP/PAI defendemos que as teorias acadêmicas da Educação Física só podem apresentar uma contribuição real na medida em que dialoguem com a prática concreta do cotidiano escolar.

## Bibliografia

BARBIER, René. *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BORDA, Orlando Fals. “Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular”, in BRANDÃO, C. B. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

BRACHT, Valter. Prática pedagógica em educação física: mudança a partir da pesquisa ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.1, p. 7-150, maio de 2002.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, João Batista. *Educação Física de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

---

<sup>4</sup> CAPARROZ, F.E. Entre a EF da e a EF na escola: a EF como componente curricular. Vitória: UFES, centro de EF e desportos, 1997.



## TEXTOS TELEVISIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A COPA DO MUNDO DE 2002

Ms. Welington Araújo Silva  
Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina.  
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Doutorando em Educação/LEPEL/UFBa.

### RESUMO

*O presente trabalho tem como objetivo principal, descrever a prática de dois professores de educação física frente aos textos televisivos referentes a Copa do Mundo de 2002. Inferi-se que os professores de educação física utilizam os textos midiáticos televisivos como um elemento a mais da sua prática pedagógica, porém, sem a necessária reflexão e aprofundamento dos elementos que o compõem. Recomendamos que os cursos de formação inicial e continuada de professores de educação física tratem dos aspectos comunicacionais midiáticos e que ocorram diálogos permanentes com outros campos do conhecimento que tenham aproximação com o campo midiático.*

### ABSTRACT

*This work has as its main target, to describe the practice of two physical education teachers in face of televisive texts concerning to 2002, Word Cup. We conclude that the physical educations teachers utilize the television communication means texts as one more element of their pedagogical practice, but without the necessary reflection and deepening of the elements that constitute them. Recommend that the course of initial and continuos formation of physical education teachers treat the related to communication means aspects and accur permanent dialogues with other fields of knowledge that have approximation with related communication means fields.*

### RESUMEN

*El presente trabajo tiene como objetivo principal, describir la práctica de dos profesores de educación física mediante el estudio de los textos televisivos referentes a la Copa del Mundo del año de 2002. Llegamos a la conclusión de que los profesores de educación física utilizan estos textos como un elemento complementar en su práctica pedagógica, aunque sin la necesaria reflexión y hincapié de los elementos que los componen. Recomendamos que los cursos de formación inicial y progresiva de los profesores de educación física traten de los aspectos comunicacionales de los medios de comunicación y que ocurran diálogos permanentes con otros campos del conocimiento.*

## **INTRODUÇÃO**

O discurso midiático enquanto elemento de reflexão por parte da Educação Física não é novidade. Os trabalhos dos professores Betti (1998) e Pires (2002) vêm ratificar a importância que tal eixo temático assume atualmente na Educação Física.

Não obstante, algumas lacunas são apontadas pelo professor Feres Neto (2000) em documento, onde o mesmo analisa as ações do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Comunicação e Mídia, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE no biênio 99/01, identificando ser uma das principais lacunas, estudos na área que desenvolvam elementos teóricos que norteiem o que denomina de “educação para a mídia”.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou reconhecer, na Educação Física escolar, um campo específico de estudo e pesquisa da mídia esportiva como elemento alimentador da práxis docente crítica e reflexiva, tomando como base a análise e descrição da prática pedagógica de dois professores, quando da utilização do tema “Copa do Mundo” no processo de ensino da Educação Física em uma escola na cidade do Salvador, Bahia.

## **ESCOLA: ESPAÇO DE COMUNICAÇÃO E DEBATE**

Devido ao processo de desenvolvimento tecnológico, que tem proporcionado a invasão de diferentes mídias no cotidiano da população de uma forma geral e, mais especificamente, no cotidiano das crianças e dos adolescentes, muitos estudiosos têm desenvolvido teorias sobre esse fenômeno da chamada “sociedade digital”, “ciberespaço”, “sociedade da informação” e várias outras terminologias que são utilizadas para explicar esta nova realidade, mediada pelos mais diferentes meios de comunicação.

No entender de Porto (2000) as escolas, em sua maioria, não estão preparadas para trabalhar com os jovens que hoje sofrem influências diversas através dos meios de comunicação, dentre os quais, a televisão, que aparece como um dos principais meios presentes no cotidiano das crianças e dos adolescentes.

Para Babin e Kouloumdjian, citado por Porto (2000, p. 46), “os jovens, frente à realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Os adolescentes de hoje já nasceram sob a influência dos meios de comunicação e, conseqüentemente, já criaram outros códigos para o entendimento e envolvimento com o mundo”.

A escola pública, enquanto espaço público do debate, do diálogo, não pode ficar alheia a este momento de transformações tecnológicas por que se está passando e que, indubitavelmente afeta as formas de “sentir, pensar e agir”. Ela não pode se omitir ante “... as barbaridades deseducativas e deformativas que, por exemplo, os meios de comunicação exercem sobre os jovens e os cidadãos de modo geral”. (Goergen, 2001, p. 82). Jovens e cidadãos estes que estão no interior das escolas e que querem ser ouvidos, querem opinar sobre os diversos aspectos que rodeiam o seu cotidiano, povoado por mensagens televisivas estereotipadas, as quais necessitam ser tematizadas e mediadas, pois a escola precisa ocupar este espaço do debate, do confronto de idéias, da pluralidade de pensamentos.

Portanto, acreditando na escola como um espaço público do debate, tem-se a convicção de que uma outra escola é necessária: uma escola que se reconheça como uma das instituições sociais que aglutinam diferentes pensamentos e que, por conta disso, assumam para si, “a posição de defesa de um projeto emancipador, legitimado na dialógica intersubjetiva”

(Goergen, 2001, p. 90), envolvendo educador e educando em uma relação onde a pedagogia tradicional seja substituída por uma pedagogia da comunicação.

## **A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO**

A Pedagogia da Comunicação, teoria que vem sendo desenvolvida principalmente por Gutiérrez (1984, 1993), Fusari (1990), Penteado (1991) e Porto (1996a) se apresenta como um importante referencial na abordagem e no tratamento do tema em questão, pois ela se “preocupa com os ‘desejos’ dos sujeitos, desejos de ser, de viver, de construir e de saber, pois os conhecimentos adquiridos pelas necessidades são substanciais e geradores de novos conhecimentos” (Porto, 1998, p. 32).

A Pedagogia da Comunicação considera as diferentes mídias como elementos que contribuem para o desenvolvimento da prática da liberdade e faz da realidade algo próximo do educando. As atividades presentes na Pedagogia da Comunicação estimulam a criatividade do educando, desenvolvem a curiosidade despertando-o para o entendimento da realidade.

Segundo Porto (1998, p. 29), a referida Pedagogia “não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens, em vez de falar dos meios*”.

A Pedagogia da Comunicação na sua essência considera como elementos importantes os seguintes pontos:

- a) a importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem;
- b) os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta, especialmente aos adolescentes, que vivem inúmeros problemas existenciais característicos desta faixa etária na construção de sua identidade;
- c) a escola como um espaço cultural-educativo onde tal exposição possa ser revista, examinada e reelaborada, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do raciocínio e para a formação da personalidade” (Gutierrez, citada por Porto, 1998, p. 47-48).
- d)

Nesses termos, a Pedagogia da Comunicação pensa as mensagens televisivas como um traço da cultura a partir do qual se constrói e se elaboram diferentes conhecimentos, entendendo que a sua utilização deve superar o uso mecânico, automático e linear característico da pedagogia tradicional.

A Pedagogia da Comunicação busca materializar um novo projeto de sociedade, onde os sujeitos, armados de espírito crítico e criativo ante às tecnologias de uma forma geral e dos textos televisivos em particular, desenvolvam capacidades mais elaboradas de ressignificar as mensagens veiculadas pelos diferentes aparatos tecnológicos.

Diante do exposto, surge uma pergunta: como o professor de educação física vem posicionando-se frente a todas estas problemáticas até aqui colocadas?

O professor de Educação Física, situado agora como um *educador da Cultura Corporal de movimento*, desenvolve práticas pedagógicas que, tendo como base o processo de comunicação de uma forma geral compreende “a urgente necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades”. (Freire, 1996, p. 25).

Para que esta prática baseada na dialogicidade freiriana se torne realidade, necessário se faz que o professor de Educação Física esteja alerta para os acontecimentos do dia-a-dia presente nos meios de comunicação.

Pode ser lembrado aqui, com o intuito de ilustrar o que se está defendendo, o que aconteceu após a Copa do Mundo de 1994, ocorrida nos Estados Unidos da América com os jogadores do selecionado brasileiro.

Depois de 24 anos sem conquistar um Campeonato Mundial de futebol, a Seleção Brasileira sagrou-se campeã pela quarta vez, sendo a única a deter esta marca entre todos os selecionados mundiais. Na sua volta para o Brasil, ao descer no aeroporto do Rio de Janeiro, os jogadores tiveram de passar pela alfândega para averiguação das bagagens, ficando constatado um excesso de peso muito grande e que, por conta disso, deveriam ser taxados antes de serem liberados.

O Presidente da Confederação Brasileira de Futebol, o Sr. Ricardo Teixeira, presente na delegação, indignado com esta “afrenta”, ameaçou não mostrar a taça que, naquele momento, era objeto de desejo de todos os brasileiros, símbolo oficial de que, ao menos no futebol, estes eram os melhores do mundo.

O fato teve uma grande repercussão na imprensa falada e escrita e alguns questionamentos surgiram: liberam ou não o imposto? O fato dos atletas serem tetra-campeões lhes dava o direito de exigirem isenção? Todos pagam impostos no Brasil?

Esses e outros questionamentos emergiram em diferentes momentos nos noticiários da TV brasileira e o que foi feito? Este momento foi aproveitado para oportunizar aos alunos uma reflexão crítica sobre os aspectos referentes a este acontecimento? Não seria o caso de se refletir sobre este fato, trazendo para as aulas elementos que estão presentes no cotidiano, aproveitando a presença deste tema na televisão? Poderia ser solicitado aos alunos que entrevistassem os outros professores da escola, membros das suas famílias, amigos ou outros sobre este acontecimento, culminando em debates e seminários em sala de aula, na apresentação e confrontação dos diferentes pontos de vistas deste problema.

Um outro fato que serve de exemplo e que ocorreu também em uma Copa do Mundo, esta agora realizada na França, diz respeito à denúncia de jornalistas sobre a interferência da NIKE sobre a escalação da Seleção Brasileira de futebol.

O que está sendo feito com esses e outros elementos que permeiam o mundo – não só do futebol – mas do esporte de uma forma geral? Para Carmo (1985, p. 48), os professores de Educação Física

assistem passivamente pela televisão as violências nos campos de futebol, os subornos, os artifícios espúrios de que alguns dirigentes lançam mão para vencerem, e nem sequer aproveitam estas condições para despertar nos alunos o senso crítico, na busca dos determinantes destes fatos!

O *educador da Cultura Corporal de movimento* necessita compreender o esporte em uma perspectiva histórico-crítica, um fenômeno dialeticamente construído e que não pode ser reduzido apenas nas suas dimensões de performance. Necessita entender que o fenômeno esportivo é um fenômeno cultural e, enquanto tal, um fenômeno de comunicação, repleto de símbolos, signos, códigos, sentidos e significados.

Com base nessa compreensão, procurou-se analisar a prática pedagógica de dois professores de educação física frente aos textos televisivos da Copa do Mundo de 2002.

### **A COPA DO MUNDO: TEXTOS TELEVISIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Copa do Mundo é um evento que mexe com a identidade dos brasileiros e lhes deixa verdadeiramente em transe. Durante todo o campeonato, vários são os rituais incorporados pelos anônimos torcedores em diferentes lugares do país, sendo o mais comum o ato de vestir a camisa da seleção brasileira. As peças publicitárias são modificadas em consequência do evento e as diferentes emissoras dedicam um tempo considerável com matérias relacionadas ao “maior” torneio de futebol do mundo.

Com base nessas evidências, os professores de Educação Física da escola campo de pesquisa resolveram, por ocasião da Copa do Mundo realizada no Japão e na Coreia do Sul, desenvolver um trabalho onde esta temática estivesse presente.

Sensíveis aos apelos da mídia e reconhecendo a penetração que as mensagens da mesma têm nos alunos, os professores não tiveram dúvidas em flexibilizar os seus programas de ensino para tratar deste fenômeno mundial que é o futebol retratado em uma das suas competições mais significativas.

A partir de um replanejamento das atividades pedagógicas os professores, utilizando-se de sorteios, distribuíram os países em diferentes séries, ficando cada série responsável em realizar um trabalho sobre o país sorteado.

cada série vai fazer um trabalho de acordo com aquele país. Uma quinta série trabalha o Brasil e as outras demais quintas trabalham o país que foi sorteado de acordo com a divisão que nós fizemos, pra não ficar com os mesmos países, cada série vai trabalhar da melhor maneira que convém, ou seja, buscar tudo o que se refere em relação ao país. A viabilidade de participar da Copa do Mundo, se é interessante, se existe uma projeção, se tem algum retorno financeiro, se o país realmente está oferecendo condições para que os atletas participem, se aquelas seleções têm dado retorno, todos esses pontos de vista. (Professor “B”)

Todos esses elementos citados pelo professor B, acrescidos de outros, conforme o roteiro distribuído por eles aos alunos, tais como: aspectos da qualidade de vida e saúde da população, jogadores e técnicos: destaques de cada país, número de participações e títulos conquistados, aspectos sociais, geográficos e políticos do país solicitado e vantagens e desvantagens dos países que sediam a Copa do Mundo de futebol, seriam trabalhados pelos alunos em forma de painel, onde os mesmos teriam os seus conteúdos apresentados oralmente pela equipe de alunos responsáveis por ele.

Infelizmente esta apresentação oral não foi possível, pois a categoria de professores entrou em greve “se não fosse essa greve eles teriam que apresentar. Além de confeccionar o cartaz eles teriam que chegar lá na frente e falar um pouquinho de onde consultou, falar um pouquinho do país, mas não tá dando justamente por causa da greve” (Professor “A”).

Ainda assim, mesmo com o tempo suprimido, os professores, ao retornarem às aulas, levaram adiante o planejamento que tinham feito sobre o trabalho com o texto televisivo Copa do Mundo resumido nas confecções dos cartazes.

## **RANÇOS E AVANÇOS**

Questionado sobre o destino que teriam aqueles cartazes, o professor “A” evidencia que os mesmos

vão ser reunidos aqui e todo ano nós temos a feira da ciência. Nós fazemos a correção dos cartazes e os mais interessantes, mais completos, mais bonitos, nós vamos expor eles na semana da ciência. Então eles vão ter a oportunidade de ver o trabalho que eles fizeram, mas só mesmo os que se destacarem, porque são muitos e muitos até incompletos, são mal feitos, então os melhores mesmo a gente bota em exposição.

Conforme se compreende, embora o trabalho com um tema tão relevante represente um avanço no desenvolvimento das aulas de Educação Física, o depoimento do professor e os processos inerentes à própria prática pedagógica – representada na feitura dos cartazes pelos alunos – representa um ranço muito forte no âmbito da Educação Física.

Esse ranço se torna visível nas seguintes características: i) seleção dos melhores trabalhos; ii) diretividade excessiva do professor, tornando o seu papel bastante centralizador e iii) normatização e padronização também excessiva na confecção e na apresentação dos cartazes.

Sem mencionar o questionável processo de correção pelo qual passará o cartaz, que, pelo que parece, valerá muito mais para o seu aperfeiçoamento estético, tornando-o apto a ser exposto na feira de ciências da escola – feira essa que no que é possível imaginar, pode ser representada simbolicamente como o podium (mais um ranço) – do que para o acréscimo no cabedal de conhecimento dos alunos sobre a Copa do Mundo e sobre o futebol brasileiro.

Ainda sobre os cartazes, pode-se dizer que o fato dos mesmos não terem sido apresentados por conta da greve explica, mas não justifica. Se a apresentação fazia parte do processo, por que não fazê-la em um outro momento? Quais implicações haveria para a escola e para a Educação Física o fato dos cartazes serem apresentados em um outro momento da aula? Os elementos presentes em um planejamento estão para atender apenas o cronograma escolar ou têm uma conotação que é a de fazer com que o aluno aprenda algo sobre alguma coisa?

Um outro ponto importante a ser considerado é que em nenhum momento das aulas observadas que antecederam o trabalho com o painel e também as aulas subseqüentes, foi feita menção sobre algum aspecto referente ao tema Copa do Mundo ou sobre qualquer outro texto veiculado pela televisão que tratasse do assunto. A única menção sobre o trabalho foi feita no sentido de explicar como os alunos deveriam trabalhar o roteiro, que é levado pelo professor à sala de aula e lido com os alunos, tal como explica o Professor “B”:

Nós vamos à sala de aula, nós levamos um roteiro, esse roteiro é exatamente como eles deverão trabalhar ele define o que nós estamos tentando passar de informação pra eles. Esse trabalho é feito em sala de aula, conversado com eles. Eles lêem com o professor, procuram entender da melhor forma possível, depois nós ficamos à disposição deles pra se houver necessidade de eles nos procurarem a fim de ter maiores informações. Após isso, é que nós vamos retornar à sala de aula com o grupo para realmente ver todo esse trabalho sendo exposto pelos alunos.

Nesses termos, o trabalho acaba tendo uma característica fragmentada e estanque no interior do processo pedagógico, perdendo muito do seu valor educacional e do sentido atribuído à finalidade da organização do trabalho pedagógico.

Perde também, a oportunidade de potencializar os textos esportivos presentes na televisão e instigar o senso crítico frente às mensagens esportivas na medida em que não discutem o esporte em geral e a Copa do Mundo especificamente a partir deles, deixando “de tomar a mídia e o discurso midiático sobre o esporte como conteúdo disciplinar” visando ao “esclarecimento e à autonomia dos sujeitos” (Bitencourt, 2001, p. 7) utilizando-se, inclusive, dos conflitos gerados a partir dos próprios textos esportivos veiculados pela televisão, textos esses que os alunos incorporam e levam para a escola como se fossem verdades absolutas.

Como a gente trabalha com Educação Física escolar, nós não trabalhamos muito dentro de regras, né? Principalmente de 5ª a 7ª série. Então a gente quer fazer um trabalho recreativo, quer fazer jogos e brincadeiras sem usar a regra e eles vendo a mídia, a televisão, eles querem tudo certinho, querem como fosse a regra do futsal. Tem que ser assim, a bola não pode passar ele não entende que a gente tá fazendo de outra forma pra que seja mais lúdico, mais animador o jogo. Eles querem tudo dentro da regra porque eles estão vendo o certo pela televisão. Então isso aí é um pouco chato pra gente, esse veiculamento da mídia. Também a violência, né? A violência nos esportes, principalmente nos campeonatos de futsal que tem aqui, eles vêm muito pela televisão, chegada dura, porrada, desonestidade isso eles aprendem rapidinho. (Professor A).

Esse relato é extremamente rico quando evidencia a influência dos textos televisivos sobre os alunos. Não uma influência tal qual defende a teoria funcionalista dos meios, mas uma influência que denota, mais uma vez, que as linguagens midiáticas circulam na escola, estão presentes nas aulas através dos alunos e que esses incorporam de alguma forma esta linguagem, inclusive na comparação sobre o que quer o professor e o que o aluno quer fazer a partir do que ele já conhece pela TV.

Para Citelli (1994, p. 21), “em uma sala de aula [ou em uma quadra de aula, acrescentamos] estão presentes muito mais do que os já conhecidos ‘materiais didáticos’. Os alunos trazem outros materiais, entre eles, os meios de comunicação de massa”.

Baccega (2002, p. 10) enfatiza a importância dada pelos alunos ao que se aprende através da televisão. Segundo a autora, “o que se aprende na televisão tem sido cada vez mais importante, para crianças e jovens, do que aquilo que se aprende na escola”.

O saber que se queria proliferar era um saber novo, não enciclopédico, fora dos padrões trabalhados pela escola, mas ainda assim foi questionado pelo aluno quando o mesmo comparou ao que via pela TV. Se o padrão era diferente do que geralmente se trabalha na escola, ele também o era em relação ao que se via na TV.

O debate estava pronto para ser travado pelo professor e seus alunos. Mas fica evidente na fala do professor que o apelo do aluno era muito mais forte, ficando o professor, portanto, submisso ao sujeito-audiência representado pelo aluno e, em última instância, refém do que os textos televisivos apresentam como certo, desconhecendo que os meios estão aí para servir ao homem e não o contrário.

Um outro ponto importante evidenciado na fala do professor diz respeito a um tema essencial na contemporaneidade e que a todo instante está presente no noticiário nacional das grandes redes – inclusive nos noticiários esportivos – e que poderia estar sendo abordado nas aulas: a violência. Inclusive utilizando as próprias imagens televisivas que podem ser gravadas em vídeo para serem posteriormente utilizadas como material pedagógico.

O tema violência não se resume apenas aos gestos de luta corporal como as que geralmente são assistidas pela televisão e que são protagonizadas pelos jogadores e torcedores; mas a todo e qualquer ato que caracterize alguma forma de violência: suborno entre dirigentes e árbitros, doping, treinamento excessivo dos atletas, entre outros.

Voltando às atividades de construção dos cartazes, embora o roteiro apresentasse diferentes elementos que deveriam ser considerados, como já exposto acima, os elementos que mais apareciam como ilustração dos mesmos diziam respeito aos aspectos técnicos e táticos da seleção sorteada. O nome dos jogadores, a escalação oficial, posições que ocupavam cada jogador selecionado, seus times de origem, forma tática da seleção, a estrela do time, o nome do técnico, quantidade de vezes que determinado jogador participou de outras Copas, número de títulos conquistados e, em alguns casos, todo o aparato tecnológico utilizado pela seleção nos treinamentos, bem como na confecção das camisas e chuteiras que, em tese, tinham características que possibilitavam a otimização e o rendimento de cada jogador.

Entende-se que isto se deva pela própria compreensão por parte dos alunos e alunas sobre os elementos que seriam considerados pelo professor no seu processo de avaliação dos cartazes. Se nas aulas de Educação Física são esses os elementos que constantemente são apresentados, não poderia ser diferente neste trabalho específico sobre a Copa do Mundo. O aluno apenas evidenciou aquilo que, na sua compreensão, era significativo para o professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora tenha-se percebido alguns ranços de esportivização nas atividades dos docentes pesquisados, observou-se também que os mesmos estão em busca de novas práticas, estão procurando novos sentidos e significados para o seu fazer pedagógico.

Pode-se inferir que os professores de Educação Física utilizam os textos midiáticos televisivos como um elemento a mais da sua prática pedagógica, porém, sem a necessária reflexão e aprofundamento dos elementos que a compõem.

No entanto, pode-se perceber também uma mudança de mentalidade no tratamento do ensino do esporte, extrapolando o ensino da prática, inserindo os alunos e alunas no universo da pesquisa. Indubitavelmente, os professores inovaram e, embora se entenda serem



necessários alguns ajustes didáticos-pedagógicos para que esta inovação não se cristalize em mudanças apenas superficiais, são louvados os esforços dos professores em trabalhar com um recurso pouco utilizado nas aulas de Educação Física: a mensagem esportiva televisionada.

Deve-se afirmar, também, já que “a introdução das novas tecnologias na formação humana exige um tempo de *maturação cultural* que leve a uma correspondência entre o meio, a sensibilidade dos indivíduos e as disposições culturais.” (Betti, 1998, p. 144), que os professores estão dando significativos passos rumo a esta maturação, expresso na sensibilidade de se trabalhar com temas presentes no cotidiano dos seus alunos através da mídia (TV) esportiva, embora a tônica dos aspectos didático-metodológicos não favoreça a formação do aluno/telespectador crítico e reflexivo.

Para que esta prática se torne mais comum, recomenda-se que os cursos de formação de professores de Educação Física tenham, no seu projeto político-pedagógico, disciplinas que tratem dos aspectos comunicacionais midiáticos.

Necessário se faz também, que no processo de educação continuada, nos cursos de pós-graduação – tanto *Latu* quanto *Strictu sensu* – essa discussão esteja presente.

Tanto na graduação quanto na pós-graduação, as relações interdisciplinares devem ser estimuladas. Para tanto, a abertura de um canal de diálogos permanentes com outros campos do conhecimento que tenham aproximação com o campo comunicacional são necessários. Grupos de estudos específicos, que tenham como objetivo gerar conhecimentos com vista a elaboração de abordagens didáticas-pedagógicas devem ser valorizados.

Sugerem-se novas pesquisas abordando esta temática onde os professores sejam também pesquisadores, desenvolvendo uma pesquisa do tipo participante, de intervenção (Brandão, 1985), onde todos possam construir coletivamente, “alternativas didáticas para trabalhar com a cultura estudantil, marcada pelos meios de comunicação” (Porto, 2000, p. 21).

Por fim, é esperado com este trabalho estar contribuindo para o debate pedagógico da Educação Física e sensibilizando os professores para a urgente necessidade de educar para a mídia e com a mídia.

## REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. Televisão e educação: a escola e o livro. In: *Educação & Comunicação*, São Paulo, ano 8, n. 24, p. 7-14, maio/ago. 2002.

BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mídia e educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a educação física e os esportes*. 1998. Mimeo.

BITENCOURT, F. G. O campo esportivo e a mídia: a educação física em silêncio. *Anais do XII CONBRACE/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Caxambu, MG: CD-ROM, 2001.

BRANDÃO, C. R. (Org). *Repensando a pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985

CARMO, A. A. do. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

CITELLI, A. A circulação dos textos na escola: mediações dos veículos de massa. *Comunicação e Educação*, São Paulo, SP, n. 1, p. 44-60, set/dez, 1994.

\_\_\_\_\_. (Coord.), *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERES NETO, A. *Sistematização da produção veiculada em 1997 e 1999, algumas implicações político-pedagógicas e agenda de trabalho para o período 99/01*. Educação Física/Esporte, Comunicação e Mídia. Documento de avaliação e agendamento, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, M. F. de R. *Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo 1990, 110p.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GUTIÉRREZ, F. *Educacion y comunicación em el proyecto principal*. Santiago, UNESCO, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Madrid, Quinto Centenario, 1993.

MEKSENAS, P. O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação. In PENTEADO, H. D. (Org). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: SP; Cortez, 1998. p. 51-75.

OROZCO GÓMEZ, G. Televisión, audiências y educación. In: TELEVISION. México: Grupo Editorial Norma, 2001. p. 66-80.

PIRES, G. De L. *Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

PORTO, T. M. S. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In PENTEADO, H. D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: SP; Cortez, 1998. p. 23-49.

\_\_\_\_\_. *A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara, SP: JM Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996. 206p.

SILVA, Welington Araújo. *O papel pedagógico da educação física frente ao texto televisivo da copa do mundo de 2002: um estudo de caso*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina.

## Uma breve discussão sobre os esportes radicais do meio urbano e a Educação Física /Educação Física Escolar

Alinne Ferreira Bastos do 7º período  
José Luiz dos Anjos Prof. Dr. Orientador  
Grupo de Pesquisas em Sociologia das Práticas Corporais e Estudos Olímpicos (GPSCEO)  
Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo  
(CEFD/UFES)

### Resumo

*O artigo busca discutir, inicialmente, uma aproximação da Educação Física com os esportes radicais, mais especificamente, com os esportes radicais urbanos, skate e patins (roller). A discussão está situada desde as décadas de 70-80 até os dias atuais, em que se utiliza uma metodologia descritiva e de caráter qualitativo, ao procurar identificar, nas falas de alguns autores de áreas diversas, um diálogo pautado em uma reflexão teórica que propicie a aproximação dos esportes radicais à Educação Física.*

### Abstract

*The article searches to argue, initially, one approximation of the physical Education with the radical sports, more specifically, with the urban radical sports, skate and skids (to roller). Discussao this situated one since the decadas ones of 70-80 you tie current days, where if it uses a descriptive methodology and of carater qualitative, when looking for to identify, in you say them of some authors of diverse, one I dialogue based in one theoretician reflection that it propitiates approach of the radical sports education phisical.*

### Resumen

*El articulo busca discutir inicialmente la aproximación de la Educacion Física y de los deportes radicales, mas especificamente con los deportes radicales urbanos skate y patines. Da discusión empieza em las décadas de 70 y 80, hasta los días actuales, donde se utiliza una metodología descriptiva y de caracter calitivo, en la procura de identificación en las palabras de algunos autores de areas diversas, como Educación Física, Antropologia y Sociología, un diálogo entre tales autores que ofrezca la aproximación de los depoetes radicales a la Educación Física.*

## **Introdução**

Andar de skate, patins, bicicleta, saltar e subir em lugares altos, correr e caminhar por lugares inóspitos na tentativa de desafiá-los, não é brincadeiras de criança, ou ao menos deixou de ser, quando essas práticas passaram a ser mais conhecidas como “esportes radicais”, “esportes de aventura”, ou “esportes californianos”, referindo-se este último ao local de origem da prática dos ditos esportes, o Estado da Califórnia, Estados Unidos, com o surfe, inicialmente, e depois com o skate.

Ao focar o olhar sobre a prática do skate e do patins e procurar dialogar com autores da Educação Física, Sociologia e Antropologia, o presente artigo discutirá a possível aproximação dessas práticas corporais com a Educação Física/Educação Física Escolar, indicando, mediante uma reflexão teórica sobre o tema e uma metodologia de pesquisa descritiva de caráter qualitativo, a possibilidade de essas disciplinas se apropriarem dessas práticas corporais urbanas, tornando-as parte da cultura corporal de movimento, cultura esta que é considerada por Bracht (apud DAOLIO, 2004, p. 45) como objeto da Educação Física, pois, para ele,

[...] o movimento é compreendido como a linguagem do corpo, para se comunicar com o mundo, e o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado de mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura.

Visa, também, a iniciar um breve diálogo com o tema, já abordado por alguns autores, mas ainda pouco explorado no campo acadêmico.

## **Esportes radicais e alguns conceitos**

Os esportes radicais têm se tornado uma prática cada vez mais comum, haja vista que são mais de oito milhões de praticantes no Brasil,<sup>1</sup> mostrando-se atraente não só aos olhos de uma faixa etária ou segmento social, pois estão difundidos em vários locais e vêm atingindo um público cada vez maior e diferenciado. Uvinha (2001 p. 25) afirma que os esportes radicais não são exclusividade da adolescência: “Entretanto, verifica-se o fato, de não serem apenas estes os praticantes de tais modalidades, e sim pessoas de todas as idades, possivelmente movidas por um certo ‘espírito sentimento de jovialidade’ que essas modalidades podem vir a proporcionar”. Trata-se de algo recente no Brasil, pois, segundo Uvinha (2001 p. 21), “[...] os esportes radicais parecem ter começado a ganhar expressão no Brasil na década de 1980 [...]” e é recente também no mundo.

De acordo com Pociello (apud COSTA, 1999, p. 108), “[...] as práticas corporais ditas californianas passaram a ter maior difusão na década de 1970-1980”. Costa (p. 108) afirma sobre esses esportes: “Trata-se de esportes de origens culturais e locais próprios mas que também exibem uma estrutura motriz que privilegia a vertigem<sup>2</sup> com base em deslizes, alturas, lançamentos no espaço, na profundidade, na imersão, e em luta contra um obstáculo, um estilo singular de práticas [...]”. Já Feixa, citado também por Costa (1999, p. 108), define-os, afirmando: “Esportes de Aventura são uma tendência social a fazer coisas fora do comum e escapar às pressões urbanas das grandes cidades, numa intenção de

---

<sup>1</sup> Segundo Atlas do Esporte (2004).

<sup>2</sup> Aqui reside um viés antropológico amparado em Caillois, que, em *Les jeux et les hommes (Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem)*, conceitua a *vertigem* como uma situação em que o homem procura dominar a natureza (1990).

recuperar o contato com a natureza”. E a autora também discursa sobre o sentimento envolvido nessas práticas corporais dizendo:

O indivíduo, ao enfrentar o mundo checa suas marcas imprimindo sentido aos seus limites [...]. Insatisfeito com seu modo de viver, ele se orienta para lazeres em que se ignora o perigo no qual superestima suas capacidades e busca superá-las. (COSTA, 1999, p. 96).

Neto (apud UVINHA, 2001, p. 25) define os esportes radicais como “[...] formas de manifestação ordálica (abandono de si ao julgamento dos deuses)”. Esse autor utiliza-se das palavras de Le Breton para abordar os sentimentos envolvidos nessas práticas corporais radicais, dizendo que acredita que a “paixão” pelo risco seria “[...] uma forma de afrontar a morte segundo um modo metafórico, garantindo a existência ou a necessidade antropológica de existência em situações ativas no sentido de um sistema simbólico que estrutura mudanças” (p. 25).

Na mesma linha de pensamento, Simmel (apud MARINHO, 2001, p. 147) considera que “[...] na aventura, entregamo-nos aos poderes e acidentes do mundo, os quais têm o poder de nos deleitar, mas, no entanto, também podem vir a nos destruir”.

Uvinha (2001, p. 21-22), define os esportes radicais como “[...] esportes que têm em comum o gosto pelo risco e pela aventura, muitos com a proposta de se engajar também em causas de preservação ecológica”. Ele considera, também, a hipótese de os esportes radicais estarem inseridos na classificação de Parlebás (2001, p. 24), de práticas em ambiente “selvagem e não condicionado”, por serem ações que sofrem um ajustamento à novidade e seus praticantes procuram se superar ante muitos imprevistos. Este chega a apresentar em seu livro (2001, p. 103), uma listagem na qual consta os vários tipos de esportes radicais, sendo classificados, segundo o ambiente no qual são praticados (ver Anexo).

Pociello (1995, p. 118) também discursa sobre as sensações de instabilidade, sobre o encontro com o imprevisto, ao dizer:

[...] poder-se-á brincar de sentir medo no ar e no mar, sobre a onda ou sobre o rochedo, nas subidas ou nas descidas, no vazio que beira a catástrofe, de forma a experimentar realmente as sensações excitantes dos sonhos de vôo, ou saborear essa dinâmica mais modesta do salto.

Caillois (1990) vai ao encontro dos outros autores, quando propõe o elemento “*ilinx*” e discursa sobre as situações de risco a que os praticantes de esportes radicais ficam expostos e classifica o conjunto de jogos em que nos abandonamos a um estado físico e psicológico incontrolado como “*ilinx*”, pois, para o autor, esses jogos inseridos no “*ilinx*” consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e infligir a consciência lúcida, uma espécie de pânico voluptuoso.

Tais esportes estão passando ainda por um processo de afirmação, e são considerados diferentes dos esportes tradicionais. Pociello (apud STIGGER, 2002, p. 32) “[...] considera-os a evidência de uma ruptura de um sistema consensual para a emergência de uma situação concorrencial entre uma demanda (que obedece a uma lógica de

diferenciação) e uma oferta (que, por interesses, monopolistas, obedece à lógica da divulgação)”. De acordo com Stigger (2002, p. 14),

[...] é o que ocorre com diversas atividades já existentes no âmbito da chamada cultura corporal, as quais\_ nos dias atuais\_ tenta-se atribuir o *status* de esporte, à medida que passam a ser praticadas de forma organizada, ou seja, com regras padronizadas, com regulamentos rígidos, vinculadas às federações etc.

Assim, os esportes radicais vêm se consubstanciando e se tornando cada vez mais organizados, alvo de divulgação da mídia, em que tais práticas e tudo o que as cerca são atrelados à idéia de saúde, juventude e beleza dos seus praticantes ou, pelo menos, à imagem deles em suas práticas radicais, conforme assegura Uvinha (2001).

### **Possíveis aproximações da Educação Física com os esportes radicais**

Considerando que as práticas corporais urbanas não foram totalmente estudadas e, portanto, estão passando por um processo de afirmação, o presente artigo tratará da terminologia esportes radicais, como o termo mais aceito, ainda que não seja um unitermo, focando as práticas corporais urbanas do patins (ou roller) e do skate, as quais são práticas corporais terrestres de esportes radicais, e relacionando-as com a cultura juvenil, tentando estabelecer um diálogo para a aproximação dessas práticas corporais urbanas com a Educação Física/Educação Física Escolar, estando esta associada e comprometida \_como prática pedagógica que é\_ com o homem como um todo, nos seus aspectos biológico, psíquico e sociocultural, privilegiando, em seu trato pedagógico, o aspecto cultural, pois conforme Daolio (2004, p. 1), “[...] a educação física lida com conteúdos culturais”. O autor afirma também que

A consideração simbólica de cultura permite compreender a lógica dos conteúdos de educação física de forma menos determinista e menos estruturada, a partir de padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da educação física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo (2004, p. 35).

Compreendendo que a Educação Física tem a responsabilidade de estar próxima do cotidiano e, portanto, da cultura juvenil, e também de respeitar a individualidade e a cultura de cada faixa etária do aluno e o contexto em que ele se encontra, a aproximação dos esportes radicais à Educação Física possibilitaria a conversão de tal prática corporal em objeto de estudo, uma vez que essa prática tem a sua construção histórica e o seu valor cultural, e também em objeto de ensino.

Dessa forma, o contexto em que esses esportes são praticados poderia se desdobrar em novos estudos, abordando, por exemplo, o estilo musical “rap” (O qual é uma expressão cultural de um grupo), que, segundo Uvinha (2001, p. 49), é “[...] o campeão de citações como ritmo preferido dos skatistas, seja, da Capital, do ABC ou até de outros estados [...]”. Outro exemplo seria a grafiteagem, que também, como afirma o mesmo autor, é um ato constante nos locais da prática, como se servisse para demarcar ou delimitar o “pedaço”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Utilizando a idéia de “pedaço” proposta por Magnani (1984, p.138), em que autor sugere que esse é “[...] o espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais

no qual ela é realizada, tendo um desenho ou figura que identifica “quem está no pedaço” e, por conseguinte, quem dita as regras naquele local. Essas figuras podem identificar qual a “tribo”<sup>4</sup> que frequenta aquela rampa, se é dos *roller*, dos *bikers*<sup>5</sup> ou dos skatistas.

Assim, a Educação Física apropria-se das práticas corporais urbanas como tem se apropriado da capoeira, das danças populares e folclóricas, do *hip hop* que também têm toda uma construção histórica, um valor agregado à prática, construindo-se a partir de necessidades e contextos constituintes delas mesmas.

### **Problematizações**

Levando em conta que a discussão em torno dos esportes radicais está apenas começando, e que ainda são poucos os autores que se propõem a discutir tal tema, são muitas as questões a serem levantadas e discutidas, podendo a Educação Física contribuir para tal, ao se comprometer com as práticas corporais urbanas, esportes radicais, cultura juvenil, enfim, com todo o universo da cultura corporal de movimento, desde que tenha uma responsabilidade ao tratar desses e de muitos outros temas os quais possa a vir entender como seu objeto de estudo, tornando-se, posteriormente, uma proposta e objeto de ensino.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista que o estudo se propôs a discutir e analisar as aproximações da Educação Física com os esportes radicais, e que tal discussão apenas está iniciada, verificamos a necessidade de que haja mais estudos e discussões acerca do tema, assim como trabalhos que dêem conta de compreender mais a fundo a cultura juvenil, para assim poder tornar essa cultura mais conhecida e, talvez, mais alvo de estudos (de todas as áreas) que objetivem compreendê-la.

---

ampla que a fundada nos laços familiares, porém, mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade”.

<sup>4</sup> Magnani utiliza tal termo como metáfora, pois, para ele, tribo urbana “[...] serve para designar uma tendência oposta ao gigantismo das instituições e do Estado nas sociedades modernas: diante da impessoalidade e anonimato destas últimas[...]”. Assim, segundo o mesmo autor “[...] tribo permitiria agrupar os iguais, possibilitando-lhes intensas vivências comuns, o estabelecimento de laços pessoais e lealdades, a criação de códigos de comunicação e comportamento particulares”.

<sup>5</sup> Um esporte radical terrestre, no qual se utiliza a bicicleta para fazer manobras radicais em uma rampa ou pista (UVINHA, 2001).



## Referências

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A aventura e o risco na prática de esportes vinculados “a natureza” . **Motus corporis**: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 1, n. 1, 1994.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos urbanas: metáfora ou categoria?. **Cadernos de Campo**. FFLCH, São Paulo, 4 de julho de 1994.

MARINHO, Alcyane. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas v. 22, n. 2, p. 143-153, 2001.

POCIELLO, Christian. **Os desafios da leveza: as práticas corporais em mutação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 ( Coleção Educação Física e Esportes).

UVINHA, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo-SP: Editora Manole, 2001.

## **Anexo**

Modalidades de esportes radicais (em ordem alfabética e reunidas quanto ao ambiente onde são praticadas).

- Aéreos: Asa delta, Balonismo, Base jump, Bungy jump ou Bungee jump, Paraglide ou Parapente, Paraquedismo, Rope Swing, Sky Surf, Treck, Vôo livre.
- Aquáticos: Bóia cróss (River Board ou Aquarad), Bodyboard, Canoagem, Dive Care, Esqui na água, Jetski, Mergulho, Rafting, Surf, Skyder Parasail, Wakeboard, Wind Surf.
- Terrestres: Alpinismo ou Escalada, Bicicröss ou Bike, Cascade, Canyoning, Espeleologia, Esqui na neve, Motocross, Montai bike, Rapel arborizado, Rapel urbano, Off road ou Jeep Cröss, Roller ou skate in line, skate ou skateboard, Snakeboard, Snowboard e Trekking.

## **UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS AMARRAS DA TRADIÇÃO À TENTATIVA DE REORIENTAÇÃO.<sup>1</sup>**

Cássia Helena Ferreira Alvin  
Licenciada em Educação Física  
Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira  
Doutor em História e Filosofia da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

**Resumo:** Nesse trabalho procuramos comunicar os resultados do processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação Física, no Município de Araucária/PR, ao longo dos anos 2003 e 2004. Esse processo procurou refletir sobre a atualidade da disciplina de Educação Física na escola básica, a partir da noção de corporalidade. Contando com a participação da quase totalidade dos professores da Rede Municipal, o desenvolvimento das diretrizes representou um momento de intensa formação para os docentes, os quais têm procurado aliar a sua experiência docente à pesquisa sobre os problemas da escola contemporânea.

**Palavras-chave:** ensino de Educação Física; disciplinas escolares e currículo; formação de professores.

**Abstract:** We intended to communicate, in this work, the results of Curriculum Guideline for Physical Education Teaching construction process, in Araucária borough, Paraná, during 2003 and 2004. Based on the notion of corporality, the process tried to think over Physical Education subject topicality in basic school. Because the participation of almost totality of teachers from municipality school web, the development of the guideline represented a moment of intense formation to teachers, who now try to combine their teaching experience too research of contemporary school problems.

**Key words:** Physical Education teaching; school subjects and curriculum; teachers graduation.

**Resumen:** En este trabajo buscamos comunicar los resultados del proceso de construcción de las Directrices Curriculares para la Enseñanza de Educación Física, en el Municipio de

---

<sup>1</sup> Esse trabalho procura comunicar a experiência de reformulação do currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Araucária, no Paraná. Essa experiência, desenvolvida há 2 anos, tem contado com a participação dos professores Albertina Maria Vicenzi, Cássio Murilo Trevisan, Cleusa Maria Michna, Cleverson da Silva, Eleni Elizabeth Gotrifid Perotti, Fabiana Branco G.de Castro, Fabrício Barbosa Alves, Francisco Sturn Antunes, Gisele Aparecida K.Hoffmann, José Roberto de Lima, Julia Kocholi, Lincoln Roberto Mosson, Luciane Regina Valentini, Luciano Marcos Czarneski, Luiz Fernando Bubiniak, Marco Aurélio Manfredini, Maristela Ribeiro Nunes Lima, Marlise Mônica Araújo, Marta Terezinha Miot Moro, Nathalia Egg Valença Monteiro, Neiva Mendes Nasser, Nilson Ribeiro da Costa Junior, Rita de Cássia Simão, Rubens Astorfi Junior, Sandro José de Oliveira, Simone Colombo, Sonia Regina Stocco, Vera Lucia Mathias Evangelista e Viviane Aparecida de Lima. Para a elaboração da comunicação original agradecemos as contribuições de Jandira Lúcia de Queiroz e Luciane Paiva Alves de Oliveira.

Araucária/PR, a lo largo de los años 2003 y 2004. Ese proceso buscó reflexionar sobre la actualidad de la disciplina de Educación Física en la escuela básica, a partir de la noción de corporalidad. Contando con la participación de la casi totalidad de los profesores de la Red Municipal, el desarrollo de las directrices representó un momento de intensa formación para los docentes, los cuáles están buscando aliar su experiencia docente a la investigación sobre los problemas de la escuela contemporánea.

Palabras-clave: enseñanza de Educación Física; disciplinas escolares y currículo; formación de profesores.

Quando nos lançamos ao desafio de refletir sobre a relevância do ensino de Educação Física na escola hoje, não podemos deixar de lembrar que essa disciplina tem um desenvolvimento histórico marcado pelo conhecimento eminentemente biológico. Introduzida na escola, basicamente, a partir de influências militares, pode-se afirmar que essa disciplina há mais de 100 anos se assenta sobre uma concepção de aptidão física, concepção essa que sempre buscou a melhoria do desempenho físico, aliada a uma perspectiva compensatória e disciplinadora. Porém, assim posto, somos levados a pensar que o seu desenvolvimento histórico se deu de forma linear, sem percalços ou conflitos. Todavia, isso não é verdadeiro e recentes estudos têm permitido compreender historicamente a pluralidade de tendências, nessa e em outras disciplinas escolares (Reznik, 1998; Ferreira et alii, 2001; Martins, 2003; Taborda de Oliveira, 2003a; Chaves Júnior, 2004).

No entanto, é possível afirmar que ainda percebemos em muitas escolas o eco daquela tradição na definição dos parâmetros de ensino da Educação Física. Se na década de 40 do século passado a Educação Física incorporou o esporte como seu conteúdo privilegiado, em poucos anos quase único, dando ênfase a uma perspectiva de ensino muito próxima do treinamento esportivo – aplicando em grande escala as progressões pedagógicas –, essa "novidade" não rompeu com o paradigma biológico da aptidão física.

Em linhas gerais esse paradigma sofrerá fortes abalos a partir dos anos 1970 no Brasil, com a chegada da psicomotricidade entre nós (Soares, 1996). Mas são os anos 1980 que verão uma forte inflexão na direção da dimensão histórica, cultural e social das manifestações corporais.

Quando nos voltamos para o município de Araucária<sup>2</sup> e reconhecemos que os professores da Rede Municipal, pelo menos desde o final dos anos 1980, vêm refletindo

---

<sup>2</sup> O município de Araucária está localizado na região metropolitana de Curitiba. É um dos municípios de maior arrecadação no Brasil. Sua economia está baseada em uma forte industrialização (mais de 200

sobre a sua prática e sobre a própria razão da existência da Educação Física nos currículos escolares, podemos afirmar com segurança que, nesse contexto, essa disciplina tem sido pensada à luz da perspectiva histórico-cultural. Daí o intento do coletivo dos professores do município de lançarem-se à tarefa de examinar o que representa para diferentes comunidades escolares o ensino de Educação Física como possibilidade de formação humana.

Nesse sentido é entendimento do grupo que, no atual quadro societário, ao redimensionar o trabalho de Educação Física se faz necessário ampliar as possibilidades pedagógicas dessa disciplina, entendendo a corporalidade como objeto de ensino da mesma. Corporalidade concebida, coletivamente pelos professores, como a expressão criativa e consciente do conjunto de manifestações corporais historicamente produzidas, que pretende possibilitar a comunicação e interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações, dialógicas, baseiam-se em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho. Dessa forma, o objetivo da Educação Física deve ser a humanização das relações humanas, ampliando as possibilidades de intervenção educacional do professor de Educação Física, superando a dimensão motriz da sua aula, sem negar o movimento como possibilidade de manifestação humana. Assim, a superação da motricidade implica reconhecer que o movimento é uma das expressões possíveis da corporalidade, não a única e, em alguns casos, nem mesmo a principal. Portanto, compreender coletivamente a Educação Física a partir de uma concepção pautada na corporalidade nos remete à mudanças significativas no plano curricular, tendo em vista a necessidade expressa pelos professores do município de Araucária, mediante os desafios contemporâneos postos pela organização social, que se refletem diretamente na prática docente cotidiana (Taborda de Oliveira, 2003b).

Nessa perspectiva os problemas sociais que adentram os muros da escola estão articulados à estrutura social geral e interferem cotidianamente nas manifestações corporais dos alunos e de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, passando a ser objetos constantes de preocupação dos educadores, em especial os responsáveis pela

---

indústrias, a maioria de grande porte, inclusive uma refinaria de petróleo) e na agricultura (faz parte do chamado “cinturão verde” de Curitiba, produzindo milho, feijão, batata, soja, repolho, cebola, hortaliças em geral, pêssego e ameixa). Essa característica faz com que a sua população de 104 mil habitantes (2004), tenha uma forte concentração de famílias trabalhadoras. Atende a população escolar com 40 escolas municipais, sendo estas, 16 de educação infantil à 8ª série e 26 CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil).

Educação Física. Entre esses elementos destacam-se a erotização precoce explorada constantemente pela mídia, a violência, o consumo de drogas, os preconceitos e estereótipos corporais, os processos de exclusão manifestos na negação do acesso aos bens culturais, o qual atinge a maior parte da população desse país e, conseqüentemente, de Araucária. Entendemos que todos esses elementos direta ou indiretamente se inscrevem na corporalidade, uma vez que cada sujeito, ao se expressar nos diferentes ambientes onde convive, demonstra corporalmente seus hábitos, costumes, crenças e conhecimentos, enfim, a sua cultura; ao mesmo tempo em que produz novas manifestações culturais. Estas manifestações se constituem em códigos simbólicos por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros e com o meio cultural e social, produzem possibilidades de comunicação por gestos, posturas, olhares e atitudes.<sup>3</sup>

Partindo dessas premissas, pensamos em uma Diretriz Curricular de Educação Física escrita coletivamente, que articule as necessidades, interesses e expectativas dos professores de Araucária com as finalidades do trabalho educativo, os resultados esperados do processo de escolarização e a problemática social contemporânea, referenciada por uma concepção que contemple as manifestações corporais humanas produzidas historicamente. Assim definida a proposição, é fundamental reiterar que qualquer tentativa de reformulação da prática docente deve passar, necessariamente, pela experiência dos professores escolares, sem os quais toda e qualquer iniciativa de mudança curricular está fadada à inércia e ao fracasso (Gimeno Sacristán, 1995; Goodson, 1995 e 1999).

Baseada no que foi exposto acima, a Educação Física escolar no município de Araucária foi organizada em torno dos seguintes eixos:

- Desenvolvimento corporal e construção da saúde;
- Expressividade do corpo;
- Relação do corpo com o mundo globalizado;
- O corpo que brinca e aprende.

Esses eixos devem significar o apoio necessário à organização do trabalho do professor, a base sobre a qual a sua ação deve ser estruturada. Assim, orientarão todo o

---

<sup>3</sup> O horizonte deste trabalho considera a noção de "cultura escolar" fecunda para os objetivos que se propõe. Nessa direção temos trabalhado com a perspectiva de Vago (1999) para a Educação Física especificamente, e os esforços conceituais de Viñao (1995 e 1998) e Julia (2001).

processo de formação na escola, desde a escolha dos objetivos, até a seleção de conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação.

Nesse sentido, o eixo caracterizado como **Desenvolvimento Corporal e Construção da Saúde**, deve permitir compreender que durante todo o processo de escolarização, da educação infantil à educação de jovens e adultos, os indivíduos estão em constante desenvolvimento, que se dará de forma saudável, ou não, conforme o processo sócio-histórico-cultural atue sobre a vida de cada um, individual e coletivamente, em diferentes instâncias. Daí a necessidade de entendermos esse processo como sendo mediado por fatores econômicos, culturais, políticos, sociais, religiosos, etc. Desse modo, os alunos poderão construir sua saúde desde que condições dignas de vida lhes sejam oferecidas pela sociedade, o que atribui ao tema uma dimensão política.

A Educação Física escolar, ao focar a importância das práticas corporais voltadas para a saúde, deve tratá-la como um bem que se adquire pela alimentação, pelo saneamento básico, pela moradia, pela educação e pela informação, pela preservação do meio ambiente, pelo acesso ao lazer, enfim, pelo acesso às condições dignas de vida. Todas essas questões devem estar presentes ao longo do processo de escolarização, pois a escola é o centro cultural da maior parte das comunidades sendo, portanto, o referencial a ser seguido pelos sujeitos que buscam o esclarecimento. Assim a alimentação oferecida no contexto escolar, por exemplo, deve estar em consonância com as possibilidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes, os espaços de circulação dos alunos, professores e funcionários devem ser cuidados para que a escola cumpra a sua função como espaço social educativo, etc. Dessa forma, ao se referir à saúde, a Educação Física escolar deve realizar um trabalho coletivo sistematizado e interdisciplinar, articulado com outros espaços sociais que possam colaborar com o processo de formação, possibilitando aos alunos o entendimento sobre o seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, ao tratar pedagogicamente do tema, devemos abordar questões que são nocivas à vida, atitudes e comportamentos que interferem cotidianamente na construção da saúde. Podemos, por exemplo, nos remeter à sexualidade como possibilidade de encontro, de afetos, de alegrias, de energias, sentimentos, formas de ser, desejos e significados aprendidos no decorrer do processo histórico de vida de cada um. Compreender a sexualidade nesse sentido é também refletir sobre a falta de conhecimento que leva meninos e meninas à gravidez precoce – sim, porque a gravidez não pode mais

continuar sendo tratada como um problema exclusivamente feminino –, a contrair doenças sexualmente transmissíveis, à violência sexual, à prostituição infantil etc.

Ao trabalharmos nessa perspectiva devemos ter em conta que a escola é um lugar onde se deve investir em práticas e discursos que ensinam cuidados com a saúde como investimento individual. No entanto, não é possível deixar de enfatizar também elementos de ordem social, cultural, política e econômica que interferem na possibilidade de construção da saúde para todos. O papel do professor, reitera-se, é eminentemente político nesse contexto (Adorno, 1995a).

Se o indivíduo desenvolve-se corporalmente, expressando-se cotidianamente de múltiplas maneiras, assim o segundo eixo, **Expressividade do Corpo** ganha densidade, posto que corporalmente manifestamos alegria, dor, tristeza, medo, raiva, prazer, afeto etc. Cada sujeito, de acordo com o contexto no qual está inserido, se expressa com uma determinada intencionalidade, com uma determinada vontade na direção do atendimento às suas necessidades, às suas expectativas, às suas possibilidades de atuação social. Nesse ponto é necessário destacar que a expressão de um sentimento só ocorre quando o sujeito o interioriza na vivência cotidiana. Sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, muitos indivíduos se expressam de forma violenta, porque convivem diariamente com a violência; assim, constroem formas hostis de comunicação com o mundo e, raramente, são provocados a refletir sobre suas manifestações. Podemos dizer, que isso é algo que se inscreve em uma história de repressão, portanto, de preconceitos, estereótipos e tabus (Adorno, 1995b; Taborda de Oliveira, 2003b). Outros, no entanto, se expressam com amabilidade, com respeito, às vezes mesmo passivamente, por ser essa uma conduta aprendida no seu meio social. Logo, se as diferentes formas de se expressar são mediadas culturalmente, a escola e a Educação Física precisam estar atentas ao desenvolvimento de seus conteúdos e metodologias, sobre a necessidade cada vez maior de humanizar as relações humanas, dentro e fora da escola (Adorno, 1995b). Para ilustrar esse argumento podemos dizer que não se aproximam pessoas desenvolvendo atividades em que meninos e meninas realizam tarefas isoladamente, ou então disputam posições hierárquicas no grupo. Isso porque, aprender a se relacionar implica viver coletivamente diferentes situações, freqüentemente marcadas pelo conflito, pelo diálogo, pela experiência. Assim, as práticas corporais devem estar voltadas para a busca da autonomia, a partir do reconhecimento consciente dos limites e das possibilidades de expressão que cada sujeito vai construindo no decorrer da sua vivência individual e coletiva. Desse modo, a ação educativa deve



intensificar a interação, a troca de experiências entre os alunos, assim como ampliar a construção e a apropriação do conhecimento, de tal modo que permitam a reflexão. Para isso, é importante nos darmos conta de que o conflito emerge do encontro com o diferente, com aquilo que nos é estranho (Horkheimer e Adorno, 1985a). Portanto, ao reconhecer e respeitar o outro como diferente, nossos alunos terão também a *possibilidade* de afirmar-se na sua singularidade. Todavia, vale ressaltar que, ao destacarmos a idéia de *possibilidade*, subentendemos que nada garante que os esforços escolares pela formação obtenham êxito. Contrariamos, assim, aquelas perspectivas ora moralistas, ora idealistas, para as quais é possível “revolucionar” a sociedade pela escola. A escola é um lugar por excelência de crítica social e cultural. Como tal cumpre um papel fundamental, no nosso entendimento, junto às tentativas de mudança estrutural. Mas essa não é mais que uma possibilidade, e não um axioma. A crítica social radical é – ou pelo menos deveria ser! – o objetivo primeiro da escola hoje.

O terceiro eixo, **Relação do Corpo com o Mundo Globalizado**, procura dar conta da exposição do corpo às exigências da globalização, do mercado, da mídia.

Culturalmente pretende-se situar as influências da indústria cultural (Horkheimer e Adorno, 1985b; Vaz, 2003) sobre a educação do corpo. Por um lado, pensar um mundo globalizado é pensar um mundo sem fronteiras, onde diferentes culturas dialogam constantemente. O diálogo entre essas culturas produz novos conhecimentos, e conseqüentemente, necessidades e possibilidades de melhora nas relações humanas. Por outro lado, a globalização tem significado um novo ordenamento da dominação política e econômica, uma vez que a transnacionalização do dinheiro, dos bens culturais e da política, enfim, de diferentes formas de inter-relação individual, social e entre países, é orientada de forma unilateral no sentido norte-sul. Ou seja, a prevalência da hegemonia de alguns poucos países "ricos" ou "desenvolvidos" pode indicar o quanto o discurso da globalização pode significar um "canto da sereia" para os países chamados periféricos, como o Brasil. Desse modo, a síntese entre as possibilidades culturais da globalização e a sua dimensão de perpetuação de relações desiguais de poder também deve ser objeto da educação escolar. Diante desse novo ordenamento das relações sociais, políticas, econômicas, de produção, ambientais, de consumo, etc., é necessário se perguntar: Como fica o corpo? Quais representações são formadas sobre o corpo? Quais necessidades surgem nesse contexto?

Nesse sentido, reconhecemos que o corpo assume um lugar central nos dias atuais, entre outros aspectos, porque é nele que se inscrevem as possibilidades de

"embelezamento" através do consumo de produtos de beleza, de vestuário e da utilização de aparatos tecnológicos e científicos que modificam as estruturas corporais (Vaz, 2003). É no corpo que diferentes produtos e técnicas vão ocupando lugar e satisfazendo fetiches, desde anéis, correntes, *pircings*, cirurgias, e até mesmo, telefones celulares que acabam fazendo parte do vestuário cotidiano, conformando, assim, maneiras de ser, estar e agir. Nesse processo novas tecnologias vão surgindo e novas relações são estabelecidas. O corpo passa a conviver com máquinas nos espaços de lazer, de trabalho, nos jogos eletrônicos, nos vídeos games, etc. Não raro, como no caso das academias, o corpo submete-se ao imperativo das máquinas!

Por outro lado, as exigências do mundo globalizado, que inclui a produção cultural (ou sub-cultural) de diferentes países, abre as fronteiras das relações, ela também nos apresenta uma contradição ao produzir um contingente de seres humanos excluídos do contexto mundial de abundância na produção, o qual não tem nem mesmo trabalho, muito menos acesso à cultura (Marcuse, 1967). Como consequência, mesmo diante da superabundância produzida no mundo, esse enorme contingente passa por necessidades básicas para manter a própria sobrevivência. Na mais positiva das análises, o subemprego não permite que grande parte da humanidade sucumba sobre a pressão da miséria. É neste contexto que crianças e adolescentes, de diferentes regiões desse país, buscam postos nas mais diversas formas de trabalho para ajudarem no sustento das suas famílias. Para situar esse fato podemos observar, em algumas comunidades escolares do município de Araucária, meninos e meninas que trabalham no campo, em supermercados, em padarias, em lavadoras de carros, em oficinas mecânicas, como babás, varrendo caminhões de soja, fazendo coleta de papel, etc. Essas crianças e adolescentes certamente deixam de lado a infância e se inserem no trabalho pela necessidade econômica. Assim, não podemos deixar de demarcar que essa contradição entre a superabundância e a persistência de enormes contingentes de indivíduos e grupos marginalizados exerce forte influência no desenvolvimento corporal, dado que "se um ser humano necessita expor-se desde muito cedo às intempéries do tempo para garantir o suprimento das necessidades de manutenção e reprodução da vida, é evidente que seu desenvolvimento corporal exerce uma determinação sobre a composição final do corpo de forma desigual em relação ao que não necessita submeter-se a tal condição" (Itajaí, 2003).

Ao articularmos as diferentes possibilidades de expressão e desenvolvimento do corpo nessa totalidade de relações, podemos pensar também na exposição do corpo às

exigências escolares. Vinculada ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, aos espaços físicos de circulação, bem como às regras impostas pela cultura escolar, a educação do corpo, muitas vezes, visa disciplinar o indivíduo sem provocar nele qualquer tipo de reflexão sobre a necessidade de regras e normas para o convívio social, para o funcionamento da escola e da sociedade, bem como para melhoria das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a escola. Esse é um fenômeno nascido pelo menos com o que se convencionou chamar de “modernidade ocidental” (Marcuse, 1981; Berman, 1986), embora possamos supor que tem raízes imemoriais (Benjamin, 1986; Horkheimer e Adorno, 1985c). No entanto, nos dias atuais, a tensão está em garantir uma formação que tenha em vista a dimensão social, coletiva, mas que, ao mesmo tempo, invista na possibilidade de afirmação do indivíduo autônomo, autoconsciente.<sup>4</sup>

Dessa forma é de extrema importância compreender a organização da escola, o mobiliário, a disposição das carteiras em sala, a quantidade de alunos por turma e as possibilidades de um trabalho pedagógico interdisciplinar que possam interferir positivamente no dia-a-dia, tanto do aluno, como dos profissionais que convivem no ambiente escolar, entendendo que cada espaço constituído da escola deve ser aproveitado como espaço de aprendizagem, de relação, repleto de conflitos, contradições, alegrias, debates, etc, sempre na perspectiva de superação, de formação, de humanização, conforme permite entender a noção de culturas escolares (Viñao, 1995 e 1998). Não esquecendo, entretanto, que o espaço da escola articula-se com o espaço social na sua configuração geral.

Nesse contexto é preciso refletir sobre o tempo de aula e a organização da mesma, o vestuário do aluno e do professor, o tempo em que o aluno fica sentado e o professor em pé, o tempo de exposição do corpo a uma mesma postura, pois todos esses elementos podem gerar tensões eminentemente corporais, as quais podem gerar um entrave no processo de formação se não forem devidamente encaminhadas. É preciso entender, na condição de profissionais da educação, intelectuais responsáveis por pensar criticamente a educação do corpo, que modificar o contexto de atuação pode modificar a própria

---

<sup>4</sup> Não é possível compreender o indivíduo fora das suas relações sociais, portanto, da sua história. Isso implica reconhecer nossa oposição àquelas teorias que julgam os indivíduos como capazes de subsistir sem o influxo das determinações estruturais. *Pari passu*, não compartilhamos a noção de que nada resta ao indivíduo. Antes, compartilhamos o entendimento de que a inflexão em direção aos indivíduos, bem como uma formação pautada na crítica, são por excelência possibilidades de autonomia. Podemos apreender

disposição dos envolvidos no processo educativo, despertando o que pode ser chamado de *desejo de saber* ou *de conhecer* (Snyders, 1988). Assim, se faz necessário atentar para todo o espaço da escola, para os materiais existentes, para os tempos escolares, entre outros elementos, a fim de articular as propostas de desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física com uma compreensão mais alargada do sentido da escolarização para diferentes comunidades, seja em diferentes Unidades Educacionais ou nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Ao refletir a ampliação do espaço de atuação pedagógica da Educação Física escolar, podemos repensar as possibilidades de lazer, tema importante dessa disciplina, que deve ser entendido hoje quase como uma impossibilidade para a maior parte da população. Nesse aspecto a discussão sobre o lazer, necessariamente articulado ao mundo do trabalho, deve ser desenvolvida nas aulas tendo como premissa o direito e a necessidade do ser humano à essa conquista. É justamente desse ponto que emerge o quarto eixo, **O Corpo que Brinca e Aprende**. Entendemos que por intermédio do brincar, os indivíduos são movidos a estabelecer conexões entre o imaginário e o real, refletindo sobre os papéis exercidos nas relações instauradas em grupo. Desse modo, é possível observar que diferentes grupos sociais constroem formas distintas de brincar, o que ressalta tanto a importância de compreender e preservar esse patrimônio, quanto a necessidade de refletir e ampliar essas formas de manifestação ao longo das aulas de Educação Física. Assim, torna-se interessante notar que em diferentes comunidades, pela cultura local, pelo momento histórico, há uma variedade de brinquedos e brincadeiras vivenciadas pelos alunos, individualmente e/ou em grupos. Essas múltiplas possibilidades do brincar podem alargar a percepção e interpretação da realidade, intensificando a curiosidade, o interesse, a motivação daqueles que estão envolvidos na realização de diferentes brincadeiras, permitindo ainda a articulação entre o seu patrimônio cultural comunitário com o patrimônio cultural universal.

Por outro lado, no contexto escolar, percebemos quanto os brinquedos e as brincadeiras são influenciados pelos desenhos animados, pelos filmes e novelas divulgados na mídia televisiva, forjando formas violentas e agressivas de manifestação corporal. Nesse sentido, é possível destacar a ascendência dos meios de comunicação sobre o comportamento dos indivíduos na sociedade contemporânea, que, não raro, enaltecem o

---

melhor esses pressupostos nas formulações de Benjamin (1985), Freud (1997a e 1997b), Horkheimer e Adorno (1973).

mais forte, o mais astuto, o mais eficiente, o mais bem sucedido, colocando em xeque todo e qualquer padrão que não siga os ditames da indústria cultural. Isso sem dúvida, colabora para acirrar a competição entre os indivíduos que se vêem compelidos a agir como se estivessem em constante disputa uns contra os outros, provocando desde o medo e o afastamento, até a violência e a hostilidade em relação ao outro. Os efeitos dessas influências, em muitos casos, ainda estão longe da nossa compreensão absoluta. No entanto, sabemos que a indústria cultural tem a capacidade de mobilizar fortíssimas energias psíquicas, explorando os indivíduos justamente naquilo que eles se sentem mais fragilizados, portanto, que mais reclama a integração, a adaptação (Horkheimer e Adorno, 1985b). A liberação dessas energias pelos mecanismos da indústria cultural não consegue impedir, no entanto, que profundas energias represadas, certamente oriundas de condições objetivas, venham a explodir como violência. Aqui a Educação Física tem um papel fundamental, pois deve, por meio do brincar, aproximar os alunos, mediante práticas corporais que valorizem o processo coletivo, desmistificando formas "naturalizadas" de preconceito ou de abuso do poder. Diante da crítica dessa forma dominadora de se relacionar consigo próprio e com os outros, o aluno poderá vislumbrar outras formas de convivência, visto que o simples questionamento sobre como se é ou sobre o que se faz, já abarca um potencial esclarecedor. Mas é preciso enfatizar que esse intento não prevê a reedição de uma histórica tradição que almeja a "concordia social ou universal", como se viu em outros tempos. Antes, busca-se propor pensar e experimentar as possibilidades de uma cultura solidária, baseada no mutualismo (Williams, 1971 e 2001). Assim sendo, devemos provocar situações problematizadoras nas quais o brincar possibilite momentos de reflexão dos alunos sobre a importância da participação de todos na construção de brinquedos e brincadeiras, nos quais o principal objetivo seja o aprendizado do respeito mútuo, da convivência coletiva, da solidariedade, e, ainda, da possibilidade de sempre incluir aqueles que de alguma forma não conseguem atingir o objetivo proposto pelo grupo, em função dos seus próprios limites. Além disso, é preciso frisar que na escola o brincar adquire uma dimensão pedagógica quando os conflitos são mediados pelo conhecimento e pela interferência do professor, que se torna figura fundamental na medida em que estabelece a conexão entre o aluno e o conhecimento. Observe-se que essa perspectiva não se coaduna com a idéia de passar tempo, ou de repor energias, historicamente marcantes no desenvolvimento da Educação Física brasileira. Se for possível algum vislumbre de tempo livre na escola, esse não deve ser entendido com o

nada fazer, mas com o exercício criativo de produção e da crítica cultural (Adorno, 1995c; Vaz, 2003).

Portanto devemos compreender que os alunos, a seu modo, são sujeitos atuantes no contexto social onde vivem, influenciam a sua estruturação e por ele são influenciados. Esse desenvolvimento, que é historicamente situado, ocorre mediante as relações estabelecidas nos diferentes grupos em que os sujeitos interagem. Essas relações, por sua vez, são efetivadas a partir da corporalidade que só pode ser compreendida à luz de uma perspectiva de totalidade. Nesse sentido, entender a totalidade humana é imprescindível ao articularmos os quatro eixos propostos, pois um corpo que se desenvolve social e culturalmente é um corpo que historicamente constrói sua saúde, de acordo com as possibilidades econômicas, sociais, culturais e expressa-se cotidianamente, relacionando-se com o mundo globalizado de forma intensa. Conseqüentemente, procura formas de brincar/fruir, para aprender, para viver melhor ou para compreender que as dificuldades cotidianas da vida têm um substrato social, político, econômico e cultural. Ao entendê-las e criticá-las, é possível que os indivíduos resistam ou pelo menos não sucumbam a elas. Como lugar possível de crítica social e cultural radical, a escola tem um grande papel a cumprir nessa direção (Adorno, 1995b).

Desse modo, por intermédio do currículo, a Educação Física deve organizar os conteúdos, as metodologias, os recursos, considerando os conhecimentos trazidos pelos alunos. Assim, o trabalho partirá desse saber do senso comum, a *cultura primeira* identificada por Georges Snyders (1988), para o conhecimento científico-cultural elaborado, produzido pela humanidade, organizado e sistematizado. Esse patrimônio cultural é a fonte que norteará os procedimentos de seleção de conteúdos (Soares, 1996).

Logo, entender o corpo como construção histórico-cultural é o ponto de partida do trabalho pedagógico da Educação Física em uma concepção pautada na corporalidade, pois cada sujeito que chega à uma instituição educacional traz corporalmente as marcas da sua experiência histórica. Conhecer historicamente o corpo nos leva ao conhecimento das manifestações corporais presentes no longo processo de desenvolvimento da cultura, marca distintiva do que é humano. Essas manifestações assumem feições distintas nas formas estéticas, nos jogos, nos brinquedos, nas brincadeiras, nas diferentes ginásticas, nos diferentes esportes, em diferentes formas de dança, de teatro, nos preconceitos, tabus e estereótipos corporais, na ênfase sobre o corpo como "lugar" de felicidade ou danação, de alegria ou tristeza, de prazer ou dor etc. Esse conhecimento *do e sobre o* corpo deve

articular, como comenta Bracht (1997), um *saber fazer* e um *saber sobre o fazer*. Daí o entendimento que temos de que os eixos propostos podem contemplar diferentes conteúdos, os quais, conseqüentemente, podem estar presentes em mais de um eixo norteador.

Essas são apenas algumas considerações que têm orientado a tentativa dos professores escolares do município de Araucária de reformular a sua atuação no espaço escolar. Essa perspectiva envolve a coragem de admitir a permanência de práticas que têm dado claros sinais de esgotamento. Ao mesmo tempo, envolve a coragem de situar-se na negatividade<sup>5</sup> que inquire a ordem social e cultural, radicalizando a compreensão dos pressupostos sobre os quais se assenta a dominação. Lugar de crítica e produção cultural, a escola não só reflete a sociedade, mas a conforma em larga medida<sup>6</sup>. Por compreendermos dessa maneira a dupla possibilidade de intervenção social da escola, oferecemos ao escrutínio da comunidade esses pontos que pretendem reorientar as práticas escolares de ensino da Educação Física.

#### **Referências bibliográficas:**

ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora dos autores, 1997.

CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto. *A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma*

<sup>5</sup> Sobre a noção de negatividade aqui tomada, ver Vaz (1995).

<sup>6</sup> Ao teorizarem sobre a forma escolar, Vincent, Lahire e Tbin (2001) defendem a tese de que vivemos uma sociedade da escolarização, ou seja, uma sociedade marcada pelos efeitos duradouros da forma escolar moderna.

disciplina escolar (1933-1951). Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2004.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

\_\_\_\_\_. O conceito de esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.

\_\_\_\_\_. Ulisses ou mito e esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985c.

\_\_\_\_\_. Interesse pelo corpo. In: \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985d.

FERREIRA, Marcia Serra et alii. Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). *Proposições*, Campinas, v. 12, n. 1 (34), março/2001.

FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

\_\_\_\_\_. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

ITAJAÍ. *Caderno Metodológico de Educação Física*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43. 2001.

MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

\_\_\_\_\_. Estudo sobre a autoridade e a família. In: *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio, e RANZI Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

REZNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar conhecimento e especificidade. São Paulo: *Revista Paulista de Educação Física*, suplemento 2, n. 2. 1996.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Porto Alegre: Manole, 1988.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003a.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios, perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003b.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física escolar: temos o que ensinar? *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. n. 1, p. 20-24, 1995.

\_\_\_\_\_. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: CBCE, 1999b.

VAZ, Alexandre Fernandez. A filosofia na Educação Física: soltando as amarras e a capacidade de ser negatividade. In: *As ciências do esporte no Brasil*. FERREIRA NETO, Amarílio et al (orgs.). Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. Campinas: *Pro-Posições*, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo. N. 0, set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestionaes, fuentes. In: ALMUIÑA FERNANDEZ, Celso (org.). *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

WILLIAMS, Raymond. The long revolution. In: HOOPER, Richard (org.). *The curriculum: context, design and development*. The Open University Press, 1971.

\_\_\_\_\_. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

## “EXPRESSAMENTECORPO”: EXPRESSÃO CORPORAL, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL\*

Eliane Gomes-da-Silva  
Mestranda em Educação Física da UFSC  
Elenor Kunz  
Professor Titular da UFSC

*O objetivo deste trabalho é revisar o tema da “Expressão Corporal” na Educação Física escolar infantil, relacionando-a com os fenômenos da comunicação e da linguagem. Procura compreender a expressão corporal como linguagem em si mesma, no contexto complexo de relações comunicativas que não se esgotam nos códigos pré-estabelecidos, mas que implicam uma relação dialógica entre professor e alunos, entre signos e significados. Para tal, busca fundamentação metodológica na Semiótica de Charles S. Peirce, que supõe uma relação interrogativa com a experiência, para, a partir dela, delinear hipóteses.*

### “EXPRESSAMENTECORPO”: CORPORAL EXPRESSION, COMMUNICATION AND LANGUAGE IN PHYSICAL EDUCATION FOR YOUNG KIDS AT SCHOOL

*The purpose of this piece of work is to revise the subject of “Corporal Expression” in Physical Education for young kids at school, relating it with the communication and language phenomenon. It tries to comprehend the corporal expression as language in itself, in the complex context of communicative relations that do not exhaust in the pre-established codes, but imply a dialogical relation amongst teacher and students, signs and meanings. For that matter, it searches methodological basis in the Semiotics of Charles S. Peirce, that supposes an interrogative relation with the experience, so that, from it, outline hypothesis.*

### “EXPRESAMENTECUERPO”: EXPRESIÓN CORPORAL, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL

*El objetivo de este trabajo es revisar el tema de la “Expresión Corporal” en la Educación Física escolar infantil, relacionándola con los fenómenos de la comunicación y de la lenguaje en si misma, en el complejo contexto de relaciones comunicativas que no se agotan en los códigos pre-establecidos, pero que implican una relación dialógica entre profesor y alumnos, entre signos y significados. Para tal, busca fundamentación metodológica en la Semiótica de Charles S. Peirce, que supone una relación interrogativa con la experiencia, para, a partir de ella, delinear hipótesis.*

## INTRODUÇÃO

Em muitos documentos legais a Educação Física como disciplina escolar foi incluída na área de comunicação, expressão e linguagem (BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1978; BRASIL, 1999).

---

\* Dissertação em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, sob orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 51) referem-se à “expressão corporal” como dotada de “intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal”, limitando-a, porém, ao âmbito de atividades rítmicas e expressivas vinculadas a atividades já consagradas culturalmente, como danças (samba, maracatu, catira, baião, danças européias e americanas, etc.) e às brincadeiras cantadas.

Kunz (2001) é um dos poucos autores na literatura brasileira que adentrou o núcleo conceitual dos temas da comunicação e linguagem, e propôs uma Didática Comunicativa, partindo do pressuposto de que a educação é sempre um processo em que se desenvolvem “ações comunicativas”. E esta capacidade comunicativa não é produto dado naturalmente, mas deve ser desenvolvida.

Se compreendermos que a educação como “ação comunicativa” é um *processo* e não um *produto*, a expressão corporal, como fenômeno comunicativo, não pode ser concebida apenas em sua relação com produtos culturais já cristalizados, como os esportes, danças, ou ginásticas.

## O PROBLEMA

Embora as atividades de Expressão Corporal sejam às vezes citadas como conteúdo da Educação Física, sua efetiva compreensão como linguagem deixa a desejar quanto à fundamentação teórica e epistemológica consistentes. Aqui reside o nosso problema.

É possível, no âmbito da Educação Física Infantil, a Expressão Corporal ser entendida como pura mensagem gestual<sup>1</sup>? É possível compreendê-la como linguagem primeira, ou seja, linguagem em si mesma, ou ela é sempre uma linguagem segunda, a serviço de outras linguagens corporais já codificadas culturalmente? Em que medida é possível desatrelá-la dos códigos<sup>2</sup> já estabelecidos culturalmente? Como são possíveis a construção e compreensão de novas linguagens na Expressão Corporal? Como é possível travar uma verdadeira relação comunicativa utilizando-se dela?

Parece-nos fundamental enfrentar essas questões para que a Educação Física realmente avance como área que lida com o corpo e suas potencialidades comunicativas - corpo este que não apenas reproduz, mas que também produz linguagens e conhecimentos.

Daolio (2002) nos fornece uma possibilidade de entendimento dos motivos que levaram ao atual panorama no contexto da Educação Física escolar. Segundo esse autor, a Educação Física tradicional considera somente a dimensão eficiente dos movimentos e, por oposição, considera os outros movimentos como não-técnicos, errôneos, “merecendo por parte da Educação Física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los” (p.10-11). Tal compreensão tem, portanto, caráter puramente instrumental-técnico e de rendimento na Educação Física escolar.

Kunz (2001) sugere, em função disso, que a Educação Física escolar deve ir além do trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas, passando a levar em conta,

<sup>1</sup> Por “mensagem gestual”, entendemos a capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos.

<sup>2</sup> Segundo Sant’Agostino (2001), todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código. Isto significa que para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores – para que ocorra comunicação rápida e eficaz – certas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convenionados, “congelados” em um dado âmbito sociocultural, sob a forma de um código institucionalizado. Assim, a seleção das múltiplas alternativas possíveis passa a ser controlada pelo código.

sobretudo, os aspectos da *interação social* e o da *linguagem*. É preciso considerar que, perante a imprevisibilidade, incertezas e complexidades de um mundo em constante mudança, o processo educativo só pode ser interativamente construído. Tal consideração fundamenta-se no fato de que todos os indivíduos envolvidos nesse processo - professores e alunos - são aprendizes influenciados por um conjunto de contextos interligados; isto faz surgir como imperativo a valorização das dimensões polissêmica e polifônica da educação, pois as várias interpretações trazidas pelos alunos e professores, decorrentes de seus envolvimento em diferentes contextos de expressão corporal, devem ser compartilhadas em um processo comunicativo no qual todos tenham voz.

Caso contrário, segundo Kunz (2001), os alunos, nesse processo, continuarão a ser modelados por formadores de consciência ideologicamente falsa, no qual seus interesses reais são desprezados, tornando-os reprodutores de falsos interesses. Ainda para o autor, nesse entendimento reside um modelo tradicional de Educação Física, o qual vê e aplica uma relação monodirecional entre professor-conteúdo-aluno, caracterizando uma “comunicação distorcida”.

O sincretismo de informações e conhecimentos de diversos tipos, provenientes das mais diversas fontes, resulta da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos, e define o atual mundo como predominantemente tecnicizado, como “povoado” de imagens técnicas. Tal fato se caracteriza, conforme Flusser (2002), como biombo entre o indivíduo e o mundo, suprimindo, cada vez mais o verdadeiro vínculo comunicativo, no qual realmente existe a “presentidade” humana: o corpo. Isso faz com que o observador confie nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos, e as olhe como se fossem janelas, e não imagens. Para Ferrara (2004), tais imagens levam à naturalização das representações que estruturam os *vínculos comunicativos*, de tal forma que perdem a sua dimensão e definição sógnicas e não se deixam ler, causando uma espécie de anestesia perceptiva no observador/receptor.

Em contrapartida, o entendimento dessa situação nos leva a valorizar a possibilidade de a Educação Física resgatar, mediante a expressão corporal, o caráter primordial das relações comunicativas; em especial entre os 5 e 8 anos, fase em que a criança ainda não incorporou totalmente os significados consensuais determinantes da sua cultura. Ela pode ser relativamente livre, nesta fase, para expressar-se corporalmente na especificidade de sua linguagem. Nessa mesma direção, Kunz (2001), acredita que o movimentar-se de forma livre e autônoma foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são impostas.

Acreditamos ser necessário investigar mais minuciosamente a questão *comunicativa* no âmbito da Educação Física escolar. No momento em que o universo das técnicas vai se estabelecendo como “plenitude dos tempos” (FLUSSER, 2002), a Educação Física, privilegiada pela sua especificidade, deve assumir o compromisso, sobretudo ético, de não deixar morrer o que de fato é o homem enquanto “*ser-no-mundo*”: Corpo - singular, autocriador, produtor de linguagem e de conhecimentos e, por isso, inteiramente partícipe nas relações comunicativas.

Em face disto, é necessário situar os processos comunicacionais em um quadro conceitual mais amplo, que, como acredita Ferrara (2004), seja capaz de romper e superar aquela anestesia midiática e romper ou desmistificar a opacidade que as tecnologias projetaram sobre os *vínculos comunicativos* e, principalmente, sobre as suas representações.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste trabalho é revisar o tema da “Expressão Corporal” na Educação Física escolar infantil, relacionando-a com os fenômenos da comunicação e da linguagem.

## REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pross (apud BAITELLO JUNIOR, 2004), afirmou que o corpo é o meio mais elementar nas relações humanas; ele é portanto a “mídia primária”, indispensável na interação de indivíduos. No entanto, por influência do vasto desenvolvimento das outras mídias, classificadas por Pross como secundárias e terciárias<sup>3</sup>, o uso da mídia primária esvaeceu-se no cotidiano das pessoas. Desse modo, também esvaecem as potencialidades do corpo humano como produtor de linguagens e de conhecimento.

Podemos inferir, com base em Sant’Agostino (2001), que o trabalho de Expressão Corporal possui seus próprios *signos*<sup>4</sup>, que a caracterizam como *linguagem*:<sup>5</sup> a Expressão Corporal não é uma linguagem ‘segunda’, a serviço de uma linguagem ‘primeira’ - dança, esporte, brincadeiras cantadas, etc. – mas ela é uma linguagem *em si mesma*. Do mesmo modo, as linguagens da dança e do esporte não são constituídas apenas pelos signos da expressão corporal, mas também por outros signos (movimentos específicos, regras e procedimentos válidos em cada modalidades etc.) os quais fazem com que essas atividades se caracterizem como linguagens.

Isso implica que a expressão corporal para a Educação Física infantil, conforme a entendemos, pode ser constituída por gestos *espontâneos*<sup>6</sup>, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.) e não ‘pré-codificados’, quer dizer, não necessariamente subordinados a códigos já institucionalizados, como os da cultura erudita (artes “clássicas” por exemplo), ou da cultura de massas (os clichês musicais coreografados, divulgados pela televisão), bem como os códigos da cultura esportiva.

Os gestos *espontâneos* não se opõem aos gestos culturais; espontaneidade, para nós, tem a ver com naturalidade, facilidade, o que se faz voluntariamente, de *modo próprio*. De modo próprio porque é inerente ao ser humano, quer dizer, cada um possui a sua singularidade, um estilo próprio que o faz único e parte de um todo. Porém, os gestos/signos espontâneos não nascem de uma tábula rasa: na produção de signos, “efetiva-se sempre uma “renascença” de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações. Desta forma, o aluno, “que vem de outras vivências, projeta, sobre a experiência nova, toda a sua memória informacional, pois opera com a informação já estabelecida/sedimentada e acrescenta sobre ela” (SANT’AGOSTINO, 2001, p. 24). Isto implica, portanto, aprendizado baseado efetivamente num processo comunicativo.

Já para o modelo tradicional, a comunicação caracteriza-se por uma suposta transparência e obviedade, capaz de esgotar-se no próprio reflexo comunicativo. Segundo Ferrara (2004), tal entendimento banaliza a própria comunicação e, sobretudo, nos impede de entrever e enfrentar a desordem, complexidade e as diversidades que residem em seu âmago. Desconsidera-se neste entendimento uma comunicação dinâmica e indefinida, “que

<sup>3</sup> Segundo Harry Pross as “mídias secundárias” são os meios de comunicação em que somente o emissor da mensagem necessita de aparato técnico para enviá-la; já as “mídias terciárias” são aquelas nas quais tanto o emissor quanto o receptor necessitam de tal aparato.

<sup>4</sup> Entendemos por “signo”, com base em Peirce (1978) qualquer coisa – um sentimento, uma sensação tátil, um gesto, uma palavra, um ritmo... – que represente outra coisa para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira.

<sup>5</sup> Entendemos por “linguagem” a capacidade humana de produzir informação/signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc.

<sup>6</sup> Para Abbagnano (2000), na linguagem filosófica moderna, uma ação é definida como espontânea quando o princípio está no agente.

é espaço de diferença, ou seja, [que] não se estabelece com clareza por que não há código que a sustente; ao contrário, nutre-se de misturas e interfaces entre linguagens que se traduzem em diálogos (...) trata-se da relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos e significados” (FERRARA, 2002, p. 15). A comunicação, pois, deixa sua simplicidade nominal e passa a ser a complexidade de *relações comunicativas*, estabelecidas como território adequado para possibilitar o resgate das relações sociais de um novo mapa do mundo.

A Semiótica de Charles S. Peirce<sup>7</sup> qualifica-se como instrumento privilegiado para nossos propósitos: "ler"/interpretar signos inusitados, novos e imprevistos, além dos já institucionalizados e/ou codificados, pois estende o conceito de signo para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e entende o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação (ou do conhecimento),

Segundo Sant'Agostino (2001), Peirce identifica o que há de radical em todos os campos do conhecimento, a forma de proceder dos que realmente contribuíram para fazer avançar a ciência - o *método abduativo* -, contrastando-o com os consagrados pela tradição: o dedutivo e o indutivo.

A Indução busca fatos, mostra que algo *atualmente* é operatório; a Dedução prova que algo deve ser; a Abdução busca uma teoria, faz uma mera sugestão de que algo *pode* ser. Na Indução a hipótese já sugere os experimentos que trarão à luz os próprios fatos para os quais a hipótese apontou, ao passo que na Abdução a consideração dos fatos sugere a hipótese (PEIRCE, 1974, 1978).

O método proposto por Peirce, segundo Sant'Agostino (2001, p. 25):

consiste em estudar os fatos, *a experiência*, para buscar a partir deles, delinear categorias heurísticas ou da hipótese, que supõem uma relação interrogativa com a experiência, que incorpora o 'acaso', o fenômeno imprevisto, e permite uma forma nova de proceder na investigação científica, não mais apenas dedutiva, 'comprovadora' de teorias já estabelecidas e codificadas (com fatos interessadamente selecionados). Ao contrário, esta 'ciência da descoberta' supõe que o pesquisador esteja 'colado' ao objeto de estudo, atento e vigilante, e conduzido por uma dúvida viva e real que prevê a possibilidade de criar uma fresta inovadora dentro do conhecimento teoricamente acumulado e fixado, e amplificá-lo.

## PERSPECTIVA CONCLUSIVA

Sob essa perspectiva metodológica, a continuidade desta pesquisa exigirá o "atrito" com a experiência concreta de atividades a serem propostas a um grupo de alunos, e que lhes permitam a expressão a partir de estímulos multissensoriais, assumindo a pesquisadora/professora o papel de interpretadora/catalisadora, por intermédio de uma leitura semiótica das significações assim produzidas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

---

<sup>7</sup> Lógico, matemático, cientista e filósofo norte-americano (1839-1914): profícuo pensador, tardiamente reconhecido.

BAIETELLO JÚNIOR, N. O tempo lento e o espaço nulo: mídia primária, secundário e terciária. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/biblioteca/maquina.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: educação física*. Brasília: MEC, SEM, 1999.

BRASIL Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971. In: BREJON, M. (Org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1978. p. 269-272.

DAOLIO, J. *A cultura da / na educação física*. 2002. Tese (Livre-Docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

FERRARA, L. D. *Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto*. Terceiro Seminário Interprogramas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: USP, ECA, 2002. (mimeo.)

\_\_\_\_\_. Entre a comunicação e a semiótica, o mundo. *Ghrebh-Revista de Comunicação, Cultura e Mídia*. Disponível em: <[http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05\\_lucreciaferrara.htm](http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05_lucreciaferrara.htm)> Acesso em: 25 maio 2004.

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

PEIRCE, C. S. *Escritos Coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (col. Os Pensadores v. XXXVI).

\_\_\_\_\_. *Collected Papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 8 v., 1978.

SANT'AGOSTINO, L. H. F. *Rumo ao concreto*. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.

Endereço: R. Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap.91 – Jd. América  
Bauru-SP 17017-336  
e-mail: nani.gomes@terra.com.br



## METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E MANIFESTAÇÕES DA CULTURA: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

Juliana Montenegro - Graduanda em Educação Física - UEM  
Taiza Daniela Seron - Graduanda em Educação Física - UEM  
Larissa Michelle Lara - Doutora em Educação  
Ieda Parra Barbosa Rinaldi - Doutora em Educação Física

### Resumo

*As metodologias de ensino da educação física contribuem com a atuação na área de formas distintas e constituem objeto de investigação de muitos estudiosos. Partindo desta premissa, a presente pesquisa visa compreender o campo de conhecimento da dança e da ginástica a partir das orientações propostas pelas metodologias de ensino da educação física, como forma de vislumbrar possibilidades de atuação pedagógica. Os estudos apontam para a carência investigativa da dança e da ginástica junto às metodologias de ensino, o que dificulta uma abordagem sistematizada e aprofundada destes conhecimentos no âmbito escolar.*

**Palavras-chave:** Educação física escolar, ginástica, dança, metodologias de ensino.

### Abstract

*The methodologies for the teaching of physical education have contributed to the practical aspects of it in distinct ways, as well as have become the object of investigation for many scholars. Thus, the present study aims to comprehend the available field of knowledge, related to dance and gymnastics, based on methodologies for the teaching of physical education, in order to discover new possible pedagogical strategies. Studies point out to a lack of investigation on dance and gymnastics, as related to teaching methodologies, what makes a deeper systematic approach on the subject, at school level, more difficult.*

**Keywords:** Elementary Physical Education, gymnastics, dance, teaching methodologies.

### Resumen

*Las metodologías de enseñanza de la educación física contribuyen con la actuación en la área de distintas formas y constituyen objeto de investigación de muchos estudios. Con base en esta proposición, la presente pesquisa visa comprender el campo de conocimiento de la danza y de la gimnasia a través de las orientaciones dadas por las metodologías de enseñanza de la educación física, objetivando formas de vislumbrar posibilidades de actuación pedagógica. Los estudios apuntan para la deficiencia investigativa de la danza y de la gimnasia junto a las metodologías de enseñanza, lo que dificulta una abordagen sistematizada y aprofundada de estes conocimientos en el ámbito escolar.*

**Palabras-chave:** metodologías de ensino, danza, gimnasia, educación física.

Este estudo versa sobre as metodologias de ensino da educação física e suas relações com os campos de conhecimento da dança e da ginástica, vislumbrando

---

<sup>1</sup> O estudo em questão é referente aos estudos desenvolvidos em Projetos de Iniciação Científica –PIC– vinculados à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá, orientados pelas Professoras doutoras Larissa Lara e Ieda P. B. Rinaldi.

possibilidades de trabalho no âmbito escolar. Volta-se, sobretudo, para a visualização dos saberes produzidos por estes campos no contexto da educação física escolar, haja vista a carência de abordagens que foquem possibilidades metodológicas de trato com a dança e com a ginástica de modo peculiar.

Segundo Barreto (1998), a dança é entendida como “fenômeno que envolve a corporeidade e a expressividade humana” (p.13). É percebida como elemento da cultura corporal que “pode contribuir, para a área da educação física, na medida em que, através da experiência artística e da apreciação estimule nos indivíduos o exercício da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo” (p.166). Reflexão semelhante pode ser feita no tocante à ginástica na Educação Física quando esta, na compreensão de Soares et alii (1992, p.77), “[...] permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais, auxiliando na compreensão das relações através das exercitações só possíveis em grupo, concretizando a co-educação”.

Procurando compreender melhor estas questões, foram selecionadas sete metodologias de ensino, bem como um representante de cada uma delas: desenvolvimentista (Go Tani), construtivista (João B. Freire), ensino aberto (Amauri A. B. de Oliveira), crítico-superadora (Celi Z. Taffarel), crítico emancipatória (Elenor Kunz), sistêmica (Mauro Betti) e plural (Jocimar Daolio), no sentido de investigar como a dança e a ginástica são tratadas numa abordagem pedagógica.

Referenciais teóricos que enfocam as metodologias de ensino na educação física escolar levam-nos a constatar a carência de uma abordagem sistematizada e aprofundada da dança e da ginástica. Em virtude da existência de várias manifestações da cultura e da consolidação histórica de algumas destas, como, por exemplo, o esporte, determinadas práticas corporais, quando mencionadas, não trazem uma sistematização pedagógica e acabam sendo tratadas de forma simplificada. É o que ocorre com a dança e a ginástica quando discutidas na perspectiva da educação física escolar.

Embora Oliveira (1997) e Daolio (2004) não abordem a dança e a ginástica como campo de conhecimento da educação física nas obras investigadas, seus estudos serviram de base para a seleção das metodologias investigadas, haja vista que apontam para as metodologias em destaque no cenário nacional. Algumas das obras que deram suporte para o estudo foram: Educação física e conceito de cultura (DAOLIO, 2004), Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980 (DAOLIO, 1998), Metodologia do ensino de educação física (SOARES et alii, 1992), Educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989), Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 1994), Educação física e sociedade (BETTI, 1991), Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (TANI, 1988), e Visão didática da educação física (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991). Além das obras acima citadas, outras fizeram parte deste estudo, no sentido de contribuir para o entendimento da educação física e suas abordagens educacionais.

As metodologias de ensino apresentadas servem para ilustrar parte do que está sendo desenvolvido nesta pesquisa, acrescido de como a dança e a ginástica – elementos da cultura – situam-se a partir do olhar dos representantes de cada metodologia e dos proponentes deste estudo. A metodologia de ensino aberta, de Hildebrandt e Laging (1986), não apresenta a ginástica e dança propriamente como conteúdo, assim como as outras áreas do conhecimento (esportes, lutas, entre outros). Os autores enfatizam a importância de orientar os alunos para que não reproduzam as formas prescritas dos esportes e de seus aparelhos e instalações, e para que selecionem os conteúdos no sentido de propor novas formas de praticar esportes. Na obra Visão didática da educação física, do

Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), a dança é percebida por meio das manifestações da cultura brasileira, como o bumba-meu-boi, por meio do trabalho de experimentação com caixas de papelão. Percebemos a preocupação dos autores em resgatar elementos da cultura, criando possibilidades de aprendizagem de algumas danças do folclore brasileiro.

A metodologia crítico-superadora, de Soares et alii (1992), apresenta a ginástica como importante conteúdo da Educação física, entendendo-a como uma prática necessária, valiosa no que diz respeito às experiências corporais e, enriquecedora da cultura corporal das crianças. Em se tratando do campo de conhecimento da dança, verificamos que este é apresentado pedagógica e conceitualmente. São indicadas algumas categorias para pensar a dança, os motivos para o seu ensino e organização de seus conteúdos no currículo escolar. A organização se dá por meio de ciclos de escolarização que abrangem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Aborda ainda a dança sob o aspecto do desenvolvimento técnico e do conteúdo expressivo.

Na metodologia de ensino construtivista, o jogo e o brinquedo ganham destaque como conteúdo da educação física escolar. As palavras ginástica e dança não são mencionadas. Porém, em seu livro *Educação de corpo inteiro*, Freire (1989) destaca a importância de trabalhar a inteligência corporal, utilizando também como recursos os elementos que estão presentes na prática de atividades gímnicas e dançantes, como saltos e giros, bem como a utilização de materiais característicos da ginástica, como bola, arco e corda para a promoção da educação física no âmbito escolar.

A proposta metodológica crítico-emancipatória de Kunz (1991, p. 163) destaca a importância da cultura corporal de movimento, definindo-a como sendo, essencialmente, atividades do movimento humano e do mundo do “se-movimentar”, presentes no esporte e em atividades extra-esporte. Porém, a “ginástica” não é citada em particular. E quanto à dança, Kunz (1994) revela interesse pela análise do movimento, relacionando-o à expressão e vivência, tratando este campo de conhecimento como manifestação da cultura do movimento desportivizada. O autor parte do pressuposto de que a dança promove o “desenvolvimento de um ser humano mais estético do que lógico, mais emocional-afetivo do que intelectual-racional”. (2001, p. 91-2). Posta desta forma, essa afirmativa torna-se questionável, pois a quantificação de algo como “mais ou menos” racional ou afetivo é algo complexo, merecendo uma discussão mais aprofundada.

A abordagem desenvolvimentista, proposta por Tani (1988), entende a ginástica como prática escolar pautada em padrões de movimentos básicos, pois são eles que darão suporte para a aquisição de padrões de movimento mais específicos da modalidade. A dança, nesta abordagem, não é sequer mencionada.

Na metodologia de ensino sistêmica, Betti (1992, p.285) destaca a ginástica e a dança como parte integrante da cultura física, sendo a educação física responsável por proporcionar o conhecimento ao aluno, “formando um cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, entre outros)”. Em sua obra *Educação física e sociedade*, Betti (1991) trata a ginástica a partir das transformações que foram historicamente construídas, sendo que a dança não é mencionada pelo autor.

A metodologia de ensino plural, de Daolio (2004), não apresenta a ginástica e a dança como conteúdo da educação física, mas também não as exclui. Ele destaca a importância do conhecimento científico inserido no âmbito social, negando o ser humano como uma entidade exclusivamente orgânica, e nega o movimento pelo movimento como objeto de estudo. Na prática pedagógica, o conceito de educação está relacionado à concepção de educação corporal.

Neste estudo, apresentamos alguns indicativos que revelam como a dança e a ginástica são tratadas dentro das metodologias de ensino da educação física. Não

observamos nas bibliografias estudadas a sistematização destes campos de conhecimento, o que não afirma necessariamente a sua inexistência. Este panorama conduz-nos a uma investigação junto aos proponentes destas metodologias para que dados mais específicos possam ser acrescentados aos já estudados, o que se constitui em uma segunda fase desta pesquisa, marcada pelo delineamento de conceitos, conteúdos e formas de abordagem da dança e da ginástica, aliado a contrapontos com outros pesquisadores que investigam estes campos de conhecimento, seja na educação física, na arte ou áreas afins.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Motora), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- BETTI, Mauro *Educação física e sociedade: A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo: Movimento, 1991.
- \_\_\_\_\_. “Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?” In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, vol. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. In: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*.v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO-UFPe/UFMS. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, Heiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.
- KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. In: *Revista da Educação Física/UEM*, v. 8, n. 1, p. 21-7, 1997.
- SOUZA, E. P. de. *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. – Campinas, SP: [s.n.], 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

SOARES, et alii. *Metodologias do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go et alii. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

## A CULTURA CORPORAL E ESPORTIVA DA GINÁSTICA EM JUIZ DE FORA: MEMÓRIAS E HISTÓRIA

Maria Cecília de Paula Silva/  
Doutora em Educação Física, UFBA

*Juiz de Fora traz juntamente com sua história, parte da história da cultura corporal na sociedade brasileira. Uma manifestação marcante na memória urbana é a ginástica. Nos propusemos a desenvolver um estudo histórico, indo à gênese desta atividade física enquanto lazer, responsável inclusive pela abertura do Clube Ginástico no início do século XX, privilegiando fontes orais e escritas. Ao investigarmos a cultura esportiva local e regional e a contribuição desta manifestação na formação da cultura esportiva nacional, observamos o forte significado sócio-político desta expressão corporal, modelando corpos e ações para as posturas exigidas à manutenção do poder.*

*Juiz de Fora brings together with its history a little of the history of the corporal culture in the Brazilian society. One manifestation in the urban memory of the city is the gymnastics. This study means to geneses of this physical activity while it leisure practices, in the beginning of century XX. The inquiry privileged verbal sources and writings. When investigating the regional culture and the contribution of this sport in the formation this national culture, we observe the fort meant social political that this expression left in the city, shaping bodies and action for the positions demanded to the maintenance of the power.*

*Juiz de Fora reúne con su historia una poco de la historia de la cultura corporal en la sociedad brasileña. Una manifestación en la memoria urbana de la ciudad es la gimnasia. Objetiva a las génesis de esta actividad física mientras que él las prácticas del ocio-principio del siglo XX. Las fuentes y las escrituras verbales privilegiadas na investigación. Al investigar la cultura regional y la contribución en la formación esta cultura nacional, observamos el político social significada fortaleza que esta expresión se fue en la ciudad, formando cuerpos y la acción para las posiciones exigidas al mantenimiento de la energía.*

Este ensaio objetivou investigar as memórias da cultura corporal e esportiva em Juiz de Fora, especificamente memórias relacionadas à ginástica como prática de lazer. Esta modalidade esportiva teve, no início do século em Juiz de Fora, uma grande visibilidade e prestígio ao desenvolver esta manifestação da cultura corporal de forma sistemática, chegando a projetar no âmbito nacional seus ginastas. Neste sentido, torna-se importante o resgate da memória e história para entendermos as peculiaridades que esta região possui com relação à cultura corporal e esportiva.

A investigação privilegiou fontes distintas, como os relatos orais de pessoas que viveram aquele momento histórico (especialmente o professor Ítalo) e fontes escritas,

através de periódicos, atas do Clube Ginástico e bibliografia pertinente ao início do século XX (até a década de vinte, inclusive). O relato oral foi utilizado por entendermos que a arte da narração não está confinada nos livros, pois “o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam”<sup>1</sup>, proporcionando a saída das determinações atuais e um mergulho num mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos. As memórias da ginástica em Juiz de Fora se confundem com as memórias do *Turnerschaft*<sup>2</sup>.

Mas para entendermos o texto, o contexto torna-se fundamental. E o contexto social da época traz a peculiaridade da cidade. Situada às margens do caminho entre a Corte e a região das minas, Juiz de Fora se tornou o principal centro urbano e industrial da Zona da Mata a partir da segunda metade do século XIX, ocupando o 1º lugar na produção cafeeira do Estado<sup>3</sup> e principal região produtora de café em Minas até a terceira década de 1900. Paralelo a esta atividade agrária, o setor industrial na região era igualmente considerado o mais desenvolvido<sup>4</sup> de Minas Gerais, sendo a cidade denominada de ‘Manchester Mineira’.

Sua posição geográfica privilegiada (ponto central entre as capitais de Minas, São Paulo e Rio de Janeiro) e a construção da Rodovia União Indústria, possibilitaram a sua transformação em pólo econômico da Zona da Mata (com muito comércio, negócios, mercadorias, circulação e acumulação de capital, etc), atraindo “novos e diversificados contingentes populacionais: mão-de-obra especializada, imigrantes, comerciantes e industriais”<sup>5</sup>.

A cidade se desenvolveu acumulando uma série de melhorias do espaço urbano, como a introdução de bondes de tração animal, o telégrafo, os telefones, a oferta da água a domicílio, a energia elétrica e a iluminação pública, a fundação de escolas de ensino primário e secundário, escolas comerciais e escolas de ensino superior, a organização financeira em bancos, a organização de espaços de lazer em clubes, entre outras.

A classe dominante, que trouxe a indústria e o progresso para a região e deles bem usufruiu, era constituída basicamente por imigrantes que se fixaram em Juiz de Fora através de contratos de trabalho com a Companhia União e Indústria para a sua construção. Quase metade do empreendimento industrial, entre 1889 e 1930, foi organizada pelos imigrantes e descendentes.

O desenvolvimento industrial modificou não só a fisionomia, mas a formação social brasileira, fortalecendo os setores urbanos. A cidade teve uma urbanização diferenciada das demais cidades mineiras, pois “enquanto as cidades barrocas se formam e se guiam pelos sinos das igrejas, a população de Juiz de Fora teve sua vida normatizada pelos apitos das fábricas de estilo neo-clássico e o bater dos tamancos de seus operários de ambos os sexos e de diversas nacionalidades”<sup>6</sup>.

Assim, Juiz de Fora não se identificava com a “mineiridade” por fatores como a maior distância física com a capital mineira (Ouro Preto e, posteriormente, Belo Horizonte) do que com a capital brasileira, além do convívio mais constante com o Rio de Janeiro, facilitado pela estrada União Indústria e a Estrada de Ferro Central do Brasil. Houve um

---

<sup>1</sup> BOSI (1994, p. 85).

<sup>2</sup> Fundado em 1909, por alemães principalmente. Posteriormente foi denominado Clube Ginástico.

<sup>3</sup> Cf. GIROLETTI (1980).

<sup>4</sup> ANDRADE (1987).

<sup>5</sup> GIROLETTI (1980, p. 160).

<sup>6</sup> CHRISTO (1994, p. 10).

grande desenvolvimento industrial na cidade, principalmente nos setores têxtil, de alimentação e bebidas, o que a destacou como o principal núcleo industrial do Estado.

Os imigrantes e a proximidade com a capital do país influenciaram, de outra forma, o desenvolvimento cultural da região. A cidade cresceu tentando aproximar-se da vida mundana do Rio de Janeiro entendendo ser ela o modelo de civilização, obsessão coletiva da nova burguesia que cultuava a iniciativa privada, a inovação, a civilização.

Juiz de Fora foi, nesta época, denominada de Atenas de Minas<sup>7</sup>, por seu alto nível cultural e educacional. A cidade possuía um número considerável de atividades culturais, dentre elas o teatro, cinema, jornalismo, música e cultura física. Em artigo do Jornal do Comércio, Antônio Carlos enaltece a vida e o progresso da cidade, pretendendo “que os homens do século XX sejam herdeiros desse poder de iniciativa, dessa emulação vigorosa, dessa energia de vontade e dessas qualidades progressistas”<sup>8</sup>.

A cidade respirava ares modernos, esquecendo-se das festas barrocas e privilegiando datas festivas como o 1º de maio, quando os trabalhadores se divertiam nos circos de cavalinhos, cervejarias e piqueniques e a elite ia aos teatros e saraus, jogavam florete, “caçando macuco de paletó e boné de veludo, atirando aos pratos, aos pombos”<sup>9</sup>.

No início do século era uma prática rotineira o lazer de domingo nos parques das cervejarias, por falta de outras diversões. Aproveitando o público semanal da cervejaria, seu proprietário, Carlos (Karl) Stielber, instalou um boliche, barras paralelas, argolas e um trapézio em seu salão. E a juventude (principalmente alemãs) que por ali se exercitava, resolveu criar uma agremiação. E foi no salão de recreio da Cervejaria Stielber, que se reuniam o *Turnerschaft*, no período de sua criação: “O *Turnerschaft* foi fundado por uma colônia de origem alemã (...) mas aberto a todos que se sentissem atraídos pela ginástica, que na época era composta de três modalidades: sueca, alemã e musicada (atualmente seriam a ginástica olímpica e rítmica), (...) era destinado a todas as pessoas, em qualquer idade e sexo”<sup>10</sup>.

As qualidades pretendidas para a civilização eram consagradas como qualidades fundamentais dos atletas da ginástica praticada em Juiz de Fora. Esta modalidade começou a ser praticada de forma sistematizada na cidade a partir da fundação do clube (o primeiro clube de ginástica fundado em Minas Gerais) que, após a 1ª Grande Guerra, passou a ser denominado de Clube Ginástico. O escudo do Clube era composto de quatro letras F, dispostas de modo a formar uma cruz e significando: Franco, Forte, Firme e Fiel, ou, “conforme anunciavam os seus atletas: Fazendo Força Ficarás Forte”<sup>11</sup>.

A saída do *Turnerschaft* dos salões da cervejaria Stielber deu-se em 1915, quando o presidente da Liga Mineira Contra Tuberculose (Eduardo de Menezes) propôs um acordo com o clube: a aparelhagem e o espaço físico em troca de aulas de ginástica sueca para crianças doentes. Assim, o clube ganha um prédio de “fachada em tom esverdeado (..) em que se destacavam grandes janelas. Era um cartão postal de Juiz de Fora”<sup>12</sup>.

A história do clube se relaciona com a história social e política do Brasil. Continua o Clube na direção de alemães até a 1ª Guerra Mundial, quando além de uma parte da colônia alemã ir lutar na Europa, é declarada o estado de guerra entre Brasil e Alemanha, o

---

<sup>7</sup> PAULA SILVA (1998).

<sup>8</sup> CARLOS (1900).

<sup>9</sup> NAVA, Pedro. *Baú de Ossos*: memórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 36.

<sup>10</sup> LUIZ (1996).

<sup>11</sup> *Id* (p. 2).

<sup>12</sup> *Id, ibid* (p. 1).



que faz Hans Rappel pedir o afastamento do cargo, ocorrendo uma modificação não só da diretoria, do nome e dos estatutos do clube.

A cultura corporal e esportiva na cidade era muito desenvolvida à época, tendo o incentivo das escolas<sup>13</sup> e da população, como demonstram o surgimento de outras três organizações esportivas na cidade nas duas primeiras décadas do século XX: o Tupinambás Futebol Clube, o Tupi Futebol Clube e o Esporte Clube de Juiz de Fora. A prefeitura da cidade apoiava o movimento esportivo de forma tímida, com a concessão de por exemplo

um voto de simpatia pela participação de Juiz de Fora no campeonato de ginástica do Rio de Janeiro, no qual obtiveram prêmios os seguintes atletas: Caetano Evangelista e Carlos Grünewald (medalhas de ouro), Honório de Carvalho e Antônio Bechara (medalhas de prata), Aristides Costa (medalha de ouro), Pasqual Marcato e Belmiro Ciampi (medalhas de bronze), representando, os quatro primeiros, o Clube Ginástico de Juiz de Fora, e os demais, o Centro de Cultura Física Força e Coragem<sup>14</sup>.

Esta realização dos ginastas de Juiz de Fora é comparada com a realização pretendida para toda a população, com o fim da civilização conforme retrata este trecho do texto da referida Ata da Câmara Municipal:

O dr. Eduardo de Menezes acrescentou que, por ser presidente da primeira das duas associações citadas, não estava inibido de ‘prestar aos valorosos moços a presente homenagem, porque exerce aquele cargo com os mesmos intuitos com que dirige sua atividade na Câmara, isto é, o interesse público, que reclama da mocidade a cultura da ginástica como meio de desenvolver, uniforme e sistematicamente, todas as energias individuais para a eficiência da atividade na vida pública<sup>15</sup>.

A ginástica de Juiz de Fora se destacou a nível nacional e internacional, com atletas como, por exemplo, Caetano Evangelista que, em 1920, foi proclamado vice-campeão sul americano e campeão brasileiro de ginástica, em competição disputada no Rio de Janeiro.

Além de atleta, Caetano Evangelista foi professor do Clube Ginástico durante 516 meses ininterruptos pois ele “era um idealista. Um líder na acepção inteira e justa da palavra, porque nada o induzia a sê-lo, senão o designo que marca o destino dos pioneiros e dos fortes”<sup>16</sup>. Pautava-se para suas aulas nos fundamentos de duas escolas de ginástica – a sueca e a alemã – que para ele, se contemplavam no ritmo e disciplina. Além da ginástica, praticava e ministrava atividades como<sup>17</sup> argola, trapézio, paralela, cavalo com alça, barra fixa, salto com vara, salto simples, salto com trampolim, lançamento de dardo e disco, levantamento de peso, corrida simples ou com obstáculos, força combinada e halterofilismo.

Para além das competições, os seus atletas participavam de apresentações em diversas solenidades esportivas, cívicas e culturais. No início do clube, as atividades eram voltadas para o atletismo, ginástica olímpica e exercícios físicos. A partir de 1929, com a dissolução da Liga Mineira Contra Tuberculose, o clube adotou outras modalidades

---

<sup>13</sup> PAULA SILVA (1996).

<sup>14</sup> Ata da Câmara Municipal de 14 de outubro de 1920.

<sup>15</sup> Ata da Câmara Municipal de 14 de outubro de 1920.

<sup>16</sup> ALVARENGA (1961).

<sup>17</sup> MELLO *et alli* (1996).

esportivas, construindo uma quadra poliesportiva para a prática de vôlei e basquete, modalidades de prestígio à época.

Além da ginástica oferecida no clube, que proporcionou a projeção de atletas juizforanos no cenário nacional e a organização sistemática de campeonatos regionais incentivando a prática e a divulgação desta modalidade, desenvolveu também o futebol, atletismo (arremesso de dardo, disco, salto em altura, em distancia, com vara), ginástica rítmica feminina, basquete, ginástica alemã, ginástica sueca, vôlei feminino.

Com a ampliação das modalidades esportivas, o Clube Ginástico foi modificando lenta, embora profundamente, suas atividades, pois a nova geração exigia mais do que os fundamentais exercícios físicos e a ginástica. Passou então a ser referência dos esportes coletivos, formando grandes atletas, times de vôlei e de basquete para a cidade e região.

Mais uma vez nos remetemos à história da formação social brasileira e à absorção pela população dos esportes coletivos como mais populares do que a ginástica, iniciando a transformação dos tempos de lazer. Se antes, a população se reunia nas tardes livres de domingo para realizar atividades ginásticas e acrobáticas, agora as reuniões se estendiam aos clubes juizforanos e à prática dos esportes coletivos invadia o tempo de lazer. Esta mudança também aconteceu no interior do Clube Ginástico que, embora não tenha parado com a ginástica, passou a dar uma maior ênfase à modalidade esportiva coletiva, aos jogos de bola, principalmente vôlei e basquete.

Porém, foram anos de existência do clube que determinaram a formação de uma forte cultura esportiva na cidade e região; a absorção das modalidades esportivas para ambos os sexos; a promoção constante de campeonatos; a formação de equipes e times; fundação de Ligas Esportivas; organização da ginástica artística escolar; culto ao ideal atlético, entre outros.

Foram anos que determinaram além de um desenvolvimento da ginástica, de outras metodologias da cultura corporal e esportiva, um transplante cultural da ginástica. Na formação social brasileira, a continuidade de métodos autoritários favoreceu a aceitação dessa prática que, para além de moldar corpos e indivíduos para agirem de forma disciplinada e vigorosa no setor público, garantiam ao capitalismo novos suportes sociais, inclusive de representantes do proletariado.

Em detrimento da capoeira e de outras manifestações da cultura corporal brasileira, a cidade de Juiz de Fora se voltou principalmente para o incentivo às práticas da cultura corporal e esportivas européias e norte-americanas, que foram absorvidas na sociedade como fator de distinção social, considerado essencial na formação do homem civilizado no início do século XX.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVARENGA, José Tostes. Diário Mercantil. Juiz de Fora, MG: 18/03/1961.
- ANDRADE, Sílvia M. B.V. *Classe operária em Juiz de Fora: uma história de lutas (1912-1924)*. Juiz de Fora: E. da UFJF, 1987.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- CARLOS, Antônio. Jornal do Comercio. In: OLIVEIRA, Paulino. História de Juiz de Fora
- CHRISTO, Maraliz de Castro V. *A Europa dos pobres: Juiz de Fora na Belle-Époque mineira*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

GIROLETTI, Domingos. *O processo de industrialização de Juiz de Fora: 1850 a 1930*. Belo Horizonte: Fund. João Pinheiro, 1980 (vol. 10, n. 3).

LUIZ, Ítalo Paschoal. Depoimento pessoal.

MELLO, A.B.; CASTRO, L.C.M.; MARTINS, T. *Gymnático: um pequeno resumo, uma grande história*. 1996. texto mimeo.

NAVA, Pedro. *Baú de Ossos: memórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 36.

PAULA SILVA, Maria Cecília. *O esporte na proposta pedagógica de educação física do colégio Granbery: uma compreensão histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: PPGEF – UGF/RJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Historiando a Educação Física no Instituto Granbery da Igreja Metodista. In: RODRIGUES, M.A.A. *et alli. Coletânea: IV encontro nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.

Gtt: Memórias da Educação Física e esporte  
Comunicação oral

## A DANÇA NA REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS, IMAGENS DE UMA CULTURA ESCOLAR<sup>1</sup>

CHAVES, Elisângela  
Mestre em Educação – FaE/UFMG  
Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES e FUNORTE

*A presente pesquisa teve como propósito investigar o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais, no período de 1925 a 1937. Uma das fontes privilegiadas para esse estudo historiográfico foi a Revista do Ensino importante periódico da educação mineira, que através da presença das fotografias de danças e textos sobre a educação física enfoca a integração deste conteúdo às expressões de civilidade; ao refinamento de boas maneiras; à higienização corporal para fins de uma eugeniização social, necessárias à nova escola e, ao desenvolvimento e formação almejados para a população mineira no período.*

*This present research had as intention to investigate the movement of dance in school in Minas Gerais, in the period from 1925 to 1937. One of the privileged sources for this historiographic study was the “Revista de Ensino” magazine, an important periodic of the education in Minas Gerais, that through the presence of photographs of dance and texts on the physical education it focuses the integration of this content to the civility expressions; to the refinement in good ways; to the corporal hygienic towards a social eugenization which are indispensable to the new school and to the desired development and formation to the population of Minas Gerais State in this period.*

*La presente pesquisa tuvo por objetivo investigar el movimiento de escolarización de la danza en Minas Gerais, en el período desde 1925 hasta 1937. Una de las fuentes privilegiadas para ese estudio historiográfico fue la “Revista de Ensino” importante periódico de la educación mineira, que a través de la presencia de las fotografías de danzas y textos a respecto de la educación física destaca la integración de este contenido a las expresiones de civilidad; al refinamiento de buenas maneras; a la higienización corporal con la finalidad de un mejoramiento social, necesarios a la nueva escuela y, al desarrollo y formación anheladas para la población mineira en el período.*

A presente pesquisa teve como propósito investigar o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais, no período de 1925 a 1937, com o intuito de contribuir para compreensão dos significados dos movimentos de inserção, apresentação e ressignificação da dança em sua manifestação escolar. Uma manifestação que acarreta as especificidades da

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte da dissertação de mestrado intitulada A escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937), defendida em novembro de 2002, na Faculdade de Educação da UFMG.

cultura escolar do período e do momento histórico em análise. As opções metodológicas para o desenvolvimento deste estudo de abordagem histórica foram moldando-se ao longo da pesquisa, tecendo ligações, intercessões, tensões que se infiltravam na temática e não poderiam deixar de ser debatidas, mesmo que não fossem centrais à problemática do trabalho. Questões extraídas das fontes de pesquisa que compõe este estudo como a *Revista do Ensino de Minas Gerais* debatida neste texto.

### **A REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS**

Descobrir a *Revista do Ensino* de Minas Gerais como fonte para uma pesquisa sobre a dança na escola no período de 1925 a 1937 foi achar trechos da história que estavam ocultos. Nela, as fotografias que representam práticas de dança nas escolas encontram-se em meio a textos escritos e a outras imagens. São indícios de sua presença, ainda que não prescrita na Legislação do Ensino Primário<sup>2</sup>.

As fotografias não expressam as danças, não mostram os movimentos, a música e a interpretação, mas expressam parte deste conjunto de informações através das formas corporais, dos figurinos, da apresentação de poses e cenas que compõem um ideário. As imagens fotográficas de práticas de dança selecionadas para as edições da Revista, podem ser tomadas como uma tentativa de incentivar o professorado a realizar esta prática com seus alunos.

Pesquisar as fotografias de danças e bailados<sup>3</sup> na *Revista do Ensino* permitiu uma articulação entre as informações textuais e a mostra visível dos acontecimentos: uma arte visual traduzida em outra. Corpos que se moveram para ser fotografados (registrados) mobilizaram-se, posaram. Os registros, ou as fotografias, das coreografias exibidas pelas (os)<sup>4</sup> escolares não traduzem as danças tal como ocorreram, mas evidenciam seu acontecimento, sua presença nas práticas escolares, revelando parte de seu significado: poses, figurinos e expressões, aspectos de uma estética própria daquele momento, que necessitava ser publicizada entre os professores e profissionais da educação, alvos do periódico; imagens colocadas em destaque entre os textos, mas desconectadas deles; fotos chamativas, registros de comemorações, solenidades, momentos valorizados pela nova cultura escolar, que se queria afirmar; imagens que traduziam a estética necessária a este novo momento da educação, à sensibilidade e à harmonia incorporada pelos escolares; imagens necessárias para a conformação das novas idéias; ilustrações exemplares, modelares, dignas de cópia.

“ A imagem, uma gravura, uma pintura, uma fotografia revela-se de uma só vez.[...] Os significados das imagens são também os significados de como elas se mostram. E aí as imagens tornam-se signos. Então, também se lê uma imagem. Uma imagem é um texto.”<sup>5</sup>

Foi lendo esses textos de palavras e imagens, que ora dialogam entre si, ora se desconectam, mas definitivamente interagem e compõem o cenário de análise, que percebi a riqueza desta fonte de pesquisa para a realização desta investigação sobre a inserção da

<sup>2</sup> A pesquisa referente a dissertação de mestrado citada anteriormente contempla dados relativos a dança na Legislação e nos Programas do Ensino.

<sup>3</sup> A terminologia *danças e bailados* é utilizada na Revista sem discriminação de suas diferenças. Subentendemos que os bailados tenham uma linguagem corporal mais aproximada aos balés do que às danças.

<sup>4</sup> A maioria das fotografias referentes à apresentação de danças, bailados ou ginástica rítmica mostra apenas meninas, como abordarei posteriormente na análise das fotografias.

<sup>5</sup> Esta citação faz parte do prefácio escrito por Milton José de Almeida para o livro de Carmen L. Soares, *Imagens da educação no corpo* (1998).

dança na escola. A *Revista do Ensino*<sup>6</sup> foi uma estratégia privilegiada para tanto. Como impresso oficial, ela foi

“criada e modelada a partir das reformas educacionais que se implementaram para formar professores. A Revista do Ensino, desde sua criação, teve sua trajetória ligada às reformas educacionais, em 1892, à reforma Afonso Pena, em 1924, à criação no Regulamento das Escolas Normais- governo de Raul Soares e Melo Vianna – em 1927, à Reforma Francisco Campos, a mais importante reforma mineira.”<sup>7</sup>

Tendo como alvo principal os professores, seu discurso não só dava comunicabilidade entre o projeto de mudança legalizado, como também expunha o discurso “ideal” da nova educação, como um meio de instrução e capacitação dos professores, através dos textos, artigos, notícias nela publicados.

Tal era a centralidade deste periódico para a implementação das novas propostas para a escola junto aos profissionais da educação<sup>8</sup> que na Reforma de 1927 encontra-se entre os Regulamentos do Ensino especificações relativas à Revista, que coadunam com o interesse dos reformadores em sua utilização como meio de comunicação e instrumento de formação do professorado.<sup>9</sup> Neste sentido, destacamos alguns artigos do Regulamento referentes à Parte XIII - Da *Revista do Ensino*:<sup>10</sup>

“Art.508. A Inspectoria Geral da Instrução Publica editará, mensalmente, a Revista do Ensino, destinada a publicações relativas á educação e instrução primaria no Estado, no paiz e no estrangeiro, contribuindo para a illustração do professorado e para orientação do ensino no Estado.

Art. 509. A *Revista do Ensino* deverá constar:

1. de uma parte doutrinaria, destinada a:

- a) pôr os professores em dia com o estado da evolução do ensino primário, a sua organização e os seus methods;
- b) publicar trabalhos originaes dos professores, na integra ou em resumo.

2. de uma parte noticiosa destinada a publicar:

- a) factos e occurencias locaes, nacionaes ou estrangeiras;
- b) dados estatisticos relativos á instrucção;
- c) actos officiais relativos á organização e administração do ensino.

**Art. 510.** A *Revista do Ensino* será dirigida pelo Inspector Geral da Instrução Publica, que terá como auxiliares os funcionarios da Inspectoria que o Secretario do Interior designar.”

Apesar de seguir a mesma estrutura da Reforma realizada neste Estado em 1925, o controle político sobre esse periódico é reforçado nesta reforma de 1927 que ficou conhecida como *Reforma Francisco Campos*, como podemos ver no art.510, que evidencia o potencial formativo e informativo da Revista e a preocupação dos reformadores em manter sob vigilância os rumos desta comunicação, que deveria ser usufruída de modo a

<sup>6</sup>Segundo Maurilane de S. BICAS (2001), nas décadas de 1920, 1930 e 1940, a *Revista do Ensino* era o único impresso oficial produzido no Estado com o intuito de formar professores. Outras revistas de iniciativa privada ou da igreja, com abordagem educacional, foram editadas, mas circularam por curto espaço de tempo.

<sup>7</sup> BICAS, Maurilane de Souza, 2001, p.103.

<sup>8</sup>Entenda-se como profissionais da educação: professores, inspetores, diretores e demais funções dentro das instituições de ensino.

<sup>9</sup>Ver Tarcísio Mauro VAGO, 1999, p.51-78. Estratégias de formação de professores de gymnastica em Minas Gerais na década de1920: produzindo o especialista.

<sup>10</sup>Decreto n.7.970-A, 15 de outubro de 1927. Aprova o Regulamento do Ensino primário, citação da p.1.279.

atender os interesses do Governo mineiro, e não correr o risco de tornar-se um instrumento de resistência ou protesto ao ideário que se implantava.

No que se refere ao conteúdo que compunha a Revista, é grande a variedade de temas,<sup>11</sup> todos relacionados à educação, voltados para o trato pedagógico da cultura escolar. Para a análise, foram rastreados nestes 139 números da Revista textos que abordavam questões referentes à dança ou assuntos que pudessem contribuir para a compreensão do processo de escolarização da dança em Minas Gerais. Consideraram-se, neste sentido, os textos sobre a educação física, a ginástica rítmica, a educação estética, os exercícios físicos e a educação feminina, temáticas que muitas vezes não faziam parte do título do artigo, mas compunham seu conteúdo. Não foram encontrados artigos que tivessem como título ou assunto principal a dança, talvez porque a *Revista do Ensino* não podia propor textualmente algo que não estava listado como conteúdo na Legislação do Ensino neste período. Sua manifestação nos textos da Revista dava-se no conteúdo de temáticas, como as citadas anteriormente. A dança, no entanto, estava mais presente na Revista através das fotografias do que dos textos. Aparece em momentos especiais da escola, como as festas e comemorações, ou exaltando a higiene e a eugenia através da beleza de formas corporais e de sujeitos (crianças) saudáveis, numa transcendência estética do culto à beleza: uma dança que se dá a ver no texto-imagem, sem conexão com o texto-palavra. As fotos não ilustram artigos sobre dança, e sim a própria Revista, compondo outros textos-imagem. Dão a ver cenas do cotidiano escolar de algumas localidades, de alguns momentos, de alguns sujeitos; cenas e poses preparadas para serem apreciadas, elaboradas e montadas, de modo a dar visibilidade a modelos exemplares.

#### A DANÇA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REVISTA

Foram analisados dezoito artigos, de 1925 a 1937, com abordagens sobre a dança ou sobre o contexto de nossa discussão. Embora não enfocando a dança como temática central, os artigos selecionados para análise são importantes, porque trazem discussões sobre educação estética, educação física, educação física feminina, ginástica rítmica e, até mesmo, música e dramatização. Mas em cada um deles foi possível identificar citações ou discussões sobre a educação física (as novas demandas de seu ensino), fazendo referências à dança na escola. São evidências de sua manifestação neste espaço, ainda que não autorizadas pelos prescritos na Legislação.

Os artigos que abordam a dança, mesmo que indiretamente, sempre a vinculam à educação física, como nos Programas de Ensino da Reforma de 1925. As discussões sobre a educação física centram-se nas novas concepções, que primam por uma educação integral, e nos valores morais da sociedade:

“Entre as ordens de educação física, moral, intelectual e social existe íntimo enlace; ellas não são independentes entre si; não é possível separal-as, pois que cada uma dellas educa um aspecto ou modalidade do caracter único do ser humano.

[...] O exercicio physico deve visar o desenvolvimento harmonico de todo o corpo. Ao mesmo tempo que se fortifica a musculatura, desenvolve-se a coordenação neuro-muscular e o poder de reagir com presteza aos estímulos occasionaes, -caracteristico de grande valor em todas situações da vida. Uma das mais elevadas finalidades dos exercicios physicos é incutir força de caracter.”<sup>12</sup>

<sup>11</sup> A tese de doutoramento de Maurilane de Souza Bicas (2001) aborda sistematicamente as sessões, temáticas e organização deste periódico de 1925 a 1940, onde é claramente retratada esta diversificação.

<sup>12</sup> CARVALHO, Gabriella Monteiro de. Exercícios Escolares. *Revista do Ensino*, anno IX, n.110, p.58 – 61, jan. 1935.

A concepção de que o corpo, a mente e o espírito devem ser compreendidos de forma unificada propicia uma valorização da educação física escolar tal como já acontecia com a educação intelectual. O discurso desta igualdade de valorização no ensino tem como meta o fortalecimento moral da sociedade, e a dicotomia corpo e mente passa a ser inaceitável no espaço escolar.

“O pensador profundo e emerito educador Carneiro Leão, escreveu: “A Educação Physica não visa apenas a cultura do corpo e o desenvolvimento dos musculos, mas a formação, a educação integral do homem. Separar o homem em individuo physico e em individuo psychico, cuidando de um sem pensar no outro, é o maior dos absurdos, que vêm, até hoje, praticando os educadores. Ides ajudar o aperfeiçoamento de nossa raça.”<sup>13</sup>

“A Educação Physica, no melhor conceito moderno, já não significa Educação do physico, mas Educação pelo physico e assim dizemos que seu verdadeiro objectivo é preparar o individuo por meio de actividades physicas para uma vida mais ampla em todos os sentidos: biologico, intellectual, social e moral.”<sup>14</sup>

Assim como as citações da Revista explicitam, este momento da educação mineira é marcado pelas influências do escolanovismo e pelo interesse do aperfeiçoamento eugênico da raça, questões que influenciam diretamente a dita educação física moderna, concebida como forte aliada destes projetos inovadores da educação escolar. Segundo Eustáquia S. de Sousa (1994) referindo-se a este momento, “a educação física, no curso Primário, fundamenta-se no pressuposto escolanovista de que ela, aliada à higiene, tornara-se imprescindível à produção econômica e à elevação do nível de formação intelectual e moral dos educandos.”

O ideário escolanovista está presente em todas as edições da *Revista do Ensino* referentes ao período em análise, abordando as várias áreas do conhecimento e as questões basilares do movimento de renovação educacional. Entre traduções, relatos de experiência, artigos produzidos por professores, alunas da Escola Normal e pela comissão editorial (textos sem autores), a Revista apresenta-se com fotografias e ilustrações que exaltam a Escola Nova como a grande solução dos problemas escolares e sociais, uma reforma ampla que atingiria a sociedade culturalmente para além dos limites escolares.

Na educação física, foram incluídos e incentivados os jogos, a ginástica rítmica e outras possibilidades de exercícios ginásticos, como, por exemplo, a ginástica historiada, onde

“A historia ou fato deve ser contado e seus movimentos executados pelas crianças, tendo estas sempre alerta a sua imaginação, dando cada criança a sua expressão pessoal, não obrigada, portanto, á uniformidade, antes, porém, á espontaneidade, associando os movimentos ás idéas, sem as vozes de comando usadas nas lições de ginastica propriamente ditas. assim os resultados serão os mais interessantes sob o ponto de vista educativo.”<sup>15</sup>

A educação pelo movimento e a educação pela sensibilidade eram preocupações que iam além da necessidade dos exercícios físicos, mas também para educação moral e estética através da escola, como foi citado anteriormente.

<sup>13</sup> LACOMBE, Victor. Educação do corpo e educação do espírito. *Revista do Ensino*, anno IX, n.110, p. 49-50, jan. de 1935.

<sup>14</sup> PAIVA, Diumira Campos de. Educação Physica na escola primaria. *Revista do Ensino*, anno IX, n.114,115, p. 135, maio/ jun. de 1935.

<sup>15</sup> MEIRELES, Guiomar. Educação Física: ginastica historiada (1º ano primario e classes infantis). *Revista do Ensino*, anno VI, n.56,57,58, abr./ maio/ jun. 1931.



As preocupações com a educação estética dos escolares abrangem desde o espaço físico até os conteúdos e comportamentos dos alunos. Neste sentido, no artigo “Educação Esthetica da Infância”, o autor coloca:

“O meio escolar é um dos maiores factores da educação esthetica. (...)

É mister, também, para a educação do senso esthetico, recorrer aos recursos artísticos do logar onde se reside. A architectura fornece, mais que qualquer arte, as relações do útil com o bello.”<sup>16</sup>

Despertar a sensibilidade da criança, desde sua entrada no edifício escolar até as mínimas atividades cotidianas, foi uma das estratégias para desenvolver o senso estético dos alunos. Lições de arte, nos mínimos detalhes do ambiente escolar, cercavam os alunos, sensibilizando-os, constituindo uma educação estética coletiva. A ornamentação da escola, a decoração das salas, a arquitetura dos prédios, tudo deveria contribuir para a formação deste senso estético, desde a infância. A arte é compreendida como a manifestação da beleza que educa os sentidos. Olhos, ouvidos e corpo eram exercitados para perceber e sentir as “alegrias do belo”.

“Agora, falando do bello, é necessário fazer que, cada creança, vivendo rodeada do bello, comprehenda que deve também procurar ser bella e que poderá attingir ao maximo por meio do exercício physico.

Entretanto, ver-se-á com tristeza a plástica confundir-se ahi com um elemento novo: a vaidade da creança. E as relações de hygiene e esthetica se nos apresentam sob a forma de vestido, sob a forma de luxo. Façamos notar que o trajo mais rico é sempre desprezível, comparado a um corpo esbelto. Em summa, que a creança comprehenda que a sua belleza se resume num conjuncto de rythmos e de formas que se exprimem pela sua alegria.”<sup>17</sup>

Essa ênfase no corpo, desencadeada sob influência do movimento eugenista, e o cultivo da beleza corporal e da estética corporal também geravam preocupações por parte dos conservadores, que viam nesta visão um afastamento dos princípios morais e religiosos, e, portanto um perigo para as virtudes da sociedade mineira, principalmente por influenciar as crianças na educação escolar. Em 1925, na *Revista do Ensino* n.7, o primeiro texto da seção de Pedagogia trata deste assunto.

“[...]Hoje é preocupação dominante enriquecer o espírito, saturando-o de sciencia, e cuidar do corpo, robustecendo-o e embellesando-o. E já se vae mesmo accentuando a tendência de antepor ao cultivo do espírito, o aformoseamento do corpo.

[...]Si assim é a educação exclusivamente baseada no cultivo da intelligencia, não menos perigosa se mostra a educação meramente esthetica, que collima a belleza do corpo, a elegancia dos movimentos, a alegria da vida.

[...]Que não venha jamais, nas nossas escolas, a preocupação esthetica a prevalecer sobre o lado moral e religioso da educação.

A arte não é um fim, é um meio, e como tal só póde ser encaminhada para realisacão do verdadeiro destino do homem que é, primeiro que tudo, um ser religioso e sociável.

Felizmente, assim o tem entendido e o tem praticado o Governo de Minas, contando para isso com a collaboracão dedicada e efficiente do professorado.”<sup>18</sup>

<sup>16</sup> CASTRO, Maria Emilia. Educação esthetica da infância. *Revista do Ensino*, anno IV, n.34, jun. 1929.

<sup>17</sup> CASTRO, Maria Emilia. Educação esthetica da infância. *Revista do Ensino*, anno IV, n.34, jun. 1929.

<sup>18</sup> SANTOS, Lucio José dos. Educação e Educação Esthetica sthetica. *Revista do Ensino*, anno I, n.7, set. 1925.

Neste artigo, publicado em 1925, o autor emite opiniões com uma postura conservadora em relação às mudanças, às transformações da modernidade social e pedagógica que neste período encontra-se em plena ascensão na cultura escolar mineira. As Reformas de 1925 e, principalmente, a de 1927 introduzem oficialmente o novo ideário educacional, que, apesar de não ser totalmente inovador, demarca rupturas e ressignificações na cultura escolar como um todo.

Na edição n.53,54,55,<sup>19</sup> de 1931, no artigo *Objetivos na organização e administração da educação física escolar*, os autores colocam cinco objetivos principais para a educação física, o corretivo, o educacional, o higiênico, o recreativo e o social.<sup>20</sup> Cada objetivo recebeu fundamentação e sugestões de conteúdos para serem alcançados. A dança, citada como um conteúdo importante para os objetivos recreativos, é citada também como atividade para os objetivos higiênicos, onde se recomenda a dança popular, característica e natural, e, posteriormente, como atividade para objetivos recreativos, em que se sugere:

“As dansas populares, especialmente as do tipo das dansas regionaes inglesas, e, de vez em quando, a dansa interpretativa. O elemento primário da recreação é, aqui, o ritmo, expresso no movimento e na musica.”<sup>21</sup>

Essas citações sobre a dança na cultura escolar nos textos da Revista e nas fotografias, após a Reforma de 1927, quando estava excluída dos Programas de Ensino, evidenciam esta manifestação como atividade presente nas práticas corporais escolares, através da publicidade dos acontecimentos e da indicação de benefícios deste conteúdo para educação escolar. Também, proporcionam mais informações sobre os tipos de dança possivelmente praticados que não são discriminados nos Programas. Incluída como atividade pertencente às de educação física, suas contribuições higiênicas são ressaltadas em artigos distintos.

A indicação de danças regionais inglesas como populares para o povo mineiro remeteu-me à desvalorização da cultura popular brasileira em detrimento da cultura européia. A busca de uma identidade nacional que se espelha em culturas importadas, com princípios estéticos de uma civilidade almejada para o país, é que precisava ser implantada e apreendida pelo povo.

Em artigo publicado em 1934, intitulado “Importancia dos exercicios phisicos”, a autora coloca que:

“É antiquissima a historia da educação phisica. Desde tempos remotos, já os homens manifestavam as suas alegrias por dansas, que deram lugar á primeira phase da primitiva educação phisica, que deveria depois tornar-se a sciencia da saude.”<sup>22</sup>

No artigo “Educação Phisica na escola primária,”<sup>23</sup> no subtópico *Programma: critérios na seleção das actividades*, a autora, ao escrever sobre os programas de atividades físicas, cita Demeny:

“A lição de gymnastica escolar deve compor-se de movimentos destinados a activar sem violências e por um methodo gradual, a circulação do sangue, a respiração, desenvolver harmonicamente o systema muscular corrigir as attitudes defeituosas. Ella deve comprehender ainda exercícios que

<sup>19</sup> Em algumas edições da Revista, as publicações tiveram três números concentrados em um único volume, como neste caso.

<sup>20</sup> ANDRADA, Renato Eloi da; MEIRELES, Guiomar; SÁ, Zembla Soares de. Objetivos na organização e administração da educação física escolar. *Revista do Ensino*, anno VI, n.53 - 55, p. 88, jan./ fev./ mar. 1931.

<sup>21</sup> ANDRADA, Renato Eloi da; MEIRELES, Guiomar; SÁ, Zembla Soares de. Objetivos na organização e administração da educação física escolar. *Revista do Ensino*, anno VI, n.53 - 55, p. 92, jan./ fev./ mar. 1931.

<sup>22</sup> *Revista do Ensino*, ano VIII, n. 107, p. 45, out.1934

<sup>23</sup> *Revista do Ensino*, ano IX, n. 114-115, p. 135-147, maio/ jun. 1935.

distraiam o aluno, isto é, executados sob a forma de dança e jogos e que o tornem dextro, enfim marchas, corridas, a par com a gymnastica que deve ensinar-lhe a ser hábil em todos os exercícios úteis. Assim deve ser ella completa, útil, graduada, interessante e dirigida com ordem e disciplina.”

A conexão entre as novas metodologias e os pesquisadores e estudiosos estrangeiros em destaque, é constantemente reforçada como referencial teórico para a fundamentação das propostas desenvolvidas nos artigos. A partir das especificações desta nova educação física, verifica-se a construção de um espaço diferenciado para a educação física feminina, uma concepção que busca, a partir da corporeidade feminina modernizada, a constituição de novos ideais de beleza, saúde, força e elegância.

“As antigas idéas de que as moças devem ser debeis e abster-se de actividades phisicas estão fora de moda. Diz a baroneza do Posse: “O exercicio desenvolve as qualidades proprias da mulher, da mesma forma que avulta as masculas qualidades do homem.” Não se devem considerar as meninas inferiores aos meninos, mas differentes.”<sup>24</sup>

No entanto, Eustáquia S. de Sousa, em sua tese de doutoramento, considera que neste período “a co-educação na escola Primária não alterou as simbologias da mulher – como um ser dotado de fragilidade e emoções – e do homem – como um ser dotado de força e razão – qualidades essas que, quando da implantação dos Exercícios Físicos na escola Primária mineira, estabeleciam que, enquanto os meninos marcharem ao sol, as meninas executariam suaves movimento, à sombra.”<sup>25</sup> Neste sentido, convencionou-se adotar práticas corporais distintas, que caracterizaram as consideradas necessidades da educação do corpo feminino, apropriadas à sensibilidade, higiene e formação física e social das meninas, moças e mulheres, numa explícita atenção à formação moral e ao aperfeiçoamento da raça, a eugenia.

“[...] Ela não está ou não deveria estar interessada, primariamente, em levantar ou bater recordes. Deve interessar-se em fato e tipos de atividade que lhe dêem graça, equilibrio, flexibilidade, velocidade, agilidade, destreza, beleza, fortaleza geral e resistencia. Razão por que devem mais interessar-se em actividades que reforcem a forma e a flexibilidade do que requeiram maior resistencia e velocidade.”<sup>26</sup>

A educação física feminina também recebe atenção na *Revista do Ensino*, nos artigos sobre a ginástica rítmica<sup>27</sup>, e nas fotografias referentes à ginástica rítmica, danças e bailados publicadas, onde quase não se identificam meninos participando destes momentos da cultura escolar.

### **AS FOTOGRAFIAS: IMAGENS DA DANÇA NA CULTURA ESCOLAR DE MINAS GERAIS**

As fotografias encontradas na *Revista do Ensino* no período em análise fazem parte de uma estrutura organizacional deste periódico, que remeteu-me a compreensão de seus significados como parte integrante de seu conteúdo. Neste sentido, é importante ressaltar que uma das características marcantes da *Revista do Ensino* é o cuidado com a produção material de suas edições, desde a qualidade do papel e da impressão até a diagramação dos textos e a nitidez de ilustrações e fotografias. Maurilane Bicas<sup>28</sup> argumenta que:

<sup>24</sup> *Revista do Ensino*, ano IV, n. 39, p. 28-29, nov. 1929.

<sup>25</sup> SOUSA, Eustáquia Salvadora de, 1994, p.76.

<sup>26</sup> *Revista do Ensino*, ano VI, n. 59 - 61, p. 76-77, jul./ ago./set. 1931.

<sup>27</sup> As questões relativas à ginástica rítmica possuem grande relevância nas fontes analisadas e foram discutidas no cap. II de minha dissertação.

<sup>28</sup> BICAS, Maurilane de S., 2001, p.197.

“Os editores utilizaram-se de fotografias e ilustrações, textos não verbais, para compor a Revista, inicialmente, como estratégia para atrair os leitores e, ao mesmo tempo, produzir uma leitura mais leve e agradável.”

Outra questão a ser considerada é a valorização das fotografias em detrimento das ilustrações, fator evidenciado pelo número muito maior de fotografias em relação às ilustrações (desenhos), assim como pela redução e aumento destas imagens durante as transições de governos, mudanças de editoração e crises financeiras do Estado.

As fotografias tiveram maior circulação na Revista nos três primeiros anos de publicação e nos anos de 1934, 1935 e 1936, quando, ainda segundo Maurilane Biccas (2001), puderam-se organizar os conteúdos destas imagens em quatro blocos: festas, prédios escolares, métodos de ensino e atividades escolares com crianças. No caso das fotografias que utilizei para este estudo, foi possível enquadrá-las tanto nas festas e métodos de ensino como nas aulas de ginástica rítmica e nas atividades escolares com crianças.

Neste estudo, foram destacadas imagens para ilustração de algumas discussões. As fotografias não foram discriminadas em blocos separados de manifestações de festas ou de atividades, enfocou-se as manifestações da dança escolar, organizadas em ordem cronológica, e seguindo as publicações da *Revista do Ensino*. Essas fotografias foram reproduzidas das Revistas originais através de câmera fotográfica digital. Algumas foram ampliadas, outras escurecidas ou clareadas, a fim de melhorar a qualidade das imagens através dos recursos gráficos da computação, sem alteração do conteúdo das fotos. Essa opção de registro deu-se devido à dificuldade da identificação dos negativos ou fotografias originais que compuseram as edições da Revista, sendo possível apenas a apreciação nos exemplares originais, conservados no Arquivo Público Mineiro e na Biblioteca Pública de Minas Gerais, onde me foi permitido realizar as fotografias digitais.

As fotografias referentes às apresentações de danças e bailados estão relacionadas às ocasiões de festas e comemorações escolares em diferentes ordens, abrangendo visitas de autoridades, inaugurações, festas cívicas, encerramento de períodos letivos, datas festivas e auditórios escolares.<sup>29</sup> São momentos valorizados pela modernidade social e pedagógica, na concretização dos ideais republicanos de civilidade e educação estética para o povo. Cynthia Greive Veiga argumenta que as interações entre a escola e a cidade, através das festas cívicas ou não, eram momentos de civilidade pública, em que se comemorava a possibilidade de uma identidade nacional. Ainda segundo a autora:

“Trazendo para o contexto republicano brasileiro, o despertar para a civilidade não se faria apenas com a abertura de escolas, mas com uma educação estética que envolvesse habilidades manuais, a educação das mulheres para o lar, o contato com a literatura brasileira, os cantos, as danças, presentes no cotidiano das salas de aula, nas festas escolares, nas festas da cidade, bem como no estilo neoclássico das grandes edificações, da escola e da cidade.”<sup>30</sup>

O estilo neoclássico faz-se presente também nos figurinos e poses das crianças nas fotografias de danças e bailados. Grande parte das imagens inspira o ideal romântico europeu, reforçando a pretensão da construção de uma educação estética fundada na cultura das elites, na cultura legitimada, como forma de aquisição da almejada civilidade que constituiria a identidade nacional.

<sup>29</sup> Os auditórios eram atividades realizadas para apresentação a todos os alunos da escola e convidados, em locais amplos (inclusive auditórios, nas escolas que o possuíam). As apresentações eram resultados de atividades desenvolvidas pedagogicamente no cotidiano escolar, com propostas inovadoras, organizadas pelas professoras e com envolvimento, muitas vezes, artístico dos alunos.

<sup>30</sup> VEIGA, Cynthia Greive, 2000, p.407.

A harmonia das formas, a delicadeza das poses e a leveza dos figurinos compõem um cenário modelar, higiênico e belo. Crianças graciosas ilustram o ideal do aperfeiçoamento da raça, meninas em sua maioria, brancas, de cabelos cacheados, “belas” e com condições de adquirir figurinos para apresentações escolares. Além da participação predominante das meninas e da presença de uma única menina negra em uma fotografia de 1935, as imagens, na sua maioria, são compostas por um número de dez a vinte meninas, que considero reduzido para a representatividade de um grupo escolar.

Os registros da dança escolar na Revista caracterizam sempre uma situação de espetáculo, e nunca situações de aula no cotidiano escolar. Desta forma, as fotografias também não retratam as apresentações, e sim uma formação montada, uma pose. Entre as fotografias de danças e bailados, foi identificada somente uma em que as dançarinas encontram-se em movimento, retratando o momento da apresentação. As demais apresentam-se em cenários ao ar livre, paisagens, fachadas das escolas, pátios, lugares escolhidos para um belo registro de uma bela imagem de crianças saudáveis, às vezes sorridentes, em posições para o fotógrafo. Há que considerar as dificuldades da época para a realização destas fotos, como o tempo em pose, a impaciência e inquietude das crianças. Mas há que considerar também a adequação das imagens úteis e necessárias para o novo ideário que se implantava e que queria ser publicizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1925 – 1937.

BICAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*, 2001. Tese (Doutorado em Educação), subárea História da Educação e Historiografia. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta M. C de. Historiografia da educação e fontes. In: *Trabalhos apresentados na 15 reunião anual da ANPEd n 5*. Porto Alegre: Cadernos ANPEd, 1993.

\_\_\_\_\_. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G.(org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOBRINHO, Orlando Rangel. *Educação física feminina*. Rio de Janeiro: Typ. Do Patronato, 1930.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!* A história do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994), 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas-SP.

\_\_\_\_\_. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo*

Horizonte (1906-1920). 1999, Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo/USP - Faculdade de Educação.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T.(Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana. Escola nova e processo educativo In: : LOPES, Eliane M. T. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Endereço:

Rua Barão de Cotegipe 470

Bairro Santa Rita - Montes Claros - MG

CEP: 39400-388

e-mail: [elischaves@hotmail.com](mailto:elischaves@hotmail.com)

Tecnologia de apresentação: datashow

## **A EDUCABILIDADE DA INFÂNCIA: PRESCRIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ELEMENTAR NO VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1935).**

Meily Assbú Linhales  
Doutoranda em Educação- FaE/UFGM  
Professora da EEFFTO/UFGM

*Resumo: Este trabalho tem como propósito realizar, em uma perspectiva historiográfica, uma primeira aproximação com as teses que, relativas à Educação Física Elementar, foram apresentadas no “VII Congresso Brasileiro de Educação”, realizado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1935. Neste evento, organizado pela “Associação Brasileira de Educação”, três educadores, autores das teses, discutiram e apontaram caminhos para a presença da Educação Física nos processos de escolarização da infância. Prescrições que expressam os lugares de produção: suas ancoragens intelectuais e científicas. Expressões, também, de uma aposta na educabilidade dos corpos das crianças: projeto moderno que comporta descolamentos e permanências.*

*Resumen: Este trabajo tiene el propósito de realizar, dentro de una perspectiva historiográfica, una primera aproximación con las tesis que, relativas a la Educación Física Elemental, fueron presentadas en el “VII Congreso Brasileño de Educación”, realizado en Rio de Janeiro en 1935. En este evento, organizado por la “Associação Brasileira de Educação”, tres educadores, autores de tesis, examinaron y indicaron caminos para la presencia de la Educación Física en los procesos de escolarización de la infancia. Las propuestas expresan los lugares de producción de las tesis y incluyen sus soportes intelectuales y científicos. Expresiones de una apuesta en la educabilidad de los cuerpos de los niños: proyecto moderno que comporta desplazamientos y permanencias.*

*Abstract: Using a historiographical approach, this essay provides a first look at the theses on physical education in elementary schools presented at the 7<sup>th</sup> Brazilian Congress of Education held in Rio de Janeiro in 1935. In this event, organized by the Brazilian Association of Education, three educators, the authors of the theses, both discussed and pointed out pathways towards the presence of physical education in children’s schooling process. The guidelines suggest the “places of production” of those theses, including their intellectual and scientific bases. They also suggest a faith in the educability of children’s bodies, suggesting a modern age project that involves both changes as well as continuity of a specific cultural project.*

***Corpo e infância: uma dupla "entrada" nos sentidos da civilidade e na educação dos indivíduos.***

Como intervenção nos corpos das crianças a civilidade se expressa como um processo educativo de longa duração. As transformações nas condutas humanas, processadas

lentamente ao longo de toda a era moderna, incluem variadas prescrições que se apresentam como "*vontade de expor e de ensinar maneiras legítimas*" e também como "*práticas efetivas*" (Revel, 1991). Como representações de um processo civilizador experimentado pelo mundo ocidental, em especial na Europa, tiveram como um de seus elementos principais a construção do indivíduo autônomo.

Essas experiências culturais incluem também os discursos sobre elas, variando de acordo com o público ao qual se destinavam as novas aprendizagens a serem in(corpo)radas. Como aprendizagens, constituíram um conjunto de mudanças capaz de configurar-se como demarcação dos sentidos da modernidade, rompendo com as redes de dependência que conformaram a Idade Média como tempo de servidão humana, tempo dos corpos considerados dependentes dos deuses e das forças externas. (Sant'anna, 2001).

A modernidade pretendeu edificar o indivíduo e a civilidade organizou os modos e as condutas deste indivíduo, em seu grupo de convivência. Orientou seu comportamento, suas emoções, seu corpo. Se os sujeitos possuem uma "natureza" corporal, que deve ser educada, contida, moldada, tanto melhor, se este processo civilizador começar na infância, nos corpos das crianças. Os estudos que se ocupam dos sentidos da modernidade e da civilidade destacam a ênfase na idéia de interiorização das regras de conduta e convivência. Interiorizar significou in(corpo)rar, ou seja, tornar próprio ao sujeito um conjunto de regras, normas de conduta e valores perspectivados como necessidades coletivas e sociais.<sup>1</sup>

A "Civilidade Pueril", obra de Erasmo de Roterdan publicada pela primeira vez em 1530, é considerada por Revel (1991) como matriz neste projeto civilizador. Com suas características didáticas, este manual da boa conduta percorrerá três séculos sendo reinventado, reescrito, copiado, plajeado, adaptado... re-significado pelo próprio percurso da civilidade. Sua longa duração comporta nuances e matizes que, em cada tempo, variaram de acordo com o tema em questão, com a economia e o poder material dos indivíduos, com a forma de organização do também recente Estado Moderno e, principalmente, com a delimitação que vai sendo construída para o que seria considerado como vida pública e vida privada.

Naquilo que se propôs anunciar e prescrever a "Civilidade Pueril" circulou como uma espécie de regra básica e alguns itens merecem destaque: 1) A civilização dos indivíduos, o aprendizado da cortesia e da polidez, se darão fundamentalmente pela disciplina e controle das necessidades corporais. O autor indica a organização do que chama de uma "*cultura corporal*"; 2) O enfoque proposto e dirigido às crianças converge para todos os corpos infantis, sem distinções relativas ao lugar que cada uma ocupa na estrutura social; 3) São as ações e práticas cotidianas, corriqueiras e banais, o alvo principal da intervenção. Aquelas que expressam a convivência com o outro e organizam a vida coletiva; 4) Os procedimentos propostos não são coercitivos, pretendem incluir o sujeito em seu próprio aprendizado da civilidade. Partem da idéia de que o nosso comportamento externo revela o nosso interior. (Revel, 1991).

São códigos e normas, gestos e atitudes, associados à "*bondade natural das crianças*", elementos para a construção dos indivíduos e, assim sendo, orientando possibilidades cordiais, polidas e de cortesia para a vida coletiva e cotidiana. Este projeto remeterá a um outro: a escolarização da civilidade. Trata-se de levar também à escola o controle da vida coletiva pelo controle dos corpos das crianças. No último terço do século XVII as escolas religiosas retomaram o modelo erasmiano, transformando-o em um instrumento autoritário de

---

<sup>1</sup> Sobre a temática, veja-se também: Jacques Gelis, 1991; Carmem Lúcia Soares 2003



disciplina, tendo em vista especialmente as crianças pobres da cidade. O adestramento dos corpos passa então a ser acompanhado por *“uma vigilância policialesca do tempo e do espaço das crianças. É nessa versão rígida e imperativa que a pedagogia dos comportamentos encontra sua última e mais maciça formulação tradicional e chegará à borda do nosso presente”*. (idem)

O tratamento que o processo de escolarização deu à civilidade implicou elidir do texto original de Erasmo uma dimensão fundamental: a sensibilização das crianças para a necessidade de um código social de conduta e de sociabilidade, que apostasse nas virtudes da imitação e nas lições do ambiente familiar. Ao contrário disto, a educação escolar conformaria o corpo para ler, para escrever, para orar... tendo como referência uma relação pedagógica absolutamente hierarquizada, baseada na repetição, na obediência e no controle externo ao indivíduo. Assim, a invenção ativa da sociabilidade reconfigura-se como um conformismo forçado e conquista longa permanência nos modelos pedagógicos.

Diante de tais considerações, e tomando de empréstimo a expressão utilizada por Vicent, Lahire & Thin (2001), parece-nos possível afirmar que esta in(corpo)ração da civilidade pela escolarização desenha o que hoje identificamos como a *“forma escolar de socialização”*, tanto na escola como fora dela.<sup>2</sup>

Do século XVI ao século XVIII, este movimento de transformação de comportamentos, aqui denominado civilidade, incluiu tanto a adequação às normas impostas pelo grupo sobre cada indivíduo quanto o processo de in(corpo)ração destas regras sociais por parte de cada um, homens e mulheres, adultos ou crianças. Multifforme, o processo civilizador traduz-se em uma diversidade de estratégias que evidenciam que o corpo pode (e deve) ser educado, conformando códigos de conduta e de julgamento moral.

Tal como o corpo, o percurso da civilidade expressará que a infância também pode (e deve) ser educada. Como afirma Maria Cristina Gouvêia, *“a idéia moderna de criança, percebida como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto é fruto de um longo processo. A construção da idéia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de preparação e aprendizagem para o mundo adulto.”* (2002, p.14)

Diferenciar o universo infantil do universo adulto implicou a organização de práticas disciplinares...“civilizatórias”, voltada para a educação das crianças. Em seus preceitos “Sobre a Pedagogia”, Kant argumentou, no século XVIII, que a disciplinarização das pessoas deveria ser feita na infância, pois na sua ausência os problemas tornar-se-iam irremediáveis na vida adulta. Para Kant, a atividade educativa inclui a disciplina, a cultura, a educação em sentido restrito (refinamento das boas maneiras) e a moralidade, dividindo-se em *“educação física”* e *“educação prática”* (Cambi, 1999). Os corpos, das crianças, ganham lugar de destaque.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Para estes autores, *“A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e de se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais.”* (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p.37-38)

<sup>3</sup> Como argumenta Denise Sant’anna, *“crianças de diversas idades são(...) consideradas corpos em formação, na medida em que a Medicina e a Pedagogia escolar dirigem-se ao combate da ‘moleza’ muscular e espiritual, tal qual aparecia nos objetivos dos tratados de pedagogia de influência Kantiana.”* (2001, p. 108)

Assim, no século XVIII, a “educação física” — no sentido alargado de educação dos corpos — começou então a enraizar a sua participação na “forma escolar moderna”, na medida em que educar fisicamente as crianças funciona como um meio capaz de promover também a educação moral e a ordem social. No século seguinte, a educação do corpo infantil será alvo de um tratamento científico. A ciência oitocentista vem respaldar a civilização dos costumes, das condutas morais e das emoções. Novos temas serão cientificamente incorporados ao tratamento racional do corpo: a importância dos fluxos orgânicos e suas relações com o movimento muscular; o diálogo entre higiene corporal e higiene racial; os estudos sobre calor, força e movimento que passam a associar o funcionamento termodinâmico dos corpos ao das máquinas.

A educabilidade dos corpos das crianças, projeto moderno de longa duração, comporta deslocamentos e permanências. Aconteceram variações no trato pedagógico com os corpos infantis — tanto nos discursos quanto nas práticas — na consolidação de uma idéia de civilidade que se fortalece: a instituição de um ordenamento cultural capaz de afirmar que é possível e necessário educar as crianças e os seus corpos. Regras básicas, que continuam a influenciar. Algo que funda, baliza e expressa sentidos da história, na medida em que se repete e se modifica. Regras que vão se manifestar nas proposições pedagógicas que, no Brasil, ganharam relevo na primeira metade do século XX.

### ***A Educação Física no processo de modernização da educação brasileira.***

No intuito de reconhecer vestígios das idéias até aqui trabalhadas, ajustamos o foco de nosso olhar para na Educação Física brasileira. Sua participação na “renovação pedagógica” experimentada nas décadas de 1920 e 1930.

Tomando os estudos de Sevcenko (1992) sobre a cidade de São Paulo e os estudos de Herschmann (1994) e Nunes (1994) sobre o Rio de Janeiro, é possível perceber que a construção do moderno ganhou materialidade nas proposições e práticas prescritas para o corpo, e no corpo, dos sujeitos. Esta modernidade produziu, também, como um de seus projetos, a escolarização das massas, incluindo a Educação Física como parte do programa.

A metropolização da cidade de São Paulo, nos anos 20, alterou os tempos e espaços sociais, alterando também a relação que os sujeitos passaram a estabelecer com os seus corpos e com os corpos dos outros. O incremento das práticas esportivas; os espetáculos com concentrações de massa; a idolatria de personagens associados à velocidade, ao movimento e à energia superlativa; a circulação de informações sobre educação física, esporte e lazer são manifestações de uma modernidade que transforma radicalmente os costumes, as conduta e os valores sociais. “*Este teatro extravasa pelos meandros da cidade. A cidade vai se tornando esse teatro. A metropolização tem sua sede nessa dimensão invisível, em que se interceptam a energia espontânea liberada e o movimento mecânico prescrito*” (Sevcenko, 1992, p.72-73)

Neste mesmo período, a cidade do Rio de Janeiro é tomada pelos “*methodos*”. Controlar, classificar e hierarquizar eram palavras de ordem, manifestas em nome da cientificidade. Teciam “*uma espécie de rede de inteligência racionalizante, capaz de decifrar signos e de obrigá-los a predominar sobre a realidade*”. Diferentes tempos e espaços sociais são invadidos pela intenção educativa. “*As ruas, os teatros, os estádios esportivos e mesmo as moradias seriam afetados pela pedagogia institucional que os manipulou como espaços de sociabilidade, meios de construção da cidadania e da civilidade.*” (Nunes, 1994, p.195).

Por certo, as referências à São Paulo e ao Rio de Janeiro não constituem representações do que, no período, era anunciado como “o Brasil”. O país era dado a ver como lugar da

incivilidade e da mestiçagem e, por conseqüência, sem identidade corporal.<sup>4</sup> Como se, nesse momento, o Brasil se ocupasse em modelar seus manuais de “civilidade pueril”, escritos em linguagens modernas e por autores modernos, produtores de um “*molde nacional, uma forma cívica*” (Carvalho, 1996). Os anos 20 e 30 emolduram a chamada “*Modernidade Pedagógica*” e a Educação Física ganhou visibilidade, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, com status de tema de interesse nacional. (Nunes, 2002 e Soares, 2003)

Na tentativa de identificar as idéias de civilidade postas em circulação nessa trama, elegemos o VII Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1935, como lugar de produção de uma narrativa histórica. Promovido pela Associação Brasileira de Educação-ABE, este evento teve a Educação Física como tema central.<sup>5</sup> O recorte aqui organizado analisa apenas sua *Primeira Sessão*, relativa ao ensino da “*Educação Física Elementar*” e pretende identificar, mesmo que ainda de maneira exploratória, proposições para a educação dos corpos das crianças.

### ***A Educação Física elementar nas teses da ABE em 1935: apostas na civilidade do corpo infantil.***

A *Ata da Primeira Sessão* é extremamente sucinta, não possibilitando uma maior compreensão dos debates travados em torno da temática. Assim, optamos por apresentar as prescrições contidas nas três teses apresentadas, estabelecendo, a partir daí, um diálogo com os argumentos dos autores, com vistas a conhecer e compreender quais eram seus projetos para a “*Educação Física Elementar*”.<sup>6</sup> Os trabalhos da *Sessão* foram presididos pelo Dr. Gustavo Lessa, médico-higienista e secretário da ABE, em substituição ao presidente da entidade, Dr. Lourenço Filho, ausente no evento, naquele 24 de junho de 1935. (Anais, p.59-60).

<sup>4</sup> Veja-se a respeito: Marcos Cezar Freitas, 2001 e Carmen Lúcia Soares, 2003.

<sup>5</sup> Considero necessário apresentar algumas indicações acerca do cenário em que se encontrava a Educação no momento em que a ABE resolve tratar de Educação Física com centralidade. É interessante notar as estratégias de acomodação de diferentes tendências políticas em torno de um propósito comum. O governo Vargas conseguiu agregar, com habilidade, os militares, os liberais, os católicos e alguns intelectuais. Renomados educadores passaram a compor e contribuir na consolidação do arranjo político que pretendia modernizar a sociedade a partir de um projeto estatal contra-oligárquico. Este projeto, nacionalista, tinha o campo educacional como um de seus principais pilares de sustentação e penetração social, “*abrindo caminho para uma escola que, identificada com os valores da nova sociedade urbano-industrial que se constituía, e permeada por valores culturais estrangeiros, viesse a atuar nacionalmente, direcionada pelo Estado, como instância de 'renovação' e 'democratização' social (...) 'Renovadores' e 'Tradicionalistas' moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da 'formação da nacionalidade'. Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças*” (Carvalho, 1998, p. 23-24). Para a organização geral do VII Congresso, a ABE contou com a colaboração dos militares que, inclusive, assumiram a *Comissão Executiva*, cuja presidência foi entregue ao Coronel Newton Cavalcante. (Anais...). Do ponto de vista político-institucional o evento parece ter sido um arranjo/composição de forças e tendências. Torna-se um desafio identificar: O que foi proposto do ponto de vista pedagógico? Que projetos foram mobilizados? Estas questões, e seus detalhes, são parte de minha pesquisa de doutorado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na FaE/UFMG, com defesa prevista para o 1º semestre de 2006 (Linhales, 2004).

<sup>6</sup> De acordo com Ferreira Neto, a expressão Educação Física Elementar referia-se “*àquela praticada pelas crianças com idade fisiológica entre quatro e treze anos*” (1999, p.66.)

*As contribuições de Arthur Ramos: “o comportamento externo revela o nosso interior”*

O Dr. Arthur Ramos, médico baiano, da “Escola Nina Rodrigues”, inicia sua atuação no Rio de Janeiro em 1933, realizando algumas parcerias com Afrânio Peixoto. Dedicou seus estudos à medicina, à antropologia e principalmente à psicanálise. Convidado por Anísio Teixeira, construiu seu trabalho no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais, no período 1933-1937 (Lopes, 2002).

Na condição de profissional da “*higiene mental*”, o Dr. Artur Ramos inicia sua apresentação alegando que poderia ser tomado como um intruso caso os presentes não soubessem que o próprio conceito de Educação Física tem sofrido significativas transformações. Para ele, as modernas conquistas da educação, operam um intenso movimento em todos os setores, revolucionando a essência e os fins da Educação Física, “*cuja definição já não se contém dentro dos estreitos postulados do critério funcionalista*”. Enfatiza que a “*Educação física não poderá mais ser confundida com os aspectos particulares do seu ensinamento técnico: ginástica, esportes ou jogos escolares. É um processo global, por sua natureza, inseparável do próprio conceito de educação, tomado em sua totalidade*” (Anais...p.31).

Seria, então, essa idéia ampliada que justificaria o envolvimento de “*psico-higienistas*” ou “*ortofrenistas*” com as questões relacionadas à Educação Física Elementar. Falando deste lugar, Arthur Ramos apresenta-se como um crítico severo dos reducionismos da “*psicologia funcionalista*”, e em especial do “*behaviorismo S-R*”, sustentando seus argumentos nas contribuições da “*Gestalt-hypothese*”, da “*Psicanálise*” e da “*Reflexologia*”. Teorias psicológicas que tratam o psiquismo como totalidade e, assim sendo, tem muito a contribuir com a Educação Física, conferindo-lhe a cientificidade necessária. Citando educadores e médicos renomados como Petre-Lazar, Lewin, De Groos e Melanie Klein o autor afirma que, na *Educação Física Elementar*, o trabalho é o da “*prevenção*”, onde os testes e as provas de maturidade auxiliam os educadores na seleção das atividades e na composição das turmas. Nestes processos, os aspectos físicos são inseparáveis “*da face temperamental e da face psíquica, que integram o conceito caracteriológico*”.

Ao se referir aos jogos, o Dr. Ramos apresenta-os como um importante meio técnico para análise do comportamento total. Pelo jogo a criança expressa sua personalidade total e assimila mais facilmente os princípios educativos. “*O jogo é o carnaval das crianças, onde elas interveem coma sua equação pessoal*” ( p.36). Assim, defende que a educação corporal das crianças se inscreva nas práticas cotidianas: nos jogos, por excelência!

Afirma, também, que a Educação Física deve consultar os interesses dos escolares. E que o técnico de Educação Física, não poderá exercer isoladamente suas atividades. Em parceria com antropologistas, médicos, psicólogos e ortofrenistas, deve superar visões unilaterais e adotar os princípios da caracteriologia como “*aspectos técnicos parciais dentro do mesmo e geral fenômeno educativo*” (p.37)

A Educação Física como parte de uma educação integral, parece ser sua premissa básica. Conhecer o corpo, o gesto e a intencionalidade da ação significa conhecer o sujeito em sua personalidade. Reconstruindo preceitos da educabilidade da infância sua tese encontra respaldo especial nas contribuições da psicanálise, que começava a organizar, no Brasil, sua legitimidade (Lopes, 2002). E ao tecer críticas às visões “*unilaterais e scotomizantes*” ele indica: “*Mas esse tempo há de passar e o técnico de educação física imitará o papel dos médicos de hoje, já tão distanciados dos físicos e terapeutas de há um século, aplicadores de cataplasmas e sangue-sugas*” (p.37).

*As contribuições de Diumira Paiva: "Educação Física, orientação salvadora".*

A professora mineira Diumira Campos de Paiva atuou em Belo Horizonte como Auxiliar Técnica na Inspeção de Educação Física do Estado de Minas Gerais. Seu nome foi indicado para esta Sessão por Renato Eloy de Andrade, Inspetor de Educação Física naquele Estado e associado atuante na ABE. Problemas de ordem política não permitiram que ambos fossem ao Congresso. Assim, a tese da professora foi lida pelo Secretário da Mesa.

A premissa de que a Educação Física deve contribuir na educação de indivíduos "eficientes" constitui argumento central na tese. Para Diumira Campos de Paiva, todos os problemas relativos à nacionalidade encontram-se relacionados à "deficiência da educação" (Anais...p.38). Recorrendo a educadores como Anísio Teixeira, Dewey e Claparède a autora afirma que "A Educação Intelectual, Educação Física, Moral e Social, intimamente ligadas entre si, visam um objetivo comum de desenvolver todas as aptidões de indivíduo, tornando-o, na coletividade um agente eficiente." (idem)

Assim, considera a Educação Física não como um fim, mas como um meio, "uma educação pelo físico", que comporta objetivos biológicos, intelectuais, sociais e éticos articulados com o programa de ensino. A Professora tratou de cada um destes objetivos e enfatizou: "não se deve considerar que as atividades físicas, de per si, formem bons caracteres. É um erro pensar que o foot-ball, o volley-ball, dão inevitavelmente à criança coragem, espírito de cooperação e domínio próprio. As atividades físicas oferecem simplesmente oportunidades para lições morais e para a sua aplicação" (p.42).

Quanto ao programa de ensino e à seleção de atividades, a autora afirma que ambos devem conciliar os fins da educação com as necessidades e os interesses dos alunos. Para ela o programa é "o conjunto de experiências da humanidade", deve ser progressivo e gradual e ajustar-se aos princípios da psicologia, da fisiologia e da pedagogia. Tomando Demeny como referência e utilizando a expressão "Lição de Ginástica" a professora argumenta que a aula deve ser "completa, útil, graduada, interessante e dirigida com ordem e disciplina" (p.43)

Para o programa são propostos os "exercícios naturais, respiratórios, ginástica pedagógica, jogos e ginástica rítmica". As marchas e os fundamentos de calistenia estão incluídos no programa, dividindo com as danças, os bailados, os jogos (maiores e menores) e as ginásticas historiada e rítmica, o tempo escolar da Educação Física.

A escolarização das danças, dos brinquedos cantados, do canto orfeônico e outras técnicas de expressão da disciplina social indicam a pluralidade de práticas tocadas pelo processo civilizador. Escolarizá-las atende, então, à construção de uma dada civilidade onde a racionalização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade conformam essas diferentes linguagens à "forma escolar de socialização". Paradoxalmente, a escolarização de tais práticas é, com frequência, justificada como estratégias de democratização do conhecimento e de transformação da escola em uma "escola ativa" e "para todos". Assim fez a professora Diumira.

A cientificidade também ganha relevo em seus argumentos. Por um lado, existe a afirmação de que a classificação fisiológica das crianças é uma necessidade na prática de exercícios físicos, separando os alunos em "grupos de normais ou débeis orgânicos". A inspeção médica e o emprego de fichas sanitárias são também prescritos de modo a constituir "uma base segura para avaliar se os exercícios têm produzido efeitos benéficos ou não sobre o organismo infantil".(p.45). Por outro lado, encontramos a alegação de que as ações humanas relacionadas à produção e ao trabalho exigem vigor físico e mental. "Resulta daí uma

*economia no gasto de forças e melhor regulamentação do trabalho dos músculos; as contrações inúteis são suprimidas"* (p.46). Nestes termos, o "controle científico" do trabalho em Educação Física possibilitariam "uma vida sã e eficiente" . (p.46)

Na conclusão do trabalho a professora assim se expressa: "*Os princípios básicos da moderna Educação Física são orientações salvadoras que permitirão alcançar resultados satisfatórios, porque a atividade física pedagógica, isto é, racional, metódica, regulada, higiênica e voluntária, beneficia física, intelectual e moralmente o ser humano.*" (p. 46-47).

*As contribuições de Dora Gouveia de Azevedo: "Os lugares das crianças na estrutura social"*

A terceira tese, foi apresentada por Dora Gouveia de Azevedo, do Rio de Janeiro. Esta professora atuava como colaboradora de Lois Marietta Willians, na Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos do Distrito Federal.

Seus argumentos destacam, especialmente, a dimensão social presente nas práticas educativas. Faz reflexões sobre o ser humano e a vida em sociedade através dos séculos, ressaltando que o homem não pode ser considerado como um ser isolado. Afirma também que as transformações proporcionadas pelo progresso exigem que a escola abandone seu "*aspecto tradicionalista*" e que a renovação se faz necessária, pois é a escola a instituição social responsável pela educação das crianças: "*a família atual não é mais a família de um século passado*" ( *Anais...p.49*).

Analisando, então, a educação das crianças a professora Dora destaca que a recreação, antes considerada desnecessária, é hoje "*a base do processo educativo*". Referenciada em estudos psicológicos, afirma que "*a criança não é um adulto em miniatura, que a sua vida não deve ser moldada de acordo com os modos de vida dos homens, mas muito ao contrário: é um ente que atravessa várias fases de desenvolvimento caracterizadas pelo relevo de certas tendências e predileções.*" (p.50). Dialogando com o passado contido na pedagogia que anuncia, a professora atualiza e reconstrói, no contexto da educação brasileira, o debate relativo ao lugar da escola na produção da civilidade.

Suas proposições para "*Educação Física Elementar*" estarão vinculadas à idéia de que o jogo, a brincadeira, o movimento espontâneo e criativo constituem princípios educativos fundamentais. Ao defender estes princípios, destaca que isso não significa "*deixar a criança entregue a si mesma*". Ao contrário, a responsabilidade educativa do professor consiste em transmitir ao futuro o "*vasto cabedal acumulado através dos séculos*", ao mesmo tempo em que analisa o comportamento das crianças em atividade (p.51). Se a atividade corresponde aos interesses dos alunos, "*a ação educativa está se processando integralmente*". Se realizada de maneira imposta, poderá haver vantagens físicas, mas outras várias atitudes mentais associadas ou concomitantes, poderão estar sendo adquiridas: "*hábitos desfavoráveis ao indivíduo e ao grupo tais como falta de coragem, insociabilidade, recalcamientos*" (p.51-52).

Citando Claparède, a professora Dora exalta também as "*situações de jogo*" como espaços privilegiados para as aprendizagens relacionadas à resolução de conflitos e à tomada de decisões. Destaca, ainda, que as aulas de Educação Física não são lugares para prêmios e castigos.

Anunciando as atividades que devem compor a "*Educação Física Elementar*" a autora sugere atenção àquelas que fazem parte da vida das crianças, ou seja, suas práticas sociais. Segundo ela, os jogos, atuam sobre todas as dimensões do desenvolvimento humano além de possibilitar o agir livre e espontâneo das crianças. Os brinquedos cantados, são a atividade preferida das crianças "*nas ruas, nos jardins e nos recreios*". O brincar e cantar de mãos dadas

formando rodas favorece a socialização e possibilitam a análise do comportamento psicológico. *As danças regionais*, vinculadas ao "modo de vida dos povos", não devem ser trabalhadas apenas para as exposições e demonstrações. Constituem uma possibilidade de "irradiação" de múltiplas atividades e conhecimentos de música, história, literatura, etc. É fundamental que a criança "sinta na minúcia dos gestos e na graciosidade dos passos a alma do povo que vibra quando a executa". *As dramatizações*, que fazem parte da vida das crianças devem ser "transportadas" para a escola: "os brinquedos de comadre, comidinha, circo, trem, etc, devem ser realizados". (p.56). Dramatizar situações reais ou imaginárias evita a instalação de "hábitos prejudiciais" como "a mentira e o devaneio". No grupo de atividades a autora inclui também as excursões, os intercâmbios entre escolas e a formação de clubes pelas crianças.

Sobre os planos de aula, Dora Azevedo afirma que só atenderão "eficientemente ao complexo problema educativo" se estiverem integrados às demais atividades escolares, e enfatiza: "O melhor departamento de Educação Física será pobre se trabalhar isoladamente"(p.57)

Nesta tese, a Educação Física, tomada sob a forma recreação, pressupõe um professor que seja um educador, "para poder apreciar sempre a criança em seu aspecto global". Não existe ênfase no papel do departamento médico nem nas práticas antropométricas. "Os exercícios corretivos, que devem ser sempre individuais, não têm pois lugar numa aula de recreação"(p.59) Se por um lado, existe uma ruptura decisiva com o ideário de Educação Física como corretora dos corpos infantis e a criança é percebida como ser social, pertencente a uma coletividade, por outro, talvez seja possível inferir que a ênfase na recreação esteja vinculada aos preceitos "modernos" que naquele momento começavam a articular trabalho/lazer como dimensões funcionais e eficientes de um mesmo projeto de sociedade... É a civilidade sofisticando o seu repertório.

### ***Enfim,***

As três teses confirmam a tensão entre permanência e mudança. De algum modo, atualizam os quatro princípios apresentados por Erasmo de Roterdan na "Civilidade Pueril": a organização de uma "cultura corporal", a atenção a todas as crianças, a ênfase nas práticas cotidianas e a participação dos sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Expressões de um longo processo de modernização. Elementos de sincronia e de diacronia, indiciando para a historiografia da Educação Física o desafio de apreender variantes e permanências que são re-significadas pelos diversos contextos. Como bem ensina Clarice Nunes, na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares, e fizeram sentido na sua oposição. Foram complementares, mas não simétricos. "A assimetria aparece exatamente na relação que ambos mantém com o tempo. O moderno como a expressão do que tem o tempo a seu favor, do que avança, e a tradição como do que luta contra o tempo. Não nos cabe recusar nenhuma face da moeda" (2000, p.395).

Mas estas, como outras questões levantadas por este ensaio, ficarão para depois... na continuidade dos estudos acerca da escolarização da infância e de suas práticas corporais.

### ***Referências:***

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 23 de junho a 7 de julho de 1935.

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CARVALHO, Marta . *Molde nacional e fôrma cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- FERREIRA NETTO, Amarílio. *A pedagogia no exército e na escola: A Educação Física brasileira (1880-1950)*. Aracruz, ES: FACHA, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar. *História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GELIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÉS & DUBY (orgs.) *História da vida privada, vol 03*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GOUVÊIA, Maria Cristina S. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Sales & Guimarães. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- HERSCHMANN & PEREIRA (orgs.) *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LINHALES, Meily A. *A escolarização do esporte: projetos culturais postos em circulação nas décadas de 1920 e 1930. (Relatório para Exame de Qualificação)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004.
- LOPES, Eliane Marta. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança problema”. In: FREITAS e KUHLMANN JR. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN & PEREIRA (orgs.) *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, FARIA FILHO & VEIGA(orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- REVEL, Jacques. Os usos de civilidade. In: ARIÉS & DUBY (orgs.) *História da vida privada, vol 03*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SANT'ANNA, Denise B. Educação Física e história. In: CARVALHO, Yara (org.) *Educação Física e Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- SEVCENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SOARES, Carmen Lúcia. Éducation Physique Scolaire: une brève histoire de la constitution d'une pédagogie de l'hygiène au Brésil. *VIIIème Congrès de la Société Internationale d'Histoire du Sport et de l'Education Physique: Sport et Education en Histoire*. Urbino, Italy, 9-13, juillet, 2003.

Meily Assbú Linhales  
Rua Hélio José Berni, nº 86  
Jaraguá, Belo Horizonte, MG  
Cep 31.270-610  
[meily@eef.ufmg.br](mailto:meily@eef.ufmg.br)



## A EDUCAÇÃO FÍSICA DO GINÁSIO PARANAENSE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (1931-1951)

Sergio Roberto Chaves Junior  
Mestre em Educação – UFPR  
Professor substituto DEF – UFPR

### RESUMO

*Este trabalho tem como objetivo apresentar uma interpretação histórica do processo de consolidação e valorização da disciplina de Educação Física no Ginásio Paranaense (hoje, Colégio Estadual do Paraná) entre os anos de 1931 e 1951. Através da análise de aspectos caros às disciplinas escolares, busca-se perceber de que forma as questões relativas à Educação Física foram tratadas nos aspectos legislativos e normativos e também na apropriação destes discursos na realidade da instituição de ensino analisada. O trabalho sinaliza também para uma esportivização das aulas de Educação Física naquela instituição, em virtude da configuração dos espaços e materiais da Educação Física.*

### ABSTRACT

*The aim of this research is to present a historical interpretation about the process of consolidation and appreciation of the Physical Education subject at Ginásio Paranaense (currently known as Colégio Estadual do Paraná) between 1931 and 1951. By analyzing some particular aspects of the school subjects, it was possible realize how the Physical Education aspects were treated in the legislative and normative aspects and also how had done the appropriation of these speeches in this secondary school. That scenario signaled a so-called esportivização of the Physical Education at Colégio Estadual do Paraná.*

### RESUMEN

*Este trabajo tiene como objetivo presentar una interpretación histórica del proceso de consolidación y plusvalía de la asignatura de Educación Física en el Gimnasio Paranaense (hoy, Colégio Estadual del Paraná) entre los años de 1931 y 1951. A través de la análisis de aspectos estrañables a las asignaturas escolares, se busca percibir de que manera las cuestiones relativas a la Educación Física fureon tratadas en los aspectos legislativos y normativos y también en la apropiación de estes discursos en la realidad de la institución de enseñanza analisada. El trabajo señala también para una esportivização de las clases de Educación Física en aquella institución, en virtud de la configuración de los espacios y materiales de la Educación Física.*

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuro apresentar alguns resultados da minha dissertação de mestrado defendida recentemente<sup>1</sup>, na qual realizo uma pesquisa histórica acerca da *disciplina*<sup>2</sup> de Educação Física no Ginásio Paranaense (GP) - atual Colégio Estadual do Paraná (CEP). Vou privilegiar nesta comunicação uma breve discussão de questões caras ao desenvolvimento histórico desta disciplina, principalmente o processo de consolidação da Educação Física naquela instituição de ensino secundário.

Partindo do pressuposto de que uma disciplina escolar, em conjunto com suas congêneres na composição do currículo dos diversos níveis de ensino, pode possuir objetivos mais amplos do que somente a transmissão de conhecimentos pertinentes a sua área, devemos atentar para o que este conjunto formado por diferentes disciplinas procura almejar no processo de escolarização.

Ivor Goodson (1995) bem nos chama a atenção para a idéia de trabalharmos com o currículo como uma construção social, gerado em meio a conflitos e conciliações e não simplesmente como algo *naturalizado* ou dado sempre de “cima para baixo”. Daí a importância de estudos históricos sobre o currículo. Este reserva em seu conteúdo um conjunto valioso de elementos que podem contribuir para o entendimento da escolarização. Nas palavras do historiador inglês:

La escuela siempre ha sido un “terreno de enfrentamiento” donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos. Se ha llevado a cabo un amplio trabajo sobre las implicaciones políticas y los resultados de esta continua lucha. Uno de los ámbitos subdesarrollados, sin embargo, ha sido el enfrentamiento a

---

<sup>1</sup> CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. *A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR, 2004. É necessário registrar que a motivação inicial para a realização deste trabalho surgiu através das discussões suscitadas pelo projeto Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939), subprojeto Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado (1882-1920), em andamento, desenvolvido na UFPR. Este é um projeto de pesquisa histórica que vem localizando e catalogando fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná no período proposto. Embora as idéias e interpretações que aqui exposto sejam exclusivamente de minha responsabilidade, alguns pontos aqui discutidos incorporam as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Marcus Aurelio Tabora de Oliveira, doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP e professor do Departamento de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (área temática de História e Historiografia da Educação) da Universidade Federal do Paraná; Cristiane dos Santos Souza, mestre em educação pela UFPR e professora da Faculdade de Artes do Paraná; Talita Banck Dalcin, mestre em educação pela UFPR; Diogo Rodrigues Puchta e Lausane Corrêa Pykosz, mestrandos em Educação pela UFPR; Valdirene Furtado e Sidmar Meurer, licenciandos em Educação Física pela UFPR e bolsistas PIBIC/CNPq; Vera Luíza Moro, mestre em educação pela UFPR e professora do Departamento de Educação Física da UFPR; e Luciane Paiva Alves de Oliveira, professora da Universidade Tuiuti do Paraná e doutoranda em educação pela PUC/SP. O subprojeto acima referido conta com financiamento da Fundação Araucária (n. 4274/2003) e do CNPq (n. 400064/2004-9).

<sup>2</sup> Quando da utilização do termo disciplina escolar, devemos observar certos cuidados, pois, como procurei demonstrar na minha dissertação, em nenhum momento a legislação (leia-se Reforma Francisco Campos, de 1931 e Reforma Gustavo Capanema, de 1942) trata a Educação Física como uma *disciplina*, mas sim como um *componente curricular* ou como uma *prática educativa obrigatória*. Contudo, é possível perceber através dos indícios encontrados na documentação do GP (CEP) que à Educação Física, naquela instituição de ensino, era atribuída a nomenclatura de *disciplina*.

causa del currículum escolar. (...) [Para o autor, através do] examen del conflicto por el currículum podemos discernir, en forma interiorizada, numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales. (p. 53)

Assim como o currículo, as disciplinas escolares são produções culturais, sínteses de conhecimentos historicamente acumulados e transmitidos que chegam aos nossos olhos como resultados de conflitos e consensos entre os sujeitos envolvidos no processo de legitimação desses saberes. Muitas vezes esses conflitos são gerados para que se atendam a determinados objetivos. Um exemplo disso é o investimento em disciplinas - como a História, a Geografia, a Língua Pátria, o Canto Orfeônico, a Educação Moral e Cívica e a própria Educação Física - para resultar, por exemplo, num processo de formação e consolidação do nacionalismo através da escolarização.

As palavras, a seguir, de Goodson retratam a importância da *desnaturalização* do currículo e, em consequência, das disciplinas escolares e reforçam a necessidade de pesquisas históricas nesse campo, pois

la disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede examinar y analizar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza. Como hemos visto, ese examen plantea a menudo grandes interrogantes sobre los propósitos sociales y políticos de la enseñanza. Por detrás de la retórica de la “educación de las masas” y de la “escolarización común”, se detecta la actuación de propósitos sociales y políticos más específicos y diferenciados. Para captar esta complejidad y las implicaciones políticas asociadas con ella, tenemos que abrir la caja negra del currículum escolar. (ibid., p. 71)

Esses parágrafos iniciais já fornecem alguns elementos que justificam os esforços em realizar pesquisas históricas sobre as disciplinas escolares. Para reforçar o que afirmei acima, busco em Circe Bittencourt (2003) uma complementação, quando a autora diz:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder (p. 10).

E, acrescenta a autora,

torna-se imperativa a pesquisa empírica sobre as diferentes disciplinas para a compreensão do processo pelo qual cada uma delas se origina e se instala nos currículos. Torna-se um ponto importante verificar a singularidade de cada disciplina assim como o que elas, em seu conjunto, possuem de semelhante entre si e se integram como saberes escolares legitimados pelos currículos, com fronteiras delimitadas e nítidas. (p. 29).

A partir dessa discussão inicial, procuro apresentar agora de que forma algumas questões relativas à disciplina de Educação Física foram tratadas no GP (CEP). O recorte temporal foi estabelecido a partir da entrada em vigor da Reforma Francisco Campos, em 1931 e se estende até 1951, quando da inauguração das instalações esportivas do novo prédio do CEP.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NO GP: ENTRE DISCURSOS DE IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO E UM DESENVOLVIMENTO PRECÁRIO

À educação física<sup>3</sup> atribui-se uma peculiaridade que é muito explorada pela historiografia, principalmente (mas não exclusivamente!) a partir da década de 1930: coube a ela a incumbência de ser ferramenta fundamental na disciplinarização dos corpos e na formação de uma nação forte, de uma juventude forte. Como observa Alcir Lenharo (1986), é inquestionável a importância atribuída ao corpo naquela década. Para o autor:

Não se trata de mera coincidência o aparecimento de revistas especializadas em saúde, higiene e educação física no final dos anos 30. O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a Igreja, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano. (p. 75).

Neste mesmo sentido, como indica Silvana Goellner (2003),

O temor à degenerescência da raça e o robustecimento da força produtiva necessária ao desenvolvimento da economia nacional evocam um maior controle sobre o corpo, objetivando resguardar e canalizar suas energias. Seja pela ótica do trabalho, seja pela do lazer, o trabalho corporal é reconhecido como essencial ao desenvolvimento da nação por ser capaz de mobilizar, simultaneamente, duas energias: a do corpo individual e a do corpo social. (p. 16).

A partir dessa *valorização* das questões relativas à educação física da população, a instauração da Educação Física como componente curricular obrigatório, a partir de 1931 pela reforma do ensino secundário (conhecida como Reforma Francisco Campos), é um indício que sinaliza para a importância que estava sendo atribuída à Educação Física.

Apesar do incremento dos discursos da importância e da necessidade do desenvolvimento físico da população e da obrigatoriedade da prática da Educação Física, a realidade no “chão” das escolas parecia estar um pouco distante do desejado. No caso do GP, como nos indicam algumas fontes, uma série de dificuldades fazia parte do cotidiano daquela instituição de ensino. Falta de espaços disponíveis para a prática da Educação Física, exigüidade de tempo no quadro horário, ausência de professores e de materiais, enfim, são alguns dos óbices encontrados até os anos finais da década de 1930 no GP.

Numa entrevista para o Jornal dos Estudantes do CEP, em 1954, o professor José Heredia Navarro, lembrando suas atividades relativas à Educação Física no GP, indicou que, no início (1933), “as aulas não eram obrigatórias. Fazia-se com a boa vontade dos alunos, em suas horas de folga. Eram ministradas as aulas nos corredores do Colégio e nas ruas adjacentes, pois naquele tempo não tínhamos no estabelecimento as instalações apropriadas com que hoje contamos” (p. 12). Apesar de constar na legislação que seriam obrigatórios os

---

<sup>3</sup> Para além das diferentes grafias, os termos *educação física* e *Educação Física* são utilizados por mim possuindo diferentes significados. Ao termo *educação física* atribuo uma idéia mais ampliada de formação e cuidados com o corpo; uma idéia de educação do físico. O termo *Educação Física* é utilizado para se referir à disciplina escolar que, juntamente com outras disciplinas, é responsável pela educação física.

exercícios de educação física e de constar na grade horária, as pistas oferecidas pelo professor indicam que as *aulas* não eram obrigatórias e eram praticadas nas horas de folga dos alunos.

Esses elementos agregados podem indicar a importância que poderia se atribuir ou não à determinada disciplina. Podemos perceber isso nas palavras de Antonio Viñao (1996):

La distribución semanal y diaria de las tareas y actividades implica la determinación previa de la jornada escolar: horas de entrada y salida y número de horas y sesiones diarias. El cuadro-horario escolar, ley máxima en este aspecto de la institución, culmina el proceso. En él se regulan, como mínimo, el tiempo dedicado a cada materia o actividad y las interrupciones o descansos entre una y otra. En esta regulación influyen el prestigio de las materias o actividades en cuestión y consideraciones de orden higiénico-mental – “surmenage” o fatiga, naturaleza más o menos abstracta, intelectual o corporal de las disciplinas o tareas – así como las preferencias e intereses de quienes tienen al respecto el poder de decisión en cada establecimiento docente. Una amalgama, en suma, de aspectos entrecruzados que oculta, en ocasiones, los elementos determinantes. (p. 47-48, grifos do autor).

E mais ainda: as condições muito próprias da instituição determinariam como o currículo deveria ser arranjado. Além das recomendações provenientes do Colégio Pedro II (instituição de ensino secundário que servia de referência para as congêneres em todo o território nacional) ou da legislação, sem dúvida, era necessário levar em conta o espaço, o tempo, os professores, a divisão das turmas, entre outros fatores próprios do GP.

Além de indicar as peculiaridades na efetivação da Educação Física no GP, a fala do professor José Navarro também nos aponta para uma idéia de *evolução*, apresentando o *passado* (1933) como precário e limitado e o *hoje* (1954, quando da entrevista do professor) como provido de todas as condições desejáveis, adequadas ao pleno desenvolvimento da Educação Física.

Para entendermos o que o professor Navarro considera como condições adequadas, temos que analisar com esmero a década de 1940, quando efetivamente algumas medidas foram tomadas para que a Educação Física pudesse ser ofertada a todas as turmas do GP (CEP) e que com a sua prática os resultados esperados, a saber, o desenvolvimento físico, moral e intelectual da população, pudessem ser alcançados.

#### O ORDENAMENTO DAS ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO GP (CEP): CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Foi somente a partir da década de 1940 que a Educação Física passou a ser ofertada para todas as classes do GP (CEP). Essa oferta só pôde ser concretizada pelo atendimento das demandas que esta disciplina necessitava. A utilização de espaços emprestados e alugados de associações e clubes esportivos, o empréstimo de materiais esportivos necessários à prática da Educação Física, a contratação de professores (alguns especialistas) para o andamento das aulas, enfim, algumas *melhorias* foram realizadas possibilitando desta forma que a Educação Física pudesse ser desenvolvida por todos os alunos do GP (CEP). Este movimento de ordenação das atividades contou com uma significativa participação dos conteúdos legislativos<sup>4</sup>, os quais tinham por objetivo exatamente este ordenamento.

<sup>4</sup> Posso indicar, por exemplo, a Portaria Ministerial n.º 161, de 11/05/1939, que organizava o serviço médico de Educação Física nos estabelecimentos de ensino; o Decreto-Lei n.º 2.072, de 08/03/1940, que versava sobre a obrigatoriedade da educação física na infância e na juventude e criava a Juventude Brasileira; o Decreto-Lei n.º

O estabelecimento da obrigatoriedade dos exames médico-biométricos no início do ano letivo, objetivando a separação homogênea das turmas, seguindo critérios como peso e altura - ficando a idade cronológica em segundo plano -, foi uma das principais modificações no que tange à Educação Física. A partir então do início da década de 1940 é que podemos perceber nos relatórios do GP (CEP) a separação e divisão de turmas, de acordo com estes exames.

Outro ponto que merece ser destacado, ainda com relação aos exames, refere-se à importância que a eles estava sendo atribuída. Segundo as Diretrizes para a Educação Física nos estabelecimentos de Ensino Secundário, de 1947, estava previsto que “as classes de ensino intelectual deverão ser organizadas, tanto quanto possível, de acordo com as que se formarem para educação física” (p. 12). Previa-se, com essa solicitação contida nas diretrizes, que a estrutura de divisão de turmas dos estabelecimentos de ensino secundário se adaptassem ao critério de divisão adotado pela Educação Física. Um componente curricular tentaria, assim, estabelecer uma nova *cultura escolar*, a qual teria o critério físico como primordial para a divisão de turmas. Para a formação das turmas de Educação Física, seriam realizadas provas práticas normalmente ao final do ano, para a obtenção dos certificados. Essas provas, diferentes com relação aos sexos e às idades<sup>5</sup>, consistiam em corridas de velocidade e resistência, saltos em altura e extensão, exercícios de trepar em cordas, arremessar, levantar e transportar objetos, além de exercício de equilíbrios, como a transposição de traves. Em linhas gerais, exercícios que buscavam avaliar força, resistência e destreza dos alunos<sup>6</sup>.

Com a utilização de campos esportivos, os quais possuíam instalações consideradas apropriadas; com a disponibilização de materiais e equipamentos e com a contratação de professores para o desenvolvimento das aulas, podemos dizer que a Educação Física recebera totais condições para o seu desenvolvimento no GP (CEP). Porém, alguns óbices ainda faziam parte do cotidiano das aulas: desinteresse por parte dos alunos, o aumento da quantidade de alunos na instituição e a não reposição dos materiais utilizados, ausência de corpo médico para a realização dos exames de início de ano, enfim, dificuldades referentes ao andamento das atividades ainda eram encontradas pela instituição. Contudo esse não era um *problema* exclusivo da Educação Física; outras disciplinas também eram acometidas pela falta de estrutura para o desenvolvimento das suas atividades, como podemos perceber através deste ofício enviado pelo Inspetor Federal do GP, Aldo de Almeida, em 23/07/1937, para o Secretário do Interior e Justiça, Omar Gonçalves de Mota, com o seguinte teor de protesto:

Aumentando sobre modo de ano para ano o corpo discente deste Ginásio, a medida do crescimento vertiginoso da população escolar do Estado, já se tornou deficiente o prédio atual para o fim a que se destina.

---

4.244, de 09/04/1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, que estabeleceu no seu Art. 19 a educação física como prática educativa obrigatória e no seu Art. 43 a homogeneização das turmas e os Decretos-Leis n<sup>os</sup> 5.342, de 23/03/1943, e 5.343, de 25/03/1943, que deliberavam sobre a competência do Conselho Nacional de Desportos e a habilitação para a direção da educação física nos estabelecimentos de ensino de grau secundário, respectivamente.

<sup>5</sup> Eram basicamente 3 os certificados de Educação Física a serem obtidos: para a obtenção do certificado do ciclo elementar, os meninos deveriam ser avaliados após completarem 11 anos e meio e as meninas, 10 anos e meio. Para o certificado do ciclo secundário (1<sup>o</sup> grau), os meninos deveriam ter completos 15 anos e as meninas 14, e, por fim, para a prova prática do ciclo secundário (2<sup>o</sup> grau), os meninos deveriam ter no mínimo 17 anos e as meninas 16 anos completos.

<sup>6</sup> Através da pesquisa realizada, posso afirmar que essa *nova* forma de divisão das classes de ensino intelectual, seguindo-se o critério adotado pela Educação Física, não foi implantado no CEP. As turmas da Educação Física continuaram sendo diferenciadas das aulas das outras disciplinas.

Sob todos os pontos de vista, não satisfazem as suas instalações. Há falta de salas. Exíguo é o espaço destinado ao recreio. Nos dias de chuva o saguão interno ainda menos comporta os alunos, que, ali, se comprimem, se acotovelam, num ambiente falto de luz e de ar.

Quando os alunos, não têm recreio e são obrigados a passar em uma sala acanhadíssimos os intervalos das aulas.

(...) Não me refiro ao material escolar, que não existe para algumas disciplinas e é falho o de outras. (...) Não aludo aos gabinetes de Física, Química e História Natural, todos muito aquém das exigências dos programas.

Quero falar do espaço, que é imprescindível e urgente alargar, sob a pena de se limitar a matrícula, em prejuízo da educação da modernidade.

Vários são os elementos que nos instigam a ensaiar algumas considerações. A questão do espaço parece ao signatário a mais preocupante, pois poderia prejudicar a “educação da modernidade”, reduzindo sobremaneira a quantidade de alunos matriculados anualmente. A situação em que se encontrava o GP, no que tange o espaço interno, não poderia continuar por muito tempo. Parece evidente a influência das teses médico-higienistas que circundavam entre as autoridades que discutiam a educação. Maior espaço por aluno, dimensão das carteiras, uniforme escolar, ventilação, luminosidade, etc., são alguns detalhes, não menos importantes, que passariam a estar presentes no planejamento e construção de prédios *modernos* para a formação de uma juventude *moderna*.

Fazia-se então necessária uma reforma geral no Externato tendo em vista também, para não dizer principalmente, os aspectos relacionados à saúde dos alunos, pois as condições deixavam a desejar, tendo como referência os ditames dos médicos higienistas. Carmen Soares (2001) e Tarcísio Vago (2002), embora tratando de tempos e objetos diferentes dos analisados por mim nesta pesquisa, dão conta de explicar com muita propriedade como esses ditames vão sendo incorporados e apropriados na prática em diferentes realidades brasileiras.

A solução para esse problema seria então a construção do novo prédio do CEP, considerado uma obra grandiosa para as proporções da época. E a partir dessa reestruturação da instituição, foi possível perceber que a disciplina de Educação Física foi contemplada com uma considerável destinação de espaços, como veremos a seguir.

## O NOVO PRÉDIO DO CEP: O SINALIZAR DE UM PROCESSO DE *ESPORTIVIZAÇÃO* DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O desfecho deste trabalho se dá exatamente no momento da inauguração do novo prédio e das instalações da Educação Física do CEP. Entendo que esse foi o ápice de um *processo de valorização* que tentei apresentar, partindo de uma situação de dificuldades, apresentando problemas de toda natureza, de pouco reconhecimento, de investimentos ínfimos, de falta de professores, etc., e culminando com a construção de uma considerável área para o desenvolvimento das *aulas*, com uma grande quantidade de materiais para os padrões da época, com a formação de professores especializados e com a participação destacada em eventos esportivos. Enfim fatores condizentes diretamente com a *disciplina* de Educação Física e com a grandiosidade atribuída ao educandário revelam a afirmação da Educação Física. É certo que o caminho percorrido pela *disciplina* de Educação Física até esse *coroamento* foi recheado de contradições, de discursos bem articulados contrapostos a ações nem sempre coerentes com as palavras proferidas.

Quando falamos em espaços escolares, é importante considerar e entender que estes são, nas palavras de Antônio Viñao (1995), uma forma silenciosa de educar. A disposição das construções, as dimensões das salas de aula, dos corredores, a localização dos sanitários, a localização do edifício escolar em relação às outras construções e prédios, a própria ausência de construção (ou os espaços livres), enfim, todos esses elementos possuem significados muito próprios e possuem determinada responsabilidade num processo de (con)formação dos corpos no interior da instituição escolar. Cada espaço possui seu significado dentro da instituição. E mais: as atribuições de valores a esses espaços devem ser conhecidas pelos alunos e, conseqüentemente, respeitadas. Neste sentido, Antônio Viñao (1998, p. 64) nos diz que

o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

A construção da área destinada à Educação Física no CEP, sem dúvida, foi um marco para a época. A inauguração das instalações do novo prédio deu-se em 29/03/1950, mas somente no ano seguinte, em 27 de outubro, é que a área de esportes seria totalmente finalizada e entregue. As instalações da Educação Física consistiam em:

- estádio de futebol com arquibancada
- campo de futebol de 95x60 m
- 6 balizas para corrida
- 2 caixas de salto em distância e tríplice
- 2 caixas de salto com vara
- 2 caixas de salto em altura
- 4 círculos para arremesso de peso
- 2 círculos para arremesso de martelo
- 1 pista de 360 m
- 2 piscinas, uma olímpica e uma para aprendizagem
- 1 ginásio com instalações higiênicas e vestiários para alunos, alunas, professores e professoras
- 1 cancha para ginástica, basquetebol e voleibol com piso de madeira, no ginásio, contando com duas tabelas completas e dois esticadores de redes de voleibol
- 2 canchas de voleibol com piso de asfalto e arquibancadas de cimento
- 2 canchas de basquetebol com piso de asfalto com as dimensões de 15x28 m e 15x26 m
- 1 pátio olímpico com escadas verticais e inclinadas, hastes verticais e cordas.

Além destas instalações, ainda estava disponibilizada uma considerável área para a circulação dos alunos, em alas separadas para ambos os sexos. Podemos perceber, pela natureza destes espaços, a predominância da orientação esportiva (somente o pátio não diz respeito diretamente aos esportes!), o que sinaliza para um outro entendimento e desenvolvimento da Educação Física após 1951. Na verdade esse processo de *esportivização* parece acompanhar a disciplina de Educação Física no GP (CEP) ao longo do período compreendido pela pesquisa, com manifestações ora mais enfáticas, ora mais latentes, dependendo das disponibilidades de espaços, materiais, professores, etc, de cada momento analisado.

Cabe ressaltar que somente a investigação minuciosa destes anos seguintes ao da inauguração do novo prédio do CEP é que poderá nos apresentar interpretações para a comprovação dessa hipótese da *esportivização*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei apresentar brevemente neste trabalho algumas considerações que estão melhor aprofundadas na minha dissertação de mestrado. Porém, vale ressaltar alguns pontos. A importância em pesquisar historicamente as disciplinas escolares não se resume na apresentação de um conhecimento histórico sobre determinada disciplina. É importante o conhecimento da sistemática de cada disciplina e o que ela revela de *inédito* ou de *comum* com relação a outras disciplinas. Contudo, é necessário ir além da particularidade de cada disciplina: é preciso estar atento ao papel desempenhado por cada uma delas num âmbito mais amplo, qual seja, o conjunto que compõe um currículo. Cada disciplina pode assumir uma função específica neste currículo concorrendo desta forma para uma finalidade única, mesmo possuindo diferentes formas de trabalhar e objetivos específicos a atingir.

Percebemos que esse foi o caso da Educação Física no currículo do ensino secundário. Esta *disciplina*, principalmente a partir da década de 1930, foi alvo de investimentos perceptíveis nos conteúdos legislativos e nos discursos de diversas autoridades, como governantes, inspetores, diretores e professores. A obrigatoriedade de sua prática - em todos os níveis de ensino - pode ser entendida como a maior realização neste sentido. Se lembrarmos que à Educação Física era atribuída a função de auxiliar no processo de desenvolvimento da nação, *fortalecendo corpos* e ajudando a *formar mentes*, podemos entender os motivos de tamanha intervenção nas questões referentes aos tratamentos dados aos corpos e ao valor creditado nestes *novos* corpos fortes e dóceis.

Servindo então aos interesses exteriores à escola (leia-se interesses dos governantes), a Educação Física deveria ser objeto privilegiado de investimentos e de disponibilização de condições para o seu desenvolvimento, tido como fundamental para a nação. Mas, as realidades nem sempre são condizentes com os discursos.

No caso do Ginásio Paranaense (Colégio Estadual do Paraná), mesmo com o reconhecimento da importância da Educação Física, pudemos identificar uma série de dificuldades que obrigaram a instituição a buscar soluções muito próprias para atender às exigências legais. A obrigatoriedade das aulas foi inicialmente estabelecida de acordo com as possibilidades da instituição. Além disso, uma quantidade considerável de deficiências, como falta de espaços, de professores e de materiais impossibilitava que esta *disciplina* fosse ofertada a todos os alunos do GP. Somente a partir do início de 1940, através do estabelecimento de acordos para a utilização de *sítios esportivos* para as aulas, com a contratação de professores para lecionar Educação Física e com a disponibilização de uma quantidade razoável de materiais, a situação parecia melhorar.

Pude perceber que, ao longo do período compreendido pela pesquisa, uma linha comparativa pode ser traçada, na qual a situação de *precariedade* inicialmente apresentada, com poucos materiais e exigüidade de espaço vai sendo substituída por uma situação de *valorização* à medida que materiais foram adquiridos, espaços foram cedidos e/ou construídos e outras *melhorias* foram incorporadas à Educação Física no CEP. Convém destacar que, no entanto, esse processo não ocorreu de maneira linear e unívoca.

Na minha opinião, o *ápice* da *valorização* da Educação Física apontado por esse trabalho se deu com a inauguração das instalações esportivas do novo prédio do CEP, no início da década de 1950. Com a construção de diversos espaços específicos para a prática da Educação Física, a disponibilização de uma quantidade considerável de materiais e a contratação de professores de Educação Física formados, em sua maioria, pela Escola de

Educação Física e Desportos do Paraná, estavam oferecidas totais condições para o desenvolvimento da Educação Física.

Entretanto, o percurso desta disciplina e das ações por ela desenvolvida no CEP após a destinação de condições é assunto para uma outra pesquisa. Creio ter dado uma colaboração para o campo da pesquisa histórica em educação e, particularmente em educação física. Acredito que as questões apontadas ao longo deste trabalho devem instigar a realização de futuras pesquisas, contribuindo assim para continuarmos a apresentar possíveis explicações da realidade histórica que ainda não foram propostas, relativas às histórias da Educação Física e demais práticas corporais escolares no estado do Paraná e no Brasil.

## FONTES

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Relatório apresentado à Diretoria do estabelecimento pelo Professor Hamilton Saporski Dal'lin, Chefe do Departamento de Educação Física, 1952.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Diretrizes para a Educação Física nos estabelecimentos de Ensino Secundário.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

MUSEU DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. *Cópia de Ofícios – Diretoria.* 1937.

\_\_\_\_\_. *Jornal dos Estudantes do CEP*, ano 14, n.º 70, ago, 1954.

## REFERÊNCIAS

BERCITO, Sonia de Deus. Educação física e construção nacional (1932-1945). In: FERREIRA NETO, Amarílio. *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Disciplinas escolares: História e Pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; RANZI, Serlei M. Fischer (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CANTARINO FILHO, Mario Ribeiro. *A Educação Física no Estado Novo: História e Doutrina*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.º 2, 1990, pp. 177-229.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

\_\_\_\_\_. *Bela, Maternal e Feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GOODSON, Ivor. *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: a educação no Brasil (1930–1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.º 1, 2001, p. 9-43.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In.: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: Raízes e Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança paulista: EDUSF, 2002.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl (orgs.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo. n.º 0, 1995, set. /dez.

\_\_\_\_\_. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED, 1996.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Sergio Roberto Chaves Junior  
Rua Angelina Braga Cortezzi, 286  
Curitiba – PR CEP: 82410-220  
e-mail: [sergiojunior79@hotmail.com](mailto:sergiojunior79@hotmail.com)  
tecnologia de apresentação: datashow

## O CORPO ATRAVESSADO PELO OLHAR FOTOGRÁFICO

Vinícius Demarchi Silva Terra, doutorando, Faculdade de Educação / UNICAMP

*O olhar fotográfico para o movimento humano constituiu uma ruptura nas formas de estudo do corpo – de origem no campo da arte, nos estudos espaciais de anatomia e perspectiva de Leonardo Da Vinci, ele migrou para a ciência pela sua força de objetividade. O desenvolvimento da máquina fotográfica, no fim do século XIX, pautou-se pela variável temporal, e reformou as formas de estudo dos movimentos internos e externos do corpo, controlando-o agora sob um viés termodinâmico. Dentro desta hipótese, estudamos a evolução dos processos metodológicos (e tecnológicos) de captura dos movimentos no médico francês Etienne-Jules Marey (1830-1904).*

### PHOTOGRAPHY THROUGH THE HUMAN BODY

*The advent of photography and the possibility of capturing motion constituted a rupture in the methods of studying the human body, which derive from Da Vinci's anatomy studies and become a science thanks to its objective force. Further development of photographic technology in the 19<sup>th</sup> century was based upon time's variation, and modified the forms of studying external and internal motion of the human body, influenced by thermodynamic laws. From this hypothesis, we study the methodological processes of motion capture in the physician Etienne-Jules Marey (1830-1904).*

### EL CUERPO ATRAVESADO POR LA MIRADA FOTOGRÁFICA

*La mirada fotográfica para el movimiento humano constituye una ruptura en las formas de estudiar el cuerpo – originado en el campo de las artes, en los estudios de la anatomía y perspectiva de Leonardo da Vinci, ella emigró para la ciencia por su fuerza de objetividad. El desarrollo de la maquina fotográfica, (fin siglo XX), se oriento por la variable temporal, y altero las formas de estudiar los movimientos internos y externos el cuerpo, ahora sobre un punto de vista termodinámico. Dentro de esa hipótesis, estudiamos los procesos metodológicos de captura de los movimientos de Etienne-Jules Marey (1830-1904).*

### A Fotografia e a arte

A pesquisa histórica em Educação Física desenvolveu-se sobremaneira na última década a partir da utilização de fontes iconográficas, sobretudo a pintura e fotografia, apoiadas em autores ícones da chamada história cultural, tais como Gombrich, Elias e Benjamin, Burke e Le Goff. Tais pesquisas colocaram em evidência não apenas a imagem como construção história imbuída de cultura – “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie<sup>1</sup>” –, mas elevaram a imagem à condição de linguagem, possuidora de um conteúdo específico, a ser lido pela Educação Física – um discurso estético sobre o corpo.

Os estudos destas fontes iconográficas, em geral, refletem sobre as imagens circunscritas em sua natureza artística e/ou jornalística, “tensionando-as” quanto às suas

---

<sup>1</sup> BENJAMIN, 1994, p. 225

recepções, desejos e significados contextuais dos fatos representados. Os processos científicos de produção das imagens, e seus diálogos com a sua evolução tecnológica, são aspectos que não têm recebido tratamento aprofundado na área, mas podem nos fornecer importantes indícios com respeito à forma de apresentação e recepção de um fato histórico: “Quando os inventores de um novo instrumento (...) o aplicam à observação da natureza, o que eles esperavam da descoberta é sempre uma pequena fração das descobertas sucessivas, em cuja origem está o instrumento<sup>2</sup>” – assim discursava o físico Arago, em 1839, sobre a descoberta de Daguerre, um aparato técnico no qual germinava a máquina fotográfica. Ao falar sobre o daguerreótipo, o físico conjeturava sobre uma espécie de frescor míope que envolvia toda a tecnologia recém sintetizada. Naquele momento, no entanto, o movimento corporal ainda não aparecia como objeto a sofrer assédio pela nova invenção: “ao lado de fotografar as estrelas, aparece a idéia de fotografar um corpus de hieróglifos antigos<sup>3</sup>”.

De fato, a tecnologia presente nos primeiros equipamentos fotográficos inviabilizava qualquer tipo de fixação de imagem em movimento. A necessidade de uma complexa manipulação envolvendo placas de prata e iodo, juntamente com a baixa sensibilidade destes produtos à luz exigia uma longa exposição dos objetos à máquina – minutos, e por vezes, horas de exposição para que uma imagem se fixasse como fotografia. Durante as duas décadas que se seguiram, a fotografia veio a se tornar um signo burguês, e o “objeto” retrato teve estatuto de jóia – o preço caro não estava unicamente associado aos insumos fotográficos, mas também à técnica: a ausência de retratos de crianças nas primeiras imagens (assim como a presença excessiva de fotos de navios e paisagens sem pessoas) não se justifica por um desvio sociológico, mas por uma incapacidade tecnológica para suportar a inquietude dos pequenos corpos<sup>4</sup> - os estúdios contavam com aparatos, semelhantes aos espartilhos que serviam à fixação estática do corpo, e ficavam às escondidas ou sob as roupas, sustentando as cabeças, pescoços, troncos e ombros vacilantes frente à pose imóvel desejada pela câmera. Qualquer mínima instabilidade do corpo retratado causava borrões nas fotografias, acidentes que comprometiam o custoso material do estúdio. Esta dificuldade de disciplinar o movimento será, pois, o principal desafio acenado pela vanguarda tecnológica que trabalhava nos experimentos químicos e mecânicos da fotografia, que resultariam, 50 anos adiante, numa película mais sensível à luz, e uma máquina com bobinas e disparadores automáticos de obturador.

Neste primeiro momento, no entanto, a fotografia está profundamente impregnada de pintura, e de pintores (estes, em geral, inexpressivos em seu ofício de mini-retratistas, migraram para a fotografia). Os retratos, para receberem o estatuto de arte, eram retocados pelos retratistas, que corrigiam luzes, brilhos e, sobretudo cores, além de eventuais defeitos no rosto, imprimindo nas imagens uma suposta “aura humana” que a máquina seria incapaz de revelar. Esta “pós produção” da fotografia também tinha como função “acalmar” um grande fantasma trazido pela nova invenção – a substituição do retratista por uma máquina, destituída de alma e, portanto, incapaz de captar o real em toda sua potência. Enfim: a partir de uma hipertrofia do real, o rosto era arte-finalizado para se tornar memória hereditária nas paredes das salas burguesas do século XIX.

A frieza mecânica da fotografia destituía-a deste imaginário de arte maiúscula, sendo alvo de uma série de críticas que tentavam enquadrá-la num estatuto de técnica ou ofício menor. Esta arte menor não poderia ser concebida porque a referência para arte era a pintura, que sofreu do mesmo mal no renascimento (quando era subjulgada pela esculura

---

<sup>2</sup> BENJAMIN, 1994, p. 93

<sup>3</sup> Idem.

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

e pela poesia). De fato, o conceito de Belo vindo do século XVIII era proveniente de uma polarização não muito radical<sup>5</sup> entre duas escolas de pensamento: aqueles que acreditavam que cabia à arte a habilidosa imitação da natureza, como Caravaggio e Gainsborough; e outros defendiam que a verdadeira capacidade artística estava na idealização da natureza, tendo como referências Rafael, Carraci e Reynolds. Ainda que a fotografia surgira absolutamente contaminada deste ar da época (e que trazia em seu germen uma sintaxe instituinte que ajudaria a pintura a se libertar da figuração realista do mundo), os discursos eram unânimes, contudo, em afirmar a supremacia da pintura como Arte (da corte) instituída para a representação da natureza, persistência de um ideal renascentista de pureza e perfeição, e vista como dom divino:

*“Sobre ciências imitáveis*

*(...) São essas ciências úteis ao imitador, mas não se equiparam em excelência àquela que não se pode deixar de herança. Entre tais ciências inimitáveis está, em primeiro lugar, a pintura: não se pode ensiná-la a quem a natureza não o favoreceu. Muito ao contrário ocorre com as matemáticas, das quais tanto obtém o discípulo quanto mais o mestre ensine (...) A pintura tampouco se copia (...) Nem se fabrica com molde (...) E tal singularidade a faz mais excelente que aquelas por todos os lugares produzidas. Reconhecerá, sem dúvida, que a causa deve ser um tal simulacro de Deus, que nem mesmo as escrituras poderiam igualar, fingindo-o deste mesmo modo e condição. Com o que, parece que essa divindade ama a tal pintura e ama a quem a ama e a reverencia, e mais se deleita em ser adorada nela que em outra sorte de figura que a imite, e através dela concede graças e dons de salvação, segundo a crença daqueles que a estes lugares acordem”<sup>6</sup>.*

### **A fotografia e a ciência**

Se na arte do século XIX, a fotografia foi vista com amplas ressalvas, a ciência, em sua profanação, apropriou-se dela com maior entusiasmo. Destituída deste vínculo maternal com a pintura, engendrado pela arte, parece ter sido no campo dos saberes científicos que ela encontrou maior respiro para *tensionar* suas fronteiras, ou desenrolar “descobertas sucessivas”, como dizia Arago. Foi na medicina onde o aparato fotográfico recebeu maior investimento, já que a fisiologia e a termodinâmica, ciências em projeção naquele momento, baseavam-se no estudo dos sistemas que envolviam movimento, tais como o sistema respiratório e circulatório. O estudo do corpo pelos saberes médicos, neste momento, passava por uma crise de valores, pois sua compreensão era mediada por suportes de natureza tátil ou invasiva. Ou seja, até o fim do século XIX, os saberes relacionados à saúde do coração eram acumulados no corpo do médico, que dependia de um agudo conhecimento sensível para conhecer a patologia do paciente: as “ferramentas corporais” mais comuns para os diagnósticos eram a palpação e a percussão, sujeitas à interpretações sensíveis subjetivas demais para um mundo moderno. É assim que Marey, fisiologista francês e professor da cadeira de história natural dos corpos orgânicos, ironizava os arcaicos métodos pedagógicos da Escola de Medicina Francesa em fins do século XIX:

*“Se um médico tem uma sensibilidade tátil e uma grande paciência, que, construídas pela força de suas longas observações, permite-o reconhecer no*

---

<sup>5</sup> GOMBRICH, 1972, p. 376

<sup>6</sup> DA VINCI apud CARREIRA, 2000, p. 56.

*pulso do paciente certas características importantes sobre as enfermidades, como irá exprimir aos seus alunos a sua íntima percepção? Encontrará ele uma sensibilidade tátil naturalmente delicada para perceber a gama de sensações que ele mesmo não chegou a distinguir a não ser depois de grandes esforços?”<sup>7</sup>.*

### **Fase 1 – Mecânica de superfície (tátil): o esfigmógrafo**

Estas considerações, como poderemos notar, são significativas para o entendimento de sua metodologia, eixo deste trabalho. Para Marey, o corpo que sente o outro corpo o faz por vestígios de uma memória sensível, a qual, somente após num prolongado esforço subjetivo, poderia compor um diagnóstico preciso da saúde de um pulso. Ele afirma que a formação médica moderna não poderia confiar à memória tátil a precisão necessária de uma indicação de enfermidade. Marey, perseguindo esta idéia, apresenta à Academia de Ciências, em 1860, um aparelho que foi considerado uma revolução na tecnologia médica. O esfigmógrafo, dotado de uma pequena alavanca metálica amarrada próxima à região do pulso, imprimia num rolo de papel carbono as ondulações de pressão das artérias. Tratava-se de sua primeira tentativa de criar uma grafia do movimento sem que fosse necessária a mediação humana. A sensação de uma autonomia mecânica gerada pelo aparelho, que colocava às claras o movimento periférico do nosso órgão principal - o coração -, provocou impacto não só no meio científico. Segundo relata Rabinbach<sup>8</sup>, a fama instantânea e o crescimento do prestígio de Marey ocorreram quando Napoleão III requisitou uma demonstração do esfigmógrafo na corte e, alguns dias após ter o fisiologista detectado irregularidades no pulso de um cortesão, este foi encontrado morto em sua cama – morto para a glória da ciência.

A construção de aparelhos que, munidos de um captador sensível, um transmissor e um sintetizador gráfico, registravam os movimentos internos do corpo, passaram a ser alvo das primeiras pesquisas de Marey, que, imbuído de um olhar mecânico, julgava ser possível, tomando as leis da física e da química, analisar e re-sintetizar os movimentos humanos:

*“Eu não conheço os fenômenos vitais, eu constato nada mais do que duas manifestações da vida: aquelas que são inteligíveis, que são de ordem física ou química, e aquelas que não são inteligíveis. Em relação a estas últimas, mais convém aceitarmos nossa ignorância do que dissimulá-la em explicações levianas”<sup>9</sup>.*

Para este fisiologista, a ciência resumia-se na busca de um método, pautado pelas ciências exatas. Marey priorizava a construção de aparelhos que intensificassem os mínimos movimentos dos corpos – estes deveriam se materializar antes de serem apropriados pelo pesquisador, ou seja, os *simulacros* eram inscritos em sensíveis dispositivos mecânicos antes que atingissem os sentidos do homem, garantindo um afastamento e uma codificação geradores de pureza – a máquina, por não possuir memória, não se equivocaria.

Para Marey, a contaminação estaria na forma pela qual as informações sensíveis atingem o cientista: seria preciso construir outros modos de representação das sensações que mediassem o contato com o olho, e não só mediassem, mas fossem auto-suficientes na inscrição de uma síntese gráfica da memória dos movimentos do corpo.

---

<sup>7</sup> MAREY apud DAGOGNER, 1987, p. 18, tradução minha.

<sup>8</sup> RABINBACH, 1990, pp. 89-90.

<sup>9</sup> MAREY apud DAGOGNET, 1987, p. 86.

## **Fase 2 - Mecânica dos fluídos (invasiva): o Cardiógrafo**

Em tom de manifesto, este fisiologista francês frequentemente ironizava o estado da arte de sua ciência na França<sup>10</sup>, e associou-se com poucos colaboradores que partilhavam de seus ideais científicos – foi o caso de Jean Baptiste Chauveau, que era chefe de anatomia da Escola Veterinária de Lyon. O estudo do coração em seres humanos apresentava o grande obstáculo da caixa torácica e da amplitude respiratória que dela provinha: a solução foi a utilização de cavalos. E, para isolar o movimento cardíaco, a caixa torácica deveria sofrer uma incisão, ou seja, os estudos colocavam o coração vivo aberto aos olhos humanos. O instrumento de registro criado para este fim foi o Cardiógrafo. Constituíam-se de três tubos flexíveis com ampolas/sensores nas extremidades. Essas ampolas eram introduzidas respectivamente na aurícula, no ventrículo e entre o coração e a parede torácica. Cada tubo estava ligado, por sua vez, a um sistema de alavancas que imprimiam seus movimentos num papel sobre um cilindro que rodava. Os resultados obtidos a partir dos seus aparelhos (as curvas inscritas sobre o papel) eram utilizados para se revelar informações como frequência, força e velocidade do fluxo sanguíneo. Marey, então, afirma que através deste método era possível saber tudo sobre o funcionamento do coração.

Sobre a fisiologia, Dagognet<sup>11</sup> afirma que esses estudos de Chauveau e Marey não só esclareceram o mecanismo da revolução cardíaca, como também inauguraram definitivamente a passagem de uma fisiologia “direta” a uma “mediada”, pois até então os estudos desses assuntos eram baseados nos sons “diretos” que o coração emitia. De certa forma, poderíamos dizer que essa ciência materializou o efêmero que vibrava através da inscrição de suas ondas em amplitude, força e frequência.

Ao participar das experiências no Laboratório de Chauveau, Marey percebeu que, apesar de estar presente o conceito de inscrição e narrativa visual dos movimentos, a forma de inserção dos sensores aparentava certa artificialidade, uma incoerência que incomodava um olhar que se pretende isento de contaminações e invasões. O esforço de naturalidade que Marey procurava na análise do movimento não condizia com a verdade que estava inscrita pelo coração de um corpo com o tórax dilacerado. Os métodos incisivos de vivissecção seriam, pois, condenáveis porque estudavam um organismo em uma condição “não natural”:

*“Assim, o suco pancreático retirado de um animal com uma fístula é diferente quimicamente daquele cuja glândula está normalmente no duodeno”<sup>12</sup>.*

## **Fase 3 – Óptico-elétrica: sintetizador móvel**

Vimos que o desenvolvimento de seu Cardiógrafo gerou angústias: segundo ele, o método invasivo representava a violação da natureza, pois retirava a harmonia dos corpos. Ao nos aproximarmos do corpo e nele tocarmos, já estamos interferindo em seus movimentos: aos poucos, Marey começa a colocar em segundo plano seus métodos mecânicos para adotar uma metodologia que utilize, como mediadoras, as reações elétricas.

Para Marey, era preciso estar atento à natureza oculta que sutilmente o corpo revela. Aos poucos, torna-se um incansável militante de uma pesquisa não violenta, ou seja, não invasiva. Trata-se de um esforço para garantir a neutralidade das análises. Aos poucos Marey exalta que o estudo da vida, ou seja, do movimento, não pode se basear num

---

<sup>10</sup> A Prússia, neste momento, concentrava a vanguarda das pesquisas na área.

<sup>11</sup> DAGOGNET, 1987, pp. 22-23.

<sup>12</sup> MAREY apud DAGOGNET, 1987, p. 46, tradução minha.



corpo morto ou dilacerado. Seu esforço de pesquisador volta-se para laboratórios ao ar livre e aos estudos dos movimentos externos dos animais, como a marcha do cavalo, o vôo dos pássaros, o frenesi das asas dos insetos etc.

Aparentemente mais fáceis de captar, o que atrai Marey é a apreensão do efêmero, do lapso oculto que subsiste nestes movimentos externos. Adota, pois, instrumentos de registro óptico-elétricos, nos quais o sinal era captado no próprio corpo dos animais e transmitido num sinal elétrico a um sintetizador gráfico. O exame das oscilações dos extremos, do rápido, das vibrações, reafirmava o estatuto de uma ciência que se esforçava por recuperar uma natureza corporal que se perdia dos sentidos - ao dilatar este resíduo e sintetizá-lo pela inscrição de seus aparelhos, ele poderia localizar as devidas proporções do movimento do corpo. Para Marey, era preciso entender as leis que governam o movimento, que regem os corpos em sua harmonia: seus aparelhos elétricos, embora amenizando o erro dos aparelhos mecânicos, ainda eram limitados quanto aos corpos disponíveis em vesti-los: o aparato de fios e ferros que captava o movimento era frágil aos bruscos movimentos dos pássaros, por exemplo.

#### **Fase 4 – Fotoquímica: o fuzil fotográfico**

O fuzil fotográfico fora a sua invenção imediatamente posterior ao encontro com Muybridge<sup>13</sup>, o fotógrafo americano que o inspirou a estudar as tecnologias de produção da imagem. A convergência destes dois pesquisadores, que, aliás, nasceram e morreram nos mesmos anos, inicia-se com a produção de *La Machine Animale*, por Marey, em 1874, livro no qual, entre outros estudos, analisou a marcha do cavalo em um complexo equipamento dotado de tubos de borracha que, por meio de uma mecânica de fluídos, sintetizava os movimentos intervalados de apoio das patas do animal solo em uma notação gráfica que ficava nas mãos do cavaleiro. Os complicados (pouco didáticos) dados resultantes geraram desconfianças no rico criador de cavalos de corrida e ex-governador do estado da Califórnia, Ledit Stanford, que, numa lendária encomenda, financiou uma pesquisa de Muybridge, com fins de estudo do movimento.

Foram quatro anos de pesquisa até que Muybridge pudesse construir uma metodologia fotográfica que gerasse instantâneos que demonstrassem as fases pelas quais passava o galope dos cavalos. Ao publicar seus resultados na revista *La Nature*, Muybridge causou euforia em Marey, que parecia vislumbrar, através daquela metodologia, a resolução de um antigo problema metodológico, o estudo dos pássaros.

No encontro com Muybridge, Marey surpreende-se com as possibilidades de congelamento do instante que a fotografia potencializa. Em um *petit comité*, protagonizado pela revista *La Nature*, Muybridge mostra suas fotos do cavalo trotando com as quatro patas fora do chão, questão esta que Marey já havia resolvido, mas só ganhara projeção a partir da visibilidade garantida pelas imagens. Marey, então, foi tomado pelas múltiplas possibilidades do aparato fotográfico, e passou a construir um olhar próprio para ver o movimento do corpo.

A fotografia conseguia dar visualidade ao que estava além (ou aquém) do olhar, dava visualidade ao invisível, e representava a distância que Marey sempre buscou dos

---

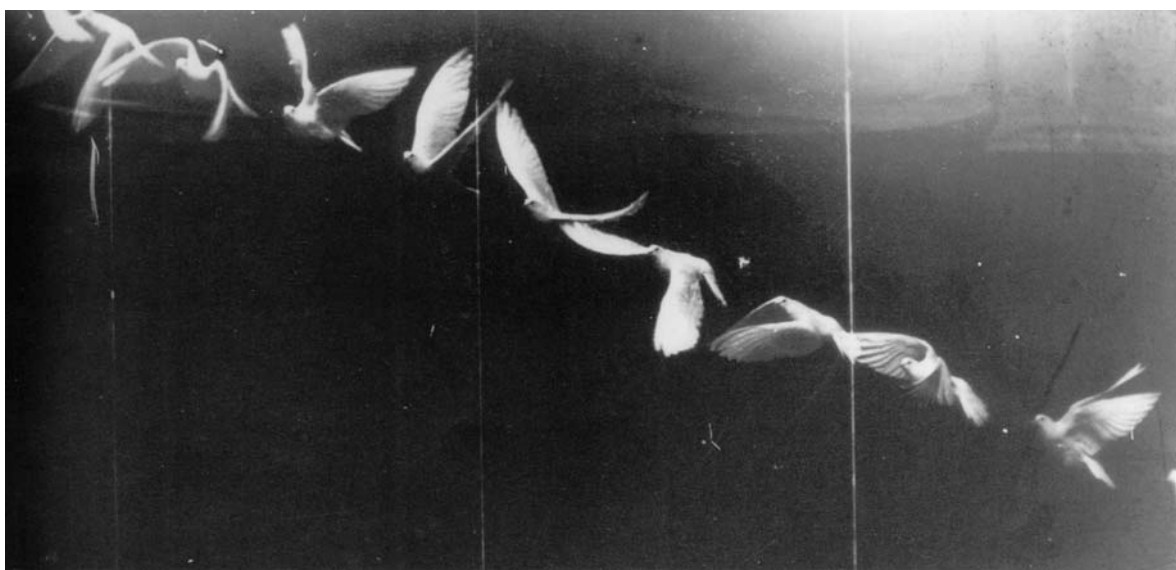
<sup>13</sup> Muybridge foi um fotógrafo contemporâneo de Marey; trabalhou na Califórnia com um rico criador de cavalos, na produção de fotografias do movimento, a princípio de animais. Embora seja apontado como o introdutor do olhar fotográfico em Marey, suas preocupações pareciam ser menos um esforço científico do que um exercício estético: em seus livros, encontramos apenas imagens, que parecem ser decupadas e montadas conforme um roteiro (possuem inclusive cenários e figurinos), e diferem muito do rigor científico de Marey, preocupado com variáveis de tempo, espaço e perspectiva.

corpos e da contaminação dos sentidos. O corpo que Marey buscava olhar deveria enquadrar-se num processo de análise e comparação que permitiria a codificação de seu movimento, a busca das permanências e a impressão de significados a sua natureza. Ao fundir a técnica de Muybridge com a técnica de estudo dos astros de Jansen, ele constrói o fuzil fotográfico:

*“o cano portava uma objetiva fotográfica; as roldanas de um relógio, na culatra, comandava a roleta pelo gatilho e fazia girar uma pequena placa de vidro recoberta de material sensível (em brometo gelatinoso de prata). Em um segundo, inscreviam-se 12 imagens sucessivas do alvo escolhido, imobilizadas cada uma a velocidade surpreendente de 720 milésimos de segundo. O professor Marey põe-se a anunciar que seu mecanismo presta-se ao estudo fotográfico de movimentos variados; ele aplica aos cavalos, asnos, cachorros, homens a pé ou de bicicleta. Uma nova era é aberta para o progresso dos métodos científicos”<sup>14</sup>.*

Na pequena fresta passa a forte luz do sol, captando no vidro sensível o que ora fora efêmero, o movimento. As asas do pássaro, agora, recebem um banho químico e revelam, em cada fotograma, uma posição diferente em relação ao corpo: acima, ao nível do corpo, abaixo do corpo. As fases repetem-se, o que gera um ciclo: movimento das asas em decomposição de tempo e espaço. Para Marey, um verdadeiro salto qualitativo, uma drástica mudança em seus instrumentos de estudo do movimento.

#### **Fase 5 – Foto-temporal: a cronofotografia e a termodinâmica**



*Cronofotografia (1888)*

O fuzil, em termos técnicos, foi a preparação do aparato para a construção da cronofotografia, técnica esta que, na forma que entendemos, é o marco fundamental na obra de Marey. Na cronofotografia, o tempo, mais do que a amplitude, a frequência e a força do movimento, é a variável na qual Marey deposita intensamente seus esforços.

Se no fuzil cada corpo era captado em fração de tempo numa chapa, que era trocada a cada disparo, na cronofotografia, Marey tomava os corpos numa única chapa, do mesmo

<sup>14</sup> FRIZOT in MUSÉE MAREY, 1995 (pp. 1-2), tradução minha.

ponto de vista, com intervalos regulares de tempo. Este aparecia, primeiramente, como um intervalo entre um movimento e outro, intervalo este que mostrava variações de velocidade dos membros: os impulsos, as paradas e os balanceios passaram a ser intensamente fotografados, pois percebia-se que a contração muscular funcionava como uma explosão, com fases lentas no começo e mais velozes no final, seguidas de um nova diminuição de velocidade. As alavancas corporais, no seu sentido mecânico, foram incorporadas aos estudos da *termodinâmica*, e a procura por movimentos virtuosos significava o estudo e a decomposição de um movimento com a máxima eficiência, não só em termos da forma, mas em termos da energia dispensada, medida pela velocidade das contrações musculares.

Os estudos de Marey sobre a caminhada e suas pesquisas sobre força muscular geraram, em 1882, projeções junto ao ministro francês da guerra e o ministro da instrução pública: o fisiologista não tardou em ser incorporado em várias comissões e em receber financiamento de seu trabalho na Estação Fisiológica Parc des Princes. Seu projeto constituía-se em determinar a série de ações que são criadas nos vários tipos de locomoção humana e medir o esforço gasto nestas diversas ações, a fim de procurar as condições mais favoráveis para a utilização deste esforço.

A utilização de soldados da infantaria em suas pesquisas, sob a supervisão do tenente Andriveau, possibilitou a geração de uma enorme quantidade de dados, cujos resultados permitiram a sistematização de regras sobre os exercícios, técnicas de manipulação e realização de manobras militares, sistematização de uma educação física e estudos sobre a economia de esforço dos trabalhadores de diversas áreas. Andriveau trabalharia junto com Demenÿ (aluno de Marey e criador do Método Racional de Ginástica, na França) no desenvolvimento de pesquisas na Estação Fisiológica: através do uso da cronofotografia, acompanhada de equipamentos de sínteses gráficas, como o odógrafo e o dinamógrafo, os soldados foram intensamente medidos.

Se Marey focava seus estudos na construção de aparelhos que sintetizavam graficamente o movimento<sup>15</sup>, a economia do esforço muscular, para Demenÿ, era quase que uma compulsão: segundo ele, os atletas e habilidosos trabalhadores braçais guardavam uma capacidade subconsciente de atingir uma eficiência de formas e posições ritmadas que seriam menos prejudiciais e mais econômicas para o corpo, podendo ser recomendadas às forças armadas.

### **Fase 6 – o olhar cronofotográfico na sociedade – o Método Racional (laboratório, exército, escola)**

A Estação Fisiológica, lugar de onde saíram todas as pesquisas que estudamos, foi construída a partir de um terreno doado pelo Conselho Municipal. Recebia recursos públicos através da cidade de Paris e do Ministério de Educação Pública, mas estava diretamente ligada a Marey pelo Collège de France. O Conselho Municipal também exercia a função de criar diretrizes para a Estação, que deveria pesquisar condições para o melhor uso da força muscular em homens e animais, direcionamento este que convocava Marey a um engajamento mais aplicado de seu trabalho. Em nossas pesquisas, encontramos vários momentos em que Marey se esquivou de participar de conselhos e comissões, que a ele pareciam mais políticas do que técnicas<sup>16</sup>, e isto gerava uma certa

---

<sup>15</sup> Os estudos de Marey buscaram traduzir o movimento de aves e animais em equações matemáticas que permitiam a construção de aparelhos simuladores destes: tratava-se da “prova mecânica” das equações. Tais estudos foram estendidos ao universo humano e aos seus movimentos, revelando, assim, os desejos científicos de refazê-los em sua natureza mais eficiente (mecânica).

<sup>16</sup> Em uma carta de “afastamento” ao Museu Centenário da Classe 12, por exemplo, ele explica que sua atividade como pesquisador tomava muito do seu tempo (principalmente porque durante todo o verão de

tensão em relação ao financiamento de seus projetos. As pressões cresceram substancialmente no final da década de 1870, quando vários projetos de reforma do Estado foram aprovados em nível governamental: entre estes projetos, estava a reforma militar.

Como coloca Braun (1992), na democracia da Terceira República, o exército, debilitado e fraco, era o símbolo mais visível de um Estado desordenado e fatigado – esta instituição seria escolhida como um núcleo primordial, lugar de aterrissagem de uma série de projetos que impulsionam, em última instância, a reforma da nação. Uma lei tramitada entre 1872-73 estabeleceu o serviço militar obrigatório, imitando o sistema da Prússia, ou seja, criando para o exército um contingente de reserva sempre pronto, em permanente resguardo da nação: o exército seria o instrumento de restauração da disciplina como a nação seria imbuída com o espírito militar de energia e vigilância. A unidade deste projeto estava encarnada na figura do soldado, conformado em um novo perfil: resistente, moralmente virtuoso, intelectualmente desenvolvido.

Na esteira dessa lei, e complementando o projeto pedagógico da nação, em 1880 a educação física tornou-se obrigatória em todas as escolas francesas, agregando, portanto, a instituição escolar como lugar de educação preparatória para o corpo do cidadão: outro problema importante era a formação dos professores, questão esta que também envolveu Marey e, principalmente, Demenÿ até a Primeira Guerra.

Diante deste cenário, não tardou, portanto, que Marey recebesse o convite para participar da sistematização do treino militar e incorporar seus resultados no novo manual de ensino de exercícios. Contudo, mais uma vez, o fisiologista indicou seu assistente para participar da Comissão. Como podemos perceber em algumas cartas, Marey possuía uma atitude paternalista e tentou, por diversas vezes, ajudar Demenÿ no engajamento de projetos que permitissem algum retorno financeiro:

*“Seus salários do Collège e da Estação são alguma coisa, mas na Estação nós somos um pouco como um pássaro na gaiola. O conselho municipal pode cortar o apoio se quiserem economizar ou até colocar tudo abaixo se a situação ficar extrema. O governo atual fica numa posição mais moderada. Assim, é necessário criar um suporte para você. Eu penso que a publicação de um bom tratado de ginástica, totalmente ilustrado, poderá te trazer algum dinheiro. Nós poderemos discutir a forma se você quiser, e nós veremos seu processo de produção”<sup>17</sup>.*

Como podemos perceber, a criação do método ginástico foi marcado por diversas tensões, particulares e públicas. Tensões estas que foram escoadas numa forma sistematizada de educar o corpo. É só a partir desse ambiente que podemos escrever sobre o método ginástico francês, criado por Demenÿ, que, segundo minhas suposições, foi configurado neste contrato social que os laboratórios estabeleceram com as instituições públicas do exército, em primeiro lugar e, (em seguida, do esporte), e da escola. Fundamentalmente, lugares de corpos iguais, lugares de permanência de corpos, lugares de corpos classificados, lugares da ciência. Ao sair do laboratório, onde Demenÿ trabalhava com poucas pessoas, e mantinha todas as variáveis analisadas sob controle, este cientista teve de fazer complexas generalizações e marcantes sobreposições conceituais para escrever seu método e universalizá-lo como um sistema de instrução. Os indícios das pressões políticas são, muitas vezes, percebidos apenas sutilmente em sua escrita, que, conforme colocamos, além de criar novas categorias de movimentos, tenta naturalizá-las,

---

1900 ele seguia competições atléticas), algo que prejudicava seu desempenho no júri do Museu. (BRAUN, 1992).

<sup>17</sup> BRAUN, 1992, p. 174

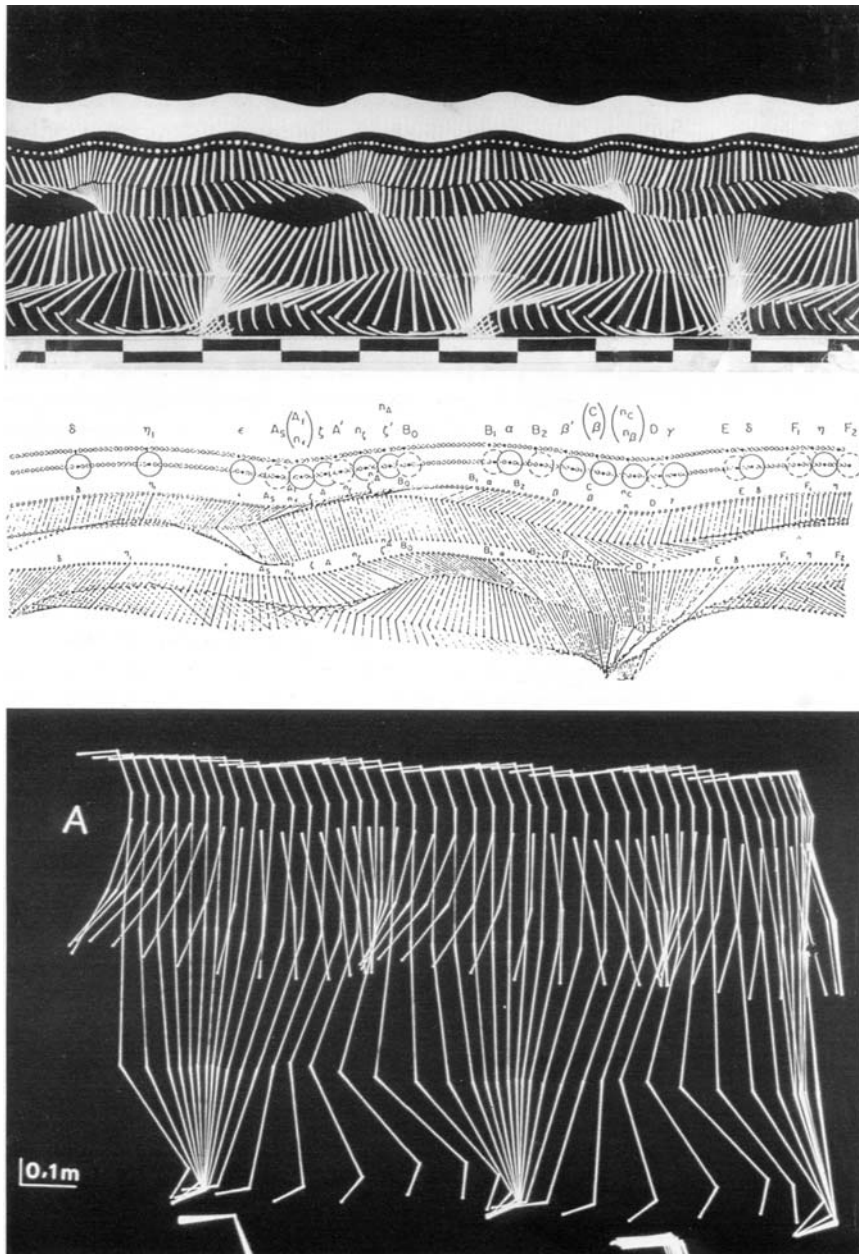
usando como analogia as imagens dos animais. Vejamos um dos trechos que cita esta “naturalização”:

*“Nos movimentos cotidianos e nos movimentos dos animais, não são encontradas, de forma geral, trajetórias retilíneas; os movimentos de vai e vem são sempre feitos seguindo uma curva fechada. Podemos citar, por exemplo, a trajetória da extremidade da asa de um pássaro ou de um inseto, o movimento das nadadeiras dos peixes, os movimentos de natação do homem, dos remos, da hélice, a pata de um gato que cisca, um golpe de bastão etc., todos descrevem no espaço curvas fechadas e não trajetórias retilíneas”*<sup>18</sup>.

Nestes anexos que seguem o livro de Demeny, surpreende-nos o encadeamento do pensamento científico sistematizado em seu esforço de naturalização da gestualidade: a amplitude, as trajetórias fechadas e os movimentos unidirecionais são postos como movimentos não só da natureza humana, mas da natureza viva e mecânica. Movimentos que preparam o corpo do homem urbano, mas que se pretendem neutros, reerguidos de uma natureza científica. Neste estado de correção, as formas dos movimentos estão em uma estabilidade contínua que, aos poucos, produz no corpo interno uma purificação de suas irregularidades orgânicas: o exercício age de fora para dentro, da mesma forma que o movimento é entendido na cronofotografia de Marey. Contudo, apesar de a natureza ser apresentada como uma potente idéia de pureza e perfeição, temos de lembrar que a natureza urbana é, neste contexto, um lugar viciado, sujeito aos males da degenerescência e da fadiga. Se Leonardo Da Vinci cartografou proporcionalmente os espaços de um corpo alongado pela abordagem frontal, e mecanizou seu movimento em alavancas, Marey e Muybridge vão cartografar os espaços do movimento e “termodinamizar” os corpos, agora longelíneas fontes de calor, conferindo atenção aos conceitos de energia e combustão, paradigma científico da modernidade.

---

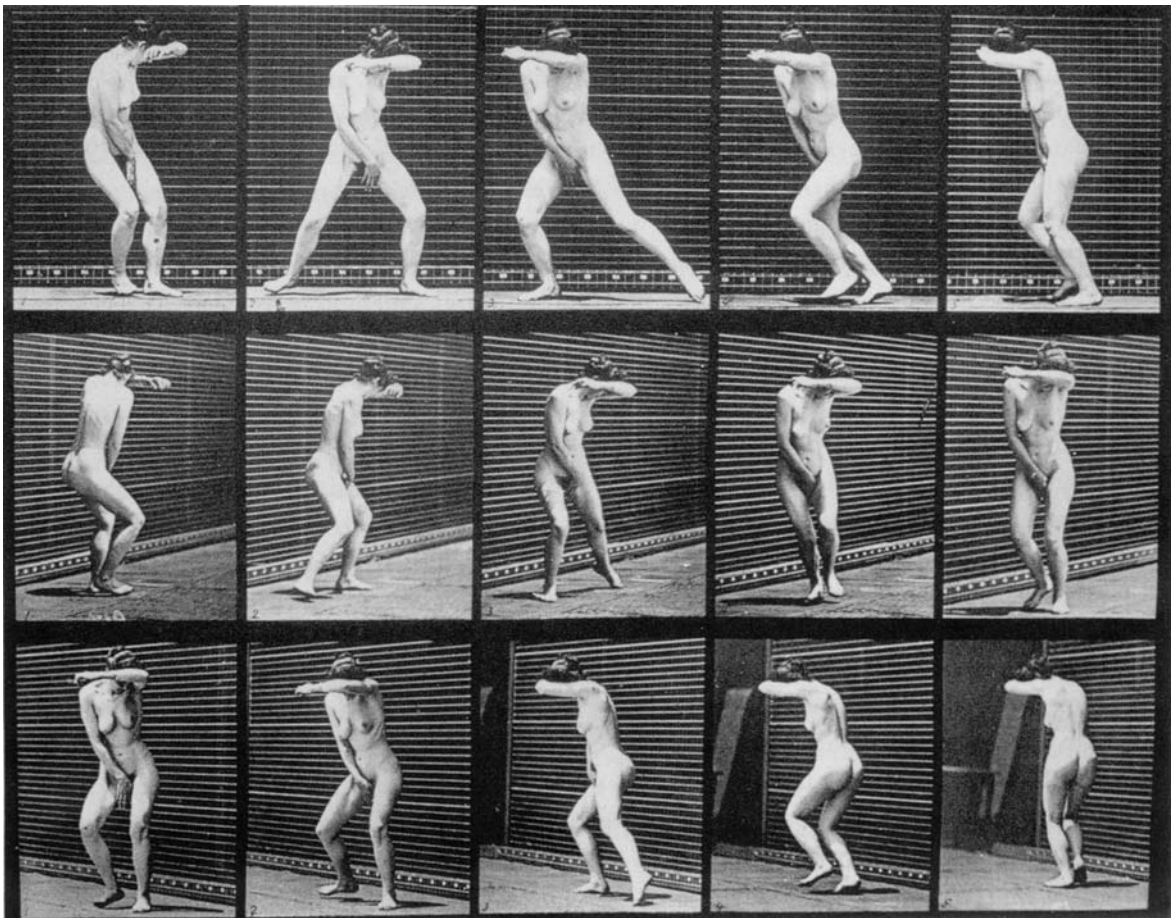
<sup>18</sup> DEMENÝ, 1924, p.534.b, tradução minha.



*Cronofotografia geométrica parcial. Marey, 1883.*

Se a perspectiva fez o real, a cronofotografia fez o seu movimento – a cronofotografia está para os movimentos em tempo assim como a perspectiva está para os corpos em espaço. A segunda natureza, pois, atualiza-se no projeto do olhar. Olhar “puro” este que olha para o movimento animal e projeta-o no gesto humano. Pseudo-olhar de nudez política que evolui pelas rédeas da pureza tecnológica, e deseja o movimento em sua

amplitude, força, duração, regularidade, e forma <sup>19</sup>, abstraindo-o em calorias, a moeda termodinâmica que persiste na regulagem dos corpos contemporâneos, sancionada pelo olhar fotográfico.



“Virando em surpresa e correndo”. Muybridge, 1885

Talvez haja indícios em Marey, cúmplices de Atget:

*“escreveu-se dele que fotografou as ruas como quem fotografa o local de um crime. Também esse local é deserto. É fotografado por causa dos indícios que ele contém... as fotos se transformaram em autos no processo da história. Nisso está sua significação política latente. Estas fotos orientam a recepção num sentido predeterminado. A contemplação livre não lhe é adequada”<sup>20</sup>*

<sup>19</sup> “A amplitude, a força, a duração, a regularidade, a forma. E se a força desse movimento for insuficiente para que possamos percebê-la, se sua duração é muito curta, teremos ainda as outras características para analisar” (MAREY apud DAGOGNET, 1987, p. 17)

<sup>20</sup> BENJAMIN, 1994, p. 174.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. J. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIBLIOTECA REALE DI WINDSOR. *Leonardo da Vinci: disegni anatomici dalla Biblioteca Reale di Windsor*. Firenze: Casa Editrice Giunti Barbera, 1979.
- BRAUN, M. *Picturing Time: the work of Etienne-Jules Marey (1830-1904)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- BUSSELLE, M. *Tudo sobre fotografia*. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1977.
- CARREIRA, E. *Os escritos de Leonardo Da Vinci sobre a arte da pintura*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- CARTWRIGHT, L. *Screening the body: tracing medicine's visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- DAGOINET, F. *Etienne-Jules Marey: la passion de la trace*. Paris: Hazan, 1987.
- DEMENÿ, G. *La educación del esfuerzo*. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1928.



\_\_\_\_\_. *Les bases scientifiques de l'éducation physique*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1931.

\_\_\_\_\_. *Mecanisme et education des mouvements*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1924 (1ª Edição: 1904).

DISTANTE, C. *Da Vinci: obras literárias, filosóficas e morais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

DUBOIS, P. *O ato fotográfico*. Campinas: Papirus, 1998.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1990, vol. I e II.

FABRIS, A. (org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1991.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

GOELLNER, S. V. *O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola*. 1992. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.

\_\_\_\_\_. *Para uma história cultural*, s/d. Gradiva, Lisboa.

GRANGEIRO, C.D. *As artes de um negócio: a febre photographica (São Paulo: 1862-1886)*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

MIRANDA, C. E. A. *Educação da face: o cinema e a expressão das paixões*. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MUSÉE MAREY. *Marey: pionnier de la synthèse du mouvement*. Beaune, 1995.

- PANOFSKY, E. *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- POLIÃO, M. V. *Da Arquitetura*. São Paulo: Hucitec, 1999 (1ª edição espanhola 1583).
- PLUZ, J., MONDENARD, A. *Le corps photographié*. Paris: Flammarion, 1995.
- RABINBACH, A. *Energy, fatigue, and the origins of Modernity*. Los Angeles: University of California Press, 1990.
- RICHITER, J. P. *The notebooks of Leonardo Da Vinci*. New York: Dover Publications, 1970, v.1.
- SAN'ANNA, D. B. (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Corpos de Passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SHARF, A. *Art and Photography*. New York: Penguin Books, 1986.
- SILVA, A.M. *O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo da modernidade*. 1999. Tese (Doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Vinícius Demarchi Silva Terra  
Rua Luiz Ferreira Pires, 307  
CEP:13033-680  
Campinas – SP

Tecnologias de Apresentação: datashow e tv/vídeo.

## **A INSERÇÃO DA MULHER NA VIDA ESPORTIVA DA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DE VIÇOSA – (1926-1948)**

Anderson da Cunha Baía<sup>1</sup>; Andrea Moreno<sup>2</sup>; André Luiz S. Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Mestrando da Faculdade de Educação da UFV

<sup>2</sup>Prof<sup>a</sup> do Departamento de Ed. Física da UFV

<sup>3</sup>Graduando em Ed. Física na UFV

### **RESUMO**

*Este estudo teve como objetivo geral resgatar a trajetória da mulher na ESAV e suas marcas na vida esportiva no período de 1926 a 1948. Baseamos em fontes documentais – Principalmente Revista “Seiva” e Jornal “O Bonde” e fontes iconográficas. Classifica-se como uma pesquisa histórica de abordagem qualitativa. Como resultados, pudemos observar a entrada feminina na ESAV; além de seu ingresso como aluna, fato que nos chamou atenção por acontecer 14 anos depois do surgimento da ESAV. Observamos também as diversas passagens femininas no meio esportivo desta instituição.*

### **ABSTRACT**

*This study had as general objective to rescue the woman's trajectory in ESAV and the marks of her in the sporting life in the period from 1926 to 1948. We based on the documents sources - Mainly the magazine "Seiva" and Newspaper "O Bonde" - and sources of many kind of the pictures, images, etc. It's classified as a historical research of type qualitative. As results, we could observed the woman's introduction in ESAV; besides of her introduction as student, fact that got us attention for happening 14 years after the appearance of ESAV. We could also observed the several woman's presence in the sporting area of this institution.*

### **RESUMEN**

*Este estudio tenía como objetivo general rescatar la trayectoria de la mujer en ESAV y las marcas de ella en la vida deportiva en el periodo de 1926 a 1948. Basamos en las fuentes de los documentos - Principalmente la revista "Seiva" y Periódico "O Bonde" - y fuentes de muchos tipo de los cuadros, imágenes, el etc. Es clasificado como una investigación histórica de tipo cualitativo. Como resultados, nosotros podemos observar la introducción de la mujer en ESAV; además de su introducción como estudiante, hecho que nos hizo atención por pasar 14 años después de la apariencia de ESAV. Nosotros también podemos observar la presencia de la varios mujer en el área deportiva de esta institución.*

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa mais ampla, a qual visou compreender dimensões da vida esportiva na trajetória ESAV<sup>1</sup> - UFV. A ESAV não foi idealizada para ser uma simples escola superior de agricultura, como as existentes no Brasil na época. Para

---

<sup>1</sup> A ESAV – Escola Superior de Agricultura e Veterinária, nasceu em 1922, através do decreto 6.053. Iniciou suas atividades acadêmicas em 1926, quando sua estrutura física foi concluída. Em 1948, através da lei nº 272 de 13/11/1948, passou a atender pelo nome de UREMG (Universidade Rural do Estado de Minas Gerais). Em 15/07/1969, federalizou-se, passando a chamar-se Universidade Federal de Viçosa – UFV, através do decreto 64.825.

isto, em 1920, o Presidente<sup>2</sup> do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes, buscou nos EUA – país que se destacava nesta área, o professor Peter Henry Rolfs, o qual chegou com a função de planejar e implantar um modelo de agricultura pautado nos modelos norte-americanos – *Land Grant Colleges*<sup>3</sup>.

A escolha pela agricultura realizada por Arthur Bernardes estava diretamente ligada ao contexto econômico que Minas Gerais passava naquele momento. Finalizava-se o período da exploração do ouro que proporcionou ao Estado um período de grande riqueza. Com o final do ciclo do ouro, Paniago (1990) explica que *as atividades agrícolas passaram a ocupar grande parte da população de Minas Gerais*, entretanto, a “imprevidência” e as práticas de rotina saquearam os solos mineiros, tornando necessário criar uma Escola agrícola moderna.

Analisando o caráter agrícola em que surge a ESAV, período de forte presença patriarcal, não seria sensato pensar na presença da mulher no meio acadêmico visto os valores e comportamentos exigidos para esta formação. Menos ainda poderíamos pensar na presença feminina junto aos esportes, prática considerada não adequada para mulheres na época. Trata-se de um movimento histórico no qual as mulheres eram delegadas à tarefas do lar, não sendo permitidas o ingresso em uma Escola Superior e menos ainda praticar atividades físicas, as quais eram vistas como prática ligada ao trabalho escravo, portanto, não condizia com o papel esperado para a mulher na época.

O presente trabalho, uma vez que pretendeu estudar a trajetória da mulher na ESAV e suas marcas na vida esportiva no período de 1926 a 1948, classifica-se como uma pesquisa histórica<sup>4</sup> de abordagem qualitativa. Significa dizer que seguiu as características básicas das pesquisas qualitativas expostas por Lüdke e André (1986:11) apoiadas em Bogdan e Biklen. Baseamos também nos seguintes passos da pesquisa histórica: *Fontes documentais*: Jornal “O Bonde” e a Revista “Seiva”<sup>5</sup>. *Fontes iconográficas*: fotografias da época que retratavam importantes passagens femininas e que permitiram várias observações quanto ao uniforme, postura, etc. *Análise dos dados*: aconteceu durante toda a pesquisa através de constantes análises e sínteses, realizadas através de mergulho nos dados coletados; diálogo entre fontes documentais e fontes iconográficas e o cotejo com a literatura: observando o contexto histórico-social-cultural da época.

Observamos que no início da ESAV não existiam mulheres entre os acadêmicos. Foram 14 anos de espera para que notássemos a primeira presença feminina no meio esaviano. Em 1940 ingressa a paulista Heloísa de Lócio e Silva. Mulher a frente de seu tempo, saiu de São Paulo e veio ocupar uma das cadeiras da graduação na ESAV. Nesta época não era habitual que mulheres estudassem, menos ainda que deixassem suas cidades para estudarem em cidades distantes como Viçosa.

*“Nossa Escola teve este ano (...), pela primeira vez, uma jovem (S. M. Heloísa de Lócio) matriculada num de seus cursos. Inteligente, educada e amável, ela conquistou lugar de destaque entre nós, fazendo-se de tal modo estimada, que os Esavianos escolheram-na sua rainha. e Silva”<sup>6</sup>*

Nota-se que o comportamento, valores e atitudes da jovem impressionou os acadêmicos da época. Educação e inteligência eram pilares importantes na educação

---

<sup>2</sup> Denominação da época referente atualmente a governador.

<sup>3</sup> Paniago (1990)

<sup>4</sup> Ver Certeau (1994).

<sup>5</sup> Os periódicos foram escritos por alunos e professores da ESAV, retratando o cotidiano da instituição, permitindo observar como a mulher estava inserida nesta comunidade.

<sup>6</sup> Revista Seiva, n.º 02, 1940, pg. 33

transmitida por esta instituição. Instituição pautada em valores estrangeiros em que a lealdade, cooperação, solidariedade, patriotismo, competência, honestidade e o sentimento de família eram alguns valores cultivados pelos esavianos. Tratam-se de valores presentes nas modalidades esportivas na ESAV e que eram cultivadas em conjunto na Escola, sendo nesta denominada de espírito esaviano<sup>7</sup>.

Cronologicamente, a primeira presença feminina no meio esaviano se deu com secretárias e funcionárias responsáveis pela limpeza da instituição. Posteriormente temos iniciativas que vão levando a mulher para dentro do meio institucional esaviano: Trata-se do “mês feminino”, o qual era um evento que consistia em reunir as esposas dos professores, alunos e mulheres da comunidade local para aprenderem questões relacionadas aos assuntos domésticos, incluindo dicas sobre agricultura.

Como fortalecimento dos ensinamentos domésticos encontramos a Associação “Effie Rolfs”, fundada em 1936<sup>8</sup>. Effie Rolfs foi a esposa do primeiro diretor da Escola, o Sr. Peter Henry Rolfs, a qual idealizou tal associação por acreditar que em conjunto poderiam aumentar o espírito de solidariedade possibilitando assim alcançar obras de grandes vultos, as quais seriam impossíveis de realizarem individualmente. A associação era constituída por esposas de professoras e tinha a função de melhorar a vida social da Escola, além de permitir a troca de “*suas experiências domésticas*”<sup>9</sup>, expressão esta que nos reforça o pensamento que delega à mulher as atividades do lar.

Nas fontes iconográficas encontramos a imagem feminina esperada na época: bem vestida, frágil, recatada. Assim aparece nas fotografias a Senhorita Marina Gomes, escolhida pelos alunos para ser a primeira *rainha dos estudantes esavianos*. A partir de 1937 os alunos começaram a escolher rainhas para representar os acadêmicos, as quais poderiam ser escolhidas entre as mulheres que trabalhavam na ESAV ou entre mulheres da cidade de Viçosa que não mantinham vínculo com a instituição. Tinham o “mandato” de 1 ano e abrilhantavam os bailes e festas cívicas representando os alunos esavianos.

Não se trata da única forma feminina de representação. Havia também nas competições esportivas a presença feminina em cada modalidade. Sua função era abrilhantar as competições e dar ânimo para os competidores, que frente a belas rainhas não poderiam decepcionar. Eram denominadas de “madrinhas” e vale ressaltar a vestimenta impecável que apresentavam frente ao espetáculo esportivo, mostrando que tratava-se de um momento importante que merecia estar bela uma vez que estava representando uma equipe ou um competidor.

Esta não é a única forma de participação feminina na prática da atividade física, uma vez que ainda na década de 30 já notávamos a mulher em busca de seu espaço. Nos feriados e festas cívicas eram constantes a presença de jogos entre os alunos da ESAV, incluindo a participação das mulheres que trabalhavam nesta Escola. Como exemplo podemos citar a “corrida do ovo”<sup>10</sup>, uma prova exclusivamente feminina, que sempre estava presente nestas festas na Escola.

O papel feminino não se restringe apenas à papeis “secundários” – enquanto madrinhas; ou na participação de jogos em festas na Escola. Encontramos a participação da mulher na equipe de voleibol feminino na ESAV, “*formada por um grupo de jovens da sociedade viçosense – pertencentes ao quadro de funcionários da secretaria da Escola – que implantou, por assim dizer, na Escola, essa modalidade de esporte, pois em princípio*

---

<sup>7</sup> Sobre Espírito Esaviano, ver: Baía e Moreno (2004).

<sup>8</sup> UFV 70 Anos ... (1996).

<sup>9</sup> Escola Superior de Agricultura: origem... (s/d)

<sup>10</sup> Na “corrida do ovo”, a mulher tem que cumprir um trajeto com a mãos para trás, colher na boca e ovo na colher. Quem cumprir o trajeto mais rápido, sem deixar o ovo cair no chão, é a vencedora.

de 1938, organizou treinos regulares, aos quais aderiram depois diversas outras moças da sociedade de Viçosa”<sup>11</sup>

Tal equipe era treinada pelos rapazes que praticavam o Voleibol Masculino, procurando ensinar os fundamentos que utilizavam em sua prática, ajudando assim no progresso das mulheres neste esporte. Não podemos afirmar que esta equipe tenha permanecido por muito tempo na Escola uma vez que não encontramos mais notícias sobre a mesma em vários periódicos consultados.

O que mais nos chamou atenção foi encontrar a existência da prática do futebol de campo<sup>12</sup> entre as mulheres. Tal prática nos revela uma maior liberdade<sup>13</sup> para as mulheres nesta sociedade, pois trata-se de uma modalidade esportiva que trazia consigo uma série de estigmas que não eram adequados ao tipo de mulher que se queria na época – frágil, indefesa, bela e maternal<sup>14</sup>. Nesse sentido, Bruhns (2000) traz que o futebol é visto geralmente como esporte essencialmente masculino, e cita Flores, o qual expõe que: “O bom jogador de futebol jamais deve temer o adversário fisicamente, deve exercer seu ‘direito’ de retaliação quando agredido fisicamente; não deve fraquejar diante de uma derrota (...)” (Bruhns, 2000, p. 74, cita Flores, 1982, p.56)

Notamos que o futebol possui uma série de comportamentos que historicamente não eram permitidos às mulheres. Prática de grande violência, exigência de grande esforço físico, a própria exigência tática necessária ao futebolista, são questões que fizeram com que as mulheres fossem discriminadas dos gramados por muito tempo. Na partida de futebol feminino na ESAV, encontramos que:

*“Quem veio à ESAV no dia 13 à tarde, assistiu um espetáculo sui-generis – uma peleja de futebol feminino. E, diga-se de passagem, foi melhor que uma comédia de Abbot e Costello... O Match terminou com a vitória das representantes da ESAV por dois tentos a zero, sendo que o primeiro resultou do maior bolo jamais visto em gramados de futebol. As 22 jogadores se amontoaram num pequeno espaço de 1m<sup>2</sup> (...) Felizmente não houve unhas nem puxões de cabelo a lamentar (...)”* (O Bonde, n.º. 49, pg.03, 1947)

Observa-se uma série de “deboches” a cerca da partida de futebol realizada entre as mulheres. Trata-se de pessoas com pouca, ou nenhuma prática. Impedidas historicamente de brincarem com bolas, não se podia esperar um posicionamento tático perfeito, ou jogadas grandiosas. Retrataram a partida de futebol feminino como uma comédia, de forma preconceituosa, acreditando que as mulheres não lançariam chutes no adversário ou socos, mas unhas e puxões de cabelo.

Estas foram as modalidades esportivas que as fontes nos mostraram a presença feminina. Nos foi possível também, fazer algumas inferências sobre as conquistas de espaço do meio feminino, tanto na vida acadêmica esaviana, que teve seu início em 1940 com Heloisa de Lócio e Silva, como na conquista de espaços no meio esportivo, tendo já na década de 30 a participação feminina em jogos e diversas modalidades buscando sempre engrandecer o nome esaviano por meio da prática esportiva. Desta forma, retratamos a presença feminina, não apenas no meio administrativo e acadêmico da Escola, mas principalmente no meio esportivo.

---

<sup>11</sup> ESAV 1939, (1939).

<sup>12</sup> Jornal O Bonde, n.º 49, 1947, pg 03.

<sup>13</sup> Falo aqui em liberdade, no sentido de que até então às mulheres estavam delegadas as funções domésticas. Não se permitia que tal grupo participasse de competições ou outras práticas físicas.

<sup>14</sup> Ver Goellner (2003)

## BIBLIOGRAFIA

BAÍA, Anderson. C.; MORENO, Andrea. Uma Abordagem Histórica da Revista Seiva (1945-1980): A Educação Física veiculada neste periódico. **Relatório Final – PIBIC/CNPq**. UFV, 2004.

BRHUNS, H. T. **Futebol, carnaval e capoeira**: Entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas: Papirus, 2000.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, 4ª ed.

**ESAV 1939**. Universidade Federal de Viçosa: Ed: UFV, 1939.

GOELLNER, S. V. **Bela, Maternal e Feminina: Imagens da Mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PANIAGO, Maria do C. T. **Viçosa – mudanças socioculturais; evolução histórica e tendências**. Viçosa: UFV. 1990.

UFV: **Escola Superior de Agricultura – origem-desenvolvimento-atualidade**. Viçosa: UFV, s/d, s.p.

UFV 70 anos: **A trajetória da Escola de Viçosa**. Org: Antonio L. Lima et all. Texto de Eduardo L Coelho. Viçosa, UFV, 1996.

### **Documentos Arquivados:**

- *Revista SEIVA* - Analisamos 95 exemplares existentes, no período de 1945 a 1980.
- *Jornal O Bonde* – Analisamos os 200 primeiros exemplares do periódico.

## **A INSERÇÃO ESPORTIVA DA PRIMEIRA TURMA FEMININA NO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO.**

Prof<sup>a</sup>. Mst. Liliana Adiers Lohmann<sup>1</sup>.  
Universidade Gama Filho/PPGEF<sup>2</sup>/LIRES/CMRJ.

*O objetivo deste trabalho é identificar e analisar as representações da 1ª turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro, sobre suas inserções esportivas a partir de 1989. A metodologia é orientada pela História Cultural, os dados provêm de entrevistas individuais de elite com ex-alunas que iniciaram e terminaram sua formação escolar no Colégio. Conclui-se que o incentivo ao esporte proposto pelo comando influenciou a aquisição de resultados expressivos nas competições escolares estaduais e consolidou o espaço para a participação e integração feminina no colégio.*

## **THE INSERTION OF THE FIRST GROUP OF GIRLS IN RIO DE JANEIRO'S MILITARY SCHOOL.**

*The goal of this work is to identify and to analyze the representations of the 1st group of girls in Rio de Janeiro's Military, about their insertion in sports, since 1989. The methodology is guided by Cultural History, the data result from individual interviews of elite, with former the populates of students that initiated and finished their academic education in the Military School. It has been concluded that the incentive to the sport proposed by the command influenced the acquisition of expressive results in the state school competitions and created opportunities for the feminine participation and integration in the Military School.*

## **LA INSERCIÓN DEPORTIVA DEL PRIMER GRUPO FEMENINO EN EL COLEGIO MILITAR DE RÍO DE JANEIRO.**

*La meta de este trabajo es identificar y analizar las representaciones del 1r grupo femenino en el colegio Militar de Río de Janeiro, sobre sus inserción deportivas a partir de 1989. La metodología es dirigida por la Historia Cultural, los datos resultan de las entrevistas individuales de élite, con tres alumnas que iniciaron y acabaron su formación en la escuela. Se ha concluido que el incentivo al deporte propuesto por el comando influenció la adquisición de resultados expresivos en las competiciones del Estado de Rio de Janeiro y consolidó el espacio para la participación y la integración femenina en el colégio.*

---

<sup>1</sup> [lilianalohmann@aol.com](mailto:lilianalohmann@aol.com)

<sup>2</sup> Este trabalho é orientado pelo Prof. Dr. Sebastião Votre, no programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho no Rio de Janeiro.



## 1. INTRODUÇÃO.

A inclusão de mulheres nas forças armadas se coaduna com o processo de democratização das sociedades e com a expansão da igualdade de oportunidades. Conecta-se ao processo social, em termos de defesa e construção de direitos de cidadania e soberania, que as forças armadas estão vinculadas.

As mulheres brasileiras estão isentas do serviço militar, na forma prevista pela Constituição, porém é permitida a prestação de serviço militar voluntário, segundo critérios de conveniência e oportunidade de cada Força Armada.

O Ministério do Exército em 1989 autorizou os Colégios Militares do Brasil a admitirem mulheres a partir da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. No Rio de Janeiro o ingresso seria realizado através de concurso público. Para 120 vagas, obteve-se 7099 candidatos inscritos, dos quais 2604 eram meninas - concorrendo a 30 vagas, e 4495 eram meninos - concorrendo a 90 vagas.

Com o acesso feminino nos colégios militares a carreira militar feminina no Exército se consolidou. Em 1992 na Escola de Administração do Exército em Salvador, ingressaram as primeiras 49 oficiais tenentes do quadro complementar. Em 1997, o Instituto Militar de Engenharia no Rio de Janeiro matriculou as 10 primeiras alunas e, no mesmo ano, a Escola de Saúde do Exército formou a primeira turma de oficiais de nível superior. O posto hierárquico máximo que as mulheres podem atingir no Exército é o de General de Divisão<sup>3</sup> através do Instituto Militar de Engenharia

### **O Problema :**

Em 1993, quando a autora deste trabalho, Liliana Lohmann ingressou como professora de Educação Física nessa instituição, as alunas já tinham freqüentado a escola por cinco anos e, percebia-se um tratamento diferenciado, com relação à aplicação das normas, quando comparadas ao grupo masculino. A escola ainda não estava adaptada para o atendimento às necessidades decorrentes da presença feminina.

Algumas providências estruturais foram realizadas com o acesso feminino, tais como os locais para troca de roupas e banheiros adequados, contratação de uma professora para administrar aulas de dança e Ginástica Rítmica Desportiva.

Com a passagem do comando para o Coronel de Infantaria Codevila Pinheiro, verificou-se forte incentivo à prática das diferentes modalidades esportivas na Educação Física, e a contratação de novos professores<sup>4</sup>. O comandante providenciou o retorno dos alunos às competições estudantis estaduais<sup>5</sup>, o que possibilitou a primeira participação feminina na competição, junto com o segmento masculino, culminando com os seguintes resultados: o 1º lugar geral no Intercolegial – 1994 e 1995; 1º lugar geral na Copa Fanta – 1995 e o 1º lugar nos Jogos das Escolas Públicas Federais. A obtenção desses resultados coincidia com a conclusão das atividades escolares da primeira turma feminina e com a virada esportiva do Colégio.

O Foco deste estudo é identificar e analisar as “Representações que podem ser evidenciadas com a Inserção Esportiva da 1ª turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro”.

<sup>3</sup> O posto de General de divisão também é o terceiro mais alto posto do Exército, o segundo é o de General de Exército e o primeiro de Marechal.

<sup>4</sup> Revista Aspiração 95/96, p.87. Fazia parte da Seção de Educação Física: 05 novos professores contratados por concurso público para o cargo de professor efetivo; 04 professores contratados pela DEPA, 06 professores contratados pela Associação de Pais e Mestres, 11 professores efetivos, todos de Educação Física.

<sup>5</sup> O colégio Militar participou do Intercolegial até 1991, quando a direção vetou suas próximas participações em competições escolares. Isso ocorreu por causa de brigas entre as torcidas do colégio e algumas escolas presentes na final do Voleibol masculino dessa competição.

### **A Metodologia:**

Neste trabalho nos coadunamos com a História Cultural, nos termos de Pesavento (2004, p.17), pois buscamos “o resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas práticas”.

Aqui ressaltamos a “História do tempo presente” e a “Memória” recente dos entrevistados, que vivenciaram os fatos referidos.

A História do tempo presente toma os acontecimentos que estão a se desenvolver, não está acabada, onde o narrador é testemunha ocular de um processo que ainda se desdobra, e de que não se conhece o término. A Memória, enquanto representação, permite que se possa lembrar, sem a presença do objeto ou da pessoa evocada, em uma modalidade chamada de “Mnese”, involuntária, ou através de uma outra Memória, a “Anamnese”, voluntária, denotando o empenho em recuperar o que ocorreu no passado.

Para a análise do discurso das três informantes de elite, contamos também com Gill (2003), com vistas a compreender, controlar e avaliar as condições de produção do discurso oral através da captação direta de informações em entrevistas individuais, semi-estruturadas. Assumimos a postura de Richard Rorty (1994) na análise do discurso feminino, optando conscientemente por uma abordagem situacional do mesmo.

As entrevistadas foram escolhidas por serem de elite do Colégio. Uma expoente do esporte na escola, Clarice Echardt, homenageada como o destaque esportivo do colégio em 1994 e 1995; Flávia Schimidt, que seguiu a carreira militar, fazendo parte da primeira turma feminina na Academia da Força Aérea, e Márcia Couto, que regressou da 7ª série para a 5ª série, com a finalidade de integrar o grupo de primeiras alunas, tornando-se destaque nas avaliações intelectuais e físicas, foi a primeira Comandante feminina do Esquadrão de Cavalaria.

No curso da análise daremos atenção ao acesso feminino a “Educação Física” e a inserção feminina em “Competições”.

## **2. A INSERÇÃO ESPORTIVA:**

Realizaremos um breve comentário sobre as Inserções Acadêmicas das alunas para contextualizarmos o ambiente através de dados adquiridos em uma pesquisa anterior.

Os motivos que impulsionaram as alunas a realizarem o concurso de admissão, foram baseados na influência familiar, respaldadas na qualidade de ensino e tradição centenária do estabelecimento. Apenas Clarice demonstrou ter escolhido estudar lá, e isso ocorreu pela parte esportiva forte que o colégio possuía. A Interação Inicial foi marcada pelo deslumbramento das alunas; Elas achavam que estudar na escola seria estar num paraíso. Tudo era novidade, sem questionamentos. Mas o ambiente rigoroso e o assédio da imprensa repercutiram através da adoção de uma postura tímida por parte das alunas. O tratamento adotado pelos superiores homens foi paternalista, eles tinham um cuidado extremo com as alunas, protegendo-as das dificuldades, o que proporcionou o isolamento dos recreios das alunas e do contato com os alunos mais antigos. Isso ocorreu por que não houve preparação do segmento masculino para o acesso feminino na escola, nem da administração em prever situação semelhante. Os alunos tiveram seus espaços invadidos e reagiram da forma como puderam, com palavras do tipo “caí fora, isso aqui não é pra vocês”, “isso aqui não é lugar pra mulher”; O convívio demonstrou algumas expectativas e questões como “se destacar; dar valor a parte intelectual e física; pertencer a uma arma” foram positivas, mas também puderam ser associadas às expectativas negativas no convívio escolar, tais como “esperavam que fosse mais rígido, que houvesse uma cobrança maior da disciplina e da hierarquia; os treinamentos militares perdem o significado”

O currículo de Educação Física no Colégio Militar do Rio de Janeiro em 1988,

segundo a revista *Aspiração* (1988, p. 63-64), era composto de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Divisão de Ensino e Pesquisa (DEPA).

As atividades efetuadas pelas alunas nas aulas de Educação Física, cocorriam com a prática de diversas modalidades esportivas, das quais podemos citar: atletismo, natação, basquetebol, voleibol, handebol, esgrima, judô, ginástica olímpica e tênis de mesa, realizadas de forma mista. Já as aulas de ginástica rítmica e dança eram privativas para as alunas, enquanto os rapazes praticavam a modalidade de futebol de campo

As aulas eram realizadas duas vezes por semana, com dois tempos consecutivos de 50 minutos cumprindo um total de 90 horas anuais. As/os alunas/os de 5ª série e de 6ª série cumpriam cerca de oito aulas seqüenciais de cada modalidade, realizando um rodízio de conhecimentos esportivos, sendo que a partir da 7ª série ela/es poderiam selecionar e praticar o esporte com o qual mais se identificassem.

O Colégio contava também com escolinhas comunitárias, de todas as modalidades praticadas nas aulas de Educação Física, fora do horário convencional das aulas. As escolinhas contavam com uma parcela significativa de alunos/as do colégio e também com o acesso de pessoas da comunidade, integrando a escola no bairro.

Clarice expõe que o modelo de Educação Física era “bom, por que permitia a você conhecer as modalidades e te dava chance de se especializar em alguma coisa” e que a infraestrutura do Colégio era “excelente, para nível escolar, eu acho que pouquíssimos colégios no Rio de Janeiro tem a infra-estrutura que o Colégio Militar tem para a parte esportiva”<sup>6</sup>. Ela considerava que as aulas de Educação Física e as Escolinhas extraclasse abriram as portas para sua escolha profissional, de tornar-se professora de Educação Física, “se hoje sou professora é, tudo isso começou no Colégio Militar, com a chance que eu tive de estar mais perto do lado esportivo”; elogia o aspecto esportivizante adotado tanto nas aulas quanto nas escolinhas, o que é evidenciado principalmente nos clubes esportivos, com formação para competição.

Flávia gostava de praticar esporte e de tudo que envolvesse treinamento, relacionando a sua postura ao fato não ter passado por experiência semelhante na escola em que estudava. Esclarece que (L.2054) “aqui eu comecei a gostar, curti realmente a Educação Física” e que (L.2068) “o esporte pra mim foi muito bom, por que me deu uma coisa de auto-estima muito grande”. Ela também reforça a questão exposta por Clarice quanto às vantagens proporcionadas pelo espaço físico e pela prática diferenciada imposta pelo ambiente escolar. Revela o quanto a Educação Física influenciou a aquisição de suas habilidades física de forma prazerosa e continuada, além de contribuir decisivamente na sua formação comportamental.

Ocorriam nesse período dois testes físicos por ano, para os quais o corpo discente deveria treinar-se, e de onde a nota da Educação Física era composta. O Teste de Educação Física consistia para o feminino e para o masculino em provas de 100m rasos (masculino) e 50m rasos (feminino), salto em distância, salto em altura, teste de 12 minutos (Cooper), flexões e abdominais em um minuto – número máximo de repetições e 50 metros de nado crawl. Em todas as provas eles/as deveriam conquistar o melhor resultado possível, o qual era direcionado para uma tabela de pontos masculina e outra feminina, com a qual confeccionava-se juntamente com a frequência as aulas de Educação Física a média. Essa nota influenciava na aquisição das graduações (sistema de nivelamento de divisas utilizado pelo exército) dos alunos e compunha a nota de comportamento a partir da qual, caso o aluno atingisse o limite máximo (pontos perdidos), ele seria desligado do colégio.

---

<sup>6</sup> O Colégio Militar do Rio de Janeiro possui um parque esportivo que conta com uma piscina olímpica e outra para adaptação, uma pista de Atletismo com 372m, três quadras externas: uma para handebol, outras para Basquetebol e Voleibol, um campo de Futebol, um ginásio poliesportivo e outro ginásio para ginástica de trampolim e olímpica, sala de Judô, sala de Esgrima e sala de Musculação.

Márcia sabia que o Teste de Educação Física significava uma colaboração importante para a ascensão e graduação no colégio então “não era pra ninguém, eu ficava, eu pulava na piscina, eu só pensava assim, eu me afogo mas eu chego lá com dez (riso)”. Seu objetivo era tirar dez em todas as provas físicas e ela “queria compensar na parte física, por que embora tivesse peso menor né? era aquilo que me levantava no final (riso)”. Aqui percebemos o valor empregado por ela às suas conquistas intelectuais. Ela utilizava os Testes de Educação Física para ascender no Colégio, porque sabia que quem se destacasse seria valorizado dentro do colégio, pertenceria a elite, se graduaria e conseqüentemente seria respeitada.

O Colégio Militar do Rio de Janeiro enfatizava durante o ano letivo as disputas das olimpíadas internas. Elas ocorriam entre as turmas da 5ª série, entre as de 6ª série, e entre as de 7ª série do ensino fundamental. Na 8ª série e no ensino médio eram compostas pelas equipes da 4ª Companhia (8ª série), Cavalaria, Infantaria, Artilharia, Comunicações passando a ser designadas como “Olimpíada das Armas”. As competições eram realizadas em todas as modalidades praticadas nas aulas de Educação Física e duravam cerca de uma semana.

Clarice expõe que “a olimpíada das armas era muito competitiva”, e que para ela “aquilo tinha uma dimensão imensa, a olimpíada das armas era a Olimpíada”, ressaltando o empenho com que as torcidas e equipes se organizavam e iam assistir aos jogos disputando ponto por ponto os resultados das competições. Informa sobre as rivalidades e às vezes até o (L. 630) “o preconceito por ser de uma arma e não ser de outra”, mas que quando o assunto era defender o colégio, “a representatividade do colégio, quando a competição era externa já era outra coisa, uma coisa totalmente diferente, porque tinham as equipes que eram formadas por membros de qualquer arma, independente do que fosse”.

Com a continuidade das atividades acadêmicas as alunas também passaram a representar o Colégio em diversos eventos, conduzindo a escola a proporcionar treinamentos de equipes para elas também, a partir da 8ª série do ensino fundamental. Isso se refletiu em uma maior participação do Colégio em competições externas de nível escolar.

Através do acesso aos treinamentos femininos, enfocaremos as realizações esportivas ocorridas no colégio nos anos de 1994 e 1995, em decorrência da estruturação esportivizante utilizada pela seção de Educação Física.

Nesse período o colégio era comandado pelo Coronel de Infantaria Codevila Pinheiro<sup>7</sup> que determinou ao então Chefe da Seção de Educação Física, Major Arthur, o retorno do colégio às competições escolares. Empenhado em cumprir essa missão ele organizou seus professores e militares para uma participação efetiva, tanto em competições de âmbito militar masculino<sup>8</sup>, quanto a nível escolar masculino e feminino.

O incentivo proporcionado à prática do esporte pelo comando do colégio fez-se evidenciar com a promoção de títulos aos melhores atletas. Clarice foi uma das beneficiadas e foi considerada por duas vezes a melhor atleta do colégio em 1994 e 1995, recebendo placas alusivas a suas conquistas esportivas. Ela relata que começou a se dedicar mais às competições “na 8ª série” praticando voleibol nas escolinhas e aulas de Educação Física além de participar das competições internas. Com isso descobriu os treinamentos de

---

<sup>7</sup> Revista Aspiração 95/96, p 5. O Coronel Pinheiro era procedente da Escola de Comando e Estado Maior do Exército. Sua formação militar foi eclética. Possuía os seguintes cursos e estágios no país: AMAN, ESEFEs, EsAO, ECEME, CEP, CPEAEx e na Escola de Guerra da Itália.

<sup>8</sup> Disputas com: a Escola de Formação da Marinha Mercante, Escola de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros, Escola Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais da Polícia Militar, Colégio Naval, Escola Preparatória de Cadetes do Exército, IME.

Atletismo<sup>9</sup>, fora do horário de aulas, que permitiram em consequência a oportunidade de treinar outras modalidades; explica que “ sempre que me davam uma oportunidades de treinar alguma, eu ia treinar”.

Flávia gostava de praticar esporte e de tudo que envolvesse treinamento, relacionando a sua postura ao fato não ter passado por experiência semelhante na escola que estudara. Esclarece que “aqui eu comecei a gostar, curti realmente a Educação Física” e que “o esporte pra mim foi muito bom, por que me deu uma coisa de auto-estima muito grande”. Ela participou das competições escolares com a equipe de Judô dizendo que “não era muito boa” nessa modalidade, mas que no Atletismo obteve bons resultados, inclusive no seu último ano obteve a medalhe de ouro na prova de salto em altura, categoria Livre não-federada e a de prata no revezamento 4X100m, ambas no Intercolegial de 1995. Ela destaca a importância da Educação Física proporcionando suporte emocional e físico em sua adolescência, propiciando que se tornasse uma pessoa mais plena e confiante nas suas qualidades recém-descobertas. Ela comenta que “a participação da gente foi muito importante” explicando que o colégio tinha uma tradição boa também na parte esportiva e que elas fizeram parte disso, começaram a “ganhar medalhas pra, pra somar, pra resultados do colégio”, referindo-se a sua conquista no Intercolegial de Atletismo. As palavras de Flávia confirmam que a composição masculina/feminina, fez-se necessária para a conquista dos resultados esportivos obtidos de forma inédita pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Márcia fazia parte da Arma de Cavalaria. Ela executava semanalmente treinamentos para as solenidades oficiais além de atuar com a equipe de Dança do Colégio. Essa equipe participava com apresentações em solenidades militares, em aberturas e encerramento de jogos e na olimpíada das Armas. Ela compôs o grupo que realizou a abertura do Intercolegial de 94 e 95, conquistando para o Colégio Militar, nos dois anos consecutivos, a pontuação máxima e os títulos de melhores desfiles de abertura dos jogos<sup>10</sup>; expõe que “foi maravilhoso, uma das melhores recordações que eu tenho do colégio, aquela época que eu estava na equipe de dança” e “então todo dia de tarde eu estava no colégio, eu não sai de lá, eu ficava mais lá do que na minha casa.”

Em 1994 o Colégio Militar do Rio de Janeiro conquistou o seu primeiro título estadual geral, no XII – Intercolegial. Considerando os resultados obtidos podemos destacar nessa competição os seguintes aspectos: em primeiro lugar, a única modalidade coletiva que obteve resultados que influenciaram a pontuação geral foi o Handebol masculino com o segundo lugar da competição. Uma segunda observação diz respeito a quantidade de resultados expressivos em modalidades individuais<sup>11</sup>, dois primeiros lugares gerais no Atletismo e Natação, um segundo lugar geral no Judô e uma terceiro lugar geral no Tênis de mesa. Esses resultados expõem as primeiras participações femininas oficiais em competições e a importância das mesmas na obtenção dos pontos necessários para a conquista desse título inédito.

Outra competição que o Colégio participou com resultados positivos e que repercutiram em benefícios na restauração de parte do seu parque esportivo, foi a 1ª Copa Fanta. Essa copa foi realizada apenas no ano de 1994 e premiava através da Secretaria de Esporte e Lazer do Estado do Rio de Janeiro a escola campeã geral com 20.000 reais, além

---

<sup>9</sup> A entrevistada treinava Atletismo com a professora e autora desse trabalho. Nesse período ela foi à única técnica Feminina a atuar com treinamentos de modalidades esportivas individuais ou coletivas.

<sup>10</sup> Os títulos conquistados na abertura do Intercolegial 94 e 95 somaram como uma modalidade esportiva para a conquista do Bi-campeonato geral do Colégio Militar.

<sup>11</sup> As modalidades individuais são divididas em feminino e masculino e em diversas categorias por idades, por exemplo: No Atletismo temos a competição masculina e Feminina das categorias Jovenzinho, Jovem, Livre, sendo que as duas últimas ainda possuem a diferenciação entre atletas Federados e Não Federados.

de material esportivo completo para as equipes que obtivessem a primeira colocação.

Os resultados obtidos na Copa Fanta, seguem os mesmos padrões do Intercolegial, de 1994. Eles obtiveram o 1º lugar geral no Voleibol masculino e mantiveram a primazia dos pontos em modalidades individuais, com participação feminina e masculina, com os primeiros lugares gerais no Atletismo, Ginástica Olímpica e Ciclismo.

Pudemos perceber em 1994 o início da participação feminina em competições esportivas pelo Colégio. Com o prosseguimento da ênfase esportiva garantida pelo Comando e o aperfeiçoamento das equipes, muitos pontos foram somados para que em 1995 fosse conquistado o bi-campeonato geral do Intercolegial

A participação feminina foi decisiva nas competições individuais do Atletismo, Natação, Judô e Tênis de Mesa e os resultados das modalidades coletivas femininas, agora já pontuando, dentre as quais podemos destacar: o 8º lugar geral do Basquetebol Feminino, o 4º lugar geral do Handebol Feminino, proporcionando a conquista do XIII Intercolegial.

Em 1995 tivemos os Jogos das Escolas Públicas Federais, com a participação do Colégio Pedro II, Escola Federal de Química, Escola Técnica Federal e Escola Federal Nilton Braga. Eles disputaram 3 modalidades femininas e masculinas coletivas: Voleibol, Basquetebol e Handebol; e uma individual feminina e masculina, a Natação. O colégio Militar sagrou-se também campeão geral nessa disputa, sendo que pela primeira vez uma equipe de esporte coletivo feminino, o Voleibol, conquistou o 1º lugar em uma competição.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa pesquisa fornecemos informações sobre o contexto no qual se processou a inserção acadêmica e identificamos e analisamos a inserção esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro, através da ótica Feminina de Elite.

No curso da análise obtemos as seguintes representações no discurso delas:

A Educação Física era menos protecionista que os demais segmentos da escola e segundo os entrevistados, atuava de maneira “diferenciada”, permitia uma “participação extra” das alunas, pela forma como era conduzida. Para as alunas a Educação Física era “boa”, porque permitia conhecer as diversas modalidades esportivas oferecidas e também se especializar em alguma(s) e que isso ocorria pela “variedade de oportunidades e infra-estruturas excelentes” que o colégio possuía. Outro aspecto levantado por elas diz respeito a estruturação emocional, propiciando a aquisição de “auto-estima” e sua relação com os aspectos de cobrança Intelectual conduzida pelo colégio, permitindo a “ascensão” e obtenção de graduações.

O esporte era prioritário nos anos de 1994 e 1995 no colégio. Isso ocorreu por que o comando da escola exerceu apoio substancial às aulas e à montagem de equipes competitivas, depois porque a variedade de oportunidades oferecidas e a infra-estrutura excepcional para o esporte escolar, permitiam conhecer as modalidades esportivas e depois se especializar através das escolinhas e treinamentos de equipes.

As competições foram o resultado final da política de incentivo à Educação Física, as escolinhas e aos treinamentos de equipe. As alunas começaram a competir nas Olimpíadas das Armas, que permitiam um certo grau de rivalidade e até a evidência de preconceito entre os atletas das armas, mas também proporcionavam integração quando o assunto era a “defesa do colégio”.

A Educação Física disciplinou e conduziu parte do processo de adaptação e continuidade das atividades escolares das alunas, de maneira diferenciada do restante das atividades da escola, fortaleceu o empenho delas em praticar os diferentes esportes oferecidos pela seção, o que proporcionou o progresso das praticantes e a conquista de

medalhas nas competições esportivas. O apoio sistemático e organizado, administrado pelo comando, foi decisivo para a inserção feminina no esporte e, conseqüentemente, na obtenção das vitórias em 1994 e 1995.

As primeiras alunas passaram por construção cultural militar, de modo a adequarem-se aos critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos a que passaram a pertencer. Através de diferentes mecanismos, se lhes inscreveram as marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação e desigualdade. O estudo sobre as “Representações sobre a Inserção Esportiva da 1ª turma Feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro” nos permitiu uma visada esclarecedora do processo de construção da identidade militar, através do esporte, no grupo feminino.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

##### LIVROS:

- COULON, Alan. Etnometodologia. Vozes, Petrópolis, 1995.
- \_\_\_\_\_. Etnometodologia e educação. Vozes, Petrópolis, 1995.
- FIGUEIREDO, A.J. de e FONTES, Arivaldo Silveira. Breve introdução à história dos colégios militares no Brasil. Rio de Janeiro, DF, 1958.
- GILL, Rosalind. Análise do discurso. In BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com som e imagem – Um manual prático. Vozes, Petrópolis, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe. GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. Vozes, Petrópolis, 2003.
- RELATÓRIO GERAL SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA : IV Conferência Mundial sobre a Mulher - Beijing, China. Editora Fio Cruz, Brasília, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatay. História e história cultural. Autêntica, Belo Horizonte, 2004
- RORTY, Richard. Contingência, ironia e solidariedade. Editorial presença, Lisboa, 1994.
- VOTRE, Sebastião - coordenação. A representação social da mulher na educação física e no esporte. Editora central da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

##### REVISTAS:

- A ASPIRAÇÃO/COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: Revista do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Orientador Cap Art Jair Olímpio Vieira Gamboa, TALLENT'S Produções gráficas e publicidade Ltda, 1988, ano XCVI, RJ, RJ.
- A ASPIRAÇÃO/COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: Edição do Centenário 1889-1989. Revista do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Orientador Maj. Cav Jorge Luiz da Silva Arume, Assessoria de Comunicação Social do Departamento Social Do Departamento Nacional do SENAI , 1989, ano XCVI, RJ, RJ.
- A ASPIRAÇÃO/COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: Órgão oficial da sociedade literária do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Editor-redator-chefe Al Filipe Couto de Souza: Redatores Al Alex Fabiano Rojas Ávila e Al Flávia Assis. Entrevistas produções gráficas e publicações Ltda. 1994-1995, RJ, RJ,
- A ASPIRAÇÃO/COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO: Órgão oficial da sociedade literária do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Orientador Maj Alberto A. da Silva Braga, Editor-redator-chefe Al Filipe Couto de Souza, Entrevistas produções gráficas e publicações Ltda., 1995-1996, RJ, RJ.
- DOMINGO. Jornal do Brasil, Ano 17, N°887, 2 de maio de 1993, p.52- 56
- VERDE OLIVA. Centro de comunicação social do exército, Gráfica Valci Editora Ltda, Brasília, DF, novembro de 1988 , ANO XVIII, n° 122, p 10-11.
- VERDE OLIVA. Centro de comunicação social do exército, Papelaria Asa Sul Gráfica e Editora.

##### INTERNET:

- A MULHER NO EXÉRCITO.  
<http://planetaterra.com.br/educação/acontinencia/mulherenoexercito.htm> 18/05/08 9:57.
- CMRJ - INFORMAÇÕES GERAIS. <http://www.ime.eb.br/~cmrj/infogerais/introduc.htm>.
- COMO INGRESSAR NO EXERCITO  
<http://www.camara.gov.br/internet/diretoria/conieg/notas/112264.pdf> 18/06/04 10:05.

EDUCAÇÃO. [http://www.folhadirigida.com.Br/educação/FdgMaisPrm2003\\_07\\_15htm](http://www.folhadirigida.com.Br/educação/FdgMaisPrm2003_07_15htm). 16/08/2003 18:35.  
HISTÓRIA DA MULHER NO EXÉRCITO. <http://www.exercito.gov.br/02Ingres/mulhhist.htm>. 18/00/04 - 9:04.  
MULHERES NO EXÉRCITO BRASILEIRO.  
<http://.militar.com.br/feminino/mulheresnoexercito.htm> 18/09/04 10:19.  
SERVIÇO MILITAR. <http://www.exercito.gov.br/02Ingress/servmilitar.htm> 12/06 10:00.

Liliana Adiers Lohmann  
Rua Conselheiro Ferraz 133, apt. 204  
Lins, Rio de Janeiro, RJ  
20710-350

RECURSO SOLICITADO PARA APRESENTAÇÃO:  
Datashow

GRUPO TEMÁTICO:  
13. Memórias da Educação Física e Esporte.



## ANALISANDO OS 'ARQUIVOS': DÉCADA DE 1940

Bruno Lima Patrício dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Este trabalho analisa as contribuições históricas da revista Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A elaboração dos periódicos é estabelecida concomitantemente com a ENEFD, sendo parte integrante das metas do Estado Novo referente à Educação Física. Nessa primeira fase, buscamos abordar as movimentações que precederam o início das publicações, e posteriormente acurar a relevância das publicações no âmbito nacional, objetivada pelos autores, na década de 1940.*

**SUMMARY:** *This work analyzes the historical contributions of the magazine Arquivos from the National School of Physical Education and Sports (ENEFD). The elaboration of that periodic was established concomitantly with the ENEFD, being part of the objectives of the "Estado Novo" for Physical Education. First, we speak of the movements that preceded the beginning of Arquivos. Then, we define the relevance authors intended for that magazine in the national scope, in the decade of 1940*

**RESUMEN:** *Este trabajo analiza las contribuciones históricas de la revista Arquivos de la Escuela Nacional de la Educación Física y Deportes (ENEFD). La elaboración de los periodicos se establece concomitante con la ENEFD, haciendo parte de las metas del "Estado Novo" en que se refiere a la educación física. En esta primera fase, buscamos acercarse de los preparativos que habían precedido el principio de las publicaciones y más adelante a analizar su importancia en alcance nacional, que era el objetivo central para los autores en la década de 1940.*

### INTRODUÇÃO

Durante vários anos, desde sua inauguração em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) da Universidade do Brasil – que hoje é conhecida como Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ – desempenhou um papel primordial no campo da produção científica em nossa profissão. Tanto que seu reconhecimento extrapolava esse recinto institucional, tendo seu prestígio ampliado internacionalmente.

Dentre as produções realizadas na ENEFD, indubitavelmente os periódicos da revista *Arquivos* é o mais importante deles. Contudo, mesmo não sendo o primeiro periódico a tratar exclusivamente da Educação Física e dos Desportos, sua repercussão nacional, assim como sua importância histórica, é atribuída ao fato de que seu perfil científico ia muito além das produções e publicações caracterizadas pela revisão de literaturas e relatos de experiências. Ela fazia parte de um projeto que piançava tornar a

---

1. Acadêmico da EEFD – UFRJ, e bolsista de iniciação científica FAPERJ. Orientador: Victor Andrade de Melo.

ENEFD em um centro de excelência. Isso é justificado pelo fato de que sua criação estava atrelada às diretrizes que o Governo Federal ambicionava para o futuro da Educação Física no Brasil – não esquecendo que esta foi a primeira Escola de Educação Física nacional ligada a uma universidade.

Nesse sentido, nossa intenção é acurar historicamente a contribuição dos periódicos da revista *Arquivos* no campo da Educação Física e áreas afins. Notadamente, reconhecendo que tais publicações foram de extrema relevância na formação e atualização dos profissionais e acadêmicos de nosso país. Não somente pelo fato de que os periódicos era um meio de veiculação dos feitos acadêmicos, mas também por ele ter se configurado como um instrumento que possibilitava aos interessados saber o que estava sendo produzido e discutido em outras unidades acadêmicas de Educação Física do exterior; e com a mesma relevância refletir sobre o papel central da Educação Física tanto no ambiente político acadêmico e/ou como meio de intervenção *bio-psico-social* frente à sociedade.

Contudo, reconhecendo a amplitude do trabalho, achamos mais profícuo dividi-lo em partes. A primeira delas (justamente a que estamos apresentado aqui) procura realizar um levantamento histórico acerca da criação dos periódicos, assim como contextualizar e analisar a importância das primeiras publicações no campo de conhecimento da Educação Física – mais notadamente na década de 1940<sup>2</sup>. Na segunda fase, procuraremos abordar as mudanças estruturais na produção dos *Arquivos*, bem como resgatar quais foram os motivos que potencializaram o seu declínio e a cessão das publicações, sempre contextualizando historicamente os fatos. E por fim, realizaremos um apanhado geral com o objetivo de responder a seguinte questão: quais foram as reais contribuições das publicações da revista no campo da Educação Física durante o período analisado?

Além das indagações feitas anteriormente, nossa meta é, também, analisar através das publicações, as expectativas que tinham os professores da ENEFD para o futuro da Educação Física – uma vez que seu surgimento ocorre concomitantemente com uma mudança estrutural no interior da Escola (como veremos posteriormente). Esta primeira abordagem nos dará base para contextualizar e orientar as próximas etapas.

Entre 1945 e 1983, foram publicadas 23 edições da revista<sup>3</sup>. Não contando com os noticiários, pudemos identificar 219 publicações. Dentre elas encontramos artigos, traduções, reflexões, discursos, relatórios de conferências e congressos, palestras, dentre outros – todos relacionados à Educação Física, aos desportos e áreas afins.

Sendo assim, acreditamos que, recuperando historicamente o papel desempenhado pelos *Arquivos* na pesquisa nacional, estamos fornecendo aporte de uma melhor compreensão acerca da origem de diversos segmentos de pesquisa em nossa área de atuação, assim como desvelar as contribuições de tais pesquisas no meio acadêmico e na sociedade.

Todavia, antes de adentrarmos diretamente nas informações acerca dos *Arquivos*, sentimos a necessidade de resgatar historicamente o processo que propiciou a elaboração de tais publicações, haja vista que sua criação foi determinada como uma das metas do Governo do Estado Novo para os rumos que a Educação Física deveria percorrer.

---

2. Essa opção pela década de 1940 é atribuída ao fato de que as cinco primeiras edições da revista foram nessa década (de 1945 - 1949). Posterior a isso ocorreu a primeira interrupção dos periódicos.

3. Ocorreram algumas paralisações referentes às publicações, seguidas de retornos – que serão abordadas ao decorrer do trabalho.

## ***A PROPOSTA DE ESTADO NOVO E A FUNDAÇÃO DA ENEFD***

Antes da fundação da ENEFD, a formação do profissional em Educação Física era responsabilidade quase que unicamente das escolas militares. Então, preocupado com os rumos a serem tomados em relação à formação de profissionais de Educação Física para os civis, o Governo do Estado Novo propõe novas diretrizes políticas e pedagógicas para tal área de intervenção (Santos, 2004, p. 2).

Foram diversos os acontecimentos na conjuntura nacional que influenciaram a criação da ENEFD, sendo que um dos fatores preponderantes para sua fundação foi à consolidação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, outorgada em 1937, na qual estabeleceu a obrigatoriedade da implementação da Educação Física na grade curricular em todas as escolas primárias, normais e secundárias; e ainda sugeria sua prática a todos os demais segmentos do ensino no país - até mesmo ao ensino superior.

A partir de então, o Governo Federal passou a disponibilizar a infra-estrutura necessária para dar segmento a suas metas. Em 27 de janeiro de 1939, o Ministro Gustavo Capanema apresenta as justificativas ao Governo Federal para a criação da ENEFD. Além da obrigatoriedade da Educação Física como disciplina constitucional – explicitada anteriormente –, havia a preocupação em cultivar homens fortes e organicamente resistentes. Pois segundo o artigo 131 da Constituição,

é preciso também e, sobre tudo, que existam professôres, não professôres quaisquer, improvisados no preparo e errado no saber, [...] mas, ao contrário, professôres instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos, e capazes de os empregar com meios eficientes de melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia (Capanema, 1939).

Pouco tempo depois, mais precisamente em 17 de abril de 1939, sob o Decreto Lei 1.212, é fundada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, na Universidade do Brasil. Segundo o referido decreto, o art. 1º do capítulo I, explicita que a criação da ENEFD teria por finalidade: a) formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; b) imprimir ao ensino da Educação Física e desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos no geral; d) Realizar pesquisas sobre a Educação Física e aos desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

A meta desse projeto era realmente criar um centro de excelência em Educação Física que fosse padrão para as demais Escolas que surgissem no país e, principalmente, uma instituição que fosse reconhecida internacionalmente, tanto pela sua capacidade docente, quanto pelo seu caráter científico.

A justificativa do Ministro Gustavo Capanema ainda enfocava que era necessário realizar pesquisas sobre os problemas da Educação Física e dos desportos no Brasil; assim como também era previsto estabelecer um permanente caráter informativo sobre conhecimentos referentes a assuntos academicamente próximos à Educação Física.

Isso pode ser observado no Art. 41, do capítulo VII, do Decreto Lei, em que dizia o seguinte: “Será publicada pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos, uma revista, que deverá sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa”.

Podemos notar que havia uma atenção especial no que diz respeito à pesquisa em tal área de conhecimento, tanto que para ratificar a posição central que ela ocuparia na ENEFD, o Art. 42 estabelecia que “além da produção periódica de que trata o artigo

anterior, fará a Escola Nacional de Educação Física e Desportos publicações avulsas com o mesmo objetivo”.

Há de se reconhecer que o projeto que estabeleceu a criação da ENEFD era bastante inovador e audacioso, justamente porque ele propunha a implementação um segmento de pesquisa em um campo que não possuía tal tradição. Outro empecilho que poderia conturbar a harmonia das publicações era a grande diversidade do corpo docente, já que esse quadro era composto por médicos, militares e ex-esportistas, que, por sinal, cada qual trabalhava em suas devidas especificidades, uma vez que o trabalho em conjunto era algo extremamente raro (Melo, 1996).

Isso pode ter sido agravado pelo fato de que inicialmente a Educação Física foi subdividida em cinco cursos, cada qual com suas peculiaridades. Dentre eles estão: a) curso superior em Educação Física; b) Curso normal em Educação Física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da Educação Física e desportos. A desigualdade entre os professores era tanta que, alguns deles – principalmente os ligados diretamente aos desportos – não tinham o direito de ocupar os colegiados. Reflexo disso é que algumas atividades foram prejudicadas em seu andamento, nos primeiros anos da ENEFD, como no caso da realização e divulgação de pesquisas.

### ***AS PRIMEIRAS EDIÇÕES DA REVISTA ARQUIVOS E OS NOVOS PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.***

Apesar de a ENEFD ter sido inaugurada em 1939, o primeiro número dos Arquivos foi editado somente em outubro de 1945. Sendo que a produção dos Arquivos marca uma nova imagem em relação a ENEFD no âmbito nacional (já que a partir deste ano – 1945 – a escola passaria por uma radical mudança estrutural e paradigmática<sup>4</sup>).

Reflexos dessa posição central que a Escola Nacional de Educação Física e Desportos teve, na época, pode ser percebida nas palavras do professor João Peregrino Junior<sup>5</sup>. Através de um artigo, ele contextualiza historicamente a emergência que se tinha em criar unidades sólidas no campo da Educação Física, uma vez que, segundo suas posições:

a Educação Física deslocou-se para o primeiro plano, nas preocupações gerais do país. Compreendendo a sua importância e significação, na hora em que os problemas do Homem predominavam sobre os da terra, o Governo criou (...) a Escola Nacional de Educação física e Desportos. (...) A Escola é a célula central da doutrina, do ensino, da preparação técnica. Vê-se, pois, que esta Escola – que já possui, apesar de sua curta existência uma tão gloriosa tradição de trabalho e Cultura – compete a missão entre todas complexa e difícil da preparação de técnicos, de professores e de médicos especializados, que espalharão por todos os ângulos do Brasil a doutrina certa, a orientação exata, a noção científica em suma da moderna Educação Física (1946, p.7).

Tomando como referência o primeiro editorial da primeira revista, tais publicações surgem justamente para sanar aquilo que estava prescrito pelo Decreto Lei 1.212.

---

4. Não quero dizer aqui que a mudança ocorrida em tal área de conhecimento se deve apenas a uma Escola. Contudo, as modificações conjunturais na política vigente, na época, contribuíram e muito para que alguns professores da Escola tomassem a iniciativa de expor – através de publicações e palestras pelo Brasil afora – uma nova visão em relação às benesses que a prática de atividades físicas poderia proporcionar à população.

5. Peregrino Júnior era membro da academia Brasileira de Letras, médico e foi professor catedrático da ENEFD, ocupando a cadeira de *Biometria*.

Entretanto, sua produção não se resume a esse fato. Ele aglutina-se com as pretensões de alguns membros da ENEFD em elevar o nome da Escola. Segundo os dados do primeiro editorial, após alguns anos dedicados a resolução de problemas internos,

a publicação destes 'Arquivos', que hoje se inicia, representa ao mesmo tempo a execução de uma determinação legal e a realização de uma das ambições maiores e mais legítimas que trabalham na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. (...) e o cumprimento da lei coincide aqui com o propósito unânime de todos nós, dirigentes, professores e auxiliares de ensino da Escola, que sempre desejamos contribuir com a publicação de nossos trabalhos, frutos de aturado estudo e de longa experiência, para a difusão da boa doutrina e da sã orientação científica em matéria de Educação Física, em todos os centros do país. Esse de resto, foi desde o início o pensamento que inspirou o governo ao criar a ENEFD (Editorial, 1945).

A publicação dos arquivos da ENEFD fazia parte da tentativa dos professores em ratificá-la como escola padrão. Uma vez que passou a ser uma fonte potencial de consulta na área. Ou seja, a revista era veiculada para outras entidades de ensino superior do país, academias e profissionais.

No mesmo ano, a Escola passaria por uma reestruturação interna a qual foi elemento primordial para uma nova organicidade acadêmica, assim como o surgimento de um novo olhar em relação à posição da Educação Física na sociedade. Com o declínio do Estado Novo, os professores militares foram perdendo força política dentro da Escola. Vale lembrar que, desde sua fundação, a Escola era 'comandada' pelos militares. Segundo que nos consta, dois fatos foram preponderantes para que os militares ficassem responsáveis pelos cargos de maiores proeminências: o primeiro é decorrente de que a Escola teve como um dos principais precedentes para sua elaboração e fundação a EsEFEx (Escola de Educação Física do Exército); e o outro fator se deve ao elemento de que à ocupação de cargos de maior relevância na ENEFD, nos primeiros anos, foram destinados aos militares. Tanto que o primeiro diretor efetivo da ENEFD foi cedido ao Major Inácio Freitas Rolim. Titulação essa que foi indicado pela União. Aliás, o próprio Decreto Lei, no artigo 50, referenda que o presidente da república poderia comissionar funcionários públicos (civil ou militar) para exercer qualquer cargo ou função na instituição.

Esse quadro começou e ser revertido em 1945, quando os professores da ENEFD que não eram militares iniciaram uma mobilização reivindicatória para que os próprios membros da Escola escolhessem seus representantes na direção. O diretor na época era o Capitão Antônio Pereira Lira – também indicado pelo governo. A exigência dos reivindicadores era que a escolha de seus representantes fosse realizada através de uma *lista triplíce*, retirada na congregação. Outra evidência de que a Escola passava por mudanças foi uma reestruturação na grade curricular estabelecida no mesmo ano. Um dos resultados dessa mobilização foi que no dia 9 de fevereiro de 1945, o diretor da Escola apresenta ao Ministro o *Ante-projeto da reforma dos currículos da Escola*.

Ainda em clima de mudanças, na formação do conselho editorial da primeira revista, podemos notar que houve uma preocupação em manter uma caracterização eclética, devido os vários ramos que são comportados pela Educação Física. O conselho foi composto por três professores, cada qual representante de um segmento de conhecimento, dentro da Escola. Os membros que compuseram tal conselho foram o professor Peregrino Júnior, a professora Cecília Stramandinoli (professora assistente de pedagogia aplicada), e o professor Alfredo Colombo (professor da 1ª cadeira de Educação Física Geral). Ou seja, um médico, um professor de Educação Física e uma professora de disciplina teórica; onde ainda temos o diretor da revista que era um militar (Capitão Lira).

Contudo, até mesmo nas publicações da primeira edição da revista, podemos notificar a iniciativa e força que os médicos estavam estabelecendo na Escola. Dentre as quatorze publicações, sete foram de responsabilidade dos professores médicos, três relatórios do diretor (Capitão Lira – militar) e quatro de professores de Educação Física. Acreditamos que o fato de os médicos terem sido responsáveis pelo maior número de publicações seja pelas tensões políticas no interior da instituição.

Foram publicadas também duas traduções de trabalhos realizados em Santiago, no Chile. Vale a pena ressaltar que era comum para alguns professores da ENEFD participarem de eventos internacionais e utilizar a revista como fonte de socializar o conhecimento obtido. Esse intercâmbio com o exterior começou com o Capitão Lira. Em um de seus três relatórios, ele escreve sobre sua experiência de intercâmbio com o Uruguai e com a Argentina. Ainda no mesmo relatório, o professor realiza uma relação comparativa entre as diferentes formas de se compreender a Educação Física aqui e nos demais países.

A caracterização de um novo rumo à Educação Física aparece mais explícito na segunda edição. Para confirmar esse dado, temos como sustentação o fator de que quatro publicações tomam como base de sustentação reflexiva e/ou teórica a comparação da Educação Física concebida no passado com a atualidade; e, concomitantemente, procuravam desenhar o rumo que a Educação Física teria (ou deveria ter) que tomar. Ainda tem um artigo de Alfredo Colombo que faz um relato de como foi sua viagem à Argentina e ao Uruguai – e como ocorreu com Capitão Lira, ele fez comparações com o Brasil.

Contudo, duas dessas publicações são mais concisas acerca daquilo que essa corrente acadêmica almeja para a Educação Física: *A Educação Física e o Mundo de Amanhã*, escrita por Peregrino Júnior; e *Profissão de Fé*, escrita pelo professor Waldemar Areno<sup>6</sup>.

No primeiro, Peregrino (1946) faz uma reflexão sobre os valores simbólicos que confluíram a campo da Educação Física nos anos que precederam o atual momento. Em suma, o que faz é uma *crítica* (no sentido simplista da palavra), pelo fato de que os elementos que vinham sendo impregnados à Educação Física, não permitiam que se visualizasse o homem em sua totalidade (ser biológico, psicológico e social). E para ele, seria aquela geração de deveria mudar esse paradigma. Pois, em sua palavras,

o vosso papel, portanto, é o de pioneiros A Educação Física entre nós, confessemos francamente, apesar dos seus consideráveis progressos, achasse ainda na fase preliminar de captação de adeptos, de difusão de princípios, de doutrinação e esclarecimento. Sois vós, portanto, os primeiros a semear nos espíritos boas sementes. Os que vierem depois colherão os frutos. Mas a glória e a alegria da sementeira são vossas, embora os aproveitados da colheita possam vir a pertencer a outros (P.08).

Com um posicionamento diferenciado, mas que vai ao encontro das escrituras de Peregrino Júnior, Waldemar Areno toma o rumo de refletir sobre a importância da Educação Física na sociedade – também tomando como base os ‘valores’ que conotam a importância da profissão no seio social. Inspirado nas teorias de John Dewey, Areno primeiramente faz menção das formas como a Educação foi sendo concebida historicamente sob a óptica de diferentes intelectuais (Platão, Aristóteles, Rousseau). Isso para fundamentar a crítica sobre a dissociação entre Educação Física e Educação consolidada historicamente. A meta dele era desconstruir essa ‘falsa visão’ que se tinha sobre elementos da Educação Física. Ele dizia que

---

6. Professor Waldemar Areno era médico e catedrático na ENEFD, ocupava a cadeira de *Anatomia, fisiologia humana e higiene aplicada*.

existe naturalmente a imperdoável ignorância dos pseudo-intelectuais, dos que não acompanham a evolução dos processos educativos, não conhecem nem na superfície, o papel da Educação Física na formação do Homem moderno. Mas pululam também os reacionários, os inimigos permanentes, os que vêm na Educação Física o meio de cumprir as exigências legais sem lhe atender o amparo merecido, sem fazer dela, como deviam, o alicerce firme da Educação total (1946, p.13).

Esses posicionamentos foram fortalecidos pelo professor após o II Congresso Panamericano de Educação Física, realizado no México, em outubro do mesmo ano. Ele utilizou a revista seguinte (julho de 1947) para difundir ainda mais seus posicionamentos referentes à Educação em nossa profissão. Sendo que dessa vez ele sustentou os argumentos referendando as discussões que permearam o evento.

Ao analisar os artigos das primeiras edições, podemos constatar que os professores Waldemar Areno e Peregrino Júnior são os principais sujeitos que defendem reflexivo-teoricamente esses novos patamares para a Educação Física. Conquanto, essas idéias vão se alastrando nos demais campos de conhecimento afins. Exemplo disso são os artigos de Maria Helena Sá Earp em que vislumbra abordagens psíquico-educacionais à dança (1946, 1947). Podemos apontar também Cecília Stramandinoli e Maria Jacy que faz o mesmo tipo de abordagem referente à educação infantil, dentre alguns outros (1947).

### **PALAVRAS FINAIS.**

Até 1949 (5º número) a revista foi editada anualmente, e no mesmo ano houve uma interrupção nas edições. Segundo nosso levantamento de dados, tudo indica que essa paralisação se deve ao fato de que havia uma insatisfação por parte dos membros da Escola referente à estrutura física de onde trabalhavam. Esse dado é apontado no editorial de 1949, no ano em que a Escola fez seu décimo aniversário. No editorial consta que a comunidade acadêmica, dessa unidade, esperava que em breve ocorressem mudanças estruturais. Não esquecendo que as atividades da Escola na época aconteciam na sede do Fluminense e na escola de surdo-mudos no bairro das Laranjeiras.

Em 1951, sob a direção do professor Alberto Latorre de Faria, a Escola passa a desenvolver suas atividades acadêmicas no Campus da Praia Vermelha, principal Campus da Universidade do Brasil, na época. O sexto número da revista sairia somente em 1953, já com o professor João Peregrino Júnior no cargo de diretor da ENEFD.

Para a próxima etapa do trabalho, tomando como sustentação o panorama aqui exposto, buscaremos abordar, a partir de 1953, o resultado da herança deixada por essas primeiras edições; assim como manter o trabalho de analisar historicamente as publicações.

### **BIBLIOGRAFIA**

**ARENO**, Waldemar. Profissão de fé. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.2, jun.1946, p.9-16.

\_\_\_\_\_. II Congresso Panamericano de Educação Física realizado no México em outubro de 1946. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.3, 1947, p.5-25.

\_\_\_\_\_. Relatório da viagem ao norte do Brasil. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.4, jun.1948, p.26-43.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.11, dez. 1957, p.7-8

\_\_\_\_\_. Editorial. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.12, dez. 1958, p.7-8.

**ARQUIVOS DA ENEFD**. Rio de Janeiro, n.1, out.1945.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, n.2, jun.1946.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, n.3, jun.1947.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, n.4, jun.1948.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro, n.5, set.1949.

**BRASIL**. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

\_\_\_\_\_. Lei nº 452, de 5 de junho de 1937. Organiza a universidade do Brasil.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

**CASTELLANI FILHO**, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

**MARINHO**, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde.

**MELO**, Victor Andrade de. Possíveis reflexões sobre a História da Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 17, número 1, set/95, p.134-138.

\_\_\_\_\_. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos - uma possível história*. Campinas: Unicamp, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).

**NETO, ALEGRE, HUNGER e PEREIRA**. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sobre a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 25, número 2, Jan/2004, p.113-128.

**PEREGRINO JÚNIOR**, João. *Nosso Aparecimento*. Arquivos da ENEFD, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.2, out./1945.

\_\_\_\_\_. *A Educação Física e o mundo de amanhã*. Arquivos da ENEFD, Rio de Janeiro, ano 2, n.2, p.5-8, jan./1953.

\_\_\_\_\_. Editorial. Arquivos da ENEFD, Rio de Janeiro, ano 6, n.6, p.6, jan./1953.



**PINTOR**, Luiz José Marques. *A Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil e sua Inserção na Política no Estado Novo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (Mestrado em Educação Física).

**SÁ EARP**, Maria Helena. *A dança como fator de Educação*. Arquivos da ENEFD. Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, p. 19-23, out/1945.

\_\_\_\_\_. *O campo psicológico da dança educacional*. Arquivos da ENEFD. Rio de Janeiro, ano 2, nº 2, p. 17-20, jan/1953.

**SANTOS**, Bruno Lima P. *História: as contribuições da revista “arquivos” no campo da educação física escolar*. Niterói, VIII EnFEF, separata, 2004. (Anais).

**SCHNEIDER**, Osmar. Entre a Correção e a Eficiência: Mutações no Significado da Educação Física nas Décadas de 1930 e 1940 – Um Estudo a Partir da Revista *Educação Physica*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volume 25, número 2, Jan/2004, p.39-54.

1. **Utilização de datashow.**
2. **Endereço: Rua Miracatu, 02 – Bairro de Guadalupe – Rio de Janeiro/RJ – CEP: 21665-170.**

GTT: CBCE/MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (Comunicação Oral).

## AS LUTAS COMO ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL E A QUESTÃO DA ESPORTIVIZAÇÃO

Wanderson Gomes Robson-Prof<sup>o</sup> Especialista em Educação Física.  
Sérgio Gomes Robson-Prof<sup>o</sup> graduado em Educação Física

**RESUMO:** *O trabalho é fruto de uma pesquisa de revisão bibliográfica com análise de conteúdo que tem por objetivo fazer um resgate do entendimento das Lutas como formas de manifestação da cultura corporal em diversas civilizações no decurso da história da humanidade, percebendo as suas características ligadas a essas culturas que as originaram e verificando também a forte influência da concepção do esporte moderno sobre essas manifestações. Essa esportivização das lutas resultou em mudanças, muitas vezes radicais, nas suas formas de manifestação e organização, contrariando princípios que se constituíram historicamente na essência dessas práticas.*

**SUMMARY:** *This work is the result of a bibliographical review research involving the analysis of its contents which aims to bring back the understanding of fights like body culture expressions in many civilizations through mankind history, noticing its characteristics related to those cultures that created them and also, checking the strong influence of modern sport conception on those expressions. This sporting fight phenomenon produced changes, most of them radical, in expression and organization ways, denying principles which were historically constituted in the essence of those habits.*

**RESUMEN:** *El trabajo es fruto de una pesquisa de revisión bibliográfica con análisis de contenido que tiene por objetivo hacer un rescate del entendimiento de las Luchas como formas de manifestación de la cultura corporal en diversas civilizaciones en lo decurso de la historia de humanidad, percibiendo sus características ligadas a esas culturas que las han originado y verificando también la fuerte influencia de la concepción del deporte moderno sobre esas manifestaciones. Esa deportivización de las luchas ha resultado en mudanzas, muchas veces radicales, en sus formas de manifestación y organización, contrariando principios que se han constituido historicamente en la esencia de esas prácticas.*

### INTRODUÇÃO

Quando falamos em Lutas, nos reportamos às diversas imagens e informações que temos a respeito de diferentes formas e estilos de combate, com os mais diversos papéis sociais, desde manifestação cultural tradicional, às manifestações de esportes e, até mesmo, às manifestações mais contemporâneas como o exemplo do vale-tudo.

Para buscarmos o entendimento das lutas na história de algumas civilizações e traçar o paralelo com esporte, percebendo as influências da esportivização nas formas contemporâneas de manifestação dessas lutas recorreremos a uma pesquisa bibliográfica com análise de conteúdos.

Mas afinal o que podemos chamar de Luta?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's) encontramos a seguinte definição deste componente da Cultura Corporal: *“São disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizando-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade”*. (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, 1998, p.70)

Temos nesta definição algumas características que podem nos ajudar a identificar as Lutas dentro das diferentes manifestações da chamada Cultura Corporal. A primeira é que se constituem em disputas entre oponentes, que utilizam golpes, técnicas e estratégias para vencer e suplantar o adversário. Outra característica é a intenção de uso de técnicas que visam o ataque corporal ao oponente, o que faz uma grande diferença quando comparado aos jogos. Porém um outro aspecto não observado nessa definição precisa de maior reflexão, que seria o aspecto das Lutas se constituírem em “Manifestações Culturais”, em “Cultura Corporal”.

Para buscarmos o entendimento das lutas como cultura corporal, temos que buscar entendimentos sobre cultura para evidenciarmos as características das lutas que as enquadram nesta categoria.

Para CHAUI (1997, p.295), a Cultura no sentido antropológico seria *“a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”*.

Essa cultura se transforma no decurso do desenvolvimento humano e é transmitido de geração em geração constituindo um conhecimento produzido no bojo de um determinado grupo social e que se estende para toda a humanidade, como diz ADAM et. al.(1977, p.51 e 52):

Com efeito, o próprio homem e as suas condições de vida continuaram a transformar-se no decurso da história. As aquisições acumuladas de geração em geração, o que podia por si só assegurar a continuidade do processo histórico... Na sua actividade, os homens não se contentam em se adaptar à natureza. Transformam-na, em função das suas necessidades em evolução. Inventam objectos capazes de o satisfazerem e criam meios para produzirem esses objectos, os utensílios, e depois as máquinas mais complexas. Constroem habitações, tecem vestimentas e produzem outros valores materiais. A cultura espiritual dos homens desenvolve-se igualmente com o progresso dos bens materiais; o conhecimento do mundo que os rodeia e sobre eles mesmos aumentam, a ciência e a arte tomam impulso.

As Lutas, enquanto manifestação cultural, são constituídas de técnicas corporais que surgem em determinados momentos históricos para atender às necessidades específicas das sociedades onde surgem. Estas técnicas são marcadas por profundos traços característicos dessa cultura onde se originam, tornando-se patrimônio daquela sociedade e passível de transmissão de geração em geração.

As Artes Marciais ou lutas são mais do que técnicas eficientes de atingir um adversário ou de combate, são também linguagem, manifestação cultural, são carregadas de símbolos e normas culturais da sociedade, além do forte presença do aspecto religioso que marcou a origem de muitas formas de lutas.

## **A PRESENÇA DAS LUTAS NA HISTÓRIA DAS CIVILIZAÇÕES**

Segundo MARINHO (1980, p.27) as Lutas são manifestações que se fazem presente na história das civilizações desde a pré-história, sofrendo uma evolução no decorrer da história do desenvolvimento do homem, antes como forma de sobrevivência, depois como ritual, dança, artifício de guerra etc.

Durante a Pré-história o homem primitivo precisou desenvolver técnicas de combate para garantir os espaços ocupados, principalmente quando deixou o hábito nômade e se fixou praticando a agricultura, a extração e criação de animais. Foi preciso desenvolver técnicas que eram ensinadas e transmitidas de geração a geração para garantir a sobrevivência frente aos demais grupos.

Um exemplo da presença das Lutas na história das civilizações pode ser observado no Egito. No túmulo de Beni Hasan foram encontradas figuras de lutadores, pintadas em vermelho e preto, para melhor compreensão da técnica dos golpes, em que aparecem mais de uma centena de fases da luta.

Na Grécia antiga, a cidade de Esparta se destacou pelo forte poder bélico do seu povo, da disciplina de vida de homens e mulheres, que educavam os filhos desde pequenos para a guerra. Segundo GRIFI (1989, p.40), a ginástica para os espartanos tinha o compromisso de fortificar o corpo, preparando-o à guerra: o fim último era sempre a batalha, a defesa da polis; a polis era tudo para os cidadãos espartanos, porque contribuía no crescimento de homens fortes e valorosos. A educação espartana preocupava-se em habituar os jovens às fadigas, às privações, à obediência; em torná-los robustos, vigorosos e astutos ao sacrifício na defesa da pátria. Contudo, do ponto de vista cultural-intelectual, os jovens aprendiam um mínimo de cultura, como ler e escrever, o estritamente necessário às exigências da vida. Os espartanos não consideravam grandemente a cultura no senso específico, porque era inútil a um guerreiro.

É na Grécia que vamos encontrar o berço de algumas manifestações de algumas lutas como a luta Greco-romana, o Boxe ou Pugilismo e o Pancrácio, na qual não havia regras específicas, pois os lutadores poderiam bater nos seus oponentes com os punhos nus, mesmos caídos no chão, além de poderem morder, dar cabeçadas e por os dedos nos olhos dos mesmos.

Em Roma, gladiadores lutavam até a morte para delírio do público no famoso Coliseu. Os lutadores utilizavam os mais diversos instrumentos de luta, como lanças, espadas, correntes, etc. Estes gladiadores eram em geral escravos mais os romanos também se exercitavam e praticavam exercícios de luta para adestrar suas legiões de guerra. Percebemos dois papéis sociais diferentes assumidos pelas Lutas nestas civilizações, o primeiro voltado para a preparação dos soldados para os constantes combates, e um segundo que é o uso das lutas no “circo” para deleitamento de uma platéia que se divertia com o derramamento de sangue. Segundo MARINHO (1980, p.64) encontramos vários tipos de gladiadores: os Mirmilões (pesadamente protegidos e levando lanças e escudos), Reciários (rede, tridente e punhal), Laceários (laço com nó corrediço), Andábalos (à cavalo).

Durante a Idade Média aconteceram as Cruzadas, que foram os combates organizados pela nobreza européia para conquistar a Terra Santa, que se encontrava em poder dos turcos. Muitas Cruzadas aconteceram e milhares de pessoas morreram nestas lutas religiosas. Também encontramos durante este período as famosas Ordens de Cavalaria, com seus cavaleiros, armaduras, espadas e lanças, que tinham um profundo sentimento de lealdade e honra ao seu senhor.

Segundo SEVERINO (1988, p.183), na América Pré-Colombiana os meninos já eram educados para se tornarem guerreiros. A verdadeira magnitude do adestramento militar se punha de manifesto quando o jovem se habituava a resistir à fome, sede e fadiga, frio, umidade e chuva; quando aprendia a espreitar e seguir o inimigo sem ser percebido,

quando agudizava sua astúcia, fazendo o inimigo cair em armadilhas, mas, sobretudo, quando já combatia nos campos de batalha, era a educação dos chamados “homens-tigres”.

Como capítulo a parte no estudo das lutas como manifestações culturais de diversas civilizações temos as Artes Marciais do Oriente, berço de uma grande diversidade de manifestações de Lutas, algumas milenares, mas todas com uma forte característica religiosa. Dentre tantas artes marciais podemos destacar o Kung Fu, o Karatê, o Sumo, o Judô, o Jiu-jitsu, o Ai-ki-dô, etc.

As artes marciais orientais possuem grande influência do budismo e do taoísmo, onde concorrem para a busca do equilíbrio do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. É nesta influência que vamos ver a presença do “Yin e Yang” que simbolizam a luta dos opostos e busca do equilíbrio: entre o bem e o mal, o ódio e o amor, o passivo e o ativo, feminino e masculino etc.

Na China primitiva está a origem do Kung Fú, a partir dos monges da seita Lao-tsé, que continha exercícios passivos e mistos, mudanças de posturas, técnicas de respiração, massagens, além de suas 7 regras de saúde: levantar cedo, purificar a boca, exercitar-se, massagear-se, banhar-se, repousar e alimentar-se. Encontramos também os princípios do taoísmo que influenciaram o Tai chi chuan: Controle da respiração ou Chi; Serenidade; Suavidade; Não-Violência e Não-Agressão; Princípio do Retorno.

O Kung Fú, segundo GRIFI (1989, p.19), tratava-se de uma ginástica com origem nas antigüíssimas danças de oferecimento. Os seus movimentos, além da massagem, da fricção e da percussão, mudando o ritmo respiratório, consentiam ao corpo exercícios não habituais e permitiam ao homem dominar seus próprios atos, submetendo-o a uma obediência contínua. Através da ginástica o homem liberava sua alma, além disso, o Kung Fú ajudava, ainda, a eliminar “as obstruções, as tensões, as indigestões e as hemicefalias”.

É na China que vamos encontrar também o famoso Mosteiro Chao-lin, localizado em Songshan, uma das cinco montanhas sagradas. Foi construído em 495 a.C. e, atualmente, há meio quilômetro do mosteiro há um cemitério onde estão mais de 200 lápides em memória dos monges anciãos, famosos por suas habilidades combativas. Os monges do mosteiro eram considerados seres superiores, portadores de poderes sobrenaturais e com uma consciência quase divina, não por causa das técnicas de combate, mas por todo o conhecimento que possuíam, inclusive treinamentos mentais árduos baseados no zem-budismo. (SEVERINO, 1988, p.53)

No Japão são encontradas as origens de diversas lutas, como: Jiu-jitsu, Judô, Sumo, Ai-ki-dô e o Karatê. Esta última, o Karatê, segundo HUARD e WONG (1971, p.131), teve sua origem em Okinawa, a partir do Kempô Chinês. Parte do princípio de que, num combate, não é forçosamente aquele que ataca primeiro que ganha. O momento preciso em que seu adversário vai golpeá-lo e atingi-lo é aquele escolhido pelo Karateca para contra-atacar e passar bruscamente da defensiva para a ofensiva. Ele utiliza então numerosas partes do corpo humano como armas naturais: crânio, cotovelo, punho, borda da mão, extremidades dos dedos, joelho, calcanhar, ponta dos pés. Um karateca bem treinado pode quebrar pedras e tijolos, bem como matar um cavalo ou um touro.

O Sumô, luta milenar japonesa, é caracterizada por seus lutadores pesados que utilizam seu próprio peso e técnicas para vencer o adversário projetando-o para fora da área de combate. Os lutadores de Sumo ainda são reverenciados naquele país.

O Jiu-jitsu era a arte marcial praticada pelos antigos Samurais japoneses, guerreiros treinados para defender lealmente os seus senhores. Famosos pelas suas técnicas de combate de contusão, projeção, golpes em articulações e pontos vitais, além do uso do Sabre para os combates.

O Judô surge no final do século XIX a partir de um praticante do Jiu-jitsu chamado Jigoro Kano, conhecido como o Pai da Educação Física japonesa, que juntou princípios de

diversas artes marciais orientais e criou um método de ensino para o aperfeiçoamento de técnicas de projeção, de articulações e estrangulamentos, além de vestimentas específicas (kimonos especialmente reforçados e brancos) e fundamentação em princípios filosóficos. Esta luta surge durante o período de declínio das artes marciais no Japão como forma de favorecer a continuidade da tradição da prática de artes marciais no país. A partir de desafios a lutadores de outras artes marciais e exibições nos mais diversos países do mundo, o Judô tornou-se rapidamente uma das lutas de maior número de praticantes.

No Brasil encontramos manifestações muito particulares originárias no próprio país, como a Capoeira e o Uka-uka. Esta última é uma luta identificada meio aos índios Xavantes e que se assemelha ao Judô, por se caracterizar por combates corpo a corpo e técnicas de agarramento e projeção, fazendo parte dos rituais desse povo, muito presente em festas religiosas. Esses rituais são praticados somente em momentos festivos, não possuindo caráter esportivo.

A palavra capoeira origina-se do tupi (Kapu'era) e possui dois significados: mato ralo, roçado, que nasceu no lugar do mato virgem que foi cortado; e cesto ou gaiola, que serve para carregar animais e alimentos. O fato deste duplo sentido etimológico fez com que pesquisadores divergissem a respeito de sua origem, que pode ser tanto rural – nascendo no campo, em meio às grandes plantações de cana- de- açúcar- ou urbano - surgindo junto com as grandes cidades, nas zonas portuárias, na figura dos “negros de ganho” (escravos que exerciam atividades por conta própria e que, ao fim do dia, tinham que entregar uma quantia pré-fixada ao seu proprietário).

Ao contrário do que se pensa, a capoeira não veio da África. Ela surgiu em território brasileiro, criada pelos africanos e seus descendentes, provavelmente surgindo pela mescla cultural trazida de diversas nações africanas e pelas condições em que se encontravam no Brasil. Daí em diante, a Capoeira evolui no Brasil como manifestação cultural, antes perseguida e proibida por lei, depois popularizada, transformada e, hoje, com fortes influências esportivistas.

## **O FENÔMENO DO ESPORTE E A ESPORTIVIZAÇÃO DAS LUTAS**

Não só a Capoeira sofre com fortes influências esportivistas. Muitas formas de Lutas acabam sofrendo uma ressignificação quando se transformam para assumir características esportivas, chegando muitas vezes a mudar a sua função social e características. Para ampliar esta reflexão faz-se necessário que nos reportemos à origem do esporte, uma vez que já fizemos, no corpo deste trabalho, algumas considerações sobre a história das lutas no desenvolvimento de diversas civilizações, para traçarmos um paralelo a respeito das influências da concepção de esporte moderno para o desenvolvimento das lutas.

Não cabe aqui fazer grandes considerações a cerca do desenvolvimento da instituição esportiva no bojo da sociedade capitalista e sua conseqüente difusão no mundo, mas traçar alguns paralelos que nos permitam perceber a forte influência que esta nova forma de organização provocou em Lutas já existentes e em novas formas de manifestações dessas práticas corporais.

Para ADAM et. al. (1977, p.162), o que ele chama de desporto antigo teve a uma origem guerreira e aristocrática. No tempo da Grécia heróica o seu objetivo social era a preparação para a guerra. O herói guerreiro torna-se um herói civil, a vitória desportiva, especialmente nos jogos, é um dos mais altos valores da cidade, no que o autor chama de democracia militar, onde todo homem livre deveria estar preparado para pegar em armas.

Esses ideais esportivos vão atingir uma grande expressão com os chamados Jogos Olímpicos, tendo uma versão desses jogos especialmente com provas de luta Pentatlo na sua 18ª edição, em 708 a.C.(GRIFI, 1989, p.80). Esses mesmos jogos vão sofrer uma interrupção por volta do ano de 394, com os éditos de Teodósio.

O esporte vai ressurgir com toda força no final do século XIX na Inglaterra, na forma do Esporte Moderno, durante o período de crescimento de difusão da Revolução Industrial Inglesa, na forma de jogos praticados pela aristocracia e depois pelo proletariado, fazendo surgir as formas “amador” e “profissional”. Desde a abolição dos jogos Olímpicos até aqui a prática de Jogos ainda era comum nas sociedades, mas a partir daqui passa a ter uma nova forma institucionalizada, com organização por entidades, regras universais, etc., tendo como primeira organização a fundação da Federação de Rêguaebe, em 1893.

Com esta forma de organização o esporte se apresenta como uma atividade de ócio da alta burguesia e, essencialmente, um meio de educação dos seus filhos, ao mesmo tempo em que é um trabalho de numerosos profissionais. A Inglaterra apresenta o primeiro caso típico no que diz respeito à realidade do desporto num país capitalista (ADAM et. al, 1977, p.176).

Esta forma de organização da prática de jogos vai influenciar o retorno da maior expressão de disputas desta forma de atividade humana, a reedição dos Jogos Olímpicos por iniciativa do Barão Pierre de Coubertin, em 1896 na Grécia.

Desde os primeiros Jogos Olímpicos da era moderna vamos encontrar as Lutas presentes, como o Pugilismo e a luta Greco-Romana. Em 1964 o Judô passou a fazer parte do rol de modalidades esportivas disputadas nas Olimpíadas e hoje temos ainda a esgrima e o tae-kwon-dô.

A organização das lutas em entidades esportivas, com a organização de campeonatos nos mais diversos níveis, e a própria inclusão no rol das modalidades olímpicas, levaram a uma difusão dessas práticas no mundo, colaborando para a sua massificação.

Em uma citação do professor Catalano, no caderno do MEC (1982, p.19), vamos encontrar a seguinte citação:

Um outro fato marcante, ocorreu em 1964. No elenco de modalidades olímpicas surgia o nome judô, infelizmente, ainda, em caráter provisório. A barreira para a oficialização do Judô, como esporte, era muito grande. Para muitos, as lutas eram um tanto monótonas, com muitas interrupções. Suas regras eram muito complicadas e era difícil, sem ser um praticante, entender o que estava ocorrendo em cima do tatami.

Como se pode perceber a participação dessas modalidades de Lutas nas Olimpíadas e a conseqüente organização dessas e de outras formas de Lutas em federações e outras instituições, nos mais diversos níveis desde municipais até internacionais, levaram essas entidades a propor mudanças sistemáticas à essas formas de disputas com o intuito de adaptá-las às necessidades de um mercado em crescimento, o mercado da indústria do esporte e do lazer.

Essa adaptação levou a uma série de mudanças na essência dessas formas de lutas, perdendo muitas vezes, inclusive, a sua razão social ligada à defesa pessoal, assumindo um caráter eminentemente de disputa esportiva, distanciando essas lutas da sua razão social de origem.

No seu texto sobre o “Cepticismo no século do desporto” Ziemilski em ADAM et. al. (1977, p.246) faz a seguinte consideração sobre o atletismo:

O Desporto separa-se da natureza, do quadro da paisagem, e cria-se, no seu microcosmo, um microclima. O círculo dos espectadores encerra estreitamente o terreno. As corridas outrora livres adotam um percurso circular, como na maratona ou nas corridas de cavalos. Esta modificação não tem um objetivo quase mágico..., mas tem um fim estritamente utilitário e econômico.

Assim como na citação acima pode-se observar as Lutas que, como descritas no decurso da sua evolução histórica, assumia um caráter eminentemente guerreiro, voltado para a luta pela sobrevivência e como artifício de guerra, para se tornar, na sua versão esportivizada, uma disputa por títulos competitivos e conquistas de medalhas com a conseqüente barganha de patrocínios e salários pelos atletas e de renda por parte de investidores da indústria do espetáculo esportivo.

Como conseqüências dessas mudanças sofridas pelas Lutas para assumir a forma de esporte moderno, temos o distanciamento de elementos culturais que se constituíram como base para o surgimento dessas lutas, um bom exemplo disso pode ser observado no Judô, que tem, por exemplo, como um dos princípios básicos da sua origem o seguinte princípio filosófico: *“O judoca não se aperfeiçoa para lutar, luta para se aperfeiçoar”*. Este princípio remonta ao fato de que a prática do Judô deveria ser uma constante busca de crescimento e aperfeiçoamento pessoal através da luta, o que seria o seu princípio, mas a intenção da competição esportiva reverte este princípio obrigando os lutadores a treinar com o objetivo de superação do adversário, mais do que superação de si mesmo, através da luta. Outro fator ligado a esta luta foi a adoção de kimonos azuis para facilitar a identificação dos lutadores nas transmissões televisivas, o que vem a contrariar o próprio significado do tradicional kimono branco, que simboliza à pureza da alma do lutador.

Na capoeira temos um outro grande exemplo, a sua crescente esportivização, processo que podemos assistir, pois está em pleno desenvolvimento, está levando a uma busca de uma quase unificação da diversidade de formas de organização dos grupos de capoeira, para que sejam integrados dentro de instituições como as federações. Como conseqüência disso poderemos ter uma perda da grande riqueza que é essa diversidade, onde cada grupo possui a sua cultura, a sua forma de se relacionar, de graduar, de se organizar. A capoeira deixa de ser um jogar com o outro, para se tornar um jogar contra o outro.

## CONCLUSÃO

Como pudemos perceber as Lutas se fizeram presentes nos mais diversos momentos da história da civilização humana, surgindo no bojo dos diversos grupos sociais para atender necessidades específicas e carregando consigo elementos e características dessas sociedades onde se originaram.

Percebeu-se também que a organização de práticas físicas na forma de esportes, a partir do século XX, influenciou a prática e a organização de diversas lutas que tiveram a sua massificação a partir da sua esportivização. Essa mesma esportivização acarretou em benefícios para a prática dessas modalidades tornando-as conhecidas e praticadas por um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, extrapolando os limites das regiões onde foram criadas. Por outro lado a adequação que estas lutas tiveram que fazer para se moldar à forma de esporte, com regras universais, entidades organizacionais e adaptações para atingir um número maior de praticantes etc, levaram a conseqüências como o distanciamento de algumas características que fizeram parte da essência dessas lutas para o seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito às suas características culturais



Entendemos que as lutas tem uma origem que antecede os esportes, mas se transformam a partir da sua esportivização tendo como consequência também a própria dificuldade em perceber as Lutas, hoje, de uma forma que não seja a esportiva. Por outro lado vale lembrar que as lutas ainda são muito praticadas com seus objetivos ligados à sobrevivência e defesa pessoal, não só nas polícias e forças armadas, mas em várias instâncias da sociedade, além dos movimentos existentes dentro de cada luta para a manutenção da sua essência e singularidade cultural.

### **Bibliografia consultada:**

ADAM, Y et.al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa-Portugal, Seara Nova, 1977.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª edição, Porto Alegre-RS, Editora Magister, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 8ª edição, São Paulo-SP, Editora Ática, 1997.

GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre- RS, D.C.Luzzatto, 1989.

HUARD, Pierre e WONG, Ling. **Cuidados e técnicas do corpo na China, no Japão e na Índia**. São Paulo-SP, Summus, 1990.

MARINHO, Inezil Penna. **História geral da Educação Física**. São Paulo-SP, Cia Brasil editora, 1980.

Ministério da Educação e Cultura. **Caderno técnico-didático do Judô**. 1982.

Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. 1998.

SEVERINO, Roque. **O Espírito das Artes Marciais**. São Paulo-SP, Ícone, 1988.

Autor: **WANDERSON GOMES ROBSON**

Endererço: Rua Existente, Ala C, nº 13, Residencial São Domingos I- Cohama, São Luís-MA, Cep: 65.059-670.

Fone: (98) 3252-1379. E-mail: [wandersonrobson@zipmail.com.br](mailto:wandersonrobson@zipmail.com.br)

Autor: **SÉRGIO GOMES ROBSON**

Endereço: Av. 14, nº 62, Cohab-Anil III, São Luís-MA, Cep: 65.050-270,

Fone: (98) 32251682. E-mail: [sergiorobson@starmedia.com](mailto:sergiorobson@starmedia.com)

Tecnologia de apresentação: **datashow**.

## GTT 13. MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE COMUNICAÇÃO ORAL

### AUTORES, ATORES E EDITORES: OS PERIÓDICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONFORMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Omar Schneider  
Doutorando em Educação – PUC/SP  
Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Amarílio Ferreira Neto  
Professor na Universidade Federal do Espírito Santos – Departamento de Desporto

Wagner dos Santos  
Mestre em Educação – FAE/UFMG  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Membros do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA

#### RESUMO

*Aborda a imprensa periódica da Educação Física, projetando essa como um dispositivo de organização do campo. Utiliza como referencial teórico-metodológico as reflexões de Roger Chartier em relação à História do Livro e das Edições para dar a ver as práticas implementadas pelos editores da imprensa periódica na produção de estratégias editoriais de circulação de autores, de temas e prescrições educacionais nas décadas de 1930 e 1940, com a revista **Educação Physica** e nas décadas de 1980 e 1990, com a revista **Motrivivência**.*

**Palavras-chave:** editores; estratégias editoriais; imprensa periódica da Educação Física

#### AUTHORS, ACTORS AND EDITORS: PERIODICALS AS DEVICES OF PEDAGOGICAL/SCIENTIFIC CONFORMATION FIELD OF PHYSICAL EDUCATION

#### ABSTRACT

*It talks about press, the Physical Education periodicals, projecting it as a field organization device. It uses as theoretical-methodological references the Roger Chartier reflections about Editions and Books History to show the implemented practices by the periodical press editors in production of circulating authors editorials strategies, of educational themes and prescripts during 1930 and 1940, with the Physical Education magazine and in 1980 and 1990 with Motrivivência magazine.*

**Keywords:** Editors. Editorial strategies. Physical Education periodicals.

# AUTORES, ACTORES Y EDITORES: LOS PERIÓDICOS COMO DISPOSITIVOS DE CONFORMACIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

## RESUMEN

*Aborda la imprenta periódica de la Educación Física, proyectando esa como un dispositivo de organización de campo. Utiliza como referencial teórico metodológico las reflexiones de Roger Chartier en relación a la Historia del Libro y de las Ediciones para dar a ver las prácticas implementadas por los editores de la imprenta periódica en la producción de estrategias editoriales de circulación de autores, de temas y prescripciones educacionales en las décadas de 1930 y 1940, con la revista *Educação Physica* y en las décadas de 1980 y 1990, con la revista *Motrivivência*.*

**Palabras claves:** editores; estrategias editoriales; imprenta periódica de la Educación Física

## Introdução

O estudo tem por objetivo trabalhar com um tema pouco explorado na história da Educação Física, qual seja, o papel dos editores de impressos periódicos na produção do campo da Educação Física, para tanto utiliza como fonte duas revistas, uma que circulou no primeiro quartel do século XX e outra que abrange os últimos vinte anos do mesmo século.

A primeira revista utilizada como fonte é a revista **Educação Physica**, periódico produzido no Rio de Janeiro, por iniciativa de dois professores de Educação Física, Paulo Lotufo (editor no período de 1932 a 1945) e Oswaldo Murgel Rezende (editor no período de 1932 a 1944). Posteriormente a esses dois editores, somam-se Roland de Souza (editor no período de 1936 a 1941), e Hollanda Loyola (editor no período de 1939 a 1944).

Nos treze anos em que o periódico circulou, foram lançadas 88 revistas. Dessas, dois exemplares foram publicados em edições conjugadas em um mesmo volume, a de número 28/29 e a de número 79/80.

O segundo periódico é a revista **Motrivivência**, impresso especializado sobre Educação Física lançado em dezembro de 1988. Até o ano de 2005, foram publicados 21 exemplares. A revista se caracteriza como uma revista científica<sup>1</sup> preocupada com temáticas relativas à prática pedagógica, com a discussão epistemológica e política da Educação Física. Foi criada originalmente para ter uma periodicidade semestral, conforme consta na edição do seu primeiro número. Contudo, acabou por possuir uma periodicidade anual, com uma certa irregularidade, já que, em 1990, sua publicação foi interrompida, retornando em 1993 com três números em conjunto. A partir do n. 12 (1999), dois números estão sendo editados por ano.

Pode-se considerar que, até o momento, a revista **Motrivivência** possui duas etapas,<sup>2</sup> uma sergipana e outra catarinense. Uma em que o impresso esteve sediado na Universidade Federal de Sergipe (etapa sergipana) e outra em que passou a ser editado na Universidade Federal de Santa Catarina (etapa catarinense), sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF) do Departamento de Educação Física. Na primeira etapa da revista (n. 1, 2, 3 e 4), o principal editor<sup>3</sup> foi o

<sup>1</sup> Ver artigo produzido por Ferreira Neto e Nascimento (2002) e divulgado na home page do PROTEORIA ([www.proteoria.org](http://www.proteoria.org)) sobre avaliação de periódicos científicos da Educação Física.

<sup>2</sup> Ver a revista n. 12, na carta ao editor, para obter mais informações sobre as duas etapas, a de Sergipe e a de Santa Catarina.

<sup>3</sup> Nos três primeiros números, era denominado *diretor*.

professor Maurício Roberto da Silva, com o auxílio do professor Nelson Dagoberto de Matos nos exemplares n. 1, 2 e 3. Na segunda etapa do periódico, outras pessoas passam a assinar o editorial conjuntamente com o editor. São eles(as): professoras Albertina Bonetti e Iara Regina Damiani (n. 14); professor Giovanni Del Lorenzi Pires (n. 15, 16, 17, 18 e 19).<sup>4</sup>

Em relação à revista **Educação Physica** pode-se verificar que já foi objeto de dois estudos. O primeiro desenvolvido por Goellner (1999), trabalha com as imagens veiculadas na *Revista*, discutindo os tratamentos dispensados ao corpo feminino nas décadas de 1930 e 1940 e o segundo produzido Schneider (2003), estuda o periódico prestando atenção aos dispositivos editoriais, às prescrições relacionadas as formas de ler e usar o impresso na formação e atualização docente entre os anos de 1932 a 1945.

A revista **Motrivivência** já foi examinada em quatro aspectos de sua materialidade. Ferreira Neto e Nascimento (2002), tiveram como objetivo discutir os critérios de cientificidade na produção do impresso. Ventorim e Ferreira Neto (2003), procuraram examinar o periódico prestando atenção à *produção do conhecimento sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado em Educação Física*. Ferreira Neto et al. (2003),<sup>5</sup> procuraram compreender o *aparelho crítico*<sup>6</sup> do periódico, qual seja, a organização da leitura tanto no sentido da sua didatização, como do controle dos sentidos que podem ser extraídos do material impresso e o debate sobre a graduação em Educação Física. O quarto estudo centra-se na revista **Motrivivência** para debater a necessidade de criar na área da Educação Física inventários de fontes para subsidiar pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e da História.

Enfocar novos ângulos em um terreno há muito visitado não é tarefa fácil, requer que novas categorias sejam construídas, para que velhos objetos apresentem faces ainda pouco exploradas ou inexploradas. Conforme Hunt (1995), a esfera da cultura<sup>7</sup> é indicada como um *locus* privilegiado, pois nela se pode ter contato com mundos que ainda necessitam ser compreendidos. Nesse sentido, a dimensão cultural torna-se ambiente profícuo para se compreender o campo educacional e a História da Educação Física, uma vez que não existe “[...] uma dimensão extracultural da experiência” (HUNT, 1995, p. 9).

De acordo com Nunes (1992), essa nova forma de fazer pesquisa prioriza o exame dos objetos investigados, utilizando como referência a cultura, o que passa a remeter o pesquisador ao tratamento do objeto pela sua materialidade, seu entendimento como prática de representação e “[...] dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 44).<sup>8</sup>

<sup>4</sup> É possível, com base na observação da ficha técnica da revista, bem como em algumas referências realizadas nos editoriais, que outras pessoas também estivessem envolvidas na feitura do impresso, como professores e estudantes dos cursos de Educação Física nos quais o periódico esteve e está sediado.

<sup>5</sup> Este trabalho é resultado de um esforço coletivo empreendido pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA). Para saber mais ver o número especial da revista **Motrivivência** (ano xv, n. 20-21, mar./dez. 2003), lançado como comemoração aos 15 anos de existência do impresso, no qual dois artigos foram publicados, um abordando a sua fórmula editorial e outro discutindo o porque de os inventários de fontes serem necessários para se fazer pesquisas sobre a história da Educação Física.

<sup>6</sup> Conforme Toledo (2001, p. 4), o aparelho crítico “[...] tem como função ou a didatização da obra ou uma sofisticação de sua apresentação [...] na qual está inserida uma proposta específica, que orienta o leitor para uma determinada forma [...]” de se apropriar do conteúdo do impresso ou do conjunto ao qual ele pertence.

<sup>7</sup> Para Hunt (1995, p. 9), “As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural”.

<sup>8</sup> Para Darnton (1997), a imprensa deve ser compreendida como uma força ativa na história, ajudando a dar forma aos eventos que registra e como um dos principais ingredientes de construção de novas culturas. Escrevendo sobre *periodismo e vida urbana*, Cruz (2000) diz que a palavra impressa é um dos principais lugares em que se pode verificar a disputa entre o velho e o novo. Para a autora, a imprensa coloca-se “[...] como um campo privilegiado da disputa cultural” (CRUZ, 2000, p. 81). Conforme Davis (1990, p.159), o impresso não deve ser compreendido apenas como uma fonte de informações, de idéias de imagens, mas

Visualizar o material impresso como dispositivo permite observá-lo como representação, mas representação que não está envolta por uma aura de neutralidade, pois, segundo Chartier (1991), é preciso que se observe que essas representações são coletivas, o que pressupõe que estejam sempre em concorrência e em competição, o que faz com que se considere que são “[...] matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183).<sup>9</sup>

### **Imprensa periódica: autores, atores e editores**

Ao analisarmos as características materiais da imprensa periódica, principalmente na revista **Educação Physica** e na revista **Motrivivência**, prestamos atenção para um aspecto pouco explorado nos estudos que discutem a constituição do campo da Educação Física, qual seja, o papel desempenhado pelos editores de revistas científico/pedagógicas. A sensação de que para compreender a História da Educação Física, novos objetos devem ser colocados em evidência, não nasce por acaso, mas do acúmulo de estudos desenvolvidos, no âmbito da História<sup>10</sup> e da História da Educação.<sup>11</sup>

Estudando a revista **Educação Physica** Schneider (2003) trabalhou perspectivando as estratégias editoriais colocadas em ação pelo grupo de intelectuais que se autodenominavam nas décadas de 1930 e 1940, como apóstolos da Educação Física no Brasil. Ao mesmo tempo em que eram autores, assumiam também a função de editores do impresso.<sup>12</sup> Ao criar estratégias editoriais como recurso de didatização e controle da leitura os editores produziam a imagem de um grupo organizado, representação necessária como meio de reivindicar espaço de atuação como professores de Educação Física.<sup>13</sup>

Muitos dos professores envolvidos com o ensino da Educação Física no Brasil não tinham o curso superior ou o secundário, uma das condições para registrar o diploma na Divisão de Educação Física do Ministério da Educação. Mesmo um dos diretores da revista **Educação Physica**, Paulo Lotufo, não preenchia os requisitos exigidos, pois sua formação tinha se dado no Instituto Técnico de Educação Física da Associação Cristã de Moços da América do Sul, em Montevidéu. Também onze, das 33 pessoas listadas como colaboradores em 1938, não preenchiam os requisitos exigidos, uma vez que seus diplomas, além de terem sido adquiridos em outro país, outorgavam-lhes apenas a condição de técnicos.

Na tentativa de reverter o quadro que se apresentava, de acordo com eles, a revista

---

acima de tudo como um mensageiro de relações, o qual possui como “[...] característica mais marcante [...] [o] papel de formador de opinião”.

<sup>9</sup> De acordo com Sirinelli (1996 e 1998), o impresso constitui-se como um *locus* fundamental na produção de um *lugar de sociabilidade*, lugar este que muitos intelectuais e militantes buscam utilizar como pólo de sociabilidade, fenômeno que se explica pela necessidade de aglutinação de forças em torno de um propósito comum. Não raro, esses núcleos acabam por anunciar sua identidade política por meio de jornais, revistas e clubes como meio de objetivar ações concretas. Ainda conforme Sirinelli, essa atitude possui por objetivo criar “microclimas ideológicos” capazes de gestar na sociedade uma certa resistência, ou mesmo estabelecer uma alteridade coletiva em relação aos demais grupos.

<sup>10</sup> No campo da História temos os estudos de Chartier (1994, 2004) que discute o papel desempenhado pelos editores de Troyes e a coleção de livros intitulada *Bibliothèque Bleue*, designada como o mais poderoso instrumento de aculturação escrita da França do Antigo Regime.

<sup>11</sup> No campo da História da Educação, trabalho pioneiro no Brasil é o desenvolvido por Toledo (2001), que trabalha com a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, um conjunto de livros primeiramente organizados por Fernando de Azevedo e posteriormente por Damasco Penna, entre os anos de 1931 e 1979, com a chancela da Companhia Editora Nacional.

<sup>12</sup> Lidando com as práticas editoriais implementadas pelos editores da revista **Educação Physica**, pode se perceber que o impresso foi utilizado como principal fórum de reivindicação dos professores que estavam ligados ao periódico.

<sup>13</sup> Com exceção de Hollanda Loyola, professor de Educação Física diplomado pela Escola de Educação Física do exército, os outros editores e colaboradores que dão suporte à revista de **Educação Physica** não possuíam diploma de formação em Educação Física obtido no Brasil, mas em Montevidéu no Uruguai, na Associação Cristã de Moços.

‘Educação Física’ foi [...] [a] principal tribuna. [...] Não era justo que aqueles mestres esforçados, que por tantos anos tinham demonstrado indescritível competência no exercício do seu magistério, fossem agora tolhidos de exercê-lo (EDUCAÇÃO FÍSICA, 1943, n. 74, p. 1).

Percebe-se que o impresso se tornou instrumento estratégico para que os editores fizessem valer sua voz como força autorizada para intervir nos órgãos educacionais em favor dos professores de Educação Física, ainda que esses professores fossem eles mesmos.

Ao que parece, o Decreto-lei nº. 2.028 (referente ao registro de professores) tornou-se um empecilho para uma boa parte dos professores ligados à revista **Educação Physica**, que, por não conseguirem registrar-se como professores no Departamento Nacional de Educação, em função de terem feitos seus cursos fora do Brasil, em uma instituição que não fornecia certificado nem secundário, nem superior, mas técnico, perderiam o *status* de líderes da Educação Física no Brasil, representação que vinha sendo desenvolvida desde o lançamento da revista número 7 (1936), exemplar no qual os editores passam a veicular o nome de personalidades da Educação Física brasileira e internacional como colaboradores do impresso. Estes são chamados de os *Leaders do movimento da educação physica no Brasil*. São eles: Major Barbosa Leite, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Fred C. Brown, Henry J. Sims, James Summers, General Newton Cavalcante e Capitão Orlando Eduardo Silva.

O uso que os editores fazem dos nomes de personalidades/autoridades consideradas por eles como os elementos representativos da Educação Física no Brasil faz-nos voltar a atenção às reflexões de Pierre Bourdieu em relação às suas teorizações sobre o capital simbólico. Para o autor (1990, p. 35), “[...] as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão fundamental da vida social” e nasce da percepção de que existe um jogo a ser jogado, no qual “[...] está em jogo a acumulação de uma forma particular de capital” (BOURDIEU, 1990, p. 36). Desse modo, capital simbólico projeta-se como possibilidade de “[...] ser conhecido e reconhecido [o que] também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido” (BOURDIEU, 2001, p. 296).

Importante perceber que os editores põem-se na condição de decisores, deliberando por meio do impresso quem deve ser conhecido e reconhecido pela sua comunidade de leitores como os líderes da Educação Física no Brasil. Esse movimento é importante, porque, além de o periódico passar a compartilhar do capital simbólico que as personalidades eleitas como os líderes já possuem, porquanto são figuras atuantes do meio político-educacional, também projeta a *Revista* como um lugar de fala autorizada, o que se configura como uma *tática* em meio às *estratégias* dos concorrentes.<sup>14</sup>

Ao estudar a revista **Motrivivência** dando ênfase à sua fórmula editorial, também foi possível perceber, a intervenção dos editores na conformação do campo da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990.

O período em que a revista **Motrivivência** nasce pode ser considerado como um momento muito importante para a Educação Física. Na década de 1980, realiza-se o diagnóstico de que a Educação Física estava em crise, ou necessitava entrar em crise, a tentativa, então, era a de superar o modelo que a ela dava suporte.

---

<sup>14</sup> Para Certeau a noção de *tática* remete para o estudo das ações de grupos que estão em posição de desvantagem na luta pela organização da cultura. Enquanto *estratégia* projeta-se a partir de um lugar de poder e “[...] designa dispositivos de normatização e modelização [...] [que] regulam práticas que se inscrevem em um território que lhes é exterior” (CARVALHO, 2003, p. 343), o de *tática*, ao contrário manifesta-se em um território que não é seu, ou seja, “[...] tem por lugar senão no do outro [...], por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Se perspectivarmos que uma modalidade de discurso que animou o debate de parte dos intelectuais da Educação Física, na década de 1980 e início da década de 1990, foi o discurso politicamente engajado, que buscou tratar predominantemente da função da Educação Física na escola a partir de uma teoria crítica da sociedade, podemos considerar que a revista **Motrivivência** configura-se como uma síntese das discussões produzidas nos últimos quinze anos.

Ao trabalhar dando ênfase ao aparelho crítico do impresso, pode-se perceber a figura do(s) editor(es), de maneira mais forte, atuando em um dispositivo muito importante na constituição da fórmula de um projeto editorial, qual seja, os editoriais.<sup>15</sup> Por meio desse dispositivo, o(s) editor(es) fala(m) com os leitores, indica(m)-lhes por qual registro as matérias selecionadas deverão ser lidas, interfere(m) no que é publicado ao recortar e adicionar sentidos ao pensamento dos autores, muitas vezes distantes do que foi proposto originalmente nos textos. Enfim, nos editoriais, o(s) editor(es) se capacita(m) como voz autorizada a aproximar os vários assuntos tratados no impresso, ao mesmo tempo em que indica(m) protocolos de leituras para o que foi pelo conselho Editorial, previamente selecionado, como digno de ser conhecido pelos leitores.<sup>16</sup>

Outro local em que pode se perceber as estratégias implementadas pelos editores são as capas produzidas para o impresso.<sup>17</sup> As capas produzidas para a revista **Motrivivência** funcionam como uma marca de identificação muito forte do projeto editorial concebido para o periódico. Desde a primeira revista publicada, até o n. 19 (2002), percebe-se esse dispositivo fazendo parte da constituição do seu aparelho crítico, o qual atua de duas maneiras, uma confere identidade ao impresso, a outra, decorrente da primeira, configura-se como a busca de controle sobre as expectativas do leitor em relação ao conteúdo veiculado. Assim, o impresso aponta aos leitores os problemas que existem na Educação Física brasileira. Por meio das imagens veiculadas informa-se ao leitor sobre o tipo de leitura que ele irá encontrar, uma leitura crítica, politizada, sem ser partidária, que fala sobre os problemas enfrentados pela Educação Física de uma forma irônica e bem humorada.<sup>18</sup>

Ao que tudo indica, a revista **Motrivivência**, possui uma política editorial que marcadamente valoriza a difusão do conhecimento produzido em diferentes instâncias, o que pode ser verificado no modo com que se articulam os objetivos das seções do impresso. Esse papel, na criação das seções, e sua delimitação dão ao editor de impressos científicos-pedagógicos o poder de decidir o que é ou não necessário aos leitores e, ao mesmo tempo, procura constituir os leitores, uma vez que, nesse processo de criação e organização do que é ou não pertinente veicular, procura-se esquadrihar os próprios leitores, suas expectativas e aptidões de leitura, e ainda as demandas de trabalhos publicáveis. Nesse sentido, o papel do editor ou editores que lidam com a imprensa periódica deve ser colocado em discussão ao se tratar da constituição do campo da Educação Física.

---

<sup>15</sup> Os editoriais se apresentam na forma explicativa, informativa e essencialmente problematizadora de temáticas gerais e específicas da área da Educação Física, esporte e lazer.

<sup>16</sup> De acordo com Hunt (1992), os documentos com os quais o historiador trabalha descrevem ações simbólicas, não podendo ser considerados textos inocentes e transparentes. Eles foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, assim os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los.

<sup>17</sup> Conforme Chartier (1990, p. 179), uma imagem, uma ilustração “[...] induz uma leitura fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto”.

<sup>18</sup> As ilustrações que compõem o projeto editorial do impresso motivam e propõem uma leitura crítica e diferenciada e, sobremaneira, alegre do seu conteúdo. Pode-se perceber que o dispositivo objetivado na forma das ilustrações é um recurso muito bem projetado, pois funciona como textos significativamente repletos de mensagens formadoras. A utilização contínua e alternada de charges, literatura de cordel, extratos de músicas, poesias, histórias em quadrinhos legitima, juntamente com os textos e as ilustrações, a revista **Motrivivência** como uma verdadeira produção artística.

Como estratégia de luta e produção cultural, a revista **Motrivivência** atua como instância privilegiada na circulação de um modelo, de um estatuto e de uma posição, pois é capaz de significar simbolicamente e de forma objetivada a existência de um grupo que procura mudar a Educação Física brasileira.

Os editores devem ser percebidos como atores importantes na forma como uma área do conhecimento se constitui, pois eles assumem posições-chave no processo de divulgação das propostas, das teorias e dos atores considerados como autorizados a falar em nome de uma comunidade.

Por fim, precisamos incluir nessa análise o papel do(s) editor(es), fornecendo oportunidades para que um grupo, constituído por atores que muitas vezes possuem orientações teóricas diferentes, seja percebido como constituído por autores autorizados a falar como autoridades sobre uma determinada temática que se julga seja capaz de preencher as expectativas e necessidades do professorado.

### **Considerações finais**

O papel dos editores deve ser colocado em evidência, pois conforme Chartier (2002, p. 71-72) “O que quer que façam, os autores não escrevem os livros”, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos. De acordo com o autor, é justamente esse hiato que deve ser compreendido, pois é justamente o espaço no qual se constrói o sentido – ou os sentidos, que foi esquecido pelos pesquisadores, ou seja, o suporte material e o papel do editor na produção dos dispositivos modelizadores da leitura.<sup>19</sup>

Ao tratar a figura do editor como um ator a ser conhecido na produção do campo da Educação Física (assim como as estratégias e os dispositivos que aciona na constituição de um projeto político-educacional), talvez, ao final da discussão, uma outra cena seja revelada e o debate em torno da renovação intelectual da área, na década de 1980 e 1990, seja ampliado. Desse modo, é possível que, quem até o momento esteve nos bastidores apareça como personagem importante para compreendermos a história recente da área. Assim, pode ser modificada a interpretação dominante (produzida por alguns estudos, como Oliveira (1994), Daolio (1997), e Caparróz (1997)), com a qual temos lidado, que apresenta o campo da Educação Física sendo constituído apenas pelos personagens mais visíveis.

Ainda existe muito a se discutir sobre a figura do editor na constituição do campo da Educação Física, uma vez que ele não ocupa a linha de frente, mas posiciona-se nos bastidores, articulando, censurando e tomando decisões sobre o que ou a quem dar maior evidência e quais temáticas devem ser privilegiadas ao ser projetada a edição de um periódico.

### **Referências**

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CAPARRÓZ, F. E.. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 2007.

---

<sup>19</sup> Para Chartier (2002, p. 244), a “[...] disposição da paginação, os modos de recorte do texto, as convenções tipográficas são investidos de uma ‘função expressiva’ e sustentam a construção da significação”. Produzidos por uma intenção de controle e didatização as convenções tipográficas possuem produtores - editores e técnicos tipográficos - e destinatários, as comunidades de leitores. Assim falar em imprensa periódica, estratégias editoriais é mobilizar novos personagens povoando o campo das lutas simbólicas, as quais são expressas por meio do que se convencionou chamar de lutas de representação.



CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **Leitura e leitores na França do antigo Regime**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CRUZ, H. de F. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915**. São Paulo: EDUC, 2000.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. 97 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R., ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa: a imprensa na França – (1775-1800)**. São Paulo: EDUSP. 1997, p. 15-17.

DAVIS, N. Z. **Sociedade e cultura no início da França moderna**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1990.

FERREIRA NETO, A. et al. Fórmula editorial e graduação: 15 anos de motrivivência. **Motrivivência**, Santa Catarina, ano xv, n. 20-21, p. 57-90, mar./dez. 2003

FERREIRA NETO, A.; NASCIMENTO, A. C. S. Periódicos científicos da educação física: proposta de avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2002.

FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W. dos. Por que os inventários de fontes são necessários: catálogo dos 15 anos da revista motrivivência (1988-2004). **Motrivivência**, Santa Catarina, ano xv, n. 20-21, p. 103-136, mar./dez. 2003.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na revista Educação Physica**. 1999. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOYOLA, H. Aos professores de educação física não diplomados. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 1, maio/jun. 1943.

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Panorâmica, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, [s. m.], 1992.

\_\_\_\_\_, CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPED**, Belo Horizonte, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

OLIVEIRA, V. M. de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

SCHNEIDER, O. **A revista Educação Physica (1932-195): estratégias editoriais e prescrições educacionais**. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 231-270.

\_\_\_\_\_. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 259-280.

TOLEDO, M. R. de A. **Coleção atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VENTORIM, S.; FERREIRA NETO, A. A revista Motrivivência e a produção do conhecimento sobre prática de ensino e estágio supervisionado em educação física. **Revista do Mestrado em Educação**, Sergipe, v. 6, p. 51-72, fev./jun. 2003.

## COMUNICAÇÃO ORAL GTT 13 - MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

### BIOGRAFIAS DE ATLETAS DE REFERÊNCIA QUE CONSTRUÍRAM A HISTÓRIA DAS MULHERES NATAÇÃO FEMININA BRASILEIRA NO SÉC. XX

Prof. Dr. Fabiano Pries Devide  
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – UNIVERSO/RJ  
Faculdade de Educação Física – UNISUAM/RJ  
Órgão financiador: CAPES

*Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a história de sete nadadoras de referência, que contribuíram para construir a história das mulheres neste esporte ao longo do século XX no Brasil. A partir da História Oral, realizaram-se sete entrevistas de elite com as colaboradoras, além da análise documental. Os resultados permitiram construir biografias de cada uma delas, descrevendo suas trajetórias no esporte ao longo do século XX (1910-2000).*

*This study aims to present seven icon women swimmers, which contributed to build the history of women in this sport in the 20<sup>th</sup> century in Brazil. From Oral History theory, seven elite interviews and document analisys were done. The results revealed the biographies of each woman, describing her trajectories in competitive swimming through the 20<sup>th</sup> century (1910-2000).*

*El objetivo de este estudio es presentar la trayectoria de siete nadadoras que contribuirán para la historia de las mujeres en este deporte, en el siglo XX, en Brasil. Pautado en la Historia Oral, han sido realizadas siete entrevistas e una análisis documental. Los resultados han contribuido para construir la biografía de cada mujer, describiendo sus trayectorias en el ámbito de la natación competitiva del siglo XX (1910-1920).*

#### **Introdução**

*“Essas pessoas têm uma história importantíssima, que a gente abandonou! (...) a gente não sabe o problema da natação feminina? (...) Uma nadadora olímpica é uma pessoa importantíssima nesse processo” (P. Amorim, 2001).*

O presente estudo objetiva apresentar biografias centradas no processo de inserção e ascensão no esporte, de 7 atletas femininas como referências no estudo da História das Mulheres (Scott, 1992; Soihet, 1997) no esporte no Brasil, especificamente na natação. Tais mulheres forneceram a evidência oral (Thompson, 1992) de quem vivenciou a natação competitiva no séc. XX testemunhas de um processo histórico. Apresentá-las é relevante por focalizar o papel dos atores sociais na construção histórica deste esporte para as mulheres sul-americanas.

A natação, ao longo dos últimos cem anos, metamorfoseou-se de um espaço que no início do séc. XX foi porta de entrada das mulheres no esporte de competição, sem que resistências contundentes da sociedade; mas passou a apresentar resistências biológicas e culturais às nadadoras a partir da década de 1970 (Devide, 2003).

Se no início do séc. XX, as resistências, veladas, eram centradas nas representações sobre um corpo frágil e debilitado, que deveria se exercitar em prol da eugenia da raça (Goellner, 2000<sup>1</sup>; Priore, 2000); ao fim do século, as barreiras direcionaram-se ao corpo forte e masculinizado resultante dos treinamentos e do doping nos países capitalistas desenvolvidos e da Cortina de Ferro (Devide, 2004).

Neste estudo, apresentamos a síntese da trajetória individual de cada colaboradora. Fonseca (2000) propõe que “o pesquisador deve saber ‘ler o depoimento oral e ouvir o documento escrito’ para extrair o que existe de mais significativo neles” (p. 10), levando-nos a construir as biografias a partir de entrevistas de elite e da análise das fontes históricas complementares (De Paula, 1998): periódicos e imagens reunidas em instituições<sup>2</sup>.

### **Blanche Pironnet<sup>3</sup>**

Nasceu na Bélgica em 1903 e chegou ao Brasil no início do século XX. Ofereceu o testemunho sobre suas participações nas Festas Esportivas da Società Italiana di Canottieri, em 1919, atual Clube Espéria (CE), às margens do rio Tietê.

Em um riacho, na cidade vizinha a Verviers, seu pai lhe ensinou as primeiras braçadas. O pai veio trabalhar no Brasil em 1911, no Rio de Janeiro e trouxe a família em 1912. Aos domingos Blanche ia à praia Vermelha nadar com o pai. Descreve as sessões de ginástica e exercícios respiratórios que fazia com o irmão, José Pironnet, sob a supervisão de seu pai, antes de irem à escola.

Residindo em São Paulo, se associaram ao CE quando, ainda menina, Blanche despertou curiosidade ao nadar no antigo canal<sup>4</sup>, em função das resistências que a sociedade impunha às mulheres ao se exporem em público em trajes de banho.

*“O canal, era uma entrada de água (...), nós íamos nadar lá. (...) foi assim: -Uma mulher está nadando! (...) Uma moleca está nadando! (...) [risos] e meu pai imediatamente (...) veio com um roupão para me cobrir quando eu saía (...) bobagem de época. (...) era muito moça, e eu não sei se incomodava” (B. Pironnet, 2001).*

Blanche saía da Escola Álvares Penteado, ia de bonde até o CE, onde encontrava o irmão e pegavam uma carona de barco até a Ponte Grande, descendo o rio a nado, até o canal no clube. Em 1919, nas Festas do CE, Blanche, pioneira, participou das provas de natação e, única mulher entre os participantes, foi vencedora com o *over arm side stroke*<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> “O temor à degenerescência da raça e a necessidade de fortalecer a força produtiva, (...) evocam um maior controle sobre o corpo (...). Nesse sentido, movimentar o corpo indolente e preguiçoso, mais que uma vontade individual, é também uma intervenção política de controle e cerceamento” (Goellner, 2000, p. 62).

<sup>2</sup> *Jornal dos Sports* (1931-2000), Arquivo Nacional, Biblioteca do Comitê Olímpico Brasileiro, Fundação Biblioteca Nacional, Biblioteca John Kennedy (SP), Biblioteca da Pós-Graduação da UGF (RJ), e os arquivos do: Fluminense Futebol Clube, Clube de Regatas Vasco da Gama, Clube Espéria, Clube de Regatas Tietê, Centro Pró-Memória Hans Nobiling/Esporte Clube Pinheiros, Club Athletico Paulistano, Associação Athletica São Paulo.

<sup>3</sup> Entrevista cedida em São Paulo, 25 de janeiro de 2001.

<sup>4</sup> Um pequeno desvio do rio Tietê formava um canal no terreno do CE, onde os sócios se banhavam.

<sup>5</sup> No *over arm*, o nadador se colocava numa posição lateral, diminuindo o atrito com a água e melhorando sua propulsão. Era mais veloz do que o estilo clássico, mais utilizado na época.

*“Tomei parte nas corridas e eu era a única mulher (...) ganhei. (...) os rapazes nadavam braçada clássica (...) e eu nadava de lado (...). Era o [nado] que nadava mais depressa. (...) eu dizia para eles: ‘-Olha, vocês precisam aprender a nadar de lado. É muito mais fácil’” (B. Pironnet, 2001).*

Em 1921, participou da primeira competição interestadual de natação feminina, no Rio de Janeiro. Única paulista, Blanche venceu a favorita, Ophelia Paranhos, destacando-se na imprensa. Nadava por lazer e saúde, sem preocupar-se com competições. Reconhece seu vanguardismo, estando à frente de seu tempo, por influência paterna e a educação liberal. Incentivou as sócias do CE a aprenderem a natação como requisito para praticarem remo. Assistiu as paulistas sobrepujarem a cultura física aos preconceitos sociais com as mulheres esportistas. Conta que muitas colegas não aprendiam a nadar por imposição dos pais, pois preconizavam não ficar bem a uma moça se expor em público em trajes de banho. Não sentiu resistências: *“Meu pai (...) era avançado pra época. (...) Eu seguia as idéias de meu pai, e meu pai nunca achou que... nós [as mulheres] éramos mais fracas”.*

Em São Paulo, foi a primeira mulher contratada pelo Banco Francês Italiano, pelo francês fluente. Trabalhou no Instituto do Café, naturalizando-se brasileira; e com o assessor de Jânio Quadros. Com a vida profissional e o compromisso com a família, por opção Blanche se afastou do esporte. Visitava o CE aos fins de semana, quando nadava, remava ou jogava tênis, sem competir.

### **Maria Lenk<sup>6</sup>**

Nasceu em 1915, em São Paulo; filha de Paulo e Rosa Lenk, alemães aportados no Brasil antes da I Guerra Mundial, e irmã de Sieglinde Lenk, nadadora olímpica. Aprendeu a natação terapêutica no rio Tietê, incentivada pelo pai, professor da Associação Alemã de Ginástica. A mãe encarregou-se da formação cultural: manutenção da língua materna, aulas de canto e piano e leitura de revistas alemãs de natação. Estudou em escola alemã, com aulas particulares de português. Incentivada à prática do esporte pelos pais, Maria se tornou uma nadadora olímpica um ano após a primeira competição, em 1931, na Associação Athletica São Paulo (AASP). Combativa, treinava com os homens, visando vencer as adversárias.

Nadou no clube alemão Estrela, em 1930, indo para a AASP após a inauguração da piscina, dividindo os pódios com Marina Cruz, com quem foi ao Rio de Janeiro em 1931, para competição interestadual, sendo vencedoras. Convocada para os Jogos Olímpicos de Los Angeles, 1932, tornou-se a primeira sul-americana a disputa-los. Na viagem a bordo do Itaquicê, foi única mulher atleta.

*“Pros Jogos Olímpicos (...) me enviaram. Porque eu me destacava longe de todas as outras nadadoras. (...) perguntaram ao meu pai se ele me deixava ir (...) e meu pai (...) com a mentalidade alemã, ele permitiu. Eu tinha 17 anos (...), e ser a única atleta (...) feminina, não importava muito. (...) eu fui incluída no grupo, como colega, como companheira” (M. Lenk, 2001).*

Visando os Jogos de Berlim, treinou sob a orientação de “Carlitos”, técnico da equipe olímpica. Após competições preparatórias, foi convocada pela Confederação Brasileira de Desportos (CBD) para os Jogos. Maria Lenk foi retratada pela imprensa alemã nadando o estilo *butterfly* e deu entrevistas locais (Schulze, 1936): *“Em 1936, fomos*

---

<sup>6</sup> Entrevista cedida no Rio de Janeiro, 17 de março de 2001.

*aos Jogos Olímpicos de Berlim, (...) uma coisa se tornou notória (...) eu fui a primeira mulher do mundo a nadar borboleta (...)”<sup>7</sup>.*

Maria ressalta as leis do amadorismo: “*A lei do amadorismo (...) não permitia a gente ser professora, ganhando dinheiro através da nataçãõ. (...) Eu tive que sair da competiçãõ. (...) parei porque as leis do amadorismo me forçaram*”; os preconceitos da sociedade em relação às mulheres atletas que não deveriam se expor na vida pública; e o incentivo da mídia para o ingresso das mulheres no esporte.

Sendo a cultura física parte de sua educação, Maria Lenk não sentiu preconceito da sociedade, mas reconhece que o lar era o lugar destinado às mulheres da sua época: “*era totalmente despreocupada disso [preconceito], sobretudo porque meus pais (...) me levaram pro esporte de uma forma natural, e incentivando*”.

Como fatos marcantes na carreira, enumera: os recordes mundiais em 1939: “*os recordes mundiais, (...) foram o máximo da minha carreira (...) em vésperas dos Jogos Olímpicos de 1940, quando eu esperava talvez uma medalha... nos Jogos Olímpicos que não houve (...)*”; e o convite do presidente Roosevelt para integrar a equipe sul-americana de nataçãõ em excursãõ pelos Estados Unidos, em 1942, nadando provas em jardas<sup>8</sup>:

*“O presidente dos Estados Unidos (...) convidou um grupo de nadadores sul-americanos. (...) eu estava, a única mulher, e fizemos um torneio pelos Estados Unidos. (...) consegui vencer as provas e nadar recordes mundiais. (...) foi o apogeu na minha carreira. E o final também”* (M. Lenk, 2001).

Da primeira turma da Escola Superior de Educação Física, em São Paulo, como professora e atleta expoente, ingressou no corpo docente da Escola Nacional de Educação Física e Esportes (ENEFD), no Rio de Janeiro: “*Fui chamada (...) a fundar a Escola de Educação Física da Universidade do Brasil. (...) quiseram, para o ensino, os expoentes dos respectivos esportes, que também tivessem Educação Física*”.

Ensinou nataçãõ no Hotel Copacabana Palace durante 25 anos. Foi a primeira mulher membro do Conselho Nacional de Desportos (CND), e responsável por modificações na legislaçãõ da Educação Física escolar. Identifica a mudançã na posiçãõ das mulheres da esfera privada à vida pública após II Guerra Mundial. Ressalta o pouco interesse feminino pelas posições de comando no esporte, e que o comprometimento da feminilidade das atletas na busca de recordes no alto rendimento.

Aos 90 anos, Maria Lenk reside entre os Estados Unidos e o Brasil. Divide o tempo escrevendo, participando do movimento *master* de nataçãõ, palestrando sobre sua experiênciã no esporte e recebendo homenagens.

### **Eleonora Schmitt<sup>9</sup>**

Filha de alemães e esportista, nasceu em 1931, em São Paulo. Na infância, a família incentivava a prática esportiva no Sport Club Germânia (SCG), onde Eleonora aprendeu a nadar. Estudou em escolas alemãs (Colégio Alemão de Vila Mariana e Benjamim Constant) até a II Guerra eclodir, quando estudou no Ginásio Ipiranga e no Colégio Porto Seguro, aprender português. Na Educação Física, participando de campeonatos colegiais, o treinador incentivou-a a iniciar os treinos em saltos ornamentais, que a inseririam no cenário esportivo nacional.

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida por Maria Lenk em 1998, para minha dissertaçãõ sobre as representações sociais dos nadadores *masters* campeões sobre sua prática competitiva da nataçãõ (Devide, 1999).

<sup>8</sup> Nas competições norte-americanas, as provas eram disputadas em jardas e não em metros, como nas organizadas pela Federaçãõ Internacional de Nataçãõ Amadora (FINA).

<sup>9</sup> Entrevista cedida em São Paulo, 26 de janeiro de 2001.

Com a II Guerra Mundial, os alemães sócios do SCG foram convidados a se retirar. Eleonora e sua família foram hostilizadas: ela, pelos colegas de escola, pela descendência alemã; a família, principalmente o pai (antinazista), preterido pelos alemães simpatizantes do regime.

Como saltadora, Eleonora foi campeã sul-americana em 1947 e 1949, em Buenos Aires e Montevideu. A carreira foi orientada pelo técnico Kanichi Sato. Em 1948, decepcionada com a equipe feminina de saltos fora dos Jogos Olímpicos de Londres, treinou natação visando uma vaga no revezamento 4x100 livre feminino. Conquistou a quarta vaga da equipe, batendo o recorde paulista. A equipe feminina conquistou o 6º lugar em Berlim.

De Londres, Eleonora lembra: a discriminação racial sofrida por Adhemar Ferreira da Silva por atletas do Brasil; o abismo entre o esporte brasileiro e o europeu e norte-americano; o racismo das atletas norte-americanas brancas; o constrangimento no teste de feminilidade; e a desorganização da CBD com a delegação de natação:

*“A organização da parte da CBD foi horrível. (...) fomos encaminhadas pra um Colégio (...) tinha racionamento de alimentos (...) não tínhamos assistência médica. (...) as meninas que ficavam na cozinha davam pra gente um pouco da comida das americanas, das suecas, das argentinas. (...) tínhamos que esperar todo mundo comer e comer o resto. (...) nos deram umas pílulas de ovomaltine pra suprir as energias (...) Incrível! (...) tínhamos que ir com o nosso dinheiro em piscinas públicas tentar treinar. E era difícilimo (...) tinha acesso pra todo mundo” (E. Schmitt, 2001).*

O amadorismo da década de 1940 rendeu-lhe uma advertência da CBD por usar maiôs ganhos numa visita a uma fábrica Argentina. Assediada por atletas, jornalistas e fãs, Eleonora era confundida com atletas europeias ou norte-americanas por seu porte físico: *“Recebia cartas de fãs. Queriam um pedaço do meu maiô ou queriam fotografia. (...) me comparavam à grande figura cinematográfica (...) a imprensa me chamava muito de Esther Williams brasileira”.*

Em 1953, casou-se e a família do marido não aprovava a união com uma atleta filha de alemães. Abandonou as competições em 1954, ao engravidar. O casamento afastou Eleonora das piscinas e do sonho de ser médica, enquadrando-se no papel destinado às mulheres da época, por influência da família patriarcal que recomendava: na adolescência, zelar pela moralidade; e adulta, ser mãe e administrar o lar.

Eleonora observa a evolução do esporte, fonte de resgate dos valores do ser humano, exigindo do atleta os limites do corpo em detrimento da beleza plástica do movimento; relaciona o esporte e a política, condenando os boicotes nos Jogos Olímpicos de 1980 e 1984; e condena os excessos do treinamento que deformam o corpo feminino.

### **Eliane Pereira<sup>10</sup>**

Professora de natação no Clube de Regatas Vasco da Gama (CRVG), nasceu em 1952, no Rio de Janeiro. Na infância humilde, cursou o primário em escola pública e o ginásio em escola particular paga pelo CRVG. Formou-se professora primária e depois em Educação Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O avô iniciou-a na natação, em aulas gratuitas na Fundação Leão XIII, aos 7 anos, como única negra na turma. Parou de nadar e aos 9 anos seu pai a matriculou na escolinha do CRVG, da qual integrou a equipe e passou a receber o material esportivo do clube.

---

<sup>10</sup> Entrevista cedida no Rio de Janeiro, 27 de março de 2001.

Treinada por Basílone, Denyr de Freitas e Carlos Pável, tornou-se campeã carioca e brasileira, vencendo os 100 metros peito no Troféu Brasil aos 12 anos, após ser vaiada pela torcida por ser a única negra no balizamento. Os pais não assistiam as competições, mas incentivavam os treinos, que fazia com os homens, pois as meninas a discriminavam por racismo.

Integrou a seleção brasileira como melhor peitista do país. Em 1967, aos 14 anos, foi a melhor colocada nos Jogos Pan-Americanos: *“O primeiro Pan-Americano no Canadá (...) quando o juiz ia apitar, cheia assim a arquibancada, e só eu de preta, lá na frente. Tirei 4º lugar. (...) Aquilo pra mim foi um primeiro lugar!”*. Foi campeã sul-americana na mesma prova, em Lima, 1970, mas não foi aos Jogos Olímpicos de 1968: *“Não consegui ir a uma Olimpíada, porque na minha época (...) ou levava o revezamento ou não levava mulher nenhuma. (...) por isso que eu não fui. Porque eu tinha condições de ir”*.

Na sua trajetória, os fatos marcantes estão centrados no racismo que sofreu em competições, convocações, alojamentos, restaurantes no exterior, ingresso na escola privada e nas aulas de Educação Física. Lembra que comentavam sobre a masculinização das nadadoras, uma resistência social da época, mas que não a atingia, pois já fazia musculação para melhorar o seu desempenho.

Após o casamento, apesar do apoio do marido para treinar, Eliane abandonou a natação aos 19 anos. Diz ter se programado para parar após casar-se, no auge da carreira, para que fosse lembrada como campeã.

A natação a ensinou a lutar por seus objetivos na vida pública. Observa a emancipação das mulheres ocupando lugares antes reservados aos homens. Afirma que o esporte de alto nível exige que as mulheres abdicuem alguns valores, como a manutenção do padrão de beleza feminina tradicional.

### **Maria Elisa Guimarães<sup>11</sup>**

Nascida em 1958, no Rio de Janeiro, foi um dos talentos após jejum de duas décadas sem participação da natação feminina nos Jogos Olímpicos. Aos 6 anos ingressou na escolinha de natação do Clube de Regatas Flamengo (CRF), com incentivo dos pais. Na escola, o governo militar recomendava a direção para que se empenhasse para que pudesse treinar e defender os interesses da Nação. O treinador solicitava dispensa das aulas de Educação Física.

Na equipe do CRF, treinava de 5 a 6 horas, 2 vezes ao dia, sendo campeã brasileira em 1970, aos 12 anos. Foi atleta do CRF, exceto em um ano no Botafogo Futebol e Regatas (BFR), treinada por Carlos Pável, quando atingiu os melhores resultados. Em 1972, na seleção nacional, não foi convocada para os Jogos de Munique:

*“Me lembro de ter recebido uma justificativa que eu era muito nova (...) tinha pouca experiência. (...) tava com 13 anos. (...) tenho mágoa por não ter participado porque eu tinha condição. (...) a pessoa que disputou os 200 livre (...) nos Jogos Olímpicos... eu venci no Campeonato de Inverno (...), um mês antes do embarque”* (M. E. Guimarães, 2001).

Atribui as dificuldades para as conquistas no esporte à condição feminina. Maria Elisa estava acima do nível das atletas nacionais, mas refém de um planejamento amador. Com índice olímpico para Montreal, em 1976, não pôde continuar os treinos com o seu

---

<sup>11</sup> Entrevista cedida no Rio de Janeiro, 19 de março de 2001.



técnico no BFR, treinando com a equipe olímpica sem receber do novo técnico a atenção necessária. De Munique, ressalta o doping:

*“Não precisa esforço nenhum pra poder pegar as fotos daquela época e ver que aquelas mulheres eram absurdamente gigantes! (...) Musculaturas desproporcionais ao corpo de uma mulher. (...) Na década de 70 não havia o controle dos anabolizantes. (...) atletas da Alemanha Oriental, americanas, russas (...) foram vítimas (...) e nós, sul-americanas que não usávamos, fomos vítimas do bom resultado delas”* (M. E. Guimarães, 2001).

Como fatos marcantes, relembra a participação nos Jogos Olímpicos de 1976, ter sido a primeira sul-americana a nadar em menos de 1 minuto os 100 metros livre e recordista sul-americana em todas as provas de estilo livre: *“Fui a primeira nadadora a baixar a marca de um minuto. (...) bastante significativo. (...) fechei o ciclo de todas as provas [de nado livre] e recordes sul-americanos”*.

Com o discurso reflexivo sobre a condição feminina na sociedade e no esporte, avalia as mulheres da década de 1970 como pioneiras ao direito de escolha, refletindo sobre a desvalorização das atitudes femininas do compartilhar, criar, apoiar o outro.

Contextualiza seu testemunho à ditadura: necessidade dos uniformes, filtragem das informações nos periódicos esportivos, administração de militares em comitês e confederações, e a doutrina que vivia a sociedade e os atletas. Reflete sobre ser mulher atleta na década de 1970: *“Fiz uma campanha, promovida pelo governo na televisão, (...) vinha nadando e falava: ‘-Moças também podem participar do esporte. O esporte é bom, faça esporte’. (...) Pra mostrar que eu era uma moça, não era nenhuma aberração”*.

Identifica uma reserva masculina no esporte, afirmando que a natação é resultado de uma ação e uma estrutura masculina, distantes das atitudes femininas: *“A natação é um resultado de uma ação masculina como a maioria das estruturas da nossa sociedade, (...) mulheres se encaixam nas brechas. (...) são treinadas como homens. E mulheres não são homens de maiô. (...) mulheres e homens não reagem da mesma maneira”*.

Relata que atletas eram cerceadas nas oportunidades para participar de campeonatos e estágios no exterior. No seu caso, a resistência estava à beira da piscina, empunhando um cronômetro de forma paternalista: *“Cheguei a ganhar bolsa de estudos pra ir pros Estados Unidos (...) década de 70 (...) muita liberdade de comportamento lá... me lembro, (...) escutando o técnico na sala, conversando com meus pais que eu não aceitasse”*.

### **Patrícia Amorim<sup>12</sup>**

Principal nadadora da década de 1980, nascida em 1969, no Rio de Janeiro, aprendeu a nadar aos 3 anos no BFR. Talento reconhecido e incentivado pela família, Patrícia transferiu-se aos 7 anos para o CRF, iniciando nas competições. Completou 25 anos no clube onde foi atleta, estagiária, professora, auxiliar técnica, técnica, coordenadora, e diretora dos esportes aquáticos.

Foi campeã estadual, brasileira e sul-americana, integrando a seleção em Copas-Latinas, Pan-Americanos, Campeonatos Mundiais, Universíades e nos Jogos Olímpicos de Seul. O CRF custeou os estudos no Colégio Rio de Janeiro e a moradia próxima ao clube. Patrocinada no pioneiro Projeto Kibon Natação, a responsabilidade pelos treinamentos fez com que Patrícia perseguisse seus objetivos, construindo valores duradouros.

Formada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi campeã brasileira em 1977, iniciando os treinamentos para provas longas. Entre 1983 e

---

<sup>12</sup> Entrevista cedida no Rio de Janeiro, no dia 3 de agosto de 2001.

1989, treinada por Daltely Guimarães, foi vitoriosa, quebrando recordes sul-americanos<sup>13</sup> deixados por Maria Elisa Guimarães.

Em 1984 foi cortada da delegação dos Jogos Olímpicos de Los Angeles, quase abandonando as piscinas. Após o corte, acolhida pela imprensa, passou a reivindicar critérios de convocação para competições internacionais e apoio à natação feminina: “*A maior decepção da minha vida foi não ter ido à Olimpíada de 84 (...) uma Olimpíada de boicote (...) eu fui assistir (...) me doeu muito (...) eu sabia que eu podia estar ali. Fiquei desencantada com o esporte (...). Era uma época muito militar*”.

Em 1987, treinando em condições desfavoráveis, foi ao Pan-Americano de Indianápolis, à Copa-Latina e a Universíade. Tornou-se a primeira sul-americana a baixar a marca dos 9 minutos nos 800 metros livre, e dos 17 minutos nos 1500 metros.

Após a participação nos Jogos Olímpicos de Seul, Patrícia encerrou a carreira em 1990, aos 21 anos, devido a uma gastrite crônica resultante da saturação dos treinamentos de 16 mil metros diários, 9 a 11 vezes na semana. Considera um hiato a fase posterior, quando nada lhe trazia a satisfação das vitórias, recordes e medalhas.

Patrícia sublinha a dificuldade de resultados internacionais na década de 1980, quando o *doping* se arraigou, mas afirma ter conquistado seu objetivo: treinando no Brasil, ser responsável pelo retorno da natação feminina aos Jogos Olímpicos após 12 anos: “*Peguei uma época de doping fortíssimo na Alemanha Oriental. Logo depois vieram as chinesas (...) o doping não era descoberto ainda. Então eu nadava com ‘homens’*”.

Relembra as resistências da sociedade conservadora com as atletas, lhes reservando lugar no casamento e na educação dos filhos, marginalizando aquelas que burlavam o padrão social estabelecido: com músculos e ombros largos. Interpreta que o esporte na vida das mulheres de hoje significa uma profissão, menos discriminação e reconhecimento público. Quando atleta, conta: “*As mulheres não podiam nadar! O preconceito de ficar forte! (...) ‘-Você vai nadar? Eu parei de nadar. O meu ombro ficou muito largo’. Um preconceito enorme da sociedade. (...) horrível! O padrão era outro e a gente fugia ao padrão*”. Avalia que as mulheres estão atuando e sendo mais valorizadas na sociedade, estudando mais e se dedicando a postos de comando. No esporte, têm espaço na mídia, resultados expressivos, patrocínios e salários de profissionais.

### **Fabíola Molina<sup>14</sup>**

Melhor nadadora brasileira no *ranking* mundial da FINA na década de 1990, nasceu em 1975, em São José dos Campos. Ingressou aos 6 anos na natação com fins terapêuticos. Em 1994, Fabíola vencia facilmente as provas na América do Sul. Treinando sozinha, com apoio familiar, foi estudar e treinar nos Estados Unidos. Entre 1998 e 2000 treinou em Nova Iorque, com John Collins e na Flórida, com Michael Lohberg.

*“Fui pro Campeonato Sul-Americano em 93 (...) piorei meus tempos, mas eu cheguei tão à frente das outras nadadoras (...) falei: ‘- Pra onde é que eu vou?’ (...) estava muito desestimulada (...) sabia que poderia nadar muito melhor. Então eu saí. Pra você querer ser uma das melhores, você tem que estar junto dos melhores” (F. Molina, 2001).*

Retornando ao Brasil, atualmente representa a Associação Esportiva São José (AESJ). Dos fatos marcantes na sua carreira ressalta o ingresso na seleção no Pan-Americano de 1991; o período nos Estados Unidos disputando campeonatos universitários

<sup>13</sup> 200, 400, 800 e 1500 metros nado livre.

<sup>14</sup> Entrevista cedida no Rio de Janeiro, no dia 25 de março de 2001.

femininos; o vice-campeonato mundial na Universíade, 1997; a semifinal no Campeonato Mundial da Austrália, 1998; e a participação nos Jogos Olímpicos de Sidney.

Em 1996, no Troféu Brasil, Fabíola e outras nadadoras reivindicaram da Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos (CBDA) um projeto para a natação feminina, até hoje uma promessa:

*“Todas as meninas e alguns rapazes vestiram camisas pretas com as seguintes frases: ‘Poucos centésimos afogaram nosso grande sonho! Será sempre assim?’. No lado inverso, o símbolo olímpico foi transformado em cinco carinhas tristes. ‘-Esperamos mudança!!!’”<sup>15</sup>*

A partir de 1996 a participação feminina internacional aumentou, resultado do incentivo familiar, dos técnicos e do patrocinador<sup>16</sup>. Fabíola declara que o investimento prévio nos nadadores permite que estes sobressaiam, enquanto as nadadoras só conseguem patrocinadores após resultados internacionais: uma barreira que as desestimula, abandonando o esporte antes de atingirem o auge: *“A natação feminina (...) está evoluindo. Não são só os meninos. (...) precisamos de investimento. A diferença entre nós e eles é que eles têm mais oportunidades”<sup>17</sup>.*

Defende que homens e mulheres necessitam de tratamento diferenciado: há nadadores que precisam conversar e nadadoras que só treinam sob uma postura mais dura do técnico. Experiente, Fabíola tem autonomia e discute seu treinamento com o técnico; mas conta que muitas atletas jovens sujeitam-se a qualquer treinamento por receio de serem cortadas da equipe.

Para ser mulher atleta no Brasil, declara ser essencial: dedicação, espírito de luta, valorização da mulher atleta, existência de uma estrutura clubística, apoio familiar e superação de preconceitos que persistem; mas ressalta que o modelo de corpo feminino se transformou em prol da valorização do corpo atlético. Consciente das conquistas femininas, afirma que questões sociais estereotipam características como “masculinas” ou “femininas”, resultando na manutenção de desigualdades salientes entre os sexos.

Interpreta o esporte como uma “bênção”: fortaleceu os laços familiares, ensinou-a a estabelecer e perseguir metas, aumentando a auto-estima, alargando seus horizontes culturais, ensinando-a a conviver em grupo e a dominar uma língua estrangeira.

### **Considerações Finais**

Pautados na História Oral de Vida (Meihy, 1996) e nas fontes documentais sobre estas mulheres, com trajetórias singulares e testemunhos de épocas distintas da história nacional e das representações que a sociedade as apresentava, estas atoras sociais ancoram características de pioneirismo que as tornam referências na construção da história das mulheres na natação feminina brasileira. Na trajetória de transformações lentas, avanços e recuos, estas mulheres identificaram as resistências sociais que foram apresentadas às nadadoras no XX, de forma velada entre as décadas de 1910 e 1950 e explícita a partir dos anos de 1970, com o advento do *doping*.

---

<sup>15</sup> “Nadadores protestam no Troféu” in: *Jornal dos Sports*, Rio de Janeiro, 21 jun. 1996, n. 21235, p. 7.

<sup>16</sup> Até então, o patrocinador oficial da natação brasileira, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – Correios, somente financiava a equipe masculina. Fabíola foi a primeira mulher a conquistar o apoio dos Correios, pela boa colocação no Mundial de Perth, 1998.

<sup>17</sup> Entrevista de Fabíola Molina cedida ao *Jornal dos Sports*, 5 mar. 1994, n. 20406, p. 7.

## **Bibliografia**

- DEVIDE, F.P. A representação social de nadadores masters campeões sobre a sua prática competitiva da natação. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UGF, Rio de Janeiro, 1999.
- DEVIDE, F.P. História das Mulheres na natação brasileira no século XX: das adequações às resistências sociais. Tese (Doutorado em Educação Física e Cultura) UGF, Rio de Janeiro, 2003.
- DEVIDE, F.P. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 125-144, 2004.
- DE PAULA, H.E. História Oral e pesquisa em Educação Física e esporte: experiências vividas, reflexões necessárias. In: OLIVEIRA, V.M. (org.). História oral aplicada à educação física brasileira. Rio de Janeiro: UGF, p. 107-139, 1998.
- FONSECA, G.M.M. Reflexões sobre a pesquisa histórica: a questão das fontes. Perfil. Porto Alegre, ano IV, n. 4, p. 67-71, 2000.
- GOELLNER, S.V. A Educação Física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. Movimento, Porto Alegre, ano VII, n. 13, p. 61-70, 2000.
- MEIHY, J.C.S.B. Manual de História Oral. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- PRIORE, M. Del. Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.
- SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, p. 62-95, 1992.
- SCHULZE, E. Butterfly oder deutsches Brutschwimmen? Olympia Zeitung - Offizielles Organ der XI. Olympischen Spiele 1936 in Berlin, Berlin, n. 6, p. 26, 1936.
- SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. (orgs.). Domínios da história. Rio de Janeiro: Campus. p. 275-296, 1997.
- THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## **Endereço**

Rua Barão da Torre, 445, apto. 401 – Ipanema – Rio de Janeiro/R.J. – Cep. 22411-003

## **Tecnologia**

*Datashow*

## **COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL 1950 E 2002: DISCURSOS DAS PLASTICIDADES MOTORAS DOS BRASILEIROS**

Bruno Vasconcellos Silva – Acadêmico do 5º período – GPSCEO – CEFD – UFES  
Prof. Dr. José Luiz dos Anjos – GPSCEO – CEFD – UFES

### **Resumo**

*O artigo trata de uma narrativa das Copas do Mundo de Futebol: de 1950, realizada no Brasil, e a de 2002, realizada no Japão e na Coréia. Utiliza a pesquisa bibliográfica para analisar como ocorreu a construção dos “heróis”. Compara os discursos nacionalistas e de paradigmas modernos identificados de acordo com os contextos socioeconômicos de cada Copa e também o que foi discorrido da questão “multirracial” em torno da construção dos “heróis” do Brasil em suas participações nas Copas. Constata discursos divergentes entre os objetos de estudo.*

## **COPAS DEL MUNDO DE FÚTBOL 1950 Y 2002: DISCURSOS DE LAS PLASTICIDADES MOTRICES DE LOS BRASILEÑOS**

### **Resumen**

*El artículo trata de una narración de las Copas del Mundo de Fútbol: de 1950, realizada en Brasil, y la de 2002, realizada en Japón y Corea. Utiliza la investigación bibliográfica para analizar cómo ocurrió la construcción de los “héroeos”. Compara los discursos Nacionalistas y de paradigmas Modernos identificados de acuerdo con los contextos socioeconómicos de cada Copa y también lo que discurrió de la cuestión “multirracial” en torno de la construcción de los “héroeos” del Brasil en sus participaciones en las Copas. Detecta discursos divergentes entre los objetos de estudio.*

## **SOCCER WORLD CUPS 1950 AND 2002: SPEECHES ABOUT THE MOTOR PLASTICITIES OF BRAZILIAN**

### **Abstract**

*The article addresses an account of the World Soccer Cups: that of 1950, held in Brazil, and that of 2002, held in Japan and in Korea. It uses bibliographic research to analyze how the construction of the “heroes” occurred. It compares Nationalist speeches and of Modern paradigms identified in accordance with the socioeconomic contexts of each Cup and also discussions concerning the “multiracial” issue regarding the construction of Brazilian “heroes” in their participations in the Cups. It verifies diverging speeches among the study subjects.*

## Introdução

Desde criança, há no imaginário das pessoas a figura de um ídolo. Essa figura se encontra nos mais diversos espaços sociais, construídos pelos meios midiáticos onde a música, o cinema, a dramaturgia televisiva e, em nosso caso, o esporte no qual a figura do herói se encontra nos degraus mais altos do Olimpus dos deuses da mídia. A princípio, tem-se o pai ou outra figura mais próxima como “herói”, mas, com o passar do tempo, é construída a imagem de um “ídolo-herói” esse, agora midiático, que facilmente é encontrado no esporte.

Este artigo discorre sobre a construção dos “heróis” identificados nas Copas do Mundo de Futebol – que perpassam a cada quatro anos. Consiste em analisar e comparar os discursos que giravam em torno dos contextos socioeconômicos de cada Copa. Na Copa de 1950, observamos um discurso nacionalista e a Copa de 2002 enfatiza o discurso de paradigmas modernos. Analisamos discursos sobre as questões multirraciais no Brasil. Para isso, usamos livros que tratam sobre a temática relacionada com o futebol para melhor trabalharmos nossos objetos de estudos – as Copas do Mundo de futebol de 1950 e 2002 – escolhidas devido às diferenças nos discursos sobre eles.

Observamos, nos jogos de futebol praticados por crianças, uma imitação das características de jogar de seus ídolos, por exemplo, Ronaldinho Gaúcho, que possui um estilo de jogo próprio, como balançar seus cabelos compridos ao correr. Além disso, as crianças imitam até comemorações que são características típicas de alguns jogadores após marcar um gol, como Ronaldo, o *Fenômeno*, que atualmente coloca o antebraço na frente da testa indicando que o gol é para sua esposa, sendo esse sinal um código entre os dois.

E, ainda, quando chega na fase adulta, esse imaginário de criança, do “ídolo-herói”, ao conseguir uma conquista de grande representação para uma sociedade, como uma Copa do Mundo de Futebol (no caso do Brasil), faz com que seu ídolo afirme-se definitivamente como “herói” podendo até ser eternizado como mito.

Vale ressaltar que, quando abordamos essa temática, é fácil identificar o típico discurso capitalista, na clássica saga dos “heróis” – de segregação, resistência e conquista. No discurso midiático, essa narrativa enfatiza histórias de que o jogador era um menino pobre, de infância humilde, quase passou fome, mas sempre honesto e, de repente, alguém o viu jogando nos famosos campeonatos de várzeas e o encaminhou para um grande clube. Ali seria reconhecido pelo seu esforço, por sua determinação, seu talento, faria muito sucesso, ficaria rico e, por fim, chegaria à glória suprema no selecionado brasileiro. Cavalcanti (1999) defende que essas características da narrativa clássica do “herói” são metaforicamente transmitidas pela “mídia”.

Além disso, esta imagem do “herói” como ser dotado de poderes, talentos especiais, capacidades sobre-humanas ou, ainda, como guerreiro que defende, luta e representa uma tribo, comunidade ou país, diante de supostos inimigos, sempre fascinou a humanidade. O universo do esporte é extremamente propício à construção de “heróis” dentro da sociedade brasileira, pois a narrativa clássica fala de lutas, superação de obstáculos intransponíveis, de redenção e glória e resta ao herói a missão de conceder dádivas aos seus semelhantes (CAVALCANTI, 1999).

Helal (2001) enfatiza a diferença básica entre ídolos do esporte e os da música e dramaturgia. A princípio, ambos se transformam em celebridade, porém somente os ídolos do esporte são considerados “heróis” devido ao aspecto agonístico, de luta, que permeia o universo do esporte onde há a questão do “sucesso” de um depender do “fracasso” de outro. Além do mais, enquanto as celebridades da música e dramaturgia vivem somente para si, os “heróis” do esporte devem agir para “redimir a sociedade”, lembrando os deuses do Olimpus.

### **Narrativas da Copa de 1950: Copa do Mundo no Brasil e para o Brasil**

A melhor reflexão sobre a ontologia do futebol no Brasil é durante a Copa do Mundo. Nesse período, encontramos uma narrativa de construção mítica que desponta uma representação social de “ídolos-heróis”, os quais são fundamentais na produção de eventos de massa que, definitivamente, não conseguem se sustentar sem esses “fenômenos”, pois são eles que fazem ocorrer uma identificação com os eventos esportivos. Além do mais, exercem um enorme fascínio na comunidade (HELAL 2001).

A Copa de mundo de futebol de 1950, realizada no Brasil, teve como principal representação simbólica a construção do Estádio Maracanã – no Rio de Janeiro – o maior estádio de futebol do mundo até então construído em tempo recorde, mostrando a “capacidade dos brasileiros” de desenvolvimento e organização, como relatava o cronista da época Mário Filho, para o mundo civilizado, precipuamente para os países do “Velho Continente” (SOARES, 2002).

Entretanto, vale ressaltar todo o contexto histórico do momento enfatizando as questões sociais, políticas e econômicas. Com o apoio político de Getúlio Vargas, o general Dutra vence a eleição para presidente e governa o País de 1946 até 1951, logo, a Copa do mundo ocorreu durante seu mandato. Dutra, em seu Governo, sofreu grandes influências em suas diretrizes políticas dos Estados Unidos, após assinar o “Tratado de Assistência Mútua”, no período chamado de Guerra Fria – disputas por áreas de influência após a Segunda Guerra Mundial. Aliado ao bloco norte-americano, o Governo brasileiro teve que romper relações diplomáticas com a, agora extinta, União Soviética e extinguir o Partido Comunista Brasileiro.

Além disso, esse Governo elevou o custo de vida da população, não concedeu aumentos salariais por anos o que, conseqüentemente, levou trabalhadores a aderirem a greves por todo o País. De forma autoritária, o Governo suspendeu o direito de greves, interveio em vários sindicatos e prendeu líderes de classes operárias. E, ainda, em sua política de combate à inflação, criou o chamado plano SALTE – sigla que identifica os objetivos do plano que era investir em saúde, alimentação, transporte e energia – sacrificando mais ainda os trabalhadores, pois reduziu à metade seu poder aquisitivo.

Há uma outra face: no campo da Sociologia, a década de 50 era vista como a década da possibilidade de o Brasil ascender junto às grandes nações. Era o momento de o Brasil, com seu povo híbrido, se colocar lado a lado das seleções européias. Os discursos dos sociólogos que debitarão ao povo brasileiro a possibilidade de desenvolvimento devido à hibridagem, conforme descreve Leite (1950), poderia, na Copa de 1950, romper com um sombrio futuro como nação. Desde o século XIX, sociólogos apontavam como obstáculo do Brasil para ascender social e economicamente a hibridização da sociedade brasileira.

Portanto, era o momento oportuno para o Brasil mostrar às sociedades além Atlântico que era possível os nossos heróis se rivalizarem simetricamente com as nações do “Velho Mundo”.

### “Causos” sobre a Copa...

A Copa de 1950 foi mais uma fundamental produção de evento de massa, precipuamente quando se trata do povo brasileiro. Sendo assim, chamamos Soares (1999) para melhor estudarmos os casos ou, como ele mesmo diz, os “causos”.

Observa-se, na bibliografia analisada, uma grande expectativa por parte dos brasileiros de provarem suas “capacidades” de desenvolvimento e organização diante das grandes nações européias. Ainda, havia, a princípio, uma exaltação exacerbada sobre o selecionado brasileiro, devido a repentinas vitórias com as quais os torcedores brasileiros foram a delírio porque, desde então, era a melhor atuação do Brasil em participações internacionais.

Mário Filho, grande cronista da época e um dos que mais se empenharam para a realização desse extraordinário evento no Brasil, escrevia em seu jornal páginas inteiras contando detalhes das vitórias, sobretudo quando se tratava de vitórias sobre selecionados de países europeus. Eram transferidas para os brasileiros as seguintes representações: “Se podemos ser bons no esporte, poderemos ser em outros setores” (SOARES, 2002).

A seleção nacional, em sua última participação numa Copa (Copa da França –1938), já havia demonstrado sinais de que poderia ser uma potência no esporte *bretão*. No decorrer da Copa de 1950, as construções dos “heróis” foram sendo exigidas a cada vitória do selecionado brasileiro, pois vinha realizando, como já mencionado, sua melhor participação em eventos internacionais passando, após consecutivas vitórias, a ser apontada, inclusive, como uma das favoritas ao título, principalmente após a vitória sobre a Espanha no famoso jogo das “Touradas de Madri”.<sup>1</sup> Essa vitória acendeu ainda mais o espírito ufanista dos brasileiros, porque a Espanha já havia empatado com a seleção do Uruguai, também favoritíssima ao título, aumentando as apostas e esperança dos brasileiros. Na grande e esperada final contra o Uruguai, o Maracanã<sup>2</sup> lotado não contava com a denominada “fatídica derrota” do Brasil por 2x1 (SOARES, 2002).

Em nossos estudos, observamos um discurso antagônico entre alguns estudiosos da Copa de 1950. Sendo assim, novamente apoiamos nossas leituras em Soares (1999) que remete críticas a determinados autores os quais denomina de “novos narradores”, entre outros, Helal e Gordon Jr. pois esses se limitaram a reproduzir categorias do livro *O Negro no Futebol Brasileiro*, do jornalista Mário Filho. Os “novos narradores” enfatizaram sua pesquisa em uma única fonte bibliográfica, *O Negro no Futebol Brasileiro*, ou seja, não realizaram outra leitura como base comparativa.

Uma das discussões da Copa de 1950, entre Soares e os “novos narradores”, são os chamados “bodes expiatórios” – expressão usada para culpar alguém por algum acontecimento – sobre alguns jogadores que atuavam na defesa do selecionado brasileiro

---

<sup>1</sup> “Touradas de Madri” faz uma alusão às famosas touradas espanholas.

<sup>2</sup> As estimativas dizem girar em torno de quase 200 mil pessoas.



da época: Barbosa, Bigode e Juvenal. Além do mais, também os “novos narradores” passaram a exaltar o atacante uruguaio Obdúlio Varela.

A enorme discussão em torno dos “bodes expiatórios” – Barbosa, Bigode e Juvenal – nessa final foi devido a má interpretação da expressão “faltou raça”, pois os brasileiros escolhidos como “bodes expiatórios” foram culpados pelo fato de serem afrodescendentes, logo, eram tachados de inferiores aos demais atletas, eram chamados de sub-raça, mesmo havendo outros afrodescendentes na equipe brasileira que não foram culpados, e esse episódio foi justificado simplesmente pelo fato de esses jogadores atuarem na defesa e poderiam naturalmente participar direta ou indiretamente dos gols sofridos. O “herói” da Copa foi o atacante uruguaio Obdúlio Varela, pelos gols que fez levando sua equipe a sagrar-se campeã. Esse uruguaio também era mulato de cabelo carapinha, como os escolhidos para “bodes expiatórios”, e alguns outros jogadores que atuaram naquela final. A confusão desse episódio ocorreu devido à ambivalência que há no País sobre a expressão “faltou raça” que, naquela ocasião, deixou-se levar para a questão étnica, quando, na realidade, era para ser entendida como falta de coragem, de amor pela causa ou falta de disposição para luta e, ainda, no Brasil, a raça pode ser utilizada como critério de explicação ou desqualificação. Pelo fato de esses três jogadores terem falhado no jogo, a raça se tornou desqualificativa. Caso tivessem ganhado, o mesmo critério teria sido usado para enaltece-lo (SOARES, 2002).

### **Narrativas da Copa de 2002: discursos de paradigmas modernos**

Foi identificado como “herói”, na Copa de 2002, em nossa investigação, o Ronaldo, denominado pela imprensa de *Fenômeno*. Sua história, nos últimos dez anos, reflete uma verdadeira saga de “herói” que se divide em duas histórias das quais a Copa de 2002 se transforma numa espécie de divisor de água.

Só para iniciar sua história, ele compôs o grupo tetracampeão do mundo em 1994, nos Estados Unidos – disputando a final contra a Itália, que também poderia ser tetra. Em seguida, foi eleito o melhor jogador do mundo por duas vezes consecutivas, em 1996 e 1997. Daí em diante, parecia que sua carreira iria desabar. Desfrutando de alguns momentos ruins na Copa do Mundo na França, em 1998, quando o Brasil foi derrotado na final contra a própria França, o *Fenômeno* foi identificado pela imprensa como “bode expiatório” dessa Copa, por não corresponder às expectativas, exibindo fracas atuações e, ainda, sofreu convulsões na noite que antecedeu o jogo decisivo, causando um grande abalo em toda a equipe. Há suspeitas de que sua entrada naquela final, naquele estado, foi pressão dos patrocinadores da seleção, mediante um contrato dizendo que o *Fenômeno* deveria participar de todos os jogos do Brasil. Após algum tempo, ele sofreu com um sério problema no joelho, sendo uma incógnita a sua participação na Copa de 2002 e até mesmo se continuaria a jogar futebol.

Contudo, o *Fenômeno* se recuperou a tempo, com sessões intensivas de fisioterapia, e foi fundamental na conquista do pentacampeonato do selecionado brasileiro em cima da Alemanha, conseguindo, também, ser artilheiro da Copa e, no mesmo ano, foi considerado novamente o melhor jogador do mundo. Essa síntese descreve uma típica saga de “herói” identificado na Copa de 2002.

## **Sobre a Copa...**

A Copa de 2002 – no Japão e Coréia – primeira Copa realizada em dois países e primeira do século XXI, foi considerada a Copa mais avançada em termos de tecnologias até então realizada. Nessa Copa, a *família Scolari* estava um pouco desacreditada pelos torcedores brasileiros, devido à fraca campanha nas eliminatórias para a Copa do Mundo. Mas, durante a Copa, após algumas goleadas contra seleções sem tradições, como China, na primeira fase, e jogos mais difíceis e emocionantes durante as fases de “mata-mata”, como contra a Inglaterra na semifinal, aumentou a euforia do torcedor brasileiro.

Assim, após boas exhibições, a seleção brasileira deixou a torcida mais confiante. Então, na final contra a seleção da Alemanha, com o futebol característico de sua escola, com jogadas aéreas e muita força, o Brasil venceu de goleada, transformando-se no único país pentacampeão do mundo de futebol.

É importante enfatizar que, na atual conjuntura econômica mundial, a globalização, não importa o quanto é bem desempenhado e sucedido o futebol ou qualquer outro esporte por uma nação, pois isso não é mais entendido como critério para definir países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como antes se pensava, e era visto como espaço de auto-afirmação nacional. A partir da década de 90, os discursos são de paradigmas modernos primando à coletividade a disciplina e a concentração.

Nessa Copa, a “mistura” brasileira, em nenhum momento, foi vista de forma a minimizar a imagem dos afrodescendentes brasileiros. Não só a afrodescendência do selecionado nacional, mas toda essa chamada “mesclagem” do povo brasileiro foram identificadas como uma das explicações das grandes performances dos selecionados brasileiros, sobretudo exaltando as plasticidades das equipes nacionais, como malandragem, magia, genialidade.

## **Considerações finais**

Em nossas considerações finais, observamos pelos argumentos articulados em torno das Copas de 1950 e 2002, a distinção de paradigmas em que as envolveram. De um lado, a construção de “heróis” toma dois caminhos distintos: em 1950, assenta-se sob um viés antropológico, no qual o jogador brasileiro recebe os mesmos tratamentos que os sociólogos das décadas dos anos 20, 30 e 40 do século XX endereçaram ao povo brasileiro; de outro, a Copa de 2002 traduziu um discurso distinto que girava em torno da atual conjuntura econômica mundial, a globalização, que iniciou a partir da década de 90.

Na Copa de 1950, identificamos os discursos nacionalistas que se assentam em elementos e características constitutivas dos jogadores de futebol e suas individualidades, enquanto na Copa de 2002 não há o discurso nacionalista, mas um discurso calcado nos paradigmas modernos, apoiado no coletivo, concentração e disciplina. Não se exaltou a individualidade étnica e constitutiva do brasileiro de forma isolada, mas coletiva. São argumentos os quais identificamos em paradigmas que se opõem quanto à face que procura explicar os atos heróicos em distintas fases históricas. Percebemos que, num mundo contemporâneo, onde a ação capitalista se encontra em franco desenvolvimento e transformação, a conquista em 2002 foi explicada pela coletividade obedecendo à individualidade, era um time de deuses. No entanto, em 1950, a explicação calçou-se no coletivo nacional para explicar que cada

jogador trazia consigo as características de uma nação. Em 1950 partia-se do todo para explicar a individualidade, enquanto, em 2002, partia-se da individualidade para explicar o todo.

## Referências

1 CAMARGO, Vera Regina Toledo. Elementos para uma concepção da cultura de massa. In: COSTA, Márcia Regina et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p.70-89.

2 CAVALCANTI, Zartú Giglio. O mito do “herói” e o futebol. In: COSTA, Márcia Regina et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p. 240-259.

3 FERNANDES, Bob. **Bora Bahêeeea!**: a história do Bahia contada por quem a viveu. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.

4 GASTALDO, Édison. **Pátria, chuteiras e propaganda**: o brasileiro na publicidade da copa do mundo. São Paulo: Annablume; São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2002

5 GIORGETTI, Ugo. Arte e futebol. In: COSTA, Márcia Regina et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p.15-21.

6 GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

7 HELAL, Ronaldo; Gordon Júnior, César. Sociologia, história e romance na construção da identidade nacional através do futebol. **Estudos Históricos**: Esporte e Lazer, v. 13, n. 23, p. 147-165, 1999.

8 HELAL, Ronaldo. As idealizações de sucesso no imaginário brasileiro: um estudo de caso. In: HELAL, Ronaldo et al. (Org.). **A invenção do país do futebol**: mídia raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p.135-148.

9 HELAL, Ronaldo. Mídia, construção da derrota e o mito herói. In: HELAL, Ronaldo et al. (Org.). **A invenção do país do futebol**: mídia raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p.149-162.

10 MATTOS, Claudia. **Cem anos de paixão**: uma mitologia carioca no futebol. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

11 NETTO, Euclides B. Silva. O verdadeiro celeiro. In: COSTA, Márcia Regina et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p.115-116.

12 RAMADAM, M. Ivoneti Busnardo. Mito, Crônica, Futebol. In: COSTA, Márcia Regina, et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p. 273-281.

13 SANTOS, Marco Antônio S. Periferia e várzea um espaço de sociabilidade. In: COSTA, Márcia Regina et al. (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. p.117-118.

14 SOARES, Antônio Jorge. A modo de resposta. **Estudos Históricos** – Esporte e Lazer, n. 13, n. 23, p. 166-173, 1999.

15 SOARES, Antônio Jorge. História e invenção de tradições no campo de futebol. **Estudos Históricos** – Esporte e Lazer, n. 13, n. 23, p.119-146, 1999.

16 SOARES, Antônio Jorge. Identidade nacional e racismo no futebol brasileiro. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; Lucena, Ricardo de Figueiredo (Org.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p.165-189.

17 SOARES, Antônio Jorge. O racismo no futebol do Rio de Janeiro nos anos 20: uma história de identidade. In: HELAL, Ronaldo et al. (Org.). **A invenção do país do futebol: mídia raça e idolatria**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. p.101-122.

Endereço: Rua: Gabriel Elias Tackla, nº 93

Bairro: Caratoíra

Cidade: Vitória

CEP:29025-667

E-mail: bvasconcellos1983@hotmail.com

Forma de apresentação: Retroprojektor

## **CORPORALIDADE, TRABALHO E TÉCNICA: REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE HERBERT MARCUSE**

Luciane Paiva Alves de Oliveira  
Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira  
Doutor em História e Filosofia da Educação  
Universidade Federal do Paraná  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Resumo: Pretende-se, com este trabalho, discutir a relação entre as noções de corporalidade, trabalho e técnica, como contribuição central para o debate sobre a pertinência da Educação Física como disciplina escolar. Partindo das contribuições da filosofia da história de Herbert Marcuse, procurou-se compreender em que medida a Educação Física inscreve-se em uma tradição que reifica a experiência corporal como atividade que esvazia a potência emancipatória das manifestações corporais. Nessa direção, pergunta-se sobre as efetivas possibilidades dessa disciplina escolar contribuir para uma formação que supere o império da tecnocracia.

Palavras-chave: Educação Física e tecnocracia; Teoria Crítica; corporalidade e formação.

Abstract: With this work, we intend to debate the relation among notions of corporality, work and technique, as a central contribution to pertinence of Physical Education as school subject discussion. Based on contributions of history philosophy, from Herbert Marcuse, we worked to understand in which level Physical Education enrolls in a tradition that elevates corporal experience as activity that empties emancipative potency of corporal manifestations. In this direction, we ask about the effective possibilities of this school subject in order to contribute to a formation that overcomes the technocratic universe.

Key words: Physical Education and technocracy; Critical Theory; corporality and formation.

Resumen: Se busca, con este trabajo, discutir la relación entre las nociones de corporalidad, trabajo y técnica, como contribución central para el debate sobre la pertinencia de la Educación Física como disciplina escolar. Partiendo de las contribuciones de la filosofía de la historia de Herbert Marcuse, se buscó comprender en qué medida la Educación Física se inscribe en una tradición que reifica la experiencia corporal como actividad que vacía la potencia emancipatoria de las manifestaciones corporales. En esa dirección, se pregunta sobre las efectivas posibilidades de esa disciplina escolar contribuir para una formación que supere el imperio de la tecnocracia.

Palabras-clave: Educación Física y tecnocracia; Teoría Crítica; corporalidad y formación.

O tema da corporalidade, certamente decorrente do influxo das ciências humanas e sociais, vem ganhando destaque no debate da Educação Física brasileira nos últimos anos,

principalmente naquilo se refere à forma escolar da Educação Física. Essa noção pode ser apreendida na sua multivocalidade a partir do entendimento de diferentes matrizes que concorreram para fundá-la. Essas matrizes, por sua vez, tem em seu escopo o que poderíamos caracterizar como as marcas da modernidade, as quais são variadas, díspares e não unívocas. Entre essas marcas podemos dar destaque àquilo que o historiador norte-americano Peter Gay (1999) denominou a educação dos sentidos, na sua monumental obra sobre a “experiência burguesa”. Não por acaso, a educação escolar de massa, fenômeno historicamente recente no cenário mundial, é fruto de preocupações societárias com a formação, a qual inclui uma dimensão de instrução. Mas ao tratarmos da educação do corpo, ou se preferirmos, da Educação Física no universo escolar, observamos que o seu desiderato histórico tem sido a formação das almas (Carvalho, 1990), uma formação para a sensibilidade, pela via da experiência corporal.

Partindo da premissa que na sociedade moderna essa formação está fundada no trabalho, e por conseguinte, na técnica, o que objetivamos é discutir alguns pressupostos das possibilidades (ou impossibilidades) de uma formação que tenha a corporalidade como um dos seus vetores, a partir dessas duas noções. Entendemos que desde a sua constituição como possibilidade formativa na passagem do séc XVIII para o séc. XIX ainda em solo europeu (Soares, 1998), a Educação Física sempre se valeu dessas noções para afirmar-se como prática potencialmente educativa. Pretendemos, pois, a partir de alguns pontos da filosofia da história de Herbert Marcuse, em um esforço teórico de pesquisa, compreender como pode ser pensada historicamente a educação do corpo, bem como as suas relações com o trabalho e a técnica.

Ao remeter à noção de trabalho como história, Marcuse nos provoca a tentar compreender em que medida o trabalho pode ter uma potência formativa, uma vez que na sua forma alienada, o trabalho representa a própria irrealização do que é humano. Ao procurar interpretar os *Manuscritos de 1844* de Marx – e Marcuse foi o primeiro a fazê-lo já em 1932 – o autor destaca o conceito de trabalho como relação humana e não como situação econômica. Ele opera uma inversão em relação à economia política clássica que critica a organização social em termos estritamente econômicos. O grande propósito de Marcuse, a partir da exegese do texto de Marx, é estabelecer a teoria e a crítica sociais nos marcos da filosofia, e não da economia. Isso sem esquecer “... que nesses *Manuscritos* se trata de uma fundamentação da teoria da revolução, ou seja, em última instância, da prática revolucionária” (1981, p. 33). Daí as suas preocupações com o trabalho como possibilidade histórica, e não como determinação em última instância da danação do homem. Ele não seria, então, formativo? Na perspectiva marcuseana, e segundo este filósofo assim é também para Marx quando este trata das três determinações do trabalho como possibilidade, o trabalho *pode* ser manifestação e realização autênticas da “essência humana”, uma vez que o seu devir histórico estaria marcado pela dupla possibilidade de alienação e libertação.<sup>1</sup> Isso não implica que este autor não reconhecesse os limites do trabalho no âmbito do capitalismo. Ao contrário, reconhece que o trabalho na sua forma capitalista só pode ser irrealização.

O trabalho não é “atividade livre”, auto realização universal e livre do homem, e sim sua escravidão e desrealização; o trabalho não é o homem na totalidade de suas

<sup>1</sup> Sempre lembrando que a teoria marxista tem suas raízes no centro da problemática filosófica de Hegel (objetivação/ontologia), Marcuse destaca que o conceito de trabalho exteriorizado é fundamental na crítica marxista. Assim, recupera: “o trabalho é o ato de autoprodução do homem”; ele torna-se aquilo que é conforme a sua essência (1ª determinação); o homem como ser objetivo (capaz de realizar o seu ser): por meio de suas forças essenciais produz um mundo “exterior”, “material”, “objetivo”, onde ele é real (2ª determinação); o trabalho é produção livre e universal, é a afirmação essencial especificamente humana (3ª determinação). (Marcuse, 1981, p. 20).

manifestações vitais, e sim um “não-homem”, um **sujeito meramente físico**, uma atividade “abstrata”; os objetos do trabalho não são manifestações e afirmações da realidade do trabalhador, e sim coisas alheias, que pertencem a alguém que não o trabalhador, “mercadorias”. Com tudo isso, no trabalho alienado, a existência do homem não mais se transforma em “meio” de sua auto realização, mas, ao contrário, o si mesmo do homem se torna em meio de sua própria existência: a **existência puramente física do trabalhador** é o objetivo a cujo serviço é colocada toda a sua atividade vital. [cita Marx] “Surge como resultado que o homem (o trabalhador) só se sente com atividade livre em suas funções animais, o comer, beber, procriar, no máximo a habitação, o adorno etc., e só se sente como animal nas suas funções propriamente humanas. O animal torna-se o humano e o humano torna-se o animal” (Marcuse, 1981, p. 34, sem destaques no original)

A concepção que historicamente vem informando as teorias da Educação Física não toma o trabalho como sacrifício e danação, fortalecendo os discursos que tentam dignificá-lo como forma de realização humana (Soares, 1994 e 1998; Courtine, 1995). Certamente, isso é parte de um processo de tentativa de ocultamento daquilo que seria mentira manifesta. Portanto, se pretendemos contemporaneamente dar um novo sentido às práticas correntes na instituição escolar – e esse é um esforço de algumas manifestações daquilo que genericamente poderíamos chamar de uma “teoria da Educação Física” –, é imperioso então operar com a radicalidade da crítica daquela formulação na sua dimensão histórica. Isso porque se parte do argumento que a grande promessa feita pelo capitalismo de “redenção por intermédio do trabalho”, efetivou-se como discurso ideológico de sustentação e desenvolvimento de um sistema que visa ancorar as leis de uma cultura de exploração, afastando-se diametralmente de qualquer aspiração de emancipação humana. Esse resultado não ocorreu acidentalmente pois é da constituição do próprio sistema a necessidade de reificação das coisas e das pessoas mediante a exploração das forças produtivas. Assim, nas condições históricas que engendraram o capitalismo e ajudaram a fazer com que ele se consolidasse, por intermédio do trabalho o homem não se humaniza, mas torna-se coisa vendável, com maior ou menor poder de rentabilidade de acordo com as habilidades e capacidades que consegue dispor (Adorno, 1993 e 2000; Marcuse, 1978).

Esse fenômeno traz uma série de implicações para a construção da nossa corporalidade na medida em que somos impelidos a sempre estar competindo, atingindo padrões e metas, agindo com eficácia, com correção, mesmo que a ação desempenhada não traga qualquer tipo de realização para aquele que a exerce. Temos que ser eficientes, produtivos e a-críticos nos adequando de modo absoluto às leis de mercado, nos transformando em mais um objeto disponível para a constante negociação que move o mundo. O homem se converte em mercadoria, subordinando-se à situação vigente, sendo obrigado a vender seu potencial produtivo e criativo para garantir sua sobrevivência. Nesse contexto, sobrevivência significa alcançar o mínimo necessário à manutenção da vida e não o desenvolvimento pleno de toda a sua potencialidade criativa. Sobre a “existência puramente física do trabalhador” se construiu grande parte das teorias e práticas que vieram constituir a educação do corpo no processo de escolarização. Ainda assim, é importante notar que essas teorias e práticas destinavam-se basicamente aos indivíduos que se enquadravam nas complexas exigências do mundo capitalista, seja naquele do seu auge no séc. XIX, seja este atual que reafirma dioturnamente os seus princípios, pois aos que não apresentam as características desejadas (inclusive corporais) nem ao menos é dada a chance de venda da força de trabalho. Exemplos disso nos dão práticas e processos históricos tão diversos quanto próximos: a gestação e configuração de uma cultura escolar de Educação Física (Soares, 1994; Paiva, 2003;); o cultivo de corpos motivado por aquela

cultura (Vago, 2002), os dispositivos de higienização da sociedade pela escola (Gondra, 2004; Rocha, 2003), bem como os cultos contemporâneos do corpo (2003). Em todos esses processos e práticas registrados pela historiografia nos deparamos com o “sujeito meramente físico” aludido por Marcuse.

Nessa análise sobre as promessas não cumpridas em torno do trabalho podemos ainda questionar: por que a sociedade contemporânea mesmo tendo alcançado um altíssimo desenvolvimento técnico-científico, fruto do intenso exercício laboral, ainda preserva a existência da miséria e da exclusão de uma grande parcela da humanidade? Não podemos então afirmar que nessa promessa de realização humana algo é falacioso, já que a redenção ou a liberdade nunca foram alcançadas?

Temos clareza de que esse discurso de realização por meio do trabalho penetrou nossa formação, tendo grandes repercussões inclusive ao longo do processo de escolarização, portanto, na educação dos corpos. De tal modo que se tornou uma das bases que fundamentam a constituição do homem na modernidade e, conseqüentemente, ampara a visão de mundo de muitos indivíduos ainda hoje, inclusive naquilo que se refere ao “frágil e minúsculo corpo humano”, no registro de Benjamin (1985). No entanto, reconhecemos a importância de desmistificar esse discurso e desnudar os interesses que o acompanham. Principalmente quando nos propomos a tratar do fenômeno educativo em um país periférico como o Brasil, que sofre cotidianamente os efeitos da sanha pela acumulação do capital em diversas escalas. Nesse contexto o valor da escolarização ganha relevância redobrada, seja quando se inspira em formas de contraposição a esse tipo de dominação, seja quando se resume à tarefa de transformar os alunos em objetos eficazes a serem assimilados pelo mercado. Nessa última opção, o corpo torna-se mero mecanismo móvel responsável pela execução de determinadas tarefas e a educação destinada a ele reduz-se a instrumentalização. Tanto o gesto técnico-esportivo, os programas de vida ativa, o ideário do esporte como veículo de ascensão social, quanto as atividades ditas de compensação, tão caras à Educação Física ainda hoje, parecem confirmar que essa tendência histórica se atualiza constantemente.

Assim, a idéia de que o trabalho forma é facilmente rebatida pela clareza de que o trabalho, da maneira como se apresenta nessa sociedade, deforma e enfraquece as possibilidades de reflexão e de autonomia daquele que o exerce, haja visto que a dimensão sensível e a dimensão intelectual não se articulam, do mesmo modo como não existe qualquer relação entre trabalho manual e intelectual. Nesse cenário o homem torna-se um conjunto de engrenagens composto por cérebro, mãos, braços, pernas, classificado de acordo com sua destreza; isso fomenta uma hierarquia que orienta a divisão social do trabalho, efetivando-se de modo seletivo e excludente. Logo, quanto mais o homem se ocupa dessa forma de trabalho alienante que divide, fraciona e sincroniza, tanto mais se torna submisso e conformado. Dessa maneira, a redenção pelo trabalho permanece como promessa ambígua e falsa, tornando-se mentira manifesta.

No entanto, se recuperarmos o estudo que Marcuse faz da obra de Marx, é possível também recuperar a idéia de trabalho como humanizador, ainda que não realizada nessa sociedade, portanto, algo da esfera do desenvolvimento histórico, que é sempre genérico. Para Marcuse o trabalho aparece como atividade vital (1981, p. 23); pressupõe poder relacionar-se com o “universal” dos objetos e com as possibilidades neles imanentes. Se a liberdade humana se define pela condição de relacionamento com o próprio gênero, então a autorealização e a autoprodução do homem está na sua capacidade de relação com a natureza como um outro. “A natureza deve ser apreendida”. Ela é meio de vida humana: é uma condição prévia aceita e que deve ser transformada pelo homem em sua atividade. O livre produzir (trabalho não alienado) significa produzir para além da necessidade física estrita, refere-se à dimensão espiritual do homem. Nesse ponto podemos pensar no trabalho



como possibilidade de libertação, se atentarmos para uma educação para a sensibilidade. Essa sensibilidade do homem significa seu ser posto por objetos impostos a ele; e com isso, o “ter” um mundo objetivo dado, com o qual o homem pode “relacionar-se” de modo “universal” e “livre” (1981, p. 30). Pelo trabalho, a penúria e a necessidade, bem como, a universalidade e a liberdade se tornam reais. Criticando Feuerbach, Marx concebe o homem como ser atuante que apreende a realidade objetiva. Os objetos dos seus impulsos existem fora dele, como independentes dele, mas são objetos de suas necessidades. Portanto, não são objetos de contemplação e sim das necessidades e, como tais, objetos das forças, capacidades e impulsos humanos. Se a obra objetiva é a realidade do homem tal como ele realiza no objeto do trabalho, tal é o homem. Na sociedade capitalista temos então que o homem se aliena do seu trabalho. Por outro lado temos o mundo objetivo como realidade histórica, passível, portanto, de apreensão e superação. A objetivação é vista como “atividade social”.

Em Marx e em Marcuse natureza, história e trabalho são indissociáveis e potencialmente emancipatórios, ainda que tenham significado historicamente a realização da reificação. Mas a objetivação prático-social-histórica é concretização da unidade entre homem e natureza como totalidade. Aqui temos uma definição do homem como ser genérico “universal” e “livre”. (Marcuse, 1981, p. 31). Portanto, a formação só pode existir na afirmação do indivíduo e na visibilidade do outro, natureza ou homem, que não se separam.

(...) esse é um campo de atividade vital conjunta; nos objetos do trabalho o *Outro* se torna visível para o homem em sua realidade. As “formas de comunicação” originais, as relações essenciais em que o homem se encontra com outros homens se manifestam em relacionamento, propriedade, desejo, necessidade, gozo comuns do mundo objetivo. Todo trabalho é trabalho com, para e contra outros, de tal forma que somente aí os homens se mostram uns aos outros e entre si o que realmente são (Marcuse, 1981, p. 30-31).

Assim,

“a história é a verdadeira história natural do homem”, seu “ato de formação”, sua “produção por meio do próprio trabalho”. E a história “se torna” não somente o homem, como a própria “natureza”, na medida que ela não é algo “exterior” ao homem, pois, pelo contrário, pertence à objetividade superada e apropriada pelo homem: a “história” universal é “o devenir da natureza para o homem”. (p. 31).

Aqui o homem aparece inicialmente como objeto estranho a si mesmo. Segundo Marx, no objeto do trabalho o homem se torna objetivo ele mesmo, se torna “para si”, contempla a si mesmo como objeto. Sua superação está na apreensão sensível da essência e vida humanas (p. 14). A sensibilidade do homem é, como “objetividade”, objetivação essencialmente prática e como prática essencialmente uma objetivação social (p. 28). Daí a sua universalidade.

Em *Razão e Revolução* (1978), Marcuse, quase que como um lenitivo para o fracionamento da vida em todas as suas dimensões, faz a sua defesa da necessidade de estabelecimento de outras formas de conceber a sensibilidade não só de indivíduos ou grupos, mas planetária:

É evidente que a consciência dos homens continuará a ser determinada pelos processos materiais que reproduzem a sociedade, mesmo quando os homens

tiverem chegado a regular suas relações sociais de modo que estas melhor contribuam para o desenvolvimento de todos. Mas quando esses processos materiais se tiverem tornado racionais, resultando do trabalho concreto dos homens, a dependência cega da consciência às relações sociais terá deixado de existir. A razão, quando determinada por condições sociais racionais, é determinada por si mesma (Marcuse, 1978, p. 291).

Nessa perspectiva parece que um investimento na dimensão corporal daquilo que é humano pode desprender-se de uma perspectiva unilateral, físico-biológica, que historicamente marcou a educação do corpo na instituição escolar, e deslocar-se para uma perspectiva dialógica, de autoconhecimento e encontro com o outro, o estranho. Pois na diversidade de possibilidades de afirmações individuais, nesse caso corporais, encontra-se também uma possibilidade de universalização que permita a experiência que implica tensão e diálogo entre ser e consciência. Não parece pouco para uma área, prática ou disciplina que há muito goza de amplo tempo e espaço no universo escolar. Porque justamente na sua *possibilidade* de fruição, de ser uma prática desinteressada e não utilitária, talvez a educação do corpo possa percorrer a memória da dominação que embota as relações humanas e sociais desde tempos imemoriais, mas que tiveram grande incremento na modernidade ocidental. E ao refazer esse percurso, reelaborar o passado como lugar do sacrifício e da dor, mas recuperá-lo nas suas tendências e nas causas perdidas, às vezes bem acima dos subterrâneos da história.

Nesse sentido, a corporalidade é uma peça chave no desenvolvimento da consciência, na medida em que a experiência corporal sofre de um longo processo de constrangimento civilizatório permanente. Ao *poder* permitir que se quebrem os liames da dominação pela autoreflexão e pelo encontro com o outro, a corporalidade pode ajudar a recuperar aquela noção de trabalho como plena realização das possibilidades e da liberdade humanas. Mas esse não é um esforço isento de inumeráveis dificuldades. A começar pela própria constelação de corpos, técnicas e “formações” que temos experimentado ao longo do processo de afirmação do capitalismo e da própria escolarização, tão latentes nos dias de hoje, seja em escolas, academias, clubes, praças ou hotéis de lazer.

Nesse ponto podemos considerar a técnica e as suas possibilidades na constituição de um projeto formativo centrado na corporalidade, e pensar que a “eliminação” que aduz Marcuse (1978, p. 405) também é passível de superação. Ao considerarmos o valor do trabalho como possibilidade de humanização na sua dupla dimensão, podemos também nos remeter ao modo como esse é tomado pela tecnificação nos dias atuais.

Atualmente é possível afirmar que a tendência pelo uso indiscriminado da técnica é tão intensa que se repercute sobre várias dimensões da vida, seja no trabalho, na ciência e na própria escolarização. Estamos falando de uma relação patogênica, já anunciada por alguns expoentes da Teoria Crítica da Sociedade, como “fetiche pela técnica”, que se traduz por uma supervalorização dessa última, culminando em uma forma de culto a uma lógica cega. Entre várias outras, podemos destacar uma característica do mundo contemporâneo, no qual os indivíduos apegam-se de modo obsessivo às explicações técnico-científicas, tomando-as como expressão inquestionável da verdade. Esse tipo de aderência exagerada, muitas vezes, aproxima-se da adoração que outrora fora destinada ao mito e à magia, redundando em diferentes formas de veneração à ciência, provocando o inverso daquilo que ela mesma promete, ou seja, o obscurantismo, a ilusão e a conformação (Horkheimer e Adorno, 1985). No plano sócio-político essa dimensão pode ser caracterizada pela *tecnocracia*; no plano educacional, essa dimensão ganhou vulgarmente o nome de *tecnicismo* (Covre, 1983).

Por outro lado, faz-se necessário reconhecer a racionalidade existente no esforço humano em produzir meios rápidos e eficientes para a realização de determinadas ações, por intermédio da criação de técnicas, sejam elas mecânicas ou corporais. Essa é uma das marcas do processo civilizatório que colaborou para que, em muitos momentos, o indivíduo conseguisse se distinguir da natureza, forjando em última instância a própria cultura. No âmbito específico da nossa discussão poderíamos ainda indicar que, por intermédio de técnicas corporais por exemplo, o homem encontrou formas apropriadas de se alimentar, de andar, de dançar, enfim de sobreviver, se expressar e se comunicar. Nesse sentido é possível retomar a máxima de Adorno quando afirma que a técnica é "a extensão do braço dos homens" (2000).

Marcuse identifica o duplo efeito do avanço tecnológico para o processo de individuação humana. Segundo este autor, se por um lado a tecnologia pode ampliar as possibilidades de humanização, ela também pode intensificar a adaptação e a alienação. Sobre o primeiro sentido, ele afirma:

O progresso tecnológico possibilitaria diminuir o tempo e a energia gastos na produção das necessidades da vida, além de uma redução gradual da escassez. A abolição dos objetivos competitivos poderia permitir que o eu se desenvolvesse a partir de suas raízes naturais. Quanto menos tempo e energia o homem precisar gastar para manter sua vida e a da sociedade, maior a possibilidade de ele poder "individualizar" a esfera de sua realização humana. Para além do reino da necessidade, as diferenças essenciais entre os homens poderiam se expandir: cada um poderia pensar e agir por si, falar sua própria língua, ter suas próprias emoções e seguir suas próprias paixões (1999, p. 103).

Assim, o alcance de determinados avanços deveriam representar, antes de mais nada, conquistas universais colocadas à serviço da realização do eu e de suas paixões, reduzindo a necessidade de competitividade. Para isso o desenvolvimento tecnológico deveria voltar-se ao humano e não ser tomado como uma conquista que pretensamente se justificaria por si só.

O autor condena a postura daqueles que *à priori* negam a relevância da técnica. Afirma que essa atitude só estimula a descrença naqueles instrumentos que um dia podem levar ao alcance da liberdade. Segundo a análise desenvolvida por Marcuse (1999) o processo tecnológico pode possuir sentidos opostos, que serão delimitados pelo modelo societário no qual se insere. Assim, em uma sociedade livre a técnica poderia representar um importante mecanismo de democratização, na medida em que facilitasse de modo universal as ações voltadas à manutenção da vida, beneficiando e ampliando a realização de experiências formativas. No entanto, em uma sociedade excludente ela fortalece as desigualdades, pois o poder tecnológico favorece a concentração do poder econômico intensificando as disparidades sociais. Para o autor, o uso da técnica só se torna um obstáculo à emancipação na medida em que não cumpre a função para a qual deveria ser destinada, ou seja a liberdade do homem em relação àquilo que impossibilita sua plena realização.

No entanto, no contexto atual verificamos um demasiado interesse pela técnica, que dilui qualquer imperativo racional quando essa se absolutiza e se torna fim último do intento humano. A sanha pelo alcance do resultado desvirtua o significado que a técnica poderia representar para a condição humana. A preocupação em alcançar o melhor em termos de produção, acaba conferindo *vida* ao objeto, de tal modo que ele é tratado como o centro das atenções. Ocorre então uma inversão de papéis, na qual a técnica passa a ser supervalorizada visando o produto resultante, e o homem se torna o instrumento capaz de

conferir o valor estimado. Por intermédio desse apego excessivo à técnica o indivíduo acaba assimilando que a obediência e a submissão são os melhores meios para o alcance do sucesso. Com isso, não raro, seus esforços são destinados à manutenção do aparato social (Marcuse, 1999, p. 80). A ação humana é restringida pelos interesses tecnológicos e a reflexão é conformada pelos mesmos mecanismos lógicos de produção. De modo que, o homem só se torna homem na medida em que consegue manipular os recursos que dispõe, respondendo de maneira rápida e prática quando algo lhe é solicitado. Na mesma proporção em que esse fetiche se amplia as preocupações deixam de centrar-se na realização humana e passam a ser destinadas à *realização tecnológica do homem*. Ser humano significa ser tecnológico. Portanto, é preciso treiná-lo e não formá-lo. Como consequência, o avanço tecnológico intensifica a miséria da experiência.

Para Marcuse (1999) todo esse processo traz repercussões devastáveis para a constituição da razão, isso porque as possibilidades de autonomia tornam-se cada vez mais restritas. Os pensamentos, os sentimentos e as atitudes humanas são conformados pelos princípios de controle, produção e consumo, adquirindo formatos tecnológicos (p.84). Assim a racionalidade individualista, que nasceu com a revolução industrial representando liberdade de pensamento e de ação, transformou-se na racionalidade da competição em que predominam os interesses de mercado em detrimento dos interesses do próprio indivíduo. Logo, a individualidade deixa de existir e o que prevalece é o aparato (p. 97).

Do ponto de vista formativo, podemos notar que essa tendência fortalece um olhar formalizado sobre a cultura, anulando qualquer possibilidade de reflexão via o conhecimento, pois o interesse concentra-se em torno do fazer ou da prática, sem qualquer reflexão sobre as mesmas. Por conseguinte, basta dispor de recursos para compreender tecnicamente uma língua, decifrar tecnicamente uma fração ou realizar um gesto técnico durante um jogo, e a relevância de tais ações não são mais refletidas por aqueles que as executam e nem por aqueles que as ensinam. O importante é realizar, de modo eficiente e produtivo, mesmo que isso conduza a uma repetição compulsiva. Essa prioridade pela técnica, muitas vezes, induz a perda da capacidade de se relacionar com aquilo que há de humano durante a formação, conformando certas estruturas de pensamento que só se efetivam mediante uma certa *racionalidade técnica*. De tal modo, que passamos a pensar e conceber nossas relações de maneira impessoal e artificial, como máquinas. Afora isso, a racionalidade tecnológica favorece a representação de que qualquer forma de protesto ou de indignação é irracional, beneficiando ainda mais a impotência do pensamento crítico.

Sem dúvida para termos acesso ao conhecimento se faz necessário o contato com a técnica, e seria um engodo negar aos indivíduos a aproximação com esse legado cultural. Porém, é preciso conceber que o conhecimento vai muito além daquela, pois somente quando ultrapassamos essa sua dimensão, podemos efetivamente realizar a crítica social por meio da própria crítica ao conhecimento (Adorno, 1995, p. 189).

Em uma análise sobre o âmbito da Educação Física poderíamos destacar os vários momentos em que o interesse pela técnica corporal superou o interesse pela educação do corpo em seu sentido mais amplo. Podemos, inclusive, dizer que a Educação Física fincou suas bases pedagógicas na redução do entendimento do que significa educar. Ao priorizar em seus objetivos as conhecidas progressões pedagógicas, as habilidades motoras, a otimização cinestésica etc., alcançou um alto grau de especialização e de coisificação do corpo, incitando formas individualistas e competitivas, que acabaram dissolvendo qualquer fecundidade de uma experiência que pudesse ser chamada formativa. Esse empobrecimento em torno do saber pode ser observado não só na Educação Física, mas em diversas outras disciplinas, caracterizando-se historicamente como uma tendência educacional, com forte expressão ao longo do século XX, e que ainda influencia as formas de organização e as finalidades do ensino.

Por outro lado, a noção de corporalidade remete a necessidade de romper com a educação voltada à mera aprendizagem técnica, a instrumentalização do corpo, pois nessa concepção a formação não se confunde de modo algum com o treinamento. Daí a importância em intensificar a problematização sobre as diferentes manifestações culturais que permeiam a educação do corpo, enriquecendo e potencializando formas de reflexão sobre a mesma. Assim, ao pensarmos a corporalidade como concepção orientadora da Educação Física extrapolamos o ensino da técnica e procuramos alcançar a complexidade do sentido e do significado que o corpo assume como um fenômeno decisivo no mundo moderno. Para isso, temos que necessariamente contemplar o diferenciado, o não enquadrado, o não conformado, o não uniformizado, em suma, o humano.

Sem dúvida é preciso situar qual é a contribuição da técnica ao longo do processo formativo, entendendo que o seu uso poderá promover tanto a liberdade quanto a reificação, sendo essa uma decisão repleta de conseqüências. Nesse sentido, é essencial que não esqueçamos que os ideais de progresso nunca podem abandonar os de humanidade (Adorno, 1995). Se desprovemos o ensino de reflexões dessa natureza, continuaremos coniventes com a perpetuação de uma educação que prioriza a instrumentalização e a promoção de indivíduos que só se inspiram ao manipular compulsivamente, desde objetos até pessoas. Desse modo, colaboramos para formar homens que se tornam coisas, do mesmo modo como percebem os outros também como coisas, já que esse culto desenfreado à técnica provoca a frieza por meio da dissolução da nossa capacidade de se relacionar com o outro, inviabilizando qualquer experiência formativa. Nesse aspecto vale destacar que as pessoas com tendência à fetichização da técnica são portadoras de uma incapacidade afetiva. Assim, transferem seus sentimentos ao apego pelos meios e pelas coisas. Esses indivíduos manifestam uma forte indiferença aos outros, demonstrando uma frieza constante em suas relações interpessoais. Eles só se aproximam de outras pessoas quando são movidos por algum interesse prático (Adorno, 2000, p. 133).

À respeito dessa forma tecnológica de constituição do eu, Marcuse (1999) aponta que:

Num sistema de escassez, o homem desenvolveu seus sentidos e órgãos principalmente como implementos do trabalho e da orientação competitiva: habilidade, gosto, competência, tato, refinamento e resistência eram qualidades moldadas e perpetuadas pela árdua luta pela vida, negócios e poder. Conseqüentemente, os pensamentos do homem, seus apetites e seus modos de satisfação não eram dele, mostravam as características opressivas e inibidoras que esta luta lhe impunha. Seus sentidos, órgãos e apetites tornaram-se cobiçosos, exclusivistas e antagônicos. O processo tecnológico reduziu a variedade das qualidades individuais à sua base natural de individualização, mas esta mesma base pode se tornar a fundação para uma nova forma de desenvolvimento humano (p. 102).

Como expressão daquilo que é humano, a técnica ocupa um lugar ambíguo como possibilidade de formação. Pode afirmar-se como motivadora da frieza e da indiferença – o que parece ser a máxima do modelo societário atual –, tanto quanto motivadora da autonomia e da alteridade, algo a ser historicamente construído. Marcuse nos provoca a refletir sobre esse duplo efeito afirmando que "a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo" (1999, p. 74).

Ao pensarmos a relação entre trabalho, técnica e educação do corpo, não podemos escapar ao desafio de tentar compreender a ambivalência presente nessas diferentes

dimensões. Ao nos dispormos a abordar a corporalidade no âmbito educacional é necessário indagar sobre as formas mitificadas de perceber e tratar o corpo. Assim como, é essencial questionar as práticas centradas no rendimento e na performance, que não raro estão voltadas para o aperfeiçoamento técnico caro ao mundo do trabalho. Em suma, é vital que superemos a compreensão do corpo como objeto operacionalizável e domesticável, e passemos a percebê-lo como uma das dimensões responsáveis pela construção das nossas identidades, ou seja, das possibilidades de nossa intervenção sobre a sociedade.

### **Bibliografia:**

ADORNO, Theodor W. *Mínima Moralía*. 2ª edição. São Paulo: Ática. 1993.

\_\_\_\_\_. *Palavras e Sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COURTINE, Jean Jacques. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GONDRA, José. *Artes de civilizar*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.

PAIVA, Fernanda. *Sobre o pensamento médico higienista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores associados, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. *Pro-Posições*. Campinas, v. 14, n. 2 (41), maio/ago. 2003.

**Endereço:**

Universidade Federal do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Rua General Carneiro, 460, 1º andar, sala 101,  
Centro, Curitiba/PR. CEP 82.940-150.

**E-mail:** [luciane-paiva@uol.com.br](mailto:luciane-paiva@uol.com.br) e [marcustaborda@uol.com.br](mailto:marcustaborda@uol.com.br)

GTT – MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE  
COMUNICAÇÃO ORAL

## CORPOS E EDUCAÇÃO NAS MINAS SETECENTISTAS

Maria Cristina Rosa  
Doutoranda em Educação  
UFOP/ UNICAMP

*Resumo: Este trabalho, que traz algumas discussões realizadas em uma tese de doutorado em Educação ainda em andamento, pretende refletir sobre a educação dos corpos nas Minas setecentistas, especialmente na Comarca de Vila Rica. Para isso, procura compreender a construção histórica de conceitos, como limpeza, asseio e ornamentação, que se revelam essenciais em ações que reivindicam transformações nas superfícies ou nos invólucros tanto de corpos quanto de espaços: cenários que educam e são educados.*

*Abstract: In this study, which brings some discussions arised in doctorate tesis about Education, which is still running, intends to reflect about the education in the human bodies in the mines of seven hundreds, specially of Comarca de Vila Rica. For this, it tries to understand the historie construction of the concepts, as cleanliness, hygiene and ornamentation, which make themselves essential in endeavours which indicate transformations in the surfaces or in the involucre of the bodies as well as spaces scenarios which educate and are educated.*

*Resumen: Este trabajo, que toca en algunas discusiones presentadas en una tesis de doctorado en Educación ( aún no concluida), pretende reflexionar sobre la educación de los cuerpos en las Minas del siglo XVIII, en especial en la comarca de Vila Rica. Para lo cual, se busca comprender la construcción histórica de conceptos, como: limpieza, aseo y ornamentación, que se muestran esenciales en las acciones que reivindican transformaciones en las superficies o en los involucros tanto de los cuerpos como de los espacios: escenarios que educan y son educados.*

O século XVIII é um momento, como qualquer outro, de transição. Talvez pudesse dizer como Elias (1994) ao escrever sobre a Renascença, que nas Minas Gerais não só a sociedade estava em transição, mas também as maneiras.

Na Comarca de Vila Rica, atual Ouro Preto, com a descoberta do ouro no final do século XVII e início do século XVIII, ocorrem um intenso crescimento demográfico, organização do comércio, aumento da mobilidade e o processo de renovação urbana. Não só a sociedade se estabelece como também acontece a aceleração do processo de civilização. Em razão disso, corpos são mais policiados, vigiados e, ao mesmo tempo, têm acesso a novas normas bem como a práticas culturais diversas mediante diferentes formas de diversão e trabalho, do convívio entre distintas etnias, de vários tipos de alimentação, disponibilidade de outros adornos, circulação de livros e acesso a objetos como talheres e gamelas para banho: indícios relevantes para se pesquisar a educação do corpo neste tempo e lugar.

O processo colonizador em implantação busca controle e obediência à manutenção de regras impostas pela metrópole, uma forma de manter a dependência. Neste tempo, o



controle das atividades relacionadas com a exploração do ouro é intensificado<sup>1</sup> e, conseqüentemente, de outras práticas sócio-culturais que, diretamente ou não, relacionam-se. Assim, diferentes manifestações da cultura colonial são regidas por normas que versam sobre bons e maus costumes e comportamentos; estabelecem o que é permitido ou não; determinam censuras e almejam a obediência da população. Há, portanto, intervenções que concernem ao descaminho do ouro; à organização de festas; ao ensino da doutrina cristã; ao funcionamento de locais de diversão; às conferências morais; a renovação urbana; aos ajuntamentos ilícitos; às danças desonestas; ao trabalho realizado nos domingos e dias santos; entre outros.

Neste contexto, o corpo e sua gestualidade são regulados por normas e regras — respeitadas ou não. Acontecem admoestações, coibições, punições, castigos com maior ou menor rigor, que por meio de escândalos, transgressões, desregramentos, roubos, extravios, ferimentos, mortes, assuadas e contrabandos desenham descaminhos, segundo o que prescrevem as normas que determinam bons costumes e más ações.

Mas o que se quer controlar? Quais práticas sofrem intervenção? Como são determinadas as ações e intervenções? O *governo* das ações acontece? O que se quer educar?

## EDUCAÇÃO

A educação compreende criar, instruir, doutrinar, ensinar a direção dos costumes. Os costumes são “hábitos das virtudes, ou dos vícios, que uma pessoa tem contraído pela freqüência dos atos. [...]” (Bluteau, 2001).<sup>2</sup> A Educação, principalmente sob a responsabilidade de eclesiásticos, mestres, pais e senhores de escravos, deve disciplinar. Só é capaz de ser instruído, disciplinado, aquele que é doutrinável, qualidade nem sempre atribuída aos negros e seus descendentes, então considerados rústicos, grosseiros e descorteses.

Ao escreverem sobre o “ensino de ler e escrever e contar” nas Minas, Romeiro e Botelho (2003, p. 121) citam uma Carta Régia de D. João V, de 22 de março de 1721, sobre a presença de muitos rapazes nas Minas criados sem “doutrina alguma”. Na resposta, o recém nomeado Governador da Capitania, D. Lourenço de Almeida, esclarece: “chamarei os procuradores e falarei com eles que paguem mestres para ensinar os muitos rapazes que há; porém, receio, muito, que estes tomem pouca doutrina por serem todos filhos de negras que não é possível, que lhes aproveite as luzes, conforme a experiência, que se tem em todo este Brasil”.

Minas Gerais é o centro da mineração. As minas são exploradas principalmente por negros escravizados vindos de diversas regiões da África, sendo que ao longo do século muitos conseguem a alforria. A população, portanto, é formada por uma minoria de brancos e mulheres e uma maioria de homens negros e seus descendentes, considerados rústicos e viciosos. Como educá-los?

Neste local, o entendimento da educação, em seu sentido pleno, remete a governo dos costumes. Como afirma Bluteau (2001), “certo Poeta Turco, para mostrar a força da sua educação diz, que uma pedra tosca se faz diamante, quando em purificá-la se empenha o Sol. [...]”. Como purificar seres considerados *boçais*, ignorantes, rudes, inumanos? Apenas com a doutrina cristã e por meio de seus principais sacramentos, como batismo e matrimônio?

A *pedra tosca*, ou melhor, os negros e seus descendentes são permeados por sentidos múltiplos do entendimento do que é educação. Vistos como coisa ou objeto, não

<sup>1</sup> Ver Furtado, J. F., Homens de negócio, 1999.

<sup>2</sup> Utilizo o Vocabulário Portuguez e Latino, escrito por D. Raphael Bluteau, em 1707, e publicado em formato digital em 2001.

são educáveis porque não podem *aproveitar as luzes*. Paradoxalmente, o tratamento desumano a eles atribuído revela uma outra forma de educação: sol, pouca roupa, má qualidade da moradia e alimentação, castigos, trabalho excessivo, descanso escasso, entre outros *cuidados*, ou melhor, *tratamentos*, almejam o (a)sujeitamento.

O processo educativo, portanto, ocorre mediante formas e sentidos diversos e tem o corpo, não só dos negros e seus descendentes, como principal local de atuação. Assim, os diferentes *tratos*, bons ou ruins, demandam “pedagogias” como também demandam intervenções de reestruturação sobre os espaços físicos de vilas e cidades que, como os corpos, são considerados rústicos, disformes e tortos: precisam, pois, ser endireitados. Um processo que remete não só a tentativas de mudanças na estrutura física – renovação urbana –, mas também à melhoria das formas de usos dos mesmos espaços pelos corpos – urbanidade.

## INVÓLUCROS

O corpo talvez possa ser pensado como um microcosmo da vila/ cidade. Um dentro e outro fora, ou vice-versa, partes circunscritas de um inteiro. No interior da terra o ouro, diamantes – vícios!? No interior do corpo a alma – virtude!? No exterior de ambos o aparente, o visível, o espetáculo. Corpo e vila/ cidade são cenários.<sup>3</sup> Imagens de transformações e permanências evocadas pelo olhar.

Ao pensar a geografia dos corpos talvez possa apreender o das vilas/ cidades. São entroncamentos, irregularidades, centros, veias, veios, ruas, descentramentos, planos, circulações, protuberâncias e curvas. A estruturação e organização das vilas/ cidades remetem à dos corpos. Os *tratos* corporais também são semelhantes aos *cuidados* com os espaços físicos onde racionalidades são aplicadas. As normas visam o *controle* de ambos. A intenção é ordenar, consertar, dar bons modos, tornar corteses, asseados e limpos ruas, becos, casas e estabelecimentos bem como os corpos que neles circulam, habitam e vivenciam uma diversidade de práticas culturais. É preciso, portanto, pensar os espaços; os espaços e os corpos; os usos dos espaços pelos corpos e os corpos como materialidade singular.

Kropf (1996), ao escrever sobre a renovação urbana no Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX, destaca como princípios desta renovação a retilineidade, uniformidade, proporcionalidade e visibilidade. Poderei eu, sem ser anacrônica, pensar que princípios próximos a estes norteiam a renovação urbana de vilas e cidades nas Minas do século XVIII, mesmo não sendo este resultado de projetos esboçados, mas, sobretudo, consequência de intervenções ditadas pelo modo de viver, como acontece em Vila Rica. Nessa Vila, a partir de um incêndio em casas do bairro do Ouro Preto, realiza-se uma vistoria “para que se arruacem de sorte que ficasse praça suficiente por ser defronte da igreja para ficar mais vistosa aquela rua”. Ficou acordado que as casas deviam ser recuadas “para os fundos e ficasse uma praça para melhor arruamento desta nova Vila e por ficar defronte da matriz daquele bairro...”.<sup>4</sup> Ocorre, aqui, a preocupação com a visibilidade do lugar.

Nas Minas, a renovação urbana é estimulada por um intenso povoamento, comércio e atividade econômica, expressando-se em iniciativas principalmente das Câmaras Municipais, que estabelecem regras e normas para usos e costumes. Associada a uma profusão de atividades, viabiliza, ainda mais, a mobilidade cultural, social e econômica. Nesse processo, ruas e calçadas devem ser *limpas e direitas*; a construção ou reconstrução de edifícios ou moradas de casa deve ser permitida ou autorizada; pontes e caminhos consertados; o uso das fontes, como na lavagem de roupas, deve conservar a água limpa; o

<sup>3</sup> A respeito ver Richard Sennett, *Carne e Pedra*, 1997.

<sup>4</sup> ABN, 1936, p. 319, em 07/04/1714.

encanamento da água do chafariz público deve evitar enfermidades; os bens públicos devem ser limpos. Então... caminhos são calçados e se transformam em ruas; há preocupação em não deixar entulhos em locais públicos; obras de reparo e conserto de *caminhos arruinados*, calçadas, fontes, pinguelas e pontes ocorrem; ruas regulares são construídas; são determinadas práticas autorizadas para espaços públicos, etc. Implementações que requerem controle e fiscalização. São proibições e deveres que se constituem em castigos e penas aos transgressores, por serem comuns irregularidades.

Mas o que caracteriza o urbano em Minas ou Minas urbanizada? Comércio, economia, número de habitantes, calçamentos, fontes? Conforme Bluteau (2001), o conceito de urbano remete a “coisa própria dos que vivem em Cidades”, o cortesão, o bem criado. Para ele, a “urbanidade vem a ser o mesmo que o comedimento, e bom modo dos que vivem na Cidade, em diferença da rusticidade, e grosseria dos que vivem nas Aldeias, e no campo”. Dessa forma, a renovação urbana, além da organização espacial ou conformação de um novo espaço, implica engendrar novos corpos, conseqüentemente, comportamentos e sensibilidades.

Almeja-se polidez, educação, cortesia, boas maneiras, comedimento, decência e bons modos que se manifestam (ou não?) por meio das aparências construídas mediante intervenções que pretendem limpeza, adorno, asseio, ornamentação, concerto, ordenação, retidão e embelezamento. Qualidades que, embora distintas, precisam ser interpretadas juntas porque se configuram por justaposição, como por um mosaico que compõe superfícies decoradas.

Limpeza, asseio e ornamentação são, portanto, termos que se confundem, imbricam-se tanto no que se refere ao corpo quanto ao espaço físico. Conforme Bluteau (2001), limpo é aseado, contrário de sujo; aseado é ornado, limpo, bem concertado e polido; ornado é adornado, aformoseado, paramentado. A limpeza, desse modo, evidencia uma multiplicidade de sentidos, transpassando pelo asseio; mundícia; decência de ações, gestos e lugares; *limpeza de mãos*, como a averiguada nas Janeirinhas em que se verifica se homens bons recebem peitas; limpeza de sangue e pureza de costumes. Ao estudar as transformações do gosto alimentar nos séculos XVII e XVIII na França, Flandrin (1991) ressalta também a ambigüidade do conceito de limpeza que remete ao contrário de sujo, à ornamentação, elegância, etc.

Para Vigarello (1996, p. 2), a limpeza reflete “o processo de civilização moldando gradualmente as sensações corporais, aguçando seu refinamento, desencadeando sua sutileza”. Na região estudada, os sentidos atribuídos à limpeza, além dos já citados, perpassam, do mesmo modo, a roupa honesta ou descomposta; os tipos de tecidos utilizados no feitio do vestuário: os adornos usados; a paramentação ou ornamentação adequada ao lugar; a rua varrida e limpa para a procissão; a ação de não jogar ou retirar detritos das ruas; não trazer animais soltos; o uso adequado de fontes e chafarizes, enfim, sobre as partes visíveis de corpos e espaços. Nem mesmo a limpeza de sangue refere-se ao corpo propriamente dito, ao interno, porque diz sobre a etnia e suas misturas a partir de características externas do corpo. Isto pode ser observado em certos Autos de Prisão que apresentam a descrição corporal do réu e limitam-se às partes visíveis dos corpos e aos adornos que o encobre, como cor da pele, a estatura e forma corporal, o rosto (formato, forma da testa, feitio do nariz, formato da boca ou beiços, tipo de sobancelha, cor e tamanho dos olhos, qualidade dos dentes, tamanho das orelhas, tipo de cabelo e qualidade da barba), as roupas (peça, pano, cor, estado de uso), as jóias (tipo, material) e os calçados (tipo, material, cor ou se descalço).<sup>5</sup> Não há referência ao que fica escondido, encoberto, ao interno, sobressaindo a superfície, o invólucro corporal.

<sup>5</sup> Os Autos de Prisão são encontrados em processos Crime no ACS.

Nesses Autos, por vezes são citadas outras marcas corporais localizadas principalmente no rosto, como cicatriz, barriga na maçã do rosto, sinal de cutilada ou de bexiga. Aqui, o rosto revela-se como o principal cenário. Composição? Expressão? Testemunho? Estereótipo? Esquadrinhamento? Linguagem do corpo? Espetáculo?

O rosto dá visibilidade a singularidades e pluralidade, virtudes e vícios.

A limpeza remete, então, ao que pode ser captado pelo olhar. Conforme elucida Vigarello (1996), a partir do século XVI são os manuais de civilidade que dizem sobre “as conveniências e o bom gosto”, e tratam o asseio do corpo que alude a ornar, arrumar e ao uso de um conjunto de objetos, revelando-se pelo exterior. Escrevendo sobre a limpeza do “visível” presente na Idade Média, este autor chama atenção por suscitar permanências. Ele afirma não existir

...uma idéia de saúde ameaçada. [...] A obrigação, que se coloca sem rodeios nem comentários, é moral. Seu objeto é a decência, antes de ser a higiene. O preceito pertence mais à tradição do clérigo do que à do médico. [...] As referências mais antigas são as da civilidade antes de serem as da saúde: é a aparência que predomina (Vigarello, 1996, p. 50).

No final do século, há muito se iniciou a reorganização urbana, em que ruas foram endireitadas, águas encanadas, ruas calçadas, etc, porém, os corpos parecem não ter sido bem educados para o uso destes benefícios, que também sofrem reformas contínuas devido aos usos indevidos, como, por exemplo, o uso das fontes: um costume, a maioria das vezes, remetido apenas aos negros e negras, todos considerados rústicos e incivilizados, e, por vezes, ampliado a pessoas de qualquer qualidade ou condição, numa rara demonstração de abertura ou inclusão às contravenções.

O período é de reedificações e reformas: são ruas, calçadas, corpos. Tudo se apresenta arruinado, precisando de reparos. Mesmo assim a cidade ordena e o urbano revela-se como força regeneradora. Machado et al (1978, p. 112), ao escreverem sobre os vadios e facinorosos, que vivem nos sertões e são responsáveis por insultos e outros problemas, representando perigo para população, mostram que a ordem do Rei foi tentar integrá-los e fixá-los na cidade, pois o sertão

é local de inexistência de lei e de ordem e da correlata impossibilidade de conhecimento e controle. [...] Nele o homem se rebaixa à condição de animal, vivendo no crime, nu e escondido nos matos. A cidade, ao contrário, aparece como local onde é possível restaurar, no homem, a sua humanidade: o contato é restabelecido, está presente o poder da Igreja e da Câmara, a comunidade é passível de se auto-regular.

A cidade e o corpo são pensados como lugares do bem, onde os malefícios devem ser controlados, extirpados e as virtudes devem aflorar. Os governantes, como os confessores, devem exercer o ofício de Juiz, Médico e Mestre:

como Juiz, deve dar a sentença, absolvendo ao que vem disposto, e negando a absolvição ao que não vem disposto. Como Médico, deve aplicar as medicinas saudáveis; examinando bem a raiz, e causa da enfermidade, e aplicando as penitências conforme a qualidade do achaque. Como Mestre, lhe deve ensinar a formar dor de seus pecados, e tudo o necessário para fazer boa confissão (Larraga, s.d., p. 69).

Nesse sentido, algumas intervenções podem ser destacadas e evidenciadas ao se interpretar ações da Igreja, do Estado e da própria população, que também pratica a vigilância e controle, embora o uso destes mecanismos pelo povo nem sempre esteja de acordo com o esperado pelas instituições de poder. Editais, Posturas, Cartas Pastorais e

Requerimentos, entre outras ações evidenciam, conforme a percepção, conformação, consentimento, desobediência, transgressão e indisciplina ao então estabelecido – ações opostas, mas não excludentes, que se configuram um equilíbrio sempre instável e desarmônico.

A rusticidade e urbanidade são valores atribuídos tanto aos corpos quanto aos espaços físicos. Em um Edital da Câmara de Mariana sobre edificações de casas em chãos de foreiros, fica determinado que “todos os que tiverem casas, ou outros prédios rústicos dentro da Sesmaria pertencentes a este Senado não poderão vender [alcanar], ou trespassar as ditas propriedades sem licença do mesmo Senado [...] sejam ou não foreiras quaisquer dos ditos prédios assim rústicos como urbanos...”.<sup>6</sup> Embora esta cidade tenha passado por uma implementação recente de um projeto de urbanização, fato raro nas vilas da América Portuguesa, o rústico e o urbano ainda convivem. Parece que aqui o urbano refere-se ao novo e projetado e o rústico ao velho e não planejado, desalinhado. Mas não só esses valores aludem ao rústico e ao urbano.

A rusticidade corporal é quase sempre associada aos corpos de negros que contrariam ou não se encaixam na armadura do corpo urbano, civilizado, cortês e limpo. Branco. O negro é considerado *vil, baixo de natureza, túbio, rude, remisso e gentio*. Está mais próximo ao selvagem, à barbárie do que da civilização. A ele é destinado o trabalho servil, tão desprezado na hierarquia das profissões e tão necessário para o enriquecimento da metrópole. A insistência da igreja em doutriná-los, o cerceamento às suas manifestações religiosas ou aos seus *falsos Deuses*, a atribuição de doenças à etnia somada às tentativas de controle das práticas de diversão denunciam não só a dita rusticidade dessa população, que vive à margem das normas estabelecidas como também a tenacidade da mesma que, por meio de práticas culturais diversas, revela nas incivildades de seus corpos – dadas por roupas ou sua falta, qualidade do pano, cores das peles e das roupas, adornos, batuques, rebeldias, gestos indecentes, ações escandalosas, irregularidades, maneiras, etc. – outros corpos, disformes ao então estabelecido, e mais próximos à escuridão do pecado/sujeira do que da brancura da salvação/limpeza.

Flandrin (1991, p. 270) ao falar da figura rústica, diz que nos tratados de civilidade reunidos na França, esta figura aparece no século XV, mas é a partir do XVI que surge constantemente. Para o autor, “a justificativa essencial de uma prática está em sua utilização pelas pessoas de bem; e o simples fato de ser característica dos camponeses e de outras camadas populares basta para condená-la”. No Brasil, processo similar acontece com os negros e seus descendentes, considerados viciosos. Por isso, costumes e hábitos, como a comida que ingerem, as danças que bailam, as músicas que tocam, os divertimentos que vivenciam, os ofícios que exercem e a religião que cultuam, denotam rudeza, falta de erudição e incivildade. A ordenação do urbano – conserto, embelezamento, reedificação, limpeza, etc – perpassa pela regulação (urbanidade) principalmente desses corpos, maioria da população que compõe o cenário das vilas/ cidades, ou melhor, moldam a sua exterioridade.

Na reordenação, regularização e organização dos espaços, a limpeza manifesta-se como um elemento essencial, embora não pareça ser costume. Já em 1714, em Vila Rica, foi acordado que “se mandassem chamar os almotacés para lhe encarregar ou mandarem dar comprimento às Posturas e taxas do concelho; principalmente o conserto das calçadas e limpeza da Vila na forma dos editais que por este Senado se publicaram”.<sup>7</sup> Além da ordem de recuperar e consertar os caminhos para possibilitar transporte de alimentos e pessoas, para atender ao *bem comum*, caminhos, ruas e testadas devem ser mantidos *limpos e direitos*. Tanto que nas Posturas de 1724 o assunto é abordado novamente “obrigando – os

<sup>6</sup> AHCM, códice 462, fl. 65v, em 26/08/1750.

<sup>7</sup> ABN, 1936, p. 322. Atas da Câmara de Vila Rica, 21/04/1714.

moradores a que calcem e alimpem suas – testadas e o que faltar condenarão na forma ao diante declarado”.<sup>8</sup> Busca-se a correção, o endireitamento, uma melhora na disposição das ruas e, até mesmo, o devido uso pela população que neste ambiente vivencia, experimenta, cria e transforma práticas culturais diversas.

Em Vila Rica, “para melhor arruamento da nova vila” e endireitamento das ruas, o levantamento, conserto, reedificação ou alargamento de quintais, casas e ranchos em terras de posse do Conselho devem ser autorizados pela Câmara, que além de garantir suas rendas, promove a organização espacial.<sup>9</sup> Ordens algumas vezes respeitadas pela população quando solicitações de licença para alargar quintais e alterar muros são encaminhadas à Câmara e outras muitas vezes desconsideradas, como mostra a Ata da Câmara de Vila Rica de 22/11/1714 que trata de um embargo feito à obra das casas por detrás das que morava André Ramalho, localizadas defronte da igreja de N. S. do Pilar do Ouro Preto. Embora nesta reunião seja dada licença para o mesmo continuar a construção, a causa do embargo muito interessa, pois o mesmo foi imposto “pela desformidade que causava no arruamento desta nova Vila...”.<sup>10</sup>

O termo desformidade ou deformidade alude ao feio, desproporcional, mal feito e sem a devida forma (Bluteau, 2001). A obra deveria estar alinhada e não deveria alterar a organização do espaço, principalmente da rua, local de circulação de pessoas e gados; de transporte de alimentos; da passagem de procissões e da ocorrência de outras manifestações festivas ou de diversão. Aliás, o uso decente da rua, espaço público, aos corpos então urbanos deve ser garantido e é também reclamado pela população. Em 18/05/1737 a Câmara de Vila Rica recebe uma Autuação de Suma Petição feita por Tomé de Bastos Rabello, morador no arraial de Padre Faria desta vila, contra Manoel da Silva Freitas por este ter realizado uma construção ilícita de um paredão contíguo à morada de casas na rua pública deste arraial.<sup>11</sup>

Sendo morador na vila e “estando na posse[?] de se servir livremente de uma rua pública a que saindo da ponte do pé da igreja e da mesma sorte todo o povo desta vila e de [ilegível] vizinhança por ser estrada pública...”. Tomé quer garantir os seus direitos. Segundo diz, a obra realizada causa transtornos, colocando em prejuízo a vizinhança e mais viandantes, proibindo a saída de gado e passagem da cavalaria. E, devido a “estreiteza em que ficou a dita rua não pode livremente passar dois cavalos carregados, como sempre fizeram, e finalmente ainda [ilegível] as funções públicas de aquela dita igreja em que costuma sair o sacramento não pode comandante[?] fazer e passar pela dita rua com a decência necessária como antigamente o fazia...”.

É interessante observar que a fala de Tomé expõe as principais formas de uso por direito deste espaço, revelando a necessidade de lugares adequados para determinadas práticas. Como assegurar pompa, opulência e luxo às procissões realizadas nas festas oficiais da igreja em ruas estreitas que não possibilitam a visibilidade e *decência* dos corpos? Como manter as hierarquias? Como proporcionar a exterioridade festiva do *estilo* barroco, revelada a partir da preocupação visual?

A ampliação do espaço garante a visibilidade dos corpos. Visibilidade esta que não está apenas no próprio corpo e nem nos objetos ou adereços que o encobre ou o expõe, como roupas e tetéias, mas também no espaço por ele ocupado e nas relações estabelecidas com outros corpos que, da mesma forma, ocupam posições hierárquicas nos cortejos, locais de exposição. A rua deve ser útil. A comodidade aos corpos e suas práticas deve ser

<sup>8</sup> APM, CMOP, código 10, fot 737. Posturas da Câmara de Vila Rica de 24/051724.

<sup>9</sup> ABN, 1936, p. 230, Ata da reunião da Câmara de 05/03/1712 e p. 242, Ata da reunião da Câmara de 13/07/1712.

<sup>10</sup> ABN, 1936, p. 346.

<sup>11</sup> APM, CMOP, DNE, caixa 10, doc 12

garantida e os impedimentos extintos. Tenta-se controlar as novas edificações bem como a reedificação e conserto das já existentes. O arruamento procura traçar ou demarcar ruas com intenção de garantir o endireitamento. Porém, além da desobediência da população que constrói sem autorização e da forma como lhe convém, a própria topografia do lugar apresenta elementos que dificultam a correção não só dos espaços como também dos corpos que por eles circulam.

Elevações, depressões, curvas e outros acidentes impedem a construção de caminhos planos, em linha reta e não recurvados, pois vilas e cidades geralmente constituem-se de caminhos sinuosos e tortos – topografia que pode ser associada às protuberâncias e orifícios que desenham a topografia dos corpos grotescos, como fez Bakhtin (1996) ao escrever sobre a Índia. Além disso, o povoamento, muitas vezes, espalha-se às margens de ribeirões ou de córregos devido o ouro de aluvião ou mesmo a geografia das montanhas, tão comuns na região. A forma curvada ou arqueada das ruas limita, portanto, a visualização de longo alcance, pois a rua *do*bra, não é reta. De um ponto não se tem visão do todo, o olhar não faz curva. A forma elíptica, o labirinto, característico do barroco influencia na conformação dos corpos nesse espaço. Como na Idade Média, o espaço urbano revela-se como obstáculo para uma limpeza que busca a retidão (Vigarello, 1996).

Retomando a deformidade da matéria como um elemento que se quer banir, ao pensar nos corpos creio que nesta época a desproporção ou fealdade não se refere à forma física, mas aos costumes e moral. Almeja-se o endireitamento de corpos viciosos que são corrigidos por meio de intervenções, por exemplo, nos comportamentos, nos tratamentos corporais e nas práticas de diversão. Cerceamento de sensibilidades? Desencorajamento aos sentidos? Educação dos corpos?

A busca pela formosura, visualidade, embelezamento e limpeza, pela ornamentação que quer fazer parecer o que não é, entre tantas outras ações, são preocupações pontuais de transformações que remetem ao processo de civilidade, em que a espetacularização e a teatralidade são elementos dos corpos cortesões (Vigarello, 1996). Assim, locais e corpos são limpos, ornados, asseados e saudáveis – tanto no sentido físico quanto moral. É como se cada um tivesse como dever administrar ou conter os desejos conforme as regras regentes de então. Portanto, aos espaços são atribuídos comportamentos lícitos bem como corpos permitidos, ou vice-versa. Espaços e corpos são cenários que educam e são educados.

## REFERÊNCIAS

### - DOCUMENTAÇÃO

#### Fontes manuscritas

- *Arquivo Casa Setecentista – ACS*  
Processo Crime

- *Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana - AHCMM*  
Código 462 – Livro de Editais

- *Arquivo Público Mineiro -APM*

Fundo Câmara Municipal de Ouro Preto, Código 10, fotolito 737 - Posturas

Fundo Câmara Municipal de Ouro Preto, Documentação Não Encadernada, Caixa 10, Documento 12 - Autuação de Suma Petição

#### Fontes impressas

ANNAES DA BIBLIOTHECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Actas da Camara Municipal de Villa Rica. Rio de Janeiro: Biblioteca, 1936.

LARRAGA, M. Fr F. *Promptuario Theologia moral, muito util e necessario para todos os que se quizerem expor para confessores e para a devida administração do Santo Sacramento da Penitencia*. Trad. de Manoel da Sylva Moraes, [s.n.: s.d.].

## - BIBLIOGRÁFICA

### Dicionários

BLUTEAU, D. R. *Vocabulário Portuguez e Latino*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. CD-ROM.

ROMEIRO, A. e BOTELHO, A. V. *Dicionário Histórico das Minas Gerais: período colonial*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

### Livros, teses, artigos, etc.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3ª. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UNB, 1996.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.

FLANDRIN, J-L. A distinção pelo gosto. In: CHARTIER, R. (org.). *História da vida privada*, 3. da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

FURTADO, J. F. *Homens de negócio: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas*. São Paulo: Hucitec, 1999.

KROPF, S. P. Os construtores da cidade: os discurso dos engenheiros sobre o Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduandos em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 13, p. 179-187, jun. 1996.

MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978

SANT'ANNA, D. B. De. A insustentável visibilidade do corpo. *Labrys: estudos feministas*, n. 4, agos/ dez, 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/denisept.htm>>. Acesso em 17 fev. 2005

SENNETT, R. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1997.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo: uma história corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Maria Cristina Rosa  
Rua Paulo Piedade Campos, 597/306  
Estoril, Belo Horizonte, MG  
CEP 35455-250  
m.crosa@bol.com.br



## EDUCAÇÃO DO CORPO FEMININO NO JORNAL DIA E NOITE (1940/1041)

Beatriz Staimbach Albino, grad., Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/PIBIC/CNPq/UFSC.

Alexandre Fernandez Vaz, Dr., Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/PPGE/UFSC, CNPq/PQ2.

Financiamento: CNPq; FUNCITEC; FUNPESQUISA/UFSC.

*O texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa em curso cujo objetivo é investigar dispositivos de embelezamento feminino nas décadas de 1930/1940 em Florianópolis. Tomamos como objeto a Página Feminina do jornal Dia e Noite. O material aqui apresentado (1940/1941) aponta para a constituição de um dever ser feminino a partir do aconselhamento pedagógico, sendo organizados nos eixos Corpo, Maternidade e Comportamento. Os resultados apontam para a presença de dispositivos especializados combinados com um ideário que aproxima a mulher da condição natureza.*

*This paper shows a part of the results of a research whose aim is to investigate beauty strategies in the thirties and forties in Florianópolis. The object is the newspaper Dia e Noite. The data of the years 1940 and 1941 point how women might be and can be explained by three categories: body, maternity and social behavior. The results point out the presence of experts shared with a belief that closes female and nature.*

*El texto presenta resultados parciales de una investigación en curso que trata de dispositivos de embelesamiento femenino en las décadas de 1930/1940 en Florianópolis. Tomamos como objeto la Página Femenina del diario Dia e Noite. El material aquí presentado (1940/1941) apunta para la constitución de un deber ser femenino a partir de consejos pedagógicos y está organizado nos en los ejes Cuerpo, Maternidad y Comportamiento. Los resultados apuntan para una presencia de dispositivos especializados combinados con un ideario que aproxima la mujer de la condición de naturaleza.*

### 1 Introdução

Por meio de discursos, prescrições e imagens apresentadas, mas também omitidas, vai se delineando ao longo da história uma *pedagogia dos corpos* e um *dever ser feminino*. Um sem-número de produtos e receitas formadores de uma pedagogia para adequação das aparências encontra seu desiderato nos processos reificadores da *indústria cultural*: a mercadorização do corpo, a produção de subjetividades adaptadas ao consumo e compulsivas por entretenimento, a propagação de promessas que nunca serão cumpridas e a apresentação do velho sempre “disfarçado” de novo.

Há trabalhos que tratam das questões do corpo feminino, entre eles os de Sant’anna (1995), Goellner (2000) e Priore (2000). Num esforço de verificar como esses processos possivelmente ganham contornos, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que busca identificar elementos de uma *pedagogia dos corpos femininos* nas décadas de 1930 e 1940 em Santa Catarina, mas especificamente em sua capital, Florianópolis. Pesquisamos a página feminina (chamada aqui de “Página”) do jornal *Dia e Noite*, publicado entre os anos de 1936 e 1941.

O texto procura caracterizar o jornal para logo após expor três eixos de análise: o corpo e os investimentos sobre algumas de suas partes, os dispositivos para a maternidade e os comportamentos prescritos para a vida social da mulher. Considerando os limites desse trabalho, optamos por apresentar análises do período de outubro de 1940 a fevereiro de 1941, focalizando a estação do verão, momento no qual haveria, em princípio, uma maior preocupação com o corpo e suas formas aparentes, talvez uma realidade da cidade de Florianópolis também naquele tempo.

## **2 Dia e Noite**

A Página se divide em alguns conjuntos de prescrições os quais parecem seguir os seguintes eixos: corpo feminino, exaltação da maternidade e prescrições de comportamento.

As recomendações que se manifestam ora como sugestão, ora como imperativo, contribuem para compor um modo de ser feminino. É comum encontrar matérias que têm como título: “Mulher como deves ser” (n.727), ou ainda que determinam que “Para ser bela” é necessária uma “reeducação” (n. 689).

Todas essas prescrições são realizadas na forma de aconselhamento, o que é parece ser uma tendência no tratamento daquela época, como destacado por Sant’anna (1995). Essa familiaridade forjada de quem escreve com aquela que lê contribui para se construir uma identificação da leitora com o que é apresentado pela Página. Essa é percebida pela presença de expressões como “querida leitora” (n.723) ou ainda quando afirma: “Não há necessidade de descrever esse modelo. A leitora, **inteligente que é**, facilmente verá os seus formosos detalhes.” (n. 707, grifos nossos).

Os conselhos recebem mais peso por meio de imagens. Em praticamente todas as edições há fotos de mulheres que se apresentam como modelos, o que se manifesta não somente pelas afirmações do próprio jornal como: “Veja, por exemplo, as gravuras que ilustram esta opinião e siga rigorosamente as suas **regras**” (n.744. Grifos nossos) – o que já é bastante imperativo – mas também pelo que as imagens carregam em si. As fotografias trazem freqüentemente mulheres sorrindo ou com olhar distante, musas a serem admiradas. Elas são, em sua grande maioria, loiras como as atrizes de cinema, referências de beleza da época, tal como aponta Sant’anna (1995). É digno de nota o fato de ser nesse mesmo tempo que Horkheimer e Adorno (1985) escrevem sobre a indústria cultural, cuja principal expressão era justamente o cinema e suas estrelas.

Além das fotografias há também imagens de mulheres com expressões de cansaço e desânimo, essas, porém, são representadas por desenhos, como caricaturas, que, em oposição às anteriores, parecem produzir uma sensação de distanciamento da realidade.

## **3 Eixos de análise**

### **3.1 Corpo**

Segundo Lipovetsky (2000), a necessidade de adequação estética na Modernidade está intimamente relacionada ao individualismo, aos *valores individualistas-meritocráticos*. O corpo, por sua vez, parece ser uma categoria central para a compreensão do que seja o *ser mulher* no início dos anos 1940. As inúmeras informações e cuidados para com ele, presentes na Página, apontam sobre a importância da aparência para a constituição do feminino. A beleza é posta como algo que pode e deve ser construído, expressão da responsabilidade individual, devendo ser realizado por meio de um trabalho intermitente que compreende exercícios físicos e outros métodos diversificados de embelezamento.

A busca da beleza é apresentada pela Página como característica e dever feminino, já que a mulher não deve “resignar-se a ser tal como a natureza a fez” (n. 732). As jovens e

senhoras têm a possibilidade de construir um corpo belo, por meio de recomendações e cuidados contínuos com partes específicas do corpo.

Como territórios que devem deter maior investimento sobre o corpo feminino estão o rosto, principalmente as sobrancelhas, as pernas, os braços, a voz, a pele e as mãos, com atenção especial às unhas. Quando ocorre um aumento da exposição corporal, as exigências de cuidados também se acentuam. A mulher é instruída a não deixar de usar roupas decotadas, mas sim cuidar da pele: “(...) em vez de suprimir o decote, o que se deve fazer é suprimir os defeitos que a pele. Uma pele tratada tem que ser lisa e fina.” (n. 775).

As informações de beleza procuram apresentar, em grande parte, fundamentação científica, por exemplo, nos esclarecimentos a respeito da respiração, da queima de gordura (n.717) ou da circulação sanguínea (n.707). Os exercícios ou dicas são geralmente recomendados por especialistas ou “estudiosos do assunto” (n.707). Assim, a página explicita que não basta depilar as sobrancelhas, mas é preciso que elas sejam “alinhas cientificamente” (n. 712).

A preocupação com uma aparência milimetricamente adequada tem relação com os estudos sobre a *физиогномия* (PRIORI, 2000): as formas da sobrancelha, do rosto e até mesmo a expressão do olhar depunham sobre a personalidade feminina. A mulher deveria estar sempre apreensiva para que nada de imoral fosse demonstrado por meio da forma de sua sobrancelha ou do excesso de maquiagem; essa, por sua vez, deveria ser feita, mas sempre de modo suave, “imitando o que seria natural si a natureza fosse especialista de maquiagem” (n. 712).

Por outro lado, a busca feminina pela beleza devia ser realizada por meio de “um trabalho paciente e constante” (n. 732). Para tudo havia solução e a mulher não deveria ser negligente e sim tentar *corrigir* os seus defeitos por meio da “ginástica praticada racional e metodicamente”, o qual poderia ser acompanhado de um regime alimentar (n. 707).

Com relação à saúde esse é um discurso colocado de modo insistente, aparecendo sempre imbricado ao da beleza: “Não há beleza sem saúde” (n.689). São diversas as prescrições de exercícios para a manutenção da saúde e para a solução dos *defeitos* corporais (n. 712). São indicadas atividades como subir e descer escadas para o fortalecimento das pernas (n. 707) ou ainda a “ginástica da mulher preguiçosa”, realizada na cama ao despertar a fim de melhorar a circulação sanguínea (n. 727). Os exercícios sugeridos possuíam como duas características importantes o fato de em grande parte poderem ser realizados em espaço privado e terem caráter combinadamente higiênico e estético.

A natação era recomendada como um esporte que ajudava na vida prática da mulher, pois “proporciona um grande domínio, sobre os nervos” (n. 732). O medo da água não era um empecilho, já que a leitora podia aprender a nadar dentro do próprio quarto, treinando a respiração ao submergir a cabeça em uma vasilha de água.

A adequação do corpo feminino deveria se dar ainda pela sujeição a sacrifícios em nome da vaidade, como, por exemplo, à leitora era sugerida a compra de um sapato um número menor que o seu, afinal “A vaidade também faz diminuir o tamanho do pé” (n. 723). A formação de um *dever ser* próprio do feminino era importante não somente para aquelas que liam a Página, mas também para suas filhas. Há recomendações para que os cuidados se estendessem, devendo as leitoras dizerem às meninas que não roessem unhas, uma vez que, se o fizessem, “seus dedos ficarão masculinizados, que sua mão ficará gigantesca como a de um pugilista” (n. 723).

### 3.2 Maternidade

Tida como *naturalmente* feminina, a maternidade é um assunto corrente na Página. Ela aparece nas reportagens da Página por diferentes meios, apresentando-se como uma

predestinação de toda a mulher. Não há referências a famílias constituídas de outra forma que não de casal heterossexual e filhos, o que de certa maneira deixa a subentender que todas seriam ou viriam a ser mães. A opção parece ser inexistente, já que a mulher “(...) sente necessidade de amar e ser amada, de criar, dar vida, cuidar dos pequeninos que dela vêm. E nisso consiste o motivo de suas paixões, alegrias e todas as dores.” (n.707).

A *beleza* da mãe é referenciada de forma angelical, já que ela se apresentaria com “(...) olhos tranquilos e radiosos” (727), do qual não se duvidaria que “(...) com um sorriso doce, para salvar teu filho da desgraça, [daria] a própria vida se preciso fosse” (n. 727).

A mulher é apresentada como aquela que tem responsabilidade sobre a educação de seus filhos, pois seus deveres “nascem juntamente com seu primogênito.” n. (695). A mãe é tida como a “pedra angular no caráter da criança” (n. 695), devendo ser um exemplo, já que os filhos, de acordo com a própria reportagem, aprendem por imitação.

### 3.3 Comportamento

A “mulher moderna” encontra informações variadas sobre como se comportar. As correntes prescrições que se dedicam a dar dicas sobre literatura e modos adequados de interação com o meio social discorrem também sobre a personalidade da mulher, a qual tenderia ao romantismo e a alusão à natureza.

O feminino é instigado a imitar o que se acredita serem os elementos da natureza, tanto quanto a se manter em proximidade com eles: “se como a luz do dia clara e pura (...) Se como o cristalino jorro de água da fonte (...) Estuda tuas lições na Natureza. Há de ser sempre a melhor das mestras” (n. 727). Nesse mesmo número a Página apresenta uma matéria com o seguinte título: “Mulher como deves ser”. Esse imperativo é reforçado no corpo do texto com frases que se iniciam com expressões como *deves*, *tens que ser*, *sê como*, “Sê sempre assim”, o que por si já diz algo sobre as estratégias para a (con)formação.

A mulher *deve ser moderna*. É comum se deparar, por exemplo, com reportagens que tratam dos cuidados que ela deve ter com a saúde devido à “vida agitada que leva a mulher moderna.” (n. 727). As propagandas da máquina *Singer* reforçam o ideário da mulher “prática”, o que se insinua nas próprias palavras que descrevem e adjetivam a máquina: “leve, elegante e veloz, é sempre útil a uma dona de casa (...) reduz pela metade o trabalho de quem costura.” (n. 707). Além disso, mulher é constantemente instigada a manter-se informada: “Não permita que o seu cérebro se entorpeça; procure se interessar pelo movimento do mundo.” (n. 707).

As recomendações de comportamento ultrapassam o meio social público. Para se tornar uma “esposa indispensável” a mulher era orientada a estar incondicionalmente bem disposta para acompanhar o marido, pois esse “é o caminho certo para evitar dissabores.” (n. 903). Não se aconselhava que ela se oponha ao esposo pois, “Corrigir o ‘daling’ ou discordar de maneira acintosa de suas opiniões é querer empurrar o barco do casamento de encontro a recifes...”(n. 903).

### 4 Algumas considerações:

Muitas questões emergem da apreciação do material apresentado. A importância das imagens junto ao texto jornalístico e a relação entre gêneros são exemplos.

Destacamos duas questões. A primeira é a presença da ciência como legitimadora de uma *pedagogia do feminino*, notável nos discursos especializados (n. 707 e 717, entre outros), mas combinada com os imperativos morais, inclusive legitimados pelo registro eclesiástico (n. 689, por exemplo). A segunda é a “proximidade” da mulher com a natureza. Como destacado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; LYPOVETSKY, 2000) essa atribuição legítima o predomínio masculino, uma vez que a natureza é vista como

indeterminada, irracional, o mito ao qual a civilização ocidental opõe a racionalidade ao tentar compreender e dominar.

### **Referências**

GOELLNER, S. V. Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 25 (2), p. 77-94, jul./dez. 2000.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LYPOVETSKY, G. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PRIORE, M. D. *Corpo a corpo com a mulher*. São Paulo: Senac, 2000.

SANT'ANNA, D. B. Cuidados de si e embelezamento feminino.. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p.121-139.

### **Fontes**

*Jornal Dia e Noite*, outubro/1940 – fevereiro/1941.

## EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO SANITÁRIA E ESCOTISMO NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)

RAFAELLE FLAIMAN LAUFF

Mestranda em Educação: História, Política e Sociedade - PUC-SP

Membro do PROTEORIA-UFES

*RESUMO: Abrange um estudo da Revista de Educação, publicada entre 1934 e 1937, em Vitória, Espírito Santo, demarcando três eixos temáticos: Educação Física, Educação Sanitária e Escotismo. Tem como objetivo a análise das representações veiculadas nesse impresso em relação a esses eixos temáticos, utilizando-se das proposições de Chartier (1990). A Educação Física, a Educação Sanitária e o Escotismo justificavam-se nos princípios da Educação Integral, objetivando a eugenia do povo brasileiro pelo desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais.*

*ABSTRACT: It contains a study of the periodical "Revista de Educação", published between 1934 and 1937, in Vitória (Espírito Santo), demarcating three thematic axis: Physical Education, Sanitary Education and Scouting. It has a objective the analysis of the representations transmitted in this print regarding to these thematic axis, making use of Chartier's proposals (1990). The Physical Education, the Sanitary Education and the Scouting have justified in the principles of the New School, aiming at the eugenics of the Brazilian people through the development of the physical, intellectual and moral capabilities.*

*RESUMEN: Contiene un estudio de la Revista periódica de Educación, publicado entre 1934 y 1937, en Vitória (Espírito Santo), demarcando tres líneas temáticas: Educación Física, Educación Sanitaria y el Escotismo. Tiene por objetivo que el análisis de las representaciones transmitidas en esta impresión indica a estas líneas temáticas, haciendo uso de las propuestas de Chartier (1990). La Educación Física, la Educación Sanitaria y el Escotismo tienen justificante en los principios de la Nueva Escuela, al tener como objetivo la eugenesia de la gente brasileña con el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y morales.*

### JUSTIFICATIVA

Este estudo compreende uma análise da Revista de Educação,<sup>1</sup> um periódico publicado pelo Serviço de Cooperação e Extensão Cultural do Departamento de Ensino Público do Espírito Santo, entre 1934 e 1937, na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. A escolha dessa fonte deve-se ao fato de ser um periódico ainda inexplorado, bem como, de haver publicado alguns trabalhos de encerramento do recém criado curso especial de Educação Física em Vitória. Ou seja, constam publicados os primeiros trabalhos "científicos" referentes à Educação Física no Espírito Santo.

A RE foi criada na década de 1930, segundo os editores do impresso, para a divulgação dos métodos contemporâneos de ensino ao professorado capixaba; momento

---

<sup>1</sup> A Revista de Educação será indicada no texto pela abreviação RE

em que as concepções de escola e ensino, com seus objetivos e funções, sofriam mudanças e lutas de representações no campo pedagógico. Estudar tais mudanças faz-se necessário na compreensão da realidade social construída.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste estudo foi compreender as representações da Educação Física, da Educação Sanitária e do Escotismo na RE, projetando esses temas como saberes pedagógicos nas escolas capixabas, situando-os no contexto das teorias científicas educacionais.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa no âmbito da história cultural, que busca aplicar as proposições de *Chartier*. Busca realizar sua análise no período de 1934 a 1937, considerando as “[...] relações estabelecidas entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática [de representação] que dele se apodera” (CHARTIER, 1990, p. 127). Utilizou-se o conceito de representação proposto por *Chartier* (1990), no qual os grupos constituem sua identidade.

O *corpus* documental do estudo se constituiu dos textos que circularam na RE e que dizem respeito aos temas Educação Física, Educação Sanitária e Escotismo, trabalhando com a hipótese de que tais temas são saberes constitutivos de um projeto educacional veiculado por meio da imprensa periódica para modernização do ensino no estado do Espírito Santo, na década de 1930.

## **RESULTADOS**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os artigos encontrados na RE sob o tema Educação Física indicaram um discurso comum que considerava essa disciplina fundamental para o desenvolvimento do povo brasileiro. A eugenia que a Educação Física poderia proporcionar consistia no desenvolvimento físico, intelectual e moral, na manutenção da saúde e da higiene, e no desenvolvimento da estética corporal. Assim, obter-se-ia uma raça forte, próspera e respeitada, prevenida das doenças. De acordo com Nogueira “[...] indivíduos fisicamente incapazes nada podem produzir para si, nem para a família, nem para a Pátria” (1936, p. 43).

O discurso de inferioridade do povo brasileiro em relação aos Estados Unidos e às nações européias foi encontrado. As referências a essas nações indicavam os exemplos que o Brasil deveria seguir. Freitas (1934) descreveu o povo brasileiro como possuidor de um traço psicológico “sem força de vontade” e com “horror à responsabilidade”. A Educação Física poderia ser a solução.

O desenvolvimento intelectual, de acordo com o discurso encontrado na RE, dependia do desenvolvimento físico e da saúde. Com o bom funcionamento do organismo proporcionado pela atividade física, a capacidade intelectual seria beneficiada. A educação moral manifestava-se como uma consequência do desenvolvimento físico-intelectual proporcionado pela Educação Física. Saúde e higiene apresentavam-se como idéias intimamente ligadas. Idealizada como atividade física, que devia ser praticada ao longo da vida, a Educação Física era indispensável. A idéia de higiene estava não só ligada à saúde, mas também ao funcionamento do organismo e ao desenvolvimento moral. A estética era

mais um dos aspectos que valorizavam a Educação Física como disciplina escolar. A Grécia Antiga foi uma referência de beleza, culto ao corpo e ao intelecto.

## EDUCAÇÃO SANITÁRIA

A justificativa mais contundente para a introdução da disciplina Educação Sanitária nas escolas capixabas, encontrada no discurso da RE, referiu-se às epidemias vividas pela população brasileira no final do século XIX e início do século XX: lepra, sífilis, tuberculose, verminoses etc. A Educação Sanitária era, então, necessária para a conscientização da população ignorante sobre noções básicas de higiene. Desse modo, muitas doenças poderiam ser evitadas e os recursos financeiros na área da saúde poderiam ser mais bem direcionados.

A obra do sanitarismo, que incluía a Educação Sanitária nas escolas, foi definida por Meireles (1935) – Inspetor Médico Escolar – como uma “cruzada”. O estado do Espírito Santo já avançava nessa “cruzada” com o Serviço de Inspeção Médica “[...] assistindo das escolas os alunos necessitados, fichando nos dispensários os que precisam de serviços médicos mais urgentes, e aproveitando os contactos íntimos com o meio escolar [...]” (MEIRELES, 1935, p. 43).

Na visão dos autores que escreveram para a RE sobre o assunto Educação Sanitária, essa disciplina possuía amplos objetivos: começaria por futuros pais e mães, seria uma forma de higienizar o meio escolar intrometendo-se até nos exercícios físicos e no trabalho intelectual, dosando de acordo com as possibilidades de cada um. A escola seria o melhor meio para difusão, devido à sua “irradiação natural”, que poderia atingir os meios sociais, industriais e intelectuais. A criança levaria aos pais o que estava aprendendo nas aulas, unindo lar e escola. A Educação Sanitária corrigiria todas as imperfeições e vícios que alguma criança pudesse ter e canalizaria seu entusiasmo para as “grandes realizações da vida”.

O projeto do sanitarismo incluía também uma arquitetura “higiênica”. O prédio escolar deveria ser construído de forma a propiciar maior iluminação e ventilação nas salas de aula. A higiene da construção do prédio escolar pretendia que o corpo da criança não fosse prejudicado enquanto estudava. No prédio, perfeitamente desenhado para cumprir essa missão, edificado sobre “terreno sadio”, as disciplinas de Educação Física e Educação Sanitária corrigiriam as possíveis irregularidades encontradas nos corpos infantis, potencializariam a aprendizagem e forneceriam as instruções para mantê-los o mais próximo da perfeição possível: fortes, sadios, esteticamente harmônicos, robustos ou delicados, prontos para compreender as instruções intelectuais e manterem-se moralmente corretos, desenvolvendo assim os seus talentos individuais.

Uma forma de difundir os conhecimentos da higiene, segundo Fraga (1934), diretor do Departamento de Saúde Pública, seria por meio de provérbios. Os versinhos de fácil memorização vulgarizariam esses conhecimentos para a população ignorante, de forma que inúmeras doenças poderiam ser prevenidas.

## ESCOTISMO

O Escotismo funcionava como uma estrutura complementar na Educação Integral. Seu objetivo no meio escolar era enriquecer a formação física, intelectual e moral da criança. O Interventor Federal Punaro Bley, no discurso da RE, foi um aliado do Escotismo escolar no Espírito Santo.

O Bandeirantismo, movimento feminino correspondente ao Escotismo, foi instituído nas escolas capixabas pelo Decreto n. 4259, de 19 de novembro de 1933. Os



estatutos da Federação Espírito-Santense de Bandeirantes Escolares deveriam ser submetidos à aprovação do Departamento do Ensino Público. Isso demarca que o Bandeirantismo Escolar cumpriria suas funções subordinadas ao Departamento de Ensino Público. Por meio do Decreto n. 3.095, de 13 de dezembro de 1932, foi regulado o curso de chefes de escoteiros. Os diplomas dos chefes de escoteiros eram registrados no Departamento de Ensino. Na RE, o Escotismo e o Bandeirantismo são apresentados como movimentos cujas respectivas legislações estavam sendo elogiadas por outros periódicos por sua eficácia e modernidade.

O Escotismo utilizava-se de jogos no seu método educativo. Segundo Martins Filho (1935), o emprego dos jogos na formação educativa da criança, adaptado pelo Escotismo, estava fundamentado nos princípios da Escola Nova. Por exemplo: os jogos de “socorro” ensinavam noções de primeiros socorros; jogos de alpinismo ou escalada ensinavam aplicações de nós; jogos de transmissão de mensagens por meio de sinais (Código Morse, sinais luminosos ou auditivos, sinais de semáforo etc.); jogos de “ver sem ser visto” e de aproximação, para aprender movimentos ágeis e silenciosos; jogos dos “contrários” ou do “faz favor” para a educação da atenção ou do autocontrole; concursos de montagem de campo ou de cozinha, para desenvolver o cooperativismo; diversos jogos para desenvolver a observação.

A relação encontrada entre Escotismo e Educação Física corresponde às atividades físicas praticadas ao ar livre e nos variados jogos. Essas atividades físicas (caminhadas, escaladas, marchas etc.), são citadas por alguns autores como o melhor meio de praticar Educação Física. A utilização dos jogos possuía fins para aprendizagem de alguma tarefa, ao mesmo tempo em que exercitava o corpo. Havia ainda, os jogos que visavam ao desenvolvimento de habilidades físicas e os que objetivavam lazer e recreação. Martins Filho (1935, p. 40) afirmou que o Escotismo, ao lado das atividades técnicas da Educação Física, forneceria o melhor campo para uma “[...] grandiosa e constante aula de educação física vivida e aplicada”.

## CONCLUSÕES

O que se observou na análise dos artigos referentes aos temas Educação Física, Educação Sanitária e Escotismo, é que cada um desses eixos temáticos foi representado na RE como justificativas dentro da Educação Integral, ou seja, cada um foi representado como essencial ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e morais que levariam a Nação ao seu tão sonhado progresso.

A justificativa da importância da Educação Física na escola foi a melhora, e até mesmo a “evolução” do brasileiro ao adquirir o hábito de praticar exercícios e atividades físicas. A Educação Sanitária assumiu um projeto de higienização abrangente: higiene do corpo, da mente e do caráter; higiene das populações urbana e rural; higiene da localização da escola (o terreno “sadio”) e do prédio da escola. A higiene apresentou-se também como fundamental para a eugenia brasileira. E, ainda, por meio da Educação Sanitária os recursos financeiros poderiam ser canalizados para obras “mais importantes”. O Escotismo, juntamente com o Bandeirantismo, possuía seu próprio método de Educação Integral, que era apropriação dos métodos educativos existentes, objetivando também o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais. As atividades físicas eram constantes em um grupo de escoteiros tanto para subir na hierarquia escoteira quanto para instrução e recreação dos escoteiros.

As relações entre esses temas – Educação Física, Educação Sanitária e Escotismo – na RE, apresentaram-se em interligações: a Educação Sanitária preconizava a higiene corporal, a prevenção das doenças e, até mesmo, dosagem dos exercícios físicos; a

Educação Física desenvolveria, além da capacidade física do corpo (o seu objetivo central), as capacidades intelectuais e morais. O Escotismo se apropriou dos conhecimentos dessas disciplinas para aplicá-los no seu método educativo. Pode ser visto como uma escola paralela à escola institucional. Unindo-se à Educação Integral da escola, propiciaria ao indivíduo o mais amplo desenvolvimento do corpo em seus aspectos físico, mental e moral. Desse modo, a Educação Física, a Educação Sanitária e o Escotismo ocupavam-se do projeto educacional que pretendia elevar o Brasil ao progresso, pensando em cada corpo individual como uma parte que compõe o “corpo da Nação”.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FRAGA, Christiano. Alberto Torres e os problemas de saúde pública. **Revista de Educação**, Vitória, n. 2, p. 14-23, maio 1934.

FREITAS, Napoleão de. A educação física como fonte de moral (1). **Revista de Educação**, Vitória, n. 2, p. 10-13, maio 1934.

MARTINS FILHO, Enéas. O escotismo como fator educativo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 38-40, maio 1935.

MEIRELES, Arthur. A educação sanitária e o futuro do Brasil. **Revista de Educação**, Vitória, n. 17-18-19, p. 41-47, ago.-set.-out. 1935.

NOGUEIRA, Jovita. Ligeiros comentários sobre a higiene e a educação física no Brasil. **Revista de Educação**, Vitória, n. 25-25-27-28, p. 38-44, set.-out.-nov.-dez. 1936.

Contato:  
rafaelleflaiman@terra.com.br



**CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE  
ENVIO DE COMUNICAÇÃO**

**TÍTULO:**

EFICIÊNCIA X JOGO DE CINTURA:  
GARRINCHA, PELÉ, NÉLSON RODRIGUES  
E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

**AUTOR/UNIVERSIDADE:**

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**SESSÃO A QUE SE DESTINA:**

Comunicação Oral

**GRUPO TEMÁTICO:**

13. Memória do Esporte e da Educação Física

**ENDEREÇO:**

Praia de Botafogo, 472/810 – Botafogo – Rio de Janeiro – RJ; CEP: 22250-040

**MATERIAL NECESSÁRIO PARA APRESENTAÇÃO:**

Data-show com Power Point

# EFICIÊNCIA X JOGO DE CINTURA: GARRINCHA, PELÉ, NÉLSON RODRIGUES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Este estudo tem por objetivo discutir um tema constantemente relacionado à construção de uma identidade nacional (“eficiência” X “jogo de cintura”) tendo como fio condutor o filme “Garrincha, Alegria do Povo” (1963), de Joaquim Pedro de Andrade, um dos mais importantes documentários do cinema brasileiro. O que me interessa não é analisar especificamente a película, mas o debate ocasionado a partir de seu lançamento, desencadeado por críticos de cinema do Rio de Janeiro e de São Paulo, tendo como pano de fundo os dois grandes ídolos do futebol no momento: Pelé e Garrincha.  
Palavras-Chaves: Identidade; Futebol; Cinema.*

*Este estudio tiene por objetivo discutir un tema relacionado constantemente a la construcción de una identidad nacional (“eficacia” X “juego de la cintura”) teniendo como alambre conductor la película “Garrincha, Alegria do Povo” (1963), de Joaquim Pedro de Andrade, uno de los más importantes documentarios del cine brasileño. Qué me interesa no es analizar la película específicamente, pero el discusión causado en su lanzamiento, notadamente por los críticos del cine de Río de Janeiro y São Paulo, teniendo como razón central los dos grandes ídolos del fútbol de la época: Pelé y Garrincha.  
Palabras Llaves: Identidad; Fútbol; Cine.*

*This study has for objective to argue a subject constantly related to the construction of a national identity (“efficiency” X “waist game”) being had as conducting wire the film “Garrincha, Alegria do Povo” (1963), of Joaquim Pedro de Andrade, one of most important documentaries of the Brazilian cinema. What it interests me is not to analyze the film specifically, but the debate caused from its launching, unchained for critics of cinema of Rio de Janeiro and São Paulo, having as deep cloth of the two great ídolos of the soccer at the moment: Pelé and Garrincha.  
Keywords: Identity; Soccer; Cinema.*

## **Introdução**

“Garrincha, alegria do povo”, documentário sobre o futebol brasileiro, é antes de tudo visão do povo, do amor do povo, da miséria, da alegria, da superstição e da grandeza do povo na figura do menino das pernas tortas, que é o improvisado do povo (Rocha, 2003, p.149).

---

<sup>1</sup>. Coordenador do Instituto Virtual do Esporte/FAPERJ e do Centro de Memória Inezil Penna Marinho/EEFD/UFRJ; Pesquisador Associado do Programa Avançado de Cultura Contemporânea/UFRJ. Este estudo faz parte de pesquisa “Representações do Esporte no Cinema Brasileiro”, realizada com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Em verdade, “Garrincha, Alegria do Povo” apresenta-se hoje como um filme superado no tempo e no espaço. Não se trata de “cinema novo”, nem muito menos de “cinema-verdade”, como asseveram seus realizadores e os incensadores de tais falsas tendências. É de fato um cinema velho e primário, feito de mentiras (Duarte, 1964, s.p.).

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para costurar as diferenças numa única identidade (Hall, 2003, p.65).

O que resume a identidade nacional, a “eficiência” do paulistano ou o “jogo de cintura” do carioca? As disputas apaixonadas que permeiam o cotidiano dos habitantes dessas duas importantes cidades seriam simples ocorrências do nosso espírito jocoso ou carregam simbologias maiores que nos permitem discutir a construção da identidade do brasileiro?

Esses debates que permeiam a construção da história nacional e podem ser encontrados em vários aspectos de nosso contexto sócio-cultural, também são identificáveis no campo esportivo. Já nos anos finais do século XIX, Oscar Cox levava uma equipe de cariocas para disputar partidas de futebol na capital paulistana, visita retribuída no mesmo ano. Esses são os primórdios das competições entre as equipes destas cidades, constantes na história esportiva do país.

Na verdade, os embates não se restringiram aos campos, quadras, piscinas e águas dos rios e mares. No âmbito das entidades esportivas; no momento de envio de delegações para competições internacionais; na busca de investimentos governamentais e na construção de sentidos e significados para a prática e consolidação do campo esportivo nacional, identifica-se o velho debate entre Rio de Janeiro e São Paulo no que se refere à condução dos destinos da nação.

Por certo, isto tem relação com a idéia de construção de uma identidade, já que:

as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação: elas participam da idéia da nação tal como é representada em sua cultura nacional (Hall, 2003, p.49).

Este estudo tem por objetivo discutir um tema constantemente relacionado à construção de uma identidade nacional (“eficiência” X “jogo de cintura”) tendo como fio condutor o filme “Garrincha, Alegria do Povo” (1963), de Joaquim Pedro de Andrade, um dos mais importantes documentários do cinema brasileiro. O que me interessa não é discutir especificamente a película<sup>2</sup>, mas o debate ocasionado a partir de seu lançamento, desencadeado por críticos de cinema de Rio de Janeiro e São Paulo, tendo como pano de fundo os dois grandes ídolos do futebol no momento: Pelé, de São Paulo; e Garrincha, do Rio de Janeiro.

---

<sup>2</sup> . Para os que desejarem maiores informações sobre o filme, sugiro os estudos de Paschoa (2003), Melo (2004) e Caldeira (2005).

Argumento que nesse debate afloraram de forma multifacetada algumas peculiaridades dos diversos projetos, propostas, perspectivas e expectativas acerca da construção da idéia de nação e de homem brasileiro. Como lembra Stuart Hall:

as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos (2003, p.50).

Vale destacar que são muito férteis os encontros entre cinema e esporte no Brasil. Um levantamento realizado em mais de 3800 longa-metragens nacionais, permitiu que identificássemos cerca de 160 filmes onde o esporte está presente, seja como assunto central, como pano de fundo ou apenas citado em algum momento. Em mais da metade, o futebol é o tema representado, o que não surpreende tal a sua importância no país<sup>3</sup>.

Entre essas películas, Garrincha esteve entre os atletas brasileiros mais filmados (há 3 filmes sobre o jogador<sup>4</sup>, e mais um onde é um dos personagens retratados<sup>5</sup>), só perdendo para Pelé (que esteve presente diretamente em 8 filmes, sendo 3 dedicados a sua carreira<sup>6</sup>; além de alguns onde foi retratado como jogador participante de uma Copa do Mundo<sup>7</sup>). Pelé, aliás, manifestadamente expressava seu gosto pelo cinema, pela experiência de atuar como ator, chegando a se envolver na produção de filmes nacionais e participar de produções internacionais<sup>8</sup>.

Não surpreende que os dois craques tenham sido tão procurados pelo cinema. Suas jogadas espetaculares eram imagens adequadas para serem captadas e exibidas na grande tela. Há algo de artístico em suas performances. Pelé e Garrincha, cada um a sua maneira, permearam o imaginário do brasileiro (e porque não dizer de todo o mundo) no decorrer do século XX. São as suas representações que nos chamam a atenção e nos impele a discutir sua relação com a construção de uma identidade nacional.

### **Garrincha: o jogador e o filme no cinema brasileiro**

Depois de ser muito esperado, o filme “Garrincha, Alegria do Povo” foi lançado no Rio de Janeiro, em 1963, e teve um time de “craques” envolvido na sua realização<sup>9</sup>. O filme narra a trajetória do jogador, sua capacidade para encantar os fãs com sua

<sup>3</sup> . A lista completa dos filmes pode ser obtida em [www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema](http://www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema). Nesse sítio encontra-se também o relatório completo da pesquisa realizada (Melo, 2004). Para maiores informações, ver também o estudo de Melo (2003, 2005) e Melo e Peres (2005).

<sup>4</sup> . Além de “Garrincha, Alegria do Povo”, “Garrincha”, de Paulo César Saraceni (finalizado em 2002 e ainda não lançado) e “Garrincha, a Estrela Solitária” (2003), de Milton Alencar Júnior.

<sup>5</sup> . “Nós que aqui estamos por vós esperamos” (1999), de Marcelo Masagão.

<sup>6</sup> . “Rei Pelé” (1963), de Carlos Hugo Christensen; “Brasil Verdade”, no episódio “subterrâneos do futebol” (1968), de Maurice Capovilla; “É Simonal” (1970), de Domingos de Oliveira; “O Barão Otelo no barato dos milhões” (1971), de Miguel Borges; “Isto é Pelé” (1974), de Luiz Carlos Barreto e Lauro Escorel; “Os trombadinhas” (1979), de Anselmo Duarte; “Os trapalhões e o rei do futebol” (1986), de Carlos Manga; “Pelé Eterno” (2004), de Aníbal Massini Neto.

<sup>7</sup> . Por exemplo, “Brasil bom de bola” (1971), de Carlos Niemeyer, e “Parabéns, Gigantes da Copa” (1971), de Hugo Schlesinger.

<sup>8</sup> . Há inclusive um curta-metragem, que tem o jogador como personagem central, que chegou a disputar o Oscar da categoria no ano de 2001: “Uma história de futebol”, de Paulo Machline. Na verdade, muitos outros curtos foram produzidos sobre o craque e/ou o tendo como ator/personagem, como “Pelé” (1970), de Daniel Fernando.

<sup>9</sup> . Além de Joaquim Pedro de Andrade (direção e roteiro), contou com a produção de Luiz Carlos Barreto e Armando Nogueira (este também envolvido com o roteiro), fotografia de Mário Carneiro e narração de Heron Domingues. David Neves também esteve envolvido no roteiro e na fotografia. Até Glauber Rocha teve alguma forma de participação na preparação do filme.

personalidade, suas pernas tortas, seus dribles e seu extraordinário talento para surpreender os adversários. A figura de Garrincha é utilizada para traçar um retrato do povo brasileiro, aquele que não tem nada para dar certo, mas, sabe-se lá como, acaba triunfando.

O documentário intercala depoimentos, trechos de cinejornais e algumas imagens tomadas no Maracanã, sempre procurando situar o aspecto social do futebol no Brasil. Se o futebol é fator de libertação e de festa, o cineasta também desconfia que possa de ser de alienação e de manipulação, algo que é tematizado de forma sutil e complexa.

O filme deve ser entendido no contexto do movimento cinematográfico em que estava inserido: o Cinema Novo. Segundo Paulo Emílio Sales Gomes (1999, p.103):

Apesar de ter escapado tão pouco ao seu círculo, a significação do Cinema Novo foi imensa: refletiu e criou uma imagem visual e sonora, contínua e coerente, da maioria absoluta do povo brasileiro (...) Tomado em conjunto o Cinema Novo monta um universo uno e mítico integrado por sertão, favela, subúrbio, vilarejos do interior ou da praia, gafieira e estádio de futebol.

A película foi saudada enfaticamente por alguns, como Alex Viany e Glauber Rocha, que o define como um poema épico e chega a afirmar que oferece os dados finais para pensar um cinema novo no Brasil, uma clara opção pelo realismo crítico, desmistificador da realidade, contribuindo para a construção de novos mitos populares: um cinema que aponta para uma forma genuína de expressão nacional.

Tati Moraes (1963) também se entusiasma com “Garrincha”, o definindo como:

O mais simpatizante que se possa fazer sobre a nossa gente e que a explica muito mais do que todas as favelas e praias e mocambos e secas que já se filmou neste país. (...) Um filme honesto, antidemagógico (...) mostrando apenas a verdade sobre um povo alegre, talvez por tonteria, mas mesmo assim alegre, o que, afinal, é a melhor arma que se possa ter na vida.

Mas nem todas as críticas foram tão favoráveis assim. Vamos partir de um comentário de Ely Azeredo publicado por ocasião do lançamento de “Brasil Bom de Bola”, de Carlos Niemeyer, em 1971:

Registramos amplamente as Copas do Mundo de 1938 a 1962, sem encontrar a confluência do documento com o espetáculo. Garrincha, Alegria do Povo aproximou-se da meta, mas preferiu a área pedante do chamado cinema-verdade e a doce embriaguez da filigrana ensaística. Muito ao contrário, o trabalho de Niemeyer, Shatovsky e equipe, sem hostilizar a linguagem cinematográfica, é um filme sobre o futebol vidrado na bola e em seus cultores (1971).

Será que este debate se refere somente ao contexto cinematográfico ou possui outras articulações com os projetos de país em debate? Teria alguma relação com as perspectivas de construção de uma identidade nacional? Vejamos.

### **Cariocas e paulistas: identidades em debate**

O posicionamento de Azeredo reproduz, alguns anos mais tarde, as polêmicas desencadeadas ao redor de “Garrincha, Alegria do Povo”. Curiosamente também é uma mudança de opinião deste crítico, pois, na ocasião de seu lançamento, foi um dos que mais exaltou suas virtudes. Vejamos o que escrevera em 1963:

Obra sem par no cinema brasileiro (...) Garrincha, Alegria do Povo parece condenado à incompreensão no país (...) As variações de tom, a sobriedade em assunto que tanto incita a paixão, os cortes ousados, o desprezo pela cronologia, a decisão de expor a face da derrota – tudo isso contribui para granjear inimigos no grande público e entre os críticos “amadores”.

O filme não gozou mesmo de nenhuma forma de unanimidade. Houve sim entusiasmo de cineastas e intelectuais ligados ao Cinema Novo. Em contra-partida, houve também críticas contundentes, algumas mesmo cruéis. Antônio Moniz Viana (1963), por exemplo, ataca:

E é uma decepção completa este filme que não consegue dar uma aceitável dimensão psicológica, sociológica e mesmo esportivo-cinematográfica ao futebol (...). A claqué precisa dobrar seus esforços, se o intuito é convencer os mais influenciáveis de que Garrincha, Alegria do Povo vale alguma coisa.

Luciana Corrêa (1999) faz um levantamento das críticas sobre o filme, mostrando que Mauro Braga, Araújo Neto, Cláudio Mello e Souza, José Sanz teceram muitas ressalvas, em maior ou menor grau, ao filme. Em compensação, na Bahia foi premiado como melhor filme do ano. Internacionalmente, identifica-se processo semelhante: em alguns países foi aclamado (na Itália, por exemplo) e em outros passou despercebido (como no Festival de Berlim).

Os ataques pesados vieram mesmo da imprensa paulistana. Em São Paulo, a película foi lançada em 1964, em 5 salas, e mal chegou à segunda semana de exibição. Foi bastante criticado por todos os lados: a linguagem era inadequada, não era divertido, era intelectual demais, era pobre de imagens, era pretensioso. Levantaram-se até mesmo boatos de que o patrocinador (o Banco Nacional) teria ficado descontente com o resultado final e que o diretor não gostava de futebol, por isso teria feito um filme tão ruim.

B.J. Duarte (1964), da Folha de São Paulo, foi um dos mais enfáticos. Em sua crítica afirma que o filme não passa de uma mentira, não só porque finge ser, do ponto de vista estético e narrativo, algo que não é, como porque mente acerca da vida do jogador. Esses, entre outros motivos, seria o responsável pelo fracasso de público em São Paulo: “Pois bem, o povo daqui não se reconheceu em suas aflições, em suas alegrias, em suas misérias, nem sequer em suas grandezas, deixando quase às moscas a sala do Metro, onde se encontrava em cartaz a película grotesca”.

David Neves (1964), membro da equipe do filme, procurou responder a tamanho número de questionamentos. Depois de tematizar as dificuldades do público de encarar uma opção estética ainda pouco comum e de responder as críticas às opções narrativas e ao caráter supostamente intelectual do filme, Neves reafirma o sentido e a intencionalidade do filme e identifica que os reais responsáveis pela má apreensão da película são os críticos, incapazes de entendê-lo profundamente:

Sente-se, entretanto, que o público quando não esteve à altura do filme procurou, pelo menos, apoiado no texto alçar-se até ele. O futebol pode ser considerado hoje, no Brasil, um dos elementos-chave para a conceituação de uma estética popular, se não, pelo menos constitui-se num correspondente daquelas fontes primitivas que eram o circo e as paradas marciais. De um modo geral, os dados estéticos das camadas menos favorecidas intelectualmente baseiam-se num congraçamento harmonioso das sensações, coisa de que o futebol é especialmente pródigo. A gratificação estética não é a única do futebol, mas dela partem os vetores que compõem as demais gratificações. O lazer e sua noção mais ampla fundam-se na estesia que o futebol proporciona às mais variadas camadas da sociedade.

As críticas ao filme são plenamente compreensíveis se considerarmos o contexto cinematográfico e as polêmicas desencadeadas pelo Cinema Novo. Tendo em conta que São Paulo tinha vivido fortemente a experiência cinematográfica da Vera Cruz, e sua tentativa de implementar um cinema mais industrial, bem como tinha cineastas que realizavam películas diferenciadas do ponto de vista da narrativa (onde se destacava Walter Hugo Khouri), as críticas à linguagem de “Garrincha” são em certo sentido normais. O que surpreende é que junto com a crítica ao filme tenha sido desencadeado, mais ou menos



explicitamente, um debate sobre o próprio jogador Garrincha, a partir da comparação com Pelé.

Na verdade, na mesma época da fita de Joaquim Pedro fora lançado, inicialmente na capital paulistana, depois de ser muito esperado pela imprensa, o filme “Rei Pelé”, de Carlos Hugo Christensen. O diretor optara por uma narrativa mais tradicional e por uma estrutura semi-documental. Na verdade, se “Garrincha” foi um filme polêmico, “Rei Pelé” foi quase unânime entre os críticos: não é uma película bem realizada.

José Julio Spienak (1964) diz que o filme é uma “insignificante brincadeira”. Jean Claude Bernarde (1964)<sup>10</sup> afirma que os responsáveis pelo filme:

(...) tiveram nas mãos um dos assuntos mais empolgantes que pode proporcionar a realidade brasileira: Pelé. Mas limitaram-se a fazer um filme baratíssimo, de bilheteria garantida às custas do craque. (...) Pelé foi limitado a uma coleção de fatos mais ou menos pitorescos, narrados sem imaginação. Mas de Pelé como fenômeno sociológico, como ídolo popular, de Pelé na grande máquina do comercialismo e politicagem que é o futebol brasileiro, não se fala.

O que então diferencia as críticas do filme “Rei Pelé” se comparadas as de “Garrincha”? Basicamente a preocupação em preservar o grande mito (Pelé) e compará-lo a um mito menor (Garrincha), algo notável na imprensa paulistana.

Um exemplo interessante pode ser obtido na crítica de Octávio Faria (1963). O autor reconhece de forma bem tímida que “Garrincha” é realmente um filme melhor do “Rei Pelé”, mas se empenha em defender e exaltar o mito do rei do futebol, chegando a tornar isso explícito: “Se sempre me pareceu forçada, apaixonadamente ‘carioca’, a equiparação, no terreno do futebol, do ‘genial’ Garrincha ao ‘genialíssimo’ Pelé, convenhamos sem dificuldade que como atores de cinema, a comparação encontra ainda menos razão de ser”.

Outro indicador interessante é a crítica de Alfredo Sternheim (1964). O autor critica profundamente o filme de Christensen. Contudo, mais uma vez surge a preocupação de preservar o grande ídolo: “No extenso elenco o melhor e mais discreto dos intérpretes é o próprio biografado. Inclusive, até na voz é melhor do que seus companheiros profissionais, que aqui se conduzem de maneira exagerada e totalmente inconvincente”.

Enfim, esses são alguns exemplos de como a partir dos filmes, de forma mais ou menos explícita, se reconstruía o antigo embate nacional a partir da própria figura dos jogadores: Garrincha, o carioca<sup>11</sup>, o drible menos eficaz, a alegoria que retarda a chegada ao objetivo (o gol), uma certa perda de tempo; Pelé, o paulista<sup>12</sup>, era a eficiência, o exemplo de atleta, a objetividade do gol, do drible que leva à meta. Vejamos, contudo, que ninguém questionava a excelência e genialidade de ambos: apenas se tentava definir quem é o “mais genial”.

O futebol, importante elemento de construção da identidade nacional, inclusive através de sua veiculação cinematográfica, mais uma vez reproduzia o velho debate: o Brasil deve ser a eficiência de Pelé ou a malandragem de Garrincha? Deve ser o processo industrial da produção cinematográfica da Vera Cruz ou a peculiaridade e originalidade do Cinema Novo? Deve ser a objetividade do atleta Pelé (o porte de um rei) ou a transgressão do moleque Garrincha (o mestiço que se supera)? É o trabalhador de São Paulo ou o “flaneur” do Rio de Janeiro? Obviamente que esses extremos de consideração são típicos de uma construção idealizada.

---

<sup>10</sup> . Esta crítica foi retirada do livro de Bernardet (1978).

<sup>11</sup> . Na verdade, embora ligado à cidade do Rio de Janeiro, Garrincha nascera em Magé, no Estado do Rio; logo não era carioca. Tratava-se simplesmente de uma apreensão simbólica.

<sup>12</sup> . Observamos o mesmo caso de Garrincha, pois Pelé nascera em Minas Gerais.

Vivíamos, na verdade, o auge de um processo que tinha raízes no século XIX e que se acirrou a partir do fim do Estado Novo, tendo reflexos em todas as áreas, inclusive no cinema e no futebol:

São Paulo firmava a imagem de terra do trabalho e do progresso e, ancorada nessas características, tentava desqualificar a falta de seriedade do carioca e seu apego à malandragem e às festas (...). A guerra simbólica travada entre Rio de Janeiro e São Paulo poderia ser vista como um duelo entre Apolo e Dionísio, animada sempre mais em virtude do fortalecimento dos paulistas, que também começaram a concorrer com o Rio no campo cultural (Antunes, 2004, p.63).

### **Um “pernambucano”: identidades em debate**

O debate acerca de quem era o melhor jogador, Pelé ou Garrincha, já vinha acontecendo no cenário nacional a algum tempo. Pelé fora um grande personagem na sua precoce estréia na copa de 1958, enquanto Garrincha tinha se destacado na Copa de 1962. Eram craques das duas principais equipes do país na ocasião: o Santos Futebol Clube e o Botafogo Futebol e Regatas. Cada um era ídolo em seu Estado, mas também em todo o país. Cada um incorporava um sentido diferente de atleta (e, porque não dizer, de homem brasileiro).

Quem oferecia uma possibilidade bastante pragmática de resolver essa questão era um pernambuco que a muitos anos estava radicado no Rio de Janeiro: Néelson Rodrigues, um de nossos maiores cronistas, cuja obra destinava espaço privilegiado ao futebol.

Certamente seus escritos buscam apontar um caminho para o país e a necessidade da construção de um modelo ideal de homem brasileiro. Vale lembrar que Stuart Hall aponta isso como um dos elementos importantes na construção da idéia de identidade nacional:

há a narrativa de nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular (...) Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste entre nós e continua existindo após nossa morte (2003, p.52).

Para Néelson, o futebol era um dos principais elementos que conduziram o brasileiro a construir uma identidade própria, algo que seria reconhecido não só no país, mas também internacionalmente. Assim, imprensa, torcida e jogadores tinham que ter conhecimento e entender a grande importância da seleção brasileira, verdadeira representação da nação, a “pátria de chuteiras”. Seria nosso selecionado algo fundamental para superar nosso “complexo de vira-latas”. Conseguiria construir o sentido de patriotismo tão necessário ao Brasil<sup>13</sup>.

Néelson aponta a potencialidade do futebol para reconstruir nossa história, “reinventar nossas tradições”: seria nosso redentor, aquele que nos permitiria e nos impeliaria a abandonar nossa excessiva humildade, fruto de nossa história de opressão.

Por isso, para Néelson, não se tratava de contrapor Pelé e Garrincha: ambos estavam envolvidos no mesmo projeto de construção. O primeiro, desde muito jovem, se portava como um verdadeiro monarca, sabia de seu potencial e de seu diferencial. Garrincha era aquele que não se assustava perante o adversário (todos chamados de “joão”), que parte para cima, mesmo que tenha pernas tortas e uma difícil história de vida.

Para ele, nem mesmo havia uma polarização entre Garrincha-Malandro e Pelé-Eficiente: os dois jogadores incorporavam, de forma e em graus diferenciados, ambas as

---

<sup>13</sup> . Uma interessante discussão sobre a temática pode ser encontrada nos estudos de Facina (2004) e Antunes (2004).

características, ou para usar os termos do autor: molecagem e virilidade, cordialidade e cinismo. Pelé e Garrincha, juntos, sintetizam o homem brasileiro: racialmente avançado (em função dos cruzamentos) e ao mesmo tempo instintivo, brincalhão, fruto de nossa construção cultural. Sua visão de jogador de futebol os aproximava de seus personagens de teatro. Não os compreendia de forma absoluta como inocentes ou culpados, tinham que ter algo de honesto e algo de canalha, é isso que lhes concede humanidade.

Para ele, Pelé e Garrincha eram o exemplo de como pretos, mestiços, humildes redimiriam o país de sua história de submissões e humilhações. Tratava-se de heróis com os quais o povo poderia se identificar:

O futebol seria a antítese das passeatas. Estas seriam, na visão de nosso autor, realizações de grã-finos e de uma elite intelectualizada. Ao passo que os jogos no Maracanã seriam as verdadeiras manifestações públicas dos humilhados e ofendidos, daqueles negros, pobres e desdentados que não estavam na rua para protestar. Nelson Rodrigues imaginava a possibilidade de um grande conagraçamento nacional através da catarse coletiva proporcionada pelo futebol (Facina, 2004, p.90).

Nélson acreditava na figura do craque, do indivíduo: a idéia de seleção teria que passar pelos bons jogadores, como a idéia de nação passaria por grandes homens. Chega a criar polêmica com Admildo Chirol, técnico e preparador, quando esse propõe que o futebol deveria se “modernizar”, adotando a idéia de coletivismo. De novo o nome de Pelé e Garrincha surgem como exemplos:

Em futebol, como em tudo o mais, o craque é decisivo. Evidente que os onze são indispensáveis. Mas o que leva o público e faz bilheteria é o craque. Eu diria que, no time de Pelé, só ele existe e o resto é paisagem. Em 62, já os europeus faziam o seu coletivismo. Pois bem. O nosso Mané, com um piparote, desmontou todo coletivismo do inimigo. Num instante, a estrutura do futebol solidário esfarelou-se. No dia em que desaparecerem os pelés, garrinchas, as estrelas, enfim, será a morte do futebol brasileiro. E, além disso, no dia em que desaparecerem as dessemelhanças individuais, será a morte do próprio homem (apud. Antunes, 2004, p.256).

É muito interessante como o autor constrói a idéia de que a saída para o país estava em seu próprio interior, nas suas especificidades, não na submissão ao que se tornara comum para outros países. Isto tinha para ele um motivo claro: o homem brasileiro tinha peculiaridades que só a ele pertenciam. O nosso país e o nosso futebol não deveriam seguir exatamente o exemplo dos europeus.

Como teria Nélson reagido ao filme “Garrincha, Alegria do Povo”? Ele que tinha sido um dos roteiristas de “Rei Pele”, gostara da película? Logo ele que tanto criticava os intelectuais, encarnados no personagem do “sociólogo”, e os grupos de esquerda, já que: “Não davam o devido valor às ricas e intensas manifestações da cultura popular relacionadas ao futebol. Pregavam a conscientização do povão, como se dizia, mas eram totalmente alienados com relação àquilo que lhe era significativo, às suas paixões” (Antunes, 2004, p.247).

Nélson Rodrigues parece ter valorizado mais o elemento poético do filme do que o suposto intelectualismo que tanto alguns críticos tinham destacado. Na coluna “À sombra das chuteiras imortais” (publicada em “O Globo” de 1963), afirma:

Eis o meu medo: que ele nos traísse Garrincha e traísse a poesia. Nada disso. A única traída foi mesmo a sociologia. O Joaquim Pedro é sensível de mais, inteligente demais, delirante demais para ser sociólogo. Quer ele queira, quer não, jamais será um idiota da objetividade. E nos deu um filme úmido, terno, de uma qualidade poética quase intolerável. Tivesse eu a burrice lívida do Alex Viany e estaria aqui fazendo comentários de especialista. Mas Deus me negou a obtusidade do crítico cinematográfico. Tenho que me expandir como um leigo desautorizadíssimo.

Por mais polêmicas que tivesse com os “intelectuais”, (inclusive Viany, que tanto defendeu o filme), parece coerente que Néelson tenha exaltado “Garrincha”: era necessário construir os mitos, cada um a sua forma, algo com o qual já se empenhara quando da preparação do roteiro de “Rei Pelé”, pelo qual foi muito criticado.

## **Conclusão**

Como bem comenta e desconfia Stuart Hall (2003):

Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (p.59).

Nesse sentido, parece um equívoco continuarmos a insistir na idéia de uma identidade nacional homogênea e estável, ainda mais se considerarmos que nosso país tem em suas origens a marca do ecletismo e do sincretismo. Parece necessário estarmos alertas ao chamado de Hall (2003):

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (p.62).

Tendo em vista a provocação de Hall, a obra de Néelson Rodrigues, obviamente com ressalvas, parece apontar um caminho interessante para pensarmos a cultura brasileira, fruto do encontro entre os vários extratos que a compõe e do diálogo crítico com o que vem de fora. Nos impele a pensar no que afirma Hall (2003, p.91): “O hibridismo e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que as velhas e contestadas identidades do passado”.

Talvez por isso “Garrincha, Alegria do Povo” tenha sido tão criticado e em certo sentido incompreendido quando de seu lançamento. Assim como a sociedade brasileira, o filme não permite uma análise maniqueísta. O futebol é sim alegria, superação, forma de contestação, mas também fuga, alienação; tem algo de benéfico e algo de perigoso. Assim como o homem brasileiro, segundo a visão de Néelson, o futebol tem algo de honesto e tem algo de canalha.

Bem define Airton Paschoa (2003) acerca dos desafios encarados por Joaquim Pedro:

Tocando em tema espinhoso, problematizando a cultura popular, e nacional, Garrincha, Alegria do Povo tocava os limites de diversos mitos, do mito popular, do mito do povo, do mito do cinema. Retornaria a eles, sem dúvida, como carma que cabe a todo cineasta político, mas em registro erudito, mobilizando suas fontes literárias, tomando definitivamente o caminho que o distinguiria, de filmar o infilmável (p.208).

Para mim, em “Garrincha, Alegria do Povo”, Joaquim Pedro de Andrade consegue captar essas contradições e paradoxos de forma brilhante, antecipando em alguns anos discussões que hoje podemos encarar melhor. Oswaldo Caldeira (2005) resume bem a importância dessa película.

Creio que o filme, antes de qualquer coisa, é bem sucedido esteticamente. Um filme poético. Um filme humano. Aquilo que costumamos chamar de obra de arte. Não concordo que não seja

colocado ali nada de bom acerca do futebol, muito pelo contrário. Creio que é um filme que junta o lado documentário, o lado espetáculo, o lado de amor ao futebol, e ao mesmo tempo, é uma crítica social, uma preocupação estética, uma reflexão sobre o próprio documentário e é um encontro de muitas coisas inovadoras.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, Fatima Martin Rodrigues Ferreira. “*Com brasileiro, não há quem possa!*”. São Paulo, Editora da Unesp, 2004.

AZEREDO, Ely. Garrincha. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1963.

AZEREDO, Ely. Brasil Bom de Bola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno B, 19 de janeiro de 1971. Disponível em [www.canal100.com.br](http://www.canal100.com.br).

BERNARDET, Jean-Claude. *Trajatória crítica*. São Paulo: Polis, 1978.

CALDEIRA, Oswaldo. Garrincha, Alegria do Povo – futebol, tema de filme? In: MELO, Victor Andrade de, PERES, Fabio de Faria. *O esporte vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Editora do Senac/RJ, 2005.

CORRÊA, Luciana Sá Leitão. *Joaquim Pedro de Andrade: primeiros tempos*. São Paulo: ECA/USP, 1999. Tese de Doutorado (Ciências da Comunicação).

DUARTE, B.J. “Garrincha, cinema-mentira”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 de outubro de 1964.

FARIA, Octávio de. Cinema e Futebol. *Correio da Manhã*, São Paulo, 17 de novembro de 1963.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, D, P & A Editora, 2003.

MELO, Victor Andrade de. Memórias do esporte no cinema brasileiro: sua presença em longa-metragens brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.25, n.1, 2003.

\_\_\_\_\_. *Esporte, imagem, cinema: diálogos*. Relatório de pesquisa/pós-doutorado em Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Programa Avançado de Cultura Contemporânea, 2004. Disponível em: <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema>.

\_\_\_\_\_. Esporte e cinema: diálogos – as primeiras imagens brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.26, n.2, 2005.

MELO, Victor Andrade de, PERES, Fabio de Faria. *O esporte vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Editora do Senac/RJ, 2005.

MORAES, Tati. Garrincha, a alegria de um povo. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 31 de julho de 1963.

NEVES, David. Garrincha decalcado? *Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 de novembro de 1964.

PASCHOA, Airton. Mané, Bandeira do Povo. *Novos estudos do CEBRAP*. São Paulo, n.67, nov.2003.

ROCHA, Glauber. *Revisão crítica do cinema brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SPIENACK, José Julio. O Rei Pelé. *Diário de São Paulo*, São Paulo, 14 de março de 1964.

STERNHEIM, Alfredo. *O Rei Pelé*. Estado de São Paulo, São Paulo, 17 de março de 1964.

VIANA, Antônio Moniz. Garrincha, Alegria do Povo. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1963.

VIANY, Alex. Cinema no Maracanã. In: PEDROSA, Milton. *Gol de letra: o futebol na literatura brasileira*. Editora Gol, 1967. p.129.

## ESCENAS DEL CUERPO MILITARIZADO EN EL URUGUAY DE LA DICTADURA (1973-1985)

*Raumar Rodríguez Giménez*  
*Prof. de Educación Física*  
*Instituto Superior de Educación Física y*  
*Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación (UDELAR)*

### **Resumen**

En este trabajo se investiga acerca de las relaciones entre la *educación física, el deporte y lo militar*. Específicamente, está orientado a recorrer una trama que en gran medida se actualiza en una parte no menor de las prácticas en la educación física de hoy: la del *cuerpo militarizado*. Se analizan instancias específicas para el sistema educativo, como lugar clave del despliegue de un proyecto político. El período analizado corresponde a la dictadura militar en Uruguay (1973-1985). La búsqueda se orienta hacia la comprensión de un dispositivo de corte militar que, plegado al conjunto de prácticas educativas en escuelas y liceos, se traducen en una *pedagogía del cuerpo*.

### **“Clase... atención... en una fila... a formar”: la educación física y el cuerpo militarizado.**

Una de las señales que se encuentra al rastrear arqueológicamente en la historia más reciente de la Educación Física (1973-1985), es la actualización de una hegemonía al interior del campo, aquella constituida por el acople de los saberes médico y militar. Este breve trabajo da cuenta de un objeto muy específico pero altamente significativo para la historia del campo de la prácticas corporales: el documento destinado a instruir a los técnicos de la educación física en las nociones de formación, utilizado para las clases de la educación media en el período de la dictadura militar<sup>1</sup>. Este documento, conocido como “bolilla 5”, es ampliamente recordado por quienes han participado de una clase de educación física de un modo u otro (alumnos del liceo o del Instituto Superior de Educación Física y profesores de ambas instituciones).

El documento analizado es una muestra de la institución de lo militar en el sistema educativo formal, constituyéndose en un rasgo sustantivo de una pedagogía del cuerpo militarizado. En términos generales puede decirse que, en función de aquellos aspectos que buscan resaltarse en la producción del cuerpo en estas prácticas, hay un eje que enlaza las diferentes instancias del dispositivo: el signo de una retórica corporal específica. Esto es: el control del cuerpo a una escala mínima tal que, corrigiendo y alcanzando ciertas posturas, ciertos gestos, se pueda reconocer en el alumno los efectos de esta pedagogía.

La producción de estos cuerpos, el despliegue de esta pedagogía, está signada por la lógica de las disciplinas, donde la “única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que

---

<sup>1</sup> CONAE (Consejo Nacional de Educación) - Educación Secundaria Básica y Superior. Cuadernos de Educación Física N° 2. Departamento de Inspección de Educación Física. Tema de la bolilla N° 5 – Año 1980.

reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos” (Foucault, 1989:141) Esta modalidad que constituye a las disciplinas se ha utilizado para una relación pedagógica en la cual el alumno es, a la vez que más útil y más fuerte, más obediente. Por ello Foucault ha dicho que la disciplina, al someter a los cuerpos al constante ejercicio, produce cuerpos dóciles: “aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (1989:142).

### *La bolilla N° 5*

Creo importante comenzar subrayando que el Cuaderno de Educación Física N° 2 es una reimpresión de publicación “*voces de mando*”, efectuada por la Comisión Nacional de Educación Física en el año 1947. He aquí un elemento más para aseverar que, respecto de una matriz militar en la educación física en el Uruguay, no hay sino instancias de actualización de un saber que es parte de su constitución como disciplina moderna.

La estructura de dicho cuaderno está dada por los siguientes grandes ítem:

- I- Definición de términos
- II- Formación
- III- Cuadro sintético de las voces de mando

En la sección dedicada a la definición de términos, aparecen una serie de conceptos que cumplirán la función de ligar a la Educación Física con nociones típica de la institución militar. Estos conceptos son los siguientes:

Clase, formación, columna, línea, hilera, fila, alumno base, alineación, cabeza, cola, intervalo, distancia, despliegue, evoluciones, posición de firmes, posición de descanso, movimientos de cabeza.

La sección dedicada a la *formación* está en clara continuidad con la de *definición de términos*, empalmando nociones que definen militarmente el espacio social concreto de una clase de Educación Física con las voces de mando que hacen funcionar la clase, es decir, con el dispositivo que habilita un *cuadro vivo*. Según Foucault, la constitución de *cuadros vivos* es la primera gran operación de las disciplinas, transformando la multitud caótica en multiplicidad ordenada. Esta ha sido una de las principales preocupaciones de la tecnología científica, política y económica que procede del siglo XVIII: observar, controlar y regularizar la circulación de los objetos y sujetos. Distribución y análisis son solidarios del control y la inteligibilidad, del mismo modo que el doble registro de las disciplinas: el anátomo-metafísico y el técnico-político; explicar y comprender los cuerpos para operar sobre los *cuadros vivos*. “El cuadro, en el siglo XVIII, es a la vez una técnica de poder y un procedimiento de saber. Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo; se trata de imponerle un orden” (Foucault, 1989: 152).

Para activar estos cuadros vivos, se emplean dos clases de *voces de mando*: una preventiva y otra ejecutiva. Para cada una de ellas se realizan algunas recomendaciones, que no son sino otra instancia del dispositivo, aquella que tiene su punto de apoyo en la materialidad concreta del cuerpo del profesor o instructor de Educación Física. Así, la voz preventiva, aquella que anuncia cuál acción deberá ejecutarse por parte de los alumnos,



“debe darse claramente, en tono sereno y firme, de modo que todos los alumnos de la clase, aún los más alejados, la oigan con nitidez y se apresten a realizarla. La voz ejecutiva, es la orden de ejecución y debe darse en tono enérgico y breve. Generalmente es monosilábica, para facilitar su cumplimiento rápido por todos los alumnos a un mismo tiempo. Entre una y otra voz debe mediar un tiempo prudencial, cuya extensión queda a criterio del profesor o instructor que emite las órdenes. Con el progresos de la instrucción, se podrá reducir este tiempo hasta darle el valor de un compás del paso redoblado” (CONAE, 1980:4) La voz de mando es una especie de señal en la cual se unen la técnica de la orden y la moral de la obediencia, dadas las voces de mando, el alumno debe ejecutar automáticamente las acciones anunciadas (Foucault, 1989:171). La relación entre la voz de mando y el cumplimiento, articulados por la regulación del tiempo y el espacio, tiene como objeto conducir a todos en un mismo instante y cada vez con mayor precisión a fin de alcanzar una velocidad óptima, es decir, conseguir un cuadro eficiente. La relación eficaz entre la orden y la acción es el primer signo de un tiempo articulado con el rendimiento y es una de las condiciones vitales del funcionamiento del poder en el cuerpo. La construcción de un tiempo útil giran en torno a la idea de progreso, el cual se logra a través del ejercicio. El ejercicio, dice Foucault, “es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con es término, en relación con los demás individuos, o en relación con un tipo de trayecto. Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación” (1989:165)

La pregunta que parece pertinente aquí, inmediatamente, es la siguiente: ¿cuál es el objeto de estas formaciones? Tratándose de educación secundaria, del trabajo con jóvenes, parece difícil justificar la intención de producir un objeto externo al trabajo con y sobre el cuerpo, este trabajo no puede ser otra cosa que la pura disciplina. Sin embargo, la producción de estos cuadros vivos también puede significar la búsqueda un objeto específico, un plus de fuerzas que no es sólo la de cada individuo sino las fuerzas que, plegada sobre el conjunto, se convierten en una unidad superior. Pero esta es una explicación que, siendo pertinente para la organización de una fuerza de trabajo específica o concretamente la organización militar, no puede justificarse de un modo sencillo para la educación secundaria.

Entonces, ¿para qué organizar cuadros vivos en la educación media? La hipótesis más acertada parece ser aquella que se enlaza con la de la *amenaza*: la nación debe tener a sus ciudadanos aptos para la lucha, toda vez que esta esté amenazada por una invasión extranjera. De ahí que no creo que existan instancias propiamente ingenuas en este fenómenos de deportivización de la ciudadanía y de militarización del cuerpo, sino que encuadra perfectamente en la matriz de aquella higiene que sirve de base a un potencial ejército. De todos modos, a pesar de la convicción de la veracidad de esta hipótesis, debo relativizar la misma en relación con una resistencia siempre vigente, sobre todo de aquella generación que estaba siendo directamente perseguida por la dictadura, especialmente los jóvenes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En un tramo anterior de esta investigación, el tema de la *resistencia* aparece como un emergente importante en los relatos de los entrevistados. Rodríguez Giménez, 2003a.

## *Comienza la clase*

Aquello que se ha definido como “*el conjunto de alumnos que toman parte en una sesión de educación física*”, se despliega en algún patio liceal, en algún gimnasio, o cualquier espacio abierto habilitado para tal fin, a la espera de una voz de mando que indicara cuál posición tomar. Habitualmente, los alumnos ya llegaban formados al espacio físico en el que tendría lugar la actividad, siendo la *fila* o la *columna* las formaciones típicas. En ocasiones, la clase podía *fraccionarse* y de este modo ingresar en varias columnas, conformando así un conjunto de *hileras* yuxtapuestas.

Si los alumnos estuvieran dispersos en el lugar donde se realizaría la actividad, el profesor debería llamar la atención de los alumnos, esto es, *mandar* en dos tiempos:

1: Clase; 2: Atención. “*A la voz ejecutiva, los alumnos adoptarán la posición de firmes, en el lugar que se encuentren, dando frente al profesor. Para hacer formar la clase, se dan las siguientes voces:*

a) *En una fila.*

*Base (Fulano de tal, al tiempo que se le indica el lugar que debe ir a ocupar).*

1. *En una fila.*

2. *A formar.*

*A la voz ejecutiva, los alumnos pasan a colocarse al costado de la base; cuando la clase se encuentra en esta situación, el profesor mandará alinear por el lado que designó la base. Fiscalizará la alineación y una vez terminada ésta mandará: Firmes.”* (CONAE, 1980: 4)

La formación inicial de la clase también podía ejecutarse en dos filas o más, en columna por uno, en columna por dos. Para cada caso, las indicaciones de las voces de mando son similares y cierran este intervalo con la orden de *firmes*.

Dentro de estas formaciones, las referencias al control del cuerpo –que por supuesto, deberá redundar en un autocontrol– son por demás frecuentes, o, siendo más preciso, la búsqueda del control del cuerpo está en la base de cada una de las referencias a la clase. Cada gesto viene a estar acompañado de una referencia previa de corte descriptivo-normativa, donde los diferentes segmentos corporales son el objeto de intervención. Descomponer el cuerpo, analizar sus posibilidades, recomponer y reencauzar su energía en términos de una eficacia de regimiento, ese es el objeto de las formaciones. Para la *alineación en una fila*, “*se manda: 1- Sobre la derecha (o izquierda).*

*2- Alinearse.*

*A la voz ejecutiva los alumnos extenderán lateralmente el brazo izquierdo girando la cabeza hacia el lado que indicara la voz, y por medio de pequeños desplazamientos, buscarán contacto con el hombro del alumno que tienen a su lado, tomando como punto de referencia para su alineación el pecho del segundo compañero, contando desde su posición.*

*Si se quisiese una formación más unida, se mandará:*

1- *En formación unida sobre la derecha (o izq.).*

2- *Alinearse.*

*A la segunda voz, los alumnos colocan la mano izquierda, con el puño cerrado, uñas*

*hacia arriba a la altura de la cintura por encima de la cadera, girando la cabeza al lado que indica la voz y por medio de pequeños desplazamientos buscan el contacto de codo con*

*el alumno colocado a su lado, por el costado de la alineación de manera que la línea de los hombros se encuentre en la dirección de la del vecino.*

*Una vez alineados, el profesor ordena la posición de firmes. A esta voz, se baja rápidamente el brazo elevado, sin golpear el muslo y la vista se dirige al frente” (CONAE, 1980: 5).*

Para cubrir en columna: “se manda: 1- Columna.  
2- A cubrirse.

*A la voz ejecutiva, cada alumno va tomando un paso de distancia del que le antecede y lo cubre en forma tal, que sólo vea la cabeza del que tiene delante. Al ordenarse firmes, debe cesar todo movimiento<sup>3</sup>.*

*Si la formación es en dos, tres, cuatro, columnas o hileras, cada columna cubre a los alumnos base, que se colocarán con un paso de intervalo y en forma tal, que la bisectriz del ángulo que forman sus pies, sea perpendicular a la línea de sus hombros” (CONAE, 1980: 5-6).* Los cuerpos individuales son plegados al conjunto; cada segmento del cuerpo se posiciona según un orden geométrico espacial que ordena y dispone el lugar de todos y cada uno. Hay algo que manifiesta una dualidad entre lo moderno y lo premoderno: por un lado el cuerpo es el factor de individuación por excelencia, tal como se configura en la cultura moderna en las sociedades occidentales<sup>4</sup>; por otro lado, se disuelve abruptamente hasta fundirse con la masa del pelotón. Puede haber aquí una diferencia importante con la forma dominante que despliega el dispositivo de disciplinamiento pedagógico en los sistemas educativos modernos. Mientras que la escuela moderna incorpora a su discurso las prácticas de la individuación y la singularidad, manteniéndola como rasgo destacable de la escolarización (de allí la posibilidad de una *biografía* escolar), la *clase de educación física* militarizada restablece una forma específica de borramiento ritualizado del cuerpo. La formación de la clase, lo imperioso de la ubicuidad de la geometría cuerpo-espacio, hace que se instale una especie de indiferenciación. Los desdobles de la modernidad en el cuerpo no acaban allí; el vocabulario anatómico es funcionalizado en relación con el conjunto de cuerpos, la referencia al segmento perfectamente individualizado es apenas un efecto de la existencia de un conjunto mayor. Existe una especie de solidaridad impuesta, donde el cuerpo individual es resignificado en relación a la clase como conjunto, poniendo en jaque la libertad de acción fuera de la *voz de mando*<sup>5</sup>.

La forma y el contenido que adopta la clase de EF en ocasión de las formaciones de corte militar, representan una instancia sustantiva como pedagogía del cuerpo, más allá de las relaciones evidentes entre un tipo de gobierno y sus políticas educativas. Cualquier tipo de trabajo con y sobre el cuerpo admite un tipo de interacciones y anula otras. En estas

---

<sup>3</sup> La negrilla es mía.

<sup>4</sup> Según Le Breton, “el estrechamiento hacia el yo, el *ego*, que resulta de esta transformación social y cultural, induce a la verificación en los hechos de una fuerte intuición de Durkheim según la cual, para distinguir a un sujeto de otro, ‘es necesario un factor de individuación, y el cuerpo cumple ese rol” (1995:18-19)

<sup>5</sup> En la producción de los cuerpos militarizados la precisión de los movimientos es un rasgo exacerbado, sin embargo, en los bordes del disciplinamiento se producen puntos de fuga y perviven resquicios de no-adoctrinamiento. Tal como el protagonista de *Bella Tarea*, quien se encuentra siendo parte de una legión y mostrando, aún en la militarización, un bellísimo juego de los cuerpos en las tareas propias del entrenamiento y la vida militar, anunciando quizás el despliegue corporal fantástico del epílogo.

interacciones se juega gran parte de la especificidad que cobra la experiencia corporal como forma de ser y estar en el mundo. De acuerdo con Le Breton, “la proximidad de la experiencia corporal y de los signos que la manifiestan a los otros, el hecho de compartir ritos vinculados con la sociabilidad, son las condiciones que hacen posible la comunicación, la constante transmisión de los sentidos dentro de una sociedad dada” (1995:121). Sin embargo, la cotidianidad disuelve gran parte de lo evidente, resguarda en su devenir rutinario una serie de componentes de las interacciones que sólo vuelven a tornarse evidentes cuando la rutina es alterada. En este proceso, la experiencia del cuerpo se diluye entre una serie de automatismos enrabados<sup>6</sup>. Para la producción del cuerpo militarizado, esto parece ser un efecto deseable.

En una clase desplegada según la lógica que se está describiendo, hay algo del orden del olvido, o al menos, de un forzado olvido: el cuerpo es simbolizado a la vez que simboliza, el cuerpo es emoción, es ductilidad, es fragilidad, es previsibilidad e imprevisibilidad, es heterogeneidad; sin embargo, el orden corporal que se introduce en estas clases, resigna todo aquello en función de una fantasía de la homogeneización que no puede ser sino cuando la evidencia se olvida. Como afirma Le Breton, “el cuerpo no deja de producir y de registrar sentido, a través de una especie de automatismo. Desde esta perspectiva es la *coincidentia oppositorum* más asombrosa de la vida cotidiana: la evidencia olvidada, el presente-ausente cuya existencia se impone como una línea de puntos a medida que transcurre el día” (1995: 95). El cuerpo de cada uno ya no es de cada uno sino del conjunto, a través de él se manifiesta. La formación de tipo militar en la clase de EF viene a inducir un fuerte borramiento de la sensibilidad individual, donde no hay lugar para gestos que no estén definidos dentro de la función de la clase. El cuerpo del otro, del sujeto más próximo, está allí no para interactuar sin pautas, sino para convertirse en una referencia geométrica: cada uno se ubica en relación al individuo más próximo y de acuerdo con ello se ubica temporal y espacialmente. Por ello a cada individuo de la fila le corresponde un número, la forma menos ambigua de representar la relación de contigüidad en la fila o columna.

En las descripciones militaristas de una clase de EF, el cuerpo parece aquello supernumerario. Las referencias al mismo son de corte mecanicista y parecen intentar despejar todo atisbo de subjetividad; mientras la clase está formada, el cuerpo es un objeto. Este mecanicismo se pliega, una vez más, a un tratamiento *cosificado* de los alumnos y el cuerpo, resto de un joven con el que la eficacia militarista debe lidiar, es analizado como *elemento* que ocupa un lugar en determinadas coordenadas: para *cambiar de dirección*, hay que tener en cuenta si se marcha en línea o en columna. Si se marcha en columna, la voz ejecutiva “*mar...*” se da “*cuando la cabeza ha llegado al punto en que el profesor quiere que se haga el cambio de dirección; en ese mismo punto deben ejecutarlo todo los elementos<sup>7</sup> de la columna*” (CONAE, 1980:13). Definitivamente parece existir una continuidad importante con el mecanicismo cartesiano, cuyas definiciones hablan de un cuerpo plano, desimbolizado, sin profundidad, enteramente controlable en sus variables sensiblemente observables<sup>8</sup>. En este fragmento de aquello que constituye una verdadera

---

<sup>6</sup> Estas ideas son desarrolladas a partir de Le Breton, especialmente en relación con lo que el autor llama el “borramiento ritualizado del cuerpo” (1995: Cap. 6).

<sup>7</sup> La negrilla es mía.

<sup>8</sup> Al respecto, puede verse Le Breton (1995). Descartes en un pasaje de su *Discurso del método*, afirma que “todo cuerpo es una máquina y las máquinas fabricadas por el artesano divino son las que están mejor hechas, sin que, por eso, dejen de ser máquinas” (*Descartes, Discurso del método*).

anatomía política del detalle (Foucault, 1989:143), el registro técnico-político predomina, tal vez no relegando lo anátomo-metafísico, sino apoyándose en él para desplegar su especificidad sobre los cuerpos. Esta especificidad está dada en la búsqueda de la producción de cuerpos aptos a través del control, manipulación, corrección y encauzamiento; en la práctica de las formaciones hay la acentuada descripción de una serie de pautas a las que debe prestarse atención, el alumno para cumplir y así evitar la sanción, el profesor para cumplir el objetivo.

#### *Movimientos de cabeza (Dejar desnudos los cuerpos)*

Los movimientos de cabeza “son aquellos que se ejecutan, a pie firme o marchando, para rendir homenaje a alguna persona, que por su jerarquía le corresponda. La cabeza se gira hacia el costado que se indique, sin mover el tronco ni los hombros. La vista debe dirigirse a los ojos de la persona a quien se rinda homenaje. Si durante el desarrollo de una lección, cualquiera sea la situación de la clase se mandara atención, los alumnos dirigirán la vista hacia el lugar a que se dirija el profesor” (CONAE, 1980: 3). Del mismo modo, mientras se está formado, en posición de descanso, firmes o marchando, la vista permanece al frente en un plano horizontal.

La dirección de la mirada, el lugar donde aquella recalca, viene a cumplir, a cuento de una ceremonia, al menos dos funciones, a la vez ligadas por contigüidad. Por un lado, la función de ubicar simbólicamente al individuo fuera de lo más próximo, de lo más cercano físicamente, ubicarlo en el conjunto de la clase o regimiento y en actitud de “estar listo para”. Por otro lado, sin perder la rigidez propia de la marcha de un batallón, también debe ligar formal y emocionalmente a cada uno de los integrantes de la formación al jerarca que se rinde homenaje. La mirada, unida a los sentidos, es una potente instancia de vinculación. Al mirar, el sujeto dice algo de sí mismo, algo que bien puede ser diáfano o difuso, algo del orden de lo íntimo. “La mirada testimonia cómo los sujetos toman parte, emocionalmente, en el intercambio, únicamente por medio de reparar en ciertos signos, más o menos explícitos, que el interlocutor ofrece (...) La mirada, en efecto, se apodera de la cara del otro y obliga a llegar a una conclusión sobre su intimidad y, al mismo tiempo, sobre el placer que el intercambio le provoca” (Le Bretón, 1985:101). En el caso de una formación, la mirada al jerarca es breve, un lapso transitorio, pero lo suficientemente connotativa como para dar cuenta de la posición de subordinación y de la disposición a la inmoción. Del mismo modo, puede observarse cómo, en cualquier ceremonia militar, la evaluación de la composición individual de la retórica corporal que el oficial revista del subordinado comienza por los ojos y luego prosigue, minuciosamente, por el resto del cuerpo.

#### *Posición de firmes*

Esta posición “es la estación bípeda que el alumno deberá adoptar atendiendo a las siguientes indicaciones: los talones unidos y en una misma línea, tanto como lo permite su conformación; la punta de los pies, vueltas igualmente hacia fuera, formando un ángulo algo menor que un recto. Las piernas extendidas, sin hacer fuerza sobre las rodillas, el cuerpo descansando a plomo sobre las caderas; los hombros bajos y los brazos naturalmente caídos, con las manos abiertas, los dedos unidos apoyando las palmas sobre

*el muslo. La cabeza erguida y la vista dirigida al frente en un plano horizontal. Esta posición se adoptará sin que su conservación exija un esfuerzo aparente<sup>9</sup>, en forma tal, que asegure una respiración amplia y profunda, sin variar la posición del cuerpo y guardando absoluto silencio” (CONAE, 1980: 2). La relación buscada entre el cuerpo como conjunto y el gesto específico es una relación de eficacia: el esfuerzo, aunque exista, no debe notarse. Para ello es imprescindible una incorporación lo suficientemente completa y duradera como para que el gesto parezca natural. La relación cuerpo-gesto adquiere un grado de precisión donde muy poco de lo visible queda sin ordenar.*

### *Paso Redoblado*

Para dar inicio a este tipo de paso, “*se manda: 1- Paso redoblado. 2- Mar...*

*A la voz preventiva, se carga ligeramente el peso del cuerpo sobre la pierna derecha, sin hacerlo ostensible, para facilitar el movimiento de la pierna izquierda.*

*A la voz ejecutiva, se inicia la marcha, sacando el pie izquierdo al frente, 75 centímetros delante del derecho, con su planta próxima al suelo, sentando primero el talón y después la punta; a continuación el pie derecho se levanta cargando el peso del cuerpo sobre la pierna izquierda, se adelanta hasta colocarse 75 centímetros delante del izquierdo, y se continua así la marcha, dando a los brazos el movimiento natural de oscilación. La cabeza se mantiene derecha y la vista al frente. Este paso tiene una longitud de 75 centímetros y su velocidad es de 120 pasos por minuto.*

*Es obvio aclarar que el paso de 75 centímetros es para adultos, porque para los niños, naturalmente, tiene que ser de menor longitud” (CONAE, 1980: 9). Aquí, el rasgo anátomo-cronológico del dispositivo se acentúa (Foucault, 1989:156). El tiempo pasa a ser un elemento explícito dentro del conjunto de controles que se ejercen: el cuerpo es penetrado por una de las instancias más poderosas de la modernidad, es decir, la medición temporal del gesto. De la analogía cartesiana del cuerpo como un reloj<sup>10</sup> al control temporal del acto; ocupación del cuerpo por una lógica de rendimiento que bien puede haber ganado en eficiencia a partir de ciertas solidaridades con el taylorismo<sup>11</sup>.*

*El paso ligero, con la misma estructura, exige algunas precisiones que son de índole biomecánica: al darse la voz preventiva, el cuerpo debe inclinarse hacia adelante, para prepararse a desplegar la velocidad justa desde el primer paso; los brazos deben estar semidoblados, “las manos cerradas, los codos hacia atrás, la cabeza en la prolongación del busto” (CONAE, 1980:9). La longitud del paso es bastante mayor: 90 centímetros, su frecuencia asciende a 180 por minuto. Se aclara una vez más que, si se trata de niños, deben adaptarse los guarismos.*

*La enseñanza del cambio de paso tiene un objetivo claramente enunciado: “su enseñanza y su práctica se recomienda a los efectos de **adiestrar**<sup>12</sup> a los alumnos a ajustar su paso a la cadencia indicada por el profesor por medio de números o al compás de la música, cuando ésta es utilizada para las marchas, mediante la ejecución de un*

---

<sup>9</sup> La negrilla es mía.

<sup>10</sup> Le Bretón, 1995: 77.

<sup>11</sup> Sobre “tecnologías temporales”, puede verse Nievas, F. (1998: 105-119).

<sup>12</sup> La negrilla es mía.

*movimiento sencillo, que le permita conservar la apostura y la alineación en el momento de ejecutarlos*” (CONAE, 1980:10). Al establecer un ritmo creciente, adaptado a las diferentes edades, se despliega la idea de que la complejidad de la elaboración temporal del gesto debe suceder a elaboraciones más o menos simples.

Como se ha visto, la racionalidad de una táctica disciplinaria atraviesa las indicaciones para este tipo de clases. Esta tipo de táctica “se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple.” Permite la caracterización individual y la ordena en la multiplicidad, controlando ambos en sus dimensiones y extrayendo el máximo de posibilidades de cada uno: es “la base para una microfísica de un poder que se podría llamar ‘celular’” (Foucault, 1989:153). En suma, la producción del cuerpo militarizado en la educación media, parece responder a la lógica de las disciplinas: primero, el cuerpo de cada uno se resignifica en función del conjunto, luego se trabaja sobre una noción de tiempo útil en el cual debe extraerse el máximo de rendimiento articulando tiempos individuales y colectivos, finalmente, estos dos momentos se despliegan según un sistema preciso de mando (Foucault, 1989: 168-170).

Otro aspecto que interesa poner en juego en este análisis de un modo heurístico, es el de un trabajo político sobre y con el cuerpo que se enlaza con un proyecto estético. La visibilidad inmediata del cuerpo en su organización individual y de conjunto, en la organización minuciosa de la gestualidad en un tiempo y espacio, en la relación de los lugares ocupados tanto en un lugar fijo como en movimiento, hace que el trabajo de las formaciones produzca un plus que ha de ser mostrado: en las festividades alusivas a fechas relacionadas con la historia de la Nación, el cuerpo es objeto de muestra<sup>13</sup>. Este plus, producto objetivable del disciplinamiento corporal, se integra a un proyecto estético que, para el caso de la dictadura militar, prioriza el orden, los desplazamientos uniformes, las grandes formaciones cuyo signo tiende a la espectacularidad, el orden y la rectitud corporal desplegados en amplios espacios públicos<sup>14</sup>.

### *Reflexiones finales*

Luego de este breve trayecto que acompaña algunos otros tramos anteriores, surge, una vez más, la tentación (si no la necesidad) de conclusiones más o menos punzantes. Sin embargo, teniendo en cuenta las distancias muchas veces enormes entre un proyecto de cuerpo militarizado –esbozado en los trazos de decretos, circulares, normativas, planes de estudio, programas- y la incorporación real de sus diseños, no hay más que algunas reflexiones, tal vez conclusiones provisionales, que no tienen otro fin que el de circular en una comunidad y someterlas a juicio crítico.

---

<sup>13</sup> En un tramo anterior de la investigación, he trabajado con una idea que surge a partir del relato de uno de los entrevistados: “mostrar para existir”. Rodríguez Giménez, 2003a.

<sup>14</sup> Carmen Soares afirma que “el movimiento humano –y el modo correcto de ejecutarlo en el trabajo, en la vida cotidiana o en situaciones de ejercitación dirigida, por ejemplo en las gimnasias, juegos, etc.- explicado por la ciencia experimental, es un elemento que se agrega a la constitución de formas de poder que inciden sobre el cuerpo y sus gestos, siendo estos plenamente comprendidos como un comportamiento total del individuo. Estaba dada, así, la estética de la rectitud y todas sus implicaciones políticas que siempre están contenidas en proyectos estéticos” (2001:151). Originalmente en portugués.

El proyecto de cuerpo militarizado, en su contexto, deja huellas muy claras. De la historia moderna de la educación física, emerge con fuerza una de sus vertientes fundantes: la militar. El refinamiento del dispositivo, la sutileza de los discursos, tiene que ver con el perfeccionamiento de las técnicas. La docilidad de los cuerpos, tienen que ver con el temor y con la eficacia de las disciplinas. El resguardo, las desviaciones, tienen que ver con un siglo XX que vivió y condenó varias formas de totalitarismo. Los efectos de esta instancia del discurso que recae directamente, es decir, prácticamente, sobre los cuerpos de los alumnos, no son lineales ni totales. Bien vale una observación desde el presente al respecto: he comentado con varios profesores sobre aspectos vinculados a este trabajo, especialmente sobre la “bolilla 5”, sabiendo que tiene una significación muy cargada para quienes han tenido que cumplir con sus contenidos de uno u otro modo. La memoria, además de habitar visiblemente en los cuerpos (como un efecto perdurable, hecho carne, hecho gesto) resguarda los avatares de la resistencia: una profesora me ha dicho que, para sobrellevar la situación, *jugaban* a hacer formaciones.

Para terminar este tramo de la investigación y dejar una brecha necesaria, quiero terminar con una pregunta que, más allá de las posibles respuestas más o menos evidentes, resulta inquietante: ¿qué es lo que hace resurgir una tecnología política específica, una pedagogía del cuerpo militarizado, a fines del siglo XX, cuando la idea de las disciplinas parece obsoleta?

Si de algo ha de servir esta serie de trabajos, es para una crítica del presente que nos permita reconocer en cada uno de nosotros, en lo que somos, signos de una biografía atravesada por el autoritarismo y que despliega, de un modo no conciente, la fuerza de su incorporación.

El reconocimiento de esos signos, la puesta en texto, en palabra, entiendo puede constituir una narración que, aunque no elimine la parte indeseable, sirva para remover aquello que ha sedimentado en un imaginario, en los cuerpos, para recuperar y restablecer un diálogo sobre algo que, no siendo dicho, no puede olvidarse.

## ***Bibliografía***

- Campodónico, S. et al. (1991) *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*. Montevideo: Banda Oriental.
- Castagnola, J. L./ MIERES, P. (1989) *La ideología política de la dictadura*. Montevideo: Ed. De la Banda Oriental.
- Denis, D. (1980) *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Le Breton, D. (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.
- Nievas, F. (1998) *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rico, Á. (comp.) (1995) *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*. Trilce: Montevideo.
- Rodríguez Giménez, R. (2003a) “Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX”. En: *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San Luis Potosí, Mayo 2003. (Edición en CD)
- \_\_\_\_\_/ (2003b) “Educación Física y dictadura: el cuerpo militarizado”. En: *Revista Brasileira de Ciências del Deporte*, UNICAMP, v. 25, n.1, p. 101-



113.

Soares, C. (2001) *Educação Física. Raízes Europeias e Brasil*. San Pablo: Ed. Autores Asociados.

\_\_\_\_\_/ (2001b) "Corpo e gesto: a ginástica e a restidão". En: Aisenstein, A. et al. (comp.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas, pp.:143-153.

Vigarello, G. (2003) "A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos". En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n.1, pp.: 9-20.

Viñar, M./ GIL, D. (1997) "La dictadura: una intrusión en la intimidad". En: AA VV, *Historias de la vida privada en el Uruguay. Individuo y soledades 1920-1990*. Taurus: Montevideo. Pp.: 301-326.

---

Raumar Rodríguez Giménez

e-mail: [raumar@adinet.com.uy](mailto:raumar@adinet.com.uy)

Dirección: Diego Lamas 1419 Ap. 9 – Parque Batlle / Montevideo – Uruguay

Tecnología de presentación: retroproyector.

## **ESPORTE E ARTE: DIÁLOGOS** - UM PROJETO DE PESQUISA<sup>1</sup> -

Prof. Bruno Gawryszewski<sup>2</sup>

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo (coordenador)

Instituto Virtual do Esporte/FAPERJ

**Resumo:** Esta comunicação objetiva apresentar o projeto de pesquisa “Esporte e arte: diálogos”, desenvolvido no âmbito do Instituto Virtual do Esporte (IVE), com apoio financeiro e bolsas concedidas pela FAPERJ, e bolsas concedidas pelo CNPq. Por que devemos estudar as relações entre esporte e arte? Há dois grandes motivos que nos impulsionam neste projeto: a) de natureza histórica (investigação da linguagem); b) de natureza pedagógica. Fundamentalmente nos atrai e desejamos chamar a atenção para algo que vem sendo somente parcialmente abordado: os aspectos estéticos do fenômeno esportivo.

**Resumen:** Esta comunicación objectiva presentar el proyecto de investigación "Deporte y arte: diálogos", desarrollado en el alcance del Instituto Virtual de Esporte (IVE), con la ayuda financiera y las becas concedidas por el FAPERJ, y becas concedidas por el CNPq. ¿Por qué debemos estudiar las relaciones entre el deporte y el arte? Dos grandes razones estimulan este proyecto: a) de naturaleza histórica (investigación de la language); b) de naturaleza pedagógica. Básicamente deseamos llamar la atención a algo que viene solamente parcialmente siendo debatido: los aspectos estéticos del fenómeno esportivo.

**Abstract:** This study has for purpose to present the research project "Sport and art: dialogues", developed in the scope of the Virtual Institute of Esporte (IVE), with financial support and scollarships granted for the FAPERJ, e scollarships granted by the CNPq. Why does we must study the relations between sport and art? It has two great reasons that stimulate us in this project: a) of historical nature (inquiry of the language); b) of pedagogical nature. Basically we desire to call the attention to that it comes being only partially boarded: the aesthetic aspects of the esportivo phenomenon.

### **Introdução**

A arte e a literatura são para o esporte uma sociologia indireta, uma psicanálise, um testemunho (...) A investigação da presença do esporte na arte nos interessa na medida em que nos esclarece sobre a identidade do esporte e sobre o papel do imaginário na constituição das relações esportivas (...) O esporte não é simplesmente o indício de uma sociedade lúdica (ignorada ou tolerada), mas a sociedade lúdica percebida e descrita pelos meios da arte, em um quadro de expressão de sua valorização pela sociedade global (Jeu, 1992, p.21).

---

<sup>1</sup> . Pesquisa realizada com apoio financeiro e bolsistas concedidos pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), dentro do programa Instituto Virtual do Esporte, e com apoio de bolsas de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). A pesquisa também faz parte do Programa Associado de Cultura Contemporânea (PACC) da UFRJ e do Grupo de Pesquisa “Anima”: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais.

<sup>2</sup> Também participaram da pesquisa: Profa. Bianca de Castro Vieira, Profa. Mônica Borges Monteiro, Prof. Ms. Fabio de Faria Peres, Prof. Carlos Augusto Santana Pereira, Acad. Ana Brasil e Acad. Tamara Grisoli

Esta comunicação objetiva apresentar o projeto de pesquisa “Esporte e arte: diálogos”, desenvolvido no âmbito do Instituto Virtual do Esporte (IVE), com apoio financeiro e bolsas concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e bolsas de pesquisa concedidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). O IVE é um programa temático da entidade, cujo objetivo é formar uma rede multidisciplinar, virtual e presencial, de pesquisadores fluminenses, na área de Estudos do Esporte. Fundamentalmente nos atrai e desejamos chamar a atenção para algo que vem sendo somente parcialmente abordado: os aspectos estéticos do fenômeno esportivo.

Por que devemos estudar as relações entre esporte e arte? Há dois grandes motivos que nos impulsionam neste projeto: a) de natureza histórica (investigação da linguagem); b) de natureza pedagógica.

### **A natureza histórica (investigação da linguagem) do estudo**

Do ponto de vista da investigação da linguagem, há que se considerar as mudanças recentes no âmbito da historiografia. Nas últimas décadas do século XX, observa-se um ampliar do conceito de fontes, antes basicamente restritas ao documento escrito. O próprio contexto sócio-econômico, a ascensão da cultura como fundamental no capitalismo tardio, o impacto desse processo ocasionando reformulações no âmbito das ciências sociais e humanas, apresentam a necessidade de busca de novas fontes, entre as quais as obras de arte.

Veja que não estamos falando de uma sub-disciplina História da Arte, mas de uma articulação entre a compreensão da “arte como agente da história” (onde procuramos estudar o papel da arte no decorrer da história), a “arte como discurso sobre o passado” (como as obras representam o contexto histórico) e a “arte como testemunho do passado” (elementos do passado presentes nas obras).

Assim sendo, estamos considerando que as obras de arte contém uma representação sobre o passado e se constituem em fontes históricas. Obviamente algumas ressalvas merecem ser feitas. Não se trata de uma reprodução da realidade, mas um olhar específico de um artista. Assim sendo, as obras devem ser sempre contextualizadas, entendidas no contexto sócio-cultural de produção, no âmbito do movimento artístico a qual se filia, inserida no conjunto da história do próprio artista. Além disso, metodologicamente o uso de obras de arte como fonte é algo ainda em construção.

De qualquer forma, consideramos que podem ser bastante úteis para ampliar nosso olhar sobre o fenômeno esportivo. Por que determinados artistas representaram, de diferentes formas, o esporte em sua produção? Que intencionalidades isso carrega? Que sentidos e significados embebem essa tematização? Cremos que as manifestações artísticas podem nos apresentar vestígios do esporte no interior das teias e redes sociais, Em certo sentido, nos permite um esforço de promoção de uma “arqueologia” social do objeto.

Obviamente que nossos intuítos não se referem somente às contribuições que pode dar para a área de Estudos do Esporte. Cremos que este esforço de reflexão pode contribuir para o campo dos Estudos Culturais ao trazer uma nova luz para melhor compreendermos o papel da imagem na constituição da sociedade moderna, reafirmando que isso não se deu somente a partir do cinema: outras manifestações também estavam envolvidas nesse processo, inclusive o esporte.

### **A natureza pedagógica do estudo**

Do ponto de vista da intervenção pedagógica, nosso intuito é chamar a atenção para a necessidade de consideração dos aspectos estéticos na elaboração de propostas pedagógicas.

Nos últimos anos, nossa área de conhecimento procurou se aproximar das ciências humanas e sociais, sem se afastar por completo do conhecimento biomédico que sempre a marcou e a caracterizou. Apesar dos importantes avanços, questionamos: não está na hora de nos aproximarmos mais da Estética, uma disciplina filosófica, para ampliarmos nossas considerações acerca do papel do esporte na sociedade? Será que os aspectos estéticos não são também relevantes na configuração da importância, da presença social e da popularidade do esporte?

Ainda mais, se pensarmos em nossa intervenção com o esporte como uma possibilidade e um pólo de animação e mediação cultural, parece interessante nos aproximarmos das considerações pedagógicas dos autores que buscam nos Estudos Culturais inspiração para repensar o papel da Educação na sociedade. E aí, as considerações acerca da Estética devem ganhar papel privilegiado na discussão.

Mas afinal, o que é estética? A estética está somente relacionada à arte? Por certo que não. Adolfo Vázquez (1999), por exemplo, lembra-nos que ela está na natureza, na indústria, na nossa vida cotidiana. Ressalta a idéia de que todos nós estamos submetidos diariamente a situações estéticas, mesmo que não percebamos claramente:

Acadêmicos ou não, em determinados momentos de nossas vidas todos vivemos em uma situação estética, por mais ingênua, simples ou espontânea que seja nossa atitude como sujeitos nela. Ante a flor que se dá de presente, o vestido que se escolhe, o rosto que cativa, ou a canção que nos agrada, vivemos essa relação peculiar com o objeto, que chamo de situação estética. E a vivemos guiados por certa consciência ou ideologia estéticas (p.17).

Podemos então dizer que o conceito de estética está relacionado ao conhecimento sensível, ligado às sensações, aos sentidos (visão, audição, paladar, tato, gustação), algo para o qual somos educados cotidianamente, que interfere em nossas escolhas, nossas opções, mesmo que nem sempre demos a ela a importância que deveria ter no processo educacional.

Com isso, queremos afirmar que uma das responsabilidades de toda intervenção pedagógica deve ser a educação das sensibilidades. Não se trata somente de educar para a construção de novos valores, mas entender que a educação estética é uma necessidade e é tão importante quanto qualquer outra perspectiva de atuação. Devemos compreender que há uma articulação entre valores e sensibilidades na formação do sujeitos e das sociedades, daí a necessidade de uma ação articulada em ambos os âmbitos.

Se a estética não se resume à arte, esta continua a ser uma prática social importante e pode ser uma eficaz ferramenta no processo de educação das sensibilidades de nossos alunos. Assim, podemos utilizar as manifestações artísticas em nossas aulas relacionadas ao esporte para também implementar processos de formação estética, não só porque esta é uma dimensão importante para nossos alunos, enquanto um aspecto relevante do processo educacional, como também porque permite-nos ampliar a compreensão sobre o próprio esporte, já que na arte encontramos muitos indícios de representações sociais desta prática social.

### **Esporte e arte: relações**

As relações entre esporte e arte devem ser compreendidas de forma multifacetada. Uma das ocorrências mais facilmente identificadas é a comparação de atletas com artistas,

de belas jogadas com obras de arte ou a utilização de termos artísticos como referência a peculiaridades dos certames esportivos.

Um dos cronistas brasileiros que mais fez uso desse recurso foi Néelson Rodrigues, sempre a considerar as partidas de futebol como verdadeiras óperas e a comparar os jogadores a gênios da arte, como no caso de Pelé, por ele considerado um verdadeiro Michelângelo, e como com Garrincha, comparado a Charles Chaplin, pela capacidade de instaurar um ambiente alegre e desvendar um sorriso na face do torcedor.

É comum que cronistas e jornalistas esportivos façam uso de expressões como:

- \* “futebol-arte” (em contraposição a um jogo feio, “de resultados”);
- \* “a equipe joga por música” (quando joga unida);
- \* “o atleta pintou uma aquarela naquela jogada” (quando realiza uma bela jogada);
- \* “o time jogou como se coreografasse” (quando joga bonito);
- \* “a disputa foi um verdadeiro filme em dois atos” (quando o jogo é emocionante);
- \* “o jogador está fazendo cena, fazendo cinema” (quando finge algo).

Outra dimensão importante a ser considerada é a tematização do esporte pelas diferentes manifestações artísticas. No Brasil, isso pode ser claramente identificado:

#### \* Nas artes plásticas

Em obras de Rubem Gerschman, Cândido Portinari, Vicente Rego Monteiro, entre outros, entre os quais muitos ligados à arte contemporânea e ligados à arte naif. Algumas vezes o esporte é retratado de forma direta, figurada, quando elementos da prática são claramente identificados nas obras; em outras vezes, dimensões do esporte servem como inspiração para alguma abstração.

#### \* Na literatura

Em poesias, romances, contos e crônicas, como, por exemplo, de Machado de Assis, Arthur Azevedo, Raul Pompéia, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos.

#### \* Na música

Em letras de compositores de diferentes épocas, onde se destaca um grande número de sambas (por exemplo, de Noel Rosa, Geraldo Pereira, Chico Buarque, entre outros), mas também de outros estilos (como em recentes letras de Zeca Baleiro, dos grupos O Rappa e Skank). Há também músicas instrumentais que são produzidas a partir de uma inspiração esportiva, como o choro “1 x 0”, de Pixinguinha e Benedito Lacerda (depois recebeu letra de Nelson Angelo; ainda hoje é mais executada instrumentalmente).

#### \* Nas artes cênicas (teatro e dança)

Onde podemos identificar, por exemplo, algumas peças de Oduvaldo Vianna Filho e, recentemente, coreografias de Deborah Colker.

#### \* No cinema

Em filmes de Joaquim Pedro de Andrade, Oswaldo Caldeira, Roberto Farias, Néelson Pereira dos Santos, entre outros. Em certos filmes, o esporte é o assunto central, como em “Surf Adventures” (de Arthur Fontes), “Boleiros” (de Ugo Giogetti) ou “Todos os Corações do Mundo” (de Murilo Salles). Em alguns ele ocupa um papel importante, mas também é utilizado como conexão para outros temas, como em “Garrincha, Alegria do Povo” (Joaquim Pedro de Andrade) e em “Prá Frente Brasil” (Roberto Farias). Em muitos outros filmes vemos apenas algumas cenas ou alguns personagens ligados ao esporte.

Além de longas, há também muitos curta-metragens dedicados á temática. Vale também destacar que existe uma imensa produção televisiva ligada ao assunto, notadamente um grande número de documentários.

Há ainda uma terceira discussão que estamos travando: é o esporte uma forma de arte? Não aprofundaremos essa discussão neste momento, deixando para outra oportunidade um relato mais aprofundado de nossas discussões.

### **O design do estudo**

Tendo em vista essas discussões, nosso estudo tem por objetivos:

- a) Catalogar obras que representem o esporte;
- b) Discutir as representações do esporte nessas obras;
- c) Discutir os diálogos intersemióticos; isto é, como as lógicas e dinâmicas das diferentes linguagens dialogaram e se inter-influenciaram com a linguagem esportiva
- d) Desenvolver estratégias pedagógicas para as aulas de esporte, tendo as manifestações artísticas como uma das possibilidades estratégicas.

Pretendemos estudar:

- a) Esporte e Cinema;
- b) Esporte e Música;
- c) Esporte e Artes Plásticas;
- d) Esporte e Literatura;
- e) Esporte e Fotografia;
- f) Esporte e Artes Cênicas (Teatro e Dança);
- g) Esporte e Vídeo-Games;
- h) Esporte e Revistas em Quadrinhos;
- i) Esporte e Cartuns;/Charges;
- j) Esporte e Moda.

### **À guisa de conclusão: resultados iniciais**

No momento atual, estamos bem avançados nos estudos sobre “Esporte e Cinema”. Neste item, já procedemos o levantamento de todos os longa-metragens nacionais que tematizaram o esporte, avançamos muito no levantamento de curta-metragens, já discutimos os diálogos intersemióticos e já avançamos na elaboração de propostas pedagógicas (Melo, 2003, 2004, 2005; Melo e Peres, 2005)<sup>3</sup>.

Temos nos dedicado também a proceder a construção de um banco de dados de músicas e um banco de dados de obras de artes plásticas que tematizaram o esporte. Além disso, iniciamos as primeiras análises de representações do esporte tanto em obras de artes plásticas quanto em crônicas. Esperamos em breve que maiores informações possam ser oferecidas à comunidade acadêmica<sup>4</sup>.

### **Referências Bibliográficas**

JEU, Bernard. *Analyse du Sport*. Paris: PUF, 1992.

---

---

<sup>3</sup> . Maiores informações podem ser obtidas em [www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema](http://www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema).

<sup>4</sup> . Para maiores informações sobre nosso grupo: [www.lazer.eefd.ufrj.br/esportearte](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/esportearte).

MELO, Victor Andrade de. Memórias do esporte no cinema brasileiro: sua presença em longa-metragens brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.25, n.1, 2003.

\_\_\_\_\_. *Esporte, imagem, cinema: diálogos*. Relatório de pesquisa/pós-doutorado em Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Programa Avançado de Cultura Contemporânea, 2004. Disponível em: <http://www.ceme.eefd.ufrj.br/cinema>.

\_\_\_\_\_. Esporte e cinema: diálogos – as primeiras imagens brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.26, n.2, 2005.

MELO, Victor Andrade de, PERES, Fabio de Faria. *O esporte vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Editora do Senac/RJ, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

---

---

Endereço do autor: Rua Ernesto de Souza 65, bl. F/Apt. 202, Andaraí, Rio de Janeiro, RJ.  
CEP: 20510-360.

## ESTUDO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO ESTADO DO PARANÁ (1846-1920)

LAUSANE CORRÊA PYKOSZ

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná

*O presente trabalho é fruto de um projeto inscrito na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação que visa levantar e catalogar fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná, compreendendo o período de 1846 a 1920. A pesquisa é realizada prioritariamente na Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná privilegiando os periódicos paranaenses. Mais recentemente estamos enfatizando o jornal *Dezenove de Dezembro*, sobre o qual abordamos as questões que contemplam o objeto de estudo do projeto – o corpo no processo histórico da escolarização.*

*This work is the result of a project in History and Historiography of Education and aims at cataloguing sources for the historical study of the school corporal practices and the constitution of the Physical Education as a subject in the State of Paraná, in the 1846-1920 period. The research is carried out at Divisão de Documentação Paranaense of Biblioteca Pública do Paraná, having as primary sources the regional periodicals. The newspaper Dezenove de Dezembro is the most analyzed, on which it is approached the questions that contemplate the object of study of this project - the body in the historical process of schooling.*

*El presente trabajo es fruto de un proyecto que visa levantar y catalogar fuentes para el estudio histórico de las prácticas corporales escolares y de la constitución de la Educación Física escolar en el estado de Paraná, comprendiendo el periodo de 1846 a 1920. La búsqueda es realizada prioritariamente en la Divisão de Documentação Paranaense de la Biblioteca Pública do Paraná privilegiando los periódicos paranaenses. Más recientemente estamos enfatizando el periódico Dezenove de Dezembro, sobre lo cual abordamos las cuestiones que contemplan el objeto de estudio del proyecto – el cuerpo en el proceso histórico de la escolarización.*

### **Apresentação**

Este trabalho surge como fruto de um projeto inscrito na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Este tem como objetivo contribuir, a partir do levantamento e catalogação de fontes referentes às instituições escolares, para o estudo da instrução pública, especialmente no Estado do Paraná, entendendo como se davam as práticas corporais no interior dessas, incluindo o surgimento e a consolidação da Educação Física Escolar nas mesmas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nosso trabalho apresenta alguns dos resultados do projeto *Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939)*, sub-projeto *Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado (1882-1920)*, em andamento, desenvolvido na UFPR, com orientação do Professor Doutor Marcus



Embora o projeto tenha no seu horizonte a investigação de outros acervos, estamos privilegiando o acervo da Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. Através da realização de um levantamento dos periódicos disponíveis neste acervo que contemplassem o período de 1846 a 1920, catalogamos as fontes que nos trazem indícios da escolarização paranaense.

Este trabalho tem aberto inúmeras possibilidades para a pesquisa em história da escolarização no Paraná. Portanto estamos produzindo um catálogo contendo estes e outros documentos de interesse do projeto, sistematizado principalmente por palavras-chave, que posteriormente exporemos.

### **O trabalho com os periódicos**

Vem crescendo a cada dia a utilização dos periódicos – revistas e jornais – como fonte de investigação histórica no campo da história da educação, bem como na história da educação física no Brasil, nas mais diferentes temáticas relacionadas à educação. Uma amostra de estudos recentes temos em Ferreira Neto (1999) e (2002); Goelner (2003); Taborda de Oliveira (2003) e Vago (2004)<sup>2</sup> que utilizaram periódicos como fonte primeira de investigação historiográfica.

A importância do periódico para a produção historiográfica pode ser dimensionada a partir de Vilela et. al. (2004), os quais apontam possibilidades para a história da educação através de periódicos, afirmando que:

Eleger periódicos como objeto de estudo permite que o historiador amplie suas fontes tradicionais e, assim, tenha acesso aos dispositivos discursivos que configuram determinados campos do saber. A análise desses materiais possibilita apreender como os indivíduos produzem seu mundo social e cultural – na intersecção das estratégias do impresso, que visa instaurar uma ordem desejada pela autoridade que o produziu ou permitiu sua publicação, com a apropriação feita pelos leitores: nesse espaço, percebemos as dependências que os unem e os conflitos que os separam, detectamos suas alianças e enfrentamentos (p. 402).

Os impressos, diferentes de outros tipos de documentos, possibilitam uma aproximação com a realidade, no nosso caso, educacional. Importante ressaltar que a maior parte dos impressos paranaenses apresentam caráter político, funcionando como uma espécie de ‘diário oficial’ do governo, devido à circulação de informações sobre questões pertinentes ao cenário internacional, nacional e local. Mesmo assim, “a composição gráfica destes impressos permite ao leitor flutuar em um universo de informações passando de questões relativas à organização política a questões que dão conta de atividades de cunho social” (DANTAS, 2004, s.p.). Portanto, os textos jornalísticos se revelam, segundo Nóvoa (1997), de caráter fugaz e imediato, caracterizando uma “lógica de reação” a

---

Aurélio Taborda de Oliveira. Os pontos aqui discutidos incorporam, a partir do texto inicial do projeto, as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Sidmar dos Santos Meurer (PIBIC/CNPq) e Valdirene Furtado, licenciandos em Educação Física pela UFPR; Henrique Witoslawski (PIBIC/CNPq) e Lucia Chueire Lopes, graduandos do curso de Licenciatura em História – UFPR; Diogo Rodrigues Puchta, mestrando em educação pela UFPR; Talita Banck Dalcin, mestre em educação pela UFPR; Cristiane dos Santos Souza, mestre em educação pela UFPR e professora da Faculdade de Artes do Paraná; Sérgio Roberto Chaves Júnior, mestre em educação pela UFPR e professor substituto do Departamento de Educação Física da UFPR; Vera Luíza Moro, mestre em educação pela UFPR e professora do Departamento de Educação Física da UFPR. Cabe destacar, porém, que as idéias e interpretações aqui expressas são exclusivamente de responsabilidade dos autores. O sub-projeto acima referido conta com financiamento da Fundação Araucária e do CNPq.

<sup>2</sup> Não é nossa intenção aqui fazer um balanço exaustivo da produção historiográfica e sim uma pequena indicação da produção histórica recente com a utilização de periódicos na área da educação física brasileira.

acontecimentos, idéias, normas legais ou situações políticas. Com isso, pode-se afirmar que o periódico, em especial, oferece a possibilidade de compreensão do cenário sociopolítico da sociedade em que se insere.

Diante disso, torna-se imprescindível o cuidado de não se tomar como verdade absoluta e retrato fiel da sociedade os escritos nos impressos, pois, geralmente, os autores seguem uma linha política e ideológica que acaba interferindo nos textos (VILLELA, 2001).

Enfim, considero que os impressos, concordando com Desaulniers (1997), constituem uma das formas de materialização das relações que foram sendo desencadeadas entre os inúmeros agentes dos vários campos que compunham o espaço social, e, portanto, portadores de uma especificidade devido ao contexto no qual foram produzidos e aos intelectuais que os escreveram.

### **Organização do trabalho de catalogação**

Inicialmente sentimos a necessidade de realizar um levantamento da documentação encontrada no acervo da Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná devido à sua riqueza documental e nossa intenção de trabalhar com os periódicos.

Este trabalho representa um fragmento de um projeto maior, este tendo como horizonte mapear fontes em diferentes acervos curitibanos, e que no momento privilegia, além da Biblioteca Pública do Paraná, o Arquivo Público do Paraná e o Círculo de Estudos Bandeirantes.

Após o levantamento de todos os periódicos localizados no período de 1846 a 1920, manuseamos todos à procura de textos, charges, versos, ou qualquer outro tipo de manifestação discursiva que nos levassem a compreender as práticas corporais pretendidas e exercidas nas instituições escolares como também a compreensão da conjuntura educacional do período.

Para isso nos pautamos em uma série de palavras-chave, todas contemplando os interesses do projeto, bem como dos seus integrantes. São elas: gênero, castigos corporais, esporte na escola, formação de professores, disciplinas escolares/currículo, métodos de ensino, modernidade/racionalidade/civilização, higiene, disciplina e sexualidade.

Estas palavras-chave, o ano de publicação e o acervo em que se encontra o documento são entradas possíveis no catálogo produzido, o qual consta todas as fontes já catalogadas desde o ano de 2001 – ano inicial do projeto. Essas classificações – temática, cronológica e geográfica – nos permitem consultar as fontes e serão, futuramente, materiais de auxílio aos pesquisadores da História da Educação e demais interessados. Isso porque estamos organizando este catálogo para a produção de um CD-ROM.

### **Pequeno fragmento dos periódicos e suas possibilidades**

O trabalho com os periódicos vem contemplando nossos anseios quanto à busca de indícios a respeito da conjuntura educacional, permitindo-nos, através dessas fontes, delinear um esboço da história da Educação Física e de como eram e quais os tipos de práticas corporais realizadas nas instituições escolares paranaenses.

Apesar de não podermos estar aqui apresentando resultados definitivos, pelo fato de o projeto estar ainda em andamento, oferecemos uma pequena discussão dos documentos que estão sendo localizados, bem como a contribuição deles para a história e historiografia da educação, especialmente paranaense.

Como a criança era vista como o futuro da nação, governantes, agentes escolares e a própria família voltavam-se para elas. Desse modo a escola tornou-se centro das discussões. Essas discussões freqüentemente estavam presentes nos periódicos, integrando

temas como os métodos a serem adotados no ensino, as disciplinas a serem ensinadas e a postura que os professores deveriam tomar diante dos alunos.

No intuito de satisfazer os anseios do governo, que objetivava instruir as crianças nos aspectos da tríade educacional – educação moral, intelectual e física – era necessário que os professores ampliassem seus conhecimentos, transmitindo-os aos seus alunos. Uma das preocupações constantes nos periódicos dizia respeito à higiene como aspecto de prevenção de doenças e conformação dos corpos das crianças. Porém a higiene não se restringia apenas aos cuidados com os corpos das crianças. No jornal *O Dezenove de Dezembro* de 1857 contém um artigo escrito por Vicente Ferreira da Silva Bueno, inspetor da instrução pública do distrito e comarca de Castro, descrevendo o asseio dos alunos e a condição do professor na sala de aula.

Alguns delles vi bem mal vestidos!! descalços, sujos, rôtos, de ponxo alguns! de carapuça outros! é verdade que faz frio, e a sala da escola não é forrada, nem assoalhada. Informa o professor que tem ordenado, pedido, instado com os paes &c. dos alumnos para que os mandem melhor vestidos; mas nada ha conseguido. (...) Não vi muita applicação, attenção e respeito para com o professor em alguns alumnos!! por mais que este em minha presença os mandasse estudar, nem por isso faziam caso; a muitos vi, sem necessidade, fóra de seus logares! queixas de uns contra os outros partiam de diversos logares; passeios pelo meio da escola; notando tudo isto ao professor, disse-me que era isso proveniente da falta de castigos physicos; recomendei-lhe então que redobrasse os moraes, augmentando lhe a intensidade, fazendo os ficar em pé, de joelhos por mais ou menos tempo, em fim, que procurasse fazer-se respeitar. Custa-me muito attribuir isto, que observei, somente á má indole de alguns meninos; não sou de opinião que os professores sejam o terror de seus alumnos, mas quero que sejam energicos, e que se façam respeitar. Somente pela demasiada indulgencia para com todos nada se conseguirá de todos (p.3 e 4).

Além da higiene o inspetor relata a necessidade de punições para que o professor se fizesse respeitar e garantisse a ordem e a disciplina no ambiente escolar. No ano anterior, no mesmo jornal, o vice-presidente da província de Curitiba determinou que

em quanto não for publicado o regulamento interno para as escola da provincia, no qual se providenciará sobre os castigos que nellas poderão ser empregados, fiquem desde já proscriptos os castigos corporaes para todos os acasos de faltas meramente escolares, podendo somente ser applicados por faltas relativas ao comportamento moral (p. 1).

Os “desvios” e os hábitos inculcados na criança, em sua primeira infância, poderiam ser corrigidos pelas instituições de ensino, que deveriam educá-los e instruí-los para o progresso da sociedade almejada.

### **Considerações Finais**

A análise dos periódicos nos permite uma aproximação das discussões referentes à educação da época. Além disso, sua publicação semanal – na maioria dos casos – possibilita acompanhar o processo de escolarização paranaense.

Acreditamos que a localização e o manuseio de fontes nos permite melhor entender o processo de escolarização, os contextos nos quais estava inserido e como se davam as práticas corporais no interior das instituições escolares, no período delimitado pelo projeto.

Convém destacar que o trabalho de levantamento e catalogação de fontes é inesgotável, pois na história sempre haverá lacunas a preencher e fontes a serem pesquisadas. Nossa trajetória ao longo do projeto demonstra um leque de opções de acervos e fontes a serem contemplados pelos pesquisadores da história da educação. Compreendemos que ainda há muito a se fazer em relação ao levantamento e catalogação

das fontes. Daí a relevância de um projeto que reúne fontes em um banco de dados que futuramente poderá ser utilizado como apoio aos historiadores da escolarização.

### **Referências Bibliográficas**

DANTAS, A. M. L. As falas do novo: a imprensa e a organização da educação do território do Acre (1903-1946). **In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação.** Curitiba, PR, 2004. CDROM.

DESAULNIERS, J. B. R. A Formação Via Impresso. **In: Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação.** Catani, D. B.; Bastos, M. H. C. (orgs). São Paulo: Escrituras, p. 127-153, 1997.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola:** a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de periódicos de educação física e esporte.** Vitória: Proteoria, 2002.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina:** imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

NOVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino: Concepção e organização do Repertório Português. **In: Educação em Revista – A Imprensa Periódica e a História da Educação.** Catani, D. B.; Bastos, M. H. C. (orgs). São Paulo: Escrituras, p. 11-31, 1997.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984):** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VAGO, T. M. Educação física na *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925 – 1930): escolarizando jogos para produzir eficiência dos corpos. **In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação.** Curitiba, PR, 2004. CDROM.

VILELA, M. C.; SILVA, C. P. B.; PINHEIRO, A. R.; BARREIRA, L. C. (org.). Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. **In: Educação, Memória, História:** possibilidades, leituras. MENEZES, M. C. (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 401–450, 2004.

VILLELA, H. Imprensa Pedagógica e Constituição da Profissão Docente no Século XIX – Alguns Embates. **In: Dos Arquivos à Escrita da História: A educação brasileira entre o Império e a República no século XIX.** Gondra, José (org.). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, p. 97-108, 2001.

### **Fontes:**

Divisão de Documentação Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná:

O Dezenove de Dezembro, ano III, n.31, 29 de outubro de 1856.

O Dezenove de Dezembro, ano IV, n.30, 8 de agosto de 1857.

## GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DE UM CONCEITO

Renata Duarte Simões  
Mestre em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP  
E-mail: [renasimoes@hotmail.com](mailto:renasimoes@hotmail.com)

PROTREORIA – Instituto de pesquisa em Educação e Educação Física

### **Gênero: primeiras incursões de um conceito**

A História nasce como fruto de uma construção tipicamente moderna, que se inicia, como “atitude”, no séc. XVIII, com as luzes, e se consolida, como “disciplina científica”, no séc. XIX. No entanto, somente no séc. XX, a história cultural, quer como história das idéias, quer como história intelectual, ou ainda como história cultural propriamente dita, eclode como uma grande reviravolta da história (CASTANHO, 2000).

Tal acontecimento contribui para o desenvolvimento de estudos culturais nas últimas décadas por debruçar-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos de sua atenção. Em meio a essa expansão histórica, a “história das mulheres” emerge como campo de estudo no intuito de desvendar as diversas dimensões desse objeto no contexto social.

Retrocedendo ao avanço dessa temática, em função de seu exclusivo interesse pela história política e pelo domínio público, a história positivista, a partir de fins do século XIX privilegia as fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco aparecem (SOIHET, 1997).

A Escola dos *Annales*, por sua vez, busca desvencilhar-se da historiografia de idealidades abstratas, preferindo voltar-se, inicialmente, para a história de seres vivos, concretos, e à trama de seu cotidiano. Apesar das mulheres não terem sido logo incorporadas à historiografia pelos *Annales*, esses se destacaram por sua importante contribuição para que isso se concretizasse no futuro. Como afirma Soihet (1997), a concepção histórica do marxismo, influência oculta do grupo dos *Annales*,<sup>1</sup> considera a problemática que divide homens e mulheres uma temática secundária, que encontrará resolução através da instauração da sociedade sem classes com a mudança do modo de

---

<sup>1</sup> Quanto à influência do marxismo sobre o grupo de *Annales*, ver Soheit (1997).

produção. Não se justifica, portanto, uma atenção especial do historiador para a questão feminina.

A partir da década de 1960, correntes revisionistas marxistas,<sup>2</sup> engajadas no movimento da história social, apresentam uma postura diversa ao assumirem como objeto os grupos marginalizados pela história, as massas populares sem um nível significativo de organização e, também, as mulheres (SOIHET, 1997).

Por diversos momentos da história ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão de mulheres, podem ser observadas e mais recentemente, algumas publicações, filmes, etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações. Contudo, quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX (LOURO, 1997).

Scott (1991) enfatiza a importância das contribuições recíprocas entre a história das mulheres, como campo de estudo, e o movimento feminista. Os estudos feministas iniciais constituem-se, muitas vezes, em meras descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços, apontando ou comentando as desigualdades entre os sexos, denunciando a opressão e o submetimento feminino, contando, criticando e, algumas vezes, celebrando as “características” tidas como femininas.<sup>3</sup>

Deixar de reconhecer o mérito desses estudos seria, todavia, incoerente, visto que, acima de tudo, transformam a mulher, anteriormente vista como uma exceção, como um desvio da regra masculina, em tema central.

Paulatinamente, os estudos começam a exigir mais do que descrições minuciosas e passam a ensaiar explicações acerca do lugar e das relações de homens e mulheres numa sociedade, observando não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constrói sobre os sexos. Nessa perspectiva em que se constitui o debate através de uma nova linguagem, gênero torna-se um conceito essencial (Louro, 1997).

O conceito de gênero, segundo Silva (1996) tem uma história bem recente, sendo utilizado, aparentemente, pela primeira vez, em 1955, pelo biólogo Jonh Money, para dar conta dos aspectos sociais do sexo.

---

<sup>2</sup> No tocante ao marxismo revisionista, ver Thompson (1979).

<sup>3</sup> Sobre os estudos feministas, ver Louro (1997, p. 18).

As feministas americanas utilizam inicialmente o termo visando “[...] rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, almejando acentuar, através da linguagem, “[...] o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

Posteriormente, o conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. Desse modo, ainda que os estudos continuassem priorizando as análises do pensamento sobre as mulheres, eles estavam agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Essa inovação obrigou aquelas/es que empregavam conceito de gênero a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estavam tratando, passou a exigir que se pensasse de modo plural (LOURO, 1997).

Ao perspectivar o conceito de gênero para a história, é válido dedicar atenção a alguns comentários de Priore (2000, p. 233):

*[...] a história do gênero compreendida como história da construção social, através de discursos e práticas, de categorias do masculino e do feminino é legítima e representa um território útil à pesquisa histórica. Mas não podemos confundir-la com a história das mulheres nem, tampouco, obliterar a necessidade de uma história social das mulheres. A tarefa da história das mulheres [...] não é a desconstrução dos discursos masculinos sobre as mulheres, mas, sim, a ultrapassagem da pobreza dos fatos que tornou a vida dessas atoras sociais tão descarnada. É preciso fazer uma história erudita, baseada num máximo de informações, guiada por um fio que conduza, através da realidade concreta, ao fato material e social, história capaz de criar um entorno que nos ajude a compreender qual efeito prático dessa avalanche de discursos sobre a vida da mulher ou quais são as relações entre discursos e práticas.*

A autora ressalta ainda observações de Chartier, a respeito dos estudos sobre as mulheres, que, segundo ela, também devem ser levadas em conta, pois

*[...] incitam a reflexão sobre de como pensar a diferença. É fundamental não reduzir as clivagens entre homem e mulher a um único princípio de diferenciação (o sexo e o gênero), mas focar a atenção sobre os usos sexualmente diferenciados de modelos culturais comuns aos dois sexos. Não devemos, pois, nos contentar com o diagnóstico apressado que caracteriza a*

*especificidade a partir de uma diferença (sexo masculino ou feminino, gênero masculino ou feminino) mas definir a natureza desta diferença, diferença que imprime suas marcas nas práticas femininas, mas que encontra sua lógica no código de comportamentos partilhados pelos dois sexos (PRIORE, 2000, p. 233).*

Nota-se que o conceito de gênero, através dos tempos, passa a acentuar as diversidades dos projetos e representações sobre mulheres e homens, visto que as concepções dessa categoria diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.<sup>4</sup>

Ao compreender estar o termo gênero implicado lingüística e politicamente no debate anglo-saxão, compartilhamos do pensamento<sup>5</sup> de que esse não pode ser transposto para outros contextos sem que sofra, nesses novos espaços, um processo de disputa, de resignificação e de apropriação.

Sobre essa questão, é válido dedicar atenção ao período em que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passam a utilizar o termo “gênero”, já no final dos anos 80, no Brasil.

### **Movimento feminista e gênero no Brasil**

No Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, tomou forma, o que em outros países já existia sob o nome de movimento feminista, objetivando, basicamente, a conquista de direitos iguais aos dos homens para as mulheres.

As mulheres promoveram manifestações contra as formas de opressão, passaram a ocupar papéis até então reservados aos homens no campo profissional, passaram a ter direito ao seu corpo e destino. Essa “[...] foi uma luta que se espalhou por diversos campos e se fez de muitas formas” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 68).

Nas mesmas décadas, questionamentos levantados a respeito das relações de submissão estabelecidas às mulheres, nas quais o homem apresenta-se como soberano, têm como conseqüências, a incorporação ativa dessas reflexões pelo espaço acadêmico,

---

<sup>4</sup> Sobre as concepções de gênero, ver Louro (1997).

<sup>5</sup> Louro (1997, p. 23).



considerado um espaço privilegiado de produção de teorias, que possibilita respostas às demandas oriundas do movimento feminista.

Nos Estados Unidos, onde o movimento se desencadeou as reivindicações das mulheres provocaram um forte litígio de informações, pelos estudantes, sobre as questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres, o que resultou na criação, a partir de 1973, nas universidades francesas, de cursos, de colóquios e de grupos de reflexão. “Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional” (SOHEIT, 1997, p. 277).

Ainda nos anos 70, tal movimento social repercutiu estendendo-se a outras partes da Europa e do mundo, incluindo o Brasil, sobretudo no campo das ciências sociais e humanas.

No final da década de 80, uma nova categoria – gênero – emerge do campo da Antropologia propondo uma nova exigência epistemológica às ciências sociais que a História e a Educação não podiam mais desconhecer. Essa categoria relacional permite que se estabeleçam construções contrastantes tendo em vista a cultura e a inserção nela. (LOPES; GALVÃO, 2001).

Desde então, surgiram pesquisadores empenhados em realizar tanto investigações que incluam a categoria gênero como central para a interpretação, quanto àquelas que têm por objetivo a mulher e as particulares relações que estabelece, seja no espaço de trabalho, seja no da família, ou mesmo da escola.

### **Gênero e educação brasileira: o debate em periódicos da Educação Física**

A história não ficou à parte do movimento feminista. Aos poucos, o sexismo, imperante na historiografia de até meados do século XX, foi sendo substituído pela exigência de que se deveria levar em conta os sexos ao se fazer história.

Segundo Lopes & Galvão (2001, p. 69),

*A História da Educação também aceitou essa contestação e esse desafio [...]. Na área da educação, diversas obras têm surgido tomando o gênero como uma categoria de análise definidora dos papéis sexuais a serem desempenhados por homens e mulheres na sociedade.*

No entanto, a tarefa da História da Educação era mais complicada, pois “[...] era preciso que educadores em geral, e mais os sociólogos, filósofos, psicólogos, professores e professoras da área da educação, se dessem conta de que o mundo é habitado e partilhado por homens e mulheres e nem sempre de maneira justa [...]”, se dessem conta, ainda, que a sociedade vem educando as mulheres, ao longo dos tempos, através da igreja, das instituições médicas, e educativas produzindo discursos, e exercendo práticas que tinham como principal objetivo adestrar a sexualidade feminina (LOURO, 2000, p. 73).

Destarte, as relações e práticas sociais ligadas às identidades – homens e mulheres – podem ser consideradas como, além de constituidoras e reconstituidoras dos sujeitos, produtoras das formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas.

Nesse âmbito, a escola “[...] como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninas e meninos, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero” (LOURO, 2000, p. 77). É nesse espaço social, numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto, que as diferenças sexuais<sup>6</sup> são compreendidas, “[...] são trazidas para prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNEL, 1995, p. 189).

Na Educação Física, até o final da década de 70 e início da década de 80, alguns estudos sugeriram a separação dos sexos, como também a distribuição desses em função dos esportes e das brincadeiras.

Somente a partir dos anos 90,

*[...] acompanhando os movimentos políticos e sociais, as pesquisas acadêmicas, ainda muitas marcadas pelo ativismo e militância, denunciam os mecanismos de opressão a que são submetidas as mulheres, principalmente a inferioridade dessas em relação ao homem. A Educação Física encontra, na instância dos papéis sexuais e nos estudos da estereotipia, sua temática, objeto de estudo privilegiado (LUZ JUNIOR; KUNZ, 2000).*

No campo da Educação Física, Kunz (1994, p. 247) relata o encontro com o sexismo<sup>7</sup> como um mecanismo irrefutável da discriminação sexual: “[...] na Educação

---

<sup>6</sup> Sobre a cultura sexual no trabalho escolar ver: Alberto (1934) apud Vidal (1998).

<sup>7</sup> Segundo Amparo (1993), sexismo refere-se aos conteúdos que condicionam homens e mulheres no seu desenvolvimento vital e que geram conseqüências na vida cotidiana e no comportamento social.

Física tradicional é o corpo biológico do indivíduo que tem marcado seu ‘grupo cultural’, separando, portanto, homens e mulheres”.

A autora aborda a dificuldade de socialização entre meninos e meninas já que levam para escola uma “história de vida” e que as imagens-padrão de um “menino” e uma “menina” – mesmo se encontrando desvios consideráveis dessa imagem, dependentes de condições diferenciadas de desenvolvimento, por exemplo, a classe social, o tipo de educação familiar, etc. – estão neles internalizadas.

Portanto, sugere que os professores e alunos devam começar a encarar e a problematizar em sala de aula o conceito de “papel sexual cultural”, como uma série de diferenças entre homens e mulheres que são expressão de duas culturas desenvolvidas diferentemente para os sexos, por meio de hábitos de vida, objetos de uso, comportamentos, valores, etc.

Ainda nessa perspectiva sexista, Romero (1994) faz alusão às diferenças culturais delineadas mesmo antes de nascerem, meninos e meninas, a partir das expectativas de seus pais, expectativas estas que variam de um sexo para outro. Assim,

*[...] é a partir deste entendimento que uma criança cresce, comportando-se de acordo com padrões culturais e históricos dentre os quais é educada [...]. O papel sexual que a criança vai desempenhar será punido ou reforçado, segundo a cultura e o contexto social no qual ela está inserida. A determinação e manutenção do comportamento sexual para homens e mulheres criam e mantêm as desigualdades entre eles existentes na sociedade, quase sempre com prejuízos para a mulher que acaba desempenhado um papel de menor prestígio e valor (ROMERO, 1994, p. 226).*

Segundo Romero (1994, p. 228), dentro dessa educação diferenciada, os mitos da virilidade e feminilidade assumem importante papel de suporte dentro de uma ordem de diferenças hierárquicas, sendo também básicos no plano de formação de cada homem e mulher. Tal “[...] processo se faz sentir especialmente na adolescência, onde as meninas recebem reprimendas por serem agressivas, fortes e ativas, ao passo que os meninos são por isso premiados”.

A autora aponta ser comum, nessa conjuntura, observar a recusa de adolescentes do sexo feminino a participarem das aulas de Educação Física na escola por serem seus corpos preparados e educados para dependência e submissão, aliados ao ideal de feminilidade.

“Desta forma, o conflito do desporto com padrões de feminilidade tornam-se intensos [sic]” (ROMERO, 1994, p. 228).

A prática referida corrobora o que a história da Educação Física vem mostrar, que ela, a Educação Física, “[...] foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista [...]” (ROMERO, 1994, p. 229).

Todavia, como dito anteriormente, a abordagem sexista, vagarosamente, vai sendo suprimida pelo debate acerca da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Pretende-se, dessa forma, recolocar a discussão no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos. “[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”.<sup>8</sup>

Ostentando semelhante postura,<sup>9</sup> Altmann (1999) considera duas questões como importantes de serem mencionadas: a primeira diz respeito às relações com o espaço físico escolar, sua ocupação e apropriação.

*Nas escolas, os locais de difícil acesso eram mais freqüentados por meninos do que por meninas. Eles ocupavam espaços mais amplos que elas por meio do esporte, o qual estava vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Outra estratégia utilizada pelos meninos para uma ocupação mais ampla do espaço era a transgressão de normas escolares (ALTMANN, 1999, p. 249).*

A segunda questão diz respeito à separação de turmas por sexo, o que, de acordo com Altmann (1999), estabelece uma divisão polarizada entre os gêneros, negando a meninas e meninos a possibilidade de cruzar as fronteiras de divisões, furtando-lhes a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados.

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o

---

<sup>8</sup> LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 22.

<sup>9</sup> De remeter o debate ao campo social, empregando o gênero como uma categoria relacional.

espaço. Atualmente isso talvez nos impeça de notar, no interior das escolas, como alunos e alunas, professores e professoras, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas (LOURO, 1998).

Sobre essa discussão, é válido dedicar atenção ao que Altmann & Sousa (1999, p. 54) abordam sobre gênero, alertando-nos:

*Gênero é [...] a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, ou como conceitua Scott (1995, p. 89), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana.*

Tratam, também, gênero como construção relacional, tanto no que se refere ao outro sexo quanto a outras categorias, tais como raça, idade, classe social e habilidades motoras. Assim, “[...] há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de Educação Física, por que gênero, idade, força, e habilidade formam um ‘emaranhado de exclusões’ vivido por meninas e meninos na escola” (ALTMANN, 1998, p. 249).

## **Conclusão**

Por meio deste estudo, foi-nos possível vislumbrar as disputas entre professoras e professores, alunas e alunos que já levam para escola uma “história de vida” internalizada com imagens-padrão de um menino e uma menina, um homem e uma mulher, e lá a reproduzem.

Constatamos, ainda, que interesses e formas de comportamento específicas para cada sexo são estimuladas pela escola que prepara condições polarizadas para ambos em aulas gerando o que, para além da discriminação na prática pedagógica, mina o desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa.

Concluindo, compartilhamos do pensamento de Lopes & Galvão (2001, p. 69) ao relatarmos que

*[...] na educação, hoje há um reconhecimento de que, tal como a história, ela é sexuada. Há claramente o reconhecimento de que sempre houve (e há) uma educação para meninos e outra para meninas, sendo preciso dizer isso em alto e bom som, pois quando se falava de educação, já que o masculino era tornado universal; falava-se de homens e dever-se-ia entender que as mulheres aí estavam compreendidas [...].*

## REFERÊNCIAS:

- ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 52-64, ago.1999.
- CONNEL, Robert et al. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias e divisão social. 7. ed. Tradução de Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. O gênero: confronto de culturas em aulas de Educação Física. **Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.15, n.3, p. 247-252, jan. 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Fontes e história da Educação. In: \_\_\_\_\_. **Historia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. cap. III, p. 77-96.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 77-84.
- ROMERO, Elaine. Diferenças entre meninos e meninas quanto aos estereótipos: contribuição para uma política de desmistificação. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, v.14, n.1, p. 245-28, 1992.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.15, p. 5-22, jul./dez. 1990. Número especial Mulher e Educação.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Endereço para correspondência:  
Rua Florentino Ávidos, n. 260 - Ibes  
Vila Velha-ES.  
CEP: 29108-530

## HISTÓRIAS DE MULHERES QUE JOGARAM FUTEBOL

Larissa Zanetti Theil (Acadêmica ESEF/UFPEL, Bolsista PIBIC-CNPq)  
Marcela Amaral Martins (Acadêmica ESEF/UFPE)  
Diego Henrique Strieder Perez (Acadêmico ESEF/UFPEL)  
Prof. Dr. Luis Carlos Rigo  
Universidade Federal de Pelotas  
Escola Superior de Educação Física

*Algumas bibliografias que tratam da história do futebol assinalam que em muitos países o futebol feminino teve suas primeiras manifestações contemporâneas ao futebol masculino. No Brasil também não é assunto recente, os primeiros times remetem aos anos 30. Porém, em função de uma cultura masculinizada e de legislações sexistas que o proscreeu durante vários anos, até hoje ele encontra dificuldades para se consolidar como um esporte popular. Tomando como referência a historiografia do futebol feminino brasileiro nossa pesquisa objetiva investigar as memórias do futebol feminino pelotense. Como metodologia estamos utilizando fontes orais (Depoimentos Oraís) e escritas (jornais e revistas da década de 1950).*

### HISTORIES ABOUT WOMEN WHO HAVE PLAYED SOCCER

Some bibliographies that are concerned with the history of soccer say that, in lots of countries, the female soccer had its first modern appearances at the same period of the male ones. In Brazil, female soccer is not a new issue, the first teams were from the 30's. But, due to a male culture and a sexist legislation, that have remained for long years, the feminine soccer continues to labour under great difficulties in being consolidated as a popular sport. Taking as a starting point the historiography of the brazilian feminine soccer, our research has the aim to inquire the pelotense female soccer's memories. As methodology to this survey we are making use of oral sources (oral statements) and written sources (newspapers and magazines related to the 50' s.).

### HISTORIAS DE MUJERES QUE JUGARAM FÚTBOL

*Algumas bibliografias que tratan de la historia del fútbol señalan que en muchos países el fútbol femenino tuvo sus primeras manifestaciones contemporáneas al fútbol masculino. En Brasil también no es asunto reciente, las primeras equipos remiten a los años 30. Sin embargo, en función de una cultura masculinizada y de legislaciones sexistas que lo proscribió durante varios años, hasta hoy él encuentra dificultades para se consolidar como un deporte popular. Tomando como referencia la historiografia del fútbol feminino brasileiro nuestra pesquisa tiene el objetivo de investigar la memoria del fútbol feminino en la ciudad de Pelotas. Como metodología estamos utilizando fuentes orales (depoimentos) y escritas (periódicos y revistas de la década de 1950).*

## 1. INTRODUÇÃO: A EMERGÊNCIA DA PESQUISA

Ah! Nós queríamos, também, usa essas butinas. . . É, porque nós usávamos era tênis, ... mas nós queríamos usar era chuteira, que as gurias lá em Porto Alegre parece que usaram chuteira<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Fragmento da entrevista coletada com Norma Brechane, em 26/10/2004, na sua casa no Bairro Laranjal Pelotas, RS. Norma Brechane, 70 anos, é uma mulher apaixonada por futebol, costuma ir com frequência nos jogos do seu time o E. C. Pelotas, na sua juventude ela participou com jogadora da experiência pioneira que houve em pelotas, em 1950 e 1951, quando se organizou, na cidade, duas equipes de futebol feminino.

Esta pesquisa emergiu enquanto desenvolvíamos um outro estudo referente ao Futebol Menor<sup>2</sup> na cidade de Pelotas, durante aquele estudo, ao adentrarmos a rede dos antigos esportistas da cidade, conhecemos inúmeros narradores que nos contaram histórias esportivas bastante singulares. Entre outras nos chamou a atenção às histórias e os vestígios histórico que encontramos sobre a existência do futebol feminino na cidade, já na década de 1950, mais especificamente em 1950 e 1951, quando havia na cidade dois times organizados, de futebol feminino: o Vila Hilda E. C. e o Corinthians da Luz F. C. .

Visando superar aquelas tendências históricas simplistas que consideram ser as práticas esportivas, assuntos secundários ou sem relevância para a histórica e para a cultura nossa pesquisa visa realizar um estudo sócio-histórico pautada em problematizar os significados sócio-culturais do esporte moderno e, nesse caso, mais propriamente do futebol feminino em pelotas. Assim, estamos nos utilizando da memória como a ferramenta principal para pensarmos uma história do tempo presente do futebol feminino.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no campo de estudo da historiografia do esporte moderno pela maneira que estamos investigando nosso objeto, atentando para as relações de espaço e tempo e para a sua imbricação no contexto cultural, utilizando uma terminologia proposta por Michel Foucault podemos dizer que este trabalho se caracteriza enquanto um “estudo histórico” que tem na memória o seu fio condutor central<sup>3</sup>.

As fontes empíricas da nossa pesquisa são compostas por: fontes escritas, (a coleção da Revista dos Esportes e os jornais da época, até o momento utilizamos os jornais dos anos de 1951 e 1952) fontes imagéticas (fotografia de revistas, jornais e avulsas) e fontes orais (depoimentos de antigas atletas e organizadores do futebol feminino na cidade<sup>4</sup>). Quanto as fonte cabe destacar a importância e o sentido múltiplo que as fotografia vem recebendo. Além do seu valor estético elas estão servindo também como documentos históricos, tanto para auxiliar os depoentes no processo de rememorar suas lembranças bem como para o público em geral interessado no assunto, principalmente pela capacidade que elas possuem para capturar e seduzir o espectador, arrastá-lo a um outro tempo, fornecendo a ele um conhecimento de outras épocas. Todo o material que estamos coletando fotos, depoimentos e a própria coleção da Revista dos Esporte farão parte do acervo histórico esportivo da ESEF/UFPel e ficarão à disposição para serem utilizadas por outros grupos de pesquisadores.

---

<sup>2</sup> "Futebol Menor" é o termo usado pela Revista dos Esportes para se referir aos pequenos clubes e pelos times avulsos de futebol, existentes na cidade

<sup>3</sup> Maiores considerações sobre a concepção de história ou de "estudo histórico" assumido por Michel Foucault ver: VEYNE, P. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

<sup>4</sup> Quanto aos depoimentos orais, até o momento coletamos, transcrevemos e utilizamos nesse trabalho uma entrevista apenas, com a senhora Dona Norma Brechane ex- atleta do Vila Hilda e Conrintians. A dificuldade para conseguir mais entrevista deve-se principalmente pelo fato da experiência do futebol feminino nos anos 50 ter envolvido um número pequeno de pessoas e muito destes já faleceram.



### 3. O ESPORTE CONFIGURA A SUBJETIVIDADE MODERNA

Enquanto uma manifestação cultural moderna o esporte carrega consigo os significados de uma época, os desejo individual e as normas sociais esportiva. Produto da modernidade (século XVIII, XIX) ele trás imbricado uma série de códigos sociais que refletem e ajudam a definir como, e de que forma, homens, mulheres, crianças, jovens idosos podem ou devem se exercitar, se comportar e se divertir .

Baseado nas leituras feitas sobre o assunto foi possível verificar que o discurso sobre a mulher presente nos jornais da época e nas Revistas dos Esportes analisadas, surge em função de uma representação, uma busca de diferentes imagens do corpo da mulher, imagens descritas ou fotografadas que eram idealizada pelas normas morais da sociedade. A participação das mulheres nas práticas esportivas se deu a partir de uma identidade construída como exercício de sociabilidade, onde as mulheres pudessem participar em atividades anteriormente consideradas de domínio masculino “( ...) a rua, o clube, a hípica, os estádios e ginásios, a piscina, as praças e parques, enfim, espaços urbanos que acolhem a prática da exercitação física.”(Goellner, 2000, p.51)

Essas mudanças trouxeram reflexões sobre a representação de feminilidade que de alguma maneira rompia com a diferenciação de gêneros, que predominava até então. Se, por um lado, essa participação significa transgressão, por outro significa adequação aos valores e práticas comuns a esse esporte. Transgressão porque faz valer suas aspirações, desejos, necessidades, fantasias, vaidades, e prazeres, enfrentando um universo característico próprio do homem. Adequação porque em muitos casos significava aceitar os padrões estéticos e morais (masculinos) dominantes.

Como esta pesquisa está analisando a aparição da mulher no futebol pelotense, mais especificamente a forma como esse futebol nos últimos 50 anos vem tentando se consolidar e qual as dificuldades e impacto moral que ele causou na sociedade pelotense e na formação subjetividade da mulher que o praticam procurando compreender o que significava ser atleta numa sociedade onde o ethos esportivo era predominantemente masculino e como se deu a reconfiguração do papel da mulher de fragilidade, pudor, doçura, fêmea que procria, para uma atleta de alto nível.

De antemão já podemos antecipar que ao construir as memórias do futebol feminino, ao trazer a tona às histórias particulares de cada atleta, diretor ou até mesmo do clube, é possível, entre outros fatores, identificar e registrar a importância histórica e o papel decisivo que esse futebol teve e ainda tem na cultura futebolística brasileira e na memória esportiva da cidade de pelotas, principalmente se levarmos em conta que apesar dos diferentes estudos e abordagens históricas presentes na historiografia do futebol brasileiro ainda predomina uma tendência que

...quase se limita a engrandecer os clubes ou atletas masculinos cujos feitos honram nosso sentimento de brasilidade. Como que se na historia do futebol brasileiro, não houvesse a algum tempo, a participação das mulheres. Como se não tivesse também registrado a sua participação na louvação e engrandecimento, no debate e na crítica ao que convencionalmente se chama “esporte nacional”. (GOELLNER, 2000, p. 92).

A revisão desta concepção de historiografia se faz ainda mais necessária se problematizarmos como vem se dando, ainda hoje, a participação feminina no futebol. As

mulheres que atualmente atuam seja no campo, na comissão técnica, na arbitragem, na comissão de dirigentes não perdem seus atributos femininos, ao contrário os expõem. Apesar de ser significativa e importante o crescimento da participação feminina nessas atividades do futebol ela não representa, necessariamente, uma ruptura estabelecida, com hegemonia dos códigos e valores masculino no futebol. Em outras palavras, muitas vezes, parece que a tese levantada por Pablo Alabarces de que apesar de uma maior participação da mulher no futebol ele continua sendo "um território a conquistar", possui considerável legitimidade.

#### **4 GRAÇA E BELEZA NOS GRAMADOS PELOTENSES**

A equipe feminina do Corinthians F.C., do nosso futebol menor, realizou no último domingo os preparativos para os futuros embates. O ensaio foi plenamente satisfatório, transcorrendo em um ambiente de muito entusiasmos e bom índice técnico. A partida preparatória durou 105 minutos demonstrando as atletas uma excelente resistência. Tiveram destacada atuação das jogadoras, Conceição e Zaida, que integram a zaga, a ponta direita Iracy e Jurema, ponta do outro extremo do quinteto atacante e a comandante do ataque Gelsi, todas elementos de destaque<sup>5</sup>.

Por volta dos anos 50 fomentados pelo alcance que conseguiram certas modalidades esportivas como o Turfe, o Remo, a Natação e, principalmente, o Futebol que já não era mais uma prática eletizada. O hábito de exercitar, movimentar e mostrar o corpo torna-se cada vez mais um costume na maioria das médias e grandes cidades brasileira. Pelotas como uma referência cultural e esportiva do estado também se enquadrava nesse contexto.

Somados ao cultivo de certas práticas esportivas vivíamos em um momento onde os discursos higienistas e eugenistas em ascensão contribuía para incentivar a presença tanto do homem como da mulher diante das práticas esportivas. Assim como o homem, agora a mulher também é convidada a exercitar seu corpo e até mesmo a praticar certas modalidades esportivas. Aos poucos os discursos sociais em voga "convidam" a mulher a deixar de ser apenas assistente e iniciar-se também no mundo esportivo.

Nesse contexto que aponta quase para um chamamento massivo para as práticas esportivas no Brasil, o futebol feminino irá viver uma situação bastante singular, que envolve sanções e proibições. Mesmo tendo sido reconhecido pelo Conselho Nacional de Desporto, apenas na década de 80, as primeiras praticas do futebol feminino no Brasil remetem aos anos 20 e 30, porém em função de ter proscrito durante o Estado Novo ele só volta a ser praticado e incentivado oficialmente em meados do anos 80. Na cidade de Pelotas, os indícios históricos indicam que houve um movimento bastante significativo nos anos de 1950 e 1951. Pela intensidade que ocorreu esta iniciativa pode se considerar uma marca pioneira na historiografia do futebol feminino brasileiro. Assim a seguir com bases nas fontes escritas do jornal Diário Popular dos anos de 1950 e 1951 e no relato oral de Sr<sup>a</sup>. Norma Brechane iremos trazer uma síntese desse acontecimento. Que sem dúvida é marcante para a história do futebol feminino de Pelotas e do Brasil, mas é também importante para as mulheres de um modo em geral.

O primeiro jogo ocorreu no dia 04 de abril de 1950, quando moças fardadas entraram no campo, Grêmio Esportivo Brasil, para prestar uma homenagem a um time

---

<sup>5</sup>Diário Popular, 16/05/1950, p. 05.

masculino local. O fascínio pela cena foi tanto, que o Sr. Ernesto Castro, membro influente de um dos quadros masculinos da cidade, não demorou vinte quatro horas para organizar e formar um time feminino, o qual recebeu o nome de Corinthians da Luz. Porém dois dias depois surgiu no outro extremo da cidade outro time feminino, chamado Vila Hilda F.C.

As mulheres eram treinadas pelos técnicos dos quadros masculinos dos respectivos clubes e realizavam dois treinos semanais, um treino mais sistemático (técnico, tático) e outro onde se realizavam um treino coletivo (jogo de futebol propriamente). Os treinamentos do Vila Hilda aconteciam no atual campo do Farroupilha e no campo do quartel, localizados no bairro Fragata, já o Corinthians treinava no campo do Castilho, localizado na Vila Santa Terezinha.

O primeiro embate entre os quadros pelotenses, ocorreu no estádio do Grêmio Esportivo Brasil, no dia 08 de junho de 1950, onde superlotou as arquibancadas pela curiosidade do público não pelo que o futebol técnico pudesse ver, pois que não seria possível, visto que a formação das equipes era recente, além de ambas utilizarem sapatos de basquete o que dificultava muito o movimento em virtude da falta de agarradeiras, mas pelo ineditismo do acontecimento esportivo, único em nossa cidade.

Embora em seguida o Conselho Regional do desporto, ter ido contra a “apresentação”, por alegarem ser o futebol um esporte de “machos”, na qual prejudicaria a fertilidade da mulher, não foi suficiente para sucumbir a nova e bela prática esportiva, que a todos os olhos encantava. Pois o embate do dia 08 de junho foi a abertura oficial da grande e solicitada “apresentação”, pois ambas as equipes jogaram amistosamente em várias cidades do estado como, Rio Grande, Novo Hamburgo, Porto Alegre. Uma de suas idas a Porto Alegre fez despertar o interesse por moças da capital, aumentando as adeptas a nova “moda esportiva”, contribuindo para que novas equipes femininas fossem organizadas na capital. Como foi o caso das equipes do Grêmio Esportivo Rener e do Tiradentes.

A epolgação era tamanha tanto por parte das jogadoras como dos organizadores nos relatou a Sr<sup>a</sup>. Norma (2004) havia até mesmo a expectativa de organizar uma excursão para a América Latina afim de disputar jogos internacionais.

Porém quando maior era as atividades e feitos dos clubes femininos no estado, onde os esquadrões encontravam-se no mais intenso labor, eis que o Conselho Nacional do Desporto (CND) anuncia através do decreto federal sancionado durante o Estado Novo, Lei nº 3.199, artigo nº 54 que, as mulheres não poderiam praticar esportes “incompatíveis com sua natureza”. Com esse decreto proibiu-se os jogos de futebol feminino em todo o país, condicionando que só caberia a mulher praticar aqueles esportes que segundo a concepção do Estado fossem condizente com suas funções de esposas e mães.

Tendo em vista o fato da nossa pesquisa ainda se encontrar em andamento decidimos por não antecipar maiores conclusões mas, além da significativa representatividade histórica que tem as experiências do futebol feminino aqui ocorrida nos anos 50, nos fica a nítida impressão de que infelizmente a proibição feita ao futebol feminino, durante o Estado Novo, paralisou e obstruiu, criando e aumentando os preconceitos e os estereótipos sobre o futebol feminino, o mesmo futebol que hoje, em pelotas, luta bravamente para tentar consolidar o seu espaço. Esta sensação fica mais forte ainda quando vemos o entusiasmo com que é lembrado aquele futebol por parte de quem o praticou. "Nós não chegamos, porque depois não foi em frente, aí começaram... nós tínhamos que fazer as carteirinhas, para viajar, aí eles começaram a dizer que não dava, que as mulheres tinham problema, por causa de seio, que era perigoso, então começaram a botar mil e um empecilhos" (BRECHANE, 2004).

## **5.BIBLIOGRAFIA**

ALABARCES, Pablo. **Peligro de gol**. Estudios sobren deporte y sociedad en América latina. Buenos Aires: Florencia Enghel, 2000.

BENJAMIN, Waiter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e ensaio da cultura**. SP. Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CASTELLANI, Lino. Educação. **Física no Brasil**. A história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988

GOELLNER, Silvana V. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na revista educação physica. Ijuí: EdUNIJUI, 2003.

GEOLLNER, Silvana. Pode a mulher praticar o futebol? In: CARRANO, Paulo C. R. (org). **Futebol: Paixão e Política**. RJ: DP&A Editora, 2000.

LOYOLA, Hollanda. Pode a mulher praticar esportes? Revista Educação Física. In ALTMANN, Helena. **Verso e reverso**. Revista de Comunicações. N. 34. São Leopoldo, 2002.

MAGALHÃES, Mário O. **História e Tradições da Cidade de Pelotas**. Pelotas: Editora Armazém Literário, 1999.

OLIVEIRA, Vítor M. **História Oral Aplicada a Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Gama Filho, 1998.

RIGO, Luiz C. **Memórias de Um Futebol de Fronteiras**. Campinas: Editora Universidade, 2001.

SANTANNA, Denise B. de, **Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil**. In: SANTANNA, Denise B. de (Org) Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

TOLEDO, Luis Henrique. **No país do futebol**. RJ: Jorge Zahar Editor, 2000.

VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

OUTRAS FONTES:

**Jornal Diário Popular**. Pelotas, 1950

**Jornal Diário Popular**. Pelotas, 1951

**Jornal Folha da Tarde**. Porto Alegre, 1950

BRECHANE, Norma. **Memórias de uma pelotense**. Pelotas, 2004

## HISTÓRIAS DAS MULHERES: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DO FAZER HISTORIOGRÁFICO

Silvana Vilodre Goellner, Doutora, UFRGS  
CNPq

Este texto aborda questões relacionadas à pressupostos teóricos e metodológicos da historiografia contemporânea. Discute os entrelaçamentos entre o fazer historiográfico e a constituição do que se tem denominado de “História das Mulheres” evidenciando, sobretudo, ser esse um campo pleno de multiplicidades visto que está ancorado em diferentes aportes epistemológicos, políticos e metodológicos. Discute, enfim, questões teórico-metodológicas relacionadas à abordagem pós-estruturalista nos estudos sobre as mulheres e suas histórias.

This text approaches issues related to theoretical and methodological assumptions of contemporary historiography. It discusses the links between the historiographical execution and the constitution of what has been called "Women's History" making clear, above all, that it is a field full of multiplicity, since it is based in different epistemological, political and methodological aids. It presents, finally, theoretical-methodological issues related to the post-structuralist approach on the studies on women and their stories.

Este texto aborda cuestiones relacionadas a presupuestos teóricos y metodológicos de la historiografia contemporánea. Discute los entrelazamientos entre el hacer historiografico y la constitución de lo que se a denominado de “historia de las Mujeres” evidenciando, sobre todo, ser ese un campo pleno de multiplicidades visto que está áncorado en diferentes aportes epistemológicos, políticos y metodológicos. Presenta, en fin, cuestiones teórico-metodológicas relacionadas al abordaje pos-estruturalista en los estudios sobre las mujeres y sus historias

Entender a História como uma narrativa ou como um discurso sobre o real pressupõe aceitar que ela está longe de revelar uma suposta verdade acontecida no passado ou se constituir como o próprio passado, como se pensava outrora. Significa perceber que o conhecimento histórico é uma construção que envolve inúmeras reflexões como, por exemplo, sobre as fontes a serem trabalhadas, as opções teórico-metodológicas, a trama, a tessitura do texto, as interpretações, a narrativa, a subjetividade de quem escreve e a mediação entre o passado (objeto de investigação) e o presente (tempo no qual escreve o/a historiador/a). “A História tem como meta atingir a verdade do acontecido, mas não como mimesis. Entre aquilo que teve lugar um dia, em um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta o que aconteceu, há uma mediação” (PESAVENTO, 2003, p. 50).

Nesse sentido é possível afirmar que o trabalho historiográfico busca se aproximar o máximo possível do que aconteceu um dia e que o/a historiador/a pode relatar um tempo transcorrido mesmo que esse tempo ou fato relatado possa ser objeto de outras tantas versões. Trabalha, portanto, não com a verdade mas com a verossimilhança. Para tanto constrói “uma trama e uma narrativa do passado a partir das fontes existentes, dos recursos teórico-metodológicos escolhidos e de um olhar, dentre vários outros possíveis, marcado por nossa atualidade, vale dizer, por nossa inserção cultural e social, enfim, por nossa própria subjetividade” (RAGO, 2004, p. 10).

Nas palavras de Sandra Pesavento “tudo o que foi um dia poderá vir a ser contado de outra forma, cabendo ao historiador elaborar uma versão plausível, verossímil de como foi. Mesmo admitindo uma certa invariabilidade no ter sido, as formas de narrar o como foi são múltiplas e isso implica colocar em xeque a veracidade dos fatos” (2003, p. 51).

Pensando no que comumente tem sido denominado de “História das Mulheres” é possível vislumbrar um horizonte pleno de multiplicidades, de interpretações, de olhares, de formas de narrar suas trajetórias, histórias de vida, biografias, ações políticas, culturais, esportivas, entre outras. Essa multiplicidade advém tanto das configurações teóricas e metodológicas adotadas pelas/os historiadoras/es, quanto das questões afetas à compreensão que se têm acerca do objeto específico de investigação, ou seja, sobre as próprias mulheres. Isso significa afirmar que na historiografia sobre mulheres tanto se pode encontrar abordagens que tratam das mulheres como um bloco uníssono quanto aquelas que as analisam ressaltando suas particularidades e diferenças.

Nesse particular torna-se pertinente ressaltar a importância dos atravessamentos disciplinares visto que a História, ao dialogar com a literatura, com os estudos de gênero e com as epistemologias feministas, tem permitido a emergência de diferentes práticas discursivas conferindo visibilidade às mulheres como sujeitos históricos. Razão pela qual não há como falar de uma “História das Mulheres”, mas de “histórias” e de “mulheres”, onde inexistente uma hegemonização do fazer historiográfico visto que as mulheres são plurais e que as abordagens possíveis de narrá-las podem ser absolutamente diversas.

Identificada, por vezes, como parte do que se poderia dizer de uma historiografia dos excluídos, o campo acadêmico “História das Mulheres” buscou se diferenciar da historiografia oficial que, de certa maneira, ao abordar a História dos homens como da espécie e não do gênero, acabou por cunhar a memória da humanidade e sua História a partir do masculino. Invisibilizado acadêmica e politicamente o fazer das mulheres foi narrado a partir da idéia de um sujeito genérico universal representado, nas sociedades ocidentais, como sendo o homem, branco, heterossexual e cristão.

Marcar a diferença talvez tenha sido o primeiro grande passo da historiografia feminista que, ancorada em diferentes aportes epistemológicos, políticos e metodológicos, construiu uma narrativa tão diversa quanto necessária. Inspirada no marxismo, na psicanálise, no existencialismo fenomenológico ou na teoria crítica parte desta historiografia localizou as mulheres como sendo o “o outro” em negação ao homem, fazendo da “experiência social de ser mulher ou de ser homem, duas homogeneidades antitéticas e trans-históricas, enfatizando apenas as semelhanças internas a cada experiência e suas diferenças externas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 22).

Em que pesem as especificidades e a contribuição de cada uma destas abordagens para o desenvolvimento do campo acadêmico “História das Mulheres”, creio ser relevante destacar o ensaio publicado em 1986 pela historiadora norte-americana Joan Scott, intitulado “Gender: a useful category of historical analysis”. Considerado como um clássico dos estudos de gênero este texto trouxe significativa importância ao campo da historiografia contemporânea, seja porque lançou luzes sobre o conceito de “gênero” como uma categoria analítica, seja porque introduziu, no campo “História das Mulheres”, a perspectiva pós-estruturalista.

Scott não apenas questiona o fazer historiográfico, quando propõe uma História analítica e não descritiva, como também coloca em suspeição a designação “História das Mulheres”, na medida em que atribui ao gênero uma categoria básica da análise histórica visto que masculino e feminino são tidas, nessa perspectiva como construções sociais e históricas. Ressalta, enfim, a importância teórica, epistemológica e política de se buscar uma análise histórica relacional, na medida que ser masculino só pode ser entendido a partir do que se institui como sendo feminino e vice-versa. Em última instância, é o caráter

relacional do termo gênero que é evidenciado enquanto uma categoria útil da análise historiográfica.

Surgido na década de 70, no contexto anglo-saxão, a partir de algumas vertentes da denominada segunda onda feminismo, o termo “gênero” permitiu alavancar uma produção acadêmica larga e importante, tanto no campo historiográfico quanto fora dele. Partindo da afirmação de que não é apenas o sexo anatômico que estabelece diferenças entre homens e mulheres mas, também, aspectos sociais, históricos e culturais esse conceito desestabilizou a noção da existência de um determinismo biológico cuja proposição primeira estava ancorada na afirmação de que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades, atribuem funções sociais, determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo (Goellner, 2001).

O termo “gênero” quando olhado por essa ótica desnaturalizou o comumente considerado “natural” evocando novas ordens epistemológicas para compreender os fenômenos humanos. Evocando, como escreve Scott, mudanças paradigmáticas, vale dizer, não apenas mudanças de perspectivas teórica no uso da categoria gênero mas, ainda, uma mudança radical na forma de fazer História. “Em vez da busca de origens únicas, temos de pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados (...) devemos buscar não a causalidade geral e universal mas uma explicação baseada no significado“ (SCOTT, 1995, p. 85-6).

Ainda com relação ao termo gênero é necessário considerar que este não é um termo unívoco. Num primeiro momento esteve relacionado aos estudos das mulheres, mais especificamente àqueles estudos que advinham de uma militância feminista dos anos 60 e 70 do século XX e que trazia como uma das suas intenções denunciar a situação de dominação da mulher em relação ao homem. Mais especificamente no campo historiográfico abordagens como esta revelavam a quase invisibilidade das mulheres como sujeitos, seja nas grandes narrativas sobre a História da humanidade, seja como protagonistas na própria produção historiográfica. Reivindicavam à História a tarefa de salientar a importância da participação das mulheres na constituição das sociedades e culturas, reconhecê-las no espaço público e político e nos meandros do cotidiano.

Esse movimento produz e é também produzido pela própria crise paradigmática da historiografia moderna, onde as abordagens tradicionais da escrita da História, cuja objetividade se propunha a narrar os grandes feitos, fatos políticos e heróis (e não heroínas), passa a ser substituído por outros fazeres historiográficos que possibilitaram o surgimento de novos objetos, problemas, instrumentos analíticos e fontes. Despontam, a partir dessa crise, temas como História dos negros, dos operários, das mulheres, do cotidiano, das coisas, das instituições.... objetos de investigação até então marginalizados pela historiografia tradicional.

Especificamente o que diz respeito à “História das Mulheres”, ainda que diferentes abordagens como a marxista, psicanalítica, existencialista, crítica, entre outras, tenham suas particularidades não há como pensá-las sem estabelecer conexões com outros campos temáticos, tais como os estudos sobre gênero, sexualidade e, sobretudo, com os aportes epistemológicos feministas. Essa ressalva deve ser mencionada visto ser o movimento feminista, desde a sua origem, aquele que mais reclamou às mulheres a sua condição de sujeito reivindicando, a desnaturalização das essências do humano.

Nesse sentido, vale lembrar que, mesmo que muitas reivindicações feministas possam ser semelhantes há que referenciar a impossibilidade de falar de feminismo no singular porque são múltiplas as suas vertentes e estas operam com conceitos e representações, por vezes, similares, por vezes absolutamente contraditórias, inclusive no campo historiográfico. Assim, mais do que entender as especificidades teóricas,



conceituais e analíticas das diferentes e possíveis abordagens no que tange às histórias das mulheres torna-se necessário registrar o deslocamento do foco investigativo, primeiro do termo mulher para mulheres. Aqui não é apenas uma mudança gramatical que está a acontecer mas de cunho epistemológico “em que “mulher”, dotada de uma essência única e “verdadeira”, desdobra-se em mulheres, seres localizados em suas especificidades e experiências múltiplas (SWAIN, 2004).

Outro deslocamento importante pode ser situado na ampliação do próprio objeto de investigação pois não se trata mais de destacar que as mulheres, tanto quanto os homens, têm fecunda participação na História da humanidade mas, fundamentalmente, debruçar-se “na experiência coletiva de homens e mulheres no passado em toda a sua complexidade, bem como procurar um aprimoramento metodológico que permita recuperar os mecanismos de relações sociais entre os sexos e a contribuição de cada qual ao processo histórico” (MATOS, 1997, p. 79). De outra forma: enfatizar a aparição e o fortalecimento dentro do campo historiográfico da categoria analítica “gênero” que, por ser relacional, destaca que a construção de representações do feminino só se dá quando relacionada ao masculino (e vice versa) sendo ambas produzidas social, cultural e historicamente.

No que respeita ao conceito de gênero, diferentes vertentes feministas operam com diferentes configurações do termo embora de uma forma mais abrangente estejam ligadas à desnaturalização de que o sexo anatômico será determinante na imposição das diferenças entre homens e mulheres e, conseqüentemente, dos locais sociais atribuídos a cada um deles. Dagmar Meyer, ao analisar a constituição do campo dos estudos feministas e sua articulação com a categoria gênero, explicita:

Como construção social do sexo, gênero foi (e continua sendo) usado, então, por algumas estudiosas, como um conceito que se opunha a - ou complementava a - noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado. Nestas perspectivas, a ênfase na construção social de gênero não foi, necessariamente, acompanhada de problematizações acerca de uma “natureza” biológica universalizável do corpo e do sexo. Ou seja, em algumas dessas vertentes continua(va)-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma base biológica universal que os antecede (2003, p. 15).

É exatamente a universalização e a fixidez das bases biológicas um dos pontos a inaugurar um outro olhar sobre o gênero oriundo da produção do feminismo pós-estruturalista. Esta abordagem encontra fundamentação nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, quando privilegiam a centralidade da linguagem como um local de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. Para essa perspectiva teórica, o conceito de gênero engloba, também, as formas de construção social, cultural e lingüística que estão implicadas nos processos de diferenciação entre mulheres e homens, levando em consideração, portanto, que as instituições, as leis, as políticas, as normas, enfim, os processos simbólicos de cada cultura, ao mesmo tempo que são constituídas por representações de masculinidade e feminilidade, produzem essas representações ou, ainda, as ressignificam (Meyer, 2000).

A vertente pós-estruturalista, ao operar com o conceito de gênero, projeta para o termo uma configuração que está para além da sua recorrência como uma categoria analítica. O gênero é observado como algo que integra a identidade do sujeito, que faz parte da pessoa e a constitui. Decorre dessa representação uma importante diferenciação

com relação a outras abordagens feministas e historiográficas, que ao analisarem as mulheres e suas historicidades, recorrem a conceitos como os de estereótipo e/ou papéis sexuais.

Enfim, para os estudos decorrentes do pós-estruturalismo, masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente visto não existir nenhuma essência à priori determinada para uma e outra identidade. Essas identidades, ao contrário, são produzidas na cultura não havendo uma fixidez na sua produção. Rejeitam, por conseguinte, a idéia da existência de uma essência que está colocada para um e outro sexo uma vez que não se está a considerar a construção cultural dos gêneros, mas a enfatizar um caráter já fixado da condição humana. Para este campo teórico, os sujeitos não são apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias etnias, classes, religiões, gerações, etc, portanto, há diferentes mulheres e diferentes homens sendo que suas identidades se constroem ao longo da vida através de inúmeras práticas sociais.

Quando associada aos estudos históricos, essa vertente teórica enfatiza que a História, mais do que revelar verdades, busca fissurar o passado, reivindicando “a poderosa força da imaginação para detectar o possível, o silenciado, os comportamentos e relações humanas que não obedecem aos estereótipos e padrões; aponta para um universo onde a fissura é a superfície, pois reconhece como construídos os paradigmas de “mentalidades hegemônicas” ou de “visões de mundo”, compartilhadas por uma maioria” (SWAIN, 2004). Escrever, portanto, sobre as mulheres e suas histórias “é mais do que nunca uma atividade política, recusando a repetição do mesmo, aquele murmúrio infundável de reafirmação da ordem, de criação incessante de um mundo pensado de forma binária, conjugado no masculino, nas articulações de poder, nas economias gerais do saber, construtoras de hierarquias, diferenças e desigualdades” (Ibid., 2004).

Escrever sobre as mulheres e suas histórias além de ser uma opção individual que está permeada por significações que cada autora/a empreende ao seu esforço investigativo é, também, um desafio político uma vez que, no ambiente acadêmico, temáticas como essas se encontram, muitas vezes, nas zonas de sombra sendo responsabilidade do/a pesquisador/a trazê-las à luz, conquistar espaços, atribuir-lhes sentidos. Político também porque fazer pesquisa implica em fazer opções epistemológicas e metodológicas e estas nunca são neutras nem a-históricas. Afinal, o fazer historiográfico, pressupõe questões extremamente relevantes, a saber: a concepção de História e a conseqüente ancoragem teórica da pesquisa, o papel do/a pesquisador/a, a produção das fontes, a construção da narrativa, a interpretação e a tessitura do texto.

Primeiramente torna-se importante registrar que a História é uma narrativa capaz de fazer conhecer um tempo que já passou, rememorando, assim, o passado no presente. Traduz-se, portanto, numa tentativa de estabelecer nexos entre diferentes épocas, cientes de que o passado é algo que se pode conhecer e que esse conhecer é coisa em movimento, que se transforma ininterruptamente. Daí a História ser sempre um entre-tempos onde o/a historiador/a produz uma possível versão do acontecido a partir dos vestígios que conseguiu reunir do tempo transcorrido e do seu próprio tempo na medida em que está imerso nele, sendo por ele subjetivado.

Esse entre-tempos do texto produzido é um ato, simultaneamente, individual e social. Um ato que requer disciplina, conhecimento teórico-metodológico, capacidade de observação e, sobretudo, de imaginação. Refiro-me, enfim, a escrita da História não como uma possibilidade de recuperar ou revelar o que está no passado, mas de reconstruir esse passado a partir das fontes que nos permitimos buscar e do olhar que sobre ela debruçamos. Nas palavras de Jenkins “o passado que “conhecemos” é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio “presente“. Assim como somos produtos do passado, assim também o passado conhecido (a história) é um artefato nosso.

Ninguém, não importando quão imerso esteja no passado, consegue despojar-se de seu conhecimento e de suas pressuposições” (2004, p. 33).

Afirmações como essa permite refletir acerca do papel do/a historiador/a na produção das fontes de uma pesquisa. O utilização do termo produção objetiva enfatizar a concepção de que um documento, uma imagem, um artefato não são fontes históricas em si. É o/a pesquisador/a que lhe atribui esse significado a partir das questões que levanta para pesquisar, das indagações que faz sobre esse documento, da trama a partir do qual o documento é engendrado e sobre a qual ele pode falar. O documento é uma fonte porque alguém lhe conferiu voz.

A figura do narrador – no caso o historiador, que narra o acontecido – é a de alguém que mediatiza, que realiza uma seleção dos dados disponíveis, que tece relações entre eles, que os dispõe em uma seqüência dada e dá inteligibilidade ao texto. Tais atividades envolvem a montagem de uma intriga, a urdidura de um enredo, a decifração de um enigma. O narrador é aquele que se vale da retórica, que escolhe as palavras e constrói os argumentos, que escolhe a linguagem e o tratamento dado ao texto, que fornece uma explicação e busca convencer (PESAVENTO, 2003, p. 50).

Com relação às fontes a serem analisadas, antes de tudo é, pertinente ressaltar que aquilo que determina as fontes é exatamente o problema a ser investigado. É aquilo que está sendo colocado em questão, em suspeição, aquilo que se está problematizando. Em se tratando de fontes, elas podem ser múltiplas e de diferentes tipos. Documentos oficiais, jornais, revistas, diários, correspondências, atas, livros de registros, de receitas e tantos outros documentos escritos podem se tornar fontes importantes de pesquisa bem como fotografias, objetos, utensílios, ferramentas, prédios arquitetônicos, monumentos, vestuário, quadros, filmes.... Enfim, tudo pode vir a ser uma fonte histórica desde que articulada ao problema a ser investigado e ao período da investigação. Ou seja, qualquer produção, seja ela de uma pessoa, grupo, instituição pode vir a contribuir para o entendimento de uma determinada época e isso só será possível se houver uma articulação com a pergunta inicial a que se quer responder.

Nesse sentido tanto as fontes documentais como as fontes iconográficas ou sonoras são de igual e tamanha importância. Essa observação se dá porque até meados dos anos trinta do século XX o que hoje denominamos de “História tradicional ou historicizante” estabelecia certas hierarquias entre as fontes sendo as documentais ou escritas aquelas que ganhavam maior ou talvez única relevância visto serem consideradas como mais “verdadeiras”. Digamos que esta percepção tenha começado a ser posta em xeque pelos historiadores franceses da Escola dos Anales que, ao questionarem a noção de testemunho, advertiam ser necessária a ampliação da noção de fonte. Marc Bloch, no seu livro “Introdução à História”, ao refletir sobre a diversidade das fontes afirma se constituir uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponda um tipo único de documento, especializado nessa função. “Pelo contrário, quanto mais a investigação procura alcançar os factos profundos, menos lhe é permitido esperar outra luz que não seja a dos raios convergentes de testemunhos diversíssimos na sua natureza” (s.d, 62).

Recorrer às imagens como fonte significa atribuir-lhes a capacidade de dar a ver. Significa ir além de sua utilização como mera ilustração do texto escrito sobretudo porque ela se constitui como uma outra possibilidade de dizer o que se deseja dizer. Antes, é na recorrência à imagem como texto que se amplia a possibilidade de movimentar uma

tensão entre diferentes fontes/testemunhos que dizem sobre algo que ocorreu num tempo/espaço que não mais existe.

Entendendo as imagens não apenas como algo que pode ser apreendido pela acuidade visual mas como representação de sensações, ideologias, valores, preconceitos e mensagens, entendo-a como algo que movimenta sentidos e significados, que apela à nossa memória e que faz imaginar ao mesmo tempo que exhibe-se aos nossos olhos evocando um jeito específico de olhá-la (Goellner, 2003). Afinal, há que pensar que, ao longo de nossa educação fomos também visualmente educados, ou seja, há uma pedagogia visual que nos acompanha e que permite o entendimento de determinadas imagens tão logo deitamos nossos olhos sobre elas pois já fazem parte da nossa memória. A memória do que conhecemos e do que desconhecemos e que está presente no tempo/espaço onde nos situamos e construímos como sujeitos que “olham” e que interpretam o que olham.

Como fonte, testemunho ou vestígio o/a historiador/a deve olhar a imagem procurando preservá-la não apenas do esquecimento mas, sobretudo, reconhecer nela a possibilidade de infinitas interpretações. Ler o texto/imagem, e junto com essa leitura narrar uma possível História, nada mais é do que investir na construção da narrativa. Em outras palavras, analisar os testemunhos, os vestígios, as fontes, e essa análise será mais rica e profunda quanto mais e melhor o/a pesquisador/a souber dar voz as suas fontes, souber, fazê-las dialogar ou, ainda, confrontá-las.

Tecer a trama a partir dos vestígios escolhidos para serem analisados resulta de um processo minucioso e árduo que envolve a tarefa de delimitar uma temática de investigação, de vasculhar o maior número possível de fontes e fazê-las dialogar, de mergulhar nas análises, de garimpar as palavras para produzir a escrita, de reunir condições e argumentos para dar a ver e de instigar a imaginação porque imaginar não significa, simplesmente fantasiar. Quando se pensa em pesquisa histórica é necessário vislumbrar no horizonte analítico o componente da ficção pois, de certa forma ele também se faz presente na urdidura das histórias. Ficção entendida, aqui, a partir da percepção de Natalie Davis, e que está muito longe da idéia de se constituir como sinônimo de fantasia ou de falsidade. Para essa autora, a ficção é uma possibilidade de invenção absoluta dos dados do real, ou ainda “aquilo que é trabalhado, construído ou criado a partir do que existe” (DAVIS apud PESAVENTO, 2003, p. 53). Razão pela qual imaginar e interpretar são partes de um mesmo processo. Vale dizer, então que interpretar, quando se pensa na escrita histórica, é muito mais do que expor dados. “

Interpretar é traduzir. O prazer de interpretar emerge do trabalho dedicado de conhecer aos poucos, das confrontações, de um pacto entre inteligências solidárias que vão se percebendo num jogo de aproximações e distanciamentos. Por esse motivo interpretar a história é voltar a um começo possível. O caminho de volta, no entanto, não é um simples retorno. O começo ao qual retornamos avançando já é um ponto diferente do inicial. Esta tensão se insinua na efetiva dificuldade que é problematizar o instituído e pensar simultaneamente nas diversas faces do problema construído (NUNES, 1996, p. 24).

Interpretação, erudição, relação da teoria com a empiria, imaginação, ficção... palavras relacionadas à investigação histórica e, de certa forma, ao fazer historiográfico. Isto é, ao que se pode traduzir como o percurso metodológico sobre o qual se constrói um texto, uma pesquisa.

Uma primeira questão a ser pensada é que o método não pode ser concebido como algo a aprisionar a investigação. Ele não é dado à priori. O problema a ser investigado é que chama os procedimentos metodológicos, os instrumentos analíticos a serem adotados e estes estão sempre em construção. O fazer metodológico na pesquisa histórica deriva tanto do problema como também da perspectiva teórica que ilumina o olhar do/a pesquisador/a. “Montar, combinar, compor, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens (e mulheres) de um outro tempo” (PESAVENTO, 2003, p. 65). Em outras palavras: conjugar textos, ampliar fontes, interpretar silêncios, ler o não escrito, investigar.... molhar-se no tempo estudado, evitar os anacronismos, observar a linguagem, estar atento à imprevisibilidade, desconfiar do óbvio, articular hipóteses, evocar interpretações, garimpar palavras, expor idéias, dizer sobre e, também, dizer-se.

Em síntese, pensar no “como fazer uma pesquisa historiográfica” significa, sobretudo, não fetichizar o método mas saber articular o tema, as fontes e o aporte teórico valendo-se assim de uma profundidade interpretativa explorando todas as possibilidades, não apenas aquelas que as fontes oferecem mas, ainda, dos dados oriundos do contexto no qual o trabalho se insere. E também do extratexto, que nada mais é do que toda a bagagem que o/a historiador/a possui e que se refere ao contexto mais amplo podendo intervir na estratégia de cruzamento com os dados em análise (Pesavento, 2003).

Dessa capacidade interpretativa e da fluidez e densidade da retórica depende o trabalho de pesquisa e esta tarefa que é árdua, e requer determinação, ousadia, responsabilidade, disciplina e rigor, independente da temática abordada. É, sim, um pressuposto e também uma intencionalidade a dirigir um jeito de fazer pesquisa que extrapola o academicismo e investe na produção do conhecimento como um ato político de exercício de liberdade. É assim também que se pode narrar histórias de mulheres percebendo existir, dentro desse tema, múltiplas possibilidades.

#### Referências Bibliográficas:

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste 1920-1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LE GOFF, Jacques. A História do Quotidiano. In: ARIÈS, P., DUBY, G. e LE GOFF, Jacques. **História e Nova História**. Lisboa: teorema, 1994.
- GOELLNER, Silvana V. Gênero, Educação Física e esportes. In. VOTRE, Sebastião (org). **Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MATOS, Maria Izilda S. de. Gênero e História: percursos e possibilidades. In: SCHPUN, Mônica R. **Gênero sem Fronteiras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997
- MEYER, Dagmar E. E. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe nação e religião. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 135-62, jan/jul. 2000.
- \_\_\_\_\_. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, Clarice. Os desafios da pesquisa histórica. In: RODRIGUES, Maritita A. A. et al. **Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAGO, Margareth. A História repensada com ousadia. In: JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez 1995.

SWAIN, Tânia N. Intertextualidade: perspectivas feministas e foucaultianas. **Labrys: estudos feministas**, vol 4, jan/jul 2004. Disponível em <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/eubr.htm>>. Acesso em 02 fev. 2005.

Escola de Educação Física- UFRGS  
Rua Felizardo, 750  
Jardim Botânico - Porto Alegre - 90690-200  
datashow

## INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CORPO: Os Parques Infantis de Mário de Andrade

Kátia Danailof

Doutoranda em Educação-UNICAMP

Profa. da Faculdade de Americana-Curso de Educação Física

Carmen Lucia Soares

Doutora em Educação-UNICAMP

Profa. da Faculdade de Educação Física-UNICAMP

Profa. do Programa de Pós Graduação em Educação-UNICAMP

**Resumo:** Considerando o sentimento de infância presente nos anos de 1930 e 1940, esta pesquisa analisa as diferentes formas de educação do corpo nos Parques Infantis idealizados e dirigidos por Mario de Andrade no município de São Paulo. As fontes consultadas encontram-se na Biblioteca Mário de Andrade (São Paulo), no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP) e no Departamento de Patrimônio Histórico (DPH/SP), a saber: a) Regimento Interno do Departamento de Cultura: divisão de Educação e Recreio; b) Revista do Arquivo Municipal; c) Primeiro Curso de Etnografia realizado por Dina Lévi-Strauss no ano de 1937.

## INFANCY AND THE BODY EDUCATION The Children's Parks of Mário de Andrade

**Abstract:** Considering the feeling of childhood that was present in the years of 1930 and 1940, this research analyses different forms in which body education was made in the Children's Parks thought and directed by Mario de Andrade in the city of Sao Paulo. The sources consulted were found in the Mario de Andrade Library (Sao Paulo), in the Brazilian Studies Institute (IEB/USP) and in the Department of Historical Heritage (DPH/USP) to know: a) Intern Regiment of the Culture Department: division of education and recreation b) Journal of the Municipal Files c) First Course of Ethnography lectured by Dina Lévi-Strauss in the year of 1937.

## INFANCIA Y LA EDUCACION DEL CUERPO: Los Parques Infantiles de Mario de Andrade

**Resumen:** Considerando el sentimiento de infancia presente en los años 1930 y 1940, esta investigación analiza las diferentes formas de educación del cuerpo en los Parques Infantiles ideados y dirigidos por Mario de Andrade en el municipio de San Pablo. Las fuentes consultadas se encuentran en la Biblioteca Mario Andrade (San Pablo), en el Instituto de Estudios Brasileños (IEB/USP) y en el Departamento de Patrimonio Histórico (DPH/SP), a saber: a) Reglamento Interno del Departamento de Cultura: división de Educación y Recreio; b) Revista del Archivo Municipal; c) Primer Curso de Etnografía realizado por Dina Lévi-Strauss en el año 1937

## Introdução

Durante o período analisado nesta pesquisa (1930-1940), é possível afirmar que prevalece a imagem da criança como projeto de futuro. Trata-se de uma discussão que envolve tanto uma “infância educada” quanto o projeto de nacionalização, de progresso e modernização do país. No entanto, podemos considerar que as crianças, próximas e distantes do mundo adulto tiveram nas escolas e nos Parques Infantis, “possibilidades” distintas de “experimental” e viver a cidade.

Como primeiro diretor do Departamento de Cultura do Estado de São Paulo (1935), Mário de Andrade foi um dos idealizadores do projeto que envolvia a construção dos Parques Infantis. Sob seu olhar, manifestações da cultura baseadas na arte e em pesquisas sobre folclore e etnologia delimitariam tempo e espaço onde as crianças “poderiam ser elas mesmas”<sup>1</sup>.

Buscando compreender a concepção de infância presente nos Parques Infantis, como também a importância da arte como base de seus trabalhos, apontamos como fontes de pesquisa: documentos pessoais de Mário de Andrade, documentos profissionais e burocráticos, obras literárias e fotografias, além de jornais e revistas referentes ao período e ao trabalho realizado nestes espaços destinados à educação<sup>2</sup>. Trata-se de um espaço de respeito às crianças, onde a cultura, a diversidade e as “raízes do Brasil” deveriam ser respeitadas, tendo como finalidade a reflexão e a transformação da realidade brasileira.

Neste sentido, os relatos do trabalho de Mário de Andrade tornam-se esclarecedores. Contestando um tempo em que o domínio da natureza, expressa pela Razão Instrumental, ultrapassa os esforços de civilizar a cidade e seus espaços, ocupando-se também da educação do corpo infantil, o trabalho de Mário de Andrade à frente dos Parques Infantis amplia e questiona, na mesma intensidade, tal perspectiva. Temas como raça, natureza e cultura tornam-se elementos importantes para a compreensão da sociedade deste período, delimitando, à mesma medida, aquilo que se entendia por educação do corpo infantil durante os anos 1930 e 1940 no Brasil.

Falar da Infância, neste sentido é falar da própria história que se constrói no cotidiano das cidades modernas, das formas como esta se encontra representada em imagens, concretizando, assim, desejos e necessidades de uma sociedade futura. Para tanto, a infância não serve apenas como “receptor passivo do inconsciente histórico”<sup>3</sup>, ou da morosidade e submissão em que se encontra a criança diante da sociedade. Neste período repleto de novidades tecnológicas, o sentimento de infância provoca o adulto diante da imagem do mundo novo.

---

<sup>1</sup> GOBBI, Márcia, 2004, p.

<sup>2</sup> Neste texto, foram citados parte dos documentos existentes sobre o trabalho de Mário de Andrade com os Parques Infantis, reunidos a partir de pesquisa realizada nos arquivos da Biblioteca Municipal Mário de Andrade (SP) do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP) e do Departamento do Patrimônio Histórico (DPH/SP).

<sup>3</sup> BUCK-MORS, 2002, p.326.



## Sobre os Parques Infantis

Com o crescimento das “cidades industriais” brasileiras, considerava-se que

“(…) a densidade da população, a valorização crescente dos terrenos, o movimento cada vez mais intenso nas vias públicas e as construções de casas e apartamentos e de habitações coletivas concorrem para limitar cada vez mais, senão para subtrair às crianças espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos”<sup>4</sup>.

Os Parques foram estruturados com o objetivo de colaborar com a educação sanitária, moral e espiritual, mantendo as crianças longe de “focos de maus hábitos”<sup>5</sup> que, com o progresso, “espalhavam-se” pelas cidades. O poder público pretendia garantir o “bem-estar da infância” que se desenvolvia “freqüentemente em más condições higiênicas e morais”.

Para tanto, os parques deveriam localizar-se próximo às moradias e aos bairros operários, servindo de apoio à família, como também deveriam ser atraentes, organizando festas infantis que “(…) servindo à educação moral, higiênica e estética das crianças, contribuam para despertar o interesse das famílias por essas escolas populares de saúde e de alegria”<sup>6</sup>.

A educação do corpo infantil em parques transforma-se assim em saneador do meio. Este discurso também esteve presente já no ano de 1929 nas teses defendidas no V Congresso Brasileiro de Higiene, indicando que estes espaços deveriam “(…) *ser distribuídos pelos núcleos da população, (pois) garantem não só permanente e efetiva atuação, como podem trazer a melhor cooperação nas campanhas sanitárias, pelo atrativo que exercem principalmente sobre as crianças e a mocidade, que para freqüentá-los submeter-se-iam facilmente as exigências de assistência sanitária.*”<sup>7</sup>

Em muitos pontos do projeto desenvolvido por Mario de Andrade concernente à criação dos primeiros Parques Infantis, os termos educação e higiene confundem-se, retratando um período em que a preocupação com a limpeza do ambiente – familiar, escolar ou pública – residia no fato deste forjar o cidadão. As formas de agir em sociedade são descritas a partir do uso que os habitantes da cidade faziam do espaço e do tempo de descanso, momento em que estão fora das fábricas ou mesmo das escolas.

“as forças morais e espirituais de uma Nação dependem, em parte, da maneira pela qual são aproveitadas suas horas de descanso, e que é por isso necessário despertar nas novas operações, o gosto e criar o hábito de empregar seus lazeres em atividades

---

<sup>4</sup>Ato No. 767 de 09 de Janeiro de 1935. Departamento de Cultura: Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno.** S/d.

<sup>5</sup> Ato No. 767 de 09 de Janeiro de 1935. Departamento de Cultura: Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno.** S/d.

<sup>6</sup> Ato No. 767 de 09 de Janeiro de 1935 Departamento de Cultura: Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno.** S/d.

Cria o Serviço Municipal de Jogos e de Recreação, para Crianças

<sup>7</sup> CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGYENE, 5, Recife, 1929. Annaes. pp.140.

saudáveis de grande alcance moral e higiênico”<sup>8</sup>.

Vinculando educação e higiene<sup>9</sup>, as ações realizadas nestes parques seriam guiadas e fiscalizadas por profissionais de diferentes áreas, compondo a Comissão Municipal de Jogos e de Recreio para Crianças. Conforme Artigo 6º do Ato No. 767, de 1935 a comissão deveria ser constituída:

- “1- de um representante do Serviço Sanitário do Estado;
- 2- de um representante do Departamento de Ensino do Estado de São Paulo;
- 3- de um representante do Departamento de Educação Física do Estado;
- 4- do diretor do Instituto de Higiene do Estado;
- 5- do professor de Biologia Educacional do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo;
- 6- de um representante de associações de assistência e proteção à infância”<sup>10</sup>

Com o Ato No. 861 de 30 de Maio de 1935, Mário de Andrade é nomeado Diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. Preocupado com a “cultura infantil”, os Parques Infantis ganham uma nova dimensão. Além de espaços destinados à educação e aos cuidados com a higiene das crianças, também serviriam como meio de difusão da cultura brasileira. Desde então ficou estabelecido que o departamento seria composto por:

- “I – Divisão de Extensão Cultural, com as seguintes seções:
  - a) teatros e cinemas;
  - b) rádio-escola.
- II – Divisão das Bibliotecas, com duas seções;
- III – Divisão de Educação e de Recreios, com as seguintes seções:
  - a) Parques Infantis;
  - b) Campo de Atletismo, Estádio e Piscina;
  - c) Divertimentos Públicos”.
- IV – Divisão de Documentação Histórica e Social com duas seções:
  - a) Documentação Histórica;
  - b) Documentação Social.<sup>11</sup>”

---

<sup>8</sup> Ato No. 767 de 09 de Janeiro de 1935. Departamento de Cultura: Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno.** S/d.

<sup>9</sup> Sobre as relações entre educação e higiene e educação física ver SOARES, C. L. *Éducation Physique Scolaire: Une Brève Histoire De La Constitution D’une Pédagogie De L’ Hygiène Au Brésil, VIIIème Congrès de la Société Inernationale d’Histoire du Sport et de l’Education Physique.* Urbino-Italie, juillet, 2003.

<sup>10</sup> Ato No. 767. de 09 de Janeiro de 1935. Departamento de Cultura: Divisão de Educação e Recreio. **Regimento Interno.** S/d.

<sup>11</sup> Privilegiando o público infantil e juvenil, houve a manutenção de compromissos com a fiscalização dos trabalhos relacionados à educação extra-escolar, sua fiscalização por parte do poder público, bem como a presença de profissionais das áreas de saúde e de educação, conforme estabelecido pelo Ato No. 767. Tais orientações constam no Ato No. 861, Artigo 2º. de 09 de Janeiro de 1935. Departamento de Cultura: **Parques Infantis.** S/d.

A intenção de Mário de Andrade com o trabalho nos Parques Infantis era a de interagir pedagogicamente junto às populações mais pobres da cidade<sup>12</sup>. O Departamento de Cultura foi então concebido no sentido de promover o aperfeiçoamento cultural do paulistano, concebendo a Educação como uma área de conhecimento que envolvia a cultura e a formação da consciência da população frente aos problemas sociais.

Incorporando críticas e problematizando a realidade social brasileira, o trabalho de Mário de Andrade à frente dos Parques Infantis surge como uma possível realização prática do projeto que preza a busca de uma identidade nacional. Não abandona, portanto, a principal preocupação que norteava as iniciativas tanto dos modernistas quanto de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento à época: a busca de uma identidade que revelaria e representaria o Brasil moderno<sup>13</sup>.

Visando conhecer seu público alvo, as crianças, muitas pesquisas foram realizadas entre os anos 1935 e 1938<sup>14</sup> cujos temas abarcavam a cultura popular, as tradições e o folclore brasileiro. Para Mário de Andrade, a criança era concebida como portadora de cultura e, por isso, deveriam ser consideradas as informações que diziam respeito ao ambiente em que moravam – composição social do bairro – como também ao número de filhos por família, a renda familiar, idade e sexo das crianças bem como a nacionalidade dos pais e avós<sup>15</sup>.

De acordo com os registros realizados, os primeiros Parques Infantis – D. Pedro II, Ipiranga e Lapa – atendiam a cerca de 1624 crianças, cuja idade variava de 0 a 17 anos<sup>16</sup>.

O trabalho realizado nos Parques Infantis revela o convívio entre crianças de diferentes idades e nacionalidades, chamando atenção para o fato da sociedade brasileira apresentar-se multicultural, multirracial, multilingüística. Tratava-se de um espaço em que comportamentos, crenças e cores misturavam-se a cada dia e (re)configuravam a identidade do país do futuro.

Partindo das pesquisas e observações realizadas nos Parques Infantis, com destaque ao folclore nacional e à convivência de diferentes etnias, as personagens que marcam os contos de Mário de Andrade ganham corpo e voz, compondo um espaço que, tal qual a sociedade brasileira, é marcado pela diversidade, pela questão racial e pelo encontro das tradições brasileiras com o mundo moderno, industrializado<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> FARIA, 2002.

<sup>13</sup> Trata-se de uma preocupação recorrente do movimento modernista que, nos anos 1930, visava uma maior intervenção na realidade brasileira. Tal amadurecimento se dá após um período de “luta contra o passadismo”, ou seja de ruptura com uma linguagem artística considerada conservadora e tradicionalista. Sobre o tema ver: HERSCHMANN, 1994 e LAFETÁ, 2000.

<sup>14</sup> Mário de Andrade ocupa o cargo de Diretor do Departamento de Cultura de 1935 a 1938, momento de revés político, ou seja, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. FARIA, 2002.

<sup>15</sup> Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria, cuja pesquisa prioriza o estudo da educação infantil nos Parques Infantis de Mário de Andrade, os primeiros parques atendiam a 1624 crianças sendo: 104 de 0 a 3 anos, 345 de 4 a 6, totalizando cerca de 30% dos frequentadores. Sobre o tema ver FARIA, 2002, p.90. os dados foram obtidos no periódico Ver RAM, no.41, 1937, p.21-33.

<sup>16</sup> De acordo com quadro publicado na Revista do Arquivo Municipal (RAM), frequentavam o parque crianças de 449 crianças de 0-6 anos, 402 de 7-9, 495 de 10-12, 157 de 13-15 e 3 de 16-17 anos. RAM, no.41, 1937, p.21-33.

<sup>17</sup> Entre os contos de Mario de Andrade ver especialmente Macunaíma. Sobre o tema ver, ainda: SANDRONI (1988), ABDANUR (1992), FARIA (2002) e GOBBI (2004).

Colaborando com a formação de técnicos e de educadores para o trabalho realizado nos Parques Infantis, Mario de Andrade constituiu “um corpo de investigadores sociais”<sup>18</sup>, oriundos do Instituto de Educação, do Centro de Pesquisas Sociais ou Ciências Sociais e Políticas da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Privilegiando pesquisas etnológicas e sobre folclore, o auxílio de tais profissionais confere aos Parques Infantis a característica de campo de investigação e intervenção na cultura brasileira.

### **Olhares para o corpo infantil**

As propostas educacionais de Mario de Andrade voltadas ao público infantil, ao mesmo tempo em que se vinculam a um ideário constituído pelo pensamento médico higienista do período, abrem espaço para possibilidades outras de se pensar os corpos e os espaços por eles ocupados. Suas críticas recaem, sobretudo, à educação escolarizada, aos seus rituais normativos, ao seu espaço esquadrinhado, seus horários rígidos, o que em sua concepção revela a escola em lugar de não liberdade.

As formas de educar o corpo nos Parques Infantis, portanto, pretendiam um outro olhar. Trabalhando com profissionais da área da educação e das ciências sociais, a infância é concebida não como um período etário que antecede a vida adulta, mas como um “outro” que deve ser considerado em sua singularidade.

Para a realização deste projeto educacional não escolar, várias medidas referentes à formação de educadores e técnicos que compunham o corpo de profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças foram tomadas. Entre elas, e no espaço deste trabalho, destacamos o “1º Curso de Etnografia” instituído pelo Departamento Municipal de Cultura, realizado em São Paulo, no ano de 1938 e dirigido pela Sra. Dina Dreiffus Levi-Strauss.

Neste curso, denominado “*Ethnologie Pratique*”<sup>19</sup>, vamos encontrar no seu sumário uma apresentação do conhecimento que seria ministrado: “I) *Anthropologie Physique*; II) *Anthropologie Culturelle*”.

Voltada à identificação das características físicas e dos costumes dos diferentes “tipos humanos” que freqüentavam os parques, o intuito da utilização do método da antropologia física adotado no curso era compreender e apreender o comportamento dos povos considerados “primitivos”. O “outro”, primitivo, eram aqueles que constituíam grupos que se diferenciavam física e culturalmente do homem civilizado que é adulto e branco. No caso, falava-se da criança e do louco como portadores de comportamentos, atitudes e gestos que lhes eram característicos.

O tratamento dispensado à etnografia considerado a partir de sua inserção nos Parques Infantis, pode ser abordado como um estudo da criança em relação ao seu corpo e da criança em relação a suas produções<sup>20</sup>, compreendidas, então, como manifestações

---

<sup>18</sup> Ato No. 861, Artigo 6º, 09 de Janeiro de 1935. “Título V - Da Divisão de Documentação Histórica e Social”. Departamento de Cultura: **Parques Infantis**. S/d.

<sup>19</sup> Apenas o Sumário do curso, contendo a referência bibliográfica, utilizada pela Sra. Dina Lévi-Strauss, encontra-se em Francês. 1º **Curso de Etnografia**. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

<sup>20</sup> No documento original, a abordagem diz respeito à análise do “homem em relação ao seu corpo e do homem em relação à sua produção”. 1º **Curso de Etnografia**. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

culturais. Deveriam ser anotadas

“minuciosamente, não conjuntos, mas uma determinada técnica, um dado comportamento, qualquer manifestação de cultura humana, por pequena que seja, desde que apresente alguma particularidade”<sup>21</sup>.

Tendo como base os estudos de Marcel Mauss<sup>22</sup>, o valor da pesquisa foi conferido aos “fenômenos da vida traduzíveis por objetos materiais, por causa da suscetibilidade do homem de deixar seus traços sobre a obra que fabrica”. Independente da raça, da nação, haveria sempre uma técnica específica e uma cultura que diria respeito a cada grupo. Partindo da necessidade de compreender a “cultura infantil”, os dados obtidos seriam arquivados em fichas antropométricas<sup>23</sup>:

Justifica-se, então, um estudo “detalhado” do corpo, das “particularidades individuais” das crianças. A máquina fotográfica e o aparelho cinematográfico eram considerados como “armas essenciais”, pois seria possível registrar as variações físicas que os descendentes de imigrantes apresentavam, como também suas atitudes e movimentos.

Os chamados “aparelhos cinematográficos” não eram facilmente acessíveis. Apesar de considerados indispensáveis para o registro fiel do movimento e atitude das crianças, a fotografia foi o recurso adotado para auxiliar o fichamento das variações sofridas pelo corpo durante o trabalho realizado nos parques.

Assim, a partir de um corpo imobilizado e do instante “congelado” pela máquina fotográfica, o movimento desta realidade dar-se-ia por descrições complementadas pela cor, considerada essencial. O desenho interviria, assim, como sucedâneo da fotografia em dois casos: “1) quando não é possível fotografar; 2) quando se deseja um esquema – que é mais uma visão do espírito que dos olhos”<sup>24</sup>.

As crianças deveriam ser fotografadas de acordo com as regiões do corpo consideradas importantes para a avaliação.

*“O que fotografar? Como ?*

- 1) **O corpo todo:** da cabeça aos pés e em duas atitudes: de pé e sentado. Em cada uma delas, uma de frente e outra de perfil;
- 2) **O rosto:** frente e perfil são absolutamente necessárias, pois fornecem as características essenciais;
- 3) **Fotografia de detalhes:** perfil do nariz, das orelhas, dos lábios, da ‘cabeleira...’

---

<sup>21</sup> 1º Curso de Etnografia. 3ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

<sup>22</sup> Além de Marcel Mauss, são citados como referências bibliográficas: Boas, Kroeber, Lowie, Tylor e Montandon em “traités généraux”; Deniker, Montandon, Haddon, Smith e Keith em “Anthropologie Physique”; Frazer, Goldenweiser, Lowie, Malinowski, River, Mason e Kroeber & Waterman em “Anthropologie Culturelle e Culture Materielle”. 1º Curso de Etnografia. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

<sup>23</sup> Deveriam constar nas fichas: características descritivas: cabelo, olhos, etc., como também as medidas que englobavam desde ossatura às atitudes: sono, marcha, postura, etc. 1º Curso de Etnografia. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

<sup>24</sup> 1º Curso de Etnografia, 3ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

O olhar é então privilegiado e o corpo estudado é demarcado seguindo parâmetros que afastavam as descrições da imprecisão. Ou seja, havia **um** olhar possível sobre o corpo, definido por imagens, complementado por informações que diziam respeito às medidas, denominadas “funções do corpo”, peso, temperatura e circulação, como também seriam observadas as atitudes das crianças<sup>25</sup>.

“Chama-se atitude ou postura tudo que implica movimento, esteja o indivíduo num determinado lugar, ou se destaque como na *dansa*, na marcha, na prática de esportes, no trabalho”<sup>26</sup>.

As atitudes deveriam seguir alguns parâmetros, pois por meio de sua sistematização poderiam ser devidamente registradas nas fichas antropométricas. As manifestações consideradas características à cultura infantil passam, então, a ser estudadas.

No campo da Antropologia Cultural<sup>27</sup>, dentre as manifestações da cultura infantil citadas destacam-se o: “folklore”, a dança e o drama, os jogos, os esportes, a ginástica, contos, lendas, mitos, provérbios, a cultura material, a classificação dos objetos, “plano de habitação e arranjo das diferentes partes”. No entanto, considerava-se o esporte como um campo impreciso no que se refere à possibilidade de observação das chamadas posturas corporais.

“Há naturalmente uma tal oportunidade de atitudes nos esportes que é impossível sistematizá-las. Entre as mais interessantes, podemos citar: a atitude de lançar uma bola. De nadar. De mergulhar. Na equitação: qual a montaria? De que maneira é montada? Atitude geral do montador; atitude particular de cada membro. Firmeza de golpe de vista. Flexibilidade das articulações, etc.”<sup>28</sup>.

Devidamente localizado e delimitado, o *Curso de Etnografia* serviu, ainda, como um alerta para a existência de uma cultura brasileira muito diversa e rica<sup>29</sup>. Registradas as características dos frequentadores dos parques, nota-se que filhos de imigrantes italianos, portugueses, espanhóis, sírios, dentre outros, conviviam no mesmo espaço.

A pesquisa e a exposição da Sra. Dina Lévi-Strauss aponta algumas questões, as quais consideramos fundamentais, à medida que a miscigenação e a exploração das características físicas e culturais presentes nas crianças envolviam uma necessidade de

---

<sup>25</sup> 1º **Curso de Etnografia**, 3ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

<sup>26</sup> 1º **Curso de Etnografia**, 4ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

<sup>27</sup> A Etnografia, segundo a Sra. Dina Lévi-Strauss, ocupava-se, em especial, com as manifestações culturais de “povos civilizados”. Apesar de o público que frequentaria os Parques Infantis ser composto por crianças, o “folklore” e outras formas de expressão também foram temas de discussão. “Geralmente o etnógrafo especializado não se ocupa folklore. Neste curso, entretanto, que se destina a satisfazer as condições particulares dos que o seguem, o folklore será um dos pontos do programa”. 1º **Curso de Etnografia**, 5ª e 6ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP.

<sup>28</sup> 1º **Curso de Etnografia**, 4ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

<sup>29</sup> A partir do estudo da cultura material de cada região do país, notava-se que havia produções que contemplavam práticas distintas de fabricação, caracterizadas por objetos de cerâmica, de palha, de taquara... 1º **Curso de Etnografia**, 3ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

caracterização da identidade do brasileiro. Considerado “urgente”, o estudo orientado por tal referencial deveria ser implantado antes que fossem perdidas “as fontes vivas de informações”<sup>30</sup>.

“E o índio? E o imigrante? E, sobretudo, este elemento tão sedutor e que deverá ser tão rico em revelações – o caboclo brasileiro? Quais as tradições que ele conserva? Que antigos traços culturais permaneceram? Quais são abandonados, quais os tomados de empréstimo de outras culturas?”<sup>31</sup>.

### **Ambigüidades e contradições no pensamento de Mário de Andrade e educação do corpo**

A partir da análise das fontes, observamos muitas contradições existentes entre o pensamento de Mario de Andrade e os meios empregados para sua realização. A apropriação da Antropologia Física como método de análise constitui-se em exemplo destas contradições.

A ambigüidade e o desafio propostos pelo seu projeto para os Parques Infantis, “provocando uma apreciação estética do mundo que é também criado e recriado pelas crianças, para as crianças e com elas”, perde espaço para um conhecimento considerado como “escolarizado”, ou seja, que ensina à criança um mundo que já existe<sup>32</sup>. Com a Antropologia Física

“Propunha-se (...) a redução dos corpos das crianças a algo que devia ser mensurado por técnicas, repartindo-os: mãos que desenham separam-se dos olhos, do pensamento, do ritmo, da dança, da brincadeira”<sup>33</sup>.

Assim, a história dos Parques Infantis, sua origem, traz consigo uma importante contribuição para a compreensão do papel de Mário de Andrade como diretor Departamento de Cultura. Normas e regimentos apresentavam-se como documentos passíveis de múltiplas interpretações e nem sempre atendiam às expectativas dos envolvidos no projeto. Em outras palavras, tantas quantas fossem as áreas envolvidas, diferentes soluções surgiriam em busca da identidade nacional, projetando na imagem da criança, o próprio adulto.

Através da explicação científica, a polarização nas relações entre diversidade e igualdade, beleza e feiúra, certo e errado, virtude e vício prevalecem. A Antropologia Física como metodologia de investigação do corpo infantil estreita a relação do cotidiano dos Parques Infantis com o da escola<sup>34</sup> à medida que se caracterizava por uma prática que buscava normalizar e regular as ações do corpo, priorizando a igualdade e não mais a diversidade. Configurava-se, com isso, uma concepção contrária à educação desejada por Mário de Andrade.

---

<sup>30</sup> 1º Curso de Etnografia, 4ª Aula. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

<sup>31</sup> 1º Curso de Etnografia, Aula Inaugural. Arquivo Mário de Andrade. IEB/USP

<sup>32</sup> GOBBI, 2004, p.52.

<sup>33</sup> GOBBI, 2004, p.98.

<sup>34</sup> Sobre o tema ver: DANAILOF, 2002.

Soma-se a esse quadro de contradições o papel do instrutor de Educação Física como um dos representantes necessários à condução do trabalho realizado nos Parques Infantis. Este instrutor deveria conhecer e trabalhar a partir do “moderno conceito de Educação Física”. Tal conceito indica uma concepção de educação do corpo que prezava pela saúde biológica e ensinava o quão nocivo era o dispêndio de energias físicas no cotidiano. Em outras palavras, a preocupação com a educação do corpo infantil surge a partir de uma necessidade social de reestruturação da vida e do corpo a favor do progresso.

São Paulo define os traços do corpo, pois é a cidade industrial padrão, eficiente, que deve ditar o ritmo para as cidades do interior que pretendem modernizar-se. Mário de Andrade ousa não repetir o que considera pré-determinado, pois visava a mudança. Enxerga São Paulo através da *arte* e com ela pretende uma sociedade multicultural na diversidade de corpos e de gestos.

Nesta carta, escrita ao amigo Paulo Duarte ao final dos três anos à frente do cargo<sup>35</sup>, Mário de Andrade lamenta a educação imposta pelo modo de vida paulistano, modo que faz transparecer o ritmo do progresso e do desenvolvimento científico, tecnológico, que passam a ocupar, então, um lugar privilegiado definido pela utilidade e a eficiência das máquinas.

“vou fazer 45 anos. Sacrifiquei por completo três anos de minha vida começando tarde, dirigindo o Departamento de Cultura. Digo por completo, porque não consegui fazer a única coisa que, em minha consciência, justificaria o sacrifício: não consegui impor e normalizar o Departamento de Cultura na vida paulistana”<sup>36</sup>.

Em síntese, esta pesquisa sugere um questionamento acerca da concepção de corpo e de educação infantis presente nos anos 1930 e 1940. Tanto nas escolas quanto nos Parques Infantis dirigidos por Mário de Andrade, havia uma preocupação constante com os problemas sociais que se impunham com o progresso. Temas como a higiene da população, a miscigenação da raça e a busca por uma identidade nacional estão presentes em ambos os espaços e merecem a continuidade de estudos e pesquisas.

A atuação de Mário de Andrade junto aos Parques Infantis, bem como sua extensa obra literária, constituem-se fontes privilegiadas para o estudo da educação do corpo infantil pensado como múltiplo, diverso e contraditório.

#### **IV. Bibliografia**

##### **ARQUIVOS**

*Acervo Mário de Andrade* Biblioteca Municipal Mário de Andrade (SP),

*Arquivo Mário de Andrade*. Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP)

*Arquivo Mário de Andrade*. Documentação Iconográfica. Departamento de Patrimônio Histórico (DPH/SP)

---

<sup>35</sup> Devido a embates políticos e ideológicos, Paulo Duarte, Fábio Prado e Mário de Andrade são destituídos de seus cargos no ano de 1938.

<sup>36</sup> DUARTE Apud FARIA, 2002, p.19.



## PERIODICOS E ANAIS

RAM (Revista do Arquivo Municipal). Ascendência das crianças registradas no Parque Dom Pedro II. SP, n. 39, 1936.

\_\_\_\_\_. Noticiário: o Departamento de Cultura. SP, v. 29, 1936.

\_\_\_\_\_. Noticiário: Parques Infantis, uma opinião nacional. SP, n. 41, 1937.

REVISTA EDUCAÇÃO PHYSICA, São Paulo, 1934, 1936, 1937 e 1938.

SOARES, Carmen Lucia. *Éducation Physique Scolaire: Une Brève Histoire de La Constitution d'une Pédagogie de L' Hygiène Au Brésil. VIIIème Congrès de la société Internationale d'Histoire du Sport et de l'Education Physique. Urbino-Italie, 2003.*

CONGRESSO BRASILEIRO DE HIGIENE. 5. Annais: Recife, 1929. Oficinas da Inspectoria de Demographia Sanitária.

## LIVROS E TESES

ABDANUR, Elizabeth F. *Os 'ilustrados' e a política cultural em São Paulo: o departamento de cultura de Mário de Andrade (1935-1938).* Dissertação (Mestrado). IFCH, Unicamp, 1992.

AMARAL, Aracy. *Blaise Cendrars no Brasil e os modernistas.* São Paulo: Editora 34, 1997.

ANDRADE, Mário. *Contos novos.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 1939.

\_\_\_\_\_. *Aspectos da literatura brasileira.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única.* São Paulo, Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho.* São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar.* São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder.* São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

CARNICEL, Amarildo. *O fotógrafo Mário de Andrade.* Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

- CUNHA, Marcus Vinícius (org.). *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.
- DANAIOLOF, Kátia. *Corpos e cidades: lugares da educação*, 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – uma história de costumes*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1990, 1v.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. - 2ª Edição – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.
- GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora: os desenhos de crianças pequenas do acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.
- HERSCHMANN, Micael M e PEREIRA, Carlos Alberto M. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 1920-1930*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- SANDRONI, Carlos. *Mário contra Macunaíma: cultura e política em Mário de Andrade*. RJ: Vértice/IUPERJ, 1988.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.  
\_\_\_\_\_ *Imagens da educação no corpo*. Campinas : Autores Associados, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- VAGO, Tarcísio Mauro Vago. *Cultura escolar, cultivo de corpo: educação física e gymnástica como práticas constitutivas dos corpos das crianças no ensino público primário de Belo Horizonte*, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

## **MAPEANDO FONTES PARA O ESTUDO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS CORPORAIS ESCOLARES E DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ<sup>1</sup>.**

Diogo Rodrigues Puchta (PIBIC/CNPq)  
Universidade Federal do Paraná

*Vinculado à um projeto de pesquisa na área de história e historiografia da educação, o presente trabalho visa contribuir com a pesquisa histórica das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná. Com o intuito de mapear e catalogar fontes primárias e secundárias, buscamos em um grande horizonte de documentos qualquer fato, prática ou intervenção que de maneira direta ou indireta esteja relacionado à educação do corpo daqueles que freqüentavam as escolas paranaenses no início do século passado. Neste sentido, nosso universo documental estabeleceu-se a partir do acervo do Arquivo Público do Paraná.*

*Tied a project of research into History and Historyographi area of Education, the following work aim to contribute for a historcal research of school body practical and Phisical Education in the State of Paraná. With the intation of mapping and cataloging the primary and secondary sources, we seek in a big horizont of documents any fact, practisse or intervation in a direct or indirect way, bee it relation to education of the body of those who atend to a Parana's schools and the beguining of the last century. And that way, our documental universe formed with the gathering of Arquivo Público do Paraná.*

*El presente trabajo visa contribuir con la búsqueda histórica de las prácticas corporales escolares y de la constitución de la Educación Física escolar en el Estado de Paraná. Con el objetivo de mapear y catalogar fuentes primarias y secundarias, buscamos en un gran horizonte de documentos cualquier hecho, práctica o intervención que de manera directa o indirecta esté relacionado a la educación del cuerpo de aquellos que frecuentaban las*

---

<sup>1</sup> Este trabalho apresenta alguns dos resultados do projeto *Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939)*, subprojeto *Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado (1882-1920)*, em fase de conclusão, desenvolvido na UFPR sob a coordenação do Prof. Dr. Marcus Aurelio Tabora de Oliveira. Este é um projeto de pesquisa histórica que vem localizando e catalogando fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná no período proposto. Embora as idéias e interpretações que aqui expressamos sejam exclusivamente de responsabilidade do autor deste trabalho, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Cristiane dos Santos Souza, mestre em educação pela UFPR e professora da Faculdade de Artes do Paraná, Talita Banck Dalcin e Sérgio Roberto Chaves Júnior, mestres em educação pela UFPR; Lausane Corrêa Pykosz, mestranda em educação pela UFPR; Sidmar dos Santos Meurer e Valdirene Furtado, graduandos do curso de Educação Física da UFPR; Henrique Witoslawski e Lúcia Chueire, graduandos do curso de História da UFPR e Vera Luíza Moro, mestre em educação pela UFPR e professora do Departamento de Educação Física da UFPR. O subprojeto acima referido conta com financiamento da Fundação Araucária (n. 4274/2003) e do CNPq (n. 400064/2004-9).

*escuelas paranaenses en el inicio del siglo pasado. En este sentido, nuestro universo documental si estableció a partir del acerv del Archivo Público do Paraná.*

## **1. As fontes, o papel do historiador e a produção do conhecimento histórico.**

Ao trabalharmos com a história podemos compreendê-la como se fosse uma grande viagem cujos caminhos percorridos vão se apagando com o passar do tempo. Porém, estes caminhos só não se apagam totalmente devido a existência de fontes, fatos e/ou indícios que intencionalmente ou não, acabam sendo registrados. Em vista disso, ao desenvolver um trabalho historiográfico o historiador nunca poderá fazer a mesma viagem, ou seja, este jamais conseguirá resgatar a história. Neste sentido, esta é um campo de possibilidades, pois a medida que o historiador descobre uma pista que, ao ser questionada, indique algum caminho (ou algumas possibilidades de caminhos), ele o percorre a fim de encontrar algum significado frente à esta indicação, e a medida que ele se desloca, novas pistas sinalizam seu trabalho de pesquisa. Sendo assim, podemos constatar segundo RAGAZZINI (2001, p. 14) que

por um lado as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem – como podem e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado.

As fontes são os únicos registros que possibilitam o labor do historiador e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conhecimento histórico; elas representam a base do trabalho historiográfico, tendo em vista que, sem fontes não se pode realizar a escrita da história. Entretanto, para que um documento possa adquirir a qualidade de fonte, não basta apenas catalogá-lo em um determinado acervo, mas é preciso acima de tudo introduzir sentidos dotando-o de significados. Assim, ao mesmo tempo em que nos lançamos à localização e à catalogação de fontes, buscamos estabelecer um balanço historiográfico sobre as possibilidades dos documentos por nós coligidos, tendo como referenciais autores como Thompson (1981), Ginzburg (1989) e Ragazzini (2001). Os dados levantados para viabilizar este trabalho estão relacionados apenas à *Coleção Correspondência do Governo*, que apresenta em seu conjunto um total de 2.379 volumes encadernados, denominados tecnicamente APs. Esses volumes apresentam uma quantidade inimaginável de documentos, portanto, de fecundas possibilidades de pesquisa. No entanto, tem-se como principal registro para análise o conteúdo presente nos relatórios produzidos por políticos, intelectuais, inspetores e professores escolares.

## **2. Os relatórios da Instrução Pública e suas possibilidades para a compreensão da história das práticas corporais escolares.**

Os documentos catalogados no Arquivo Público oferecem a possibilidade de compreendermos como políticos, intelectuais, professores e inspetores da época lidavam com os problemas ligados à instrução pública paranaense. Ao analisarmos os relatórios apresentados por estes personagens da história, pudemos perceber uma grande relevância

dada à questão da formação dos futuros cidadãos. Um exemplo disso, encontra-se no relatório escrito pelo professor público efetivo da primeira cadeira do sexo masculino da cidade de Castro – Manoel Ribeiro de Souza – e encaminhado ao Diretor Geral da Instrução Pública – Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva – no dia 30 de novembro de 1901. Segundo o professor,

(...) a escola é o tabernaculo da sciencia elementar, porque é ella que como n'um terreno inculto, arroteia e planta a semente desta gigante e poderosa arvore que interpretamos a “illustração” e finalmente é ainda a escola um luminoso viveiro por onde têm de passar os nossos homens do futuro e que terão de guiar os destinos da nossa Patria.

Desnecessario torna-se demonstrar a evidente vantagem em que colloca-se a escola em face das Letras, do Commercios, Industria, Agricultura, Artes, finalmente em face do progresso geral de uma nação. É pela escola que as sociedade e as gerações se transformam e se aperfeiçoam. Por isso a educação desde a infancia é duma importancia real.

Na escola como no seio da familia é forçoso esclarecer a criança sobre os seus deveres e destinos. Desenvolver as faculdades bem como as virtudes, ensinar a criança a governar-se para saber conduzir-se como um sêr consciente e racional.

Nota-se que a escola na qual o professor se referia não era aquela cujo o objetivo restringia-se apenas em alfabetizar meninos e meninas. Trata-se de uma instituição que precisava superar novos desafios como, por exemplo, a necessidade de transformar a nova geração – “os homens do futuro” – com o intuito de promover o progresso da nação através do saber e do trabalho. De acordo com MONTEIRO (2000, p. 52), caberia à escola:

- a) a formação moral dos indivíduos, como pressuposto para participação da sociedade politicamente organizada, segundo os valores do liberalismo burguês do final do século XIX, no qual incluímos o positivismo e o evolucionismo;
- b) a formação intelectual para o desempenho das atividades técnicas relativas à execução do trabalho de forma geral.

Neste sentido, a escola que se pretendia ver passava a assumir um papel de destaque em relação às conquistas e ao desenvolvimento de um povo. Além de “*tabernaculo da sciencia elementar*”, conforme as palavras do referido professor, a instituição escolar também era vista como um “*luminoso viveiro*” onde precisava ser cultivado não só o espirito, como também o corpo daqueles que deveriam freqüentá-la desde tenras idades.

Juntamente com a educação moral e intelectual, para que a formação da infância ficasse completa, fazia-se necessário cuidar também da educação física das crianças<sup>2</sup>. Não esquecer dos cuidados com o corpo. Esse era o alerta que a professora Julia Wanderley Petrich – responsável pela 1º Cadeira para o sexo feminino da Capital – fazia em seu relatório apresentado no dia 22 de dezembro de 1905 ao Ex.mo Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira – Digníssimo Diretor Geral da Instrução Pública. Segundo ela,

Encarando a educação sobre o seu triplice aspecto e considerando a criança como um composto de corpo e de alma, não devera o professor esquecer-se da sua natureza physica, tratando em primeiro lugar dos cuidados que devem ser dispensados ao corpo. Mens sana in corpore sano e por isso deve o professor com especial atenção tratar da educação physica dos seus alumnos, afim de conservar-lhes a saúde, desenvolvendo-lhes os membros. A educação dos sentidos é tambem da mais alta importancia, e para isso deverá o mestre dirigir sempre os necessarios exercicios, na aula, nos passeios e em todas as occasiões opportunas.

---

<sup>2</sup> É preciso deixar claro que a educação física na qual estamos falando não é a disciplina Educação Física escolar na forma como a conhecemos hoje, e sim o termo utilizado na época para referenciar as práticas e os cuidados necessários para a educação do corpo.

Ao mesmo tempo que dirige esses exercicios *physicos*, deve o mestre especialmente tratar da educação intellectual de seus discipulos, exercitando e desenvolvendo com igual solicitude esse precioso grupo de faculdades que contituem a intelligencia. A percepção, a atenção, o juízo, a memória e a imaginação serão assim igualmente aperfeiçoados e harmonicamente desenvolvidos. Depois da educação *physica* e da intellectual, se occupará o professor da educação moral, porque nesta mesma ordem é que se observa o progresso humano.

É interessante observar o destaque dado à afirmação “*Mens sana in corpore sano*”. Esta frase simboliza o tratamento dado na época à educação física e intellectual como coisas distintas. Entretanto, ambas faziam parte de um todo que, em conjunto com a educação moral, representavam a educação sobre o seu tríplice aspecto. Desenvolver corpos fortes e sadios, aprimorar a raça, estabelecer a ordem, eis alguns dos objetivos da educação física. Apresentando grandes contribuições para a formação de uma sociedade mais “civilizada” e “moderna”, a educação física vai conquistando seu próprio espaço, tempo e uma importância nada desprezível na educação tanto da infância, quanto da mocidade. Neste sentido e, não por acaso, ela assume o primeiro lugar na ordem apresentada por Julia Wanderley em relação ao progresso do gênero humano.

Visando educar, formar e civilizar a população, era no corpo em que incidiam boa parte das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Segundo VIGARELLO, citado por SOARES (1998, p. 17),

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

Os cuidados com o corpo começavam desde a promoção de hábitos de higiene, até o desenvolvimento da musculatura por meio da realização de *exercicios physicos*.

Dentre as atividades mais freqüentes em relação à educação física das crianças, estava a ginástica. A inserção desta no ambiente escolar obteve grandes contribuições dos estudos realizados pelos médicos higienistas. Conforme nos mostra VAGO (2002, p. 237), “a preocupação com a fadiga escolar afetou a concepção e a distribuição do tempo e do trabalho escolar nas três primeiras décadas do século XX”. Segundo ele, “a idéia de intercalar os “*Exercicios Physicos*” e o Canto às demais disciplinas expõe uma preocupação de caráter higiênico, revelada na pretensão de proporcionar às crianças um descanso (relaxamento) dos trabalhos considerados intelectuais, realizados nas outras cadeiras, em sala de aula” (p. 235). Ao analisarmos o relatório enviado na data de 30/12/1905 ao Diretor Geral da Instrução Pública – Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira – pela professora da Escola Promiscua do Batel, Amelia França Gomes, pudemos constatar um pouco desta preocupação. De acordo com a referida professora, “No fim de duas horas de estudo, os alunos marcham na sala de aula, executando alguns exercícos de *gymnastica* com levantamento e abaixamento dos braços”. Um outro exemplo encontra-se no relatório encaminhado à mesma Diretoria, no dia 15/12/1905, pela responsável da 4ª Cadeira para o sexo feminino da Capital, professora Itacelina Teixeira. Segundo ela, “os canticos escolares são executados todos os dias de aula e os exercícos de marcha também”.

Através da prática de exercícos físicos, o ensino da *gymnastica* tinha como finalidade o fortalecimento do corpo, a execução de movimentos ágeis, o desenvolvimento da coragem e o cultivo do amor à pátria. Além da manutenção da ordem e da cobrança de disciplina, a *gymnastica* teve uma influência significativa na formação do caráter e no processo de civilização do cidadão paranaense. Entretanto, não era apenas nos exercícos de *gymnastica* que se estabeleceram as práticas corporais presentes nos estabelecimentos de ensino em geral. De uma forma ou de outra, tais práticas apresentavam um objetivo em comum, educar o corpo daqueles que freqüentavam estes espaços de formação.

### 3. Algumas Considerações ...

Analisando a historiografia e confrontando-a com as fontes catalogadas no Arquivo Público do Paraná, pudemos perceber que é na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado de ensino que a educação física começou a conquistar seu espaço e inserir-se com maior afinco no cotidiano escolar. Com efeito, é neste período – fins do século XIX e anos iniciais do século XX – que encontramos um maior número de fontes relacionadas à educação física na escola. O processo de implementação do ensino graduado estava ligado a necessidade de ser ofertada uma educação integral, que se responsabilizasse pela formação da nova geração. Segundo PAGNI (1997, p. 70),

A educação física seria uma das medidas a ser adotada por essa educação geral, isto é, um projeto que começava se delinear no início deste século e tinha a pretensão de ser estendido, através de várias instituições (principalmente a escola), para a maioria da nossa população. Nesse projeto, a educação física tinha um papel fundamental na solução dos problemas relacionados à saúde individual e coletiva, bem como na formação do caráter e da identidade próprias do chamado “homem brasileiro”. Uma identidade que, além de ter por fim último estabelecer uma relação do indivíduo com o seu próprio corpo – forma-lo fisicamente e aprimorar sua saúde individual –, objetivava ser um dos meios de desenvolver a disciplina necessária à formação do caráter e à internalização de hábitos, costumes e normas necessários para o aprimoramento de nossa civilização.

Sendo assim, a educação física passa a compor o quadro das atividades presentes no interior das escolas. Entretanto, ainda estava longe desta se caracterizar enquanto disciplina escolar. De acordo com GOODSON (1990, p. 235), “o grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, como estando relacionado ao estágio da evolução das matérias”. Em vista disso, podemos dizer que a educação física encontrava-se ainda no primeiro estágio do modelo sugerido por LAYTON, Apud GOODSON (1990, p. 235). Segundo este autor,

O inexperiente intruso assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os aprendizes são atraídos para a matéria por causa de sua relação com questões de seu interesse. Os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à sua tarefa. O critério dominante é a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes.

Desta maneira, é buscando entender todo o processo que levou a educação física de prática a disciplina, que o desenvolvimento da pesquisa em questão torna-se cada vez mais instigante.

Trabalhando com o conhecimento histórico percebemos o quanto é importante o levantamento e a catalogação de fontes, pois é o conjunto destas que constituem a base cuja função é dar subsídios e estrutura para o desenvolvimento da história. Todavia, não se deve esquecer que as fontes não falam por si, sendo fundamental o papel do historiador para entender o contexto que estas estão inseridas e introduzir sentidos ao estudo proposto.

Por outro lado, com o desenvolvimento da pesquisa em questão pudemos perceber uma certa preocupação dos inspetores e professores da época em relação à importância da escola no processo de formação dos cidadãos paranaenses, com destaque para a dimensão da educação corporal ou *physica*.

#### Fontes:

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 16, AP 1143, 1901, p. 114/116.  
Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública – Sr. Dr. Victor

Ferreira do Amaral e Silva – pelo professor público efetivo da primeira cadeira do sexo masculino da cidade de Castro – Manoel Ribeiro de Souza.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 20, AP 1232, 1905, p. 62 a 65. Relatório da Escola Pública Promiscua do Batel apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pela professora Amelia França Gomes.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 18, AP 1230, 1905, p. 151-155. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública pela professora Itacelina Teixeira referente à 4ª Cadeira para o sexo feminino da Capital.

DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 17, AP 1229, 1905, p. 112 a 124. Relatório apresentado ao Ex.mo Sr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira – Digníssimo Diretor Geral da Instrução Pública – por Julia Wanderley Petrich, professora da 1º Cadeira para o sexo feminino da Capital.

### **Referências Bibliográficas**

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 230-254. 1990.

MONTEIRO, Regina Maria. *Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade*. In: Caderno CEDES, 1ª ed. 2000, n. 51, p. 50-65.

PAGNI, Pedro Angelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.º 18, p. 13-28, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



## MEMÓRIAS DE EX-JOGADORES: DE ASTROS A HOMENS INFAMES

Daltro Cardoso Rotta (Faculdade de Educação - Capes/Unicamp)  
Aline Rodrigues (PET - Capes/ESEF/UFPel)  
Michele Braun Figueiredo (FAE/UFPel)  
Universidade Federal de Pelotas  
Escola Superior de Educação Física

*Resumo: O presente trabalho constitui-se como uma reflexão inicial acerca de um estudo maior que tem como objetivo principal problematizar o processo de subjetivação de ex-jogadores de futebol priorizando o período de transição em que deixam de ser astros e tornam-se homens infames (comuns). Utilizando como metodologia privilegiada a história oral, estamos construindo uma rede de depoentes constituída por ex-jogadores com trajetórias distintas. Por meio de fontes orais, de fotografias e de fontes escritas sobre assunto, pretendemos realizar um estudo acerca das dificuldades enfrentadas por esses jogadores no momento em que param de jogar futebol.*

*Resumen: El trabajo presente se constituye como una reflexión inicial acerca de un estudio más grande que quién tiene el objetivo principal al problematize el proceso del subjetividad volverse de anterior-jugador del fútbol el período de la transición cuando ellos detienen que el ser marca con asterisco y se vuelve los hombres infame (bajos). La metodología privilegiada usando la historia oral, nosotros estamos construyendo un precio neto de testigo constituido por anterior-jogadores con los caminos diferentes. A través de las fuentes orales, de cuadros y fuentes escritos en el asunto, que nosotros pensamos lograr un estudio acerca de las dificultades enfrentadas por esos jugadores cuando ellos detienen el fútbol del jugateo.*

*Abstract: The present work is constituted as an initial reflection concerning a larger study than who has main objective to problematize the process of soccer former-players' become subject prioritizing the transition period when they stop being stars and become men infamous. Using privileged methodology the oral history, we are building a net of witness constituted by former-players with different paths. Through oral sources, of pictures and sources written on subject, we intended to accomplish a study concerning the difficulties faced by those players when they stop playing soccer.*

### 1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de subjetivação de ex-jogadores de futebol priorizando o período de transição em que deixam de ser astros e tornam-se “homens infames” (sem fama). Utilizamos como recurso metodológico algumas ferramentas recomendada pela História Oral, aqui compreendida como uma metodologia que privilegia a utilização de oralidades, imagens e memórias<sup>1</sup>, no processo de constituição do conhecimento.

A trajetória de ex-jogadores de futebol, quando famosos e bem sucedidos, nunca deixou de ser relatada e transformada em biografias. A mídia tem o poder da fama e do

---

<sup>1</sup> Termo aqui compreendido de acordo com Ecléia Bosi em "O tempo da memória: ensaio de Psicologia Social, São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

esquecimento e em nenhum momento o jogador de futebol prepara-se para encerrar sua carreira e tornar-se um “homem infame”<sup>2</sup>. Após a análise de alguns casos concluímos que o fato de parar de jogar futebol merece um estudo mais profundo. O técnico Juninho, atualmente no Corinthians, ao ser questionado sobre como enfrentou esse período em sua carreira confessou: “Faço terapia até hoje, porque parar de jogar é uma ruptura violenta (publicada no site terra esporte, Juninho,2004).

Visando construir uma rede de depoentes com ex-jogadores de futebol, até o presente momento, coletamos e transcrevemos quatro entrevistas que nos proporcionaram subsídios para uma reflexão acerca do tema aqui tratado. Concomitante, estamos organizando um arquivo fotográfico e jornalístico objetivando o período em que exerciam a profissão como futebolistas.

As memórias dos entrevistados, entre outros fatos, estão nos mostrando a importância que “jogar futebol” teve na vida desses atletas, na sua constituição como sujeitos dotados de um certo *status social*, e quando em vias de encerrar a carreira (situação quase que inevitável na vida de um atleta, e que ocorre mais ou menos por volta dos 38 anos) enfrentam o que poderíamos chamar de uma *crise*. Momento em que passam por uma reorganização radical da sua existência, muitas vezes sendo-lhes subtraídas o glamour e reconhecimento social que faziam parte de seu cotidiano. Embora transpareça em todos os depoimentos, um certo saudosismo latente, estamos selecionando um conjunto de problemáticas que constituem, grosso modo, elementos de um dispositivo subjetivante na vida destes ex-atletas.

Como substrato teórico utilizamos alguns conceitos oferecidos pela obra de Michel Foucault. Vislumbramos neste pensador contemporâneo uma certa postura política, quando este seleciona como objeto de seus últimos estudos, as saídas experimentadas pelos sujeitos de desejo às tecnologias de subjetivação do *Poder Disciplinar* e do *Bio-Poder*<sup>3</sup>, elementos fundantes de um determinado estilo moderno de viver e significar o mundo. Este terceiro momento da obra Foucaultina, que alguns exegetas classificam como *Ético*, é marcado pela tentativa de definir um aparelho conceitual que equipe, na relação que o sujeito experimenta com o mundo, uma certa estratégia astuta de constituição de si na relação com os outros, ou melhor, *em sociedade*. Muitos conceitos proferidos pelo pensador nesta época, se observados pelo prisma deste deslocamento teórico, também apresentam um desdobramento de sentido, são os casos do próprio conceito de *poder* (central em sua obra), *governo*, *ascese*, *prática de si*.

Respeitadas algumas das particularidades deste importante pensamento contemporâneo<sup>4</sup> temos em mãos, ferramentas conceituais importantes para pensar a resistência às estratégias subjetivantes moderna, oferecendo uma abertura à criação e a produção de estilos de vida mais afirmativos, além de esboçar um ótimo mecanismo de análise da sociedade contemporânea. Olhar para o processo de reestruturação que estes ex-atletas experimentam é além de observar por quais mecanismos de captura eles são constituídos (a matriz mercadologia do futebol profissional e a constituição míditizada de

---

<sup>2</sup> Expressão que é tomada de empréstimo de Michel Foucault utilizada para se referir à homens não famosos, sentido que ele adquiri no seu trabalho ‘A Vida dos Homens Infames’. Para mais saber: FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. Lisboa: Vega, 1992. 39 p. Separata de: FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Lisboa: Vega. P. 89-128

<sup>3</sup> Conceitos cunhados por Michel Foucault e representam o momento genealógico de suas obras, nas quais se detém à análise dos mecanismos fundantes da episteme moderna: as instituições de reclusão como as prisões e a constituição de uma certa política de governo das massas e populações. Para melhor acompanhar esta discussão ver Foucault, M. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões 22 ed. Vozes: Petrópolis, 200 e Foucault, M. História da Sexualidade 1: a vontade de saber. 9ª ed. Graal: Rio de Janeiro, 1988.

<sup>4</sup> Para acompanhar importante reflexão acerca do que pode ser nomeado pensamento ético Foucaultiano, ver: Ortega, F. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Graal: Rio de Janeiro, 1999.

seus personagens na teve nos Jornais), como também por quais estratégias constituem uma resistência a violenta demanda produzida pelo estilo capitalista de se viver em sociedade.

## 2.Os Depoentes

Para a construção de uma rede de depoentes, priorizamos entrevistar ex-jogadores<sup>5</sup> que tivessem trajetórias e perfis diferenciados. Das entrevistas que já foram realizadas obtivemos os seguintes casos: 1) Luiz Alfonso Betemps Bielemann, nascido em 29/05/65, goleiro. Começou a jogar futebol aos 15 anos na equipe juvenil do Grêmio Esportivo Brasil profissionalizando-se em 1986. Atuou, apenas, em equipes do interior do Rio Grande do Sul, encerrando a carreira em 1997. Morador da cidade de Pelotas, casado e com três filhos, Alfonso, após a decisão de desligar-se profissionalmente do futebol, construiu uma nova carreira como instrutor de auto-escola na qual atua até os dias de hoje. 2) José Ney Dutra Martins (o Zeca), nascido em 18/05/1964, jogou de 1981 a 1992 sempre no ataque. Atleta interiorano, influenciado pelo pai que também havia sido jogador, profissionalizou-se aos 17 anos. Atuou em quatro equipes, parando de jogar com 28 anos desmotivado com a situação financeira. Após longos anos trabalhando com o sogro em um bar, decidiu retomar os estudos (que haviam sido interrompidos em decorrência do futebol). Hoje, cursa o último ano de faculdade de Educação Física, na Universidade Federal de Pelotas, reside na cidade com sua esposa e filha e trabalha como estagiário em um time de futebol da cidade. 3) Luiz Alberto Pereira (o Beto), nasceu em 24/10/1960, começou a jogar em 1977 e com 17 anos já era profissional. Construiu sua trajetória com passagens por grandes clubes do futebol brasileiro, encerrou a carreira em decorrência de uma fratura na perna direita no ano de 1993. Negou vários convites para ingressar na carreira de técnico. Atualmente realizou a vontade de morar de frente para o mar na praia de Hermenegildo onde joga em times veteranos. Beto não guardou nenhum tipo de registro do tempo de atleta profissional. O último entrevistado Ademir Rodrigues (o Lambari), nasceu em 11/03/1957, começou a jogar futebol muito cedo e profissionalizou-se com apenas 16 anos. A sua trajetória como atleta foi marcada por muitos títulos e passagens por grandes clubes. Encerrou a carreira com 36 anos. Hoje, atua como treinador de categorias de base na cidade de Pelotas onde mora com sua família a 19 anos.

## 3. Explorando as entrevistas

Introduzimos nossas entrevistas perguntando um pouco sobre a relação que esses jogadores mantiveram com o futebol e como era ser jogador,

*É uma maravilha né, é uma maravilha, eu não posso dizer que é complicado, tem outras complicações, mas assim, a vida, que a gente leva, ele corrige, que levava sem dúvida não tem coisa melhor. Não tem mesmo (José Ney Dutra – o Zeca -, 2004).*

Através das respostas, da intensidade nos gestos corporais, na minuciosidade com que lembram os detalhes de cada jogada e pela emoção que emerge quando olham para uma fotografia antiga, uma camiseta ou uma medalha, percebesse como o “ser jogador” ocupou e ocupa um lugar de destaque na subjetividade desses homens, hoje infame. Isso

---

<sup>5</sup> Os jogadores que compõem nossa rede de depoentes são sujeitos, com exceção de Luiz Alberto Pereira – Beto- (que mora em Hermenegildo), que residem na cidade de Pelotas desde o momento em que enceraram a carreira como jogadores de futebol

pode ser visualizado, também, na forma como eles preservam as medalhas, os troféus, as flâmulas, as faixas, as fotografias e as camisas dos times em que jogaram.

O cuidado com as lembranças do tempo em que eram jogadores profissionais revelam aspectos significativos de toda uma memória material<sup>6</sup> de uma época. O cuidado e zelo pelos materiais arquivados, não raramente representam uma forma de como os autores querem organizar esta memória, transformando estes materiais no que Viollete Morin nomeou como sendo "objetos biográficos"<sup>7</sup>, que são aqueles objetos que se incorporam a vida dos seus proprietários. Ao ser questionado sobre o sentido dos objetos que guarda Lambari respondeu que,

*Hoje guardo tudo, mas antes não dava muita bola porque pra fala a verdade a gente nunca pensa no fim da carreira né! A Marli (sua esposa) foi quem guardou mais, recortes de jornal e foto, mas agora isso (apontando para a faixa de campeão Mundial pelo Grêmio Porto-alegrense que exibe na entrada de sua casa) é tudo que eu tenho!(2004)*

Pelas entrevistas foi possível notar uma certa angústia e um certo despreparo desses jogadores diante do momento de parar de jogar bem como a dificuldade de admitir que, agora, são ex-jogadores. O Zeca, por exemplo, quando questionado acerca dessas dificuldades nos respondeu sorrindo: "(...) Aí que é complicado... É complicado porque um jogador de futebol não consegue se prepara pra deixar de joga, porque na idéia dele aquilo nunca vai acabar..." (2004). Outro depoente, Luiz Alfonso (2004), assim se referiu sobre esse momento decisivo:

*Nunca em toda a minha carreira imaginei parar, por mais que as condições físicas não fossem as mesmas (...) foi muito rápido! Se imaginasse que iria passar essa fase teria adquirido mais fitas, fotos, reportagens. São lembranças de um tempo que não volta mais.*

Para Tostão, jogador que ficou famoso na década de setenta, um jogador envelhece duas vezes na vida. Uma quando pára de jogar e outra quando envelhece biologicamente. Ao comentar sobre este momento marcante na carreira dos jogadores, Tostão acrescenta: "o duro é quando você acaba de jogar, essa sensação de vazio que tem. Normalmente todo mundo tem uma profissão só na vida. Quando você acaba de jogar, cedo, tem a certeza de que você acabou(...)" (Tostão, 1993,p 33).

Além da difícil decisão de parar de jogar o momento de recomeçar em outra profissão fora ou não do futebol é outro momento decisivo na vida desses ex-jogadores. Nas entrevistas eles relatam que nunca haviam pensado em parar de jogar futebol e, de repente, se viram obrigados a mudar inesperadamente de profissão,

*"Ai foi brabo, porque pensa bem, fazer o quê? Porque no meu tempo era normal que a gente não estudasse pra jogar futebol, e eu não estudei. Por um tempo ainda joguei no futebol colonial, mas graças a Deus tinha muita amizade e comecei a trabalhar com carros coisa que eu nunca tinha feito e só depois voltei a trabalhar mesmo com o futebol" (Lambari, 2004).*

---

<sup>6</sup> Maiores considerações sobre o termo "memória material" e a forma que o estamos utilizando, pode ser encontrado no livro: "O Casaco de Marx" de autoria de Peter Stallybrass, 1999.

<sup>7</sup> Conceito trabalhado por Ecléia Bosi em "O tempo da memória: ensaio de Psicologia Social, São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

Muitos mesmo após a conquista de uma nova profissão vivem das lembranças da carreira e da fama que adquiriram no futebol o que dificulta a construção de uma nova carreira sem as marcas do jogador que foi: “*Acho que eu fiquei obsessivamente querendo ser o Tostão da medicina... isso me incomodou muito*”. (Tostão,1993, p 36)

A tentativa de encontrar uma nova profissão pode se tornar uma tarefa difícil, frustrante e demorada, principalmente se ela não se liga, de alguma forma, ao mundo do futebol. Beto (2004) nos respondeu: “*(...) sabia que depois de parar seria difícil achar uma profissão que não se relacionasse com o futebol*”. Outro depoentes, seguido de uma gargalhada contagiante, nos respondeu “*Eu sem o futebol?... Sô um peixe fora d’água*” (Ademir Rodrigues – Lambari, 2004).

### 3.Primeiras Conclusões.

*“No momento em que parei, em 1991, matei um personagem: o atleta Juninho<sup>8</sup>”.*

Em decorrência dessa pesquisa ser um estudo que ainda está em andamento, as primeiras conclusões assumem um caráter mais reflexivo e questionador do que afirmativo. Através das entrevistas foi possível perceber que as dificuldades que os ex-jogadores encontram para seguirem outra carreira após para de jogar são enormes, mesmo aqueles que optaram por tentar continuar dentro do futebol.

*“Esse mundo é complicado, tem muita inveja e vaidade, pra ser treinador de time grande hoje me dia tem que ter algum pistolão, não basta ter talento, não basta ter vivido a vida inteira no meio do futebol, aprendido, não a vivência não conta, é muita sujeira”*(Lambari,2004).

Perguntamos, também, quais as principais diferenças que eles enxergavam do futebol do tempo em que eles jogavam para o futebol de hoje. Nesse ponto, apareceu com destaque (como um fator positivo) o fato de que em muitos clubes há a exigência de os atletas das categorias de base continuarem estudando. Sobre esse tema Zeca assim se referiu:

*“(...) tem uma coisa que me chamou bastante atenção, e eu falo do Brasil porque comecei a trabalhar lá...todos no Brasil, principalmente categoria de base, eles tavam estudando, coisa que na época quando eu jogava acontecia também mas só que a gente não ia na aula...como eu falei pra vocês que o jogador de futebol pensa que aquilo nunca vai passar (2004)”.*

Enfim, uma das constatações decorrente do estudo é a de que existem poucas preocupações com esses atletas no momento em que eles deixam de ser astros lucrativos e tornam-se homens infames.

---

<sup>8</sup> Juninho, técnico do Corinthians, em entrevista a Wanderlei Nogueira, disponível no site: <<http://www.terra.com.br/esporte>> Acesso em 02 de março de 2004, 16:30.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**- São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A vida dos homens infâmes**. Lisboa: Vega, 1992. 39 p. Separata de: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. Lisboa: Vega. p. 89-128.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 22<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a Vontade de Saber**. 9<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERREIRO, M. de Moraes.; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da História Oral**. 2<sup>o</sup>ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. 270p.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- RAMOS, Nuno: **Opiniões de um homem comum**: Belo Horizonte, 1993. In: Revista Novos Estudos CEBRAP n 37 pp 103-120.
- STALLYBRASS, Peter. **O Casaco de Marx: roupas, memória, dor**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WANDERLEY Nogueira: disponível em: <<http://www.terra.com.br/esporte>> Acesso em: 02 mar.2004, 16:30.

Nome: Daltro Cardoso Rotta

Rua Felix da Cunha, 767. Pelotas/RS

e-mail: daltro.rotta@gmail.com

## MEMÓRIAS DO CORPO ESTUDANTIL: SINGULARIDADES NA NARRATIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

Marcéli Coelho Moreira - Acadêmica ESEF/UFPel - Bolsista PIBIC/CNPq  
Leontine Lima dos Santos - Acadêmica ESEF/UFPel  
Larissa Zanetti Theil - Acadêmica ESEF/UFPel - Bolsista PIBIC/CNPq  
Marcela Amaral Martins - Acadêmica ESEF/UFPel

*Resumo: Auxiliados empiricamente em fontes orais/escritas/imagéticas e tomando como referencial teórico os Estudos Culturais e a História Oral, este estudo — eixo da pesquisa histórica intitulada “Memórias Esportivas: um estudo cartográfico do esporte em Pelotas”, trata das memórias de estudantes universitários da ESEF/UFPel, suas singularidades corporais, visando um diagnóstico das experiências corporais estudantis em sua diversidade, uma reflexão a respeito do ensino da História nos currículos, um levantamento das novas expectativas que estão emergindo de um campo profissional marcado pelas demandas do mercado de trabalho e como elas estão influenciando a discussão da reforma curricular ora em voga nos cursos de Educação Física.*

*Abstract: Aided empirically in oral/written/images sources and taking as theoretical reference the Cultural Studies and the Oral History, this study – historical research axis entitled “Sporting Memories: a cartographic study of sport in Pelotas”, treats of the university students' of ESEF/UFPel memories, their corporal singularities, seeking a diagnosis of student corporal experiences, a reflection regarding the teaching of History in the curricula, a rising of new expectations that are emerging on a professional field marked by demands in job market and how they are influencing the curricular reform discussion for now in rowing in courses of Physical education..*

*Resumen: Apoiado empíricamente en fuentes orales, escritas, imágenes y tomando como referencial teórico los Estudios Culturales y la Historia Oral, este estudio - eje de la investigación histórica “Recuerdos Deportivos: estudio cartográfico del deporte en Pelotas”, trata de los recuerdos de los estudiantes del ESEF/UFPel, visando un diagnóstico de sus experiencias corpóreas, una reflexión de la enseñanza de Historia en las asignaturas curriculares, un planeamiento de las expectativas emergentes en un campo profesional marcado por las demandas del mercado del trabajo y cómo ellos están influyendo en la discusión de la reforma curricular ahora planteada en los cursos de Educación Física.*

---

<sup>1</sup> Esse texto é um recorte na pesquisa “Memórias Esportivas: um estudo cartográfico do esporte em Pelotas”, desenvolvida pela linha “Estudos Culturais e Educação Física” da ESEF/UFPel, e cujos eixos contemplam memórias corporais de esportistas das décadas de 40 e 50 — futebolistas, mulheres nadadoras; história de vida de um timoneiro; análise dos exemplares da Revista dos Esportes — periódico esportivo de circulação local editado no período de 1948 a 1958, que trata da informação esportiva da cidade de Pelotas.



## 1. Narrativas do Corpo Estudantil da ESEF/UFPEL: a Memória e o Ensino da História

“Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas, sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo”.(Michel Serres)<sup>2</sup>.

Nesse texto, apresentamos alguns elementos que caracterizam o que estamos chamando de narrativas do corpo estudantil, organizadas a partir do mapeamento das experiências corporais dos estudantes do primeiro ano da graduação. Vimos coletando esses dados, que incluem depoimentos e imagens, desde o ano de 2002. O trabalho é desenvolvido em sala de aula e consiste em organizar um mapa de experiências corporais compartilhadas onde, após vários encontros, os estudantes, em grupos, organizam uma instalação para apresentarem suas memórias. Interessa-nos nesse diagnóstico que ele possibilite contrastar experiências corporais, evidenciar sua multiplicidade, seu caráter fortemente marcado por valores, ideologias, interesses sociais, políticos, culturais, no sentido de tencionar o currículo em suas formas tradicionais manifestas nos modos de ensinar disciplinas ditas “teóricas” como é o caso da História, por exemplo, campo que nos interessa.

Como espaço de coleta e análise bem como fonte mediadora de dados utilizamos a disciplina de História da Educação Física, lugar de onde está sendo possível problematizar o conteúdo proposto na disciplina e suas vinculações com o campo da Memória de modo a permitir, através das discussões travadas em sala de aula, registrar alguns movimentos que marcam os corpos quando estes ganham luz no espaço historiográfico, por um lado esquecidos e massificados pela narrativa histórica oficial em nome dos grandes acontecimentos esportivos e dos grandes nomes e por outro, seus tensionadores quando reportados ao campo da memória.

Pensando o currículo da formação levantamos algumas questões a respeito do ensino da História da Educação Física. Assinalamos a obra Educação Física no Brasil: a história que não se conta, de Castellani Filho, como um acontecimento no solo do pensamento da Educação Física brasileira, um corte na narrativa histórica tradicional perspectivada até então, que teve seus reflexos no ensino da História na graduação. A denúncia do caráter ideológico das práticas e dos discursos da Educação Física, sedimentada na teoria marxista da história, ferramenta política caro aos profissionais nos anos 80, direcionou também o modo de ensinar a história. Nos anos 90, algumas obras de Hugo Lovisolo também produziram rupturas nesse sentido, trazendo para o palco acadêmico do debate histórico questões que demandavam inclusive novos modos de ensinar — a pluralidade do campo profissional da Educação Física, suas tribos, suas dificuldades identitárias e de legitimidade em termos científicos, pedagógicos e sociais, sua forte vinculação com a arte, a estética, o gosto, entre outras.

O tema aqui proposto diz respeito a algumas rupturas no ensino da História da Educação Física. Para explorá-lo analiticamente estamos construindo um contexto com algumas obras que, em nossa leitura, produziram essas novas demandas no ensino da História pelas rupturas que provocam no modo de entender a Educação Física. Além disso, partimos também de experiências com o ensino da História que foram sedimentando ao longo dos anos um modo de ensinar que aponta, entre tantas outras questões, uma prática para as aulas de História. Uma prática articulada pelas “memórias corporais estudantis

---

<sup>2</sup> SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 114p.

compartilhadas”, conceito cujo teor operacional vem tornando possível, no plano do ensino, unir o que estava até então separado: as narrativas de denúncia histórica que marcaram os anos 80, as novas demandas colocadas pela Nova História, e as experiências corporais narradas pelos estudantes tendo em vista o ensino da História perspectivá-la como um modo singular de entender o presente e, sobretudo, de inserir-se nele em termos éticos, estéticos e políticos.

Nesse sentido, a memória dos movimentos, manifestações corporais traduzidas em práticas sistematizadas, configura um campo subjetivo onde o tempo e o espaço são singularmente vividos, experimentados e significados, onde a experiência ganha um corpo, onde a formação ganha um estilo. É essa matéria nobre corporificada na memória das práticas que irá compor com traços estilísticos a prática do futuro profissional. A maneira como essa memória latente na vida acadêmica e presente nos atributos e virtudes dos estudantes, articula-se ou não com as práticas curriculares, as nuances da memória que configuram o “bom” profissional no mercado de trabalho, outros modos de ensinar o conteúdo histórico da Educação Física são questões que nos interessam nesse estudo. Para investigá-las recorreremos a fontes escritas, orais<sup>3</sup>, e imagéticas, visando construir, com as memórias em seu sentido lato, uma trama esportiva cultural que fale das trajetórias de vida dos estudantes.

## **2. Por quê estudar a Memória? No que ela nos torna? Como nos situa?**

Para convidá-los a compor os mapas da memória utilizamos a carta como um dispositivo por razões de estilo bem como de linguagem. A seguir, a carta dispositivo utilizada na turma de História 2005 da ESEF/UFPEL.

“(…) porque quis mostrar como que a tristeza e a solidão interferem em qualquer prática corporal (...) Desculpa se não era bem isso professora, mas foi o que eu senti, quando assisti a última aula: saudade de tudo que passou e não vai voltar” Pablo (estudante, 2002).

“No exato minuto em que escutamos nosso nome no rádio, quando o lemos no jornal, estamos iniciamos um novo caminho. Acontecimento veloz esse, momento único, rápido, onde toda a alegria, a curiosidade, a ansiedade, o medo, a dúvida e a certeza estão condensadas. Aí, nesse espaço e tempo de “fronteira”. Não mais lá, tampouco aqui ainda. E, o mundo gira ao redor dessa conquista. Vestibular. Universidade.

Expandem-se o nosso entorno. Estende-se nosso universo de referência. Caminhos novos se abrem. A vida parece mais ampla. Amigos, histórias, professores, salas de aula, cantina, laboratórios, projetos profissionais, amorosos, intelectuais. Agora é perguntar-se como percorrer tantos caminhos. A Memória irá nos ajudar a segui-los. Com ela nossa formação acadêmica se singulariza, ganha luz própria, nos faz ser um em meio a tantos outros

---

<sup>3</sup> Sobre História Oral, ver: PERELMUTTER, Daisy & ANTONACCI, Maria Antonieta. Ética e História Oral. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História /PUC-SP, nº 15, abril 97.

estudantes e, ao mesmo tempo, estranha ironia, nos faz pertencer a um grupo: a turma de Educação Física 2005 da ESEF/UFPel. A memória nos torna humanos.

Isso tudo para dizer-lhes que a forma que assumimos para estar por aí, na vida, no mundo hoje, nosso estilo próprio de viver, vestir-se, amar, comer, morar, trabalhar, está o tempo todo sendo esculpida — tal como o artesão com as mãos sobre a matéria bruta que ele transforma em obra esteticamente bela — pelas memórias de nossas práticas corporais. Elas irão marcar sua passagem na universidade. Elas, juntamente com outras tantas memórias, particularizam nossas escolhas profissionais, estilizam nosso trabalho com a Educação Física. É a memória de nossas práticas corporais que tecerá os fios de nossas estratégias profissionais, nosso modo especial de darmos aula, de organizarmos nosso espaço de trabalho, de sermos respeitados, competentes, apaixonados. Se traçássemos agora o mapa de nossas vidas — em quantas e quantas linhas, percursos, ilhas o corpo em movimento estava presente — nas brincadeiras de infância, futebol de várzea, nadar no clube, na lagoa, no mar, rodar pião, soltar pipa, correr na chuva, saltar valeta. Essa criança que brinca precisa adentrar a Escola Superior de Educação Física de corpo e alma. A criança obstinada que todos somos. Nas competições escolares, nos treinos rigorosos, no ensaio da banda, do teatro, no jogo da capoeira. Nas lutas, no fluxo da onda, nas paralelas da ginástica, no trapézio do circo. Quem nunca viveu um dia uma grande e inesquecível experiência onde o corpo em movimento veloz tomou-se todo ele um sopro de vida tênue, rápido, fugaz, leve, contínuo, cortante.

“Eu nunca vi o nosso time com tanta vontade em quadra. Durante o jogo senti muitas câibras, pois já tínhamos jogado muitos jogos. Naquele dia, eu estava cansada. Chegou uma hora que não tinha mais forças para jogar, mas à vontade de ganhar me impulsionava. (...) Depois de tudo isso, não me importavam os joelhos “ralados”, as pernas bambas de cansaço ou a falta de voz, pois o que ficou de verdade foi a certeza de que valeu a pena! Talvez para quem lê isto, seja só mais uma história de uma criança qualquer, num campeonato qualquer, mas para mim foi muito importante.” Marina

Esse sopro nos trouxe aqui. O aprender é corpóreo. As memórias são corporais. São acionadas por olhares, odores, palavras ditas, vaga lembrança que volta como do nada, uma música, um perfume, uma imagem branca de tudo o que um dia aconteceu e que agora retorna num tempo cíclico que se repete. Ganha corpo, cheiro, cor, imagem, trilha sonora. Volta. Essa memória nas coisas guardadas. Tênis velho, quimono rasgado, capacete detonado, jogo de botão, coleção de figurinhas, fotografias escolares, familiares, amorosas. Nossos objetos pessoais são capazes de nos contar e de contar o mundo em que vivemos. Porque tem cheiro, cores próprias, são sonoros, encardidos, aguçam os sentidos, são memórias corporais que cada um traz consigo de modo único e particular. Nos guiam nas trilhas de “fronteira”. Ao atravessá-las, somos possuídos deste conhecimento, desta matéria corporal, desse “cheiro”. Suas memórias constituem esse jeito especial de ser você, ter um nome, uma luz que brilha própria entre tantas outras, um rosto. Uma alma, um corpo que vibra, se movimenta, se disponibiliza e constitui, no grupo, esse estilo Educação Física de viver”.

Finalmente, o ponto alto da atividade com o mapa das memórias encontra-se na reunião de todas essas experiências compartilhadas pelos grupos. Nesses espaços onde eles apresentam suas memórias articuladas umas às outras, coletamos os depoimentos, fotografamos e filmamos. Até o presente momento coletamos 30 depoimentos orais de estudantes que revelaram peculiaridades, curiosidades e detalhes importantes de suas práticas corporais, preenchendo com memória a sua formação inicial. Cabe aqui trazer a

experiência de vida de uma estudante que experimentou em sua trajetória de vida várias modalidades esportivas e que se preocupa com a memória de suas alunas:

“(…) mas com o voleibol passei a me interessar muito pela superação e pelos desafios que só o esporte de rendimento proporciona. Tenho a função de técnica da escolinha de futsal, trabalhando com meninas entre 12 e 16 anos de idade. (...) Para que estas possam ser jogadoras diferenciadas tanto no presente como no futuro, mas caso estas meninas não se adaptem ao esporte de rendimento, que pelo menos possam dizer no futuro que já tiveram a experiência de praticar o futebol e que tiraram aspectos positivos deste esporte, assim como eu tirei do handebol e do voleibol.” Flávia (2004)

São algumas dessas experiências singulares, suas imagens, suas vozes, caracterizadas nas instalações das “memórias do corpo estudantil compartilhadas” que iremos apresentar nesse XIV CONBRACE.

#### **4. Referências Bibliográficas:**

- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1991.
- ELIAS, Norbert. *A gênese do desporto: um problema sociológico*. In DUNNING, Eric e ELIAS, Norbert. *A busca da Excitação*. Lisboa, Difel, 1992.
- FOUCAULT, M. *Corpos Dóceis*. IN Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987. P.125-146.
- LOVISOLO, H. *Atividade Física, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, Sprint, 2000.
- MELLO, V. Por que devemos estudar historia de la Educación Física y del deporte durante la formación? In NETO, Amarílio (org) *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória, UFES, 1996.
- PERELMUTTER, Daisy & ANTONACCI, Maria Antonieta. *Ética e História Oral*. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História /PUC-SP, nº 15, 1997.
- SANT'ANNA, D. *Corpo e História*. IN Cadernos de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v-2 (1994) - São Paulo, 1994.
- SANTANNA, D. *Políticas do corpo*. Elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.
- SOARES, C. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP, Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP, Autores Associados. 1998.
- STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: Roupas, memória e dor*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## O ELEGANTE ESPORTE DA REDE: MEMÓRIAS DO VOLEIBOL FEMININO NO RIO GRANDE DO SUL

Karine Dalsin, graduada, UFRGS, CNPq  
Silvana Vilodre Goellner, doutora, UFRGS, CNPq

*Este texto aborda o voleibol feminino na cidade de Porto Alegre na década de 50 e o início dos anos 60 do século XX. Apresenta como aporte teórico-metodológico a História Oral, cujas fontes primárias foram entrevistas realizadas com mulheres praticantes desta modalidade no período em questão. A essas fontes somaram-se textos de jornais e periódicos, fotografias, diários, bem como publicações referentes ao contexto cultural e esportivo de Porto Alegre. Após a análise das fontes foi possível identificar que o voleibol feminino constitui-se como espaço de sociabilidade dessas mulheres ampliando, significativamente, sua participação num campo considerado de domínio masculino.*

*This text discusses the womens volleyball in the city of Porto Alegre, more specifically in the 50s and early 60s. It presents as theoretical-methodological support the oral history, of which primary sources were interviews performed with women that practiced the sport in such time. Among with those sources there are texts from newspapers, photographs, diaries, as well as publications regarding the sportive and cultural context of the city of Porto Alegre. After the analysis of the sources it was possible to recognize that the womens volleyball is constituted of a space of socialization to those women, increasing significantly their participation in a field considered as of male domain.*

*Este texto discute el voleibol feminino en la ciudad de Porto Alegre en la decada de 50 y el comienzo de los años 60 del siglo XX. Presenta su aporte teórico y metodológica en la Historia Oral, cuyas fuentes primarias fueram entrevistas con mujeres atletas de esta modalidad en el periodo. A esos fuente sumaram-se textos de periodicos y revistas fotografias, así como publicaciones a respecto del contexto cultural y deportivo de Porto Alegre. Después del análisis de las fuentes fue posible identificar que el voleibol feminino es un espacio de sociabilidad de las mujeres, ampliando, significativamente, su participación en un campo considerado de dominio masculino.*

Na sociedade atual os esportes têm de traduzido numa prática cultural de grande visibilidade, as competições esportivas movimentam grandes cifras, os/as atletas ocupam lugar de destaque no âmbito social e figuram nas páginas dos jornais e revistas exibindo medalhas e proferindo conselhos, lições de perseverança e dedicação ao esporte. Inúmeras vezes os/as medalhistas são recebidos por autoridades políticas e homenageados, além de serem vinculados a campanhas institucionais e comerciais. Em torno desses homens e mulheres giram inúmeros discursos de saúde, beleza, performance, comportamento e, em suas imagens, o esporte é personificado: nos uniformes, nas formas dos corpos e nos movimentos executados. . Constitui-se, portanto, como um produto cultural e, por assim ser, é sempre diverso porque traduz diferentes sentidos e significados atribuídos em espaços e tempos diversos. É, também, histórico visto que resulta da ação de diferentes homens e mulheres que, ao seu tempo, construíram, estruturaram e, de certa forma, influenciaram na constituição do imaginário em torno do modo como entendemos e vivenciamos esta prática corporal, seja ela como trabalho ou como lazer e opção de divertimento.

Esta pesquisa, de cunho historiográfico, discute o voleibol feminino em Porto Alegre, mais especificamente, no período compreendido entre 1940 e 1970; tempo onde se deu a estruturação desta modalidade na cidade. A construção da narrativa histórica, aqui, é compreendida como a constituição de um diálogo entre a história e a cultura, entre os espaços e as representações pertencentes a eles e, por fim, entre o tempo e as práticas relativas ao período estudado. Razão pela qual adotamos como referencial teórico-metodológico a História Oral entendendo-a como

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar deste objeto de estudo. Como consequência, o método de história oral produz fontes de consulta (entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (ALBERTI, 1989, p. 1-2)

Com relação a História Oral cabe destacar algumas de suas especificidades: uma delas é que não se propõe a trabalhar com a verdade. Isto é, o documento (a entrevista) não é observado como um relato do que efetivamente ocorreu mas como uma versão do acontecido. Afinal, a memória pode falhar, pode haver distorções, erros, etc. O importante, então, é incluir essas ocorrências na trajetória da pesquisa tentando apreender as razões pelas quais o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra. Outra especificidade muito significativa é perceber que o documento em construção a partir do depoimento oral privilegia a recuperação do vivido conforme o concebido por quem viveu. Razão pela qual não se pode pensar em História Oral sem pensar em biografia e em memória. Reconstruir histórias é, portanto, recuperar as memórias, isto é, as experiências individuais e coletivas, pois ainda que a memória seja guardada por um indivíduo e tem como referência suas experiências e vivências, está marcada pelo grupo social onde conviveu e se socializou. Nas palavras de Henry ROUSSO: “Se o caráter coletivo de toda a memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma “memória coletiva”, isto é, uma presença e portanto uma representação do passado que sejam compartilhadas nos mesmos termos por toda uma coletividade (1996, p. 95)”.

Assim como a entrevista está intimamente relacionada à memória, seu processamento articula, simultaneamente, pesquisa e documentação visto que possibilita, também, a produção de um documento histórico. Daí sua riqueza pois “a evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também *mais verdadeira*” (Thompson, 1992, p. 136). Não no sentido de que o que está sendo relatado efetivamente aconteceu assim, mas de que há ali uma vida a ser exposta a partir de quem a viveu. Para essa pesquisa foram realizadas dezessete entrevistas com mulheres que foram praticantes de voleibol no período abordado. Além destas fontes primárias foram analisadas reportagens em jornais e revistas da época, diferentes obras que abordavam o esporte no Rio Grande do Sul, atas de federações esportivas, registros pessoais, fotografias, enfim, um conjunto de fontes que possibilitou entender que o voleibol feminino daquele tempo era considerado por muitos como o elegante esporte da rede.

### **O elegante esporte da rede:**

O voleibol chegou em Porto Alegre em 1918 e se tornou uma prática recorrente na Sociedade Ginástica Porto Alegre (SOGIPA) a partir de 1926 e pelo Grêmio Náutico

União (GNU) nos anos 30. Neste período a organização do esporte gaúcho cabia à Liga Atlética Porto-Alegrense (LAPA) que, em 1927, dá origem à Liga Atlética Rio-Grandense (LARG), cujas funções era incentivar o atletismo, o basquetebol, o voleibol e a esgrima.

O voleibol figurava entre as primeiras modalidades vinculadas a instituições que promoviam o esporte o que, de certa maneira, possibilitava a ampliação do número de competições que aconteciam na cidade. Exemplo de uma das primeiras competições foi em 1938, quando a Liga de Defesa Nacional, passou a patrocinar, paralelo ao “Desfile da Mocidade”, uma manifestação de patriotismo realizada anualmente na Semana da Pátria, o “Torneio Feminino de Voleibol”. (HOFMEISTER, 1996 p.170). Essa competição e muitas outras foram importantes para a visibilidade do voleibol no Rio Grande do Sul, incentivando muitas garotas à aderirem a esta prática esportiva.

No início do século XX, no Brasil, sob os ideais da medicina higienista, criava-se a representação da mulher como a célula máter da sociedade brasileira, para a qual era importante a prática de atividades físicas desde que compatíveis a sua compleição. Não é sem razão que o Decreto-lei n. 3199 formulado em 1941, proclamava que às mulheres não seriam permitidas a prática de desportos incompatíveis com a sua natureza. Fundamentada em pressupostos de cunho biologicista afirmações como estas eram recorrentes nesse tempo onde o tese da fragilidade feminina demarcava distinções entre homens e mulheres.

Na década de 1950 a industrialização de Porto Alegre trouxe consigo a ampliação do acesso às práticas de lazer, as quais juntamente com as novas formas urbanas observadas na capital, possibilitaram a redefinição dos padrões culturais. As práticas esportivas e corporais dialogaram com estas mudanças e o número de moças a exercitarem seus corpos aumentava, sendo que as modalidades mais praticadas em Porto Alegre, segundo as fontes da pesquisa, são o atletismo, a esgrima, o tênis, a natação, a ginástica e, no âmbito dos esportes coletivos, o voleibol.

O voleibol deste período é essencialmente amador, o que é reconhecido pelas suas praticantes. Para Diná P. SANTIAGO (2002. p. 5): “os primeiros momentos do vôlei eram *extremamente* amador e um voleibol totalmente artesanal - vamos assim supor - com a vontade só e os treinadores também, com o conhecimento que eles tinham.” Diva S. CORRÊA (2002, p. 1), comparando o voleibol no período que começou a jogar, em 1950, ao de hoje, relata ser o aprimoramento físico o aspecto de diferenciação: “O físico, porque elas são bem mais trabalhadas do que a gente era; então a mudança está aqui: elas são atletas.”

A fundação da Confederação Brasileira de Voleibol, em 1957, marcou o abandono do amadorismo no voleibol - mesmo assim é necessário ter cuidado em afirmar sua fundação como marco, pois competições nacionais e internacionais eram realizadas antes disto. Em 1951 aconteceu o 1º Campeonato Sul-Americano no Rio de Janeiro, tendo na seleção campeã uma jogadora gaúcha. Em Porto Alegre, no início da década de 1950, aconteceu, também, o Campeonato Brasileiro de Voleibol.

O voleibol, um esporte sem contato físico, de movimentos lentos e suaves, aumentava sua aceitação entre as moças: “A mãe que era contra. Achava que o basquete era muito bruto. E que não era esporte para as mulheres. O vôlei ela achava bonito” (RIVE, 2004, p. 6). O voleibol, pode ser visto como um marco no esporte feminino gaúcho tanto por atrair as moças que possuíam trajetórias no esporte em outras modalidades, como por abrir caminho para que as elas se apropriassem de outras modalidades, por vezes, menos aceitas socialmente.

Sua estruturação aponta para características como a não especialização, o que levava a situações peculiares da época como as convocações de jogadoras para seleções de diferentes modalidades para competições, por vezes, a serem realizadas no mesmo período. Diva CORRÊA ilustra bem essa afirmação quando relata: “Em 1960, eu fui convocada

para duas seleções de vôlei e para a seleção de basquete brasileira, mas eu não fui participar porque a minha mãe achava que não. “Não dá...Isso não é possível... O ambiente: não sei...” (2002, p.8).

Essa década foi bastante fértil para o esporte gaúcho. Realizaram-se no Estado as seguintes competições: os Jogos Universitários Gaúchos, os Jogos Universitário Brasileiros (1956), o Campeonato Brasileiro de Voleibol (1952), o Campeonato Sul-Americano de Voleibol (1958), os Jogos Mundiais Universitários (1963), ocasião onde a equipe brasileira de voleibol feminino contou com a presença de cinco gaúchas e conquistou a medalha de ouro. Neste período passam a ser mencionadas nas reportagens de jornais e revistas, com mais frequência, outras cidades do Estado que participavam das competições estaduais de voleibol porém a supremacia da capital era evidente na conquista dos títulos.

Quanto ao desempenho das gaúchas nas quadras, as reportagens da época veiculam imagens e textos que fazem referências à “brilhante” competência das moças, porém sempre atentos para não negar a sua feminilidade. As fotografias apontam para o modo como comumente eram representadas as jogadoras, desde a elaboração do posicionamento frente à câmera em relação à montagem da imagem, até a apresentação das personagens no que diz respeito à roupa, ao cabelo e demais cuidados com o corpo.

A entrada das moças no esporte era festejada pela imprensa onde, ao mesmo tempo em que as incentivava para carreira esportiva, gerava desconforto pela excessiva exposição. Os treinamentos faziam com que elas saíssem de casa com maior frequência, abandonando os afazeres do lar. Alguns depoimentos falam sobre treinos à noite porque várias jogadoras trabalhavam ou estudavam durante o dia. Isso tornava a aceitação familiar um tanto conflituosa. Na fala de uma delas:

É, assim como eu dei o exemplo da minha casa, naquele tempo a moça que fazia esporte, não é que fosse mal vista, assim no sentido da palavra, mas é naquele tempo era mais para a moça ser dona de casa, cuidar dos filhos e era uma coisa muito masculina praticar esporte, não é! (RICHTER, 2003)

A família, pais e irmãos, e a escola exercem grande influência para o início da vida esportiva das atletas pesquisadas. “Foi meu irmão que achou que a gente devia praticar algum esporte. Ele era um pouco mais velho que a gente e fez com que o pai entra-se de sócio no (clube) União, para que a gente tivesse uma sociedade esportiva, social para frequentar.” (CORRÊA, 2002, p.9). O apoio da família também aparecia através da assistência aos jogos que, de certa forma zelava pelas suas moças. Diná P. SANTIAGO (2002, p. 6) relata: “A minha mãe, se ouvia falar de nós – ela ia para torcida – daqui a pouco um falava de nós, ela pegava um guarda chuva para dar na pessoa; se levantava da arquibanda, “quem foi que falou da minha filha?” – isso ficou famoso.”

Um dos elementos que muito contribuiu a participação feminina no voleibol foi o seu ensino nas aulas de educação física no espaço escolar. Segundo os depoimentos coletados, muitas moças, a partir do aprendizado na escola, destacaram-se e foram convidadas para jogarem nos clubes da cidade. Impulsionadas pelo caráter de integração que as competições proporcionavam entre os colégios, passavam a promover o próprio esporte que, nesse tempo, figurava na programação das festividades escolares. Na década de 40 foi criada a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que formou muitas professoras e estas, por terem afeição ao esporte, o difundiram ao lecionarem em escolas e colégios. Vale ressaltar que várias das jogadoras de voleibol do período analisado cursaram Educação Física e viam nessa profissão uma forma de ensinar aquilo que as mobilizava como atletas.

Apesar dessa maior inserção no âmbito esportivo, ainda eram recorrentes certos preconceitos com relação à participação feminina no mundo esportivo como responde a



jogadora da década de 1950, Valmy VOLPI, quando questionada quanto a possíveis preconceitos percebidos. Diz ela: “Não, nunca, nunca tive. Havia de vez em quando alguns, que achavam que esporte não era coisa para mulher, por sinal até uma pessoa bem conhecida, uma vez chegou e disse, em plena na rádio, que o esporte não era para mulher” (2002, p.15).

A ameaça que o esporte representava à graciosidade feminina era, de certo modo, atenuada por concursos de beleza vinculados a competições esportivas e a jogadoras de clubes. Ludmila Mourão, em seu estudo sobre os Jogos da Primavera no Rio de Janeiro, competição similar aos Jogos Abertos Femininos realizados em Porto Alegre, a partir de 1940, faz as seguintes considerações: “Como, de acordo com o imaginário da época, qualquer tentativa da mulher de afirmar-se na esfera pública depunha sempre contra a sua feminilidade, acreditamos que a escolha da rainha dos jogos procurava de certa forma um contraponto” (1996, p.74). Um exemplo desta associação pode observado no Campeonato Sul-Americano de 1958, realizado em Porto Alegre, no qual uma jogadora da seleção brasileira foi eleita a rainha dos jogos. Os critérios para tal reconhecimento aparecem nas palavras publicadas pela Folha da Tarde (1958, p. 24): “Sua coroação foi o justo prêmio à graça, à elegância e ao encanto juvenil que, presentes nessa festa magnífica de pan-americanismo, o povo soube simbolizar em Cristiane Kuntzmann”.

Desde os anos 40 até 70, foi possível identificar que, à medida que as moças passam a se interessar mais pelos esportes, a preocupação com a possível “masculinização” tornou-se mais evidente através das limitações sociais imposta a certas práticas, sob o argumento de manter a delicadeza nos gestos e a graciosidade das formas. As fotografias que ilustravam as reportagens raramente eram registradas durante os jogos, assim como eram raras as imagens publicadas nos periódicos em que as moças estivessem suadas, desajeitadas ou com aparência de estafa. Aparecem limpas, hígdas, sensuais e sobretudo, sorridentes. Essa forma de apresentar as imagens das mulheres atletas nas revistas e jornais estava assentada em uma representação de feminilidade para a qual o voleibol não representava ameaça visto que, por não ter contato físico direto entre as adversárias, era considerado como menos violento que outras modalidades tais como o basquetebol e o futebol.

Em entrevista ao Jornal A Hora, no ano de 1958, Cristiane E. Kunstmann, convocada a integrar a seleção que disputaria o Campeonato Sul-Americano, diz: “Acho que o vôlei e a natação são dos esportes mais indicados para a mulher, já que não são violentos” (1958, p. 34). Este discurso alinhava-se à preocupação médica com a fragilidade do corpo feminino, assim como era herdeiro dos ideais de eugenia proclamados por médicos, militares, padres e escritores e profissionais ligados à Educação Física das primeiras décadas do século XX.

A reportagem realizada pela Revista dos Esportes em 1960, com a jogadora Karin I. Süffert, tem a seguinte chamada: “Apesar de ser graciosa, Karin não dá importância à sua aparência. O esporte e a educação física são as suas duas paixões”. No final dos anos 50 e início dos anos 60, citações como essas eram comuns nos periódicos que abordavam temas relativos ao esporte pois, nesse tempo, já eram recorrentes entre atividade física, feminilidade e beleza. Diná P. SANTIAGO (2002, p. 3), ao narrar suas experiências esportivas, comenta sobre cuidados que ela e suas colegas de time tinham com relação à beleza. “Se aparecia enfeitada, pintada, cabelo como a gente achava melhor, e o uniforme que a gente queria sempre ajeitar do jeito que a gente achava mais bonito.” As moças demonstravam uma certa preocupação com a aparência, talvez por vaidade ou para negar o estereótipo da masculinização, o que indiretamente também pode ser compreendido como uma ação afirmativa. Da mesma forma, a preocupação constante com o matrimônio rondava as quadras:

Eu me afastei por que eu comecei a namorar meu atual esposo e já família dele não era assim de esporte e não aceitava assim uma mulher jogando esporte, fazendo esporte, né! Não aceitavam achavam feio a mulher de calção aparecer... Todos olharem. Naquela época, quando tinha um torneio, uma coisa o estádio assim estava cheio, não é como agora que tinha meia dúzia de gente olhando, era cheio, e eles aceitarem e eu... Foi indo e eu deixei (FRITSCH, 2003).

O namorado ser ou não do esporte era um fator relevante para a permanência e continuidade das moças nessa atividade. “Ser do esporte” assumia o significado de praticar, assistir, ser associado a um clube ou associação esportiva, referia-se, enfim, a considerar o esporte como atividade integrante da rotina familiar, característica esta percebida principalmente nas atletas de origem alemã. Quando as moças casavam-se com rapazes que “eram do esporte”, as tensões eram atenuadas. Karin de Cordal (2003, p. 9) lembra de amigas que sofreram restrições por parte dos namorados e relata: “Mas eu nunca tive porque o outro namorado que eu tive também era do esporte. Quer dizer, sempre... Eu me conservei dentro do esporte e o esporte foi a minha vida. Verdaderamente.” Essa observação acontecia mesmo nas famílias alemãs que praticavam esportes e freqüentavam os clubes com maior intensidade, onde havia uma espécie de cuidado para que a dedicação ao voleibol não fosse a prioridade das moças. Vera DALLEGRAVE (2004, p. 2) conta: “eu estava todas as noites na Sogipa, até que arrumei um namorado e aí tinha que ter uma noite para o noivo, [risos] aí tive que deixar um esporte, aí deixei a esgrima, mas continuei o vôlei.”

Elena B. Live (2004, p. 3), em seu depoimento, relata que ao casar largou as competições, mas continuou jogando com outras mulheres casadas e com filhos em um time de veteranas. Quando questionada sobre se considerava normal que as mulheres ao casarem se afastassem das competições, respondeu: “Era, na minha época era, depois mais adiante não, mas quando eu jogava para disputar e coisa todo mundo era solteira.” Este, entre outros depoimentos, permite uma associação implícita as palavras: “casadas” e “veteranas”, onde ser veterana não significava, necessariamente, estar enquadrada em algum limite de idade mas, ainda, ser casada - critério este vinculado ao comportamento social que se esperava da mulher daquele tempo.

Entre 1965 a 1975 a equipe da Sociedade Ginástica Porto Alegre viveu o que se intitulou a “Década de Ouro” por ter conquistado vários campeonatos e suas atletas serem convocadas para o selecionado estadual e nacional. Essa equipe foi comandada por uma das primeiras técnicas da história do voleibol gaúcho, Madga B. Rive que, em 1963, solicitou à direção do clube para assumir a equipe de voleibol feminino onde permaneceu até 1976. Magda fez história no voleibol gaúcho em especial por ter se destacado em um cargo de comando, até então ocupado unicamente por homens. Dentre as várias mudanças que ela promoveu cabe ressaltar a polêmica gerada em torno da utilização ou não da joelheira no voleibol gaúcho, considerada por muitos como um acessório masculino.

Olha, a joelheira é um troço interessante. Ninguém jogava de joelheira em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Imagina, isso aí, isso aí pega mal, joelheira. Ou vão dizer que a gente é mascarada ou vão dizer que a gente é muito masculina para estar jogando com joelheira. E eu disse pois é: Então nós vamos fazer o seguinte, vocês todas vão usar joelheira, ninguém vai falar de uma só, vão falar *de todo* mundo. Vocês vão jogar de joelheira e eu quero ver todo mundo se atirando aqui. Nunca tinha jogado de joelheira. Mas lá fora, no mundo todo, todo mundo jogava de joelheira. E uma pessoa, ainda mais mulher, né? Vai se atirar e machucar o joelho, não. E aí começou, isso aí não era... No meu tempo de atleta, de jogadora eu usava uma joelheira, coisa horrível, caía na boca do povo. Era um terror. (RIVE, 2004)

Paralelo a estruturação do voleibol gaúcho, à maior visibilidade, ao aprimoramento das condições físico-estruturais, ao apoio dos clubes, dos meios de comunicação de massa e da sociedade em geral, começaram a ocorrer mudanças nesta modalidade esportiva que, de caráter lúdico-amador passou a ter maior competitividade, aproximando-se do que conhecemos hoje como esporte de alto rendimento. Os primeiros passos dessa mudança acontecem já no final da década de 40. Elena B. LIVE (2004) testemunha esse processo: “Depois que começaram a jogar os sul-americanos as gaúchas se sobressaíram, teve atletas até que foram para o Rio que jogavam na Sogipa conosco e foram para o Rio, convocadas para jogar pelo Flamengo, como a Marina Selistre.”

A transferência de Marina para um dos grandes clubes da época marcou o início da profissionalização do voleibol feminino caracterizada, naquele tempo como o auxílio financeiro para hospedagem, alimentação e uma pequena ajuda de custo. Anos depois outras moças seguiram este caminho, como exemplo, Valmy Volpi que, na década de 60, após jogar o campeonato Pan-Americano mudou-se para belo Horizonte tendo, assim, mais condições de jogar e de manter-se integrante da seleção brasileira.

No final dos anos 70 e início dos anos 80 registra-se uma significativa alteração na história do voleibol feminino gaúcho. Os campeonatos brasileiros entre seleções estaduais foram extintos fazendo com que o Rio Grande do Sul se distanciasse de convocações de atletas para participações campeonatos de âmbito nacional e internacional. Também houve mudanças na legislação esportiva brasileira, com a alteração da lei que impedia a entrada de empresas no esporte e a autorização para a criação de clubes-empresas. Esse novo cenário, associado à profissionalização dos setores técnicos e administrativos do esporte, trouxe conseqüências ao esporte gaúcho e, dentre elas, a desestruturação do voleibol feminino.

#### Considerações finais

As fontes analisadas para a construção dessa pesquisa apontam ser o Rio Grande do Sul, no período de 1940 a 1970, um Estado privilegiado no que diz respeito a oportunização da prática esportiva para as moças. Essa afirmação pode ser percebida pelo de número de amistosos e de competições, pela relevância de alguns campeonatos que aconteceram, pela presença da seleção gaúcha nos primeiros campeonatos nacionais e pelas constantes convocações de jogadoras para integrar o selecionado brasileiro. Um dos fatores a serem considerados nesta análise é a constituição étnica da população gaúcha pois não há dúvidas de que a imigração alemã foi um dos agentes que impulsionou a cultura esportiva no Estado. Não é sem motivos, por exemplo que grande parte das entrevistadas eram descendentes de alemães.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao encerramento da carreira esportiva das atletas porto-alegrenses, na maioria das vezes, marcado pelo casamento e pela chegada dos filhos. Várias das entrevistadas iniciavam a praticar o voleibol na idade escolar e afastavam-se, em geral, quando assumiam o papel de mãe fazendo crer ser esse binômio (casamento/maternidade) algo incompatível com a prática esportiva de então.

As análises das fontes primárias de pesquisa, dentre elas, as entrevistas com as atletas do período analisado permitem identificar a estruturação do voleibol feminino gaúcho e seus desdobramentos em um tempo marcado pelo entusiasmo e pelos atritos no que se refere às práticas esportivas e às moças. Suas memórias nos propiciam, hoje, a aproximação e compreensão do universo que permeou e permeia a cultura corporal, e em especial, a prática de esportes como um terreno fértil a produzir representações de masculinidade e feminilidade. E também de questioná-las.

O voleibol feminino traduziu-se, para as moças do período analisado, como um espaço de sociabilização e de visibilidade. Por ser considerado um esporte mais adequado

as mulheres era, grosso modo, aceito pela comunidade gaúcha ainda que fosse praticado sob os olhos atentos da família e da sociedade. Aceito, mas não de todo, pois se mal praticado poderia representar uma ameaça à feminilidade fazendo com que a moça se masculinizasse, isto é, conquistasse uma conformação anatômica próxima do corpo masculino ou ainda assumisse traços similares de caráter. Esses argumentos foram tomando outras formas ao longo do período analisado bem como foram remodelando-se as representações das mulheres voleibolistas. Afinal, o próprio esporte nacional fortaleceu-se nesse período e, dentro deles, as mulheres conquistaram visibilidade tornando-se protagonistas dentro desse campo. Protagonismo, diga-se de passagem, iniciado há algum tempo e que as memórias das praticantes de voleibol gaúchas e as histórias que a partir delas podemos narrar, permitem entender que algumas das representações do passado são, também, do presente pois circulam, ainda hoje, de forma renovada, não mais no voleibol, mas em outras modalidades esportivas.

#### Referências Bibliográficas:

A HORA. Porto Alegre, julho de 1958.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

CORDAL, Karin I. S. de *Karin Ingrid Süffert de Cordal (depoimento, 2003)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

CORRÊA, Diva S. *Diná Santiago Corrêa (depoimento, 2002)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2003.

DALLEGRAVE, Vera. *Vera Dalegrave (depoimento, 2004)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

FOLHA ESPORTIVA. Porto Alegre, 13 de novembro de 1958.

FRICHT, Elly R. *Elly Rau Fricht (depoimento, 2004)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. *90 anos do Grêmio Náutico União “O Clube das três Sedes” - 1906/1996- .* Porto Alegre, RS: 1996.

LIVE, Elena B. *Elena Bins Live (depoimento, 2004)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

MOURÃO. Ludmila. A imagem da mulher esportista nos Jogos da Primavera dos anos 50. In: VOTRE, Sebastião Josué (org.). *A representação social da mulher na educação física e no esporte*. Rio de Janeiro: Ed. Central da Universidade Gama Filho, 1996.

REVISTA DOS ESPORTES. maio de 1960.

RICHTER, Marlene C. *Marlene César Richter (depoimento, 2003)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

RIVE, Magda B. *Magda Burger Rive (depoimento, 2003)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2004.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína. (orgs.) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

VOLPI, Júlio César, VOLPI Marco Antônio, VOLPI, Valmy. *Júlio César Volpi, Marco Antônio Volpi e Valmy Volpi (depoimento, 2002)*. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – EDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS, 2003.

**FORMA DE APRESENTAÇÃO: PÔSTER**  
**GTT 13: Memórias da Educação Física e Esporte**

**REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS DE UM REFERENCIAL  
TEÓRICO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1932-1957)**

Magda Terezinha Bermond  
Mestranda em Educação na UFMG  
Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA  
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação - GEPHE

**RESUMO**

*Utiliza-se a Revista de Educação Física como fonte principal para investigar a contribuição dos militares para o processo de escolarização da educação física (1932-1957). Objetiva identificar o referencial teórico usado pelos articulistas ao elaborarem propostas pedagógicas para as aulas de educação física nas escolas civis. A orientação teórico-metodológica segue as indicações de Ginzburg (1989). Os vestígios encontrados indicam como referencial teórico utilizado pelos articulistas para a elaboração de propostas pedagógicas autores como: John Dewey, Edouard Claparède, Rousseau e Pestalozzi.*

*This study has utilized the Physical Education Magazine as the main source of information to investigate the military's contribution to the schooling process of physical education (1932 – 1957). It aims at spotting the theoretical references employed by the articulistas (articulators) while elaborating their pedagogical proposals to physical education classes in civil schools. The study's theoretical-methodological orientation is based on Ginzburg (1989). The findings suggest the articulistas (articulators) lay hands on the theories of John Dewey, Edouard Claparède, Rousseau and Pestalozzi for theoretical references.*

*Esta estudio se vale de la Revista de Educação Física (Revista de Educación Física) como fuente principal para investigar la contribución de los militares en los procesos de escolarización de la educación física (1932-1957). Tiene por objetivo identificar la referencia teórica tomada por los articulistas con el fin de elaborar las propuestas pedagógicas destinadas a las clases de educación física en las escuelas civis. La orientación teórico-metodológica sigue las directrices de Ginzburg (1989). Los vestigios encontrados indican como referencia teórica tomada por los articulistas en la elaboración de propuestas pedagógicas los autores: John Dewey, Edouard Claparède, Rousseau y Pestalozzi*

## **Introdução**

O estudo a partir de periódicos científicos na Educação Física brasileira ainda é incipiente. Na área da Educação, eles estão sendo utilizados há mais tempo como fontes privilegiadas. Carvalho e Toledo (2000) salientam que o estudo, a partir de periódicos, é importante, pois esses (e outros) impressos foram fundamentais na divulgação de princípios pedagógicos (como instrumentos estratégicos utilizados por intelectuais durante as reformas educacionais nas décadas de vinte e trinta). Catani e Sousa (1999, p. 11) enfatizam a importância do estudo a partir de periódicos, afirmando que “[...] suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de se realizar o trabalho docente”.

A Revista de Educação Física foi criada em maio 1932, sob chancela da Escola de Educação Física do Exército, para divulgar a prática da educação física na sociedade civil. Ela é o periódico de maior longevidade da Educação Física brasileira, seu ciclo de vida vai de 1932 até a presente data (2005).

Esse periódico foi fonte principal desta investigação que buscou identificar vestígios que indicassem o referencial teórico utilizado pelos militares na elaboração de propostas pedagógicas para as aulas de educação física escolar. Ou seja, com quais autores eles dialogaram? Quais os conceitos ou teorias foram apropriados a partir das obras desses autores e transformados em propostas pedagógicas para as aulas de educação física?

## **Referencial Teórico - metodológico**

A base teórica sustenta-se em Ginzburg (1989), nas concepções de indícios e sinais materializados no impresso, que precisam ser captados nos termos prescritos por seus editores/autores.

Em um primeiro momento, foram localizados os artigos que tratam da Educação Física integrada à Educação (trinta artigos, no período que vai de 1932 a 1942, que direta ou indiretamente discutiam essa questão). São artigos que falam sobre jogos, sobre o papel dos instrutores de educação física, campos de jogos, parques infantis, educação física e psicologia, conferências de ensino, educação física feminina, escotismo, dramatizações (ginástica historiada), pedagogia e educação física, educação física infantil.

Para melhor compreender como as questões educacionais discutidas nesses artigos se transformaram em orientações para as aulas de educação física nas escolas, recorreu-se à leitura dos artigos da seção Lição de Educação Física (ao todo 43 artigos), que existiu na revista no período que vai de 1932 a 1957, fato que justifica o recorte temporal feito nesta investigação.

## **Referencial Teórico utilizado pelos articulistas para elaboração da seção *Lição de Educação Física***

John Dewey foi o autor mais citado nos artigos pelos articulistas da revista. O discurso presente nos artigos sinaliza que a sua obra “Vida e Educação” (1978) foi utilizada em diversos aspectos pelos articulistas militares e civis. Na comparação entre essa obra de Dewey e alguns temas discutidos nos artigos, fica apontado que assuntos, como o interesse, o esforço, a experiência, a prática (só se aprende o que se pratica), a importância da associação dos conteúdos escolares com a vida dos educandos e a educação sensorial, são recorrentes nos discursos dos articulistas.

Ao que parece, alguns conceitos da obra de Dewey foram usados pelos intelectuais da revista ao escreverem a seção *Lição de Educação Física* (dedicada exclusivamente a prescrições e recomendações a respeito da educação física escolar). A introdução dos jogos nas lições, e a recomendação para que esses fossem o conteúdo principal das aulas a serem dadas no ciclo elementar, seria um sinal de que a consideração a respeito da relação entre os conteúdos escolares e a vida dos escolares possivelmente teve como uma das referências a obra *Vida e Educação*.

Supomos que a recomendação para a utilização dos jogos nas lições de educação física estaria também relacionada à outra concepção presente na obra de Dewey, o conceito de interesse. Um indício dessa relação seria a presença nas aulas do princípio científico-pedagógico (elaborado pelos militares) da atração da lição, que consiste em dizer que a lição de educação física deveria ser atraente. Qual atividade interessa tanto às crianças de menor idade? Os jogos e os brinquedos. Então, qual conteúdo deveria ser dado a essas crianças nas aulas de educação física, para torná-las atraentes?

O interesse, como está presente em Dewey (1978), encontra-se relacionado ao esforço, ou seja, há interesse à medida que o esforço é “dosado” pelo professor. Outro princípio presente na lição diz que ela deveria ser graduada em intensidade e dificuldade. Mais uma vez, parece que os militares tiveram como base outra concepção desse autor. No entanto, é importante lembrar que existe na revista um discurso marcante e incisivo que tem a biologia como uma das bases na elaboração de propostas para as aulas. Esse discurso parece enfatizar a presença da educação física na escola, como um elemento fundamental para o melhoramento da saúde. De acordo com essa concepção, o princípio da graduação da lição poderia estar relacionado à orientação presente nos artigos, sobre os exercícios a serem dados nas aulas de educação física. Essas orientações consistem em se respeitar as limitações físicas dos alunos, através de exercícios que possam ser executados conforme a idade e capacidade física dos educandos.

Um outro aspecto presente em *Vida e Educação* diz respeito à educação sensorial, que na revista possui uma seção com esse nome. Ao que parece, essa seção foi uma “forma” de se colocar na prática o princípio presente em Dewey do “aprender fazendo”, uma vez que as orientações presentes em seus artigos enfatizam a utilização de jogos que requerem a manipulação de objetos.

Ainda com relação a Dewey (1978) suas recomendações a respeito de “meios” propícios ao “desenvolvimento” do interesse podem ser relacionadas às orientações presentes nos artigos da Revista de Educação Física a respeito da preparação do local em que as aulas podem ser dadas e a preparação do material a ser utilizado nas lições.

Claparède não é tão citado nos artigos quando Dewey, mas vem em segundo lugar. Seu nome aparece nos artigos que falam sobre jogos. Pode-se dizer que tal fato está relacionado às recomendações desse autor quanto à utilização do jogo na educação funcional. Através dos conceitos de necessidade e de interesse, pode-se compreender porque Claparède (1959) recomendava a utilização dos jogos. Para esse autor, é a necessidade que faz com que uma atividade “ocorra” e a tradução psicológica dessa necessidade é o interesse. Nesse sentido, toda a atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias. Os jogos não seriam uma necessidade para a criança e, portanto, despertariam os seus interesses?

Rousseau foi um autor pouco citado nos artigos analisados. Nas poucas vezes em que aparece, é usado para enfatizar a relação entre educação intelectual e educação corporal. Em um único artigo analisado, ele é criticado por suas concepções de “homem

bom” e sociedade “corruptora”. É preciso que esse autor seja melhor pesquisado, investigado na revista, pois as referências a ele são poucas. Além disso, referem-se a ele como “grande educador”, por exemplo, uma citação que traz pouca consistência para análise.

Com relação a Pestalozzi, as citações encontradas também são esparsas e inconsistentes. Nas poucas vezes em que foi referenciado, seu nome esteve relacionado à psicologia. Talvez, os articulistas o utilizem para justificar a presença da psicologia na educação e na educação física, uma vez que essa discussão estava presente em vários artigos da revista.

### **Considerações finais**

A presença desses autores na Revista de Educação Física é um indício de que os autores dos artigos (militares e civis) estavam atentos as discussões educacionais da época (principalmente décadas de 1930 e 1940), ao utilizarem como referencia para a elaboração de uma “pedagogia” para a Educação Física escolar autores cujas idéias serviram de inspiração para o movimento que genericamente chamamos de Escola Nova.

Alguns estudiosos da educação afirmam que as inspirações para a escola nova vieram desses autores. Não cabe neste trabalho discutir essa questão, apenas é importante salientar que concepções como respeitar a natureza infantil (Rousseau), por exemplo, podem ter sido usadas pelos militares para justificar a utilização de jogos nas aulas de educação física infantil ou para enfatizar que deve ser respeitada a capacidade física e psíquica do educando. Mas, essas questões devem ser investigadas com mais rigor.

Um outro ponto que se faz necessário destacar é que foram encontrados indícios da chamada Escola Nova em artigos sobre o escotismo. Que relação esse movimento teria com o escotismo?

Levantamos a hipótese de que o projeto da Escola Nova não se limitou apenas ao ambiente escolar. Tal fato é reforçado quando se percebe que alguns conceitos disseminados por essa corrente, como a utilização dos jogos no desenvolvimento físico, psicológico e moral das crianças, estão presentes nos textos que tratam do escotismo, dos parques infantis, dos centros de férias.

Outro fato que é importante ressaltar é que a leitura que os militares fizeram dessas obras de referencia traz implícita a leitura dos tradutores, dos colaboradores e dos editores, e que tal fato influencia na leitura que eles fizeram dessas obras. Pode-se supor também que os militares leram as obras originais desses autores; de qualquer forma, o foco principal deste estudo foram os artigos da Revista de Educação Física, escritos tanto por militares quanto por civis, como se pode constatar; esses discursos são uma contribuição original, porque trazem implícitas relações de força, preferências, inclinações pessoais e culturais.

A utilização dos jogos como conteúdo principal das aulas de educação física dos ciclos elementares é um indício da influência desses autores na elaboração das aulas. Mas, deve-se deixar claro também que os militares, mesmo contando com a colaboração de civis, possuem uma doutrina interna que preconiza a disciplina, a ordem e a hierarquia e que talvez seja por isso que nem todos os conceitos existentes nas obras desses autores de referencia estejam presentes nas propostas pedagógicas elaboradas para as aulas. John



Dewey, por exemplo, enfatiza em sua obra *Vida e Educação* a liberdade individual e a democracia, conceitos que não condizem com a orientação interna da instituição.

Diante disso, pode-se dizer que havia uma contradição entre a orientação teórica utilizada pelos militares e a do regimento interno do Exército? Não se deve dizer que havia uma contradição, mas que os militares continuaram firmes à doutrina e atentos às concepções desses autores, em uma tentativa de colocar em prática algumas concepções presentes nesses autores, adaptando-as aos objetivos da instituição.

Se se deve respeitar a criança, prepará-la para o trabalho, tornar a aula interessante, o conteúdo a ser ensinado deve ser o jogo. Tendo mais idade, os objetivos passam a ser prepará-la fisicamente para o serviço militar; nesse caso, o conteúdo principal das aulas passa a ser outro, os esportes, tanto individuais quanto coletivos, e os exercícios ginásticos. Esse não seria um exemplo de que os militares sabiam articular as influências “de fora” com a doutrina interna do Exército?

### Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Reforma escolar, pedagogia de impressos**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, v. 7, p. 71-92, 2000.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. O catálogo da imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-30.

CLARÈDE Edouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## ROMANCE, SAUDOSISMO E IDENTIDADE NACIONAL INFLETIDOS NA BIOGRAFIA DE MANÉ GARRINCHA

Tiago Lisboa Bartholo – Mestrando – PPGEF/UGF – Bolsista do CNPq  
Bruno O. de L. Abrahão – Mestrando – PPGEF/UGF – Bolsista do CNPq  
Dr Antonio Jorge Soares – PPGEF/UGF – UFES

### **Resumo**

*O objetivo do artigo é analisar a biografia de Garrincha como expressão de uma trajetória individual que encarna significados coletivos sobre o futebol nacional e sobre o “ser brasileiro”. Para tanto utilizaremos o livro de Ruy Castro (1995) “Estrela solitária: Um brasileiro chamado Garrincha”. A análise demonstra que a biografia se transforma em um discurso identitário essencialista. O talento de Garrincha é dado como inato e não precisa ser aperfeiçoado. A ancestralidade indígena é chave para o autor interpretar tanto a exuberância e simplicidade do seu futebol, quanto seu comportamento avesso às normas sociais e a disciplina nos campos de futebol.*

### **NATIONAL IDENTITY AND MANE GARRINCHA’S BIOGRAFY**

#### **Abstract**

*The objective of the article is to analyze Garrincha's biography as an expression of an individual trajectory that embodies meanings about the Brazilian soccer and on “Brazilian people”. We analyzed Ruy Castro's book (1995) "Estrela solitária: Um brasileiro chamado Garrincha". The lines writings by the author build the idea that Garrincha is gifted. Its talent is given as innate and it doesn't need to be improved. The indigenous ancestry is key for the author to interpret the exuberance and simplicity of his game, as its contrary behavior to the social norms and the discipline in the soccer fields.*

### **IDENTIDAD NACIONAL Y LA BIOGRAFIA DE MANE GARRINCHA**

#### **Resume**

*El objetivo del artículo es analizar la biografía de Garrincha como una expresión de una trayectoria individual que incluye significados sobre el fútbol brasileño y en "personas brasileñas". Para eso analizamos el libro de Ruy Castro (1995) "Estrela solitária: Um brasileiro chamado Garrincha". Lo autor construye la idea que Garrincha está dotado. Su talento se da como innato y no necesita ser mejorado. La ancestralidade indígena es importante para el autor interpretar la exuberancia y simplicidad de su juego, así como su conducta contraria a las normas sociales y la disciplina en los campos del fútbol.*

#### **Introdução**

O discurso identitário do futebol brasileiro funda sua singularidade afirmando possuir um estilo de jogar alegre com virtuosismo individual, que envolve os adversários com arte e dissimulação, com seus dribles cheios de floreios, ginga de capoeira ou samba. Os indícios da formação de um “estilo brasileiro” de jogo vêm sendo construídos como discurso identitário, numa luta simbólica em relação a outros estilos, desde a segunda

década do Séc. XX no Brasil.<sup>1</sup> Esse estilo é narrado como um modo singular de uso do corpo no jogo, uma técnica corporal, ora interpretada como construída/socializada culturalmente<sup>2</sup>, ora como um produto da miscigenação racial. A interpretação racialista, apesar de nem sempre explícita, é a narrativa dominante sobre o estilo de jogo e de música (leia-se samba) no Brasil.<sup>3</sup> A memória nesse caso é o instrumento utilizado na construção/manutenção das narrativas identitárias.<sup>4</sup> A rememoração do epíteto “futebol-arte” é singularizada pelas imagens da alegria de Garrincha que ‘dançava’ e enganava com as pernas seus “Joãos”<sup>5</sup>, de Domingos da Guia que driblava curto ‘com passos de samba’ dentro da própria área, de Pelé que fazia ‘mágica’ com a bola em direção ao gol, de Rivelino que mascava a bola entre os pés como um ‘chiclete’ e de Leônidas, que inventou a ‘bicicleta’<sup>6</sup> por pura ruptura artística.<sup>7</sup>

Dentre os diversos espaços em que as narrativas sobre o nosso futebol são operadas, um neste momento merece atenção. As biografias dos jogadores parecem-nos espaços privilegiados para compreendermos a forma como os autores destacam traços e aspectos singulares da vida de certos personagens, ao mesmo tempo em que revelam valores e significados coletivos da cultura onde o biografado está inserido.

O objetivo do artigo é analisar a biografia de Garrincha como expressão de uma trajetória individual que encarna significados coletivos sobre o futebol nacional e sobre o “ser brasileiro”.

A biografia escrita por Ruy Castro, “Estrela solitária: Um brasileiro chamado Garrincha” (1995), constitui-se no objeto de análise. Estamos especialmente interessados em entender como o autor opera com as lembranças e os esquecimentos para narrar a trajetória de Garrincha dentro e fora dos gramados.

A escolha deste personagem não é fortuita. Garrincha personifica em muitas qualidades aquilo que acabou sendo chamado de “estilo brasileiro” de jogar futebol. Um jogador que contrariava todas as previsões. As narrativas que tratam do jogador constroem a imagem de um atleta que não dava importância aos esquemas táticos ou aos treinamentos físicos. Seu brilhantismo e sucesso dentro dos campos de futebol são narrados, em muitos momentos, como uma profecia que se concretizou independentemente das condições e adversidades encontradas pelo personagem. A idéia do jogador que nasceu “pronto” nos parece tangenciar toda a construção feita por Ruy Castro.

---

<sup>1</sup> Ver Soares e Lovisolo (2003).

<sup>2</sup> No sentido de Mauss (1974).

<sup>3</sup> Ver Hermano Vianna (1995), onde o autor busca desmistificar uma origem imemorial e essencialista do samba reconstruindo as mediações culturais entre intelectuais modernistas e os músicos, populares ou não, na afirmação desse gênero de música como nacional.

<sup>4</sup> Não sejamos ingênuos de pensar que tais narrativas identitárias apenas dão significado de pertencimento as existências individuais/coletivas em relação ao “outro”. Para além destes sentimentos e, provavelmente, amalgamados a estes, a todo um mercado em torno das identidades que foi incrementado na formação e na configuração geopolítica – econômica dos Estados-nação. Sabemos que neste mercado os estados não possuem cotas iguais de poder e nem os mesmos produtos. Entre esses Estados “para dentro e para fora” as identidades se tornaram elemento que agrega valor simbólico aos diferentes tipos de produtos.

<sup>5</sup> Nome jocoso dado pela mídia aos seus marcadores (Castro, 1995).

<sup>6</sup> Ver Lovisolo (2001).

<sup>7</sup> Nossa visão de futebol parece valorizar mais os atributos e ações individuais de ruptura, com ou sem eficácia, do que os atributos coletivos de disciplina.

### A origem do “dom” de Manuel dos Santos

Para contar a trajetória do jogador de futebol Garrincha, Ruy Castro, volta ao ano de 1865 e relembra os antepassados do atleta.

Garrincha era descendente de índios. Nasceu no ano de 1933, em uma pequena cidade no Estado do Rio de Janeiro, *Pau Grande*, e como todos os garotos da sua idade, brincava nas matas e rios que cercavam a cidade. As representações de Castro (1995) sobre Garrincha são a do bom selvagem, da liberdade e da ingenuidade da vida rural em oposição à vida urbana.

"Vivia descalço - suas solas dos pés, desde sempre, eram as de quem andava no mato e nos calçados de pedra." (Castro, 1995, p.27)

"Garrincha era o nome de um passarinho indomável que não se acostumava ao cativeiro. Era uma espécie bem comum na região."

"Garrincha também não se adaptava ao cativeiro. Até os sete anos, sua vida foi caçar passarinhos, tomar banho no rio e jogar pelada." (Castro, 1995, p.28)

Ao longo dos primeiros capítulos do livro, Castro (1995) vai construindo a imagem de um menino que, desde cedo, se mostrava arredio às regras sociais e tinha recebido o “dom” de jogar futebol. Em diversos momentos do livro, o autor procura explicar este comportamento de Garrincha lembrando que seus antepassados eram índios<sup>8</sup> e, exatamente por isso, não era um ser domável.

"Amaro e Maria Carolina deram-se conta de que tinham um filho vivendo em estado quase selvagem. [...] A partir dali, começaram a tentar civilizá-lo." (Castro, 1995, p.31)

"E a civilização não era o elemento de Garrincha. A graça estava em driblar, apenas driblar. Estava no futebol em estado selvagem e lúdico, que era como os índios o jogariam, se soubessem" (Castro, 1995, p.64).

Observe que esses “antecedentes étnicos” servem para Castro (1995) interpretar a suposta inadequação de Garrincha aos esquemas táticos e a, conseqüente, falta de disciplina para ser um atleta profissional. Sua forma de jogar futebol seria criativa e exuberante tal como o ambiente em que fora criado e que permitiu a expressão de sua “ancestralidade”.

Se até aqui temos a origem de Garrincha construída pelas lentes românticas – a trajetória de um menino a “margem da civilização” –, em outros momentos da biografia, o próprio autor apresenta dados que indicam que Garrincha seguia normas e comportamentos sociais partilhados. Por exemplo, foi matriculado na escola aos sete anos – idade igual a dos outros meninos de *Pau Grande*, em um período que boa parte dos brasileiros não freqüentava a escola–; começou a trabalhar na fábrica da cidade – *América Fabril* – com 14 anos, a mesma idade que seus colegas. Garrincha parece ter tido, pela descrição de Castro (1995), uma infância semelhante aos seus contemporâneos de sua cidade natal.

Castro busca explicações para as qualidades apresentadas por Garrincha no campo de futebol:

---

<sup>8</sup> Lembremos que na história do Brasil o índio --essa palavra genérica para indicar diferentes grupos étnicos - é representado como um ser indomável que não se deixou escravizar.

“A expressão gênio intuitivo não devia ser moeda corrente na serra dos Órgãos nos anos 40. Mas era a única explicação para o futebol do jovem Garrincha. De onde ele tirara aquele jeito de arrancar, driblar e chutar? Não havia grandes antecedentes futebolísticos na família.” (Castro, 1995, p.38)

Apesar de enfatizar que Garrincha tinha grande prazer em praticar futebol e passava grande parte do seu tempo jogando partidas com seus colegas, Castro (1995) apresenta o biografado como alguém que tinha recebido um “dom” para jogar futebol, isso explicaria suas “qualidades naturais” em função da ausência dos antecedentes familiares.

### **A trajetória gênio**

Garrincha teve sua primeira chance em um time do Rio de Janeiro aos 19 anos, fato raro na época (Castro, 1995). Em geral, os garotos chegavam aos clubes com 13 ou 14 anos para fazer testes. Castro (1995), neste momento, mostra as dificuldades encontradas por Garrincha para iniciar sua carreira como jogador profissional de futebol.<sup>9</sup> Garrincha foi vítima da incompreensão dos técnicos que o avaliavam como bom jogador que tinha o “*único defeito, facilmente corrigível, que é o de driblar demais.*” (p.64), mas ninguém assumia a tarefa da correção. Aqui o autor apresenta os obstáculos que o herói viveu para afirmar-se no futebol.<sup>10</sup>

Garrincha chegou ao Botafogo com a indicação de “seu Araty”<sup>11</sup> e foi logo apresentado ao treinador do time, Gentil Cardoso, que o pôs para treinar com os titulares. Garrincha agradou. Quando voltou a *Pau Grande*, já era jogador do Botafogo. Neste momento, Castro (1995) desconstrói uma das histórias contadas sobre o primeiro treino de Garrincha e o suposto “baile” que ele aplicara em Nilton Santos.<sup>12</sup> O autor narra um embate equilibrado entre os dois jogadores. Destaca, porém: “*O incrível era ter sido um encontro igual, considerando-se que, de um lado, estava Nilton Santos, dezesseis jogos pela seleção brasileira; e, de outro, um jovem desconhecido e torto, que preferia jogar descalço em sua terra e que só calçava chuteira socialmente.*” (p.58). Castro (1995), atribui a distorção ao fato que a história ao ser contada pela memória oral foi sendo romantizada.<sup>13</sup> Neste instante, o biógrafo procura “corrigir” distorções presentes na memória sobre a vida de Garrincha.

Os primeiros anos de Garrincha no Botafogo são narrados como anos de adaptação. Não apenas do jogador ao futebol profissional, mas também, do futebol a Garrincha. Castro (1995) prossegue sua narrativa enfatizando que muitas ações do jogador eram incompreendidas.

---

<sup>9</sup> O autor relata que Garrincha foi reprovado em três testes que havia realizado em times do Rio de Janeiro antes de ser aprovado no Botafogo, respectivamente Vasco, São Cristóvão e Fluminense.

<sup>10</sup> A infância pobre e o talento como algo natural são elementos da história de vida de Garrincha que ajudam a humanizá-lo e mitificá-lo simultaneamente. Os trabalhos de Helal (2001) e Alabarces (2002) sobre as trajetórias dos jogadores de futebol Zico e Maradona respectivamente, apontam semelhanças até este momento quando comparamos a construção feita por Castro (1995).

<sup>11</sup> Uma espécie de “olheiro” (pessoa especializada em encontrar possíveis talentos) do Botafogo que o vira jogar em Pau- Grande.

<sup>12</sup> Nilton Santos era, na época, considerado um dos melhores jogadores na sua função no Brasil. Já tinha feito dezesseis jogos pela seleção brasileira.

<sup>13</sup> Observe-se que Castro se propõe a fazer uma biografia a partir dos controles do campo da história.

“Garrincha driblou a defesa inteira do Cantagalo e, com o gol vazio, deu para meia Ariosto completar. Ariosto não entendeu nada – por que o próprio Garrincha não fizera o gol?”

“[...] Por que essa mania de continuar driblando, quando toda a defesa inimiga já estava destruída?”

**“Ninguém sabia ainda que Garrincha era o profissional mais amador que o futebol poderia produzir. E que, para ele, a alegria do futebol não estava em fazer gols. Nem vencer a partida. Nem mesmo ganhar o bicho, que era o prêmio em dinheiro pela vitória. Gols, vitórias, bichos, tudo isso eram coisas mesquinhas da civilização.”** (Castro, 1995, p.64; grifo nosso)

Garrincha é para Castro (1995) um ser de ruptura neste espaço, é expressão da criatividade. Assim, o futebol tinha que se adaptar ao seu estilo. Durante todo o livro, podemos acompanhar a construção da idéia de um homem que praticava futebol porque lhe proporcionava, acima de tudo, prazer. A dimensão do gosto supera os interesses financeiros. O valor da criatividade, do lúdico, se confunde com a imagem de Garrincha. Vejamos esta passagem escrita por Castro (1995):

"Era dinheiro, mas não parecia importar para Garrincha. Com três meses como profissional, cansou-se de subir aos domingos para Petrópolis e deixou o Serrano a ver navios. Esqueceu-se de que assinara um contrato e nunca mais apareceu no clube. Seu time era o Pau Grande, onde jogava de graça." (p.40)

Garrincha é comparado ao “jogador amador”, aquele que joga apenas por prazer e amor ao esporte. Veremos que esta imagem construída durante todo o livro deve ser relativizada quando acompanhamos os impasses que ocorreram na carreira do jogador na renovação de seus contratos com o Botafogo<sup>14</sup> ou no abandono do *Serrano*.<sup>15</sup> Nesses impasses, Castro (1995) acaba por relatar o interesse do jogador em obter melhores contratos de trabalho. Aqui fica explícito que o interesse é visto como negativo em nossa sociedade e a ausência deste como pureza, ingenuidade, marcas românticas do discurso.<sup>16</sup>

### **A consagração de Garrincha**

No seu primeiro ano como profissional pelo Botafogo, Garrincha terminou o campeonato carioca como artilheiro do time – fez 20 gols em 26 jogos. Nos anos seguintes o Botafogo teve campanhas apenas regulares. Ainda iria demorar um pouco até que o time se consagrasse campeão carioca. Isto iria acontecer com a contratação de outros jogadores, entre eles, Didi, comprado do Fluminense, que era jogador da seleção brasileira. Observe-se que Didi é apresentado como produto do esforço e do treino em oposição ao dom que Garrincha recebeu de seus ancestrais. Diz Castro (1995): “Nada disso era fruto exclusivo de um dom divino. Assim como um pianista ensaia todo dia, Didi ficava treinando passes e cobranças muitos depois que seus colegas já tinham ido embora.” (p. 102).

São inúmeras as passagens que ao narrarem Garrincha como irresponsável retiram o estatuto de adulto do jogador e o transformam em criança. O biógrafo enfatiza as constantes faltas aos treinamentos do atleta, seus casos amorosos extraconjugais e suas constantes bebedeiras com seus amigos de sua cidade natal. “*Sexo era a sua principal ginástica. A*

<sup>14</sup> Sobre os impasses nas renovações de contrato do jogador ver páginas: 95-6; 273-8.

<sup>15</sup> *Serrano*, clube da cidade de Petrópolis, foi o primeiro time que pagou quantias em dinheiro à Garrincha para que ele jogasse futebol.

<sup>16</sup> Ver Holanda (1988).

*outra a oficial ele não gostava de fazer. E esta também não era uma grande preocupação dos clubes. Os jogadores treinavam de manhã ou de tarde, nunca em tempo integral.”* (Castro, 1995, p.75)

Apesar da conduta de Garrincha ser descrita por Castro (1995) como avessa à disciplina e a ordem, o próprio autor diz que Garrincha nos primeiros anos, como jogador profissional, vinha todos os dias de *Pau Grande* para o Rio de Janeiro treinar. A viagem podia levar até 3 horas. Castro (1995) narra grandes temporadas que Garrincha fez como jogador do Botafogo<sup>17</sup> e enfatiza que preparo físico era elogiado pelos médicos e preparadores do time.

“Garrincha chegou ao Botafogo no limite da sua fase de desenvolvimento muscular. Com os exercícios, encorpou tudo o que faltava. Nos dois primeiros anos, não cresceu nenhum centímetro em estatura, mas ganhou dois quilos de músculos nas pernas. Em pouco tempo Dr Nova Monteiro diria que elas tinham uma massa muscular ‘comparável à de um cavalo’.” (Castro, 1995, p.75)

Um paradoxo parece nos confrontar neste momento: como pode um homem não treinar e ganhar músculos? Como pode não treinar e consagrar-se “invariavelmente como artilheiro do time.”? (p.71) Pela descrição das qualidades de Garrincha como jogador não podemos pensá-lo como alguém com conduta indisciplinada. O que está em jogo aqui é que Garrincha talvez não seguisse uma moral ascética, qualidade associada à vida esportiva em geral. Castro (1995) parece transformar a “idéia de um apetite sexual descontrolado”, suas fugas das concentrações, em indisciplinada. Todavia, poder-se-ia inferir que a imagem da indisciplinada e aversão as normas sociais e as do esporte servem como reforço – ainda que não consciente — para a construção do gênio explorado ou do herói trágico que representa Garrincha. A genialidade do jogador fica ainda mais evidente quando os treinamentos são secundarizados para explicar o desempenho. O lado infantil e moleque do jogador ganha destaque. Castro (1995) descreve Garrincha tendo como pano de fundo a imagem cultural que fazemos de nosso futebol, isto é, o bom nasce feito.<sup>18</sup>

Aqui devemos explicitar as representações construídas por Castro (1995). O treinamento – elemento atribuído a Didi – opõe-se ao dom. Pensemos através de outros modelos: aquele que treina estaria próximo do modelo das normas e da disciplina, enquanto o que possui o dom, seria criativo, cria ruptura. Castro (1995), ao apresentar Didi, ou mesmo, Joel – jogador que disputou com Garrincha a posição de titular durante a Copa do Mundo de 1958 –, destaca a aplicação tática e a disciplina como elementos importantes no sucesso destes jogadores. Garrincha, em contrapartida, teria se destacado independentemente do seu esforço. O dom que possui seria preponderante para determinar seu futuro nos campos, já que sua biografia é a de um herói trágico. O autor, ao demarcar a identidade de um jogador que simboliza o “estilo nacional” de futebol, o faz em oposição ao “outro”, neste caso apresenta jogadores “esforçados”<sup>19</sup>, isto é, os “Caxias”.

---

<sup>17</sup> Ver os dados disponíveis na biografia sobre os gols de Garrincha nos seus primeiros anos como profissional p. 497 – 505.

<sup>18</sup> Outro dado relevante é que Castro (1995) mostra que o gosto pela bebida não era exclusividade de Garrincha. Em diversos momentos o autor narra episódios em que muitos jogadores – entre eles Garrincha – saíam da concentração para beber. Algumas destas passagens com o consentimento dos treinadores.

<sup>19</sup> O “esforçado” no Brasil geralmente é o “bem sucedido” que vence pela determinação, pela dedicação, apesar de ser visto como uma pessoa com limitações e sem “dom”.

Apesar de ser o titular absoluto no Botafogo, ainda iria demorar que Garrincha se firmasse como o maior ponta direita do mundo. Isto só iria acontecer na Copa do Mundo de 1958. Castro (1995) mostra as dificuldades enfrentadas pelo jogador para que pudesse jogar “o seu singular futebol”. A idéia do “gênio incompreendido” ou de um estilo de futebol de vanguarda que ainda levaria tempo para consagra-se fica explícito:

**“A depender de muitos em 1954, Garrincha não seria convocado nunca. Todos os domingos ele cometia o pior pecado que se podia atribuir a um ponta: driblava demais, queria jogar sozinho. [...] Uma crítica quase infalível às atuações de Garrincha pelo Botafogo era: ‘Mais uma demonstração estéril de seus talentos indiscutíveis como driblador’.”** (Castro, 1995, p.87; grifo nosso)

**“Zezé alimentara também a ilusão de instruir Garrincha a recuar para receber a bola e, se possível, dar o primeiro combate ao adversário que passasse por aquela zona – como ensinara Telê a fazer no Fluminense. Mas se pensara em transformar Garrincha num novo Telê – generoso, solidário, altruísta – , Zezé também desistiu. Depois do episódio da cadeira, concluiu que Garrincha era à prova de instruções.”** (Castro, 1995, p.88; grifo nosso)

Devemos aqui matizar o debate. Parte das críticas atribuídas ao “estilo individualista” de Garrincha não eram exclusivas a ele. O Brasil, naquela época, vinha de duas campanhas em que o futebol baseado na improvisação e no talento – características atribuídas ao nosso estilo de jogar – havia sido derrotado (Copas do Mundo de 1950 e 1954). Matérias recolhidas no Jornal do Brasil, antes da disputa da Copa de 1958, evidenciam um “pedido” por uma maior disciplina tática e uma maior preparação do time para a competição.<sup>20</sup> Podemos pensar que existia um descrédito na idéia de que o talento individual bastaria para vencer a competição. Deveríamos aprender com os times europeus a preparar táticas e treinamentos para competições internacionais.

Veremos mais à frente, que após a vitória da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1958, as reportagens dos jornais mostravam uma inversão, passando a enfatizar a genialidade e o talento como elementos preponderantes para a vitória do selecionado brasileiro, secundarizando a preparação minuciosa realizada pela seleção brasileira para esta competição. Neste momento, os dribles de Garrincha exemplificam a arte e a singularidade de nosso povo.

Apesar da desconfiança de muitos em relação às qualidades de Garrincha, ele é convocado para disputar a Copa do Mundo de 1958. Será reserva de Joel que é descrito por Castro (1995) como um “caxias”, um homem responsável que tinha na sua velocidade e na sua obediência tática seus grandes trunfos para se manter como titular da equipe. Veremos que nesta batalha entre o “caxias” e o “moleque/irresponsável” teremos a consagração do segundo personagem.

Somando o período de treinamento e participação na Copa, a seleção brasileira ficou reunida por 75 dias. Segundo Castro (1995) nunca houve uma preparação tão minuciosa para a participação em uma competição internacional até aquela época.<sup>21</sup> Garrincha participou de todo o processo preparatório com os outros jogadores.

---

<sup>20</sup> Ver matéria vinculada dias antes da estréia do time na Copa do Mundo “Brasil deve jogar de primeira sem fazer ‘firulas’ para fazer figura” (JB: 27-05-1958, 2º cad., p.1). O lema adotado pela comissão técnica para esta Copa do Mundo foi “trabalho em equipe” (Castro, 1995, p.129)

<sup>21</sup> Sobre a preparação do time para a Copa do Mundo de 1958 ver Castro (1995) páginas 129 até 134.



Garrincha foi reserva nas duas primeiras partidas do Brasil na Copa de 1958. Castro (1995) argumenta que foi uma decisão tática por parte do técnico brasileiro.<sup>22</sup> No terceiro jogo, uma decisão tática definiu, desta vez, que Garrincha iria começar jogando. O Brasil enfrentaria o time da URSS. Era o ‘futebol científico’ “em que os jogadores estavam preparados para correr 180 minutos e, depois, sapatear balaikas sobre os bofes dos adversários.”(Castro, 1995, p.158)

Garrincha teve atuação de destaque. Castro (1995) narra com emoção o início da partida.

“E ainda faltavam 87 minutos para o jogo acabar! A continuar daquele jeito, já havia russos contemplando uma temporada na Sibéria. **Nunca o orgulho do “científico” futebol soviético fora tão desmoralizado, e pelo mais improvável dos seres: um camponês brasileiro, mestiço, franzino, estrábico e com as pernas absurdamente tortas. A anticiência por excelência, o anti- Sputnik, o anticérebro eletrônico ou qualquer cérebro.**”

“[...] No Rio, grudado ao rádio, com lágrimas nos olhos, o Botafoguense Paulo Mendes Campos, que sempre considerava Garrincha um deus entre os mortais, via enfim que sua fé não fora um delírio: **Garrincha era aprova de que ‘a mágica pode ganhar da lógica’.**” (Castro, 1995, p.165; grifo nosso)

O discurso identitário localiza o seu “outro”, o mundo científico e civilizado, caindo por terra frente ao subdesenvolvido Brasil. Castro (1995), neste momento, parece esquecer, por completo, todo o trabalho de preparação realizado pelo time brasileiro para a competição, atribuindo a “mágica” de Garrincha a vitória do Brasil. A defesa do Brasil, que até aquele momento não havia sofrido nenhum gol, – iria permanecer assim até as semifinais – não é citada como responsável pelas vitórias da equipe. Apesar de estar longe de ter o melhor ataque da competição, as jogadas de Garrincha, Pelé e outros ganharam destaque nas narrativas.

A despeito das nossas carências, o jornalista *Mário Filho*, em sua crônica<sup>23</sup> sobre essa partida, declara que Garrincha teria dado uma lição aos brasileiros: nosso sucesso viria da aceitação daquilo que nos era peculiar, sem admirar ou invejar nada do estrangeiro. Não havia motivos para o brasileiro se sentir inferior. Também tínhamos o nosso *Sputnik*: Garrincha. Seu grande mérito era não se abalar ao confronta-se com o estrangeiro. A estética do estilo de jogo do “Mané” pode ser lido como um alento a toda a nação brasileira. *Mário Filho* exalta a mestiçagem e o futebol-arte como elementos centrais da brasilidade, metonimizadas em Garrincha. A deformação de suas pernas proporcionou ao brasileiro uma grande lição: a auto-aceitação. Ele não imitava ninguém e deixava os estrangeiros boquiabertos com seus dribles desconcertantes. (Antunes, 2004).

Castro (1995) é exaustivo nos exemplos que relatam a disciplina quase militar que foi instaurada pela comissão técnica naquele ano. Tudo teria sido previamente pensado para

---

<sup>22</sup> Garrincha foi assim descrito por Paulo Amaral – preparador físico do Botafogo e da seleção brasileira: “‘Não vai dar certo’ disse Paulo Amaral. ‘Garrincha não seguirá a sua instrução. No Botafogo, durante a preleção tática, nós o mandamos ir jogar pingue- pongue ou fazer outra coisa. É imprevisível em campo. Se tem o gol aberto à sua frente, é capaz de passar a bola a um companheiro. Ou, então, completamente sem ângulo, resolver chutar. Só faz o que lhe dá na cabeça no momento. Não é jogador de seguir instruções.’” (Castro, 1995, p. 155)

<sup>23</sup> “A pura, a santa verdade é a seguinte: qualquer jogador brasileiro, quando desamarra de suas inibições e se põe em estado de graça, é algo de único em matéria de fantasia, de improviso, de invenção. Em suma: - temos dons em excesso (...)”. *Manchete Esportiva*, 31/05/1958, citado por Antunes (2004) p. 191.

que os “erros do passado” não se repetissem. Porém, o narrar as conquistas da seleção<sup>24</sup>, o biógrafo enfatiza o dom e a arte dos brasileiros em oposição à disciplina dos europeus. As vitórias parecem secundarizar o processo científico e a disciplina quase militar que envolveu a conquista. Se as derrotas lembram nosso atraso em relação ao “outro” desenvolvido e civilizado, as vitórias apagam a competência de planejar e usar bem os conhecimentos desenvolvidos em função da criatividade essencializada na identidade do futebol brasileiro.

O Brasil venceria naquela competição a França – pelas semifinais – e na final, a Suécia. Garrincha teve boa atuação nos dois jogos e voltou para o Brasil consagrado como o melhor ponta direita do mundo, título dado pela imprensa européia.

Entre os anos de 1958 e 1962, Garrincha esteve no auge da sua forma física. O time do Botafogo foi bicampeão estadual, tendo em seu elenco a base da seleção brasileira que iria disputar a Copa de 1962. Castro (1995) em diversos momentos do livro busca desconstruir trazendo a tona à “verdade” algumas histórias que foram atribuídas a Garrincha. Estas, em geral, descrevem Garrincha como um homem humilde, ingênuo e por vezes tolo.<sup>25</sup> Castro (1995), em suas linhas, traça um outro perfil do jogador, um homem simples, porém perspicaz.<sup>26</sup>

Garrincha chegou para disputar a Copa do Mundo de 1962 em uma condição bem diferente se compararmos com a Copa anterior. Era uma unanimidade no país e sua convocação era certa. O time, assim como em 1958, se preparou de forma exemplar para disputar a competição: “*Os jogadores estavam fanaticamente compenetrados para ganhar o bi. Não reclamaram sequer da ginástica duríssima de Paulo Amaral [...]*”. (Castro, 1995, p. 249)

Logo no segundo confronto contra a seleção da ex-Tchecoslováquia a seleção perdeu seu maior craque, Pelé. O autor mostra que a saída de Pelé fez emergir uma liderança até então desconhecida em Garrincha. “*Contra a Inglaterra, Garrincha saiu de sua posição, enfiou-se pelo meio e, para espanto dos ingleses, desempenhou tarefas que caberiam a outros.*” (Castro, 1995, p. 253)

No dia 9 de junho, o Brasil venceu a Copa, era a consagração definitiva não apenas de Garrincha como também do futebol brasileiro. Todos queriam ver Garrincha e o Botafogo passara a lucrar alto com as excursões que fazia pela América do Sul e Europa. Castro (1995) ressalta que a presença de Garrincha garantia cotas maiores, em geral 50% mais altas. O autor relata uma das apresentações do jogador contra o time *Milionários de Bogotá*:

---

<sup>24</sup> Para legitimar seus adjetivos após as vitórias da seleção brasileira, Castro (1995), cita reportagens de jornais estrangeiros que também realçam os feitos de Garrincha e outros jogadores da seleção nacional: “PARÁBENS GOTEMBURGO. NA QUINTA- FEIRA VOCÊS VERÃO GARRICNHA OUTRA VEZ!”; “o maior reserva do mundo.” e “Garrincha teria derrotado a Inglaterra sozinho” (p.166)

<sup>25</sup> “Sandro e Mario Filho não calculavam que essas histórias seriam repetidas, deturpadas e que, com elas, estava se criando o mito de um gênio infantil, e quase debilóide, que não fazia justiça a Garrincha.” (Castro, 1995, p. 261)

<sup>26</sup> Por exemplo, uma história que Garrincha havia se desfeito de um rádio comprado na Suécia porque acreditava que ao ligar o aparelho no Brasil este transmitiria apenas programas em “sueco”, Castro (1995) diz que isso é uma distorção da memória oral. Segundo o autor Garrincha inventara esta história para outro jogador da seleção que, acreditando em Garrincha, tratou de se desfazer dos rádios antes de desembarcar no Brasil.

“Um lance desta partida ficou célebre. Numa disputa de bola junto à linha lateral, Garrincha driblou seguidamente Gambetta. Este caía, se levantava e caía de novo a cada drible. Seria driblado até morrer, mas não desistiria. Em pleno combate, os dois saíram, sem querer pela linha lateral e os dribles continuaram na grama ao lado do campo. **Ali estava a quintessência do futebol. A jogada só foi paralisada quando Garrincha e Gambetta já estavam na pista de carvão. Os dois foram tirados do seu transe mágico pelo apito do juiz. Gambetta não voltou para o campo – substituiu-se.**” (Castro, 1995, p.274; grifo nosso)

Garrincha ainda ganharia o bicampeonato estadual para o Botafogo no ano de 1962, tendo atuação de destaque na final. Castro (1995) relata mais uma vez os desentendimentos de Garrincha com os dirigentes do clube que não lhe pagavam o que pedira em salários e prêmios pelas vitórias.

“Mas no gramado, Garrincha não estava preocupado com isso. Estava jogando por ele não pelo Botafogo. A estrela solitária era ele, não o clube. **A partir do terceiro gol, começou a fazer o que mais gostava – e que nunca mais conseguiria fazer: brincar de jogar futebol.**”

“**Não era mais uma decisão de campeonato. Era uma pelada, uma brincadeira, como as brincadeiras entre amigos em Pau Grande ou – se ele soubesse – numa aldeia fulniô.**” (Castro, 1995, p. 278 – 279; grifo nosso)

## Conclusão

A narrativa construída por Ruy Castro sobre a trajetória profissional de Garrincha enfatiza a idéia do jogador que “nasceu pronto”. Seu talento é dado como inato e não precisa ser aperfeiçoado. Castro (1995) busca nos “antecedentes étnicos” do jogador explicação para a sua suposta inadequação as regras sociais, para a indisciplina no trabalho na fábrica ou na vida de atleta. O futebol de Garrincha seria exuberante e criativo tal qual sua origem indígena e o ambiente em que fora criado. A ancestralidade indígena é chave para interpretar tanto a exuberância e simplicidade do seu futebol quanto o seu apetite sexual, representando a mesma imagem romântica que se tem da natureza.

Cuche (1999) nos lembra que o importante para a afirmação da identidade de um grupo não é inventar traços culturais distintos, “*mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural*” em relação aos “outros” (p.182). Castro (1995), para ressaltar a singularidade do futebol de Garrincha, dialoga com os “outros” no sentido de apresentar a distinção. Na dimensão individual do gênio, o biógrafo apresenta Joel e Didi como jogadores “esforçados”, disciplinados, como os “Caxias” que se opõem ao futebol exuberante, natural, alegre, irresponsável e moleque de Garrincha. Na dimensão coletiva, Garrincha representa o mundo subdesenvolvido que fez cair por terra toda tecnologia das grandes potências européias (oriental-ocidental) por suas pernas tortas e seu dom natural. Essa é a imagem identitária que acaba por obscurecer todo o processo de treino, disciplina e empenho que Garrincha e outros jogadores da seleção brasileira tiveram na afirmação do futebol brasileiro no cenário mundial.

## Referencias

ALABARCES, P. Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

ANTUNES, F. M. R. “Com brasileiro, não há quem possa!”- futebol e identidade nacional em José Lins do Rego, Mário filho e Nelson Rodrigues. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CASTRO, R. Estrela solitária: um brasileiro chamado Garrincha. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999.

HELAL, R. As idealizações de sucesso no imaginário brasileiro: um estudo de caso. In: Helal, R; Soares, A. J. & Lovisolo, H. A invenção do País do futebol. Rio de Janeiro. Mauad, 2001.

HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio 20 Edição, 1988.

LOVISOLO, H. Saudoso futebol, futebol querido: a ideologia da denúncia. In: Helal, R; Soares, A. J. & Lovisolo, H. A invenção do País do futebol. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. São Paulo: EPU/ Edusc, 1974.

SCHAWRCZ, L. M. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAES, F. A.; SCHAWRCZ, L. M. (orgs). História da vida privada no Brasil.. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

SOARES, A. J. Futebol, raça e nacionalidade no Brasil: releitura da história oficial. Rio de Janeiro, 1998. Tese (doutorado) - Universidade Gama Filho.

SOARES, A. J. LOVISOLO, H. Futebol: a construção histórica do estilo nacional. *Revista brasileira de ciências do esporte*. Campinas: autores associados. V.25, n. 1, p. 129-144. 2003.

VIANNA, H. O mistério do samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1995.

Endereço dos autores:

Tiago Lisboa Bartholo – Rua Viúva Lacerda 128/ apt102, Humaitá. CEP 22261-050. Rio de Janeiro/ Brasil.

Bruno O. de L. Abrahão – Rua General Clarindo, 275/ apto. 601; bloco 2 - Engenho de Dentro. CEP 20755-320. Rio de Janeiro/ Brasil.

Antonio Jorge Soares – Rua Theodor Herzl 56/ apt103, Botafogo. CEP 222600-030. Rio de Janeiro/ Brasil.

Vamos utilizar datashow na apresentação do artigo.

## TRAJETÓRIA DE MARIA HELENA CARDOSO COMO ATLETA E TÉCNICA DO BASQUETE FEMININO BRASILEIRO

Gabriela Aragão Souza de Oliveira<sup>1</sup> – UGF/RJ  
Sebastião Josué Votre<sup>2</sup> – UGF/CNPq/RJ

### Resumos

*O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição de Maria Helena Cardoso e estabelecê-la como referência na história do basquete feminino brasileiro, enfatizando sua trajetória vitoriosa como atleta e como técnica de basquete. A partir da teoria das Representações Sociais e da Análise do Discurso da informante, procuramos dar visibilidade a sua consagração como atleta da seleção brasileira de basquete, e principalmente evidenciar e analisar o quadro das facilidades e dificuldades com que se deparou para se tornar uma referência como técnica de basquete de alto nível no Brasil.*

*The aim of this article is to evaluate and analyze contribution of Maria Helena Cardoso and establish her as key reference in the history of Women's Brazilian Basketball, with emphasis in her trajectory as victorious athlete and basketball's coach. Taking theory of Social Representations and Discourse Analysis as points of departure, we have tried to give visibility to her consecration as notorious athlete of basketball's Brazilian team and, most of all, analyze and give evidence to the context of difficulties and facilities she had to deal with, to transform herself in national reference as coach of professional basketball in Brazil.*

*En este artículo nuestro objetivo es analizar la contribución de Maria Helena Cardoso e establecerla como referencia en la historia del baloncesto femenino brasileño, enfatizando su trayectoria victoriosa como atleta y como técnica de baloncesto. A partir de la teoría de las Representaciones Sociales y del Análisis del Discurso de la informante, nos hemos procurado dar visibilidad a su consagración como atleta de la selección brasileña de baloncesto e, principalmente, evidenciar e analizar el cuadro de las facilidades y dificultades con que ella se ha deparado, para tornarse una referencia nacional como técnica del deporte de alto nivel en Brasil.*

### Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar Maria Helena Cardoso: atleta, professora de Educação Física e técnica vitoriosa na área esportiva. A escolha de Maria Helena Cardoso deu-se em virtude de sua trajetória de sucesso como atleta e como técnica de basquete de alto nível.

Para tanto, reunimos informações sobre a atuação de Maria Helena através das reportagens veiculadas na mídia impressa e virtual (jornais, revistas e boletins de clubes).

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho, Professora do Curso de Graduação em Educação Física e doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Gama Filho.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Gama Filho.

Esta fase da coleta foi realizada a partir de visitas a instituições que possibilitaram as consultas e a reprodução destas fontes. As principais Instituições que visitamos foram: os arquivos do Jornal dos Sports (JS) e o arquivo do Clube de Regatas Vasco da Gama no Rio de Janeiro.

Maria Helena apresenta as representações sobre sua trajetória profissional em uma área profissional de reserva masculina, relatando os entraves e/ou facilidades que encontrou para contornar e/ou transpor barreiras de gênero, contribuindo de forma efetiva para construir a real condição da profissão de atleta e de técnica esportiva. Tais aspectos serão apresentados em um primeiro momento, quando faremos uma breve biografia profissional de Maria Helena Cardoso e em um segundo momento, quando apresentaremos a interpretação do discurso da informante.

### **A trajetória de Maria Helena Cardoso**

Através da descrição cronológica dos feitos de Maria Helena, temos a intenção de familiarizar o leitor com nosso objeto de estudo, que são as representações sociais desta grande mulher sobre sua atuação, relatando algumas de suas experiências com o esporte que praticou e treinou, focalizando principalmente os momentos que consideramos mais importantes de sua carreira:

Maria Helena, nasceu em 1942 em Descalvado, cidade do interior paulista. Começou a jogar basquete influenciada pela família, porque a mãe gostava desse esporte, o pai era jogador de futebol e as irmãs também jogavam basquete. Destacou-se como uma das melhores jogadoras do basquete feminino brasileiro, tendo jogado dezesseis anos na seleção nacional, conquistando a medalha de ouro nos Jogos Pan-Americanos da Colômbia em 1971 (Jornal dos Sports, 1971). Também foi medalha de bronze no mundial feminino de 1971, tendo sido cinco vezes consecutivas campeã sul-americana. Recebeu a comenda do mérito esportivo pelos 153 jogos disputados pela Seleção Brasileira.

Portanto, vemos sobressair e brilhar a atleta. Com efeito, Maria Helena diz que nunca pensou em ser técnica e sim que, em vista de sua afinidade com o esporte, desde criança tinha vontade de ser professora de Educação Física. Quando se graduou, parou de jogar profissionalmente e começou a trabalhar como professora de Educação Física escolar, e como professora de escolinhas de basquete no clube e na universidade onde se formou.

Para Maria Helena, ser técnica foi uma decorrência natural do seu interesse e envolvimento com as categorias de base dentro de sua profissão. De fato, começou com categorias menores e foi só mais tarde que apareceu a oportunidade de comandar a equipe principal do Piracicaba, em São Paulo, que tinha atletas como “Magic” Paula, Hortência, Vânia Teixeira, Marta entre outras moças talentosas. Entretanto, passar a técnica de equipe profissional não foi decorrência de nada, e sim o resultado de tenaz persistência. Maria Helena teve que batalhar muito para conseguir seu espaço como técnica, pois, enquanto atuava com as categorias menores em Piracicaba, onde começou a treinar em 1979, não houve maiores comoções, mas, quando assumiu a equipe principal, manifestaram-se os temores de várias natureza, por parte dos dirigentes, que não acreditavam que uma mulher pudesse dirigir uma equipe adulta, sobretudo – diziam - por falta de pulso para manter a disciplina e o respeito das atletas( Araújo e Silveira, 1985).

Entretanto, o time comandado por Maria Helena foi campeão paulista, fazendo com que ela fosse convidada, em 1986, então com 31 anos, para ser a técnica principal da seleção brasileira de basquete feminino, provando assim aos dirigentes o quanto era competente, tendo-se mantido no comando da equipe até 1992.

Em agosto de 1991 a seleção brasileira, sob o comando de Maria Helena, ganhou medalha de ouro no Pan-americano de Havana em Cuba, coroando o bom trabalho,

competindo com as cubanas na final e derrotando as norte-americanas, que ficaram com o bronze (Nunes, Pereira e Mazzoni, 1991). Em 2001, ganhou o campeonato brasileiro de basquete feminino pelo Vasco, e continua sendo uma técnica respeitada por técnicos e técnicas, críticos de esporte e atletas de todas as áreas esportivas.

Maria Helena, reconhece que aprendeu muito com as atletas e que elas, com seu desempenho, contribuíram para seu sucesso profissional, pois quando se trabalha com uma grande equipe que se torna campeã, o nome da técnica projeta-se, prontamente, dentro e fora de sua modalidade esportiva. Para ela, o equilíbrio emocional é fundamental no desempenho da equipe e a mulher pode e deve caminhar junto com o homem no treinamento de equipes femininas, porque ambos se completam.

A técnica constata que a mulher vem avançando em todos os setores, mas pondera, com base em sua própria experiência que a mulher tem que se dedicar muito, para permanecer treinando. Seu parecer sobre a permanência da mulher como atleta vai no mesmo tom, conforme se pode depreender da citação abaixo:

*“A gente vê, na Olimpíada de 36, quantas mulheres tinham e hoje quantas mulheres têm nos Jogos Olímpicos. Eu acho que é um espaço que a mulher vem conquistando naturalmente ... mas o espaço dela ainda depende de muitas mudanças ... e trabalhar muito em cima daquilo, porque do céu não cai não.”*

Sua concepção da carga de trabalho exigida para atender à exigência da função de técnica é radical:

*“Você tem que batalhar ... o esporte exige de você vontade ... tem que ficar 24 horas do teu dia ali ... e eu consegui porque a minha família é o basquete, as minhas filhas são as jogadoras ... eu dediquei a minha vida para ele.”*

Maria Helena identifica, com aguda clareza, o peso do desafio da função de técnica para a mulher, com a lista das coisas a que deve renunciar:

*“... e não é todo mundo que renuncia a tanta coisa boa da vida, como ser mãe ... fica difícil conciliar o treinamento com casa, filho ... porque para o homem é mais fácil, mas eu acho que as mulheres estão mudando ... E quem sabe um dia a gente consegue ...”*

### **O posicionamento de Maria Helena Cardoso**

A seguir apresentamos, uma versão sucinta da análise da fala de Maria Helena. Com base na entrevista<sup>3</sup> e nas reportagens disponíveis, identificam-se as representações sociais<sup>4</sup> da informante sobre sua profissão, bem como seu posicionamento quanto à inserção, ascensão e permanência no treinamento de equipes esportivas de alto nível.

---

<sup>3</sup> Entrevistamos Maria Helena Cardoso em dezembro de 2001, no Clube de Regatas Vasco da Gama no Rio de Janeiro (Souza de Oliveira, 2002).

<sup>4</sup> Como as representações refletem e constroem a realidade de acordo com determinado grupo social, consideramos pertinente o uso desta abordagem, pois provavelmente Maria Helena se representa a partir de sua experiência com o universo social da profissão.

A Teoria das Representações Sociais, de linha européia, com base nos pressupostos de Serge Moscovici (1978), propõe uma abordagem psicossociológica das Representações Sociais. Para o autor (1995), os fenômenos que nos permitem identificar as representações sociais são as práticas conversacionais, em que se

Em um primeiro momento, através de uma leitura flutuante e da análise vertical<sup>5</sup> da entrevista transcrita, identificamos alguns traços básicos da personalidade e da auto-organização de Maria Helena. Esses traços, por nós salientados, presentes ou implícitos na voz da própria informante, nos permitem inferir parte das razões pelas quais se deu sua inserção, ascensão e permanência no treinamento. Esta primeira aproximação do discurso<sup>6</sup> da informante nos levou a identificar qualidades como: vitória, liderança, dedicação, competência, capacidade, determinação, amor pelo trabalho e disciplina.

Num segundo momento da análise, nos concentramos nas questões da entrevista que abordavam a temática de uma suposta reserva masculina no treinamento esportivo brasileiro. Ao interpretarmos o discurso de Maria Helena em seu conjunto pudemos identificar a recorrência de algumas temáticas, que analisamos à luz da categoria gênero.

### **Qualidades presentes na voz da informante**

Maria Helena declara que para comandar equipes de alto nível as mulheres primeiro têm que vivenciar o esporte. Ser ex-atleta é pré-requisito para que elas atuem no treinamento, do contrário, não haverá respeito. Lista outros requisitos indispensáveis: estudo, disciplina, organização, dedicação, liderança, criatividade, coragem, perseverança, espírito de vencedor e estrutura emocional para superar as exigências competitivas da profissão. Não esquece de mencionar a sorte de contar com talentos, que com o treinamento se tornarão bons atletas.

Maria Helena atribui o seu sucesso no treinamento esportivo a sua garra para o trabalho. Ela enfatiza seu amor pelo basquete, que está acima dos seus interesses particulares:

*“(...) o basquete é a minha vida, a ponto até de deixar a minha vida particular. Eu me casei com o basquete, meus filhos são as jogadoras, e eu vivo para o basquete<sup>7</sup>. Eu acho que os resultados que eu consegui como técnica foram*

---

elaboram saberes populares e crenças do senso comum. Contudo, isto não significa que as representações sociais se dêem apenas pelas conversações, podendo, da mesma forma, ser veiculadas através de outras práticas sociais bem como pela religião e pela ideologia.

Na linha de Moscovici, outros pesquisadores têm desenvolvido trabalhos sobre as representações sociais, como Jodelet (1998), que se refere ao uso de diversos instrumentos, como o questionário, a entrevista e a observação participante, com o objetivo de evitar a eclosão de pseudo-representações, que tendem a ser criadas pelo pesquisador quando possui dados insuficientes que podem oferecer informações distintas das práticas sociais do informante.

<sup>5</sup> A análise vertical se vale da tabulação das nove questões da entrevista e identificação de segmentos de falas mais marcantes, a partir das respostas de Maria Helena.

<sup>6</sup> Para analisar as representações, nos remetemos a alguns princípios da análise discursiva que investiga os processos de produção que estão encobertos no discurso, reconhecendo que, ao dizer, o sujeito fala de determinado lugar social, e por isso possui interesses individuais relacionados ao grupo ao qual está inserido (Foucault, 1996). Ao procurar entender como Maria Helena constrói, conserva e altera seu discurso, avaliamos o quanto o silêncio, as pausas, as hesitações, o conflito e a tensão da entrevistada apresentam um sujeito, mulher, historicamente e socialmente construído e, consciente ou não de sua marginalização nesta área de atuação, até hoje reservada aos homens, em sua maioria. Com a análise do seu discurso podemos compreender como Maria Helena interpreta, reelabora, vive e explica suas experiências e representações individuais.

<sup>7</sup> Annelies Knoppers (1994) ressalta que a maioria das mulheres que escolhem ser técnicas tendem a ser solteiras e não ter filho, pois não há compatibilidade entre a profissão e o casamento e a constituição de família. A autora comenta vários estudos que comprovam que as esposas de técnicos tendem a se envolver com a profissão dos maridos no sentido de apoiá-los; enquanto os maridos não se envolvem nas carreiras das esposas técnicas.



*baseados em duas premissas: eu amo o basquete e eu trabalho muito ... E aliado ao trabalho tem o meu amor pelo basquete ... Assim eu consegui o sucesso e o resultado ... Então, eu sou uma técnica que ama o basquete e trabalha pelo basquete”.*

Neste primeiro momento da análise, ao tentarmos interpretar o discurso de Maria Helena, conseguimos captar a voz daquela que declarou de forma explícita e mesmo redundante quais qualidades são determinantes e fundamentais em sua auto-organização para o trabalho e fundamentais para a vitória.

### **Reserva masculina no treinamento**

A polêmica da reserva masculina no campo do treinamento leva-nos a nos concentrarmos em questões menos transparentes, tentando analisar, nas entrelinhas da fala da informante, como se dá a consciência parcial e a consciência total da relação de gênero na carreira de técnica; como, através de sua abordagem das temáticas elicitadas, ela representa a profissão quanto à questão de gênero e quanto à inserção, ascensão e permanência de mulheres no treinamento de equipes esportivas de alto nível.

Tomamos como ponto de partida as respostas das questões da entrevista que abordavam a temática da reserva masculina no treinamento desportivo.

No sentido de apreender as motivações pessoais e sociais que levam as mulheres para continuar lutando por seu espaço nesta profissão, selecionamos e comentamos alguns segmentos de fala da informante sobre a modificação do comportamento das técnicas para comandar equipes esportivas, sobre o uso do estereótipo da maternidade para o relacionamento com as atletas, sobre a interação com os técnicos, sobre a resistência dos dirigentes ao seu trabalho, sobre a resistência dos clubes na contratação de técnicas e por fim sobre a reserva masculina no treinamento das equipes femininas:

Até que ponto há modificação do comportamento das técnicas para comandar equipes esportivas?

Segundo Maria Helena, as mulheres não modificam seu comportamento para comandar grandes equipes. Para ela, a personalidade não muda e que o que importa é a competência e a liderança para treinar, que – impropriamente - são consideradas características “masculinas”.

Nossa interpretação é que técnicas como Maria Helena aproveitam-se e se utilizam de características de liderança próprias dos estereótipos masculinos e fazem uso também do seu lado dito “feminino”, valendo-se de táticas próprias da mulher e agindo nas brechas da própria cultura patriarcal do esporte, para ascender no treinamento e diferenciar seu trabalho.

Segundo Chartier (1995), elas exercem este tipo de poder na medida em que observam brechas e vão inteligentemente se utilizando de contra-poderes, dentro do que podem alterar naquele momento, dentre as alternativas que podem recrutar no cotidiano do seu trabalho. Valem-se dos próprios recursos e instrumentos que estabelecem a dominação, como a imagem construída de que são sedutoras, maternais e flexíveis, e utilizam esses recursos em seu favor para permanecer ascendendo no treinamento.

A consciência do aspecto em que a mulher pode levar “vantagem” ao ser técnica de uma equipe feminina é explícita em Maria Helena Cardoso:

---

Até hoje, é muito comum mulheres abandonarem a carreira atlética devido aos compromissos familiares com marido e filhos/as, pois a divisão da atenção entre o cuidado e a educação dos filhos, o marido, o lar, o trabalho profissional e os treinamentos, tendem a gerar conflitos e sentimentos de culpa em algumas mulheres, que se vêem impossibilitadas de desenvolver seus papéis de mãe e esposa, de acordo com os padrões sociais estabelecidos.

*“Não tem nada a ver mudar comportamento ... Para comandar tem que ser líder motivador e isso independe do sexo ... só que eu como técnica de feminino, eu levo uma vantagem, porque a mulher é mais sensível ... e como mulher, eu percebo a sensibilidade das jogadoras ... eu me coloco na posição delas”.*

Até que ponto o uso da imagem da maternidade importa para o relacionamento com as atletas?

Normalmente, quando inicia suas fala, Maria Helena declara que a relação com as atletas é de respeito e competência pelo resultado que oferece enquanto técnica. Mas, no curso da interlocução, deixa transparecer que o estereótipo da maternidade ou da figura maternal, é mais uma das muitas estratégias utilizadas por ela para maior aproximação com as atletas. Talvez a postura mais solidária e receptiva (maternal) da mulher técnica faça o diferencial nos treinos femininos; quase todas procuram “adotar” os membros de sua equipe e tocam nesta questão de ser “meio mãe” delas.

Para Maria Helena a mulher, além de utilizar do imaginário da maternidade, deve utilizar também o da paternidade, nos momentos em que tem que ser rigorosa. Age de forma equilibrada nessa dicotomia, pois apresenta o carinho como característica feminina e o rigor como masculina, mantendo o princípio de hierarquia entre os extremos da bondade e do rigor:

*“... a gente tem que ser com as meninas ... como uma mãezona, outras vezes tem que ser como pai rigoroso. O equilíbrio da coisa é que faz você não ser assim tão bobona, não se igualar, você tem que ter uma hierarquia.*

Uma pergunta recorrente é como se dá a interação entre as técnicas e os técnicos. Técnicas com a trajetória de Maria Helena Cardoso foram e são aceitas e respeitadas pelos técnicos, primeiramente por sua história como ex-atletas e depois pelo reconhecimento dos técnicos a respeito de sua capacidade e liderança para treinar. Durante a entrevista, Maria Helena construiu outras nuances de sentidos, que comentaremos a seguir, navegando na polissemia de sua fala.

Maria Helena declara que sempre foi bem tratada pelos técnicos. Entretanto, questiona a distribuição assimétrica de oportunidades e, num certo sentido, denuncia a presença quase absoluta dos homens no treinamento de equipes esportivas masculinas e a predominância deles no treinamento das equipes femininas. Fica em aberto, na fala da técnica, a pergunta: Será que se ela investisse no treinamento masculino seria bem aceita pelos técnicos?

*“Com os técnicos eu não tive nenhum problema. Por que o homem pode ser técnico de mulher? E a mulher, por que não pode? A mulher deveria poder ser técnica de homem ... porque a instrução é altamente técnica ...” .*

A resistência por parte dos dirigentes ao trabalho das técnicas se fundamenta em várias razões, algumas com fundamento na prática, outras de base no preconceito.

A maioria das técnicas tem conflitos com os dirigentes das equipes que dirigem, pelos mais diversos motivos. Seja por falta de seriedade e respeito dos homens para com o seu trabalho, seja por terem pouco experiência política e não conviverem diretamente com eles, ou mesmo pelo receio dos dirigentes em perderem sua ascendência sobre os times, por causa da dedicação feminina à família.

Maria Helena faz autocrítica sobre seu desempenho político e, assevera que a técnica que consegue “fazer o jogo” dos dirigentes levará vantagens na profissão:

*“Não tenho muito contato com eles ... eu deveria ser mais política com os dirigentes ... o técnico tem que ser mais político ... é um defeito meu ... Porque no mundo de hoje, a política é que manda na coisa ... Então, eu acabo sendo prejudicada por não ser, não ser tão política ... não fazer tanto o jogo”.*

Perguntamo-nos então: até que ponto se verifica a existência de reserva masculina no treinamento das equipes femininas nos clubes esportivos?

Maria Helena, declara que, embora o mercado para as técnicas esteja em expansão, há indícios de uma reserva masculina nessa área e identifica as restrições e mesmo as barreiras de gênero ao mencionar os entraves que as técnicas têm que transpor para ingressar na profissão, e as mudanças sociais que devem ser feitas para que os clubes contratem técnicos e técnicas, tendo como critério a capacidade profissional do indivíduo, e não a identificação sexual do mesmo.

Ela reconhece que um dos fatores que poderosamente contribui para as mulheres não usufruírem de igualdades de oportunidades no treinamento é a hegemonia masculina no esporte. Apresenta como fato a afirmação de, que no âmbito esportivo – sobretudo na área do treinamento - a mulher continua a experimentar dificuldades e restrições em comparação com o homem.

Para Maria Helena muitas mudanças devem ser realizadas no cenário esportivo para que se verifique acesso mais efetivo das mulheres no treinamento. O cenário é de conflito velado, e de conquista paulatina de um espaço reclamado, mas não concedido. A mudança que se requer deve atingir sobretudo os homens, mas também as mulheres, e alterar o próprio imaginário social quanto à competência das mulheres:

*“ É um espaço que a mulher vem conquistando ... mas, o espaço dela ainda depende de muitas, muitas mudanças nos clubes e de muitas vitórias ... Precisamos mudar a cabeça dos homens e das mulheres para que a sociedade e os clubes mudem na hora de contratar técnicos e técnicas para os clubes no Brasil ... a mulher vive numa sociedade machista ... tem que demonstrar todo dia que é competente ... Ela não só tem que matar um leão por dia como por hora, por minuto ... Porque a nossa sociedade realmente demora a reconhecer a competência de uma mulher”.*

Cullen, Hall e Slack (1990) ajudam a compreender, à luz do gênero no esporte, o porquê de os clubes – de concepção e organização masculina - resistirem ou hesitarem em contratar técnicas para suas equipes. Para os autores, a visão tradicional de liderança moldou a cultura de nossa sociedade, que está fundamentada em valores orientados para os homens, e que são postulados como tendo os homens por fonte, como os de racionalidade, competição e independência. O esporte em sua organização assume este modelo masculino que não “funciona bem para as mulheres”, pois acredita-se, entre outras coisas, que as mulheres não conseguem suportar a “pressão” de treinar grandes equipes esportivas.

### **Considerações Finais**

Maria Helena representa sua trajetória como atleta e principalmente como técnica através de sua relação com os técnicos, dirigentes e atletas, através de seu modo de atuação nos clubes, e de suas impressões sobre o comportamento profissional considerado adequado para o comando. Representa também os principais motivos da reserva masculina

no treinamento de equipes esportivas de alto nível, segundo sua vivência no esporte como mulher, ex-atleta, professora e técnica.

Neste artigo, procuramos ressaltar, sublinhar e enfatizar a voz da informante a respeito de sua trajetória no esporte e das qualidades que considera primordial para seu sucesso, pois a consideramos uma referência nacional para o posicionamento da mulher como atleta e, sobretudo, como técnica. A reflexão pessoal da informante sobre o exercício da profissão de técnica é fundante, no sentido de dar visibilidade a sua voz enquanto mulher que atuou e que se consagrou em um espaço predominantemente masculino, restritivo à presença da mulher, principalmente no Brasil..

Ao alçá-la à posição de ponto de referência, procuramos dar visibilidade às suas interpretações sobre suas vivências e suas histórias na profissão e sobre os caminhos que as mulheres e os homens devem trilhar, para que se construa um espaço mais justo de acesso às posições de comando no esporte. Concluimos que suas idéias, suas qualidades e a maneira de se organizar para o trabalho a fizeram inserir-se, ascender e permanecer vencendo como grande atleta e técnica de atletismo.

Isto não quer dizer que deixamos a interpretação apenas nas “mãos” de Maria Helena; utilizamos, sim, dois momentos de amadurecimento na análise das entrevistas<sup>8</sup>. Um, em que deixamos Maria Helena interpretar seu mundo, com sua voz, e o outro, em que constatamos que a informante, no papel de interlocutora, ia e voltava, remetendo ao que já tinham dito, às vezes complementando ou até contradizendo suas representações sociais sobre o comando de equipes esportivas. Verificamos que ora assumia o discurso polissêmico de diferentes sentidos, ora o discurso polifônico de diferentes vozes, quando falava ao mesmo tempo como técnica, mulher e professora de Educação Física.

Ao assumirmos a postura de aprender com Maria Helena, novos sentidos passaram a ser possíveis, abrindo-se novas possibilidades de interpretação. Vimos assim surgirem as temáticas mais diretamente ligadas às questões de gênero e que muitas vezes se encontravam na trama discursiva, controlada, e que definia o que podia e o que não podia ser dito.

Maria Helena, atesta a relevância da categoria gênero em seu trabalho, mostra como resistir à pressão do cotidiano da profissão e, como se utilizar dos estereótipos masculinos e femininos, codificados nas ações ritualizadas dos personagens da cena esportiva para auferir vantagens, atualizando os mecanismos da maternidade e reapropriando-se dos instrumentos de dominação masculina para ascender como técnica e comandar suas equipes de atletismo em campeonatos estaduais, nacionais e internacionais.

Maria Helena Cardoso avançou por ter conquistado seu espaço como atleta e como técnica no atletismo de alto nível, a seu modo e a seu tempo, enfrentando uma série de desafios e, a partir deles, abrindo caminhos para novas estratégias que a fizessem permanecer no atletismo de alto nível. Mais do que isso, ensinou-nos a trilhar novo caminho, em que homens e mulheres trabalham em estreita cooperação.

Raramente presenciamos mulheres na liderança e em posições de comando nos clubes, nas federações e nas organizações esportivas, pois elas estão competindo e participando de uma área criada e dominada sob uma perspectiva masculina. Maria Helena é exemplo de como criar mudanças para garantir maior representatividade de nossas atletas, árbitras, técnicas e dirigentes, provando que mulheres e homens não diferem em suas habilidades para comandar, antes se complementam em seus saberes e peculiaridades.

Não se pode enquadrar as mulheres no modelo esportivo existente, masculino, que as isola e lhes oferece poucas oportunidades, reforçando a crença discriminatória segundo a qual as mulheres não conseguem “suportar a pressão” do comando do esporte de alto nível (Souza de Oliveira, 2002).

---

<sup>8</sup> Ambos os momentos foram primordiais para nossas discussões e envolvimento com o estudo.

Maria Helena, ao seguir na profissão, lutando e conquistando reconhecimento do trabalho, transformou-se em referência para “derrubar” ou ao menos enfraquecer este tipo de crença. Ao atuar com galhardia e garra em uma área profissional estressante, abriu as portas, como modelo, para as mulheres que vêm tentando e querendo fazer parte do comando de um mundo esportivo que exige constante aprendizado, competição, competência e liderança. O impacto de seu exemplo se pode verificar em diferentes iniciativas, no mundo acadêmico e esportivo, de discussão e proposição de propostas para a profissionalização da mulher como dirigente.

### **Referências Bibliográficas:**

- ARAÚJO, Juarez. e SILVEIRA, Maria Aparecida dos Santos. (1985). Essas mulheres... no começo, discriminações. Para a mulher chegar, como atleta, aos Jogos Olímpicos foi preciso muita luta. Hoje, ela domina as pistas, as quadras, as piscinas e dá o seu salto maior: agora vai dirigir o esporte. E há como negar este direito. *A Gazeta Esportiva*. SP, 19 de maio de 1985. p.31.
- CHARTIER, Roger. (1995). Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). *Cadernos Pagu*. (4), pp 37-48. Campinas: Unicamp.
- CULLEN, Dallas, HALL, Ann e SLACK, Trevor. (1990). The Gender Structure of National Sport Organizations. *Journal Sport Canada*: Canada.
- FOUCAULT, Michel. (1996). A ordem do discurso. São Paulo: Loyola.
- JODELET, Denise. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In: Arruda, Angela. (org.). Representando a alteridade. (pp 47-68). Petrópolis: Vozes.
- KNOPPERS, Annelies. (1994). Gender and the Coaching Profession. In.: BIRREL, Susan; COLE, Cheryl L. (Eds.). Women, Sport, and Culture. Champaign: Human Kinetics. p. 119-133.
- MOSCOVICI, Serge. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOSCOVICI, Serge. (1995). Reflexions à propos des représentations sportives. In: *Quel corps. Critique de la modernité sportive*. (pp 179-194). Paris: Les Éditions de la Passion.
- NUNES, João Pedro; PEREIRA, Marco Aurélio e MAZZONI, Sidney. (1991). Meninas do Brasil são de ouro: Hortência, Paula e companhia são campeãs com folga. *Jornal dos Sports*, 12 de agosto de 1991. p.7.
- SEM AUTOR. (1971). Brasil ganha de Cuba nas duas finais: masculino 63x62 e feminino 66x62. Basquete trás o ouro. *Jornal dos Sports*. XLI. 12.383, 13 de agosto de 1971. p.1.
- SOUZA DE OLIVEIRA, Gabriela Aragão. (2002). Representações sociais de mulheres técnicas sobre o comando de equipes esportivas de alto nível. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF.

**COMUNICAÇÃO ORAL:**

**Gabriela Aragão Souza de Oliveira**

**Endereço: Rua Moreira Sampaio 6 apto 605 Meier RJ CEP: 20710 060**

**Apresentação em datashow**

## A CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA COM CATEGORIAS DE PRÁTICAS DA CULTURA CORPORAL NO PRONERA/LEPEL/UFBA

Celi Taffarel, Titular FACHED/UFBA/CNPq, LEPEL (Orientadora)  
Joelma de Oliveira Albuquerque, Mestranda em Educação da UFBA, LEPEL  
Nair Casagrande, Doutoranda em Educação da FACE/UFRGS e  
Professora Assistente FACHED/UFBA, LEPEL  
Micheli Ortega Escobar, Visitante FACHED/UFBA/FAPESB, LEPEL (Orientadora)

### *Resumo*

A experiência de formação que fazemos referência no presente trabalho, está vinculada à pesquisa matricial “Problemática significativas da prática pedagógica, Produção do Conhecimento, Formação de Professores e Políticas Públicas” desenvolvida pelo Grupo LEPEL/FACHED/UFBA. Aborda o programa de ensino que se propõe elevar a escolarização de trabalhadores do campo, considerando o trabalho como princípio educativo a partir dos sistemas de complexos.

### *Abstract*

The formation experience that we make reference in the present work, is tied with practical the Problematic research matricial "significant of the pedagogical one, Production of the Knowledge, Public Formation of Professors and Politics" developed by Group LEPEL/FACHED/UFBA. It approaches the education program that if considers to raise the escolarization of workers of the field, considering the work as educative principle from the systems of complexes.

### *Resúmem*

Extracto La experiencia de la formación que hacemos referencia en el actual trabajo, se ata con práctico significativo matricial de la investigación problemática el "de la pedagógica, producción del conocimiento, formación pública de profesores y política" desarrollada por Group LEPEL/FACHED/UFBA. Acerca al programa de la educación que si considera al aumento el escolarización de los trabajadores del campo, en vista del trabajo como principio educativo de los sistemas de complejos.

## Introdução

A experiência de formação que fazemos referência no presente trabalho, está vinculada à pesquisa matricial “Problemática significativas da prática pedagógica, Produção do Conhecimento, Formação de Professores e Políticas Públicas” desenvolvida pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. Trata da escolarização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária do recôncavo baiano e região da chapada diamantina, Estado da Bahia.

O projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão se encontra em andamento e é realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, consolidando uma ação conjunta entre universidade (UFBA); Governo Federal, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); movimentos sociais, neste caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e, ainda, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santo Amaro da Purificação, município baiano.

O curso de escolarização vem sendo ministrado no Assentamento Eldorado de Pitanga, localizado no município de Santo Amaro da Purificação, e está organizado em forma de alternância onde estão sendo realizadas dez etapas presenciais (tempo escola) que são acompanhadas pelas etapas à distância (tempo comunidade). O estudo aqui apresentado parte do trabalho realizado com a turma de escolarização, de quinta a oitava séries, constituída por cinquenta alunos ligados ao MST.

Especificamente abordaremos o programa de ensino que se propõe a alfabetizar e elevar a escolarização de trabalhadores do campo, considerando o trabalho como princípio educativo a partir dos sistemas de complexos (Pistrak, 2000).

A referência do trabalho como princípio educativo se baseia em dois princípios fundamentais, sendo estes as relações do trato com o conhecimento com a realidade atual e a auto-organização dos alunos. Para Pistrak,

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial (...). (2000:38).

Já o sistema de organização do conhecimento a partir de complexos temáticos pressupõe *o estudo da realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes (ibidem:134)* tendo como base o método dialético.

Particularmente apresentaremos as proposições feitas a partir da disciplina curricular Cultura Corporal, proposição que se situa no contexto geral da proposta do PRONERA/LEPEL/UFBA, onde nos apoiamos no materialismo histórico dialético enquanto teoria, o marxismo como filosofia e o socialismo enquanto projeto histórico. O currículo é desenvolvido a partir da crítica à realidade do trabalhador e do trabalho no campo que se dá em relações predominantemente capitalistas, onde são produzidos os bens em gerais, e em particular a cultura corporal através de atividades como os jogos, brincadeiras, danças, ginástica, esporte, capoeira, entre outras - atividades estas que adquirem sentido e significado em determinados contextos históricos.

A formação de um novo homem e de uma nova mulher para relações não capitalistas passa necessariamente pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam. Partir do real, criticá-lo, para agir na perspectiva da transformação exige, portanto, a crítica a didática. Ao discutir a didática, Freitas (1987) afirma que esta é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia e discute



as tendências e correntes existentes focalizando a questão da omissão da articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Este é um dos principais desafios na superação da crise na pedagogia a definição de um projeto histórico superador.

O debate em torno do projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação é necessária para melhor compreendermos a aparente identidade do discurso 'transformador' galgado na educação. No debate, Freitas defende que o projeto histórico é entendido por ser aquele que

(...) enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (p.123).

Neste sentido, o autor aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social. Para tanto, define a teoria pedagógica como aquela que trata do 'pedagógico-didático', dos princípios que orientam o processo pedagógico.

Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos.

É neste sentido que, enquanto educadores do PRONERA/LEPEL/UFBA, nos questionamos em relação às estratégias pedagógicas que possam dar conta de elevar a compreensão dos educandos no que diz respeito aos conteúdos específicos de cada disciplina articulados às vivências que contestam as relações sociais do modo de produção capitalista que permeiam a escola em sociedade. Este desafio se baseia na compreensão da necessidade do vínculo do projeto educativo com o projeto histórico.

Considerando que a teoria e a prática são inseparáveis compreendemos que o ato educativo se traduz na práxis social, que aproxima a universidade da comunidade, agindo não somente na consolidação do papel da universidade, mas também atuando no enfrentamento da crítica situação da educação, especificamente do campo, no país.

Ao mesmo tempo, buscamos contribuir para a materialização de uma teoria pedagógica que atenda os interesses não apenas dos movimentos sociais de luta pela terra, mas da classe trabalhadora em seu todo.

### **A realidade: A educação no contexto da questão agrária**

A reestruturação econômica mundial, contemporaneamente, tem apontado caminhos que visam reforçar os pilares do sistema econômico, buscando passar para o âmbito privado a responsabilidade de gerenciar serviços que até então vinham sendo organizados e mantidos pelo Estado.

Estes serviços, considerados básicos na estruturação de qualquer sociedade e fundamentais para a manutenção digna da vida humana, passam a ser administrados pelo mercado, visando aumentar os lucros dos donos de capitais. Como nunca na história, perdem-se direitos e conquistas e destrói-se o que garante a vida, isto é, o emprego, que é a forma de estruturar o trabalho na sociedade capitalista.

A reforma agrária localiza-se no âmbito da política agrária (política pública voltada para o campo) enquanto instituição da mudança da estrutura fundiária através da alteração da estrutura de posse e o uso da terra, no sentido de democratizar a propriedade desta com o objetivo da melhoria da vida do homem no campo. Ressaltamos que, além da mera redistribuição de terras, são necessárias as condições de infra-estrutura produtiva e social das comunidades instaladas no campo.

Para Carvalho (2004), as diversas propostas governamentais de reforma agrária nas últimas quatro décadas (1964-2003) tem apresentado intenções predominantemente reformistas apenas para o atendimento das pressões dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e da cidade, já que esta não é vista pelas classes dominantes do país como necessária para a expansão do capitalismo no campo ou para o fortalecimento do mercado interno.

Conforme o autor, a proposta do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), anunciado em novembro de 2003, pelo atual governo Lula, não foge a esta regra, pois em seu comportamento não destoa dos governos anteriores de José Sarney, Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso. Assim, esta que têm apresentado, em maior ou menor intensidade, políticas de caráter neoliberal como a prioridade absoluta para os direitos do capital, mistificação das relações econômicas e responsabilização do indivíduo frente ao capital, abertura de novos espaços para a valorização do capital e a responsabilização dos países dependentes pelos efeitos da desordem financeira internacional.

Ao analisarmos as questões do atual perfil da educação do campo, traçado pelo estudo “Referências para uma política nacional de Educação no campo”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC)<sup>1</sup>, observamos que de um total de 2,2 milhões de jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, cerca de 34% não freqüentam a escola e somente 12,9% dos matriculados estão no ensino médio, nível equivalente a esta faixa etária.

Em contrapartida à esta histórica condição, nos anos de 1990 observamos uma ampliação da intervenção dos movimentos sociais camponeses no sentido de fazer frente à esta condição de desvalorização e precarização da educação do campo.

Um dos pontos culminantes pode ser observado pela realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 pela parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST através de seu Setor de Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

O Encontro reuniu professores de mais de vinte universidades brasileiras que desenvolviam atividades educacionais em várias frentes de ensino em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária tais como educação de jovens e adultos, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, ensino fundamental, etc. A maioria das experiências era desenvolvida através de parceria informal que envolvia professores e movimentos sociais do campo, tais com o MST.

A principal conclusão a que chegou o evento foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, além de ampliar os mesmos, já que os movimentos sociais do campo vinham apresentando uma demanda cada vez maior no que diz respeito à educação no campo. Outro aspecto destacado nesta conferência foi a ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo como mostra o Plano Nacional de Educação do estado brasileiro.

---

<sup>1</sup> CORREIO DO POVO. *Estudo traça perfil da Educação no campo*. Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, p. 11.

O primeiro ENERA também desencadeou a constituição da chamada ‘Articulação por Uma Educação Básica do Campo’ (posteriormente denominada de ‘Articulação por uma Educação do Campo’) que surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, realizada no ano seguinte. Esta articulação tinha como objetivos básicos mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na educação, com prioridade na educação básica e, também contribuir na reflexão político-pedagógica sobre educação do campo a partir das experiências e práticas já existentes buscando apontar e projetar novas possibilidades.

A continuidade deste processo teve outro fundamental marco com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998. Este ano também trouxe como resultado destas lutas dos movimentos sociais, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo governo federal, permitindo um melhor diálogo entre as universidades e os movimentos sociais em relação à realização de cursos de formação em todos os níveis de ensino.

Podemos dizer que estas mobilizações e reivindicações colocadas pelos movimentos sociais camponeses têm conseguido influenciar e fazer frente ao confronto de concepções e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, tal como nos demonstrou a aprovação do parecer 36/2001 e da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir das elaborações oriundas da I Conferência realizada em 1998.

Todo este processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa de projetos e concepções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo.

### **As respostas da universidade para a Educação de Jovens e Adultos no campo**

No momento em que a UFBA engaja-se nas áreas de assentamentos e acampamentos do Recôncavo, integrada ao Programa de Extensão Universitária desde 2001, através do oferecimento da disciplina aos estudantes de diferentes áreas do conhecimento, denominada Ação Interdisciplinar em Área de Reforma Agrária (Atividade Curricular em Comunidade), desenvolvida pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer (LEPEL), resgatou-se um espaço gerador de possibilidades de atendimento a outras demandas sociais como a Educação de Jovens e Adultos e erradicação do Analfabetismo.

Assim, a LEPEL/FACED/UFBA apresentou ao PRONERA/INCRA/MDA e ao MST um projeto de Educação de Jovens e Adultos a partir da consideração da educação como uma das práticas sociais que pode auxiliar o processo de elaboração de conhecimentos e aquisição das habilidades necessárias para a compreensão das situações vividas por indivíduos e grupos, e articular as ações coletivas no sentido da resolução de problemas, possibilitando contribuir para a reforma agrária e a transformação social.

Seu objetivo principal, portanto, é o de contribuir para formação, educação dos trabalhadores em área de assentamentos de reforma agrária através da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, e tem como princípio metodológico a categoria da totalidade dialética, o trabalho enquanto elemento do processo educativo.

A proposta enviada à coordenação nacional PRONERA/INCRA/MDA e ao MST, apresenta um currículo que tem como pano de fundo, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades e os planos mais gerais em âmbito de Estado e do país.

Para tanto, é necessário que os canais de interação entre o corpo de trabalho das universidades, lideranças e bases comunitárias sejam estreitados na busca de um processo

de identificação. Além do sujeito e sua contextualização, o processo educacional não pode deixar à margem aspectos relacionados à atualização da concepção de conhecimento, posicionamento crítico ante a ciência moderna e a questão sócio-ambiental do mundo atual.

Tanto na alfabetização como na escolarização, o conhecimento seja ele científico ou da prática social é dado pela ação dos homens sobre a natureza e da sociedade através do trabalho. Portanto o eixo de todo conhecimento é o trabalho humano enquanto princípio educativo, através do qual a ciência se desenvolve, através de diferentes linguagens e pela cultura, o que corresponde à articulação de três áreas do conhecimento: linguagem e arte; ciências humanas e sociais; ciências da natureza e da terra. Para tanto, contribuem com a unidade metodológica na base comum da formação do educador: teoria e prática; historicidade; fundamentação teórica; compromisso social; trabalhos coletivos com unidade metodológica; gestão democrática e participativa – organização e auto-determinação dos estudantes.

Assim a concepção teórico-metodológica considerada na proposta entende a educação popular na perspectiva crítica (ação-reflexão-ação), fundamentada na teoria do conhecimento do materialismo histórico e dialético, considerando as características sócio-políticas, afetivas e culturais de cada grupo; apropriação de diferentes linguagens de expressão, comunicação e interação; o desenvolvimento de habilidades necessárias para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar e superar a realidade concreta a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o saber escolar; a utilização da pesquisa para a superação dos problemas encontrados, a utilização de fontes variadas de informação e a busca de conhecimentos novos e necessários à compreensão e superação da realidade através das articulações de ações coletivas, dignas de um Movimento de resistência.

No que diz respeito ao trato com o conhecimento, são levados em consideração oito pontos fundamentais para esta experiência de alfabetização de jovens e adultos: 1. A apropriação dos conteúdos pelos educandos deve ser entendida como direito ao acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Esta apropriação consiste em dar subsídios aos educandos para criação de estruturas de pensamento que lhes permita a estruturação de uma nova sociedade que valorize o trabalho coletivo e suas formas de organização; 2. Identificar a proposta no contexto social dos educandos, ou seja, quais são as aprendizagens sociais significativas para o contexto; 3. Considerar os dados da realidade; 4. A relevância social dos conteúdos, articulando com o projeto da classe social do conjunto dos seus estudantes; 5. Contemporaneidade dos conteúdos; 6. Adequação as possibilidades sócio-cognitivas dos envolvidos; 7. Aprofundar-se no conhecimento das bases teóricas; 8. Unidade teórico-metodológica.

De acordo com o modo de tratar o conhecimento, em relação à metodologia da proposta são considerados: 1. as problemáticas significativas do processo de ensino aprendizagem como a organização do trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens, os objetivos critérios para seleção de técnicas. 2. ser pesquisador permanente. 3. as condições de trabalho para a produção de conhecimentos; 4. a alteração do processo de trabalho sempre que necessário; 5. Desenvolvimento metodológico fundamentado teoricamente; 6. a prática pedagógica qualitativamente comprometida; 7. metodologia problematizadora e crítico-superadora.

Tendo como perspectiva desenvolver o pensamento teórico-científico nos jovens e adultos das áreas de reforma agrária que participam deste projeto, a organização de todo trabalho pedagógico está sendo estruturada através dos Complexos Temáticos (Pistrak, 2000) que, após o levantamento dos fenômenos sociais da realidade vivida pelos

educandos, definiram-se como sendo os seguintes: o trabalho do homem na terra, os frutos do trabalho do homem, a vida em movimento.

Nesta perspectiva de trabalho o PRONERA/LEPEL/UFBA coloca-se na direção de contribuir para a efetivação da função social da universidade.

### **Conclusões Provisórias – discussão dos resultados iniciais**

O desenvolvimento da proposta do PRONERA aqui apresentada, a qual parte da consideração de uma outra forma de organizar o trabalho pedagógico e da possibilidade de formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo e ainda, que a ciência se desenvolve pelo trabalho humano através de diferentes linguagens e pela cultura, correspondendo à articulação de três áreas do conhecimento: linguagem e arte (área na qual se insere a disciplina cultura corporal); ciências humanas e sociais; ciências da natureza e da terra, norteou toda a construção da proposta para as aulas da cultura corporal.

Tomaremos aqui como referência do trabalho pedagógico da cultura corporal as ações desenvolvidas no primeiro módulo da escolarização, cuja aula tratou do tema “A cultura corporal: o que é e como se manifesta” e dos conteúdos: conceito de cultura, de cultura corporal e os elementos que a constituem. (esporte, jogo, dança, ginástica e lutas), e ainda a identificação e visita de reconhecimento dos possíveis espaços do assentamento para realizações de atividades da cultura corporal.

No que diz respeito à abordagem dos conteúdos propostos para a aula, esta foi feita iniciando-se com uma atividade prática a partir da qual pudéssemos suscitar um debate acerca dos aspectos peculiares a ela e ao mesmo tempo ampliarmos a compreensão do seu significado na vida do homem instrumentalizando-os desta forma, para a construção e compreensão dos conceitos de cultura e de cultura corporal.

Elegemos para tanto a dança enquanto conteúdo da cultura corporal e a quadrilha, uma dança própria dos festejos juninos, chegando até a proposta desta dança após levantamento daquelas que os educandos conheciam. Vivenciamos-na e ao término da experiência iniciamos uma reflexão acerca do seu significado, do que ela representava. Perguntamos aos educandos o que representa quadrilha, tomando como exemplo o passo “caminho da roça”. Quem vai para a roça? A resposta foi: o trabalhador. Que trabalhador? Do campo ou da cidade? Perguntamos então por que a quadrilha é dançada em junho. Logo surgiu a resposta da comemoração da colheita. Outra resposta foi uma explicação bíblica da morte de João. A reflexão se deu no sentido de fazer os educandos entenderem que a quadrilha representa aspectos da vida do homem do campo.

Da mesma forma trabalhamos com a ciranda. A proposta da ciranda partiu de nós professores no intuito de ampliarmos as referências dos educandos, oportunizando-os o contato com uma dança da região litorânea ainda não conhecida pelo grupo. Experimentamos a dança, discutindo durante a dança, suas especificidades e sua relação com o grupo.

Após a dança, fizemos uma reflexão sobre o significado da dança – com base na letra que foi ensinada. Eles observaram que os movimentos imitavam as ondas do mar. Perguntamos sobre a vida de quem representava aquela dança, fazendo uma relação entre a quadrilha, dançada pelo trabalhador do campo e a ciranda, dançada pelo trabalhador do litoral.

A partir desse entendimento, de que a dança reflete a vida do trabalhador, foi perguntado o que é cultura. Os alunos foram respondendo: “é a vida do campo”, “festas praticadas pelos pescadores”, “arte”, “colheita”, “danças (folclóricas)”, “comidas típicas”,

“capoeira”, “meio de comemoração”, “futebol”, “forma de expressão” etc. A partir desses elementos, continuando a reflexão sobre o que é a cultura chegou-se ao entendimento de que cultura “é tudo aquilo que agente produz para sobreviver, não é só a comida, é as vestimentas, etc”. Então perguntamos “como o homem produz a sua existência?”, “através de quê?”. Imediatamente o educando respondeu “através do trabalho”. Outro falou : “o nosso dia-a-dia é cultura” e ainda outro: “é tudo que o homem constrói a partir do trabalho, ele pode construir sua própria cultura”.

Com base na reflexão para a construção do conceito de cultura partimos então para a compreensão sobre o que é a cultura corporal. Retornamos aos elementos citados pelos educandos, os quais já traziam a capoeira, o futebol, a dança. Nesses três elementos, perguntamos o que as pessoas utilizam para se expressar. Surge a resposta “eles mesmos”. Perguntamos também se ao praticá-los havia algum produto, se quando terminavam de fazer, tinha alguma coisa material. Eles responderam que o produto era “sabedoria”, “prazer”. Chegando ao entendimento de que a cultura corporal “é a cultura feita pelo corpo”, “que é consumida no momento que agente está fazendo”, “é tudo que agente faz através do movimento do corpo”, que eu sinto “alegria, prazer, reflexão”.

A partir daí ampliamos a compreensão com os educandos de que a cultura corporal trata de práticas

resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre ela podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas. (Escobar, 1995:93).

Além de tratar o conteúdo proposto, o MST já havia nos apontado a necessidade de espaços para as práticas da cultura corporal no assentamento. Para isso foi feita uma observação dos dados da realidade, estruturando para isso um roteiro de observação de possibilidades de espaços para essas práticas. A partir dessa observação foi identificado o espaço para a construção do parque infantil no assentamento; o campo de futebol; e o local no rio mais apropriado para as práticas no meio aquático.

Nesta perspectiva, torna-se necessário, no processo de trato com o conhecimento, a articulação com o entendimento do modo de produção sob o qual se organiza a vida em sociedade, isto é, o que é e como se desenvolve. Modo este que é formado pelas forças produtivas (meios de produção - a terra, a natureza, sistemas de comunicação, sistemas financeiros – e os seres humanos) e pelas relações sociais de produção que podem ser de cooperação (socialismo) ou de submissão (capitalismo).

Outro aspecto que destacamos como prioritário dá-se no sentido de que não basta avançar na compreensão da realidade, mas é necessário conhecê-la para agir nela e transformá-la. O que se coloca como desafio a ser desenvolvido é um instrumental com base em uma teoria do conhecimento e uma teoria pedagógica que possam dar conta destas necessidades, tal como se propõe o materialismo histórico dialético, em oposição às teorias empiristas, fenomenológicas ou pós-modernas.

Neste sentido, tomamos como ponto de partida que o primeiro ato histórico do homem é manter-se vivo e, ao buscar meios para manter-se vivo, constrói sua própria história, construindo a sociedade como o produto da ação recíproca entre os homens. Este segundo requer a organização dos conhecimentos, ou conteúdos de ensino, de forma a

tratá-los simultaneamente, constituindo referências que possibilitem a ampliação no pensamento do aluno de forma espiralada, propiciando ao educando que este desenvolva sua capacidade de constatação de um ou diversos dados da realidade, até a sua interpretação, compreensão e explicação dos mesmos (Coletivo de Autores, 1992).

Nesta ótica, os procedimentos metodológicos para o trato com o conhecimento, tomando o complexo temático ‘o homem, a terra e o trabalho’, abordado como referência pelo nosso projeto, se dá na perspectiva do desenvolvimento do pensamento científico do educando através da identificação e constatação dos dados da realidade, e as especificidades, nexos e relações do conteúdo específico da disciplina que está sendo trabalhada. A partir daí, fazer generalizações, ampliar e aprofundar o conhecimento numa perspectiva de auto-organização e autodeterminação dos educandos em direção a transformação da realidade encontrada.

Ao partirmos desta referência teórica, o conhecimento deve ser abordado de forma que sejam feitos os nexos históricos, em constante relação com a luta de classes, sendo um conteúdo que possibilite a apreensão das contradições do real, as quais atuam com motor da história.

O trabalho que vem sendo desenvolvido no PRONERA/LEPEL/UFBA, apesar de sofrer as determinações da forma como o trabalho se estrutura sob o capital, tem apontado possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico no curso de escolarização de educação de jovens e adultos.

Possibilita identificar a necessária alteração da organização do trabalho pedagógico em direção à abordagem do conhecimento na sua totalidade. Neste sentido, a possibilidade de essência identificada está na organização curricular a partir da prática, partindo de complexos temáticos, tendo o trabalho enquanto princípio educativo.

Compreender os diversos modos de produção que já existiram, fazer a análise do sistema capitalista e ampliar a visão sobre ideologias sustentadas pelos movimentos, que visam não só a reforma agrária, mas uma mudança do sistema, que supere a sociedade de classes, nos remete a considerar a necessidade da organização revolucionária, da educação política e da consciência de classe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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

ESCOLBAR, Micheli Ortega. *Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física*. Motrivivência, Florianópolis, 07 (08), Dez/1995, p. 91-100.

FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e ‘Didática’*. In: Educação e Sociedade, Ano IX, n. 27; São Paulo: Cortez, 1987.

LEPEL/FACED/UFBA. Projeto de Alfabetização, Capacitação e Escolarização de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária do Recôncavo Baiano. Salvador:mimeo, 2004.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.



GTT: Movimentos Sociais  
Comunicação oral.  
Tecnologia: Datashow.

Endereços:

Celi Taffarel - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100

Joelma de Oliveira Albuquerque - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100. **Inscrição CBCE: 5126.**

Nair Casagrande - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100. **Inscrição CBCE: 354.**

Micheli Ortega Escobar - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100

Formato de Apresentação: Comunicação Oral  
GTT 07 – Movimentos Sociais

## A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: UMA APROXIMAÇÃO À PARTIR DA CULTURA CORPORAL

Fabiano Antonio do Santos – Mestrando – UFPR – CAPES  
Hellen Jaqueline Marques – Especializanda – UFPR

### Resumo

*O presente estudo tem como objetivo discutir a aproximação entre a Educação Física/Cultura Corporal e a concepção de Educação e formação que o MST aponta para suas diretrizes. Neste sentido, apresentamos, em linhas gerais, a criança Sem Terrinha como principal atora envolvida e pertencente a uma infância empobrecida. Em seguida, apresentamos, o papel da escola, tanto para nós como para o movimento, no sentido de emancipação. E, finalmente, abordamos o papel desempenhado pelo trabalho no estabelecimento destas relações.*

**Palavras – chave:** *Cultura Corporal; Pedagogia do Movimento; Trabalho*

### Abstract

*The present study have as objective discuss the nearness between the Physical Education/Body Culture and the conception of Education and formation that the MST points out to your directives. In this sense, we present, in general lines, the child Sem Terrinha like principal actor involved and belonging to a poor childhood. Next, we present the role of the school, as many to us as to the movement, in the direction of emancipation. And, finally, we approach the role played by work in the establishment of these relations.*

**Key words:** *Body Culture; Education of the Movement; Work*

### Resumen

*Este estudio presenta como objetivo debatir la cercanía entre la Educación Física/Cultura Corporal y la concepción de Educación y formación que el MST designa para sus directrices. En este sentido, presentamos, en líneas generales, el niño Sem Terrinha como principal actor involucrado y perteneciente a una niñez empobrecida. Luego, presentamos el papel de la escuela tanto para nosotros como para el movimiento, el en sentido de emancipación. Y, finalmente, abordamos el papel ejecutado por el trabajo en el establecimiento de estas relaciones.*

**Palabras Clave:** *Cultura Corporal; Pedagogía del Movimiento; Trabajo.*

### Introdução

Discutir uma educação que tenha como pressuposto a formação humana em contrapartida à formação técnica, significa termos em mente uma outra proposta de sociedade.

A educação funciona para o capitalismo como forma controle e disciplinamento, (MÉSZÁROS, 2002, p.133), porém, não significa, que seja por natureza do capital. A educação é importantíssima para transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados historicamente e desenvolver uma reflexão crítica sobre estes conhecimentos. Assim, a educação torna-se aliada dos trabalhadores na luta de classes pela superação do modo de produção capitalista.

Sob este olhar, que concebe a educação como transformadora, nos debruçamos sobre a experiência educacional do MST para pensar estratégias que contribuam para aliar este projeto de educação ao tratamento dado à Educação Física/Cultura Corporal.

Contudo, concordamos quando Caldart (2004) afirma ser uma característica fundamental de qualquer projeto ou estratégia educacional ser elaborado no campo e concomitante transformador desta realidade.

“*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 26).

A partir desta perspectiva, desenvolveremos este estudo organizando-o em três etapas: na primeira, estaremos descrevendo os sujeitos envolvidos: quem são, como se organizam, quais as suas principais características; a seguir, estaremos apresentando aproximações entre uma proposta de Educação Física/Cultura Corporal e o projeto educacional do MST; e, finalmente, indicaremos elementos que pretendam subsidiar estratégias a fim de implantá-las na escola em que o estudo se desenvolverá, a saber, a escola Margarida Alves, situada no assentamento José Dias, na cidade de Inácio Martins-Pr.

## **1. Os Atores Sociais: A Infância Em Foco**

O ser humano é fundamentalmente, caracterizado pela relação que estabelece entre o seu ser e a natureza, tendo como aspecto ontológico o trabalho. É também, uma personalidade social, um conjunto de relações sociais encarnadas em si mesmo (Melo, 2001).

Assim sendo, podemos afirmar, que paralelamente nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, constituem-se as suas subjetividades, enquanto um processo de singularização. Portanto, a subjetividade segundo Pino *apud* Melo é a “... expressão da realidade da pessoa é uma reconstituição singular, na esfera privada, do drama da intersubjetividade humana que ocorre na esfera pública das relações humanas” (2001, p. 37).

Tomar como base da produção subjetiva as relações sociais, implica na constatação de que o sujeito não é uma categoria substancial, estática e unitária. Não podemos esquecer também, que uma relação se constitui na intersubjetividade, e que toda a singularidade é múltipla.

Portanto, a subjetividade humana, constitui-se também, através das relações estabelecidas entre as diferentes subjetividades singulares, por meio da organização dos processos coletivos de produção da sociedade, naquele determinado momento histórico, e influenciada pela relação que os seres humanos assumem nas particularidades de determinados papéis assumidos, definidos cultural e historicamente. Isto nos caracteriza, como sujeitos históricos e capazes de construirmos nossos caminhos, conforme somos levados a conhecermos determinados conhecimentos.

O ser humano difere-se, por sua vez, dos demais animais ao ser capaz de regular e controlar as relações estabelecidas com a natureza. Neste sentido, figura antes na mente o trabalho a ser desenvolvido. Não transforma apenas o objeto de trabalho, mas dá forma ao que havia projetado em sua consciência (Marx, 2001).

De igual forma somos seres humanos que atravessam ao longo de suas vidas diferentes idades (Arroyo, 1994). Portanto, assumimos esta perspectiva, e tratamos de desenvolver as estratégias de ensino e apreensão dos conhecimentos acumulados historicamente através da cultura corporal para a(s) infância(s) e, conseqüentemente, todas as características que assumem tal etapa na vida do ser humano. A infância foi ao longo da história, objeto de divergências, caída no esquecimento, servindo de preparo para a etapa adulta do sujeito.

A criança, por intermédio da burguesia, foi ideologizada através de pressupostos que seguiam o desafio de entender a infância a partir do prisma adulto. Daí resultaria, o conceito de infância ideal (*Ibidem, Ibidem*), e com ele, a criança se apresentaria uniformemente de maneira dócil, livre de quaisquer problemas, e principalmente, pertencente a um período na vida em que a pureza seria apresentada como seu principal signo. Esta perspectiva de infância trouxe problemas para o real entendimento histórico desta etapa vivida, já que universalizou um conceito de infância, sem levar em consideração o contexto e a cultura vividos. Esta classificação de infância tornou-se clássica dentre os estudiosos e pesquisadores, o que resultaria na subsunção da infância diante da fase adulta.

Assim, a infância foi por muito tempo entendida como preparatória para a fase adulta, caracterizando-se como um vir a ser, sem possuir características estruturantes próprias. A educação funcionava nesta perspectiva, como uma preparação para o mundo do trabalho adulto.

Atualmente, a discussão que é travada em torno da infância, a partir de uma parcela de pesquisadores, apresenta as diferentes idades como aspecto próprio de seu tempo, sem a perspectiva do vir a ser.

“Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não preparo para outra idade. (ARROYO, 1994, p.90)

Perspectivarmos o ser humano a partir de várias idades, leva-nos a caracterizar o tempo vivido na infância como um tempo não uniforme e tampouco único, assumindo assim, características que vão sendo construídas no cotidiano.

Os aspectos que levam à diferenciação da(s) infância(s) partem da realidade concreta, perpassando principalmente a realidade cultural dos/as envolvidos/as, assim como, a realidade de classe a que pertencem. A realidade de classe apresenta para nós, a perspectiva da infância empobrecida, frutos das desigualdades sociais, que por assim dizer, são filhos e filhas da luta.

Os filhos e filhas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assumem para si, o fruto da desigualdade no campo, da lei perpetrada através dos grandes latifundiários, e contestada pelos/as trabalhadores/as do campo. Neste sentido, são atores/as que nascem de uma luta específica, a luta pela terra. Ser herdeiros da luta, não significa constituir um período de espera pela vida adulta, ou preparar-se para um dia vir a ser um lutador do povo, ao contrário, significa participar ao seu modo e ao seu tempo.

Toda criança ou adulto Sem Terra faz parte de uma realidade própria, o campo. Pertencer ao campo, não diz respeito somente ao meio geográfico, mas, para além deste limite, significa pertencer a uma cultura, a uma forma de viver e organizar suas tarefas.

Significa fazer parte de infâncias distintas unidas por uma triste característica, a de serem vítimas de um sistema de distribuição social desigual. Ser Sem Terrinha<sup>1</sup> faz a criança pertencer a um contexto específico de luta pela reforma agrária.

Neste sentido, o Movimento constrói mobilizações onde os Sem Terrinha são os principais sujeitos envolvidos. Uma destas mobilizações é um encontro que ocorre anualmente, em nível nacional, regional e local, e que tem como principais objetivos:

“... fortalecer a troca de experiências; permitir que as crianças Sem Terra encontrem com outras de outros assentamentos, outras regionais, acampamentos; incentivar o crescimento e a auto estima, desafiando-as a conduzir as suas próprias atividades de coordenação do encontro. São momentos fortes de brincadeiras, de mística que trabalha a sensibilidade e os novos valores, levando as crianças a cultivar um amor especial pelo movimento a que pertencem” (MST, 1999, p. 36).

Resgatar as identidades infantis, com o direito ao lúdico, pertencentes ao campo, torna-se urgente. Para tanto, é preciso estabelecer uma série de medidas<sup>2</sup> que corroborem para o respeito às raízes estabelecidas a partir do cotidiano vivido por estas crianças. A educação toma-se destaque e, por sua vez, deve ampliar a visão de mundo destas crianças, para que possam visualizar a importância do cultivo da terra, e da permanência daqueles que nela brincam e trabalham.

### 1.1 A escola ...

A escola do campo por muito tempo foi mantida em plano secundário, devido ao processo de urbanização por que passou o país (LEITE, 1999). A urbanização atingiu também a escola do campo, que implantou em seu currículo as disciplinas que constituíam os currículos das escolas urbanas. Este fato é visto, ainda hoje, sem a menor preocupação por parte do Estado em adequar os conteúdos ao cotidiano do campo.

Para esta adequação acreditamos que a educação no campo deve partir de três aspectos: 1) *Auto-estima*: superar a baixa-estima imposta pela dominação de povos que subestimavam a cultura nativa. Deve-se trabalhar a memória, a cultura e os valores do grupo; 2) *Memória e resistência cultural*: combater a imposição de culturas estranhas à região. Valorizar a cultura das raízes, pois desta forma há a possibilidade de resgatar a memória cultural de um povo; 3) *Militância Social*: a escola deve inserir junto à seus objetivos a formação da militância, com vistas a um projeto amplo de lutas, que visem a transformação social e a luta dos povos oprimidos. ( CALDART, 2004)

Partindo destes aspectos, podemos relacioná-los à especificidade deste trabalho, o MST e sua pedagogia. A Pedagogia do Movimento assume papel fundamental por ser “... o jeito através do qual o movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte” (MST, 2001, p.09). Esta pedagogia tem como princípio educativo o próprio movimento, e pretende garantir que as famílias sem-terra assumam a identidade do movimento quando parte integrante deste coletivo, e não a de seus opressores.

Uma característica fundamental da Pedagogia do Movimento é sua compreensão de escola e a função que ela ocupa na sociedade.

---

<sup>1</sup> Termo reivindicado pelas crianças, por assumirem esta luta para si, respeitando seu tempo de brincar e de descobrir a realidade através do brinquedo, tendo o lúdico como princípio.

<sup>2</sup> Políticas Públicas para o campo, tanto para a educação como para o lazer, como para melhorias nas condições de vida e sobrevivência destas pessoas.

“ Do processo histórico da formação do Sem Terra podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos, não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola (...) Quando a escola se mistura com a dinâmica da luta pela terra, ela se transforma e, ao mesmo tempo, ajuda os Sem Terra a transformar o olhar que têm sobre si mesmos, sobre o MST, prestando atenção para novas dimensões de sua identidade.” ( MST, 2001, p. 24-25)

Transpor o espaço escolar constitui-se num avanço, e ao mesmo tempo, um desafio para aqueles/as que desejam uma efetiva formação humana, tendo como princípio, a realidade vivida pelos/as alunos/as. Buscar aliar os conteúdos propostos junto a este cotidiano é desafio de qualquer educador/a preocupado/a com uma educação omnilateral. Neste sentido, o desafio em buscarmos relações entre a disciplina de Educação Física, o campo e a pedagogia do movimento, torna-se para nós necessário e urgente.

## **2. A Educação Física/Cultura Corporal No Contexto Da Sociedade Capitalista**

A Educação Física vem ao longo de sua história, incorporando diferentes perspectivas e papéis. Por entendermos ser a Educação Física uma prática pedagógica, “... podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”.(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50)

No início do século XIX, com o surgimento da sociedade capitalista, os exercícios físicos tomam-se papel de destaque, pois se pretendia formar um homem forte, ágil e empreendedor.(*Ibidem*, 1992).

A partir da instauração da sociedade capitalista, instaura-se também, a ideologia da igualdade entre os cidadãos. Tal ideologia se dá ao naturalizar as relações capitalistas estabelecidas apresentando-as como justas perante a nova sociedade, onde os capitalistas são detentores do capital e os trabalhadores de suas forças de trabalho.

Para constituir-se um trabalhador, capaz de assumir as tarefas exigidas pelo avanço desenfreado, e desmedido do capital, era necessário treina-lo e condiciona-lo de forma a mantê-lo como fonte de lucro. Neste cenário, os exercícios assumem esta função aprioristicamente.

“Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como receita e ‘remédio’ [Grifos no Original]. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista”.(COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A Educação Física serve neste período, portanto, aos interesses da classe dominante. Adentra a escola, enquanto disciplina obrigatória nos currículos, sistematiza-se enquanto ginástica, e tem sua existência garantida, enquanto desempenhasse corretamente seu papel.

Durante o desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, surgem novas necessidades de conter as crises, e assim sendo, toma força em todo o mundo, a nova roupagem do capitalismo, assumindo como aspecto central, a descentralização e desresponsabilidade por parte do Estado das obrigações sociais das quais era responsável durante o período de Bem-Estar Social. (ANDERSON, 1995) O neoliberalismo assume para si as conseqüências advindas de décadas de má

administração do poder público, e encontra a alternativa de conter os gastos com as políticas sociais, ocasionando o que se constituiu como a principal crise enfrentada pelo capital, o desemprego estrutural. (*Ibidem*)

A respeito da Educação Física, este período serve para a consolidação do esporte como importante forma de se propagar valores como a competitividade, a individualidade, a naturalidade estabelecida entre a competição no que se refere ao ganhador e perdedor, enfim, a Educação Física resume-se na prática de esportes, pois este se torna um negócio rentável, que interessa muito à classe dominante. “Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54). A relação estabelecida entre professor/a e aluno/a assume papéis próprios do esporte, assim, o aluno passa a ser tratado como atleta, e o professor/a como treinador.

Esta perspectiva “esportivizada” traz para a Educação Física, um status legitimador, da sua permanência nos currículos escolares. A discussão a respeito da inserção da disciplina de Educação Física, nos currículos de educação escolar básica, remete-nos a olhar a história que nos revela interessantes apontamentos sobre esta incessante tentativa. Portanto, se buscou, e de certa forma ainda continua-se a buscar, maneiras de legalizar através das leis de diretrizes e base, a legitimidade da existência desta disciplina. O surgimento das primeiras discussões apresentadas, para sua efetiva inserção ao interior da instituição escolar se dá por volta 1879 (SOARES, 1996) por várias tentativas de Rui Barbosa afirmando ser a Ginástica, imprescindível para a educação das crianças e jovens.

Acreditamos que a Educação Física, inserida no currículo da educação escolar básica, não deve ser nem mais nem menos no conjunto dos componentes curriculares. Deve apresentar-se enquanto componente curricular imprescindível a favorecer, numa função que lhe é específica, a formação humana. Desta forma, buscar a legalidade desta área faz-se necessário, mas sem perder de vista a necessária integração entre o processo de legalidade e sua conseqüente legitimação, onde professor/a e sociedade de um modo geral possuem papéis decisivos.

Verificamos assim, que a Educação Física tem sido definida e constituída, ao longo da história, sob a influência do pensamento hegemônico das classes dominantes. Porém, surge no início da década de 80, um conjunto de pressupostos que questionariam a forma como a Educação Física vinha desenvolvendo seus pressupostos teóricos. A este conjunto, somamos a iniciativa de se entender a Educação Física tendo como objeto de estudo, a cultura corporal.

### **3. Trabalho: Elo Entre a Cultura Corporal e a Pedagogia Do Movimento**

“O trabalho, porém, é a (...) condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

(Engels, 1876)

No instante em que o homem adquire a capacidade de manusear instrumentos, para facilitar sua existência, estabelece uma relação com a natureza diferente da estabelecida até então (a de subordinação). O novo homem, diferentemente, mantém uma relação na

qual interfere de maneira direta a fim de transformar a natureza. Este salto qualitativo, só foi possível, mediante a condição humana de dar formas a instrumentos que auxiliariam o ser humano em suas tarefas diárias de sobrevivência.

Neste aspecto, a relação entre ser humano e natureza, é mediada a partir deste momento pelo trabalho<sup>3</sup>, que se apresenta como fundante desta característica humana de lidar com a natureza. A forma de atuar sobre a natureza modificando-a, é dialeticamente para o ser humano, conseqüência de sua modificação qualitativa, do estabelecimento de sua materialidade corpórea.

Com o desenvolvimento da habilidade humana em transformar a natureza, e devido também às diferentes formas de organização dos modos de produção vigente, há um aprimoramento dos instrumentos de trabalho, e por conseqüência a melhoria das condições de vida do ser humano. Devido também às novas e cada vez mais eficazes habilidades em manusear instrumentos, o ser humano cria a máquina, que surge para auxiliá-lo nas tarefas de trabalho.

“Os homens que nos séculos XVII e XVIII haviam trabalhado para criar a máquina a vapor não suspeitavam de que estavam criando um instrumento que, mais do que nenhum outro, haveria de subverter as condições sociais em todo o mundo e que, sobretudo na Europa, ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia, e provocar depois a luta de classe entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe.” (ENGELS, 1876, *SP*)

Consolida-se assim o capitalismo, com suas bases estabelecidas na exploração do trabalho humano.

Para que todas as tentativas de manutenção deste sistema fossem asseguradas, perspectivas como a naturalização, a individualidade, a alienação, a competição, foram assumindo um lugar de destaque no discurso hegemônico. De tal forma, que até mesmo os trabalhadores, passaram a incorporar, tais ideologias, transformando-as em formas subjetivas do ser.

Como anunciamos na seção 2 deste trabalho, a Educação Física assume papel importante na divulgação destas perspectivas.

Presenciamos, devido a construção histórica pelo ser humano de sua materialidade corporal, “... um acervo de atividades comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos místicos, agonistas (...) serem consumidas no ato de sua produção.” (ORTEGA, 1995, p. 93). Este consumo instantâneo é de certa forma, favorável aos ideais imediatistas dos capitalistas, por necessitarem de alternativas rápidas e eficazes às suas necessidades.

O ser humano por sua vez, não nasce saltando, girando ou jogando, ele adquire estas habilidades conforme suas necessidades as determinam (*Ibidem*, 1995).

Podemos sistematizar aqui, que o trabalho assume diferentes papéis ao longo de sua existência, e que na sociedade capitalista ele assume papel alienante do ser humano frente à produção de seu trabalho. Mas ainda defendemos também, a importância do

---

<sup>3</sup> “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.” (MARX, 2001, p. 211)



trabalho, na relação conflitante estabelecida entre trabalhadores e capitalistas, como articulador do resgate da historicidade de acontecimentos e fenômenos ocorridos.

A cultura corporal expressa na dança, no jogo, na ginástica, no esporte (Coletivo de Autores, 1992), possui relação estreita entre a formação histórica do ser humano através do trabalho, e as práticas corporais que daí decorreram.

Resgatar na História os principais aspectos de nossa materialidade corpórea e transmiti-las às crianças, é tarefa fundamental para que o processo de aprendizado apresente como princípio a historicidade dos conteúdos.

A escola que o MST procura construir leva em consideração, principalmente, a historicidade dos conteúdos. Esta tentativa procura desconstruir a idéia da transmissão de conteúdos desvinculada da realidade concreta.

“Na escola deve ser elaboradas respostas para compreender o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada no esporte que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Só no aprofundamento histórico podem ser encontradas explicações da diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais, dos estilos que são praticados e das relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento.” (ESCOBAR, 1995, p. 95)

É importante ressaltarmos o papel central da historicização dos conteúdos, procurando desenvolver uma consciência de pertencimento das crianças ao movimento, desenvolvendo, atividades ligadas aos elementos da cultura corporal, que obedeçam à especificidade requerida para tal etapa vivida. A mística<sup>4</sup> pode ser uma destas atividades, que resgata a identidade Sem Terrinha. (MST, 1999).

É verdade que existem contradições entre as perspectivas de cultura corporal e da proposta de educação do movimento. Casagrande (2001), apresenta em seu estudo, a existência de contradições pertencentes à ordem da dicotomia entre teoria e prática, própria do desenvolvimento histórico da Educação Física. Esta fragmentação apresenta, um problema no campo da disciplina de Educação Física, pois o/a educador/a pertencente ao movimento, mesmo cujos corolários estejam relacionados com a emancipação da criança, pode apresentar no trato com esta disciplina, a valoração de argumentos que contradizem suas posturas em outras disciplinas. Isso significa, que a disciplina de Educação Física ainda é tida como mera atividade prática, livre de discussões teóricas e relações com os problemas sociais.

A culpa de tal dicotomia, poderia ser pela falta de um projeto claro para Educação Física/Cultura Corporal por parte do movimento, e principalmente pela omissão, por muitas décadas, da função social da Educação Física, a de formar o ser humano em sua plenitude.

Sintetizando nossas intenções a partir deste estudo, buscamos salientar a necessidade de solidificar a Educação Física/Cultura Corporal enquanto conteúdo pertencente ao Projeto Político e Pedagógico de uma escola do MST. Tendo em consideração valores como a cooperação, a solidariedade, a consciência de grupo, ligadas particularmente à historicidade pertencentes aos conteúdos de que faz parte a materialidade corpórea da criança.

---

<sup>4</sup> “A mística se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade ... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento, a vivenciar um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST.” (MST, 1999, p. 23)

## Referências

ARROYO, Miguel. **O significado da infância.** In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

CALDART, Roseli. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** In: Coleção Por Uma Educação Do Campo, nº 05. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 13-52.

CASAGRANDE, Nair. **O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Serviço Social, 2001

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

ESCOBAR, Micheli. **Cultura Corporal na Escola: tarefas da educação física.** In: Revista Motrivivência, nº 08. Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** 18 ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MELO, Denise. **A construção da subjetividade de mulheres assentadas pelo MST.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Educação, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental – Cadernos de educação nº 09.** São Paulo: MST, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas – Boletim da Educação nº 08.** Porto Alegre: Peres, 2001.

\_\_\_\_\_. **Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST.** Coleção Fazendo Escola. Editora Peres: 1999.

SOARES, C.L. **Imagens da Educação do Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no Século XIX.** Campinas: UNICAMP, 1996.

Endereço:

Fabiano Antonio dos Santos

Rua Acre, 47 – Vila Guaraci – Colombo-PR. CEP.: 83404-280

Hellen Jaqueline Marques

Rua Luiz França, 801 – Cajuru – Curitiba-Pr. CEP.: 82900-250

Tecnologia de Apresentação: Datashow

## A EDUCAÇÃO SOCIAL E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SITUAÇÃO DE RUA

VERÔNICA REGINA MÜLLER<sup>1</sup> E JULIANO RODRIGUES LOPES<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professora Doutora do Departamento de Educação física, Universidade Estadual de Maringá. <sup>2</sup>Graduado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá

### Resumo

*Este trabalho quer mostrar quem é o sujeito da Educação Física na prática do projeto “Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua” e do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua-Comissão Local de Maringá (MNMMR). O estudo aborda conceitos e “pré” conceitos acerca da população infanto-juvenil e comenta a atuação dos educadores sociais. Chega-se à conclusão de que existem diferentes sujeitos e diferentes olhares sobre o menino e a menina em situação de rua de Maringá, como pode ser o da mídia, o da lei, o dos educadores e o olhar dos próprios meninos. A educação social é hoje uma necessidade para esta população.*

**Palavras-chave:** *meninos e meninas em situação de rua, conceitos e preconceitos, educação social.*

### Resumen

*Este trabajo discurre sobre quien es el sujeto de la Educación Física en la práctica del proyecto “Juegos con niños y niñas de y en la calle” y del Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- Comisión Local de Maringá. El estudio aborda conceptos y pre juicios a cerca de la población infanto-juvenil y comenta la actuación de los educadores sociales. Llegase a la conclusión que existen diferentes sujetos y diferentes miradas respecto al niño y a la niña en situación de calle en Maringá, como la de la ley, la de los educadores y la mirada de los propios (as) chavales(as). La educación social es hoy una necesidad para esta población.*

**Palabras clave:** *niños(as) en situación de calle, conceptos y prejuicios, educación social*

### Abstract

*This paper wants to show who is it subject of the Physical Education in practice of the project "Games with boys and girls of and in the street" and of the Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua-Comissão Local de Maringá (MNMMR). THE study approaches concepts and "pre" concepts concerning the infanto-juvenile population and it comments on the social educators' performance. It is reached the conclusion that different subjects and different glances exist on the boy and the girl in situation of street of Maringá, as it can be it of the media, the one of the law, the one of the educators and the own boys' glance. The social education is today a need for this population.*

**Key words:** *boys and girls in street situation, concepts and prejudices, social education*

### 1 Introdução

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 25, Parágrafo Primeiro, “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis” (BIBLIOTECA..., on line).

São justamente as crianças e adolescentes, filhos dos trabalhadores mais pobres os que mais sofrem, entre outros motivos, por falta de investimento na educação pública. Este investimento do Poder Público poderia contribuir para reverter o quadro que se agrava a cada ano empurrando para as ruas os meninos e meninas que deveriam estar estudando e brincando, direitos que precisam ser radicalmente defendidos já que o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>1</sup> (ECA) já os garante.

Neste texto procuramos situar o leitor no universo do menino e menina em situação de rua de Maringá. Para atingir os objetivos decidimos aprofundar a leitura em Paulo Freire além de conhecer com detalhes a essência do Projeto Brincadeiras<sup>2</sup> e do Movimento<sup>3</sup>, as características de suas práticas e ainda entrevistar alguns sujeitos que fazem parte dos mesmos. Participaram da entrevista um jovem em situação de rua, um ex-menino em situação de rua e agora militante, um ex-menino e agora educador, três educadores, sendo dois da área de Educação Física e um militante. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas, em dois Núcleos de Base<sup>4</sup>, com auxílio de um gravador. A seleção das pessoas foi de acordo com a afinidade existente entre os entrevistados e o entrevistador.

Procuramos desvendar alguns conceitos e “pré” conceitos existentes acerca da criança e do adolescente, tanto daqueles em situação de risco social quanto dos(as) meninos(as) considerados (as) “normais”(leia-se incluídos e adaptados na sociedade) e finalmente ressaltar princípios da Educação Social que orientam uma ação mais humanizadora na qual se pautam os educadores do Projeto Brincadeiras e do Movimento de Maringá. Mostramos o viés da lei, a visão de adultos, de meninos e meninas sujeitos deste estudo e também trazemos a visão de educadores sociais que se preocupam com o futuro destes sujeitos.

## **2 Meninos e Meninas em situação de rua em Maringá**

Tratamos aqui de dois tópicos que realçam o preconceito contra os(as) meninos(as) em situação de risco social, a saber: o lugar onde moram e a terminologia específica disseminada no uso comum para a referência a eles(as). Depois, salientamos a criança e o adolescente com base nos conceitos legais e politicamente corretos a serem defendidos no uso cotidiano e acadêmico dentro da perspectiva da educação social.

### **2.1. O bairro como lugar de preconceito**

No centro do município, algumas crianças ganham seu sustento engraxando sapatos, cuidando de carros, vendendo doces, pedindo algum dinheiro nos semáforos, ou catando

---

<sup>1</sup> Quando nos referirmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente utilizaremos seu nome por extenso ou ainda ECA ou Estatuto.

<sup>2</sup> A parte teórica do projeto citado é desenvolvida no interior da universidade, com reuniões semanais para discutir assuntos relacionados à temática dos meninos e meninas em situação de rua, avaliar a prática realizada e planejar as atividades da semana seguinte. Estas atividades consistem de brincadeiras propostas pelos educadores e pelos educandos, sempre enfocando algum tema gerador de discussão e são normalmente decididas em conjunto no encontro da semana anterior. O instrumento básico que orienta a prática é o ECA.

<sup>3</sup> O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) existe desde 1985 e se caracteriza como uma... *organização social que tem por objetivo a defesa dos direitos da infância e da adolescência. É um movimento de natureza política, social e cultural... O MNMMR é um movimento que se fundamenta na dimensão dos direitos humanos e no conceito de cidadania. Fazem parte do MNMMR adultos voluntários em todo o país que se dispõem a atuar nesta temática, e meninos e meninas das classes populares (MOVIMENTO..., 2002).*

<sup>4</sup> Quando se começa um trabalho de abordagem de meninos em situação de rua e esta prática passa a ser sistematizada com encontros pré-determinados com educadores do Movimento, e estes meninos têm a referência do local, mesmo que seja uma praça, um campo, uma quadra, passa a existir ali um Núcleo de Base.

papel. Algumas destas voltam para sua família ou para outras casas no seu bairro. Outras ficam e dormem na rua.

Estas duas variações da mesma problemática originaram duas terminologias básicas: “meninos e meninas na rua” e “meninos e meninas de rua”. Queremos aqui chamar a atenção para que se note a diferença que estes termos encerram. A realidade de nossa cidade nos revela a existência de meninos e meninas que ainda mantêm um vínculo familiar ou comunitário, passam o dia brincando ou fazendo alguma tarefa equivalente a trabalho e estes são os chamados “na rua”. E existem ainda aqueles que não têm mais vínculos familiares ou comunitários e dormem nas ruas e que são os considerados “de rua”, normalmente entendidos como marginais, delinquentes. Para os educadores sociais do Projeto Brincadeiras e do Movimento, estas crianças e adolescentes, independente de morarem ou não nas ruas são meninos e meninas em *situação de rua* e que como sujeitos históricos, são o resultado de um processo desumano de exclusão social.

A maioria dos meninos(as) do Projeto Brincadeiras e do Movimento moram no Bairro Santa Felicidade. O Santa, como muitos se referem ao bairro, é pobre economicamente e assim como outros lugares, comporta gente de toda sorte. É uma variada realidade, embora seja mais evidente para algumas pessoas apenas o lado ruim do bairro.

O termo “Vilinha”, ainda que hoje seja motivo de orgulho para vários adolescentes do bairro, é usado de forma preconceituosa quando outros maringenses se referem ao mesmo. Não é difícil escutar de algum morador do bairro que algum entregador de remédio ou pizza se recusou a fazer sua entrega por ser *no Santa Felicidade* e por temer por sua segurança naquele local. O preconceito vai além: muitos moradores, principalmente adolescentes sofrem discriminação na hora de procurar um emprego:

Você vai pedir serviço, preencheu tudo certinho, na hora que você fala que mora no Santa Felicidade, na hora pode ter o emprego que tiver, eles falam que não tem emprego para você (Z<sup>5</sup>, moradora do bairro, in LUZ e TAIT, 2003).

O Bairro Santa Felicidade é bom, só que tem os probleminhas. É o bairro dos desempregados. Pessoal daqui ultimamente tão reclamando que os meninos daqui estudam, faz curso, meus meninos têm feito vários cursos só que não consegue serviço. O currículo deles é igual dos outros. Só que na hora H leva lá preenche, às vezes tira da boca para comprar currículo, porque não é um só que tem que levar, são vários, percorre a cidade, mas o serviço... aqui é discriminado, a gente entrou aqui com um sonho, mas o sonho foi por água abaixo as vezes penso: porque mandar os meninos estudar tanto se o futuro é desemprego? (X, moradora do bairro, in LUZ e TAIT, 2003).

A gente não tem condições de estar em um lugar melhor, mas a gente é igual a todo mundo, se não tivesse esta discriminação, se dessem um pouco mais de chance para a gente, eu acho a gente poderia provar que a gente pode ser, é igual a todo mundo, sem esta oportunidade, não vai ter como, a gente vai ser sempre discriminado. (Y., adolescente do bairro, in LUZ e TAIT, 2003)

A diferença que existe entre os moradores do bairro e de outros locais da cidade, aparece em vários lugares da cidade:

---

<sup>5</sup> As iniciais apresentadas nas entrevistas deste trabalho não correspondem ao nome verdadeiro das pessoas, medida tomada exclusivamente para preservá-las.

Queria falar um pouco da discriminação do bairro. Nos shopping de Maringá, às vezes você entra, está de roupa limpa, mas está mal arrumado os segurança, um já comunica pro outro: - Fulano não sei o que, roupa assim, roupa assim, fica de olho nele Só para a gente andar no shopping o povo já fica de olho na gente Pensa que a gente é ladrão Só porque mora no conjunto Santa Felicidade (V. adolescente do bairro, in LUZ e TAIT, 2003)

Em relação ao espaço físico que é também social, o preconceito existe ainda do bairro para a rua e vice-versa. Ilustraremos esta afirmação com a experiência de um educador com dois meninos, um, morador do bairro, em situação de rua e outro que vivia na rua, no ano de 2003, em uma viagem a Porto Alegre em decorrência da realização do III Fórum Social Mundial . A viagem proporcionou aos meninos uma rara oportunidade de intercâmbio com outros meninos de outras Comissões do Movimento, de conhecer novos lugares e discutir e levar suas propostas as reuniões das quais participavam. Também não pode deixar de ser citado a experiência que tiveram de viajar de avião pela primeira vez. Mas o preconceito em relação a sua situação também ficou claro nesta viagem conforme constata-se no relato do próprio educador:

Quando discutiam, o menino do Santa se referia ao menino que dormia na rua como “menino de rua” e este por sua vez chamava o outro de “favelado”.

Estes dois meninos fazem parte de um grupo que está participando do Projeto Brincadeiras e do Movimento há bastante tempo. Possuem algum entendimento de seu lugar na história e no contexto social. Mas a situação mostra como o tema do lugar físico pode desqualificar e por isso um menino pode ser considerado *menor*.

## **2.2. A criança e o adolescente que são menores**

O termo menor está relacionado diretamente ao aparecimento do Código de Menores datado de 1927 que tinha como definição em seu Art. 1º:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos, de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.

Se na atualidade, o politicamente correto é, ao se referir a cidadãos em condições peculiares de desenvolvimento, usar os termos crianças e adolescentes, no início do século passado se poderia fazer referência a esta pessoa como criança ou como menor. Porém, existiam diferenças na utilização destes termos. Criança seria quando o(a) menino(a) fosse considerado(a) “normal” ou regular, com família, estivesse na escola e normalmente limpo(a). Menor seria aquele(a) considerado(a) fora do padrão, então sempre envolvido(a) com o Ministério da Justiça (MÜLLER, 2003).

O termo menor, assim como a lei que o explicitava, acabou com o tempo impregnando o vocabulário comum e fazendo com que fosse corriqueiro o seu uso. O reflexo do preconceito que a palavra menor encerra, pode ser medido no modo que a mídia, principalmente a televisiva se relaciona com o tema da infância e adolescência e como diferencia, do mesmo modo que a lei de 1927, menor de adolescente.

Apenas como exemplo cita-se um caso de grande repercussão na mídia. O assassinato da jovem Liana Friedenbach e seu namorado Felipe Café de respectivamente 16 e 19 anos, em um sítio no interior paulista no final de 2003, por um adolescente e seu grupo de amigos. Por se tratar de um menino pobre e o fato de ter assassinado uma menina rica e de família influente de São Paulo, foi condenado pela mídia como um animal, uma aberração da natureza. E neste episódio não se procurou saber se existiam motivos que o levaram a um

desvio de conduta social. Uma apresentadora de um programa televisivo declarou, ao vivo, que se encontrasse com ele, daria um tiro em seu rosto, proclamando no Brasil a pena de morte e ainda mais sem julgamento. Como bem cita Felinto (2003) a violência que este adolescente vem sofrendo desde muito cedo apenas se reflete agora em suas atitudes, que se não são justificadas, pelo menos nos dão a noção de que isto poderia ser entendido como uma reação ao processo discriminatório ocorrido com ele durante sua vida.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?

Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui?

Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*.

Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam.

Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo.

Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos.

Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram.

Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.

Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram. (FREIRE, 1983, p. 44-45)

Se considerado o fato de que a mídia representa, invariavelmente os interesses da classe dominante, e que a mesma classe dominante procura culpar a pobreza e seus filhos de todos os problemas sociais que ocorrem, entenderemos o aspecto alienante e formador de opiniões deturpadas que acabam por invadir o pensamento de pessoas do senso comum.

... É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. (FREIRE, 1996, p. 139-140)

Para o educador compromissado com a Pedagogia de Paulo Freire a discriminação deve ser combatida. Classificar crianças e adolescentes de forma diferente apenas por causa de sua classe social é impensável e deve ser enfrentado sempre.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 1996, p. 60, 61)

As próprias crianças e adolescentes encaram de forma contraditória o tema da infância e adolescência em situação de risco e seus direitos como cidadãos.

E. Você já apanhou de polícia?

X. No dia que eu chamei o cara de bananão<sup>6</sup>, o cara me deu um surdão<sup>7</sup>

E. Você tinha que idade?

X. Eu tinha 17 anos.

E. Você deveria ter apanhado?

X. Ele não devia nem ter me abordado, pois eu estava indo trabalhar. Mas se de um lado ele errou, eu também errei.

O erro para o menino estava no fato dele ter desacatado a autoridade constituída, mas deve-se levar em consideração sua idade na época e o direito a não sofrer qualquer tipo de agressão por parte do policial. Em algumas situações, ao invés da afirmação de sua condição de menino ou menina em situação de rua, ocorre a negação. O fato de os adolescentes do bairro terem relutado até se admitirem como meninos e meninas em situação de rua, e que portanto, poderiam fazer parte do Movimento também é um exemplo de não se assumir como categoria social e não conseguir uma superação de sua realidade, já que ela só ocorre coletivamente e nunca individualmente.

Para Paulo Freire

...o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a tomada de consciência de sua própria situação de oprimido, expressa pela dominação política e pela exploração econômica a que é submetido. Mas isto não ocorre abstratamente. Ele se conscientiza na prática, organizando-se com outros oprimidos. (GADOTTI, 1989, p.72)

Para Freire, o preconceito e a negação de sua situação fazem parte do processo de “hospedagem do opressor no oprimido e não permitem que o sujeito da educação se liberte e consiga resultados concretos através da transformação social”. Ele enxerga uma

...necessidade fundamental que indivíduos... têm enquanto não se assumem a si mesmos, como indivíduos e como classe, enquanto não se comprometem, enquanto não lutam, **de negar a verdade que os humilha**. Que os humilha precisamente porque introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja *raison d'être* se acha porém na perversidade do sistema (FREIRE, 1992, p. 56) (grifo nosso).

Os exemplos citados são sinais evidentes de que algo precisa ser feito para mostrar a alguns(mas) adolescentes que eles(elas) são explorados(as) e não fracassados(as), que são antes de tudo, sujeitos de direitos.

---

<sup>6</sup> Neste acontecimento o entrevistado foi abordado pela polícia, sob acusação de ter roubado um computador, quando ia trabalhar de entregador de jornal. No calor da hora o entrevistado teria chamado o policial de bananão e este lhe agrediu.

<sup>7</sup> Tapa na cabeça na região da orelha.



### 2.3. A criança e o adolescente como sujeitos de direito

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) veio para substituir o antigo Código de Menores e define em seu Art. 1º: “criança é toda a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, o termo menor, ainda hoje utilizado principalmente pela mídia e pela polícia, não existe. A pessoa é criança ou é adolescente e então está sob a jurisdição do Estatuto, ou então é adulta e é regida pelo Código Civil. Não existe, para o ECA diferença entre crianças e adolescentes vindas de classes sociais díspares. Ele prevê

um Sistema de Garantia de Direitos embasado na doutrina da Proteção Integral que garante: 1) a promoção ou seja, o atendimento prioritário, de qualidade e de todas as crianças; 2) a vigilância ao cumprimento dos seus direitos, isto é, o controle das ações que desenvolvem para e com elas e 3) a responsabilidade individual, coletiva e/ou institucional de quem não cumpre com seu dever para com elas (MÜLLER, 2003, p. 4)

A mídia frequentemente tem feito diferenças entre criança, adolescente e menor. Assim como o caso do adolescente que matou a menina Liana Friedenbach, chama a atenção outro acontecimento veiculado insistentemente nos canais de televisão do Brasil no ano de 2003. O assassinato, em São Paulo, do casal alemão Manfred e Marisa Richthofen pela filha Suzane mostra o quanto a TV brasileira é encoberta por interesses e luta de classes. Durante todo o processo que envolveu a acusação da menina, a imprensa procurou entender os motivos que a levaram a cometer o assassinato, chegando inclusive a acusarem, seu namorado, um jovem da classe média baixa, de ser o mentor intelectual do crime e deixando para ela o papel de co-autora. Procuraram ouvir até o psiquiatra de renome Içami Tiba, onde ele explica que a educação da menina foi falha. (CASO..., 2002). É interessante verificar que quando o adolescente pobre participou do assassinato do casal de jovens ricos não se procurou verificar se a educação dele também não tinha sido falha. Diferente da mídia, os educadores sociais não vêem características que qualifiquem ou desqualifiquem crianças e adolescentes de diferentes classes sociais. Eles buscam que se cumpra o Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente o artigo 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Perguntado sobre qual seria a definição de crianças e adolescentes um educador respondeu: Crianças e adolescentes são pessoas em processo de formação (entrevista de um educador do MNMMR ao pesquisador em 01/02/04, Maringá-PR).

Para o educador a essência do seu trabalho é justamente resgatar, junto com estes sujeitos sua dignidade e cidadania, fazendo com que sejam protagonistas de suas vidas e possam realmente escolher seus destinos. Mas, mesmo que se entenda que todos, independente de classe social devem ter seus direitos garantidos, isto nem sempre acontece, já que a violência faz parte do cotidiano de meninos e meninas. A violência policial é apenas um aspecto desta violação.

E. Você já apanhou de policial?

Z. Já.

E. Mas você era adolescente?

Z Quando eu era menor mas também quando já era maior. Uma vez os caras quase me mataram. Me cataram no Pilequinho (antigo bar da cidade), eu estava vindo lá da Tribus (outro bar), aí um cara que é corinthiano, ele não gosta de mim, é baixinho, meio folgado, ele não gosta de mim, aí ele foi e me catou sozinho, ele e outro.

E. Mas ele estava fardado?

Z. Estava fardado, ele e outro policial grandão, me catou, me cataram, eles me cataram lá na esquina do Pastel (lanchonete da cidade), tem aquela casa que tem aquela grade ali né e catou eu ali e deu um monte, mas bateu, sabe o que é bater mesmo, aí depois, foi, mandaram eu ir embora, eu estava descendo para o Pilequinho, eles sabiam que eu dormia ali, eles esperaram eu chegar no Pilequinho, a hora que eu cheguei eles subiram, fizeram meia volta, voltaram, pararam a viatura na frente, aí o guardinha que trabalha ai, ele é testemunha, o cara catou eu, mas bateu, bateu mesmo, o cara catou um revólver que não era deles, queria dar para mim segurar né, pra daí depois pegar minha impressão digital né, eles podiam falar que eu estava armado né, aí eles falaram para mim, eu estava segurando a minha camiseta do Palmeiras numa mão e a outra mão assim (mostra a mão fechada). Aí eles pegaram a arma, aí eu fechei a mão eu falei não, aí o cara começou a bater, puxava meu cabelo, a hora que ele terminou de bater mesmo eu não conseguia andar, não é que eu não conseguia, eu não quis ir para o meu colchão deitar. Eu estava com a boca cortada aí eu fui e deitei... (entrevista de um menino em situação de rua, no dia 01/02/04, em Maringá-PR)

Mas se as ruas fazem marcas profundas nestes meninos e meninas, também mostra a eles o lado humano em suas relações de amizade. O depoimento de um adulto de 20 anos e que vive nas ruas desde sua adolescência mostra a humanização a que Paulo Freire sempre se referiu:

E. você tem algum amigo de verdade?

Z. Eu tenho, o X. O X. é o cara que ó, eu vou falar hein, desde que eu conheço ele é o cara que eu mais tenho confiança...

E. Já chegou em uma situação assim: que você precisou dele e ele não te deixou na mão?

Z. Teve uma vez que, logo que eu cheguei na rua que eu encontrei ele, eu estava sem nenhuma coberta para dormir, ele estava com um acolchoado e uma coberta, ele estava deitado em um acolchoado e com a coberta, aí ele falou para mim: - Não vou te dar o acolchoado porque eu durmo com ele, mais aí, tó a coberta para você. Arruma um papelão, forra no chão e dorme. Aí eu falei, ó, não tinha outra pessoa naquela hora para poder me dar uma coberta não, não tinha, aí foi uma coisa que eu falei: - pô o cara é uma pessoa que, a hora que eu precisar dele, se tiver no alcance dele.

E. Você faria o mesmo?

Z. Faço o mesmo, com certeza.

Para os educadores os meninos e meninas em situação de rua são sujeitos da educação, aqueles que são os objetivos diretos do trabalho do educador. Mas que educação é essa? É a educação que não é bancária, é a educação social ou a educação popular.

Para Núñez (1999, p. 26) educação social é

... una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de *inclusión/exclusión* social

Graciani (1997, p. 52-53) conceitua educação popular como uma

...posição política e político-pedagógica, um compromisso com o povo mediante o conjunto de sua educação e não somente na educação, mas em seu sentido mais totalizador.

A educação popular busca através de sua prática, uma educação libertadora para se ter uma nova relação homem-sociedade e um intercâmbio de saber e troca de experiências entre agentes eruditos e sujeitos populares, a partir das próprias práticas sociais populares (GRACIANI, 1997). Para Freire (1977), o educador social desempenha papel essencial ou na mudança ou na manutenção da realidade. Ele tanto pode ser, junto com o educando o gerador da transformação como pode ser sozinho o bloqueador da conscientização do sujeito da educação

... Daí que não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. Daí a necessidade que tem de clarificar sua opção, que é política, através de sua prática, também política. (FREIRE, 1977, p. 39).

### **3. Considerações conclusivas para o Re-Fazer**

Hoje podemos dizer que não há um sujeito da educação e sim, vários. Existem diferentes situações de vida, então, diferentes vidas e também diferentes formas de ver os meninos e as meninas. E estas formas podem ser percebidas através dos conceitos com os quais eles(as) são nomeados(as) e também em função dos lugares que ocupam cotidianamente. Muitas vezes as palavras atuam de forma positiva nas vidas destas crianças e adolescentes, mas às vezes se transformam em preconceitos atuando de forma negativa, como é para o senso comum e para a mídia a suposta marginalidade dos meninos e meninas “de” rua. Para o ECA e para os educadores sociais do Projeto Brincadeiras e do Movimento, não existe diferença entre crianças e adolescentes em situação de risco social e aquelas em situação “normal”. Estes meninos e meninas são o resultado de um sistema econômico e social que os exclui cada vez mais do acesso ao mundo “normalizado”.

Para as crianças e adolescentes do Projeto de Educação Física Brincadeiras e do Movimento, seu reconhecimento como cidadãos vai acontecendo aos poucos. É na ação pedagógica que é construído este reconhecimento. Mas não são todos estes meninos e meninas que se reconhecem como cidadãos ao mesmo tempo, porque o processo pedagógico tem um ritmo particular para cada um em virtude de sua frequência nas atividades e da assimilação de cada um. A educação tradicional escolar e a Educação Física típica não dão conta dessa população da rua que tanto necessita de formação. A educação social tem sido aos poucos trazida por nós, inspirada em Paulo Freire e em experiências de outros países, para que esse conceito e essa prática comecem a existir em diversos âmbitos como tendência de ação comprometida com esses sujeitos que dependem da escola mas estão fora dela.

### **4. Referências**

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal dos Direitos**

**Humanos. Assembléia Geral da ONU.**  
<<[http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/internacionais/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_humanos.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/internacionais/declaracao_universal_dos_direitos_humanos.html)>> Acesso em 22/01/04.  
BRINCADEIRAS com meninos e meninas de e na rua. **Projeto de Extensão.** Processo nº 0564/97-PEC/UEM.  
CASO Richthofen: educação da filha foi falha. Disponível em <[http://jovempan.uol.com.br/jpamnew/destaques/atualidade/021108\\_brooklin/](http://jovempan.uol.com.br/jpamnew/destaques/atualidade/021108_brooklin/)> Acesso em 19 fev. 2004  
ESTATUTO da Criança e do Adolescente-ECA. Lei Federal 8.069/1990.  
GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989. Série Pensamento e ação no magistério.  
GRACIANI, M.S.D. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.  
FELINTO, M. **A morte da menina rica e o ódio de classe.** Caros Amigos, São Paulo, v. 7, n. 81, p. 7, 2003.  
FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.  
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.  
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.  
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.  
LUZ, D.; TAIT, P.C. **Em busca da felicidade:** a vida no bairro Santa Felicidade. Trabalho apresentado à disciplina TCC. 2003. Faculdade Maringá, Maringá, 2003.  
MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA-MNMMR. **Trajatória da luta em defesa da criança e do adolescente.** São Paulo: Coleção Cadernos de Defesa de Direitos. Série 3, número 1. 2002.  
MÜLLER, V.R. **O Estatuto da Criança e do Adolescente:** um instrumento contra a exclusão social. Mesa: Inclusão e exclusão: o processo de mediação da criança no contexto escolar. Semana de Educação Física. DEF/UEM, 2003.

## AS ARTES MARCIAIS NO CAMINHO DO GUERREIRO: KARATÊ-DO UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA.

Fabiana Cristina Turelli

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC

Ricardo Walter Lautert

Professor de Educação Física formado pela UFSC

### Resumo

*O presente trabalho busca, a partir de pesquisa realizada e embasada em intervenções práticas com a modalidade Karatê-Do, em uma comunidade carente (Serrinha) de Florianópolis – SC, refletir sobre o modo como são encaradas metodologias diferenciadas, que divergem das habituais, assim como observar o quão imbricada está a maneira de conceber Karatê-Do como esporte, muitas vezes violento, e não mais arte, capaz de difundir tradição e filosofia orientais. É feito um breve relato de toda a pesquisa, com citações de algumas passagens bastante interessantes ocorridas nas intervenções, que retratam como é difícil desconstruir um pré-conceito, ainda que sobre uma modalidade esportiva.*

### Abstract

*This work intends, starting from a research done and based on practical “intervention” with the Karatê-Do event in a need community (Serrinha) in Florianópolis – SC, to consider the way how different methodologies are faced, which disagree with the usual, and to observe how complicated the way to conceive Karatê-Do as a sport is, many times violent, and not art anymore, able to spread oriental philosophy and tradition. A short report about all the research is done, with citations of some interesting facts that happened in the “interventions”, which report how difficult to destroy a prejudice is, even about sport event.*

### Resumen

*El presente trabajo búsqueda, a partir de una investigación realizada y embasada en las intervenciones prácticas con la modalidad karatê-Do, en una comunidad carente (Serrinha) de Florianópolis-SC, reflejar sobre el modo como son encaradas metodologías diferenciadas, que divergen de las habituales, así como observar el cuanto relacionadas está la manera de concebir karatê-Do como deporte, muchas veces violento, y no más arte, capaz de difundir tradición y filosofía orientales. Es hecho un breve relato de toda la investigación, con citación de algunas pasajes bastante interesantes ocurridas en las intervenciones, que retratan com és difícil desconstruir un prejuicio, aun que sobre una modalidad deportiva.*

“No confronto entre a correnteza e a rocha, a correnteza sempre ganha...  
...não pela força, mas sim pela perseverança.”

Autor desconhecido.

Iniciando o assunto...

A crescente mecanização das práticas corporais aponta para uma significativa perda de identidade, o que acaba influenciando na legitimação da Educação Física, visto que passam a ser atribuídos a ela movimentos desprovidos de raciocínio, ou seja, “práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes” (VAZ, 2002). Com isso, a Educação Física fica sendo a hora de extravasar, apenas, considerando ainda, nesta linha, que a catarse esportiva (ELIAS, 1985), que também lhe cabe, pode ficar incompleta (se é que esta já não seja uma de suas características) – muitas vezes só os espectadores vivenciam a mencionada catarse, pois os atletas fazem sua obrigação, sem válvula de escape, sem extravasar. De qualquer maneira, com a manutenção das práticas esportivizadas<sup>1</sup> acaba-se impondo uma uniformização dos sujeitos/indivíduos de nossa sociedade, levando em conta que os esportes em geral não visam práticas de caráter lúdico (se o fizessem, talvez o efeito catártico do esporte também “acometeria” os atletas) e nem mesmo têm razões filosóficas de ser/existir.

Desta forma, na pesquisa que realizamos, buscamos possibilitar uma nova prática das Artes Marciais, mais especificamente do Karatê-Do, tendo por objetivo principal (re) significar os seus presentes valores, pois estes se encontram fortemente baseados na esportivização, caracterizando um avanço unilateral desta arte, na qual o aprendizado somente da técnica faz com que esqueçamos dos ensinamentos da cultura oriental onde estão fundamentados os valores e princípios desta arte milenar. Como enfatiza LAUTERT (2004), “As Artes Marciais de uma forma geral têm sofrido uma descaracterização. A arte deixou de ser arte (algo sublime, criação superior), e hoje é esporte ‘competitivo’.”

De fato, acreditamos que seja possível afirmar que o que acontece hoje é que temos uma prática de Karatê-Do voltada às competições, isto é, as aulas, mais corretamente dito se descritas como treinamentos, resumem-se, na maioria dos casos e das vezes, em encontros destinados à busca da melhora da condição física, atlética. Deste modo, treinar Karatê-Do restringe-se ao sentido literal da palavra (treinar), dado que os feitos são sempre visando a próxima competição, o bom desempenho que se deve alcançar nela. Já a outra palavra, Karatê-Do, esta sim é bem mais abrangente. Porém o seu significado amplo, que vai até a construção de valores que enaltecem o ser humano puro, por meio da cultura, tradição e filosofia orientais, só chega aos praticantes de maneira, muitas vezes, informal. Treinamentos rigorosos existiam mesmo quando a filosofia, tradição e cultura balizavam o executar dos *karatecas*, não negamos isto, no entanto, as finalidades de tais ocorridos é que eram outras, diferentes. Conta-se que tudo o que era feito visava a valores morais.

Hoje com o “jogo de cintura” (DAMATTA, 1982, p. 28) encontrado nos esportes, onde é possível, mesmo que DAMATTA não mencione exatamente desta forma, ludibriar pela malandragem, tirando vantagem das situações, de alguns “furos” das regras, parece que os em tempo passado tão em alta, valores morais, encontram-se agora em declínio. E é nesta mão, com o intuito de impedir este fato, que se dão nossos esforços.

Um pouco do Karatê-Do

Foi no Japão, mais precisamente em Okinawa, onde se elaborou a luta com as mãos

---

<sup>1</sup> Não pretendemos, aqui, criticar diretamente as práticas esportivas, afinal reconhecemos algumas contribuições advindas das mesmas, o que idealizamos é simplesmente expor uma maneira um pouco diferente de encarar as atividades propostas.

livres, sem armas.

Segundo TAGNIN (1975, p. 114), o Karatê-Do é, sobretudo, uma arte marcial que põe à prova o caráter, a personalidade, a alma e o organismo de quem o pratica fazendo com que uma luta interna exista com o adepto, levando-o a desafiar e a vencer a si mesmo.

O Karatê-Do moderno nasceu na época em que o mestre Gichin Funakoshi (então líder da Sociedade Okinawa de Artes Marciais) foi solicitado no Japão, em maio de 1922 e passou a conduzir apresentações de sua prática em Tóquio. Ele, assim como sua arte, contou com grande receptividade e logo houve a introdução em universidades (TURELLI, 2003).

Como a Arte Marcial em questão foi por muito tempo praticada secretamente, vários estilos distintos foram desenvolvidos (LENOCH, 1981). Acreditamos que seja possível citar como principais os estilos *Shotokan*, *Goju-Ryu*, *Shito-Ryu* e *Wadô-Ryu*, sendo este último aperfeiçoado por Hironori Otsuka, e também o “seguido” por nós, conseqüentemente o aplicado na Casa São José.

## A Casa São José

Apresentamos neste item, o local em que foi desenvolvida a pesquisa.

Em 1977, atendendo aos anseios da comunidade da Serrinha – bairro próximo à Universidade Federal de Santa Catarina e que comporta, também, famílias de baixa renda – a Ação Social Paroquial, iniciou a construção da Capela São José.

Durante algum tempo a obra esteve parada por falta de recursos financeiros.

O pároco Frei Daniel, juntamente com outras pessoas voluntárias, percebendo que aquela construção poderia se transformar em uma obra maior, iniciaram o Projeto JOSE (Justiça, Ordem, Saúde e Educação). Este projeto surgiu da necessidade de dotar a comunidade da Serrinha de um ambiente que pudesse acolher crianças, em horário inverso ao da escola regular.

O objetivo era oferecer-lhes condições de desenvolvimento em suplementação à ação da família e da escola.

O horário de atendimento seria pela manhã para as crianças que freqüentam a escola no período da tarde e vice-versa. A idéia era oferecer-lhes almoço, lanche e atividades onde elas pudessem aprender brincando. Essa ação era necessária também, para dar continuidade ao trabalho da Creche São Francisco, localizada no mesmo bairro.

Fisicamente, este projeto só se tornou viável graças à contribuição de 150 famílias que em comemoração aos 150 anos da Paróquia Santíssima Trindade, tornaram-se “padrinhos” do Projeto JOSE.

Assim o sonho se tornou realidade e no dia 07 de abril de 2003, com o auxílio de voluntários, a Casa São José recebeu e acolheu 45 crianças.

O suporte financeiro da casa foi feito no primeiro ano, com saldo da contribuição dos “padrinhos”, ajuda mensal pecuniária da Prefeitura de Florianópolis, doações de gêneros alimentícios da comunidade paroquial e ainda a cobertura da Paróquia, através da Ação Social.

No ano de 2004, melhor estruturada, a Casa São José acolheu 100 crianças, representando ótima oportunidade para que os pais tenham mais tranqüilidade enquanto trabalham. Ela também serve à comunidade, desenvolvendo atividades como: capoeira, orquestra sinfônica, aulas de leitura, festas e atendimento psicológico através de jogos cooperativos.

Todos os domingos, às 18 horas, o salão da Casa São José se transforma em capela

onde a comunidade partilha e celebra unida seus encontros semanais (missa). Também funcionam na comunidade religiosa, algumas pastorais como: da criança, da solidariedade, da catequese, da juventude e da liturgia.

## O Karatê-Do e os indivíduos inseridos no Subprojeto

O Karatê-Do serve como uma rica experiência nas aulas de Educação Física para o entendimento de formas, talvez alternativas, de se alcançar a vitória que não seja somente através da capacidade física do indivíduo. A busca pela vitória se dá por meio da mente e coração vazios de más intenções.

Precisamos perceber que o Karateca necessita desenvolver o equilíbrio interior, assim acreditamos que ele está em luta constante consigo mesmo e, por isso, frisamos a importância da filosofia. O Karatê-Do vai muito além de um esporte de competição e, quando de acordo com suas origens e tradição, torna-se não um método, inibindo a imaginação, e conseqüentemente a criatividade, como bem menciona ALVES (2003, p. 168), mas sim, um estilo de vida, com princípios de conduta fundamentados, contribuindo para a aquisição de valores orientadores. Dessa forma, procuramos passar este entendimento às crianças que aderiram à prática, e esperamos ter participado de alguma maneira na construção de uma nova visão de arte marcial.

Para tal feito, contamos com a participação de 16 crianças residentes no bairro Serrinha frequentadoras da Casa São José. As especificações que se seguem talvez possam ser esclarecedoras.

As intervenções iniciaram em 30 de julho de 2004 e terminaram em 05 de dezembro do mesmo ano. Foram realizadas um total de 38 aulas, com duração aproximada de 45 minutos cada, destacando que as aulas tinham periodicidade semanal e que no início eram 22 alunos, todos com idades variando entre 7 e 11 anos. No final do período de intervenção, constituíam nosso quadro de alunos 9 meninos e 7 meninas. As crianças eram matriculadas em escola normal no período vespertino e frequentadoras da Casa São José pela manhã, e estavam situadas no grupo de “risco social”, no que tange a seus níveis sócio econômicos. Para a realização da presente pesquisa fizemos uso de diário de campo, entrevista semi-estruturada, filmagens e fotos. O diário de campo foi elaborado no decorrer das aulas na Casa São José, e tem por finalidade nos ajudar a lembrar do que foi ministrado no transcorrer da coleta de dados.

## O trabalho de campo – as intervenções

Levando-se em conta o caráter que deveriam ter nossas aulas, ou seja, mantendo vínculo com as origens do Karatê-Do e sua filosofia, de modo que as crianças pudessem excluir as possibilidades de esporte violento, e também para que o mesmo não servisse como meio para “brigar melhor”, buscamos uma maneira de conduzir as aulas a fim de que nossa intenção se tornasse prática. Para tanto, nos embasamos em KUNZ (1998, p. 20), que diz que

“(…) para garantir uma concepção pedagógica no ensino dos esportes, se faz necessário: 1) que esse esporte passe por uma transformação didático-pedagógica e 2) que o “campo de diferentes e significativas possibilidades de um se - movimentar” (...) deve ser encenado de forma a



realmente atender múltiplas possibilidades. Isso permitirá que: 1. o aluno seja colocado no centro das ações de aprendizagem e não a modalidade esportiva em questão;”

Assim, as atividades eram iniciadas a partir de alguma brincadeira, lúdica, e que promovia soltura dos alunos, pois, embora conhecessem uns aos outros, o que propúnhamos era de certa forma, inovador, e foi necessário certo tempo até que se familiarizassem com os movimentos e a didática adotada. Afinal, “a evolução unilateral desta arte, na qual o aprendizado somente da técnica faz com que esqueçamos dos ensinamentos da cultura oriental onde estão fundamentados os valores e princípios” (LAUTERT, 2004), não era o que regia nosso modo de agir, e sendo desta maneira, as crianças depararam-se não exatamente com dificuldades, mas é inegável o fato de que houve uma “estranheza” por parte das mesmas.

Por isso, com relação a esta didática, recém mencionada, era perceptível que a nossa proposta divergia da que é comum entre os praticantes de Karatê-Do, e acreditamos ser possível dizer que isto se deve para além da esportivização da arte, ao modo como os antigos *senseis* (professores, em japonês), nem sempre preparados o suficiente para tanto, conduziam as rotinas em seus *dojôs* (local da prática, das aulas ou treinamentos), de maneira altamente militarizada, não permitindo questionamentos por parte de seus alunos (SASAKI e SILVEIRA, 1978). É claro que em nossas aulas tentamos repassar o respeito, tão almejado nos tempos atuais quanto nos tempos passados, porém o que difere na forma de fazer pelo respeito, é que não propusemos alcançá-lo através de submissões, humilhações e autoritarismos. Assim, optamos por aulas mais livres, “integrativas”, “explorativas”, permitindo dessa forma, a também livre e espontânea expressão das crianças. “As crianças, em contrapartida, inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça.” (PRADO, 2002, p. 105).

No entanto, mesmo tendo como valorosa a liberdade, pensamos que a mesma não fica descaracterizada se a ela forem somados alguns limites, estes encarados por nós como responsabilidades.

Porém, talvez pela imaturidade das crianças – levando em conta o mundo de problemas de ordem econômica e social, por exemplo, que nos fazem entender, onde entender não significa aceitar, esse processo de rebeldia, indisciplina, revelia – ou pela maneira nova, diferente que compunha nossas ações, ou, ainda, por alguns fatores externos à Casa, relacionados, possivelmente, ou não, a questões familiares, foi notório em certos momentos, a incompreensão de alguns alunos com relação ao “método” utilizado. É provável, ou melhor, torna-se um fato constatado, que está imbricado na maioria das pessoas, e também nas crianças envolvidas no Subprojeto, a concepção de um Karatê-Do de competição, de luta somente; poucos são os que visam ainda a prática do caminho da harmonia (*Wadô*) em seu sentido literal. Assim, não nos admiramos com as atitudes dos alunos, pois eram esperados questionamentos acerca de nossas ações. Para tanto, parece cabível tocar no fato de que algumas crianças diziam que o que estavam tendo não era Karatê-Do e, diversas vezes, abandonavam o que faziam e se retiravam; então, aqui, podemos apontar “um dos objetivos do Karatê-Do: manter o praticante em concentração total com o que ele está fazendo.” (LAUTERT, 2004). Almejávamos isso, contudo de maneira alguma podíamos “impor” o objetivo da arte marcial em questão, pois a contradição seria tremenda. Uma antítese grave e feia!

Outro fato interessante de ser observado e que merece destaque está ligado a desentendimentos que ocorriam durante as aulas, pois mesmo que estes não fizessem, de maneira nenhuma, parte de nosso discurso, surgiam e faziam igualmente emergir dúvidas

sobre sua razão de ser. Para exemplificar tal fato, recorreremos ao diário de campo, aula de 27/10/2004:

“Passam-se alguns minutos até que o professor consiga organizar uma fila. Nesta condição, um dos meninos que costuma faltar bastante, chamado Pedro<sup>2</sup>, bate no estômago de um de seus colegas, que sai da fila chorando. Dois outros meninos vendo que é injusta a situação, pois não havia motivo para o feito, começam a querer “se entender” com Pedro. Há então a intromissão de uma menina que diz que já houve uma briga e chega, eles não devem brigar mais, agora. O professor convida Pedro a se retirar, mas ele não quer e não permite ser pego pela mão ou mesmo tocado - situação interessante, que leva a várias hipóteses. Augusto e Pedro permanecem se desentendendo por um tempo considerável. Fica complicado. O responsável pelas atividades pergunta a Pedro “se deu”, acabou, chega, ao que o menino responde “não!” e também não aceita a idéia de se retirar. O professor então mantém a calma e permite que o aluno continue.”

“Questiono-me: será que os desenhos infantis influenciam neste comportamento ou será que apenas são reflexos de suas realidades?”  
Diário de campo, aula de 29/09/2004.

Às vezes parecia que o que pretendiam era testar o professor, já outras vezes pareciam perder completamente o controle.

“Isto, talvez, seja o comportamento que têm como modelo a ser seguido, visto que é bem possível que seus pais ou mesmo a comunidade lhes ensinem que devem adotar a política de não levar desaforo para casa e, quem sabe, indo um pouco mais longe, eles tenham aceitado participar do karatê com o intuito de “brigar bem”, quando necessário, embora saibamos que esta idéia não faz parte da filosofia que pretendemos lhes passar ou, ao menos, possibilitar-lhes contato. O que seria ideal acontecer é que absorvessem a idéia contrária ao brigar, porém, é preciso tempo até chegar a este nível e talvez até aí eles estejam saturados, ou mesmo frustrados, pois suas expectativas podiam ser (e para a maioria das pessoas é) outras. No entanto, o que se põe aqui são apenas hipóteses...”  
Diário de campo, aula de 20/10/2004.

Os fatos que se davam durante as aulas eram, geralmente, de acordo com o esperado. Seguindo na linha das exemplificações, citamos uma vez mais o diário de campo (20/10/2004), agora para mostrar a forte influencia e, que de certo modo, comprova como se mantém forte a masculinização das e nas Artes Marciais:

“Considero relevante destacar que em dado momento da aula o professor disse, respondendo à questão das crianças sobre quando eu farei aula, que ministrarei a próxima. A reação deles é, no mínimo, interessante. Augusto, por exemplo, de imediato responde dizendo que não vai fazer aula com professora, que não é menina para fazer isso. Incrível como este fato não se dá quando se trata de alfabetização. É possível que não concebam a idéia de menina ministrar aula de arte marcial porque quem faz isto bem é homem, porque mulher não luta e não sabe lutar. Porém, de onde vem isso? É provável que seja imposição cultural (ou da falta

---

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos foram trocados/modificados com o intuito de suas identidades permanecerem intactas.

dela!), de uma cultura machista que ainda reina e, diga-se de passagem, parece ainda mais consolidada/solidificada nas classes sociais inferiores. Talvez o comportamento destas crianças, dos meninos em especial, se dê desta forma porque refletem o que têm em casa: pais que não respeitam suas mães, são grosseiros, encaram a figura feminina apenas como um objeto de satisfação sexual e/ou doméstica... Enfim, inúmeras são as possibilidades que podem ser tratadas a partir do que foi observado. E a palavra da vez e que fica é “reflexão”.”

Embora busquemos desconstruir os preconceitos, e mesmo que não pensemos em desistir de, aqui sim, lutar contra eles, reconhecemos como a tarefa é árdua e requer comprometimento.

Dentre tantos fatos interessantes e dignos de um olhar antropológico, identificamos também uma espécie de cooperação para a bagunça. Isto é, quando iniciava a dispersão, poucos eram os que se mantinham realizando o que estava sendo proposto no momento. Isso nos levou a pensar que talvez fosse interessante ministrar aulas contendo atividades mais agitadas, que exigissem (embora este possa não ser um bom termo) um pouco mais das crianças, dada sua faixa etária considerada bastante ativa...

De qualquer forma, o que fizemos foi proporcionar novas vivências corporais aos alunos, ainda que tais práticas permaneçam por algum tempo sem a adequada compreensão de sua razão de realização.

“A prática do Karatê-Do não se dá somente dentro do *dojô*, espera-se que o discípulo leve os ensinamentos da arte entendendo que todo espaço é um espaço para treinamento do Karatê-Do.” (LAUTERT, 2004).

Para terminar, por ora, a conversa...

Gostaríamos de dizer ainda, e uma vez mais, das dificuldades que encontramos, afinal, embora o Karatê-Do possua legitimidade junto à sociedade em geral, há esta forma, a que buscamos mostrar, que mesmo sendo conhecida de alguns, não é muito difundida e assim, depara-se com obstáculos.

Queremos deixar claro que não “empurramos goela abaixo” nosso subprojeto, uma vez que se trata de pessoas de nível sócio econômico não favorecido e também de uma casa de cunho assistencialista, que conta com ação de voluntariado. O que fizemos foi propor as atividades, que foram muito bem aceitas, pelos monitores da Casa, tendo aceitação também, posteriormente, por parte das crianças.

Com isso, pretendemos demonstrar que atuamos junto da comunidade, e não que ela tenha sido usada para satisfação de nossos interesses, mesmo sendo de pesquisa.

Tendo em vista a atuação conjunta realizada, consideramos conveniente relatar que as práticas corporais d’As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro podem ocorrer, mas se faz inevitavelmente necessário um trabalho consciente que oriente os alunos, de forma mais constante que a que foi feita por nós. Pois somente assim dúvidas podem ser esclarecidas e fica mais remota a possibilidade de não compreensão das atitudes e porquês das ações. Um trabalho mais intensivo no que se refere ao repasse da filosofia e tradição da arte também se apresenta como necessidade, além da busca por um relacionamento amigável com os alunos e, melhor ainda, de conhecimento destes alunos. Saber de seus anseios, assim como dificuldades, problemas e prováveis orientações de conduta passa a ser essencial, visto que a partir daí fica menos complexo conduzir situação e agir naturalmente frente a acontecimento não esperados (ou mesmo frente aos esperados, porém

nunca antes experienciados/vivenciados), como também a evitar constrangimentos e possíveis desistências, sempre indesejáveis.

Ainda é preciso fazer para que os alunos entendam que seus companheiros de aula são realmente companheiros, que estão ali para compartilhar algo, e que não são adversários. Se há alguém a ser vencido, este alguém está em nós mesmos. É preciso lapidar.

## Referências

ALVES, R. Filosofia da Ciência. Introdução ao jogo e a suas regras. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção Leituras Filosóficas)

DAMATTA, R. et al. Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982

ELIAS, N. e DUNNING, E. A busca da excitação. Tradução de Maria Manuela e Silva. Lisboa: DIFEL Difusão Editorial, 1985. (Título original: The Quest for Excitement)

KUNZ, E. e SOUZA, M. Unidade didática 1 – Atletismo. In: KUNZ, E. (Org.) Didática da Educação Física 1. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. P. 19-54. (Coleção Educação Física)

LAUTERT, R W. Karatê-Do. Em busca de uma (RE) significação. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Educação Física, 2004.

LENOCH, L. O Karatê. Francisco Beltrão, 1981.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: PRADO, P. D. (Org.); DEMARTINI, Z. B. (Org.); FARIA, A. L. G. (Org.) . Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-108.

SASAKI, Y. e SILVEIRA, J. C. F. Karatê-Dô. V. 5. São Paulo: E.P.U., 1978.

TAGNIN, G. O verdadeiro caminho do Karatê. São Paulo: Rodolivros, 1975.

TURELLI, F. C. Karatê: da tradição à competição – arte, cultura, esporte e saúde. In: IV Semana da Educação Física da UFSC e Mostra de Trabalhos Acadêmicos, 2003, Florianópolis-SC. Anais da IV Semana da Educação Física da UFSC e Mostra de Trabalhos Acadêmicos. 2003.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. Motrivivência, Florianópolis, v. XIII, n. 19, p. 7-11, 2002.

Fabiana Cristina Turelli

Rua Douglas Seabra Levier, 163. Condomínio Jardim Trindade, Edifício Dália, Apartamento 206. Carvoeira, Florianópolis – SC. CEP: 88040-410.

E-mail: [fabiturelli@yahoo.com.br](mailto:fabiturelli@yahoo.com.br)

Tecnologia de apresentação: datashow.

## **AVALIAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS COMPROMETIDOS COM A PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA**

André da Silva Mello  
Doutorando - Universidade Gama Filho / RJ  
Sebastião Josué Votre  
Doutor - Universidade Gama Filho / RJ

### **Resumo**

*Este estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um projeto social – Projeto Esporte Cidadão - vinculado às atividades físicas e esportivas, na promoção da cidadania ativa de seus participantes. Efetuamos ações específicas de análise em que interagem contribuições da microetnografia, das representações sociais e da análise do conteúdo. Constatamos a emergência de uma categoria que batizamos de atitude social e que consideramos crítica para o desenvolvimento do modelo de cidadania almejado pelo projeto em implementação. Por fim, propomos a adoção de alguns procedimentos metodológicos para avaliar projetos comprometidos com o desenvolvimento da cidadania ativa.*

### **Abstract**

*In this study we evaluate the effectiveness of a social project – Citizen Sport Project – linked to physical and sporting activities, in the promotion of active citizenship of its members. We have given course to specific actions in analyzing a cluster of contributions from micro-ethnography, social representations and content analysis. We have verified the presence an emergent category, social attitude, which has been considered critical for the development of the model of citizenship aimed by the project now underway. In the final part of the article, we propose some methodological proceedings for evaluating social projects involved with the development of active citizenship.*

### **Resumen**

*En este estudio el objetivo fundamental ha sido el de evaluar la eficacia de un proyecto social – Proyecto Deporte Ciudadano – concerniente a las actividades físicas y deportivas, en la promoción de la ciudadanía activa de sus miembros. Nosotros hemos efectuado acciones específicas de análisis, en las que interaccionan contribuciones de la micro-etnografía, de las representaciones sociales y del análisis del contenido. Se ha constatado la emergencia de una categoría – actitud social – que ha sido considerada crítica para el desarrollo del modelo de ciudadanía propuesto por el programa implementado. Proponemos también algunas acciones prácticas, de modo a evaluar los proyectos comprometidos con el desarrollo de la ciudadanía activa.*

### **Introdução**

A organização progressiva de vários segmentos da sociedade civil, bem como as dificuldades do Estado em atender às necessidades de grande parcela da sociedade, principalmente dos setores mais empobrecidos da população, desencadeou no país, a partir da década de oitenta do século vinte, movimentos de luta, reivindicação e expressão desses setores. Esses movimentos se dão com ou sem a participação do poder público, e agem coletiva e autonomamente em busca dos seus interesses, aspirações e necessidades. Constituem-se em

ações democráticas nos espaços públicos que atuam não só pela luta política, mas também na construção das identidades dos sujeitos participantes (TEIXEIRA, 2002). Fundamento do terceiro setor, essas novas formas de organização vêm reconfigurando o contrato social moderno. Nessa nova ontologia social, o foco das reivindicações sociais deslocou-se do indivíduo para a coletividade.

O principal desafio desses movimentos, que vêm proliferando significativamente pelo país, centra-se na verificação de sua eficácia, em avaliar se seus objetivos realmente estão sendo atingidos (ROCHE, 2003; NAVES, 2003). Nesse quadro se insere o objetivo deste estudo, que consiste em verificar se e em que termos um projeto social, o Esporte Cidadão<sup>1</sup>, vinculado às atividades físicas e esportivas contribui para o desenvolvimento da cidadania ativa de seus participantes. Pretendemos testar ações e instrumentos para avaliar a eficiência deste projeto, em que interagem estudos da etnografia, das representações sociais e da análise do conteúdo. Focalizamos a nossa investigação sobre as representações sociais dos alunos no que concerne ao desenvolvimento de uma categoria indutiva aqui definida como atitude social, que consideramos crítica para medir o alcance dos objetivos do projeto.

### **Procedimentos metodológicos**

Mudança de atitude social é um indicador do desenvolvimento da cidadania ativa. Para Sarmiento (2001:60), cidadania ativa é “... um processo praxiológico, realizado em contexto de ação educativa, de apropriação individual e coletiva da consciência e do exercício dos direitos participativos no espaço público”.

Nessa ótica optamos por verificar o impacto do projeto sobre as Representações Sociais (Moscovici, 2003) de participantes do projeto Esporte Cidadão, como uma forma de comportamento e pensamento prático, que têm sua gênese nos processos linguageiros de uma comunidade, e que se expressam tanto nos discursos como nos comportamentos observáveis. Para os efeitos deste artigo, nos interessam os comportamentos observáveis.

Pautamo-nos pela alternativa metodológica da microetnografia, uma variável da pesquisa etnográfica, que foca uma situação educativa específica, buscando desvelar as competências argumentativas – sejam elas verbais ou atitudinais - dos sujeitos que dela fazem parte. Essa abordagem incide sobre categorias sociais indutivas - exemplo de atitude social - que só são determinadas posteriormente, a partir da análise do fluxo histórico dos contextos em que emergem (EZPELETA e ROCWELL, 1989).

Os dados foram coletados por diferentes instrumentos em materiais produzidos no decorrer das atividades do projeto, dentre eles destacam-se: entrevista de elite, relatórios dos estagiários, texto escrito produzido pelos alunos em trabalhos e avaliações, reportagens de jornal e sobretudo observação sistemática. A análise desses dados nos permite evidenciar a atitude social enquanto categoria emergente nas representações sociais dos alunos participantes do projeto investigado. A utilização de vários instrumentos possibilita verificar o caráter de polimorfia (Spink, 1995), ou seja, as várias maneiras através das quais uma representação social se manifesta. Buscamos evidenciar, portanto, como a atitude social se explicita, garantindo, assim, a fidedignidade sincrônica deste estudo.

Na análise e interpretação dos resultados procedemos à triangulação dos dados advindos das diferentes fontes, que foram abordados pela Análise do Conteúdo e à luz de objetivação e

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido em parceria entre o Centro Universitário Vila Velha, Secretaria de Educação de Vila Velha e comunidade de Soteco.

ancoragem, da teoria das representações sociais. A análise do conteúdo nos permitiu produzir inferências sobre o texto analisado, contextualizando-o com a dinâmica social mais ampla de maneira objetivada. Afinamo-nos com Franco (2003), na análise do conteúdo, com foco na mensagem, que pode se manifestar verbalmente, gestualmente, de formas silenciosas ou figurativas, documentais ou diretamente provocadas. Independentemente do material analisado, é imprescindível que esse processo ocorra a partir da vinculação da mensagem com seu contexto de produção, desvelando os condicionantes econômicos, sócio-culturais e códigos lingüísticos que incidem sobre a mesma.

Franco (2003), define a dimensão semântica como o “pão de cada dia” da análise do conteúdo, pois permite ao pesquisador, a partir de uma rigorosa descrição e interpretação, produzir inferências sobre o sentido que o indivíduo ou grupos atribuem a uma mensagem. Em complementação ao esforço por apreender o objeto, sua compreensão objetiva e denotativa, procuramos captar o caráter conotativo, que se manifesta nas representações sociais de determinados grupos.

### **Apresentação e análise dos dados**

Atitude social é uma categoria social indutiva que emerge transparentemente da triangulação de dados oriundos das diferentes fontes acima referidas. Para efeitos deste estudo, atitude social é compreendida enquanto conjunto de comportamentos práticos, que permitem uma relação respeitosa e harmônica com o meio físico e social. São comportamentos que superam a barbárie, expressa em vandalismos, como a depredação do patrimônio público (a exemplo de telefone, alambrados, bebedouros, chuveiros, banheiros; pichações nos muros e paredes; lixo no chão) e a agressividade nas relações interpessoais (que ilustramos por palavrões, violência física, depreciação da integridade moral). Entendemos que a incorporação dessa categoria na autoconduta do comportamento é um pré-requisito básico para o desenvolvimento de aspectos positivos relacionados à promoção da cidadania ativa. São ações que revelam o grau de civilidade, de desenvolvimento humano, de avanço da cidadania, de determinado segmento social.

Para entendermos a importância dessa categoria social, no desenvolvimento da cidadania ativa dos alunos participantes do Projeto Esporte Cidadão, é preciso contextualizar a comunidade em que esse projeto é desenvolvido. O projeto está inserido numa comunidade de baixo nível sócio econômico, denominada Soteco, que apresenta um dos maiores índices de violência do Município de Vila Velha/ES. Relatórios das polícias Militar e Civil do Espírito Santo indicam Soteco como um dos pólos regionais mais violentos de Vila Velha. Entre os 12 pólos regionais, Soteco ocupa o 4º lugar, ao lado de Santa Rita, em número de homicídios; o terceiro lugar em tentativas de homicídio; o quinto em roubos e furtos; e o primeiro lugar em tráfico de entorpecentes.

O consumo e o tráfico de droga constituem-se em problemas recorrentes no bairro Soteco. Esse problema atinge um número significativo de jovens moradores do bairro, que são aliciados pelo tráfico e constantemente estão envolvidos em delitos, alguns com dimensões drásticas, como o assassinato de uma adolescente, ex-aluna do projeto e da escola em que o mesmo está inserido, que foi alvejada com facadas nas costas possivelmente devido a dívidas com os traficantes. O jornal interno da escola noticiou esse fato, como também a imprensa local (*Jornal A Tribuna* de Vitória / ES, do dia 11/10/2004).

Nesse contexto, quando iniciamos as atividades do projeto Esporte Cidadão, deparamo-nos



com várias situações adversas na escola onde o projeto é desenvolvido. Constatamos depredação das instalações físicas, roubos dos materiais esportivos, relações interpessoais ríspidas, principalmente entre crianças e jovens, sendo comum o uso de palavrões e brigas constantes, com agressão física. Esses conflitos também se estendiam aos pais dos alunos que, na ânsia de conseguir uma vaga para o filho no projeto, se dirigiam aos estagiários de maneira agressiva e até mesmo ofensiva, principalmente em relação às estagiárias. Sobre a violência contra as mulheres, dados da Delegacia da Mulher do município apontam Soteco como um dos pólos regionais com maiores taxas de ocorrências de lesões corporais, ameaças, calúnia, injúria e difamação de Vila Velha.

Em vista do quadro acima delineado, elegemos a violência (com as extensões obediência e respeito), com foco nas relações interpessoais, como temática a ser abordada nas intervenções do projeto. A partir dos princípios pedagógicos que regem o esporte numa perspectiva cidadã, como a totalidade, a co-educação, a cooperação e a emancipação, propusemos uma série de ações que contemplaram a temática em questão. Estabelecemos uma política de debate e discussão das dificuldades, em que os alunos do projeto eram convidados, após o debate, a escrever uma redação sobre a temática debatida. Assim, coletamos redações sobre violência, obediência, respeito, bem como produzimos cartilhas sobre comportamento social adequado. Em conjunto com os alunos, criamos medidas punitivas para quem não tivesse uma conduta adequada e, simultaneamente, realizamos um trabalho pedagógico de reflexão sobre o tema. No final das aulas, cada dia, quando se reuniam os alunos para avaliação e comentários sobre a atividade, havia uma discussão sobre os problemas relacionados à violência, que ocorriam nas aulas, e também nas atividades esportivas de um modo geral. Pedíamos, então, que os alunos trouxessem de casa, por escrito, uma reflexão sobre o tema para ser discutido nas aulas. A seguir, apresentamos fragmentos de algumas dessas redações:

***“O destaque individual geralmente é menos importante que a força do conjunto. Há o espírito de equipe e união de todos em torno do objetivo comum... É em momentos como esses – os da derrota – que talvez crescamos mais. É muito mais difícil buscar forças para erguer a cabeça, que mantê-la de pé quando conquistamos uma vitória. Perder é humano, saber perder dignifica e enobrece”.***

O trabalho da aluna, que foi lido e comentado coletivamente na sua turma, demonstra o caráter objetivo de sua interpretação sobre a violência nas atividades do projeto. Entendemos que ela foi ao âmago da questão, ao iniciar a redação enfocando a necessidade de saber lidar com a derrota. Esse era o principal motivo gerador de discórdia entre os alunos: eles não aceitavam perder. Devido a esse motivo, brigavam com os adversários, com membros de sua equipe e, até mesmo, com os árbitros.

A aluna destacou a importância da coletividade, outro ponto crítico nas relações estabelecidas no projeto. Com efeito, os alunos eram bastante individualistas e isso se explicitava nas práticas esportivas por meio de atitudes egoístas, como não passar a bola para os colegas, querer cobrar o pênalti, a falta, o escanteio. Essas atitudes também desencadeavam comportamentos agressivos, contrários ao princípio da cooperação.

***Os noticiários esportivos, vez ou outra, retratam situações de violência ocorridas durante competições esportivas, mas nem sempre as torcidas são as protagonistas das confusões. Alguns acontecimentos costumam envolver atletas e árbitros, atletas e seus adversários, e até mesmo, com menor frequência, atletas de uma mesma equipe. Quem não se recorda***

***do soco que Romário deu no rosto de um colega de equipe?”***

Um aspecto importante presente na redação acima foi a contextualização dos conteúdos numa dinâmica social mais ampla, ou seja, a relação da violência com situações esportivas que são veiculadas pela mídia e muitas vezes naturalizadas como atitudes comuns no esporte. Aqui fica evidenciado o princípio da totalidade, em que os conteúdos se articulam com as práticas sociais concretas, possibilitando uma leitura crítica da realidade social.

Com as crianças pequenas do projeto (dos seis aos dez anos), também percebemos a necessidade de adotarmos algumas medidas para viabilizar o processo de intervenção pedagógica, agora principalmente no que concerne à disciplina. No início das atividades do projeto, os problemas relacionados à disciplina eram muito acentuados, principalmente pelo fato de as turmas serem muito cheias. Havia falta de controle dos estagiários sobre as mesmas. Diante dessa situação, iniciamos uma campanha de conscientização sobre os problemas que a indisciplina acarretava nas aulas e coletivamente com os alunos, a partir de suas sugestões, elaboramos critérios e normas de condutas para adotarmos nas aulas.

Pedimos que discutissem em casa e que – os mais velhos - elaborassem por escrito o que entendiam como atitudes de indisciplina e quais sugestões poderiam oferecer para sanar o problema. A seguir, apresentamos algumas dessas elaborações:

***“Devemos obedecer à professora como, por exemplo, sair da piscina na hora que ela pedir, não fazer hora para sair, se não vai atrasar outra turma...”***

***“... guardar o material que está sendo usado sem que a professora precise falar várias vezes para guardar...”***

Percebemos nessas duas falas a construção de uma perspectiva cidadã, pois os benefícios da obediência e respeito centram-se no outro e na preservação dos materiais que são de uso coletivo. A preocupação dos alunos está em não prejudicar outras turmas, seja quanto ao tempo de aula ou quanto à organização dos materiais, uma vez que as aulas acontecem em seqüência, sem nenhum tempo de intervalo entre elas. Para Ferreira (1996:96) “conviver demanda ações orientadas pelo princípio da cooperação... é um péssimo cidadão aquele que não consegue ser generoso a ponto de limitar seus próprios interesses, diante dos interesses coletivos”.

Observa-se a seguinte passagem: ***“Não xingar palavras feias, não responder, quando você está numa loja e a mãe não tiver dinheiro, não fazer birra”***.

Nesse excerto o que nos chamou atenção foi o caráter prospectivo relacionado à obediência. A incorporação da mesma, enquanto atitude social positiva, extrapola os limites das aulas, levando a criança a refletir sobre a necessidade de incorporação dessa atitude no seu cotidiano, nas suas situações concretas do dia-a-dia.

Um ponto crítico no projeto, relacionado à indisciplina, era a utilização da piscina. Devido ao fato de a piscina ser uma novidade para uma comunidade carente, o seu uso era carregado de problemas. As crianças não queriam sair da mesma ao final da aula, empurravam os colegas na água, mesmo aqueles que estavam aprendendo a nadar, davam “caldos” uns nos outros, abaixavam o biquíni das meninas, jogavam objetos na água, davam salto mortal do trampolim, colocando em risco a sua própria vida. A partir da

constatação de tais fatos, construímos – com os alunos – uma série de normas para utilização da piscina. Elas se somavam às normas já tradicionais, como o uso de touca, de maiô ou sunga, passar no chuveiro antes de entrar na piscina e exame de pele. Adotamos procedimentos que foram estabelecidos a partir da compilação de sugestões que eles mesmos trouxeram por escrito. A seguir, apresentamos a síntese desses para utilização da piscina:

- 1) *Não fazer xixi na piscina.*
- 2) *Não dar salto mortal de qualquer parte da piscina.*
- 3) *Não empurrar e nem dar ‘caldo’ nos colegas*
- 4) *Respeitar os colegas (não puxar a roupa, não debochar do corpo ou da roupa de banho que o colega está usando).*
- 5) *Não comer na área da piscina.*
- 6) *Após a aula, guardar o material que utilizou.*
- 7) *Ao término da aula, sair rapidamente da piscina para não atrasar a aula seguinte.*
- 8) *Não mexer nos objetos individuais enquanto o colega está em aula.*

Notamos que uma vez estabelecidos os procedimentos, os alunos encarregavam-se de fiscalizar o cumprimento dos mesmos. O relatório da estagiária Chris enfatiza essa afirmação:

***“A relação entre eles era muito legal, pois estavam sempre se ajudando, vigiando que estava sem touca, observando quem jogava papel no chão, quem empurrava o colega, e isso é bom, no meu ponto de vista, pois eles estão formando a sua própria cidadania, fazendo com que o ambiente que eles usam esteja sempre limpo, o material que eles precisam esteja sempre conservado e isso é levado para dentro de suas casas, para escola, para igreja e outros lugares. A conscientização da preservação do que é usado por eles acaba sendo um processo contínuo, como a utilização dos livros da escola, do sapato, da roupa, do uniforme do dia-a-dia, etc.”.***

Percebemos no relato da estagiária, que as atitudes sociais adquiridas no PEC extrapolam os limites das atividades específicas do projeto, manifestando-se também nas ações cotidianas. Entendemos que a incorporação de determinadas condutas sociais ocorre de maneira muito mais eficaz, quando os sujeitos sociais são co-autores das normas que regem essas condutas. Há uma identidade, um sentimento de pertença, que aumenta o comprometimento e a responsabilidade com as decisões coletivamente construídas.

Concentremo-nos, agora, nos dados das entrevistas. O primeiro dado apresentado foi extraído da entrevista com um dos nossos informantes de elite, o Gustavo, anteriormente citado. Quando indagado sobre o que o projeto representa para ele, Gustavo respondeu:

***“Pra mim não seria nem mais um projeto, pra mim eu já tenho ele como se fosse uma escola. Porque eu sou um menino de renda muito baixa, vivo muito já em bairro de classe média muito inferior e eu tenho o projeto como uma escola, porque eu ficava muito na rua. E eu uso o projeto como forma de poder tá canalizando a violência, em vez de usar a violência na rua... eu tiro minhas energias no projeto fazendo esportes e outras atividades esportivas que o projeto oferece...”.***

A metáfora da escola, repetida por Gustavo, fornece indícios de que a ação do projeto extrapola o âmbito esportivo. Para ele, é uma oportunidade de se apropriar de outras aprendizagens e, principalmente, de preservar sua integridade física e moral. Esse jovem, que possui um histórico familiar crítico, marcado pela violência e criminalidade, reside

numa área do bairro de grande risco social, tem plena consciência de sua situação e vê no projeto a possibilidade de se resguardar desse ambiente. Quando ele afirma que o projeto é uma oportunidade de “tá canalizando a violência”, indica sua vulnerabilidade diante da situação em que se encontra e que, se não fossem as atividades que frequenta, possivelmente estaria envolvido nas relações cotidianas do seu contexto, relações essas permeadas pela violência. Nessa fala percebemos o princípio da emancipação, calcado no autoconhecimento e na capacidade de identificar suas potencialidades e limitações e, por meio de ações coletivas, ir além de si mesmo. Fato que se evidencia na continuação de sua entrevista:

*“... eu graças a Deus, na fase ruim da minha vida eu encontrei o projeto, hoje compito internacionalmente, competi várias vezes no Rio de Janeiro, competi em São Paulo, várias provas importantes”.*

Em outra entrevista em profundidade, Dona Inês percebeu a contribuição que as atividades do projeto trouxeram no comportamento dos seus filhos e sobrinhos:

*“Aqui eles aprendem uma atividade, aprendem a respeitar o colega, aprendem a respeitar os limites... eles têm um limite”.*

Limite é um pressuposto básico para convivência cidadã, a democracia não é constituída apenas de direitos, mas também de limites. Os limites das atividades do PEC são bastante explícitos, revelados nas normas de conduta e nos critérios de participação. Porém, a percepção desses limites acontece não pelo fato deles existirem, mas principalmente pelo fato de os alunos serem co-construtores dos mesmos. Nos critérios e nas normas estão expressas as identidades dos alunos, o que torna mais fácil a sua absorção e aceitação. Para Sarmento (2001: 71) “a aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres da cidadania: aprende-se a democracia praticando a democracia”.

### **Conclusões preliminares**

O modelo de cidadania pretendido e construído no projeto não está vinculado a uma perspectiva funcionalista, de cunho moralista que atribui às atividades físicas e esportivas a missão de afastar crianças e jovens de situações de risco social. O modelo de cidadania aqui objetivado é mais abrangente e não se propõe a apenas “tirar crianças das ruas”, mas educá-las socialmente, visando à emancipação social das mesmas. Para isso, entende que a ampliação da possibilidade de comunicação entre os atores sociais é fundamental para a formação de sujeitos socialmente competentes.

Na linha do que se propõe em Santos (1989), a cidadania aqui pretendida rompe com a idéia de que quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela. Pois nesse caso as ações educativas “assumem, como única, a definição de realidade dada pelo grupo dominante e reforçam-na. Escamoteiam os eventuais conflitos e silenciam as definições alternativas” (p. 157). No modelo criticado por Santos, as decisões, as normas, são estabelecidas verticalmente, cabendo aos sujeitos apenas acatá-las passivamente.

Em sentido contrário, uma ação edificante da cidadania ativa pauta-se na valorização das relações argumentativas como alternativa metodológica para soluções de conflitos.

Entendemos que a construção da cidadania ativa é principalmente um processo argumentativo, em que há uma adequação das competências argumentativas, entre os diferentes grupos sociais que travam lutas pela decisão das contendas a seu favor.

Neste sentido, destaca-se que as transformações das atitudes sociais anteriormente citadas não ocorreram por meio da implantação de critérios pré-estabelecidos por normas externas. Foram, antes de tudo, convenções construídas, paulatinamente e de forma conflituosa, nas relações dialógicas entre os sujeitos participantes do projeto. Esse processo converge com os postulados de Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) sobre a cidadania ativa:

*“A soberania que os indivíduos e os grupos cediam no contrato social moderno é agora reclamada de volta, isto é, eles querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc.” (p.86).*

Dois aspectos apontados por Moscovici (2003), nos fazem identificar a atitude social como uma representação associada ao Projeto Esporte Cidadão, são eles: a pressão à inferência e a dispersão. O primeiro se refere à recorrência que uma determinada categoria (nesse caso, a atitude social) é utilizada pelos sujeitos da pesquisa. Já o segundo está associado à manifestação dessa categoria nos diferentes segmentos que compõem o projeto analisado. Foi-nos possível constatar que as questões relativas ao desenvolvimento da atitude social perpassaram as diversas faixas etárias e por variadas atividades oferecidas pelo projeto.

Outra evidência, que reforça a emergência dessa categoria enquanto representação social do grupo participante do projeto é a articulação entre o pensamento e a prática. Como afirma Jodelet (1986), é preciso superar o discurso social flutuante, que não encontra assento nem referência na prática. Nos sujeitos investigados, evidenciam-se as mudanças nas atitudes sociais tanto nos discursos quanto nas práticas sociais concretas.

Compreendemos que a incorporação de determinadas atitudes sociais vinculadas às atividades do projeto contribuiu para o desenvolvimento da cidadania ativa, pois foram negociadas coletivamente, a partir de uma ação pedagógica intencional que valoriza o desenvolvimento das competências argumentativas dos indivíduos. Concordamos mais uma vez com Santos (1989:155), quando afirma que:

*“As várias comunidades de saber têm, assim, uma aptidão notável para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências. É nisso que reside sua dimensão utópica e emancipadora num mundo moderno saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e de princípios sem fim”.*

Sabemos que a avaliação de ações afirmativas para o desenvolvimento da cidadania ativa deve considerar as especificidades de cada projeto. Contudo, alguns princípios metodológicos apontados por este estudo se revelaram importantes e – sugerimos - devem ser considerados na avaliação de diferentes projetos. São eles:

- a) Investigar o cotidiano. Recortes estanques e descontextualizados não revelam a dinâmica intrínseca a cada projeto. Focam apenas o produto e não o processo. Em projetos voltados para o desenvolvimento de ações afirmativas da cidadania ativa, mais importante do que constatar a emergência da cidadania é compreender o processo de construção da mesma.

- b) Abordagem pluri-instrumental. Um fenômeno social pode se revelar de várias maneiras. Captá-lo em diferentes perspectivas aumenta a garantia de fidedignidade sincrônica da pesquisa. Também reduz o risco da subjetividade nas interpretações de quem analisa, pois ao relacionar um dado com outro, é possível construir uma rede objetiva de significados.
- c) Imbricamento entre discursos e práticas. Na avaliação da eficácia, é preciso ir além das informações fornecidas pelas entrevistas. Muitas vezes, os discursos captados nas entrevistas são carregados de respostas intelectualizadas que não encontram consonância com a prática. Cria-se, assim, um distanciamento entre ação e intenção. Cabe frisar que a linguagem pode ser considerada prática quando captada numa função mediadora de ações concretas.
- d) Focar diferentes linguagens. Uma mensagem pode se manifestar por diferentes linguagens – verbal ou gestual. A articulação entre elas permite ao pesquisador (avaliador) produzir inferências mais precisas sobre o fenômeno investigado.
- e) Adotar um procedimento não-linear de avaliação. Avaliar projetos voltados para a cidadania ativa focando apenas os objetivos expressos em planos ou em propostas pré-estabelecidas pode desviar a atenção dos desdobramentos que projetos dessa natureza proporcionam. Por isso, sugerimos que a avaliação incida sobre categorias sociais, que sejam definidas posteriormente à coleta dos dados.

### Referências

- EZPELETA, J. e ROCWELL, E. *Pesquisa participativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NAVES, R. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In PINSKY, J. e PINSKY, B. (org.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ROCHE, C. *Avaliação de impacto dos trabalhos das ONGS: aprendendo a valorizar as mudanças*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Aprofundamento, 1989.
- SPINK, M.J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SARMENTO, M. J. *Infância, exclusão social e educação para a cidadania ativa*. Revista Movimento. n. 3. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- STOER, S. R., MAGALHÃES, A. M. e RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TEIXEIRA, E. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Recife: EQUIP: Salvador: UFBA, 2002.

André da Silva Mello. Rua Joaquim Lírio, 220 apt. 602. Praia do Canto – Vitória / ES. CEP: 29055 – 460. E-mail: [andre@uvv.br](mailto:andre@uvv.br)  
 Sebastião Josué Votre. Rua Mário Pedeneiras, 4 apt. 204. Humaitá – Rio de Janeiro / RJ. CEP: 22261 – 020. E-mail: [sebastianovotre@yahoo.com](mailto:sebastianovotre@yahoo.com)  
 Tecnologia: datashow

## CONCEPÇÕES DE CORPO NA ESCOLA DO MST – UM ESTUDO DE CASO

Leni Hack  
Professora de Educação Física  
Mestre em Educação – PQI/UFRGS/UNEMAT

### RESUMO

*Este estudo analisa as concepções de corpo da equipe docente da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio “Madre Cristina”, do Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D’Oeste/MT e, quais são as concepções que perpassam os princípios orientadores das políticas educacionais, propostos pelo Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para as escolas nos assentamentos. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, apoiado na concepção dialética para fundamentação filosófica do estudo, realizado no período de 2003/2005, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.*

### ABSTRACT

*This study analyzes the body conceptions of the teaching team of the Basic and High State School “Madre Cristina”, of the Nesting Roseli Nunes, in Mirassol D’Oeste/MT city, and which are the conceptions inherent to the orienting principles of the educational politics, considered for the National Sector of Education of the Workers Agricultural Without Land Movement - ‘Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST’, for the schools in the nestings. It treats about a study of case in a qualitative boarding, supported in the dialectic conception for philosophical recital of the study, realized between 2003/2005, together with the UFRGS Post-graduation Program in Education.*

### RESUMEN

*Este estudio analiza los conceptos del cuerpo del equipo docente de la escuela pública del ensino básico y medio “Madre Cristina” del asentamiento Roseli Nunes en el municipio de Mirassol D’Oeste/MT y cuales son los conceptos que pasan los principios de orientación de la política educativa, propuestos por el Sector Nacional de Educación del Movimiento de los trabajadores agrícolas sin tierra – MST, para las escuelas en los asentamientos. Se trata de un estudio de caso cualitativo apoyado en la concepción dialéctica para la fundamentación filosófica del estudio, realizado no período de 2003/2005, junto al programa de Post-graduación en la educación del UFRGS.*

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Ao investigar a temática do corpo no interior de um movimento social, encontro-me inserida na linha de pesquisa que discute o Trabalho, a Educação e os Movimentos Sociais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo como principal objetivo, analisar as concepções de corpo da equipe docente da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio “Madre Cristina”, do Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol d’Oeste - MT, bem como, as

concepções de corpo que perpassam os princípios orientadores das políticas educacionais, propostos pelo setor nacional de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para as escolas nos Assentamentos.

A escolha do MST como foco desta análise, tem como principal justificativa, a característica peculiar deste movimento social, que nasceu com o objetivo de organizar os trabalhadores e as trabalhadoras rurais para a luta em defesa da reforma agrária, luta esta que visa, além de assentar as famílias na terra, trabalhar na perspectiva da formação integral dos seres humanos,

*[...] como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas. (CALDART, 2000, p. 26).*

A problemática da educação, em sua grande amplitude, tem sido estudada por diferentes grupos, sob diversas matrizes teóricas. A educação do campo, em sua especificidade, é tematizada em diferentes focos de análise. Estudos recentes realizados em cursos de pós-graduação no Brasil, apontam para a premência de aprofundarmos este debate.

Desvelar essas questões torna-se relevante e necessário, para que se possa pensar a Educação do Campo, com uma escola que trabalhe na busca de um novo projeto de desenvolvimento do campo e que assuma uma identidade que é própria do campo, com a formação do indivíduo, a partir das relações de produção do conhecimento, estabelecidas no contexto do movimento social, organizadas em torno de reivindicações pela reforma agrária e luta pela terra.

Nesta perspectiva, busco apresentar neste texto, uma síntese das problematizações que no decorrer do processo de pesquisa foram produzidas, no diálogo com autores e autoras que têm realizado estudos sobre o corpo, constituídas com aportes teóricos do campo do materialismo histórico, que visa contribuir na transformação da realidade estudada.

A concretização deste trabalho aconteceu em três momentos, entretanto, não fragmentados. O processo de elaboração do projeto, a permanência no assentamento para a efetivação da pesquisa de campo e, a análise documental e bibliográfica, que perpassou todo o processo.

Primeiramente, no momento de elaboração e fundamentação do projeto, desenvolvi ações de caráter exploratório, no sentido de discutir com os/as integrantes da pesquisa, os caminhos a serem percorridos. Neste sentido, busquei junto à secretaria regional do Movimento, no município de Cáceres, informações sobre os assentamentos existentes na região. Após este contato inicial, realizei uma visita para conhecer o assentamento Roseli Nunes e conversar com a equipe docente da escola Madre Cristina, apontada, pela coordenação regional, como uma possibilidade para realização da pesquisa, por ter em seu quadro, docentes vinculados ao MST.

No segundo momento, permaneci no assentamento Roseli Nunes durante 20 dias, em dois períodos distintos, nos meses de maio e junho de 2004, para a realização do trabalho de investigação como um todo, através da observação participante e gravação das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com onze educadoras e dois educadores da escola.



Com o intuito de conhecer a escola e o andamento das atividades pedagógicas, acompanhei as atividades em sala de aula, em várias séries, nos três períodos de aula, bem como, atividades extraclasse, desde o intervalo para a merenda, o deslocamento de docentes e educandos/as com o ônibus escolar até o mutirão realizado para limpeza do mandioccal e plantação de flores no pátio da escola. Em relação ao método de observação, atuei como “*observadora participante*”, com os objetivos do estudo explicitados ao grupo, desde o princípio, permitindo uma gama variada de informações.

Para a consecução das entrevistas, elaborei um roteiro abrangendo, particularmente, três aspectos fundamentais: o primeiro, em relação ao histórico do Movimento Sem Terra na região e, a formação do Assentamento e o processo de escolha do nome; o segundo aspecto focado diz respeito ao educador ou a educadora, sua procedência, formação acadêmica, participação no Movimento e, sua relação com a escola, aspectos político-pedagógicos e metodológicos; finalizando, o terceiro aspecto, relacionado com a concepção de corpo, sobre o entendimento da formação omnilateral, além de preocupações com o tempo de lazer/esporte/jogos/brincadeiras e a disciplina de educação física na grade curricular. Com o desenvolvimento deste roteiro, a entrevista se tornou um diálogo que possibilitou aos entrevistados, reconstituir sua trajetória de vida, com fatos marcantes desde a infância, a juventude, em relação à família, à vida estudantil e seus percalços, a forma de ingresso e envolvimento com o Movimento Sem Terra, as ocupações de terra realizadas e as tensões vivenciadas, decorrentes do engajamento na luta.

E finalmente, o terceiro estágio, compreendeu a pesquisa bibliográfica, perpassando todas as etapas propostas, como forma de garantir o embasamento e sustentação teórica do trabalho de pesquisa e análise das informações, apresentadas ao PPGEDU/UFRGS em forma de Dissertação.

Esta análise documental, destacando-se a bibliografia do setor nacional de educação do MST, buscou identificar informações factuais nos documentos, a partir das questões de interesse da pesquisa, e que se constituíram uma fonte estável e rica de informações. Para o trato com estas fontes documentais, elegi o método de análise de conteúdo, de Bardin. Este método, de acordo com os estudos realizados por Triviños (1987, p. 159-162): “*funde-se nas características do enfoque dialético*” e compõe-se das seguintes etapas: a *pré-análise*, que consiste na organização do material; a *descrição analítica*, onde o conjunto do material é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos; e a *interpretação referencial*, na qual se estabelecem relações e análises de maior profundidade.

Para apresentação da investigação, optei pelo texto descritivo denso, organizado em quatro capítulos, articulados ao contexto geral da dissertação. A exposição, no primeiro capítulo, compreende algumas noções sobre o conceito de movimento social, a constituição histórica do MST na luta pela terra, bem como um panorama sobre sua origem/organização na região sudoeste de Mato Grosso, dados sobre a educação no campo e como são produzidas as políticas públicas para a educação rural e, para finalizar, apresenta uma reflexão sobre a proposta pedagógica do MST para a educação do campo, enquanto possibilidade de se constituir em espaço pedagógico privilegiado para a ampliação e aprofundamento da democracia e da cidadania, no Brasil. O segundo capítulo traz um breve histórico relativo aos nomes escolhidos pela comunidade para a designação do assentamento e da escola; a apresentação do assentamento e da escola, através de um panorama sobre o município de Mirassol D’Oeste, o assentamento Roseli Nunes, e a Escola Madre Cristina com sua equipe docente, enfim, análise do cotidiano escolar. No terceiro capítulo, valendo-me da contribuição de autores e autoras para subsidiar teoricamente o processo de análise, descortino a temática proposta, através de um preâmbulo sobre o corpo, viajo pelas areias do tempo e apresento os diferentes

entendimentos constituídos pela humanidade sobre o corpo e, finalmente, entrelaço as concepções de corpo historicamente constituídas e a prática pedagógica na Escola Madre Cristina. Então, no quarto capítulo, para finalizar sem, no entanto, esgotar as possibilidades de análise da temática, a partir dessa fermentação de pensamentos e experiências, apresento considerações pertinentes em relação às contradições encontradas no decorrer deste percurso e, desta forma, com as informações resultantes do estudo, dialogo com o MST no intuito de contribuir no processo de discussões e análises sobre as concepções de corpo, no interior do Movimento e, conseqüentemente, nas escolas dos Assentamentos do MST.

## AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE CORPO CONSTITUÍDAS PELA HUMANIDADE

Três grandes pensadores influenciaram a cultura do mundo ocidental, desde a antiguidade até nossos dias. Sócrates, seu discípulo Platão e posteriormente Aristóteles. A cultura grega representada por esses pensadores nos legou a principal concepção de homem, histórica e filosoficamente estruturada. Estes filósofos desenvolveram uma forma de pensar que, se por um lado procurava desenvolver o homem integral, em toda a sua capacidade intelectual e corporal, por outro, reforçava a discriminação das classes.

Ao tratar da questão da história da educação e da pedagogia, Luzuriaga (1963, p. 53), afirma que:

*Como em toda educação helênica, Platão considerava a ginástica e a música instrumentos essenciais; assina-lhes contudo, papel mais amplo que na educação tradicional. Na ginástica inclui não só os exercícios físicos e a higiene, mas ainda a formação do caráter, o cultivo do valor; enquanto a música compreende ainda a dança e o canto, as letras e, pela primeira vez, as matemáticas. Umas e outras, todavia a serviço do espírito.*

A partir do processo de helenização do cristianismo, o monismo dos primeiros séculos desta era é substituído pelo dualismo cristão. Dentro dessa moral cristã, Santo Agostinho destacou-se por dar ênfase à disciplina na educação e o combate às heresias, a defesa da moralização do corpo e a separação entre o sagrado e o profano.

Os preceitos de Santo Agostinho (2002) seguiram influenciando os pensadores até a Idade Média, como São Tomás de Aquino, que, assim como Aristóteles, considerava a participação do corpo fundamental para o processo de construção do conhecimento. Apesar de defender a totalidade do ser humano, São Tomás de Aquino, imbuído pelos princípios cristãos, defendia a supremacia da alma sobre o corpo, devido a sua imortalidade. Esta dualidade, porém, refletia o contraste entre a miséria humana e a grandeza de Deus, o embate entre “*corpo e alma*” prosseguiram neste período, na constituição do catolicismo.

Desde a filosofia platônica até muitos séculos depois, com Descartes,

*[...] o corpo foi concebido apenas em relação à alma ou ao espírito, sem considerar o fato de que ele é sobretudo o unificador de categorias ontológicas opostas: o interior e o exterior, o cognitivo e o afetivo, o objetivo e o subjetivo; como também sede de várias tensões: ser–devir, incorruptibilidade–corruptibilidade, eternidade–contingência. [...] Apesar de Platão não ser um*

*“inimigo” do corpo, a concepção platônica do corpo se funda, na maioria dos casos, na oposição ontológica inteligível/sensível. [...] Descartes se dedica ao exercício do pensamento puro, visando desembaraçar-se o mais cedo possível de seus olhos, de seus ouvidos e do corpo inteiro, pois este corpo perturba a alma e não a deixa adquirir a verdade (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 44).*

O século XVIII é considerado o século pedagógico por excelência, conhecido como o Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração. As “Luzes” que, na compreensão de Foucault (1996, p. 195), *“descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”*. Esse século foi marcado por grandes transformações na Europa, culminando com a revolução industrial e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, alterando o panorama socioeconômico da burguesia que reivindicava maiores poderes políticos.

O conjunto de transformações acontecidas, no plano científico, econômico, social e político contribuíram no processo desencadeador da formação da sociedade capitalista que se evidenciou a partir do século XIX. Esta nova sociedade industrial se consolidou sob a égide das relações de mercado, e o confronto direto entre duas classes distintas.

A partir deste novo modo de produção, o ser humano trabalhador, passou a ter uma nova conotação: *“força de trabalho, da qual todo ser humano deve possuir aproximadamente a mesma quantidade”* (ARENDDT, 2001, p. 101). A visão de corpo, nesse contexto, é uma visão de corpo disciplinado e produtivo, que necessitava ser educado para as necessidades que o mundo do trabalho exigia, com capacidade de rodar as engrenagens da produção.

No decorrer da história, especificamente nas sociedades ocidentais, aconteceram transformações no entendimento sobre o corpo, principalmente com as discussões apresentadas pela fenomenologia, onde o corpo não é mais visto como um objeto estático, mas como uma unidade existencial, opondo-se à visão mecanicista que divide o homem em sujeito-objeto, corpo e mente: *“não estou diante de meu corpo, estou dentro de meu corpo, ou mais certamente sou meu corpo”* (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 161), até chegarmos ao entendimento do corpo enquanto construção sócio-cultural, conforme nos aponta Crespo (1990, p. 8): *“o corpo não é um dado imutável, antes se revelando na sua historicidade, sendo a origem e o resultado de um longo processo de elaboração social”*.

Sendo assim e nesta perspectiva, as práticas do corpo não podem ser compreendidas enquanto realidades simples e homogêneas, mas sim, no entrecruzamento dos múltiplos elementos econômicos, políticos e culturais de uma totalidade, na própria inter-relação com a natureza, de acordo com Marx (2004, p. 116) *“já que o homem é uma parte da natureza”*.

De acordo com Crespo (1990, p. 78): *“na variedade das práticas e das teorias são corpos e múltiplas concepções do corpo que se entrecruzam, denunciando a presença simultânea de crenças e valores, técnicas e ciências que pertencem a tempos diferentes”*.

Várias metáforas sobre a imagem corporal foram criadas e atribuídas ao corpo humano, estas classificações, não contemplam todas as possibilidades de entendimento sobre o corpo, considero, no entanto, três principais categorias de percepções: o corpo-máquina; o corpo-objeto e o corpo biocibernético, penso que representem as principais concepções abordadas em diferentes épocas e contextos, englobando o corpo biológico-funcional, termo emprestado de Kunz (1994), o corpo sócio-cultural, de Sant’Anna (2000) e o biotecnológico, termo cunhado por Santaella (2004).

## O ENTRELAÇAMENTO DAS CONCEPÇÕES DE CORPO CONSTITUÍDAS PELA HUMANIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MADRE CRISTINA

Certamente foi a cultura grega clássica, berço dos grandes filósofos da humanidade, quem nos legou, principalmente com Platão, e sob a sua influência, muitos séculos mais tarde, na modernidade, com Descartes, a visão dualista do ser humano. Esta constatação contribuiu para retomar a leitura de “A República” de Platão (2002). E também, porque nesta obra, com grande maestria, foi construída, hipoteticamente, uma cidade, que se pretendia ideal, perfeita e acima de tudo, justa! O texto de Platão aborda desde as questões elementares do cotidiano e necessidades humanas, até os princípios para a educação dos homens, mas também e principalmente, discute o método para se constituir esta cidade.

E se temos aqui um movimento social, de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra, que se propõem a construir um novo país, com uma nova sociedade baseada em uma outra ordem social, assemelhando-se aos desejos platônicos, não teremos nós também que analisar precisamente, com minúcia e determinação cada elemento desta nova constituição? Abarcando neste processo, não só a reforma agrária, em seus aspectos político-econômicos, históricos e geográficos; os modos de produção e suas novas tecnologias; a cultura e a educação, entre outros elementos que implicam em transformações sociais?

Caracterizando este processo vital na formação integral do ser humano, de forma coletiva, dentro de um contexto histórico e social, considero a este respeito, a reflexão desenvolvida por Marx (1983, p. 24), pois:

*[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social.*

Ao confrontar os princípios difundidos pelo Movimento Sem Terra, com os dados empíricos, constatamos contradições relacionadas ao projeto histórico defendido pelo Movimento, como sua principal bandeira de luta, na construção de relações sociais que visam o socialismo. A realidade demonstra que existem problemas quanto à aceitação de mudanças no modo de produção, tendo em vista a produção individualizada nos lotes. Com raras exceções, vislumbramos iniciativas entre algumas famílias, do assentamento Roseli Nunes, em processo de organização para o trabalho cooperativo, com a hortifruticultura orgânica.

No entanto, as relações de produção vinculam-se, necessariamente, às relações de comércio, estabelecidas dentro do sistema capitalista vigente. Não estamos tratando de uma república platônica, hipotética, e sim, da realidade concreta, onde as relações cotidianas se dão no embate das forças político-econômicas e sociais. Em decorrência de limitações de ordens diversas, não tive a pretensão, e nem condições, de realizar a análise de todos os aspectos envolvidos neste processo de transformação da sociedade. Restringindo esta investigação, a uma abordagem específica, no contexto do projeto político e pedagógico, proposto pelo MST.

Os princípios filosóficos para a educação, propostos pelo Movimento, podem ser, sinteticamente, caracterizados como perspectiva de transformação social, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, em processo permanente de formação, aberta para o mundo e tendo como eixo, o trabalho e a cooperação. Cujas experiências pedagógicas, estejam alicerçadas em uma prática política, que perpassa uma prática comunitária, coletiva, na busca da melhoria da qualidade de vida no campo e com a possibilidade de uma educação, representativa para os povos do campo.

A análise dos dados obtidos em campo, referentes à prática docente, quando relacionados com os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo Movimento, têm indicado contradições de fundo, no que diz respeito ao discurso proferido e as relações sociais materializadas na prática pedagógica da escola, especificamente quanto ao seu projeto educacional e ao trabalho pedagógico. Tais contradições evidenciam uma educação bancária e transmissiva, que se efetiva por uma prática reprodutivista dos conteúdos estabelecidos nas diretrizes educacionais, encaminhadas pela secretaria de educação do estado, sinalizando uma fragmentação entre a teoria e prática.

No entanto, cabe ressaltar que, na Escola Madre Cristina, o interesse demonstrado na busca de condições para a formação continuada e a definição de espaços temporais para a discussão da prática pedagógica, por parte da equipe docente, pode se caracterizar como um avanço, na perspectiva da transformação desta mesma prática, a partir da ação coletiva destes sujeitos. São ações embrionárias, neste momento, com um caráter introdutório de capacitação e estudo permanente, mas que segundo Paulo Freire (in: CALDART e KOLLING, 2001, p. 33) “*é um trabalho paciente, desafiador, persistente*”, e no meu entender, necessário, para realização da crítica à prática educacional existente.

Nesta perspectiva, constatei a existência de iniciativas diferenciadas, enriquecidas com as vivências de cada um, desde as manifestações sobre as primeiras ocupações de terra até a instalação no assentamento; assim, as experiências desta equipe, estão diretamente relacionadas à realidade concreta dos/as educandos/as e ao contexto geral do assentamento, complexo e repleto de contradições. E nestas relações sociais as educadoras e os educadores, constroem suas identidades profissionais, conscientes de suas deficiências, de formação e de recursos, mas convictos da função social que exercem.

Na confluência destas reflexões sobre a prática pedagógica, a partir da leitura e compreensão dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos, pelo Movimento, para as escolas dos assentamentos, a crítica se faz pertinente, tendo em vista a inexistência de uma reflexão sobre o corpo, enquanto dimensão do ser humano. Os documentos relativos à educação, têm uma abordagem genérica sobre a formação “*integral*” do ser humano, destacando a necessidade da “*formação em todas as dimensões*”, sem, no entanto, aprofundar a reflexão sobre quais são estas dimensões. A pouca visibilidade desta temática na produção bibliográfica do Movimento, se reflete no discurso e na postura adotada pelos docentes entrevistados.

Fundamentada na observação e, conseqüente análise dos dados empíricos, é possível depreender que acerca das concepções de corpo, há o predomínio de uma visão empírica, e o corpo é entendido numa perspectiva mecânica e biologicista, característica do dualismo cartesiano, que revela uma conotação fragmentada, manipulável e utilitarista do corpo, como um instrumento. Esta concepção, do corpo fragmentado, está fortemente vinculada ao discurso médico, que também é marcante nos depoimentos.

Ocorre, ainda, uma miscelânea entre a visão dualista e a concepção que considera o corpo em sua realidade sócio-cultural, principalmente nas educadoras que, *a priori*, tiveram acesso aos discursos sócio-pedagógicos decorrentes do aprimoramento acadêmico em curso específico de formação docente.

De acordo com Marzano-Parisoli (2004, p. 25) “*na verdade, o corpo sempre foi o reflexo de pressões e de transformações múltiplas fundadas nos valores e crenças promulgadas pela sociedade*”, e se levarmos em consideração a afirmação desta mesma autora (p. 26), de que “[...] *a coerção se revela constante e atenta a codificar os gestos mais infinitesimais, a fim de afastar-nos da realidade material do corpo*”, temos que, a escola tem sido em grande medida, um dos espaços com a responsabilidade pelo enquadramento dos corpos, dentro dos padrões estipulados pela sociedade, e por outro lado, a escola também é um lugar de lutas e de conflitos, onde os embates de projetos antagônicos acontecem.

Portanto, uma escola que tem um projeto político-pedagógico vinculado a um projeto de transformação social, precisa ter o compromisso de questionar se existem possibilidades de superar as concepções de corpo, historicamente construídas e consolidadas, reforçadas em diversas áreas do conhecimento, e que objetivam a criação de estereótipos de seres humanos.

A partir destas ponderações, é importante considerar que “*o corpo vive, pensa, sonha, trabalha e brinca. Ele não é o simples objeto, circunscrito aos limites inteligíveis, impostos pelo modelo epistemológico do enfrentamento entre o sujeito e o objeto*” (SANTIN, 1994, p. 86) e desta forma, torna-se condição fundamental para uma prática pedagógica que vislumbre a formação de sujeitos históricos, capazes de refletir suas ações na realidade concreta e dinâmica, uma compreensão omnilateral do ser humano, onde o corpo, não esteja limitado à dimensão fisiológica e mecânica, e sim, articulado em sua dimensão sócio-cultural e política.

## FINALIZANDO... SEM CONCLUIR!

Atrevo-me a pensar que esta reflexão é fundamentalmente importante para a compreensão do ser humano, no processo de transformação da sociedade, pois conforme Sant’Anna (2000, p. 57):

*Nada mais, enfim, do que a surrada ambição de atrelar a valorização do corpo individual àquela do corpo do mundo; ambição ou vontade de nunca esquecer o quanto a descoberta do corpo é uma história sem fim, principalmente porque cada corpo – por menor que seja, por mais insignificante que pareça – pode ser um elo fundamental entre corpos; e, ainda, porque cada corpo, na finitude de sua existência, expressa o infinito processo vital. Por isso o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida.*

Talvez, como escreve Soares ao prefaciar a obra de Ana Márcia Silva (2001) “*pensar o corpo, deter-se sobre ele, elaborando uma crítica contundente aos modos com os quais ele vem sendo concebido e tratado, devolvê-lo à história, possa nos ajudar a pensar não só na espécie humana, mas na própria sobrevivência do planeta*”.

Penso que a Educação precisa repensar sua atuação, no sentido de trabalhar numa perspectiva que contemple a humanização do ser humano como unidade, e em que o conhecimento seja concebido como construção permanente, que envolva o ser em sua totalidade, ou seja, no seu sentir, pensar, agir e no seu expressar.

Portanto, buscar compreender o corpo e suas implicações culturais, históricas, sociais e políticas, se faz necessário, se quisermos redimensionar a forma de compreender

o ser humano na sua unidade existencial, que se faz presente no mundo em toda sua expressividade.

Para tanto, é preciso ter clareza de quais são os elementos e as possibilidades de superação dos mesmos. E neste sentido, espero ter contribuído com a realização deste trabalho, a partir da explicitação e análise das contradições existentes na prática pedagógica do MST, em busca da superação das mesmas.

## BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salette e KOLLING, Edgar Jorge (Org.). *Paulo Freire: um educador do povo*. 2ª ed. Veranópolis/RS: ITERRA, 2001.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método – Regras para a direção do Espírito*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 13ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1994
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1963.
- MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. *Pensar o corpo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49-58.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.
- SANTO AGOSTINHO. *As Confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- SILVA, Ana Márcia. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas/SP: Autores Associados; Florianópolis: Ed.UFSC, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Endereço:

[clhack@terra.com.br](mailto:clhack@terra.com.br)

Rua Santo Antônio, 617 – Cavallhada

Cáceres – MT - CEP 78200-000

Apresentação em datashow.

GTT 7 – Movimentos Sociais.

## GTT 7 – Movimentos Sociais

### Comunicação Oral

#### DANÇA DE RUA: OPÇÃO PELA DIGNIDADE E COMPROMISSO SOCIAL

Ana Cecília de Carvalho Reckziegel  
Mestre em Ciências do Movimento Humano  
Escola Superior de Educação Física  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marco Paulo Stigger  
Doutor em Ciências do Desporto pela  
Universidade do Porto/Portugal

#### **Introdução**

Este estudo é uma síntese da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e relatada na dissertação de mestrado intitulada Dança de Rua: lazer e cultura jovem na Restinga. A pesquisa teve como principal objetivo compreender o sentido atribuído ao hip-hop pelos jovens da periferia de Porto Alegre, a partir da sua opção pela prática da dança de rua.

No intuito de evitar as visões macroscópicas, que tratam a cultura hip-hop e seus adeptos como desviantes ou como simples consumidores dos produtos do mercado cultural, balizado pelo modismo, optamos pela etnografia (Geertz, 1989), como possibilidade metodológica, pois a mesma possibilitaria dirigir a atenção para os aspectos particulares da cultura, ao invés de focar seus aspectos gerais. Os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos do estudo o grupo Restinga Crew, do bairro Restinga, em Porto Alegre<sup>1</sup>.

Após a coleta e análise dos dados, definimos dois eixos de análise: a dança de rua como aprendizado e a dança de rua como lazer. Porém, com o objetivo de compreender o significado que a prática da dança tinha para o grupo, enquanto desenvolvíamos o trabalho, chamou-nos a atenção uma terceira linha de apreciação: a capacidade de mobilização do grupo, através da prática da dança, na busca de sua inclusão social, ou, nas palavras dos seus

---

<sup>1</sup> O grupo foi observado durante o ano de 2003.



participantes, *na busca de uma vida digna*. Com este objetivo, o grupo se caracteriza como um movimento que desenvolve estratégias no âmbito interno e externo: internamente, no contexto do local e longe de qualquer política social por parte das instituições governamentais, começa a buscar sua inserção na comunidade, e conquistar visibilidade e respeito; externamente, ligando-se aos grupos dos diferentes elementos da cultura hip-hop, inicia um movimento reivindicatório junto ao poder público local e nacional<sup>2</sup>. É sobre essa inserção, sobretudo a local, e capacidade de mobilização social que vamos tratar neste artigo.

## O hip-hop

A cultura hip-hop constitui-se pelo cruzamento de quatro elementos: o DJ, o MC, o break, e o grafite<sup>3</sup> (Rose, 1997). Nasceu nos guetos pobres de negros e hispano-americanos dos EUA, na década de setenta, e acabou por difundir-se pelo mundo através dos meios de comunicação de massa. Tem origem nas Block Parties, ou festas de rua, nas quais os MCs incentivavam os participantes a se divertir pacificamente, iniciando assim a transmissão daqueles que podem ser considerados os princípios ideológicos da cultura (Rocha, Domenich e Casseano, 2001). Fradique (2003), identifica o hip-hop como um movimento cultural, e aponta como um de seus elementos indicadores a emergência de uma ideologia “[...] que tem como principal objetivo a criação de um conjunto de directrizes para um modo de vida (de rua) que se oponha à violência e que permita criar uma alternativa à rivalidade entre as *gangs* [...]” (op.cit., p. 107)<sup>4</sup>.

Atualmente o fenômeno cultural conhecido como hip-hop ocupa um espaço significativo dentro do amplo panorama da cultura brasileira, e está presente nas mais diversas camadas sociais. Sua difusão em nosso país está ligada à chegada da cultura black e do movimento negro norte-americano, na década de 70, quando começam a ser difundidas as idéias do movimento black power nos bailes da época, caracterizando-se por uma postura radical e politizada (Herschmann, 2000).

Como exemplo temos os cantores de rap (rappers) que, com suas letras violentamente de protesto, denunciam a dura realidade das favelas e o tratamento recebido por essas populações, tanto por parte dos governos, quanto por parte da polícia. Por isto, muitas vezes são acusados de incitar a população à violência e ao racismo (Herschmann, 2000). Esta postura e as ações dela provenientes e praticadas pelos seus adeptos, possibilita compreender o hip-hop como um *movimento estético-político* (Silva, 1999), como um *movimento social* (Andrade, 1999), ou, ainda, como “*redes conflituosas*” (Meiucci apud Sposito, 1999, p.82).

Assim, o hip-hop se constrói como um estilo de vida marcado pelas roupas esportivas, pela linguagem verbal, e pela utilização dos produtos de consumo da indústria cultural, que são apropriados por estes jovens e se transformam em manifestações desta cultura. Mas, acima de tudo, o hip-hop é marcado pela atitude, “[...] termo que sintetiza a linha

<sup>2</sup> O grupo participa das atividades da U2HT (União Rapper da Tinga), e do Fórum Municipal do hip-hop, instituído em agosto de 2004, e tem entre seus formadores organizações de hip-hop com atuação nacional.

<sup>3</sup> Respectivamente, o Disc jóquei, o mestre de cerimônias, a dança praticada pelo b-boy e o grafiteiro.

<sup>4</sup> Esta ideologia tem como referência África Bambaataa, ex-integrante de gangue de rua e fundador da organização Zulu Nation, que tem como princípios o conhecimento, a compreensão, a liberdade, a igualdade, a paz, o amor, a diversão e a superação do negativo pelo positivo (Louchard, 1999).

de conduta que o grupo espera de cada um” (Herschmann, 2000, p. 287), ou ainda a “[...] postura e engajamento político-social dos agentes multiplicadores desta cultura [...]”<sup>5</sup>.

A entrada do hip-hop no Brasil, no início dos anos 80, deu-se por meio da dança, que logo ocupou as ruas e estações de metrô de São Paulo (Azevedo e Silva, 1999), e se manteve coerente com a sua origem nos bairros pobres de Nova York, há cerca de 30 anos, quando se solidificou como alternativa metafórica substitutiva para as brigas entre as gangues (Rocha, Domenich e Casseano, 2001), deslocando os conflitos de rua para o plano artístico (Silva, 1999).

Também começando a partir da dança de rua, a cultura hip-hop inicia em Porto Alegre por volta de 1983, com as rodas de b-boys no centro da cidade (Gorczewski, 2000), e tinha o Bairro Restinga<sup>6</sup> como um pólo irradiador (Laitano, 2001). Na Restinga, a cultura chega a partir da cultura black, e mais especificamente do funk, que foi dando lugar ao estilo hip-hop. O final dos anos 80 e início dos 90 foi um momento de efervescência do hip-hop na Restinga, quando surgiram muitos grupos, entre os quais o grupo Black Time, com o qual Juquinha - criador do grupo Restinga Crew - iniciou sua trajetória de b-boy.

### **O Restinga Crew**

Criado há três anos, a partir de uma oficina de dança de rua coordenada pelo b-boy Juquinha, o Restinga Crew é composto por um núcleo fixo de oito jovens. Suas atividades se compõem pelo treinamento constante, pela criação e ensaio das coreografias do grupo e se complementa com o estudo dos outros elementos da cultura hip-hop. A sua prática se concretiza com as apresentações públicas das coreografias e com a participação do grupo em campeonatos de dança, chamados de rachas ou batalhas<sup>7</sup>. O grupo mantém no mínimo dois encontros semanais para os *treinos* ou *ensaios*<sup>8</sup>, numa sala do Centro Comunitário da Restinga. Estes treinos são abertos a todos os interessados na prática da dança, e os iniciantes são recebidos e orientados por todos os integrantes do grupo que possuam mais tempo e experiência na dança. Portanto, o treino constitui-se também como oficina popular de dança de rua, que permanece aberta a todos os interessados.

### **Estigmatização e Liminaridade**

Nos estudos sobre o tema, chamou-nos a atenção a tendência que a opinião pública mostrava ao relacionar os jovens das camadas populares à violência urbana, transformando-os em delinquentes e gerando um processo de estigmatização. A noção de desvio utilizada pela mídia impressa e televisiva em nosso país era utilizada, sobretudo, para a criação da representação da juventude ligada ao movimento e estilos musicais da cultura hip-hop. A literatura especializada apontava que os jovens das periferias, em especial aqueles ligados ao hip-hop, vinham sofrendo esse processo de estigmatização (Herschmann, 2000).

<sup>5</sup> Ata da reunião do Fórum Municipal do hip-hop. 21/08/2004/Porto Alegre.

<sup>6</sup> O Bairro Restinga é um bairro popular, distante 22km do centro da de Porto Alegre.

<sup>7</sup> Os rachas ou batalhas são competições de dança entre b-boys ou grupos de dança de rua.

<sup>8</sup> Assim denominados, seus encontros fixos, onde ocorre a ofina, são às quartas e sextas-feiras à noite.

A condição juvenil na periferia pobre dos centros urbanos possui uma natureza dupla. De um lado está a exclusão social, que “é decorrente das determinações advindas da situação de classe”, de outro estão “as peculiaridades que decorrem da condição geracional, enquanto grupo de idade” e dizem respeito às características da condição juvenil, a saber: a busca da autonomia frente à família, e a transitoriedade (Sposito, 1994, p. 3).

A situação de liminaridade que perpassa a realidade da juventude pobre da periferia apresenta-se através da possibilidade de viver entre dois mundos. Um deles é o mundo do crime, ou do consumo e do tráfico de drogas, que oferece vantagens fáceis e imediatas. O outro é o mundo da legalidade, ou o mundo das instituições legitimadas pelas forças sociais - como o trabalho e a escola - que não apresenta alternativas eficazes de inclusão (Sposito, 1999, p. 84).

Para Gohn (1999), devido às alterações provocadas pelas políticas globalizantes, o mundo do trabalho vem exigindo novas habilidades aos indivíduos, como o domínio da comunicação em mais de um idioma, da linguagem das máquinas e de habilidades de gestão. Para a autora, esses pressupostos distorcem a realidade do mundo do trabalho, pois enfatizando a aquisição de novas habilidades “desloca a questão social do desemprego do âmbito das políticas governamentais [...] para os indivíduos, enquanto trabalhadores, caracterizando-os como mão-de-obra despreparada” (p. 95): enquanto pertencentes às camadas populares, eles são parias, “vagabundos pré-industriais” (op. cit., p. 97).

### **Entre a ilegalidade e a legalidade: “ou tu é ladrão, ou tu é trabalhador”**

É a este processo de estigmatização e à situação de liminaridade que estão expostos os jovens integrantes do Restinga Crew. Isto pode ser observado, quando percebemos que entre os integrantes do núcleo constituinte do Restinga Crew, apenas dois integrantes estudam. Os demais abandonaram os estudos por volta do primeiro ou segundo ano do segundo grau. Os motivos vão desde o desestímulo total até o desejo de dedicar-se apenas à dança, passando pelo perigo de estar na rua à noite. Mas o abandono dá-se principalmente devido à questão do trabalho: “eu tive que parar de estudar porque eu tinha que sustentar minha família [...] de noite eu tava muito cansado [...]. Eu era gari.[...] Eu chegava de noite em casa e estava tão cansado que não tinha vontade de ir para a aula (Lula).

Este depoimento reforça a idéia de que, embora a instituição escolar tenha evoluído na discussão e implantação de práticas pedagógicas e currículos que a aproximam da cultura das periferias<sup>9</sup>, ao que parece, ainda não consegue mobilizar os jovens e estimulá-los a completar os estudos. Para Sposito (1993), este desestímulo dá-se porque, na situação de empobrecimento, os jovens não percebem melhorias de vida provenientes do trabalho em suas famílias; esta constatação leva-os a desconsiderar a função da escola na formação para o acesso ao mercado de trabalho. A autora percebe que há um deslocamento da situação da dupla atividade escola-trabalho, para uma única atividade de frequentar apenas a escola, ou apenas o trabalho, e até uma “inatividade total” (op. cit., p. 13).

Fausto e Quiroga (2000) constataram a vinculação dos jovens a um diarismo que atende apenas às necessidades pessoais e familiares. Este é o quadro que encontramos entre os jovens do Restinga Crew, que em sua maioria conseguem manter-se através da cultura do “quebra-galho”. A necessidade de sustentar a si e à sua família leva-os a aceitar todo tipo

<sup>9</sup> Sobre hip-hop e educação, ver, entre outros, Sposito (1993, 1994, 1999), Andrade (1999), e Gustsack (2003).

de serviço, sem possibilidade de escolha: “eu vou procurar o primeiro serviço que vier [...] Eu não escolho serviço [...]. O que pintar a gente estamos fazendo [...]. Eu não penso só em mim. Eu penso também na minha família” (Deivis).

No contexto que se apresenta, o sustento dos jovens se dá por meio de atividades que não são atraentes para eles, as quais, na maioria das vezes, são temporárias, como no caso de auxiliar de pedreiro, office-boy e gari, entre outros. Embora essas ocupações não sejam consideradas pelos jovens como indignas ou vexatórias, já foram classificadas como “nada assim muito importante” (Lula) e cansativas demais. Os comentários demonstram que diante das expectativas dos jovens sobre seu futuro, estas atividades não lhes propiciam satisfação pessoal.

Com o abandono dos estudos, à mercê das leis do mercado e longe das políticas sociais governamentais, os jovens se vêem com o tempo totalmente livre, enquanto não “pinta um serviço” (Deivis). Isto os coloca numa situação de ter tempo disponível, o que, “se para uma parte representativa de pessoas [...] é como se fosse uma morte, para aqueles que têm todo o tempo sobrando *a vida é morte [...] e o futuro parece ser sempre uma projeção sem sentido*” (Diógenes, 1998, p. 46)<sup>10</sup>.

No caso dos participantes do Restinga Crew, ter tempo demais sobrando se apresenta como o momento do perigo, em que a situação de liminaridade entre “ser ladrão ou ser trabalhador” aparece:

Porque assim, ó, na vida tu tem que escolher. Ou tu é ladrão. Se tu é ladrão tu tem que ser ladrão mesmo, e aí o que é que vai acontecer? Tu vai morrer. Se tu é trabalhador tu vai trabalhar e vai ter que viver com o teu salário e tentar fazer o melhor possível [...] alguns escolhem isso, alguns escolhem ir por um caminho mais fácil, que é o vender drogas e ter que estar se escondendo sempre da polícia [...] E outros escolhem o mais difícil, mas que compensa muito mais, que te dá toda uma dignidade [...] (Juquinha)

## **O hip-hop e o processo de conscientização social e política**

Dentre os elementos da cultura hip-hop, aquele que mais chamou a atenção dos integrantes do Restinga Crew, antes de aderirem à prática da dança, foi o *rap*. Para eles, as letras de rap “passam alguma coisa”, uma mensagem que os faz refletir sobre sua realidade, e contribuem para desencadear um processo de conscientização social e política.

Tanto no rap como nos demais elementos da cultura hip-hop, é fundamental elaborar “uma mensagem pessoal” (Silva, 1999, p. 31). Esta mensagem pessoal está ligada à situação de exclusão vivida pelos jovens das periferias pobres do Brasil afora, e dá-se através de uma comunicação de igual para igual. O fundamento do rap é a experiência social de seus praticantes (Sposito, 1993). Para Tella (1999) e cabe ao rapper comunicar de forma clara e acessível as mensagens colocadas, para tentar “ampliar a consciência de uma parcela da juventude negra” (p.59), transmitir sua mensagem para o maior número de pessoas possível, e “constituir-se numa alternativa de informação e conhecimento” (p. 63). O fato de antes de começarem a dançar já ouvirem rap dava-se justamente porque este lhes transmitia idéias importantes, e desvelava seu universo social, como a questão da sua situação de pobreza, auto-

---

<sup>10</sup> Grifos nossos.

estima e da necessidade de lutar contra a sociedade que lhes provoca privações, na busca pelos seus direitos, porque, segundo eles, “a sociedade dá, mas ela também tira”.

A identificação dos jovens da Restinga com a ideologia construída na origem do sistema cultural hip-hop é imediata, pois os contextos de vida desses jovens são similares àqueles. Lá ou aqui, a situação é análoga, por isso sua identificação com a cultura e suas expressões artísticas, vista como forma de comunicar ao mundo sua realidade e sua luta pelos direitos que os jovens compreendem que lhes são negados. O discurso ideológico da cultura<sup>11</sup>, que transita pelos seus quatro elementos, é apropriado localmente, difundido nas letras de rap, e faz com que as idéias passem a ser assimiladas e praticadas pelos integrantes do Restinga Crew. Esta assimilação vai se dando aos poucos, a partir de sua inserção na cultura, e vai provocar a mobilização do grupo em busca de sua inclusão social.

Ao lado do rap, a motivação para iniciarem a prática da dança também se deu entre os participantes do grupo Restinga Crew pelo contato com grupos de sua própria comunidade ou por intermédio de amigos. Ao iniciar a prática da dança, o jovem é motivado apenas pela satisfação que esta lhe proporciona, mas, aos poucos, ao receber e buscar informação, dá-se conta de que a dança é uma das expressões que constituem um sistema cultural, o hip-hop. Nesta trajetória é possível perceber três momentos que se justapõem.

O primeiro momento inicia com a motivação do jovem pela dança, por intermédio de um amigo. Nesta fase a prática tem como único objetivo o divertimento, e a fruição das vantagens de saber dançar bem o estilo b-boy nas festas, principalmente, para “ganhar as gurias”. Este momento se caracteriza também por uma dedicação intensa pela dança, com o objetivo de aprender a fazer os passos mais difíceis. É o período de vencer a vergonha e a dificuldade de aprender os passos. O segundo momento ocorre a partir da permanência do jovem na oficina, quando começa a ter êxito em seu treinamento, a dominar os passos, e começa a descobrir que a dança faz parte de uma cultura maior.

As informações sobre a cultura são transmitidas principalmente através do contato com outros grupos ou b-boys, e circulam através de uma rede de relações construída dentro do próprio bairro e no contato com praticantes de outros bairros (Laitano, 2001). Entre os jovens, a circulação de informações tem como consequência a noção de que não basta apenas saber dançar, mas que é preciso saber o que é a dança, sua origem e sua história: “tem que ter qualidade [...] e tem que ter informação correta e conhecimento correto para desenvolver a dança [...] Tem que saber a história: “bah, meu o quê que é hip-hop, o quê que é rap” [...] tem gente que entra dentro da cultura e não sabe nem o que está fazendo” (Deivis).

É nesta fase que o jovem começa a tomar conhecimento sobre a cultura, quando os princípios ideológicos transmitidos por ela são incorporados pelos praticantes e passam a reger o comportamento dos jovens dentro e fora do grupo. Entre os integrantes do Restinga Crew, a compreensão do que seja a atitude se apresenta de maneira e em momentos variados. Em sua entrevista alguns participantes esclarecem o momento em que passaram a compreender o que é atitude:

Eu acho que a gente começou a ter atitude quando a gente começou a entender o que era a vida, eu acho, a vida na vila [...] a gente viu amigos que tiveram atitudes erradas e que acabaram se dando mal, então a gente teve que optar por uma coisa diferente [...] não é específico da cultura. Eu acho que é um termo que ele é específico da vida. Na tua vida tu tem que ter atitude, tem

---

<sup>11</sup> Ideologia que tem origem nas idéias de África Bambaataa, conforme explanação anterior.

que ser um cara de ação, mas que não prejudique ninguém, que te ajude e que possa ajudar os outros (Juquinha);

Eu, quando não estava dentro do movimento hip-hop, eu não ligava para essas coisas aí, atitude, essas coisas. Mas dentro do contexto da cultura hip-hop, quando a gente vai nos lugares, em primeiro lugar é a atitude. Ter uma boa formação, tu ter uma postura boa, tu ter o que passar para as pessoas (Deivis).

Independentemente dos diferentes sentidos atribuídos a ela, o importante é que a atitude passa a balizar o modo de vida dos jovens e contribui para criar o *ethos* do grupo (Geertz, 1989). O jovem passa a refletir sobre a realidade socioeconômica em que está inserido e começa a abandonar sua prática de lazer anterior. A partir da geração do grupo, da tomada de consciência e do compromisso com a atitude, a adesão à cultura já é total. Os jovens demonstram a consciência de que aderem ou criam um estilo e começam a agir na defesa do mesmo. A partir do compromisso com a ideologia, se inserem em “um estilo [...] ‘cultura’ – modo de vida que se reflete nas roupas, na performance do corpo, que se apresenta como uma ética, ou seja, um conjunto de normas e valores que orientam um programa de vida a ser aplicado quotidianamente e que permite dotar de sentido o dia-a-dia” (Fradique, 2003, p. 107).

Este é terceiro momento, nele os jovens estão transformados, e vêem no hip-hop um de seus principais objetivos:

Desde que eu entrei dentro do movimento hip-hop eu mudei assim completamente [...] a minha cabeça começou a mudar, eu comecei a aprender, a ver o que que é, né? E a minha cabeça começou a evoluir [...] porque o hip-hop me ajudou a evoluir. Eu pensava uma coisa, agora eu penso outra, eu tenho meus objetivos (Deivis);

O hip-hop não trabalha só dança [...]. Ele tente te mostrar o caminho [...]. O hip-hop ajuda a resgatar várias pessoas, ensina, que educa [...]. Com a nossa arte, com a nossa cultura, a gente tenta resgatar o pessoal da periferia, que talvez não teve a mesma chance que a gente teve de conhecer e de optar por uma coisa boa (Juquinha).

Desta forma, os jovens passam a se considerar como participantes da construção dessa história e responsáveis pela sua continuidade, e tomam para si a função de mensageiros da cultura, de multiplicadores. Assumem, espontaneamente, um compromisso com o social, por acreditarem que sua arte possibilita resgatar crianças e adolescentes em situação de risco.

### **A dança como projeto de vida: a opção pela dignidade e o compromisso com o social**

Para os jovens, assumir este compromisso com o social, a partir do compromisso com a atitude, lhes dá a dignidade almejada. A partir da consciência adquirida através da cultura, os jovens tentam encaminhar a outros para a oficina, para “[...] não deixar esse pessoal com o tempo livre para fazer coisa errada [...] se é para ele estar num local onde

ele possa fazer alguma coisa que possa prejudicar a ele e a outras pessoas, que ele fique com a gente, na sala, treinando” (Juquinha).

O resgate, então, é ocupar o tempo livre, o tempo perigoso, que não é preenchido nem pela escola, e nem pelo trabalho, mas que o hip-hop, com as inúmeras qualidades percebidas pelos jovens, é capaz de preencher. Isto se dá primeiro no próprio grupo, através de sua adesão à cultura e ocupação de seu tempo livre. Dá-se igualmente, pelo comportamento exemplar, calcado na atitude, e dá-se também pela transmissão da ideologia do hip-hop. Nesse sentido, alguns integrantes do grupo se identificam como militantes.

Eu digo assim, militante, porque a gente está ali com uma função[...].Eu acho que em primeiro lugar a gente tem que tentar pregar a paz para as pessoas [...]. E depois tentar buscar a conscientização das pessoas. E o hip-hop já luta contra qualquer tipo de preconceito, tanto racial quanto social [...]. Quando eu canto, eu tento passar aquilo que eu vejo, assim nas ruas[...] Já na dança também, é uma forma de protesto. Por isso que a gente dança também (Deivis).

A militância se concretiza através das oficinas, com as idéias que nelas vão sendo transmitidas, e das apresentações públicas do grupo, que na grande maioria são efetuadas sem nenhum tipo de remuneração. O grupo faz questão de se apresentar, justamente porque as apresentações também são consideradas como um canal de comunicação da cultura e de seus benefícios.

Desta forma, no sentido atribuído pelos seus participantes, a opção dos jovens integrantes do Restinga Crew, pela dança de rua, vem rompendo com o determinismo de um contexto socioeconômico desfavorável e apontando novos caminhos, transformando aquela que seria sua opção de lazer em um novo projeto para suas vidas.

Este projeto começa a se construir quando optam pela prática da dança e se concretiza quando decidem dar continuidade a ela. A dança é, para eles, uma alternativa de subsistência pessoal e uma possibilidade de transformar seu meio, a partir do resgate de outros jovens em situação de liminaridade, à qual eles mesmos estiveram expostos. Eles assumem uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (Velho, 1999, p. 40) ao manterem sua prática, ao ministrar oficinas e ao difundir a cultura hip-hop. Isto se apresenta para os jovens como um campo de possibilidades, como um “espaço para a formulação e implementação de projetos” (ibidem), dentro do qual seus projetos individuais convergem e se transformam em um projeto coletivo. Para esses jovens, o hip-hop auxilia na construção da sua cidadania e, portanto, de uma vida digna.

### **Considerações finais**

Ao dedicarem seu tempo livre às atividades de lazer, na busca pelo divertimento, os jovens do Restinga Crew encontram o hip-hop. Ao optarem pela dança e formarem o grupo, iniciam um processo de socialização que acaba por substituir aquele que deveria ser vivenciado na escola e no trabalho. Desta forma o hip-hop cumpre aquela que é sua tarefa central: “atingir a consciência da juventude” e “criar esferas alternativas de agrupamentos” (Diógenes, 1998, p. 134). Reunidos pela dança em uma nova “alternativa de agrupamento”, os jovens b-boys da Restinga começam a tomar consciência de sua realidade social, a tentar agir sobre ela e a ela resistir.

o nosso rap aqui, com a dança, ele é mais de protesto mesmo, e de mostrar aí para o pessoal que só porque é pobre ele não tem que aceitar tudo o que é oferecido, né? Que a gente tem que lutar pelos nossos direitos, e tem que reivindicar tudo que a gente acha que é nosso [...]. O nosso lance aqui é voltado mais para o social (Juquinha).

A noção de um “nós”, impressa na fala acima, nos dá a dimensão da força deste agrupamento. Dentro dele, apoiado pelos companheiros, o jovem encontra segurança para optar pelo caminho mais difícil, mas que é visto por eles como aquele que é capaz de lhes dar “toda uma dignidade”. Ao mesmo tempo, encontra segurança para recusar o que lhe é oferecido “só porque é pobre” e para almejar um futuro que não seja “uma projeção sem sentido”. Os jovens optam por viver pacificamente, no mundo da legalidade, o qual precisará ajustar-se às suas expectativas. Na situação de liminaridade, vivida pelos jovens, a opção por uma forma pacífica de viver, ao invés da vida do crime e da violência, não deve ser compreendida como comodismo e resignação, mas como uma forma de resistência.

Esta forma de resistência foi constatada por Herschmann (2000), que, enquanto percebia o processo de estigmatização ao qual a juventude pobre ligada ao hip-hop era exposta, também constatava uma reação por parte daquela juventude, a partir de uma forte ideologia contra o racismo e a exclusão social.

Diógenes faz a mesma constatação ao estudar grupos semelhantes em Fortaleza. Para a autora, o movimento hip-hop daquela cidade assume um caráter instrumental e político, e é utilizado como tática de enfrentamento das desigualdades entre ricos e pobres. Porém, ao invés de se manifestar através da violência, o jovem manifesta-se através do “impacto ‘conscientizador’ da palavra” (1998, p. 132-10).

Assim, vemos que, a partir de sua experiência de vida e de sua necessidade de construir um sentido para a mesma, os jovens do Restinga Crew se relacionam com o entorno em busca de caminhos possíveis, e se deparam com uma nova opção, a cultura hip-hop, a qual passa a ser considerada por eles como uma alternativa. Ao optar pela dança, o grupo inicia um diálogo entre o global e o local e, deste diálogo, resulta a re-contextualização da cultura hip-hop e sua utilização para construir suas identidades, seus laços sociais e agir sobre seu meio, para que este, através de seu próprio esforço, se ajuste às suas expectativas.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, Elaine. Hip-Hop: Movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 83-92, 1999.

AZEVEDO, Amailton Magno Grillu e da SILVA, Salloma Salomão Jovino. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 65-81, 1999.

DIÓGENES, Glória. Cartografias da violência. Gangues, galeras e o movimento Hip-Hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.



DUARTE, Geni Rosa. A Arte na(da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 13-22, 1999.

FAUSTO NETO, Ana Maria; QUIROGA, Consuelo. Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais. In: PEREIRA, Carlos A. Messeder *et al.*. *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 221-235, 2000.

FRADIQUE, Teresa. Fixar o movimento nas margens do rio: duas experiências de construção de um objeto de estudo em terreno urbano em Portugal. In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Pesquisas urbanas. desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar p. 90-117, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Koogan, p.13-41, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. Impacto sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GORCZEWSKI, Deisimer. O hip-hop e a (in)visibilidade no cenário midiático. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação do Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

GUSTSACK, Felipe. Hip-Hop. Educabilidades e traços culturais em movimento. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFRGS, 2003.

HERSCHMANN, Micael. Ofunk e o hip-hop invadem a cena. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LAITANO, Gisele Santos. Os territórios, os lugares e a subjetividade: construindo a geograficidade pela escrita do movimento hip-hop, no Bairro Restinga, em Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado da UFRGS, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, julho 2001.

LOUCHARD, Aimée. Raça Brasil. Jogo Rápido. Afrika Bambaataa. São Paulo: março de 1999.

ROCHA, DOMENICH E CASSEANO. Hip Hop. A periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROSE, Trícia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no Hip-Hop. Tradução de Valéria Lamego. In: HERSCHMANN, Micael (org.). *Abalando os anos 90 - funk e hip-hop. Globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 192-212, 1997.

SILVA, José Carlos da. Arte e educação: a experiência do movimento Hip-Hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 23-38, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. N. 7 (dez. 1994), p. 121-145. Trabalho apresentado na 16ª. Reunião Anual da ANPED, *Cadernos da ANPED*, Caxambu. Niterói, 1993.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva da cidade. Vol. 1, f. 23-45. Trabalho apresentado na 17ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1994.

\_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. N. 13 (jan/mar. 2000), p. 73-95, 150. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, *Revista Brasileira de Educação*, jan.-abr, nº 13. Belo Horizonte, 1999.

TELLA, Marco Aurélio Paz. Rap, memória e identidade. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, p. 55-63, 1999.

VELHO, Gilberto. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades contemporâneas. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Endereço: Rua Passo da Pátria, no. 175/apto. 305. Bairro Bela Vista. Porto Alegre.

CEP.: 90.460 -060. Telefone: 051-33 32 16 83

A tecnologia de apresentação será datashow.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>1</sup> (POLITECNIA) E EDUCAÇÃO RURAL (AGRONEGÓCIO): REALIDADE CONTRADIÇÃO E POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO MST**

Adriana D'Agostini – Doutoranda da LEPEL/FACED/UFBA  
Mauro Tilton – Mestrando da LEPEL/FACED/UFBA – Bolsista CAPES  
Celi Nelza Zulke Taffarel – Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Titular da FACED/UFBA<sup>2</sup>

### **RESUMO**

*Pretende-se contribuir com a construção da teoria pedagógica que está em curso. Para isso, analisamos: as contradições e possibilidades de organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores do MST-BA, buscando identificar os traços essenciais e suas relações na sociedade atual, seus nexos e determinações considerando o confronto de projetos antagônicos de desenvolvimento do campo. A pergunta científica que nos orienta é: quais as contradições na formação de educadores, na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos objetivos/avaliação das escolas do MST, e qual a possibilidade da educação do campo se contrapor à educação rural?*

### **SUMMARY**

*It is intended to contribute with the construction the pedagogical theory that is in course. For this, we analyze: the contradictions and possibilities of organization of the pedagogical work and the formation of the educators of the MST-BA, searching to identify to the essential traces and its relations in the current society, its nexuses and determination considering the confrontation of antagonistic projects of development of the field. The scientific question that in guides them is: which the contradictions in the formation of educators, the organization of the pedagogical work, in the treatment with the knowledge, the objective/evaluation of the schools of the MST, and which the possibility of the education of the field to oppose the agricultural education?*

### **RESUMEN**

*Se piensa contribuir con la construcción de la teoría pedagógica que está en curso. Para esto, analizamos: las contradicciones y las posibilidades de organización del trabajo pedagógico y la formación de los educadores del MST-BA, buscando identificar a los rastros esenciales y sus relaciones en la sociedad actual, sus nexos y determinación considerando la confrontación de proyectos antagónicos del desarrollo del campo. La pregunta científica que en guías son: ¿cuál las contradicciones en la formación de educadores, la organización del trabajo pedagógico, en el tratamiento con el conocimiento, el objective/evaluation de las escuelas del MST, y cuál la posibilidad la educación del campo para oponer la educación agrícola?*

---

<sup>1</sup> Nos utilizaremos do conceito Educação do Campo por este estar em desenvolvimento no MST. Entretanto apontamos para a necessidade de maiores reflexões no sentido de esclarecer sua vinculação com uma dada teoria do conhecimento e a uma teoria pedagógica – pedagogia socialista – coerente com o projeto histórico defendido por nós e pelo Movimento. Portanto, ao nos reportarmos a esse conceito, o fazemos como sinônimo de Politecnia.

<sup>2</sup> Orientadora

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte dos estudos iniciais de doutorado e mestrado dos autores e insere-se entre os que investigam a práxis pedagógica e a formação de professores, especificamente os professores do campo e as escolas do MST, e está articulado com a pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer.

Parte da constatação de que a formação dos educadores é estratégica para o projeto de recolonização do Brasil, sob o marco do imperialismo. A formação da classe trabalhadora no Brasil é atualmente uma das piores conforme dados divulgados pelo INEP, o que demonstra a dramaticidade da educação brasileira. Os estudantes brasileiros estão entre as últimas posições na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o Pisa. Os dados revelados pelo Pisa vêm confirmar a grave crise pela qual passa a educação brasileira. O atraso escolar no Brasil é evidente nos altos índices de reprovação e abandono, na desigualdade social, na baixa renda da população e na qualidade das escolas. A situação se agrava ainda mais no campo por que as escolas não existem ou então não correspondem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação do trabalhador do campo.

A partir destes dados da realidade, aliados ao compromisso ético e político assumido com a construção de conhecimentos científicos socialmente relevantes, delimita-se como objeto de investigação a organização do trabalho pedagógico nas escolas e nos programas de formação de professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST-BA. Interessa-nos investigar a organização do trabalho pedagógico nas escolas do movimento e na formação dos educadores do Movimento, apontando suas contradições e as possibilidades de superação.

Partindo dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, identificamos que o método deve levar “à produção de um conhecimento que não é especulativo, porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real” (Andery, 2001, p.242).

Partindo dessa compreensão avançamos para uma compreensão da totalidade da prática histórica da educação, enquanto práxis formadora do sujeito; sujeito este que se constrói não só do meio ou de potencialidades inatas e determinações abstratas. Nossa compreensão é de que o homem se constrói na sua relação com a natureza para garantir sua vida através do trabalho, transformando-a, e ao mesmo tempo, transformando-se pela influência recíproca desse processo.

Portanto, o trabalho pedagógico e sua organização, enquanto objeto de estudo, expressa na particularidade e na singularidade de um Movimento Social os traços mais gerais do trabalho, que na sociedade de classes assume a forma de trabalho alienado, impregnando a ação educativa de contradições cujo conteúdo histórico coloca em risco as pretensões emancipatórias do próprio Movimento Social.

Consideramos que no momento atual é imprescindível avançar nos estudos sobre a Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que a conjuntura revela uma maior complexificação dos problemas e para a atuação dos movimentos sociais, o campo está voltado à agenda do debate político no país, sendo parte da disputa de projetos políticos e de desenvolvimento do Brasil. Temos clareza que a partir do contexto hegemônico do projeto neoliberal e de seus reajustes estruturais – com sua política para educação rural/agronegócio – o Estado não tem como admitir concretamente a construção efetiva de um sistema público de educação do campo.

Diante do exposto, fazemos a seguinte pergunta científica: Quais as contradições presentes na formação de educadores, na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação das escolas do MST e qual a possibilidade da educação do campo e da formação destes educadores se contrapor à educação rural defendida pelo agronegócio?

Este artigo traz as reflexões iniciais que estamos sistematizando para responder tal questão; está estruturado de forma a trazer a tona dados da realidade, explicitar suas contradições, apontar possibilidades (hipótese) de superação, de forma sistematizada, para avançarmos na construção teórica da educação do campo.

## DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, optamos por demonstrar os fundamentos teóricos de que nos valem para desenvolver nosso estudo. Assim, as categorias teóricas que vamos nos apropriar para apreender o movimento mais geral no qual o objeto em estudo se movimenta são realidade, contradições e possibilidades. Estas categorias gerais serão constituídas de elementos empíricos do concreto que as constituem e que permitem teorizar sobre a formação de educadores e a escola do MST na perspectiva do projeto histórico socialista.

A contradição está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por Cheptulin (1982), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que nos permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialética materialista histórica.

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dá o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição.

Portanto, todo o conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, ou seja, em seus aspectos e tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão; no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, supõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade, que é a unidade dos contrários. Esta unidade dos contrários mostra que é comum os contrários estarem inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, portanto, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, pois se têm a mesma essência, diferenciam-se nas determinações desta essência.

A unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado ao outro. Este é, portanto, um momento importante da contradição. A contradição é uma categoria dinâmica e pressupõe em si mesma a contradição que lhe determina o movimento e lhe caracteriza por diferenciações em seus níveis de manifestação. São, portanto, momentos da contradição a unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente.

Ainda segundo Cheptulin, o que faz as diferenças tornarem-se contradições

é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de

mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (Cheptulin, 1982, p. 292).

Portanto, para Cheptulin,

(...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (Cheptulin, 1982, p. 295).

É com este entendimento da categoria contradição que o quadro teórico de referências passa a ser configurado, considerando-se o processo de trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, na escola em relação ao confronto de projetos históricos para a educação do campo e a educação rural.

Quando privilegiamos as categorias realidade, contradição e possibilidade o fazemos tendo em conta, segundo Cheptulin, os seguintes pressupostos:

Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições (Cheptulin, 1982, p.335).

O que nos interessa é reconhecer o processo de formação dos educadores do campo e a organização do trabalho nas escolas do MST na sua materialização, através do processo de trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento, nos objetivos e avaliação para reconhecer o que isso representa nesse momento histórico, e identificar possibilidades para um outro momento, em outras relações.

Entendemos realidade como aquilo que existe realmente, e possibilidade como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade em potencial.

O trabalho humano é ação, que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades. Cheptulin (1982, p.341) nos aponta para a atividade prática dos homens, baseadas na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta-nos, assim as possibilidades concretas e as abstratas.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (Cheptulin, 1982, p.342).

A importância dessa distinção das possibilidades concretas e abstratas, de fenômeno e de essência são de grande importância para a atividade prática e, em particular, para a realização de planificações concretas e a longo prazo. Elas estão em relação direta com a atividade prática humana, e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se chegar a esse ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades.

As constatações sobre projeto histórico, teoria do conhecimento e teoria pedagógica hegemônicas nos apontam para o aprofundamento do modelo capitalista de organização da vida na sociedade que tem no campo sua expressão e sua base no agronegócio, sua expressão no latifúndio, na monocultura e no trabalho alienado, o que se reproduz por mediações do trabalho docente no interior da escola e a predominância de teorias do conhecimento que reafirmam a maneira idealista e pseudoconcreta de formular o conhecimento.

Portanto para estudar os traços essenciais e as contradições do processo do trabalho pedagógico e da formação de educadores no MST, partimos da consideração das relações entre trabalho e educação na sociedade em geral, considerando sempre as oposições entre a educação rural/agronegócio e a educação do campo.

O trabalho em geral, e seus traços essenciais não se detém na porta da escola ou nas margens de um movimento social de caráter reivindicatório. Muito pelo contrário, entra, penetra, se consolida, impregna o trabalho específico, como por exemplo, o trabalho pedagógico. Portanto, estudar, interpretar, propor ações articuladas que apresentem os problemas significativos do sistema educacional não pode ser feito sem compreender a dinâmica da sociedade atual e o momento histórico por que passamos, e nessa conjuntura, faz-se imprescindível avançar em proposições construídas a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados, que articulam grandes contingentes na busca de seus direitos. Compreendemos que para tal, é indispensável historicizarmos o processo de formação da atual sociedade de classes.

Um dos pontos preponderantes na atualidade é o processo de ajustes e reestruturação do sistema produtivo para garantir a reprodução do capital, que atinge diretamente o mundo do trabalho, e que se evidencia no crescente grau de destruição dos recursos naturais e do conjunto das forças produtivas. Na área das Ciências Sociais, tornou-se corrente nas últimas décadas a visão de que esta reestruturação estaria provocando uma revolução na forma do homem produzir a vida, superando a sociedade de classes. Anuncia-se, conforme aponta Frigotto (2002) o fim da história, o desaparecimento do proletariado e a emergência do *cognitariado*, a sociedade do conhecimento, etc. Todas estas teses têm como elemento unificador a negação da centralidade do trabalho como categoria para a compreensão do homem em sua totalidade natural e histórica (Evangelista, 2002).

No campo da Educação, esta crise se expressa também na forma de organização do trabalho pedagógico, que apesar de ser tema constante em inúmeros estudos, sofre temporariamente mudanças que não o alteram na essência. Portanto, compreender os nexos e contradições da crise da sociedade em geral e em especial da Educação, exige a compreensão da natureza da educação, que por sua vez passa pela compreensão da natureza do próprio homem, já que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (Saviani, 1991).

O homem, diferentemente dos demais seres vivos, para sobreviver necessita continuamente produzir os meios para sua própria existência. Ao tempo que os demais seres vivos adaptam-se à natureza, o homem, na produção dos seus meios de vida,

necessita adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la constantemente, o que o faz pelo trabalho.

Por sua vez, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, pois é uma ação que tem finalidade definida, é intencional. Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o homem começa a transformá-la, criando um mundo humano – o mundo da cultura. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 1991).

O trabalho educativo, então, é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o homem constrói no processo histórico e cultural de trabalho que lhe garante a própria vida.

Compreendendo desta forma a educação, temos então que a objetivação da educação passa pelas formas mais adequadas de atingir seu objetivo; o desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamenta-se na organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais os elementos culturais essenciais para a humanização possam ser desenvolvidos e apropriados pelos indivíduos. Vale destacar que o conhecimento em questão não é qualquer conhecimento; a educação enquanto ciência trata do conhecimento sistematizado, do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo do senso comum.

Neste sentido, vários Movimentos Sociais Organizados, tendo sua maior expressão no MST, há algum tempo vêm discutindo e atribuindo prioridade à educação. O MST através de seu lema: “Ocupar, resistir, produzir e preservar” compreende que para fundamentar e dar concretude ao seu lema é necessário tanto a luta pela terra como a luta pela educação.

Uma das conquistas recentes do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política foi a articulação e o movimento por uma educação do campo, pois defendemos uma educação que compreenda desde a educação infantil à universidade pública do e no campo.

Essa conquista política é importante, porque a educação do campo está sendo incluída na pauta de luta e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também federal, mesmo que de forma contraditória.

Uma análise mais aprofundada sobre as contradições da construção de uma nova proposta educacional para os trabalhadores camponeses dentro de uma sociedade capitalista visando auxiliar no processo para sua superação, segundo Kuenzer (2002), deve levar em conta se a unidade das propostas aos processos de trabalho se constitui de fato em tomada do trabalho enquanto totalidade, politecnia, ou apenas como ampliação de tarefa. Neste sentido apresentamos aqui uma das contradições que iremos desenvolver em outro momento, devido a sua complexidade: a agricultura camponesa e o trabalho camponês *versus* o agronegócio e o trabalhador rural assalariado, o que no processo de formação destes trabalhadores corresponde às devidas concepções de educação (Fernandes, 2004).

Para Kuenzer (2002), ao enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada



mais é do que a inter-relação entre os conhecimentos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Para isso é suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho.

A educação que se pretende precisa se apropriar do conceito de politecnia, que significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis<sup>3</sup>, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma nova e superior compreensão da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra. Nesta concepção, “evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (Kuenzer, 2002, p.89).

Para a construção de uma educação dos camponeses, o ponto de partida é a compreensão da concepção de ser humano, de mundo e de educação que historicamente vem apontando para a superação da condição de exploração e expropriação das forças produtivas. Isso implica em reestruturação do trabalho do campo e da cidade, e, portanto, um redirecionamento da formação deste trabalhador. Sob este ponto de vista Kuenzer (2002) indica que a organização do trabalho pedagógico, a politecnia, implica: tomar a escola como totalidade; compreender a gestão, o currículo e a prática pedagógica como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação, com uma sólida base comum que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica” (Kuenzer, 2002, p.89).

A politecnia enquanto unidade entre teoria e prática, princípio fundamental de uma educação para a transformação, resultante da superação da divisão entre trabalho e capital, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção do capitalismo, em particular neste regime de acumulação. A unitariedade, portanto, segundo Kuenzer, inscreve-se no campo da utopia, como condição a ser construída através da superação do capitalismo.

Entretanto, constitui-se como desafio ao MST construir possibilidades de organizar o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento sobre a base da unitariedade, mesmo que de modo contraditório – já que por dentro do capitalismo –, no sentido de fortalecer possibilidades de essência articuladas ao processo de superação da sociedade de classes.

Há experiências em curso nos assentamentos e acampamentos do Movimento que nos permitem verificar princípios que apontam para a construção de uma teoria pedagógica neste sentido, tais como o trabalho enquanto princípio educativo; a produção do conhecimento com categorias da prática/realidade no sentido da transformação social; o humanismo socialista enquanto base para a formação humana; relação entre teoria e prática; vínculo orgânico entre processo educativo, processos políticos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura, etc.

---

<sup>3</sup> Trabalho flexível aqui é compreendido como trabalho criativo (assim como definido por Marx). Cf. Kuenzer 2002, pp. 88-89.

Entretanto, estas experiências também apontam para a necessidade de aprofundamento nos estudos para a compreensão da teoria pedagógica e do projeto histórico anticapitalista, para todos os envolvidos no processo, possibilitando materializar tais princípios desde o processo de formação inicial aos processos de escolarização e formação dos professores e da militância.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que o trabalho pedagógico escolar e não escolar ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, no campo tendo sua expressão no agronegócio – não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição.

Diante do exposto apontamos a necessidade de aprofundamento teórico e desenvolvimento de um trabalho educacional com os movimentos sociais que possibilitem experimentar os acúmulos revolucionários da classe trabalhadora. Apoiados em Freitas, (2000), identificamos que nas escolas e na formação do MST, de imediato, é possível restabelecer ao menos o nexos crítico entre trabalho e educação, ligando o trabalho na escola – enquanto base da educação -, a uma atividade concreta e socialmente útil, perspectivando o trabalho como princípio educativo e harmonizando-o aos estudos, indicando a possibilidade de uma educação livre das amarras do capitalismo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. e FERNANDES, Bernardo Mançano(orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: UnB, 1999.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. 2ª ed. Brasília: UnB, 2001.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação**, Cadernos do ITERRA, ano II, nº 6, dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**, São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES & MOLINA. O Campo da Educação do Campo. In: Molina & Jesus (org.) **Por uma Educação do Campo**, nº 5, Distrito Federal, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas Séries iniciais**. In: GÖERGEN, P. e SAVIANI, D.(Orgs.) Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2 ed. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Nupes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio(org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de fim de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo(org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 2002.

GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: NUPES; Campinas: Autores Associados, 1998.

ITERRA. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola. Veranópolis, RS: Iterra, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e Molina, Mônica Castangna(orgs). **Por uma Educação Básica do Campo(memória)**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: UnB, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualismo estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LÊNIN, V.I. **Programa Agrário da Social-Democracia na Primeira revolução Russa de 1905-1907**, Goiânia: Alternativa, 2002.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**, tese de doutorado: Unicamp/SP, 2003.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã(Feuerbach)**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**, São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Lênin e a Questão Agrária**, publicação virtual – FACED/UFBA: Rascunho Digital, 2004. [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)

GTT: Movimentos Sociais – Comunicação Oral – material: datashow.

Adriana D’Agostini / Mauro Titton

Endereço: FACED/UFBA – Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela

Fone: 0\_\_71 247 1822 / Fax: 0\_\_71 235 2228

CEP: 40110 100 - Salvador -Bahia

e-mail: adridago@yahoo.com.br / tittonmeef@yahoo.com.br

## **ESCOLAS DO MST NO SUDOESTE DA BAHIA: DESAFIOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA**

### **Autores:**

Prof<sup>ª</sup>. Mestre Fátima Moraes Garcia/UESB, LEPEL/FACED/UFBA  
Prof<sup>ª</sup> Mestranda Raquel Cruz Freire Rodrigues/UEFS, LEPEL/FACED/UFBA  
Prof<sup>º</sup> Mestrando Antonio Leonan Ferreira/UNEB, LEPEL/FACED/UFBA  
Prof<sup>ª</sup> Especialista Érika Suruagy Assis de Figueiredo/UESB, LEPEL/FACED/UFBA  
Prof<sup>º</sup> Especialista José Gonçalves Junior/REDE ESTADUAL, LEPEL/FACED/UFBA

### **RESUMO:**

*Trata-se este artigo da apresentação de um projeto de pesquisa da UESB, que circunda aspectos do campo pedagógico da Educação e da Educação Física no sentido de revelar as concepções de Sociedade, de Homem, de Trabalho, de Escola e de Políticas Públicas que fundamentam a proposta de formação humana do MST. Tendo como objeto de estudo o desvelamento e conhecimento da Escola do MST, em acampamentos e assentamentos da região do sudoeste da Bahia buscando diagnosticar o alcance e desenvolvimento de sua práxis pedagógica na Formação Humana em suas diferentes dimensões.*

*Palavras-Chave: Escola – MST – Formação Humana – Universidade - Educação*

### **ABSTRACT**

*This is a article of research project presentation, about aspects of pedagogical field of Education and Fisical Education, in direction for reveal society, man, work, school and public politics conceptions, that base the human the MST fomation proposal. It haves as study object: the attention and know of MST School, in the Bahia Southeast' campings and settlements, searching make a diagnosis the reach and development of your pedagogical praxis in the human formation of your dimensions diferents.*

*Key-Words: School – MST – Human Formation – University - Education*

### **RESUMEN**

*Tratarse este artigo de la presentacion de un proyecto de pesquisa da UESB, que circunda aspectos del campo pedagogico de la Educacion y de la Educacion Fisica, en el sentido de revelar las concepciones de la Sociedad, del Homem, del Trabajo, de la Escuela y de Políticas públicas que fundamentam la propuesta de formación humana del MST, en acampamientos e assentamientos de la region Sudoeste de la Bahia, buscando diagnosticar lo alcance y desarrollo de suya práxis pedagógica en la Formacion Humana, en las diferentes dimensions.*

*Palabras-Llaves : Escuela – MST – Formación Humana – Universidad - Educación*

## **1. SITUANDO O ESTUDO...**

Este estudo decorre de vivências pedagógicas ocorridas no Curso de Educação Física da UESB, no ano de 2001, em assentamentos e acampamentos do MST no sudoeste do Estado da Bahia.

Esta aproximação acadêmica com o MST promoveu entre professores e alunos do Curso de Educação Física a reflexão e o debate sobre esses espaços rurais e suas inter-relações com a Escola. O que contribuiu para a identificação de dois focos científico-pedagógicos, o primeiro refere-se às demandas do próprio Curso em relação à necessidade de conhecer e vivenciar o projeto de Educação do MST e como ele se transfigura no espaço escolar, e o segundo de forma mais expressiva refere-se as demandas que nos foram colocadas pelos sujeitos desses espaços rurais, no trato com suas Escolas. Fato que nos fez observar a importância de situar no campo pedagógico da Educação Física e da Educação como um todo as concepções de Sociedade, de Homem, de Trabalho, de Escola e de Políticas Públicas que fundamentam a proposta de *formação humana* do MST.

Em decorrência disto o estudo de pesquisa enfocando a proposta da Escola do MST se faz relevante em primeiro lugar pela necessidade de abordarmos as referências históricas do MST, tendo em vista que se trata de um movimento social organizado de resistência e confronto ao atual sistema de sociedade, apontando para a construção de uma nova sociedade a partir de outros valores, formas de organização e produção. E em segundo lugar o enfoque na formação de professores da UESB, trazendo para estes conhecimentos teórico-práticos que poderão, inicialmente, estar apontando para uma outra possibilidade pedagógica na Escola.

Diante destas constatações e perspectivas de estudo, chegamos a definição do seguinte problema científico: como vem se configurando o processo de formação humana (omnilateral) na Escola do MST, no acampamento Carlos Marighela - (em Ipiaú) e nos assentamentos Che Guevara - (em Venceslau Guimarães) e Amaralina - (em Vitória da Conquista) e em quais dimensões acadêmico-científica a UESB através de seus pesquisadores poderá contribuir para este estudo?

Desta forma, o objeto de estudo da pesquisa circunda o desvelamento e conhecimento da Escola do MST, em acampamentos e assentamentos da região do sudoeste da Bahia - (próximos a nossa Universidade) - buscando diagnosticar o alcance e desenvolvimento de sua práxis pedagógica na Formação Humana em suas diferentes dimensões: educativa, cultural, política, artística, econômica e social. Dimensões que, ao serem todas trabalhadas e desenvolvidas, pelo processo educativo, caracterizam a verdadeira formação omnilateral<sup>1</sup>. Onde para dar conta deste objeto explicitamos como objetivo central: “Viabilizar a relação acadêmico-científica entre o MST e a UESB no sentido de contribuir com este Movimento Social na identificação, encaminhamento e resoluções de problemas que abarcam sua Escola, mais precisamente o processo de organização do trabalho pedagógico e seus fundamentos sócio-culturais”. E como objetivos específicos:

- Conhecer e compreender a proposta educacional implementada pelo MST e sua relação com o Projeto Histórico Socialista;
- Verificar como e onde se formam os educadores(as) das Escolas do MST;
- Identificar qual relação absorve a organização do trabalho pedagógico da Escola do MST com a organização e processo do trabalho no campo – na formação do trabalhador rural;
- Identificar quais são os principais limites e contradições encontradas pela Escola do MST, e por seus educadores(as), para o desenvolvimento da formação humana omnilateral;
- Viabilizar possibilidades dos pesquisadores da UESB, das IES e colaboradores envolvidos com este estudo, estar efetivando o trabalho pedagógico voltado à democratização e socialização do conhecimento científico com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

---

<sup>1</sup> Conceito desenvolvido por Marx e retomado em Manarcorda (1991).

## 1.1. Finalidade da pesquisa e caminhos metodológicos:

A formação humana, em nossa contemporaneidade, tem absorvido a atenção de inúmeros estudiosos de diferentes áreas de conhecimento: educação, sociologia, antropologia, saúde, filosofia, economia, etc, com propósitos peculiares a seus campos de estudo.

No entanto, no vértice mais amplo, da produção científica e tecnológica, este tema tem sido pensado, debatido, questionado, teorizado e perspectivado, visto seus determinantes históricos, hoje enquadrados na concepção de trabalho capitalista, e suas possibilidades processuais de transformação social. Onde as contribuições de diferentes áreas de conhecimento se fazem relevantes, não só para uma compreensão dimensional do significado da formação humana, como no que tange sua relação com outras perspectivas de organização social.

A formação humana unilateral, a qual encontramos em evidência no projeto da escola capitalista, já temos vasto conhecimento, pois nela vivenciamos o processo educativo, o qual corresponde à base da formação sócio-cultural que temos.

A proposta de formação humana *omnilateral*, trata-se da base teórica que o projeto de Educação do MST se propõe, inicialmente, a desenvolver com suas crianças, jovens e adultos, sustentado pelos fundamentos da Pedagogia Socialista, assim supomos visto o MST anunciar defesa ao Projeto Histórico Socialista. Mas nós não vivenciamos esta proposta de Educação, pois nos formamos no projeto de educação capitalista, e não temos conhecimento aprofundado sobre como se estrutura a Escola do MST, como ela é organizada, como trabalham os seus professores, e menos ainda sabemos se os princípios fundamentais do projeto de Educação deste Movimento esta, concretamente, conseguindo dar conta da formação humana omnilateral.

O nosso trabalho pedagógico envolve a formação de professores e percebemos a necessidade de conhecer de forma aprofundada o Projeto de Educação do MST e sua concepção de Escola. Entendemos ser este mais um conhecimento de relevância social para a formação profissional de nossos futuros professores.

Assim sendo “*Formação omnilateral e os desafios da Escola do MST em seus acampamentos e assentamentos no sudoeste do Estado da Bahia*” retrata a necessária relação que as IES públicas devem (ou deviriam) assumir com os setores populares. Entendendo desta forma e buscando cumprir com este papel político, apontamos objetivamente para algumas finalidades que o referido estudo deverá buscar consolidar no decorrer de seu desenvolvimento:

1. Estreitar os laços político-educativos entre os setores populares e a UESB;
2. Inserir a comunidade acadêmica da Educação Física na reflexão e prática pedagógica sobre outros pontos de vista, sobre outras propostas de Escola e organização social;
3. Elaborar conhecimentos que venham a dar embasamento a reforma curricular do Curso de Educação Física;
4. Produzir conhecimento científico de relevância social para os Movimentos Sociais rurais do Nordeste brasileiro;
5. Consolidar parcerias da UESB com outras linhas de pesquisa, no sentido de fortalecimento do campo científico (na área Educação Física, Saúde e Educação);

Por fim para que possamos alcançar nossos objetivos e responder a pergunta científica deste estudo entendemos que se faz necessário os seguintes caminhos metodológicos:

- Num primeiro momento buscar referências teóricas para o estudo sobre Formação Humana, o qual se dará a partir da análise do projeto histórico, do projeto de formação e da prática pedagógica inclusa na proposta de Educação do MST, partindo-se então para os seguintes passos:

1. Propor leitura orientada com organização de banco de dados, sistematização de informações crítica e elaborações de sínteses descritivas, por parte da equipe de pesquisadores;
2. Visitas e observações aos locais sugeridos; entrevistas semi-estruturadas destinadas à professores e alunos das escolas sugeridas; resgate de testemunhos históricos dos moradores dos locais sugeridos...;
3. Levantamento sistematização de dados empíricos: número de famílias, crianças, jovens, adultos e idosos; mapa geográfico do acampamento e assentamentos envolvidos; número de escolas e crianças e jovens matriculados; número de professores, etc.
4. Filmagens e fotos: como elementos documentais e para análise dos contextos previstos pelo processo de estudo e pesquisa.

Para sustentar estes passos e ampliar nossas possibilidades investigativas buscamos em bases teórico-metodológicas que perspectivam o processo de construção do conhecimento através do método dialético. Onde de forma significativa tem-se a prática social como principal elemento na identificação de categorias de análise, no sentido geral e específico dos fenômenos que a constituem. Levamos aqui em consideração algumas abordagens, sobre o método dialético e sua importância, para este tipo de estudo, elaborados por Minayo (2000) e Kuenzer (1998).

## **2. PEDAGÓGIA DO MST: algumas considerações sobre a Escola.**

A educação para o MST é entendida enquanto um dos processos de **formação da pessoa humana** que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Também é vista, segundo o MST, como “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996:05).

Ao reivindicar a sua própria pedagogia, o Movimento destaca que esta se caracteriza pelo modo através do qual vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, educando as pessoas que fazem parte dele, no dia a dia de sua organização. O princípio educativo desta pedagogia é o próprio Movimento, onde o olhar para este processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola do MST.

Hoje, a identidade de ser Sem Terra é indicada como algo que vai além do ser um(a) trabalhador(a) que não tem terra, ou que trava lutas por ela. O Sem Terra é

...uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de coletivo: somos Sem Terra do MST! (...) Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual. (MST, 2001:05).



O Movimento torna-se a grande escola, onde o coletivo deixa de ser um detalhe, e passa a ser a raiz da pedagogia; que formam novos sujeitos sociais. Esta pedagogia vai além das estruturas da escola, envolve a vida como um todo, onde os processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser somente realizados dentro da escola.

Ao decidir fazer parte da luta pela terra e pela reforma agrária, o sem-terra opta por sair de seu mundo de isolamento, que é gerado pela exclusão social, passando a fazer parte de uma coletividade, o acampamento. Onde passa a conquistar uma outra identidade e vira Sem Terra. Essa vida em coletividade ajuda a constituir as leis que orientam a vida de todos aqueles que ali estão vivendo (o regimento interno). Devido a isto, e a todo processo de luta, afirma o MST: “(...) o acampamento vira uma escola: a escola da vida e uma escola de vida”. (idem, pg.14).

A proposta pedagógica indica que as escolas do MST também assumem esta mesma lógica de organização e de gestão dos assentamentos e acampamentos. Não sendo apenas uma mera reprodução, mas de forma que os Sem Terrinha<sup>2</sup> possam aprender a se organizar, saibam escolher e avaliar seus representantes, e a observar pela vivência, o funcionamento de uma coletividade, tudo isto acompanhado pelas(os) educadoras(es). Para que saibam, ao mesmo tempo, pesquisar, estudar ou aprofundar, analisar, avaliar, propor, trabalhar, enfim, juntos participarem todos do processo educativo.

Acreditando que o funcionamento da escola também forma, capacita e educa, o MST busca construir uma pedagogia em que não basta a simples troca de conteúdos das disciplinas ou uma diferenciação de uma metodologia de sala de aula. Ao contrário, destaca que a maneira de organizar a escola e as relações sociais que são geradas por esta mesma organização, são tão importantes quanto os conteúdos e a didática. Conseqüentemente há uma mudança não apenas do conteúdo, mas também da forma da escola funcionar de modo a qualificar o processo educativo.

A educação para o Movimento não se limita apenas às “paredes” da instituição escolar. Ao contrário, a educação é percebida como um processo constante que se dá de forma dinâmica na relação das pessoas com a realidade inserida. Parafraseando Roseli Caldart, educadora do Movimento, *...a escola é mais do que escola na pedagogia do MST.*

A educação não é tratada de maneira isolada de toda uma prática de militância pela transformação social, como se evidencia nos princípios apontados pela pedagogia do Movimento. Percebe-se que a educação é uma particularidade de um projeto mais amplo,

Com o MST, temos uma mística. Cultivamos símbolos. Temos um jeito de viver e um jeito de falar: ocupamos palavras. Temos um grande objetivo que é a Reforma Agrária. Objetivo este que só se realiza plenamente com o alvorecer de uma sociedade nova. Na caminhada para concretizar este objetivo descobrimos que a vivência dos NOSSOS VALORES ajuda a construir o caminho. Ajuda a resistir contra anti-valores semeados pela sociedade atual. Mais, os Valores é que dão o tempero de nossa ação. Na vivência dos valores nos tornamos mais humanos e mais lutadores e lutadoras. (MST, 2000:05).

A partir destas reflexões quanto à compreensão de educação, o Movimento considera que sua escola

---

<sup>2</sup> Crianças e adolescentes Sem Terra.

(...) é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias. (...) É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, com sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós também. (MST, 2001:11).

Quanto à compreensão de educando que constitui esta escola, evidencia-se que

(...) são crianças, adolescentes e ou jovens (com sua temporalidade própria), são do campo (com saberes próprios) e são do MST (herdeiros de identidade Sem Terra em formação). Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, ... e fazer tudo isto sintonizados com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto, em nossa Escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (ib.id.).

A proposta é que os educandos sejam desafiados pelos(as) educadores(as) a se auto-organizarem<sup>3</sup>, com autonomia, e fazendo a opção de escola que desejam construir. A auto-organização é entendida como o direito dos educandos de se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprios, com a intenção de analisar e discutir suas questões, de elaborar propostas, visando participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo e da escola como um todo. Este espaço torna-se um aprendizado destas práticas na construção do sujeito, devendo ser acompanhado por um educador(a) que respeite a autonomia dos educandos.

Neste contexto em que o Movimento traz sua proposta educacional, também se amplia o entendimento de quem realmente são as(os) educadoras(es) incluindo-se, dentre estas(es), todas as pessoas que se envolvem diretamente no processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola: professores(as) da rede estadual e municipal, funcionários, técnicos administrativos, voluntários do Movimento e de outros espaços sociais.

A pedagogia do MST ressalta também que todas(os) as(os) educadoras(es) precisam de uma formação diferenciada e permanente visando permitir que compreendam o seu papel no processo educativo, devendo estes(as) participar pelo menos do coletivo das(dos) educadoras(es)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> De acordo com Pistrak, (1981).

<sup>4</sup> O Coletivo de Educadores é um dos coletivos que constitui o quadro organizacional mais geral de organização do MST. Existe portanto, o Coletivo Nacional de Educação, formado por representantes dos Coletivos Estaduais de Educação. Este último, por sua vez, é constituído por representantes dos coletivos de educação regionais de cada Estado. Estes coletivos regionais são responsáveis principalmente por todas as questões referentes à educação de cada região do Estado e busca envolver e mobilizar também os educadores que atuam nas questões referentes à educação nos/dos assentamentos e acampamentos.

A partir da proposta pedagógica apresentada e os desafios que a mesma traz para ser materializada, se destaca o importante papel que as(os) educadoras(es) do MST tem neste processo de reeducar-se e de educar para a transformação social.

Onde no que se refere à questão da formação, encontramos na particularidade do projeto educacional do MST, no terceiro princípio filosófico a concepção de *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*, (Caderno nº8).

Este princípio aponta para a educação omnilateral (conceito buscado em Marx) onde a práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Assim, uma educação omnilateral deve opor-se a educação unilateral, a qual se preocupa em desenvolver as dimensão do ser humano de forma isolada (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos). Defende-se que a educação no MST assuma este caráter omnilateral, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

Acreditarmos que a formação omnilateral é um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção. Para tanto, a formação do educador(a) social nesta perspectiva adquire papel estratégico neste processo. Encontramos apoio para nossas afirmações a partir das contribuições de Tonet (1997). Segundo este autor, em princípio é preciso começar por definir o que será, em suas determinações essenciais, o socialismo. Somente a partir daí será possível estabelecer quais as objetivações adequadas à sua produção e reprodução.

Com isto, aponta-se que *a categoria fundamental na definição do socialismo é a liberdade*, porém, não a liberdade em geral e tampouco a liberdade expressa pela democracia e pela cidadania. Ao contrário, é a *liberdade plena* que deve ser a categoria essencial nesta definição.

Esta liberdade, define o autor:

Significa uma forma de sociabilidade na qual é o homem, e não forças estranhadas, quem dirige – de modo consciente e planejado – o seu processo de autoconstrução social. É claro que, por força de sua natureza, este patamar é necessariamente social e universal (coletivo/global). Liberdade plena é, pois, autodeterminação. (Op. cit. p.152).

Porém, para que esta autodeterminação possa existir, exige-se quatro condições necessárias para sua consolidação, como destaca o autor: a existência de um alto grau de desenvolvimento tecnológico (possível de produzir riqueza para satisfazer as necessidades de todos), a diminuição do tempo de trabalho necessário (de forma a deixar um grande tempo livre *à disposição da realização omnilateral dos indivíduos*), a substituição do trabalho assalariado pelo trabalho associado<sup>5</sup> (enquanto um ato ontológico primário) e, ainda, a substituição do valor de troca pelo valor de uso.

Tonet reafirma que sem este patamar alcançado, o homem não será efetivamente livre, portanto, não haverá socialismo. Ao contrário, sendo o socialismo atingido, categorias como mercado, capital e Estado, não terão mais sentido. Tampouco terão sentido propostas como a democratização do capital e do Estado, ou direitos como a cidadania e a democracia, que se tornarão obsoletas a partir da instauração de uma forma

---

<sup>5</sup> Conforme o autor, o trabalho associado transporta-nos a uma forma de trabalho que abole o trabalho assalariado, a propriedade privada e o capital, com todos os seus corolários. (Tonet, 1987:174).

superior de liberdade. Da mesma forma, não terão mais sentido a existência de partidos políticos, o pluralismo político, a alternância no poder ou a divisão dos poderes.

A tese de Tonet nos leva ao caminho do desenvolvimento de relações sociais que visem a desalienação na relação homem-natureza, ou seja, no trabalho enquanto a dimensão social fundante do ser social, o trabalho desalienado como um dos meios para a busca da emancipação humana.

Este processo, certamente não está desvinculado de uma práxis educativa que dê conta de reintegrar as várias esferas da vida humana, bruscamente fragmentadas sob o modo de produção capitalista, práxis esta que também deve superar a alienação dos indivíduos que está contida no processo de trabalho pedagógico capitalista.

Neste sentido Tonet (1997, p.174) afirma que “(...) a superação desta forma desumana de sociabilidade é uma necessidade para que a humanidade possa ter acesso a um patamar superior de auto-realização”.

Para tanto, ressaltamos que a construção do socialismo exige uma educação baseada em três pilares: *a educação política (com um projeto histórico definido e claro)*, *a organização revolucionária e a consciência de classe*. Esta última compreendida enquanto formação de uma consciência da situação de classe na história a partir de um processo dialético onde, conforme Evangelista (1997, p.81), o movimento da história é tornado consciente pelo conhecimento de sua situação de classe. A consciência de classe aparece enquanto uma possibilidade objetiva, ou seja, a expressão racional dos interesses históricos do proletariado.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: primeiras aproximações...**

Algumas considerações podem ser traçadas, no sentido de temáticas que já foram identificadas como relevantes a serem aprofundadas no tocante as análises definitivas do estudo.

Consideramos que tais temáticas ao serem aqui relatadas apontam para perspectivas de estudos, que não apenas estarão sendo analisadas e aprofundadas por este projeto, mas que vêm sendo revistas e reavaliadas por dentro do Movimento. Ponderamos isto pelo fato de irmos acompanhando alguns Encontros de Educadores do MST e as dinâmicas das suas Escolas, aonde estas temáticas vêm sendo apresentadas, levando-nos a possibilidade de apontar algumas necessidades do Movimento em relação à Educação:

- 1) Avaliação e aprofundamento de temas que englobem a escola, os educadores e os educandos do Movimento;
- 2) Auto-organização do trabalho pedagógico coletivo na Escola (relacionando pais, alunos e professores);
- 3) Qualificação dos professores e das lideranças com fundamentação nas referências socialistas;
- 4) Acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela Universidade;
- 5) Que a Universidade garanta o espaço para formação de professores, em sintonia com o projeto de Educação do Movimento.

No que podemos observar, na proposta de escolarização do MST, existem elementos que avançam, entre elas podemos apontar a referência à pedagogia Freiriana, que se caracteriza em trazer a realidade aos educandos como elemento de apropriação do conhecimento, para que se tenha sentido/significado o conhecimento que esta sendo

trabalhado em sala de aula. Resgata-se o trabalho e o cotidiano dos trabalhadores enquanto princípio educativo.

Diante do exposto é fundamental referendarmos o primeiro princípio filosófico do MST, que trata do caráter da Educação para a transformação social (Caderno de Educação nº 8), a partir desta concepção do Movimento, entendemos que a Universidade Pública deve estar envolvida com diferentes possibilidades de formação humana, buscando a superação das relações capitalistas, com vistas à construção de “uma nova ordem social” pautada na justiça social, democracia e nos valores humanistas e socialistas.

Portanto, nos que vivenciamos a universidade e reconhecemos a sua função estratégica para emancipação da classe trabalhadora, percebemos que devemos estar vinculados ao papel de intelectual orgânico como já se referia Gramsci (1987), onde nossa ação não seja apenas de constatação da realidade, mas também de intervenção e de militância, no sentido de construir uma nova sociedade como se propõe o Movimento.

Para consolidação deste projeto histórico, o MST reconhece a Educação como um dos principais determinantes. Diante disto, identificamos a preocupação do Movimento para com a formação dos professores que trabalham nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Sudoeste da Bahia, principalmente para com os professores que não são Sem Terra, e sim do município, venham a incorporar os princípios filosóficos da Educação do Movimento.

A preocupação do MST com a educação dos seus integrantes é tão grande que a primeira coisa construída quando eles ocupam uma terra é a escola. A educação para o MST é um “processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está ligada com um determinado projeto histórico e com uma concepção de mundo” (Caderno nº 8, p.05), sendo uma das dimensões da formação humana, da formação omnilateral.

A escola é construída não para que a Pedagogia do MST ocupe-a, mas para que se misture com a dinâmica da luta pela terra, ou seja, a escola transforma-se para pertencer a Pedagogia do MST,

a escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa *olhar para o Movimento como sujeito educativo* que precisa escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (MST-Boletim nº 8, 2001, p.25)

O Movimento nos revela a possibilidade de contribuir, enquanto universidade, como *locus* de formação de profissionais, em especial de professores, para formação omnilateral vinculada ao projeto histórico socialista, apontado pelo MST, privilegiando os vínculos orgânicos entre os processos educativos, culturais, políticos e econômicos.

#### **4. BIBLIOGRAFIA:**

- Caldart, R. *Educação em Movimento*. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- Evangelista, J. E. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1997,.
- Fernandes, B. M.. *Gênese e desenvolvimento do MST*. São Paulo, Peres, 1998.
- Freitas, L. C. de. *Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”*. Revista Educação e Sociedade, setembro, 1987, n. 27. Cortez, São Paulo, p. 122-140.

Gohn, M. da G.. *Teoria dos Movimentos Sociais*. São Paulo, Loyola, 1997.  
Gramsci, A. - *Concepção Dialética da História* - 7ª Ed., Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1987.  
Kuenzer, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século/ Gaudêncio Frigotto (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.  
Manacorda, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.  
Marx, K. & Engels, F. *A Ideologia Alemã*. 11ª ed, São Paulo, Hucitec, 1999.  
Minayo, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.  
Pistrak, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.  
Tonet, I.. *Democracia ou Liberdade?* Alagoas, Edufal, 1997.

#### **4.1. DOCUMENTOS**

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08*. ANCA, São Paulo, 1996.  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação no. 18. São Paulo, MST, 1999.  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Nossos Valores – Pra Soletrar a Liberdade no. 01*. ANCA, São Paulo, 2000.  
BOGO, Ademar. *O MST e a Cultura*. Caderno de Formação No. 34. São Paulo, ANCA, 2000.  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazemos a escola de educação fundamental*. Caderno de Educação no. 09. 2ª ed , ITERRA, Veranópolis, 2001.

Endereço:

Rua João Bettega, 696- Bloco 3 Aptº 303 – Bairro Portão, Curitiba/PR – CEP.: 81 070-000

Recursos: Retroprojektor ou datashow

COMUNICAÇÃO ORAL  
GTT: Movimentos Sociais

## HIP HOP E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Astrid B. Avila – Dnd<sup>a</sup>./UFSC, UFPR, bolsista CNPq-Br.  
Lana G. Pereira – Mnd<sup>a</sup>./UFSC.  
Patrícia D. L. Oliveira – Mnd<sup>a</sup>./UFSC.

**RESUMO:** *Esta pesquisa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido com os educadores do Movimento Hip Hop, verificando quais foram as modificações ocorridas na prática pedagógica realizada por estes ao trabalharem com oficinas de Hip Hop contrastando as oficinas ocorridas depois do início da formação com as que ministravam inicialmente. A metodologia orientou-se na pesquisa-participante e teve como principais resultados mudanças em suas formas de planejar e compreender a importância da avaliação e da teoria.*

**ABSTRACT:** *This research concentrates on the analysis of the process of teacher training developed with the Hip Hop Movement educators, verifying what the changes in their pedagogical practice were while they were in charge of the Hip Hop workshops, comparing this data to their initial teaching practice. The methodology was derived from the action research and the results show that there has been a change in the way these teachers plan and perceive the importance of evaluation and theory.*

**RESUMEN:** *Esta pesquisa tuvo como objetivo analizar el proceso de formación realizado con los educadores del movimiento Hip Hop, verificando cuales fueron las modificaciones ocurridas en sus prácticas pedagógicas al trabajar en talleres de Hip Hop contrastando los talleres realizados después del inicio de la formación con los que se realizaban inicialmente. La metodología fue orientada en la pesquisa-participante y tuvo como principales resultados cambios en sus formas de planificar y de comprender la importancia de la evaluación y de la teoría.*

Este texto é parte do relatório final da pesquisa-ação “Hip Hop, Movimento e Cidadania”, resultado da pesquisa integrada: “As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidades”<sup>1</sup>.

Nossa pesquisa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido com os educadores do Movimento Hip Hop<sup>2</sup> (MHH). Verificar quais foram as modificações ocorridas na prática pedagógica realizada por estes ao trabalharem com oficinas de Graffiti, Break, DJ e

---

<sup>1</sup> Financiado pelo Ministério do Esporte.

<sup>2</sup> Com idade entre 19 e 25 anos.

MC, contrastando as oficinas ocorridas depois do início da formação com as que ministravam inicialmente, na Coloninha, em Florianópolis<sup>3</sup>.

A metodologia orientou-se na pesquisa-participante, sendo o grupo de pesquisadores formado por seis educadores do MHH e três professoras. Isso gerou a necessidade de um período de preparação do grupo dos pesquisadores, desde a preparação das bolsistas até a própria formação do grupo de pesquisadores. Havíamos de construir uma relação de confiança entre pessoas desconhecidas, muito rapidamente. A discussão do recorte da pesquisa encontrou alguns limites iniciais, até chegarmos na formação. O desenho da pesquisa foi se constituindo num movimento dinâmico entre os distintos espaços de encontro.

O encontro de formação dos educadores do MHH, ocorria em uma reunião semanal (21 sessões) e as professoras reuniam-se, no mínimo, uma vez na semana.

O processo de formação ocorre de forma dinâmica e para obtermos elementos que nos proporcionem uma proximidade com a realidade, utilizamo-nos de diversos instrumentos. Sendo eles: diário de campo das oficinas, diário de anotações das reuniões de formação, transcrição das falas dos encontros de formação, questionário para os educadores, entrevista inicial com os educadores, entrevista final com os educadores, questionário para os participantes das oficinas, vídeo do segundo momento das oficinas, Graffitis dos participantes das oficinas.

Vale salientar que todos os textos e relatórios oriundos dessa pesquisa passaram pela leitura e discussão do grupo de pesquisadores, sendo isto um requisito metodológico e também uma estratégia na formação dos educadores.

Essa pesquisa tem seus dados analisados mediante a discussão de três categorias: **estratégias didáticas**, **hegemonia** e **ideologia**. Com estas categorias buscamos apreender o movimento da formação realizada com os educadores do MHH, sendo que a observação da intervenção destes nas oficinas foi o principal instrumento da pesquisa, pois neste a relação teoria e prática transparece, possibilitando perceber alterações em suas formas de “ser educador”. A primeira categoria, **estratégias didáticas**, pretendeu enfatizar os aspectos do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação do processo.

Consideramos importante destacar a relação conteúdo e forma, pois o como se ensina é tão importante quanto o que se pretende ensinar, assim buscamos refletir as categorias **hegemonia** e **ideologia** como um eixo articular entre o processo desenvolvido na formação dos educadores e a formação ocorrida no processo das oficinas.

### **ANÁLISE CATEGORIAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Percebemos, no início, que não se executava o planejamento conforme havíamos construído nos encontros de formação, sendo assim, não visualizávamos os objetivos anteriormente discutidos por todos do grupo nas oficinas. Os educadores mostravam certa resistência ao planejamento. Este tinha como principal característica o espontaneísmo, conforme aponta André:

*Meu, o planejamento é, digamos. É, começa entre nós mesmos de quem tá fazendo as oficinas, vem alguma idéia na cabeça (...), de que seria importante passar pra eles, aí a gente troca por telefone, eu ligo pro Bruno, ou ligo pro Carlos, alguma coisa pergunto o que eles acham e eles também fazem isso comigo, e a partir dessa idéia a gente tenta levar pruma reunião junto com as professoras.*

---

<sup>3</sup> As oficinas ocorriam duas vezes por semana (39 sessões). O grupo que as freqüentava era constituído de 20 crianças e jovens (com idade de 8 a 20 anos). O nível sócio econômico dos mesmos era baixa e média renda.



A fala a seguir enfatiza a fragilidade inicial, na relação dos educadores com as professoras. Percebemos certa desconfiança dos educadores em relação às professoras. E ainda, eles demarcavam que não se subordinariam as idéias das mesmas.

*A gente tem a reunião com vocês, mas nem tudo que vocês falam a gente aceita. O que acontece, depois na volta, (...) ou no outro dia, porque a gente está sempre se comunicando, (...) a gente fala, acho que assim não vai ser legal, “Porque que não vai ser legal?” Porque se a gente fizesse o contrário disso talvez daria um resultado melhor. Então a gente sempre tá conversando, tipo, o que a gente planeja num dia, por exemplo, na segunda, chega na terça na nossa cabeça pode ser algo totalmente diferente (Bruno).*

Um dos motivos levantados pelos educadores é que eles conheciam bem a realidade das crianças e jovens que moram na periferia, segundo eles: “*As crianças vivem num contexto de Vietnã*” (diário de campo), realidade que a Universidade e as pesquisadoras não conhecem porque não a vivem. De fato eles moravam em bairros da periferia, o que lhes permite um contato com essa realidade, o que pode ser traduzido em saber, mas nem sempre, um conhecimento elaborado. No começo as oficinas foram conduzidas tendo como base o saber prévio que estes possuíam para ensinar os elementos do HH. Percebemos, claramente, que eles não possuíam uma preocupação com a forma que iriam ensinar. Nos primeiros encontros de formação perguntamos aos educadores como poderíamos colaborar assim responde André “*o lado das oficinas ali a gente tá controlando legal. (...) Ali dentro das quatro linhas, a gente ali é com nós, mas (...)em resposta sincera, não é dinheiro que a gente quer, mas a possibilidade de arranjar algum outro tipo de material se a gente fizesse o pedido.*” Os materiais que solicitavam eram os necessários para desenvolver as oficinas. Ficou claro que a expectativa que possuíam em relação a participação das professoras no projeto restringia-se a prover as condições necessárias para a realização das oficinas, presumiam que não necessitavam de auxílio para lidar com o saber que já possuíam. Este talvez foi o principal obstáculo que tivemos que superar para que os encontros de formação não fossem apenas para tratar das questões administrativas do projeto, mas questões pedagógicas.

Eles não vislumbravam que poderíamos participar nas discussões sobre o planejamento e forma de efetivá-los, muito menos na questão de qual conhecimento deveria ser passado aos/as alunos/as. Retrata André “*A gente não tá indo lá pra fazer uma coisinha diferente,(... ) tanto sempre que a gente sai, a gente conversa sobre a evolução das crianças ou quando o comportamento nosso não foi... Oh cara! Deverias ter aliviado um pouquinho ali, entendeu?*”

O Break, foi o elemento em que encontramos maiores barreiras, principalmente, quanto às **estratégias didáticas**. Assim os processos de ensino-aprendizagem nas oficinas de Break estavam pautadas na imitação e no “interesse de cada um”. O aprendizado era refém das habilidades e do esforço individual dos/as participantes. Bruno esclarece como o elemento Break era ensinado:

*o Fabiano é uma pessoa fechada, envergonhada, tímido pra caramba, e o que acontece é que muitas vezes ele tá ensinado, e têm que ficar alguém de fora olhando e dizendo pra ele que quando aquele ali estiver fazendo o movimento, tentar levantar a perna dele, e assim por diante, tipo, no início se fazia muito disso, mas não sei se por falha nossa ou se por desinteresse dos alunos eles foram deixando de lado, porque alguns continuam, treinam em casa. Porque pra aprender não é só fazer ali e deu é preciso levar pra casa e treinar(...) é isso que faz o diferencial, pois tem os que treinam mesmo não sendo bons, pois com persistência tudo se consegue.”*

O diário de campo demonstrou que essa forma de ensino logo trouxe obstáculos, pois “a oficina iniciou-se pelo Break, mas não demorou muito os/as alunos/as migraram para o Graffiti (...) eles/as estavam muito acanhados/as”. É preciso levar em consideração que os/as alunos/as não possuíam familiaridade com estes movimentos, mas a insistência no ensino tendo como base a repetição e imitação, acarretou na desinteresse da maioria da turma.

Como contrapartida tivemos a migração do Break para o elemento Graffiti. No Graffiti os educadores combinavam entre si e construía uma estratégia para lidar com os conhecimentos e técnicas, em que os desenhos, as letras foram sendo apresentadas gradativamente, e de forma dirigida, diferente do Break.

*a gente procura fazer assim oh (...) os graffiteiros, a gente procura dizer assim o que é que a gente pode explicar hoje pra mulecada, o que a gente vai explicar de técnicas: coloração, é bomb esticado, bomb maior, bomb menor, frase. A gente sempre procura dialogar, assim o que que a gente tá errando e o que a gente tá acertando. (Carlos)*

Neste primeiro momento das oficinas os elementos Mc e DJ<sup>4</sup> foram praticamente deixados de lado, sendo apenas mencionados em duas oficinas que faziam parte da seqüência que os educadores planejaram como **estratégia didática** para apresentação dos quatro elementos. A idéia era trazer algo diferente e que chamasse atenção dos/as participantes, pois tinham o receio que as oficinas caíssem na “mesmice”. Então organizaram quatro momentos, em que em cada sessão seria apresentado um deles. O primeiro foi o Mc, o segundo o Break com a participação de um grupo convidado (VLP Back Spin), o terceiro o DJ e o quarto, o Graffiti.

Mesmo trazendo outros convidados para o ensino do Break, este ainda era “considerado difícil”, pois a insuficiência de estratégias e técnicas para o ensino faziam com que sua transmissão continuasse sendo pautada na imitação. Mas foi o Break que fez com que os educadores percebessem a necessidade da formação. Possibilitou que refletíssemos juntos as **estratégias didáticas** para facilitar o aprendizado deste, no intuito de proporcionar uma resignificação de seus movimentos, tornando-o mais fácil e mais prazeroso. Isso modificou a tônica dos encontros de formação, permitindo que déssemos um salto da centralidade nas questões organizativas para as pedagógicas.

Começamos a ler o diário de campo no início de todos os encontros, seguindo-se de debate e, tínhamos um tema que era estudado por todos, mediante a leitura de texto e o debate do mesmo. Essa estratégia foi considerada pelos educadores como monótona e cansativa, por isso planejamos algumas aulas expositivas para chamar a atenção da importância da teoria. Como eles poderiam pensar um movimento social sem conhecer minimamente a organização social a qual pertencem? Quais são os objetivos deles com as oficinas? A partir dessas questões planejamos uma unidade didática de formação que contemplou o estudo introdutório sobre a sociedade capitalista, das questões sobre a cultura, hegemonia e contra-hegemonia. Nesse momento eles externaram que gostariam de estudar, que poderíamos fazer trocas, em que eles nos passariam o que conhecem sobre o HH e nós os nossos conhecimentos acerca das teorias educacionais, adentrando em algumas questões sociológicas.

No encontro de formação, os educadores colocaram que: “o HH é um movimento político e social, que as pessoas se preocupam em ler e saber, mas todas cobram para expor e vender sua força de trabalho”, o que dificulta o acesso ao conhecimento.

---

<sup>4</sup> As oficinas de DJ não ocorreram, pois o material necessário (agulha) é muito dispendioso e a aparelhagem é difícil de ser transportada, não foram previstos os recursos para a compra e manutenção destes equipamentos.

Para introduzir as acepções de ideologia partimos do conceito de **hegemonia**. Gramsci (1991) se colocou a tarefa de pensar a passagem do capitalismo para o socialismo, segundo ele, na Rússia, por trás do Estado, não havia uma forma de organização sólida que pudesse manter a posição do Estado quando este entrava em crise, por isso era necessária uma enorme burocracia, como a czarista, que administrava todos os aspectos da vida estatal. Conforme (GRUPPI, 1996, p.79), “quando o Estado entrava em crise ou desfazia-se, devido obviamente a uma derrota militar (...), atrás do Estado nada mais resistia”. Isso não era o que existia na Itália e nos países capitalistas desenvolvidos, pois nestes, quando o Estado estremece, tem ainda por trás uma organização em nível da sociedade civil, que, com o capitalismo já em estágios bem avançados, tende a ter uma série de organizações que garantem a sua coesão. Portanto, não basta nesses países a tomada do poder do Estado, é necessário se ter o consenso das massas. Nesse sentido a esfera cultural ganha uma enorme importância, principalmente nos momentos de crise do capital.

Frente à ampliação do aparelho estatal que ocorre em função de uma crescente socialização da política, Gramsci percebe, segundo Simionatto (1999, p.64), que “na sociedade capitalista moderna, o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder se complexificaram na trama da sociedade, fazendo emergir uma nova esfera social que é a ‘sociedade civil’”. Para Coutinho (1990, p.16) podemos entender aquilo que Gramsci denomina de *sociedade civil*, como “esfera intermediária (...), o campo dos aparelhos privados de hegemonia, o espaço de luta pelo consenso, pela direção político-ideológica”.

O poder em sociedades com uma organização social mais complexa não ocorre apenas pelo domínio, mas pelo fato da classe que assume o poder ter também a direção política, em que sua visão de mundo passa a ser **hegemônica**. Para Gramsci “numa formação social de tipo ‘ocidental’, a organização da cultura já não é algo diretamente subordinado ao Estado, mas resulta da própria trama complexa e pluralista da sociedade civil” (Ibidem). Dessa forma, a própria **hegemonia** não se traduz em uma teoria, mas em diferentes enfoques oriundos da realidade, onde ora é tomada no sentido de coersão, ora possui o sentido de consenso, podendo ainda se referir a ambos os movimentos ao mesmo tempo.

Disso decorre que a luta pela **hegemonia** nos países onde o capitalismo já se encontra mais avançado, não poderia mais ser pensada apenas ao nível das instâncias econômica e política – no sentido das relações materiais de produção e poder estatal –, mas a própria esfera da cultura se constitui em um importante campo de batalha.

Vale mencionar que, diante do novo quadro histórico, no qual Gramsci percebe claramente essa complexificação do Estado, as estratégias para se chegar ao poder não poderiam mais ser as mesmas utilizadas pelos Bolcheviques na Rússia, o que ele denominou de “guerra de movimento” – forma como expressou a luta armada. Como não basta assumir o poder nestas sociedades mais complexas, sem imprimir-lhes uma nova direção política, a estratégia utilizada no Oriente, a “guerra de movimento” também precisa ser repensada. Gramsci então, desenvolve uma estratégia para o Ocidente baseando-se no que ele denominou de “guerra de posição”, que, segundo Simionatto (1999), “supõe o consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático” (p. 40), podendo se afirmar que da “guerra de movimento” para “guerra de posição” ocorre uma mudança de qualidade, onde predomina o consenso sobre as forças coercitivas.

Essa reflexão teórica nos permitiu pensar sobre a importância dos Movimentos Sociais na batalha travada na sociedade civil. Qual a estratégia seguida pelo MHH “guerra de posição” e/ou “guerra de movimento”? Conquistar a **hegemonia**, neste contexto é tornar a nossa visão

de mundo como a hegemônica. Mas como fazer isso em um contexto em que o pensamento ideológico dominante é difundido (meios de comunicação de massa) e absorvido, sem reflexão (na maioria das vezes) pelos seres humanos?

Expomos ainda, que uma nova **hegemonia** deve ser construída através de todas as esferas de relações. Assim destacamos a importância dos Movimentos Sociais na contra-hegemonia, pois o conhecer a sociedade é essencial para podermos elaborar estratégias mais eficazes para sua transformação. Neste início de conversa sobre Estado e hegemonia percebemos o crescimento do interesse pelo estudo de certos conceitos que já estavam inseridos na prática de alguns educadores.

Modificadas a dinâmica dos encontros, eles perceberam que poderiam fazer as oficinas de forma diferenciada, para tal, precisaríamos estudar e debater antes de planejar. A leitura do diário de campo deixou evidente que as oficinas estavam se tornando repetitivas, e que havia problemas em relação à oficina de Break. Chegaram à conclusão que as atividades realizadas nas oficinas nem sempre levavam a conscientização dos/as participantes tão almejada por eles. Propomos fazer o planejamento conjuntamente, mesmo desconfiados eles aceitaram.

O encontro seguinte possibilitou-nos outro salto qualitativo, após muita discussão, consideramos que seria mais interessante mudarmos o planejamento por atividades para um planejamento por tema, pois eles levantavam que a sustentação do MHH está nos problemas da comunidade da periferia, que este deve ser o ponto de partida. Analisamos conjuntamente com os/as alunos/as das oficinas o que eram, segundo eles, os principais problemas em sua comunidade, através da seguinte atividade: eles deveriam retratar os principais problemas de sua comunidade em seus desenhos de Graffiti. O resultado dessa atividade nos levou ao tema “Violência e Paz”. Questionamos sobre o que sabíamos a esse respeito e concluímos que precisávamos todos estudar para podermos pensar quais nossos objetivos ao tratar desse tema, o que seria ensinado e de que forma.

Fizemos o planejamento detalhado<sup>5</sup> em conjunto, o que gerou nova motivação para o grupo, a partir disso podemos considerar que adentramos o segundo momento da pesquisa<sup>6</sup>. Superamos o planejamento enquanto lista de atividades, passando a trabalhar por temas. Este foi realizado, embora tenha havido pequenas adaptações conforme o número de participantes, seus interesses, ou seja, sendo flexível às casualidades encontradas no momento de sua efetivação.

As questões que nos auxiliaram a pensar a construção do planejamento para a formação dos educadores nesta segunda etapa foram: como aprofundar o tema escolhido? Qual a intencionalidade de trabalhar com este tema nas oficinas? Como podemos trabalhar a contradição?

Pensamos que seria importante utilizarmos estratégias na formação para que eles se percebessem como pesquisadores, assim marcamos um encontro de formação para que todos/as os pesquisadores/as pudessem se situar no processo da pesquisa. Ocorreu assim: apresentação do Projeto Geral e do subprojeto do HH, Cultura e Cidadania. Logo após leitura do diário de campo, discussão do mesmo. Assistimos a filmagem de algumas oficinas. Realizamos o esqueleto do planejamento, e retiramos encaminhamentos. Foi feita uma breve avaliação deste. Neste encontro ficou combinado que deveríamos aprofundar o tema “Violência e Paz”, afunilando para os conceitos de ideologia e organização social.

---

<sup>5</sup> Com tema, conteúdo, objetivos, metodologia, descrição das atividades, forma de avaliação, materiais e espaços a serem utilizados.

<sup>6</sup> Após duas semanas retomamos as oficinas no mesmo espaço físico.

Essa aula nos permitiu uma proximidade maior com os educadores. Os educadores demonstraram-se interessados em entender o projeto e pensarmos juntos como poderíamos reencaminhá-lo.

Surgiram alguns pontos polêmicos nessa aula. O primeiro que destacamos foi que o planejamento foi interpretado de forma distinta pelas professoras e educadores. Eles objetivavam trabalhar o tema Violência x Paz, mostrando os dois “lados da moeda” e não as contradições que existem nesta relação. Assim, a categoria **ideologia** não foi trabalhada na profundidade que esperávamos. Contudo, para os educadores este tema apareceu ao tratarem do problema do Transporte Coletivo. Após compreendermos essas diferentes interpretações nos ficou claro que precisamos abordar os temas com mais propriedade e fizemos um diagnóstico sobre o que se pensava sobre **ideologia**.

A segunda polêmica referiu-se justamente ao entendimento do que é **ideologia** que para os educadores era “um conjunto de idéias”. Apresentamos, sumariamente, a concepção marxiana de **ideologia** que a trata como uma visão lacunar da realidade. Acordamos que este seria um tema que mereceria ser pautado nos encontros de formação.

O último ponto debatido foi a liderança do André. Os próprios educadores perceberam essa liderança e quando a questionamos o próprio grupo a assumiu como algo consentido e justificado. Carlos diz sobre esta questão: “*O André chama quando precisa*”. Demonstrando a confiança que possuem no mesmo. O Bruno assim se expressa: “*eu não falo nada, porque eu falando perante as pessoas sou um desastre*”. Essa fala nos preocupou, pois pretendíamos possibilitar o desenvolvimento dos educadores no processo da formação, lidando com seus limites. Ao constatarmos a organização interna do grupo, percebemos empecilhos para desafiar-los a cumprirem novos e diferentes papéis, no sentido de trabalhar as fragilidades de cada um. Ao final da discussão chegamos ao entendimento de que precisávamos democratizar mais as situações de direção nas oficinas. E que cada um deveria se experimentar falando, dançando, cantando, desenhando, manipulando as *pickups*. A idéia de trabalhar a integração dos quatro elementos do HH demandava o trabalho em conjunto também dos educadores. Além disso, perceberam com a leitura do diário de campo que o único elemento em que os outros educadores não se envolviam era no ensino do Break, pois eles mesmos se achavam incapazes de dançar.

As oficinas que se seguiram tinham como principal objetivo trabalhar os quatro elementos do HH, partindo do Graffiti já que era o elemento em que os alunos possuíam maior afinidade. Para isso optamos pela problematização do tema VIOLÊNCIA e PAZ, a partir de suas contradições.

No primeiro momento, os/as alunos/as retratariam este tema, da forma que quisessem, em seus Graffitis. Isso nos permitiu um diagnóstico a respeito de como eles compreendiam o tema. Após, agrupamos os Graffitis que tratavam de realidades semelhantes. Solicitamos aos/as participantes que criassem uma poesia para os seus Graffitis, fazendo um Rap. Houve discussão nos grupos e os educadores ajudaram os/as participantes das oficinas, sendo que, ao invés de darem respostas eles formulavam novas questões para eles pensarem.

O próximo passo foi formar grupos de três alunos/as, sendo que cada grupo estava encarregado de criar um movimento que todos do grupo executassem, logo após esse momento de criação, formamos novos grupos com um participante de cada grupo inicial e pedimos que cada um ensinasse aquilo que seu grupo criou. Assim apreendo ao mesmo tempo que ensino. Essa estratégia objetivava vencer a timidez e o preconceito em relação ao que é dançar Break, demonstrando que todos somos capazes. Nos permitiu perceber que somando a contribuição de cada um, de forma organizada, fica mais fácil chegar a realização de algo

maior, no nosso caso, a seqüência coreográfica. Foi estimulado que os/as alunos/as colocassem uma base musical para sua poesia, para cantar, dançar e retratar seu Graffiti. No final, avaliamos o processo.

Ocorreu que do tema amplo, violência e paz, afunilou-se para a questão do aumento das passagens do transporte coletivo urbano<sup>7</sup>. Isso nos permitiu adentrar no tema. Teríamos aqui um elo para tratarmos da **ideologia**, mostrando como os meios de comunicação noticiavam os fatos. Todos os Graffitis retrataram uma forma de violência relacionada ao transporte urbano, embora esse não tenha sido o título sugestionado, esse era o tema candente no momento. Isso proporcionou dois temas para serem discutidos: o primeiro sobre o que é violência e o segundo, a questão da ideologia.

Nossa pretensão era complexificar o conceito apresentado pelos educadores (ideologia como um conjunto de idéias), pois eles já expressavam, em suas primeiras entrevistas, que o objetivo das oficinas é disseminar a ideologia do HH. Provocamos dizendo que a ideologia possui vários entendimentos. Eagleton apresenta-nos 16 definições que estão em circulação para o termo ideologia, sendo que estas não são todas compatíveis entre si. O autor chama a atenção para o fato de considerarmos tudo como sendo ideológico, pois “Tais *slogans* podem ser muito valiosos quando se trata de desafiar uma definição excessivamente estreita de política e de ideologia, uma do tipo que convém ao propósito do poder dominante de despolitizar setores inteiros da vida social. Mas estender esses termos a ponto de torná-los coextensivos a tudo é simplesmente destituir-lhes de força, o que também é conveniente para a ordem dominante.” (EAGLETON, 1997, P.21)

Assim, o conceito **ideologia** precisa ser aprofundado para podermos entender nosso contexto. De acordo com Chauí (1989, p. 27), a ideologia gera um imaginário social que tem como função escamotear o conflito, dissimular a dominação. “A ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e contradição interna uma imagem capaz de anular a existência interna da luta, da divisão e da contradição: constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa.” Essa sociedade a qual se refere é a sociedade de classes, em que a ideologia é algo constitutivo da mesma e insuperável. A **ideologia** só poderá deixar de existir em outra forma social, não no capitalismo.

Mézáros (2004, p.65) considera que

a ideologia não é uma ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Em diferentes momentos das oficinas observávamos como os educadores modificaram a forma de tratar da **ideologia**, demonstrando a ampliação do conceito. André em sua segunda

---

<sup>7</sup> O contexto municipal desta problemática eram os protestos, primeiramente organizados por estudantes do ensino médio contra o aumento da passagem, mas que almejavam o “passe livre” para os estudantes.

entrevista expõe o que é ideologia: “*eu achava que era um conjunto de idéias. Como pessoas, a gente aprendeu que é seguir as idéias citadas já por alguém. No caso a burguesia. Se for pensado dessa forma eu sou a favor da contra ideologia, não seguir o padrão da elite.*”

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

O processo de **formação** teve como desafio conquistar a confiança dos educadores do MHH, que num primeiro momento esperavam das professoras apenas os encaminhamentos para os aspectos burocráticos e financeiros da pesquisa e que somente no desenrolar do processo conseguimos superar essa expectativa, passando a centralidade de nossas discussões para as questões pedagógicas.

Apontamos algumas mudanças significativas que ocorreram na prática pedagógica dos educadores do MHH, sendo elas:

- A forma como planejavam antes da formação e depois, com a formação, foi para nós a questão mais significativa. Os educadores, inicialmente, não tinham um planejamento sistematizado das oficinas, mas em contrapartida tinham um cuidado com os materiais, dando um grande peso para que tudo estivesse preparado para o recebimento dos participantes. Num segundo momento, os planejamentos encadeados por temas, proporcionavam dinamismo para as oficinas, além de apresentarem o conhecimento a partir da integração dos quatro elementos do HH;

- No segundo momento da pesquisa havia ainda a falta de integração dos educadores, cada um ficando mais restrito ao seu elemento. Mediante o processo de formação que questionava as estratégias didáticas e as respostas dadas pelos participantes das oficinas construímos um senso de responsabilidade integrando os educadores no ensino dos quatro elementos. Com isso tornou-se possível utilizarmos da conexão do tema com as letras de Rap nas atividades;

- Aprofundamento dos temas que seriam eixo de suas intervenções nas oficinas. O conhecimento passa a ter uma nova dimensão, na qual eles próprios identificam as mudanças que foram possibilitadas por um mergulho mais profundo na teoria;

- Superação da competição como agente motivador, passando a focar a criatividade;

- Passagem do ensino por imitação para um ensino através da problematização, principalmente no elemento Break;

- Percepção da importância das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, prevendo – nas oficinas e nas aulas-encontro de formação – tempo e formas de avaliação para o final de cada encontro;

- E por todo esse processo, a re-significação das práticas corporais realizadas pelos participantes das oficinas;

Consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que o processo de formação humana, que ocorreu tanto nas oficinas ou com os educadores do MHH, intensificou o processo de construção da consciência de classe, sem a qual não podemos superar a sociabilidade regida pelo capital. Assim as categorias **estratégias didáticas**, **hegemonia** e **ideologia** constituíram o processo de formação complexificando nosso entendimento sobre a sociedade em que vivemos, o papel do MHH, e as possibilidades de ensino.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. SP: Cortez, 1989.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. RJ: Campus, 1989.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. SP: Boitempo, 1997.  
GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. RJ: Civilização Brasileira, 1991.  
GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1996.  
MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.  
SIMIONATTO, I. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.  
End.: R. Capitão Romualdo de Barros, 952/203. Florianópolis CEP 88040-600  
Datashow e TV/vídeo



COMUNICAÇÃO ORAL  
GTT: Movimentos Sociais

## **HIP HOP EM MOVIMENTO: CULTURA HEGEMÔNICA OU CULTURA POPULAR?**

Astrid Baecker Avila – Dnd<sup>a</sup>./UFSC, UFPR, bolsista CNPq-Br.  
Lana Gomes Pereira – Mnd<sup>a</sup>./UFSC.  
Patrícia Daniele Lima de Oliveira – Mnd<sup>a</sup>./UFSC.

**RESUMO:** *O trabalho objetiva fornecer o aprofundamento teórico para a pesquisa “Hip Hop, movimento e cidadania”, refletindo a formação dos educadores populares e o Movimento Hip Hop (MHH) mediante a discussão da cultura popular e cultura hegemônica. A pesquisa acima trata de uma pesquisa-ação, sendo que, este recorte limita-se a relacionar os elementos teóricos que a sustentam com as entrevistas realizadas com os integrantes do MHH que ministram oficinas. O texto está organizado da seguinte forma: indicação de algumas contradições entre cultura popular e hegemônica, relacionando ao MHH; análise do processo de formação a partir das entrevistas e considerações finais.*

**ABSTRACT:** *This paper aims at offering further theoretical support for the research Hip Hop, Movement and Citizenship, reflecting the educational background of popular/mass educators and the Hip Hop Movement (HMM) based on the discussion of mass culture and hegemonic culture. This research is actually an action-research and this paper specifically focuses on matching its supporting theoretical elements to the data obtained from interviews carried out with the participants of the HMM who were giving workshops. The text is organized as follows: indicators of contradictions between mass culture and hegemonic culture, relating them to HMM; the analysis of the teacher training process according to the interviews and the conclusion.*

**RESUMEN:** *Este trabajo tiene objetivo la profundización teórica para la investigación “Hip Hop, movimiento y ciudadanía”, reflexionando sobre la formación de los educadores populares y del movimiento Hip Hop (MHH) mediante la discusión de la cultura popular y cultura hegemónica. La investigación se trata de una investigación-acción, limitándose a relacionar los elementos teóricos que la sustentan con las entrevistas realizadas con los integrantes del MHH que ministran oficinas. El texto está organizado de la siguiente forma: indicación de algunas contradicciones entre la cultura popular y hegemónica y sus relaciones con el MHH; análisis del proceso de formación de educadores a partir de las entrevistas y consideraciones finales.*

As práticas corporais estão, predominantemente, subjulgadas a lógica do capital, servindo como mais um dos mecanismos de estranhamento e manipulação dos seres humanos. A sociedade contemporânea é determinada pelas relações de troca cujo maior objetivo é a produção de mais-valia para produção e reprodução do capital. Embora existam outras relações sociais de produção que não são capitalistas, são estas últimas que condicionam seus diferentes modos de ser. O fato desta forma de organização social ser

extremamente contraditória é que engendra as condições de sua própria superação, permitindo-nos pensar na possibilidade da re-significação das práticas corporais. Nesse sentido, o Movimento Hip Hop (MHH)<sup>1</sup> pode nos apresentar elementos importantes para tal re-significação. Mas também este possui inúmeras contradições, que manifestam uma ambigüidade entre conformismo e resistência.

Este texto é parte do relatório final da pesquisa-ação “Hip Hop, Movimento e Cidadania”, resultado da reflexão teórica desenvolvida junto à pesquisa: “As práticas corporais no contexto contemporâneo: explorando limites e possibilidades”. Essa objetivou analisar o processo de formação desenvolvido com os educadores do MHH. Verificando quais foram às modificações ocorridas na prática pedagógica realizada por estes ao trabalharem com oficinas de HH na Sede Social da Escola de Samba Unidos da Coloninha, em Florianópolis. O recorte que ora apresentamos partiu da necessidade de aprofundarmos os conceitos utilizados nesta pesquisa, refletindo o Hip Hop (HH) mediante a discussão da cultura popular e cultura hegemônica.

O grupo de pesquisadores foi formado por seis educadores do MHH, e três professoras, o que requereu uma postura metodológica, voltada para pesquisa-participante. Essa “remete à necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva” (HAGUETE, 1987, p.95). Assim, este trabalho é a síntese de nosso esforço conjunto em construir os alicerces teóricos que nos permitiram mergulhar mais profundamente nessa manifestação cultural que é o HH.<sup>2</sup>

### **CULTURA E HIP HOP: elucidando alguns conceitos**

Este tópico<sup>3</sup> busca refletir o HH mediante a discussão da cultura popular e cultura hegemônica. Neste faremos uma breve discussão acerca da cultura, indicação de algumas contradições entre cultura popular e hegemônica, relacionando as entrevistas com os educadores do MHH.

Consideramos a cultura como uma esfera importante nesse contexto de resignificação, por isso precisamos esclarecer o que estamos nos referindo ao tratarmos desse conceito. No debate acerca de “cultura”, Williams (1992, p.11) traz uma importante contribuição, pois “dentro das tradições alternativas e conflitantes que tem resultado desse leque de respostas, a própria ‘cultura’ oscila, então, entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial”.

Estas duas posições orientaram e orientam as pesquisas em sociologia da cultura, mas Williams vai perceber que nos estudos contemporâneos torna-se “evidente uma nova forma de convergência” (p.12) a qual coexiste com as duas posições anteriores. Denomina esta terceira posição como “**convergência contemporânea**”. A **convergência contemporânea**, ao mesmo tempo em que se assemelha a alguns aspectos das posições anteriores, se distingue em outros: comunga da posição materialista quanto à ênfase numa ordem social global, assim como participa da posição idealista em sua ênfase em práticas culturais como constitutivas. Porém, difere da primeira “por sua insistência em que a ‘prática cultural’ e a ‘produção cultural’ - seus termos mais conhecidos - não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição” (p.12); como se afasta da posição idealista quanto ao “espírito formador”, pois na **convergência contemporânea**, a cultura é entendida “como o sistema de

---

<sup>1</sup> O MHH, que é formado pelos quatro elementos: o DJ e o MC, que fazem o Rap – a música, o Break – a dança, e o Graffiti – desenhos e mensagens feitos com spray, arte plástica.

<sup>2</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentado no II Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte.

<sup>3</sup> Baseia-se na dissertação de mestrado de AVILA, A. B (2000).

significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada, estudada” (WILLIAMS, 1992, p.13).

Pode-se entender aqui, que da mesma forma que o sistema social engendra a cultura esta engendra o sistema social. Essa idéia é importante porque abandona o entendimento da cultura como “reflexo” mecânico da estrutura econômica. Essa não é uma discussão tangencial a respeito da cultura, pois muitas vezes ocorre um certo reducionismo dos aspectos culturais em algumas leituras mecanicistas que entendem a consciência humana como consequência “imediate” da estrutura econômica. Entende-se que esse processo é muito mais “mediatizado” do que imediato o que leva a considerar, como bem retrata Goldmann (1979, p.111) a primazia da economia no pensamento e no comportamento dos seres humanos “como fator dinâmico do movimento progressivo histórico” (), mas leva à compreensão de que fatos sociais significam-se em uma totalidade.

Isso merece destaque nos estudos sobre a cultura. Portanto, são as condições dadas em uma sociedade capitalista que suscitam uma teoria do reflexo, pois a consciência tende, com efeito, a tornar-se simples reflexo, a perder toda a função ativa, na proporção em que o processo da *reificação*, consequência inevitável de uma economia mercantil, se estende e penetra no âmago de todos os setores não econômicos do pensamento e da afetividade (Ibdem).

O processo de reificação, segundo Lukács (1989), pode ser percebido na forma aparente das coisas como sendo independentes, assim como a economia é fetichizada, a forma cultural que emana nas sociedades capitalista é reificada, parece independente da vontade dos seres humanos, como algo natural, que tem seu próprio percurso.

Isso não significa dizer que a esfera cultural seja simplesmente condicionada pela ordem social vigente, mas possui uma forte tendência em sê-lo. Talvez mais importante que indicar essa determinação seria deixar transparecer os nexos da relação entre as produções culturais com este sistema social vigente. Poderíamos pensar em substituir a noção de reflexo pela categoria da “mediação”, o que nos permitiria entender essas relações de forma mais flexível. Williams (1992, p.23), quando analisa os elementos sociais em obras de arte, na tentativa de compreendê-los em sua complexidade, considera inevitável estender-se para os estudos das relações sociais. Para tal, propõe que a “idéia de ‘reflexo’ – segundo a qual as obras de arte incorporam diretamente o material social preexistente – é modificada ou substituída pela idéia de ‘mediação’”.

Os aspectos culturais não podem ser compreendidos desarticulados do contexto onde são produzidos. Voltando ao debate do início do texto: entre uma concepção ampla e outra mais específica de cultura, consideramos necessárias ambas as posições, pois é nas manifestações particulares que caracterizam os aspectos culturais de um dado grupo ou sociedade que podemos também compreender, analisando as inter-relações com os demais aspectos da vida social, as significações desse modo de vida global.

A produção cultural, é, segundo Williams (1992, p.13), além das artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, também todas as “práticas significativas”- desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso”.

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas que disputam a hegemonia, é preciso nos referir a uma cultura subalterna – das classes dominadas – como uma forma de se apropriarem da cultura hegemônica, mas que não é idêntica à cultura dos dominantes. Essa distinção seria insuficiente para análises mais específicas; assim, pode-se retomar da antropologia cultural a noção de grupos sociais, que, por sua vez, são formados por diferentes subgrupos. Esses só podem ser identificados porque se distinguem por alguns

aspectos da forma de pensar ou de se comportar do grupo ao qual fazem parte, sendo assim formam uma subcultura.

A produção cultural do MHH pode ser vista como uma cultura que engendra diferentes subculturas. O entendimento que estes possuem sobre o papel do MHH e as estratégias para chegar ao seu objetivo – a revolução –, segundo eles é diferente daquele vislumbrado por outras *crews*<sup>4</sup> de Florianópolis. As diferenças, para eles, estão na forma como pretendem fazer a dita revolução, segundo um dos educadores do MHH “*existe muita ignorância em relação ao que é de fato o HH*” o que causa as divisões internas deste. Para alguns, segundo este educador, “*o HH é visto como uma mercadoria*”. Isso denota, mesmo no MHH uma ambigüidade, revelando ora aspectos que contribuem para a dominação ora aspectos que contribuem para a resistência.

Para entendermos as tensões entre a cultura e as subculturas, utilizaremos duas formas diferentes de coexistirem, as quais guardam íntima relação, mas refletem formas desiguais de apropriação da riqueza cultural: as culturas populares e as culturas hegemônicas. Assim, para esta análise, o “*ênfase mais fecundo é aquele que entende a cultura como um instrumento voltado para a compreensão, reprodução e transformação do sistema social, através do qual é elaborada e construída a hegemonia de cada classe*” (CANCLINI, 1983, p.12).

### **HIP HOP EM MOVIMENTO: Cultura Popular ou Hegemônica?**

Chauí nos coloca uma interessante questão a respeito da cultura popular: “*Seria a cultura do povo ou a cultura para o povo?*” (1996, p.9-10) A cultura popular é uma forma pela qual os dominados se organizam, compreendem, apreendem e re-significam a cultura hegemônica. Mas não é uma cultura feita pelos dominantes para os dominados e sim a forma como estes captam e apreendem as manifestações culturais, inclusive da cultura dominante.

Estas definições possuem contornos que não podem ser aprendidos por uma caracterização feita *a priori*. Este contorno só pode ser dado pelas relações sociais, ou melhor, por uma posição e uma prática situada dentro dessas relações, pois, “*nenhum objeto tem o seu caráter popular garantido para sempre porque foi produzido pelo povo ou porque este o consome com avidez; o sentido e o valor popular vão sendo conquistados nas relações sociais*” (CANCLINI, 1983, p.135). Neste trabalho não buscamos adotar a cultura popular “*como uma outra cultura ao lado (ou ao fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela*” (CHAUÍ, 1996, p.24).

Destacaremos dentre esses os aspectos que contornam o conceito de “popular”, que segundo Chauí (1996), nos deixou como herança as visões, romântica e elitista. A primeira refere-se à idéia de cultura popular como algo que é feito pelo povo e que por este fato é boa e verdadeira. A segunda visão coloca que o que o povo faz é antigo e atrasado e que necessita ser melhorado, evoluir, tornar-se “civilizado”. Chauí (1996) propõe uma terceira via que destaca a dialética entre estas visões que estão em constante movimento.

Durante o processo de formação nos foi possível perceber em alguns dos educadores do HH, a influência dessa visão romântica, sobremaneira na forma de compreender o papel do MHH na sociedade. Podemos evidenciar isso através da seguinte fala:

*O papel do MHH, geralmente nas periferias é assim (...) porque muitas pessoas entram para a vida do crime das drogas, entrando para o lado errado, e o HH assim tem como ajudar. Porque uma pessoa que dança e que ela já tem um papel*

---

<sup>4</sup> As Crews são a forma como estes se organizam em grupos que podem ser tanto de Break, como de Grafite, de MC e de DJ.

*dentro do HH, ela dançando ela não vai querer se envolver com coisa errada, ela não vai querer roubar, ela não vai querer usar drogas, ela vai se preocupar mais com aquele negócio social (Edson).*

Aparecem nas respostas das primeiras entrevistas que os educadores compreendem o papel do MHH, predominantemente, como uma tentativa de salvação “individual”, sem desencadear para as ações coletivas que visem à transformação social. Já nas entrevistas finais podemos destacar uma mudança, como nas palavras de André

*A gente tem um objetivo (...) que é a revolução, é para atingir esse objetivo, a gente é obrigado a passar umas mensagens. (...) As mensagens são: se afastar das drogas, dos crimes, procurar mais a leitura, o estudo. Procurando atingir esses objetivos, eles vão colocar a cabeça no lugar e entender qual o objetivo da revolução. A revolução é fazer com que a gente se organize e tenha união e só através da união a gente pode mudar alguma coisa, né?*

Dessa forma, os educadores do MHH passam de uma visão romântica e até salvacionista da cultura popular para um entendimento mais dialético, compreendendo a cultura como movimento, como algo que precisa ser refletido e modificado. Passam da idéia de responsabilização dos indivíduos para a idéia da necessidade de organizarem-se coletivamente com o intuito de provocar mudanças sociais.

O somatório das subculturas não gera uma cultura geral. Como diz Canclini(1983, p.18), “não existe a cultura em geral, tampouco se pode caracterizar a cultura popular por uma essência ou por um grupo de traços intrínsecos, mas apenas pela oposição diante da cultura dominante, como o resultado da desigualdade e do conflito”. Assim, precisamos considerar a formação dos educadores populares como uma das estratégias necessárias no processo de transformação social. Muitas vezes, podemos perceber o quanto à forma de pensar dos educadores do MHH está inculcada pelo pensamento dominante e somente através do acesso a outras formas de pensar (teorias) estes podem refletir seu próprio entendimento sobre a sociedade e o papel do movimento nesse contexto social.

Surge-nos então uma questão: Será que a produção cultural que se materializa no HH pode ser definido como popular? A resposta mais prudente para essa questão nos parece ser: depende! Depende das relações concretas que ocorrem em um determinado contexto. O HH só pode ser adjetivado de popular - ou não - a partir de uma análise do processo como um todo, que engloba a sua produção, circulação e consumo.

A produção cultural vem sendo encomendada segundo os interesses do capital. Assim, o próprio HH, enquanto produção cultural que nem sempre se efetiva vinculado a uma compreensão de movimento social, é em muitas situações capturado pela cultura de massa<sup>5</sup>. É esta forma de manifestação da cultura HH que têm proliferado por todo o mundo, através dos meios de comunicação de massa.

A sua origem pode ser facilmente identificada com a cultura popular, pois o HH surge, segundo Magro (2002, p. 68), “nos Estados Unidos, nos últimos anos da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latinos americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos [tornando] para muitos jovens o lazer em forma de luta e resistência.”

Em seu processo de produção e circulação vamos identificar algumas contradições, pois o HH se manifesta tanto como movimento social que tem como finalidade a superação do capitalismo, como uma manifestação artística e cultural que se conforma com o *status*

---

<sup>5</sup> Apoiamo-nos em Chauí (1996, p.28-29), para considerarmos a cultura popular como algo distinto da cultura de massas. Para compreensão desta questão, indicamos a leitura dos quatro pontos colocados por ela.

quo. Sendo que existem ainda, outras formas, que combinam ambas as coisas em processos difusos e complexos que não são o foco de análise nesta pesquisa. Ocorre tanto um processo de captura da cultura popular pela cultura hegemônica, como um processo de resignificação da cultura hegemônica em uma cultura popular de resistência.

O HH vem sendo capturado pela cultura de massa que lhe imprime outro sentido, re-significado-o a favor dos interesses da cultura hegemônica. É interessante a forma como determinados integrantes do MHH deram respostas a essas tentativas da mídia em cooptá-los. Entre estes, a característica mais marcante, é o entendimento que possuem do papel da grande mídia. Alguns integrantes do Movimento se organizam em “posses” ou associações culturais, sendo estas as formas como eles denominam suas agremiações. Estas têm como objetivo a discussão acerca da negritude, dos problemas sociais, da realidade da periferia, o marxismo, discussões essas que subsidiam a formulação das letras do rap.

No caso acima o HH pode ser considerado, na esfera da produção e da circulação, como cultura popular, pois em algum aspecto, difere da cultura hegemônica; é necessário que na prática do HH se garanta a assimilação desse como uma forma de organizar e expressar o cotidiano a partir de um ponto de vista de classe ou de grupo. Isso não requer uma postura de contra-hegemonia, mas que seja uma manifestação “diferenciada que se realiza no interior de uma sociedade que é a mesma para todos, mas dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais” (CHAUÍ, 1996, p.24). Portanto, que não seja a própria cultura hegemônica.

A Cultura Popular deve ser vista como “expressão dos dominados, buscando as formas pelas quais a cultura dominante é aceita, interiorizada, reproduzida e transformada, tanto quanto as formas pelas quais é recusada, negada e afastada, implícita ou explicitamente, pelos dominados”(Ibdem). Apesar deste caráter ambíguo que possuem as culturas populares, é possível pensar em possibilidades de torná-las contra-hegemônica.

Na primeira entrevista realizada com um dos educadores, foi possível constatar essa ambigüidade, pois o mesmo, assim responde em relação ao papel do MHH em nossa sociedade:

*Muita gente acha que o MHH não tem nada com a política, algumas pessoas desligam a T.V no horário político (...) mas é interessante que as pessoas parem alguns dias para assistirem isso, para tomarmos algumas decisões, para não tomarem atitudes impensadas que depois irão causar conseqüências. Pois o HH veio para isso, fazerem as pessoas refletirem para não se arrependem. (Bruno)*

Ao mesmo tempo em que percebem o compromisso político em nossas decisões, como, por exemplo, o voto, não projetam para o movimento uma possibilidade mais organizativa de superar a ordem não somente por dentro da ordem. Podemos dizer que o subverter encontra claros limites ao se propor a lidar somente com as organizações, instituições e leis já instituídas.

A ambigüidade no MHH também se expressa na forma de lidar com sua produção cultural, competições entre os diferentes grupos, bem como toda uma moda pautada em alguns rappers norte-americanos que vendem uma forma de ser e vestir enquanto tendência mundializada e que se difunde através dos clippings das músicas. Assim muitos jovens vinculam-se ao HH pensando-o como forma de ascensão social, já outros o vêem como movimento social. Estes antagonismos fizeram com que o grupo de educadores do MHH que constituem essa pesquisa separassem-se do grupo que se reunia para organizar o Movimento na cidade de Florianópolis. Para André o motivo deveu-se ao fato de que

*a maioria das pessoas pensavam em um lado mais comercial e nós tínhamos uma idéia diferente, de que a gente deveria levar (...) a cultura HH mesmo pra periferia(...), porque não gratuitamente, entendeu? E eles já queriam levar para o*

*lado comercial, tudo que eles queriam fazer queriam cobrar alguma coisa, mas isso para mim não é válido, por isso que a gente teve que separar. (...) pra mim é a diferença que fez com que eu saísse do movimento (...) ah... existia também o lado da contradição, né? De falar uma coisa, e agir de outra forma, entendeu?*

Eles percebem claramente a contradição entre discurso e prática social, repudiando essa conduta para aqueles que se dizem comprometidos com a superação dessa ordem social. André, assim expõe

*tu chegar em cima do palco e dizer que tu qué a igualdade social, que tu quer levar a cultura pro povo da periferia, (...) tu fala isso aí tudo e na hora de promover um evento para mostrar a cultura HH, pra apresentar pro povo o que é a cultura HH e seus ideais, eles querem cobrar um valor não tão baixo. (André)*

Transparecem suas diferenças quanto suas intenções de trabalhar com o HH

*... com o passar do tempo, as idéias do HH foi, aliás o movimento foi se dividindo, alguns tinham um lado mais de diversão, outros tinham mais o lado de (...) que o povo reflita, entendeu? Assim o lado que eu escolhi foi (...) lado de conscientização e lado de levar informação, e a diversão é necessário? É, mais acho que é preciso muito mais a consciência e informação. (André)*

Canclini (1983, p.110), quando nos mostra a questão do artesanato e das festas para os camponeses de origem indígena como uma possibilidade de construir uma cultura contra-hegemônica, assim coloca

o artesanato e as festas podem servir para a libertação dos setores oprimidos desde que sejam reconhecidos por eles como símbolos de identidade que propiciam a sua coesão, e desde que os indígenas e as classes populares urbanas consigam converter esses “resíduos” do passado em manifestações “emergentes” contestatórias.

Precisamos compreender a forma que o HH assume quando é transportado de uma realidade para outra, pois em sua circulação, as classes dominantes possuem estratégias que se dão por um duplo movimento:

pretendem impor aos dominados os seus modelos econômicos e culturais e, ao mesmo tempo, procuram apropriar-se do que não conseguem anular ou reduzir, utilizando as formas de produção e de pensamento alheias através da sua refuncionalização para que a sua continuidade não seja contraditória com o crescimento capitalista (Ibdem).

Assim, os aspectos do processo de mercadorização do HH mostram essa refuncionalização para garantir uma dada hegemonia, tornando-o, em certos casos, uma prática distanciada da reflexão de sua origem.

A relação entre a cultura hegemônica e as culturas populares, nas sociedades atuais, é mediada por uma complexa organização da produção cultural, em que os meios de comunicação de massa desempenham um importante papel.

Alguns grupos dentro do MHH possuem uma vinculação orgânica com a periferia, tratando dessa realidade em suas músicas. “Sem espaço nas rádios comerciais, o HH descobriu nos últimos anos que, para ampliar a ‘voz da favela’, ou o ‘grito da periferia’, como esses poetas costumam chamar a sua arte, o melhor é usar microfones de pobres: as rádios comunitárias” (Caros Amigos). O Movimento sempre se propagou por fora dos

esquemas formais de comunicação de massa, em que os artistas preferiam lançar seus trabalhos em gravadoras independentes e justificavam tal preferência. Mano Brown responde como conseguiu *vencer* numa gravadora tão pequena e com letras tão violentas:

Tudo tem um sistema. Desde que a gente começou gravar, os caras falavam: “Não, porque vocês tem que ir para gravadora grande, que vai tocar na televisão!” Aí eu falei: “É justamente o que eu não quero, né, mano”. Tá ligado? Não quero fazer o que o sistema faz, é tipo uma engrenagem, (...) Não quero igual todo mundo faz, vou tentar por outro lado. Teve grupo de rap que era grupo bom, entrou pra gravadora grande e ficou medíocre (Ibdem).

Podemos demonstrar, com isso, como as classes populares são capazes de organizar resistências, rompendo com a massificação dos meios de comunicação de massa. Determinadas formas de HH além de serem uma forma artística são formas de contestação da realidade social, que com suas letras de rap são uma reflexão sobre a condição dos excluídos. André elucida com clareza o papel do HH nessa relação com a grande mídia

*eu acho que o problema (...) tá na tv que não educa, tá na música brasileira que, ultimamente, o que tá sendo valorizado, é aquilo que faz (...) com que o povo não pare pra pensar no que (...) é a causa, e no que gera a consequência(...).E a proposta do rap é físgar no problema para que o povo entenda e tenha consciência de quem é o problema, entendeu? (...) existem muitas causas, é, uma delas é ah, a falta de (...) acesso a cultura, a informação pras comunidades mais pobres, entendeu? (...)Ela vê na tv aquilo que é manipulado! Passa uma imagem distorcida pra gente! Então a TV já não é um meio de conseguir alguma informação. (André)*

Temos também o Graffiti, que se insere como uma paisagem crítica à urbanização que se solidifica no abismo entre a periferia e o centro. Para completar os elementos, temos o Break, como uma dança de rua que pode ser aprendida e reinventada conforme seus dançarinos o desejarem.

Abrem-se, assim, possibilidades para se pensar a resistência, pois para Bosi (1989, p. 65) “do ponto de vista histórico funcional, a cultura popular pode atravessar a cultura de massa tomando seus elementos e transfigurando esse cotidiano em arte. Ela pode assimilar novos significados em um fluxo contínuo e dialético”. A cultura popular pode se apropriar da “cultura instituída e das informações de massa, imprimindo-lhes um sentido inesperado” (CHAUÍ, 1996, p. 44).

Nesse movimento de tensão entre cultura dominante e a cultura popular, no seu duplo aspecto de resistência e conformismo, é que se sustenta, cria-se, formula-se uma dada hegemonia; bem como, dessa forma, podemos negar, reformular, alterar essa dada hegemonia.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Tratar o HH como cultura popular independente das circunstâncias e contexto onde este ocorre, pode ser uma forma de escamotearmos suas ambigüidades. Pensamos ser necessário perceber as contradições presentes na cultura HH, bem como no MHH para podermos potencializar seus aspectos de resistência. E ainda refletir em que medida também ocorre uma conformação de suas ações à cultura dominante. Isso, talvez, auxilie na resignificação das práticas corporais no HH.

Percebemos como os integrantes do MHH estão atentos à tentativa de captura da cultura popular em seus aspectos de resistência, transmutando-a em cultura de massa – com isso conformado-a ao pensamento dominante. Para construir outras estratégias de enfrentamento, consideramos importante, que estes tivessem acesso ao conhecimento sobre a sociedade, podendo confrontar as diversas teorias com suas concepções, permitindo uma



reflexão mais profunda sobre seus entendimentos e das possibilidades de papéis que o MHH tem e pode vir a ter. Nesse sentido, apontamos que um processo de formação que articule suas experiências, partindo do concreto para abstração e retornando na forma de um concreto pensado colabora para consciência de classe e esta é um dos elementos necessários para a transformação social.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AVILA, A. B. **As relações entre cultura e subcultura**: circunscrevendo a cultura corporal. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação Física, UFSC, 2000.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. SP: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. SP: Brasiliense, 1996.

ESPECIAL HIP HOP (nº 3) **Revista Caros Amigos**.

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. RJ: Paz e Terra, 1979.

HAGUETE, M. T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. RJ: Elfos, 1989.

MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip Hop. **Caderno Cedes**, Campinas: CEDES. v. 22 (57), 63-75, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura**. RJ: Paz e Terra, 1992.

Endereço: R. Capitão Romualdo de Barros, 952/203. Florianópolis CEP 88040-600

Datashow e TV/vídeo

## **IDENTIDADES COLETIVAS E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES**

Cláudio Márcio Oliveira: Mestre em Educação Física pela UFSC  
Professor do Projeto de Educação de Trabalhadores.  
Adriene Marize Muradas Nunes, Licenciada em Educação Física e Acadêmica em Artes  
Cênicas pela UFMG, Professora do Projeto de Educação de Trabalhadores.

### **Resumo**

*Este trabalho aborda o papel/lugar das identidades coletivas e da corporeidade nos processos formativos que ocorrem no Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), projeto que há 10 anos milita na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, abordaremos a história do PET, seu papel na militância pela educação de adultos em Belo Horizonte e seus princípios norteadores. Em seguida trataremos dos seus sujeitos, suas práticas formativas e os elementos de continuidade e de ruptura com a forma escolar de socialização. Por fim, pretende-se relacionar as identidades coletivas e o papel da corporeidade na formação de trabalhadores, considerando-os como sujeitos sócio-culturais.*

### **Abstract**

*This work researches the role and place of collective identities in the embodiment of educational processes which happen in the Workers Educational Project (PET), a ten-year-project, educating adults up 18 years old. In the beginning we go through the history of PET, its role in the militancy for adult education in Belo Horizonte and its main principles. Than we treat its subjects, its educational practices and the elements of continuation and rupture with a scholar form of socialization. Lastly, we try to relate the collective identities and the role of embodiment in education of workers, considering them as socio-cultural subjects.*

### **Resumen**

*Abordaremos el papel/lugar de las identidades colectivas y la corporeidad en los procesos formativos que ocurren en el Proyecto de Educación de Trabajadores (PET), que hace 10 años que actua en la Educación de Jóvenes/Adultos. Inicialmente, abordaremos la historia del PET, su importancia en la militancia por la educación de Adultos en Belo Horizonte y sus principios norteados. Trataremos de sus sujetos, prácticas formativas y elementos de continuidad y ruptura con la forma de la escuela de socialización. E vamos a relacionar las identidades colectivas e el papel de la corporeidad en la formación de trabajadores, considerando los como sujetos sócio-culturales.*

### **Introdução**

O presente trabalho é um relato acerca do papel/lugar das identidades coletivas e da corporeidade nos processos formativos que se dão no Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), projeto que há 10 anos atua na militância da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, este texto será dividido em três momentos. Primeiramente,

abordaremos a história do PET, seu papel na militância pela educação de adultos em Belo Horizonte e a constituição de seus princípios norteadores. Em seguida trataremos dos seus sujeitos, suas práticas formativas e os elementos de continuidade e de ruptura com a forma escolar de socialização. A partir destes pontos, traçaremos as relações entre identidades coletivas e o papel da corporeidade que educadores e educandos possuem no processo de formação de trabalhadores na perspectiva de sujeitos sócio-culturais.

### **PET: um pouco de história**

A idéia da criação do Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) surgiu em 1991 com a proposta “Alfabetização e Suplência de 1ª a 4ª série para Trabalhadores na Região Industrial de Belo Horizonte”, atendendo jovens acima de 18 anos e adultos trabalhadores, analfabetos e alfabetizados. Elaborada pela Escola Sindical Sete de Outubro(ESSO), com a participação de sindicatos e professores da UFMG, a proposta foi encaminhada ao *Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo – Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori* (ISCOS-CISL) e à Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) - abrindo-se o processo de negociação do convênio necessário à implantação do Projeto. Em sua primeira formulação, o Projeto propunha elaborar uma ação político-pedagógica de educação de trabalhadores, ao mesmo tempo pretendia sensibilizar dirigentes sindicais para demandas relacionadas ao direito dos trabalhadores à educação e promover intercâmbios com dirigentes de sindicatos italianos para trocas de experiências na área de educação popular.

A partir de 1995, após aprovação pela PBH, deu-se início à execução do projeto na ESSO. Nele trabalhavam, com alfabetização e suplência, cinco professoras da Rede Municipal de Ensino ocupando uma ou duas salas e usando os diversos recursos de que a Escola dispunha. Ao objetivo geral, o de propor uma ação político-pedagógica de educação de adultos trabalhadores, acrescentaram-se objetivos específicos: desenvolver um programa de educação fundamental para jovens e adultos da Região Industrial de BH de forma a subsidiar a elaboração de uma proposta político-pedagógica de Educação de Jovens e Adultos (EJA); constituir e capacitar uma equipe de professores para o trabalho com educação de adultos que atuasse também na socialização dessa experiência; sensibilizar a Rede Municipal de Ensino para questões referentes à especificidade de uma proposta político-pedagógica do ensino fundamental de qualidade voltada para jovens e adultos e promover o intercâmbio entre a Rede Municipal de Educação e universidades italianas e brasileiras<sup>1</sup>.

Em 1997 abriu-se a perspectiva de se conquistar o curso de 5ª a 8ª séries e a ESSO foi procurada por aproximadamente 360 alunos desejosos por terminar o Ensino Fundamental já que não encontravam vagas para estudar na região. Diante da necessidade de ampliar a experiência a proposta da Secretaria Municipal de Educação, acordada com a Escola Sindical, foi a de levá-la para uma instituição pública. A escolha se deu pela Escola Municipal União Comunitária<sup>2</sup>, situada numa região onde as associações de bairro têm grande repercussão política no interior da administração pública municipal. Esta ampliação concretizou-se em 1998, demandando uma nova seleção de professores com sensibilidade para trabalhar com as questões das minorias que perfazem o público da EJA.

Passados 10 anos, o PET construiu sua atuação em outros espaços, que demandaram uma ampliação do entendimento dos espaços e processos de formação. No

---

<sup>1</sup> Este teria como eixo as seguintes questões: direito dos trabalhadores à educação de qualidade; o sistema educacional brasileiro e italiano e experiências de educação de adultos no Brasil e na Itália.

<sup>2</sup> A EMUC é fruto de uma luta da comunidade, aprovando a construção da escola no orçamento participativo, porém o terreno foi conquistado através de muitas negociações, abaixo-assinados e mobilizações.

presente ano o PET possui turmas fora da EMUC: na Vila Corumbiara e no Parque das Águas.

O primeiro espaço surgiu de um movimento de ocupação em 1996 marcado por forte luta pela moradia. O confronto com o poder municipal, polícia e outros durou meses. A forte resistência abriu espaço para negociações, consolidando a conquista e transformando o acampamento em vila. Conquistaram a urbanização básica: asfalto, luz, água, esgoto, mas persistem as dificuldades com o transporte, a segurança e a falta de comércio, posto de saúde e escolas mais próximas. O movimento de ocupação transformou-se em movimento comunitário. A luta e os valores da vida coletiva ainda são as marcas da identidade dessa comunidade.

O segundo espaço é uma reserva ecológica situada no Barreiro. Além de projetos relacionados ao meio ambiente, possui um Centro de Apoio Comunitário onde diversas atividades sociais são desenvolvidas: cooperativas, cursos, núcleo de alfabetização e letramento, etc.

Deslocar o trabalho para fora da EMUC constitui-se, para nós, uma novidade e um grande desafio exigindo comprometimento, cuidado e diálogo com os novos espaços – suas especificidades temporais e culturais são observadas e implicadas na prática docente. Isso se reflete diretamente na corporeidade dos sujeitos, que também passam a constituir os espaços na sua dinâmica cultural.

### **A especificidade do mundo adulto e os processos de formação: colocando em questão a forma escolar**

O PET tem construído novas perspectivas de formação de trabalhadores. Para tanto, temos defendido processos de formação que tenham na especificidade do mundo adulto a centralidade de seu fazer pedagógico. O universo adulto se constitui numa complexa trama de produção de conhecimentos e saberes a partir de seu entorno social, tendo no mundo do trabalho uma questão central em suas vidas (em especial nos sujeitos marcados pelo desemprego). Os trabalhadores se inserem em um movimento de vivência e produção de cultura, valores, visões de mundo e sociedade nas mais diversas instâncias de sua vida social.

O intuito do projeto é desenvolver um trabalho que procure o que é específico da formação de jovens e adultos. O primeiro passo é tratá-los como quem já sabe e como quem tem noção de seus limites/possibilidades já que possuem autonomia para definirem seus projetos de vida. As ações empreendidas são, na sua totalidade, uma busca dessa educação, que estabelece a formação humana como um processo amplo no qual a vivência cultural é fundamental para a formação de sujeitos conscientes deste processo e de seus limites.

A escola deixa de ser o lugar de simples repetição de conhecimentos vindos de fora, que precisam ser memorizados e aprendidos e se transforma em um lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. A educação desenvolvida não tem como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar conhecimentos não adquiridos no “tempo certo”. Os adultos como sujeitos de direitos devem ter acesso a saberes e conhecimentos produzidos pelos seres humanos em toda sua história. Além disso, construímos com eles a autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, o que supera o mero assimilar de “conteúdos perdidos” em sua história escolar.

No que se refere aos estudantes, a maioria reside no bairro e adjacências da EMUC, na região do Barreiro. Aproximadamente 48% são naturais da grande BH. Confirmando a

tradicional migração para as cidades pólos, 38% oriundos do interior de Minas Gerais e 14% do interior de outros estados<sup>3</sup>.

Em média as mulheres estão em número maior que os homens. Este dado vem se alterando ao longo dos anos do projeto, uma vez que no início quase a totalidade dos estudantes era composta por homens. Mais de 40% dos estudantes estão desempregados, sendo que muitos são jovens à procura do primeiro emprego e mulheres. Sobre esse quadro lembramos que em BH existem cerca de 450 mil<sup>4</sup> desempregados e que a cidade tem um acentuado perfil de emprego oferecido no comércio e serviço.

Cerca de 65% dos estudantes possuem filhos/as e são chefes de família. Mais de 50% freqüentaram até a 4ª série e estão afastados da instituição escolar há mais de 10 anos. Existe uma quantidade significativa de estudantes que estão em processo de alfabetização. Também compõem os sujeitos do PET estudantes portadores de deficiência. Ressaltamos que todos os sujeitos estudam no mesmo espaço – agrupamento – sendo que em alguns momentos são agrupados para a construção específica da alfabetização, o que não exclui este processo de aprendizagem dos demais tempos e espaços.

As histórias de abandono dos estudos na infância confluem para três motivos: necessidade de trabalhar para sustentar a casa e/ou constituição de família sendo pais e mães ainda na adolescência; grande distância para chegar à escola mais próxima sem existência de meio de transporte para realização do trajeto; “inadequação” ao formato escolar tradicional.

Considerar a especificidade do mundo adulto requer a ruptura com todo um conjunto de representações sociais<sup>5</sup> sobre o contexto educativo que instaura uma separação estanque e hierarquizada entre os tempos da vida e os tempos escolares. A idéia compensatória de que os jovens e adultos retornam aos estudos para “recuperar um tempo perdido” não reconhece a diversidade das trajetórias de vida dos sujeitos. Instaura, por sua vez, uma lógica linear e etapista de relação com o saber, na qual são legitimados mecanismos de classificação e segregação dos indivíduos. Atribui-se ao percurso escolar uma legitimidade de tal ordem que este se apresenta quase como o único caminho a ser seguido.

Para se entender as marcas impressas nestes sujeitos pelo processo de escolarização, nos valem das reflexões de VINCENT, LAHIRE e THIN (2001) acerca da *forma escolar de socialização*, expressão usada pelos autores para designar um movimento de afirmação da escola a partir dos séculos XVI-XVII, afirmação esta que se expande para as demais esferas da sociedade promovendo uma *escolarização do social*<sup>6</sup>. Tal forma escolar apresentaria as seguintes características:

---

<sup>3</sup> É histórica a política precária de educação no interior do Brasil, como a migração para as principais capitais brasileiras. Essa mobilidade humana dentro do país vem sendo impulsionada pela fuga da pobreza exacerbada; busca de melhores condições de trabalho; ausência de política de geração de emprego nas cidades interioranas e de alguns estados, principalmente do Norte e do Nordeste; falta de condições de educar os filhos e a si mesmo, entre outros.

<sup>4</sup> Dados retirados do Boletim de Pesquisa de Emprego e Desemprego da Região Metropolitana de BH.

<sup>5</sup> Sobre a idéia de representação, CHARTIER (1991, p.183) considera-as como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Longe de perfazerem um todo coerente, as representações se manifestam de forma conflitiva, perfazendo “lutas de representação”, o que nos remete a centrar a atenção “sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”.

<sup>6</sup> Expressão cunhada por VAGO & BICCAS (1996).

- 1.a afirmação da escola como espaço específico, separada de outras práticas sociais e portadoras de saberes objetivados<sup>7</sup>;
- 2.a constituição de saberes escritos formalizados, objetivados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à forma de ensinar<sup>8</sup>;
- 3.um processo de sistematização de ensino, permitindo a produção de efeitos de socialização duráveis<sup>9</sup>;
- 4.a aprendizagem de formas de exercício de poder, a partir da mediação entre mestre e alunos por regras impessoais<sup>10</sup>;
- 5.a existência de uma forma social constitutiva de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo<sup>11</sup>.

O PET tem estabelecido um quadro de tensão permanente com esta forma escolar, buscando nas trajetórias de vida e leituras de mundo dos sujeitos suas estratégias de formação. Diversidades marcadas por traços geracionais, de gênero, raça, classe social e opção religiosa, etc. Longe de um simples acúmulo esta diversidade é problematizada, desconstruída e reconstruída no interior dos processos formativos do PET.

Contemplar as identidades construídas coletivamente pelos sujeitos requer uma outra organização do trabalho, dos tempos, espaços e estratégias de formação. Não cabe neste projeto a classificação dos estudantes, uma vez que, independente da vivência escolar prévia, a escola não é o único local formativo. Ela é mais um desses espaços, assim como o trabalho, a família, amigos, associações de bairro, sindicatos, igrejas, meios de comunicação. Assim, o próprio cotidiano também é formativo e o sujeito ao sair da escola não cessa seu aprendizado, não finaliza seu relacionar com o conhecimento e a reconstrução constante do mesmo.

Assim, também não os separamos por "níveis" de conhecimento, pois acreditamos que a possibilidade de formação está na relação de um com o outro, na escuta do outro, no debate estabelecido nos agrupamentos. Dessa forma, tantos os sujeitos educandos quanto os educadores estão em constante espaço de formação.

O PET se constitui, assim, em mais um espaço possível de formação, que intenta desconstruir certezas, buscando o deslocamento dos sujeitos. Para tanto não trabalhamos com conteúdos escolares tradicionais. Nos organizamos por *agrupamentos temáticos* e as discussões são as geradoras da produção e sistematização dos conteúdos/conhecimentos. Os tempos são flexibilizados para atender a esse público: o portão nunca fica fechado e o

<sup>7</sup> Afirmando-se como instituição específica de transmissão de saber, tem-se a desqualificação de outros saberes originários do espaço não-escolar. Leituras e visões de mundo passam a ser hierarquizadas de acordo com seu maior ou menor pertencimento ao processo de escolarização.

<sup>8</sup> Na forma escolar de socialização ganha destaque a aquisição do código escrito, tido como forma de linguagem por excelência. Assim, outras formas de linguagem passam a ser secundárias como possibilidades de expressão da realidade.

<sup>9</sup> Ganha força a lógica classificatório-disciplinar de relação com o saber, produtora de subjetividades e sistema de pensamento a partir da racionalização das práticas pedagógicas. Neste sentido, VEIGA-NETO (2002, p.213), ao abordar as relações entre espaço escolar e currículo, afirma que o espaço tem sido significado a partir de uma estrutura classificatório-disciplinar, gerando “o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade” (grifo do autor).

<sup>10</sup> Ao afirmar uma forma escolar afirma-se também o sujeito detentor deste saber que estabelece com os estudantes relações de poder que não levam em conta sua diversidade. Diante da homogeneização dos processos de formação, tem-se a classificação dos indivíduos a partir de padrões e expectativas de aprendizagem.

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que, com o processo de “naturalização” da experiência da escolarização, exclui-se de forma sumária aqueles que a ela não se submetem. Esta situação se agrava nas questões de alfabetização e letramento. Aqui, os estudantes são tratados como portadores de uma “doença social”, a ser extirpada através de “campanhas de erradicação”.

sujeito pode entrar e sair quando precisar e desejar. Atendemos nos três turnos possibilitando a participação dos estudantes que trabalham revezando turnos. A frequência não é tratada de forma quantitativa e não a condicionamos à certificação do curso. O que importa são os motivos tanto da presença quanto da ausência. O processo de avaliação é contínuo e realizado por todos: professores, estudantes, colegas e, principalmente, pelo próprio indivíduo.

A construção de uma política de EJA que tenha como foco os sujeitos sócio-culturais exige focalizar as diversas dimensões da experiência dos jovens e adultos: homens e mulheres, que interromperam ou sequer ingressaram na educação formal; não alfabetizados e, portanto, estigmatizados socialmente; trabalhadores em diversas situações configuradas pelos mundos do trabalho – desempregados ou em vias de perder o emprego, em funções terceirizadas, trabalho a domicílio, contratos precarizados, diaristas, que buscam emprego; com pertencimento racial majoritariamente negro – do qual deriva tanto a vivência do racismo, do preconceito e da discriminação quanto a luta pela afirmação da identidade racial que se manifesta na conquista de políticas de ação afirmativa; sujeitos políticos, engajados em novos padrões de ações coletivas que constituem os diversos movimentos sociais – associações comunitárias, de moradores, de mulheres, rádios comunitárias, creches comunitárias, grupos terceira idade, associações de cunho assistencial; sujeitos culturais compondo uma “teia de significados compartilhados”<sup>12</sup>, na qual estão presentes valores, crenças, visões de mundo, etc.

Toda a ação pedagógica desencadeada no PET busca compreender e articular-se com a complexidade dessas dimensões do mundo adulto. Para essa articulação é necessário:

- o contato com as várias experiências de educação de adultos desenvolvidas no espaço escolar e além dele – projetos de educação popular e projetos de educação profissional;
- a interlocução, no cotidiano do trabalho, com outros atores sociais – sindicatos, associações comunitárias, movimentos sociais e de ações coletivas;
- a compreensão e construção da política de EJA em interface com outras políticas públicas e com as políticas de regulamentação dos contratos de trabalho e de formação profissional.

### **Identidades coletivas e corporeidades: movimentos de sujeitos sócio-culturais.**

Diante do exposto sobre a história, princípios e ações do PET, gostaríamos de abordar as relações que este projeto tem estabelecido com as corporeidades dos jovens e adultos trabalhadores/as. Central para este debate é a compreensão da idéia de identidades e ações coletivas que são os eixos adotados pelo PET em sua prática política e na formação de seus estudantes.

Tratamos os termos *ações coletivas* e *identidades coletivas* a partir de PRADO (2000) na qual as primeiras são tidas como pressupostos para a mudança social. Já em relação às identidades coletivas, o autor cita, entre outros pontos: uma continuidade da experiência do “NÓS”, em decorrência de um sentimento de pertença; formas de interpretação da história conjunta; expectativas de projetos de futuro traçados; elaborações do passado para a demarcação de posições identitárias.

Assim, o PET tem buscado dialogar e articular na região do Barreiro grupos de caráter político, comunitário, assistencial, cultural, etc. Esses grupos, ao dialogarem entre si e com o PET, apontam demandas de mobilização, propõem estratégias de intervenção

<sup>12</sup> Expressão formulada por GEERTZ (1978) em suas reflexões sobre o conceito de cultura.

nas comunidades, trocam saberes, articulam a luta, redimensionam espaços e tempos de formação e intervenção.

A expressão e a constituição das identidades e ações coletivas se dá necessariamente a partir de seus corpos. Rodas de capoeira, movimento hip-hop, contação de histórias, grupos de congado. Movimentos femininos, movimentos pró-creche, grupos ecológicos, sindicatos: bandeiras de luta escritas no fazer sempre corporal dos indivíduos.

A realização de seminários, fóruns de debates, intercâmbios, produção de documentários, atividades em parques constituem os diferentes cenários que dão forma a estas corporeidades. Assim, se MATURANA (1998, p.63) afirma que “as crianças que crescem sob uma ditadura crescem corporalmente diferentes das crianças que crescem numa democracia”, também defendemos esta premissa para jovens e adultos ao viverem formas de democracia participativa.

Tomar as identidades coletivas como eixo da formação de educadores e educandos tem apontado algumas rupturas em relação ao papel das corporeidades nos processos formativos. A primeira delas diz respeito à perspectiva dicotômica ainda bastante presente no meio escolar entre uma educação intelectual e uma educação do corpo<sup>13</sup>. Isto nos remete a pensar que as corporeidades se formam *em todos e por todos* os tempos e espaços do PET.

A afirmação anterior remete a uma outra ruptura necessária pelos sujeitos, já há muito tematizada no campo da Educação Física: a restrição a uma concepção biológica de corpo. Síntese das realidades objetiva e subjetiva do humano, a corporeidade apresenta-se cada vez mais forte na constituição identitária dos indivíduos. Tomando os argumentos de SILVA (2001) de que “o corpo se situa na interconexão entre natureza e cultura” isto nos remete a pensar acerca do histórico silenciamento e controle dos corpos dos trabalhadores, tratados predominantemente a partir da metáfora corpo-máquina, cujos desgastes devem ser administrados e compensados para o “bom andamento” dos mundos do trabalho e da escola<sup>14</sup>. Desta forma, o PET se opõe às perspectivas que colocam nos jogos, danças, brincadeiras, ginásticas, esportes, etc. o papel de “recompôr o desgaste dos alunos” proveniente do mundo do trabalho. Isto vale também para concepções que atribuem padrões de normalidade aos diferentes indivíduos, segregando a pluralidade cultural construída *com e a partir* dos seus corpos.

Pensar as identidades coletivas como cruciais na formação dos adultos e em sua atuação como movimentos sociais implica no reconhecimento de uma tensão permanente das dimensões individuais e coletivas dos sujeitos, dimensões estas que se expressam *nas e a partir* de suas corporeidades. O tratamento desta tensão permanente é constantemente abordado no PET em seus vários agrupamentos temáticos. Questões como gênero, raça, classe, procedência regional, opção religiosa, opção sexual, etc (onde, entre outras questões, a existência de padrões morais e perspectivas de corpo como propriedade alheia

<sup>13</sup> Em relação à presença de um dualismo corpo e mente (*res cogitans X res extensa*) na instituição escolar, OLIVEIRA e SILVA (2001) abordam a vinculação de certos princípios que constituem a escola com preceitos da filosofia cartesiana. Entre estes princípios, destacamos o fato de corpo e intelecto serem tratados pedagogicamente em separado, incluindo aí a distinção entre tempos específicos dedicados a um e outro. Também merecem registro certas concepções de ensino-aprendizagem que desconsideram o corpo no processo de apreensão do conhecimento. O corpo apareceria como um objeto, algo que devesse ser controlado e servir de acessório aos processos considerados de cunho cognitivo/intelectual.

<sup>14</sup> Neste sentido, o Decreto-Lei nº 10.793 que reintegra a obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno, ao propor seus critérios de dispensa, acaba por apontar também uma concepção de Educação Física e uma concepção de aluno trabalhador como aquele desprovido de condições de vivenciar suas práticas, uma vez que todas as suas energias foram “consumidas” nos tempos do trabalho. Sustenta, portanto, o lugar do trabalhador como um “não-sujeito”, incapaz e não autorizado a produzir cultura e a construir as diretrizes de sua formação, uma vez que as “atividades físicas” se sobrepõem arbitrariamente aos indivíduos.



estão presentes) instauram o conflito entre o *corpo de um* e o *corpo comum*, conflito este que se expressa também nas formas de identificação coletiva dos estudantes que representam suas respectivas comunidades.

Uma vez que entendemos que não há uma separação entre as dimensões do humano, o que caracterizaria a diversidade de práticas formativas no interior do PET? Temos considerado que o que denota diferença/especificidade entre as práticas de formação no PET não seja um suposto caráter corpóreo ou incorpóreo. Guardaria especificidade o fato de que as práticas comportariam *diferentes linguagens* que possibilitariam diferentes chaves de leitura do mundo. Portanto, o que estaria em jogo na formação de adultos trabalhadores é uma ampliação de formas de linguagem (todas corpóreas), que por sua vez permitem uma ampliação do diálogo dos sujeitos com a realidade. Ampliação de linguagens que extrapola a simples aquisição do código escrito, tocando outras facetas da expressão humana como arte, dramatizações, jogos, brincadeiras, esportes, produção de fotografias e exposições artísticas. Assim, agrupamentos como *Tratamento da Informação Jornalística*, *Intertextualidade*, *Saberes*, entre outros promovem a mobilização de educadores e educandos num trânsito de ações que, longe de excluírem corpo e movimento, atribuem a estes uma relação especial na produção de saber.

Entendendo que a *leitura de mundo* precede a *leitura da palavra* (FREIRE, 1994), cabe ressaltar que a militância pelo direito à educação de trabalhadores/as passa necessariamente por essa dimensão ampliada da formação, contrapondo-se a projetos e políticas públicas de cunho assistencialista restritos à aquisição da base alfabética para mera execução de tarefas do cotidiano<sup>15</sup>.

A título de exemplo da relação entre corpo e identidades coletivas, gostaríamos de mencionar os agrupamentos *Corpo-Trabalho-Capitalismo* e *Cultura, Lazer e Trabalho*. No primeiro a dinâmica do mundo do trabalho é problematizada com os estudantes à luz das conseqüências éticas sobre os corpos de homens e mulheres. No segundo agrupamento problematiza-se junto aos estudantes os vários discursos do ócio e a relação dos mesmos em suas vidas. A partir daí, jogos, brincadeiras e outras práticas do tempo disponível (inclusive a do ócio) passam a ser vividas e tratadas no PET com o intuito de problematizar a existência individual e coletiva dos sujeitos. Para além da dimensão manifestada destas práticas, cabe uma atuação também nas produções simbólicas feitas *por elas e nelas*. Entendendo que, assim como o trabalho, o lazer tem sido considerado por muitos um elemento que constitui as identidades sócio-culturais, tais práticas são, portanto, dignas de serem vividas, tematizadas e problematizadas. O que remete, no plano das ações coletivas, a uma necessária discussão sobre políticas de cultura e lazer dos adultos/as trabalhadores.

Uma vez que os processos de formação do PET não se dão a partir de um recorte disciplinar, não há um tempo/espço nem um profissional predeterminado que lecionaria estes temas, numa aula de Educação Física. Ainda que admitamos que o tratamento dado à corporeidade de adultos/as no projeto, em função dos eixos trabalho e cultura, guarde aproximações e diálogos com um dado rol de perspectivas de Educação Física que tratam a cultura como critério de seleção curricular, expressa em termos como *Cultura Corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), *Cultura de Movimento* (KUNZ 1991, 1994) ou *Cultura Corporal de Movimento* (BRACHT, 1997), defendemos que este conjunto de saberes deve dialogar necessariamente com outros processos e temáticas de formação, e não como uma disciplina escolar que sobrepõe *a priori* ao trabalho e aos sujeitos

---

<sup>15</sup> Cabe mencionar aqui o Projeto Brasil Alfabetizado, no qual o Governo Federal tem destinado linhas de financiamento a projetos de alfabetização realizados por igrejas, ONG's, etc. sem qualquer debate curricular e político acerca das concepções de alfabetização, ou seja, sem políticas públicas articuladas de Educação de Jovens e Adultos, prevalecendo o caráter filantrópico e assistencialista destas intervenções.

envolvidos no processo. Estes conhecimentos e saberes não estão legitimados, portanto, a partir de uma reserva de tempos/espacos/ações para sua efetivação<sup>16</sup>.

### Considerações Finais

As reflexões feitas aqui são as contribuições do PET para se pensar a formação de jovens e adultos. Formação esta que compreende a educação escolar como um direito social que não pode estar fora da pauta de luta dos trabalhadores, mas que entende também que este direito não se realiza quando restrito ao simples acesso, e muito menos quando este direito se transforma em processo de distinção e exclusão material e simbólica das pessoas.

Pensar o direito à educação implica na “desnaturalização” da forma escolar para que esta possa ser avaliada, desconstruída e reinventada por educadores e educandos. Uma escola que coloque e seja colocada em questão pelas identidades e ações coletivas dos sujeitos que a compõem. Assim, a divisão de saberes por disciplinas tem que ser pensada como uma possibilidade entre outras e não um pressuposto para a formação de jovens e adultos. Logo, a Educação Física precisa se perguntar sobre qual contribuição os seus saberes oferecem a um projeto maior de formação. Não cabe, portanto, uma “reserva de mercado” para sua intervenção e/ou de seu profissional (assim como qualquer outra disciplina).

No entanto, cabe ressaltar que os sujeitos do PET, homens e mulheres, não são desencarnados. Seus corpos estão sempre em cena com suas histórias, marcas, gestos, angústias, projetos, vidas. É na interlocução sempre *(in)tensa do corpo de cada um* e dos *corpos em comum* que esta dimensão ganha visibilidade. Corpos que expressam identidades, relações de poder, questões éticas, estéticas e políticas complexas e multifacetadas. O que nos faz concordar com LE BRETON (2001, p.4) ao afirmar que “os limites do corpo traçam a ordem moral e significativa do mundo. Pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo. O corpo faz hoje a jogada decisiva, torna-se o paradigma fundamental das sociedades contemporâneas”.

Para finalizar, gostaríamos de reafirmar que a especificidade do mundo adulto guarda ao mesmo tempo enraizamento e abertura. Abertura que nos autoriza pensar que se “*um outro mundo é possível*” e “*uma outra educação é necessária*”<sup>17</sup>, outras corporeidades (o plural não é gratuito) são, com certeza, imprescindíveis.

### Referências Bibliográficas

BRACHT, Valter. Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia e VAGO, Tarcísio (Org.) **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, nº11, jan/abr 1991, p. 173-191.

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

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>16</sup> Na lógica dos agrupamentos, os temas/objetos de conhecimento e as estratégias de formação são construídas ao longo do ano. Não há, portanto, um conteúdo programático a priori.

<sup>17</sup> Palavras de ordem do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, respectivamente.

- GEERTZ, Clifford. (1978). **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:Zahar, 1978.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LE BRETON, David. O Fim do Corpo. **Jornal do Brasil**, 17 de março de 2001, p.4.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- OLIVEIRA, Cláudio Márcio & SILVA, Ana Márcia. Reflexões sobre a filosofia de Descartes: subsídios para compreender as relações entre corpo e educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, vol. 8, n.11, jun. 2002, p.59-71.
- PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES. **Proposta para Educação de Jovens e Adultos**. Escola Municipal União Comunitária. Belo Horizonte, 2004, 161 p.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado**. Campinas: Autores Associados: Florianópolis: Editora UFSC, 2001.
- VAGO, Tarcísio & BICCAS, Maurilane. **A invenção da modernidade e a escolarização do social**: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830-1940). Belo Horizonte, 1996. Projeto de Pesquisa, FAE-UFMG.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo In: LOPES, Alice Lopes & MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p.201-220,2002.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. n° 33, 2001,p.7-47.

Cláudio M. Oliveira (clamoliv@ig.com.br)  
R.Juruena, 135/201-4 Estoril  
BH/MG - CEP 30455-820

Adrilene M. M. Nunes (adrilene@pbh.gov.br)  
R.Francisco Vaz de Melo, 205/101 Santa Rosa  
BH/MG - CEP 31255-710

## **MOVIMENTO APEFIANO E O DESFECHO DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO NA DÉCADA DE 90: O IMPÉRIO CONTRA-ATACA**

Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki  
Universidade Federal de Juiz de Fora – Financiamento CNPq

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi analisar o desfecho do debate sobre a regulamentação da profissão no interior do Movimento das Associações de Professores de Educação Física (APEFs), nos anos 90. Recorreu-se a uma análise da literatura, enfocando-se os principais embates e voltando atenção tanto para o movimento apefiano, quanto para outros setores que se colocaram no campo oposto ao da defesa da regulamentação. Conclui-se que o esvaziamento das APEFs fortaleceu os grupos corporativistas para a consecução da regulamentação da profissão, porém, não para o revigoramento daquele movimento.

### **Abstract**

The aim of this work was to analyze the outcome of the debate on the regulation of the profession in the Teachers' Associations of Physical Education (APEFs), in years 90. An analysis of literature was appealed to it, focusing the main strikes and coming back attention toward the apefian movement, how much for other sectors that had placed in the opposing field of the defense of the regulation. It is concluded that the emptying of the APEFs had supported the corporativists groups for the achievement of the regulation of the profession, however, not for the reanimation of that movement.

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo era analizar el resultado del discusión encendido la regulación de la profesión en el Movimiento de las Asociaciones de Maestros de la Educación Física (APEFs), en los años 90. Un análisis de la literatura fue abrogado a él, enfocando los principales conflictos de tal manera a volverse atención hacia el movimiento apefiano, cuánto para otros sectores a los cuales si está tenido colocado em el campo de oposición de la defensa de la regulación. Se concluye que el vaciar del APEFs fortificó los los corporativistas para el logro del regulación de la profesión, sin embargo, no para el reconstrucción de ese movimiento.

### **1. O esvaziamento das APEFs na década de 90 e a estratégia dos grupos corporativistas**

A década de 90 presenciou, em certa monta, o desfecho da discussão sobre a regulamentação da profissão de educação física no interior da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF). Por outro lado, tal debate encontrou um eco diferenciado nesta época, sobretudo no interior do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e dos espaços acadêmicos da área. A regulamentação da profissão foi questionada, em textos e debates, sob o ponto de vista de sua capacidade de apresentar saídas estratégicas para os trabalhadores da educação física no contexto de crise do capital. Foram, sobretudo, reveladas as concepções teóricas que

norteavam tal processo e a quem interessava a sua defesa. Não obstante, a falta de ações mais articuladas no poder legislativo, dos grupos contrários ao processo, bem como o entendimento por parte da área acadêmica de que tal discussão seria de menor trato teórico, fizeram com que os defensores históricos da regulamentação pudessem avançar em suas ações, culminando na aprovação da Lei Federal nº 9696/98, que regulamentou a profissão de educação física e criou os Conselhos Federal e Regionais. Neste trabalho, discutiremos o processo que deu desfecho à referida lei, com os seus principais embates surgidos, sobretudo, a partir do esvaziamento da FBAPEF na década de 90.

Por conta das disputas vividas na década de 80, no interior da FBAPEF, as quais resultaram em cisões internas, das inúmeras tarefas da militância junto às lutas travadas à época num plano mais amplo, e do próprio veto presidencial ao primeiro projeto de regulamentação da profissão, houve um esvaziamento no interior da FBAPEF que se estendia pelo começo da década de 90. Coexistiam, naquele momento, segundo Sartori (1997), apenas seis Associações de Professores de Educação Física (APEFs) – DF, MG, RJ, RS, SC e SP – em todo o país, das quais duas – RJ e SP – ainda mantinham-se no campo de oposição à direção da FBAPEF, ou seja, favoráveis à retomada do debate sobre o processo da regulamentação.

De outra forma, a própria diretoria da FBAPEF buscava resgatar as poucas APEFs ainda existentes, incluindo as de oposição – defensoras da regulamentação – para recompor o seu movimento associativista. Em dezembro de 1994, com a participação também das APEFs RJ e SP, realizou-se o VIII Congresso Brasileiro de Educação Física da FBAPEF, em Brasília. Neste evento, dividiu-se atenção entre os temas da regulamentação da profissão e da LDB, em trâmite no legislativo, com uma expressiva atenção sobre o primeiro deles. A FBAPEF promoveu o debate sobre esta discussão entre os presentes, seja por meio de debate ou de grupos de aprofundamentos, sendo a diretoria renovada, mas ainda composta exclusivamente por opositores à regulamentação da profissão (ibid.; Sprint Magazine, 1999). Ainda assim, como deliberação do Congresso, o grupo favorável à temática conseguiu retirar os seguintes encaminhamentos para a FBAPEF:

“Que a FBAPEF encampe a luta pela Regulamentação Já!

Que seja constituída uma comissão, para a elaboração de minuta de projeto, a ser entregue no Conselho de Entidades de 11/03/95.

Que seja enviado a todas as APEFs projeto para análise, até 20/03/95.

Que seja realizado um congresso extraordinário para este fim, até julho de 1995” (Sartori, op. cit., p.117).

Assim, finalmente depois de muito tempo de existência da FBAPEF, o grupo defensor da regulamentação da profissão começou a conquistar espaço concreto de encaminhamento dos seus objetivos, sobretudo no que diz respeito à categoria dos professores de educação física. Contudo, ainda não se tratava de um sinal totalmente verde, visto que o conteúdo das deliberações do VIII Congresso apontava para uma maior discussão, seja através da constituição de uma comissão para a elaboração de minuta de projeto, seja pela análise do projeto por todas – poucas – APEFs existentes, ou ainda e, principalmente, pela própria realização de um congresso extraordinário para a retomada deste tema. Por outro lado, os defensores da regulamentação, sobretudo os agremiados no interior da APEF-RJ, não esperariam por este processo de aprofundamento do debate e instaurariam, eles próprios, o processo que culminou na Lei 9696/98.

Utilizando-se do argumento de que “*a eleição de presidência [da FBAPEF] desfavorável à regulamentação causou certa apreensão quanto ao cumprimento do que fora deliberado*” (Sprint Magazine, op. cit., p.15), os defensores da regulamentação forjaram o entendimento de que a deliberação do VIII Congresso dizia respeito à entrada imediata de algum Projeto de Lei sobre o tema no poder legislativo federal. Desta maneira, ficaram à vontade, na figura da APEF-RJ, para compreender que, respaldados pela decisão do VIII Congresso, poderiam eles mesmos encaminhar a continuidade do processo, visto que a diretoria eleita da FBAPEF deixou de fazê-lo, o que foi tido, pelos defensores da regulamentação, como um não cumprimento, por parte da diretoria, das deliberações daquele congresso.

## **2. O Movimento Nacional Pela Regulamentação do Profissional de Educação Física**

O primeiro passo para a asseguarção da estratégia para a consecução da regulamentação da profissão foi a criação do **Movimento Nacional Pela Regulamentação do Profissional de Educação Física**, conforme narra a Sprint Magazine (ibid., p.22):

“O MOVIMENTO surgiu da reunião entre os Professores Jorge Steinhilber, Sérgio Sartori, Ernani Contursi e Walfrido José do Amaral. Primeiramente, analisou-se a questão de conduzir o processo de regulamentação via APEFRJ. A despeito da APEFRJ ser reconhecida como a entidade que sempre defendeu os profissionais de educação física e a regulamentação em particular, concluíram que o processo deveria evitar conflitos entre as entidades já existentes e que estavam um pouco desgastados junto à categoria, em virtude da decisão absurda, tomada em 1990 (sic.)”.

Após reunião(ões) fechada(s) para sua criação, o Movimento pela Regulamentação foi lançado na conferência de abertura do Congresso da Federação Internacional de Educação Física (FIEP), em janeiro de 1995, em Foz do Iguaçu, por Jorge Steinhilber, figura que tomaria lugar central em todo processo. Em 18 de abril de 1995, o então deputado federal Eduardo Mascarenhas apresentou o Projeto de Lei nº 330/95, que dispunha sobre a regulamentação do profissional de educação física e criava seus respectivos Conselhos Federal e Regionais (Brasil, 1995).

Neste momento, chamamos atenção para a cronologia dos acontecimentos. O VIII Congresso da FBAPEF, que aprovou os encaminhamentos – com algumas restrições ao processo da regulamentação da profissão – ocorreu no mês de dezembro de 1994. O Movimento Pela Regulamentação do Profissional de Educação Física foi deflagrado em janeiro do ano seguinte, ou seja, após um mês das deliberações do VIII Congresso. Ainda que a defesa desta atitude recaia sobre o argumento de que se tratava, o Movimento pela Regulamentação, de uma rede de comunicação e mobilização em torno do tema, não se justifica a entrada de um Projeto de Lei em abril do ano de 95 – e ainda apresentado pelos próprios defensores da regulamentação da profissão – sem a devida discussão das outras APEFs, conforme própria deliberação daquele Congresso, seja por meio da formação de comissão para elaboração de ante-projeto, seja por meio da análise deste por parte de outras APEFs, ou, principalmente, por meio do debate a ser feito num congresso extraordinário da FBAPEF, que se realizaria somente em julho de 95, ou seja, três meses depois da entrada do referido Projeto de Lei.

Assim, não é de se estranhar que a própria diretoria da FBAPEF foi “[...] *surpreendida com a notícia da tramitação no Congresso Nacional, do PL 330/95, de*

autoria do Deputado Eduardo Mascarenhas [...]” (Castellani Filho, 1996, p.8), uma vez que, como notícia a própria historiografia dos defensores da regulamentação:

“[...] **na segunda metade do segundo semestre de 1995**, toma[ram] conhecimento [o Movimento pela Regulamentação] de que as APEFRS e APEFSC haviam eleito diretoria totalmente favorável à regulamentação, havendo, desta forma, interesse comum entre o MOVIMENTO e as APEFs. Dado que a APEFRJ e APEFSP já estavam atuando pela luta, em prol da regulamentação” (Sprint Magazine, op. cit., p.23, grifos nossos).

É possível depreender desse fato que nem as próprias APEFs que vieram a apoiar a APEF-RJ (três no total) e que compunham o Movimento pela Regulamentação mantinham conhecimento ou deliberação oficial favorável com relação ao encaminhamento do referido PL. Mesmo a despeito da não discussão da categoria sobre os contornos do projeto, este foi apressadamente apresentado sob o argumento de que o texto apresentado seria embrionário, devendo ser discutido pela categoria ao longo da tramitação no poder legislativo (ibid.).

Portanto, apenas depois do PL 330/95 em trâmite, que o Movimento pela Regulamentação buscou aproximar-se tanto dos professores quanto dos estudantes de educação física, contudo não para debater ou refletir acerca da regulamentação da profissão, mas para divulgar seu projeto e conseguir assinaturas de apoio a ele. O Movimento pela Regulamentação, sobretudo na figura de Jorge Steinhilber e na de Sérgio Sartori, participou de vários encontros na área, promovidos ou não pelas APEFs que o apoiava, utilizando-se do recurso de apenas passar por estes vários eventos e, acriticamente e de forma apressada, solicitar a assinatura para apoio ao projeto, colocando este último como um dito benefício a ser conquistado pela educação física.

Amparados pelas mudanças no mundo do trabalho e, sobretudo, pela precariedade das condições fora do trabalho nas escolas (academias, clubes, condomínios...), utilizavam-se do discurso de que tal campo não possuía donos, e de que qualquer leigo tomava o espaço do profissional de educação física. Também, o termo profissional naquele momento começou a agradar mais do que o termo professor, tendo em vista a precarização que o trabalho docente assumiu na década de 90 e, desta forma, forjou-se o surgimento de um trabalhador da educação física prestador de serviços, profissional liberal, empreendedor – estratégia plus da precarização do trabalho contemporâneo – sob a forma do *personal trainer*, entre outros; enfim, o assim chamado, dali por diante, de **profissional de educação física**.

### 3. O debate tardio sobre o PL 330/95 e o surgimento de novos interlocutores

Somente no ano de 1996, com quase um ano após o início do trâmite do PL 330/95, foi que o assim chamado campo acadêmico da educação física teve o seu conhecimento e iniciou debates em torno do tema da regulamentação. Vários encontros em universidades brasileiras, promovidos, sobretudo, pelo MEEF e pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), iniciaram a discussão sobre o tema e, pela primeira vez, confrontaram os posicionamentos, contrários e favoráveis ao PL 330/95, podendo ser desvelados os fundamentos que sustentavam a visão de educação física e sociedade dos seus defensores. As discussões foram evidenciando a face corporativista e de reserva de mercado do PL 330/95 (Brasil, op. cit.) que, em seu artigo 2º, listava uma série de atividades supostamente

exclusivas do assim chamado profissional de educação física, algumas de cunho estritamente multidisciplinar, tais como recreação e lazer. Com efeito, o ataque e a desqualificação aos assim chamados leigos estavam desenhados na justificação do referido Projeto de Lei (ibid.), da forma como proferiam os defensores da regulamentação da profissão:

“Percebemos que muitos usuários, frequentadores de instituições que oferecem atividades físicas gímnicas e esportivas, imaginam ou consideram que estão sendo atendidos por profissionais habilitados. Não atentam para o fato de que qualquer pessoa pode vestir calção e agasalho e conduzir essas atividades sem possuir nenhum preparo prévio. Pior, paradigmaticamente (sic!), será chamado, por esse usuário, de Professor de Educação Física, exatamente por não haver instrumento jurídico que impeça qualquer leigo de ministrar qualquer tipo de atividade física em qualquer instituição (academia, clube, condomínio, etc...) e esta situação desde muito veem (sic.) se perpetuando”

Ainda, a perspectiva da atividade física como fator da promoção da saúde, em uma relação causal, bem como a noção individualista da busca da qualidade de vida através da conscientização do estilo de vida ativo, estavam contidas também na justificação do PL, de autoria de Eduardo Mascarenhas (ibid.):

“O alto preço social da medicina curativa, o elevado custo da inaptidão, fizeram governos despertar para a atuação profilática da atividade física como fator de promoção da saúde [...]

A prática sistemática de exercícios físicos e de atividades esportivas tem marcada influência na melhoria de qualidade de vida, resultando também [em] uma menor procura pelos serviços de saúde.

É inquestionável o valor da atividade física no aumento do bem estar dos indivíduos. O exercício ajuda, também, a reduzir a ansiedade e o ‘stress’ ”.

Assim, pode-se afirmar, também, que, se naquele momento os defensores da regulamentação começavam a expor os seus fundamentos, por outro lado, começaram a surgir várias críticas no interior da área. Tais críticas centravam-se nos argumentos de que, além de antidemocrático pelo tom de sua pressa e pela ausência de discussão junto aos professores, ela trazia em seu bojo manifestações ligadas a um retrocesso no campo da produção de conhecimento em educação física na medida em que ignorava seus debates, mas que, fundamentalmente, apontava para a adaptação de uma sociedade da exclusão proveniente do sistema capitalista de produção em sua fase neoliberal, fragmentando a classe trabalhadora (Castellani Filho, op. cit.; Faria Junior, et al. , 1996; Ferreira, 1996; Nozaki, 1996, 1997; Palafox & Terra, 1996). Entretanto, os interlocutores em defesa da regulamentação da profissão, como discurremos anteriormente, se apressavam em argumentar que esta nada tinha com relação ao neoliberalismo.

Assim, a discussão em torno do tema foi ganhando os espaços acadêmicos e políticos da educação física. Um importante episódio ocorreu em maio de 1996, quando a Escola de Educação Física da UFRGS promoveu o VIII Programa de Educação Física Continuada 96 e, na solenidade de abertura, proferiu conferência com Jorge Steinhilber a respeito da regulamentação da profissão (Sprint Magazine, op. cit.). Foi convidado e



participou da solenidade o deputado federal Paulo Paim, então relator do Projeto de Lei na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, segunda comissão pela qual passou o PL 330/95 antes de sua aprovação. Por outro lado, na mesma época, acontecia, nas proximidades do evento, o II Encontro Regional de Estudantes de Educação Física (EREEF) – Regional V – realizado pelo MEEF e no qual havia a militância dos estudantes do sul do país e alguns professores que participavam, como convidados. Tal fato mobilizou alguns integrantes do MEEF e outros professores a participarem, também, da conferência proferida por Steinhilber.

Assim narram Palafox e Terra (op. cit., p.1,2), que participavam do encontro estudantil, o desenrolar deste acontecimento:

“Motivados pela curiosidade e pela revolta dos estudantes do movimento estudantil com a forma como o processo legal da regulamentação [estava] sendo encaminhado, fomos junto com uma grande parte dos estudantes a assistir a conferência.

No auditório, nos deparamos com a presença do relator do processo no Congresso Nacional, Deputado Paulo Paim.

Na ocasião, além de conhecer pessoalmente o Prof. Jorge, tivemos acesso ao livro de sua autoria recentemente publicado para tratar a questão da profissão e da regulamentação da Educação Física.

No final da fala do palestrante, houve um momento de tensão entre membros da platéia e a coordenação da mesa, pois os primeiros desejavam, além de limitar-se a fazer perguntas, fazer comentários e críticas relacionadas com o tema.

Como resultado, o evento culminou com um debate, acompanhado de críticas contundentes à forma como o processo vinha acontecendo, a postura dos seus idealizadores, no sentido de que os mesmos vinham evitando o debate mais amplo sobre a questão e, principalmente, da forma como assinaturas vinham sendo colhidas a nível nacional sem as pessoas [conhecerem] realmente o assunto”.

Provavelmente o deputado Paim se surpreendeu com a existência de pares da educação física que fossem contrários à sua própria regulamentação da profissão. Como forma para resolver tal impasse, o relator do Projeto de Lei convocou uma audiência pública para aprofundar a questão, o que naturalmente gerou a mais variada sorte de indignação junto aos defensores da regulamentação. Entre aquele evento na UFRGS, em 10 de maio, e a audiência pública, em 17 de outubro, o Movimento pela Regulamentação intensificou a sua coleta de assinaturas, como também a articulação com os diretores das escolas de educação física que poderiam se converter favoravelmente ao projeto. Já o MEEF organizou o XVII ENEEF, centralizando o tema da regulamentação da profissão, e convidou Steinhilber para debater com outros professores – Castellani Filho e Celi Taffarel – de posição contrária à sua. Na plenária final do evento, deliberou-se pela contrariedade do PL 330/95, sendo, portanto, o MEEF, o primeiro movimento organizado da educação física a ter posição oficial e a se opor, após o seu ressurgimento, ao processo da regulamentação da profissão.

No entanto, na audiência pública, poucos foram os representantes articulados contra o Projeto de Lei a se mostrarem presentes. Destes, somente Castellani Filho, representando o CBCE, e alguns representantes da Executiva Nacional do Estudantes de Educação Física (ExNEEF) se pronunciaram contrariamente ao Projeto de Lei. Em contrapartida, apontaram argumentos favoráveis à regulamentação da profissão, além dos diretores das escolas presentes, Jorge Steinhilber, pelo Movimento pela Regulamentação, Roberto Lial,

pela FBAPEF e Ricardo Machado, representando o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), ligado ao Ministério Extraordinário dos Esportes. Por outro lado, Paim havia recebido um grande número de abaixo-assinados, correspondências e manifestações em defesa do PL 330/95 e, neste contexto, prosseguiu-se a tramitação do processo, embora com o entendimento de que:

“Não se [tratava] de criar reserva de mercado para o amparo de privilégios, e sim de estabelecer normas para que, numa área importante para a saúde da população, o exercício profissional seja permitido apenas àqueles que receberam a formação adequada a preservá-la e promovê-la” (Rocha, 1997, p.3).

Foi o único momento em que os grupos contrários se manifestaram junto aos parlamentares. Por outro lado, o PL 330/95 foi aprovado na Câmara dos Deputados, entre discussões e substitutivos, contudo sempre acompanhados atentamente pelo Movimento pela Regulamentação e pelos deputados aliados a ele. No senado, houve um novo esboço para se apresentarem emendas, no dia 13 de agosto de 1998, quando o projeto foi incluído na ordem do dia. O senador Eduardo Suplicy possuía emendas a serem apresentadas no intuito de se regulamentar, *a posteriori*, os Conselhos Federal e Regional, o que implicaria um aprofundamento do debate, bem como a tentativa de colocar o Conselho Nacional de Educação (CNE) como entidade a convocar a eleição do Conselho Federal de Educação Física e também de se incluir as atividades de ensino na lei (Sprint Magazine, op. cit.).

Apesar da acusação dos defensores da regulamentação de que teria sido o grupo contrário ao processo o responsável por tal atitude, não há identificação da origem das emendas de Suplicy, ainda que sua assessoria tivesse sido munida dos documentos e artigos contra a regulamentação. O Movimento pela Regulamentação se articulou rapidamente e conseguiu demover o senador de apresentar suas emendas. Assim, aprovou-se o PL 33/98 no senado e, em 1º de setembro de 1998, a Lei 9696/98 foi finalmente sancionada pelo presidente da república, regulamentando a profissão de educação física e criando os seus respectivos conselhos profissionais. Sem dúvida, a aprovação da referida lei foi, “[...] *ao mesmo tempo, uma demonstração de capacidade de articulação política dos defensores da Regulamentação e outra, inequívoca, de inexistência de ação política concatenada por parte daqueles que a ela se opunham*” (Castellani Filho, 1998, p.32).

#### **4. Centelha de revigoramento do movimento apefiano para a formação do Conselho Federal: desfecho dramático para a história das APEFs**

Naquele momento histórico, o movimento apefiano, como vimos, estava praticamente esvaziado. Contudo, a regulamentação da profissão trouxe a necessidade de escolha dos primeiros conselheiros federais que, conforme a lei criada, deveriam ser eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das APEFs e das instituições superiores de educação física, convocada pela FBAPEF (Brasil, 1998). Dado o prazo até 4 de novembro de 1998 para a comprovação da existência de cada APEF que iria participar daquela reunião – pouco mais de dois meses depois da promulgação da lei – isto fez ressurgir várias APEFs em todo o país, bem como foram criadas tantas outras pela primeira vez na história deste movimento associativista, sob única intenção de participar do processo de escolha dos primeiros diretores do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF):

“O que assistimos nos dias que se sucederam à aprovação da lei foi um desavergonhado açodamento por parte daqueles que, tendo nos Conselhos a possibilidade de fazer valer suas intenções de [recuperarem] o terreno perdido no interior da Educação Física, buscavam sofregamente tê-los sob seus domínios. Para tanto, não se inibiram em fazer criar e ressurgir das cinzas, da noite para o dia, uma gama de associações de profissionais de Educação Física”

[...] Tais associações, remoçadas, passaram com enorme celeridade – salvo honrosas exceções – a arregimentar amigos aos quais, em reuniões aligeiradas, transformaram em seus delegados dotando-os de poderes para representá-las na assembléia do dia 08 de novembro, no Rio de Janeiro, RJ, convocada para a eleição dos 18 membros da Diretoria do Conselho Federal [...]” (Castellani Filho, op. cit., p.33).

Apesar do vultoso crescimento das APEFs naquele momento, não se pode dizer que o movimento apegiano foi revigorado, uma vez que não se retomou mais a dinâmica que o marcou na década de 80. Pelo contrário, se o movimento apegiano só podia ser identificado, agora, na perspectiva dos corporativistas, ou seja, através da discussão sobre a regulamentação da profissão, então é possível afirmar que, uma vez conquistado este fito, tal organização perderia gradualmente seu poder de articulação e intervenção junto à categoria dos professores de educação física, a não ser no sentido de legitimação das políticas implementadas pelo CONFEF.

Já sobre o processo de conformação da primeira diretoria do CONFEF, na sua eleição do dia 8 de novembro no Rio de Janeiro, pode-se dizer também que as APEFs presentes pouco influíram em seu resultado e apenas a legitimou, visto que a chapa já viera fechada e organizada por parte dos que comporiam o mandato tampão. Esta chapa, como era de se esperar, foi composta por Steinhilber na presidência e vários outros professores que participaram do Movimento pela Regulamentação. Também integraram esta primeira chapa setores que se propagavam nos órgãos oficiais do governo brasileiro desde a ditadura militar na década de 70, bem como outros representantes das corporações das atividades físicas, o assim chamado *fitness* (Castellani Filho, op. cit.). De outra parte, as vozes discordantes do processo – muito poucas, por sinal – bem como outras que emitiam questionamentos quanto à composição, ou mesmo sugestões para os Conselhos Regionais foram devidamente silenciadas, ainda que a “*composição [surpreendesse] os mais inocentes, por conta da presença de representantes do setor patronal*” (ibid., p.33). Garantiu-se, desta forma, a eleição da primeira diretoria do CONFEF, com 18 conselheiros, que tomou posse no dia 18 de janeiro de 1999 (Tojal, 2002).

Assim, pudemos perceber, através desta análise, que o esvaziamento do movimento apegiano da década de 90 concorreu para a fortificação das estratégias de consecução da regulamentação da profissão, defendidas pelos grupos corporativistas em seu interior. Para este momento histórico, as defesas contrárias à regulamentação tiveram eco fora do movimento apegiano, sobretudo canalizadas no MEEF e no CBCE. Com a aprovação da Lei 9696/98, o movimento apegiano retomou um pequeno fôlego, no entanto, apenas para assegurar o desfecho da regulamentação da profissão, no que diz respeito à primeira formação do CONFEF. Neste sentido, é possível afirmar que tal movimento perdeu o caráter de aglutinação legítima dos trabalhadores de educação física que o caracterizou na década anterior, passando a se caracterizar como uma estrutura de aparelhamento do CONFEF.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Projeto de Lei nº 330 de 18 de abril de 1995*. Dispõe sobre a regulamentação dos Profissionais de Educação Física e cria seus respectivos Conselhos federal e regionais. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. *Boletim Informativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Santa Catarina, ano XVIII, n.3, p. 6-14, 1996.

\_\_\_\_\_. Regulamentação da profissão: the day after “2”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.20, n.1, p.32-36, set., 1998.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de, et al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina: v.17, n.3, p.266-272, mai., 1996.

FERREIRA, Marcelo Guina. Educação física: regulamentação da profissão e esporte educacional ou... neoliberalismo e pós-modernidade: foi isto que nos sobrou? *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina: v.18, n.1, p.47-54, set., 1996.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Regulamentação da profissão de educação física: etapa prioritária para a legitimação?, 1996. Disponível em <<http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html>>, Acesso em: 29 out. 2002.

\_\_\_\_\_. Regulamentação da profissão: o embate de duas perspectivas. *In: Caderno de Debates*: v.5, p.36-40, 1997.

PALAFIX, Gabriel H. Muñoz, TERRA, Dinah Vasconcellos. *Regulamentação da profissão de educação física: uma questão ideológica*. 1996. Disponível em <<http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html>>, Acesso em: 29 out. 2002.

ROCHA, Paulo. *Parecer do Relator ao Projeto de Lei nº 330/95*. Comissão de Trabalho, de administração e serviço público. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

SARTORI, Sergio Kudsi. *Perspectivas e Limites da Profissão de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1997.

SPRINT MAGAZINE. Rio de Janeiro, n.103, jul-ago, 1999.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. O código de ética do profissional de educação física. *E.F – Educação Física*. Rio de Janeiro, ano 1, n.3, p.14, jun., 2002.

Endereço: R. Padre João Emílio, 80/301 – Alto dos Passos – Juiz de Fora – MG
--

CEP: 36.026-440 – E-mail: [hajimenezaki@uol.com.br](mailto:hajimenezaki@uol.com.br)  
Tecnologia de apresentação: Datashow

## O LÚDICO E O REVOLUCIONÁRIO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENCONTRO DOS SEM TERRINHA

Marcelo Pereira de Almeida Ferreira<sup>1</sup>  
(Marcelo “Russo” Ferreira)

Programa de Mestrado em Educação do CE/UFPE  
Linha de Pesquisa Política Educacional e Prática Pedagógica  
CAPES/CNPq

### Resumo:

*O presente estudo problematiza a dimensão do Lúdico-Revolucionário nas práticas pedagógicas com crianças e jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Pernambuco teve como objetivo contribuir com a construção da Teoria Pedagógica a partir da consideração da prática pedagógica, enquanto prática social que também determina a formação humana, em dadas relações de produção, na perspectiva de um dado projeto histórico. Como problemática investigativa delimitamos a questão da identificação, análise e crítica das manifestações lúdicas dos encontros anuais de crianças e jovens do MST – denominado Encontro dos Sem Terrinha, destacando-se as contradições e possibilidades.*

*The present study problematizes the lúdico-revolucionário dimension in the pedagogic practices with children and young of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra in the State of Pernambuco had as objective contributes with the construction of the Pedagogic Theory starting from the consideration of the he/she practices pedagogic, while social practice that it also determines the human formation, in having given production relationships, in the perspective of a die historical project. As problem investigative delimited the subject of the identification, analyze and it criticizes of the manifestations lúdicas of the children's annual encounters and young of MST–denominated Encontro dos Sem Terrinha, standing out the contradictions and possibilities.*

*El problematizes presente del estudio la dimensión de lúdico-revolucionário en las prácticas pedagógicas con niños y jóvenes de lo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra en el Estado de Pernambuco tuvo como objetivo contribuye con la construcción de la Teoría Pedagógica que empieza de la consideración de la él/ella practican pedagógico, mientras la práctica social que lo determina también la formación humana, en dado la producción las relaciones, en la perspectiva de un muere. Cuando investigativa de problema delimitó el sujeto de la identificación, analiza y critica del lúdicas de manifestaciones de los encuentros anuales de niños y jóvenes de MST–Encontro Dos Sem Terrinha denominado, destacándose las contradicciones y las posibilidades.*

### Apresentação:

*(...) A grande paciência do tempo, e outra, não menor, do dinheiro, que, tirante o homem, é a mais constante de todas as medidas, mesmo com as*

---

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física – UPE. Mestrado concluído em fevereiro de 2002. Atualmente, é membro da comissão científica do GTT – Movimentos Sociais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e coordenador-geral de Apoio, Capacitação e Eventos Esportivos da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (gestão 2003-2006).

*estações variando. De cada vez, sabemos, foi o homem comprado e vendido. Cada século teve seu dinheiro, cada reino o seu homem para comprar e vender por morabitanos, marcos de ouro e prata, reais, dobras, cruzados, réis, e dobrões, e florins de fora. Volátil metal vário, aéreo como o espírito da flor ou o espírito do vinho: o dinheiro sobe, só para subir tem asas, não para descer. O lugar do dinheiro é um céu, um alto lugar onde os santos mudam de nome quando vem a ter de ser, mas o latifúndio não” (SARAMAGO, 1980: 13).*

Discutir as manifestações do lúdico em tempos de barbárie (prevista por Rosa Luxemburgo, ainda no início do século passado) parece uma coisa ou absurda e, portanto pessimista ou, do contrário, um posicionamento favorável às perspectivas neutras e idealizantes do mundo do *tempo livre*, do *tempo disponível*, enfim, da pseudo-ludicidade crítica.

A questão que paira neste debate: a que estamos hoje vinculando esta discussão sobre a necessidade ou não de se refletir/debater sobre as manifestações do lúdico em Movimentos Sociais de conflito e confronto? Por que, aliás, o são assim denominados? Será apenas para uma impressão estética de estabelecermos uma curiosidade que nos leva a uma percepção natural de “jogos de guerra”? Queremos discutir o lúdico enquanto manifestação apenas? É necessário esse tipo de discussão? Nossa primeira resposta à essa última questão é ‘Sim!’.

Mas as questões anteriores remontam um aspecto mais amplo e, nesse momento, queremos apenas procurar uma centelha luminosa para indicar que não foi o acaso que nos levou ao MST (o movimento social de conflito e confronto aqui referenciado). Poderíamos até afirmar que foi pelo fato de esta discussão sobre o lúdico não estar vinculada de forma mais contundente neste campo social, não ter espaço na produção do conhecimento e, portanto, ser um grande e potencial campo de pesquisa. Mas é necessário deixar uma coisa esclarecida: o fato de não encontrar nas produções pesquisadas nenhuma que trabalhasse esse vínculo (lúdico e Movimentos Sociais Organizados/MSO) não classifica esta produção como que distanciada de seu contexto, um *aproveitar-se de um tema e um lugar*, que, portanto, parafraseando MARX (1985), *coisificaria* uma produção do conhecimento, reduzindo qualquer possibilidade de uma produção socialmente referenciada ao seu aspecto meramente *dissertativo*: o escrever uma dissertação. É justamente por identificar esse contexto como uma *síntese de várias determinações* e, conseqüentemente, de várias possibilidades de inversão das relações sociais e de capital-trabalho existentes no atual sistema econômico-social, que inferi construir um aprofundamento de uma expressão humana (o lúdico) que não é aprofundada pela academia, o que torna aquela desestoricizada, descontextualizada e esvaziada.

Escolhemos o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>2</sup> por uma série de razões, quer de caráter pessoal, quer político ou de formação. A essas, somam-se sua própria história, sua importância na construção do país e no resgate do orgulho e determinação do trabalhador rural nos últimos quase 20 anos. Seriam infinitas as razões que destacaria para justificar o porquê da escolha do Movimento. É preferível ir identificando durante a brincadeira que aqui ousa-se começar. Reconhece-se, ainda assim, que tratar as questões que envolvem este binômio inicial *lúdico-movimentos sociais* (quer de conflito e confronto, quer de aceitação das relações sociais vigentes ou “outros”

---

<sup>2</sup> No documento “Normas Gerais do MST”, no seu capítulo 1, item 6, encontramos que: “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aparece para o público com a denominação Movimento dos Sem Terra ou simplesmente a sigla MST”. Neste trabalho, faço a opção por usar os termos **MST** ou **Movimento** para me referir ao mesmo.

quaisquer) é, acima de tudo, mais do que um grande desafio. É a necessidade de contribuir com uma bandeira muito maior na qual, neste momento específico, não tenho nenhuma ousadia de dar conta. A ousadia se dá no sentido histórico e, portanto, envolve muito mais do que esta relação dissertação-Universidade, envolve uma infinidade de sujeitos históricos.

*Falta alguma coisa nesta brincadeira... Mas, cadê o lúdico???*

"(...) e que faria então se nos puséssemos a explicar como se faz cada trabalho e em época, os instrumentos, os apeiros, e se é obra para homem ou para mulher e porquê". (SARAMAGO, op.cit.: p. 90).

A crítica construída nos últimos anos, no que se refere às produções em torno do tema lazer, trazem no bojo do debate a questão da invasão da indústria cultural, da infantilização da cultura infantil e, mais grave ainda, a coisificação da criança e de sua possível produção cultural. Defrontei-me, portanto, com uma ampla e crítica produção do conhecimento, de forma tal que para o primeiro problema em torno do objeto principal desta produção, eu não teria problemas em buscar referências. O estudo do lúdico, a princípio, estava garantido.

A problemática que levanto é: *quais as possibilidades de manifestação de uma concepção revolucionária do lúdico por dentro da prática pedagógica do/no MST e, especificamente, por dentro do Encontro Estadual dos Sem Terrinha, em Pernambuco?* E a seguinte hipótese: **de que as manifestações lúdicas das crianças do MST (Sem Terrinhas) trazem em sua essência elementos que permitem perceber uma formação voltada para princípios da construção de um Projeto Histórico Socialista.** Decorrente a isso, a formação vivenciada pelos Sem Terrinhas durante o período que envolve o Encontro Estadual dos Sem Terrinha e todas as formas de envolvimento nele contidas, trazem características particulares profundas e diferenciadas, características estas que envolvem realidade e fantasia, seriedade e descontração, festa e formação.

A problemática acima levantada traz, para a construção de referências que possam dar conta da hipótese inicialmente construída e a necessidade de se cumprir com o compromisso de uma produção socialmente referenciada, os seguintes objetivos:

1. Analisar a produção teórica adotada e indicada pelo Projeto Pedagógico do Movimento;
2. Discutir teoricamente o conteúdo das categorias Lúdico e Revolucionário;
3. Identificar e analisar as manifestações lúdicas expressas nas práticas pedagógicas no Encontro Estadual dos Sem Terrinha, de forma a abordar as suas contradições e possibilidades.

Durante essa produção, foi estabelecido os seguintes passos e lógica:

Inicialmente traz-se uma primeira referência teórica de nossa opção metodológica para a construção desta intervenção. Faço a opção pelo referencial materialista-dialético do tipo etnográfico e descrevo, neste sentido, os instrumentos (entrevistas, filmagens e diário de campo) e procedimentos de coleta de dados (principais e complementares).

Em um segundo momento, resgato o que a princípio denominei de 'pano de fundo' desta produção, que é o debate em torno do Projeto Histórico de Sociedade, no sentido de reconhecer que é justamente a ausência deste no debate em torno do âmbito do lazer (e especificamente suas manifestações lúdicas) que impede um passo além das denúncias feitas ao capitalismo. Procuro dissertar principalmente acerca da definição do Projeto Histórico de Sociedade, dialogando centralmente com FREITAS (1987 e 1995) e suas únicas expressões: o Projeto Histórico Capitalista e o Projeto Histórico Socialista. Indico, também, que é a partir desta categoria que justifico não somente o reconhecimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra como sujeitos unívocos desta produção, mas



também que suas lutas e conquistas ao longo de seus quase 20 anos de existência já indicam, há tempos, elementos que permitem a radicalização, na prática, de um estudo sobre o lúdico, enquanto manifestação humana.

Posteriormente, entro no cerne principal deste debate, levantando autores que considere imprescindíveis para este aprofundamento do lúdico enquanto categoria de estudo. Neste sentido, trouxe para este momento Nelson Carvalho MARCELLINO com sua *“Pedagogia da Animação”*, Johan HUIZINGA com seu *“Homo Ludens”* e Maurício Roberto da SILVA com sua tese de doutorado *“O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?”*, de forma a tecer algumas reflexões críticas sobre a ausência desta relação, da produção do conhecimento que tenha como pano de fundo o Projeto Histórico de Sociedade. Para tanto, me valho de autores como Adolfo VÁZQUEZ em *“Filosofia da Práxis”* para um primeiro reconhecimento de uma manifestação lúdica enquanto práxis e, posteriormente, abro o diálogo com A. PISTRÁK (*“Fundamentos da Escola do Trabalho”*), Ânton MAKARENKO (os três volumes de *“Poema Pedagógico”*) e CALDART (*“Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”*), para levantar alguns princípios que possam indicar que sim, é possível repensar nossas inferências sobre o lúdico.

Em seguida, resgato, como princípio pedagógico de uma educação que se faz em movimento no MST (a educação para além da escola), o contexto, os dados e a análise sobre estes no **V Encontro Estadual dos Sem Terrinha**. Para tanto, construí uma relação que levava em consideração todo o caminho percorrido até a chegada ao Encontro (que aconteceu em Recife/PE), desde a preparação de um grupo de crianças em um Assentamento do MST (O Assentamento Catalunha, localizado no Sertão do Estado de Pernambuco) até a vivência propriamente dita do Encontro e, posteriormente, o retorno ao Assentamento (período de 67 dias). Faço o constante diálogo da leitura feita sobre as manifestações do lúdico durante o Encontro e a contextualização desta leitura junto à prática pedagógica das educadoras no citado Assentamento e a realidade social deste.

### **SOBRE OS DADOS E SUAS PRIMEIRAS CONCLUSÕES:**

O percurso de campo realizado durante os 67 dias envolvido no Assentamento Catalunha permitiu identificar vários elementos políticos (ainda a disputa da terra), sociais (super população do Assentamento), educacionais (formação dos educadores) e estruturais que permearam todo o processo de pesquisa e as constatações em torno do confronto entre as manifestações lúdicas e as relações sociais e, mais especificamente, as relações pedagógicas. Quanto ao que pude constatar durante uma investigação mais concentrada no Encontro dos Sem Terrinha, destaco os seguintes elementos:

1. A ausência de um trabalho conseqüente para com a formação de educadores sociais nas Universidades, tendo como objetivo específico (por conta do corpo desta produção) a intervenção conseqüente durante as Oficinas Pedagógicas no Encontro dos Sem Terrinha;

2. A ausência de uma maior participação do corpo docente das Universidades (preferencialmente as públicas) na organização de uma intervenção de caráter multi e/ou interdisciplinar durante a realização dos Encontros ou, especificamente, durante as Oficinas Pedagógicas;

3. A inexistência de um grupo de trabalho voltado a projetos de extensão que ampliem a participação de estudantes universitários em atividades constantes junto aos MSO e, no caso em questão, uma intervenção que permitisse que estes estudantes participassem não apenas do momento de oficinas pedagógicas do Encontro ou mesmo do Encontro como um todo, mas que estivesse articulada com uma aproximação às áreas de

Assentamento (pelo menos) com a finalidade de exercerem uma aproximação com o trabalho pedagógico das Escolas;

4. A inexistência, portanto, de qualquer projeto que possa construir essas intervenções de forma a estabelecer um trato entre várias áreas do conhecimento e a ampliação deste trato junto à realidade social do campo.

Desta forma, a produção aqui construída e debatida (longe de acreditar que seja conclusiva) destaca as principais potencialidades que envolveram o percurso direto (preparação, Encontro e repasse/resgate) e indireto (realidade social do Assentamento, da escola e da prática pedagógica) do **V do Encontro dos Sem Terrinha**, de forma a reconhecer a qualidade humana de resistir e de construir suas possibilidades de transgressão, mas principalmente, a sua qualidade em transformar a realidade social em busca de um Projeto Histórico Socialista.

Especificamente, é necessário reconhecer que a criança Sem Terra, como nas palavras de Jaime AMORIM (1999),

*"(...) foi a criança ontem isolada, excluída da sociedade. Ser Criança Sem Terra é ser criança que já tem um ideal, uma perspectiva de vida. Para nós, uma Criança Sem Terra é alguém que tem uma identidade de vida. Significa que ela está incluída na construção de um projeto em que a vida está em primeiro lugar"* (p. 18).

É nesse sentido que este trabalho traz à tona alguns aspectos que a produção do conhecimento anda deixando de lado: fica cada vez mais distante e cada vez mais enfraquecida. Destaquei, portanto, ao longo do trabalho:

1. a necessidade de ser revista a produção do conhecimento em torno do âmbito do lazer e, especificamente, o que é interpretado como uma de suas manifestações próprias: o lúdico;

2. a defesa de que essa manifestação humana, o lúdico, extrapola os limites do lazer e da prática pedagógica tradicional, passando a se identificar com o processo mesmo de formação humana;

3. que o processo de formação humana verificado nesta manifestação específica não se dá de forma neutra, descontextualizada e 'distante do mundo real', sendo, sim, balizada por um determinado Projeto Histórico de Sociedade;

4. que sob as referências do Projeto Histórico Capitalista, o lúdico, conformando com os vários autores tratados nesta, vem 'sofrendo' de uma opressão tamanha, que o condenava, junto com todas as instâncias de relações sociais próprias deste projeto, ao seu extermínio e extinção;

5. que, sob a defesa de que era necessário recuperar as raízes ontológicas do lúdico (especificamente a liberdade), na verdade envereda-se por se constituir uma certa 'redoma social e científica' em torno desta manifestação, procurando 'protegê-lo' dos males do Projeto Histórico Capitalista;

6. que a potencialização das raízes ontológicas do lúdico, necessariamente estariam vinculadas ao Projeto Histórico Socialista e, portanto, não poderiam ficar neste estado de proteção vegetativa pseudo-crítica. Pelo contrário, deveria ser resgatado sob a forma de mais um instrumento de luta para a transformação social, sem perder suas características que indicam sua qualidade festiva, celebrativa e libertadora.

Para tanto, o trabalho que o MST desenvolve junto com a organização do Encontro dos Sem Terrinha permite que se aflore essas possibilidades e, conseqüentemente, se caminhe na direção do lúdico-revolucionário.

É assim que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem, ao longo dos últimos anos, construindo de forma coerente as possibilidades de formação para a transformação, de construção do novo homem e vem reconhecendo que o faz sob as

condições que não lhe permite ser o mentor da transformação social, mas aquele que irá literalmente plantar e cuidar para que esta cresça. Nas palavras de Jaime Amorim<sup>3</sup>,

*"(...) não é nós que vamos fazer a revolução. Nós vamos também nos somar à revolução. Mas a revolução deve ser feita, prioritariamente... como vanguarda principal, pelos operários. Então é os operários a vanguarda da revolução até porque camponês é uma minoria no Brasil. Nós somos em torno de 23%. Nós podemos até **servir como guia**, como entusiasmo, como espírito, **como fomentador da revolução**. Mas certamente não vamos ser nós a deflagrar ela"*

Essa reflexão de uma das principais lideranças do MST no estado de Pernambuco e no Brasil reafirma que não se pode construir uma verdadeira "revolução" nas relações sociais, de forma a superar a dicotomia capital-trabalho que vinga nas relações do atual sistema sustentado pelo Projeto Histórico Capitalista. O papel da Universidade, por um lado, torna-se fundamental, desde que esta se empenhe em superar seus próprios muros, construídos entre as várias áreas do conhecimento para a formação de nossos jovens, apontando para a formação de **educadores sociais**. Por outro lado, resgatando sua qualidade histórica de formar intelectuais orgânicos que possam priorizar a sociedade como um todo em seus trabalhos e pesquisas dentro da Universidade.

Para além da Universidade, e re-enfocando o objeto de estudo deste trabalho, é do meu entendimento que para se potencializar de forma conseqüente as manifestações (não apenas elas) identificadas durante a realização do mesmo, é necessário, inicialmente:

1. uma maior intervenção do Coletivo de Educação do Movimento na vida da Escola Municipal da Catalunha, com pessoas que estejam próximas a este setor e convivam no Assentamento<sup>4</sup>;

2. Um período de preparação mais ampliado em relação ao encontro dos Sem Terrinha de forma a envolver, inclusive, alunos que não venham a participar do Encontro. É necessário construir-se um processo de reorganização do trabalho coletivo na escola que faça com que as crianças que participem do Encontro dos Sem Terrinha, em nome da Escola Catalunha, estejam realmente representando os interesses de todas as crianças daquele Assentamento, de forma tal que se transforme numa conseqüência histórica o resgate das vivências destas crianças no Encontro, pois de interesse de toda comunidade escolar;

3. Que o período que compreende a preparação para o Encontro dos Sem Terrinha e que venha a ser planejado com as educadoras(es) da Escola, não despriorize o processo global do Encontro, de forma tal que garanta, ainda no planejamento, a construção dos mecanismos que a escola (e a regional) terá que se utilizar para que o resgate seja conseqüente;

4. Que se construa uma articulação mais concreta e conseqüente com a Universidade pernambucana (Federais e Estadual) de forma que professores e estudantes, sindicatos docentes e representações estudantis, além de pesquisadores de todas as áreas, legitimem e construam um projeto que viabilize a formação de educadores/as sociais para atuarem não apenas nestas oportunidades;

As manifestações todas que foram captadas durante o período de campo, somadas à leitura mais ampla de Projeto Histórico de Sociedade e à história de gênese e estruturação

<sup>3</sup> Entrevista semi-estruturada.

<sup>4</sup> Em conversas recentes com alguns militantes do Movimento na Catalunha (meados de junho e setembro de 2000) fui informado que aconteceu uma reestruturação no quadro da Diretoria, Secretaria e de educadoras bastante significativo na Escola, aproximando-se de certa forma ao que aqui vai ser levantado em relação à mesma.

social e política do MST (e, mais especificamente, ao Assentamento Catalunha) dialogadas com o referencial teórico trabalhado, nos apontaram uma dada gama de contradições já descritas no corpo desta, mas com a qual resumidamente dou destaque: uma estrutura favela na configuração do Assentamento, relações sociais fundadas na exploração do trabalho humano, uma evidente organização cultural guetualizada e balizada nas referências da indústria cultural, a desapropriação por parte da juventude do Assentamento do sentido de herança de “ser” Sem Terra (elementos esses que devem ser observados no universo descrito ao longo deste) somadas à prática pedagógica urbanizada, hierarquizada e descontextualizada, repressora das formas de luta, uma prática que traz em si uma gama de preconceitos morais que nos levam a crer na impossibilidade de se reconstruir os valores humanos a partir da organização da classe trabalhadora.

Foi possível constatar o que denominaria de exacerbada e angustiada fuga para o futuro, dando as costas ao passado e ao que o presente representa do passado. E uma destas formas se identifica naquilo que denominamos de competitivismo e individualismo, valores que, além de caminharem no contra-sentido de resgatarem-se as relações de solidariedade e de Projeto Histórico (construído coletivamente), apontam não somente para uma sensação de liberdade irreal, mas para um futuro incerto. Essa constatação não se dá, é preciso ressaltar, no plano da formação das instâncias de luta do MST e, no caso, nos tempo-espacos de luta traduzida nos Assentamentos da Reforma Agrária. Essa constatação se dá justamente pelo sentido de totalidade (e adjetivaria de totalidade social, política e científica) construída no decorrer não apenas do período de campo, mas decorrente de outros fatores sociais, políticos e científicos que perpassam nossas relações de aprendizado humano no MST.

É necessário, sim, olhar para o futuro sem ver o passado, mas sem vê-lo sob sua expressão individual. O passado deve se expressar no futuro enquanto uma identificação de classe, oprimida, excluída, enganada e explorada. Olhar para o futuro sem ver o passado, não se dá, hoje, no sentido que MAKARENKO (op.cit.) denunciava em seus trabalhos na Colônia Gorki, quando afirmava que

*"(...) para mim o método básico da reeducação (...) era um (...) fundamentado na mais completa ignorância do passado (...). Pôr em prática esse método na sua totalidade não era nada fácil (...). A lógica pedagógica comum naquele tempo procurava imitar a da medicina e ponderação, com uma expressão inteligente na cara: para poder tratar uma nova doença é preciso primeiro conhece-la. Esta lógica por vezes tentava também a mim, mas tentava especialmente os meus colegas e o Departamento de Instrução Pública" (p. 57 – grifo meu).*

### ***Das considerações finais...***

*"(...) Imediatamente, uma dezena de rapazes e moças cercaram-nos, exclamações começaram a chover, atraindo a atenção de outras pessoas. A mãe e Sizov detiveram-se. Queriam saber o veredicto, da atitude dos condenados, quem havia falado e o que tinha dito; e em todas estas perguntas, sobressaía uma nota de ávida curiosidade, sincera e ardente, que precisavam satisfazer.*

- *Senhores, é a mãe de Pavel Vlassov! – disse alguém, e todos se calaram imediatamente.*

– *Deixe-me aperta-lhe a mão!*” (GORKI, 2000; p. 424)<sup>5</sup>

Segundo o pequeno trecho de um romance do início do século passado, trazida nesta última epígrafe desta produção, a conclusão de seu escritor, neste momento, era que a mãe de um revolucionário era, também, uma revolucionária; que a mãe de um lutador do povo é uma lutadora do povo.

Furto-me desta, portanto, para trazer neste *gran finício*, uma ousadia captada após um longo período de profundas reflexões e vivências: os filhos de lutadores do povo não poderiam ser outra coisa que não pequenos lutadores do povo. Não o serão amanhã, já o são hoje.

Desta maneira, intento destacar, após debate em torno de duas categorias principais (o lúdico e o Projeto Histórico), refletir sobre a realidade e sobre as possibilidades para com a construção de um lúdico revolucionário e, por sua conseqüente construção radicalizada na e pela prática, um Projeto Histórico Socialista.

A proposta neste trabalho foi identificar e qualificar as manifestações lúdicas na prática pedagógica do MST, entendendo que esta se dá não apenas na sala de aula, mas no próprio movimento do Movimento em suas mais diversas incursões (desde as ocupações de terra improdutiva até as atividades de formação). Nesta empreitada, propus organizar um debate acerca do sentido e significado do lúdico na formação do ser humano global, tendo em vista a atual conjuntura política e econômica pautada no neoliberalismo e que tem no Projeto Histórico Capitalista seu sustento principal. Defendi que é necessário radicalizarmos o debate em torno desta categoria não apenas com o intuito de reconceituá-lo, mas, principalmente, de resgata-lo de sua capa protetora da cultura infantil assaltada, transformando-o em mais um forte e universal instrumento humano de luta pela construção de um Projeto Histórico Socialista.

Os levantamentos realizados em torno da realidade social do Assentamento em questão (e, especificamente, da Escola) somados aos que foram feitas especificamente em relação do **V Encontro Estadual dos Sem Terrinha**, me permite identificar a *possibilidade real* de construção do Projeto Histórico Socialista, calcado e referenciado em CHEPTULIN (1982), quando destaca que

*"(...) a possibilidade da revolução socialista nos países capitalistas é uma possibilidade real, porque decorre das ligações e das relações necessárias, próprias a essa sociedade capitalista, condicionada pelas leis internas do funcionamento e do desenvolvimento da formação capitalista"* (p. 341).

Em TAFFAREL (1993), encontramos fundamentando-se no mesmo autor, a corroboração desta constatação pelo entendimento de realidade e possibilidade que ela nos apresenta:

*"(...) realidade como aquilo que existe realmente, e possibilidade como o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade em potencial"*. (op. cit.: 245).

---

<sup>5</sup> Escrito em 1907, o livro do escritor russo Máximo Gorki, *A Mãe*, conta a história de Pavel Vlassov, um jovem operário revolucionário russo e de sua mãe, que de mulher submissa, viúva e mãe de Pavel, passou a ser uma das principais lideranças daquele período.

Neste sentido, foi constatado uma gama de contradições em torno da história de um Assentamento da Reforma Agrária e, dentro destas contradições, elementos políticos e confrontacionais que ainda perduravam. Eram elementos que, por exemplo, pude verificar no (des)ordenamento urbano e que imaginava não encontrar naquele período, pelo menos não nas proporções que se apresentaram.

Por outro lado, todo o contexto político que envolvia o Assentamento Catalunha me levava não apenas a crer, mas ter a certeza, de que o ainda persistente confronto de valores do Projeto Histórico Capitalista que permaneciam naquele espaço tinha seus dias contados. E isso se fez transparecer por pequenos lutadores do povo, 17 apenas (mais aqueles que participaram daquele primeiro dia de atividades de preparação ao Encontro, mas acabaram não participando do Encontro). Esta era, naquele momento específico, a *realidade em potencial* do Assentamento Catalunha. E se formos levar em consideração todos aqueles registros das manifestações lúdicas (e os valores permeados nestas) no período em que ainda estava no Assentamento e suas subseqüentes constatações, nosso universo de realidade em potencial avançará as fronteiras daquelas 17 crianças Sem Terra (17 Sem Terrinhas). Bem formulado, aliás, por Pedro Tierra (1999) quando destaca que essas crianças, as crianças Sem Terra, mesmo envolvidas por um contexto que vai muito além de um simples assalto à infância "(...) *são esses motores da esperança, essa expectativa de vida melhor, enfim, esse sinal de que... são que nem soca de cana, me cortem que eu nasço sempre*" (18).

As necessidades que acompanham as possibilidades históricas para que se possa superar a realidade em que se encontra ainda o campesinato deste país estão sendo contadas dia a dia pelo Movimento. E neste mesmo processo, se evidenciam também suas lutas contra uma elite poderosa, contra um sistema de comunicação perverso e contra uma história que não se acabou.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Movimento Sem Terra: a escola é mais do que escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista – categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-omega, 1982.

FREITAS, Francisco M. de C. **A Sagrada Família da Educação Física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ilusões e devaneios: contribuição à crítica da educação física**. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Corpo e o Filósofo – tema proibidos**. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

FREITAS(b), Luiz Carlos de. **Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática**. In: Educação e Sociedade, n. 27. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2000

MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986; volume 02 e 03.

- \_\_\_\_\_. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985; volume 01.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Lazer e esporte: políticas públicas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Lazer: Formação e atuação profissional**. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- MARX, k. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Crianças em Movimento: As mobilizações infantis do MST**. Porto Alegre: Coleção Fazendo Escola, 1999
- NETO, Luiz Bezerra. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- PETRAS, James. **Os intelectuais em retirada**. In: Teoria e Debate, ano II, n. 59; 1994.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.
- SARAMAGO, José. **Levantado do chão; romance**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?**. 2000. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- STEDILLE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.) **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1994.
- TAFFAREL, Celi Neuza Z. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- \_\_\_\_\_. **Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esporte**. In Revista Motrivivência, Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física/UFSC, ano VII, nº 08: 1995.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

Marcelo (Russo) Ferreira – SQN, 310 – Bloco M – Apto 120 – Asa Norte/DF  
CEP: 70756-130

Tecnologias de apresentação: datashow e retroprojeto

## O MITO FUNDADOR DO BRASIL E AS QUESTÕES RACIAIS: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA

Raquel Ribeiro Martins  
Licenciada em Educação Física / UNICAMP  
Estudante de Artes Cênicas / UnB

### Resumo

*Diante de uma trajetória de construção da hegemonia branca formada pela escravidão, pela marginalização social do negro, pelo estereótipo do negro ladrão e da mulata “fogosa” e, finalmente, pela ideologia de uma democracia racial, o negro vai à escola... Essa pesquisa procura compreender, por meio de análise bibliográfica e a partir do conceito de mito fundador do Brasil, as questões que relacionam o preconceito racial e o universo escolar com a intenção de apontar caminhos para intervenção dos educadores.*

### Abstract

*Ahead of a trajectory of white hegemony's construction formed by slavery, by black's marginal place in our society, by the black man stereotype of thief and the black woman stereotype of sensuality and exoticism and, finally, by the ideology of a racial democracy, blacks go to school... This research looks for to understand, through bibliographical analysis and based on the founding myth concept of Brazil, the issues that relate the racial prejudice and the pertaining to school universe in order to point out some ways to intervention of the educators.*

### Resumen

*Delante de una trayectoria de la construcción de la hegemonía blanca formara por esclavitud, por el lugar marginal del negro en nuestra sociedad, por el estereotipo negro del hombre ladrón y el estereotipo de la mujer negra sensual y, finalmente, por la ideología de una democracia racial, los negros van a la escuela... Esta investigación intenta entender, con análisis bibliográfico y basado en el concepto del mito de la fundación brasileña, las temas que relacionan el prejuicio racial y el universo de la escuela para precisar algunas maneras en las cuales los educadores puedan intervenir.*

### **Introdução**

Brasil: um país mestiço e sem preconceito racial. A sentença é realmente atraente e agradável, mas não é de todo verdadeira. Temos sim uma população formada por descendentes de índios, africanos, europeus, asiáticos... Mas isso não está diretamente ligado à ausência do racismo e da discriminação racial. Temos uma trajetória de construção da hegemonia branca formada pela escravidão, pela marginalização do negro em nossa sociedade, pelo estereótipo do negro ladrão, sambista e jogador de futebol, da mulata “fogosa”, sensual e exótica, pela fixação de um único padrão estético baseado nas mulheres brancas e, finalmente, pela ideologia de uma democracia racial. Um racismo silencioso, no qual brancos e negros fingem igualdade social e aceitam a realidade como dada, finita e natural, não como construída e passível de transformação. Fruto de uma



crença tão enraizada que não permite a consciência da produção de contradições, como coloca Marilena Chauí:

“A força persuasiva dessa representação [crença generalizada de que o Brasil é um país sem preconceito] transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças” (CHAUÍ, 2000, p.8).

Esse quadro, porém, tem tido uma visibilidade no meio acadêmico, nas políticas governamentais e nos meios de comunicação de massa jamais vista anteriormente. Sem nos propormos a analisarmos, nesse momento, as efetivas modificações na sociedade brasileira com relação ao tema, temos que enxergar a sua inicial inserção como ponto central de discussão em congressos, escolas, bairros, partidos políticos, programas de televisão e outros espaços públicos. Ações afirmativas como a política de cotas nas universidades públicas e a lei 10.639/2003, cuja alteração principal na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino, são resultados palpáveis da centralidade dessas questões.

Nessa perspectiva de discussões e contradições, o negro vai à escola. É importante questionar como são apresentados o preconceito e a discriminação racial numa instituição que tem por objetivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ensinar as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Será que a Escola tem cumprido o seu papel? Essas são perguntas fundamentais para refletirmos como a instituição escolar tem se posicionado perante as discussões sobre as desigualdades raciais e qual tem sido o reflexo do discurso nas práticas escolares.

### **Mito fundador do Brasil: um aspecto da naturalização**

Ao procurarmos compreender a origem de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos e da crença generalizada de que o Brasil é um país sem preconceitos - desconhecendo a discriminação de raça e de credo e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça – teremos que mergulhar em direção ao mito fundador do Brasil (CHAUÍ, 2000, p.8 e 9).

Partindo do conceito de mito no seu sentido antropológico, “no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem revolvidos no nível da realidade” (CHAUÍ, 2000, p.9), e fundação como referência a um momento passado imaginário, perene, além do tempo e fora da história, podemos trazer a seguinte definição:

“Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (...) O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se

das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente” (CHAUÍ, 2000, p.9 e 10).

O mito passa a ser um caminho encontrado para resolver qualquer ordem de problema e para encontrar explicações imaginárias que são, cada vez mais, reconhecidas como reais justamente pelo seu eficiente poder de adequação a cada momento histórico. Dessa forma, tudo é resolvido sem muitas perguntas e sem muita confusão. O mito troca de roupa e muda de cara. Parece que tudo é diferente e que as coisas realmente mudaram, mas o que é pintado como transformação é apenas atualização.

Um exemplo muito nítido da atualização do mito fundador é a naturalização da escravidão de índios e negros no Brasil. Primeiramente, restou aos índios brasileiros a natural servidão por serem considerados inferiores e selvagens pelos europeus. Os índios recusaram a natureza servil, um presente dado pelos colonizadores. Rapidamente, a Natureza foi modificada e outra explicação surgiu. O índio é realmente indisposto para a lavoura, mas o negro é naturalmente próprio para ela. Por ser considerado inferior ao europeu e por ter sido vencido em guerras, o negro passa a ser o escravo “natural”. Uma forma de explicar a nova mão-de-obra utilizada e de esconder o lucrativo ramo do tráfico negreiro.

Os principais elementos para a construção do mito fundador brasileiro surgiram no período da conquista e da colonização do Brasil, “sob a forma das três operações divinas (...): a obra de Deus, isto é, a Natureza, a palavra de Deus, isto é, história, e a vontade de Deus, isto é, o Estado” (CHAUÍ, 2000, p.58).

A sagração da Natureza nos remete a uma idéia de Paraíso Terrestre do nosso país. Um Brasil-jardim, mítico, natural... Onde tudo aconteceu e continua acontecendo por força divina. Mas em um lugar assim tão perfeito, definido por escritores da época como o próprio Jardim do Éden, não haveria espaço para a escravidão e para subjugação de seres humanos. Porém, logo se encontrou uma forma de desconsiderar a humanidade do “outro”, como ressaltam Gesser e Rossato:

“Historicamente falando, pode-se analisar que os primeiros anglo-europeus, ao colonizarem as Américas, não se identificavam como brancos. A noção de identidade era geográfica, lingüística e culturalmente estabelecida. (...) A identidade branca se fez notar diante da presença de pessoas com pele de cores distintas das com que estes grupos anglo-saxônicos haviam convivido até então. Foi no desafio do encontro com o “outro” (então chamados índios ou escravos negros – nomenclaturas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, que os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimizar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio” (ROSSATO e GESSER, 2001, p.13).

Confirmando a citação anterior e contextualizando-a filosoficamente, Chauí nos traz as bases da concepção de estado de Natureza segundo as teorias desenvolvidas pelos teólogos da Contra-Reforma: a teoria do direito natural objetivo e a teoria do direito natural subjetivo. A primeira

“(…) parte da idéia de Deus como legislador supremo e afirma haver uma ordem jurídica natural criada por Ele, ordenando hierarquicamente os seres segundo sua perfeição e seu grau de poder, e determinando as obrigações de mando e obediência entre esses graus, em que o superior naturalmente comanda e subordina o inferior, o qual também naturalmente lhe deve obediência. A teoria do direito natural subjetivo, por sua vez, afirma que o homem, por ser dotado de

razão e vontade, possui naturalmente o sentimento do bem e do mal, do certo e do errado, do justo e do injusto, e que tal sentimento é o direito natural, pois o homem é, por Natureza, um ser social” (CHAUÍ, 2000, p.64).

Podemos compreender, então, a superioridade do colonizador e a existência da escravidão no Paraíso como um fato naturalmente explicável pela Igreja da época. Voltando ao exemplo dos índios, temos, por um lado, seres juridicamente inferiores que devem obedecer a seus superiores naturais e, por outro lado, seres selvagens que não podem ser vistos como sujeitos de direito.

Seguindo a linha do tempo e o raciocínio da manutenção dessa lógica de superioridade, temos que, no final do século XVII e no século XVIII, “a razão e a natureza humana eram configuradas como brancas na sua origem e, como tal, formavam uma entidade universal” (ROSSATO e GESSER, 2001, p.14). E a ciência, construção da razão européia, não poderia deixar de cumprir o seu papel de legitimação, como bem nos coloca Santos (2002):

“(…) a apresentação do aspecto científico que se oferece como suporte à ideologia racista é fundamental para compreendermos como a intelectualidade, a ciência, dá seu assentimento à ideologia tornando mais aceitáveis e ‘verdadeiras’ as ilusões e as idéias que difunde. (...) Se (...) o apelo à raça foi inventado por teóricos que necessitavam de ideologias que contribuíssem para a unidade nacional (visto que a própria idéia da existência de uma nação era vazia e abstrata, inócua) mais uma vez se percebe que o racismo só pode ganhar vida a partir do momento em que essas nações, que inicialmente pensaram a si mesmas como raça, lançaram seu olhar imperialista a outros povos de modo a submetê-los mais facilmente. A ciência, dessa forma, torna-se o artifício que justifica a dominação e que cria uma nova necessidade” (p.60 e 61).

A sacração da história, segundo elemento do mito fundador, “(...) vai lançar-nos na história, depois que o primeiro elemento nos havia tirado dela. Trata-se, porém, da história teológica (...), isto é, da história como realização do plano de Deus ou da vontade divina” (CHAUÍ, 2000, p.70). Por tanto, somos frutos de uma história providencialista na qual nos encontramos como agentes da vontade divina, compreendendo os fatos e acontecimentos de forma fatalística e sem possibilidade para questionamentos. Dentro dessa perspectiva,

“A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça<sup>1</sup> demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior. (...) Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social dos negros nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. Os brancos isolavam certos aspectos do comportamento dos negros das condições que os produzira passando a encara-los como atributos invariáveis da natureza humana dos negros” (SOUZA, 1983, p.19 e 20).

---

<sup>1</sup> Convém ressaltar que a raça é aqui entendida, pela autora, “como noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais” (SOUZA, 1983, p.20).

Nessa interpretação dos sujeitos como simples intérpretes de um roteiro previamente definido de acordo com as leis divinas, cabe aos marginalizados, em especial aos negros, não questionarem o posicionamento de Deus (o que seria considerado uma heresia!), mas sim tentar uma aproximação do que era considerado “humano”.

“E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p.21).

A sagração do governante é a legitimação do poder teocrático que, de acordo com Chauí, “(...) se algum homem possuir poder é porque o terá recebido de Deus, que, por uma decisão misteriosa e incompreensível, o concede a alguém, por uma graça ou favor especial” (p.82). Dessa forma, temos

“(…) ainda como efeito a maneira como se realiza a prática da representação política no Brasil. De fato, como vimos, o rei representa Deus e não os governados e os que recebem o favor régio representam o rei e não os súditos. Essa concepção aparece na política brasileira, na qual os representantes, embora eleitos, não são percebidos pelos representados como seus representantes e sim como representantes do Estado em face do povo, o qual se dirige aos representantes para solicitar favores ou obter privilégios” (CHAUÍ, 2000, p.86).

Com seu forte poder de apresentar imaginariamente infinitas soluções para conflitos históricos, o mito fundador e, conseqüentemente, seus três elementos constitutivos continuam presentes na nossa dinâmica social. Com a contínua conservação das características da sociedade colonial escravista,

“(…) a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas com relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. (...) A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação (...)” (CHAUÍ, 2000, p.89 e 90).

O indivíduo passa a considerar a sua situação como conseqüência exclusiva do seu esforço e da sua capacidade, uma vez que

“o mito da democracia racial, que afirma que ‘todos são iguais perante a lei’, mas trata desigualmente, faz com que as desigualdades socioeconômicas sofridas pela população negra sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir ‘chegar lá’” (SANTOS, 2001, p.99).

A partir do modelo da realidade branca, os negros procuram o modelo externo para superar a condição de inferioridade social que lhe é posta pelo seu fracasso. Portanto, o negro busca

“Ser melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias-de-vida.

Para o negro, entretanto, ser o melhor, a despeito de tudo, não lhe garante o êxito, a consecução do Ideal. É que o Ideal do Ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível” (SOUZA, 1983, p.40).

É nesse contexto histórico de naturalização das desigualdades e dilaceração do processo de formação das identidades de sujeitos não-brancos, portanto, que se encontra inserida a instituição escolar.

### **Os muros brancos da escola**

Mesmo compreendendo a dificuldade de abordagem das questões raciais dentro do ambiente escolar, não devemos ignorar a temática nem renunciarmos ao nosso papel de exercitarmos a postura crítica e questionadora. Segundo Santos (2001), “(...) há quem reconheça que a discriminação exista, mas na ‘sociedade’ (sujeito indefinido e abstrato, que não frequenta os bancos escolares)”, excluindo a escola da lista dos tão procurados culpados pela existência da discriminação racial. O que não se percebe é que, na busca de uma suposta “inocência” e “Ao se achar (...) livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças” (CAVALLEIRO, 2001, p.147).

Portanto, devemos ter claro o importante papel da escola na dinâmica social, sendo produtora e produto de padrões, comportamentos e ideologias. Nesse sentido, Rossato e Gesser (2001) apontam que

“(...) as escolas não são apenas percebidas como instituições sociais que respondem às demandas da sociedade mais ampla, mas refletem e reproduzem o que nesta é veiculado e determinado. Sendo assim, não nos surpreende o fato de que há racismo e discriminação de todas as formas na escola, da mesma maneira que se encontram em outras instituições sociais (...)”(p.12).

Precisamos, então, reconhecer todas as manifestações racistas no ambiente escolar, já que a tendência de pais, alunos, professores e demais sujeitos que convivem nesse local é manter o silêncio. Nascimento (2001) ainda acrescenta que

“(...) a criança negra é estimulada por pais e professores a ‘não ligar’ e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. A criança branca não é punida, e sua atitude agressiva é implicitamente legitimada quando qualificada como ‘brincadeira’” (p.119).

Dessa forma, nasce a “sutileza” do racismo, que nos faz aceitar atitudes preconceituosas como simples brincadeiras sem nenhuma consequência grave. Essa aceitação inibe a reflexão sobre as questões raciais e gera a passividade e o silêncio diante das situações conflitantes, o que pode gerar, como coloca Santos (2001), graves consequências, pois

“Num contexto social, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades ‘ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo’ para uns (negros e indígenas) e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos)” (p.97).

Ainda sobre a gravidade do silêncio escolar, Gomes (2001) nos traz que “Os efeitos da prática racista são tão perversos que (...) o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial (...)” (p.93).

Muitas são as comprovações de que as crianças negras recebem estímulos negativos em relação a sua cultura dentro das escolas. Dessa forma, a criança é levada a crer, por uma série de fatores como a permissividade dos professores, que seu comportamento e sua personalidade não são desejáveis e que ela precisa buscar outros referenciais para construir uma identidade mais aceitável (ROMÃO, 2001). Temos, portanto, o próprio conceito de discriminação racial, apresentado por Silva (2001) sendo concretizado nesse exemplo:

“(...) é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado ou mantém os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado” (p.75).

Soligo (1996) afirma que “a cor parece determinar as predisposições da escola em relação à criança” em diferentes níveis tais como: relacionamento com os colegas, professores e funcionários, proibição de participação em posição de destaque, entre outros. Uma dessas predisposições é a naturalização da dificuldade de aprendizagem das crianças negras. Gesser relata uma experiência vivida durante sua fase escolar:

“(...) as diferenças raciais e sociais eram reproduzidas na própria sala de aula, onde se vivia uma situação de opressão e preconceito. Os alunos, geralmente os então chamados ‘caboclos’, eram discriminados pela própria professora e pelos colegas brancos. Eles eram considerados alunos ‘atrasados’ porque com frequência apresentavam dificuldades de aprendizagem, e muito pouco ou nada era feito para ajudá-los na superação de suas dificuldades. Em contrapartida, os alunos de pele branca em geral eram considerados bons alunos (...) e, por consequência, eram presenteados no final do ano letivo(...)” (ROSSATO e GESSER, 2001, p.12).

Nesse relato, pode-se verificar como se espera que alunos negros e alunas negras tenham dificuldade na escola, o que faz que ela seja encarada como algo “natural” e que não haja problematização da questão.

Cavalleiro (2001) nos apresenta outro aspecto bastante comprometedor:

“(...) a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo direcionado às crianças brancas. A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhados de beijo, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto.

Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras” (p.147).

Podemos perceber, diante desses exemplos tão significativos, que a escola valoriza a “cultura dominante ou cultura legítima” (SOUZA, 2001b), contribuindo para a manutenção da lógica social excludente, reproduzindo “o modelo de beleza

branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social” (CAVALLEIRO, 2001) e reforçando os estereótipos relacionados aos negros.

### **Caminho das pedras: repensando a prática educativa**

Partindo do conceito de mito fundador e de sua atuação no contexto histórico do nosso país, devemos abrir os olhos para novas roupagens de um mesmo sistema dominador e discriminatório. É preciso que estejamos dispostos a transformar. “Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra” (CAVALLEIRO, 2001, p.151).

Pensando na opção pela luta, é importante levarmos para nossa prática as características presentes numa educação anti-racista apontadas por Cavalleiro (2001):

- “1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo (...) no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar (...).
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar (...).
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial (...).
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados” (p.158).

Trazer para nossa prática cotidiana essas características implica na crença da capacidade de transformação que existe no aprender diário. Como Freire (1996) bem coloca: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (p.76).

A partir do momento que começarmos a compreender que a “(...) discriminação não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo” (SANTOS, 2001, p. 106), estaremos efetivamente exercitando uma educação anti-racista e fazendo de nossas aulas um espaço de transformação social.

## BIBLIOGRAFIA

CAVALLEIRO, Elaine. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.141-160.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

FILHO, Antônio J. D. As mulatas que não estão no mapa. In: *Cadernos Pagu* (6-7), 1996, p.51-66.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

----- . *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.115-140.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.161-178.

ROSSATO, Cesar, GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.11-37.

SANTOS, Gisele Aparecida dos. *A invenção do "ser negro": um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ / Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.97-114.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.65-82.



SOLIGO, Ângela F. *Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p.195-213.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001a. p.179-194.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Elaine (Orga.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001b. p.38-64.

SOUZA, Marcos Alves de. Gênero e raça: a nação construída pelo futebol brasileiro. In: *Cadernos Pagu* (6-7), 1996, p.109-152.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Raquel Ribeiro Martins  
SHIN QI 9 conjunto 9 casa 15  
Lago Norte  
71515-290  
Brasília – DF  
(61)3681858 / 99618308  
[raquelmartins81@hotmail.com](mailto:raquelmartins81@hotmail.com)

Tecnologia de apresentação: TV/vídeo e datashow.

## **O MOVIMENTO APEFIANO E O DEBATE DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO NA DÉCADA DE 80**

Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki  
Universidade Federal de Juiz de Fora – Financiamento CNPq

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi analisar a disputa de concepção de organização dos trabalhadores da educação física agremiados nas Associações de Professores de Educação Física (APEFs), nos anos 80, a partir da discussão da regulamentação da profissão. Recorreu-se a uma análise da literatura, assegurando-se a leitura dos dois pontos de vista que se defrontaram acerca desta questão. Concluiu-se que os dois pontos de vista traduziram a própria disputa de concepção de organização dos trabalhadores, polarizadas entre os setores que reivindicavam benefícios imediatos para a categoria e os setores preocupados em atrelar o movimento apefiano ao contexto reivindicatório que se configurava.

### **Abstract**

The aim of this work was to analyze the dispute of organization's conception of the physical education workers in the Teachers' Associations of Physical Education (APEFs), in years 80, from the debate of the regulation of the profession. An analysis of literature was appealed to it, making sure it reading the two point of view that had confrotted about of this question. This work concluded that both point of view had translated the dispute of organization's conception of the workers, polarized between the sectors that demanded immediate benefits for the category and the sectors worried in relating the apefian movement to the vindicative context of that time.

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo era analizar el conflicto del concepto de organización de los trabajadores de la educación física adentro las Asociaciones de Maestros de la Educación Física (APEFs), en los años 80, de la pelea de la regulación de la profesión. Un análisis de la literatura fue abrogado a él, cerciorándose de él la lectura de los dos puntos de vista que si confrotaran alrededor de esta cuestión. Uno conclusion es que esos dos puntos de vista habían traducido el propio conflicto del concepto de la organización de los trabajadores, polarizado entre los sectores que exigieron las ventajas inmediatas para la categoría y los sectores se preocuparon en relacionarse el movimiento apefiano a el contexto reivindicatorio que si hay configurado.

### **1. Organização dos trabalhadores de educação física e discussão sobre a regulamentação da profissão: breves antecedentes históricos**

A criação das primeiras formas de organização dos trabalhadores da educação física, seja na forma da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), ou de outras similares, não possui uma identificação consensual entre vários autores. Sérgio Kudsi Sartori (1997) aponta o ano de 1946 como sendo o da criação da FBAPEF. No entanto, Lino Castellani Filho (1996) sugere a

primeira referência acerca da origem desta federação em 1941. Já Victor Andrade de Melo (1996), destaca que a primeira associação específica de trabalhadores da área surgiu em 1935, em São Paulo, com a fundação da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo (APEF-SP). Destaca também que em 1939 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Física, que mais tarde se transformaria na Associação Brasileira de Educação Física. Pondera, contudo, que, embora nacional, tal Associação agrupava fundamentalmente os professores da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Independentemente do ano de criação das várias entidades, é possível afirmar que a FBAPEF, que agrega o conjunto das APEFs, configura-se em um rico cenário para a investigação das disputas de concepção de organização dos trabalhadores da educação física e determinante para o processo de regulamentação de sua profissão.

As defesas da criação de Ordem ou Conselho para os professores de educação física são apresentadas, pelos defensores da regulamentação da profissão, como referentes aos idos da década de 40, no cenário brasileiro (Sartori, op. cit.; Sprint Magazine, 1999; Steinhilber, 1996). Para Sergio Kudsi Sartori (op. cit.), tais defesas deveriam estar orientadas juntamente com o surgimento das primeiras escolas de formação superior em educação física, de onde os seus primeiros egressos teriam avançado na criação de associações estaduais de professores, o que levou à fundação da FBAPEF.

O que Sartori (ibid.), bem como os demais autores ligados à defesa da regulamentação da profissão, não levam em conta para os seus apontamentos históricos é a criação das primeiras escolas de formação em educação física esteve atrelada ao contexto do Estado Novo no país e, desta forma, não analisam os desdobramentos emanados por este processo. A defesa de uma *profissão de nível diferenciado*, e possivelmente a defesa da criação de Conselho ou Ordem Profissional, desde os anos 40, diziam respeito, sobretudo, à discussão atrelada ao conteúdo formativo dos professores de educação física, então egressos dos primeiros cursos superiores, no contexto do Estado Novo, que não gozavam da mesma formação dos demais professores. Por outro, também diziam respeito à valorização profissional ou condução da sua própria formação no ensino superior, antes sob o comando dos militares e depois dos médicos, ainda na década de 40 (Melo, op. cit.). Não descartamos, por fim, que a defesa da criação de Conselho ou Ordem Profissional estava ligada à gênese e à consolidação da formação superior em educação física, nas universidades brasileiras.

Traços efêmeros de retomada dessas defesas, em momentos posteriores, são também citados pelos defensores da regulamentação da profissão, como, por exemplo, no III Encontro de Educação Física, em 1972, no Rio de Janeiro, organizado pela Associação dos Professores de Educação Física da Guanabara, em que um dos temas era: “*Conselhos Regionais e Federal dos Titulados em Educação Física e Desportos*”. Deliberou-se, neste Encontro, o interesse dos assim denominados titulados em criarem os Conselhos Regionais e Federal, reguladores da profissão, bem como a solicitação de providência junto às instâncias federais do executivo e legislativo (Steinhilber, op. cit.). Já no final da década de 70, podemos identificar uma certa defesa da regulamentação da profissão, geralmente apoiada nos discursos contra os leigos e voltada para o campo não-escolar. Na avaliação de Estélio Henrique Dantas (In: Oliveira, 1987, p.38), um dos defensores da regulamentação profissional:

“Neste final dos anos 70 inicia-se uma segunda etapa que representa, para a profissão, uma esperança real: ao constatar a perigosa infiltração dos leigos, nas Academias de Ginástica, num mercado de trabalho já por si restrito, o professor de Educação Física sente-se forçado pelas circunstâncias a sair de seu isolamento e de sua individualizada luta pela sobrevivência. A necessidade de institucionalizar e regulamentar a profissão começa a se fazer sentir de forma dramática [...]”.

Contudo, tais defesas não obtinham, ainda, um acatamento, por parte dos professores, necessário à implementação deste processo. Mesmo a partir do empenho de alguns setores, como bem retrata Sartori (op. cit., p.98): “[...] *os esforços realizados na época esbarraram no argumento de que era impossível regulamentar a Educação Física, porque já existia a profissão de professor*”.

## **2. O movimento apefiano e o debate da regulamentação da profissão na década de 80**

A década de 80 trouxe o chamado processo de redemocratização brasileira, em que se observou o fortalecimento e surgimento de movimentos sociais, sindicais e partidários, organizados em todo o país. Houve intensa participação em torno do embate de projetos políticos. Da mesma forma, a educação física viveu este momento e acompanhou o processo de organização da sociedade brasileira em sindicatos, associações e movimentos dos mais variados tipos.

Dentre eles, no ano de 1984, foi reativada a FBAPEF, já há algum tempo sem funcionamento. Tal esforço esteve, de outra parte, diretamente ligado às defesas da regulamentação da profissão. A despeito da existência de registros históricos sobre uma reunião entre diretores de Escolas de Educação Física, em novembro de 1983, que discutiu a necessidade de se criar uma entidade nacional, o “*Conselho de Profissionais de Educação Física*”, as defesas a favor da regulamentação da profissão, de fato, provinham, com mais ênfase, emanadas das iniciativas de algumas APEFs do país. Em abril de 1984, por exemplo, realizou-se o 1º Congresso Latino Americano de Educação Física, Desporto e Recreação e o 10º Congresso Nacional de Professores de Educação Física, promovido pela APEF-RS, em Tramandaí, que deliberou:

“Que, em todos os Estados brasileiros, os órgãos representativos da categoria, sejam as APEFs [...] [Para que] seja deflagrada a luta pela regulamentação da profissão e que se criem órgãos nos Estados que ainda não possuem, no sentido de assegurar ao professor de Educação Física, o campo que é seu por direito, sejam tomadas as seguintes providências: a) delimitar o campo de trabalho do professor de Educação Física; b) reconhecer a profissão; c) elaborar o código de ética; d) criar os Conselhos Federal e Regionais” (Sartori, op. cit., p.103)

Em junho do mesmo ano, reuniram-se em Mogi das Cruzes as APEFs de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e a Associação de Especialistas em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul, “*entidades fundadoras da Federação de Associações de Professores de Educação Física, objetivando resgatar a Federação e dinamizar a criação de Associações em todos os estados*” (Sprint Magazine, op. cit., p.8). Portanto, o ressurgimento da FBAPEF esteve intimamente ligado ao retorno da defesa da regulamentação da profissão (Castellani Filho, op. cit.; Informativo FBAPEF, 1992).

Contudo, para Faria Junior (2001), o avanço das APEFs ocorreu a partir, não só de uma defesa corporativista da regulamentação da profissão, mas de forças no interior da educação física que defendiam posições privatistas de ensino que “*se esmeravam em apresentar pesquisas enviesadas e sem representatividade amostral para argumentar que a atuação do professor de educação física não era mais a escola*” (p.22). Tal observação evidencia que, no interior do movimento aprofessiano, concorriam forças já atentas às mudanças do trabalho do professor de educação física, apontando o modelo liberal e precário do trabalho não escolar como uma possível solução para o sucateamento do magistério, sobretudo o público:

Ao movimento aprofessiano, naquele momento, só interessava a bandeira da regulamentação da profissão e, de uma certa maneira, conseguiu habilmente servir-se do apoio dado pela SEED/MEC, quando da realização do II Congresso de EPT, em julho de 1984, na cidade de Belo Horizonte, para a consecução dos seus fins. Lá se realizou uma assembléia geral da FBAPEF, na qual foi apreciado anteprojeto de lei sobre a criação dos Conselhos Federal e Seccionais de classe, “*deixando em aberto apenas o nome caráter substantivo, que [deveria] substituir a expressão ‘Professor de Educação Física’, desde que comprovadamente [existisse] impedimento legal para a regulamentação*” (Sprint Magazine, op. cit., p.9). Aliás, naquele momento, começou-se, concomitantemente à defesa da regulamentação da profissão, a defesa, também, da modificação da expressão *professor de educação física*. Inezil Marinho, conforme palestra proferida no mesmo Congresso que o elegeu presidente de honra da FBAPEF, argumentava a impossibilidade de se regulamentar uma profissão designada por um adjetivo (professor de educação física) e, portanto, defendia uma denominação a partir de um substantivo, fosse este o de *antropocineólogo*, *antropocinesiólogo* ou *cineantropólogo* (Steinhilber, op. cit.). O texto elaborado por Marinho foi amplamente reproduzido e serviu para que os professores de educação física fossem consultados (Sprint Magazine, op. cit.).

Não obstante, os motivos pelos quais estas discussões não prosperavam naquela época são apontados pelos próprios defensores da regulamentação da profissão. A proposta de Marinho não obtivera maior êxito no interior da categoria, “*visto que os profissionais daquela época sentiam-se valorizados pela designação de ‘professor’, que se lhes afigurava (sic.) como símbolo de status*” (Sartori, op. cit., p.99). Ou ainda, em outros termos: “*A pesquisa sobre a modificação do nome esbarrou, literalmente, na tradição e não obteve eco junto à categoria profissional. A resistência foi enorme. Os profissionais sentiam-se valorizados pela designação de ‘professor de Educação Física’*” (Sprint Magazine, op. cit., p.10).

Faria Junior (op. cit.), retratando ainda o contexto do II Congresso de EPT, recorda que lá também se reuniram doze expoentes em várias áreas da educação física, de diversas correntes político-ideológicas, privatistas e defensores da escola pública, escolhidos por dirigentes da FBAPEF e das APEFs, que receberam a tarefa de elaborar a *Carta de Belo Horizonte*. A carta continha denúncias sobre o contexto histórico e contemporâneo, à época, de subordinação da educação física aos projetos dominantes, apontando para a necessidade de políticas voltadas para a consciência crítica da população e do comprometimento com a transformação social em curso. Porém, a carta continha também elementos da defesa privatista, o que já apontava para a liberalização da profissão, a partir de quatro estratégias:

“[...] apoiar o aumento sempre crescente do número de cursos e escolas privadas de formação de professores de educação física; criar os cursos de bacharelato em educação física; propor tentativas de mudanças curriculares, via legislação, e **regulamentar a profissão desenvolvendo seus corolários** – criação dos Conselho Federal e Regionais de Educação Física e de mais um código de ética profissional” (ibid., p.27, grifos nossos).

Faria Junior (op. cit.) destaca ainda que o reconhecimento da necessidade de fortalecimento das APEFs, aglutinadas na FBAPEF, partiu da interpretação de que as associações, como por exemplo aquelas criadas por professores da rede pública, estavam, com o passar do tempo, adquirindo caráter de entidades sindicais, uma vez que, historicamente, no Brasil, desde 1931, todo o funcionalismo público estava impedido de se sindicalizar, restando-lhe apenas a reunião em torno das associações. Portanto, para este ponto de vista, o que se queria era conectar os professores de educação física ao debate político a ser travado naquele momento histórico no país. Sob outra perspectiva, tratava-se da interpretação da possibilidade da discussão do projeto da regulamentação da profissão tomar corpo no interior da educação física. De qualquer modo, essa divergência de intenções trouxe, ao cenário da década de 90, um interessante debate para o interior da educação física.

### **3. A disputa entre as visões estratégicas de organização dos trabalhadores no interior da APEF**

Tornou-se a FBAPEF um lugar de organização dos professores da área, de disputas de concepções de educação física, de organização dos trabalhadores e de construção de sociedade. Ainda que não fosse a FBAPEF a única interlocutora para o processo da regulamentação da profissão, tendo em vista a ação dos próprios diretores das escolas de educação física, tratou-se de espaço legítimo dos professores onde tal discussão foi travada. O 1º Congresso Internacional de Ciências aplicadas à Educação Física e Esportes, ainda em 1984, promovido pela Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte, por exemplo, deu origem a um documento alusivo à regulamentação da profissão que, uma vez encaminhado ao deputado federal Darci Pozza, foi apresentado por ele na forma do Projeto de Lei nº 4559/84, que dispunha sobre o Conselho Federal e os Regionais dos profissionais de Educação Física, Desporto e Recreação (Sartori, op. cit.). Este foi o primeiro Projeto de Lei que versava sobre tal tema e que teve seu trâmite entre os anos de 1984 e 1989, quando do veto presidencial.

Mesmo não sendo a FBAPEF a autora legal do PL 4559/84, esta federação, reunida em assembléia em Brasília, em setembro de 1985, realizou, por meio da discussão das APEFs presentes, a apreciação do referido Projeto de Lei, deliberando por redigir outro documento e encaminhá-lo à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados (Sprint Magazine, op. cit.). Um dado relevante apontado pela Sprint Magazine é a presença de 21, das 25 APEFs existentes no país, naquela assembléia da FBAPEF. Isso demonstra o grau de participação, naquele momento, dos professores em torno do movimento associativista da educação física. Neste ponto, observamos a disposição da FBAPEF em ser a interlocutora principal e legítima do processo da regulamentação da profissão, junto à categoria dos professores de educação física. E, assim, em março de 1986, foi realizado, em Tramandaí (RS), o I Congresso Brasileiro de Educação Física da FBAPEF, que não só discutiu o tema, mas daria início a vários outros Congressos nos quais se debateriam não só a questão da regulamentação da profissão, mas também a própria forma de concepção de organização dos

trabalhadores.

Desta forma, os encontros da FBAPEF mediaram o próprio debate no interior da educação física no contexto da década de 80, ou seja, tais encontros, inicialmente configurados para dar segmento à regulamentação da profissão, foram na verdade lugares onde a disputa de concepções em torno do papel da educação física na sociedade, assim como da visão estratégica da organização dos professores para tal, colocou-se em visibilidade. Grosso modo, tal disputa se travava entre os setores conservadores/corporativistas – reivindicando o que compreendiam ser a concretização de benefícios para a categoria (ampliação do mercado de trabalho, reserva deste mercado e formação para ele), mas que obviamente não buscavam formas de organização dos trabalhadores contra o capital e sua crise – e os setores progressistas, mais atentos às transformações sociais em curso no país, bem como à reinvestida recolonizadora do imperialismo e à importância da organização dos trabalhadores para o seu devido combate.

Não obstante, o debate que se instaurou com grande transparência na FBAPEF veio, por outro lado, mediado por debates de similar magnitude em outros movimentos no interior da educação física brasileira, sobretudo o do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). Este movimento começou a editar seus Encontros Nacionais (ENEEFs) a partir do ano de 1980, juntamente com o 31º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), e logo ganhou ares de autonomia e de importância na área. Importante atentar que, sensível às discussões pelas quais a organização da categoria passava, a primeira temática era justamente a “*Conjuntura Política Nacional e a Participação dos Profissionais de Educação Física nas Entidades*”. Para Ricardo de Figueiredo Lucena (1995), a partir do V ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física –, em Santa Catarina, as temáticas começam a versar sobre a ação pedagógica, o que demonstrava a expectativa dos estudantes em relação às mudanças no interior da área. O MEEF iria posteriormente, no debate sobre a regulamentação da profissão, assumir papel de destaque no que diz respeito à contraposição da perspectiva conservadora. Neste momento, o que nos importa ressaltar é que, desde o VI ENEEF, em agosto de 1985, na cidade de João Pessoa, o MEEF assumiu importante papel também para os já graduados em educação física, como nos narra Lucena (ibid., p.50):

“Caracterizou-se o VI ENEEF por oportunizar a realização do I ENCONTRO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Encontro este que reuniu cerca de 100 professores de vários estados do Brasil como um gesto de desagravo aos encaminhamentos referentes [à] educação física feitos pela FBAPEF [...] e no sentido de uma maior aproximação entre o [MEEF] e a ação dos profissionais da área”.

Os encaminhamentos feitos pela FBAPEF estavam ligados a um certo imobilismo ou compactuação, por vezes, com a política oficial governamental. Pode-se inferir que existiam também posições corporativistas, entre elas, a do apoio ao projeto de regulamentação da profissão. Portanto, percebemos, na realização de um encontro de professores no interior de um evento do movimento estudantil, e distante dos fóruns da FBAPEF – que faria seu primeiro congresso apenas no ano seguinte – a assunção da posição de determinado grupo em demonstrar seu caráter de contraposição às posturas oficiais da FBAPEF. Nos dizeres de Castellani Filho (op. cit., p.7, grifos do autor), naquele ENEEF de João Pessoa, assistia-se à “*configuração de um grupo de resistência àqueles setores conservadores, grupo esse que – sob o título de OPOSIÇÃO À*

**FBAPEF** – *passou a desencadear uma forte pressão junto à Direção daquela entidade*”. Nesse período, as concepções diferenciadas de associativismo, defendidas por dois grupos que se antagonizavam no interior da FBAPEF, possuíam a materialidade transferida nos postos ocupados por eles: a Direção da FBAPEF e o grupo *Oposição à FBAPEF*.

O grupo auto-intulado **Oposição à FBAPEF** defendia uma visão estratégica de organização dos professores ligada ao contexto de mudanças políticas pelas quais o país passava, portanto, sob o ponto de vista da educação, dizia respeito à defesa da unificação das lutas com os demais setores. Tal grupo, evidentemente, era comprometido também com outras instâncias de lutas políticas, concentradas nos vários movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos de amplo espectro da esquerda brasileira. Por outro lado, o grupo dominante na FBAPEF utilizou-se do argumento de que o grupo de oposição era apenas comprometido com interesses político-partidários. A interpretação do embate político dada pelo grupo corporativista reduziu-se ao fato de que ao outro só interessava aparelhar a FBAPEF para interesses partidários e de que tal intuito ganhou espaço em uma categoria inicialmente despolitizada.

As disputas dos grupos em torno do movimento apefiano foram se acirrando e, no III Congresso Brasileiro de Educação Física da FBAPEF, em 1988, na cidade de Recife, parecem ter tomado lugar central no cenário daquele movimento. Houve um forte empenho por parte da direção em não credenciar os delegados de cada APEF, para transformar tal Congresso em não deliberativo, o que encadeou uma ação judicial garantindo o credenciamento e o aumento do tensionamento entre as duas correntes do movimento apefiano. O acirramento do confronto fez com que, entre outras ações, parte do grupo de oposição propusesse a deposição imediata da diretoria, sendo vencidos, naquele momento, por votação dos congressistas.

E, desta forma, o Grupo de Oposição à FBAPEF disputou a diretoria e conseguiu eleger-se para a direção da entidade, no IV Congresso Brasileiro, em Santa Catarina, no ano de 1989, *“sem que a situação apresentasse resistências ao intento, sequer registrando chapa para o processo eleitoral”* (Castellani Filho, op. cit., p.8, grifos do autor, em itálico no original). Houve neste Congresso amplo debate das posições com relação à regulamentação da profissão. Também as teses da unificação da luta no campo da educação, defendidas pelo grupo progressista, começavam a ganhar força no interior daquele movimento associativista. Desta forma, no mesmo Congresso, foi possível aprovar a participação da FBAPEF junto ao Fórum de Unificação de Entidades ligadas à educação, em formação na sociedade brasileira do final da década de 80 (Boletim Educação Física, Movimento e Ação, 1990). O argumento era de que os servidores públicos em geral e os trabalhadores da educação em particular haviam caído na armadilha dos sucessivos governos militares e republicanos e se dividiram em várias formas de organizações sindicais e associativas: *“Reproduzimos o corporativismo, a pior praga inculcada na mente dos trabalhadores brasileiros”* (ibid., [s/p]). Tal crítica atingia, entre outros, até a própria necessidade de organização em torno da FBAPEF.

Com a tomada da direção, o grupo progressista começou a acompanhar o processo de unificação instaurado, participando de reuniões do Fórum Nacional de Unificação, que culminou com o Congresso Nacional de Unificação, realizado em janeiro de 1990, em Sergipe, onde foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (ibid.). Por outro lado, sob o ponto de vista da FBAPEF, o ano de 90 foi marcado pelo V Congresso, em Belém do Pará. Naquele momento, já se tinha a notícia do veto, pelo presidente Sarney, ao PL 4559/84, que dispunha sobre a regulamentação da profissão de educação física. Não obstante, o que o Congresso delibera é justamente: 1. Unificação orgânica da FBAPEF à CNTE; 2. Não à



regulamentação da profissão (Sprint Magazine, op. cit.).

Aos defensores da regulamentação, a unificação com a CNTE e os sindicatos regionais traduzia-se na própria extinção da FBAPEF e demais APEFs, mesmo que não tenha sido esta a deliberação do V Congresso. Já as disputas internas foram ocasionando cisões entre o movimento apefiano, em alguns casos no plano pessoal, mas em outros no que diz respeito à própria participação de determinadas APEFs. Houve o afastamento da APEF-RJ – associação de central importância para o desfecho do processo da regulamentação – que foi também acompanhado por outras associações regionais (Sartori, op. cit.).

#### **4. As cisões do movimento apefiano na entrada da década de 90: balanço conclusivo**

O quadro de cisões marcou a entrada do movimento apefiano na década de 90. De um lado, o apontamento oficial, ratificado no VI Congresso, em 1991, na cidade de Belo Horizonte, da necessidade de unidade dos trabalhadores e reordenamento da FBAPEF (Informativo FBAPEF, op. cit.). Do outro lado, a busca da retomada da luta pela regulamentação da profissão, que não encontrava mais eco na referida federação. De qualquer modo, seja por um lado ou por outro, o resultado objetivo que se instaurava era o processo de debandada geral da FBAPEF, já bem percebida pela diretoria em seu informativo, avaliando os embates do VI Congresso.

Se os objetivos estratégicos de organização em torno da FBAPEF possuíam concepções diferenciadas, também a compreensão dos motivos do seu esvaziamento é totalmente diferente para os dois grupos em embate. Para os defensores da regulamentação da profissão, o próprio deslocamento da discussão central, antes amparada em torno daquela temática, para questões de natureza política, que pouco interessavam aos professores, os quais geralmente não se vinculavam aos movimentos políticos, era o motivo do esvaziamento, na proporção em que causaram os embates internos, orientados pelo aparelhamento político-partidário (Sartori, op. cit.).

Já o outro grupo argumentava que o motivo central para a debandada do movimento apefiano foi justamente a compreensão da necessidade de uma luta mais coletiva no âmbito dos trabalhadores, além das inúmeras discussões gerais tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Lei de Diretrizes e Bases Desportivas (LDBD) que se colocavam como pautas centrais, bem como a própria construção das políticas de esquerda que saíram vitoriosas desde o pleito de 1989, ou do campo acadêmico em formação (Castellani Filho, op. cit.).

Levando-se em conta que as duas interpretações, por outro lado, não se excluem, podemos considerá-las como avaliação relativa a cada campo configurado no movimento apefiano. Contudo, sob o ponto de vista do grupo progressista, haja vista que a FBAPEF não foi extinta – ainda que uma das propostas fosse esta, mas que não ganhou consenso nem no interior deste grupo – talvez tenha sido um equívoco tático ter procedido abandono daquele movimento, seja em direção da luta unificada, da construção de políticas públicas no seu campo político ou da busca da consolidação do espaço acadêmico na área, visto que, desta forma, deixou um espaço de intervenção política para a retomada dos projetos conservadores e corporativistas. O decorrer deste esvaziamento da FBAPEF traria a retomada do processo da regulamentação da profissão apoiado sob um contexto de gerência da crise do capital.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTELLANI FILHO, Lino. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. *Boletim Informativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Santa Catarina, ano XVIII, n.3, p. 6-14, 1996.

DANTAS, Estélio Henrique Martin. *Auto-imagem do professor de educação física*. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Fundamentos pedagógicos educação física 2*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Reflexões sobre a educação física brasileira – a carta de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.1, p.19-31, set., 2001.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Movimento estudantil: histórias e perspectivas. In: *Caderno de Debates*: v.3, p.49-52, 1995.

MELO, Victor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.

SARTORI, Sergio Kudsi. *Perspectivas e Limites da Profissão de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 1997.

SPRINT MAGAZINE. Rio de Janeiro, n.103, jul-ago, 1999.

STEINHILBER, Jorge. *Profissional de Educação Física Existe*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

UNIFICAÇÃO: uma proposta em discussão. *Boletim Educação Física Movimento e Ação*, ano 1, n. 9, set. 1990.

UNIFICAÇÃO na luta. *Informativo da FBAPEF*, [s/1], dez. 1992, p.4.

<p>Endereço: R. Padre João Emílio, 80/301 – Alto dos Passos – Juiz de Fora – MG CEP: 36.026-440 – E-mail: <a href="mailto:hajimenezaki@uol.com.br">hajimenezaki@uol.com.br</a> Tecnologia de apresentação: Datashow</p>
---

## O PROCESSO DE EDUCAÇÃO DA LUTA PELA TERRA DO MST - ALGUNS APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

Paulo Ricardo do Canto Capela<sup>1</sup>, Mestre em Educação  
Brasil, Florianópolis, UFSC/Nepef  
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, Dr. em Educação  
Brasil, Pelotas, UFPEL/ESEF/FAE

**RESUMO:** *Este texto tem como objetivo socializar os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada em três escolas e suas respectivas comunidades rurais, em cinco assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST -, localizados no município de Fraiburgo, Santa Catarina, Brasil. Nestas escolas, há oito anos, vem sendo realizado o trabalho de campo, interdisciplinar, do curso Prática de Ensino dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. A pesquisa retrata nossa primeira aproximação educacional para compreender a comunidade, a escola, e a cultura primeira de movimento das crianças das escolas.*

**RESUMEN:** *Este trabajo tiene por objetivo socializar los resultados de una investigación exploratoria, realizada en tres escuelas e sus respectivas comunidades rurales, en cinco asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST -, ubicados en los municipios de Fraiburgo, Santa Catarina, Brasil. En estas escuelas, desde hace ocho años, se ha realizado el trabajo de campo, interdisciplinar, referente a la disciplina Práctica de Enseñanza de los cursos de Educación Física y Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina -UFSC. La investigación retrata nuestro primer acercamiento educacional para comprender la comunidad, escuela, y la cultura primera de movimiento de sus niños y niñas.*

**ABSTRACT:** *This paper has as objective to socialize the results get on field search done in three rural schools and its communities in the MST's settlements placed in Fraiburgo, SC, Brazil. This interdisciplinary practical of education between Physical Education and Pedagogy courses of Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) is been realized since 1997 This search was made in 1998, showing our first "educational movement" to understand the community, the school and the pupil's first cultural of movement.*

### Introdução

Este trabalho toma como referência nossa prática social como educadores, professores universitários, desenvolvida em projeto de Prática de Ensino de Educação Física e Pedagogia da UFSC, em escolas rurais públicas localizadas em assentamentos da reforma agrária em Fraiburgo, SC. É através da experiência universitária nestas escolas que vimos conhecendo o processo educacional cotidiano da luta pela terra e reforma agrária do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

---

<sup>1</sup> Este texto só foi possível graças às sugestões e correções sempre serenas e generosas do Prof. Dr. Edgar Mattiello Júnior, companheiro com o qual compartilho, há muitos anos, a disciplina de Prática de Ensino de Educação Física em escolas rurais públicas de Fraiburgo/SC, cujo projeto político-pedagógico é o do MST.

Neste momento de realização do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esportes, que tem como tema “Educação Física e Ciências Para a Vida”, entendemos que o grande desafio é o de pensarmos perspectivas para educar o novo homem e a nova mulher.

Quando nos propomos a socializar nossa pesquisa sobre o tema “Uma escola em movimento”, estamos sugerindo um diálogo entre o que já é possível perspectivar em um processo educacional escolar do e nos movimentos sociais, no que eles tenham de educativo para a construção de um mundo mais humanizado, na ótica popular (CALDART,2004).

Consideramos que os movimentos sociais são educativos em si, porque formam novos valores, novas culturas, provocando processos em que crianças e adultos vão se constituindo em novos seres humanos.

Falar em temáticas de uma escola dos movimentos sociais (MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em movimento significa dizer que o foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, seu programa, seu currículo “oficial”, suas metodologia para dar conta do tempo pedagógico da sala de aula. Nestas escolas há uma constante busca de superar a idéia de professores de disciplinas apenas; da escola como agência educacional descolada da realidade sócio-cultural da comunidade, do município, estado, nação, planeta. *No contexto destas escolas aprende-se a pensar e ser projeto, sendo educadores da escola. Aprende-se a compreender que o que ocorre na escola está condicionado a uma realidade de projeto mais amplo em disputa (capitalismo/socialismo)*(ARROYO, et al, 2004; KOLLING et al, 2002a e 2002b).

As escolas são sobretudo as pessoas; não existe uma escola que seja boa ou má, mas, sim, que será boa ou má à medida que seus agentes o forem.

As escolas são as próprias pessoas porque as realidades educacionais são feitas e refeitas a cada instante, a cada dia, a cada mês, a cada ano, a cada momento pelas pessoas; assim, as escolas pulsam, são movimentos humanos e sociais, são vidas geridas quotidianamente!

Assim, a partir de dados obtidos em nossa pesquisa nas escolas e comunidades dos assentamento dos MST, nas quais realizamos os estágios de Prática de Ensino, mostraremos a busca que ali percebemos de reinterpretar o cenário das propostas e valores do mundo capitalista.

Nossas pesquisas têm como principal foco de análise reconhecer a partir de técnica de pesquisa etnográfica clássica (TRIVINÕS, 2001; CADERNOS DO ITERRA nº3, 2001), como é significado pela comunidade e a escola o projeto educacional de mudança do MST. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a sujeitos da comunidade (agricultores, lideranças); da escola (diretor, secretária, professores, crianças) e a um dos coordenadores estaduais de educação.

Os dados obtidos nos permitiram conhecer melhor o funcionamento das instâncias deliberativas da escolas, os instrumentos de participação e avaliação disponibilizados à participação da comunidade na escola; a cultura de movimento infantil das crianças.

O que passaremos a descrever são alguns dados de significação desta realidade que pudemos observar e que demonstram, a nosso ver, avanços ao que propõe o mundo sistêmico capitalista, tanto enquanto proposta de humanização, quanto de estruturação da escola e seus ritos e rituais.

### **Sobre a proposta educacional do MST**

O objetivo geral para as escolas e do setor de educação do MST é proporcionar uma educação para que as crianças permaneçam no campo e saibam trabalhar e resolver problemas de seu convívio com a terra. Para isso, por exemplo, na Escola Estadual Agrícola 25 de Maio – escola de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série – o objetivo principal definido, para este ano,

era o de fornecer conhecimentos de técnicas agrícolas e de manuseio com a terra. Isto, complementado com o objetivo geral da escola que é o de construção de cidadãos que conheçam seus deveres e saibam lutar por seus direitos.

A avaliação que é feita pelas lideranças quanto a estes objetivos, e que os leva a propor como eixo central da educação em suas escolas a permanência dos filhos no campo, são justificados pelas seguintes falas:

a – o crescente desemprego, fruto do projeto neoliberal perverso, faz com que a cidade não tenha nada mais a oferecer aos trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo;

b – a crescente necessidade de capacitação, exigida pelas novas tecnologias de produção nos postos de empregos urbanos, faz com que os trabalhadores do campo, semi-alfabetizados desses conhecimentos, não tenham a menor chance de concorrer com os trabalhadores da cidade, restando-lhes, quando migram para a cidade, o desemprego, a fome, as favelas, sem o mínimo de dignidade humana.

As lideranças ouvidas e alguns pais da comunidade têm clara a necessidade da discussão e criação de uma escola que enfoque os problemas da terra.

Estão transcritas abaixo algumas falas que indicam essa preocupação, bem como, alguns problemas com os quais convivem diariamente os agricultores dessas comunidades, os quais legitimam a construção de um projeto de escola agrícola com diretrizes políticas alicerçadas na perspectiva de uma outra sociedade e em uma outra relação com a terra.

*“Optamos em colocar nossos filhos nas escolas do MST porque nessas escolas discute-se a vida no campo, a reforma agrária. Não conhecemos nenhuma escola da cidade que trate desses temas, de nossos problemas. Colocar nossos filhos em escolas da cidade seria muito complicado, haveria uma grande confusão entre o que falamos em casa e o que se fala na escola”. (Cláudio, pai de alunos da escola, anotações caderno de campo I)*

*“Como nas escolas da cidade que já trabalhei, não se tem uma linha política que interessa às classes populares, acaba-se formando crianças para a submissão, adaptação ao capitalismo. Aqui é diferente, formamos crianças para um outro modelo de sociedade, mais solidária, mais justa”. (Nena, secretária da escola agrícola, caderno de campo, p.15 )*

*“Nossa proposta não é só plantar, mas dar vida à terra. Estamos buscando quebrar a cadeia de hegemonia agrícola dos grandes grupos internacionais que poluem e acabam com a terra. Por exemplo, há países capitalistas que utilizam em seus países somente 30 tipos de produtos químicos e exportam 300 para o Brasil. São exportados para que usemos em nosso país 270 produtos químicos que estão proibidos em seus países. Nossa proposta de lidar com a terra passa também pelo resgate da preocupação em tratar a terra sem agredi-la, preservando-a (Adílio, Roque, lideranças da comunidade, caderno de campo, p. 26)*

### **Como funciona a escola?**

Há um conselho de 12 membros escolhidos por votação entre os núcleos dos assentamentos. Esses membros, com mandato de dois anos, decidem e fiscalizam tudo o que ocorre na escola. Reúnem-se no mínimo uma vez por mês com o coletivo dos professores e representantes das brigadas de alunos<sup>2</sup>.

O conselho tem poder deliberativo sobre o que ocorre na escola, o que é completamente diferente das APPs (Associações de Pais e Professores das escolas

---

<sup>2</sup> As brigadas são como os alunos se organizam para encaminhar as tarefas de práticas em agroecologia da disciplina de técnicas agrícolas, é também a forma com que os alunos se auto-organizam para intervir nas decisões da escola e encaminhar assuntos que digam respeito à vida cultural deles.

tradicionais), cuja maior função é ser órgão burocrático e fiscalizador da aplicação de escassos recursos destinados pelo estado para as escolas, sendo, em última instância, meros órgão fiscalizadores das políticas previamente decididas pelos “tecnocratas da educação” que compõem os quadros educacionais de governos autoritários de direita (FREIRE,1991). Ao contrário disso, por exemplo, no planejamento anual daquele ano, o Conselho da Escola estabeleceu:

- 1 – a principal meta da escola para o ano;
- 2 – as ações para atingir as metas;
- 3 – os responsáveis pela coordenação de cada ação;
- 4 – o cronograma de realizações para as ações;
- 5 – os responsáveis pela fiscalização do cumprimento do que foi comunitariamente estabelecido.

Outro dado da rotina diária da escola é a sua limpeza diária, que é colocada como tarefa de todos e não apenas das merendeiras.

*“A limpeza e conservação higiênica das dependências da escola no término de cada turno de aulas é feito pelos crianças (alunos), através de uma escala de revezamento entre elas.*

*A escola permanece aberta nos sábados e domingos para quem quiser utilizá-la, a única exigência é que após utilizá-la, a escola esteja limpa como foi encontrada, para que outras pessoas possam, também, vir a posteriormente utilizá-la, pois a escola é de todos!” (Nena, secretária da escola, caderno de campo, p. 23)*

### **O compromisso político da direção da Escola Estadual Agrícola 25 de Maio**

Nesta escola, apesar de haver cargos que expressam relações e funções sociais diferentes, até porque é uma escola mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina, evita-se a explicitação de hierarquias. Isto fica muito claro nas seguintes falas:

*“Sou cargo de confiança da comunidade e não dos homens que mandam na educação do município (estava se referindo ao secretário de educação de Fraiburgo pertencente ao PPS)”.*

*“Aqui não temos uma hierarquia, todos somos iguais mediante as tarefas a serem realizadas.”*

Quando iniciamos o planejamento da escola, primeiro ouvimos a avaliação da comunidade apresentada pelos companheiros do Conselho, para que não cometamos os mesmos erros. Feito isso, planejamos o pedagógico, as metodologias e o técnico. Para planejar utilizamo-nos da metáfora da “águia e a galinha”: como a galinha, temos os pés no chão, partimos da realidade concreta, mas como a águia temos os olhos voltados para o horizonte, para o futuro que queremos construir e os problemas que teremos que enfrentar para construí-lo, que estão além do cotidiano, é olharmos para o além do projeto capitalista que impede de termos uma sociedade a favor dos trabalhadores.”

### **Como é enfrentado efetivamente o problema da evasão escolar?**

Muitas crianças saem muito cedo da escola para ajudarem seus pais na lavoura. Esta é a causa mais forte para a evasão das crianças nesta escola, e a forma de superar o problema é tentar mostrar aos pais que é importante que seus filhos freqüentem a escola. Porém isso não deve ser apenas um discurso, mas uma ação. Aos poucos, mostra-se aos pais que essa é uma escola séria, conscientizando-os do valor da escola. Mas não basta falar. Dizem eles que “Uma boa prática” vale mais que mil palavras, por isso, temos é que tentar mostrar com nossa prática que essa escola é séria e ajudará seus filhos a terem um futuro melhor.

*“Queremos uma escola para incluir e não para excluir, mas sabemos que temos muitos problemas para superar: temos, ainda, muitos professores não habilitados, faltam muitos materiais didáticos. Frente a estes problemas os professores têm que*

*ser eternos motivadores em nossa escola, mas acreditamos estar caminhando para melhorar a escola. A avaliação no final de ano medirá nosso projeto para esse ano.” (Adílio, diretor da escola)*

### **Quem são os freqüentadores das escolas rurais do MST de Fraiburgo e, como são as relações que se estabelecem em uma destas escolas, a Escola Agrícola.**

As crianças freqüentadoras das escolas que estudamos são crianças pertencentes a cinco assentamentos – Vitória da Conquista, Rio Mansinho, União da Vitória, Chico Mendes e Contestado– além de crianças filhas de agricultores das imediações .

De forma geral, percebeu-se na Escola Agrícola que há entre os professores e o alunos uma relação séria e disciplinada, mas sem ser “sisuda”, diria até que há de certa forma uma relação muito lúdica entre professores e alunos.

### **Alguns pontos sobre o que pensam os companheiros da Direção Estadual do Setor de Educação**

Em reunião com uma liderança estadual, atuante no setor de educação do movimento, nossa conversa girou em torno da proposta educacional do MST, cuja conclusão a que chegamos foi de que os objetivos da educação tradicional esvaziam-se frente à sua realidade, apontando assim para a necessidade de se construir o projeto educacional próprio, com outra qualidade que não a colocada pelas propostas tradicionalmente postas em curso por sucessivos governos descomprometidos com as causas populares.

Nesse sentido, o grande papel a ser assumido pelo setor estadual de educação do MST é o de contribuir para a formação dos educadores da reforma agrária.

E o que é educar para a reforma agrária?

É discutir, interpretar as realidades das comunidades politizando os conteúdos da educação e, até mesmo, os conteúdos das cartilhas fornecidas às escolas pelo MEC, na dimensão do que interessa às causas da reforma agrária. O autêntico professor da reforma agrária, por ser uma pessoa muito respeitada nas comunidades, tem muita autoridade para realizar essa tarefa.

Perguntando sobre qual era sua expectativa com relação ao trabalho dos estagiários de Educação Física e Pedagogia, junto às escolas do MST de Fraiburgo, ele respondeu que:

*“temos a expectativa de que vocês não tragam para cá conhecimentos descontextualizados, estranhos ao Movimento, que não iludam as crianças dizendo-lhes que tudo na cidade é maravilhoso, mas digam-lhes das dificuldades concretas com as quais também se deparam os trabalhadores da cidade para sobreviverem e que todas as suas intervenções sejam na direção de reverter as injustiças desse sistema capitalista perverso que aí está”.*

### **Encontro para ouvirmos companheiros da comunidade do assentamento do Contestado sobre o que eles esperam de nossa intervenção.**

A seguir passo a relatar algumas falas mais significativas de nossas reuniões/diálogos com a comunidade do assentamento do Contestado (constituído de 40 famílias, sendo que, cinco delas produzem sobre a forma cooperativada).

*“Essa visita é bom para que vocês voltem e desmistifiquem junto aos companheiros da cidade as idéias que chegam até lá pelos meios de comunicação, de que o homem do campo é caipira, que não sabe nada, que não tem cultura, não é nada disso! Temos nossa cultura, nossa sabedoria, nosso valor”. (membro da comunidade, pai de aluno da Escola)*

*“A reforma agrária é uma necessidade cada vez mais presente para acabar com o sofrimento do povo, tanto do campo quanto da cidade, que só tem crescido com esses governos impopulares.”*

*“A prova de que o povo está cada vez pior é que, cada vez mais as ocupações são mais massivas, porque hoje a crise é maior. Nós não ocupamos terra por esporte, mas por necessidade.”*

*“A constatação da importância de se ter uma terra, vocês mesmos podem ver, é só visitarem nossos paióis, não somos ricos, mas temos comida farta para nós e nossos filhos.”*

*“Dá para sobreviver na terra com muito mais dignidade do que a maioria dos trabalhadores que são explorados na cidade. Muitos trabalhadores na cidade não conseguem nem comer carne, nós mesmos não sendo ricos, conseguimos.”*

*“A reforma agrária não é só ter terra para plantar, nós também somos gente, queremos vencer, sonhamos como qualquer pai de família em ter comida, casa, progredir, ter acesso às coisas que a sociedade oferece a quem trabalha.”*

### **Como são as relações estabelecidas nas famílias que produzem de forma coletiva?**

*“É claro que nem tudo são maravilhas, temos divergências, inclusive políticas, mas isso não nos impede de colocar essas divergências no papel e discuti-las com os companheiros.”*

*“Na coletividade as coisas são planejadas. A gente não pode fazer o que quiser, nem a mais e nem a menos do planejado. Não pode desperdiçar a mão de obra. Cada um tem um salário proporcional a mão de obra trabalhada. Um exemplo, se eu pegar qualquer coisa do grupo, um trator, um frango, tenho que pagar.”*

*“Não posso pegar alguma coisa que não é minha, que é de todos, e não comunicar aos demais. O que é de todos e for usado, tem que ser marcado numa ficha. O que é seu de herança pode ser utilizado como quiser, fora disso ele tem que buscar a solução com o grupo.”*

### **Respostas a questionamentos importantes feitos aos companheiros do assentamento do Contestado, pelos estagiários e professores da Universidade**

Disseram-nos que fizeram a opção por matricular suas crianças em escolas rurais do MST para que elas pudessem ir aprendendo sobre os problemas da reforma agrária. Uma das estagiárias da Pedagogia pediu que eles se manifestassem com relação a como vêem o “ser criança”, já que, no assentamento, começa-se a trabalhar muito cedo.

*“As crianças trabalham desde muito cedo, mas não são todos os trabalhos que são realizados pelas crianças. Há a necessidade que elas trabalhem na roça ou cuidarem das crianças menores para que os adultos possam ir para a lavoura.”*

*A fala de um dos presentes foi de que tem consciência de que eles têm pouco tempo disponível para o lazer, próprio das crianças e das mulheres, mas esse é um problema concreto que tem a ver com a subsistência. Muitas vezes as crianças são mais duas mãos para a lavoura, para ajudar a cuidar da criação (vacas, galinhas, porcos, etc.), para fazer a comida, para limpar e cuidar da casa, para lavar a roupa ou para cuidar das crianças menores. “Não temos como fazer todas essas tarefas sem a ajuda das crianças e das mulheres.”*

*O ditado que diz que dinheiro não traz, mas pode comprar a felicidade, é um pouco verdade: se tivéssemos mais condições de plantar, mais dinheiro para investir em máquinas, melhores preços de nossos produtos, teríamos mais tempo para nossos filhos e para o lazer, nosso e de nossas mulheres.*

*“De certa forma o governo e sua política para a agricultura tem culpa sobre as injustiças que acontecem, também e ainda hoje, no campo.”*

*“Mas tem coisas que para mudar depende muito de nós, queremos que vocês nos mostrem o que podemos mudar e principalmente que ensinem isso a nossos filhos. Os adultos são mais resistentes às mudanças mas esperamos que nossas crianças*



*sejam melhores do que nós somos, é isso que esperamos que vocês tragam, conhecimentos que possibilitem que nossas crianças sejam diferentes e melhores que nós.”*

*“Vocês já ouviram nossos filhos, vocês tão conhecendo o que a gente pensa, nós gostaríamos que vocês, com o que vocês estudaram na universidade, que é diferente da nossa forma de ensinar, com este conhecimento, ajudassem a aproximar o que nós temos tentado ensinar a nossas crianças.”*

*“Contem para a “piaçada” um pouco de vocês, como vocês vivem na cidade, o que vocês passaram até chegar na universidade, o que vocês fazem para sobreviver no dia-a-dia.”*

*“Digam para eles que também podem ter felicidade no campo, trabalhando com alegria com a terra até que ela produza. Digam-lhes que isto também pode ser alegre. Porque a mídia traz sonhos para nossas crianças de que a felicidade está na cidade, de que todos podem ser um “Ronaldinho”. A mídia mente para nossos filhos. Digam para eles que, se por um lado no campo somos presos á terra, por outro podemos também ter muita liberdade aqui.”*

*“Se mesmo assim nossos filhos quiserem ir para a cidade, não podemos intervir na opção de nossos filhos, apenas orientá-los nas decisões. Portanto, quanto mais perto da realidade forem as decisões de nossos filhos, melhor serão. Por isso, não mintam sobre a cidade para nossas crianças!”*

Buscando entender o contexto da zona rural e suas particularidades, especialmente no que diz respeito à infância e sua cultura lúdica, podemos dizer que, no meio rural, as crianças se inserem muito cedo no mundo adulto, pois na medida em que conseguem realizar pequenas tarefas, como por exemplo, alimentar os animais, carregar ferramentas, cuidar dos irmãos menores, cuidar dos afazeres da casa, etc., acompanham e auxiliam seus pais no trabalho. Outro ponto que chamou a atenção foi o papel central que a escola exerce na socialização das crianças. Devido às distâncias entre uma moradia e outra, os momentos como a hora do recreio e, especialmente as aulas de Educação Física, acabam sendo um dos poucos espaços onde as crianças podem se reunir para brincar, jogar e se divertir.

#### **Algumas reflexões sobre a função do MST como agente educador**

Ao descrever-se o processo de luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é possível perceber o processo educacional por que passam as pessoas, o que lhes confere uma identidade própria, ou seja, o sem-terra torna-se um Sem Terra<sup>3</sup>.

É possível falar de um processo educacional e da pedagogia de conquista da terra, a partir de seus vários momentos: da decisão de começar vida nova e ocupar a terra improdutiva; do período de acampamento<sup>4</sup>, com suas rotinas, tarefas e assembléias; das negociações de áreas ocupadas; das marchas; dos encontros; das ocupações de prédios públicos para forçar as decisões; das místicas; das negociações; dos momentos de estudo nas escolas de acampamento e assentamento; dos congressos do MST para atualizar as pautas de luta e rever os amigos. Assim, o processo educacional dos Sem Terra estende-se para além do momento da conquista da terra. (CALDART, 2004)

---

<sup>3</sup> Escreve-se Sem Terra com letra maiúscula quando está sendo referenciado o sujeito do processo de educação forjado na luta pela terra e que adquire uma identidade de lutador popular ao educar, com exemplos para um mundo mais justo, fraterno, solidário, mas que também conhece seus direitos e luta para tê-los restituídos.

<sup>4</sup> Acampamento é o momento em que as famílias permanecem, muitas das vezes, até por muitos anos embaixo do barraco de lona preta no processo de luta e conquista da terra.

Os Sem Terra não querem apenas a terra para plantar; querem, sim, uma outra relação dos homens entre si e com a terra; querem lutar por seus direitos, por educação, saúde, segurança, créditos, lazer, etc.

É nos processos de mobilização e pressão política desencadeados pelo MST para ver garantidos seus direitos que vai se dando a educação e sendo gestado o novo homem, a nova mulher e a identidade dos Sem Terra. É na luta que se constrói a educação efetiva e em movimento na direção da construção de um novo modelo de sociedade (a socialista).

Porém esse processo educacional precisa ser refeito a cada momento para que haja a desejável ruptura com os padrões culturais e morais que as pessoas postulantes aos lotes da reforma agrária trazem de seus históricos de vida culturalmente empobrecida pela dedicação “espartana” ao trabalho, ao qual se acham submetidas.

Conquistada a terra, momento em que as famílias são assentadas nos seus lotes, inicia-se um novo momento do processo educacional dos Sem Terra. É o momento de reorganizar não só a vida, mas a produção no lote.

Nesse momento é preciso manter acesa a chama e a formação para o convívio rural coletivo, cooperativo, comunitário e, principalmente, para estruturarem a produção sob o princípio ético de respeito à terra. É quando a educação institucionalizada nas escolas formais passa a ser o grande pólo de formação e irradiação da nova cultura de formação, especialmente dos filhos dos assentados. É o momento de lutar por uma escola que fale da vida, dos conhecimentos e dos valores dos Sem Terra. É necessária, como nunca, nesse momento, a construção de uma escola em movimento.

#### **Alguns apontamentos e reflexões para se pensar a escola em movimento**

Nas escolas dos assentamentos do MST são pensadas e construídas alternativas educacionais para o dia-a-dia da agricultura familiar que apontem os caminhos da produção agroecológica, da organização da produção e da comercialização cooperativada e da nova vida no campo.

A continuidade do processo educacional das crianças, jovens, agricultores e agricultoras nos assentamentos é alicerçada a partir da compreensão das escolas rurais como pólos de irradiação da cultura de transformação (ARENHART; CAPELA; MATIELLO JÚNIOR *et al* 2003) a serem reinventadas quotidianamente com toda a comunidade e com o MST.

Pensar a escola com esses compromissos requer reinventá-la em seus ritmos, tempos e espaços; ter a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1991); abordar os conteúdos do ensino não mais sob a forma disciplinar, mas, sim, na forma matricial; organizar seu currículo a partir da metodologia de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998); pensar e estudar os problemas concretos do dia-a-dia do campo como sendo os temas do ensino (FREIRE, 1987).

Nossa intenção é no sentido de que os dados desta pesquisa inicial exploratória possam proporcionar inúmeras reflexões sobre o cotidiano da escola e da comunidade, assim como indicar “pistas” da cultura corporal de movimento das crianças das comunidades de assentados do MST que possam nos auxiliar a elaborar proposições para a Educação Física destas escolas.

Finalizando, diríamos que são necessárias e urgentes pesquisas na área que orientem a construção de uma agenda para a relação universidade, Educação Física e os movimentos sociais, tanto para a formação de professores, quanto para a elaboração de propostas de Educação Física para a escolarização do campo.

Enfim, as escolas em movimento do MST também trazem para nós, pesquisadores, a necessidade de educarmo-nos para as competências da construção coletiva, do diálogo de saberes e para exercício da tolerância.

## Referências bibliográficas

- ARENHART, D.; CAPELA, P. R. C.; MATIELLO JUNIOR, E. *et al.* A Prática de Ensino de Educação Física em escolas de assentamentos do MST. In: *I Pré-Conbrace Sul, 2003, Pato Branco, PR: Secretarias Estaduais do CBCE - PR-SC-RS & Fadep, 2003. CD-ROM.*
- ARROYO, Miguel G. e MOLINA, Mônica C. e CALDART, Roseli S. (ORGs). Por uma educação no campo. Petrópolis/RJ, 2004.
- CALDART, Roseli S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3 ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- DEMO, Pedro. Pesquisa- Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17<sup>a</sup>ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. A educação da cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5<sup>a</sup> ed.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KOLLING, Jorge E. e CERIOLI, Paulo R. e CALDART, Roseli S. (ORGs). Por uma educação no campo: identidade e políticas públicas. Coleção por uma Educação no Campo, vol.4. São Paulo:ANCA, 2002a.
- KOLLING, Jorge E. e NERY, Irmão Ismael J. e MOLINA, Mônica C. (ORGs). Por uma educação no campo: identidade e políticas públicas. Coleção por uma Educação no Campo, vol.1. São Paulo:ANCA, 2002b.
- O MST e a Pesquisa. Caderno do ITERRA nº3. Veranópolis/RS: ITERRA, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, vol. IV.Porto Alegre/RS, 2001.

### Endereço Para Correspondência:

Paulo Ricardo do Canto Capela  
DEF/CDS/UFSC  
Campus Universitário  
Florianópolis-SC  
CEP 88040-900

### Tecnologia para apresentação:

Datashow e TV/vídeo

## **O PROCESSO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: UM EMBATE DE PROJETOS**

**Antônio Leonan Alves Ferreira**  
**(Mestrando/ Universidade do Estado da Bahia)**  
**Erika Suruagy Assis de Figueiredo**  
**(Especialista/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)**  
**José Gonçalves Lopes Júnior**  
**(Especializando/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)**

*RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo situar o processo de reforma universitária no Brasil, apresentando o embate dos diferentes projetos propostos pelo governo e pelos movimentos sociais, incluindo o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). Valemo-nos da pesquisa documental de cunho qualitativo, analisando documentos governamentais, deliberações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do MEEF. Apontamos para a necessidade da permanente mobilização dos movimentos sociais, frente ao atual processo de reforma do ensino superior que na sua essência contraria as proposições defendidas pelos movimentos da área de educação, e na Educação Física, pelo Movimento Estudantil.*

*ABSTRACT: The present work has as objective to point out the process of university reform in Brazil, being presented the shock of the different projects considered for the government and the Social Movements, including the Physical Education Student Movement (MEEF). We use ourselves the documentary research of qualitative matrix, analyzing governmental documents, deliberations of the National Fórum in Defense of the Public School and the MEEF. We point with respect to necessity of the permanent mobilization of the social movements, front to the current process of reform of the superior education that in its essence opposes the proposals defended for the movements of the education area, and in the Physical Education, for the Student Movement.*

*RESUMO: El actual trabajo tiene como objetivo precisar el proceso de la reforma de la universidad en el Brasil, siendo presentado el choque de los diversos proyectos considerados para el gobierno y los movimientos sociales, incluyendo el movimiento del estudiante de la educación física (MEEF). Nos utilizamos la investigación documental de la matriz cualitativa, analizando documentos gubernamentales, deliberaciones del Fórum nacional en la defensa de la escuela pública y el MEEF. Señalamos con respecto a la necesidad de la movilización permanente de los movimientos sociales, delantera al proceso actual de la reforma de la educación superior que en su esencia opone las ofertas defendidas para los movimientos del área de la educación, y en la educación física, por el movimiento estudiantis.*

## 1. Situando o estudo

Diante das discussões realizadas entorno da reforma do ensino superior, nos últimos anos, tornou-se provocante a necessidade de um maior aprofundamento sobre o assunto, tendo em vista que esse debate no âmbito científico da educação física, ainda não havia sido realizado. Através da demanda do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) a pesquisa surge, inicialmente com o objetivo de fundamentar as discussões do Grupo de Trabalho Temático sobre reforma universitária no XI Encontro Regional dos Estudantes de Educação Física, realizado na Universidade Federal da Paraíba, no mês de Junho de 2004 e posteriormente, aprofundada em estudo monográfico de especialização, intitulado “O Processo de reforma universitária no Brasil: um olhar a partir das propostas do Governo e dos movimentos sociais”. Devido a dinâmica do objeto e da atualidade da discussão, incluindo novos documentos e estudos, o trabalho está em um constante repensar.

Valemo-nos, nesse estudo, da pesquisa documental de cunho qualitativo, possibilitando segundo Minayo (1999) “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais”, onde o sujeito-pesquisador é visto como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Nos debruçamos na seguinte problemática: Como vem ocorrendo o processo de reforma universitária no Brasil, nos últimos anos e que papel vem desempenhando os movimentos sociais, em especial o MEEF neste processo? Sendo necessário a análise de documentos governamentais, deliberações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>1</sup> (FONDEP) e do MEEF, objetivamos situar a discussão da reforma universitária à luz do embate dos diferentes projetos expressos nas proposições do governo e dos movimentos sociais organizados na área da Educação, incluindo as posições do MEEF.

## 2. Para melhor entender a reforma universitária: textos e contextos

Nos últimos anos, pudemos perceber que a Universidade Pública brasileira vem sofrendo um processo de sucateamento, tendo acelerado a sua privatização, entendendo esta, **como a entrada desenfreada de recursos não-públicos para manter as atividades próprias da Universidade**. Este fato decorre da implementação das políticas neoliberais, fundamentadas, segundo Romano (1999) no liberalismo, doutrina que pode trazer consigo atitudes libertárias e democratizantes, que se contraponham ao absolutismo, mas pode trazer também teses contrárias a democracia, baseadas na defesa da propriedade privada, mercado soberano e liberdade somente para alguns, “os proprietários”. Neste mesmo contexto o “neo” liberalismo nada tem de novo, pois não supera os rumos dessas contradições que o prefixo “neo” possa aparentar, e sim radicaliza os traços mais hediondos do liberalismo. Esta necessidade surge a partir de um processo de reestruturação do capitalismo que estando em crise, estabelece novos mecanismos de estruturação e dominação. A crise geral do capitalismo, estabelecido a partir dos anos 70 (crise da idéia de bem-estar social e do modelo fordista-taylorista de produção) leva à reestruturação das organizações sociais no sentido de adaptar-se ao processo de mudança da estrutura capitalista (CATANI & OLIVEIRA, 2002).

Esgotadas as possibilidades de expansão do capital em função das fronteiras geográficas, o novo modelo aponta para a internacionalização do capital, atribuindo maior poder ao mesmo e aos organismos internacionais provedores e mantenedores do

---

<sup>1</sup> A Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, entidade representativa dos estudantes, participa do FONDEP.

neoliberalismo globalizante. Essa política expressa-se na atual conjuntura através das políticas de ajustes estruturais impostas aos países em desenvolvimento, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) que defendem os interesses do capital. Tais ajustes materializam-se na privatização dos serviços públicos<sup>2</sup> e no ataque as conquistas e direitos<sup>3</sup> da classe trabalhadora. Esta reestruturação aponta, como um dos fatores prioritários, a redução da esfera pública, como reguladora da vida social e a ampliação da esfera e do poder privado.

Podemos observar ainda nas propostas de acordos internacionais como o da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e do Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas (GATT) a caracterização dos direitos sociais enquanto bem de consumo, em especial a educação, numa perspectiva de ajustá-la as reformas do Estado e as mudanças no paradigma produtivo, apresentando tais políticas como saída para a crise vivida hoje pelo capital. Não é à toa que a educação se enquadra no bojo das reformas e torna-se central para os Tratados de Livre Comércio, inserido-se na pauta da OMC. A educação além de ser utilizada como instrumento privilegiado de controle social e de legitimação das políticas globais, tornou-se ainda um dos negócios mais rentáveis, caracterizando-se como mercado de serviços educacionais.

Nesta perspectiva, consolida-se o princípio do Estado Mínimo, gerando a desresponsabilização do Estado com os bens inalienáveis do ser humano (saúde, educação, habitação, etc.), repassando sua responsabilidade, prevista na Constituição Federal de 1988, para iniciativa privada.

### **3. A reforma universitária no Brasil**

Em relação à Educação Brasileira, iniciam-se as mudanças a partir do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, que segue a risca a orientação dos organismos internacionais, entendendo-a como serviço não exclusivo do Estado. Segundo Marilena Chauí (1999, p. 32):

Essa localização da Educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: 1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser concebida como um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada como um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Desta forma, são implementadas as reformas educacionais, através da Lei de Diretrizes e Base (LDB) para educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE), que se apresentaram numa perspectiva de dar forma às políticas neoliberais em questão, em detrimento das proposições apresentadas pela sociedade organizada<sup>4</sup>. Legalizando uma série de mudanças na forma de entender e de gestar a educação pública, aproximando-se, cada vez mais, dos interesses e das características presentes no mercado (Ex.: gestão empresarial da educação).

Em decorrência das políticas adotadas pelo Governo Federal, o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das Universidades Públicas pelos cortes de verbas, a não

---

<sup>2</sup> Temos como exemplos no Brasil a privatização da Vale do Rio Doce, das Empresas de Telefonia, Energia Elétrica e Água/Saneamento, além do sucateamento das Universidades Públicas.

<sup>3</sup> Precarização das condições de trabalho, através da flexibilização da CLT, não abertura de concursos públicos (utilização de contratos temporários). Ataques expressos principalmente nas propostas de reforma administrativa, previdenciária e fiscal.

<sup>4</sup> Ver Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, elaborado no IV Congresso Nacional de Educação, organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, pela expansão do Ensino Superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por ausência de uma política efetiva de Assistência Estudantil.

Os efeitos sociais provocados por estes ajustes e reformas, impostos pelos agentes financeiros internacionais para proteger interesses econômicos, são brutais e perversos. Enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem vários benefícios essenciais já citados anteriormente.

Na perspectiva de implementar tais ajustes e reformas no âmbito do ensino superior, o governo FHC apresentou como alicerce, três eixos: 1) Autonomia Universitária; 2) Avaliação Institucional e 3) “Qualidade do Ensino” – a partir da lógica da produtividade, em consonância com as diretrizes do Banco e do FMI. Além de implementar outros mecanismos e medidas gerais necessárias à criação de um contexto favorável a estas mudanças vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), dentre elas: a) Desautorização do preenchimento de vagas para professores e funcionários via concurso; b) Congela salários; c) Incentivo ao abandono, via aposentadoria, da carreira docente (diminuir resistências); d) Fomento ainda maior a diferenciação institucional<sup>5</sup> e maior incentivo ao desenvolvimento das instituições privadas; e) Diversificação das fontes de financiamento e eventual introdução do ensino pago nas IES; f) Liberdade para firmarem convênios de pesquisa, de prestação de serviços, via assessorias e consultorias, à iniciativa privada; g) Redefinição da função do Governo em relação aos serviços não exclusivos do Estado (fiscalização e regulação em lugar de manutenção); h) Eficiente sistema de avaliação com critérios meritocráticos<sup>6</sup>, atendendo aos interesses do mercado; i) Facilitação de condições para o desenvolvimento do ensino privado e de cursos de curta duração (ensino pós-médio, cursos sequenciais, etc.); j) Estabelece normas para a escolha de dirigentes das universidades que contrariavam práticas estabelecidas por anos e anos de luta (Lei, 9172/95); l) Criação da Gratificação de estímulo à docência (GED), que acarretou a diferenciação salarial entre ativos e inativa, vinculando o aumento salarial à produção, além da diferenciação interna da categoria docente, avaliação meritocrática e diferenciação institucional (SGUISSARDI, 1999).

Diante desse contexto, os movimentos sociais organizados, ao longo dos anos, vêm apresentando propostas e realizando ações que visam superar o projeto neoliberal em curso, bem como, construir uma alternativa que possa manter e ampliar a educação pública, gratuita e de qualidade, em nosso país. Dentre as propostas apresentadas, na história recente, destacamos as construídas a partir da articulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FONDEP), principalmente o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Na LDB 9394/96 a diferenciação das IES se dá: (I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores). Onde Catani e Oliveira (2002:41) classificam que “a universidade passa a ser uma instituição caracterizada sobre tudo, pela produção intelectual institucionalizada, ou seja, pela qualidade da pesquisa, enquanto os centros universitários são marcados pela necessidade de manter ensino de excelência. Os demais formatos institucionais dedicam-se ao ensino”.

<sup>6</sup> Que premia as instituições que atinjam as metas estabelecidas pelo governo e punem as que não conseguem, sem identificar os problemas para poder saná-los.

<sup>7</sup> Consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (CONED) em 09 de Novembro de 1997.

### 3.1. O Embate dos projetos: contribuições dos movimentos sociais e do MEEF

Para visualizarmos melhor o processo de embate vivenciado nos últimos anos entre os projetos para a reforma das universidades brasileiras e com o intuito de melhor subsidiar a análise da atual da reforma proposta pelo governo, apresentaremos um quadro que localizará o embate das propostas governamentais com as formulações dos movimentos sociais organizados na área da Educação, incluindo o MEEF<sup>8</sup>.

<b>PROPOSTA DO GOVERNO (MARE/ MEC)</b>	<b>PROPOSTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (MOVIMENTOS SOCIAIS da área de Educação/MEEF)</b>
<p>NATUREZA DA UNIVERSIDADE</p> <p><b>Organização Social (OS)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar serviços, exclusivamente, para atender ao mercado de trabalho;</li> <li>- Contrato de gestão;</li> <li>- Redefinir a função do governo em relação aos serviços não exclusivos do Estado (fiscalização e regulação em lugar de manutenção);</li> <li>- Contrato de desenvolvimento institucional;</li> <li>- Intervenção nas universidades pelo poder executivo, em razão, entre outras, do não-atingimento das metas fixadas no contrato de desenvolvimento institucional;</li> </ul> <p>Obs.: O contrato de desenvolvimento institucional é um substitutivo semântico dos contratos de gestão (liberdade empresarial competitiva).</p> <p><b>Privada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Política global, geradora de lucro;</li> <li>- Busca melhorar os indicadores educacionais sem aumento de custo para o Estado.</li> <li>- Desresponsabiliza o Estado como mantenedor do Direito à Educação;</li> <li>- Política de Estado Mínimo</li> </ul>	<p>NATUREZA DA UNIVERSIDADE</p> <p><b>Instituição Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegiar a sociedade como um todo;</li> <li>- Atender as demandas sociais.</li> </ul> <p><b>Pública</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Política social para a Educação;</li> <li>- Universalização do ensino;</li> <li>- Igualdade de condições para acesso e permanência;</li> <li>- Administração estatal autônoma;</li> <li>- Estado enquanto mantenedor dos direitos inalienáveis dos seres humanos, entre eles a Educação.</li> <li>- Inconstitucionalidade do benefício de fundos públicos para servir as universidades públicas e privadas indistintamente;</li> </ul>

<sup>8</sup> Proposta em consonância com as deliberações dos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEFF's)



<p><b>Modelo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegia a Quantidade</li> <li>- Diferenciação e diversificação das IES (I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores);</li> <li>- Fragmentado, dissociando as universidades em universidades de pesquisa e universidade de ensino.</li> <li>- Criação dos centros de excelências</li> </ul>	<p><b>Modelo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilegia a Qualidade</li> <li>- Respeita a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</li> </ul>
<p><b>AUTONOMIA (LDB e PEC 370- A/96)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Financeira resumida a administração de receitas e despesas ;</li> <li>- Gerenciamento empresarial;</li> <li>- Diversificação das fontes de financiamento e eventual introdução do ensino pago nas IES;</li> <li>- Liberdade para firmarem convênios de pesquisa, de prestação de serviços, via assessorias e consultorias com a iniciativa privada;</li> </ul>	<p><b>AUTONOMIA (Artigo 54 da LDB e Const. Federal)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didático-Científica, técnico- administrativa, de gestão financeira e patrimonial (Auto-aplicabilidade do artigo 207 da CF);</li> <li>- Autonomia para eleição e indicação dos dirigentes.</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De acordo com as orientações dos organismos multilaterais;</li> <li>- Busca ranqueamento dos cursos;</li> <li>- A partir de critérios burocráticos, atendendo aos interesses do mercado;</li> </ul>	<p><b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematizada e contínua;</li> <li>- Construída pelos sujeitos que fazem a universidade (professores, estudantes e técnicos-administrativos);</li> <li>- Mediadora.</li> </ul>
<p><b>ORGANIZAÇÃO TRABALHISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação das Leis trabalhistas- CLT</li> <li>- Professor Substituto.</li> <li>- Perda da Estabilidade.</li> <li>- Visão empresarial.</li> <li>- Impossibilidade de reivindicações trabalhistas, restrições do direito à greve.</li> </ul>	<p><b>ORGANIZAÇÃO TRABALHISTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regime jurídico Único – RJU</li> <li>- Possibilita a abertura de concursos públicos,</li> <li>- Busca uma melhor qualificação profissional com estabilidade.</li> <li>- Livre docência</li> </ul>

Apesar de termos claro que este quadro apresenta uma síntese provisória situada historicamente, a incorporação projetiva dos valores e características do modelo neoliberal às Universidades Públicas tem avançado e tende a descaracterizar o que consideramos de

papel fundamental da Educação Superior, caracterizando o conflito entre diferentes projetos históricos.

Neste sentido, em consonância com os valores defendidos pelos movimentos sociais, a universidade deve primar por um processo de construção do conhecimento autônomo, no sentido de que a construção das idéias e formas de pensar não sejam vítimas da formatação capitalista, mas que seja um espaço de embate reflexivo, de possibilidades de questionamento, de interpretação crítica e de construção de conhecimentos necessários ao processo de transformação da realidade social vigente.

Contudo, a autonomia destas instituições vem sendo perseguida e descaracterizada, desconfigurando a própria identidade histórica das Universidades que, segundo Marilena Chauí (1999, p. 68):

Refere-se a uma instituição social, científica educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, de buscar o saber, de descobrir e de inventar o conhecimento. Nesse processo a Universidade interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia, que implica em compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana.

A Universidade, assim, desempenha papel político-social fundamental no processo de construção de uma nova realidade social. Portanto, seu aprisionamento às necessidades momentâneas de mercado, serve como amarras da real função destas instituições.

Portanto, podemos observar que o projeto apresentado pelo governo encontra-se articulado às outras reformas (Estado, Previdência, Trabalhista e Sindical) para ajustes estruturais e seguem as diretrizes dos organismos multilaterais, sendo elas: 1) proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes; 2) ofertas do ensino superior, regida basicamente pela demanda do mercado; 3) diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, 4) incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços, 5) desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias) como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privados; 6) utilização dos concursos, exemplos vestibulares, como nova forma de acesso a recursos públicos e 7) não abertura de concurso público, flexibilizando as formas de contratação (contrato temporário e CLT), acabando, assim, com o funcionalismo público (RJU).

#### **4. Governo novo, proposta nova?**

No contexto atual, com base na análise do anteprojeto de lei apresentado pelo Governo, em 6 de dezembro de 2004, é mantida a linha proposta pelo governo anterior, apontando uma perspectiva reducionista de autonomia financeira, desrespeitando o artigo 207 da Constituição Federal, legitimando as fundações privadas nas universidades, aplicação das parcerias e convênios com as instituições privadas, além de propor um “Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI”, semelhante a proposta de “Contrato de Gestão” do governo FHC.

Nesta perspectiva também pode ser vislumbrada a Lei Nº 10.861, aprovada por medida provisória em 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do

Ensino Superior<sup>9</sup> (SINAES), e os Projetos de Lei (Programa Universidade para Todos, Cotas, Projeto de Parcerias Público-Privadas) e de Projetos de Emenda Constitucional (PEC 217 da Deputada Selma Schons\ PT-PR que prevê a cobrança de impostos a ex-alunos de Universidade Públicas) que já tramitaram (alguns já aprovados) e tramitam no Congresso Nacional a revelia das discussões dos movimentos sociais organizados, de maneira antidemocrática.

Portanto, mesmo diante deste panorama, nos últimos anos, pudemos observar na América Latina uma retomada da ação organizada dos movimentos sociais, as reivindicações dos movimentos apontam a necessidade de rompimento com as políticas neoliberais, comandadas pelo FMI, Banco Mundial e OMC, que seguem a lógica da mercantilização da educação.

No Brasil, faz-se necessário lembrar que a reforma universitária nos moldes propostos pelos organismos internacionais e pelo MEC ainda não foi implementada na sua totalidade, devido à ação dos movimentos sociais organizados (MEEF, Movimento Docente, entre outros), no cenário da luta de classes. E que, infelizmente, diante das proposições do atual governo, esses movimentos tem papel muito importante a cumprir, no sentido de pressionar para que sejam implementada a proposta defendida por eles. Pois, se não for agora com o governo que eles ajudaram a eleger, quando será?

No MEEF, uma melhor discussão e mobilização sobre a reforma universitária ocorre, principalmente, a partir do XXII Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física – ENEEF, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2001, com o tema: “Educação Física e reforma universitária: resgatando diretrizes do MEEF e propondo intervenções”. Dando continuidade, as ações e reivindicações, respaldadas em suas últimas deliberações, estão cada vez mais articuladas em defesa do ensino público e apontam também, a necessidade de ruptura com o modelo neoliberal<sup>10</sup>.

## 5. Considerações finais

Entendemos que são necessárias mudanças no modelo universitário hoje apresentado, porém não podemos esquecer que este modelo é resultado da reforma universitária da década de sessenta<sup>11</sup> e, principalmente, em decorrência do modelo sócio-político-econômico, adotado pelo Brasil nas últimas décadas. Porém, a reforma hora proposta pelo MEC, não contempla as reivindicações dos movimentos sociais, estando a serviço da manutenção do *status quo*. O que leva ao MEEF posicionar-se contrário ao projeto de reforma do ensino superior, ora apresentado pelo governo federal.

Diante deste contexto, podemos concluir que torna-se condição essencial para existência das universidades públicas brasileiras, a mobilização cada vez mais organizada do MEEF, juntamente com o movimento estudantil geral, o movimento docente e dos funcionários técnico-administrativos, para barrar esta reforma universitária com bases neoliberais e realmente implementar mudanças que atendam aos interesses dos estudantes

---

<sup>9</sup> Sistema de avaliação que mantém os critérios meritocráticos e burocráticos utilizados no “Provão”, além de criar uma Comissão Nacional de Avaliação (CONAES) nomeada pelo governo, restringindo a Autonomia das Universidades que deverão cumprir prazos e metas, caso contrário poderão sofrer punições.

<sup>10</sup> Inclusive, tal posicionamento levou a ocupação do Conselho Nacional de Educação – CNE no ano de 2004.

<sup>11</sup> Em síntese expressa na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e em outras leis, documentos, pareceres, relatórios e decretos analisados por Rosas (1992).

e da classe trabalhadora. Só o processo de embate poderá mudar os rumos estabelecidos, por isso não podemos concluir a pesquisa, só apontar algumas considerações.

Neste sentido, acreditamos ser imprescindível que o MEEF, enquanto movimento social organizado, mantenha-se independente frente ao governo e aos partidos políticos, primando pela consolidação do seu caráter, popular (amplo), sindical (reivindicatório) e político. Cabendo aos Diretórios Acadêmicos (DA's) e Centros Acadêmicos (CA's), que são as entidades de base do movimento estudantil, relacionar os problemas/reivindicações do cotidiano dos estudantes, com os problemas da universidade, do nosso país e do mundo. Pois, como pudemos observar no decorrer da pesquisa são faces de um mesmo projeto global, antagônico ao projeto de universidade e sociedade, defendido pelo MEEF.

### **Bibliografia**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.861, 14 de Abril de 2004**.

BRASIL. **Anteprojeto de lei da reforma do ensino superior, 6 de dezembro de 2004. (versão preliminar)**

CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, H. (org) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. In: *Revista Adunicamp*, n. 01. São Paulo, 1999. p. 06.

COGGIOLA, O. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2000, Brasília. **Caderno do III CONED: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**.

ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2001, Vitória. **Deliberações do XXII ENEEF: Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física**.

ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2004, Brasília. **Deliberações do XXV ENEEF: Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física**.

FERREIRA, Marcelo G. **Contribuições do Movimento Estudantil para a formação do professor de Educação Física: o caso da IEFD/UERJ**. Rio de Janeiro, 1994. 92 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Desporto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**, 6ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEHER, Roberto. **Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas**. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO E. A. de & VIEIRA J. A. **Como encarar o movimento estudantil**. Brochura fruto do 45º Congresso da UNE em Belo Horizonte [s.d.]. Recife/PE, 2002.

ROMANO, Roberto. **A universidade e o neoliberalismo**. In: *Caminhos* n. 18, 1999.

ROSAS, Paulo. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SADER, Emir. **Os sete pecados do capital**. São Paulo, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma nova política educacional.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (orgs) **Políticas públicas para educação superior.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

SGUISSARDI, V. ***Dearing Report:: novas mudanças na educação superior inglesa?*** In: TRINDADE, H. (org) **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Endereço: Urbis 1, Caminho O, Casa 15, Jequezinho – Jequié/BA Cep: 45206-510

Recurso: Datashow

## **O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) – A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA**

Cristiane Russo Ferreira  
Estudante de Educação Física da ESEF/UFRGS

Nair Casagrande  
Doutoranda em Educação do PPGEDU/UFRGS e  
Professora Assistente da FACED/UFBA

### *Resumo*

*A partir de experiências realizadas junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, percebemos a necessidade de desenvolver, no interior das escolas de assentamentos, estudos que privilegiassem a pesquisa e a reflexão da prática pedagógica da Educação Física tendo como referência a perspectiva crítico-superadora de ensino e os princípios pedagógicos propostos pelo MST. Tendo como objeto de estudo o processo de trabalho pedagógico da Educação Física no MST, buscamos desenvolver propostas que venham ao encontro do projeto histórico e do projeto educacional do MST, com o objetivo de conhecer, analisar e propor reestruturações da prática pedagógica desta área do conhecimento.*

### *Abstract*

*From experiences carried through together to the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), we perceive the necessity to develop, in the interior of the schools of nestings, studies that privileged the research and the practical reflection of the pedagogical one of the Physical Education having as reference the critical-superadora perspective of education and the pedagogical principles considered by the MST. Having as study object the process of pedagogical work of the Physical Education in the MST, we search to develop proposals that come to the meeting of the historical project and the educational project of the MST, with the objective to know, to analyze and to consider reorganizations of practical the pedagogical one of this area of the knowledge.*

### *Resumen*

*Por experiencia llevada a través juntos al movimiento de los trabajadores sin la tierra, percibimos la necesidad para convertirnos, en el interior de las escuelas de los asentamientos, los estudios que privilegiaron la investigación y la reflexión práctica de la pedagógica de la educación física que tenía como referencia la perspectiva crítica-superadora de la educación y los principios pedagógicos consideraban por el MST. Teniendo mientras que el objeto del estudio el proceso del trabajo pedagógico de la educación física en el MST, nosotros busca para desarrollar las ofertas que vienen a la reunión del proyecto histórico y del proyecto educativo del MST, con el objetivo saber, analizar y considerar las reorganizaciones de práctico la pedagógica de esta área del conocimiento.*

## Introdução

Ao entendermos que a organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula caracteriza-se pela expressão da organização do trabalho na sociedade onde o “*específico é a unidade do singular e do geral*” (Freitas, 1987:137), acreditamos que as formas de produção do conhecimento, organizadas a partir do processo educacional, não podem deixar de considerar as relações de trabalho vigentes socialmente no sentido de apontar a superação das formas de expropriação.

Ao encontrar-se a educação subjacente a um determinado projeto societário, é preciso ter clareza do sentido em que aponta a prática pedagógica e as teorias pedagógicas vigentes, bem como as possibilidades de superação, do rompimento daquelas práticas que expressam a lógica da produção coletiva e da apropriação privada do conhecimento e dos bens sociais produzidos coletivamente. Neste sentido, apontamos o termo teoria pedagógica segundo o que propõe Freitas (1987:136), enquanto *aquela que trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico*.

A partir de algumas experiências realizadas junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, vinculadas ao setor de educação, percebemos a necessidade de desenvolver, no interior das escolas de assentamentos, estudos que privilegiassem a pesquisa e a reflexão da prática pedagógica da Educação Física tendo como referência a perspectiva crítico-superadora de ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992) cujas bases encontram-se detalhadas na obra Metodologia da Ensino da Educação Física.

Neste sentido, visto que o MST se encontra sob as pressões do modo de produção capitalista que configura a formação do ser humano dualista, fragmentado e de forma unilateral, o qual tem levado o Movimento a apresentar as contradições observadas no processo de trabalho pedagógico da Educação Física, propomos como possíveis contribuições para a superação das mesmas, a continuidade dos estudos acerca da temática em questão.

Assim, tendo como objeto de estudo o processo de trabalho pedagógico da Educação Física no MST, buscamos desenvolver uma experiência com o ensino de Educação Física, que venha ao encontro do projeto histórico e do projeto educacional do MST, com o objetivo de conhecer, analisar e propor reestruturações da prática pedagógica desta área do conhecimento, conforme necessidades apresentadas tanto pelo setor de educação do Movimento quanto pelas contradições encontradas na realidade levantadas a partir de observações e estudos realizados<sup>1</sup>.

Nosso problema de investigação deu-se a partir da busca de compreendermos quais os limites e as possibilidades da prática pedagógica desenvolvida na disciplina de educação física, a partir da perspectiva crítico-superadora, na escola Nova Sociedade localizada no assentamento<sup>2</sup> Itapuú, situado no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante realizada na Escola Estadual Nova Sociedade, a partir do acompanhamento das atividades escolares uma vez por semana durante o decorrer do ano de 2003. Para a coleta de dados foi utilizada a

---

<sup>1</sup> CASAGRANDE, Nair. *O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal*. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Neste estudo descrevemos e estudamos de forma densa o cotidiano escolar e a prática pedagógica da educação física no interior de um assentamento do MST a partir de um estudo de caso realizado no Estado de Pernambuco.

<sup>2</sup> O assentamento é a estrutura de organização coletiva da vida dos trabalhadores/as Sem Terra a partir do momento em que a terra ocupada é desapropriada e estes recebem o termo de posse da mesma. O acampamento se difere deste por ser uma fase anterior, onde os trabalhadores/as se encontram em uma fase de ocupação da terra, que pode durar anos, como forma de pressão para a desapropriação da mesma

observação participante, a análise de documentos, o diário de campo e registros fotográficos.

No presente trabalho desenvolvemos a discussão sobre a educação física no currículo escolar do assentamento onde realizamos o estudo. Em seguida, debatemos o processo de trabalho pedagógico da educação física no MST, em busca da formação humana, a partir das contribuições da perspectiva crítico-superadora como possibilidade de contribuição para o trabalho escolar em andamento.

### **A Educação Física no Currículo Escolar do Assentamento**

A partir destas referências teóricas debatidas, passamos então a confrontar aspectos vinculados à realidade estudada, a Escola Estadual Nova Sociedade, localizada em um assentamento do MST da região metropolitana de Porto Alegre.

Partimos também das referências constatadas em nosso trabalho de mestrado, já anteriormente citado, no qual encontramos, no processo de trabalho pedagógico da disciplina educação física, alguns indicadores de contradições que vêm limitando as possibilidades de materializar, em sua essência, a proposta de um projeto histórico e um projeto educacional revolucionário, ou seja, que apontam para a superação do modo de produção capitalista.

Dentre estes, apontávamos como elementos que se apresentaram contraditórios à possibilidade de materialização de um projeto educacional transformador, uma organização do processo de trabalho pedagógico alienadora dos sujeitos, onde o conhecimento tem sido tratado de forma a-histórica, fragmentando teoria e prática e inibindo a espontaneidade e criatividade humana. Desta forma, tanto educandos quanto professora, não vêm se percebendo enquanto sujeitos ativos do processo, não se reconhecendo como sujeitos históricos no produto de sua prática.

Entendendo que é necessário compreendermos os fatores limitantes para podermos superá-los, abordamos indicadores de referência da prática pedagógica para reconhecermos e caracterizarmos a organização do processo de trabalho pedagógico que vem sendo materializado.

Os referenciais de análise para este estudo foram: a formação profissional do professor, o planejamento, os objetivos, os conteúdos, a avaliação, e as relações interpessoais da turma.

A Escola Estadual Nova Sociedade possui turmas da primeira à sétima série do ensino fundamental. No período de nossa pesquisa, ao entrarmos na escola em busca da análise de Educação Física decidimos, em conjunto com o professor da área, pelo acompanhamento da turma de quinta série visto que esta é a série da escola onde inicia o ensino desta matéria com um professor específico desta área do conhecimento. A turma, possui um total de 25 alunos que frequentam a disciplina duas vezes por semana, com dois períodos de 45 minutos em cada encontro, o que totaliza três horas aulas semanais.

As séries anteriores caracterizam-se pela unidocência não sendo ainda esta área inserida na dinâmica curricular das séries iniciais tal como as demais áreas do conhecimento. Podemos dizer que este aspecto limita a formação dos alunos nos seus primeiros anos iniciais da educação escolar formal, pois não tem acesso a esta área do conhecimento que é de fundamental importância para a formação humana.

Contudo, uma das alternativas que já vem sendo desenvolvida pela escola para a superação desta questão foi a 'oficina de Educação Física' realizada com os professores das séries iniciais da escola onde discutimos questões referentes ao ensino desta área. Isto nos demonstra que, apesar da educação física ainda estar na periferia do eixo curricular que



orienta a formação geral dos educandos das séries iniciais, tem-se procurado alternativas no sentido de superação destes limites.

Em relação ao aspecto da **formação do professor** que ministra a disciplina na escola observamos que o mesmo possui formação específica na área, tendo pós-graduação em nível de especialização. Ele também já havia participado de diversos cursos de formação continuada promovidos pelo MST. Este dado da realidade supera a falta de qualificação específica dos profissionais da área como encontrado como limite no estudo anterior, já que este aspecto (formação) é de vital importância para a concretização de um determinado projeto político pedagógico.

No que diz respeito ao **planejamento** de trabalho da escola, e das aulas de educação física especificamente, podemos observar ainda a ausência de planejamento coletivo, para a organização do ano letivo, bem como ausência de um processo contínuo de avaliação e replanejamento devido, principalmente, à dinâmica de trabalho excessivo dos professores na escola.

Quanto ao planejamento específico das aulas de educação física, encontramos outro limite caracterizado pelo fato deste ser realizado individualmente pelo professor, ou seja, não é desenvolvido com o coletivo de educandos da turma. Assim, voltamos a encontrar, tanto no âmbito geral da escola como no específico da disciplina de Educação Física, a inexistência de um dos elementos fundamentais para a realização de um determinado processo de trabalho pedagógico.

Este aspecto também caracteriza os limites na direção clara e consciente de uma formação omnilateral reproduzindo, contraditoriamente, uma orientação que tem reforçado diretrizes e valores do modo de produção capitalista.

Ao analisarmos dados sobre os **objetivos** para o trato com o conteúdo da educação física, conforme o depoimento do professor, este explicitou que busca demonstrar aos alunos as diversas possibilidades de vivências com a Educação Física buscando estimular e explorar a capacidade individual e coletiva dos alunos, o espírito de liderança, a criatividade, a cooperação, a autonomia, a auto-organização, a participação e a discussão coletiva das regras e normas acerca do andamento das atividades vivenciadas bem como da aula propriamente dita. Estes aspectos também puderam ser encontrados durante a materialização das aulas observadas.

Estes dados demonstram o desenvolvimento, pelo professor, de importantes aspectos acerca da reorganização do processo de trabalho pedagógico a partir do estímulo e materialização de novos valores e atitudes dos educandos frente ao conhecimento. Neste sentido, encontramos também indícios de resistência à reprodução de valores como a competição, o individualismo, a exclusão, a elitização da prática entre aqueles mais fortes e velozes etc.

Contudo, entendemos que ainda será necessário a retomada dos objetivos quanto aos conteúdos a serem trabalhados, visto que este não aparece citado ou privilegiado nos objetivos do planejamento da disciplina. Durante o desenvolvimento das aulas, a problematização centrou-se apenas nas questões referentes ao comportamento dos alunos, não ocorrendo com a mesma intensidade em relação às questões conceituais que envolvem o conhecimento trabalhado.

No que diz respeito aos **conteúdos** abordados durante as aulas observamos o desenvolvimento e resgate dos jogos populares que envolviam brincadeiras folclóricas infantis; bem como os jogos esportivos através dos jogos de corrida, exercícios e jogos de arremesso e saltos, futebol, handebol e o vôlei.

Encontramos ainda o conteúdo das lutas, representado pela capoeira, o qual tem sido vivenciado pelos educandos da escola através de oficinas semanais que são realizadas em

turno inverso àquele em que freqüentam a escola. Os alunos escolhem a oficina que desejam participar e freqüentam-na semanalmente.

Assim, apesar de ainda não serem trabalhados todos os conteúdos da cultura corporal (dança, ginástica, lutas, jogos esportivos e populares, mímica) encontramos até o momento uma busca de diversificação dos conteúdos contrapondo-se à hegemonia do aparelho desportivo de rendimento que geralmente tem predominado enquanto conteúdo das aulas de Educação Física em desmerecimento dos demais conteúdos.

Quanto à **avaliação** em relação ao trato pedagógico, observamos os seguintes critérios: a realização de *provas escritas* que buscavam analisar o conhecimento adquirido em relação aos conteúdos trabalhados envolvendo conceitos como de jogo, atividades corporais, importância das atividades; saber como e porque se faziam escolhas por certas atividades e outras não; estudo das atividades físicas: o que são, para que servem, quais os movimentos mais utilizados e quais as atividades apropriadas; compreender a importância dos jogos cooperativos, recreativos, em grupo ou individuais; *trabalhos escritos* envolvendo descrição dos jogos criados, opinião sobre os jogos, sugestões para modificação dos jogos; pesquisa da realidade; a *auto-avaliação*; e a *participação* durante as aulas.

Este tipo de avaliação parece estar vinculado a relação objetivos-avaliação, a qual possibilita o processo de apropriação e objetivação na práxis humana, já que

(...) O homem está constantemente “avaliando” suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação (Freitas, 1995:13).

Além destes principais aspectos referentes ao processo de trabalho pedagógico, também foi possível observarmos questões acerca das **relações interpessoais**. Na relação professor-aluno encontramos a tentativa do professor de romper com a hierarquia em busca de um trabalho coletivo e conjunto com os alunos e, em contrapartida, o respeito dos alunos pelo professor enquanto responsável pela condução do processo pedagógico. Na relação aluno-aluno, podemos observar elementos de rivalidade, desentendimentos e autoritarismo, mas também de coletividade, cooperação e coleguismo.

Assim, sintetizamos diversos limites e possibilidades localizadas na abordagem da cultura corporal, durante as aulas de Educação Física da Escola Nova Sociedade, que vem materializando a superação de uma educação que reproduz o processo de trabalho pedagógico capitalista, onde se destacam:

**Limites:** pouco envolvimento voluntário dos alunos no planejamento e avaliação das aulas; baixo interesse e envolvimento das famílias dos educandos no processo escolar; dificuldades dos educandos no processo de discussões sobre conteúdos; a ausência do planejamento e acompanhamento coletivo do processo pedagógico entre os professores da escola; ausência de um planejamento participativo nas aulas de Educação Física; reflexões críticas pouco aprofundadas quanto à relevância social dos conteúdos; objetivos no trato com o conhecimento centrados nas atitudes enquanto que a avaliação centra-se nas atitudes, no processo e no domínio conceitual dos conteúdos; pouca reflexão sobre as relações interpessoais dos próprios alunos;

**Possibilidades:** estímulo e valorização da participação dos alunos no processo pedagógico; seleção diversificada de conteúdos da cultura corporal; resgate com os educandos da cultura corporal da comunidade local; valorização dos saberes dos alunos; desenvolvimento da pesquisa escolar, estímulo à criatividade; estímulo à auto-organização.

Com isto, passamos a seguir às reflexões acerca das perspectivas da formação humana.

## **O processo de trabalho pedagógico da Educação Física no MST - em busca da formação humana**

A educação, para o MST, é entendida enquanto um dos processos de **formação da pessoa humana** que está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Também é vista como *uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.* (MST,1996:05).

Ainda quanto à questão da formação, encontramos esta particularidade no projeto educacional do MST quando observamos o seu terceiro princípio filosófico que trata da **Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.**

Este princípio aponta para a educação omnilateral, conceito buscado em Marx, onde a práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Esta deve se opor a educação unilateral que somente se preocupa com apenas uma dimensão do ser humano de cada vez (ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos). Desta forma, defende-se que a educação no MST assuma este caráter omnilateral, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

Acreditamos que a formação nesta perspectiva é um dos aspectos fundamentais a ser recuperado na formação dos indivíduos durante um processo de luta pela superação do atual modo de produção.

Neste sentido, destacamos a afirmação de Caldart, ao referir-se as contribuições do educador russo Pistrak (1888-1940) em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, escrita em 1924, quando afirma que

Sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (Pistrak, 2000:08).

Ao buscarmos as referências da formação humana na área de Educação Física, observamos que a partir da década de 80, profissionais da área da Educação Física dão início a um processo de revisão dos fundamentos que vinham legitimando a disciplina no âmbito da escola brasileira. Através do questionamento do marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais até então hegemônico nesta área do conhecimento, tenta-se colocar em xeque suas bases fundamentalmente sustentadas em vertentes (com maior predominância) empírico-analítica e fenomenológicas.

Contudo, segundo Taffarel (1999:10):

Constata-se no decorrer das décadas de 80 e 90 que as diversas produções, apesar de assinalarem um campo de conhecimento específico para a Educação Física, buscando fazê-lo superando a abordagem empírico-analítica, ficam limitados pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação.

Ao enunciar o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual configuração social (Freitas, 1987), o projeto histórico apresenta-se como um eixo em torno do qual as orientações pedagógicas devem ser definidas de forma

a assegurar um estatuto progressista que garanta sua objetivação revolucionária. Assim, um projeto societário que aponte para a superação das relações sociais capitalistas, que deve ser enunciado e inequívoco, traduz a possibilidade geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para a gênese de uma escola não capitalista.

Acreditamos que, somente desta forma, torna-se viável orientar conteúdos e métodos que promovam nos alunos a formação do pensamento teórico científico capaz de permitir que ultrapassem o pensamento meramente empírico predominantes nos procedimentos didático-metodológicos da escola atual.

Para tanto, o pensamento teórico-científico com base numa matriz lógico dialética, demonstra ser condição fundamental para uma prática pedagógica que compreenda e construa um homem sujeito histórico, inserido numa realidade dinâmica, onde seu corpo e seus movimentos sejam vistos não apenas limitados à dimensão fisiológica e mecânica, mas também articulados à dimensão sócio-cultural.

O pensamento teórico-científico de matriz dialética permite a compreensão do conhecimento como resultado da práxis humana, enquanto uma produção coletiva, que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados pela realidade, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais.

Nesta perspectiva de pensamento, os conteúdos das disciplinas escolares são percebidos como resultado de uma construção histórica do homem, a partir de sua relação dialética com a natureza em busca do atendimento de suas necessidades de manutenção da vida, bem como para atender a interesses específicos de classes sociais. Permite ainda perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral.

Ao analisarmos as propostas teórico-metodológicas na área da Educação Física atualmente podemos encontrar referências das principais características das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica conforme as referências de Carvalho (1997); Darido (1998); Pilotto (1997).

No que se refere à abordagem epistemológica, por compreendermos que a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) vem ao encontro da discussão que temos travado até o momento, optamos por detalhar, a partir deste momento, as suas diretrizes e pressupostos a partir do trabalho de Escobar (1995).

Esta opção ainda subsidia-se na afirmação de Gramsci, quando destaca que:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é a dialética e não formal. (1978:43).

Ao buscar situar pedagogicamente a Educação Física a esta matriz, podemos reconhecê-la inserida no campo educacional da Pedagogia Crítico-Superadora, que tem como objeto de estudo a cultura corporal, a qual busca explicitar o “lugar” de onde falam seus aderentes e o projeto histórico que defendem.

Nestes termos, a pedagogia é compreendida como uma ciência prática da/e para a educação, compreendendo a escola como uma instituição/produto que tem origem histórica e social, somente podendo ser considerada dentro da totalidade em transformação onde está inserida. Já o adjetivo “superadora” remete à crítica ao sistema educacional atual que emerge das bases do social – por ser social e histórico – buscando construir uma nova qualidade no desenvolvimento da prática do professor.

Pretendemos deixar claro ainda, que subjaze à Pedagogia Crítico-Superadora o projeto marxista, devendo este ser considerado de modo orgânico, no contexto de uma crítica rigorosa às relações sociais de produção do modo capitalista. Submetida a esta posição, a educação transformadora somente pode cumprir este papel quando fortemente vinculada a um projeto revolucionário de sociedade. Vinculada, assim, a uma Pedagogia claramente socialista, com alicerces no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometida com a práxis revolucionária, assume, assim, o projeto histórico socialista.

Esta pedagogia busca concretizar-se, na sala de aula, a partir de uma teoria pedagógica que possa subsidiar o norte pedagógico-didático e que se constrói a partir de categorias da própria prática docente.

Para esta perspectiva, o objetivo e o problema central do processo educativo escolar devem ser a tomada de consciência, buscando evidenciar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes, de forma a contribuir para a desconstrução dessas bases materiais, na medida em que fazem parte de uma fase histórica esgotada.

Desta forma, compreendendo que “cultura” *implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza* (Escobar, 1995:93) entendemos a mesma como um fenômeno social capaz de representar o nível que a sociedade alcançou numa dada etapa histórica, que inclui o progresso, a técnica, experiência de produção, filosofia, ciência, educação, literatura, arte e instituições que lhe correspondem.

Assim, a partir desta lógica, evidencia-se que:

O objeto de estudo da Disciplina escolar Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinantes do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. (Taffarel, 1989:11).

Neste acúmulo de conhecimentos gerais alcançados através da atividade prática dos seres humanos, também se torna visível hoje:

Resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas. (Escobar, 1995:93).

Apontando para o trato deste conhecimento/conteúdo (objeto de estudo da Educação Física) na escola, a proposta ressalta a necessidade de fazê-lo de forma historicizada, ou seja, que o trato com este conhecimento possa evidenciar para o aluno o nexos geral dessas atividades expressivo-comunicativas, tomando-se a expressão corporal enquanto linguagem. É emergente a necessidade de proporcionar na escola, a compreensão do motor que transforma o jogo prazeroso em guerra, o lúdico em agonístico, o solidário em competitivo e que motiva e incentiva a prática da agressividade, da exclusão e da violência exacerbada a partir da compreensão histórica.

Confirmando a importância deste aspecto desta perspectiva metodológica, Gramsci ressalta que

no sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (1978: 13).

Outra responsabilidade colocada para a Educação Física, recai sobre o dever desta de introduzir na escola a preocupação com a produção cultural, já que a gênese de uma nova cultura deve afirmar-se tanto pela extensão da alfabetização e da educação escolarizada, quanto pelo campo da produção cultural da sociedade, contrapondo uma massificação cultural, deteriorada e deteriorizante, que tem sido imposta pelos meios de comunicação em geral.

Esta proposta ainda destaca que a Educação Física deve engajar-se na promoção de ações concretas da escola, de forma a integrar o movimento político de construção de uma “Cultura das e para as Massas”. Desta forma, a construção de uma cultura corporal, no âmbito da escola, exige privilegiar valores que coloquem o coletivo acima do individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e que possam promover a compreensão de que o jogo se faz “a dois” - sendo diferente “jogar com o companheiro” e “jogar contra ele”.

Contudo, a partir do cerne da pedagogia crítico-superadora, a proposta da cultura corporal para o ensino da Educação Física como disciplina escolar defende *a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, de outro, constituir formas efetivas de resistência*. (Escobar, 1995:97).

Acreditando que a finalidade da práxis é, portanto, não apenas compreender e pensar o mundo, a realidade, mas também transformá-lo, esta perspectiva de ensino tem nos mostrado ser a proposta de ensino de Educação Física que mais tem se aproximado desta finalidade.

Os resultados parciais do estudo têm demonstrado a materialização de novos elementos no trato do conhecimento da Educação Física tais como o planejamento coletivo, o estímulo à auto-organização dos alunos, o resgate da cultura que envolve a realidade dos educandos, o incentivo à pesquisa teórica e da realidade vivida acerca dos elementos da cultura corporal e a avaliação processual dialógica evidenciando alguns indícios de aproximação com as referências da proposta crítico-superadora de ensino.

Contudo ainda apresentam limites que precisam ser superados, através do trabalho conjunto com a escola sob o presente debate teórico, visando alcançar a materialização de uma prática pedagógica coerente com o projeto educacional do MST que vislumbra uma educação omnilateral perpassada pelo projeto histórico socialista.

### **Referências bibliográficas:**

- CARVALHO, Mauri de. *A Sagrada Família da Educação Física*, Vitória, UFES, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya C. *Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar*. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Volume 20, N. 1, setembro de 1998, p. 58-66.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física*. Motrivivência, Florianópolis, 07(08), 91-1000, Dez, 1995.

FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação e Sociedade, N 27; São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP, Papirus, 1995.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978,.

PILOTTO, Fátima M. *A Educação Física Escolar analisada a partir de três diferentes perspectivas*. Porto Alegre, 1997, mimeo.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 1993, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TAFFAREL, C. N. Z. *Da Educação Física como disciplina escolar que tem como objeto de estudo as diversas manifestações da cultura corporal*. Recife, No Prelo.

Cristiane Russo - Rua Umbu,435 Porto Alegre - RS  
Email: [cristiane\\_russo@yahoo.com.br](mailto:cristiane_russo@yahoo.com.br)

Nair Casagrande – Av. Cardeal da Silva,2070/24B – Salvador/BA cep:40220-140  
Email: [ncasa@ufba.br](mailto:ncasa@ufba.br) ; [naircasagrande@yahoo.com.br](mailto:naircasagrande@yahoo.com.br)

### **GTT 07– Movimentos Sociais**

Forma de apresentação: Comunicação Oral

Tecnologia de apresentação: data show

## O TEMPO DE NÃO TRABALHO EM ASSENTAMENTO DO MST

CHARÃO, Carine Marques. Professora Esp. da rede estadual de ensino;  
LEÃES FILHO, Wenceslau Virgílio. Professor Ms. assistente do CEFD-UFSM, orientador  
do trabalho

### Resumo

*Compreender por meio da relação entre trabalho e tempo de não trabalho, o que os Sem Terra fazem no seu tempo de não trabalho, constituiu-se o objetivo deste estudo. A discussão envolve um assentamento, onde convivemos na realização das entrevistas e observações, que serviram como aportes para o estudo. Agora é preciso também discutir como isso acontece em relação a apropriação do tempo livre no tempo de não trabalho. É preciso perceber que tempo de não trabalho é tão importante quanto o tempo de trabalho na organização dos tempos e espaços sociais dos assentamentos.*

### Abstract

*Understanding, through the relation of working and non-working time, what the 'MST' workers do in their spare time, is the aim of this study. The discussion encompasses settlement, where interviews and observations have been taken in order to support this paper. Now, it is also needed to discuss what happens in their free time at their non-working time. It is necessary to understand that the non-working time is as important as the working time when organizing the schedules and the social organizations in those 'MST' settlements.*

### Resumen

*Comprender, por medio de la relación entre trabajo y tiempo de no trabajo, lo que el MST hace en su tiempo de no trabajo, constituye el objetivo de este estudio. La discusión envuelve un asentamiento donde convivimos en la realización de las entrevistas y observaciones, que sirvieron como aportes para el estudio. Ahora, es necesario también discutir como eso ocurre con relación a la apropiación del tiempo libre en el tiempo de no trabajo, percibir que tiempo de no trabajo es tan importante cuanto el tiempo de trabajo en la organización de los tiempos y espacios sociales de los asentamientos.*

O estudo<sup>1</sup> buscou compreender, por meio da relação entre trabalho e tempo de não trabalho<sup>2</sup>, o que os Sem Terra<sup>3</sup> fazem no seu tempo de não trabalho. Pesquisamos o tempo de não trabalho do Movimento Social, por acreditarmos que é possível haver uma perspectiva de trabalho muito particular, que deve se aproximar do trabalho concreto. É justamente a relação entre o trabalho concreto e o que os Sem Terra fazem em seu tempo de não trabalho que constitui a problemática do estudo.

Tal problemática faz parte de uma totalidade mais ampla, que se construiu ao longo

<sup>1</sup> Faz parte da monografia de especialização do CEFD-UFSM apresentada ao curso de Ciência do Movimento Humano em 2004 sob o título: O tempo de não trabalho em assentamento do MST.

<sup>2</sup> A utilização do termo tempo de não trabalho no estudo remete a compreensão de que o tempo de não trabalho tem um sentido mais amplo do que tempo livre, lazer ou ócio, os quais estão dentro do tempo de não trabalho, mas cada um com um sentido.

<sup>3</sup> O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os *sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma<sup>1</sup>.



da história e formou: as relações de trabalho na produção material da existência humana; a utilização do tempo nesse processo; o modo de organização da sociedade e a constituição de um dos maiores movimentos sociais do nosso tempo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A busca da compreensão entre tempo de não trabalho e trabalho foi efetuada via análise das entrevistas realizadas com os trabalhadores do assentamento Carlos Marighella em Santa Maria, onde convivemos por quatro dias.

A relevância social deste estudo está firmada no desvendamento da realidade concreta a cerca das relações entre tempo de não trabalho e Movimento social. A partir daí, procuraremos construir um conhecimento capaz de ser instrumento de luta e de mudança, já que o Movimento possui uma agenda de pesquisa<sup>2</sup> elaborada no coletivo, a fim de que mais de uma pessoa pesquise no mesmo eixo temático, que dá conta de questões prioritárias ao avanço do Movimento. Nessa agenda, encontramos em duas áreas de concentração: *Educação e Formação* e *Desenvolvimento Humano*, eixos temáticos que contemplam o lazer.

Dessa forma, encontramos referências que manifestam a cultura<sup>3</sup> de uma maneira geral e englobam uma variedade de ações que poderíamos considerar do não trabalho, mas que nunca se desligam de uma visão de projeto. Cabe dizer que compreendemos a cultura como uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais, como parte de determinadas formas históricas da luta de classes<sup>4</sup>.

A presente pesquisa compreende a discussão sobre tempo de não trabalho e toma como modelo um assentamento agroecológico e coletivo na cidade de Santa Maria, onde convivemos durante a realização das entrevistas e observações, que serviram como aportes para este estudo. É importante salientar que, especificamente, nos temas lazer ou tempo livre não encontramos referências isoladas desse contexto sociocultural, nem encontramos conhecimentos mais sistematizados. Nossa intenção não é compreender tais temas de forma "isolada", mesmo tendo consciência das limitações deste estudo, que é apenas o início de uma reflexão sobre o tema; nossa intenção se volta para que a produção do conhecimento, aqui sistematizado, seja ponto de partida para novos estudos e de práticas sociais transformadoras.

## **A concepção de trabalho dos assentados**

A respeito da concepção de trabalho no/do MST, tentaremos fazer uma análise das entrevistas que foram feitas no trabalho de campo a respeito dessa categoria do estudo. Alguns dos pontos que iremos destacar já foram apresentados, entretanto queremos reafirmá-los a partir do que foi dito na entrevista.

Alguns assentados narram experiências vividas nas duas dimensões de trabalho abstrato e concreto; outros narram apenas a vivência do trabalho concreto; contudo o ponto comum, nesse aspecto, surge da afirmativa de que preferem e querem permanecer trabalhando como se encontram atualmente.

Como foi identificado por Marx, depois por Lukács, ao afirmar que a gênese do ser social, sua separação ante à sua própria base originária e também o seu vir-a-ser, estão fundadas no trabalho, isto é na contínua realização de posições teleológicas<sup>14</sup>.

Esse valor do trabalho tanto é parte da história e da construção de cada ser social dentro do Movimento, que é reafirmado:

Nessas citações, podemos perceber que o trabalho é parte da vida de cada um desde a infância; portanto, parte da formação de cada um. Essa experiência de trabalho que faz parte da vida e do cotidiano deles, é inseparável do modo de ser dos assentados. Eles entendem que o trabalho, possibilita a satisfação das necessidades e gera o desenvolvimento das demais esferas de atividades humanas.

Seguindo o princípio de que o trabalho produz o que é necessário a vida, destacamos a fala da Assentada n. 01, quarenta e nove anos, "Ah, sem trabalho não dá, eu acredito que não existe". Neste dizer, ela reforça a idéia de que o trabalho produz a existência do ser social. Numa sociedade de classes, a apropriação do produto do trabalho por uma minoria permite que somente essa minoria não trabalhe e, conseqüentemente, que a maioria que produz não tenha acesso ao saber, ou que o acesso se dê de maneira precária.

O trabalho como necessário à sobrevivência tem destaque nas entrevistas, conforme o Assentado n. 04, quarenta e quatro anos, "O trabalho, eu acho que sem trabalhar não tem como viver, trabalho é vida, é a dignidade das pessoas". Por meio do trabalho, é possível a existência; portanto, a sobrevivência. O trabalho deve suprir as necessidades do ser social, como podemos observar na afirmação do Assentado n. 07, trinta e dois anos, "eu sempre tive uma avaliação do trabalho na minha vida, que ele tinha que suprir as minha necessidades, mas não de, isso que eu já falei antes de, não numa visão capitalista, de ter dinheiro, de ser empregado, de ter muita coisa assim, dinheiro principalmente, mas de suprir algumas necessidades tanto alimentar como as coisas de vestuário, lazer".

Fazendo parte da construção de vida, o trabalho contribui na formação e na emancipação do seres sociais. Encontramos essa idéia na fala do Assentado n. 09, quarenta e cinco anos, "o trabalho é o que forma a gente, o que faz a gente assim, ... importante, porque sem o trabalho eu acho que eu não, nem se queria bem, e o trabalho a gente deve gostar daquilo que a gente faz". Retomando a reflexão, o trabalho é parte do ser social, ele é o seu trabalho, portanto pode levar o homem e a mulher a emancipação humana.

A questão do trabalho como liberdade só pode ser vivida na dimensão concreta, uma vez que se refere a um trabalho dotado de sentido. "Ah, eu acho que é uma liberdade total, muito bom aqui... eu prefiro, lá fora tu tem o teu dinheirinho toda a semana, mas não é teu, e não dá pra tudo, sempre tá faltando algo pra ti, não existe, só se é bem, ganha muito bem" (Assentada n. 01, 49 anos).

É preciso insistir que o ser social não se sente alheio ou estranho à produção, pois esta lhe é socialmente útil; portanto, proporciona liberdade, visto que nem ele (ser social trabalhador), nem o produto de seu trabalho, é propriedade de outra pessoa (patrão dono do capital e dos meios de produção).

Com base em tudo que foi discutido acima, a cerca da dimensão abstrata e concreta do trabalho e somando com o que nos informam as entrevistas, podemos interpretar algumas falas que nos indicam a dimensão concreta.

A situação né, que sempre trabalhava de empregado, por isso eu pensei bem antes de vim acampar, com o objetivo de, já que vinha na luta é tentar pra mudar de vida, que hoje trabalhar a gente trabalha igual, faz a mesma coisa do tempo de empregado, mas tu não é mandado por um patrão, e não tá enchendo o bolso de outro, trabalhar pra gente, que empregado só trabalha para os outros, e temos só pra comer (Assentado n. 11, 45 anos).

Há essa visão dos assentados sobre o trabalho e sobre a apropriação dele, eles sabem que o produto do trabalho é de todos e não apenas de um, não deve gerar riquezas para os outros, ou esta sendo fruto da exploração de alguém. Esse é um dos pontos principais que encontramos naquelas falas, nelas percebemos uma dimensão concreta.

Alguns assentados relataram algumas tentativas de "trabalhar como autônomo", em negócios próprios, antes de tornar-se MST. Entretanto, os próprios assentados reconheceram a dificuldade de levar adiante esse tipo de trabalho, por não possuírem o capital necessário.

No início que a gente casou, ele era do quartel, e aí a gente vivia bem, muito bem, e daí ele saiu, a gente procurou, procurou ficar, montar um negócio assim que nós tinha uma indústria pequena, uma fábrica de batatinhas fritas e todo o pequeno, assim na cidade, vende pouco e a gente tinha que pagar aluguel, água e luz e tudo, porque nada é da gente e daí, optemos por ir com o resto mesmo, porque ele tem o pai dele que é assentado (Assentada n. 03, 27 anos).

Outro aspecto a considerarmos, talvez as iniciativas anteriores tenham sido feitas no intuito de serem/terem o seu próprio trabalho, de não sofrerem um processo de exploração.

Ser dono do produto de seu trabalho era e é o desejo de muitos assentados e assentadas, isso é ressaltado em várias falas. Para ter a liberdade necessária e não sofrer nenhum processo de exploração. A rotina sofrida por aqueles e aquelas que tiveram experiências com a dimensão abstrata de trabalho é viva na memória.

Pelas falas e pelas reflexões dos assentados, podemos perceber que eles e elas têm clareza do que significam as duas formas de trabalho; como e quando elas se manifestaram em suas vidas; de que modo essas formas de trabalho implicam nas questões da apropriação do produto do trabalho, da liberdade, da emancipação.

### **A concepção de tempo de não trabalho dos assentados**

A fim de termos uma melhor compreensão do tempo de não trabalho dos assentados, estruturaremos da seguinte maneira este estudo: primeiramente, exporemos aquilo que os assentados pensam sobre o tempo de não trabalho, fazendo uma análise desses entendimentos; em segundo lugar, analisaremos aquilo que os assentados dizem fazer nos momentos em que não estão trabalhando.

Considerando, hoje, os dizeres dos assentados durante as entrevistas, é possível afirmar que o tempo de não trabalho é o tempo em que não estão trabalhando; tudo que fazem fora do horário de trabalho obrigatório, fazem no tempo de não trabalho. Entretanto, gostaríamos de salientar que poucas foram as pessoas que, durante a entrevista, referiram-se ao tempo de não trabalho como uma compensação para o trabalho, ou simplesmente como um momento de descanso, ou de reposição das energias gastas no trabalho.

A partir do que foi observado no trabalho de campo, pelas conversas informais, fica evidente que a atividade principal é o trabalho. Por intermédio do trabalho, os assentados acreditam que irão seguir realizando as conquistas históricas propostas pelo MST, todos declararam isso nas entrevistas.

Embora haja tal reconhecimento em relação ao trabalho, há um entendimento de que talvez esse mesmo trabalho que realiza, produz valores de uso e concretiza sonhos, esteja sendo levado a um certo exagero; ou, então, que esteja sendo o momento totalizador e o totalizante na vida do trabalhadores do assentamento.

Sabemos que os assentados têm produzido somente aquilo que é socialmente útil dentro do assentamento, porque até o excedente do comercializado retorna em produtos necessários que não são produzidos pelos assentados. Ou seja, não há sobras, não há lucros a serem divididos, e a meta é que eles cheguem a isso.

Todos querem ter o seu dinheiro, talvez esse seja o fator que alimenta o trabalho a ser instrumento totalizante na vida dos assentados; porém, todos sabem que, da maneira como se estão produzindo, ou seja, com pouco uso de tecnologias, essa é uma meta a longo prazo.

Em face disso, o tempo livre é caracterizado como o de não trabalho; portanto,

aquele tempo quando não estão trabalhando durante a semana, aos sábados à tarde e os domingos.

Outro reconhecimento, nas falas, é a dificuldade encontrada nas relações humanas. A proposta de assentamento coletivo; vai contra a maneira como hoje, a sociedade se organiza, cada vez mais individual, e não há como negar que muitos assentados possuem uma herança cultural, um modo de viver anterior ao surgimento do MST em suas vidas. Conseqüentemente, isso afeta a dificuldade que encontram em tentativas, já feitas, de sistematizar propostas práticas de atividades no tempo de não trabalho.

Justamente por isso, e isso eu acho que a gente tem que procurar entender, eu não consegui direito ainda, porque eu também não paro muito pra pensar; mas, na verdade, como é tudo coletivo, quase toda a vida ficou coletiva; então, fim de semana que as pessoas não têm plantão, então elas se recolhem mais em casa; à noite se recolhem mais em casa ficam mais pra si, para sua família, porque o trabalho é coletivo, as discussões são coletivas, as definições são coletivas, então eu acho que isso vai meio que cansando também (Assentada n. 02).

A partir do momento em que a organização do trabalho material não permite o tempo do não trabalho, temos o trabalho na visão capitalista: abstrato, para a qual, o tempo de não trabalho é apenas um tempo de descanso. Por isso, é necessário que se encaminhe novamente a discussão desses espaços, porque um tempo de não trabalho dotado de sentido também é o que se busca em uma sociedade mais justa.

### **O que os assentados fazem no tempo de não trabalho**

Sobre o fazer dos assentados, no tempo de não trabalho, procuramos focar o dito nas entrevistas que se referem a tal tempo.

É preciso discutir, a partir das respostas deles, quais as especificidades desses momentos, para compreender se eles estão se referindo apenas a uma compensação, ou a um descanso para uma nova jornada de trabalho. Ainda entender se, em alguns momentos, essa apropriação do tempo de não trabalho também significa um avanço na luta histórica dos trabalhadores, inclusive nas questões de gênero.

Conforme percebemos na fala da Assentada n. 05, quando ela se refere ao espaço reservado para a assembléia. Talvez o que ela afirma não seja apenas por uma questão dos homens, mas porque as mulheres não sistematizaram no sentido de avançar quanto às relações de gênero. Esse é o espaço para deliberar, se não for feito isso, como avançar? "... Mas eu já questionei só pro (Marido), porque eu não consigo falar muito nas reuniões, [...] já que as pessoas tão muito carente, são muito pobres de tudo, os que vêm no Movimento tem alguma falha assim".

Algumas referências nas questões de gênero indicam que existe uma apropriação desigual do tempo de não trabalho pelos homens e pelas mulheres. As mulheres dispõem de menos tempo de não trabalho, porque em nossa cultura, praticamente, só a ela cabe o cuidado com o lar e com os filhos, além da jornada de trabalho fora de casa.

O espaço de atuação é reduzido, porque muitas mulheres não têm permissão dos pais e, depois, dos maridos para levarem adiante seus projetos. Assim, à mulher cabe o espaço doméstico sem muitas possibilidades de emancipação. Convém notar que o tempo de não trabalho para a mulher e seu espaço de atuação são menores e diferentes do tempo e do espaço do homem, também nesta sociedade focada.

Eu não estudei, eu consegui estudar até a quarta série. Daí isso sempre foi um negócio que eu não gostava muito, ninguém estudou na minha família, então, eu também não poderia. Só que já era diferente (tu já trabalhava?), não até que não era tanto, era mais por causa desse negócio de gênero mesmo, de segurar a gurria em casa, essas coisas todas e também não oferecia muitas condições e aí isso eu não gostava muito da idéia e aí, então, eu fazia supletivo (Assentada n. 02).

Há também algumas afirmações que queremos destacar, referentes à cultura MST, enquanto tempo de não trabalho, que podem ser consideradas específicas dos militantes desse Movimento. É preciso ter uma compreensão da totalidade da vida e da cultura MST, pois não é possível entender esses espaços culturais e o tempo de não trabalho separadamente. Dentre tais afirmações, há a declaração deles de que gostam muito de participar de mobilizações e apoiar outros movimentos em manifestações, como uma possibilidade de mudar o cotidiano. São afirmações que não encontramos em outras citações do tempo de não trabalho. "... É bom sair de casa, a gente se distrai um pouco, sai um pouco da rotina do trabalho. Quando a gente participa de protesto, ajuda outros movimentos, quando pede ajuda" (Assentado n. 04, 44 anos).

Existem afirmações que nos levam a analisar que não há uma preocupação, na atualidade, com os espaços destinados a dar conta do tempo de não trabalho, tanto para a discussão quanto para a sistematização das práticas sociais.

### **Donos do Tempo**

No ato mesmo da mediação – no qual da animalidade nasce o humano e o desejo animal se transforma em desejo humanizado, desejo do desejo, isto é, reconhecimento – se forma também a tridimensionalidade do tempo humano: só um ser que, no trabalho, supere o nihilismo do desejo animal, descobre o futuro como dimensão do próprio ser, no próprio ato em que se domina e se contém. No trabalho e por meio do trabalho, o homem domina o tempo (enquanto o animal é dominado pelo tempo), pois um ser que é capaz de resistir a uma imediata satisfação do desejo e a contê-lo ‘ativamente’ faz do presente uma função do futuro, se serve do passado, isto é, descobre, no seu agir, a tridimensionalidade do tempo como dimensão do seu ser<sup>19</sup> (p. 183).

Ser dono do seu tempo, poder intervir e decidir, satisfazer o desejo e contê-lo -como nas palavras de Karel Kosik -, poder conduzir a tridimensionalidade do tempo, são possibilidades que o homem e a mulher têm e que os difere do animal. E ainda, ser capaz de resistir e fazer uma escolha consciente. Entendemos que essas também são características presentes no Movimento Sem Terra, aliadas nas estratégias de luta e na dimensão de projeto.

Por acreditarmos que esse seria um assentamento onde haveria a possibilidade de encontrar donos do tempo, elegemos este estudo. Agora, é necessário uma volta ao ponto de partida, já que é preciso retomar e apontar as novas sínteses, que são e não são mais as mesmas.

Apesar de termos consciência da provisoriedade do conhecimento que, neste trabalho

possa existir, queremos reafirmar que a resistência a um modelo social de todos os Movimentos que pretendem travar tal embate, passa não só pelo tempo de trabalho, mas também pelo de não trabalho, tempo em que as pessoas não estão trabalhando.

É pertinente salientar que tão revolucionário como pode ser o trabalho na mudança e na resistência ao modelo capitalista, também pode ser o que é feito fora do trabalho. Não estamos, nos referindo a um trabalho como o que se apresenta hoje, como se a única possibilidade de satisfação das necessidades das pessoas estivesse nesse modelo. Estamos falando e lutando por um trabalho dotado de sentido, que pode ser uma das estruturas para a mudança, visto que acreditamos que ela é possível. É de mudança que queremos falar, é da necessidade de transformar, é de tudo o que, na luta, for possível construir para alcançar a possibilidade de melhorar o trabalho.

Cabe dizer que nos negamos a acreditar no fim da história e na falta de historicidade em nossas análises, já que podemos pensar em um tempo de trabalho e um tempo de não trabalho, que não seja o modelo existente hoje.

É preciso lutar por novas formas sociais de tempo de trabalho e não acreditar que o trabalho não é mais um tema relevante a ser discutido, não é mais uma categoria de transformação. O tempo de trabalho não pode ser deixado de lado para que seja pensado apenas o tempo de não trabalho, como se esse fosse a única possibilidade real. Não significa dizer que, devido a avanços tecnológicos estamos em outro tempo e em outro discurso e que as questões sociais relevantes a humanidade, estão todas resolvidas, se não avançamos nem para garantir a sobrevivência da grande maioria da população.

É forçoso acreditar sim nessas possibilidades, mas não vemos nelas a discussão ou a preocupação em mudar não só a exploração do homem pelo homem, mas também a apropriação desigual do tempo de trabalho e do tempo de não trabalho. Não vemos a possibilidade de existir um tempo de não trabalho diferente, ou "melhor", que possa "solucionar", ou "emancipar", o ser humano e que esteja ligado a um tempo de trabalho como o que, hoje, se apresenta na sociedade capitalista.

A Educação Física, como área de conhecimento, pode contribuir nessa discussão, se se propuser a visualizar a totalidade da prática social, tal como a formação que pretende o Movimento Sem Terra.

Eu acho que assim, na verdade, o Movimento tem que trabalhar muito essa questão. É muito importante pessoas, assim como você, a puxar essa discussão, a pesquisar e a tentar começar a propor alguma coisa, porque eu acho que a gente tem que se preocupar um pouco mais na questão do lazer, porque eu vejo que é, eu deveria, na verdade, de se desenvolver junto com a questão de própria organicidade do assentamento. [...] Eu diria, a gente se preocupa assim, ah tem que resolver o problema da produção, mas não tá preocupado com o estado emocional das pessoas, como é que elas tão, se elas tão bem ou não, sei lá. É aquilo que tu falava antes, eu conversei com o fulano e tal, é isso, o trabalho não pode ser com sacrifício, então tem a hora do trabalho e a hora do lazer e isso tinha que ser respeitado; então, eu acho importante que isso seja discutido... algumas idéias podem orientar também algumas coisas assim, que são básicas e fáceis de organizar. Essa questão de lazer é que, às vezes, a gente acaba relaxando e tal, então é a mesma coisa. Como tem um técnico pra cuidar do sistema de produção, um agrônomo, poderia ter uma pessoa que ajudasse a orientar, ajudasse a refletir, ajudasse a pensar pra construir essas questão do lazer, eu acho que é importante (Assentado

n. 12, 30 anos).

A partir dessa reflexão, vamos apontar algumas sugestões, a fim de iniciar a discussão sobre o tema. O ponto de partida, certamente, pode ser a reflexão e o interesse sobre o tema, a instrumentalização para as ações, que não sejam apenas citações, mas possibilidades concretas. A educação, tão valorizada dentro do Movimento, é um dos caminhos para o diálogo nas escolas dos assentamentos e fora delas; outro, são as formações que hoje pretendem a qualificação das futuras ações, publicando e recriando as experiências dos espaços do Movimento. Os assentados e assentadas do estudo demonstraram que sentem necessidade de discutir a questão, mas encontraram e continuam encontrando dificuldades nas tentativas realizadas e pararam nelas.

Isso demonstra que a formação deve ser constante, mesmo no assentamento, principalmente nele. No assentamento, percebemos a concretização daquilo que foi a luta de tantos meses, de tantos anos de acampamento.

No nosso estudo, foi difícil definir algumas categorias, mesmo nos baseando nas entrevistas e na observação durante trabalho de campo. Vários podem ser os motivos; é preciso não esquecer que existem divergências em algumas afirmações. Como exemplo, citamos que alguns afirmam que há mais tempo livre, mais liberdade; e outros, afirmam que não há quase tempo de não trabalho.

Apesar disso, ficou claro que, hoje, não existe uma organização do tempo de não trabalho, nem em termos de construção de espaços, nem em termos de discussão ou projetos. Outros assentamentos citados pelos assentados, já têm uma estrutura maior construída: salão, campo de futebol, cancha de bocha, bolão e, também eles realizam festas, danças, encontro entre famílias.

O fato de haver uma organização coletiva no assentamento, não garante um entrosamento nas relações humanas, tanto dentro do trabalho como fora dele. Isso fica evidente nas entrevistas e, também, nas observações feitas. É preciso ampliar a discussão para compreender o sentido do *coletivo*.

Conforme algumas citações em entrevistas, as plenárias geralmente tratam só dos problemas referentes ao assentamento. Não estamos afirmando que assim seja, mas essa foi uma menção retirada das entrevistas. Nesse espaço das plenárias, é ainda difícil identificar a voz feminina.

Uma particularidade citada: pode ser considerada, como um tempo de não trabalho, a participação nas ações do Movimento. Várias citações se referem à participação nesses espaços como "sair da rotina", como um tempo prazeroso.

Na visão de projeto, em uma outra ordem social, de uma nova sociedade, socialista, como defende o MST, é preciso superar as situações de exclusão, tais como: preconceitos e diferenças de oportunidades entre homens e mulheres. Dentro do Movimento, já foram superadas várias dessas barreiras.

Agora, é preciso também discutir como isso acontece em relação à apropriação do tempo livre, ou seja, do tempo de não trabalho. É preciso perceber que tempo de não trabalho é tão importante quanto tempo de trabalho na organização tanto dos tempos quanto dos espaços sociais dos assentamentos.

## BIBLIOGRAFIA

1. **CALDART**, Roseli S. O MST e a formação do Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILE, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.
2. **ITERRA**, Cadernos do. Agenda de Pesquisa. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (4ª versão). **O MST e a Pesquisa**, Ano I, n. 3, outubro de 2001.
3. **BOGO**, Ademar. **O MST e a cultura**. Caderno de Formação n. 34, 2. ed., 2000.
4. **CALDART**, Roseli Salete. **Pedagogia do MST: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
5. **FRIGOTTO**, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEBR, 2002.
6. **ANTUNES**, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
7. **MARX**, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção Obra prima de cada autor).
8. **OLIVEIRA**, Cristina Borges de. Reflexões acerca do lazer em suas diferentes dimensões: da proposta teórica à prática na universidade. **Anais do CONBRACE**, Goiania, 1997.
9. **MST**. Nossos valores. Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio. **Caderno do Educando**. Instituto Técnico de Capacitação e pesquisa da Reforma Agrária. PRONERA. Direção Nacional do MST, Setor de Educação do MST, Junho de 2000b. (Coleção “Pra soletrar a liberdade, 1).
10. **MST**. O que queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de Formação n.18**, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, 3. edição, março de 1999.
11. **MORISSAWA**, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
12. **MST**. Princípios da educação do MST. **Caderno 8º**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Setor de Educação. 3. ed. Janeiro de 1996.
13. **MST**. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Coleção fazendo escola, n. 3, São Paulo, 2000a.
14. **ANTUNES**, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a



centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

15. **KURZ**, Robert. A ditadura do tempo abstrato. In: **Lazer numa sociedade globalizada**. São Paulo: SESC/WLRA, 2000.

16. **PADILHA**, Valquiria. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio. In: MULLER, Ademir & COSTA, Lamartine Pereira da (Orgs.). **Lazer e trabalho: um único ou múltiplos olhares?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

17. **SOUZA**, Iracema Soares. **Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

18. **LEFEBVRE**, Henri. La vida cotidiana em el mundo moderno. Madrid: Alianza, 1984. In: **SOUZA**, Iracema Soares. **Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

19. **KOSIK**, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

20. **MAZZOTTI**, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. Interface. **Comunic, Saúde e Educ.**, v. 9, n. 9, p. 51-61, 2001.

Assentamento Nova Esperança s/n – Capão do Cipó, RS. Cep 97753000

Data Show

GTT -Movimentos Sociais

## POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A RODA DE CAPOEIRA

- 1- Benedito Libório Caires Araújo – LEPEL/FACED/UFBA – Graduado.
- 2- Bartira Telles Pereira Santos –PPGE/FACED/UFBA – Mestranda FACED/UFBA.

*Este trabalho é fruto dos estudos realizados no interior da LEPEL/FACED/UFBA, está articulado à pesquisa matricial, possibilitando reflexões para compreensão do fenômeno da roda de capoeira.*

*O projeto perpassou as atividades disciplinares do ACC (Atividade Curricular em Comunidade) EDC 464, realizadas nos anos de 2001 a 2003, que traçaram marcos na interação entre a comunidade da capoeira e a Universidade, constituindo possibilidades de trocas de conhecimento para a construção de um projeto político referenciado nos interesses da classe trabalhadora, articulando os princípios da **práxis capoeirana** e a teoria pedagógica que o sustenta.*

*Este trabajo es fruto de los estudios realizados en interior de la LEPEL/FACED/UFBA y está articulado a la pesquisa matricial y refleje el esfuerzo para comprensión del fenómeno de la capoeira.*

*El proyecto contempla, además, las “Actividades Curriculares en la Comunidad” – ACC (EDC 464) realizadas desde 2001 a 2003 – que pueden ser consideradas marcos de la interacción entre la capoeira y la universidad, pues posibilitan el intercambio de conocimientos necesarios a la construcción de un proyecto político-pedagógico con base en los intereses de la clase trabajadora, qué fórmula los principios qué articulan la ‘práxis capoeirana’ y la teoría pedagógica qué lo sustenta.*

*This work is product of studies realized in the middle of LEPEL/FACED/UFBA and is articulated with the ‘matricial’ studies and reflect the stretch to comprehension of the phenomenon of circle of capoeira.*

*This project contemplate the realization of disciplines activity of “Curricular Activities in Community” – ACC (EDC 464) realized in 2001 to 2003 – if it is considerate marks of iteration between the community of capoeira and university, constructing possibilities to change of knowledge necessary to build a pedagogical politic project in agreement with the interests of work’s class, growth the values articulate the “capoeirana’s praxis” and pedagogical theory that support.*

### 1- Introdução

Este trabalho tem por objeto de estudo a Roda de Capoeira, e busca desvelar, em sua dinâmica, possibilidades para o ensino e pesquisa. Insere-se entre os projetos que estudam a organização do trabalho pedagógico, considerando as relações trabalho-educação. Está articulado ao projeto de pesquisa matricial da LEPEL/FACED/UFBA, e, neste sentido, constitui-se como uma dimensão particular entre aquelas construídas no interior da linha de pesquisa EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER que busca responder às complexas problemáticas relacionadas à intervenção pedagógica, à

formação docente, às políticas públicas relacionadas à cultura corporal, a partir dos esforços coletivos de pesquisadores da graduação e da pós-graduação.

Ao problematizar a Roda de Capoeira como objeto de estudo, buscamos investigar suas múltiplas dimensões – técnica, científica, pedagógica, – considerando sua gênese histórica, o que nos permite apreender suas dimensões sócio-culturais, ontológicas e filosóficas, sugerindo um aprofundamento investigativo, portanto, saindo, da superficialidade do fenômeno buscando a essência do fenômeno da capoeira (KOSIC, 1976).

Este processo de aproximação da Roda de Capoeira a partir de um estudo cientificamente estruturado, conforme as dimensões acima citadas, nos coloca em sintonia com uma perspectiva de totalidade, propiciando as seguintes perguntas científicas que preliminarmente delimitamos para a presente investigação:

- a. Quais os fundamentos da capoeira, e a qual projeto de sociedade e de formação humana correspondem hegemonicamente às práticas encontradas na Bahia?
- b. É possível identificar uma práxis capoeirana com nexos em um projeto histórico emancipatório?
- c. A roda de capoeira, os rituais e os valores que a caracterizam seriam uma síntese para um processo de ensino e de formação humana emancipador?

A capoeira, nos últimos anos, vem sendo estudada com muito interesse, sobre sua origem étnica e seus rituais, seus métodos, e sua particularidade como expressão de resistência na construção da identidade e liberdade de um povo. Permitindo vislumbrar nela possibilidades de se extrair sugestões para a ação e formação humana no universo pedagógico formal, ao mesmo tempo, em que fomenta críticas às metodologias e estabelece interfaces com a comunidade acadêmica, ampliando seu espaço de inserção.

Este projeto toma por base, estudos feitos antes e durante a trajetória da disciplina ATIVIDADE CURRICULAR EM COMUNIDADE<sup>1[1]</sup> (ACC), EDC-464 – ENSINO E PESQUISA NA RODA DE CAPOEIRA, que teve início no segundo semestre de 2000. Nesse espaço surgiram algumas discussões que trouxeram novos elementos da capoeira para o universo acadêmico, e, posteriormente, para a análise científica, sugere alguns elementos de superação através de ações concretas da disciplina no universo da capoeira.

Com o objetivo de melhor conhecer o universo da capoeira, seus costumes e ritos, nos aproximamos das práticas de capoeira, de bibliografia específica, dos espaços de capoeira, de seminários, de manifestações populares diversas que possuem relações com o processo de formação da capoeira. Com os avanços dos estudos do grupo da disciplina com relação ao método científico e a ampliação da percepção do que acontece hoje no universo da capoeira, passamos a nos inserir em discussões mais ampliadas, a partir de uma análise histórica mais aprofundada, aumentando nossos conhecimentos sobre outras áreas de conhecimento para encontrar respostas aos nossos questionamentos.

Os Capoeiras<sup>2</sup> não ligados à Academia possuem uma resistência historicamente construída aos estudantes e pesquisadores das Universidades, reforçada por uma concepção elitista de ciência e mais recentemente pelas intervenções policiais do CONFEF<sup>3[3]</sup>. Tal resistência é justificada, no que diz respeito à Universidade e aos seus

---

<sup>1[1]</sup> Disciplina Optativa criada a partir do UFBA em campo, oferecida pela Pró-reitoria de Extensão

<sup>2[2]</sup> Termo utilizado para diferenciar os capoeiristas (vinculados a prática física corporal) dos que tem essa atividade como essencial em suas vidas

<sup>3[3]</sup> Conselho Federal de Educação Física, que coage capoeiristas a obrigatoriedade de filiação.

pesquisadores em função dos movimentos de desautorização e desqualificação da discursividade própria dos Capoeiras, expressa pelos estudos de alguns pesquisadores,

Que adianta ter estudo, se eu posso me comparar, pois eu também sou doutor na minha arte popular (...) E vocês que são 'formado', que 'diz' que tem educação, às vezes vocês não vêm no que eu presto atenção (...) Pois a minha educação, não foi à escola quem me deu, quem me deu foi a capoeira, hoje eu agradeço a Deus. Adeus escola meu mano, Berimbau ta me chamando. (Mestre Mão Branca, CD Capoeira Gerais).

É o reconhecimento destes fatos concretos, que se transformam em motivos para nos levar a constatar as diferentes influências, práticas e formas de organização que caracterizam o universo cultural da Capoeira como um espaço privilegiado para estudos cientificamente sistematizados na área da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ao constatar estes dados, somos levados a perceber a importância da Roda de Capoeira para além da mera transmissão de um conhecimento pronto e determinado, outrossim, vislumbramos neste fenômeno social, as possibilidades de articular de forma consistente o que é produzido culturalmente nas atividades fora da universidade de forma dinâmica, criativa, e com seus sentidos e significados particulares, com os processos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão, caracterizando, potencializando e indicando as possibilidades de uma educação em bases 'REAIS'. Preliminarmente, Esses dados mostram que é possível uma produção de conhecimentos academicamente localizados e legitimados, mas com uma feição metodológica diferenciada e ampliada, e que neste caso específico a Roda de Capoeira apresenta-se como referência para a construção de uma concepção de ensino e de currículo arrojados, e que a partir da especificidade da Educação Física possa ser implementado a partir da concepção dos "Complexos Temáticos<sup>4</sup>" (PISTRAK, 2000).

A investigação exigirá uma profunda revisão crítica do conhecimento já produzido e veiculado, articulada a uma ampla observação das manifestações da capoeira em diversos espaços, que transcendem a academia e a própria escola. Considerando esta complexidade, vamos delimitar nosso estudo à Roda, momento de síntese, que traz em si as dimensões de singularidade e particularidade de um objeto em estudo relevante. (CHEPTULIN, 1982)

## 2- AS BASES DA REFLEXÃO TEÓRICA

Nosso objetivo é contribuir com a construção de uma teoria pedagógica a partir da análise crítica da organização do trabalho pedagógico, que encontra uma expressão singular na Roda de Capoeira. (FREITAS, 1995)

Mas há um obstáculo que é o nosso modo de pensar, europeu, ocidental. O problema é que pretendemos pensar tudo a partir de uma epistemologia européia e, agora, norte americana. A ruptura com esse modo de pensar me parece necessária e urgente. (SANTOS, 2001: p. 71).

A base de nossa reflexão teórica é a consideração da história como ciência, história que apreende as relações, contradições e possibilidades da relação do homem

---

<sup>4</sup> Definição curricular que defende que elementos reais hodiernos têm a possibilidade de ser visto por vários ângulos da ciência e áreas de conhecimento: humanas, saúde, literárias, exatas ...

com a natureza, consigo e com seus semelhantes. Portanto, será necessário historicizar a capoeira para compreendermos as circunstâncias de sua gênese histórica.

Para iniciarmos o debate nos reportaremos ao século XX, não como ponto de chegada, mas como uma referência possível, cujas ricas manifestações nos permitem analisar a complexidade temática representada pela Roda de Capoeira.

Na década de trinta do século XX, Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba, e seus alunos (estudantes da Faculdade de Medicina) contextualizam a capoeira, ou sua “Luta Regional Baiana”, estabelecendo interfaces com conceitos sociais que advinham de um determinado filão da sociedade elitista baiana.

Em pleno Estado Novo, a capoeira assume o discurso nacionalista e é retratada como prática de luta ou atividade pertencente apenas ao estrito campo do desporto<sup>5</sup> ou *gimnástica* (VIEIRA, 1990) e (MARINHO, 1945). Acompanhando o desenvolvimento da ginástica na Europa, a capoeira incorpora às suas práticas tais influências ao se adequar às sistematizações das grandes escolas européias. (LANGLADE, 1970).

No intuito de facilitar a inserção e disseminação da capoeira nas outras frações da classe social dominante, Mestre Bimba e seus alunos universitários implementam uma metodologia seqüenciada e passam a registrar seus processos na forma de patente, o que podemos observar na prática, nos documentos e registros de época é a explícita junção de conceitos no intuito da aceitação da antiga manifestação marginal pela elite burguesa. (RÊGO, 1968)

Outro movimento de institucionalização acontece na década de quarenta do século XX, com a denominação CAPOEIRA ANGOLA<sup>6</sup>. Que contava com o apoio dos intelectuais, que estreitam laços com as manifestações populares. (ABREU, 2003) Agregando à capoeira valores que a transformam em objeto/mercadoria, confirmando as semelhanças do projeto político da proposta *organizada* por Vicente Ferreira Pastinha, com o grupo da Regional Baiana. (SAVIANI in DUARTE, 2004).

Mestre Pastinha também direciona seu trabalho para uma visibilidade ante as figuras políticas, não abandonando os conceitos próprios de desporto<sup>7</sup> denominando sua academia como Centro Esportivo de Capoeira Angola - CECA. (RÊGO, 1967)

Nos dois processos acima citados, as atividades da capoeira passaram a ser executadas em ambientes fechados, com horários pré-determinados e com metodologias pedagógicas formalmente sistematizadas. A referência a estes dois mestres, justifica-se em função de seu legado formal legitimidade social, estando este sistematizado e documentado com certa precisão a partir da década de 30 (trinta) do século XX até os dias de hoje. Sendo as transformações construídas por estes dois expoentes, as referências de capoeira válidas ainda hoje para o Brasil, e para os mais de 138 países em que se pratica a capoeira.

As constatações acima, sugerem os seguintes questionamentos 1- Onde estão as outras referências sobre as capoeiras anteriores e contemporâneas desses dois mestres? 2- Quais eram as suas práticas? 3- Por que caíram no esquecimento? Essas questões foram trazidas por muitos pesquisadores do final do século XX.

Apesar de participarem de movimentos diferentes, a escola *Angolana*<sup>8</sup>, a *Regional* e os demais ‘estilos’ possuem uma estrutura em comum: a Roda. Ela possibilita aos praticantes de todas as tendências participarem de uma mesma atividade

---

<sup>5</sup> Denominação ligada a idéia de senso comum, sendo o jogo a idéia mais adequada a citação desses mestres

<sup>6</sup> Denominação atribuída por acreditar que essa manifestação vinha dessa determinada região do continente africano

<sup>7</sup> Uma concepção de esporte elaborada pelo senso comum, de uma prática ligada ao corpo.

<sup>8</sup> Como se denominava a capoeira praticada pela escola de Pastinha

permeada pelo ritual da capoeira, que é orientado por estruturas musicais que ditam o ritmo, e um determinado número de participantes para estabelecer o espaço em que os jogadores irão atuar.

O nosso entendimento sobre a possibilidade de compreender a capoeira está em entender a roda como essência da mesma, nas multiplicidades que ela possui. No que diz respeito à sua autonomia, à sua liberdade de diferir e congregar, o fenômeno da Roda consiste na disposição de elementos dialéticos que divergem, convergem e se acomodam numa mesma estrutura: o coletivo e o particular, as palmas e o coro, os berimbaus e o cantador, o jogo e o jogador.

É nessa realidade que constatamos as contradições que são os elementos de análise para a superação dessa prática, formulando nelas as alterações e compreensões sobre um modelo de prática corporal capoeirana que aponte para um projeto histórico de sociedade diferente. A transformação desse fenômeno capaz de contribuir para a formação de indivíduos politizados conscientes de seu papel histórico na transformação desse sistema

As práticas docentes da capoeira de hoje refletem a grande influência da Educação Física Militar e Tecnista.

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992: p. 53).

Aulas demonstram a concepção de ensino analítico . Este foi um processo iniciado em grande escala na capoeira nos anos 80 do século XX, nas grandes metrópoles nacionais, em que as necessidades de expansão e disseminação da capoeira dentro dos grandes grupos populacionais do Brasil adequaram-se ao modelo burguês de sociedade. Esse referencial também é responsável, em grande parte pela expansão da capoeira no mundo e de pesquisas financiadas para ampliação do conhecimento sobre a história menos recente da capoeira.

As questões para levantamento de hipóteses surgem na busca do referencial histórico. Qual capoeira era praticada antes do seu processo de mercantilização. Quais as possibilidades e qual a contribuição da pesquisa científica para uma ação de qualificação crítica dos processos de ensino-aprendizagem, numa concepção de currículo ampliado? Sendo uma práxis cultural, quais elementos sintonizados com uma metodologia crítica podemos extrair da Roda de Capoeira que sejam significativos e contenham possibilidades superadoras? Mas, fundamentalmente estamos nos propondo a responder a seguinte questão “quais as bases da capoeira e a que projeto de formação humana e de sociedade correspondem hegemonicamente as práticas hoje encontradas na Bahia? É possível identificar uma práxis capoeirana com nexos em uma projeto histórico de emancipação humana em tais práticas?”

### 3. DELIMITANDO O OBJETO

Nosso objeto de estudo é o contexto da práxis da roda de capoeira e suas possibilidades para fundamentar uma proposta que supere as contradições encontradas na sua prática, e contribua para formação de sujeitos históricos capazes de compreender seu papel social e político.

Ao mantermos uma estreita relação com a capoeira, reconhecemos nela ricas possibilidades para a realização de um estudo a respeito dos pressupostos de conhecimento correntes em suas matrizes, aprofundando o entendimento de nossa história, vislumbrando nesse projeto as possibilidades de retratá-la a partir de seu maior referencial, a Roda de Capoeira.

O objeto roda de capoeira, é a atividade que agrega elementos fundamentais para a concepção de cultura corporal, pois constitui em seu conteúdo uma visão ampla dos conteúdos também estudados pela Educação Física. “A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

“Intimamente vinculada com o desaparecimento das instituições políticas, condicionante e condicionada por ele, está a liquidação da divisão do trabalho. A negação comunista da divisão do trabalho significa para Marx eliminar a fixação forçada do homem a uma determinada atividade e romper as limitações impostas do exterior, permitindo um livre desenvolvimento nas aptidões em todos os sentidos e a realização do ‘homem total’ em todas as suas potencialidades.” (LOWY, p. 60, 1978).

## OBJETIVOS

Como objetivo geral coloca-se neste anteprojeto, a contribuição para a construção da teoria pedagógica a partir da práxis capoeirana, desenvolvida por FALCÃO, 2004, visando um outro projeto político de capoeira, homem e sociedade, considerando contradições e possibilidades de ensino e pesquisa na Roda de Capoeira.

## INDICAÇÃO DE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da estratégia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000), destacamos os atores envolvidos neste estudo, que serão convidados não só a “dizer” sobre, mas também a “fazer” algo, desempenhando, dessa forma, um papel ativo na própria realidade pesquisada.

Alguns cuidados serão tomados para que a ação investigativa não se transforme numa simples vivência. O estudo que pretendemos realizar com acadêmicos de diversos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Bahia e com membros da comunidade. Durante os semestres letivos (2004.1 e 2004.2), duas ou mais vezes por semanas, serão desenvolvidas atividades vivenciais e operativas que contemplavam diversas formas de linguagens (gestual, verbal, pictórica, escrita). Além das atividades internas, haverá intercâmbios com grupos de capoeira de Salvador. Mestres e professores de capoeira serão convidados para socializar suas experiências junto ao grupo, assim como visitas em outros espaços relacionados a capoeira, construção de eventos ligados a temáticas ligadas ao contexto da capoeira.

Em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, buscaremos praticar teorias e teorizar práticas, na tentativa de produzir coletivamente alternativas concretas de superação de visões de práticas corporais centradas exclusivamente no desenvolvimento da aptidão física. (VASQUEZ, 2002)

A intenção principal será trabalhar com a comunidade da capoeira, em vez de trabalhar sobre eles. Nesse sentido, as atividades não terão como preocupação o aperfeiçoamento de técnicas em relação a um padrão preestabelecido, mas objetivarão a organização do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva crítica, onde pesquisador e demais participantes do grupo irão identificar, coletivamente, os

conhecimentos significativos que compõem o arcabouço gestual, ritualístico e histórico da capoeira (PISTRAK, 2000). A partir daí, será elaborado, coletivamente, um “plano de entendimentos” e serão escolhidas as estratégias pedagógicas e decididos os diferentes papéis que cada participante deveria assumir no processo, conscientes do método que separa a idéia do senso comum ao conhecimento científico.

Os encontros serão desenvolvidos a partir das seguintes estratégias didáticas: Problematização, Ampliação e Reconstrução Coletiva do Conhecimento.

O processo que utilizaremos será o de confrontar o grupo com o universo da capoeira e o universo da capoeira intervindo na construção desse conhecimento que terá como ponto de partida as ações que se remetem a construção de outro projeto histórico de sociedade, para isso a contribuição da capoeira partindo da construção do conceito de cultura corporal, para alterar as relações no campo real. Possibilitando a construção da autonomia como da identidade, nas comunidades acadêmicas e ‘capoeirística’ fundindo as atividades de intervenção política.

A idéia é desenvolver uma melhor compreensão da capoeira a partir de suas mudanças históricas, através da vivência concreta das diferentes formas que esta apresentou, apresenta ou pode apresentar.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, F. J. O Barracão do mestre Waldemar, Salvador-BA, Zarabatana, 2003.
- ALMEIDA, R. C. A de. Bimba: Perfil do Mestre. Salvador - BA, Centro Editorial Didático da UFBA, 1982.
- ANCHIETA, José. Ginástica Afro Aeróbica. Shape Editora Ltda. 1992.
- ARAÚJO, P. C. Abordagens sócio-atropológicas da luta/jogo da capoeira. Maia - Portugal: Instituto Superior de Maia, 1997.
- BIMBA, Mestre. Curso de capoeira Regional. Salvador-BA, s/d. (encarte).
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento Marxista. Jorge Zahar Editor. São Paulo - SP. 2001
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa - Omega, 1982.
- COLETIVO, AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PUGILISMO (CBP). Regras oficiais de capoeira. Rio de Janeiro: Palestra Edições Desportivas, 1987.
- DAMATTA, R. Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro, 6ª Ed. Rocco. 1997.
- DECANIO FILHO, A. A. Herança do Mestre Bimba. Salvador-BA, 2ª Edição Eletrônica, Ed. São Salomão, 1996.
- \_\_\_\_\_. Herança de Pastinha, Salvador-BA, 2ª Edição Eletrônica, Ed. São Salomão, 1997.
- ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, 07 (08), 91-100, Dez. 1995.
- ESCOBAR, M. O. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como



categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. Campinas-SP, Tese de doutorado UNICAMP. 1997

FALCÃO, J. L. C. A Escolarização da Capoeira. Brasília-DF, ASEFE - Royal Court, 1996.

\_\_\_\_\_. O Jogo da capoeira em Jogo: a construção da práxis capoeirana. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFBA, 2004.

FREITAS, L. C. Crítica do trabalho pedagógico e da didática. Campinas-SP, Papyrus, 1995

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto. In: Metodologia da Pesquisa Educacional. Fazenda. I. (Org.). SP. Cortez. 1989

GRAMSCI, A.. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIC, K. Dialética do Concreto. São Paulo-SP, 7ª Ed., Paz e Terra. 1976

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI, 1994

LANGLADE, A. e LANGLADE, N. Teoria General de la Gimnasia. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LOWY, M. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro. 2ª Ed. Paz e Terra. 1978.

MARINHO, I. P. Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem. Rio de Janeiro - RJ, Imprensa Nacional. 1945

MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982

\_\_\_\_\_. Miséria da Filosofia, São Paulo, Ciências Humanas, 1982

MARX, K. ENGELS, F. O Manifesto do Partido Comunista. São Paulo-SP, Global, 1984.

\_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã. São Paulo-SP, 6ª ed., Hucitec, 1987.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Campinas: Boitempo, UNICAMP, 2002.

MOURA, Jair. Capoeira - a luta regional. Caderno de Cultura, Salvador, n.1, 1979.

MYNAIO, M. Cecília. (Org.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. RJ: Vozes, 1994.

NOZAKY, H. T. Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Tese Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2004.

O. D. C. Guia do capoeira ou gymnastica brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Nacional, 1907.

PASTINHA, V. F. Capoeira Angola. Salvador, Séc. de Cultura da Bahia, 1988

PISTRAK, M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo-SP, Ed. Expressão Popular. São Paulo-SP, 2000.

RÊGO, W. Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. de S. A capoeira no Brasil: o mundo de pernas para o ar. São Paulo, 2ª Ed. Publisher Brasil. 2000.

SAVIANI, D. Do senso comum a consciência filosófica. 14ª Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2002

SAVIANI, N. Saber Escolar, Currículo e Didática. 4ª Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2003.

SANTOS, L. S. Educação: educação física: capoeira. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1990.

SEABRA, O. et alli. Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos. São Paulo – SP, 2ª Ed., Editora Fundação Perseu Abramo. 2000

SILVA, A. M. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001

STEINHILBER, J. Profissional de Educação Física... existe? Rio de Janeiro: Sprint, 1996

SOARES, C. E. L. A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro, 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. CAPOEIRA e Projeto Histórico –Rascunho Digital, Página FACED, [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br), 2004.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000

VASQUEZ. A. S. Filosofia e circunstâncias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERGER, P. F. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de todos os Santos dos séculos XVII a XIX. 4ª ed. Ver. – Salvador: Corropio, 2002.

VIEIRA, L R. Da vadiação a capoeira regional: uma interpretação da modernização cultural no Brasil. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Departamento de Sociologia, UnB, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. SP. Martins Fontes. 1987.

ZULU, Mestre. Idiopraxis de Capoeira. Brasília-DF. O autor. 1995.

1- RUA JOAQUIM MARCELINO DE BRITO, 56, PITUAÇU – CEP: 41741-150 – SALVADOR-BA.

2- RUA JOAQUIM MARCELINO DE BRITO, 56, PITUAÇU – CEP: 41741-150 – SALVADOR-BA.

3- PITUAÇU

NECESSITAMOS DE DATASHOW E EQUIPAMENTO DE SOM ACOPLADO

## **PROJETOS DE EDUCAÇÃO EM CONFRONTO: CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

**Fátima Moraes Garcia - Doutoranda no PPGED/UFPR**  
**Professora da UESB**  
**Pesquisadora da LEPEL/FACED/UFBA**

### **RESUMO:**

*Este texto apresenta um projeto de doutorado que está sendo desenvolvido na Linha Educação e Mudanças no Mundo Trabalho/PPGED/UFPR, onde em seus fundamentos filosóficos busca no campo da Teoria da Educação analisar, aprofundar, diagnosticar e comparar questões referentes à concepção de formação humana presente em dois projetos de escolarização, o do Sistema Nacional de Ensino e do Projeto de Educação do MST. Onde para o encaminhamento desta investigação científica o objeto deste estudo abarca o processo de construção teórico-prático das possibilidades de formação humana nos dois espaços sócio-educativos acima citados.*

### **RESUMEN**

*Ese texto presenta un proyecto de doctorado que está siendo desenvolvido en la Línea Educación y Cambios en el Mundo del Trabajo/PPGED/UFPR, donde en sus fundamentos filosóficos busca en el campo de la Teoría de la Educación analizar, profundizar, diagnosticar y comparar cuestiones referentes a la concepción de la formación humana presente en dos proyectos de escolarización, el del Sistema Nacional de Enseñanza y del Proyecto de Educación del MST. Para el encaminhamiento de esta investigación científica el objeto de este estudio comprende el proceso de construcción teórico-prático de las posibilidades de formación humana en los dos espacios sócio-educativos arriba mencionados.*

### **SUMMARY**

*This text presents a doctorate project that is developed in the Line of Education and in the World of Work Changes/PPGED/UFPR, where in its philosophic fundamentals search in the field of Education's Theory to analyse, to deepen, to diagnosis and to compare questions with reference to conceptions of human formation that are present in two projects of schooling, the National System of Education and the Project of Education of MST. Where to the guiding of this scientific inquiry the object of this study is engaged in theoretical-practical process of construction of the human formation possibilities in the two spaces ,social – educative above quotation.*

### **I – PONTO DE PARTIDA...**

As condições de existência determinadas pela atual acepção de organização social nos colocam no desafio de responder a seguinte questão: existem possibilidades concretas na

atualidade para o processo de construção de uma formação humana omnilateral<sup>1</sup>? O estudo em questão além de se propor a responder esta questão a partir de experiências práticas, no campo da educação, trás para o campo teórico e filosófico o debate sobre projetos históricos de sociedade, exatamente pelo fato que os determinantes de uma formação/educação estão diretamente ligados a esses projetos, onde encontraremos, o real, o concreto exatamente na prática social que lhes correspondem.

Ao fazermos esta reflexão o desafio acena para um processo histórico de mudança ‘no’ e ‘do’ atual sistema educacional capitalista, tendo como base à perspectiva de uma nova *formação humana e profissional*, subentendo-se que para ocorrer sua manifestação efetiva, enquanto uma proposta educacional pautada na formação de um novo indivíduo, esta proposta deve estar articulada com um Projeto Histórico (PH)<sup>2</sup> suplantado na necessidade de transformação social, o que se torna uma condição *sine quae non*. Para tanto, à busca por condições objetivas de sua efetivação, partem ao mesmo tempo da aproximação aos princípios básicos que regem o Projeto Histórico Socialista (PHS) e suas possibilidades de construção, na prática. Daí suscita outra questão: será possível consolidarmos uma *formação humana omnilateral* em nossas escolas, se não tivermos como eixo central o PHS?

Se a escola vigente é a que forma/educa nossas crianças e jovens para as relações capitalistas de sociedade, fato histórico que nos coloca diante de muitos questionamentos: como superar essas relações capitalistas? quais fatores e elementos deflagrados nessas relações perspectivam possibilidades de superação? que projeto de educação poderá contribuir para essa superação?

Para termos o PHS como ponto de partida para as possíveis transformações das atuais relações sociais, políticas, culturais e econômicas, precisamos entender *o que* significa o Projeto Histórico Capitalista (PHC) e *no que, para que e como* ele se mantém hegemônico<sup>3</sup> sobre outras formas de organização social. Enfim como o PHC *organiza e gesta* sua economia política.

Fazer a análise do PHC enfocando suas conseqüências para a existência humana, da natureza e todas as formas de vida deste planeta, são pontos centrais para entendermos as necessidades de superá-lo e apreendermos os meios para tal. Reconhecemos que significantes análises vêm sendo feitas, desde os referenciais clássicos aos contemporâneos encontramos substanciais contribuições para este campo de conhecimento. Como bem salienta Frigotto (2000), tem se ampliado o número de estudos que buscam apreender o intrincado caminho contraditório das transformações que vem ocorrendo no mundo e o impacto sobre nossa realidade.

É, portanto, devido a atual fase desta sociedade<sup>4</sup>, traduzida pelo conceito de “*ajustes estruturais do capitalismo*”<sup>5</sup> ou então “*reorganização da economia mundial*”, que nos trazem o desafio de conhecer os novos fenômenos produzidos pelas transformações estruturais provocados por esses ajustes, assim como explicar seus conteúdos/essências e o que significam, principalmente, para o processo de formação humana e profissional da classe trabalhadora.

Refere-se Frigotto (2000, p.145) que o “*ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” da Teoria do Capital Humano, com um rosto, agora mais social*”. Daí nossa preocupação em situar tanto no campo teórico como no prático/concreto as possibilidades de desenvolvimento de um outro projeto de educação, visando exatamente radicalizar na oposição da concepção de recomposição da formação humana enquanto teoria do capital humano, ou seja, enquanto mercadoria.

O objeto deste estudo volta-se, então, para “**o processo de construção teórico-prática das possibilidades de formação humana**”, onde dentre elas podemos identificar duas perspectivas antagônicas: a formação unilateral<sup>6</sup>, a qual vem sendo promovida e consolidada pelas contradições da concepção de trabalho e educação capitalistas e a formação omnilateral, a qual vem sendo a base teórica de Projetos de Educação com perspectivas socialista.

Consideramos que este objeto de estudo trata de um eixo teórico-metodológico com propriedade para englobar a seguinte problemática científica: “**quais são as conseqüências dos Projetos Históricos de Educação, em confronto no Brasil, para a formação humana?** De quais projetos de educação estamos tratando? Inicialmente nos referendamos ao Projeto de Educação hegemônico implementado pelo Estado brasileiro e o Projeto de Educação que vem sendo implementado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Aliada a esta questão subentende-se que a análise filosófica dos projetos históricos, capitalista e socialista, tornam-se uma condição objetiva para o processo deste estudo.

## II – RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Apontando as conseqüências para a formação humana alimentada pelo projeto de educação capitalista, por si só já traz uma relevância social, uma vez que o estudo vai procurar demonstrar **como essa educação tem, em sua essência, contribuído para a desumanização da classe trabalhadora**. Desumanização entendida como a minimização dos sentidos físicos e espirituais do homem, os quais estão sendo canalizados para o sentido do *ter*. Onde nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx refere-se dizendo que o ser humano foi reduzido a esta absoluta pobreza e que somente a superação da propriedade privada trará a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas.

A relevância torna-se ainda mais significativa ao buscar comprovar que existe um outro projeto de educação, que em sua prática social, tem o objetivo de reverter esse processo de desumanização, contribuindo para a humanização da classe trabalhadora.

Portanto surge a necessidade, científica, de analisar o projeto de Educação do MST. Primeiramente por ser o Movimento Social de maior envergadura organizativa, reconhecido a nível mundial, que vem formulando uma nova política educativa como sustentáculo do seu projeto de sociedade.

Em segundo por que tem buscado exatamente a superação da formação humana unilateral que é privilegiada pela Escola Capitalista. A Pedagogia do Movimento tem buscado desenvolver a formação omnilateral de seus educandos, de seus trabalhadores, com vistas a transformação social. Neste caso a Educação encontra-se intrinsecamente associada com o todo, uma vez que é priorizada no processo de formação do trabalhador *sem terra* a superação da fragmentação das dimensões que fazem parte da vida humana.

Entende-se, então, que a análise teórico-prática do Projeto de Educação do MST é essencial para compreendermos **como vem se construindo a identidade do sem terra e as conseqüências dessa formação humana para suas vidas**. Em outras palavras, em que proporções a Pedagogia do Movimento tem conseguido construir na prática social sua concepção de formação humana e quais transformações têm se consolidado no Movimento a partir da afetivação dessa concepção. Tendo em vista que a *transformação social* é o primeiro princípio filosófico da Educação do MST, que afirma a necessidade de construção de uma

nova sociedade, ancorada na justiça social, na radicalidade democrática nos valores humanistas e socialistas (Caderno de Educação, 1996).

Apreender estes fenômenos, cientificamente, em específico suas conseqüências para a formação humana, com certeza trará uma contribuição substancial para a Teoria da Educação. Uma vez que trará dados concretos sobre a formação humana em dois blocos históricos, o capitalista e o socialista.

### III – SOBRE OS OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

No sentido de dar corpo a este estudo, o objetivo central trata de uma análise no campo teórico-prático das conseqüências dos projetos de educação, do sistema de ensino brasileiro e do MST, para a formação humana. Partindo-se para os seguintes objetivos específicos: analisar filosoficamente os projetos históricos de sociedade que dão base a esses projetos de educação no Brasil; verificar, no campo da teoria pedagógica, as abordagens que são referendadas para a sustentação desses projetos de educação no Brasil; analisar na realidade concreta, da prática escolar, como esses projetos de educação se objetivam na organização do trabalho pedagógico; desvelar quais são as conseqüências desses projetos de educação para a formação humana, a partir dos conceitos de homem e ciência; conhecer as bases filosóficas e políticas que estão sustentando a formação de professores nesses dois projetos de educação.

Nos aspectos teórico-metodológicos este estudo requer um trabalho científico baseado na pesquisa qualitativa<sup>7</sup> uma vez que busca conhecer, em essência, uma determinada prática social. E esse conhecer passa a se definir pela *forma como vai acontecer* e pelo *conteúdo que vai apreender*. Neste sentido o Materialismo Histórico Dialético, vem trazer suas contribuições de forma imprescindível.

Inicialmente, nosso argumento vem ao encontro de algumas reflexões de Minayo (2000), sobre a opção feita por este método de *investigação social*<sup>8</sup>, ao explicitar que o materialismo histórico passa a situar o caminho teórico da dinâmica do real na sociedade e a dialética por sua vez referenda o método de abordagem deste real. Explicando a referida autora, que este método “esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação” (idem, p.65). Condições estas que deverão ser apreendidas tanto nos estudos do campo teórico como do prático, possibilitando a definição de categorias das metodológicas. Que provavelmente estarão atreladas a alguns princípios do próprio método dialético, como: totalidade, contradição, teoria-prática/praxis.

Observa, inclusive, Kuenzer (1998) que estas categorias metodológicas deverão dar o necessário suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante o desenrolar do trabalho, ilustrando todos os seus procedimentos. O que nos conduz a um desafio no trato com o campo metodológico, pois a pesquisa qualitativa envolve-se por dados complexos, onde as relações materiais e humanas se confundem a partir das determinações sociais. Essas relações, que são dialéticas, deverão ser desveladas por intermédio de rigorosas análises situadas por dentro das categorias e posteriormente co-relacionando-as, no sentido de resgatar a verdadeira essência dessas relações. Além das categorias da dialética, também as de conteúdo se farão necessárias, como explica Kuenzer (idem, p. 66) nesta síntese:

...pode-se afirmar que a metodologia se defini através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias do conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se, da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade.

Por fim definimos que este estudo tem um caráter filosófico e político, que no sentido mais amplo do campo teórico-metodológico se faz orientar por uma visão de mundo socialista. Sobre a questão de *visão de mundo*, se faz relevante observar que pela abordagem de pesquisa veiculada neste estudo, compreendida como atividade humana e social (Lüdke & André, 1986), o pesquisador inevitavelmente à envolve com seus valores, interesses e princípios, onde os pressupostos que orientam seu pensamento vão também norteá-la, (idem).

## VI – MARCO TEÓRICO-FILOSÓFICO

### 4.1 – Crítica a concepção de Educação e Trabalho capitalista...

Partindo da idéia de que Educação é um saber acumulado que, enquanto fenômeno social, encontra-se determinado pelas *relações de produção* e pelas *forças de produção*, evidenciamos que estas *relações e forças* têm, enquanto elementos constituidores da organização do PHC, provocado o processo de degradação da classe trabalhadora. Degradação, que vem atingindo várias dimensões do ser humano.

A sociedade capitalista, através de sua prática social vem determinando as condições de vida da classe trabalhadora. A divisão do trabalho é pressuposto fundamental para a dominação do capitalista sobre o trabalhador. Isto é possível porque nessa organização societária a atividade trabalho é a essência da propriedade privada, a qual está sobre o domínio do capitalista. Diante desta constatação Marx (1974), nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, refere-se a *divisão do trabalho e troca* como dois fenômenos que representam o caráter social da ciência econômica-capitalista, representando ao mesmo tempo a grande contradição dessa ciência, ou seja, a “fundamentação da sociedade mediante o interesse particular anti-social”, (p. 34).

Fato identificado através do processo histórico dessa sociedade. Pois tal contradição, expressa-se por dentro das relações de trabalho, e tem explicitado a *radiografia* da degradação da classe trabalhadora, provocada obviamente por esses interesses anti-sociais.

Diz, inclusive, Antunes (1998, p. 124) que o trabalho “que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído”, explicando o autor que esta se trata de uma radical constatação de Marx, ao se traduzir na “precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista” (idem). Utilizando como argumento para esta reflexão um trecho dos Manuscritos que diz: “...o trabalhador decai a uma mercadoria e à mais miserável mercadoria”, torna-se “um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual” (idem).

Indo mais além, Antunes ao afirmar que o estranhamento parte da expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro, afirma que:

O estranhamento remete, pois, à idéia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal. Ainda nas palavras iniciais presentes nos *Manuscritos*: o trabalhador sente-se livremente ativo em suas funções animais (comer, beber, procriar, etc.) e em suas funções humanas sente-se como um animal. O que é próprio da animalidade se torna humano e o que é humano torna-se animal. (idem, p.125/126).

A perversidade das relações capitalistas tem, entre outras coisas, empurrado os trabalhadores para o mundo da coisificação, do subemprego, da miséria material e intelectual. E como uma das conseqüências desse processo de degradação, surge a idéia da empregabilidade<sup>9</sup>, termo que tem representado a situação que vem sendo imposta pelo mercado de trabalho à classe trabalhadora. Este conceito teórico tem sido utilizado por alguns autores que vem estudando as transformações no mundo do trabalho e suas conseqüências, dentro do legado neoliberal. Sobre este prisma salienta Taddei (1998) que a retórica liberal possui três elementos centrais na dinamização do mercado de trabalho, e na busca desenfreada pelo crescimento econômico: a redução dos encargos patronais, a flexibilização laboral e a formação profissional permanente, daí o autor salienta que este último elemento e a Educação passam a cumprir um papel central na implementação da empregabilidade.

Por dentro deste contexto, referenda Frigotto (2000, p. 122) que “cada um deve construir seu destino e procurar ser bem-sucedido por conta própria”. Essa forma de conceber as relações de trabalho, não mais cabe o conceito de emprego que é amplo e nos remete ao universo social, e sim de empregabilidade que remete unicamente ao indivíduo.

Aspirar por um posto de trabalho e nele se manter trata-se de uma questão de competência individual. Ter acesso a escola e nela se manter também passou a ser um problema individual, não mais social e de responsabilidade do Estado. Por isso, podemos dizer que àquele objetivo integrador<sup>10</sup> que a escola, até meados da década de 70, pregava vincula-se a uma pseudoconcreticidade<sup>11</sup>, na realidade ela tem contribuído para uma perspectiva desintegradora, como afirmam Gentili (1998) e Frigoto (2000).

Sabe-se que uma das leis do capital é provocar e manter a separação entre trabalho manual e intelectual, dicotomia que tem contribuído para sua dominação sobre a classe trabalhadora, e que no âmbito escolar se transfigura na divisão entre teoria e prática. O trabalhador é concebido como capital humano, servindo de objeto as relações de produção e não cabe a ele deter amplo poder de conhecimento, de tecnologia, de ciência (atividades intelectuais) e sim somar competências para executar tais conhecimentos (atividades manuais). E esta concepção de formação humana está muita bem expressa na nova LDB (Lei 9394/1996). O que nos remonta a esta interessante observação feita por Frigotto (2000, p.122):

Pela primeira vez em nossa história, a pedagogia do Banco Mundial e da CNI é a pedagogia oficial do Ministério da Educação. Trata-se de uma educação voltada para desenvolver competências específicas, tendo em vista criar pessoas empregáveis, segundo as necessidades do mercado.



E esta pedagogia, em curso, tem reforçado a idéia de educação como um serviço, não mais como um direito, onde as garantias do ensino público estão ameaçadas, entre outras garantias, tendo em vista a consolidação das diretrizes neoliberais para esse setor.

#### **4.2 – A pedagogia do MST: outro Projeto de Educação?**

Atualmente, apesar das formulações aqui apresentadas não aparecerem na configuração do sistema educacional brasileiro formal, podemos encontrar suas referências nas inovações das estratégias de lutas em um determinado movimento social de conquista da terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST, movimento social organizado camponês, que surgiu a partir do final da década de 70 no país como a continuidade de um processo histórico de organização da classe expropriada sob o vigente modo de produção, ao inovar em suas formas de organização e de lutas, tem também se apresentado como um espaço de formação política e humana, a partir da constante inserção na dinâmica da luta de classes, constituindo-se como frente de práticas sociais e ações revolucionárias.

O MST vem reconstruindo a história da luta camponesa no país, demonstrando e resgatando em suas estratégias, o legado das lutas que a classe trabalhadora tem travado ao longo dos tempos, tendo a consciência histórica<sup>12</sup> presente e determinante em suas reivindicações.

Neste sentido, a educação destaca-se através de um importante papel, enquanto instrumento de luta pela terra e pela transformação social, como se reporta McCowam (2003) o MST ao recuperar o conceito freireano de “conscientização” tem criado uma pedagogia de pensamento crítico e de ação transformadora. Apresentando em suas bases referenciais da pedagogia socialista e forte resgate da proposta de educação de Paulo Freire.

Isto quer dizer que sob uma outra base social e filosófica, diferentemente do Projeto de Educação do sistema de ensino nacional, encontramos a chamada Pedagogia do Movimento, que vem ao longo de duas décadas sendo construída pelo MST e sustentando o seu Projeto de Educação.

A educação para o MST é um processo de formação da pessoa humana que está sempre ligada a um determinado projeto político e a uma concepção de mundo. Onde ao reivindicar a sua própria pedagogia, destaca que esta se caracteriza pelo modo através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando as pessoas que fazem parte dele, no dia a dia de sua organização<sup>13</sup>. O princípio educativo desta pedagogia é o próprio Movimento, onde o olhar para este processo pedagógico ajuda a compreender e fazer avançar suas experiências de educação e de escola (Boletim de Educação, 2002).

Esta compreensão de formação humana, expressada pelo MST, pode ficar mais evidente e compreensível na afirmação seguinte: “O MST descobriu que os acampamentos e os assentamentos são uma Escola. Ele acredita que as participações nas mobilizações e nas lutas educam o Sem Terra. Educação que é aprofundada pela reflexão sobre a vida, sobre a prática”. (MST, 2000, p. 05). O MST desde sua criação vem buscando transformar os “desgarrados da terra” e os “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.

Hoje, a identidade de ser Sem Terra é indicada como algo que simboliza bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou que luta por ela. O Sem Terra tornou-se

...uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de coletivo: somos Sem Terra do MST! (...) Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual. (MST, 2001, p.05).

Sobre esta perspectiva de construção das relações sociais e humanas o *coletivo* deixa de ser um detalhe, e passa a ser a raiz da pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos.

A Pedagogia do Movimento, absorve uma concepção que referenda a sua ligação com determinado projeto histórico, o Projeto Histórico Socialista, de forma explícita. Considerando que a educação é uma das dimensões da formação, entendendo-a tanto no sentido amplo da formação humana, como num sentido mais restrito. Que para o movimento, esse restrito, estaria atendendo a formação de quadros para a organização e qualificação para o conjunto das lutas dos trabalhadores (Caderno de Educação, 1996).

O MST tem ao longo de sua luta organizado inúmeros eventos sobre Educação, como os Encontros de Educadores que acontecem à âmbito regional, estadual e nacional, em destaque a Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que está em sua segunda edição. Esta Conferência conseguiu no ano de 1998 elaborar o projeto Educação do Campo que deu origem a outras iniciativas como: encontros de educadores, programas de formação de educadores(as) e fóruns estaduais, além de através de mobilizações ter garantido a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Na segunda Conferência, ocorrida em agosto de 2004, reafirma-se a luta e a necessidade de um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

Também a partir das produções teóricas de conhecimento do MST, encontramos uma idéia extremamente significativa que se refere a forma como é concebida a Escola, ou seja, sua dimensão educativa referenda o seguinte: o Movimento e a grande escola, onde o coletivo passa a ser a raiz da pedagogia, que educa e forma novos sujeitos sociais. Essa pedagogia torna-se muito maior do que as estruturas da escola, envolvendo a vida como um todo, por isso certos processos educativos, que sustentam a identidade Sem Terra, jamais poderão ser realizados dentro de uma escola.

É importante destacarmos que os educadores e educadoras do MST precisam também de uma formação diferenciada e permanente visando permitir que compreendam o seu papel no processo educativo, devendo estes(as) participar dos coletivos dos(das) educadores(as)<sup>14</sup>, que estão organizados a nível regional, estadual e nacional.

Sendo a Educação, para o MST, considerada um instrumento de luta pela terra e pela transformação social, nos faz entender que não podemos desvincular o processo de

formação humana/educação da sua prática social. Esta afirmação se dá baseada em uma das principais teses desenvolvida por Marx, que expressa o seguinte: “não é a idéia que cria a realidade, mas, ao contrário, é a realidade objetiva que determina o modo de pensar dos homens”.

## V – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- André, M. & Ludke, M.. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Antunes, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- Bogo, A. O MST e a Cultura. Cadernos de Formação, Nº 34 – 2ª ed., Editora Peres Ltda, 2000.
- Fernandes, B. M. Gênese e Desenvolvimento do MST. Caderno de Formação Nº 30 - São Paulo, MST, 1998.
- Freitas, L. C. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. Revista Educação e Sociedade, Faculdade de Educação/UNICAMP: Nº 27/Set., 1987.
- Frigotto, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- Frigotto, G. A década perdida da educação brasileira. In. Brasil: Crise e Destino. César Benjamim e Luiz Antonio Elias (org.). Ed. Expressão Popular: São Paulo, 2000.
- Gentili, P. Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século, Gaudêncio Frigotto (Org.). Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- Gentili, P. & McCowan, T. Reinventar a Escola Pública: Política Educacional para um Novo Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- Jesus, A. T. de. Educação e Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci. São Paulo: Cortez, 1989.
- Kosik, K. - Dialética do Concreto - 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- Kuenzer, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século/ Gaudêncio Frigotto (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- Manacorda, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez, 1991.
- Marx, K. & Engels, F. A Ideologia Alemã (Feuerbach). 7ª ed., São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- Marx, K. Manuscritos Económico-Filosóficos e outros textos escolhidos. 1º ed., Seleção José Arthur Giannotti, 1974.
- Minayo, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- Minayo, M. C. de S (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Coletivo de autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Taddey, E. H. “Empregabilidade” e formação profissional: A “nova” face da política social na Europa. In. A escola Cidadã no Contexto da Globalização. Luiz Heron da Silva (Org.). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

Taffarel, N. Z. & Casagrande, N. *Pedagogia Socialista e Currículo: Estudos sobre Projeto Histórico, Projetos de Escolarização, Currículo e Práxis Pedagógica.* (Texto apresentado para Disciplina EDC – PPG em Educação, FAGED/UFBA).

### 5.1 - DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da Educação no MST.* Caderno de Educação Nº 08 - ANCA, São Paulo, 1996.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *O que queremos com as escolas dos assentamentos.* Caderno de Formação Nº 18 - São Paulo, MST, 1999.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Nossos Valores – Pra Solettrar a Liberdade* Nº 01 - ANCA, São Paulo, 2000.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Como fazemos a escola de educação fundamental.* Caderno de Educação Nº 09 - 2ª ed., ITERRA, Veranópolis, 2001.

Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas.* Boletim da Educação Nº 08 – 3ª ed., ITERRA, Julho, 2002.

*Declaração Final Por Uma Política de Educação do Campo - Segunda Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, Luziânia/GO, 2004.*

### NOTAS

<sup>1</sup> Omnilateral trata-se de um termo trazido por Marx, primeiramente nos Manuscritos de 1844, onde levanta a tese do homem total. Manacorda (1991) situa também este termo, referendando-se a Marx situando que a omnilateralidade do homem absorve “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 78/79).

<sup>2</sup> Sobre PROJETO HISTÓRICO, seguimos a orientação de Freitas (1987, pg. 123), visto em seus estudos formular a seguinte idéia: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos, históricos diversos. Tais projetos fornecem base para a organização dos partidos políticos.”

<sup>3</sup> Como fundamentação para esta abordagem encontramos no materialismo histórico o ponto de sua explicação, que muito bem se expressa por está citação de Konder (1998, p. 94), “De acordo com o materialismo histórico (que é a concepção marxista da história), é impossível ter uma compreensão científica das grandes mudanças sociais sem ir a raiz dessas mudanças, quer dizer, sem chegar às causas econômicas que, em última instância, as determinam.”

<sup>4</sup>Taffarel & Casagrande (2002) no texto introdutório da disciplina – PEDAGOGIA SOCIALISTA E CURRÍCULO – reafirma que é possível estabelecer, a partir de dados estatísticos e de fatos precisos, os grandes traços do quadro presente da situação econômica mundial e, a partir destes elementos constatar a permanência e persistência do movimento geral do capital, com as particularidades de sua fase imperialista senil que se exprime nas seguintes tendências: a) queda da taxa de lucros; b) destruição das forças produtivas; c) tendência a desindustrialização; d) tendência a expansão e contração violenta de mercados; e) tendência a desagregação do mercado mundial.

<sup>5</sup> Sobre “ajustes estruturais do capitalismo”, em curso, encontramos em Ricardo Antunes (1998 e 2001) notáveis análises e elaborações teóricas de sua implicação para as transformações do mundo do trabalho e suas reais conseqüências para a classe trabalhadora.

---

<sup>6</sup> Manacorda (1991) explica que o homem unilateral evidencia-se a partir da divisão do trabalho, ou seja, a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, a divisão do homem em relações de trabalho manual e mental. Assim, coloca o autor, tem-se duas dimensões do homem dividido, cada uma delas de forma unilateral.

<sup>7</sup> Nos valem aqui da compreensão de Minayo (1994, p. 21) sobre pesquisa qualitativa, que ao ser ver esta abordagem se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significações, motivos, aspirações, valores, atitudes,...., correspondendo, por tanto a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

<sup>8</sup> Para Minayo (2000, p. 23) investigação/pesquisa social tem uma carga histórica, onde reflete posições frente a realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados.

<sup>9</sup> Empregabilidade trata-se de uma situação imposta pelo mercado de trabalho à classe trabalhadora. Este termo tem sido utilizado por alguns autores (Gentilli, Frigoto...) que vem estudando as transformações no mundo do trabalho, dentro do legado neoliberal. Explica Frigoto (2000, p. 122) que nesse contexto “cada um deve construir seu destino e procurar ser bem-sucedido por conta própria”. Essa forma de conceber as relações de trabalho, não mais cabe o conceito de emprego que é amplo e nos remete ao universo social, e sim de empregabilidade que remete unicamente ao indivíduo.

<sup>10</sup> A promessa integradora da escolaridade fundava-se na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar condições educacionais para um mercado de trabalho em expansão e na possibilidade de atingir um pleno emprego. Partindo dessa perspectiva, Gentilli (1998) faz a seguinte colocação: “*a Escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado*” (p. 80). A escola era vista como elemento fundamental na formação do capital humano que deveria garantir a capacidade competitiva das economias. (Estudo mais detalhado encontra-se na Dissertação de Mestrado, trabalho Docente e Atividade Filosófica: das políticas estruturais a práxis transformadora, 2000).

<sup>11</sup> O mundo da pseudoconcreticidade, explica Kosik (1976) é constituído pelo “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (p. 15).

<sup>12</sup> Bogo (2000) procura conceituar “memória histórica” desenvolvendo a seguinte reflexão: “como ponto de partida podemos dizer que memória é a existência já produzida com todas suas dimensões. De outro modo, poderíamos dizer que memória é a experiência feita por determinado grupo social que se organizou para produzir coletivamente sua existência. Talvez mais do que isto, a memória represente a ponte que vem do passado e nos leva rumo a construção do futuro (p.27)”.

<sup>13</sup> O MST possui atualmente 1.800 escolas de ensino fundamental, onde 160.000 crianças vem aproximadamente sendo educadas e cerca de 30.000 jovens e adultos participando de atividades educacionais promovidas pela escola do Movimento. Dados retirados de Gentilli & McCowam (2003).

<sup>14</sup> O Coletivo de Educadores é um dos coletivos que constitui o quadro organizacional mais geral de organização do MST. Existe portanto, o Coletivo Nacional de Educação, formado por representantes dos Coletivos Estaduais de Educação. Este último, por sua vez, é constituído por representantes dos coletivos de educação regionais de cada Estado. Estes coletivos regionais são responsáveis principalmente por todas as questões referentes à educação de cada região do Estado e busca envolver e mobilizar também os educadores que atuam nas questões referentes à educação nos/dos assentamentos e acampamentos.

Endereço:

Rua João Bettega, 696, Bl. 03, Aptº 303 – Bairro Potão, Curitiba/PR, CEP.: 81 070 – 000

Recurso: Retroprojeter ou datashow

## **GTT: MOVIMENTOS SOCIAIS**

### **PRONERA: EDUCAÇÃO NO CAMPO E CULTURA CORPORAL**

Aline Silva Andrade (aluna do 10º período de Educação Física da UFMA)  
Ana Karine Pires Miranda (profª. de Educação Física)  
Rodrigo Ferreira Quintanilha (aluno do 8º período de Educação Física da UFMA)

#### **Resumo**

*Este trabalho relata a experiência de professores (as) e acadêmicos (as), integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF) que ministraram a disciplina Educação Física no projeto de formação continuada do Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esse programa visa fortalecer a educação através de projetos na zona rural, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. Desta forma serão apresentados os objetivos, metodologias e reflexões sobre a importância deste trabalho no processo de formação dos (as) educadores (as) que contribuíram na construção de uma nova concepção de Educação Física.*

#### **Abstract**

This work gives an account of the experience of the professors and academics' group integrant of the Studies and Pedagogical Researches of Physical Education Group (GEPPEF) who had ministered the discipline of Physical Education in a project of continuous formation by the Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA) of the Federal University of Maranhão (UFMA). This program aims to fortify the education through projects in the rural zone, contributing for the sustainable development. In this way, will be presented the objectives, methodologies and reflections on the importance of this work in the process of formation of the educators who had contributed in the construction of a new conception of Physical Education.

#### **Resumen**

Este trabajo da una cuenta de la experiencia de los profesores y académicos del Grupo de los Estudios y Pesquisas Pedagógicas de la Educación Física (GEPPEF) que ministraran la disciplina de la Educación Física en un proyecto del formación continuada por el Programa de la Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) del la Universidad Federal del Maranhão (UFMA). Este programa apunta fortificar la educación con proyectos en el campo, contribuyendo para el desarrollo sostenible. De esta manera, serán presentados los objetivos, las metodologías y las reflexiones sobre la importancia de este trabajo en el proceso de la formación de los educadores que contribuyeron para la construcción de un nuevo concepto de la Educación Física

## INTRODUÇÃO

O texto relata a experiência de professores (as) e acadêmicos (as) membros (as) do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), em um projeto voltado para formação continuada de jovens e adultos, coordenado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em duas comunidades no interior do estado do Maranhão, desenvolvido durante 60 horas, nos meses de fevereiro e agosto de 2004 nos municípios Peritoró e Vila Diamante. O primeiro, com os trabalhadores (as) rurais da Área de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) envolvendo quebradeiras de Coco Babaçu, e o segundo, com os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nossa atuação junto aos militantes da ASSEMA e do MST justificou-se na perspectiva de trabalhar a Educação Física como meio necessário de intervenção nas atividades sócio-educativas a partir do desenvolvimento dos seus conteúdos no contexto de suas realidades de vida, de forma a compreender essa disciplina e o Esporte *enquanto ação humana e campo de vivência social, mediada pelo conhecimento sobre a cultura corporal e esportiva* (Coletivo de autores, 1992).

Para tanto, objetivou-se trabalhar a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal, com enfoque na concepção crítico-superadora, tendo em vista que aproximação dos pressupostos de educação defendidos por esses movimentos, ou seja, trabalhar com as especificidades do campo e no fortalecimento da consciência político-social dos (as) educandos (as). Sendo assim, abordou-se os conteúdos jogos, dança, lutas, ginástica e esporte de modo a compreender a construção histórica desses conteúdos de forma crítica e como esses são tratados pela ideologia dominante.

Essa preocupação muito contribuiu para desmistificar a idéia que tinham os (as) educadores (as) militantes sobre a disciplina Educação Física associada, apenas, a uma concepção de aptidão física e competição, sendo o esporte o maior representante. Assim, optou-se por desenvolver um trabalho na perspectiva de compreender a Educação Física a partir de um novo olhar, cujo referencial é a cultura corporal. Esse foi o ponto de maior destaque dessa experiência para todos (as) os (as) envolvidos (as) nesse processo de ensino-aprendizagem.

O GEPPEF acredita que a Educação Física é um campo de conhecimento, vivências e ações com possibilidades de mudanças significativas sobre as problemáticas sociais, tendo em vista a superação dos ditames do capitalismo, sistema que exclui os menos favorecidos e beneficia uma minoria. Foi sob essa óptica, de envolvimento da Educação Física com os movimentos sociais, que se tentou desenvolver os conteúdos dessa disciplina.

Nesse sentido buscou-se em Capela (2000) o entendimento sobre os movimentos sociais (MS) e a sua relação com a Educação Física. Para esse autor os MS são formas de ações coletivas de resistência dirigidas ao contexto político-social opressor, sempre em oposição ao *status quo* vigente. Tais movimentos orientam-se para a construção de identidades sociais em busca de uma sociedade melhor. Esse mesmo autor, ainda, afirma que “*os movimentos sociais apresentam-se como porta-vozes de históricas reivindicações sociais das maiorias oprimidas, nesse momento de crise generalizada das estruturas formais - partidos, sindicatos, estado de bem-estar social - de defesa dos direitos desses trabalhadores*” (Capela,2000;p.140).

Essa construção pode ocorrer de diversas formas, desde protestos e denúncias até implementação de projetos alternativos com possibilidades de transformação de uma nova ordem social.

Foi com essa perspectiva que a disciplina Educação Física, como um dos eixos de formação desse programa, foi trabalhada. Buscando-se relacionar seus conteúdos às questões emergentes, pontuais e necessárias às reivindicações sócio-político e econômicas dessa população.

## **O PRONERA, MST E A ASSEMA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é essencial como política pública de educação na zona rural. Seu objetivo é fortalecer a educação a partir de projetos educacionais utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável. Atua com a educação de jovens e adultos engajados (as) nos projetos de Assentamento de Reforma Agrária, analfabetos (as) e/ou com escolarização fundamental incompleta.

As ações são desenvolvidas através de cooperação entre órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, Movimentos Sociais e comunidades assentadas - no caso a UFMA, o MST e a ASSEMA – com o intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais pela via da escolarização continuada. Para tanto, utilizou-se de diversas áreas do conhecimento julgando as mesmas de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Dentre estas se pode destacar a Educação Física, que há mais de 2 anos faz parte da grade curricular do curso de capacitação para os professores das áreas de assentamentos rurais.

De acordo com Caldart apud Bezerra Neto (1999), o MST é fruto da união de trabalhadores rurais e camponeses num processo de resistência que organizaram suas forças para lutar pela terra. Vem sendo construído desde janeiro 1984, na cidade de Cascavel-PR, e chama a atenção da sociedade para enfrentar as desigualdades sociais, buscando a implementação da reforma agrária.

Grande parte, dos (as) assentados (as), se organiza em torno de cooperativas de produção, em torno de 55, associadas a centrais ligadas à Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) que têm como metas principais, a terra, a reforma agrária e uma sociedade mais justa.

É nesse cenário que a educação ganha importância, e já abrange aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª séries e 50 de 5ª a 8ª, totalizando 1.800 professores (as) e 40.000 alunos (as). (Caldart apud Bezerra Neto, 1999, p.53)

O movimento relacionado às Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA) foi fundado em 1989 e têm sua atuação localizada no Médio Mearim, região dos cocais maranhenses. Atualmente desenvolve trabalhos em 31 comunidades com aproximadamente 800 famílias.

Dentre suas ações o que mais chamou atenção foi o motivo que os (as) levou a se organizarem como grupo de assentamento, ou seja, as lutas de reivindicação dos seus direitos agrários, após reconquistarem suas terras invadidas e dominadas por latifundiários. São essas ações que caracterizam os movimentos sociais, que *“de formas diferenciadas, expressam diversos conflitos com a cultura e as instâncias de poder dominante”* (Gohn apud Carvalho, 2000, p.148).



Nessas áreas de assentamento a subsistência da família trabalhadora rural está baseada no agroextrativismo de babaçuais. As mulheres - principais extrativistas do babaçu - retiram parcela importante da renda familiar, associadas a outras fontes de renda, tais como as roças de arroz, milho, mandioca e feijão.

Nessa realidade o movimento tem o propósito de atuar no processo de formação de educadores (as) do campo, tendo em vista as especificidades do meio rural, cuja concepção de educação é demarcada pela experiência pessoal (educação como tratamento entre pessoas), pela experiência de trabalho (educação como uma função relativamente técnica), pela inserção em movimentos específicos de luta e participação política (educação como forma de reivindicação de direitos), ultrapassando o sentido de processo sistemático de obtenção de conhecimento (ROCHA, 2002, p.53).

### **A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRONERA**

A experimentação dos conteúdos da cultura corporal na disciplina Educação Física no ano de 2004, utilizou uma metodologia baseada no princípio da ação-reflexão-ação. Tais conteúdos foram desenvolvidos a partir da leitura e discussão de textos (em grupos e/ou individuais), apresentação de vídeos, construção de painéis, realização de atividades práticas e elaboração de novas propostas por parte dos alunos.

Dessa forma, tal proposta se materializou num processo que acentuou, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade, fundamentada no pressuposto de que *“a aula aproximará o aluno da perspectiva da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permitirá articular uma ação (o que faz) e o sentido que dela tem (o que sente)”*. (Lacks, 1997, p.1370).

A proposta teve como referência a formulação de Lacks e Taffarel (1997) sobre o processo de formação continuada para jovens e adultos no interior dos Assentamentos e Acampamentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra que enfatiza a realização *“de atividades próprias do campo da cultura pedagógica, tendo clareza do que significam as determinações de uma economia especulativa altamente exploradora e destruidora”* (in CBCE, 1997, p. 1375).

Com base nessa formulação foram desenvolvidas temáticas relacionadas com os fundamentos sócio-históricos e pedagógicos da Educação Física Escolar, suas tendências, conteúdos, prática desportiva, estudo das concepções de corpo e movimento; o lúdico na formação da cultura humana; importância do jogo e das brincadeiras na educação, cultura corporal nos movimentos sociais com enfoque para reflexões entre a cooperação e a competitividade.

Dentre as vivências dos professores (as) não se pode deixar de relatar a importância da troca de experiências proporcionada nesse programa, com destaque as místicas, que ajudam a alimentar a esperança do povo para enfrentar as dificuldades e desafios:

(...) a mística significa o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudança, ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos. (Bezerra Neto, 1999: p.37)

A avaliação foi desenvolvida a partir das observações no decorrer da disciplina, levando-se em conta a participação e criatividade dos alunos na elaboração e execução das atividades.

Para verificar o alcance dos objetivos propostos, além das observações e reflexões coletivas, utilizou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas em que os alunos puderam avaliar tanto os conteúdos e metodologias aplicadas como o desempenho didático dos professores.

## O QUE MUDOU ?

Destaca-se como aspecto importante dessa experiência, a construção de uma nova forma de perceber a Educação Física por parte desses (as) trabalhadores (as) rurais. Isso pôde ser notado desde o início do trabalho com o surgimento de novos conceitos, reconhecimento dos (as) próprios (as) militantes de suas culturas corporais, problematizações através dos textos, confecções de cartazes, vídeos e conversas informais após as aulas. Assim como, também, já na fase final, com a construção das atividades elaboradas por eles (as) próprios (as), tratando os valores da cooperação, da coletividade e princípios de uma prática pedagógica crítica-superadora de Educação Física.

Através de uma intervenção comprometida com um ideal de educação que superasse o modelo capitalista, foi possível vislumbrar possibilidades que contribuísse para a construção de uma sociedade justa e igualitária, além de proporcionar ganhos significativos no processo de formação pessoal e profissional de todos (as) os (as) envolvidos (as) no programa, contribuindo para uma consciência e visão crítica da realidade social.

Este trabalho possibilitou aos professores (as) do GEPPEF entender a importância da responsabilidade que têm os (as) profissionais (as) de diversas áreas frente aos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, permitiu aos educadores (as) - militantes terem um conhecimento sobre a disciplina Educação Física de modo a desenvolver trabalhos referentes a cultura corporal em suas comunidades.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, I. **Sem Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP : Autores associados, 1999 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 6).

CAPELA, P.R. do C. Quais as relações da Educação Física com os movimentos sociais? In: **Motrivivência**, ano XI, n.º 14, mai/2000.

CARVALHO, D. G. Educação Física e Movimentos Sociais: uma relação possível? In: **Motrivivência**, ano XI, n.º 14, mai/2000.

Disponível em: < [http://wwwdedbrasil.org.br/ama\\_assema.htm](http://wwwdedbrasil.org.br/ama_assema.htm)>. Acesso em: 07 de jan. 2005, 14:33:05.

Disponível em: <http://www.mst.org.br/histórico/estados>. Acesso em: 07 de jan. 2005, 14:35:14.

LACKS, Solange. et. al. Educação Física e Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra: as atividades Lúdicas em busca da consciência corporal. In: **CBCE**: Renovações, modismos e interesses, Goiânia, 1997.

ROCHA, Oliveira. **A Representação de Educação pelas quebradeiras de coco Babaçu da Comunidade de Ludovico:** uma análise dos critérios de construção social dos conceitos de educação e escola. São Luís, 2002.

COLETIVO DE AUTORES, C. L. et.al. **Metodologia do ensino da Educação Física:** Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C. N. Z. et. al. Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. In: **CBCE: Renovações, modismos e interesses**, Goiânia, 1997.

**Autores(as):**

**Aline Silva Andrade**

End.: Rua S, quadra – 09, casa – 16. Parque Atenas II. São Luís – MA

Fone: (98) 8807-3324

email: [alineufma@yahoo.com.br](mailto:alineufma@yahoo.com.br)

**Ana Karine Pires Miranda**

End.: Rua Mário Borges, quadra – B-1, nº10. Conj. Yolanda Costa e Silva. Ivar Saldanha. São Luís – MA. (98) 8808-3224

email: [anakmiranda@bol.com.br](mailto:anakmiranda@bol.com.br)

**Rodrigo Ferreira Quintanilha**

End.: R-06;Qd-05;C-24 Res. Centaurus; Bairro: Planalto Anil IV. São Luís - MA

Fone: (98) 9968-5696

email: [rfquintanilha@ibest.com.br](mailto:rfquintanilha@ibest.com.br)

**Forma de apresentação:** Pôster

## REFLEXÕES SOBRE LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS-MENINAS DO MNMMR<sup>1</sup>

Marcelo Fagundes Perim Prof. Ms. – Professor da Rede Pública Estadual e Municipal de Florianópolis

**Resumo:** Neste trabalho, realizado com jovens-meninas do MNMMR, as memórias de infância das mesmas permitiram conhecer uma parte do que cada uma percebe como importante de ser lembrado e narrado. Permitiram também captar, nas entrelinhas das narrativas, como o que viveram na infância contribuiu até então para a formação do ser social menina-mulher-jovem, abrindo possibilidades para se questionar qual o papel e a importância das vivências de trabalho na infância com vistas a construção de suas identidades.

**Abstract:** In this work, organized with teenager girls of the MNMMR, their childhood memories allowed us to know a little bit more of what each of them understands about the importance of being reminded of and narrated. It also allowed us to grasp, between the lines of the narratives, how what they lived in their childhood contributed till then to their social formation as girl-woman-teenagers, opening possibilities to questioning the role of their working activities while still young to the construction of their identities.

**Resumen:** En este trabajo, realizado con jóvenes-niñas del MNMMR, las memorias de infancia de las mismas permitieron conocer una parte de lo que cada una percibe como importante de ser recordado y narrado. Permitio también captar, en las entrelineas de las narrativas, como contribuye hasta el momento para la formación del ser social niña-mujer-joven lo que vivieron en la infancia, abriendo posibilidades para cuestionar cual es el papel y la importancia de las vivencias de trabajo en la infancia con vistas a la construcción de sus identidades.

### ***A construção do ser social menina/mulher: gênero e classe.***

No trabalho que realizei com jovens-meninas do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) as memórias de infância das mesmas permitiram conhecer uma parte daquilo que cada uma delas percebem como importante de ser lembrado e narrado. Permitem também captar, nas entrelinhas das narrativas, de que forma o que viveram na infância contribuiu para a formação do ser social menina-mulher-jovem. Em suma, abre possibilidades para se questionar qual o papel e a importância das vivências lúdicas e de trabalho na infância com vistas à construção de suas subjetividades.

Assim, para desvelar essas questões, tendo em vista o recorte de gênero e classe, considero relevante colocar a seguinte indagação: *o que é ser menina e jovem ao mesmo tempo, tendo em vista a cotidianidade do morro (família, pobreza, sexualidade, trabalho, preconceito, violência, etc.)?*

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “O lúdico e o trabalho como elementos formadores na vida cotidiana de jovens-meninas do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua de Florianópolis”, orientada pelo Prof. Dr. Mauricio Roberto da Silva.

Para responder esta questão, é preciso compreender melhor a categoria gênero, vinculada à perspectiva de classe social, visando entender como ela, sendo construção social e cultural, tem importante papel na formação das meninas.

Parto, então, do conceito de gênero como uma “tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (Joan Scott, 1995: 85).

Da forma interpretada pela autora, a definição de gênero é fundamentada a partir de duas proposições: como *elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos* e como *uma forma primária de dar significado às relações de poder*. Em relação à primeira proposição, gênero tem a ver com os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos que põe em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, as instituições e organizações sociais (família, educação, mercado de trabalho, sistema político) e, finalmente, a identidade subjetiva. Sobre a segunda proposição a autora afirma que o gênero não é o único campo no qual o poder está articulado, mas *ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas* (Idem, *ibidem*: 86-88).

Assim, compreendido como “construção cultural e simbólica das relações homem/mulher” (Mirian Pillar Grossi, 1992: 70), e diferenciado de sexo, no que diz respeito à questão biológica, o gênero transforma-se num instrumento de análise das complexas relações que se estabelecem no tecido social como as vivências na família, as práticas lúdicas na infância e na juventude e o mundo do trabalho.

A partir daí, é preciso reconhecer que a construção da mulher submissa e excluída, cujo padrão ideal acaba conformando, em maior ou menor grau, a cada uma delas, exige programação especial na infância (Helena Scarparo, 1996: 151). Assim, procurei saber das experiências das meninas deste estudo junto à família, na convivência com pai, mãe, irmãos e irmãs, num contexto que colaborou para a construção pessoal de cada uma, no qual viveram experiências de privação afetiva, material e cultural.

As adversidades do cotidiano familiar não impediram que as expectativas sociais de gênero se expressassem nas formas de relacionamento do grupo e influenciassem a construção da identidade feminina. As expectativas sociais para cada membro da família delimitaram os espaços de mobilidade social. No caso das meninas, até determinada idade, era permitido circular especialmente na esfera privada, unindo-a ao ambiente familiar e à participação em eventos (festas, bailes, shows) sob a tutela de familiares, principalmente dos irmãos. Segundo Scarparo (1996: 151), desse modo, toda e qualquer antecipação do futuro tinha como base o contexto já conhecido: o espaço privado. Vanessa, por exemplo, por ser a única menina entre quatro irmãos e com a ausência do pai, muito cedo teve a tutela da mãe e dos irmãos na condução de sua vida. Entretanto, o controle das suas ações e a submissão aos desejos da mãe e irmãos, correspondia aos anseios da família de superação da condição social em que viviam.

Esta condição de submissão da mulher, bem como as posições que ocupa nas múltiplas esferas do poder, tem sido objeto de estudo das ciências sociais. Estela Grassi (*apud* Scarparo, 1996: 151-152) descreve as teorias antropológicas que explicam a dominação da mulher. Uma delas atribui à caça a origem da humanização, o que provocou a divisão sexual do trabalho e gerou a ideologia que enfatiza o determinismo biológico. Ao contrário, na teoria marxista clássica, Friedrich Engels (1979: 22-23) relaciona a mudança das relações sociais na família ao advento da propriedade privada. Ele afirma que

“A primeira divisão do trabalho é aquela entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (Marx). E hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia, e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, ela abre, ao lado da escravatura e da propriedade privada, a época que dura ainda hoje, onde cada passo para a frente é ao mesmo tempo um relativo passo atrás, o bem-estar e o progresso de uns se realizam através da infelicidade e do recalçamento de outros.

Nas sociedades primitivas, o trabalho era realizado igualmente entre homens e mulheres, em função das necessidades de subsistência do “grupo doméstico”, composto pelo homem, mulher e crianças dependentes. Engels (*Ibidem*) diferencia “o grupo doméstico do grupo familiar”, atribuindo ao último, características provenientes do advento da propriedade privada.

Assim, a propriedade privada modificando as relações na sociedade, modifica-as também na família. A produção dos homens passa a se fazer com vistas à troca e ao comércio, enquanto que a produção doméstica fica relegada ao consumo familiar. O homem trabalha para a sociedade; a mulher para o marido.

Grassi (*apud* Scarparo, 1996: 152-153), entretanto, chama a atenção para outro aspecto que diz respeito à dicotomia entre a esfera pública e a doméstica, nas sociedades de classe. Significa dizer que, nem sempre a posição conferida à mulher, na organização doméstica, equivale a sua posição no âmbito do trabalho ou em grupos fora da esfera doméstica, cabendo a mulher aspectos relativos ao campo do privado e ao homem as atividades e atributos concernentes ao público. Na nossa sociedade as tarefas domésticas são responsabilidade da mulher, qualquer que seja sua classe social, sua posição na família e trabalhe ela ou não fora do lar. Quando esses afazeres são realizados pela mãe ou pelas filhas, “no âmbito da família, eles não são considerados como trabalho e são computados pelas estatísticas como inatividade econômica” (Cristina Bruschini & Maria Rosa Lombardi, 2000: 70). Entre as meninas que participaram da pesquisa, as mães, embora na condição de provedoras do lar, ou auxiliadas neste atributo pelos filhos e as filhas, invariavelmente também são responsáveis pelos afazeres domésticos, dividindo, na maioria das vezes, estas obrigações com as filhas. As meninas, embora a maioria delas se sobressaia no MNMMR, pela postura de liderança, inclusive assumindo funções representativas dentro do Movimento (coordenação do PROAMAR<sup>2</sup>, representantes da CNA<sup>3</sup>, educadoras, etc.), geralmente dentro de casa reproduzem esta dicotomia entre o público e o privado, eximindo irmãos e pais, quando estão no lar, das tarefas domésticas.

---

<sup>2</sup> O projeto PROAMAR é desenvolvido com o apoio institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), em parceria com a comunidade do Morro Mont Serrat e o MNMMR. O Projeto tinha inicialmente como objetivo propiciar às crianças e adolescentes do Morro o espaço físico para a prática de esportes. Ao longo do tempo o projeto expandiu seu campo de atuação, oferecendo outros serviços aos meninos e meninas, como cursos técnicos de curta duração e a possibilidade de trabalho com bolsa, através de convênios assinados com a CELESC (Companhia de Energia Elétrica de Santa Catarina) e IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis), nos quais o adolescente precisava ter quatorze anos ou mais e estar cursando o segundo grau. A indicação para as bolsas acontece após a discussão entre os representantes dos grupos do PROAMAR, e verificação na lista de espera dos adolescentes interessados em trabalhar.

<sup>3</sup> A Comissão Nacional de Animação (CNA) é composta por um adolescente de cada estado no qual o MNMMR está organizado. Tem como papel levantar e encaminhar ao Conselho Nacional do MNMMR as demandas das crianças e jovens ligados ao Movimento, bem como atuar diretamente na formação e organização desses jovens e também participar diretamente na organização dos eventos promovidos pelo Movimento, principalmente o Encontro Nacional do MNMMR realizado de três em três anos.

A observação das práticas cotidianas nos âmbitos doméstico e público evidencia a articulação de diferentes atributos, características e papéis para homens e mulheres. Estas articulações constroem em cada sociedade, formas diferentes de organização, configurando construções históricas, culturais e políticas que possam sustentar à ordem social vigente. Neste contexto, estão as relações familiares, “concebidas na perspectiva social, como um conjunto de papéis sociais recíprocos e interdependentes que determinam formas de relacionamento e modelos de identificação” (Nathan Ackerman *apud* Scarparo, 1996: 153).

Ao recordarem suas relações na família de origem, as meninas forneceram elementos que permitem compor uma idéia dos comportamentos esperados para os gêneros masculino e feminino na infância e juventude. Embora, entre as meninas que participaram da pesquisa, a maioria viva apenas com a mãe, irmãos e irmãs, com a mãe no papel de provedora na ausência do pai, fica explícito, nos depoimentos, que o espaço de poder da figura feminina ou materna, restringe-se ao âmbito doméstico. Neste contexto, as obrigações no cuidado com a casa e os filhos (ou irmãos) são divididas entre mãe e filha(s). Invariavelmente contam com o apoio de uma rede familiar formada por tias, sobrinhas, primas e, às vezes, amigas.

É fácil perceber o processo de socialização que as meninas sofrem ao longo de suas vidas, que as prepara para a desvantagem, com menores expectativas de escolarização e profissionalização do que os meninos. A base desse processo reside, justamente, nas ambigüidades do trabalho doméstico, observado por Dulce Whitaker (2002: 8) no trabalho de mulheres e meninas no campo.

O modelo de organização no seio das famílias de meninas e mulheres do campo não é muito diferente das famílias de meninas e mulheres que vivem nos morros e favelas das grandes cidades, pois as estruturas consuetudinárias de ambos são muito parecidas, principalmente nas classes sociais empobrecidas, e deixa como herança uma vida de obrigações, na maioria das vezes precoce, e limitada à manutenção do núcleo familiar através da chamada dupla jornada de trabalho da mulher.

A reprodução destes modelos de organização familiar se deve a desigualdades superestruturais, ideologicamente determinadas, fruto de nossa cultura de padrão patriarcal. É o modelo da casa-grande, com seu senhor e sua família, e se desenvolveu principalmente nas regiões onde predominavam o latifúndio e a monocultura. É um modelo familiar que se sustenta através da incorporação de seus membros ao clã, assegurando a indivisibilidade do patrimônio e conseqüentemente do poder (Maria Beatriz Nader, 1997). Os preceitos deste modelo familiar interviam na vida de seus membros e determinavam os padrões morais para cada sexo, além dos padrões culturais, estéticos, éticos, etc. A hierarquia era sustentada nas diferenças, a partir da seguinte ordem: sexo, idade e geração<sup>4</sup>. Nessa situação o homem é o senhor e a mulher a ele está submetida.

No caso de meninas e mulheres negras, este passado de dominação trouxe conseqüências muito mais perversas, particularmente, em Santa Catarina e Florianópolis, no que diz respeito às populações negras, maioria nos morros da ilha de Santa Catarina<sup>5</sup>, e em especial no morro Mont Serrat.

Nessas populações da ilha de Santa Catarina, se mantém a situação de exclusão, herança do passado escravocrata, mas que tem outras explicações, como mostra Joana Maria Pedro *et al.* (1996: 243), apontando que uma das conseqüências da escravidão em

---

<sup>4</sup> Sobre a construção do gênero feminino no Brasil e a condição social da mulher nos tempos da colônia e império, ver NADER, Maria Beatriz. **Mulher: Do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 1997.

<sup>5</sup> Quero deixar claro que não pretendo discutir a situação da menina e mulher negra no Brasil ou em Florianópolis, mas apenas melhor contextualizar a realidade em que vivem as participantes da pesquisa.

Santa Catarina é a existência até hoje das chamadas comunidades negras isoladas, isto é, áreas de concentração de populações descendentes de escravos que sobrevivem, mesmo nas cidades, em condições de total ou parcial afastamento do restante da sociedade. Embora próximos ao centro da cidade e presos a ela, principalmente por relações de trabalho, as famílias do Mont Serrat se caracterizam por há muito tempo se manterem no mesmo local, ligados por laços de parentesco, os habitantes do morro não deixam o local, ali constituindo família e fixando residência próxima aos seus.

Segundo os autores supramencionados, esta realidade indica que o processo de integração social das populações de origem africana, em Santa Catarina, não foi mais fácil ou mais ameno em relação ao ocorrido em outras partes do país. Pelo contrário, a entrada dos imigrantes europeus, a partir de meados do século XIX, reforçou, desde aquela época e até após o fim da escravidão, as dificuldades enfrentadas pelos negros para uma plena e efetiva incorporação social na condição de trabalhadores livres e de cidadãos. Elas foram obrigadas a se defrontar com uma forte competição por postos de trabalho e, sobretudo, com reiteradas tentativas de negar sua própria existência.

É preciso que aqui se faça dois registros. O primeiro diz respeito aos Quilombos que originaram boa parte destas comunidades isoladas. Certa vez, em um de nossos encontros semanais, quando o tema era o morro, sua origem e constituição, descobrimos pelos documentos do IPUF<sup>6</sup> que em 1860 instalaram-se as primeiras famílias no Mont Serrat, isto é, quase trinta anos antes da abolição da escravatura. Com esta descoberta as meninas levantaram a hipótese de este primeiro assentamento ter sido um Quilombo, pois se fossem famílias livres porque procurariam um local tão isolado e de acesso tão difícil, como provavelmente era o morro naquela época. O segundo registro tem a ver com minha chegada a Florianópolis e minha incorporação à cidade. Nunca havia estado na cidade antes, e sempre tive a impressão de uma cidade com ares europeus habitada por descendentes de portugueses. Logo me surpreendi com a quantidade de pessoas negras que transitavam pela cidade, sem saber de onde vinham. Não havia ainda visitado nenhum morro. Tudo isto, segundo Pedro (Op. cit.: 243), em razão de se fazer acreditar que Santa Catarina “é mais propriamente um pedaço da *alva e loira Europa* incrustado no Brasil”.

Esses espaços socioculturais, que foram criados pelo capitalismo, são marcados pela exclusão e atuam na formação da identidade de quem os ocupa. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que exclui, inclui, “a sociedade capitalista desenraiza e exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. O problema está no conceito de inclusão, que é do ponto de vista econômico e não garante a participação social e política (Martins *apud* Maristela Fantin, 1998: 183-185).

Para levar a cabo esta lógica, a sociedade capitalista cria e recria os espaços, apropriando-se das formas culturais que ali se desenvolvem, desarticulando-as e remodelando-as de acordo com os seus interesses. Com este arranjo é possível manter intocadas determinadas estruturas que garantem os melhores resultados para o processo de acumulação mundial (Whitaker, op.cit.: 10).

O debate acerca da exclusão/inclusão social tem a ver com o processo de globalização, o qual termina por ajustar e moldar os sujeitos a processos de “inclusão perversa, marginal e precária” (Martins *apud* Mauricio Roberto da Silva, 2000: 140), os quais estão ligados a mecanismos filantrópicos, paternalistas e assistencialistas, cuja lógica pervertida é a promessa de *incluir* excluindo (Silva, *ibidem*: 138-142).

### ***Lúdico, trabalho, gênero e classe.***

---

<sup>6</sup> Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis.



Segundo Scarparo (1996: 154-155) a condição de pobreza e a luta pela sobrevivência, peculiares a segmentos de classes populares e apontadas pelas meninas, combina-se às restrições impostas ao gênero feminino. Estas questões articuladas umas as outras favorece a construção de sonhos e projetos “empobrecidos” que, pela própria natureza, tornam-se frágeis e não deixam chance de se construir outros que possibilitem as mulheres “empobrecidas” escaparem da situação de opressão e submissão em que se encontram - tanto de classe quanto de gênero - negando toda e qualquer possibilidade de incursão na esfera pública, cumprindo as expectativas sociais do *ser feminino* esperado pela sociedade patriarcal. Entretanto, é possível no caso deste estudo relativizar tais afirmações, pois há o desejo expresso de se buscar uma vida digna e a construção da utopia: entrar na universidade, construir uma carreira, ter uma vida estável com boas condições materiais.

\* \* \*

A submissão, socialmente associada ao gênero feminino e à pobreza, emerge também na caracterização dos momentos lúdicos. As brincadeiras apontadas pelas meninas como sendo tipicamente femininas (brincar de casinha, de bonecas) ou masculinas (bolinha de gude, pipa) são expressões do uso do brinquedo como forma precoce, eficiente e duradoura de ensaiar e aperfeiçoar modos de ser e agir convencionados previamente como apropriados aos universos masculino ou feminino. Entretanto, percebi nos depoimentos das meninas, formas de resistência à ordem estabelecida, com a subversão em alguns momentos dos padrões construídos para o masculino e o feminino, em jogos e brincadeiras em que as meninas dividiam o tempo e o espaço com os meninos. Os momentos e espaços das brincadeiras - a casa, o quintal, a rua - são evidenciados de forma marcante nas lembranças de quando se era criança.

As condições e os aspectos do bairro, da cidade, a distribuição territorial, os elementos culturais dos grupos sociais influenciam nas relações mantidas com a rua, espaço público por excelência (Renata Sieiro Fernandes, 2002: 86). Pelos discursos das meninas notamos mais de um tipo de relação das pessoas que vivem no morro com a rua: na primeira, é possível ver a rua como local de vivência lúdica e de lazer ou como espaço de diversidade, ruptura e criação, é o espaço da festa, que redesenha as ruas, divide o espaço, criando os espaços sagrados e os profanos - “para brincar de fronteira era na ponte” e “de vôlei [amarrava-se] uma corda nas árvores que ficavam na estrada geral”. São os lugares do jogo que marcam a distinção entre aqueles que *jogavam* e aqueles que *passavam*, mas não percebo nisto qualquer forma de exclusão, e sim “confirmar um sentido de pertença”, de construção de identidades, a partir dos elementos partilhados que simbolizavam a vida na comunidade (Telma Anita Piacentini, 1998: 132). Na segunda relação, a rua sendo compreendida como local de circulação e, assim, de afastamento das crianças e de enclausuramento nos espaços internos. Mas é preciso prestar atenção para um fato: estas relações se dão em tempos diferentes. As relações com a rua se modificam *com a mudança das pessoas do morro*, ela deixa de ser espaço público, espaço de encontro com o outro. A violência, os assaltos, os seqüestros, são dados do nosso cotidiano, frutos do empobrecimento de nossa sociedade, entretanto a solução não pode ser “a eliminação do espaço público como espaço da diferença” (Mirian Chnaiderman, 2003: A3).

Através do jogo e da brincadeira a criança se apropria do espaço, pela simulação e encenação que ela inventa e vive, é que ela “vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social e seus papéis” (Mayumi Souza Lima, 1995: 183). A autora ainda coloca que...

... na experiência humana, o espaço nunca é um vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, despertam tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias.

(...)... é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele (o ser humano) se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (Idem, *ibidem*: 187).

Bachelard (*apud* Fernandes, 2002: 85) diz que o conhecimento da intimidade pessoal, por meio das memórias, dá-se pela recordação dos espaços em que se passaram as vivências e não do tempo.

Quanto à participação dos adultos, nos diversos papéis sociais assumidos dentro e fora da esfera familiar, no que diz respeito às vivências lúdicas, a ênfase recai sobre as mulheres. Mas esta participação limita-se ao controle do tempo e dos espaços, não havendo participação efetiva nas brincadeiras e jogos das meninas. Está implícito nas memórias da infância que a transmissão deste conhecimento se dava nas relações com outras crianças mais velhas.

Os momentos de brincar alternavam situações de grupo e situações nas quais as meninas brincavam sozinhas. Embora anunciem o precoce final da infância, por motivos diferentes, mas que geralmente tinham a ver com o aumento das próprias obrigações, nas entrelinhas pudemos perceber alguns momentos de resignificação da nova organização do cotidiano que se impunha. Estes momentos das meninas consigo mesmas são significativos, reelaborando aspectos tomados do real, apreendendo-o e, simbolicamente, representando-o (Fernandes, *op. cit.*: 92). Roberta com nove anos deixou de brincar de “mamãe” com as bonecas e passou a brincar com a irmã recém nascida.

Quanto ao *labor feminino*, pode-se dizer que o trabalho remunerado é apontado, pelas diversas correntes feministas, como pré-condição da libertação feminina. Esta afirmação baseia-se no pressuposto de que a exclusão da mulher do mundo público e sua identificação com o mundo privado estavam na raiz de sua subordinação social, idéia que constituiu um dos alicerces do movimento feminista. Entretanto Cynthia Andersen Sarti (1997: 153) ressalta que há implicações a se considerar concernentes as “diferenças *entre* as mulheres”.

Historicamente as mulheres empobrecidas sempre trabalharam. Por sua condição como classe social, são *trabalhadoras*. Assim, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho nas duas últimas décadas no Brasil não teve o mesmo impacto para todas as mulheres que nele ingressaram. O trabalho remunerado modificou o modo de vida de mulheres com qualificação profissional, que, graças à expansão do mercado de trabalho e também do sistema educacional brasileiro, tiveram condições de romper com o padrão de divisão sexual do trabalho da geração de suas mães que, confinadas no interior da unidade familiar, *não trabalhavam*.

As mulheres empobrecidas, por outro lado, sem acesso à educação de nível médio e superior, mantiveram suas condições de participação no mercado de trabalho, cuja expansão não trouxe, no seu caso, algo que fosse capaz de abalar os fundamentos das relações na família. Ao contrário, elas continuaram obedecendo à divisão sexual do trabalho a partir da lógica patriarcal, como parte das obrigações familiares.

A possibilidade de afirmação individual pelo trabalho, que reverteria o quadro tradicional, esbarra nos limites estruturais das condições de trabalho na sociedade brasileira e no agravamento destas condições, sintetizadas no desemprego, no descaso em relação a políticas sociais e na perda de conquistas trabalhistas básicas (Sarti, *op. cit.*: 153-154).

O processo de abertura de espaços para as mulheres, no sentido de sua independência e autonomia em relação aos papéis sexuais tradicionais, no entanto tem limites no que se refere às relações entre homem e mulher que não acompanham estas mudanças em toda sua extensão. Além disso, esse processo tem marcas de classe e cor e as oportunidades não se apresentam do mesmo modo para todas as mulheres brasileiras. Apesar de significativas

mudanças sociais, o Brasil é um país marcado pelas hierarquias de classe, gênero e raça (Idem, *ibidem*: 155).

O trabalho nas classes populares está entrelaçado com a família. Considerar o trabalho remunerado como condição da libertação feminina significa afirmar que este traz a possibilidade de afirmação individual e também coletiva. Esta afirmação está relacionada à identidade das classes populares - que não está necessariamente ligada aos papéis sociais<sup>7</sup> - marcada por relações de obrigação moral, que configuram uma rede de ajuda e de dependência, em que a família se torna o modelo de relações, fazendo com que se estabeleça uma ordem e se atribua sentido a seu lugar não apenas na família, mas no mundo social em geral. A família é o parâmetro das relações sociais, na *casa* e fora dela (Sarti, op. cit.: 156-157).

Na auto-imagem das jovens-meninas, embora se definam como “pobres”, destacam a condição de “trabalhadoras”, pois a condição de *ser trabalhadora* relativiza a condição de *ser pobre*, pois apesar de pobres, não são *vagabundas*, e tem no trabalho a possibilidade de “melhorar de vida”, ascender socialmente.

Pobreza e trabalho são categorias importantes para sua localização no mundo social. Entendendo o empobrecimento como algo negativo, vêm no trabalho possibilidades de redenção, a partir do significado moral atribuído ao mesmo na concepção capitalista *que requalifica as relações de trabalho sob o capital* (Idem, *ibidem*: 157). Significa dizer que o trabalho é degradado e aviltado, convertendo-se apenas em meio de subsistência. A força humana de trabalho cujo fim é a produção de mercadorias, transforma-se ela, em mercadoria. Assim, o trabalho é apenas meio e não primeira necessidade de realização humana, “o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência” (Ricardo Antunes, 1997: 124).

O trabalho para as meninas é importante, principalmente pela possibilidade de se tornarem independentes e ocuparem um lugar na cadeia produtiva. A possibilidade de aprender com a própria experiência é ressaltada, principalmente no que se refere a “administração do próprio dinheiro” (Carol). Também é importante como forma de superação das condições materiais de vida, entretanto, dificilmente elas questionam as possibilidades que se apresentam, porque “dentro de casa”, não ganham “nem pouco, nem nada”. (Dayana).

Se o trabalhador se localiza como “pobre” no mundo social, não se considera “pobre de espírito”, porque tem os valores morais que lhe permitem, quando “cair no buraco”, “se levantar”. É através do trabalho que as meninas afirmam esta “disposição de se levantar”.

As classes populares avaliam o trabalho pelo critério fundamental do salário. Uma ocupação melhor remunerada será sem dúvida valorizada. Mas o valor do dinheiro é relativizado pelo valor moral do trabalho.

Segundo Sarti (Op. cit.: 160), para as mulheres, a positividade do trabalho tem como base o trabalho doméstico que, além do significado concreto de lavar, passar, cozinhar, limpar, etc., significa junto com a maternidade, o substrato fundamental da construção da identidade feminina, definindo um jeito de ser mulher enredado em tarefas domésticas, num mundo social recortado pela diferenciação de gênero.

---

<sup>7</sup> Manuel Castells (1999: 22-23) estabelece a diferença entre “identidade” e o que a sociologia tem chamado de “papéis” e “conjunto de papéis”. *Papéis* (mãe, sindicalista, jogador, operário, etc.) são definidos por normas determinadas pelas instituições e organizações da sociedade. *Identities*, por outro lado, são fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas através de um processo de individualização. Podemos dizer que *identidades* organizam “significados”, enquanto *papéis* organizam “funções”. O autor define *significado* como a identificação simbólica, por parte do sujeito, da finalidade da ação praticada por ele.

Quanto ao trabalho remunerado da mulher, por mais secundário que seja seu lugar na família, o fato é que ela freqüentemente trabalha, dividindo com os filhos as entradas e saídas do mercado de trabalho, de acordo com as necessidades e possibilidades da família. Diante do fato histórico de que a mulher empobrecida sempre trabalhou remuneradamente, o trabalho feminino está inscrito na lógica de obrigações familiares e é motivado por ela, não necessariamente rompendo sua estrutura e seus padrões e não obrigatoriamente configurando um meio de afirmação individual para a mulher. O trabalho da mulher pobre não constitui uma situação nova que abale os fundamentos patriarcais da família pobre, porque não desestrutura o lugar de autoridade do homem. Sarti (Op. cit.: 166), argumenta que o status da mulher dentro de casa não muda com o trabalho remunerado, porque não muda a estrutura da família.

O homem e a mulher são considerados potencialmente iguais para o trabalho, na medida em que têm a mesma capacidade de trabalho, o que é comprovado pelo fato de que a mulher efetivamente trabalha. O que os diferencia é o trabalho doméstico, considerado atribuição feminina, determinada pela ordem da *natureza*, como parte de uma construção ideológica que se origina na maternidade, e que está marcada de forma indelével no corpo das mulheres. Assim como estão inscritas também no corpo delas as marcas e os signos sociais de tempos para o lúdico subsumidos, de lazeres precários e limitados, portanto, *tempos não livres* para as vivências dos jogos, os quais, muito cedo são negados às jovens-meninas, trabalhadoras precoces, das classes empobrecidas.

O contexto em que vivem contribui de forma contundente para a construção social de suas subjetividades. Isso está explícito em seus depoimentos, tanto nas manifestações lúdicas na infância e na juventude, quanto nas vivências de trabalho, em casa (trabalho doméstico) e trabalho remunerado. Pelo fato de enfrentar as dificuldades do cotidiano (habitação, trabalho, transporte, saneamento básico, alimentação, etc.), quer seja no âmbito individual e coletivo – na família e no morro – raramente conseguem superar as expectativas sociais ligadas ao gênero feminino, que influenciam decisivamente a construção de suas identidades.

Nas descrições de suas relações com o grupo familiar e, também, nas vivências lúdicas na infância e na juventude, pude observar os condicionantes sociais e culturais a que estão sujeitas e, assim, determinar o que é esperado delas no que tange aos papéis de homens e mulheres.

Mas, mesmo sujeitas a esse processo de enquadramento à condição do *ser* menina e mulher que atenda aos pressupostos da sociedade de classes e patriarcal, elas ressignificam *os sentidos do trabalho*, fazendo dele meio de superação da condição de opressão em que vivem, mesmo que neste primeiro momento essa superação diga respeito à possibilidade de ascensão social ou, simplesmente, melhorar as suas condições materiais de vida. Seguindo outra linha de raciocínio, na perspectiva do conceito de trabalho, este poderia ser compreendido não mais como *Labour*, mas como *Work*, quer dizer *como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência*, o ponto de partida e o elemento decisivo no processo de humanização do ser social (Agnes Heller, 1994: 124-125; Ricardo Antunes, 1997: 123).

A presença das meninas no mundo do trabalho nos remete a construção da relação necessária entre classe e gênero, a partir da constatação que a “*classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina como feminina”, não é possível uma crítica ao capital sem que se apreenda a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho, além daquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de maneira que a luta pela constituição do *gênero-para-si-mesmo* possibilite também a emancipação do gênero mulher (Antunes, *ibidem*: 46).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4 e. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BERNARDES, Nara Maria Guazelli *et al.* **Projeto de vida de crianças e adolescentes das classes populares**. Porto alegre: PUCRS, 1993. (mimeo).
- BRUSCHINI, Cristina & LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, jul, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade (A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. II)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Tradução Klauss Brandini Gerhardt).
- CHNAIDERMAN, Miriam. **Rua: espaço de diversidade e criação**. Folha de São Paulo, 19/01/2003, p. A3.
- CODO, Wanderley. **O que é alienação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 821992, p. 31-36, ago., 1992.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.
- \_\_\_\_\_. Caracteres da monogamia. In: MARX, ENGELS, LENIN. **Sobre a mulher**. São Paulo: Global, 1979.
- FANTIN, Maristela. Marginalidade social e o processo de construção da cidadania. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.
- FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, ano XXII, n. 56, 2002.
- GROSSI, Mirian Pillar. O masculino e o feminino na educação. In: **Paixão de aprender**. Porto alegre, ano I, n. 4, set., 1992.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- LIMA, Mayumi Souza. A recuperação da cidade para as crianças. In: **Arquitetura & educação**. São Paulo: Nobel, 1995.
- MASCARENHAS, Fernando. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. In: **Licere**. Belo horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, v. 3, n. 1, 2000.
- NADER, Maria Beatriz. **Mulher: Do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 1997.
- PEDRO, Joana Maria et al. Escravidão e preconceito em Santa Catarina: história e historiografia. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- PIACENTINI, Telma Anita. Festas populares: processos de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.
- SARTI, Cynthia Andersen. A sedução da igualdade: trabalho gênero e classe. In: SCHPUN, Mônica Raisa. **Gênero sem fronteiras**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.
- SCARPARO, Helena. **Cidadãs brasileiras: o cotidiano de mulheres trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Revan, 1996.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

TITTONI, Jacqueline. **Subjetividade e trabalho.** Porto Alegre: Ortiz, 1994.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural urbano – Meninas entre a tradição e a modernidade. In: **Cadernos Cedes.** Campinas: UNICAMP, ano XXII, n. 56, 2002.77.

Rua Maria Pires Linhares, 258

Bairro Campeche

Florianópolis – SC

CEP: 88063-280

[marceloperim@hotmail.com](mailto:marceloperim@hotmail.com), [marceloperim@ibestvip.com.br](mailto:marceloperim@ibestvip.com.br),  
[perimmarcelo@yahoo.com.br](mailto:perimmarcelo@yahoo.com.br).

Meio de apresentação Datashow.

GTT 7 – MOVIMENTOS SOCIAIS  
- PÔSTER -

REFLEXÕES SOBRE O ENGAJAMENTO EM MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DE  
UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Guilherme Gil da Silva

Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luís Eduardo Cunha Thomassim

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*RESUMO – A partir do Projeto de Vivências Comunitárias em Educação Física, desenvolvido na ESEF/UFRGS, propomos o estudo sobre o engajamento de acadêmicos a projetos sociais junto a comunidades de periferia. Identificando aspectos das relações dos Movimentos Populares com a Universidade, discorremos acerca das identidades sociais dos acadêmicos de educação física no envolvimento com os Movimentos Sociais. Estando o estudo em processo de ampliação das experiências a serem investigadas, apresentamos considerações preliminares a respeito dos significados dessas vivências.*

*RESUMEN – A partir del Proyecto de Vivencias Comunitarias en Educación Física, desarrollado en la ESEF/UFRGS, desarrollamos nuestro estudio sobre el abanderamiento de académicos a proyectos sociales junto a las comunidades de periferia. Identificando aspectos de las relaciones de los Movimientos Populares con la Universidad, discurremos acerca de las identidades sociales de los académicos de Educación Física en el involucramiento con los Movimientos Sociales. Estando el estudio en proceso de ampliación de las experiencias por serem investigadas, presentamos consideraciones preliminares a respecto de los significados de esas vivencias.*

*ABSTRACT – From the Community Living Project on Physical Education, developed on ESEF/UFRGS, we propose our studies about the engagement of academics to social projects in periphery communities. Identifying aspects of the relations of the Popular Movements with the University, we discourse about social identities of the Physical Education academics in their involvement with the Social Movements. Due to the study being in process of investigation and amplification, we introduce some preliminary considerations respecting the meaning of this living.*

## INTRODUÇÃO

Percebe-se na produção acadêmica da educação física a dedicação de inúmeros autores no sentido de fundamentar teoricamente uma prática pedagógica transformadora. O surgimento e desenvolvimento desta perspectiva está marcado, certamente, por influências externas à educação física. Neste sentido, destaca-se a influência gerada pelo processo de lutas

pela democracia e pela justiça social no Brasil, travada nos anos 80 do século XX através das mobilizações populares, que possibilitaram e exigiram da intelectualidade acadêmica contribuições para uma crítica mais profunda da sociedade, das instituições e de seus papéis sociais.

Está claro também nessa caminhada da teoria pedagógica transformadora da educação física o encontro entre as concepções do pensamento pedagógico progressista (Gadotti, 1987) com as posições expressas na crítica radical do desporto (Bracht, 1992), esta de fundamento mais sociológico. É importante, porém, não compreender esse processo como um exclusivo ou isolado esforço de mudanças na educação física.

Reconhecemos, portanto, que os diferentes setores e sujeitos sociais, com seus interesses e necessidades (sejam econômicas, políticas, culturais, etc), tensionam os rumos da educação física, expressando-se por dentro dela (nos currículos de graduação, na produção científica, na legislação e no mundo do trabalho). E que também as camadas sociais empobrecidas o fazem (ou podem), embora tenham menos acesso aos instrumentos para fazê-lo, estando, portanto, em condições desfavoráveis em relação aos demais setores sociais.

Dessa forma, é necessário identificar que existe um apelo em diferentes esferas de atividades para o desenvolvimento de projetos que “amenizem” o problema da chamada exclusão social. Expressando-se sob diferentes formas e títulos, estas ações (ou Projetos Sociais) foram incorporadas por instituições públicas e privadas, ONGs e políticas governamentais de forma crescente durante os anos 90 do século XX. Trabalho voluntário, responsabilidade social, filantropia, caridade, ação assistencial, são alguns dos apelos mais frequentes presentes na mídia, que têm se refletido também na Educação Física, principalmente em projetos ligados ao esporte com comunidades carentes.

Em geral, muitas destas iniciativas omitem-se sobre as causas dessa “exclusão”, ou ainda, mascaram estas causas sob a forma da caridade ou do voluntariado. Em geral, projetos assim são caracterizados como assistencialistas<sup>1</sup>. Por outro lado, muitos setores sociais que lutam por mudanças na sociedade brasileira, também assumem a condução de diferentes Projetos Sociais. Nesse caso, temos percebido um discurso específico, dando à expressão “projeto social” a perspectiva de “transformação social”, ou passando a assumir o sentido de um “projeto de sociedade”.

Nessa perspectiva, foi desenvolvido na Escola de Educação Física da UFRGS (ESEF/UFRGS) o Projeto de Vivências Comunitárias em Educação Física (PVCEF), em que acadêmicos dessa Escola realizaram uma vivência de prática pedagógica junto a uma comunidade de periferia.<sup>2</sup>

Entendemos que a experiência desse Projeto dirigia sua atenção às demandas sociais oriundas dos Movimentos Populares. Trata-se, dessa forma, de um legítimo tensionamento social dirigido à Universidade e à Educação Física, como apontado anteriormente. Por outro lado, tratou-se também de um exercício importante no âmbito da ESEF/UFRGS, seja pela condição de Universidade pública ou seja pela oportunidade concreta de relacionar a

---

<sup>1</sup> Formas tradicionais de desenvolvimento de políticas públicas em que o Estado, apesar de prestar serviços à população, mantém-se detentor do poder sobre os bens públicos, estabelecendo uma relação de dependência com a população (Stigger e outros, 1996, p.165)

<sup>2</sup> O PVCEF foi desenvolvido, a partir de demandas dos Movimentos Populares locais, no período letivo do segundo semestre de 2002 até o primeiro semestre de 2004 com as crianças da Vila Fátima, em Porto Alegre. Os autores desse trabalho integraram as atividades do Projeto como acadêmicos durante o referido período. Sobre o PVCEF, ver mais nas referências bibliográficas deste trabalho.



caminhada formativa do professor às circunstâncias e finalidades de uma situação prática e específica, no caso de Projetos Sociais dessa categoria.

Em sua origem, esse Projeto incorpora a combinação de tensões sociais externas com as inquietações pedagógicas e acadêmicas internas. Ao mesmo tempo, suas sínteses e resultados possíveis e necessários recaem em torno da questão da legitimação social da Educação Física.

### QUESTÕES SOBRE O ENGAJAMENTO SOCIAL

Balizado pelas discussões anteriores, propomos uma reflexão que ficou latente na experiência do PVCEF. Inúmeras vezes refletimos sobre qual disposição teriam os colegas para envolverem-se com o PVCEF – o que os aproximaria desta experiência? A partir daí, nos colocamos na intenção de investigar sobre quais foram os sentidos atribuídos pelos acadêmicos à sua adesão aos Projetos Sociais ligados direta ou indiretamente à ESEF/UFRGS.

Consideramos que sobre o estudante da graduação recaem as produções teóricas críticas e os discursos desafiantes para uma prática pedagógico-profissional consciente, socialmente atenta. Até que ponto esses discursos e formulações levam em conta como se manifestam e interferem entre os acadêmicos aspectos referentes à *posição de classe e outras determinações não-classistas*<sup>3</sup> que condicionam, ocultando e revelando, a compreensão da realidade social? Quais experiências de vida e quais projetos possuem os acadêmicos de educação física? Essas questões ajudam, pelo menos, a ponderar sobre a correspondência entre as formulações acadêmicas de um campo progressista<sup>4</sup> e as percepções e olhares dos alunos da graduação.

Durante boa parte da participação no projeto e, especialmente, nas entrevistas com nossos colegas esta questão nos acompanhou. Presenciamos as participações dedicadas e qualificadas de acadêmicos em atividades na comunidade, quando a grande maioria, em suas inspirações e convicções, não referiam tais formulações teóricas da educação física. Se não se baseavam em teorias, que influência ou motivação, então, os acadêmicos apresentavam em relação aos Projetos e como fundamentavam sua participação? Como interpretá-las?

Para tentar responder a essas perguntas, além de observação das atividades e reuniões com os acadêmicos, buscamos realizar a coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas. Durante as entrevistas, objetivamos explorar, ainda que limitadamente, a história de vida dos informantes.

Assim, nesse estudo de cunho qualitativo, embora tenhamos nos utilizado dos instrumentos de pesquisa característicos do trabalho etnográfico, como a observação participante e o diário de campo, para as reflexões que aqui apresentamos, nos valemos centralmente das entrevistas com os acadêmicos.

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Entre os depoimentos que colhemos até o momento, enquanto alguns encontravam nas suas relações familiares, em exemplos domésticos, um sentido para sua participação social,

---

<sup>3</sup> Na perspectiva discutida por Löwy (2000), todo conhecimento objetivo da realidade social é relativo a uma certa perspectiva, a uma certa possibilidade, mais ou menos limitada, de olhar a realidade. Para o autor, estas possibilidades correspondem tanto à posição de classe, como a vinculação a categorias sociais e organizações, e ainda, à “pertinências sociais não-classistas relativamente autônomas com relação às classes sociais: nacionalidade, geração, religião, cultura, sexo” (*op. cit.*, p.213).

<sup>4</sup> Nos referimos ao campo de autores da educação física que compartilham e expressam posicionamentos críticos ao capitalismo, dentro e fora da educação, baseado em Gadotti (1987) e Bracht (2000).

outros delimitavam esse sentido na própria experiência acadêmica, como parte da formação profissional, atribuindo menos romantismo à sua adesão ao projeto. Enquanto mais de um colega referia-se a sua prática/ação social como uma espécie de destino familiar, outra colega localizava sua participação como uma antecipação casual de contatos com uma clientela que previa apenas para o futuro, quando e se viesse a trabalhar em escolas públicas. Identificamos ainda o discurso de que “precisamos trabalhar com estes projetos porque daqui a pouco é isso que vem bater à nossa porta, vamos ser assaltados, levar um tiro”.

Os elementos apresentados nessas conversas dimensionam, com mais precisão, os possíveis sentidos atribuídos em cada participação nesses Projetos Sociais, na medida em que localizam hierarquicamente a experiência não apenas no transcorrer de sua graduação, mas também em seu projeto profissional ou de vida.

Uma contribuição nesse sentido advém da utilização de categorias encontradas por Velho, utilizadas também por Silva. Enquanto Velho (1994) desenvolve as noções de *experiência, projeto individual e campo de possibilidades* a partir do estudo de histórias de vida, Silva (2002) localiza essas noções na leitura de movimentos sociais urbanos. Estes componentes, articulados, dão conteúdo à idéia de *identidade social dos indivíduos*.

A noção de que a trajetória individual relaciona-se com uma conjuntura de vida, ou com um campo de possibilidades, sobre o qual a ação individual ou coletiva se expressará, torna-se particularmente útil para compreender as circunstâncias que envolvem os acadêmicos durante o curso de graduação e sua participação em experiências como essa. Como em Silva (op. cit.), *este campo de possibilidades* é um campo de relações composto de projetos e do já instituído. Nele se expressam oportunidades e condicionantes.

Entendido de outra forma,

o projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social (...) a memória e o projeto são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão de etapas de sua trajetória (Velho, op. cit., p. 101).

A participação dos acadêmicos no projeto situa-se exatamente nesse jogo entre oportunidades e condicionantes: alguns apontam as poucas oportunidades de trabalho dessa natureza no currículo, enquanto outros referem que a necessidade de inserir-se no “mercado de trabalho” acaba por condicionar suas opções durante a vida acadêmica.

É nesses termos que poderíamos refletir sobre a identidade social dos acadêmicos que fazem parte desses Projetos. Não necessariamente o engajamento aos Projetos revela-se como uma adesão às idéias dos Movimentos Sociais, embora alguns informantes tenham manifestado isso. Na maioria da vezes, isso se dá mais como um processo em jogo, como uma vivência do que como uma tomada de posição frente às idéias de transformação social.

#### 4. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Acreditamos que a prática pedagógica desenvolvida em Projetos Sociais pelos professores de Educação Física os leva a buscar novos elementos teóricos para subsidiar sua atuação. Como indica Graciani (1997), “os educadores, no trama e no drama de sua formação... buscam outros objetos, incorporam novos territórios, apropriam-se de diferentes tratamentos...” (p. 88). Ao evidenciar esse processo na Educação Física o vemos ricamente em

experiências fora do âmbito escolar, em que há um conhecimento pedagógico não-acadêmico, fruto das exigências da prática educativa e social engajada.

Reconhecer nos Movimento Sociais e Populares o papel desencadeador desse processo significa compreendê-lo como um sujeito político-pedagógico. Para esses movimentos, as atividades comunitárias e educativas se articulam em torno de projetos sociais cujos objetivos centrais têm sido a participação e a organização popular e comunitária, bem como o aprofundamento de uma consciência social emancipada e emancipadora (Gadotti e Gutierrez, 1997 e Peruzzo, 1998).

No caso do PVCEF, entretanto, percebemos que, ao lado do Movimento Popular, somam-se e integram-se diversas outras expressões coletivas e representações institucionais da e na comunidade, que compõem o campo de diálogo e de ação dos Movimentos Sociais. Trata-se, segundo Peruzzo (1998), de “toda uma rede que se constitui a partir de movimentos e organizações muito diversificadas em seus objetivos imediatos, em suas táticas e sua prática concreta, mas que também apresentam muitas coisas em comum” e que “no conjunto podem estar conformando uma nova cultura política e a democratização da sociedade” (p.47).

Assim, parece necessário que relativizemos, com base nas informações coletadas, a relação de identidade entre os acadêmicos que participam desses projetos com os movimentos que buscam mudanças sociais. Ao mesmo tempo, seria adequado reconhecer que essa participação dos estudantes constitui-se como um tipo de engajamento social integrante de uma rede de relações que gravitam em torno dessas iniciativas, contribuindo para a sua legitimidade e repercussão pública. Cabe ainda perceber nesses engajamentos, como parte da formação acadêmica, seu potencial de aprofundamento, superando os limites do voluntariado e da caridade, aprofundando-se como consciência social e histórica.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUNER, M. G.; CASAGRANDE, N.; FERREIRA, C. R., LEITE, G. B., SILVA, G. G.; THOMASSIM, L. E. C. *A produção do conhecimento a partir de vivências comunitárias – a experiência da ESEF/UFRGS*. Anais da 55ª Reunião Anual da SBPC. Recife, 2003.

BRAUNER, M. G.; CASAGRANDE, N.; SILVA, G. G.; THOMASSIM, L. E. C.; *A formação profissional em educação física – as contribuições da pesquisa-ação na perspectiva da formação humana*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, 2003.

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. In: *Revista Movimento*. UFRGS – Ano VI, Nº 12, p. XI V– XXIV, jul/2000.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GADOTTI, Moacir, GUTIERREZ, Francisco. Educação Comunitária e Economia Popular. In GADOTTI, Moacir. *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez, 1999.

LÖWY, Michael. As paisagens da verdade e a alegoria do mirante (para uma sociologia crítica do conhecimento). In: LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de*

*Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERUZZO, Cicília M. K. *Comunicação nos Movimentos Populares – A Participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PROJETO DE VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Recreação III: vivências comunitárias – Relatório de atividades desenvolvidas*. Porto Alegre: 2003a (mimeo)

PROJETO DE VIVÊNCIAS COMUNITÁRIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Estágio profissional A: vivências comunitárias - Relatório final*. Porto Alegre: 2003b (mimeo)

SILVA, Marcelo Kunrath. *Cidadania e exclusão – Os movimentos sociais urbanos e a experiência de participação na gestão municipal em Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

STIGGER, Marco Paulo; KOWARA, Cíntia Maria; SEHNEM, Magda Bonato. Cultura corporal no espaço público: uma experiência da extensão universitária na área do lazer. In: *Utopia & ação*. Revista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, Ano 1, nº 2, p. 159 – 178, Nov/1996.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

## **A REPRESENTAÇÃO DO RAP NO COTIDIANO DE ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

*Angelita Alice Jaeger- Prof<sup>o</sup> DMTD/CEFD/UFSM  
Angela Lena- Prof<sup>a</sup> CASE/SM/RS*

Estudou-se as representações do rap para os adolescentes privados de liberdade, através de uma abordagem etnográfica, investigando 16 adolescentes do sexo masculino. A observação participante e as conversas informais foram relatadas em diário de campo, complementadas por entrevistas semi-estruturadas. Constatou-se que as letras dos raps produziram representações ambíguas, revelando-se tanto uma forma de alerta sobre as conseqüências do envolvimento com o mundo do crime, como desencadearam o desejo de seguir uma conduta desviante. Assim, o rap possibilitou aos adolescentes um meio de reflexão, desabafo e discussão acerca de suas angústias e conflitos cotidianos.

### ***RAP REPRESENTATION ON THE DAILY OF FREEDOM PRIVATE ADOLESCENTS***

It was studied the rap representations to freedom private adolescents through an ethnographical approach which investigated 16 male adolescents. Participant investigation and informal conversations were showed on a field diary and complemented by semi-structured interviews. We have verified that the lyrics of raps produced ambiguous representations, revealing itself as a form of alert about the involvement with the world of crime and unleashing the desire to follow a deviating conduct. Thus, rap offered to those adolescents a way of reflection, relief and discussion about their daily anguishes and conflicts.

### ***LA REPRESENTACIÓN DEL RAP EN EL COTIDIANO DE LOS ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERTAD***

*Estudio use las representaciones del rap para los adolescentes privados de libertad, a través de una abordaje etnográfica, investigando 16 adolescentes del sexo masculino. La observación participativa y diálogos informales forum relatados en diario de campo, complementadas por entrevistas seme-estructuradas. Constató use que las letras delos raps producirán representaciones ambiguas, revelando use tanto una forma de alerta sobre las consecuencias delo envolvimiento col o mundo del crimen, come desencadearam o deseco de seguir una conducta desvíate. Así, lo rap posibilitó para los adolescentes un medio del reflexión, desahogo e discusión acerca del las sus angustias y dolores cotidiano.*

### **Cenas iniciais**

Assiste-se a uma onda crescente de violência, na qual, o ser humano parece ter esquecido de sua humanidade. Porém, não se pode ignorar que o homem se constrói em suas relações sociais concretas e que alguns sujeitos nascem com chances desiguais, ou seja, há condições diferentes entre os seres humanos, já determinadas no nascimento e essas chances podem ou não, possibilitar diferentes alternativas de viver.

Portanto, neste trabalho vamos apresentar as representações dos adolescentes privados de liberdade, internos no CASE<sup>1</sup>, a partir do ritmo *rap*, tendo como referência a monografia de especialização<sup>2</sup>, na qual constatou-se a dança de rua como cultura corporal pertinente ao mundo vivido dos sujeitos investigados. Partindo do fato de que os adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas de internação, em sua grande maioria faz parte das classes populares da sociedade, o ritmo *rap*, um dos elementos da cultura de rua *Hip-Hop*, possibilitou durante a pesquisa questionamentos e reflexões acerca do mundo que temos, e o mundo que queremos, podendo-se justificar aí sua relevância. O ritmo discute em suas letras o universo complexo da pobreza nas cidades, as drogas, o mundo do crime, a realidade da periferia revelada em ritmo e poesia, contrapondo-se, denunciando ou exaltando a violência, a distinção racial e social na nossa sociedade.

Assim, objetivou-se conhecer e discutir a representação das letras de *raps* sugeridas pelos adolescentes privados de liberdade, internos do CASE, da cidade de Santa Maria/RS, utilizadas nas aulas de dança de rua.

Para tanto, buscou-se, nas representações sociais, um suporte teórico para elucidar essa teia de relações e intersecções que compreende a Educação Física, a dança de rua, o *rap* e o adolescente privado de liberdade. Moscovici apud Sá (1996, p. 31) nos diz que “por representações sociais compreende-se um conjunto de proposições, conceitos e explicações oriundos da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais”. As representações configuraram-se em um modo de produção de significados na cultura.

#### **Caminhos metodológicos**

O advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), no princípio da década 90, impôs a necessidade de um novo ordenamento dos órgãos públicos e entidades da sociedade civil, que atuam junto a infância e adolescência, a fim de adequarem-se aos novos paradigmas conceituais e legais voltados às crianças e aos adolescentes infratores. De acordo com o ECA, considera-se criança a pessoa que possua até doze anos incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, em situações que excepcionalmente remetem ao ato infracional, o Estatuto é aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos<sup>3</sup>. Assim, esta pesquisa se configurou numa abordagem de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, lançando um olhar na direção de um grupo que, geralmente, fica relegado à zona de sombra, quando se trata de estudos sistematizados. A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos usados no campo investigado.

O CASE possui dois setores de atendimento aos adolescentes infratores. No Setor A, estão os adolescentes que possuem permissão para visitar seus familiares nos finais de semana e, no Setor B, os adolescentes sem permissão para saírem das dependências internas da instituição. – são aqueles que, com o passar do tempo, após algumas avaliações do Juiz da Infância e Adolescência, poderão ter a progressão de suas medidas, passando assim para o setor A.

Em cada aula de dança de rua, o número máximo de sujeitos foi de dez adolescentes do setor A. É preciso esclarecer que, conforme os adolescentes recebiam a extinção de suas medidas, outros ingressavam nas aulas de dança de rua. Dessa forma, configuraram-se em sujeitos deste estudo dezesseis adolescentes, na faixa etária entre dezesseis e dezenove anos de idade.

---

<sup>1</sup> Centro de Atendimento Sócio-Educativo, antiga FEBEM.

<sup>2</sup> Monografia de especialização intitulada “A representação social da dança de rua dos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas no CASE de Santa Maria”, (UFMS, PPGCMH).

<sup>3</sup> Aqueles adolescentes que cometeram um ato infracional antes dos 18 anos de idade e cumprem medida sócio-educativa no CASE até os 21 anos de idade, sendo o período máximo de internação de três anos.

As aulas ocorreram pelo período da manhã, duas vezes na semana, com cinquenta minutos de duração cada, no auditório da instituição. As informações foram colhidas entre os meses de março de 2003 e janeiro de 2004, a partir da observação participante relatada detalhadamente no diário de campo, acompanhada por conversas informais e aprofundada na entrevista semi-estruturada realizada individualmente, gravada em fita K-7 e, transcritas literalmente.

### **Dialogando com as representações**

Ao iniciar o diálogo com as representações encontradas, podemos afirmar que o *rap*, como ritmo presente no cotidiano dos sujeitos investigados, abriu caminhos para revelar a triste realidade em que muitos seres humanos nascem, crescem e sobrevivem. Encontramos, entre os adolescentes que dançaram, representações que se referiam ao *rap* como uma mensagem que transita entre o desabafo dos *rappers*, que discutem histórias de vida muito próximas das suas, podendo ser visto tanto como um “grito de alerta”, mas também, como identificação com seus personagens, de forma a dar o exemplo de conduta a ser seguida. Em certas falas, alguns adolescentes emocionavam-se e deixavam transparecer um certo prazer ao ouvir nas letras dos *raps*, situações que provocavam sua adrenalina, como se fossem os protagonistas de sons de disparos, de fugas, atores em um universo que lhes era familiar. Pareceu-nos que manifestavam o desejo de correrem riscos, despertando a sua vontade de usar drogas, demonstrando um sentimento de poder e afirmação através da violência.

Buscando compreender esse estilo de *rap*, encontramos na análise de Juny Kp (2001), o *Rap Gangsta*, que reflete o dia-dia da periferia, um mundo repleto de drogas, violência, ostentação e mulheres. McLaren (2000), mesmo expressando simpatia pelo *gangsta Rap* por esse apresentar-se “...como uma prática política de oposição” (p.157), adverte que essa prática cultural traz consigo alguns problemas, pois através de composições de letras agressivas e com batidas mais pesadas, falam de drogas, crimes e brigas, contrapõem-se ao poder da polícia, contestando e aspirando, ao mesmo tempo, poderes ambíguos.

Em sua análise, o autor diz que o *gangsta Rap* é pautado na afirmação patriarcal da masculinidade competitiva e sua ênfase na proeza física, sendo que a sua linguagem é fundada na violência. No entanto, para Gorczewski (2002), o *Rap* é uma expressão crítica da cultura de rua, evoluindo a partir de um cruzamento entre uma determinada tradição cultural existente entre os jovens dos grupos negros urbanos, ligada ao som negro americano, tornando-se a força e a voz da juventude que vive nas periferias do mundo.

Como mais um integrante das periferias do mundo, um dos adolescentes investigados revelou que não era a vida do crime que desejava para si, porém, por não ter alternativas, buscou na quebra da ordem social o meio para sobreviver. Queria o que qualquer adolescente da sua idade quer, no entanto, fez a sua caminhada pelos caminhos que lhe foi possibilitado trilhar.

Constatamos que a maioria dos adolescentes que participaram das aulas de dança de rua, vêem nas letras dos *raps* uma representação de denúncia, com a intenção de questionar problemas como o racismo, a desigualdade de oportunidades entre as pessoas e podendo ser uma forma de alertar aos adolescentes e jovens da periferia de que a vida do crime não compensa, que a droga é um caminho perigoso e pode não ter volta, como uma representação de uma realidade que longe de lhes ser distante e indiferente é muito próxima dos seus conflitos.

Para Diógenes (1998), o *rap*, na força da palavra, atua em contra-posição ao uso da força física usada pelas gangues. A autora cita como exemplo, um sujeito de sua pesquisa, ex-integrante de uma gangue e atualmente, criador de *raps* da posse do Santa Terezinha, que anuncia o poder da palavra: “... / quando eu abro boca estou puxando um gatilho/ e quando sai a minha voz estou dando um tiro” (1998, p. 134). Dessa forma, no reconhecimento das letras

dos *raps* como forma de mostrar seu mundo, é possível dizer que alguns adolescentes cresceram em meio a uma ordem social oculta e, em seus atos infracionais, construíram uma representação alternativa e própria, através da qual tentam se sobrepor à difícil realidade em que vivem. Para esses sujeitos, as letras dos *Raps* também versam sobre as consequências das desigualdades e preconceitos que enfrentam desde de seu nascimento.

Se a adolescência, enquanto passagem para a vida adulta é, geralmente, conturbada, para o adolescente em conflito com a lei esse processo torna-se ainda mais complicado, afirma Assis (1999). Entre outros fatores, o grupo de amigos é um dos principais motivos dos riscos com relação a esses adolescentes. Considerando o que aponta o autor, durante a pesquisa, constatou-se que para alguns adolescentes o *rap* já estava incorporado na sua cultura, sendo um conhecimento adquirido na convivência com seus amigos anteriores a sua internação. Um dos sujeitos investigados tem conhecimento sobre o *rap* ser um dos elementos do *Hip-Hop*. Em sua fala aborda a necessidade de entrar nas letras, para poder admirar e entender a mensagem do *Hip-Hop*.

Herschmann (1997) fala que considerando-se a ampliação dos meios de comunicação, identifica-se, possivelmente, entre os adolescentes e os jovens, um crescente interesse pelo ritmo *rap*, pois encontraram nesses universos musicais novas formas de representação social que lhes possibilitam “expressar seu descontentamento e opor-se à tese de que o Brasil é uma nação diversa, mas não-conflitual” (p.56). Ressalta que, ao contrário de reforçarem a imagem de um país libertário e malandro, os *rappers* promovem representações que sugerem um Brasil hierarquizado e autoritário, revelando conflitos que são enfrentados diariamente pela população menos favorecida, como por exemplo: racismo, repressão e massacres policiais, a pobreza dos morros e favelas.

#### **Reflexões finais sobre as representações encontradas**

Para concluir, podemos dizer que no decorrer das aulas, os adolescentes privados de liberdade foram percebendo-se através das possibilidades de movimentos e, dançando, fizeram a sua interpretação sobre as letras dos *raps* como um recado, um aviso de cuidado: “A vida no crime é curta e traiçoeira”, uma vida sem amor, sem paz; uma negação de si e do outro enquanto possibilidade de convivência solidária. Se, por outro lado, alguns dos sujeitos investigados, mesmo percebendo a intenção na mensagem dos *raps* como um aviso de alerta para suas vidas, demonstraram identificar-se com as condutas desviantes dos personagens das letras dos *raps* manifestando o desejo de transgredir, deixaram-nos interrogações que, futuramente, em um estudo mais aprofundado, pretendemos buscar responder.

A partir do referencial teórico que deu suporte a esse estudo e da explanação das representações dos adolescentes aqui investigados, é possível dizer que os grandes entraves para uma verdadeira transformação em suas vidas encontram-se no seu mundo vivido: aquele que os aguarda após a extinção da medida sócio-educativa.

#### **Bibliografia**

ASSIS, S. G. **Traçando caminhos de uma sociedade violenta**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ED. Pallotti, Santa Maria/RS, 2002.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip-Hop**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretária da Cultura e Desporto, 1998.

GORCZEVSKI, D. **O hip-hop e a (in)visibilidade no cenário midiático**. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

HERSCHMANN, M. **Abalando os anos 90: Funk e Hip-Hop: globalização, violência e estilo cultural**. (Org). HERSCHMANN, M. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.



JUNY, KP. **A história do Hip- Hop.** (<http://www.Realhiphop.com.br/institucional/história>). Sem páginas numeradas, encontrado em 12/10/2003. O texto data de set./out de 2001.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

## REVEZAMENTOS REPLETOS DE SENTIDOS: O CORPO CIRCULAR ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA ESCOLA E DO BAIRRO

Cátia Fernandes de Carvalho<sup>1</sup>, Graduada em Educação Física  
Marcelo Rodrigues Pinheiro<sup>2</sup>, Graduado em Educação Física  
Universidade Federal de Pelotas

## REVEZAMENTOS REPLETOS DE SENTIDOS: O CORPO CIRCULAR ENTRE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA ESCOLA E DO BAIRRO

*O presente estudo situa-se a partir das reflexões da Disciplina de Prática de Ensino concomitante com as ações do Projeto de Extensão Amizade da UFPel. É nesse contexto que problematizamos a relação entre os espaços da escola e do bairro, cenários de intervenções focalizados neste estudo. De modo a trazer a organização da instituição escolar revezando-se com as práticas cotidianas do bairro Dunas e suas produções de subjetividade, evidenciando esses lugares como configurações sociais que reinventam-se constantemente. Para tanto, utilizou-se como suporte metodológico a análise etnográfica a partir de fontes imagéticas e anotações em diário de campo.*

### ***Full up sense alternates: circular body between daily practical of school and of district***

*The present article is situated since reflections of the subject “Prática de Ensino” and “Projeto de Extensão Amizade da UFPel”. It is in this context that we investigated the relationship between the spaces of school and of district, setting of intervection focused in this study. So, that brings the organization of school institution, alternating with daily practical of Dunas district and its productions of subjectivity, proving these places with social configurations what reinvent used as methodological support ethnographic analysis since sources of images and notes at field notebook.*

### ***Reemplazamientos llenos de sentidos: El cuerpo circular entre las prácticas cotidianas de la escuela y del barrio***

*El presente estudio está establecido a partir de las reflexiones de la Disciplina de la Práctica de la Enseñanza concomitante com las acciones del Proyecto de Extensión Amistad de la UFPel. Dificultamos en esto contexto la relación entre los espacios de la escuela y del barrio, escenarios de intervenciones enfocados en esto estudio. De modo a traer la organización de la institución escolar reemplazándose con las prácticas cotidianas del barrio Dunas y sus producciones de subjetividad, con evidencia a estos lugares, como configuraciones sociales que se reinventan constantemente. Para tanto, se ha utilizado como soporte metodológico el análisis etnográfico desde fuentes imagéticas y apuntes en diario de campo*

<sup>1</sup> Professora Substituta do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação, UFPel. Responsável pelas disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática do Ensino da Educação Física.

<sup>2</sup> Acadêmico do Programa de Pós-Graduação, em nível de Especialização, em História do Brasil da UFPel.

## 1. INTRODUÇÃO

*Estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas, sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento. O que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo (SERRES, 2004, p114).*

Se a minha tarefa fosse encontrar uma palavra chave que esmiuçasse um sentido para minha formação essa palavra seria “desafiar” em todas as suas possibilidades; desafio, desafiante, desafiadora. E é essa a mensagem que trago marcada no corpo, desafiaram-me constantemente. O que me move é a inconstância do *novo*, a estranheza das *novidades* e tudo àquilo que o meu corpo *lembrar*.

Refletindo nesse contexto é que introduzo essa escrita tecendo nesse papel a relevância dos espaços que experimentei a minha graduação e a maneira como esses espaços atravessam e interferem na minha formação. O que me permite acreditar que existe relação entre a minha prática de ensino e a minha vivência nesses quatro anos é a consciência de que minhas ações permearam os espaços não institucionais da periferia e com a Prática pude experimentar esse outro espaço (a escola), um espaço –instituído– contido no contexto do bairro.

A vivência no projeto Amizade<sup>3</sup>, me proporcionou uma maior aproximação e entendimento acerca da valorização e respeito das manifestações do corpo, que estimulam a auto-estima e a dignidade dos diferentes movimentos sociais. A partir disso pude perceber a importância do fortalecimento à organização das comunidades periféricas, para que definam suas prioridades e para que ocupem seus tempos e espaços ociosos, na perspectiva de criação de novas formas produtivas de geração de renda e de bem estar coletivo. As minhas ações no projeto, situaram-se majoritariamente no Bairro Dunas, um bairro que não tem grande parte de suas necessidades atendidas pelo Poder Público.

Nesse sentido é que justifico minha escolha pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Dunas lugar onde realizei minha Prática de Ensino durante o segundo semestre letivo de 2004.

É nesse contexto que situo essa escrita, na medida em que problematizo a relação entre o espaço da escola<sup>4</sup> e o espaço do bairro, trazendo a organização<sup>5</sup> da instituição escolar concomitante à do bairro e suas produções de subjetividade, sua singularização e artes de

---

<sup>3</sup> O Projeto de extensão Amizade é vinculado à Universidade Federal de Pelotas (no qual participei durante 2 anos da minha graduação) tem como suporte, as interações com as várias esferas de administração pública, com outras áreas de conhecimento e com os núcleos comunitários em especial os oriundos das periferias da cidade, respeitando suas lideranças orgânicas na formulação de propostas de políticas sociais, de acordo com os interesses locais e as necessidades cotidianas da população envolvida .

<sup>4</sup> Espaço aqui compreendido enquanto um espaço de intervenção institucional. O conceito de intervenção institucional utilizado está sendo baseado na obra de BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**.1998. Segundo o autor, “trata-se de uma ação transformadora praticada segundo uma ética e uma política, formalizada em uma teoria que aplica segundo certas regras metodológicas, uma série de recursos técnicos. Seu objetivo central é propiciar nos coletivos intervindos a ação do instituinte- organizante e, no seu limite, a implantação de processos de auto-análise e autogestão” (1998,178).

<sup>5</sup> O entendimento de organização aqui exposto, vai ao encontro dos estudos de Barembritt onde ele define: “ são as formas materiais nas quais as instituições se realizam ou “encarnam”. Por sua magnitude vão desde um grau complexo organizacional, como um ministério, até um pequeno estabelecimento escolar.

fazer<sup>6</sup>, evidenciando que esses espaços reinventam-se constantemente. Por fim, trago uma discussão da visão do censo comum - disseminado no Brasil e principalmente nos meios de comunicação - acerca da escola da periferia utilizando como suporte metodológico análises etnográficas<sup>7</sup> da minha prática nesse espaço.

Para tanto esta abordagem passa por um entendimento quanto ao que consideramos próprio do espaço, como algo vivo e mutante:

*Tempo e espaço muitas vezes parecem-nos elementos que existem independentes a nossa ação, exteriores a nós, “dados” e inquestionáveis. Exceto que os levamos em consideração, preocupamo-nos sobre o lugar e o momento, o quando ou o onde, mas como se esses fizessem parte do “ambiente”... No entanto para Guacira Louro tempo e espaço representam construções sociais, como elementos que são inventados e reinventados pela sociedade e que, portanto, se transformam e transformam os sujeitos. (LOURO, 1995, p.64)*

Nessa visão o espaço aparece como entrelaçamento da vida dos sujeitos constituindo seus significados no ajustamento de diferentes interesses e necessidades. Ou seja, nele se estabelecem relações de poder configurando assim uma singularidade da vida local.

## 2. O DUNAS, A ESCOLA...

*O Bairro se define como uma organização coletiva de trajetórias individuais: com ele ficam postos à disposição de seus usuários “lugares” na proximidade dos quais estes se encontram necessariamente para atender suas necessidades cotidianas. Mas o contato interpessoal que se efetua nesses encontros é, também ele, aleatório, não calculado previamente; define-se pelo acaso dos deslocamentos exigidos pelas necessidades da vida cotidiana. Passando pelo Bairro é impossível não encontrar algum “conhecido”, mas nada permite dizer de antemão quem e onde (na escadaria, na calçada). (CERTEAU, 1997, p46).*

A expressão *bairro* pode ser aqui entendida como “quase por definição, um domínio do ambiente social (...) como esta porção do espaço público em geral (anônimo, de todo mundo) em que se insinua pouco a pouco um espaço privado, particularizado pelo fato do uso quase cotidiano desse espaço” (CERTEAU, 1997, p40). Dessa forma, entendo o bairro Dunas: um espaço constantemente criador de estratégias do viver do tornar-se e do transformar-se. Frente à isso, justifico a minha escolha pela escola de periferia, porém a maneira como eu pensava essa escola modificou-se momentaneamente quando adentrei aquele espaço até então desconhecido.

Como em todos os que crêem no discurso do censo comum acerca da escola periférica e apesar de conhecer o bairro, sentia arraigado no corpo algumas certezas de que encontraria naquele ambiente uma grande desorganização e uma despreocupação com a educação dos *praticantes*<sup>8</sup>. Nesse sentido trago uma análise de meu diário de campo.

---

<sup>6</sup> Para mais saber: CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano 1. Artes de Fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

<sup>7</sup> Para as análises etnográficas utilizei como suporte metodológico os estudos de WACQUANT, Loïc J. D. Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rj: Relume Dumará, 2002.

<sup>8</sup> “Praticante” é um termo empregado por Michel de Certeau para determinar aquele que vive o cotidiano criando, permanente, na prática do *espaço dominado* ou *lugar*. Os sujeitos do cotidiano são *praticantes* por

*“São 11h do dia 14 de setembro, estou na escola fazendo minha última observação antes de assumir a posição de professor... agora consigo que esse cotidiano escolar que antes me assustava é muito próximo do cotidiano das escolas que eu estudei. Estranho, mas a escola da periferia não passa de uma escola. Aqui tem regras, disciplina, respeito, mas tem uma singularidade, claro que tem, sempre notei através do projeto Amizade a presença maior de pessoas negras e achei que toda a escola de bairro fosse assim, mas não vejo muitos, na minha turma de 30 tem uns 10 negros, Nesse dia tive algumas indagações e uma delas refere-se a possibilidade da escola reproduzir o status quo de nossa sociedade moderna. Será que a escola não consegue inclui-los no seu currículo?(Observação feita no dia 14/09/04)”*

Após essas análises percebi que quando se fala acerca da escola, nem sempre se tem os mesmos significados. Os interesses se mutam, variam as expectativas, os sonhos (COSTA,2003). Por que então aceitar e acomodar-se a isso? “Trabalhar no cotidiano permite compreender as tantas diferenças que vão surgindo nas ações do dia-a-dia de todos os *praticantes* da escola (COSTA, 2003, p.83)”.

A produção de conhecimento no bairro Dunas: a arte, a música, os espaços políticos, enfim toda a produção de subjetividade que constróem o cotidiano do bairro refletem de certa forma o fazer da escola. Quando utilizo o conceito de produções de subjetividade, aqui contextualizadas no bairro Dunas, aproprio-me dos estudos de Guattari (1986) e reflito em uma perspectiva na qual “a subjetividade não está sendo encarada como coisa em si, essência imutável. Existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não (GUATTARI, 2000 p. 322). Ainda de acordo com o autor,

*A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade(GUATTARI, 2000,p.33).*

Essas subjetividade interligam-se (bairro/escola/*praticantes*) na medida em que as aulas, no meu caso Educação Física, passam a ser de domínio público, na medida em que a escola não tenha muros e que os habitantes desse bairro compartilham cotidianamente com as artes de fazer da escola e vice e versa.

*“To no patio da escola preparando a aula junto com eles, curiosamente um dos meninos vai até o muro, que é muito baixo, e começa a bater um papo com um até então estranho à aula. Percebo que existem mais pessoas nesse muro, nas grades...Por um momento me senti inseguro, pois acabava de perceber que a minha aula era pública, um espaço público?(Observação feita no dia 05/10/04).”*

### **3. OS ESPAÇOS : OBSERVAÇÕES DE UM DIÁRIO DE CAMPO**

---

necessidade. Particularmente tomo de empréstimo esse termo dos estudos de Nilda Alves, publicado na coletânea de entrevistas do livro: COSTA, Marisa V. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Decorrente às minhas ações junto ao Projeto Amizade desenvolverem-se maioritariamente no bairro Dunas, pude analisar de maneira concomitante, a minha prática de ensino no espaço escolar e as ações do projeto no contexto do bairro.

*“Dia 11/12/2004 Popularte<sup>9</sup>: Mostra de Arte Popular (Bairro Dunas).Cheguei, são quase 11horas, o bairro ta muito bonito! Nas barracas de economia popular tem muitas crianças vendendo. Ao lado da Escola de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Dunas, tem Ruas de Lazer. Ali tem bastante criança, a cama elástica tem fila, tem perna de pau, ping-pong, futebol de botão... Durante um jogo de ping-pong a bolinha escapou e caiu dentro de uma casa com grades enormes, prontamente um menino (muito pequeno) de chinelos escalou aquelas grades e resgatou a bolinha com a maior facilidade. Suas perna estavam cheias de arranhões e machucados, certamente fazia estripulias semelhantes diariamente. Também enquanto jogavam ping-pong pude perceber que este esporte(acredito) não costuma ser jogado habitualmente no bairro. E como jogavam bem!( Observação feita no dia 11/12/2004).”*

Nas atividades do Popularte, em especial nas atividades do Ruas de Lazer, percebi que estavam presente mais crianças negras do que brancas o que se configura de outra forma na turma da Escola. Nesse contexto, surge um questionamento: a escola de periferia – também- não consegue incluir os *praticantes* do bairro?( no qual está inserida?).

*“À tarde fomos ajudar a montagem do palco para os shows, de cima do palco não pude deixar de observar um grupo de meninos que pareciam estarem brigando, com uma reação imediata de intervir cheguei mais perto e curiosamente pude perceber que se tratava de uma brincadeira. Estavam brincando de polícia, me disse um menino! O interessante e ao mesmo tempo assustador é que eles imitavam perfeitamente as ações dos polícias, a maneira como agarravam o possível ladrão, as palavras a agressividade. Me assustei um pouco quando entendi que estavam simplesmente retratando a realidade (naquela ocasião eles eram os “seguranças” da Banda Consciência Negra Rappers CNR), sabe lá quantas vezes não haviam presenciado cenas semelhantes à essas que retratavam com tanta fidelidade. (Observação feita no dia 11/12).”*

A desenvoltura corporal que encontra-se nas ruas, não se parece com aquela presenciada na escola, existe algum fator (talvez o institucional) relevante para que esse bloqueio seja dado. As regras e os códigos de conduta expostos pelo regulamento de toda instituição educacional parece exercer um poder, ao contrário do que pensa o senso comum, que atravessa as relações aluno/professor, aluno/aluno e professor/professor.

As brincadeiras realizadas no espaço das aulas, mesmo que muitas vezes o professor mantenha neutralidade com a finalidade de observar a auto-organização da turma, têm na maioria das vezes um caráter disciplinado, constituído ao contrário do que acontece na rua, lugar onde o brincar é algo espontâneo. A possibilidade que elas têm para brincar nasce dos próprios acontecimentos diários. São pedaços de tempo, brechas que são

---

<sup>9</sup> O Popularte foi uma das ações realizadas pelo Projeto Amizade no ano de 2004, tinha como objetivo principal mostrar e socializar as manifestações artísticas do bairro, suas “artes de fazer”, o evento se realizou no bairro Dunas, mas especificamente nos arredores da escola, no Comitê de Desenvolvimento Dunas (CDD).

inventadas e apropriadas. O brincar não é um comportamento de infantilidade e imaturo (DEBORTOLI, 1997)

*“Dia 12/12/2004, Cheguei já eram cinco horas da tarde. Hoje tem o dobro de crianças que tinha ontem e elas estão em sua maioria na frente do palco onde estão se apresentando algumas bandas daqui mesmo, do Dunas. A Cátia me contou que hoje cedo, na rústica as crianças inventaram mil maneiras de vencer. Um combinaram de deixar um menino em cada esquina esperando com uma bicicleta! teve outros dois que no meio do percurso pegaram um ônibus. Essa é a infância da periferia e suas artes de fazer (...).”*

#### **4. ENFIM... TODO O “CENSO COMUM” É BURRO!**

Em decorrência das discussões realizadas ao longo desse ensaio serem amplas e complexas, as conclusões assumem um caráter mais reflexivo e questionador acerca das observações que fiz durante a realização de minha prática de ensino do que realmente afirmativo. A única, e talvez afirmativa, conclusão que posso trazer é a certeza de que a visão consensual da escola de periferia que permeia os discursos mais variados sobre o ser professor, não exemplifica tampouco resume a realidade dessa escola de bairro na qual vivenciei a minha prática. E as artes de fazer que cercam esses espaços, constituem, pois, todo o cotidiano singular do bairro.

*“Nesses dois dias do Popularte consegui rever e conversar com alguns dos praticantes das minhas aulas de Educação Física (o Jean Michel - que era o policial naquela brincadeira -, o Carlos Gabriel, a Andressa Cavalheiro, a Carolina, a Shaiane...); percebi e fiquei bastante feliz ao receber alguns elogios desses alunos e a pergunta que faziam era se eu continuaria a dar aula na escola. Acredito que tenha deixado algumas marcas. O importante foi ter feito aquilo que construímos, eu e eles(as) durante nossas aulas. (observação feita no dia 12/12/04)”*

Compromisso é a palavra que ora escolho neste momento para “encerrar” este artigo. Palavra que expressa o significado de minha prática pedagógica nos espaços em que vivencio e vivenciei ao longo desses quatro anos iniciais de minha formação. Palavra que desperta em mim um sentimento. O sentimento de perceber que na periferia urbana há ainda um sentimento mais solidário, mais simples, mais humilde. Um sentimento que ainda expressa um caráter mais cúmplice da realidade em que se vive o hoje. Realidade que afronta os pilares do Estado, o poder legalizado. Poder este, que *vira as costas* constantemente para as Periferias. Mas a Periferia e suas *Artes de Fazer* reinventam essa realidade colocada como dada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**. 4ed. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1998. 235p.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano 1. Artes de Fazer**. 5ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano 2. Morar e Cozinhar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- COSTA, Marisa V. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DEBORTOLI, José Alfredo O. **Infância e Ludicidade de Meninos e Meninas que Moram no Alto Vera Cruz**. In: SOUZA, Eustáquia & VAGO, Tarcísio (org). *Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte. Gráfica e Editora Cultura. 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaço**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. Porto Alegre. FAGED/UFRGS, 1995.
- SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.
- WACQUANT, Loïc J. D. **Corpo e Alma: Notas de um aprendiz de boxe**. Rj: Relume Dumará, 2002.



## **A AUTOPERCEPÇÃO DE ALUNOS/AS DEFICIENTES MENTAIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS REDES DE SIGNIFICAÇÕES**

SILVA, M<sup>a</sup> das Graças Carvalho – Doutoranda, UFES/ESFA/FAESA

### **RESUMO**

*Constitui-se num estudo de caso, tendo como foco a história de vida de alunos/as deficientes mentais e suas construções subjetivas no âmbito da Educação Física escolar. Os instrumentos foram as observações, as entrevistas, a análise documental e os registros fotográficos e audiovisuais. Utiliza-se da análise de conteúdos, por meio do qual evidencia que, mais doloroso que apresentar patologicamente um diagnóstico, é a forma pela qual a sociedade considera essa condição, condenando-os a uma morte simbólica, excluindo-lhes a possibilidade de reconhecimento à sua identidade singular. Aponta para a necessidade de se ressignificar o entendimento construído sobre a inclusão.*

### **RESUMEN**

*Se ha constituido en un estudio de caso, teniendo como foco la historia de vida de alumnos con discapacidades mentales y sus construcciones subjetivas en el ámbito de la Educación Física escolar. Los instrumentos fueran las observaciones, las encuestas, el análisis documental los registros fotográficos y audiovisuales. Utilizase del análisis de los contenidos, por el medio por lo cual se evidencia que, mas doloroso que presentar patológicamente un diagnostico, es la forma pela cual la sociedad considera esta condición, condenándolos a una muerte simbólica, excluyéndoles la posibilidad de reconocimiento de su identidad singular. Apunta para la necesidad de resignificación del entendimiento construido sobre la inclusión.*

### **ABSTRACT**

*This paper aims at investigating the process of self-perception construction of three students characterized as mentally challenged, from their own perceptions within their school daily life. The research instruments utilized by this study were observations, interviews, documental review as well as photographic and audiovisual records. Regarding the data review, it follows the content analysis method, by means of which it becomes evident that, it is more distressful to present a pathological diagnosis than showing the way society perceives this condition. Therefore, these people are condemned to a symbolic death, then being excluded of any possibility of recognition as to their unique identity. This analysis points to the need of re-signifying the socio-historical understanding constructed on the inclusion.*

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo busca suscitar o debate sobre o processo de inclusão dos alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais (nee) no âmbito da educação física escolar, com vistas a ampliar as possibilidades de ação desses indivíduos, abrindo para eles/as a oportunidade de acesso à escola e de permanência nela, numa perspectiva tanto quantitativa quanto qualitativa,<sup>1</sup> de forma que esse convívio contribua para a formação de um cidadão crítico e atuante, capaz de reconhecer-se como alguém que ultrapassa a condição amorfa de objeto para tornar-se sujeito de sua própria vida (CIAMPA, 1981).

Concordamos com Sawaia (2001) e Skliar (2002), ao defenderem um entendimento sobre a inclusão que denuncie o poder hegemônico colonizador, a economia mundial excludente, o desrespeito aos direitos sociais, e que considere como eixo da reflexão a ressignificação desses valores, considerando a temporalidade individual, a afetividade e o desejo do indivíduo de não só se tornar igual, mas também de distinguir-se e ser reconhecido, de forma que as diversas interfaces, móveis e contraditórias, sejam empurradas para várias direções, numa perspectiva complexa (HALL, 1999), em busca de uma solidariedade desenvolvida a partir dos imperativos da liberdade, da democracia e da cidadania crítica.

A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida com motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é um nômade responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. (SAWAIA, 2001, p. 98).

Pretendemos investigar como se estrutura a autopercepção dos alunos/as que apresentam nee, em especial os deficientes mentais considerando algumas redes de significações que atravessam os processos pedagógicos de ensino por eles/as experienciados (PINEL, 2000) no/do cotidiano escolar no âmbito da Educação Física escolar, com vistas a pensar esses processos de forma singular e plural, de modo que nos oportunizem “[...] encontrar elementos que nos sirvam de orientação na conquista de um quadro referencial básico a respeito da natureza, do ser humano e da sociedade para que possamos situar-nos no mundo e na vida” (GOERGEN, 2001, p. 89).

Outro aspecto a ser analisado refere-se à influência que o panorama social exerce em relação às políticas públicas em educação especial, promovendo um distanciamento entre a proposta inclusiva e a sua efetivação no cotidiano escolar. Autores apontam que, apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era o de oferecer a educação para todos, independente de suas diferenças (OMOTE, 1996 e NUNES e GLAT, 2001).

[...] os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte e conquistaram o direito à vida. [...] conquistaram o direito à educação escolar e alguns passaram a

---

<sup>1</sup> Para Magda Soares (1999), a perspectiva quantitativa refere-se a ampliação de ofertas educacionais, ampliação de estabelecimentos de ensino, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, e a perspectiva qualitativa refere-se a reformas educacionais, reformulação da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento do professor, entre outras.

freqüentar as mesmas escolas ou até as mesmas classes junto com alunos não deficientes, [...] Apesar de tudo isso, o quadro de atendimento ao deficiente está ainda bastante distante do desejável [...] (OMOTE, 1996, p. 133).

Presenciamos no contexto escolar atual a exclusão tanto *da escola* como *na escola* (FERRARO, 1999, p. 24). A primeira é caracterizada pelo não-acesso à escola como também pela evasão; a segunda refere-se à exclusão operada dentro do processo educativo, por meio da reprovação e da repetência.

No que se refere à *exclusão da escola*, identificamos a ausência desses alunos/as na rede de ensino regular como um desafio a ser superado, haja vista o fato do número de matrículas ser ainda baixo. Segundo Mazzotta (1999), com base em dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Organização Mundial da Saúde (UNESCO/OMS) sobre os países em desenvolvimento, apenas 1% do total de pessoas que apresentam alguma nee no Brasil (10%, segundo estimativa da Organização das Nações Unidas - UNESCO/ONU) encontra-se matriculada nas escolas.

Entendemos que essa condição perversa de *exclusão escolar* operada *na escola* camufla a realidade dos processos inclusivos. Anteriormente, com a reprovação ou até mesmo com a não-aceitação da matrícula desses alunos/as na escola, podíamos ter um panorama mais real sobre a situação. Ver, agora, esses alunos/as matriculados sendo promovidos aleatoriamente, muitas vezes apenas por uma questão legal, dá-nos um entendimento irreal sobre a inclusão. Isso não significa que estamos defendendo a segregação escolar. Antes, entretanto, a exclusão acontecia somente no âmbito *da escola*; agora, ela se evidencia *dentro da escola*.

A inserção pura e simples desses alunos/as no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses/as alunos/as necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, em suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como “ensino de massas”.

Ao remetemo-nos ao cotidiano das aulas de Educação Física escolar o que vislumbramos são aulas fundamentadas nas perspectivas Liberais tecnicista (LIBANEO, 1987) da aptidão física, que de fato excluem todo/a aquele/a que não se enquadra num estereótipo pré-determinado de aluno/a independente de ter alguma deficiência patológica conforme pesquisa de Berto (2003, p.21),

Ao direcionarmos nosso foco para o âmbito escolar, identificamos diversos mecanismos excludentes (o não acesso, a não permanência, os preconceitos, etc.), principalmente quando desenvolvemos uma ação pedagógica fundamentada no dualismo, ou seja, na insistente separação entre corpo e mente ou, corpo e alma com se competisse a uma disciplina escolar lidar com o corpo enquanto a mente fica por conta das demais disciplinas.

Segundo a autora, algumas práticas pedagógicas em Educação Física escolar ao elegerem como finalidades de suas aulas a aptidão física numa perspectiva de rendimento físico/biológico tornam-se excludentes pois desconsideram outros significativos conteúdos produzidos na/pela cultura inviabilizam uma ação pedagógica que considere [...] o ser em todo as suas dimensões humanas, ou seja, acima da visão dualista (BERTO, 2003, p.22).

Ainda nesta perspectiva Carmo (2001, p.92) reafirma:

Os professores de educação física continuam desenvolvendo suas ações no interior das escolas brasileiras visando prioritariamente às crianças 'normal' ou aptas, em função principalmente, da organicidade escolar que considera o princípio da igualdade universal entre os homens.

Outra vertente a ser contemplada neste estudo centra-se na análise sobre a estruturação dos modos de simbolização de alguns alunos/as caracterizados como deficientes mentais, considerando em sua interação social a utilização de atitudes e mecanismos de defesa (AMARAL, 1994, 1995, 1998), que desencadeiam uma interferência negativa na construção de sua autopercepção.

Com base nas proposições de Sawaia (2001), as subjetividades presentes nos processos dialéticos e complexos de exclusão/inclusão não são explicadas somente pelas dimensões econômicas. São as diversas possibilidades de legitimação social e individual que as determinam e são determinadas por ela. Assim sendo, a forma como ocorrem essas estruturações é um construto que se dá no/com o cotidiano, cujo entendimento deve ser de todos, a fim de que seja possível incluí-los como sujeitos sociais.

## 2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa realizada constituiu-se num estudo de caso do tipo etnográfico, pelo interesse que nos despertou a possibilidade de conhecer o particular, no intuito de esclarecer questões emergentes acerca da história da vida dos alunos/as que apresentam nee. Teve como foco de análise a construção subjetiva na perspectiva da autopercepção, ou seja, “[...] o estudo dos fenômenos em seu acontecer natural [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Afinal, o singular também se encontra no plural.

Os **sujeitos-foco** da pesquisa foram três adolescentes (um menino e duas meninas), com características de deficiência mental, cujas possibilidades de articulação lingüística era fator preponderante.

A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2002, iniciando-se na primeira semana do mês de agosto, quando estabelecemos os primeiros contatos com a comunidade escolar pesquisada, encerrando-se no final do mês de novembro.

**Os instrumentos** utilizados na coleta de dados foram as observações (livres e participantes), as entrevistas (diretas e recorrentes), a análise documental e registros fotográficos e audiovisuais, todos devidamente autorizados pela instituição, pelos professores e pelos pais dos sujeitos-foco.

As entrevistas constituíram-se no mais importante instrumento de nosso estudo, em especial as **entrevistas recorrentes**, durante as quais os sujeitos puderam falar sobre como se percebiam na sociedade, tendo como base o contexto escolar.

Sua finalidade primordial foi resgatar a voz dos sujeitos por meio dos relatos orais, meio pelo qual os elementos diversos e heterogêneos que constituem as experiências se encontram em uma única forma, singular e vinculada à expressão e à comunicação (HALBWACHS, apud SCHIMIDT e MAHAFOUD, 1993).

O material empírico foi coletado através das **entrevistas recorrentes**, por meio das quais foi solicitado aos sujeitos que descrevessem seu cotidiano escolar a partir da seguinte fala: *como você se sente na sua escola e na sua sala de aula*. Após a realização das entrevistas, transcrevemos os relatos, registrando-os em cadernos de acordo com os diferentes assuntos que emergiram, apresentando-os aos sujeitos-foco em entrevistas subseqüentes, com vistas a correções necessárias ou a maiores explicações. Em seguida, evidenciamos alguns pontos que mereceram uma nova investigação. Recorremos então aos sujeitos para novas entrevistas até que se "esgotou" a necessidade de investigação. Foram realizadas ao todo doze entrevistas recorrentes, a partir de quatro encontros com cada um dos três sujeitos.

Os recursos materiais utilizados foram um minigravador, uma filmadora VHS e cadernos de anotações. A duração desses encontros girava em torno de 30 a 50 minutos, ou até quando percebíamos que os sujeitos não mais desejavam falar.

Os registros, tanto das observações como das entrevistas, aconteceram por meio de anotações descritivas e analíticas das situações e foram complementados por fotografias, filmagens e gravações.

Os dados foram analisados segundo o método de análise de conteúdos, com base em Bardin (1977), pela possibilidade que essa técnica nos oferece de investigar um objeto ou problema de pesquisa tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação. Para André (1995, p. 48), [...] o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico.

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS: UM RESGATE A SENSIBILIDADE HUMANA**

No decorrer desta pesquisa em busca da consecução do objetivo principal deste estudo, qual seja o de compreender o processo de construção da autopercepção dos/as alunos/as caracterizados/as como deficientes mentais, no que tange ao seu processo de escolarização no âmbito da Educação Física escolar, concluímos que, **muito mais doloroso que apresentar um diagnóstico patológico sobre os portadores de nee, é perceber a forma como a sociedade considera essa condição, interagindo com aqueles/as que não se enquadram nos estereótipos de comportamento construídos hegemonicamente como “positivos” de forma a condená-los a uma morte simbólica, excluindo deles/as qualquer possibilidade de reconhecimento de sua identidade singular.**

Essas considerações negativas evidenciaram-se ao longo deste estudo em vários momentos, seja por meios das observações, seja principalmente por meio das entrevistas, nas quais os três sujeitos, quando perguntados acerca de sua autopercepção, relacionavam-na aos processos pedagógicos, ou negavam-se a responder, ou diziam-se não ser inteligentes. Essas percepções refletiam-se em suas atitudes dentro da escola, seja pela agressividade demonstrada por Beatriz em relação a tudo e a todos, seja pela resistência de Victor em sentir-se pertencente àquele contexto, seja até mesmo nas tentativas de Rafaela em ignorar aquela condição, “viajando” nas idéias, conforme nos dizia Carla, sua estagiária. Constate-se isso nos depoimentos abaixo:

**Beatriz ao tentar vestir um fantoche:**

*Eu: Sua mão é grande, por isso não cabe direito.*

*Beatriz: Você é burra demais.*

*Eu: Quem não aprende é burro?*

*Beatriz: Coelho.*

*Eu: Alguém fala que você é burra demais?*

*Beatriz: Joana [Nome de sua mãe]*

*Eu: Por que ela fala que você é burra?*

*Beatriz: Peidorreira.*

*Eu: Ela fala isso? Você se acha burra?*

*Beatriz: Gostosa, vou te comer. [Fala com o fantoche e desconversa]*

### **Victor definindo o conceito de deficiência:**

*Eu: Você tem colegas na sua sala de aula?*

*Victor: Tenho, o Jonas, Adilson e o Igor. O Igor só vem à escola para passear.*

*Eu: Por quê?*

*Victor: Porque ele é desficiente.*

*Eu: É o quê?*

*Victor: Desficiente.*

*Eu: O que é ser desficiente?*

*Victor: É quem anda na cadeira de rodas.*

*Eu: Ah! Todo mundo que anda na cadeira de rodas é desficiente?*

*Victor: Tem umas pessoas que sim, outras que não.*

*Eu: Ah! Me explica melhor isso, eu não estou entendendo muito bem.*

*Victor: Deficiente é quem anda na cadeira de rodas! [abaixa a cabeça e fica em silêncio a fim de encerrar o assunto].*

### **Rafaela comentando acerca de sua sala de aula:**

*Eu: O que você acha da sua sala de aula?*

*Rafaela: Dever.*

*Eu: Dever, na sala você faz dever? [Acena que sim e fica séria]*

*Eu: Mas você gosta de ir pra lá? Oh, psiu! é segredo, é só pra mim, só eu e você, você gosta? [Passa a não nos olhar mais nos olhos, acenando que sim]*

*Eu: Como é que é lá na sua sala?*

Rafaela ficou pensativa e disse:

*Rafaela: É bonito! [Abaixa a cabeça e volta a desenhar]*

*[...]Eu: Lá é bonito? É igual a esse desenho que você está fazendo?*

Rafaela fez um olhar de dúvida e disse:

*Rafaela: Mais ou menos.*

*Eu: Mais ou menos, o que é mais bonito, o desenho ou a sala?*

*Rafaela: O desenho. [Abaixa a cabeça novamente e volta a desenhar]*

No entanto, quando os questionamos sobre suas expectativas profissionais futuras, dois deles apresentaram anseios positivos: Victor, de ser ator, e Rafaela, de ser professora. Já Beatriz ignorou a pergunta.

Os motivos para tais expectativas referem-se, no nosso entender, em Victor, pela forma resiliente de ser, em Beatriz, pela auto-estima extremamente negativa. Quanto a Rafaela, temos dúvidas se essa expectativa era real, ou se era mais uma tentativa de responder a algo sobre o qual não desejava refletir, por meio de frases feitas e sem sentido, resgatando Skliar (2002, p. 4): "Um outro colonizado é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer".

Em linhas semelhantes, suas famílias também sofriam reflexos desse contexto pedagógico excludente, no sentido de que, mesmo desejando muito mais para seus filhos/as, aceitavam as oportunidades que a escola lhes oferecia para não entrar em conflito com ela. Acompanhem os depoimentos que se seguem:

**Joana D'Arc, mãe de Beatriz:**

*Joana: Isso, com cinco anos, eu falei não, eu não quero que ela seja formada, mas eu quero que ela decore o número do ônibus que ela tem que panhar, o endereço da casa dela, o nome dos pais dela. Pra ela não precisar depender de ninguém!*

**Vera, mãe de Rafaela:**

*Vera: Eu acho meio difícil pra eles, né?*

*Eu: Como assim?*

*Vera: Tipo assim, ter uma profissão, eu acho mais difícil.*

*Eu: E a senhora colocou ela na escola esperando o quê?*

*Vera: Acho, assim, melhoramento no relacionamento, né?*

*Eu: Socialização?*

Outro fator a reforçar tal reflexão diz respeito às interações escolares por eles/as experienciadas, consideradas por nós como a representação mais significativa dessa condição, seja nas aulas regulares, as quais só ocorriam com a presença do/a estagiário/a, e, para Beatriz, somente em dias predeterminados, seja nas aulas de educação física, quando participavam fazendo "figuração", isto é, representado um personagem sem vida própria, somente ocupando um espaço. Veja a fala de Beatriz quando conversávamos sobre uma boneca que criamos numa das entrevista,

*Eu: Como é que nós vamos dar um nome para ela?*

*Beatriz: Lulu.*

*Eu: Ela estuda em que série?*

*Beatriz: 8.ª B.*

*Eu: 8.ª B?*

*Beatriz: É. Eu não quero vir pra escola!*

*Eu: Por quê?*

*Beatriz: 'Tô' com medo da Fernanda!*

***Eu: O que então ela fazia?***

*Beatriz: Ela apanhava da tia dela.*

***Eu: A tia batia muito nela? Por que a tia batia muito nela?***

*Beatriz: Em casa.*

***Eu: E o que ela fazia quando ela apanhava?***

*Beatriz: Ela chorava. Chora, tia!*

Eu fingi chorar, ela sorriu. Perguntei-lhe se ela gostava de chorar:

*Beatriz: Não, você peidou.*

***Eu: Essa menina estudava na escola? Ela era bonita?***

*Beatriz: Acenou com a cabeça que sim. Eu não, gosto do laboratório.*

***Eu: Você gosta do laboratório?***

*Beatriz: Eu não quero ir ao laboratório!*

Eu perguntei se ela ia ao laboratório.

*Beatriz: Ia.*

***Eu: Ela gostava?***

*Beatriz: Sim*

***Eu: O que ela fazia lá?***

*Beatriz: Nada.*

***Eu: Ficava lá à toa?***

*Beatriz: Não.*

***Eu: A Lulu ia à aula de Educação Física?***

*Beatriz: Ia.*

***Eu: O que ela fazia lá na Educação Física?***

*Beatriz: Nada.*

Quanto às expectativas pedagógicas percebidas pelos/as professores/as em relação aos nossos sujeitos, observamos que tanto eles/as como toda a comunidade escolar investigada ainda viam a inclusão como “uma pedra em seus respectivos sapatos”. Falas como *eu já fiz minha parte, ou pra eles se sentirem mais a vontade é no meio deles, pois eles rendem mais em conteúdo, ou cada criança especial equivale a 5 crianças normais, mas eu quero que você registre aí, o que vale é o amor!*” dão-nos um entendimento de que são aceitos/as pela imposição legal, e não como uma nova perspectiva de se conceber o homem, o mundo e a sociedade, desacreditando assim esse processo e, por analogia, desacreditando também seus/suas alunos/as.

Os únicos lugares em que lhes era possível tornarem-se protagonistas era no laboratório pedagógico, pela sua finalidade, e na *Trupe do Palhaço Caramelo*, lugares nos quais o **estigma** da diferença fazia a diferença. Este, será analisado a seguir a fim de conhecer melhor como se processa a autopercepção daqueles/as que apresentam nee,



#### 4. A TRUPE DO PALHAÇO CAMELO

Identificamos no contexto pesquisado uma tentativa de se reconhecer as possibilidades daqueles/as que apresentam nee, não desconsiderando suas próprias limitações. Essa tentativa personifica-se no trabalho realizado pela *Trupe do Palhaço Caramelo*, que se apresenta para o grupo pesquisado como um instrumento de valorização sociocultural, já que se trata de uma atividade de que todos se sentem muito orgulhosos em participar.

Este trabalho constitui-se de um grupo de alunos/as pertencentes à escola pesquisada, que realizam apresentações circenses. Grande parte desse grupo é composta por alunos/as que apresentam nee diversas. Conta ainda com a participação de alguns alunos/as sem comprometimento neurofisiológico e de professores/as cuja função é de auxiliar o grupo em suas evoluções, tendo em vista a participação de alunos/as com múltiplas deficiências. Esse grupo é dirigido por um professor de educação física que, no momento da pesquisa, respondia também pela direção da escola.

Apesar de não identificarmos nesse trabalho uma proposta pedagógica formal e estruturada nos moldes das abordagens progressistas vigentes no âmbito das discussões epistemológicas da Educação Física escolar, não poderíamos deixar de reconhecer a sua relevante contribuição ao fortalecer a auto-estima de seus participantes, promovendo assim uma melhora em seu reconhecimento e aceitação, e influenciando diretamente na manutenção e potencialização da autonomia e na interação desses/as com a sociedade, numa perspectiva positiva, cujas relações com o conhecimento ocorrem na medida em que este aluno/a passa a acreditar em sua potencialidade.

Por esse prisma, remetemo-nos aos estudos de Sanches (1996, p. 27), que discute os *apoios e complementos educativos na Educação Especial*, compreendidos como procedimentos que [...] visam à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar [...], tendo como objetivos não somente a superação das dificuldades, como também a descoberta de talentos e o desenvolvimento de potencialidades. O trabalho realizado pela *Trupe do Palhaço Caramelo* apresenta-se como um interessante dispositivo de consecução desses objetivos, na medida em que propicia a seus participantes sentirem-se em iguais condições, ao contrário do ambiente pedagógico, onde se evidencia, de forma velada ou não, suas impossibilidades.

Essa sensação positiva influencia a auto-estima de seus participantes, deixando-os seguros, **desejando** permanecer ali, ou seja, esperando para si mais do que lhes é oferecido. Essa condição manifestou-se nos três sujeitos, evidenciando-se na forma como viam suas respectivas participações de maneira muito significativa em sua vida, conforme seus depoimentos:

**Victor:** Talvez por ser dos três sujeitos pesquisados o único a sonhar em ser artista, ele gosta tanto de participar que, certa vez, ao perceber que não poderia ir com o grupo a uma apresentação, penitenciou-se literalmente.

Ao chegar à escola, vi os/as participantes da Trupe do Palhaço Caramelo sentados na entrada da escola, conversando com o Diretor sobre como iriam ao Fórum de Educação Especial naquela tarde. Encontrei-me com Victor, que estava quieto e aborrecido no canto, pois não poderia ir, pelo fato de não ter trazido sua roupa e, como morava longe, não seria possível ir buscá-la. De repente, Victor se ajoelhou no chão, ficando assim por muito tempo, como se estivesse punindo-se pelo esquecimento. Eu o observei de longe e, como

não agüentei ver aquela situação, pedi que ele se sentasse na cadeira. Victor sentou-se, mas sempre com uma fisionomia contrariada.

Victor, retornou à sala bem aborrecido. Solicitei à professora que ligasse para a casa dele, pedindo que trouxessem sua roupa. Ela tentou uma vez, mas ninguém atendeu. Ele reclamou que o aviso tinha sido na última hora.

**Rafaela:** Apesar de ser sempre muito monossilábica em suas respostas, também confirmou essa condição:

**Eu:** *Você gosta de participar da Trupe do Palhaço Caramelo?* [Acena que sim]

**Eu:** *Ah! e o que você gosta mais de fazer na Trupe?*

**Rafaela:** *Um monte de coisa.* [Abaixa a cabeça e inicia um desenho como se desejasse encerrar o assunto]

**Beatriz:** Talvez seja a que mais tenha sentido modificação em sua vida ao participar desse grupo, o que a fazia sentir-se muito orgulhosa de si.

**Eu:** *Você gosta de participar da Trupe do Palhaço Caramelo?*

**Beatriz:** *Gosto.*

**Eu:** *Ah, é?! Por quê?*

**Beatriz:** *Porque tem palhaço.*

A fala de sua mãe, Joana D'Arc, confirma os efeitos dessa participação no comportamento de Beatriz:

*"E isso tá ajudando a ela crescer! Por exemplo, o trabalho desse professor, nenhum outro professor deu importância pra eles igual ele deu! Porque eles se sentem o máximo, eles se sentem grandes! Esse trabalho tá sendo muito bom, principalmente porque Beatriz não concordava com multidão! Ela não gostava de multidão! Ela me dava um trabalho danado. Agora, pelo contrário, ela gosta de ir num lugar assim! E de primeiro não, era muito difícil, se eu chegava num lugar, ela começava a beliscar, queria ir embora. Mudou muito, ajudou muito!"*

Percebe-se o verdadeiro anseio daquele/a que, de uma maneira ou doutra, vive uma situação excludente, anseio por encontrar alternativas que o/a façam sentir-se respeitado/a em suas possibilidades humanas, cujas contradições pertinentes a essa complexidade não sejam compreendidas como uma situação irreversível que o/a impossibilite de interagir socialmente, e sim visto/a em uma condição temporal.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, temos por finalidade tecer algumas considerações que contribuam para a perspectiva inclusiva defendida por nós ao longo deste estudo, com vistas a avançarmos de uma condição de inclusão/excludente para uma de inclusão/includente, por acreditarmos ser esta a realidade dos processos inclusivos na atualidade, em especial na escola pesquisada.

Por esse aspecto, refletiremos inicialmente sobre quais serão as reais possibilidades oferecidas àqueles/as que apresentam nee em nossa sociedade, no intuito de lhes proporcionar *viver sua identidade vivida* (CIAMPA,1981, p. 216).

Nesse sentido, urge uma profunda ressignificação acerca de nossos valores construídos ao longo dos tempos, relativos ao homem e à sociedade, analisando, assim, conceitos que reflitam sobre essa relação, agregando todos/as os que não se enquadram no estereótipo de “homem branco, europeu” (AMARAL 1998; SAWAIA, 2001; SILVA,1999 e SKLIAR, 2002).

Logo, conceitos como "equidade de oportunidades educacionais" em relação aos que apresentam nee precisam ser revistos, porquanto existe a “[...] diferença na igualdade e a igualdade na diferença [...]” (CARMO, 2001, p. 102), no intuito de que as propostas educativas reconheçam em seus processos pedagógicos as diferentes condições singulares de seus/suas alunos/as, considerando as múltiplas interfaces em que as mesmas se manifestam, seja por questões de ordem biológica, seja por questões de ordem sociocultural .

[...] o fato de um aluno considerado deficiente ingressar em uma Escola Regular, com todas as adaptações julgadas necessárias, não implica que tenha se tornado igual aos demais, pois, como os outros, possui necessidades, potencialidades e limitações específicas de sua natureza biológica, que muitas vezes vão além dos muros da escola (CARMO, 2001, p. 102).

Ao refletirmos sobre a inclusão daqueles/as que apresentam nee, não devemos reduzir a discussão às ações cotidianas que ocorrem na/com a escola, sem antes analisá-las num contexto maior, que considere todos os vieses que atravessam essa discussão. Nesse aspecto é que devemos retornar várias vezes ao ponto de partida, numa reflexão continuada em prol da inclusão posto que conforme nos diz Amaral (1998, p. 26)

Não poderíamos deixar de considerar as influências que a estrutura educacional municipal exerce neste estudo, por entendermos que a forma pela qual ela se constitui, torna-a excludente, haja vista o fato de as decisões sobre como a escola deve organizar-se não partir eminentemente dela, e sim de outros segmentos, que desconhecem muitas vezes o cotidiano daquela realidade, como por exemplo, haver quarenta alunos/as, dentro de uma mesma sala regular, com professores/as cujos salários vergonhosos os levam a comprometer todo o seu tempo de trabalho, lecionando em dois e, às vezes, em até três turnos consecutivos, dificultando assim seu processo de formação continuada.

Assim, buscamos um projeto de inclusão cuja perspectiva de *metamorfose* se encontre presente de forma que as alternativas rompam com a perspectiva linear de se conceber a construção do conhecimento, considerando-se os vários caminhos, cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade.

Faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os/as professores/as, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o *outro* humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, onde o necessário a cada um lhe será sempre singular.

A educação como *poiesis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer se orientar para o mesmo, para a mesmidade. [...] Nega que o outro tenha existido, pois não há “mulher”, não há “negros”, [...] não há “anormais. Mas há por que nem são enunciados” [...] A pedagogia do outro é que deve ser anulada é o nunca-outro e sempre-outro (SKLIAR, 2002, p. 10).

No que se refere especificamente ao contexto pedagógico das aulas de Educação Física escolar, nos apoiamos em autores (COLETIVO DE AUTORES; 1992, DAOLIO; 2001, SANTIN; 1999) ao defenderem uma perspectiva pedagógica inclusiva que oportunizem a todos/as, experimentar as diversas possibilidades de linguagens de movimento presentes nas práticas corporais existentes na/pela cultura, de forma que estas considerem a singularidade dos sujeitos coletivos. “A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causem constrangimento e levem a subjugação dos alunos, para se tornarem condição de sua igualdade [...] Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAÓLIO, 2001, P.100)”

Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de forma que todos nos responsabilizemos por nossas decisões.

Gostaríamos de fazer um convite a todos, para que se permitam despertar a sensibilidade pertinente à condição humana, por acreditarmos que precisamos nos **humanizar no âmbito da coletividade**. Não podemos deixar escapar essa possibilidade de resgatarmos essa condição tão fortemente aprisionada pelos postulados iluministas indolentes, cuja ideologia atua em nosso imaginário, gerando identidades que suprimem as singularidades existentes, a fim de garantirem relações de poder (SAWAIA, 2001) concretizadas em condições desiguais das oportunidades que nos são oferecidas posto que, ao nos permitirmos sensibilizar, estamos também nos possibilitando desejar uma vida mais justa e mais digna para todos. Precisamos entender a importância da coletividade, não somente para a inclusão mas em todos os processos sociais.

## 6. REFERÊNCIAS

- 1 AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- 2 \_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- 3 \_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- 4 ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- 5 BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 6 BERTO, R.C. **O paradigma da aptidão física no cotidiano da educação física escolar: um mecanismo de exclusão?** 65 f. Monografia (Conclusão de Curso Educação Física) – ESFA, Educandário Seráfico São Francisco de Assis, Santa Teresa, 2003
- 7 BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 2, p. 39-41, 14 set. 2001. Seção 1.
- 8 BRIGGS, J.; PEAT, D. **A sabedoria do caos: sete lições que vão mudar sua vida**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- 9 BUENO, J. G. **Formação do professor de educação especial: generalista ou especialista?** Trabalho apresentado na 21.ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, set. 1998.
- 10 \_\_\_\_\_. A inclusão dos alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, jan./fev. 2001.
- 11 CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M., C., ALMEIDA, M., A., & TANAKA, D., O., **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- 12 CIAMPA, A. C. **A história de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 13 DAÓLIO, J. **Da cultura do Corpo**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- 14 FERRAÇO, C. E. Ensaio sobre uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. DE e ALVES, N. (org) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2002/a. P.91 – 108.
- 15 \_\_\_\_\_. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: VEIGA NETO, A. et al. **Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002/b. p. 113-138.

- 16 FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. v. 1, p. 22-47.
- 17 FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.
- 18 \_\_\_\_\_. Política educacional e inclusão. **Revista de Educação do Cegueime**, Piracicaba, ano 11, n. 21, p. 17-24, dez. 2002.
- 19 \_\_\_\_\_. Políticas educacionais e educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. v. 1, p. 1-13.
- 20 FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- 21 GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação** Campinas: Autores Associados, 2001.
- 22 HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- 23 LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 24 MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- 25 MAZINI, E. F. S. Formação de professor de educação especial. **Formação do Educador**, São Paulo, v. 3, p. 27-38, 1996.
- 26 MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- 27 MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- 28 MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, [19--?].
- 29 MELETTI, S. M. F. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, SAO Paulo, 1997.
- 30 \_\_\_\_\_. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2002. v. 1, p. 1092-1096, 1CD-ROM.

- 31 MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- 32 \_\_\_\_\_. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: MARTINS, S. C. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002a. p. 61-86.
- 33 \_\_\_\_\_. **Raízes históricas da educação inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002b.
- 34 MENDES, E. G.; MOREIRA, M. de F. A. O direito à educação especial na ação do poder legislativo municipal de São Carlos:1979-1978. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2001, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2001. v. 1, p. 35-44, 1 CD-ROM.
- 35 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais - adaptações curriculares:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.
- 36 NUNES, L. R. O.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisas em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- 37 NUNES, F.; GLAT, R. **O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais?** Trabalho submetido à publicação na 31.<sup>a</sup> Reunião Anual da Sociedade Brasileira em Psicologia., Rio de Janeiro, 2001. 10 p.
- 38 OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.
- 39 \_\_\_\_\_. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2001, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2001. v. 1, p. 45-52, 1 CD-ROM.]
- 40 PADILHA, A. M. L. **A constituição do sujeito simbólico:** para além dos limites impostos à deficiência mental. Trabalho apresentado na 23.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.
- 41 \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.
- 42 ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1931)**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 43 SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Portugal: Porto, 1996.
- 44 SANTIN, S. 1999
- 45 SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

- 46 \_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- 47 \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 1995.
- 48 \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 49 SANTOS, J. B. A “Dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. In: **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v11, n.17, p.27-44, jan/jun., 2002.
- 50 SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética da exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As artimanhas de exclusão**. São Paulo: Vozes, 2001. cap. 6, p. 97-118.
- 51 \_\_\_\_\_. Identidade: uma ideologia separatista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As artimanhas de exclusão**. São Paulo: Vozes, 2001. cap. 1, p. 119-128.
- 52 SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 53 SILVA, MARIA DAS GRAÇAS **Registros da pesquisa (a, b, c, d e) Vitória, ES**, 2003. 5 fotografias.
- 54 SKLIAR, C. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação**. Trabalho apresentado na 25.<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2002.
- 55 SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1999.
- 56 UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas em educação especial**. Salamanca, 1994.

Endereço:

Av. Anízio Fernandes Coelho nº585/203 – jardim da penha – Vitória, ES

CEP: 29060-670

Recursos utilizados: Data Show



## **“A Educação Física e suas Contribuições em um Programa de Orientação e Mobilidade para Crianças Deficientes Visuais”**

Ana Carolina Gonçalves de Oliveira – Graduada em  
Educação Física – UNICAMP  
Cíntia Moura de Souza – Bacharel em Educação Física –  
UNICAMP  
Prof. Dr. Edson Duarte - UNICAMP  
Faculdade de Educação Física UNICAMP – PIBIC - CNPq

### **1. RESUMO**

*São muitos os obstáculos encontrados por pessoas deficientes visuais, podendo levá-los a um processo desencadeador de severos comprometimentos relacionados a: independência, segurança, desenvolvimento de conceitos, integração com o meio e consigo mesmo. Acredita-se por isso, que a Educação Física possa propiciar diversos benefícios em um programa de Orientação e Mobilidade e contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos. O objetivo de nossa pesquisa foi promover atividades que estimulassem o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, proporcionando uma relação direta entre o desenvolvimento motor e um Programa de O&M. Para que pudéssemos sistematizar nosso estudo elegemos a modalidade Ginástica Artística e realizamos testes específicos para avaliar a capacidade física Equilíbrio. Os resultados dos testes, mostraram-nos melhoras qualitativas e quantitativas.*

#### **Resumen:**

*Son muchos los obstáculos encontrados por las personas deficientes visuales, lo que puede llevarlos a un proceso que desarrolla severos comprometimientos relacionados a la independencia, seguridad, desarrollo de conceptos, integración con el medio y consigo mismo. Creen por eso, que la Educación física pueda promover diversos beneficios en un programa de Orientación y movilidad y contribuir para el desarrollo de esos individuos. Nuestro objetivo fue promover actividades que estimulasen el desarrollo de habilidades y capacidades motoras, promoviendo una relación directa entre el desarrollo motor y un programa de O&M. Para que pudiese sistematizar nuestro estudio escogemos la modalidad Gimnástica Artística y hicimos testes específicos para*

*evaluar la capacidad física equilibrio. Los resultados de los testes nos mostraron mejoras cualitativas y cuantitativas.*

***Abstract:***

*The obstacles may trigger severe problems with blind people related to: independence, self-confidence and development of concepts, integration with the environment and with oneself. The purpose of this study is to facilitate the development of capacities and motor skills. We have tried to intervene through specific tools that are studied in Physical Education and are part of an O&M program. We chose the artistic gymnastic to apply in our program. This study involves a group of visually impaired children who are in the concrete operations (practical) motor stage (ages 7 to 10). We have made a specific test about Balance skill to show the good results in the end of the program.*

## **2. INTRODUÇÃO**

A Educação Física é uma área riquíssima em subsídios essenciais para um programa de educação motora voltada a pessoa deficiente visual. Como S. HUGONNIER, citado por BRUNO (1997, p.90) formula, “A criança que nasceu cega está ameaçada por um grave retardamento psicomotor” e a melhor forma de remediar esse comprometimento é oferecer uma educação psicomotora que conduza a descoberta de seu esquema corporal, a descoberta do espaço e do ambiente em que vive, permitindo-lhe a aquisição de atitudes gestuais e comportamentais, oferecendo a essas crianças uma boa relação com o mundo que a cerca.

Um programa de O&M enquadra perfeitamente com um programa de educação motora, pois é formulado dentro de um contexto individual, respeitando as diferenças e necessidades de cada um. Considerando essa potencialidade, aplica-se técnica específica de aprendizagem em diferentes vivências e contextos, visando desenvolver a capacidade de orientação e mobilidade com mais independência, segurança e eficiência, possibilitando a esses indivíduos deficientes visuais, uma maior interação e participação social.

Utilizamos a definição de deficiência visual como as pessoas com cegueira e baixa visão (MEY E ALMEIDA apud GORGATTI e COSTA, 2005),.

Concluimos, portanto, através destas definições, que orientação está diretamente relacionada com a percepção do ambiente que o indivíduo se encontra em geral; e a mobilidade com a capacidade da pessoa em executar o movimento através desse ambiente.

Segundo FELIPPE e FELIPPE (1997, p.5), existe um programa geral de “O&M” que pudemos utilizar como referência. Ele divide seu programa em dez tópicos, porém enfocamos nosso trabalho em um tópico somente, o item do “Desenvolvimento dos pré-requisitos básicos” – especificamente o tópico de domínio Psicomotor. E para os demais tópicos, formulamos exercícios de abrangência geral, não deixando portanto, de contemplar o programa como um todo.

Dentro das propostas oferecidas neste trabalho, escolhemos a Ginástica Artística como modalidade esportiva, pois esta é uma atividade física na qual podemos oferecer uma vivência intensa de equilíbrio motor e enriquecer juntamente o repertório motor de crianças deficientes visuais.

## **2. Teste Aplicado para Quantificar a Capacidade Equilíbrio**

Quantificamos cada tópico de sua seqüência com a discriminação “sim” ou “não” de acordo com a habilidade de cada criança perante sua habilidade em caminhar sobre uma trave de equilíbrio, aproximadamente 10cm de largura e 4m. de comprimento.

Os resultados da tabela apontavam os estágios maturacionais do movimento. Estes poderiam ser divididos em inicial, elementar e maduro. Conforme o nível de performance em cada um dos estágios apresentados

Foram realizados duas baterias de testes: uma voltada para aspectos mais específicos desta pesquisa avaliando a capacidade equilíbrio e outra seção mais genérica avaliando a corrida, lançamento e salto em distância, dos quais, os valores também foram utilizados para uma outras pesquisa (mestrado e doutorado) desenvolvidas na FEF - UNICAMP e que nos propiciaram suportes teóricos e práticos para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Estes testes foram aplicados em dois momentos: no primeiro dia de aula e no último dia de aula. Por isso, a

avaliação completa somente foi possível realizar em algumas crianças. Pois algumas entraram depois do projeto se iniciar e outras saíram antes deste finalizar-se.

### **3. OBJETIVO**

- Estudar, planejar e atuar num programa de “O&M” através de contribuições específicas e pertinentes ao Desenvolvimento Motor.
- Avaliar o equilíbrio das crianças através de testes específicos, no início e final de um Programa de educação Física tendo a G.O. como modalidade diretiva para o planejamento das aulas.

### **4. MATERIAL E MÉTODOS**

*4.1. Revisão Bibliográfica dos unitermos:* Deficiência Visual; Desenvolvimento Motor; Atividade Física/Ginástica Olímpica; Orientação e Mobilidade (O&M); Capacidade Física Equilíbrio.

#### *4.2. Voluntários Estudados*

Nesta pesquisa de estudo transversal, estudamos um número referente a 10 crianças Deficientes Visuais, abrangendo uma faixa etária de 8 a 14 anos, que foram inseridas ao programa conforme a procura após a divulgação.

#### *4.3. Planejamento Experimental*

Os voluntários estudados participaram de um programa, contendo aulas composta por três períodos: alongamento/aquecimento; atividades gerais voltadas à G.A.; relaxamento e alongamentos finais. O programa foi desenvolvido durante um período de 18 semanas, propondo atividades físicas diversas (jogos, ginástica olímpica, ginástica rítmica, trampolim acrobático.), com uma sessão/semanal e duração de 75 minutos, na Faculdade de Educação Física (FEF)/UNICAMP.

Os responsáveis pelos participantes assinaram uma autorização para que pudéssemos utilizar os dados coletados.

#### *4.4. Aplicação dos Testes de Equilíbrio*

Utilizamos como base para aplicação dos testes, uma tabela formulada pelo autor GALLAHUE (2003, pg. 274). Os testes foram realizados durante dois momentos: um no primeiro dia de aula e outro no último dia de aula

#### *4.5. Análise e Avaliação dos Testes*

Os testes foram analisados e discutidos após o último dia de aula e relacionados com as situações de aulas. Constatando uma melhora qualitativa e quantitativa na capacidade física equilíbrio.

### **5. DISCUSSÃO FINAL**

Pelo levantamento bibliográfico realizado a respeito do assunto, e pelas informações obtidas junto a profissionais da área de saúde que trabalham com essa população, em nossa Universidade (UNICAMP), vimos que o preparo da criança deficiente visual para locomoção e mobilidade é imprescindível para o desenvolvimento da mesma.

A parceria oferecida pela Faculdade de Ciências Médicas (FCM)- UNICAMP, mais especificamente o Departamento de Oftalmologia e o Centro Gabriel Porto – CEPRE, com a qual já desenvolvemos outros trabalhos na área, tem nos constatado a grande importância que a Educação Física pode proporcionar ao tema proposto.

Pudemos assim, através desse projeto, aplicar exercícios e atividades físicas, que visaram estimular ao máximo crianças Deficientes Visuais, respeitando suas necessidades próprias e contribuindo juntamente com programas de O&M e conseqüentemente com o desenvolvimento motor desses indivíduos.

Sendo a Ginástica Artística uma área rica a ser explorada por esse grupo, pois trabalha percepção corporal, gestos variados, situações inabituais (ficar em suspensão, apoio invertido, locomover-se de diferentes formas e variadas posições, desafiar vários obstáculos etc), ela pôde gerar nas crianças grande interesse, prazer e desafios. Tudo o que uma criança Deficiente Visual precisa como incentivo inicial, para deixar o sedentarismo (característica habitual desse grupo, devida à falta de informações ou maiores estímulos) e ingressar numa vida social mais ativa e saudável.

Os resultados conferidos após a aplicação dos testes da capacidade física Equilíbrio e após análises realizadas no decorrer das aulas, comprovaram uma melhora na capacidade física equilíbrio, assim como, resultados positivos no desenvolvimento global (melhora na socialização, cooperação, entre outros) das crianças deficientes visuais participantes do programa.

Para tanto, nos foi necessário preparar um programa incluindo atividades além daquelas voltadas ao desenvolvimento do Equilíbrio e adicionar outros

exercícios daqueles voltados a estabilidade, e nos preocupar em explorar também exercícios voltados a melhora da locomoção e manipulação, voltando a nosso ideal de desenvolvimento motor respaldado em ALLAHUE (2003). Não esquecendo também, de incluir em nossas aulas situações lúdicas, de cooperação, competição, desafios, exploração do novo e outras situações importantes para o desenvolvimento global das crianças.

Aumentando as possibilidades de ações motoras dessas crianças participantes do programa, concluímos que é tarefa imprescindível dentro de um Programa de O&M a atuação de um programa de atividade física especializada.

## **6. CONCLUSÃO**

A Ginástica Artística dentro dos seus aspectos pedagógicos tem alimentado a bagagem motora, afetivo e social das crianças deficientes visuais através de conteúdos que visaram o desenvolvimento global em primeiro momento para nossa análise qualitativa e um desenvolvimento da capacidade equilíbrio em um segundo momento, para nossa análise quantitativa. Tivemos méritos nos dois quesitos, porém, foi muito mais relevante certas características do desenvolvimento global, tais como, independência de ação e locomoção, postura e mobilidade.

Algumas observações gerais relevantes que coletamos e foram sempre consideradas no planejamento de nossas atividades foram: respeitar o tempo de aprendizagem (considerando a bagagem motora de cada indivíduo), os níveis de informações e as adaptações aos aparelhos e espaço utilizados nas aulas de Ginástica Olímpica.

Longe de pensarmos no Programa de O&M aqui proposto como uma “receita” pedagógica, pudemos detectar que planejamentos sistemáticos e estudados e que quando aplicados à criança com necessidades especiais, podem ter papel essencial no desenvolvimento motor e suas conseqüências junto a um programa de O&M.

Pudemos comprovar essa eficácia nos resultados positivos que os testes aplicados nos trouxeram. Sendo assim, é possível apontar que aumentar as possibilidades de ações motoras denominadas “fundamental e especializada”, segundo GALLAHUE (2003, pg. 100), é

tarefa imprescindível dentro de um Programa de O&M e Educação Física.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **“Estratégias para aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais.”** Campinas, 1995, 176 p. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica.** São Paulo, Laramara, 1997, 124 p.

EICHSTAEDT, Carl B., KALAKIAN, Leonard H. Visually Handicapped: the blind and partially sighted. In: \_\_\_\_\_. **Developmental/Adapted Physical Education: making ability count.** New York: Macmillan Publishing Company, 1987. 2ª edição. p. 482-510.

FELIPPE, J. Á. de M., FELIPPE, Vera Lúcia Rhein. **Orientação e Mobilidade.** São Paulo, Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997, 179 p.

GALLAHUE, David L., OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução: Maria aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003, 641p.

HOLBROOK, M. Cay. **Children with visual impairments: a parent's guide.** Bethesda: Woodbine House, 1995, 395p.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Tradução: Magali de Lourdes Pedro. São Paulo, Livraria Santos Editora Ltda., 2003. 336 p.

MELO, Helena Flávia R. **Deficiência Visual – Lições práticas de orientação e mobilidade.** Campinas, Editor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1991. 158 p.

NOVI, Rosa Maria. **Orientação e Mobilidade para Deficientes Visuais: “O Sol eu Faltava em minha Vida”.** Londrina, Ed. Cotação da Construção Ltda, 1989 (?), 83p.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS “INCLUSIVOS”: UM PARADOXO CHAMADO INCLUSÃO ESCOLAR

**Franciane Rossetto Soares**

Acadêmica de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo  
Bolsista<sup>1</sup> do Laboratório de Estudos em Educação Física LESEF/CEFD/UFES

**Prof. Dr. Valter Bracht**

Professor no Departamento de Ginástica na Universidade Federal do Espírito Santo  
Coordenador do Laboratório de Estudos em Educação Física LESEF/CEFD/UFES

### RESUMO

*A discussão que diz respeito à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e sua participação nas aulas de Educação Física suscita instigantes debates em nossa área. Nesse sentido, este estudo qualitativo, objetiva investigar os elementos que dificultam e favorecem a inclusão de pessoas com NEEs nas aulas de educação física de 24 escolas metropolitanas da Grande Vitória. Os dados coletados indicam que predomina a visão e a prática de que incluir é apenas integrar.*

### ABSTRACT

*The debate which is about the scholar inclusion of the pupils with Special Needs Education and their participation during the Physical Education classes stimulate instigating debates in our field. In this sense, this qualitative study, aims to investigate the elements which make difficult and benefit the inclusion of people with SNE during the physical education classes from 24 metropolitan schools in Grande Vitória. The collected data indicate that the vision predominates and practises it of that to include is only to integrate.*

### RESUMÉN

*La discusión que hace correlación a inclusión escolar de alumnos con necesidades educacionales especiales (NEEs) y su participación en las clases de Educación Física suscita instigantes debates en nuestra área. En ese sentido, este estudio cualitativo, objetiva investigar los elementos que dificultan y favorecen la inclusión de personas con NEEs en las clases de Educación Física de 24 escuelas metropolitanas de la Gran Vitória. Los datos recogidos indican que la visión predomina y lo practica de eso para incluir es integrar solamente.*

---

<sup>1</sup> CNPq - PIBIC



## EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Jamais se observou tão intenso movimento de atenção educacional aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)<sup>2</sup> como nos últimos anos. É possível observar que a(s) questão(ões) do(s) outro(s) – a alteridade excluída cada vez mais numerosa - tem ocupado um lugar de destaque nas discussões em torno da Educação.

O conceito “Necessidades Educacionais Especiais” refere-se, tanto a membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos(as) de rua, crianças superdotadas, grupos desfavorecidos e/ou marginalizados e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DO BRASIL, 1999, p. 23). Dessa forma, dizer que o aluno possui NEEs significa que o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem necessitando assim de uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que outros alunos de sua idade (MARCHESI & MARTÍN, 1995). Segundo Fonseca (apud CHICON, 1999, p.19), o termo NEEs

[...] vem para minimizar dicotomias (‘normal-anormal’, ‘deficiente-não-deficiente’, ‘desviante-não-desviante’) e para modificar a concepção da existência do ‘deficiente’ e incluir a noção de que, se por um lado existe a deficiência na pessoa, por outro existem necessidades educativas (potencialidades) que precisam ser estimuladas e desenvolvidas para que a criança venha a ter uma melhor forma de estar no mundo.

Entretanto, o conceito de NEEs tem sido largamente discutido e criticado por: 1 – apresentar-se como um termo excessivamente vago; 2 – apresenta-se como um termo excessivamente abrangente; 3 – apresenta-se uma imagem excessivamente otimista da educação especial (MARCHESI & MARTÍN, 1995). Acreditamos que uma mudança terminológica pode não provocar significativas alterações e não colaborar, portanto, tão sistematicamente, para a efetivação de ações no interior da escola, se também não houver uma mudança na compreensão do significado e representações que estão por detrás desses termos e pessoas. Como evidencia Skliar (2001, p. 13),

[...] o sujeito da escola inclusiva pode até ter outros nomes, podem ser utilizados outros eufemismos para ser nomeado – como por exemplo, com Necessidades Educativas Especiais – porém existem as mesmas dúvidas se por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, existe realmente uma mudança de concepção de local do/s sujeito/s.

A concepção de escola inclusiva parece ainda operar dentro de uma perspectiva um tanto obscura sobre o entendimento do que seria uma escola para TODOS. Parece-nos estar ainda muito mais voltada à presença física desses sujeitos, com uma preocupação focalizada no estar dentro, mesmo que seja de forma ineficiente, na medida em que se propõe uma inclusão sem

---

<sup>2</sup> Faz-se necessário salientar que, apesar de entendermos o termo NEEs dentro de seu caráter genérico, podendo relacionar-se tanto com necessidades decorrentes das deficiências, assim como, com condições atípicas, neste trabalho, sempre que utilizarmos o termo NEEs, estaremos nos referindo às necessidades decorrentes de deficiência física, mental, auditiva, visual e/ou múltiplas.

condições de atender plenamente todos os alunos e, concomitantemente, cada aluno na sua singularidade – diversidade – individualidade, sem debater o processo com as associações e grupos a que pertencem a alteridade deficiente e suas famílias (SKLIAR, 1999).

Para melhor contextualizar o panorama educacional atual das pessoas com NEEs, entendemos ser necessário um breve resgate histórico da educação dessas pessoas, visto que não podemos ignorar o longo processo que, na busca da garantia de seus direitos, levou diferentes grupos minoritários a lutar por uma causa comum: o direito à Educação.

A partir da década de 90 do século XX, intensifica-se no Brasil o movimento de inclusão das pessoas com NEEs no ensino regular. Com políticas, planos e ações educacionais - sendo a Declaração de Salamanca (1994) um marco importante para o desenvolvimento do processo - o movimento da inclusão escolar de alunos com NEEs vem, a cada dia, tornando-se uma realidade nas escolas no nosso Estado (Espírito Santo) e em todo o Brasil.

De acordo com Chaffner e Buswell (1999, p. 85), “Todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para *todos* os alunos”. Nesse sentido, alunos, pais, professores e diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com NEEs representam uma força poderosa para a renovação da escola.

Dessa forma, a disciplina Educação Física, como componente curricular, não deve ignorar seu papel como colaboradora do movimento da inclusão escolar. A idéia do “aluno-padrão”, “corpo perfeito”, “rendimento” deve dar lugar a um novo paradigma do qual TODOS possam participar.

É importante ressaltar que, de acordo com Bracht (2003, p. 28), “A chamada Educação Física moderna é filha da modernidade”. Dessa forma, recebeu, desde sua gênese, a influência do pensamento científico. Com sua origem higienista e militarista, é também, inicialmente, definida por uma ordem técnica, de caráter fortemente biológico e desportivo. Bracht (1992), Castellani Filho (1988), Betti (1991), entre outros, discutem esse aspecto, apontando a necessidade de analisá-la com discernimento e contextualizadamente, uma vez que a busca pela eficiência e pelo rendimento acaba por privilegiar apenas um grupo de sujeitos contribuindo, assim, para a exclusão das pessoas com NEEs não só das aulas de Educação Física mas também da escola.

## **SOBRE O ESTUDO: MATERIAL E MÉTODO**

Este estudo, de natureza qualitativa, teve por objetivo fornecer elementos necessários para apontar com clareza o que é realizado no âmbito da prática da Educação Física nas escolas estaduais do Espírito Santo (Grande Vitória) que possuem matrícula de alunos com NEEs em classe comum de escolas regulares, identificando suas principais características e recursos físicos e humanos envolvidos, o nível de conhecimento e capacitação dos profissionais, as dificuldades enfrentadas por eles, assim como procurando identificar e socializar as experiências bem-sucedidas.

Enfocamos quatro municípios da Macrorregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo: Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. Em cada município, foram sorteadas aleatoriamente seis escolas e uma turma com alunos com NEEs para ser acompanhada. Para a seleção da amostra, foi solicitado à Subgerência de Estatísticas Educacionais (SEE/SEDU) e ao Departamento de Educação Especial (EE/SEDU)<sup>3</sup> o número de escolas e de alunos com NEEs matriculados na Rede Estadual de Ensino.

Os dados foram coletados a partir de três instrumentos básicos: entrevista semi-estruturada, diário de campo e fotografia. As visitas às escolas foram marcadas com antecedência, sendo desenvolvidos os seguintes procedimentos: a) observação das aulas de Educação Física; b) elaboração de um diário de campo: observação das aulas de Educação Física e instalações da escola; c) realização das entrevistas com os professores de Educação Física e diretor/responsável pela escola; d) verificação dos materiais utilizados para as aulas, assim como o espaço físico. Todos os professores de Educação Física e diretores e/ou responsáveis nessas escolas foram entrevistados sendo as entrevistas gravadas e transcritas para uma melhor análise.

Os dados foram, em sua maioria, submetidos à análise de conteúdo e categorização. Em alguns casos, utilizamos estatísticas descritivas simples.

## **DADOS QUANTITATIVOS... UM QUADRO GERAL**

De acordo com informações obtidas na SEE/SEDU,<sup>4</sup> é possível visualizar o contexto da inclusão escolar nos quatro municípios que compõem a amostra. Estruturamos alguns dados relativos ao número de escolas da Rede Estadual de Ensino, o número de escolas inclusivas<sup>5</sup> e o número de alunos com NEEs matriculados nos quatro municípios que compõem a amostra, como apresentados nas tabelas a seguir.

## **SOBRE O NÚMERO DE ESCOLAS**

Conforme sintetizam as tabelas<sup>6</sup> a seguir, das escolas das Redes Estaduais da Grande Vitória, das 188 escolas da rede estadual existentes nos 4 municípios, 90 escolas, ou seja, 47,8% possuem matrícula de alunos com NEEs. Certamente esse número é baixo quando se pensa no universo de pessoas que possuem deficiências e, por conseqüência, possíveis NEEs. Podemos observar ainda que, nos quatro municípios, há uma desproporcionalidade entre o número de escolas e seu correspondente ao número de escolas inclusivas. Destacam-se os municípios de Vila Velha e Vitória. O município de Vila Velha possui 25% das escolas estaduais da Grande

---

<sup>3</sup> É preciso mencionar a incoerência entre os dados da SEE/SEDU e EE/SEDU, o que nos levou a utilizar, concomitantemente, informações de ambos os departamentos.

<sup>4</sup> Optamos por utilizar como base os dados da SEE/SEDU, já que esses correspondem ao senso oficial enviado para o MEC.

<sup>5</sup> Estamos chamando de escolas inclusivas aquelas que apresentam matrícula de alunos com NEEs.

<sup>6</sup> Utilizamos os dados referentes ao ano de 2003, já que os dados relativos ao senso de 2004 serão disponibilizados em março de 2005.

Vitória e 34,5% dessas escolas têm matrícula de alunos com NEEs. Já Vitória contempla 11,7% das escolas estaduais e apenas 3,3% dessas escolas possuem alunos com NEEs matriculados.

**Tabela 1**  
**NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NOS QUATRO MUNICÍPIOS**

Município	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA	TOTAL
Nº de Escolas	70	49	47	22	<b>188</b>
%	<b>37,3%</b>	<b>26,0%</b>	<b>25,0%</b>	<b>11,7%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar – 2003 – SEE/GEIA/SEDU

**Tabela 2**  
**NÚMERO DE ESCOLAS “INCLUSIVAS” DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Município	CARIACICA	SERRA	VILA VELHA	VITÓRIA	TOTAL
Nº de Escolas	38	18	31	3	<b>90</b>
%	<b>42,2%</b>	<b>20,0%</b>	<b>34,5%</b>	<b>3,3%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo Escolar – 2003 – SEE/GEIA/SEDU

Ainda sobre as tabelas apresentadas acima, cabe ressaltar a incoerência dos dados obtidos entre o departamento de EE/SEDU e a SEE/SEDU. É importante refletir sobre a importância de se conhecer o número real de escolas e alunos com NEEs já que ações devem ser direcionadas tanto por parte da escola como por parte de órgãos competentes para envio de matérias e professores especializados. Dessa forma, o comprometimento do quadro real de escolas e alunos pode vir a prejudicar o desenvolvimento do processo de inclusão escolar.

### **SOBRE O NÚMERO DE ALUNOS E O TIPO DE NEEs**

Os dados que apresentamos na Tabela 3 referem-se ao número total de alunos com NEEs, por tipo de NEE, nas seis escolas que foram sorteadas para o estudo. Os dados da referida tabela foram coletados durante a visita nas 24 escolas e fornecidos pelos diretores ou responsáveis pela instituição.

**Tabela 3**

**NÚMERO TOTAL DE ALUNOS COM NEEs DAS SEIS ESCOLAS SORTEADAS NOS QUATRO MUNICÍPIOS**

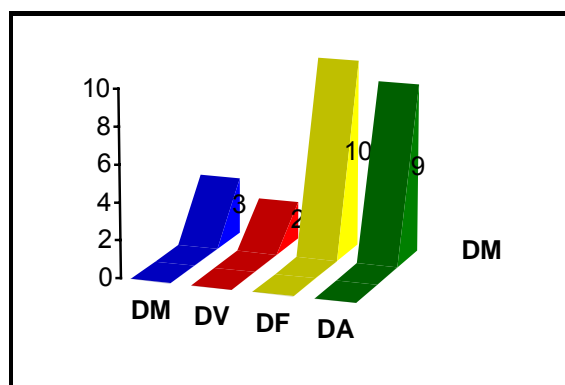
Escolas	Cariacica					Serra					Vila Velha					Vitória				
	DF	DA	DM	DV	Mul	DF	DA	DM	DV	Mul	DF	DA	DM	DV	Mul	DF	DA	DM	DV	Mul
01	1	1	7	1	0	0	0	3	1	0	3	1	4	2	0	1	5	0	2	0
02	1	2	3	3	1	2	2	1	0	0	0	1	1	0	1	3	1	2	1	0
03	1	2	2	4	0	1	0	1	2	0	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0
04	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0
05	0	0	0	2	0	1	2	3	0	0	1	0	0	0	0	1	4	2	0	5
06	6	2	0	0	0	3	4	0	5	0	9	2	6	8	3	0	1	0	1	0
<b>Subtotal</b>	<b>09</b>	<b>07</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>01</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	<b>00</b>	<b>15</b>	<b>06</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>13</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>05</b>
<b>TA/M</b>	<b>41</b>					<b>33</b>					<b>50</b>					<b>33</b>				

Legenda: DF = Deficiente Físico; DA = Deficiente Auditivo; DM: Deficiente Mental; DV = Deficiente Visual; Mul = Deficiências Múltiplas; TA/M = Total de Alunos com NEEs nas escolas sorteadas para a amostra por município.

A análise dos dados coletados e ora apresentados mostram que há prevalência – salvo algumas exceções - de matrículas de alunos(as) portadores(as) de deficiência mental, física e auditiva nos quatro municípios. Corroboram assim com as expectativas decorrentes de dados estimados por organizações internacionais.<sup>7</sup> É preciso não perder de vista que as informações coletadas foram obtidas por intermédio dos diretores das escolas. Assim, deve-se considerar a possibilidade de incoerências nessas informações, tendo em vista as precárias condições de funcionamento do sistema público de educação.

Do universo de alunos com NEEs matriculados nas 24 escolas (Tabela 3), sorteamos um aluno para ser acompanhado mais especificamente. No Gráfico - 1 estão registrados os tipos de NEEs que apresentam os 24 alunos que foram sorteados aleatoriamente para compor a amostra.

<sup>7</sup> A OMS estima em 10% os portadores de deficiência em países em desenvolvimento, sendo 5% deficientes mentais, 2% deficientes físicos, 1,5% deficientes auditivos, 1% deficientes múltiplos e 0,5% deficientes visuais. (MAZZOTTA, 2003, p.194)



**Gráfico 1 - TIPO DE NEEs DOS ALUNOS QUE COMPÕEM A AMOSTRA**

### **ALGUMAS REFLEXÕES... DO DISCURSO ÀS AÇÕES**

Com relação aos dados coletados nas entrevistas, foi possível identificar, tanto no discurso dos diretores quanto no dos professores de Educação Física, que ainda são grandes as limitações e dificuldades encontradas no que se refere à inclusão de alunos com NEEs nas escolas da rede regular. Para além das dificuldades citadas por eles, parece importante observar duas questões: a de que as escolas não vêm funcionando a partir de uma filosofia de trabalho coletivo, prejudicando, assim, as ações, já que estas acabam se tornando fragmentadas e soltas; um outro ponto refere-se à situação da Educação brasileira, como salienta Skliar (2001, p. 20):

A idéia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos.

É notório que o universo de problemas e dificuldades relacionados com a escola e com a Educação Física é grande e complexo. Questões associadas às condições de trabalho (tipo de contrato trabalhista e salário), o problema do espaço escolar, a formação (inicial e continuada) do professor, assim como a compreensão que ele possui de seu próprio trabalho, em termos gerais ou mais específicos, foram identificados no final da década de 90 - quando o laboratório de estudos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo realizou um diagnóstico<sup>8</sup> da Educação Física Escolar no Estado do Espírito Santo, com o objetivo de identificar e descrever as condições em que se realiza o ensino da Educação Física nas escolas da Rede Pública e Privada no Estado - e, conforme foi possível observar, ainda hoje persistem esses problemas.

Dentro da categorização dos enunciados emitidos pelos diretores e professores de Educação Física referentes às dificuldades da implementação da inclusão, destaca-se - pela quantidade

<sup>8</sup> Mais detalhes ver "Pesquisa em ação: Educação física na escola"

de referências feitas - a categoria formação/capacitação dos professores para atuar em turmas inclusivas, como se observa na tabela a seguir:

**DIFICULDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO SEGUNDO OS DIRETORES E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTREVISTADOS**

Categoria	Número de referências	
	DIRETORES	PROFESSORES
Formação/Capacitação de Professores	24	23
Estrutura Física	17	19
Suporte e Acompanhamento	07	04
Preparação de Todos da Escola	08	09
Orientações e Palestras	04	05
Materiais	02	01
Interação Entre Escolas Especiais e Regulares	01	00
Sala de Recursos	01	00

É importante salientar que grande parte dos professores atuantes nas escolas não teve, durante sua formação inicial (graduação), acesso a qualquer informação associada às pessoas com NEEs já que essa é uma discussão recente no ambiente escolar.

Sabemos o quão importante é o processo de formação de professores e junto aos professores. Estes, como estão diretamente em contato com os alunos, acabam por tomar um destaque relevante nessa reforma educacional. Entretanto, é preciso refletir sobre que tipo de formação/capacitação seria necessária para sustentar a prática dos professores em turmas inclusivas.

Acreditamos que essa formação não deve estar ligada unicamente a conceituações e descrições das deficiências, já que, por muitas vezes, esse tipo de formação/informação acaba por gerar mais barreiras se forem descritas de forma que se evidenciem as limitações que essas pessoas possuem. Sobre essa questão, Skliar (2001, p. 18) aponta:

Não concordo com que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor 'inocente' e 'ingênuo' de fronteiras de exclusão/inclusão.

Nesse sentido, entendemos que a formação/capacitação dos professores poderia ser pensada na direção de um maior envolvimento na comunidade escolar além de se efetivar uma mudança nas representações políticas e culturais que se relacionam com os alunos com NEEs. A

proposta da inclusão escolar indica e incentiva a interação de todos na escola em busca de caminhos para a sua efetivação.

É interessante considerar e destacar os dados coletados em duas das escolas visitadas - uma no município de Vitória e a outra em Vila Velha - por sua singularidade em relação às demais escolas. A escola do município de Vitória, apesar de apresentar três núcleos<sup>9</sup> de apoio e um excelente espaço físico e material pedagógico, não poderia ser considerada uma escola inclusiva, já que os alunos com deficiências física e visual não participam das aulas de Educação Física. Entendemos que a escola deve se estruturar para receber os alunos, não apenas nessa ou naquela atividade, mas em todas.

Contraopondo-se à escola de Vitória, na escola pertencente ao município de Vila Velha, foi possível identificar elementos que levam a vislumbrar um diferencial em relação às demais visitadas. Cabe evidenciar que essa escola já recebia matrícula de alunos com NEEs mesmo antes das discussões em torno da inclusão se intensificarem, tendo, assim, a comunidade escolar desempenhado um papel fundamental, conforme podemos constatar na fala da diretora, a seguir:

[...] fizemos toda a adequação de banheiro e rampas com a colaboração de funcionários e alunos porque, nessa época, nós não tivemos esse apoio por parte da SEDU, então nós mesmos tivemos a preocupação de fazer as adequações [...] a dificuldade de mobiliário também. Nós até hoje não temos mobiliário adequado para os alunos cadeirantes. O que nós temos aqui foi uma mesa que o próprio pai fez para a escola.

Destacamos, ainda, a realização da semana de adaptação<sup>10</sup> promovida pela escola. Talvez esse fato justifique o comportamento apresentado pelos alunos evidenciado pela diretora:

[...] a presença dos alunos com NEEs contribuiu para a disciplina da turma porque como os alunos com problema visual dependem muito da oralidade, então há uma colaboração muito grande por parte de todos os alunos.

A partir dos dados coletados, foi possível conjecturar que a estrutura física das escolas, materiais e capacitação dos profissionais para atuar em turmas inclusivas não são necessariamente decisivos e elementos primordialmente fundamentais para que se complemente a inclusão. Sugere-se que, muito mais que isso, o comprometimento e o entendimento das pessoas envolvidas com a escola devem ser considerados como ponto de partida. É preciso que elas tenham sensibilidade e consciência, realize cada qual seu papel,

---

<sup>9</sup> O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) o Projeto de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT) e o Núcleo Para o Deficiente Auditivo. Esses núcleos não pertencem exclusivamente à escola, apenas ocupam o espaço físico nela e têm por objetivo oferecer apoio possível e atendimento a alunos com NEEs, pais e professores.

<sup>10</sup> Refere-se à primeira semana de aula. Nessa semana, temas transversais e inclusão escolar são discutidos em TODAS as turmas.



objetivando a criação de uma comunidade escolar onde todos contribuam e acreditem numa escola melhor.

Apesar de identificarmos uma atitude positiva com relação à inclusão, sobressaem, nas falas dos entrevistados, de forma considerável, as limitações para que essa inclusão se concretize, na medida em que uma pequena parcela dos diretores e professores ainda mantém posturas que revelam como pano de fundo o modelo médico de deficiência.<sup>11</sup> Foi possível identificar resquícios de uma postura segregadora tanto no discurso dos diretores como no dos professores de Educação Física, ao passo que, por alguns momentos, enfatizam a possibilidade de inclusão em apenas alguns casos e a participação dos alunos com NEEs nas aulas de Educação Física se dá de forma muito contingente. As falas a seguir ilustram a percepção dos professores e diretores respondentes:

A Aline fica na área da merenda (durante a aula de Educação Física) porque todo mundo tem muito cuidado com ela. Ela é frágil e a gente tem até medo.

Normalmente nenhum deles participa. Aquele mais deficiente que eu te falei, não faz. Agora os outros dois fazem, mas só quando querem e o que querem fazer.

Sim. Eles (alunos com NEEs) têm problema de lateralidade, de forma, espaço, então como eles vão conseguir acompanhar a turma? Só mesmo a socialização.

## **CONSIDERAÇÕES INCONCLUDENTES...**

Os resultados deste estudo apontam caminhos promissores e desafiadores concomitantemente. Os professores entrevistados, talvez mesmo sem dizer claramente, parecem ter clareza de que a educação inclusiva precisa ir além da simples aceitação de alunos com NEEs na classe regular. Clamam para si uma formação mais adequada, que lhes possibilitem trabalhar com a diversidade.

Com base nos dados coletados, é importante questionarmos se a postura segregadora identificada na ação e discursos de diretores e professores é reflexo de uma concepção de inferioridade atribuída às pessoas com NEEs, na medida em que, ainda hoje, elas são muitas vezes consideradas e tachadas como “inválidas”, “incapazes”, “anormais” etc. Embora a inclusão escolar seja hoje uma realidade, se ainda persiste uma concepção deficiente das pessoas com “deficiência” esse processo corre o risco de permanecer no plano superficial. É evidente que a oposição binária<sup>12</sup> construída - normal x anormal - é fruto de uma herança

---

<sup>11</sup> Nesse modelo, os deficientes são frequentemente tachados como doentes, considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes, inválidos, enfim.

<sup>12</sup> O filósofo francês Jacques Derrida, citado por Silva (2003), acredita que as oposições binárias expressam a divisão do mundo em duas classes onde um dos termos é sempre privilegiado – recebendo um valor positivo – enquanto o segundo é visto como negativo.

sociocultural enraizada ao longo dos tempos e, portanto, não se desfazem facilmente. Dessa forma, faz-se necessário compreender e mudar essas concepções para a efetivação da inclusão escolar. É necessário que haja uma desconstrução do caráter natural atribuído à díade normal x anormal e passemos a vê-la como uma construção discursiva da modernidade (VEIGA-NETO, 2001).

Zigmunt Bauman (1999) caracteriza a modernidade como um tempo em que se *reflete* a ordem. Um tempo marcado pela intolerância à diferença, quando são criados conceitos, medidas, estatísticas etc. Dessa forma, as oposições de ordenamento - a anormalidade como inverso da norma, o exterior representa aquilo que o interior não é - com o objetivo de ordenar acaba por classificar e excluir, a todo o momento, grupos e pessoas. Para Veiga-Neto (2001, p. 110),

[...] tematizar essas dificuldades pode contribuir para desnaturalizá-las, para desconstruí-las, para mais uma vez mostrar o quanto elas são contingentes, justamente porque advêm de relações que são construídas social e discursivamente.

Faz-se, dessa forma, não só importante, mas também necessário entender que essas questões foram construídas em algum momento da história e, por terem sido construídas, podem ser “alteradas”, “redirecionadas” de forma a contribuir para o rompimento de estigmas e preconceitos que persistem ainda hoje e, de certa forma, acabam por retardar o processo de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- 1 BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.
- 2 BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. Ed. Cortez, 1997, p. 32 - 59
- 3 BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- 4 \_\_\_\_\_. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- 5 CASTELLANI-FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

6 CHAFFNER, C; BUSWELL, J. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. p. 69-87. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

7 CHICON, J. F. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais**: abordagem psicomotora. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1999.

8 MARCHES, A.; MARTÍN, E. Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora: Artimed, 1995. p.7-23 volume 3

9 MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

10 SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

11 \_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15 - 33, jul./dez, 1999.

12 VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: SKLIAR, C; LARROSA, J. (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte, 2001. p. 105 -118.

## **FRANCIANE ROSSETTO SOARES**

Rua: Vitória, n.02  
Bela Aurora, Cariacica – ES  
CEP: 29141-470  
E-mail: fran\_rossetto@hotmail.com

## **VALTER BRACHT**

LESEF/CEFD/UFES  
Av. Fernando Ferrari, n. 514  
Goiabeiras, Vitória – ES  
CEP: 29075-970

## **ANÁLISE DO DISCURSO DE GESTANTES SOBRE SUAS EXPECTATIVAS FRENTE À POSSIBILIDADE DE SEUS FUTUROS BEBÊS PERTENCEREM À CLASSE DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Leonardo Santos Amâncio Cabral – Graduando – FAEFI/UFU  
Thaís Cristina de Oliveira – Graduanda - FAEFI/UFU  
Marília Ferreira Dela Coleta – Professora Doutora – IP/UFU

### **RESUMO**

*Historicamente, as pessoas com necessidades especiais são estigmatizadas. Para explorar uma possível origem desta discriminação, este estudo analisou o discurso de gestantes sobre a possibilidade de seus filhos nascerem com necessidades especiais. Os resultados permitiram identificar nas gestantes seu despreparo psicológico, negação a essa possibilidade e desinformação. Foi possível verificar que a discriminação que as pessoas com necessidades especiais sofrem se inicia a partir do momento em que as gestantes não discutem sobre o assunto com seus companheiros e nem procuram se preparar para essa possibilidade, o que poderá dificultar futuramente o processo de independência de seus filhos.*

### **RESUMEN**

*Históricamente, las personas con necesidades especiales son estigmatizadas. Para explorar un posible origen de esta discriminación, este estudio analizó el discurso de embarazadas sobre la posibilidad de sus hijos nazcan con necesidades especiales. Los resultados permitieron identificar en las embarazadas su despreparo psicológico, negación la esa posibilidad y desinformación. Fue posible verificar que la discriminación que sufren las personas con necesidades especiales se inicia a partir del momento en que las embarazadas no discuten sobre el asunto con sus compañeros y ni buscan prepararse para esa posibilidad, lo que podrá dificultar futuramente el proceso de independencia de sus hijos.*

### **ABSTRACT**

*Historically, disabled people are stigmatized. In order to explore a possible origin of this discrimination, this study analyzed the speech of pregnant women on the possibility of their children be born with disabilities. The results identified the lack of psychological prepare of the pregnant women, the refuse to accept this possibility and the disinformation. It was verified that the discrimination suffered by disabled people begins with the mothers not talking about this matter with their partners and not trying to prepare themselves to this possibility. This could cause difficulties to the process of independence of their children in the future.*

## **1. INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem como tema central o discurso de gestantes sobre suas expectativas em torno da possibilidade de seus filhos nascerem com necessidades

especiais<sup>1</sup>. O interesse pela temática está relacionado ao nosso percurso acadêmico, durante o qual tivemos a oportunidade de participar ativamente das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes- NUTESSES da Universidade Federal de Uberlândia – UFU através do contato direto com as pesquisas que abordavam esta temática. Também tivemos a oportunidade de estarmos presentes em estágios práticos do projeto de Educação Física e Esportes Adaptados, desenvolvido pelo Prof. Dr. Alberto Martins da Costa, presidente do Comitê Paraolímpico Brasileiro, na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU. Diante dessas vivências, fomentamos discussões a respeito de pessoas com necessidades especiais.

Segundo Silva (1987), pessoas com necessidades especiais (PNEs) são todas aquelas que estão abaixo dos padrões de “normalidade” estabelecidos pela sociedade, sejam por motivos físicos, sensoriais, orgânicos ou mentais e, em consequência dos quais, vêm-se impedidos de viver plenamente (SILVA apud CARMO, 1991, p.13).

Para definir os diversos tipos de deficiências existentes, Sombra (1983) analisou a legislação brasileira voltada para o excepcional, mostrando a multiplicidade de conceitos concernentes a esse grupo. Há tanta imprecisão destes conceitos, que as sete categorias de excepcionalidades citadas no Parecer nº 1.682/74 desdobram-se em onze. A saber:

deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis, deficientes mentais dependentes, portadores de problemas de conduta, portadores de deficiência múltipla, deficientes da fala, hipoacústicos, deficientes da audiocomunicação, visão reduzida (amblíopes), cegos, deficientes físicos não sensoriais (SOMBRA apud CARMO, 1991, p.17)

Em geral, uma pessoa com evidências de um atributo o qual a torna diferente de outras, torna-se estigmatizada frente a uma sociedade.

Goffman (1988) constatou que desde a Grécia antiga existe o termo *estigma*. Este termo remetia às pessoas que apresentavam sinais corporais que, para a época, significava algo de extraordinário ou mau sobre o *status* moral daquelas. Com isso, essas pessoas se tornavam marcadas e evitadas, especialmente, em lugares públicos.

No que se refere à história das PNEs, durante muito tempo, a deficiência foi vista como castigo de Deus e essas pessoas foram vítimas de segregação e exclusão. Na Idade Média, a concepção dominante era que estas pessoas possuíam poderes especiais dos demônios, bruxas e/ou duendes malignos. Já o Renascimento contribuiu definitivamente com o campo dos direitos e deveres dos deficientes, rumo à superação.

Assim, no contexto histórico-conceitual destas pessoas, as práticas sociais foram marcadas por diferentes fases, começando pela exclusão social, passando pelo atendimento segregado e, recentemente, pela sua integração na sociedade.

Entretanto, a partir dos estudos bibliográficos sobre o tema abordado, constata-se que ainda há atitudes de rejeição e eliminação para com as pessoas com necessidades especiais. Como exemplo, há o fato de gestantes preferirem não pensar na possibilidade de seus filhos nascerem pertencendo àquela classificação: PNEs. E como algumas gestantes reagem ao receber o diagnóstico no qual se confirma que seus filhos pertencerão ao grupo de pessoas excepcionais? Mannoni deixa claro:

---

<sup>1</sup> É importante salientar que o uso de termos e expressões como Excepcional, Deficiente, Pessoas Portadoras de Deficiência, Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, Pessoas com Necessidades Especiais, não influenciará o enfoque deste trabalho.

Recusa os exames orgânicos que permitiram definir o diagnóstico de modo irrevogável. 'De que adianta o que eles estão me pedindo? Um ser anormal a gente mata, não se pode deixá-lo viver'. Não é o grito de uma mãe, acrescenta, mas uma revolta metafísica. Esta mãe escolheu não saber, ao preço de uma agorafobia que apareceu no dia em que ela colocou claramente o problema do homicídio do filho e do suicídio. (MANNONI, 1999, p.13)

Dentre os trabalhos que discutiram as interações de pais e seus filhos com necessidades especiais, podemos citar os estudos de Golfeto (1983); Schonmann (1984); Monteiro (1985); Costa (1989); Paschoal (1993); Rosa (1993); Rossi (1994); Dallabrida (1996); Mannoni (1999) e Brandão (2002).

Carmo (2002)<sup>2</sup> dividiu, em quatro grupos, as principais maneiras como os pais agem frente à situação de terem filhos com necessidades especiais:

1) Aceitação – associada à busca por meios que possam minimizar as limitações de seus filhos e, também, desenvolver as potencialidades dos mesmos;

2) Aceitação/igualdade – são os pais que não abandonam seus filhos, mas os tratam como normais. Dessa forma, não procuram meios de desenvolverem suas potencialidades e nem lutam pelos seus direitos.

3) Superproteção/ocultamento – as crianças não se desenvolvem sozinhas, ficando totalmente dependentes de seus pais.

4) Rejeição/abandono – são casos em que pais repudiam seus filhos que apresentam tais condições negando, até mesmo, criá-los.

No que tange a estudos que investigaram pais com tendência a repudiar seus filhos com necessidades especiais, o de Mannoni (1999) expôs a sensibilidade da gestante a qualquer atentado à vida que sairá dela e o fato de poder sentir-se culpada quando trazer ao mundo um ser que, em sua concepção, não possibilitará qualquer projeção humana. A autora constatou, também, que toda depreciação e condenação da criança são sentidas pela mãe como sentença de morte e depreciação de si própria.

Durante sua gravidez, a gestante idealiza um filho que tem por missão restabelecer e reparar o que foi considerado deficiente, sentido como falta, ou prolongar aquilo a que ela teve que renunciar em sua vida. A esse respeito Mannoni cita:

Se este filho, carregado com todos os sonhos perdidos da mãe, nasce *doente*, o que irá acontecer? A irrupção na realidade de uma imagem de corpo enfermo produz um choque na mãe: no momento em que, no plano fantasmático, o vazio era preenchido por um filho imaginário, eis que aparece o ser real que, pela sua enfermidade, vai não só renovar os traumatismos e as insatisfações anteriores, como também impedir posteriormente, no plano simbólico, a resolução para a mãe de seu próprio problema de castração. (MANNONI, 1999, p.57)

Buscaglia (1983) discutiu sobre a maneira de pais apresentarem seus bebês portadores de necessidades especiais às suas famílias. Em seu discurso, considerou errada a atitude de pais nesta situação tentarem disfarçar os fatos, a fim de amenizar o choque de suas famílias. Segundo o autor, pesquisas clínicas têm revelado que a maior influência sobre a aceitação ou rejeição da criança deficiente pela família é definida pela atitude da mãe: se ela é capaz de lidar com o fato da aceitação, de uma forma bem ajustada, a família será capaz do mesmo.

---

<sup>2</sup> Esta fala do autor foi retirada da aula ministrada no curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada

Diante do exposto, este estudo teve como objetivos conhecer e analisar o perfil de futuros bebês a partir do discurso de gestantes no tocante ao sexo, fisionomia, saúde e normalidade.

Especificamente, este estudo buscou:

- a) identificar o sexo preferido pelas mães e pelos pais;
- b) descrever os principais traços fisionômicos idealizados pelos pais;
- c) verificar o grau de preocupação dos pais em relação à possibilidade de terem um filho doente ou portador de alguma anomalia física, mental e/ou sensorial.

Desta forma, pretendeu-se contribuir para o conhecimento na área, com vistas a subsidiar as discussões sobre a melhor aceitação das gestantes com relação à possibilidade de seus filhos nascerem com necessidades especiais. Este estudo visou, também, abordar a estigmatização e conseqüente marginalização de pessoas que se enquadram nesse grupo.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. TIPO DE PESQUISA**

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo de caráter crítico-analítico, pois permitiu o aprofundamento na descrição dos discursos das gestantes em relação aos seus futuros bebês, bem como extrapolar a mera identificação da existência de relações entre as variáveis e determinar a sua natureza.<sup>3</sup>

### **2.2. UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRA**

O universo deste estudo compreendeu a cidade de Uberlândia<sup>4</sup>, envolvendo os hospitais da mesma. Esta cidade foi escolhida por ser de grande porte e conter respeitadas instituições hospitalares<sup>5</sup>, as quais oferecem recursos e apoio às gestantes. As instituições particulares da cidade, por questões burocráticas, não permitiram que as entrevistas fossem aplicadas nas mesmas, sendo possível obter os dados apenas através das gestantes internadas no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU). Esta instituição é a mais procurada por ser acessível, gratuitamente, às pessoas de todas as classes sociais (baixa, média e alta<sup>6</sup>).

A pesquisa foi realizada com dois grupos de gestantes, considerando o nível de escolaridade (ensino fundamental e ensino médio), a fim de verificar se haviam diferenças nas respostas de acordo com o nível de instrução escolar. Foram entrevistadas três gestantes de cada grupo. Não foi possível encontrar gestantes com escolaridade superior internadas no HC/UFU.

### **2.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Para a coleta de dados, inicialmente foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada visando alcançar os objetivos, sendo as questões feitas de modo sutil por se tratar de tema difícil para as gestantes, sendo esta fase supervisionada pelo Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo. O conteúdo das questões versava sobre: a escolha pelas

---

<sup>3</sup> GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

<sup>4</sup> Uberlândia está situada na região Sudeste do Brasil, mais especificamente no Triângulo Mineiro do Estado de Minas Gerais. Dista 445 km de Brasília, 610 km de São Paulo e 543 km de Belo Horizonte. Sua população urbana é de aproximadamente 600.000 habitantes.

<sup>5</sup> Casa de Saúde Santa Marta Ltda; Hospital Santa Catarina; Hospital e Maternidade Santa Clara Ltda; Hospital Santa Genoveva; Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia

<sup>6</sup> A classe alta da sociedade de Uberlândia, dificilmente procura o Hospital de Clínicas da UFU. Por se tratar de uma instituição pública que presta atendimento médico gratuito, há uma grande procura de gestantes pela maternidade desse hospital, o que pode levar, muitas vezes, à falta de vagas.

gestantes e seus maridos/companheiros do sexo de seus futuros bebês; sua idealização com relação à fisionomia de seus futuros bebês; debate com seus respectivos maridos/companheiros à respeito da possibilidade de seus futuros bebês nascerem com alguma anormalidade física/mental ou sensorial; preparação para a possibilidade de vir a ter um filho com alguma necessidade especial.

O instrumento-piloto foi testado e reformulado. Em seguida, foi preciso obter a autorização da coordenação da maternidade para ter acesso às gestantes internadas neste setor do HC/UFU.

Ao entrar em contato com as gestantes, o pesquisador apresentou-se, explicou os objetivos da pesquisa, solicitou a colaboração e a permissão para utilizar gravador, a fim de registrar suas respostas durante a entrevista.

As entrevistas foram aplicadas de forma particular durante as três últimas semanas de Agosto. Logo após, as respostas das gestantes foram transcritas na íntegra. Por questões éticas, os nomes das gestantes não foram divulgados.

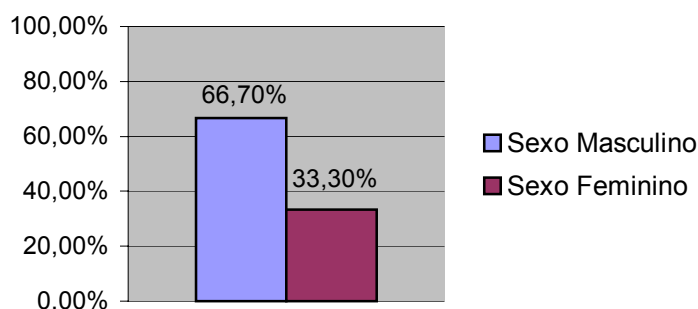
## 2.4. TRATAMENTO DOS DADOS

As análises realizadas foram do tipo quantitativo-qualitativo. Para a análise das respostas calculou-se o percentual das respostas apresentadas pelas gestantes que versaram no tocante ao sexo, à fisionomia, à saúde e à normalidade dos seus bebês, bem como procedeu-se a análise do conteúdo dessas respostas.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS GESTANTES INTERNADAS NO HOSPITAL DE CLÍNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**GRÁFICO I-** Discurso de gestantes com ensino fundamental e médio a respeito do sexo que escolheriam para seus futuros bebês.

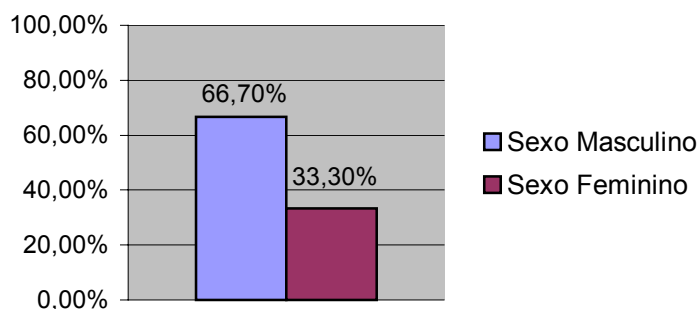


Analisando o gráfico acima, nota-se que 66,7% das gestantes entrevistadas, preferiu que seus futuros bebês nasçam do sexo masculino e 33,3% evidenciou a preferência de serem do sexo feminino. A maioria das gestantes já conheciam o sexo de seu futuro bebê mas, em alguns casos, a entrevistada mostrou insatisfação pelo sexo já conhecido:

Eu fui no médico e ele pediu ultra-sonografia aí eu fiz. Eu “tava” esperando que meu neném fosse menininho. Mas aí o médico foi e me disse que eu ia ter era uma menina. Eu perguntei pra ele se ele tinha certeza que era menina e ele disse que os exames mostra direitinho se é menino ou menina. (Entrevista concedida dia 18/08/04)

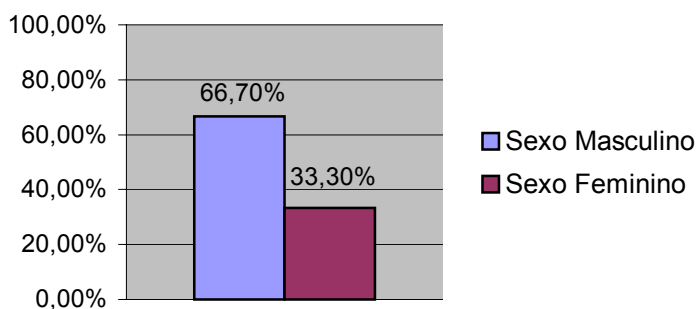


**GRÁFICO II-** Discurso de gestantes com ensino fundamental a respeito do sexo que escolheriam para seus futuros bebês.



Os resultados mostraram que 66,7% das gestantes entrevistadas, com ensino fundamental, prefere que seus futuros bebês nasçam do sexo masculino e 33,3% das gestantes prefere que sejam do sexo feminino. Nota-se, no discurso das gestantes com ensino fundamental, a dominância na escolha de seus futuros bebês serem do sexo masculino.

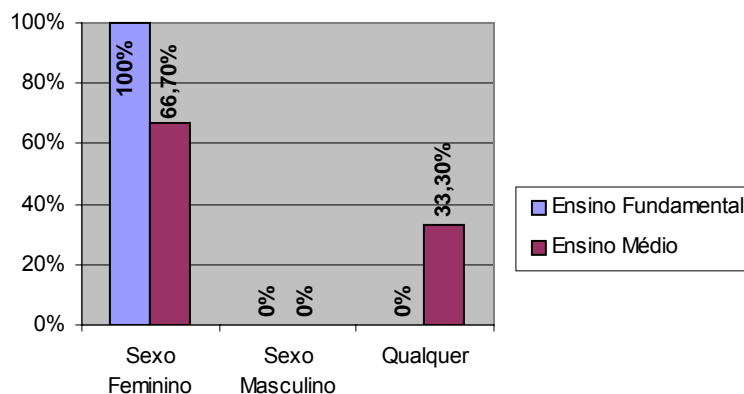
**GRÁFICO III-** Discurso de gestantes com ensino médio a respeito do sexo que escolheriam para seus futuros bebês?



O gráfico acima deixa claro que 66,7% das gestantes com ensino médio, prefere que seus futuros bebês nasçam do sexo masculino e 33,3% prefere que sejam do sexo feminino.

Diante dos três gráficos analisados, pode-se concluir que as gestantes idealizam as características de seus futuros bebês. Com relação ao sexo destes, prevaleceu o masculino.

**GRÁFICO IV-** Opinião de gestantes com ensino fundamental e médio sobre a preferência de seus maridos/companheiros com relação ao sexo de seus futuros bebês.

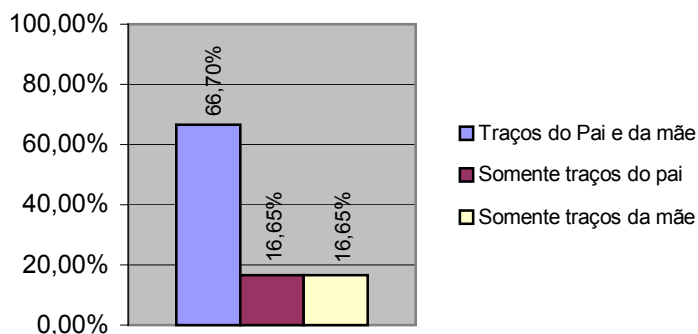


Com relação às gestantes com ensino fundamental, 100% discursou a preferência de seus maridos/companheiros em seus futuros bebês serem do sexo feminino, o que foi uma

surpresa pelo fato de, geralmente, o pai preferir ter filhos do sexo masculino para identificar-se.

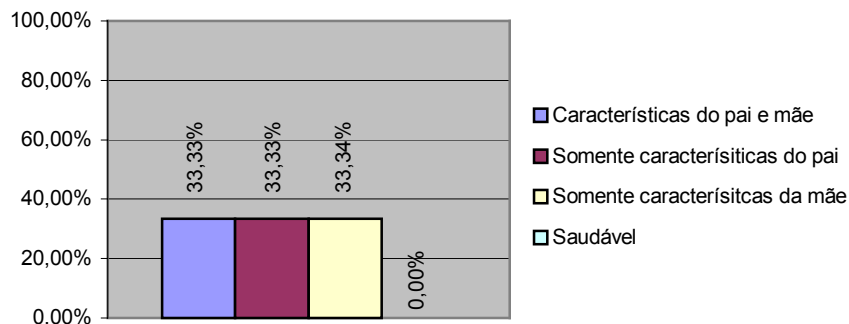
Analisando as respostas das gestantes com ensino médio, 66,7% mostrou a preferência de seus maridos/companheiros em seus futuros bebês serem do sexo feminino e 33,3% afirmaram que os mesmos não manifestaram sua preferência. Assim como as gestantes com ensino fundamental, não houve preferência de seus maridos/companheiros em seus futuros bebês serem do sexo masculino.

**GRÁFICO V-** Idealização de gestantes com ensino fundamental e médio sobre a fisionomia de seus futuros bebês.



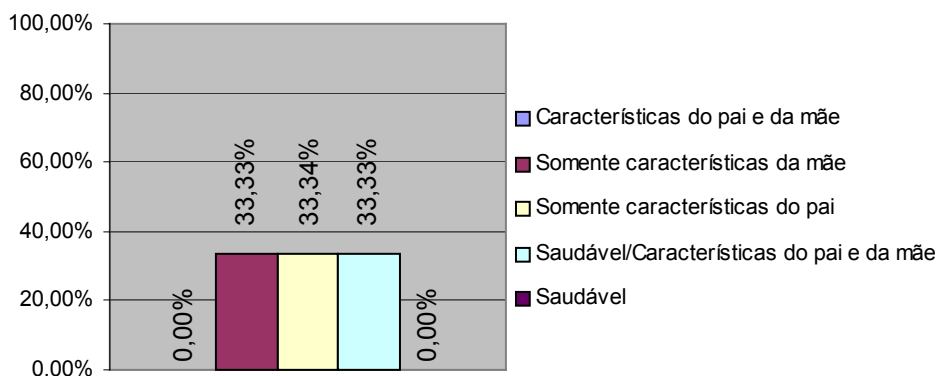
A partir do gráfico acima, nota-se que 66,7% das gestantes entrevistadas idealizam que a fisionomia de seus futuros bebês terá traços do pai e da mãe. Já 16,65% das gestantes relataram que seus futuros bebês terão características somente da mãe e os outros 16,65% disseram que seus filhos parecerão somente com o pai.

**GRÁFICO VI-** Idealização de gestantes com ensino fundamental sobre a fisionomia de seus futuros bebês.



Observa-se que 33,3% das gestantes com ensino fundamental idealizam seus futuros bebês com traços da mãe, 33,3% com traços do pai e 33,3% discursaram que teriam traços dos dois. Portanto, no discurso das gestantes entrevistadas, não houve dominância sobre as características de seus futuros bebês. Nenhuma gestante do grupo, com ensino fundamental, enfatizou a respeito da saúde de seus futuros bebês, preocupando-se somente com a fisionomia dos mesmos.

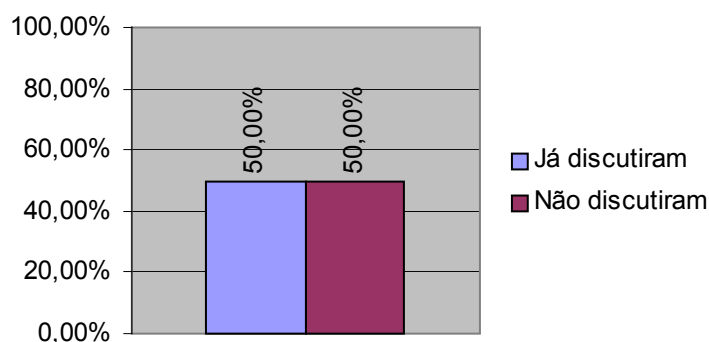
**GRÁFICO VII-** Idealização de gestantes com ensino médio sobre a fisionomia de seus futuros bebês.



Analisando o gráfico acima, observa-se que 33,3% das gestantes com ensino médio disse que idealiza seus futuros bebês somente com características do pai, 33,3% somente com características da mãe e 33,3% com características dois, enfatizando que nasçam saudáveis.

As gestantes com ensino médio, além de terem discutido sobre a dominância das características de seus futuros bebês, enfatizaram a importância destes nascerem saudáveis enquanto que, as com ensino fundamental, não enfatizaram este aspecto.

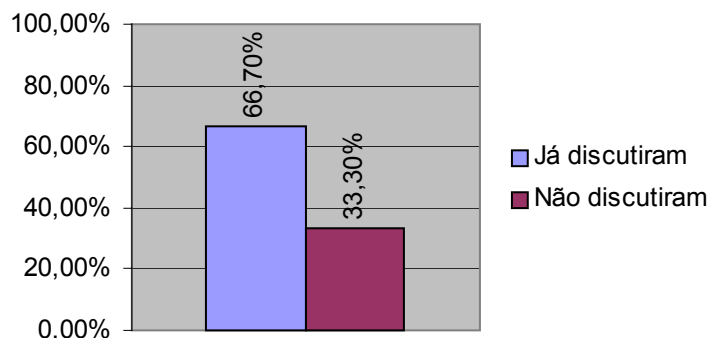
**GRÁFICO VIII-** Discurso de gestantes com ensino fundamental e médio sobre debaterem com seus respectivos maridos/companheiros à respeito da possibilidade de seus futuros bebês nascerem com alguma anormalidade física/mental ou sensorial.



Analisando o gráfico, nota-se que 50% das gestantes entrevistadas já discutiram com seus maridos/companheiros sobre a possibilidade de virem a ter um filho com necessidades especiais. Os outros 50% das gestantes entrevistadas relatou não ter discutido com o marido sobre esta possibilidade, algumas por terem receio em falar sobre o assunto ou por estarem separadas de seus maridos/companheiros.

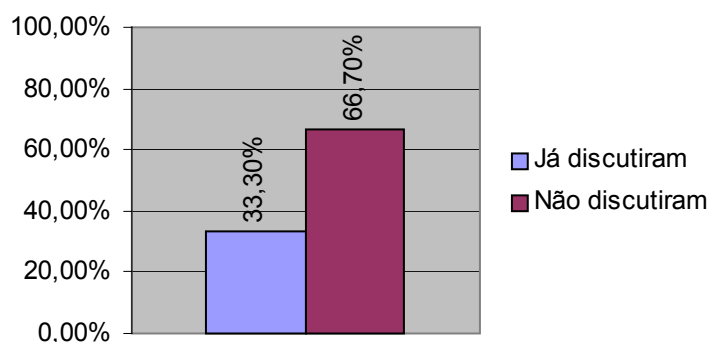
Apesar desses dados, todas as entrevistadas relataram já ter pensado sobre o assunto, muitas vezes motivadas por terem complicações em sua gestação ou por terem na família PNEs.

**GRÁFICO IX-** Discurso de gestantes com ensino fundamental sobre debaterem com seus respectivos maridos/companheiros à respeito da possibilidade de seus futuros bebês nascerem com alguma anormalidade física/mental ou sensorial.



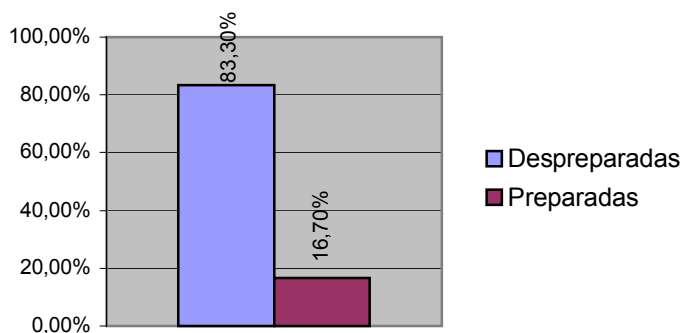
O gráfico acima mostra que 66,7% das gestantes entrevistadas com ensino fundamental já discutiram com seus maridos/companheiros sobre a possibilidade de terem um filho com necessidades especiais. A discussão começou devido ao fato de existir, em suas famílias, pessoas com necessidades especiais e por passarem por complicações em sua gestação. 33,3% delas negaram ter discutido por acreditar que, devido à gestação estar se desenvolvendo com normalidade, não há nenhum risco de seu futuro bebê nascer com necessidades especiais. As crenças religiosas também interferiram em seus discursos, como se a possibilidade de ter um bebê com problemas físicos, mentais ou sensoriais fosse evitada através de uma força maior.

**GRÁFICO X** - Discurso de gestantes com ensino médio sobre debaterem com seus respectivos maridos/companheiros à respeito da possibilidade de seus futuros bebês nascerem com alguma anormalidade física/mental ou sensorial.



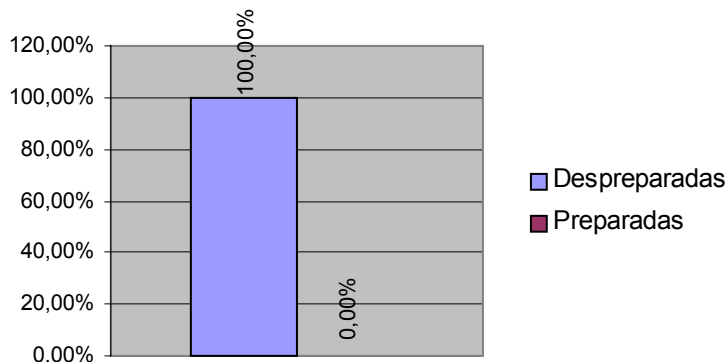
Somente 33,3% das gestantes com ensino médio já discutiram com seus maridos/companheiros sobre a possibilidade de terem um filho com necessidades especiais. Segundo os relatos destas gestantes, a discussão começou devido ao fato de terem, em suas famílias, pessoas com necessidades especiais ou, até mesmo filhos nesta situação. Já 66,7% negaram ter discutido ou por não estarem juntos ou por ter medo da reação do marido.

**GRÁFICO XI** - Percepção de gestantes com ensino fundamental e médio sobre sua preparação para a possibilidade de vir a ter um filho com alguma necessidade especial.



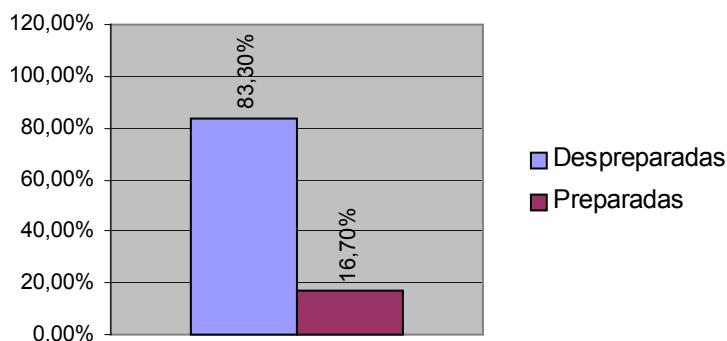
Em 83,3% das gestantes entrevistadas, o sentimento é de bastante receio frente à possibilidade de vir a ter um filho com necessidades especiais. Somente 16,7% mostraram estar preparadas para enfrentar a situação de seu futuro bebê possuir alguma necessidade especial.

**GRÁFICO XII** - Percepção de gestantes com ensino fundamental sobre sua preparação para a possibilidade de vir a ter um filho com alguma necessidade especial.



Analisando o gráfico acima, nota-se que todas as gestantes entrevistadas, do grupo com ensino fundamental, relataram ter receio e estarem despreparadas diante da possibilidade de vir a ter um filho com necessidades especiais.

**GRÁFICO XIII** - Percepção de gestantes com ensino médio sobre sua preparação para a possibilidade de vir a ter um filho com alguma necessidade especial.



Observa-se que 83,3% das gestantes entrevistadas mostraram, em seu discurso, um grande receio e despreparo frente à possibilidade de vir a ter um filho com necessidades especiais. Somente 16,7% das gestantes entrevistadas mostraram segurança em lidar com esta possível condição.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a graduação no curso de Educação Física na FAEFI/UFU verifica-se, diariamente, pessoas com necessidades especiais que freqüentam o campus dessa faculdade, onde são desenvolvidos projetos voltados para essas pessoas. O cotidiano com deficientes físicos, mentais e sensoriais, em especial, chamou a atenção para o desenvolvimento do presente estudo.

No projeto de Educação Física e Esportes Adaptados, desenvolvido pelo Prof. Dr. Alberto Martins da Costa, professores e estagiários necessitam do relato de mães ou responsáveis sobre os alunos a fim de possibilitar atividades corretas e eficientes. Frente a este fato, surgiu a discussão: será que a mãe de uma criança ou jovem, com necessidade especial, conhece todas as dificuldades que seu filho enfrenta? Será que ela esperava que seu filho pudesse vir a nascer com problemas físicos, mentais ou sensoriais? Ela se preparava psicologicamente e discutia com seu marido, durante a gestação, sobre essa possibilidade? Como ela idealizava seu futuro bebê, quando ela era gestante? Como será que ela reagiu quando se deparou com esta situação? Ela pensou em rejeitá-lo? E seu marido, aceitou-o? Como sua família encarou este fato? Ela se decepcionou?

Para entender uma das causas do início da estigmatização das PNEs, fez-se necessário conhecer as concepções das pessoas com as quais a criança tem o primeiro contato e, certamente, a que mais influenciará na construção de sua personalidade: a mãe.

Diante disso, foi buscado o perfil dominante de seus futuros bebês no discurso de gestantes no tocante ao sexo, fisionomia, saúde e normalidade e verificado se elas estão preparadas diante da possibilidade de vir a ter um filho com necessidades especiais.

Concluimos que existe preconceito pela própria gestante ao se negar a colocar em discussão com seu marido sobre a possibilidade de ter um filho com necessidades especiais. A origem da estigmatização das PNEs está, muitas vezes, em suas próprias famílias.

A crença religiosa, muitas vezes, faz com que as gestantes pensem que seus futuros bebês estão totalmente afastados de qualquer possibilidade de nascer com anomalias físicas, mentais ou sensoriais desinteressando-as de se informar nem se preparar para a possibilidade de ter um filho com necessidades especiais.

A gestante, muitas vezes, já discrimina seu futuro bebê ao demonstrar receio diante da possibilidade de ele nascer com necessidades especiais. Ao nascerem, estes bebês se depararão com um mundo cheio de concepções e enfrentarão muitos preconceitos porque isto, na maioria dos discursos das gestantes, já acontece.

De forma geral, a gestante não é completamente preparada para ter um filho com necessidades especiais, pois a maioria rejeita a possibilidade de ter um filho nestas condições, apesar de relatarem que aceitarão a situação. Entretanto, foi possível verificar a existência de gestantes que se julgam preparadas diante dessa situação, por serem mais informadas ou por conhecerem pessoas que passam ou passaram pela mesma situação:

Eu buscava apoio para eu poder lidar, de forma correta, com a deficiência que ele apresentasse, mas não trataria ele como um deficiente em todos os aspectos; daria consciência do problema ao meu filho, pra no futuro ele ser o mais auto-suficiente possível. Eu me preocupo, pois sei que têm mães que superprotegem e não preparam o filho para o mundo, o que é um erro, pois ele não pode viver isolado numa "bolha". (Entrevista concedida dia 23/08/04)

A integração das PNEs começa, primeiramente, nas atitudes de gestantes que pensam sobre a possibilidade de terem um filho que pertença a este grupo de pessoas. Dentre outras atitudes, é importante a estruturação psicológica de seus filhos que se enquadram no grupo citado, para encararem as dificuldades que enfrentarão em um mundo com preconceitos.

Na discussão do processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais é importante considerar a origem da marginalização das mesmas, e mesmo preparar a família para receber, amar e criar seus filhos especiais. Projetos, neste sentido, devem ser multidisciplinares, para se obter melhores condições de vida para as PNEs. Este estudo dos discursos das gestantes sobre o perfil dos futuros bebês, verificando o grau de preocupação dos pais em relação à possibilidade de terem um filho doente ou portador de alguma anomalia físico, mental ou sensorial, explora um dos problemas que estas pessoas enfrentam: a dificuldade de aceitação pela família.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRANDÃO, Sumeire Aparecida. **O ambiente lingüístico de crianças normais e deficientes mentais: uma análise funcional descritiva.** 2002. 149f. Dissertação(Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. 3.ed. Tradução de Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, Nova Era 1997. 415p.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230p.

CORRÊA, Maria Aparecida dos Santos. **Classe especial: um outro lado do fracasso escolar**. 1993. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

COSTA, Terezinha Pavanello dos Santos. **Percepção de mães de crianças deficientes mentais acerca das necessidades especiais de seus filhos afetados e delas próprias**. 1989. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. **O portador de deficiência mental profunda na concepção da mãe**. 1996. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

FREITAS, P.S; CIDADE, R. E. A. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus**. Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.86p.

GOLFETO, Ed Melo. **Características do padrão interativo no intercâmbio verbal de uma mãe com seu filho com síndrome de Down**. 1983. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A . 1988. 158p

MANNONI, Maud. **A criança retardada e a mãe**. 5.ed. Tradução de Maria Raquel Gomes Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 196p.

MENDONÇA, Helena A. Lavander. **Uma tipologia do excepcional no contexto familiar e profissional de São Carlos**. 1990. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Treino em linguagem no lar com crianças portadoras de Síndrome de Down**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

PASCOAL, Maria Ivone Léo. **Um olhar no início do caminho: apego e vínculo na interação da criança deficiente com a mãe**. 1993. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

ROSA, Maria de Lourdes da Rocha. **Obstáculos percebidos por pais e professores no atendimento das necessidades de crianças com epilepsia**. 1993. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.



SANTOS, Eliete de Fátima Ribeiro Ramos dos. **Atendimento às famílias de decientes:** uma análise das propostas institucionais a partir dos relatos de profissionais que atuam na área. 1993. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

SANTOS FILHO, Licurgo de Castro. **História geral da medicina brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHONMANN, Deborah Votta. **Generalização de estímulos e de respostas de fonemas adquiridos em terapia através do treinamento de pais como mediadores:** um estudo. 1994. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SOMBRA, Luzimar. **Educação e integração profissional de pessoas excepcionais:** análise da legislação. Rio de Janeiro, 1983. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUTLEY, Robert. **História do Brasil.** Tradução de Joaquim de oliveira Castro. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1862. 136f.

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. **O papel educacional da fonoaudiologia com famílias de crianças surdas.** 1994. Dissertação (Mestrado em filosofia da Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

### **Endereços dos Autores:**

Leonardo Santos Amâncio Cabral  
Rua Santos Dumont, 480, aptº 1101,B, Centro  
Uberlândia-MG  
[leonardo\\_educa@yahoo.com.br](mailto:leonardo_educa@yahoo.com.br)

Marília Ferreira Dela Coleta

Rua das Seriemas, 455, Cidade Jardim  
Uberlândia-MG  
[mariliacoleta@netsite.com.br](mailto:mariliacoleta@netsite.com.br)

Thais Cristina de Oliveira  
Rua Marilene Fátima Cardoso, 471, Morumbi  
Uberlândia-MG  
[thais\\_educa@yahoo.com.br](mailto:thais_educa@yahoo.com.br)

**Tecnologia da Apresentação:** datashow

## BASQUETEBOL ADAPTADO E O ALUNO COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE APRENDIZADOS

Autor(es): ANDRADES, Ana Paula Oliveira de, (Professora de Educação Física, Especializanda do Curso de Especialização em Educação Física Escolar/CEFD/UFSM/RS);

ANZANELLO, Jactiane, (Professora de Educação Física, Especializanda do Curso de Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde/CEFD/UFSM/RS);

BORGES, Fernanda Panzenhagen, (Professora de Educação Física, Especializanda do Curso de Especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde/CEFD/UFSM/RS);

COSTA, Roberto Ziegler, (Professor de Educação Física);

PALMA, Luciana Erina, (Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas/CEFD/UFSM/RS)

### RESUMO

*Teve-se como objetivo desenvolver o basquetebol adaptado para alunos com NEE. Fizeram parte 23 alunos, entre 16 e 49 anos, da Associação Colibri, de Santa Maria/RS, com deficiências: mental, física, auditiva e psicose. Realizou-se aulas com atividades recreativas buscando a adaptação dos alunos ao espaço físico, aos materiais e ao jogo. O basquetebol foi adaptado no seu desenvolvimento técnico, tático e regras, visando a participação e o aprendizado dos alunos. As aulas foram realizadas pela manhã, em duas sessões semanais. Como avaliação utilizou-se diário de campo e relatórios parcial e final. Observou-se: nos aspectos cognitivos e motores melhoras na realização das atividades, na motricidade geral dos alunos e na prática e aprendizado do jogo; em relação aos aspectos afetivos e sociais houve melhoras no convívio entre aluno-aluno e professor-aluno, onde a prática do basquetebol adaptado contribuiu para a socialização de todos.*

ADAPTED BASKETBALL AND THE STUDENT WITH ESPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE BUILDING AND VIVENCE OF LEARNING.

### ABSTRACT

*The goal of this project was to develop basketball adapted to students with NEE (special educational needs). 23 students from Santa Maria's Colibri association with ages varying from 16 to 49 years old with the following disabilities: mental, physical, hearing, and psychoses. The classes were realized with recreational activities based on the student's adaptation to the physical space material and to the game itself. The basketball was adapted on its technical development, tactics and the rules. Focusing on the student's learning and participation. The classes were held in the morning twice a week. As evaluation there was used the field diary, partial and final report. It was observed: the cognitive and motor aspects and the improvement of the task's realization and the general*

*student's mobility in the practice and game learning: in relation to the social and affective there was improvement in the student to student relation and as well to the teacher-student relation, where the basketball practice helped in the socialization of all.*

## BALONCESTO ADAPTADO Y EL ALUMNO CON NECESIDAD EDUCACIONAL ESPECIAL: LA CONSTRUCCIÓN Y VIVENCIA DE APRENDIZAJE

### RESUMEN

*El objetivo de este estudio ha sido de desarrollar el baloncesto adaptado para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Hicieran parte 23 alumnos, entre 16 y 49 años, de la Asociación Colibrí, de la ciudad de Santa Maria, RS, Brasil, con restricción mental, física y auditiva, y psicosis. Han sido realizadas clases con actividades recreativas buscando la adaptación de los alumnos al espacio, a los materiales y al juego. El baloncesto ha sido adaptado en su desarrollo técnico, táctico y reglas, visando la participación y el aprendizaje de los alumnos. Las clases han sido realizadas por la mañana en dos secciones semanales. Como evaluación ha sido utilizada el diario de campo y relatos parcial y final. Han sido observado: mejoramiento de los aspectos cognitivos y motores en la realización de las actividades, en la motricidad general de los alumnos y en la práctica y aprendizaje del juego; con relación a los aspectos afectivos y sociales ha tenido mejoras en la convivencia entre alumno-alumno y profesor-alumno, donde la práctica del baloncesto adaptado ha contribuido para la socialización de todos.*

O Brasil se caracteriza por ser um país de diferenças, onde podem ser vistas inúmeras etnias, religiões, culturas, diferentes pessoas com necessidades educacionais especiais, desde crianças até idosos, como também um vasto contingente de pessoas que necessitam praticar alguma atividade física.

Dentre estas pessoas encontram-se as pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais estão incluídas pessoas com deficiência mental, com deficiência física, com deficiência visual e auditiva, pessoas com múltiplas deficiências, além de pessoas com altas habilidades e outras com dificuldades de aprendizagem. Estes grupos fazem parte deste contraste das diferenças do nosso país, pois também possuem históricos de vida diferentes e que também, apesar de suas limitações e diferenças necessitam de orientações e opções para a prática de uma atividade física ou de Educação Física.

Nesta opção de prática de Educação Física ou de atividade física estão inseridos os jogos e os esportes.

Os Jogos e os Esportes Adaptados, buscam desenvolver as capacidades motoras e cognitivas das pessoas com necessidades especiais, sua socialização, afetividade, espírito de equipe e de solidariedade e alegria. Isso pôde-se observar desde a Antiguidade, onde já exerciam fascínio sobre os seus praticantes, pois sabe-se que os mesmos têm grande importância nas diversas fases do desenvolvimento geral de todo ser humano.

A importância de se trabalhar jogos e esportes adaptados está em poder propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais as sensações reais de praticar uma atividade física que trabalhe suas expectativas e experiências de vida contribuindo assim para o aprimoramento dos movimentos motores, podendo também contribuir para o processo ensino-aprendizagem, buscando desenvolver o processo bio - psico - físico - social do indivíduo.

Os jogos e esportes levam o aluno a vivenciar uma complexidade de ações, regras, comportamento e atitudes importantes para sua vida, além de buscar na prática do jogo uma melhora nas suas funções psicomotoras, e entre elas cita-se, o esquema corporal, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação óculo-manual, lateralidade, organização espacial e temporal.

Através da utilização de regras e atividades adaptadas ao ensino do Basquetebol Adaptado, aperfeiçoa-se as capacidades motoras dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o basquete adaptado buscou através da psicomotricidade, trabalhar o ser na sua totalidade e ainda, fazer uma relação entre o homem, seu corpo e o meio físico.

Assim, o Basquetebol Adaptado, foi desenvolvido a partir de jogos conhecidos e adaptados para que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem praticar, além do que, este esporte esteve diretamente relacionado com as funções psicomotoras, fazendo com que alunos conseguissem vivenciar momentos de alegria e satisfação mútua.

Com o intuito de buscar junto à prática do Basquetebol Adaptado trabalhar o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, este projeto teve como objetivos: (a) proporcionar a vivência do basquetebol adaptado; (b) proporcionar a integração e a socialização dos alunos, através de jogos psicomotores e do basquetebol adaptado; (c) promover a integração entre professores, alunos e demais participantes/colaboradores da Instituição de Ensino; (d) promover a integração entre Instituição de Ensino e Universidade.

## **O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E O BASQUETEBOL ADAPTADO**

Os jogos e esportes adaptados trabalham uma gama de habilidades motoras do ser humano, e são trabalhados sobre regras e delimitações de espaço e tempo, buscando trabalhar também normas de convívio e socialização.

Segundo Oliveira (1983), “o jogo é uma manifestação humana das mais importantes, pois por intermédio deste, as pessoas aprendem a se relacionar utilizando normas do próprio convívio, identificando espontânea e democraticamente a necessidade de um código de direitos e deveres”.

Conforme Mello (1989), considera que na maioria das vezes, no jogo são privilegiados sentimentos que visam privilegiar um “vencedor” e coloca que o jogo pode ser uma,

“Atividade ou ocupação voluntária, onde o real e a fantasia se encontram, que possui características competitivas, ocorre num espaço físico e de tempo determinados, desenvolve-se sob regras aceitas pelo grupo de participantes, e são em geral, habilidade física, o desenvolvimento intelectual diante das situações de jogo e, às vezes, a sorte os componentes responsáveis pela determinação dos seus resultados. Com freqüência sua prática se dá num clima de tensão e expectativa, principalmente face ao desconhecido, antecipado do resultado final. O prazer de vivenciar situações da atividade escolhida e, se possível tornar-se vencedor é o mais importante elemento propulsor do interesse pela prática de um jogo”.

São também nos jogos e esportes adaptados que se trabalha as habilidades motoras de uma forma ampla, cujas características presentes, são a criatividade, a rapidez de

raciocínio diante das situações de jogo, a socialização entre as pessoas envolvidas e a espontaneidade dos movimentos.

Para Brotto (1997), o jogo tem uma importância muito mais cooperativa do que competitiva e afirma que “se importante é competir o fundamental é cooperar”. Nesta frase o autor reafirma seu sentimento de que o importante é buscar objetivos comuns e que todos vivam plenamente cada momento.

Para Ferreira (1987), o Basquetebol é jogado por uma soma de habilidades que, unidas, compõem o jogo. Cada uma dessas habilidades, isoladamente, constitui uma unidade significativa.

De acordo com Daiuto apud Ferreira (1987), o Basquetebol “é uma sucessão de esforços intensos e breves, realizados em ritmos diferentes. É um conjunto de corridas, saltos e lançamentos”.

O Basquetebol trabalha o desenvolvimento motor geral do indivíduo através dos fundamentos que são executados ou desenvolvidos através dos exercícios planejados e adaptados para que cada aluno, respeitando seus limites, pudesse jogar (o jogo) e, também interagir com o grupo.

Percebe-se desse modo, a grande parcela de contribuição que a Educação Física pode dar a estes alunos com necessidades educacionais especiais, pois é também através da vivências de movimentos corporais que se processará o desenvolvimento das habilidades motoras, das qualidades físicas, da expressão comunicativa e da integração social, essencial para a vida de todos.

Sabe-se que a criança ou pessoa com necessidade educacional especial, no decorrer de seu desenvolvimento, apresenta certas dificuldades e limitações que afetam inclusive seu crescimento. A Educação Física através do basquetebol adaptado vem, no entanto, colaborar para que sejam amenizadas ou superadas estas limitações, dificuldades e que sejam reconhecidas e estimuladas suas capacidades e potencialidades.

Neste sentido Aufavre (1987), coloca que

“ toda deficiência representa uma barreira entre a criança e a vida sob seus diferentes aspectos: A criança e os objetos que ela deve manipular; a criança e as pessoas com quem tem que lidar; a criança e o mundo a descobrir; a criança e a imagem que vai construir de si mesma, neste confronto ativo”.

Portanto a Educação Física, segundo Palma (2000),

(...) é importante promotora das trocas mútuas e das inter-relações entre aluno/aluno e professor/aluno, coadjuvante no processo de desenvolvimento geral da criança e uma propulsora de expressividade, da espontaneidade e da criatividade da criança/aluno e do professor através da comunicação verbal e/ou da não-verbal, torna-se importante e necessária para a criança portadora de deficiência, onde segundo dito popular: ‘o que é bom para a criança dita normal, é excepcionalmente bom para a criança dita deficiente’.

## **METODOLOGIA**

A população foi constituída por alunos da Instituição Especial de Ensino Associação Colibri, da cidade de Santa Maria/RS. A amostra foi composta por 20 alunos com deficiência múltipla, deficiência mental (Síndrome de Down e Autismo), deficiência física (paralisado Cerebral e Poliomielite) e psicose, com idades entre 15 e 60 anos. As

aulas foram realizadas nas segundas-feiras e quartas-feiras, no horário das 10h30min às 11h20min, no ginásio esportivo Irmãos Machado, da cidade de Santa Maria, RS.

Primeiramente, foram desenvolvidas algumas aulas recreativas, buscando adaptar os alunos às atividades e ao espaço físico onde foram realizadas as aulas, para em seguida inserir os jogos às atividades. O basquete foi adaptado na forma de seu desenvolvimento e em suas regras, visando à participação dos alunos e conseqüentemente auxiliando em seu aprendizado e desenvolvimento.

Em todas as aulas foram feitas observações diárias e observações gerais sobre cada aula, observação dos alunos em grupo e perante as atividades, registradas nos diários de campo, visando melhoras nos aspectos cognitivo, motor, afetivo e social perante o processo. Como instrumentos tivemos: diário de campo; relatório parcial, relatório final, além de um demonstrativo do jogo de basquetebol adaptado.

O desenvolvimento do basquetebol adaptado teve a orientação de uma (1) professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, e as aulas foram ministrados por três (3) professoras de Educação Física da UFSM, um (1) acadêmico do Curso de Educação Física da mesma Instituição de Ensino Superior, bem como o auxílio de três (3) professoras Educadoras Especiais da Associação Colibri da cidade de Santa Maria, RS.

Como recursos materiais teve-se: cones, bolas de borracha, bolas de vôlei, bolas de basquete, aros, tabelas de basquete adaptadas e coletes coloridos.

## **REGRAS DO BASQUETEBOL ADAPTADO**

As principais regras trabalhadas para a implementação do basquetebol adaptado foram:

- A quadra era composta por gramado sintético, o que possibilitou dividir do campo ao meio e este era o espaço de jogo;
- Não existiam as linhas internas, como o centro da quadra, linha de 03 pontos e garrafão;
- O centro da quadra era calculado com passos e delimitado com uma fita adesiva;
- As cestas foram adaptadas com um suporte construído de ferro, onde a tabela foi fixada. Podia-se adequar a altura, pois ela era auto ajustável;
- O tempo de jogo era 5 minutos sem intervalo: havia quatro equipes, duas femininas e duas masculinas (no início as equipes eram mistas, depois foram separadas por sexo);
- O início do jogo era feito no centro da quadra: a bola era jogada para o alto iniciando a partida;
- A cobrança de lateral e fundo quadra era feita com as mãos, através da utilização de um dos passes aprendidos;
- A pontuação tinha a contagem de um ponto por cesta;
- A cesta poderia ser feita somente se a bola passasse por todos os integrantes da equipe;

OBS.: As regras estavam constantemente sendo adaptadas para uma maior compreensão dos alunos, através das reflexões ao final das aulas, conforme explicação que será feita ao longo das considerações sobre as aulas de basquetebol adaptado.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS DE BASQUETEBOL ADAPTADO**

Inicialmente trabalhou-se o lúdico (ludicidade), onde todas as atividades proporcionaram aos alunos, através de jogos psicomotores, o explorar do seu corpo, buscando trabalhar as capacidades motoras (coordenação motora ampla e fina, lateralidade e orientação espaço temporal).

O jogo psicomotor despertou no aluno a criatividade e a demonstração das suas potencialidades e, assim, nesta etapa teve-se o intuito de trabalhar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos mesmos, através de modalidades de jogos como: caçador, estátua, atar e desatar, pega-pega (tipo corrente), passar a bola em colunas entre outras.

Priorizando os aspectos sociais, nas primeiras aulas foram feitas as apresentações aos alunos do local onde seriam realizadas as atividades - ginásio esportivo (o campo de jogo, banheiros e salas) - pois a grande maioria nunca teve a oportunidade de entrar e nem de praticar alguma atividade física em um ginásio esportivo. Nestas primeiras aulas, o objetivo foi de fazer com que professores e alunos se conhecessem melhor, e assim foram desenvolvidas atividades de socialização, dando início as atividades.

As atividades propostas nos jogos psicomotores seguiram uma seqüência: alongamento, atividades lúdicas, o jogo e relaxamento.

Após o período de adaptação com os jogos psicomotores, teve-se como atividade principal a realização do basquetebol adaptado onde, através do lúdico, chegamos as regras do nosso jogo. Também, havia um momento de reflexão, ao final da aula, onde os alunos podiam falar sobre as atividades desenvolvidas durante a aula, qual(is) a(s) atividade(s) que mais tinham gostado e se tinham experimentado algum problema, se haviam encontrado dificuldade para a realização de alguma proposta.

Teve-se como objetivos desenvolver os fundamentos do basquetebol e o basquetebol adaptado. Nas atividades propostas buscou-se adaptar os fundamentos do basquetebol para que, mesmo com limitações, todos os alunos pudessem jogar. No desenvolvimento do basquetebol adaptado trabalhou-se com regras, adaptando-as para a prática dos alunos e algumas regras foram criadas pelo grupo de professores e alunos através das reflexões ao final de cada aula.

Os fundamentos do basquetebol trabalhados foram: os passes (passe de peito, passe picado, passe acima da cabeça, passe de ombro), e os arremessos ou “chutes”. Todas as aulas abordadas nos diários de campo buscavam desenvolver as atividades com a utilização de recursos humanos (professores e alunos), recursos materiais (cones, bolas e coletes), para uma melhor compreensão dos fundamentos adaptados aos alunos e também buscaram aprimorar as capacidades motoras através da prática dos fundamentos.

Para o aprendizado dos fundamentos, as atividades trabalhadas foram, por exemplo: apresentação da bola de basquete aos alunos, após, exercícios de quicar a bola parado, em deslocamento, zig-zag nos cones e atividades de circuito onde os alunos trabalhavam os passes.

No jogo de basquetebol adaptado, foi necessário se trabalhar separadamente alunos e alunas para uma melhor compreensão do jogo para, em seguida, praticarem juntos.

Durante a prática, onde jogaram as alunas e alunos separadamente notou-se que as alunas obtiveram melhores resultados no que se refere a compreensão das regras e fundamentos do jogo. Os alunos apresentaram maiores dificuldades na compreensão do jogo como um todo. Infere-se que estas dificuldades sejam em função de suas deficiências e limitações serem mais comprometidas. No geral o jogo de basquetebol adaptado contribuiu para melhoras na motricidade geral dos alunos.

Na realização do basquete adaptado trabalhou-se fatores de ordem motora e social. Através do lúdico buscou-se trabalhar o jogo esportivo, onde ora apresentavam componentes de competitividade, ora socialização e ora cooperação. Dentro das atividades desenvolvidas buscou-se trabalhar as propriedades físicas, como força e velocidade, buscando uma melhora na parte motora e respiratória dos alunos.

Com este trabalho, pode-se observar que o basquete adaptado despertou nos alunos o gosto pela prática deste esporte, favorecendo desta forma a melhora e aprimoramento das



capacidades motoras ou habilidades físicas dos mesmos, entre elas citamos: a coordenação motora ampla e fina, lateralidade, equilíbrio e orientação espacial, força, resistência e velocidade, bem como nas questões relacionadas ao tempo de aprendizagem de cada aluno, respeitando sempre suas limitações e contribuindo assim, para alcançar êxito, especialmente no que tange aos seus aspectos cognitivos e motores. Em relação aos aspectos afetivos e sociais, acredita-se que os objetivos foram também alcançados, pois a turma demonstrou estar integrada e também apresentou melhoras no convívio entre professor-aluno e aluno-aluno. O projeto contribuiu para a socialização dos alunos e também para a cooperação junto a uma prática para todos.

Durante a realização do basquetebol, cada aluno buscou jogar conforme suas potencialidades, demonstrando confiança e participação no jogo adaptado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a prática do basquetebol adaptado notou-se que cada aluno demonstrou a sua compreensão em relação a cada movimento e gestos do jogo, e também foi verificado que cada aluno tem seu tempo de assimilação dentro de uma prática esportiva. Durante a realização das aulas, procurou-se levar a estes alunos a oportunidade de vivenciar jogos coletivos e também uma modalidade “nova” para as suas aulas de Educação Física.

No geral, o trabalho desenvolvido conseguiu alcançar os objetivos, pois cada aluno jogou, através de uma metodologia adaptada a suas necessidades e também interagiu com o grupo e buscou trabalhar melhoras na sua motricidade geral através da prática de jogos esportivos, onde este buscou trabalhar ou aprimorar as capacidades motoras de cada aluno e assim contribuindo para uma melhora geral do aluno.

Acredita-se que o trabalho conseguiu alcançar os objetivos, pois através de uma metodologia adaptada os alunos puderam jogar e interagir com o grupo. Ainda, através da prática do basquetebol adaptado, observou-se o aprimoramento das capacidade motora dos alunos o que contribui para uma melhor qualidade de vida.

No que tange as trocas de experiências entre professores de Instituições de Ensino, acreditamos que foram proveitosas, pois é importante trabalharmos a interdisciplinaridade e também buscar trocas de idéias

No que se refere a promoção de integração entre Instituição de Ensino e Universidade, acredita-se que esta união contribuiu também para o desenvolvimento global dos alunos, pois ambas formaram um sistema de Educação de Ensino para alunos com necessidades educacionais especiais e oportunizando aos professores e alunos uma visão mais justa da verdadeira função da Universidade na comunidade. Neste projeto, a Universidade entrou com o suporte técnico (professores e alunos da graduação) e a Instituição Associação Colibri com os recursos humanos (alunos com necessidades educacionais especiais e professores educadores especiais que auxiliaram em algumas aulas), sendo desta forma, partes fundamentais para a realização do projeto.

Outro ponto importante desse trabalho é a contribuição científica com os acadêmicos de universidades, tanto aqueles que atuam diretamente no estudo, quanto aos interessados na área, dando um novo enfoque à Educação Física, possibilitando uma nova área de atuação acadêmica, bem como avanços para novos estudos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUFAUVRE, M., R. **Aprender a brincar, aprender a viver. Jogos e brinquedos para a criança deficiente. Opção pedagógica e terapêutica.** São Paulo. Editora Manole, 1987

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: Se o importante é competir o fundamental é cooperar.** Santos, SP: projeto cooperação, 1997.

FERREIRA, A. E. X. **Basquetebol: técnicas e táticas: uma abordagem didática – pedagógica** / Aluísio Elias Xavier Ferreira, Dante de Rose Junior /SP: EPU: Editora da Universidade de SP, 1987.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Phorte Editora São Paulo, 2001.

MELLO, Alexandre de Moraes. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis.** São Paulo: IBRASA, 1989.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física.** São Paulo: BRASILIENSE, 1983.

PALMA, L. E. **A comunicação nas aulas de Educação Física: um estudo com portadores de deficiência.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2000.

Endereço:

Universidade Federal de Santa Maria

Faixa de Camobi, km9 – Campus Universitário

Cep 97105-900

Tecnologia de apresentação: datashow

## **BIOFEEDBACK EMG COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO À PERFORMANCE DO PORTADOR DE LESÃO MEDULAR NA NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

**Cláudia Rodrigues Storino de Moraes**

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

### **Resumo**

*O presente estudo propôs-se a verificar a inter-relação entre a técnica do Biofeedback Eletromiográfico (EMG) e a performance do portador de lesão medular na prática da natação em um único caso. Com base em entrevistas e questionários realizados, foi detectada a eficiência da inter-relação, por esta proporcionar um melhor desempenho nas técnicas dos nados, pelo aumento da propriocepção e conseqüentemente uma maior independência funcional, por elevar a auto-estima e confiança, bem como auxiliar na redução da espasticidade. Os resultados sugerem que o aprendizado proporcionado pelo uso do biofeedback pode interferir positivamente na performance do portador de lesão medular na natação.*

### **Abstract**

*This paper focuses on a case study verifying the interrelation between Electromyography Biofeedback Technique and the performance of the carrier of cord spinal injury on swimming practice. The data obtained through interviews and questionnaires showed efficiency of this interrelation by giving a better development on swimming techniques, the increase of the proprioception and through this, a better functional independence since it elevates the self-esteem and confidence, as well as helping to reduce spathiticity. The results suggest that the gain of skill offered by the Biofeedback use can infer positively on the performance of the carrier cord spinal injury on swimming.*

### **Resumen**

*El presente estudio verificó la interrelación entre la técnica del “Biofeedback Eletromiográfico” (EMG) y la performance del portador de lesión medular en la práctica de natación, en un único caso. Fueron aplicados cuestionarios y entrevistas. Éstos detectaron la eficiencia de la interrelación que proporcionó mejor desempeño en técnicas de nados, aumentando la propiocepción y, consecuentemente, la independencia funcional, pues elevaron la autoestima y la confianza además de auxiliar en la reducción de la espasticidad. Los resultados sugieren que el aprendizaje proporcionado por la técnica del “Biofeedback” pueden interferir en la performance del portador de lesión medular en natación.*

**Palavras Chave:** Inter-relação, Biofeedback EMG, Performance, Lesão Medular, Natação.

## **Justificativa**

Há trinta (30) anos, qualquer lesão grave da medula espinhal levaria um indivíduo à morte ou, na melhor das hipóteses à dependência total para o resto da vida. Desde então, os progressos da medicina, enfermagem, fisioterapia, terapia ocupacional, educação física, bem como o desenvolvimento de novos medicamentos, equipamentos, métodos e processos de tratamento permitem melhores condições de saúde e da qualidade de vida àqueles que sofreram lesões medulares com os conseqüentes comprometimentos neurológicos, psicológicos ou sociais (SOUZA, 1994).

Atualmente os principais objetivos dos centros de reabilitação para portadores de lesão medular consistem na minimização das incapacidades e complicações, assim como, no retorno do indivíduo à sociedade. Essa reabilitação se faz no sentido de recobrar, recuperar e restabelecer funcionalmente os portadores de deficiência, levando em conta suas capacidades físico-orgânicas, psicológicas, sociais e profissionais em torno de si e do mundo que se encontram presentes (SILVA, 2002; PORTO; SIMÕES; MOREIRA, 2004).

Desta forma, a reabilitação proposta deve incluir formas alternativas de complemento que tornem todo esse processo mais atraente e estimulante. A natação, exemplo de atividade alternativa, exerce um papel importante na reabilitação e reintegração do portador de lesão medular à sociedade, sendo um dos métodos mais naturais de exercício terapêutico.

Outro exemplo de atividade alternativa é o *Biofeedback* Eletromiográfico (BFBEMG) um instrumento de auxílio à reabilitação utilizado para monitorar a atividade elétrica ocorrente em uma contração muscular. Com o auxílio deste instrumento, o portador de lesão medular adquire uma melhora do controle muscular voluntário, bem como da conscientização do foco do trabalho a ser desenvolvido nos grupos musculares que ainda possuem alguma função motora. Entretanto, as pesquisas com BFBEMG, tem sido passíveis de crítica devido a pouca capacidade de generalização dos resultados obtidos para as atividades de vida diária, onde o movimento aprendido possa ser incorporado com propósitos funcionais (MULDER; HULSTIJN; MEER, 1985 apud. CONCEIÇÃO, 2000 p.75).

Portanto, o que se coloca em questão é se realmente existe a possibilidade de se conseguir resultados positivos na performance do portador de lesão medular na natação, com base na aplicação do aprendizado proporcionado pelo BFBEMG, sendo relevante investigar a sua importância como instrumento de auxílio para a melhora da performance do portador de lesão medular na natação.

## **Objetivo do Estudo**

O presente estudo propõe-se a verificar a importância do BFBEMG como instrumento de auxílio na melhora da performance do indivíduo portador de lesão medular espinhal na natação.

## **Revisão Bibliográfica**

Lesão Medular Espinhal – LME ou Lesão Medular simplesmente é a conseqüência de um trauma na coluna vertebral, um tumor ou má formação que atinja a medula espinhal, podendo ser total ou parcial e, uma vez lesada acarreta distúrbios sensoriais e motores nas regiões abaixo da lesão correspondente (COSTA, 2001, apud. SILVA 2002).

Segundo Kandel; Schwartz; Jessell (2003a), a cada ano, cerca de 10.000 indivíduos nos Estados Unidos sofrem lesões em que a medula é efetivamente danificada e

mais da metade dessas lesões gera incapacidade permanente, incluindo perda de controle voluntário das funções vesical e intestinal e também a diminuição drástica da capacidade de realizar atividade física. Além disso, as atividades da vida diária tornam-se difíceis ou impossíveis dependendo da extensão e nível da lesão. Ademais, o estresse emocional abate severamente a motivação e autoconfiança, sendo comum a ocorrência de disfunções psicológicas tais como depressão, perda de iniciativa, perda de auto-estima e uma imagem corporal precária (SCHMITZ, 1993; GIESECKE, 2000).

Desta forma, as atividades propostas de reabilitação devem privilegiar uma visão mais abrangente de forma a tornar o indivíduo portador de lesão medular o mais independente possível. Para tanto, a reabilitação pode ser aplicada com o auxílio de diferentes abordagens terapêuticas, proporcionando maior motivação para a melhora das funções motoras e sensitivas residuais.

O principal objetivo da reabilitação para portadores de lesão medular é a recuperação ou melhora do controle motor. O BFBEMG, aparelho utilizado para obter informações sobre a atividade elétrica de músculos específicos, pode ser utilizado como método alternativo da reabilitação, por ajudar o indivíduo a aprender novas habilidades ou modificar o padrão motor já existente. O objetivo é treinar o indivíduo a desempenhar a tarefa funcional até que ela seja dominada e ao mesmo tempo não mais precise do BFBEMG ao praticar tais atividades. Essa independência do instrumento é conseqüente da facilitação da aprendizagem motora proporcionada pela utilização de tal dispositivo (SCHMITZ, 1993; BINDER-MACLEOD, 2001; PRENTICE, 2004).

Este instrumento proporciona o alcance mais rápido dos objetivos específicos de treinamento, sendo que as vantagens deste “rápido aprendizado” são mais bem demonstradas em indivíduos que têm problemas ao recrutar ou relaxar o músculo específico. No caso dos portadores de lesão medular, o objetivo específico é o melhor controle dos músculos não afetados pela lesão e dos músculos que ainda possuem alguma função residual (BINDER – MACLEOD, 2001).

Desta forma, vale salientar que o objetivo final da técnica do BFBEMG é a preparação do indivíduo para que ele se torne apto a aplicar esse aprendizado nas atividades da vida diária e também ao praticar exercícios físicos, como é o caso da natação, onde o equilíbrio, o controle de tronco e a eficiência das braçadas podem ser beneficiados através do desenvolvimento da propriocepção, do controle muscular e do aprendizado para a realização de determinados movimentos.

Atualmente, uma abordagem terapêutica que vem sendo muito praticada pelos portadores de lesão medular é a natação. Essa preferência se justifica pelo fato desse esporte proporcionar a essas pessoas uma independência na água livre de qualquer forma de auxílio, que não pode ser conquistada em solo uma vez que a água apresenta propriedades que facilitam a locomoção do indivíduo sem grande esforço, aliviando o estresse sobre as articulações que sustentam o peso do corpo auxiliando no equilíbrio estático e dinâmico (COSTA; DUARTE, 2000; CAMPION, 2000; DUNLAP, 2000; GIESECKE, 2000).

Da mesma forma que o BFBEMG, a natação proporciona o desenvolvimento do controle motor juntamente com a percepção corporal ao trabalhar a estabilização do tronco em cadeia aberta, envolvendo desta forma a coordenação do movimento das extremidades superiores e inferiores com equilíbrio em flutuação e controle da respiração, proporcionando ainda benefícios cardiovasculares, respiratórios, de relaxamento, dentre outros (DUNLAP, 2000).

Além desses benefícios, a natação proporciona também o fortalecimento das extremidades superiores, o aumento ou manutenção da amplitude de movimento, a redução

da dor e o funcionamento eficiente das atividades da vida diária (GIESECKE, 2000; PAESLACK 1978 apud SILVA, 2002).

Neste contexto, a assistência e a capacitação do portador de lesões medulares, por meio da interação do instrumento de BFBEMG e da prática da natação, estão voltadas para uma vida mais independente, saudável e ativa, representando inegável avanço, podendo contribuir não somente com os aspectos fisiológicos e motores como também para uma melhora do autoconceito, assim como fatores relacionados à reintegração social e auto-estima.

Essas características adquiridas pelo portador de lesão medular podem ser favorecidas por meio da aplicação do aprendizado adquirido nas sessões de BFBEMG nas aulas de natação, sendo fundamentais tanto para a reintegração do portador de lesão medular na sociedade como pessoa ativa e com nível de independência satisfatório, como também para o desenvolvimento de uma qualidade de vida melhor.

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de caráter descritivo podendo ser enquadrada como estudo de caso. A avaliação da evolução do indivíduo foi feita por meio de entrevistas e questionários com os fisioterapeutas e os profissionais de educação física que acompanharam o caso, e com o próprio indivíduo. A fisioterapeuta que acompanhou o caso logo após a lesão é identificada nesta pesquisa com o número (1); o professor de natação que ensinou os quatro nados com a letra (A); a fisioterapeuta responsável pela aplicação do BFBEMG com o número (2); a profissional de educação física que aplicou a natação simultaneamente à técnica de BFBEMG é identificada como professora de natação (B) e por último com a própria unidade caso (M.A.) que foi escolhida por conveniência.

## **Caracterização e descrição da unidade-caso**

M.A. tinha 29 anos quando sofreu a lesão. Hoje, com 44 anos, continua trabalhando no mesmo ramo (farmacêutica), solteira, pratica natação e hidroginástica, pretende fazer hipoterapia e já chegou até a pensar em participar das para-olimpíadas como nadadora.

A lesão medular de M.A. ocorreu em um acidente automobilístico que resultou em uma fratura no corpo da vértebra T4 provocando uma paraplegia espástica com perda sensorial e motora do tronco (porção inferior), cintura pélvica e membros inferiores. Apresentava uma musculatura respiratória fraca com pouca resistência cardiorrespiratória. Deu início ao tratamento fisioterápico em clínica especializada e de 2000 em diante passou a dar preferência aos exercícios domiciliares orientados. Uma complicação ainda presente é a perda urinária e o mau funcionamento do intestino.

Atualmente, se considera uma pessoa praticamente independente, já consegue tomar banho e se vestir sem ajuda, realiza transferências também de forma independente e dirige carro com adaptações.

Quando decidiu fazer aulas de natação, M.A. teve que começar desde o aprendizado básico (readaptação, respiração, transferências de posições) por apresentar medo e insegurança. Aos poucos, o professor (A) foi acrescentando técnica e reduzindo o uso de material. Sua evolução foi muito rápida. Com dois meses já “atravessava a piscina” (20m) nadando o crawl sem nenhuma ajuda. É importante salientar a velocidade com que M.A. assimilou o aprendizado do nado crawl, que segundo Souza (1994) é o nado com maior grau de dificuldade, por este provocar uma predisposição para a torção do tronco e

maior dificuldade de coordenação do nado com a respiração. Vale salientar que M.A., antes da lesão medular, praticava natação, nados crawl e peito e, é possível que tal prática anterior possa ter contribuído para a assimilação do aprendizado de tais nados após a lesão medular, embora tal sugestão não possa ser afirmada uma vez que vai além dos propósitos do presente estudo.

Em dois anos já nadava os quatro nados, chegando a atingir 1.400m em uma hora (de acordo com o programa). A única adaptação em relação à técnica das braçadas foi apresentada no nado crawl, onde ela repetia a fase submersa duas ou três vezes como forma de compensação para a respiração.

Em 2001, M.A. deu início ao tratamento com o BFBEMG paralelamente aos exercícios domiciliares orientados e à prática da natação. O programa utilizado por M.A. foi o *Biograph® & Procomp+™*. No início do tratamento por meio do BFBEMG, M.A. era considerada pela fisioterapeuta (2) como semidependente nas atividades da vida diária e também nas transferências. Tinha como objetivos para o biofeedback a melhora do controle do tronco e também a reeducação da bexiga. Eram feitas três sessões na semana, cada uma com duração de uma hora. Desde então, M.A. passou a associar as aprendizagens adquiridas nas sessões de BFBEMG com as aulas de natação promovendo uma interação entre a fisioterapeuta (2), e sua professora de natação (B). Os resultados obtidos eram compartilhados pelas profissionais.

Foram desenvolvidos então trabalhos diferenciados durante as aulas de natação como por exemplo, trabalho de paravertebrais sugerido pela fisioterapeuta (2), onde M.A. permanecia sentada em um espaguete e sua professora (B) lançava a bola para que ela a aparasse acima da cabeça. Como exercícios complementares foram utilizadas ainda as execuções das braçadas, sentada no espaguete, estimulando a propriocepção e equilíbrio. Ao final de cada aula, ela realizava alguns exercícios de hidroginástica com o objetivo de fortalecer e adquirir resistência nos membros superiores. A professora (B) usou todos os materiais disponíveis (espaguete, prancha, polibóia, caneleiras, halteres, caneleira flutuante e bolas de vários tamanhos e pesos).

## **Resultados e Discussão**

O presente estudo tratou de compreender a inter-relação entre a técnica do BFBEMG e a prática da natação para o portador de lesão medular em um único caso. As entrevistas com a fisioterapeuta (1) que acompanhou M.A. inicialmente, e também com o professor de natação (A), foram utilizadas com o intuito de fazer um elo da situação apresentada por M.A. logo após a lesão com a sua situação apresentada nos dias atuais.

A discussão dos resultados foi baseada nas entrevistas feitas com a fisioterapeuta (2), com a professora (B) e principalmente as percepções relatadas pela unidade caso e por tal motivo, este estudo não dispõe de dados verificáveis quantitativamente.

Quando iniciou suas aulas com a professora (B), M.A. apresentava um desempenho muito bom (sic) na natação com um grau de habilidade elevado e uma “força muito grande de membros superiores”, tendo o seu melhor desempenho reconhecido no nado peito, pelo fato da respiração ser frontal. Eram prioridades das aulas a correção de alguns erros como: os braços no nado crawl que arrastavam muito na água foram treinados, por meio da execução do movimento fora da água, para a maior assimilação do aprendizado, e outro erro comum também era a posição da cabeça (muito alta) no momento da respiração, o que também foi corrigido.

A correção desses erros é atribuída por M.A. ao aprendizado adquirido no *biofeedback*. Essa afirmação pode ter respaldo pela literatura, uma vez que esse instrumento pode ser utilizado pelos fisioterapeutas para ajudar seus pacientes a aprenderem novas atividades ou modificar o padrão motor já existente (SOARES, 1998; STARKEY, 2001; BINDER-MACLEOD, 2001; HANKE, 2003; PRENTICE, 2004).

Eu tinha um contato com a musculatura que seria trabalhada e aplicada à natação eu trabalhava diretamente... eu via que eu estava trabalhando porque eu sentia a mesma sensação de trabalho do músculo de quando eu fazia no *biofeedback*. Eu ganhei mais confiança, eu ganhei mais percepção, propriocepção (M.A.).

Prentice (2004) afirma ainda que a maior vantagem do *biofeedback* é fornecer ao indivíduo a possibilidade de fazer alterações em seu desempenho durante as sessões de BFBEMG, para que as grandes modificações ou melhoras na performance em outras atividades possam ser executadas, uma vez que o objetivo dessa técnica é treinar o indivíduo para perceber essas modificações sem um instrumento de medição, para que ele possa praticar tais atividades de modo independente, aprendendo a fazer algo para si próprio no processo de reabilitação.

Hoje eu faço no nado de crawl a associação de braços com pernada, essa última ainda que seja pouco, mas eu tenho a percepção ou a propriocepção de cada músculo envolvido e de cada movimento que é feito. E também costas, que foi o que eu achei que 'melhorou mais' depois do *biofeedback* (M.A.).

A percepção e a propriocepção afirmadas por M.A. indicam que houve a assimilação do aprendizado adquirido nas sessões de BFBEMG, colocando-os em prática nas aulas de natação.

Segundo a professora (B), M.A. apresentou grande melhora na resistência cardiorrespiratória e também perda de peso (quando esse era o seu objetivo). Esse resultado se explica pelo fato de que a natação pode atuar como uma excelente forma de exercício aeróbico aumentando a resistência, tornando assim, as atividades da vida diária mais fáceis. Fatores esses de extrema relevância, uma vez que, ao passar por longos períodos de repouso (que são comuns após uma lesão medular) a pessoa apresenta um quadro de sedentarismo que implica em risco muito maior de doença cardiovascular, obesidade, diabete melito e osteoporose (GIESECKE, 2000; CAMPION, 2000).

Como o trabalho de BFBEMG foi feito neste mesmo período havia uma comunicação entre a professora e a fisioterapeuta (2) via M.A. onde a pedido da própria professora, a fisioterapeuta (2) sugeriu um exercício para ser realizado nas aulas de natação (trabalho dos músculos paravertebrais) onde fosse dada ênfase ao músculo trabalhado nas sessões de BFBEMG. Este, segundo análise da própria fisioterapeuta, foi o exercício que provocou maior evolução nos resultados posteriores das sessões de BFBEMG e de acordo com M.A. também provocou melhoras nas sensações de desconforto abdominais e dores sofridas.

Quando o aparelho foi ligado em mim pela primeira vez, foi maravilhoso! Porque o trabalho muscular era visível. Muitas vezes eu dizia 'gente eu to sentindo que eu estou trabalhando este músculo e ninguém percebe' às vezes nem eu percebia porque a lesão te deixa com um 'nível muito baixo de musculatura' que sem a ajuda do *biofeedback* você não consegue ter



uma resposta... No *biofeedback*, quantidades mínimas de atividades elétricas são captadas e isso é perceptível (M.A.).

Segundo análise da fisioterapeuta (2), antes das sessões de BFBEMG, M.A. apresentava níveis muito baixos de força nos músculos abdominais, pouco equilíbrio de tronco, e incapacidade em realizar transferência da cama para a cadeira e nem da cadeira para o sanitário “apesar de tantos anos de lesão”. Através do trabalho com o BFBEMG, a própria fisioterapeuta (2) e também M.A., constataram que foi possível adquirir maior força abdominal - principalmente abdominais oblíquos onde os trabalhos eram mais intensos - maior equilíbrio de tronco e a capacidade de realizar as transferências cadeira-cama e cadeira-sanitário. O próprio planejamento das sessões pode ter contribuído para tais resultados, uma vez que foi dada ênfase no trabalho dos músculos da parede anterior do abdômen, bem como músculos paravertebrais e glúteo médio com o objetivo de propiciar melhora no controle do tronco.

Após o início do treinamento com o BFBEMG, a professora notou que os níveis de força, habilidade e coordenação tiveram um grande aumento. Podendo ser percebidos na saída da piscina para o solo, na execução correta da técnica dos nados, e na coordenação das braçadas.

De acordo com a fisioterapeuta (2) e com M.A. houve também uma redução dos níveis de espasticidade sem o uso de medicamentos. Esse resultado por si só não indica que possa haver melhoras na performance dos movimentos (Teixeira; Olney; Brouwer, 1998), entretanto representa a redução de possíveis desconfortos ocasionados pela espasticidade.

Com relação ao controle vesical, embora não tenha sido a ênfase das sessões de BFBEMG já realizadas, M.A. afirma que após o tratamento com o BFB sentiu melhoras e essas puderam ser percebidas pela redução do número de fraldas usadas. Contudo, ainda faz parte de seus objetivos a serem alcançados com a técnica do BFBEMG.

Outro resultado significativo apontado pelo BFBEMG foi a detecção do maior uso de um lado do corpo, o direito. A partir daí, M.A. passou a concentrar mais atividades, no lado esquerdo com o objetivo de obter um equilíbrio funcional muscular.

Em se tratando de auto-estima, M.A. afirma que houve um aumento gerado pela percepção a acerca das atividades que podem ser feitas e pela autoconfiança. Esses fatores são de grande relevância, uma vez que juntos produzem a motivação, fator fundamental para a reabilitação. Um dos efeitos observados por Conceição (2000) em sua pesquisa, foi a motivação dos casos estudados em levar adiante atividades físicas para a manutenção e a maximização dos ganhos motores obtidos com BFBEMG. Para Souza (1994) a questão de como motivar o paraplégico e o tetraplégico a iniciar uma seqüência de exercícios e capacitá-los para se automotivar tem sido um dos problemas no âmbito do esporte terapêutico. Conceição (2000) afirma ainda que no contexto da reabilitação, a motivação é uma variável fundamental, sem a qual, dificilmente os objetivos são atingidos, uma vez que a conquista dos mesmos depende do envolvimento do paciente.

O *Biofeedback* aumentou minha vontade de trabalhar mais... Porque na fisioterapia tradicional, é o fisioterapeuta que faz tudo e você não vira um participante direto. Agora no *biofeedback* eu pude perceber o tanto que eu posso ganhar ainda, e eu sei que eu posso... (M.A.).

Essa afirmação ilustra um dos objetivos da aplicação da técnica do BFBEMG proposto por Krebs (1993) e Prentice (2004) no qual o indivíduo aprende cedo a fazer alguma coisa para si próprio no processo de reabilitação e não se basear totalmente no fisioterapeuta.

Atualmente, M.A. tem associado a prática da natação, aulas de hidroginástica e pretende ainda associar hipoterapia à sua reabilitação. Interrompeu suas sessões de *Biofeedback* por questões financeiras e pretende se estabilizar financeiramente primeiro para ter condições de custear seu tratamento novamente.

### **Considerações Finais**

Baseado nos depoimentos da professora (B), da fisioterapeuta (2) e da própria unidade caso, foi possível detectar a eficiência do BFBEMG como instrumento de auxílio à performance do portador de lesão medular na natação. Por meio da melhora do controle motor dos músculos abdominais foi possível obter maior controle do tronco proporcionando maior equilíbrio na execução dos nados. Esse resultado favoreceu ainda uma maior independência funcional. O aparelho de BFBEMG proporcionou ainda a detecção do maior uso de um lado do corpo e embora não tenha sido relatado nos depoimentos, acredita-se que a correção desse desequilíbrio entre a utilização dos lados possa ter contribuído para a melhor execução da técnica das braçadas como também na eficiência das mesmas. Foi possível comprovar neste caso, o benefício do aparelho no aumento da propriocepção, auto-estima e confiança. Outro benefício funcional proporcionado por essa abordagem foi a aquisição do controle da espasticidade. De acordo com as afirmações feitas por M.A. esses resultados se resumem em uma sensação de maior capacidade e motivação.

Vale ressaltar que este estudo não tem a intenção de destinar o mérito de todos os ganhos obtidos na natação por M.A. somente ao BFBEMG, uma vez este instrumento serve unicamente como auxílio aos demais tratamentos de reabilitação e, possivelmente, alguns desses ganhos possam ter sido favorecidos pela interferência de outras abordagens.

Entretanto, é possível considerar que os fatores que mais contribuíram para os resultados obtidos através da interação da natação com o BFBEMG foram a persistência, a força de vontade e a motivação sempre presentes no cotidiano de M.A.. Neste caso, a união da natação adaptada ao BFBEMG mostrou ser um trabalho de sucesso ainda que os dados tenham sido obtidos de forma subjetiva.

Outra consideração a ser feita é a respeito da intercomunicação que deve haver entre os profissionais de diversas áreas. Neste sentido Lianza (2001) afirma que essa intercomunicação é necessária para que se possa desenvolver um trabalho de reabilitação que consiga atender o ser humano como um todo. Esse tipo de trabalho pôde ser observado neste estudo, por meio da intercomunicação e interação entre a fisioterapeuta (2) e a professora de natação (B) que agregaram o trabalho da Fisioterapia ao trabalho da Educação Física.

Muito embora a utilização do procedimento de BFBEMG seja cada vez maior, sua aplicação na reabilitação de pacientes portadores de lesão medular ainda é muito limitada, havendo poucas experiências sobre o seu uso na literatura, principalmente, sobre a funcionalidade dos resultados obtidos no treino com BFBEMG (CONCEIÇÃO, 2000, p. 77).

Os resultados do presente estudo sugerem que realmente existe a possibilidade de se conseguir ganhos na performance do portador de lesão medular na natação com base na aplicação dos aprendizados assimilados nas sessões de BFBEMG. Ao mesmo tempo, a realização do mesmo, vem abrir caminhos para novos estudos e pesquisas que possam mostrar, por exemplo, o valor quantitativo desses resultados.

## Referências

- BINDER – MACLEOD S. A. Biofeedback Eletromiográfico para melhorar o controle voluntário, In: ROBINSON, A. J; SNYDER-MACKLER, L. **Eletrofisiologia Clínica: Eletroterapia e Teste eletrofisiológico**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMPION, M.R. **Hidroterapia – Princípios e Prática**. São Paulo-SP: Manole, 2000, Cap 12.
- CONCEIÇÃO, M. I. G. **O uso da técnica de biofeedback por EMG na reabilitação de pacientes com lesão medular**. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia/ Tese de Doutorado, 189f, (iah) LILACS, 2000. Disponível em [www.bireme.com.br](http://www.bireme.com.br) acessado em 20 de outubro de 2004.
- COSTA, A. M; DUARTE, E. Aspectos Teóricos da Atividade Aquática para portadores de deficiência. IN: FREITAS, P. S. (org) **Educação Física e Esporte para Deficientes: coletânea**, Uberlândia: UFU, 2000.
- DUNLAP, E. Treinamento e Modificação de Estilos de Nado para Reabilitação, In: RUOTI, R. G; MORRIS, D. M; COLE, A. J. **Reabilitação Aquática**. São Paulo – SP: Manole, 2000.
- GIESECKE, C. Reabilitação Aquática de Pacientes com Lesão da Medula Espinhal In: RUOTI, R. G; MORRIS, D. M; COLE, A. J. **Reabilitação Aquática**. São Paulo – SP: Manole, 2000.
- HANKE, T.A. Usos Terapêuticos do *Biofeedback* in. NELSON R. M; HAYES K. W.; CURRIER D. P. **Eletroterapia Clínica**, 3ª ed., Barueri – SP: Manole, 2003.
- KANDEL, E.R; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da Neurociência**. 4ª ed., Barueri-SP: Manole, 2003a, Os reflexos Espinhais, cap. 36.
- KANDEL, E.R; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da Neurociência**. 4ª ed., Barueri-SP: Manole, 2003b, Aprendizagem e Memória, cap. 62.
- KREBS D. E. *Biofeedback*. In: O’SULLIVAN; SCHMITZ. **Fisioterapia – Avaliação e Tratamento**. 2ª ed., São Paulo – SP: Manole, 1993, cap. 29.
- LIANZA, S; CASALIS, M. E. P; GREVE, J. M. D; EICHBERG, R. Lesão Medular, In: LIANZA, S. **Medicina de Reabilitação: Sociedade Brasileira de Medicina Física e Reabilitação – Academia Brasileira de Medicina de Reabilitação**. 3ª ed., Rio de Janeiro - RJ: Guanabara Koogan, 2001.
- PORTO, E; SIMÕES, R; MOREIRA, W. W. **Corporeidade e Ação Profissional na Reabilitação: (des)encontros**. Revista Brasileira de Ciência e Esporte, Campinas, v.25, n. 3, p. 101-116, maio 2004.
- PRENTICE, W. E. **Modalidades Terapêuticas para Fisioterapeutas**, 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 7.
- SCHMITZ, T. J. Lesão Traumática da Medula Espinhal, In: O’SULLIVAN; SCHMITZ. **Fisioterapia – Avaliação e Tratamento**. 2ª ed., São Paulo-SP: Manole, 1993, cap. 26.
- SILVA, M. C. R. **Os efeitos da prática da natação sobre a independência funcional de pacientes com lesão medular traumática**. 2002. 110 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação *Strico Sensu* em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, DF.

-SOARES A. V. *Biofeedback* Eletromiográfico na Recuperação do Pé Caído. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.5, n.2, p. 104-10. Jul/dez, 1998.

-SOUZA, P. A. **O esporte na Paraplegia e Tetraplegia**. Rio de Janeiro –RJ: Guanabara Koogan, 1994.

-STARKEY C. **Recursos Terapêuticos em Fisioterapia**. 2ª ed. Barueri – SP: Manole, 2001, p. 325-31.

-TEIXEIRA, L.F; OLNEY, S.J; BROUWER, B. Mecanismos e medidas de espasticidade. **Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo**, v. 5, n. 1, p. 4-19, jan. / jun., 1998.

---

#### **CONTATOS:**

**Cláudia Rodrigues Storino de Moraes**

**Avenida Manoel Salvador de Oliveira, 567 Bairro Bela Vista – Itabirito, MG.**

**CEP: 35.450-000 TEL.: (31) 3561-2048 (31) 9652-3612 [claudiastorino@hotmail.com](mailto:claudiastorino@hotmail.com)**

**Tecnologia de Apresentação: DATASHOW**

## **COMPORTAMENTO MOTOR DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN EM SESSÕES DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA**

Prof. Cristiani de França  
Prof. Angela T. Zuchetto  
AMA/CDS/UFSC

### **Resumo**

*Objetivou-se analisar o comportamento motor de três pessoas com Síndrome de Down, verificando suas dificuldades e auxílios necessários para a execução das atividades de um programa de atividade motora adaptada. Para a coleta de dados foram utilizadas filmagens de sete aulas em que os três participantes estivessem presentes. Para registrar sistematicamente os comportamentos, foi utilizado o registro cursivo e a partir deste, adequado o Sistema de Categorias de Comportamento Motor. Houve necessidade de adaptação de atividades de equilíbrio dinâmico e de habilidades manipulativas. As dificuldades motoras não impediram os sujeitos de participarem efetivamente das sessões.*

*Palavras-chaves: comportamento motor, síndrome de down, atividade motora adaptada.*

### **Abstract**

#### **MOTOR BEHAVIOR OF PEOPLE WITH DOWN SYNDROME IN ADAPTED MOTOR ACTIVITY SESSIONS**

*The objective was to analyze the motor behavior of three people with Down Syndrome, investigating their difficulties and necessities for assistance in order to carry out activities of an adapted motor activity program. For the data collection footage of seven classes in which the three participants were present was used. In order to record systematically the behaviors a written record was used and to this the System of Motor Behavior Categories was applied. The adaptation of dynamic equilibrium and manipulative ability activities was required. The motor difficulties did not impede the subjects from participating effectively in the sessions.*

*Key words: motor behavior, Down Síndrome e adapted motor activity.*

### **Resumen**

#### **COMPORTAMIENTO MOTOR DE PERSONAS COM SINDROME DE DOWN EM SECCIONES DE ACTIVIDADE MOTORA ADAPTADA**

*Objectivando analizar el comportamiento motor de tres personas con síndrome de Down, verificando sus dificultades y auxilios necesarios para la ejecucion de las*

*actividades motoras adaptadas. Para coletar los datos fueron utilizados filmajes de siete classes en que los três participantes estubiecen presentes. Para registrar sistematicamente los comportamientos fue utilizado el registro cursivo y a partir destes adecuado el Sistema de Categorias de Comportamiento Motor. Hubo necesidades de adaptacion de las actividades de equilibrio dinâmico y de las habilidades manipulativas. Las dificultades motoras no impediran los sujetos de participarem efectivamente de las secciones.*

*Palabras claves: comportamiento motor, síndrome de Down, atividade motora adaptada.*

## **Introdução**

O comportamento humano pode ser classificado em três áreas: cognitivo, afetivo e psicomotor (HARROW, 1983).

Em relação ao comportamento motor sabe-se que a pessoa portadora de Síndrome de Down possui comprometimentos. Segundo Gallahue e Ozmun (2001, p. 133), “as principais descobertas de estudos que descrevem o desenvolvimento motor de bebês com Síndrome de Down incluem: retardos no aparecimento e inibição de reflexos primitivos e posturais; hipotonia e hiperflexia e substanciais atrasos para atingir marcos motores”.

Estes comprometimentos podem tornar, muitas vezes, difícil a independência destas pessoas na execução das atividades básicas da vida diária ou até impossibilitar sua inserção em determinados ramos da sociedade como programas esportivos, recreativos e profissionais.

Um programa de atividade motora pode auxiliar estes indivíduos a superar tais comprometimentos e dificuldades. De acordo com os autores supracitados, um programa de instrução pode aumentar o desenvolvimento de padrões motores fundamentais, além do nível atingido, somente pela maturação. Mas para delinear objetivos educacionais eficientes, o profissional deve ter em mente qual o nível do domínio motor que seus alunos se encontram e quais os interesses primordiais para a aprendizagem.

Diante destes aspectos este estudo torna-se importante para obter um diagnóstico descritivo das dificuldades existentes por pessoas com Síndrome de Down na execução de habilidades motoras. Com esta descrição pode-se construir um planejamento mais completo das intervenções de atividade motora adaptada, visando superar as dificuldades motoras e fazendo com que haja efetiva participação dos sujeitos com necessidades especiais na sociedade, em especial as pessoas portadoras de Síndrome de Down.

## **Objetivos**

### *Objetivo Geral*

Analisar o comportamento motor de três pessoas com Síndrome de Down.

### *Objetivos Específicos*

Identificar em quais atividades as pessoas com Síndrome de Down possuem mais dificuldades e facilidades em relação ao comportamento motor.

Verificar se os participantes deixam de executar as atividades por dificuldade motora.

Identificar quais os tipos de atividades que estes sujeitos precisam de auxílio, seja de uma outra pessoa ou de objetos.

### **Metodologia**

Este estudo, tipo delineamento sujeito único, é caracterizado por um estudo aprofundado e específico de um ou poucos objetos de análise, buscando-se obter conhecimento mais amplo do mesmo (GIL,1995).

A escolha da amostra foi intencional, de três pessoas com Síndrome de Down, sendo o participante, de 23 anos, do sexo feminino descrito como sujeito 1 (S1); o participante de 14 anos, do sexo masculino, denominado sujeito 2 (S2), e o participante de 20 anos, do sexo masculino, como sujeito 3 (S3). Todos participam há mais de três anos do programa de atividade motora adaptada.

Para a coleta de dados foram utilizadas filmagens de 25 aulas no Programa de Atividade Motora Adaptada do Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina (AMA/CDS/UFSC). Destas foram selecionadas sete aulas, de forma intencional, em que os três participantes estavam presentes. Para registrar sistematicamente as ocorrências ao longo das aulas, foi utilizado o registro cursivo (DANNA E MATOS, 1982).

Os dados foram analisados de forma descritiva e qualitativa, a partir do registro cursivo, identificando a capacidade do sujeito em realizar as atividades, principais dificuldades e a necessidade de auxílio pessoal e de objetos durante as tarefas.

### **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Para a adequação do comportamento motor dos participantes foi utilizado o Sistema de Categorias de Comportamento Motor. Este sistema avalia as dificuldades e auxílios necessários durante as atividades desenvolvidas, comportando 12 categorias, entre elas: conseguiu realizar a atividade, não conseguiu realizar a atividade, não realizou a atividade por outro motivo, precisou auxílio de outra pessoa, precisou de auxílio de algum objeto, teve dificuldade em manter-se em pé sem apoio, teve dificuldade em sentar-se e levantar-se, teve dificuldade em caminhar, teve dificuldade em saltar, dificuldade de equilíbrio ou nenhuma dificuldade. A última categoria refere-se a outras dificuldades apresentadas pelos sujeitos que não são identificadas no sistema.

As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam os dados obtidos adequando-se os registros dos participantes ao Sistema de Categorias de Comportamento Motor, respectivamente dos sujeitos S1, S2 e S3.

**Tabela 1. Comportamento Motor (S1)**

<b>Comportamento Motor</b>	<b>Aulas</b>						
	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>07</b>
Conseguiu realizar a atividade	11	05	10	14	07	08	09
Não conseguiu realizar a atividade	--	01	--	02	--	--	--
Não realizou a atividade por outro motivo	04	05	04	08	01	02	04

Precisou de auxílio de outra pessoa	--	--	--	02	--	--	--
Precisou de auxílio de um objeto	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em manter-se em pé sem apoio	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade de equilíbrio	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em sentar-se e levantar-se	--	--	--	--	01	--	--
Dificuldade em caminhar	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em saltar	01	01	--	--	--	--	--
Nenhuma dificuldade	06	03	09	11	05	08	06
Outra dificuldade	04	03	--	05	01	--	03

**Legenda:** Aula 01: Ritmos. Aula 2: Atividades lúdicas (Páscoa). Aula 3: Recreação. Aula 4: Atividades variadas com arcos. Aula 5: Expressão Corporal. Aula 6: Travessuras (atividades variadas). Aula 7: Atividades com bolas (Passes, arremessos e boliche).

**Tabela 2. Comportamento Motor (S2)**

Comportamento Motor	Aulas						
	01	02	03	04	05	06	07
Conseguiu realizar a atividade	11	05	07	11	07	08	06
Não conseguiu realizar a atividade	--	01	--	05	--	--	01
Não realizou a atividade por outro motivo	09	05	07	10	03	07	06
Precisou de auxílio de outra pessoa	--	--	01	06	--	--	02
Precisou de auxílio de um objeto	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em manter-se em pé sem apoio	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade de equilíbrio	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em sentar-se e levantar-se	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em caminhar	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em saltar	--	01	--	--	--	01	--
Nenhuma dificuldade	05	04	04	03	04	05	02
Outra dificuldade	06	01	03	12	03	02	05

**Tabela 3. Comportamento Motor (S3)**

Comportamento Motor	Aulas						
	01	02	03	04	05	06	07
Conseguiu realizar a atividade	11	04	10	09	05	06	08
Não conseguiu realizar a atividade	--	01	--	02	--	--	--
Não realizou a atividade por outro motivo	--	03	02	03	04	02	02
Precisou de auxílio de outra pessoa	--	--	--	02	--	--	--
Precisou de auxílio de um objeto	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em manter-se em pé sem apoio	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade de equilíbrio	01	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em sentar-se e levantar-se	--	--	--	--	01	--	--
Dificuldade em caminhar	--	--	--	--	--	--	--
Dificuldade em saltar	01	01	--	--	--	--	--
Nenhuma dificuldade	06	03	08	06	05	06	06
Outra dificuldade	05	02	02	05	--	--	02



Ao analisar o comportamento motor dos sujeitos, percebe-se que nenhum dos três participantes analisados conseguiu realizar as atividades que envolviam habilidades locomotoras com o padrão de movimento do salto, demonstrando dificuldades tanto no salto com impulso com um pé quanto com os dois pés. O exemplo mais visível foi na atividade de “pular corda” da aula de atividades lúdicas (aula 2). Para esta atividade foi necessária adaptação, na qual eles apenas passavam por cima da corda, realizando assim, sem dificuldade. É importante considerar que “as crianças possuem um potencial desenvolvimentista para estar no estágio amadurecido da maior parte das habilidades motoras fundamentais por volta da idade de 6 anos” (GALLAHUE E OZMUN, 2001), e estes sujeitos, apesar da idade, não atingiram o estágio maduro na habilidade de estabilidade de equilíbrio dinâmico. Frug (2001) afirma que “o mais importante é não fixar idades para a aquisição de habilidades, pois pode acontecer de a criança portadora de Síndrome de Down vivenciá-las fora da faixa etária referente a biológica, em razão do nível de QI, de seu ritmo, de suas características e do amadurecimento do Sistema Nervoso Central”. Outra atividade envolvendo o salto foi “dançar reggae”, que deveria ser executado saltos com impulso de um pé alternando-os, no ritmo da música. Esta atividade não foi realizada com sucesso na primeira tentativa dos participantes, então a acadêmica demonstrou novamente a tarefa utilizando o método da prática das partes progressiva (MAGILL, 2000) o que facilitou a execução não havendo necessidade de adaptação da tarefa ou auxílio externo.

As atividades de “girar o arco com o braço direito e passar para o esquerdo sem parar de girar” e “girar o arco pendurado no pescoço” também envolveram habilidades motoras que os sujeitos não dominavam, apesar de terem conhecimento prévio. A adaptação destas atividades limitou-se a apenas balançarem o arco. Devido a grande variação no desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down os profissionais devem conhecer as limitações e o potencial de cada aluno e esperar dele o que está dentro de sua capacidade (FRUG, 2001).

O sujeito 2 também não conseguiu realizar as atividades de “girar o arco na perna” e “deslocar-se pelo espaço girando o arco com o braço”. Este sujeito demonstrou não ter uma pegada e uma soltura controlada em habilidades de manipulação como “alcançar, segurar, soltar e pegar”, no que se refere às atividades da aula 7 (atividades com bolas), “jogar a bola para cima e segurar” e “jogar a bola para cima, bater palma e segurar novamente”, esta última tarefa envolvendo coordenação óculo-manual.

Nas adaptações feitas às atividades de “girar o arco em torno de um braço e passar para o outro” e “girar o arco em torno do pescoço” foi necessário auxílio da acadêmica para um desempenho correto da tarefa, por parte dos três sujeitos. Além destes, o sujeito 2 necessitou de auxílio nas atividades de soltar e pegar a bola, lançar a bola rolando e nas demais atividades envolvendo arcos, realizando todas as adaptações. Alguns dos auxílios envolveram apenas o incentivo verbal e a realização em conjunto. Os sujeitos 1 e 3 também demonstraram dificuldades nas habilidades de manipulação envolvendo tarefas com bolas, no entanto, não houve necessidade de adaptação ou de auxílio por parte dos ministrantes das aulas.

É importante observar que a maioria das vezes em que os sujeitos não realizavam as tarefas não foi por dificuldade motora.

Para Gallahue (2000) “destrezas motoras são desenvolvidas e refinadas a um ponto que as crianças sejam capazes de agir com considerável facilidade e eficiência dentro de seus contextos”. Os sujeitos estudados demonstraram esta destreza por não precisarem de auxílio de algum objeto para a realização correta das atividades.

Na análise dos registros cursivos não foi encontrada nenhuma dificuldade relacionada a manter-se em pé sem apoio e a caminhar.

Apenas o sujeito 3 demonstrou dificuldade em equilíbrio em uma tarefa que era necessário manter-se em pé com flexão plantar, não conseguindo ficar nesta posição por mais de dois segundos. A obesidade deste sujeito pode ter influenciado no desenvolvimento destas tarefas. Devido a interferência na produção enzimática das pessoas com Síndrome de Down, pode resultar, além de um atraso do desenvolvimento cognitivo, obesidade, problemas respiratórios devido ao tórax diminuído, problemas de visão, face síndrômica, hiperflexibilidade e hipotonia (SHERRIL, 1986; PUESCHEL, 1993; WINNICK, 1995).

O sujeito 1 e o sujeito 3 demonstraram dificuldades em tarefas que haviam necessidade de sentar-se e levantar-se, podendo ser por causa da obesidade.

Os três sujeitos demonstraram dificuldade em saltar, sendo esta a única habilidade que os impediram de realizar alguma atividade por inteiro.

A aula com arcos foi a aula em que o sujeito 1 menos apresentou dificuldades. A aula de recreação destacou-se quanto a este aspecto para o S3 e o sujeito 2 não teve nenhuma dificuldade nas aulas de ritmo e atividades variadas.

A última categoria observada foi quanto a “outras dificuldades” apresentadas pelos sujeitos nas execuções das tarefas. Uma dificuldade apresentada pelos três sujeitos foi nos momentos em que eles deveriam acompanhar determinado ritmo de movimentos apresentados pelos acadêmicos ministrantes de acordo com a música. Nestas tarefas foi observada uma limitação na amplitude dos movimentos devido à “excessiva concentração” dada por estes sujeitos para uma execução perfeita do movimento demonstrado pela acadêmica.

Na primeira atividade da aula de ritmo foi proposta uma tarefa em que eles deveriam caminhar em círculo. Nestes momentos os S1 e S2 executaram a rotação do tronco. Apenas S3 executou esta tarefa de forma correta.

Uma dificuldade apresentada somente pelo sujeito 2 foi na execução da flexão do tronco.

“Um movimento coordenado implica uma ação conjunta e harmoniosa de nervos, músculos e órgãos, com a finalidade de produzir ações cinéticas equilibradas, precisas e reações rápidas adaptadas a uma situação” (FRUG, 2001), e nestes movimentos os sujeitos demonstraram incompleta maturação neuroperceptivo-motora. Os sujeitos demonstraram dificuldades nas atividades que envolveram movimentos de coordenação mais refinados como na execução de gestos nas atividades de brinquedo cantado. A velocidade dos movimentos assim como o ritmo de acordo com a música foram itens que dificultaram a execução da tarefa.

O sujeito 3 apresentou dificuldade na habilidade locomotora de correr, devido a obesidade e na tarefa de abdução da coxa de acordo com o ritmo, na atividade de “trem” realizada na aula 1. Nesta atividade o sujeito 1 teve dificuldade em uma das variações que consistia em deslocar-se agachado, executando apenas com a flexão do tronco e não dos joelhos.

O sujeito 2 demonstrou dificuldade na habilidade locomotora de engatinhar, considerada por Gallahue e Ozmun (2001) como habilidade locomotora rudimentar. Nas atividades que envolviam esta habilidade o sujeito apenas arrastava-se e negava-se a se quer tentar executar. O sujeito 2 também demonstrou não estar maduro na habilidade rudimentar de estabilidade de controle de tronco, demonstrando especial dificuldade no rolamento segurando algum objeto.

Os três sujeitos demonstraram dificuldades quanto a lateralidade não demonstrando internalização da percepção de diferença entre direita e esquerda.

“Atividades para aperfeiçoar o comportamento reflexivo e para facilitar a aquisição de habilidades motoras rudimentares, como sentar-se de forma independente, ficar em pé e

caminhar devem ser fornecidas nos fundamentais primeiros anos. À medida que as crianças portadoras da condição amadurecem, oportunidades adicionais e assistência para o desenvolvimento adequado de habilidades motoras fundamentais devem ser fornecidas (GALLAHUE, 2001)”.

Ao analisarem a coordenação corporal no teste monopedal, Gorla, Araújo e Carminato (2004) consideraram necessário observar alguns princípios gerais para que haja aquisição ou melhora da coordenação motora, tais como: “estímulo tanto quantitativo como qualitativo das atividades motoras, elaboração das atividades adaptadas às dificuldades específicas dos sujeitos e redução da influência dos problemas de comportamento nas habilidades motoras”.

### **Considerações Finais**

Nas sete aulas analisadas observou-se a necessidade de adaptação de atividades de equilíbrio dinâmico e de habilidades manipulativas.

Observou-se também que as dificuldades motoras não impedem os sujeitos de participarem efetivamente das sessões, havendo outros motivos envolvidos a que os professores responsáveis devem estar atentos.

A obesidade foi um dos fatores determinantes na dificuldade de execução das tarefas motoras pelo sujeito 3.

### **Referências Bibliográficas**

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1982.

FRUG, C. S. **Educação motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal**. São Paulo: Plexus, 2001. 107 p.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor – bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GALLAHUE, D. L. Educação Física Desenvolvimentista. **Cinergis**. V. 1, n. 1. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000. p. 7-17.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GORLA J. I., ARAUJO, P. F. de e CARMINATO, R. A. Desempenho psicomotor em portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 25, n. 3, 2004. p. 133 - 147.

MAGGIL, R. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

PUESCHEL, S. (Org.) **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Tradução: Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 1993. p. 306.

SHERRIL, C. **Adapted Physycal Education and Recreation**. Texas, WCB, 1986.

WINNICK, J. P. (Ed.) **Adapted physical education and sport**. 2. ed. U.S.A.: Human Kinetics, 1994.

Cristiani de França  
Rua: Lauro Linhares, Condomínio Santa Martha  
n. 1670. Bl C. Apt 204.  
Trindade – Florianópolis – SC  
CEP 88036 000  
Fone: (48) 91164523 – (48) 30286591  
Email: [cristianidefranca@yahoo.com](mailto:cristianidefranca@yahoo.com)

**TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO: Datashow**

## **COMPORTAMENTO MOTOR DE UM AUTISTA DURANTE TRÊS ANOS DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA.**

FRANÇA, Cristiani de; JACOB, Amanda Cardoso;  
ZUCHETTO, Angela T.; NASSER, John Peter  
PIBIC/CNPq - AMA/CDS/UFSC

### **Resumo**

*Objetivou-se analisar o comportamento motor de um autista durante três anos de atividade motora adaptada. Para a coleta de dados utilizou-se filmagem e registro cursivo de 18 aulas, adequando-os ao Sistema de Categorias de Comportamento Motor, que avalia as dificuldades e auxílios necessários. Durante o período analisado, o sujeito executou todas as atividades, não sendo necessário adaptá-las, apenas acompanhá-lo e incentivá-lo. Este demonstrou dificuldades nas atividades que exigiam, saltos, equilíbrio e movimentos rápidos. O participante teve dificuldade motora em ações da vida diária, como vestir o uniforme. Constatou-se o benefício da atividade física quanto às habilidades motoras, principalmente no saltar.*

### **Abstract**

#### **MOTOR BEHAVIOR OF ON AUTIST DURING THREE YEARS OF MOTOR ADAPTED ACTIVITY**

*The objective was to analyze the motor behavior of an autistic subject during three years of adaptive motor activity. For the data collection footage and written reports of 18 classes were used, and to these the System of Motor Behavior Categories was applied, which evaluates the difficulties and the assistance required. During the period of analysis, the subject carried out all activities, their adaptation not being necessary, only accompaniment and encouragement. The subject demonstrated difficulties in the activities which demanded jumps, equilibrium and fast movements. The participant had motor difficulty in everyday actions, such as putting on the uniform. The benefit of physical activity regarding motor abilities, especially jumping, was observed.*

### **Resumen**

#### **COMPORTAMIENTO MOTOR DE UN AUTISTA DURANTE TRES AÑOS DE CLASES DE ACTIVIDADE MOTORA ADAPTADA.**

*El objetivo desta investigación fue analizar el comportamiento motor de un autista durante três años de classes de actividade motora adaptada. Para coletar los dados se utilizo filmajes y registro cursivo em 18 classes, adequando al "sistema de categorias de comportamiento motor", que avalia las dificultades y los auxílios necessários. Durante el período analizado, el sujeto ejecuto todas las actividades, no fue necessário ninguna adaptacion, solamente acompañar lo y incentivar-lo. Fue demostrada dificultades em las actividades que exigian; saltos, equilibrio y movimientos rápidos. El participante tubo dificultad motora em las acciones de vida diaria, como vestir el uniforme. Constatato el*

*benefício de las actividades físicas em relaciona as habilidades motoras, principalmente la de saltar.*

## **Introdução**

A criança autista caracteriza-se por distúrbios no ritmo de aparecimento de habilidades físicas, sociais e lingüísticas (GAUDERER, 1992).

Para LEBOYER (1995), apresentam na primeira infância uma inaptidão de brincar em grupo ou desenvolver laços de amizade; mostram pouca emoção, pouca simpatia ou empatia pelo outro. À medida em que crescem (cerca de 5 ou 6 anos) pode se desenvolver uma maior ligação, mas as ligações sociais permanecem superficiais e imaturas. O autismo ocorre isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento do cérebro, como: infecções viróticas, distúrbios metabólicos e epilepsia. O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave pôr toda a vida.

A Atividade Motora tem um papel importante para a criança autista por contemplar as necessidades dos portadores desta Síndrome. Estas, além de promoverem o funcionamento adequado dos sistemas corporais, necessário à produção de movimentos desejados, buscam proporcionar também um ajustamento social do indivíduo, estímulo à criatividade, liberdade de auto-expressão, assim como a habilidade de explorar, descobrir e entender o mundo ao seu redor (ADAMS, 1985). Para este mesmo autor o que diferencia esses programas é a organização, os procedimentos e as regras e regulamentos empregados pelo profissional de Educação Física. Por isso a importância de planejar e executar programas com múltiplos objetivos.

Para SILVEIRA e ZUCHETTO (2002), cabe aos profissionais da área de Educação Física descobrir novas possibilidades de atividades adequadas à educação especial. Estudos realizados têm demonstrado a importância da prática de atividades físicas regulares para deficientes (ZUCHETTO, 1995; PICK & ZUCHETTO 2001; FRANÇA, et al, 2001). A ausência de estudos relacionando a Atividade Motora Adaptada e portadores de Autismo nos estimulou a investigar sobre os benefícios e/ou a influência da mesma sobre o comportamento motor de um sujeito.

## **Objetivo**

Analisar o comportamento motor de uma criança com Autismo em 18 aulas de Educação Física no Programa de Atividade Motora Adaptada- A.M.A./CDS/UFSC, durante o período de 2001 a 2003.

## **Metodologia**

Para este estudo, tipo delineamento sujeito único, foi escolhido, intencionalmente, um portador da Síndrome do Autismo, atualmente com 15 anos que frequenta há mais de 3 anos o Programa de Atividade Motora Adaptada- A.M.A./CDS/UFSC..

Para a coleta de dados foram utilizadas filmagens de aulas, observação participante no período de 2001-2003 e questionário aos pais. As filmagens das 18 aulas ministradas foram descritas utilizando o registro cursivo (DANNA E MATOS, 1982), onde se procurou descrever todos os acontecimentos durante as aulas.

Os dados foram analisados de forma descritiva e qualitativa adequando o registro cursivo ao Sistema de Categorias de Comportamento Motor. Este sistema avalia as

facilidades, dificuldades e auxílios necessários durante as atividades desenvolvidas, comportando 12 categorias, entre elas: conseguiu ou não realizar a atividade, não realizou por outro motivo, precisou auxílio de outra pessoa ou de algum objeto, teve dificuldade em manter-se em pé, em sentar-se e levantar-se, em caminhar, saltar, dificuldade de equilíbrio ou nenhuma dificuldade.

### **Discussão dos dados**

O Sistema de Comportamento Motor avalia as dificuldades e auxílios necessários durante as atividades desenvolvidas, comportando 12 categorias, entre elas: conseguiu realizar a atividade, que se refere à executar a atividade corretamente ou de acordo com os seus limites; não conseguiu realizar a atividade, onde o mesmo sendo incentivado por um acadêmico, não realiza a atividade; não realizou a atividade por outro motivo, que refere-se a não executar a atividade por motivos variados, como por exemplo, estar fora do foco da filmadora ou não estar presente no momento de execução da atividade; precisou de auxílio de outra pessoa, referente a necessitar da ajuda seja de um acadêmico ou de um aluno participante; precisou de auxílio de um objeto, onde o aluno necessitou da participação de um objeto para que ele conseguisse executar a atividade; dificuldade em manter-se em pé, sem apoio, na qual o aluno apresentou dificuldades na execução da tarefa em manter-se de pé; dificuldade de equilíbrio, que refere-se a dificuldade do sujeito na execução de atividades que exigem equilíbrio; dificuldade em sentar-se e levantar-se, na qual o sujeito apresenta dificuldades durante a execução das atividades de sentar e levantar; dificuldade em caminhar, que refere-se a caminhar com dificuldade durante a realização da atividade; dificuldade em saltar, onde o sujeito apresenta dificuldade durante a realização de atividades que exijam saltos; nenhuma dificuldade, na qual o sujeito não apresenta qualquer dificuldade na execução da atividade proposta; outras dificuldades que é referente às dificuldades apresentadas pelo sujeito não identificadas neste sistema.

Segundo BRITO (1997), “a criança portadora de algum atraso em seu desenvolvimento, necessita enfrentar obstáculos para minimizar a sua deficiência, torna-se necessário que a mesma percorra trajetórias semelhantes às percorridas por outras crianças, pois ela deve também experimentar o mundo, construindo-se como pessoa e estabelecer relações satisfatórias com os outros. Os jogos e brincadeiras levam a criança a desejar descobrir o mundo que a rodeia e se autodescobrir; essa motivação desperta a vontade de se movimentar, tornando esses movimentos mais espontâneos, mais prazerosos e as conquistas mais evidentes”.

Durante as aulas analisadas, foi possível observar o cuidado dos acadêmicos em explicar e esclarecer todas as dúvidas possíveis, sobre como a atividade deveria ser realizada. Todas as explicações foram seguidas de demonstrações. Esses procedimentos têm base em SHERRIL (1986), sendo este mais adequado quando se trabalha com portadores de necessidades especiais.

“No que se refere às habilidades motoras os autistas podem ser excepcionalmente bem dotados, no entanto pode-se notar graus variados de dificuldades nesta área (SCHWARTZMAN, 1994, p. 18)”. Foi possível observar que durante o período analisado, o sujeito conseguiu executar todas as atividades, apesar de apresentar algumas dificuldades na realização das atividades propostas pelos acadêmicos nas quais exigiam, saltos, equilíbrio e movimentos rápidos. PICK e ZUCHETTO (2001), acreditam que a participação nas atividades propostas auxilia na melhor execução da tarefa.

Os motivos que fizeram o sujeito não realizar a atividade foram variados: dispersava-se das atividades que não lhe interessava; olhava através da filmadora; mexia

no aparelho de som, e em uma das aulas (atividades com balões) chegou atrasado. Nas aulas analisadas neste estudo o participante não deixou de realizar a atividade por dificuldades motoras, apesar de precisar de algum tipo auxílio.

As dificuldades do sujeitos estavam relacionadas às atividades que exigiam equilíbrio, como na atividade de caminhar sobre círculos de borracha, com figuras desenhadas; atividades de pular pelos arcos ou bastões (o sujeito não conseguia terminar o salto sem perder o equilíbrio) e desequilibrar-se na execução de movimentos rápidos. A dificuldade em caminhar apareceu em apenas uma aula onde o sujeito não conseguiu coordenar os toques no balão com as passadas. A dificuldade de saltar esteve bastante presente nas primeiras aulas analisadas, sendo que no ano de 2003 não foi encontrada em nenhuma das aulas analisadas. Outras dificuldades que foram encontradas e não estão no Sistema de Comportamento Motor, estão em sua maioria relacionada às atividades de vida diária como vestir o uniforme sozinho. O participante teve dificuldades em passar por baixo da corda, jogar a bola por cima da corda, executar movimentos rápidos como a corrida, caminhar fazendo um círculo nas aulas em que tiveram o ensaio de uma coreografia de música clássica e nas atividades que exigiam mudanças de direção bruscas. Segundo MORIN E REID, apud WINNICK (1995), as crianças autistas apresentam um pobre repertório motor. O que é compartilhado por BEREHOFT (1996, p 14.), pois “a criança autista apresenta dificuldade em imitar movimentos finos e complicados e compreensão deficiente da informação visual”. Não foi encontrada dificuldade em manter-se em pé sem apoio e em sentar-se e levantar-se.

Estas dificuldades encontram suporte em WING apud GAUDERER (1997, p.114), “as crianças autistas tendem a ter problemas de coordenação complexos, especialmente se são instruídas a copiar os movimentos de outras pessoas. É comum a ocorrência de anormalidades de linguagem associadas à tríade das disfunções. São menos óbvias as peculiaridades da coordenação motora que alteram a postura, o andar e movimentos complexos”. Diante destas dificuldades, o participante precisou de auxílio principalmente nas atividades em que perdera o equilíbrio e nos momentos antes dos grandes jogos para vestir o uniforme, não sendo necessário auxílio de objetos, somente das acadêmicas.

O participante não demonstrou dificuldades na montagem de circuito, nas atividades rítmicas, nas atividades de estafetas e na maioria das atividades que utilizaram bolas.

A Educação Física pode auxiliar minimizando a ocorrência de dificuldades motoras, pois WING apud GAUDERER (1997, p.108) afirmam que “a Atividade Física, para desenvolvimento da coordenação motora, deve fazer parte do programa educacional. A maioria das crianças autistas é receptiva à música e isto pode ser usado, formal ou informalmente, para atrair a atenção da criança e para facilitar a aprendizagem”.

### **Considerações Finais**

Quanto ao comportamento motor o sujeito realizou todas as atividades, entretanto apresentou dificuldades nas que exigiram saltos, equilíbrio, mudanças rápidas de direção, como caminhar em círculo, bem como resistência em realizar atividades que exigiam rapidez nos movimentos. O saltar foi o aspecto que mais houve evolução.

### **Referências Bibliográficas**

ADAMS, Ronald C. et al. **Jogos, esporte e exercícios para deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985.



- BEREOHFT, A. M. **Autismo, uma história de conquistas**. Rio de Janeiro: [s.n.], [1996].
- BRITO, Dione. Jogos e brincadeiras na aquisição da motricidade ampla do portador da Síndrome de Down. In: **II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down**. Brasília: [S.I.: sn.], 1997, P.51.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1982.
- FRANÇA, C. et. al. Atividades de Circuito e as Modificações no Comportamento Social e Motor de Portadores de Necessidades Especiais. In: **Anais III Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**. Florianópolis; [S.I.], 2001. p. 130.
- GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. Retardo mental, deficiência mental, atraso do desenvolvimento, S. Rett, S. X Frágil - Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de deficiência - CORDE,1992.
- GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. 2, ed. rev. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.
- LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: Fatos e modelos**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- PICK, R. K.; ZUCHETTO, A. T. Contribuição da Atividade Motora para a Modificação do Comportamento Social. In: **Anais III Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde**. Florianópolis; [S.I.], 2001. p. 132.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. Brasília, CORDE, 1994.
- SHERRIL, Claudine. **Adapted Physical Education and Recreation**. Texas: WCB, 1986.
- SILVEIRA, C. A. e ZUCHETTO, A. T. O Comportamento Social e Motor de PNEs Durante Sessão de Atividade Motora Adaptada. In: **Livro de Artigos. 17<sup>o</sup> Congresso Internacional Educação Física, Desporto e Recreação**. FIEP. Foz do Iguaçu. PR. 2002. p. 45-50.
- WINNICK, J. P. (Ed.) **Adapted physical education and sport**. 2. ed. U.S.A.: Human Kinetics, 1994.
- ZUCHETTO, Angela T. et al. A iniciação esportiva e a deficiência. In: **I Congresso da Sociedade Brasileira (SOBAMA)**, [S.I.], São Paulo, 1995.p.66.

## **CORPOS AMPUTADOS E SUAS PRÓTESES: “NATURALIZANDO” NOVAS FORMAS DE SER E DE HABITAR O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE<sup>1</sup>**

Luciana Laureano Paiva  
Mestre em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS  
Docente da Rede Metodista de Educação IPA

### **ABSTRACT**

*This study analyze the cultural significance of amputation and prosthesis use on patients. The field research was developed at a rehabilitation clinic specialized in amputation, from February 2003 to September 2003.. The people interviewed were: one physiotherapist, one prosthetic professional and nine patients, age between 18 to 82, with lower limb amputation due to accidente and/or diabetes. The conclusions are that the amputated bodies and their prosthesis are influenced by cultural, being continuously transformed.*

### **RESUMEN:**

*Este estudio analiza el significado cultural de la amputación y de la utilización de las prótesis en pacientes. La investigación de campo fue desarrollada en una clínica de rehabilitación, especializada en amputación, entre los meses de Febrero y Septiembre de 2003. Las personas entrevistadas fueron: un fisioterapeuta, un especialista en prótesis y nueve pacientes, con edades entre 18 hasta 82, con la pierna amputada por bajo de la rodilla, por causa de accidente y/o diabetes. La conclusión es que los cuerpos amputados y sus prótesis son influenciados por la cultura, siendo continuamente modificados.*

### **Introdução**

No transcorrer dos tempos, o corpo humano por si só não sofreu grandes transformações em sua matriz biológica, mas sua materialidade foi significada pelas sociedades de diferentes formas, tendo como referências costumes, valores estéticos e morais. Inúmeras verdades e diferentes concepções foram e estão sendo construídas a seu respeito, no decorrer de sua história. Sua condição de sagrado, na Idade Média, cujo destino estava delegado aos "desígnios de Deus" foi progressivamente transformado pelo saber científico que o tornou um objeto cognoscível e objetivável. Novas descobertas científicas permitiram olhar para o corpo e compreendê-lo desde sua exterioridade até seu código genético. Por esta razão, considerar o corpo humano como algo "naturalmente dado" é desconsiderar as descobertas da ciência que o produziram e continuam a produzi-lo incessantemente.

---

<sup>1</sup> Este texto foi desenvolvido a partir da minha dissertação de mestrado intitulada “Corpos amputados e suas próteses: a intervenção técnica (re)inventando formas de ser e de habitar o corpo na contemporaneidade”, defendida em julho de 2004 no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da UFRGS, na linha de pesquisa Representações Sociais do Movimento Humano, sob orientação da Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner.

Isso significa afirmar que os saberes construídos sobre o corpo humano são provisórios e contextualizados num dado momento histórico. Significa, ainda, perceber que os sujeitos produzidos por esses saberes adotam uma retórica corporal, onde as vestimentas, os modelos de saúde e beleza, os comportamentos, os hábitos alimentares, entre outros, são incorporados às suas vidas de acordo com cada época vivenciada. Nesse sentido, os Estudos Culturais<sup>2</sup> e sócio-históricos sobre o corpo foram escolhidos como eixo norteador desse estudo, privilegiando o caráter provisório do corpo humano, entendendo que suas características biológicas, apesar de serem frequentemente referenciadas como definidoras de um caráter universal e fixo, são atravessadas por valores culturais e sociais.

Este estudo, portanto, buscou problematizar a alteridade corporal presente nos corpos de pacientes que tinham sido submetidos à amputação e que realizavam tratamento numa clínica de reabilitação especializada em protetização. Ele foi desenvolvido entre os meses de fevereiro a setembro de 2003. O grupo de voluntários foi constituído por um fisioterapeuta, por um protesista e nove pacientes da clínica, com idades entre 18 a 82 anos, seis homens e três mulheres, com amputação da perna em decorrência de acidente e/ou diabetes.

Buscou-se, nesse sentido, questionar seus estigmas, suas mortes reais e simbólicas, sua incompletude. Olhar para a sua hibridização com as próteses, compreender os efeitos produzidos por elas, pensá-los numa perspectiva, porque não dizer, pós-humana<sup>3</sup>, construindo, portanto, uma história do presente. Sendo assim, o estudo pretendeu compreender os corpos amputados e suas próteses a partir dos pressupostos teóricos que olham para o corpo imerso em um universo cultural, o qual influencia na construção dos significados dados às marcas corporais, "desnaturalizado-as". Ou seja, visualizando-as como rastros do passado que se tornam contemporâneas do corpo, na medida em que elas passam a existir num presente eterno (BARBARAS, 2003).

### **Corpos Amputados: um processo subjetivo de estranhamento e familiarização**

Nosso corpo é nossa principal referência para construção de nossa identidade. Nos acostumamos e, portanto, naturalizamos as mudanças e as transformações que ocorrem em nossas corporalidades e em nossas subjetividades, inerentes ao processo de viver. Convivemos com a certeza de nossa efemeridade e com a incerteza de um futuro por-vir e, embora soframos inúmeras mudanças, ainda continuamos a ser reconhecidos pelo Outro e a nos reconhecer como sendo os mesmos. Isso significa, que aceitamos com maior naturalidade algumas marcas corporais, como as produzidas pelo ato de "envelhecer", mais do que outras, talvez porque cada uma delas tragam consigo significações sociais diferenciadas.

---

<sup>2</sup> Os *Estudos Culturais* são um campo de estudo teórico e político, que diz respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou seja, eles examinam os processos sociais com o propósito de abstrair, descrever e reconstituir, a partir de estudos concretos, as formas pelas quais os seres humanos vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. Portanto, todas as práticas sociais podem ser analisadas de um ponto de vista cultural, pelo trabalho que elas fazem, subjetivamente (JOHNSON, 1999).

<sup>3</sup> *Pós-humana* refere-se a condição do indivíduo na contemporaneidade, que valendo-se das descobertas tecnocientíficas passa a ter condições de superar as limitações impostas por sua organicidade, impondo-se rituais de auto-upgrade cotidiano, cujo tema é abordado por Paula Sibilia (2002), em seu livro *O Homem Pós-orgânico*.

Para Barrenechea (2002), o corpo humano muda continuamente no decorrer de sua vida, pois ele se mostra submetido a forças vitais que o comandam. Por isso, não há estruturas estáveis no indivíduo, nem espirituais, nem materiais, ou seja, seu corpo é gerido continuamente por uma sucessão ininterrupta de experiências momentâneas e pontuais. Desta forma, o ser humano não é, não tem consistência, constituindo-se, então, como um brinquedo do devir, um campo de batalha de inúmeros impulsos em confronto. Para o autor:

*Aqueles que almejam identidade, permanência, fixidez, a transitoriedade da vida pode apavorar. O guia condutor do corpo mostra que o homem é corpo, justamente, como movimento e transformação. Se pudéssemos detectar nele alguma condição "essencial", revelada pelo guia corporal, seria, justamente a de carecer de consistência. O homem é indefinido e indefinível (p.186).*

Desta forma, o corpo em sua trajetória de vida é marcado pelas inúmeras experiências que vivencia, sejam elas alegres, tristes, intensas, prazerosas, entre outras. Vive-se com a memória do passado, com a incerteza do dia de amanhã e com a certeza de que um dia a morte chegará. De acordo com Neto (2002), o corpo humano se caracteriza por ser vítima de algo que ele chama de "enfermidade congênita" que o marca como um estigma. Por mais belo que o corpo seja, por mais frescor ou vitalidade que tenha, ele não escapará à tirania do efêmero e do passageiro, ou seja, a lei da existência humana é a "impermanência". O corpo humano mostra-se suscetível aos efeitos do tempo e das doenças, por isso, muitas vezes, é visto como insuficiente, defeituoso, limitado, opaco e efêmero, opondo-se desta forma ao corpo dos deuses, que será sempre perfeito, auto-suficiente, ilimitado em seu campo de ação e eterno.

Mesmo sendo uma passagem, um fluxo, a vida deixa marcas inscritas nos corpos dos indivíduos, as quais podem ser pensadas a partir de dois prismas distintos, ou seja, algumas são "fatos inerentes" das nossas vidas, e outras são "acontecimentos"<sup>4</sup> inesperados, os quais não fazem parte necessariamente da vida de todos nós. Incluímos nesse último grupo as amputações adquiridas<sup>5</sup>, as quais acontecem de forma abrupta na vida somente de algumas pessoas, não sendo portanto, um fato considerado "natural", nem comum de ser esperado.

Podem ser citados como exemplos de amputações adquiridas, casos de algumas pessoas com visibilidade na mídia, tais como: Lars Graal, velejador brasileiro, Heather Mills, esposa do cantor Paul McCartney e Alessandro Zanardi, piloto italiano, os quais já eram conhecidos, mas que tiveram uma maior projeção após os acidentes sofridos, tornando público, então, suas experiências de vida após a amputação. Porém, algumas pessoas até então desconhecidas, saíram do anonimato após o acidente, como foi o caso da professora Andrea Lisboa Salgado que teve ambas as pernas amputadas após ter sido atropelada por uma lancha em Itacuruçá, no dia 25 de outubro de 2003, enquanto andava de *banana boat*.

Refletir sobre os efeitos causados por esse tipo de amputação, tanto no corpo como na vida dessas pessoas, leva-nos a pensá-la como algo inesperado, como uma causalidade. Ao invés de ser visto como um procedimento necessário, a amputação passa a ser vista como algo

<sup>4</sup> *Acontecimento*, na perspectiva foucaultiana, vem a ser aquilo que inverte as posições, é da ordem do inesperado, do imprevisto (Microfísica do Poder. RJ: Graal, 1998).

<sup>5</sup> *Amputação adquirida* é aquela ocasionada por uma intervenção cirúrgica, onde o segmento corporal acometido por um trauma ou lesão patológica (diabete) é extirpado, diferentemente da *congênita*, onde o indivíduo já nasce com uma malformação, ou seja, a agenesia (ausência) de um segmento corporal.

fatal e problemático, ou seja, como um acontecimento. São devires que escapam ao controle, que não cessam de fazer enfrentamento e, que rompem com o vetor linear do tempo histórico, do esperado, do que seria o "natural". O corpo amputado passa, então, a ser visto como um campo de batalha, exposto ao olhar do Outro, desvelado. É um local onde os acontecimentos concretos são escritos e inscritos como cicatrizes, como alfabeto de dor e sofrimento (POMBO, 2002; VILELA, 2001).

Nessa perspectiva, podemos pensar a amputação como um acontecimento causador da morte real de uma parte do corpo do indivíduo, como também, da morte simbólica de um estilo de vida, de uma forma de ser, de uma identidade. A história que vinha sendo construída até o momento da amputação, fica interrompida, chega ao fim, pois o indivíduo passa a narrar sua história de vida em dois momentos distintos, ou seja, antes da amputação e depois da amputação. O corpo amputado revela um passado que passa a ser presentificado a todo momento.

Conforme afirma Villaça (1998), os indivíduos atribuem a partes do seu corpo, como por exemplo o sangue, o esperma e o coração, uma carga parcial ou total de sua identidade. Portanto, amputar uma parte do corpo pode significar a perda de uma referência, de uma identificação com relação ao Outro, pois o seu corpo "diferente" não serve mais como um parâmetro de igualdade. O corpo passa a ser referido como algo estranho, pouco familiar, como se ele se tornasse repentinamente um desconhecido. A relação que o indivíduo estabelece com o seu corpo amputado passa a ser, então, de estranhamento com aquilo que um dia já foi tão próximo, isto é, seu corpo, agora "incompleto".

Para Le Breton (1995), a condição do ser humano é corporal, pois é seu corpo que o separa do Outro, que o individualiza, aquilo que estabelece a fronteira da sua identidade pessoal. Se o ser humano não existe senão por meio de suas formas corporais que o colocam no mundo, toda modificação de sua forma faz com que uma outra definição de sua humanidade seja construída. Isso significa que subtrair-lhe uma parte, como no caso da amputação, ou lhe acrescentar alguma coisa, como por exemplo uma prótese, faz com que o indivíduo seja colocado numa posição ambígua, intermediária, afetando simbolicamente o seu vínculo social.

Após a amputação, tanto o indivíduo como o seu corpo tornam-se ao mesmo tempo desconcertantes e desconhecidos, pois ambos já não obedecem a qualquer modelo de racionalidade predominante, pois os padrões corporais que lhes são oferecidos, tornam-se inviáveis como modelos de semelhança. O seu corpo amputado que sempre foge de possíveis enquadramentos, confirma a todo momento ou explicita a diferença, caráter indisfarçável, como afirma Kristeva (1994) e Moraes (1998), de eterno estrangeiro aos olhos dos outros. Trata-se, então, de uma incômoda condição, condenação ou maldição, pois tornar-se portador de um corpo estranho ou diferente, significa para o indivíduo não ter lugar ou território de origem, que se perdeu junto com a sua corporalidade irrecuperável. Isto lança aos demais e a si mesmo um desafio: "Não sou como você. Quem sou agora?".

A aceitação do ocorrido com o seu corpo passa a ser a palavra-chave para o indivíduo submetido a uma amputação para continuar vivendo projetado para o futuro. Ou seja, não aceitar que seu corpo foi modificado pela amputação, que tornou-se (im)perfeito, significa

viver no passado, num eterno luto pelo perdido, num corpo que não existe mais. Aquele que consegue aceitar a amputação e todas as mudanças que a acompanha com mais "naturalidade", permite-se encarar o "corpo estranho" como algo a ser conquistado, bem como, procura logo em seguida novas formas de torná-lo mais funcional como o uso das próteses<sup>6</sup>.

Neste sentido, a subjetividade não se esgota num único modelo de corpo que serviu de suporte inicial, isto é, o corpo "inteiro" ficou no passado e o corpo atual, o amputado, passa a ser subjetivado e incorporado à história do indivíduo. A alteridade instalada pela amputação, ao mesmo tempo biológica e simbólica, torna-se parte do mesmo indivíduo. Considerada como um permanente processo de produção, de vir a ser, e não como um dado natural e *a priori*, dá-se à subjetividade a possibilidade de existir em territórios existenciais em construção e, portanto, sua cartografia ultrapassa os limites do corpo biológico amputado (TUCHERMAN, 1999).

### **O corpo e suas próteses: produzindo novas formas de ser**

O mundo técnico vem a ser uma construção na qual o ser humano está compreendido, onde ele encontra-se consigo mesmo, tanto no papel de inventor científico, como no de obra técnica. Como afirma Couto (2003), o ser humano inventou a técnica e por ela passou a ser inventado, isso significa dizer que o humano desprovido de artefatos nos é desconhecido e que, portanto, a artificialidade está presente desde a formação das primeiras sociedades. Por esta razão, querer separar o natural do artificial, o ser humano da técnica, não faz nenhum sentido, pois a formação do ser humano e da técnica se constitui num processo simbiótico. Dotado de um caráter inacabado, em processualidade, o corpo humano permitiu que as tecnologias o invadissem, investindo-o, prolongando sua vida, sua funcionalidade e embelezando-o, o que somente a natureza biológica não poderia garantir.

Portanto, é impossível falar do corpo sem mencionar as tecnologias que dele se ocuparam no decorrer de sua história. Imbuídas do propósito de protegê-lo de doenças, corrigir suas malformações, melhorar sua performance, sua saúde e sua estética, acoplaram-se a ele, invadiram seu território biológico, tanto externo como interno, assumindo múltiplas formas e funções. As armaduras medievais, por exemplo, funcionavam como um arcabouço corpóreo, uma segunda pele resistente que protegia o corpo humano de possíveis ferimentos nas guerras. Na atualidade, podemos citar como exemplo, as vacinas que apesar de serem invisíveis, pois atuam na interioridade corporal, também o protegem de possíveis danos e doenças, provocando mudanças sutis, não perceptíveis em sua exterioridade como as armaduras. Apesar de serem tecnologias situadas em períodos históricos diferenciados, ambas operaram transformações no corpo humano, na busca de uma maior eficácia.

As tecnologias invadiram o corpo, acoplando-se a ele como as próteses, ou invadindo-o em sua interioridade como as nanotecnologias, e apesar desses aparatos técnicos atuarem de forma diferenciada, eles têm como função suprir uma deficiência, substituir uma falha, corrigir um desvio ou aumentar sua performance. Independentemente de serem externas e visíveis, ou internas e invisíveis, esses aparatos apresentam uma característica em comum que é a de

---

<sup>6</sup> *Prótese* é a substituição de um órgão ou parte dele por uma peça artificial. Essa palavra é derivada do grego *pros* que significa "em lugar de", e *títhemi* que quer dizer "para colocar em lugar de" (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, s/d; SILVA, F., 2003).

serem objetos "estranhos" ao corpo humano, ao indivíduo e sua vida e que, por esta razão, precisam ser subjetivados, incorporados, tornados familiar, num processo de íntima convivência entre o humano e a máquina (COUTO, 2000; VIRILIO, 1996).

Na atualidade, as máquinas estão cada vez mais presente na vida das pessoas através de próteses de toda natureza, sensores, lentes de contato, dentes artificiais, silicone, implantes auditivos, marca-passo, pinos, parafusos e ossos de titânio, estimulantes químicos, entre outros. Todos esses artefatos nos revelam que este é o momento da realização do sonho futuro, ou seja, o de que o corpo animal do ser humano seja alimentado pelas tecnologias. Desta forma, "o corpo tornou-se o lugar privilegiado das técnicas e o destino certo das máquinas" (COUTO, 2001, p.87).

Para Couto (2000), o "corpo nunca é construído de fato, mas um objeto ininterruptamente em elaboração"(p.66). Por esta razão, tornar-se alguém com um corpo amputado não significa necessariamente ter que permanecer nessa condição de incompletude. O acoplamento do corpo às próteses, revela-se, então, como uma das formas possíveis que o indivíduo portador de um corpo amputado tem de (re)elaborar sua corporalidade. Compartilhando dessa assertiva, Tucherman(1999) afirma que a tecnologia acoplada ao corpo não destitui o seu *status* de humano. Muito pelo contrário, apropriando-se de outros territórios, misturando-se a eles, ela possibilita, sim, agenciar o humano com o não humano, como no caso do corpo amputado conectado a uma prótese.

As máquinas, assim, passam a ser "artefatos protéticos, componentes íntimos, partes amigáveis de nós mesmos", (COUTO, 2001, p.88). Desta maneira, a prótese passa a ocupar um lugar importante na vida do indivíduo submetido a amputação, compartilhando com ele momentos íntimos e sociais, atividades rotineiras, eventos especiais. Enfim, a prótese deixa de ser somente um "objeto estranho" para tornar-se um "acessório pessoal".

Portanto, o indivíduo contemporâneo há muito tempo deixou de ser visto como algo natural, para ser visto como sendo algo "naturalmente artificial", ou como diz Haraway (2000), nosso devir é o ciborgue. As fronteiras entre o natural e o artificial foram transgredidas, tornando-se ambíguas, rompendo os limites entre aquilo que se autocria e aquilo que é externamente criado, e como afirma a autora, as máquinas inventadas mostram-se perturbadoramente vivas e o ciborgue passa a ser um tipo de eu, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, pós-moderno, um eu desmontado e remontado.

Viver como um ciborgue significa, então, uma coexistência, ou uma justaposição de elementos até então considerados incompatíveis. A máquina passa a ser mais um aspecto que compõe o corpo e este vem a ser expandido de forma exógena, passando a funcionar de forma inconsciente como um sistema integrado. Portanto, o indivíduo vem a ser o responsável pela "vida" da máquina, mas ela jamais o dominará ou ameaçará, pois o indivíduo é o responsável pela fronteira, isto é, ele é a sua própria fronteira (HARAWAY, 2000; COUTO, 2001; DUQUE, 2003).

Assim sendo, deixar de ser um corpo amputado para tornar-se um corpo "conectado", acoplado à prótese vem a ser uma forma de superação do destino, do acontecimento, fazendo com que o indivíduo exclua-se da definição de impossibilidade de movimento, fugindo de uma

identidade constituída e fixada na (de)ficiência. Articulando-se com territórios de outra natureza, os indivíduos amputados acabam produzindo a partir de sua (im)perfeição, de sua incompletude, formas variáveis de presença corporal, móveis e mutantes, (re)fazendo-se a si mesmo tendo como principal aliada a tecnologia.

### Considerações finais

Viver é uma permanente (re)invenção de nós mesmos, esse é o poderoso ciclo da existência. Nele "todos os desastres e toda beleza têm significado como fases de um processo". Portanto, tantos os ganhos como os danos dependem da perspectiva como das possibilidades de quem vai tecendo a sua história. Neste sentido, o indivíduo em sua vida, simbolicamente, morre e nasce infinitas vezes, tendo um só corpo, mas que, por ser moldável, adota múltiplas formas de revelar-se para o Outro, num contínuo devir (LUFT, 2003, p.22).

Na atualidade, portanto, o corpo "natural" deixa de ser assumido como um destino, como algo imutável. A tecnologia, invenção do próprio ser humano, surge como algo que rompe com a idéia de "predestinação", possibilitando a cada um fazer suas escolhas e escrever seu próprio destino. O corpo passa a ser fabricado e moldado, não somente pelas vivências do indivíduo, como pelas intervenções de várias ordens que nele se pode operar, como no caso do corpo amputado que deixa de ser visto somente como algo "incompleto", para tornar-se um corpo performático ao ser protetizado. Um corpo "artificial", mas ainda humano.

### Referências Bibliográficas

BARBARAS, Renaud. A alma e o cérebro. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BARRENECHEA, Miguel. Nietzsche e o corpo: para além do materialismo e do idealismo. In: LINS, D; GADELHA, S. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

COUTO, Edvaldo. **O Homem Satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Corpo, arte e educação na era tecnológica. In: SANTANA, R. (org). **Reflexões sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

\_\_\_\_\_. O zumbido do híbrido: a filosofia ciborgue do corpo. **Margem**. São Paulo: n.13, jun., 2001.

\_\_\_\_\_. Corpos modificados: o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DUQUE, Félix. De cyborgs, superhombres y otras exageraciones. In: ECHEVARRIA, Javier et al. **Arte, cuerpo, tecnología**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.



HARAWAY, Donna J. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz T. (trad. e org.). **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JOHSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiro para nós mesmos**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994.

LE BRETON, David. A síndrome de frankenstein. In: SANT'ANNA, D. B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORAES, Nilson. **Corpo deficiente - corpo diferente: estrangeiros, territorialidades e simulacros**. Rio de Janeiro, abril de 1998. Disponível em: [www.nilsonmoraes.pro.br/CorpoDefCorpoDif.doc](http://www.nilsonmoraes.pro.br/CorpoDefCorpoDif.doc). Acesso: 21 jul.2002.

NETO, Aurélio G. Corpo e sofrimento: Buda, Dionísio, Nietzsche. In: LINS, D.; GADELHA, S. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

POMBO, Catarina. O corpo da estética: arte e natureza em Gilles Deleuze. In: LINS, D.; GADELHA, S. (orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Fabiano. **A protetização no amputado de membro inferior**. <http://centralvale.com.br/r3/materiais/fisioterapia/200310.php>. Acesso: 07 fev. 2004.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, Passagens, 1999.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILLAÇA, Nízia. Fábulas corporais: entre o espírito e a matéria. In: \_\_\_\_\_. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1998.

Endereço para correspondência:

Rua: Anita Garibaldi, 1231/302 – Mon't Serrat

Porto Alegre/RS – CEP 90450-001

E-mail: [lupaiva@terra.com.br](mailto:lupaiva@terra.com.br) [luciana.paiva@ipametodista.edu.br](mailto:luciana.paiva@ipametodista.edu.br)

Equipamento a ser utilizado na apresentação oral: computador e datashow

## A INCLUSÃO ATRAVÉS DA DANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda do N. L. dos Santos, Ms. /FAMERC/ SME-RJ  
Djane Rachel da Silva Fernandes, Esp. / SME-RJ  
Vanessa Burgos Anvers / SME-RJ

*Este trabalho vem relatar a experiência vivenciada no Projeto “Dançando na Escola” desenvolvido na Escola Municipal Desembargador Montenegro. Sendo realizado há cinco anos com o objetivo de propiciar um espaço de vivência e conscientização corporal dos alunos através dos movimentos da dança. Observamos a identificação dos alunos das classes especiais com as aulas realizadas, e assim, possibilitamos um espaço para que os mesmos fossem inseridos ao grupo naturalmente. Estimulamos a criatividade, a sensibilidade e a expressão corporal, utilizando a dança como um meio de incentivar a convivência entre os diferentes alunos da escola.*

*This article relates the experience developed in the Project “Dancing inside the School” at Desembargador Montenegro Public School. Functioning for five years, it is being able to give the students space to experience different corporal movements through the dance. We observed that the students of the handicapped class had interest in joining the Dance group, therefore the teachers made it possible so that they could take part of it. We stimulated their creativity, sensibility and corporal expression, using the dance to encourage all different students in school to live together.*

*Este trabajo relata la experiencia vivenciada en el Proyecto “Danzando en la Escuela” desarrollado en la Escuela Municipal Desembargador Montenegro. Sendo realizado pasado cinco años con el objetivo de propiciar un espacio de vivencia e conciencia corporal de los alumnos a través de los movimientos de la danza. Observamos la identificación de los alumnos de las clases especiales con las clases realizadas, y de esta manera, posibilitamos un espacio para que los mismos fueren inseridos al grupo naturalmente. Estimulamos la creatividad, la sensibilidad y la expresión corporal, utilizando la danza como un medio de incentivar la convivencia entre los diferentes alumnos de la escuela.*

### INTRODUÇÃO:

O relato da presente experiência faz parte do Projeto “Dançando na Escola”, desenvolvido na Escola Municipal 05.14.001 Desembargador Montenegro que está situada no Conjunto Habitacional do IPASE no bairro de Vila Kosmos, no Rio de Janeiro, atendendo a alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A proposta inicial do Projeto foi implantada pela equipe de Educação Física da escola, com o objetivo de suprir uma necessidade observada na instituição em relação ao conteúdo dança, alvo de freqüente interesse em momentos de comemorações festivas, tais como Dia das Mães, Festa Junina, Festa do Folclore, Festa de Natal, entre outras.

Desta forma, o Projeto veio atender a esta demanda trabalhando com a dança de forma mais sistematizada, sendo desenvolvido, inicialmente, com os alunos de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental que demonstraram interesse em participar de tal iniciativa. Hoje, além das turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, contamos com a participação dos alunos do Ciclo

de Alfabetização (intermediário e final) e Classes Especiais, tendo o total apoio dos responsáveis.

Um dos objetivos estabelecidos, a partir da criação do Projeto, foi o de não restringir o universo da dança às comemorações anteriormente mencionadas, entendendo que o mesmo deve ser tratado como um conteúdo identificador da Cultura Corporal de Movimentos e que, além disso, deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para o ano de 2003 tivemos como tema de trabalho na Escola o resgate da identidade da comunidade na qual a escola está inserida, tendo sido evidenciada a questão da “infância” como um eixo norteador do trabalho pedagógico, principalmente no grupo de dança.

Embora o Projeto esteja no seu quinto ano de realização, somente no ano de 2003 é que tivemos a grata satisfação de poder trabalhar de forma a incluir os alunos das Classes Especiais aos alunos já pertencentes ao grupo de dança, experiência tal que passamos a registrar neste trabalho.

#### OBJETIVOS DO TRABALHO:

A partir da convivência estabelecida com pessoas portadoras de necessidades especiais e seus familiares é comum identificarmos nos seus discursos a dificuldades de aceitação e acesso às diferentes esferas da sociedade, seja no âmbito do trabalho, da educação ou do lazer.

Sabemos, por outro lado, que a integração não acontece de forma automática e que para que tal objetivo se concretize é necessário um planejamento educacional explicitamente voltado para que se garanta a participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas. Assim, é preciso que a escola trabalhe em busca de uma mudança de atitudes, através da quebra de tabus e estigmas que envolvem a pessoa portadora de necessidades especiais, onde a informação é fundamental, fazendo com que a comunidade reflita sobre seus hábitos, atitudes e valores envolvidos no trato com essas pessoas.

Segundo Cardoso (1992)

*“atividades como ballet, natação, ginástica, artes plásticas têm sido utilizadas como meio de desenvolvimento pessoal e de proporcionar oportunidades para a interação entre as pessoas consideradas portadoras de deficiências e outros membros da comunidade. Verificamos que estas atividades realizadas em ambientes naturais comunitários podem favorecer a interação entre os colegas e a participação em atividades grupais de lazer...” (p. 17).*

Desta forma, a equipe de Educação Física, para a realização das atividades desenvolvidas no Projeto “Dançando na Escola”, estabeleceu como objetivos centrais do trabalho:

✓ Integração dos alunos portadores de deficiência aos demais alunos, através das aulas de dança, possibilitando o acesso destes alunos nas atividades desenvolvidas com todos os alunos participantes do Projeto “Dançando na Escola”.

✓ Propiciar que os alunos consigam descobrir e aceitar os limites e as dificuldades de movimentação corporal. Valorizar as potencialidades de cada aluno, buscando sempre a sua superação, não visando um padrão de movimento ideal, mas tomando como referência a realidade de cada aluno e a sua evolução no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

✓ Adequação do ensino em função das necessidades específicas dos alunos, portadores ou não de necessidades especiais.

- ✓ Mudança de atitudes da comunidade escolar (alunos e professores) em relação às possibilidades de ação de movimento dos alunos portadores de necessidades especiais.
- ✓ Possibilitar que os alunos possam vivenciar a dança como linguagem de expressão e movimento.

#### CONTEÚDO DESENVOLVIDO:

A dança, assim como o esporte, a ginástica, os jogos e as lutas, fazem parte do que denominamos da Cultura Corporal de Movimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; RESENDE, 1992). A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, esse conhecimento na escola e o seu estudo visa apreender a expressão corporal como linguagem. Nesse sentido, a dança é considerada como uma linguagem que visa transmitir sentimentos, emoções e beleza, para aqueles que fazem e apreciam essa forma de comunicação não-verbal.

A despeito de todas as discussões que se apresentam no cenário da dança hoje, alguns conhecimentos básicos relativos a esse conteúdo precisam ser apresentados, discutidos, vivenciados pelos alunos. Somente num segundo momento, após essa experimentação inicial, é possível pensar em estratégias e situações nas quais os alunos possam criar, reorganizar e combinar os seus movimentos de tal forma que possam se expressar corporalmente.

Como forma de desenvolver nosso conteúdo específico da dança tomamos como referência fundamental a necessidade do conhecimento da técnica dos movimentos e do conhecimento do próprio corpo. Segundo Rudolf Laban (apud., Marques, 2001, p. 73) *“compreender as relações existentes entre os elementos de tempo, espaço, peso e fluência presentes no movimento humano, possibilitou uma maior clareza dos elementos necessários para comunicar suas intenções e sentimentos ao coreografar e ao interpretar danças”*.

Assim, os conteúdos desenvolvidos com os alunos no Projeto foram:

- ✓ Movimentos de Estabilidade Fundamentais (inclinar, alongar, girar, virar, balançar, apoios invertidos, rolamento corporal, parar, esquivar-se e equilibrar);
- ✓ Movimentos Locomotores Fundamentais (caminhar, correr, pular, saltar, saltitar);
- ✓ Funções psicomotoras e qualidades físicas (esquema corporal, tônus de postura, coordenação, orientação espaço/tempo, organização espaço/corpo, lateralidade, ritmo, equilíbrio estático e dinâmico);
- ✓ Concentração e memória;
- ✓ Auto-estima, socialização, cooperação, responsabilidade, compromisso, respeito, disciplina, aceitação do próximo e das diferenças, descontração em público.

#### METODOLOGIA:

##### 1º MOMENTO:

FEV/03: Divulgação nas turmas da escola, descrevendo a idéia do Projeto, seus objetivos principais, horários e faixas etárias alvo, considerando que o mesmo é desenvolvido fora das atividades apresentadas na grade curricular.

MAR – MAI/03: Nesses primeiros três meses do Projeto foi realizado um trabalho visando a aquisição de conhecimentos básicos para o desenvolvimento corporal, relacionado principalmente com aspectos específicos da dança. O objetivo dessa fase do Projeto foi

identificar e explorar as potencialidades de cada aluno, no que diz respeito aos movimentos locomotores fundamentais, às funções psicomotoras e às qualidades físicas. Nesse momento não era esperado que os alunos tivessem uma preocupação com a elaboração de coreografias complexas. Eram sugeridas e também elaboradas por eles apenas pequenas seqüências, utilizando as diferentes possibilidades de movimentos explorados nas aulas.

## 2º MOMENTO:

JUN – NOV/03: Nesse segundo momento do Projeto a ênfase no trabalho de base diminuiu (embora não tenha sido descartado), e passamos a fase de elaboração coreográfica. O tema selecionado no Projeto Político Pedagógico da escola foi o resgate da identidade da comunidade da escola, com foco na questão da “infância”, principalmente no grupo de dança. Após a definição de músicas de interesse do grupo, foram escolhidas, juntamente com os alunos, três músicas: “Criança não trabalha” (Palavra Cantada), “Cai a chuva” (Sandy e Jr) e “Pérola Negra” (Daniela Mercury).

As turmas (Classe Especial e Classes Regulares) trabalhavam em conjunto, sendo interessante registrar a aceitação dos alunos entre os dois grupos. Os passos foram elaborados pelos alunos e pelos professores tendo como princípio a co-responsabilidade pela elaboração das seqüências de movimento. Os alunos da Classe Especial tinham seqüências de movimentos mais simples e, sempre que possível, elaboradas com a ajuda deles. Nas coreografias citadas eles dançavam sempre acompanhados dos alunos das classes regulares, pela dificuldade apresentada por alguns na memorização das seqüências. Tal estratégia visou dar uma maior segurança aos alunos na hora da apresentação das coreografias.

## 3º MOMENTO:

DEZ/03: Como culminância do Projeto foi realizado pela escola a “I Mostra de Dança Desembargador Montenegro” para a apresentação à comunidade escolar, do resultado do trabalho desenvolvido no decorrer do ano no Projeto. Para a realização do evento tivemos o total apoio da direção da escola, equipe de professores, funcionários e pais dos alunos. Foram convidadas outras escolas da comunidade para integrar o evento, bem como outros trabalhos de turmas da escola, como por exemplo, da Educação Infantil.

## AValiação:

- ✓ Os alunos foram avaliados em conversas após a apresentação sobre o que sentiram ao se apresentarem para uma grande quantidade de pessoas; quais as dificuldades, os medos, os anseios, as alegrias, etc.
- ✓ Além dos conteúdos específicos da dança desenvolvidos no Projeto, o objetivo de inclusão dos alunos das Classes Especiais com os demais alunos foi amplamente atingido, uma vez que houve a participação de todos em conjunto na “I Mostra de Dança Desembargador Montenegro”, sendo observada a total aceitação entre eles durante a realização do trabalho.
- ✓ A comunidade escolar de modo geral se mostrou bastante surpresa com a apresentação, principalmente dos alunos da Classe Especial, já que a maioria não esperava que eles tivessem condições de se apresentar em público, inseridos em coreografias mais elaboradas. Existia um grande receio por parte das professoras da turma quanto ao desempenho dos seus alunos;
- ✓ A experiência mostrou para equipe de Educação Física responsável pelo Projeto e os demais professores da escola, a imensa possibilidade de movimento dos alunos das Classes Regulares e Especiais, respeitando as diferentes realidades de cada grupo. Foi interessante observar a satisfação e a alegria demonstradas pelos alunos das Classes Especiais em estar participando das coreografias em conjunto com as demais turmas da escola. Isso nos mostrou que muitas vezes subjugamos os alunos não percebendo a contribuição que eles são capazes de dar, sem contar a oportunidade de colocar em convivência dois grupos da escola que em outras condições não estariam realizando um trabalho em conjunto;
- ✓ A partir da experiência realizada a Equipe de Educação Física sentiu a necessidade de buscar um maior esclarecimento técnico-científico acerca das questões pertinentes aos alunos portadores de necessidades especiais visando à melhoria do trabalho;
- ✓ Buscar uma maior integração entre os vários segmentos da escola em prol de um maior conhecimento dos alunos e um melhor desenvolvimento do Projeto;
- ✓ Como forma de melhorar e aperfeiçoar o trabalho, a Equipe percebeu a necessidade de fornecer um maior esclarecimento junto aos responsáveis para que haja a possibilidade de uma participação mais efetiva dos alunos das Classes Especiais no Projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAMARGO, M.C. Integração educacional e comunitária. **Revista Integração**. Vol 4, n. 08, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALLAHUE, D; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.
- MARQUES, I. **O ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLO, A. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- RESENDE, H. G. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica. **Tese de Livre-Docência**. Rio de Janeiro: UGF, 1992.

Endereço para contato:

Rua Adriano 56/504 Méier - Rio de Janeiro

CEP: 20735-060

Tel: (21) 25913565

[nandast@uol.com.br](mailto:nandast@uol.com.br)

Trabalho para apresentação em Pôster – GTT 8

## DEFICIÊNCIA MENTAL: DA SAÚDE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Salles da Silva, Mestranda Educação Física-UFSC

**Resumo:** *Este texto, constituído através da análise de documentos oficiais da saúde e da educação selecionados de forma diretiva, busca refletir sobre a força que a concepção de deficiência mental instaurada na saúde exerce na educação especial; sendo este, um recorte da pesquisa intitulada “A Casa Verde, entre... A Racionalidade e a Deficiência Mental”. O texto aponta para uma influência negativa da saúde sobre a educação especial, e como um dos elementos geradores desta negatividade: o estreitamento do conceito de razão.*

**Abstract:** *This text was written based on the analysis of official documents from the educational and healthcare areas which were selected in a directive way. It reflects on the influence that the concept of mental disability established by the healthcare system exerts on the special education area. The text is an excerpt from the research called “The Green House, between... Rationality and Mental Disability”. It points out the negative influence of the healthcare system on the special education area and indicates as one of the sources for this negativity: the strictness of the concept of reason.*

**Resumen:** *Este texto, constituido a través del análisis de documentos oficiales de la salud y de la educación, seleccionados de forma directiva; busca reflexionar sobre la fuerza que la comprensión de deficiencia mental instaurada en la salud ejerce en la educación especial; siendo este, un recorte de la investigación titulada “La casa verde, entre... La racionalidad y la deficiencia mental”. El texto apunta para una influencia negativa de la salud sobre la educación especial e como uno de los elementos generadores de esta negatividad: o estrechamiento del concepto de razón.*

### 1. Introdução: deficiência mental na saúde

Tomando como hipótese que a concepção de deficiência mental forjada na saúde não permanece nela estendendo a sua visão a outras áreas, focou-se o objetivo na compreensão da influência desta concepção sobre a educação, mais especificamente sobre a educação especial.

Para a compreensão da concepção de deficiência mental na saúde selecionamos dois documentos da Organização Mundial da Saúde/OMS, pela relevância que estes exercem na área da saúde acerca desta deficiência, quais sejam: a Classificação Internacional de Doenças – 10ª. Revisão/CID-10 e a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade na Saúde/CIF. Ambos documentos são amplos e não se reservam apenas as classificações das deficiências em geral.

A CID-10 é responsável pelo diagnóstico de todas as doenças e estados que compõe a doenças, a CIF é um instrumento de avaliação da saúde e dos estados de saúde, servindo na sua compreensão para a avaliação do estado funcional de qualquer pessoa.



O que marca em comum estes documentos é a visão corrente na área da saúde sobre o padrão de normalidade, que parte da idéia de corrigir imperfeições, anormalidades presentes numa pessoa, numa visão estritamente funcional.

Na classificação da CID-10 sobre doenças mentais a deficiência mental aparece como sinônimo de retardo mental, que é compreendido como uma “parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social” (OMS, 1996). A deficiência mental é diagnosticada então pelas incapacidades destas faculdades reveladas no decorrer do desenvolvimento do individuo na **adequação** ao convívio social e ao ensino-aprendizagem.

A deficiência mental na CID-10 é classificada num individuo adulto a partir de quatro níveis de retardo, que são estimados pelo Quociente de Inteligência (QI), evidenciados no quadro 1.

Tabela 1.  
Classificação da Deficiência mental de acordo com os níveis de QI

<b>Deficiência mental</b>	<b>Individuo Adulto (amplitude aproximada)</b>	<b>Idade Mental Aproximada em adultos</b>
Retardo mental leve	QI entre 50 e 69	de 9 a menos de 12 anos
Retardo mental moderado	QI entre 35 e 49	de 6 a menos de 9 anos
Retardo mental grave	QI entre 20 e 40	de 3 a menos de 6 anos
Retardo mental profundo	QI abaixo de 20	abaixo de 3 anos

(CID – 10 apud Ballone, 2004)

Destaca-se ainda que esta classificação do QI está relacionada com a idéia da idade mental de um adulto comparada com a idade mental de uma criança. A relação desenvolvida para a compreensão do potencial cognitivo do deficiente mental não é coerente nem com a criança que é usada como um padrão quanto para a pessoa adulta com deficiência mental. No que diz respeito a criança parece estar nas entrelinhas uma concepção “etapista” de infância, como se ela ainda não fosse, mas estivesse se preparando para ser, no caso, um adulto. Não existindo aqui um entendimento da infância como um momento legítimo da vida humana.

No caso do adulto deficiente mental, percebemos que esta classificação desconsidera seu desenvolvimento para além de capacidades operativas e de adequação, negando as implicações que o constituem enquanto um ser humano histórico e social. A definição e classificação da CID-10 apresenta uma visão médica positivista, que observa o individuo e contextualiza a deficiência mental unicamente como um quadro biológico anormal e, como consequência, negativo. As implicações desta concepção acarretam na “infantilização” do adulto com deficiência mental.

Quanto a CIF, não é seu objetivo fornecer o diagnóstico da deficiência mental; esta se reserva a identificar as condições de **funcionalidade** e **incapacidade** do individuo com esta deficiência articulada com as suas condições de vida, identificados pela apresentação do que é capaz de fazer e do que não é capaz de fazer comparada com uma pessoa sem deficiência, numa situação padrão. Neste sentido, a deficiência mental ainda é um diagnóstico de ordem médica, que é apenas baseado nos padrões citados pela CID-10, enquanto que a função da CIF é a de completar esta informação com as consequências deste “desvio” da normalidade na vida desta pessoa, bem como, as funcionalidades não

afetadas pela deficiência mental, ou ainda, a funcionalidade que é afetada, mas que ainda assim é funcional.

O instrumento de avaliação da CIF é importante porque possibilita identificar que a deficiência (patológica) não é o único fator que gera desvantagens (presença de alguma anormalidade) para as pessoas com deficiências, mas que na verdade as desvantagens são um resultado de múltiplos fatores, inclusive da influência da sociedade; contudo, a CIF, assim como a CID-10 permanece classificando as pessoas com deficiência a partir de um padrão de normalidade, ainda que a CIF articula-o com as potencialidades da pessoa apresentada no cotidiano, bem como, com as barreiras decorrentes de fatores ambientais. A expectativa com a implementação da CIF é que se possa romper com algumas destas barreiras e permitir que as pessoas com deficiência possam apresentar o máximo da sua funcionalidade dentro da sociedade.

Ainda que represente um avanço para as pessoas com deficiência mental no sentido de potencializar o que são capazes de realizar, o instrumento de classificação da OMS, a CIF, não representa em nenhum momento uma crítica ao padrão de eficiência arraigado na sociedade produtivista, na qual o deficiente é sempre o “não eficiente”. O que parece estar subjacente a este documento é a ampliação da visibilidade das condições de produção das pessoas com deficiências, para que sejam aceitas pelo seu potencial produtivo e pela adequação desta potencialidade ao sistema social.

Sob este aspecto funcional, mesmo que as pessoas com deficiência mental apresentem alguma potencialidade que atenda aos critérios de rendimento e eficácia que sustentam o padrão de normalidade na atualidade não deixarão de carregar o estigma causado pela visão que se tem da doença.

Para Goffman (apud Goldwasser, 1985, p.29) o estigma é definido como

“...um atributo que lo vuelve (el extraño) diferente de los demás ... y lo convierte en alguien menos apetecible, en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. De ese modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma en especial, cuando él produce en los demás... un descrédito amplio...”

A pessoa com o estigma da deficiência mental não é apenas o não eficiente, mas também é o “sem razão”, porque sua característica principal é ter afetado seu potencial cognitivo-racional, sendo por este aspecto negada toda e qualquer possibilidade de validar alguma intervenção social destes sujeitos que divirjam da norma.

A pessoa com deficiência mental será sempre vista com descrédito, com uma potencialidade deteriorada, dado que se dará de tal forma, que antes que se veja o humano nesta pessoa, se verá primeiro o deficiente, sendo este reduzido aos seus atributos ou a ausência deles, como no caso da Deficiência Mental.

## **2. Dos documentos que constroem a Casa Verde**

A Casa Verde é uma alusão ao Romance “O Alienista” de Machado de Assis, por que entendemos esta obra como uma situação clara em que a arte imita a vida, na qual evidencia-se a importância das ciências médicas na compreensão do que se intitula a loucura, idéia que também é válida para a compreensão da deficiência mental. A partir disso, analisamos como o discurso médico infere na Educação Especial.

Análise foi realizada com base em dois documentos oficiais: a “Declaração de Salamanca”, referência internacional para a Educação Especial; e por um documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial /SEESP do MEC e que versa sobre uma auto-avaliação das propostas e ações em educação especial na década de 90, com o título

de “Educação para Todos - EFA 2000 Avaliação: Políticas e Programas governamentais em Educação Especial”.

O primeiro documento configurou-se no cenário nacional como um importante documento para a garantia de educação de qualidade<sup>1</sup> para as pessoas com deficiência, e o segundo documento descreve as ações do Governo Federal nos anos 90, no qual foi constando que as diretrizes expressas na “Declaração de Salamanca” serviram de base para a constituição de algumas das políticas públicas voltadas para educação especial no Brasil. Destacamos para este texto alguns pontos problemáticos destes documentos e que apresentam a concepção de deficiência mental vinculada a saúde como pano de fundo destas políticas acerca da educação especial:

a) A criação de um sistema único de educação, com duas modalidades de ensino – ensino regular e a educação especial –, medida da qual emerge duas questões, quais sejam: primeiro, a idéia de que uma co-existência entre ensino regular e ensino especial seja uma prática inclusiva; e, segundo, a idéia de que o ensino por ser “especial”<sup>2</sup> atenderia melhor a demanda e qualidade de suas especificidades.

O Governo Federal, fomentado pelas indicações da “Declaração de Salamanca”, promove campanhas para a inclusão das pessoas com deficiências, concebendo a idéia de inclusão na educação como a oferta de algum atendimento educativo para crianças, jovens e adultos com deficiência que nunca haviam obtido nenhum contato com uma instituição escolar fosse ela especial ou não, o que aumentou significativamente o número de alunos nas escolas, mas principalmente nas escolas especiais<sup>3</sup>; contudo, é preciso lembrar que estas foram medidas de uma política que se fez emergencial segundo as características do contexto brasileiro, mas nem por isso foram menos segregativas ao revestir de uma justificativa teórica a separação entre sujeitos tidos “normais” e sujeitos tidos como “anormais” ou “desviantes”. A exclusão que se fazia presente na educação de pessoas com deficiência mental pela existência paralela de sistemas de ensino agora com este documento do MEC é legitimada no Brasil pelo discurso oficial.

Quanto a segundo hipótese destacamos que nas escolas de Educação Especial não é apenas oferecida a participação no currículo escolar, mas também, um atendimento especializado com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais que compõem um quadro de ante-mão diferenciado do espaço escolar tido como “normal”. Este atendimento especializado que diz ser a garantia da importância da existência de um Ensino Especial descaracteriza o ambiente escolar, gerando preconceito com o que é diferente, com o que não é desejado, criando um espaço que em-si estigmatiza os sujeitos nele inserido. Segundo Canguilhem (1995) na nossa sociedade algo só tem valor em oposição a um anti-valor, analogia que poderia ser aplicada à educação especial como um anti-valor da educação deste país, ou seja como uma expressão negativa da mesma.

b) A proposta de uma educação centrada na criança e nas suas necessidades básicas de aprendizagem. Esta é uma proposta que faz menção a todas as crianças e que se encontra expressa na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, sendo reafirmada na “Declaração de Salamanca”. A este respeito Guhur (2002), já destacava a importância de se repensar a intenção com

---

<sup>1</sup> Proposto na Conferência de Jotiem, e expressa na “Declaração Mundial de Educação para Todos” e reafirmada na “Declaração de Salamanca”.

<sup>2</sup> A idéia de especial refere-se não só aos procedimentos pedagógicos, mas também a toda uma assessoria assistencialista prestadas por esta modalidade de ensino e que contribuem nos processos de ensino-aprendizagem.

<sup>3</sup> IBGE, Censo Demográfico 2000.

“a preocupação utilitarista e a expectativa com o imediato e com o que pode ser operacionalizado, subentendidas nas funções atribuídas às NEBAs<sup>4</sup>, bem como sua concentração no atendimento de necessidades individuais, desconsiderando o coletivo no qual elas se originam e desenvolvem, como se bastasse uma determinação externa a delimitar o comportamento a ser seguido, para que ele harmoniosamente se concretizasse, em meio aos interesses conflitantes da sociedade” Guhur (2002, s/p.).

c) a idéia do trabalho como possibilidade de garantia da equidade social. A este respeito entendemos que Declaração de Salamanca corrobora, em certa medida, com a manutenção da ordem social hegemônica - capitalista - por que seu construto teórico parece desconsiderar a construção social da distribuição do capital, bem como, a construção social da deficiência, pois ao pensar numa relação de equidade alcançada pela abertura ao trabalho, esquece de contextualizar as condições de precarização e alienação, bem como, de segregação geradas por este. Visto que, o trabalho nestas sociedades é sustentado por uma lógica instrumental que ao objetivar o aumento do capital prima apenas pelo rendimento e pela eficácia. Esta lógica de equidade social pelo trabalho também é assumida no Brasil na década de noventa, e sob este contexto, as pessoas com deficiência mental foram submetidas ao ensino regular mediado pela educação especial, devendo atingir como todos os alunos as metas da educação, projeto que poderia ser considerado interessante não fossem os pilares sob os quais a estrutura educacional esta vinculada.

A inclusão apresentada é concebida na possibilidade de oportunizar as pessoas com deficiência um espaço na ordem estabelecida economicamente com vista à equidade social; contudo, não é difícil concordar que as pessoas com deficiência mental estariam, mais facilmente, sendo rejeitadas no mercado de trabalho do que as pessoas tidas como “normais”, visto que os princípios empregados são os de rendimento e eficácia<sup>5</sup>. A CIF sustenta esta idéia quando promove a observância dos estados de saúde, apontando não só a incapacidade das pessoas, mas também a sua funcionalidade; destacamos aqui a possibilidade de uma outra forma, ainda mais perversa, de adequação ao sistema social, que é defendida pela possibilidade de produção, mas que apenas estrutura um mecanismo onde a exclusão seja responsabilidade individual e não da sociedade.

d) a autonomia da Educação Especial em relação ao Ensino Regular. Deste ponto surgem alguns agravantes: 1) a formação de turmas pelo diagnóstico (ou com a proximidade deste) na constituição de uma homogeneidade que facilite o atendimento, marcando a idéia de educação corretiva e/ou normalizadora; 2) A escola especial não é necessariamente formativa, ou seja, não fornece diplomas de 1º e 2º graus como no ensino regular, o que contribui para forjar uma idéia de sujeitos incapazes, ou melhor, sujeitos destituídos de “razão”; e 3) quando da formação na escola especial esta privilegia a instrumentalidade para o trabalho braçal, para a adequação ao sistema de trabalho vigente na sociedade.

Entendemos que o processo de inclusão social proposto para a Educação Especial aparece como um discurso “salvador” quando concede educação as pessoas que nunca tiveram acesso a ela, porém, é preciso ressaltar que este processo de inclusão emerge

---

<sup>4</sup> NEBAs significa Necessidades Básicas de Aprendizagens, e dizem respeito aos objetivos da “Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” que foram definidas na Conferência de Jomtien.

<sup>5</sup> Não negamos a importância das políticas que resguardam vagas às pessoas com deficiência como uma prática emergencial, porém, há que se levar em consideração que os princípios que a organizam são estruturados a partir de critérios de uma certa normalidade e que por sua vez são adotados de uma forma a-crítica e a-histórica.

permeado de uma outra forma de adequação dos sujeitos aos princípios e condutas da sociedade. No fundamento da inclusão a idéia que se propõem é de que a sociedade crie diferentes formas e possibilidades de integrar as pessoas com deficiência a sociedade, no qual a crítica se faz sob uma reforma a-crítica, que sob o nosso ponto de vista, é também uma outra forma de normalizar as pessoas com deficiência mental no que diz respeito à organização do pensamento e da conduta, bem como, do trabalho e do lazer para melhor atender a manutenção do *status quo*, de uma ordem social que se tornou hegemônica.

Isto acontece porque pela inclusão é preciso apresentar oportunidades de educação, mas a macro estrutura da sociedade – sistema sócio-econômico – não precisa ser modificada em função disto, por que é ela quem estaria disponibilizando estas melhorias e não quem as estaria numa – via de mão dupla – fomentando pelo sistema uma prática de exclusão através da delimitação sobre o que cada ser humano é ou não capaz de realizar.

Sob este quadro que se coloca a deficiência mental, vemos que as pessoas por ela marcada não tem respeitado o seu agir e o seu pensar. Neste sentido, perguntamos: - Será a educação especial, pelo que fora exposto, uma instituição da mesma ordem da casa verde? Segundo Dr. Simão Bacamarte talvez sim, pois no seu vasto conhecimento científico as pessoas anormais deveriam ser retiradas do convívio social e reinseridas na sociedade quando do seu pronto restabelecimento das faculdades mentais, em termos de educação, seria o mesmo que torná-las apta aos princípios de rendimento e eficácia que sustentam a lógica da nossa sociedade.

### **3. Breves considerações...**

#### **Quanto à saúde...**

A OMS, representada pela CID-10 e pela CIF, ao classificar o humano esquadrihando-o, generalizando-o torna-o um objeto mensurável... indistinto, pois ainda que considere suas determinações de ordem cultural e psicológica manterá o diagnóstico e a decisão sobre o tratamento a partir das suas características biológicas, a partir da manutenção de um padrão de normalidade, que se faz submetido as exigências da nossa racionalidade, na sua vertente instrumental, através do pensamento positivista. A normalidade assim entendida não tem como referência a relação simbiótica entre ser humano e natureza, mas sim a relação eficaz entre meios e fins, concretizada muito mais pela efetividade de um processo cultural naturalizado – normas sociais, hábitos –, do que pela potencialidade real exercida por estes sujeitos com deficiência mental em relação ao ambiente e aos seus diferentes outros.

Este pensamento expresso na saúde é homogeneizador, por que procura estabelecer critérios de normalização, onde na radicalidade pode se pensar numa eugenia subjetiva do corpo, lembrando que a norma existe independente do seu conhecimento ou não. Pensamento que além de condicionar o olhar pode também na mesma intensidade servir como meio para efetivação de interesses políticos econômicos.

O mesmo pensamento se manifesta no contexto escolar, pois os sujeitos ali inseridos e que não se adaptarem estarão sendo alocados em espaços especiais, num processo de seleção fundamentado nas suas capacidades – sejam elas da mente ou não – voltadas necessariamente a articulação entre meios e fins. Nesta perspectiva, pensar numa educação não enclausurada nos muros da casa verde, é pensar necessariamente sobre os elementos que condicionam a sua estrutura e a sua fundamentação, sendo a razão instrumental uma deles. Reconhecendo assim, a fragilidade e o risco que se assume quando da aceitação das classificações das funcionalidades e incapacidades humanas pautadas sobre uma racionalidade a-crítica, buscando então compreender os limites impostos por ela no alcance do conhecimento. A este respeito, já fora dito que a “transformação da

sociedade que o nosso tempo exige revela-se inseparável da auto-superação da razão”. (Castoriadis apud Morin, 1998, p. 169).

### **Quanto às pessoas com deficiência mental..**

É necessário marcar aqui que existe um descaso enorme para a leitura do real feita pelos sujeitos da Deficiência Mental, como se estes fossem incapazes de estruturar alguma relação cognitivo-racional com a realidade apenas por que não compartilham dos mecanismos lógicos necessários a racionalidade instrumental que em síntese sugere uma homogeneidade entre os seres humanos. A capacidade racional é tomada aqui apenas como atividade de coordenação entre meios e fins.

Enquanto nas sociedades em que prevaleciam os sistemas objetivos o grau de racionalidade de uma vida humana era dada na harmonia com a totalidade da natureza (Horkheimer, 2000), na nossa sociedade que é voltada a racionalidade instrumental o grau de racionalidade de uma vida humana é certamente pensada em níveis de adequação ao sistema – capacidade de articular meios e fins, e na qualidade do rendimento e da eficácia empregados na vida cotidiana e social –. Imaginar que o ser humano tem a sua condição humana deliberada a partir de uma racionalidade instrumental é que parece irracional, mas é preciso considerar que “o real excede sempre o racional” (Morin, 1998, p. 169), sendo de fato o que ocorre. Sendo então preciso “ampliar nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão”. (Merleau-Ponty apud Morin, 1998, p. 169), que em nosso entender, indica, ao menos teoricamente, alguma possibilidade de um outro olhar para a pessoa com deficiência mental.

Neste sentido, Morin (1998) aponta a necessidade de se pensar uma razão aberta que seja capaz de assumir intrinsecamente com *o racional e o irracional* (acaso, desordens, aporias, brechas lógicas) o *a-racional*. “Pierre Auger observou que não nos podíamos limitar ao dístico racional-irracional. Há que acrescentar o a-racional; o ser e a existência não são nem absurdos, nem racionais; eles são.” (Morin, 1998. p. 168).

Seguindo os pensamentos de Morin (1998) a razão aberta seria uma razão complexa, já que “não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. *Homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens*.” (Morin, 1998, p. 168) Para finalizar vale marcar que uma razão que ser quer complexa não é, segundo este autor, totalmente racionalizável ... o que não exclui o seu rigor lógico e necessariamente o conhecimento dos limites da lógica. Que a razão mesmo desperta sobre os seus limites não deixe de sonhar...

## **4. Referências**

ASSIS, M. **O Alienista e outras histórias**. 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

BALLONE, CID – 10. Disponível em <<http://www.psiqweb.med.br>> Acessado em: 17/08/2004.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília/DF: UNICEF, 1991.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GOLDWASSER, M. J. “Cria Fama e Deita-te na Cama”: um estudo de Estigmatização numa Instituição total. In: Velho, G. **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social** 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

GUHUR, M. L. P. Inclusão Social do Deficiente sob a Perspectiva da Globalização. **Rev. Comunicações**. Ano 9, n. 1. 2002 Disponível em: <<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/ano9n1/>> Acessado em: 11/07/04.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

IBGE. Características gerais da população. **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2001.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde/ CID-10**. Trad. Centro colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português. 3ª ed. (Volume I) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde/ CIF**. 2003.

SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Educação para todos - EFA 2000. Avaliação: Políticas e Programas governamentais em educação especial**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em: 03/05/2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**, 1994.

Ana Paula Salles da Silva.  
Rua: Lauro Linhares, 1670, apto 303/A  
Cond. Sta Martha, Trindade.  
CEP: 88036-002  
Florianópolis-SC

Apresentação: Datashow

## EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Freitas Patrícia Prof. Dr.  
Universidade Federal de Uberlândia  
Martins Luciana Acad.  
PIBIC/CNPQ

### RESUMO

*Este estudo objetiva, resgatar e proceder uma análise da produção científica da Educação Física Adaptada brasileira desde seu início nos anos 80 até os dias atuais, partindo de uma análise teórica das produções científicas dessa área do conhecimento. A análise deste estudo será realizada no período de 1981-2004, através de anais dos Congressos de Educação Física que envolve a atividade física adaptada: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada e Simpósio da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Esse estudo se assentará em duas partes: a) análise instrumental e B) análise das categorias. Pretende-se com esse estudo disponibilizar informações importantes sobre a trajetória da pesquisa nessa área.*

### Resume

*Este estudio prevé rescatar y hacer una análisis de la producción científica brasileña de la Educación Física Adaptada hecha en el período de 1981-2004, a partir de un análisis teórico de las producciones científicas de esa área del conocimiento. El análisis de este estudio va a ser por medio de los periódicos del Congreso Brasileño de Ciencias Deportivas, Simpósio Paulista de Educación Física Adaptada y Simposio de la Sociedad Brasileña de Atividade Motora Adaptada.. Ese estudio se va a dividir en dos partes: a) análisis instrumental y b) análisis de las categorías. Se quiere con este estudio, ofrecer a todos informaciones de la trayectoria de las investigaciones en esa área*

### Abstract

This objective study, to rescue and to proceed an analysis from the scientific production of the Brazilian adapted physical education carried through in the period of 1981 the 2004, leaving of a theoretical analysis of the scientific productions of this area of the knowledge. The analysis of this study will be carried through congressional records of physical education that involve the physical activity adapted: Brazilian college of Science of the Sport, Symposium of physical education and Symposium of the Brazilian Society of Adapted Motor Activity. This study one will be based in two parts: a) instrumental analysis and b) analysis of the categories. It is intended with this study to disponibilizar information on the way of the research in this area.

### Introdução

Até o início dos anos 50, há um silêncio em relação à atividade física para deficientes físicos no Brasil. Pode-se entender esse silêncio em função dos paradigmas de caráter morfológico e postural que orientavam a área de Educação Física.



Sob uma forte influência da área médica, uma postura correta e uma boa aparência física surgiam nos meados do século XX como principal meta dos programas de Educação Física, principalmente quando nos reportamos à pessoa deficiente (Costa, 1983).

Em relação à origem da Educação Física no Brasil, várias interpretações têm sido feitas no decorrer das últimas décadas. A mais utilizada é a interpretação segundo a qual os esportes e a educação física, dada sua suposta origem, ou influência, militarista e médica, terem no Brasil surgido preponderantemente buscando a disciplinarização e a higienização dos corpos, tendo em vista a emergência de uma sociedade moderna, industrializada, burguesa e urbanizada<sup>1</sup>.

Com relação ao militarismo, a base do raciocínio concentra-se na adoção do Método Francês<sup>2</sup>, ou Regulamento Geral 7, pelas escolas brasileiras. Este método havia sido introduzido no país em 1907, pela Missão Militar Francesa, contratada para ministrar instrução à Força Pública do Estado de São Paulo, em decorrência disso, em 1909, cria-se a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, a primeira do país, formando mestres em ginástica, divulgando o Método Sueco, e mestres em esgrima.

Posteriormente, com a instalação do Estado Novo, em 1930, um Estado forte, centralizado e intervencionista, formula uma estratégia que, nas palavras de Goellner (1993: 170) *comportava a necessidade de um 'homem brasileiro', de uma 'raça brasileira', homogênea, produtiva e obediente para seguir os desígnios de uma elite poderosa.*

Desde o final do século passado a higienização, através da ginástica escolar é assumida pelas autoridades públicas, antecedendo todos os fatores causais apontados para explicar a relação entre educação e higienização.

No geral, os trabalhos mais significativos pretendem apreender a educação do corpo como forma de controle social realizado, tanto ao nível do político institucional, quanto ao nível de agências vinculadas ao cotidiano do cidadão, neste caso a Escola, a dificuldade é notória, na medida em que estas análises parecem indicar que a História da Educação, Educação Física, Esportes, e quando não a própria História do Brasil, começam em 1930.

Um dado, no entanto merece maior atenção, a preocupação higienizante, neste caso, não é um problema da família, ou de uma 'classe' específica, explicação mais comum nas interpretações onde a categoria "trabalho" centraliza a análise do desenvolvimento do sistema capitalista em sociedades específicas, é uma questão colocada já em 1896 pelo sistema público de ensino<sup>3</sup>, é o Estado assumindo a prática das atividades físicas dada sua importância higiênica.

Pode-se observar por meio das revistas médicas a partir de 1893 a importância dada a estudos e pesquisas que relacionam a pessoa deficiente com o processo

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento: Pedro Ângelo Pagni *Fernando de Azevedo Educador do Corpo (1916-1931)*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. Silvana Vilodre Goellner *O Método Francês e a Educação Física no Brasil: Da Caserna à Escola*; Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992.

<sup>2</sup> Sobre o Método Francês ver, além do trabalho citado de Silvana Vilodre Goellner, existe um resumo muito preciso de sua monografia, apresentado e publicado na *Coletânea* do I Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Campinas, FEF/Unicamp, 1993

<sup>3</sup> Para uma discussão mais aprofundada da questão higiênica e Educação Física no Brasil, ver Carmem Lúcia Soares *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas SP, Autores Associados, 1994. A discussão de Soares desenvolve-se em uma perspectiva diferente da que estamos propondo neste artigo, é não obstante o trabalho mais exaustivo sobre o assunto. A par disso, a autora rompe com a periodização balizada pelos eventos políticos.

higienístico. O deficiente passa de um grupo quase ignorado no Império a um grupo que tem como rótulo, de acordo com Magalhães (1913:53) *Fatores Etiológicos da degeneração mental – especialmente a hereditariedade, a tuberculose e o alcoolismo* e, ainda, a explicação dos problemas sociais e delinquências, influências adquiridas no século XVII.

No início do século XX, houve uma grande preocupação relacionada aos aspectos de ação social preventiva, através de textos que discorrem sobre educação social básica (Bibliophafia 1901). Organizam-se também agremiações profissionais para difusão de informações sobre profilaxia e higiene no tratamento da deficiência mental, iniciando-se um processo lento de dissociação entre doença mental e deficiência mental, ambas até então eram tratadas no hospício nacional.

Estudos científicos foram sendo realizados na área médica com conotações educacionais e, em 1917, foi instaurado o serviço médico educacional que se justificava, conforme se detectou nessa pesquisa, pela apreensão pelo futuro de nossa raça, de nossa nação em plena juventude e formação. E, na tentativa de trilhar os números e tipos de deficiência mental, concede-se a escola o direito de apontar os anormais, desde os que apresentavam distúrbios de aprendizagem, indisciplina até as deficiências mais visíveis.

Pode-se observar essa rotulação em um artigo escrito em 1930, no qual Lopes (1930 apud Costa, 1976:68) dá três medidas de profilaxia à delinquência: *combater o alcoolismo e a syphilis dos procriadores, evitação da união de indivíduos tarados e segregação e esterilização dos degenerados de acordo com o parecer de comissões técnica.*

Essa forma de rótulo sistematizada no império nada mais é que a internalização de processos no desenvolvimento social, no qual a área médica, como descrevemos anteriormente, apropriou-se desse grupo e iniciou a construção da identidade do portador de deficiência partindo de sua lógica e concepção.

Ainda que hipoteticamente, poderíamos admitir que estávamos diante de uma mudança na auto interpretação da sociedade brasileira, evidenciando a centralidade da educação pública e, nela, a importância das atividades físicas para 'plantar no homem o sentimento de sua necessidade, assim como ...do pudor, da urbanidade e do asseio' (Soares, 1994: 111).

Essas tendências tiveram sempre em foco um homem corporalmente e mentalmente normal - mente sã em corpo são, motivo que levou a área de Educação Física a se preocupar, apenas a partir dos anos 70, com a parcela da população que apresentava alguma deficiência.

### **A Constituição da Educação Física Adaptada no Brasil**

No que diz respeito a leis e decretos, o Estado iniciou disposições que regem a Educação para deficientes no Brasil a partir de 1946, mas só a partir de 1970 a Educação Especial tomou corpo através de vários projetos e incluiu a Educação Física em seu conjunto de ações a serem implantadas no período de 1980/85 no III PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura).

Nesse plano, em relação à Educação Física para pessoas deficientes, foi mencionada, apenas pela região nordeste, que a clientela da Educação Especial também deveria beneficiar-se da utilização da capacidade ociosa das escolas, por ocasião do desenvolvimento de atividades de educação física, esporte e lazer. A Educação Física foi chamada a trabalhar com o deficiente através da Educação Especial, foi incluída em projetos, mas não foi efetivamente implementada.

Em 1981 foi Instituído o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, pela Organização das Nações Unidas – ONU. As ações estenderam-se ao longo da década (1981/1990) para que, numa atitude coletiva e mundial, os países filiados

dedicassem sua atenção e esforços visando a melhoria na qualidade de vida da pessoa deficiente (Cidade e Freitas, 2002).

Para garantir a efetivação das ações, no decorrer da década, foi promulgada, pelo órgão consultivo da ONU, a *Rehabilitation International*, a carta para os Anos 80. Esse documento foi uma declaração de consenso das prioridades de ação para o período 1980/1990, estabelecida por 64 países, para serem adotadas por todas as nações membros, a fim de possibilitar à humanidade amparar e promover os direitos e responsabilidades de todos os cidadãos, fossem eles deficientes ou não.

Nessa carta, solicitou-se aos países membros a preparação de um plano global de ação, com a filosofia básica de igualdade e participação plena, considerando o envolvimento de todos os setores da sociedade e as peculiaridades locais. A partir das recomendações da ONU, o governo brasileiro viu-se na incumbência de iniciar ações políticas relativas aos deficientes.

Instituiu-se, então, em 1980, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – CNAIPD<sup>4</sup>, composta por representantes de vários Ministérios e da Secretaria de Planejamento – SEPLAN, além de representantes das Entidades Não Governamentais. Concomitantemente, a CNAIPD elaborou o Plano de Ação a curto, médio e longo prazo, visando buscar, ao longo da década, *Conscientização; Prevenção; Educação; Reabilitação; Capacitação Profissional e Acesso ao Trabalho; Remoção de Barreiras Arquitetônicas; Legislação (Brasil, 1981:53)*.

Nesse documento, a normalização da Educação Física para deficientes e a capacitação de recursos humanos para o trabalho com esse aluno faziam parte das ações a serem alcançadas em médio prazo, na área da educação (Brasil, 1981).

No âmbito governamental, a fragilidade de uma política nacional de Educação Física e Esportes para a pessoa deficiente fez com que a SEED/MEC (Secretaria de Educação Física de Desporto) se aproximasse do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), devido ao projeto integrado desenvolvido pelos dois órgãos, que vai de julho de 1984 a julho de 1985.

As ações do Projeto Integrado, que objetivaram subsidiar sua implementação, aconteceram em três níveis: **articulador, científico e político**, com a realização, em janeiro de 1985, do I Fórum Nacional: “O Excepcional e a Política de Educação Física, Desporto e Esporte para Todos” (Brasil, 1985a),

*como forma de estimular o processo de sensibilização, conscientização e participação dos segmentos representativos da sociedade, capazes de apresentarem, debaterem e decidirem sobre as realidades que envolvem a pessoa excepcional no contexto das práticas de Educação Física, Desporto e Esporte para todos em nosso país (Brasil, 1985a:20).*

Dentre os problemas apresentados na conclusão do evento, podemos, para fins deste estudo, destacar: ausência de diretrizes básicas relativas à Educação Física para o ensino especial, falta de pesquisa na área da Educação Física Especial e a escassez de profissionais qualificados. Indicou-se então, como possível solução, a inclusão da referida disciplina e a formação e qualificação de profissionais de nível de 2º e 3º graus e Pós-graduação, através de cursos de aperfeiçoamento, reciclagem e especialização.

---

<sup>4</sup>A CNAIPD teve como objetivo divulgar e contribuir para a instalação das comissões estaduais e municipais, trazer contribuições dessas comissões e a partir daí traçar metas a curto, médio e longo prazo a serem implantadas pelo estado, territórios, Distrito Federal e municípios, para a década seguinte ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Em julho de 1985, realizou-se o Encontro Nacional “A pessoa deficiente e sua problemática”, objetivando convocar a classe política a participar do esforço desenvolvido no setor, visando à compatibilização das propostas nas regiões.

Foram apontados 35 pontos pelo grupo responsável para discutir a Educação Física e Desporto, visando superar o descaso dessa área em relação às pessoas deficientes. Entre eles destacaremos, em função dos objetivos deste trabalho:

*-Criação de setores ou mecanismos de assessorias, por especialistas dentro da estrutura administrativa do CENESP, da SEED e do Conselho Nacional de Desporto (CND) e dos órgãos responsáveis pela Educação Física e Desporto,*

*-Criação e expansão de cursos de pós-graduação,*

*-Ampliação e alocação de recursos específicos para essa área (Brasil 1985a :41).*

Institui-se então, como parte da política voltada ao deficiente, pelo Decreto nº 91.872 de 04/11/85, um comitê para traçar uma política de ações conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de condutas e superdotados (Brasil, 1985c).

A implantação da CORDE foi uma forma encontrada pelo governo para atender algumas reivindicações e protestos do segmento já atuante desde 1979. Entretanto, Silva (2002:59) adverte que, *apesar dessa iniciativa, nunca um portador de deficiência foi escolhido para coordenar esse órgão, embora sempre tivessem sido apresentados nomes pelas entidades de deficientes.*<sup>5</sup>

Em 1992 a CORDE define “A política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que só foi instituída no ano seguinte pelo decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Essa política, ao referir-se às dificuldades de integração dos deficientes, incluiu entre elas a insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento (Brasil, 1992a).

Mesmo não sendo a formação de recursos humanos para a Educação Física Adaptada às pessoas deficientes, objetivo central da CORDE, ela contribuiu para essa área, no campo do fomento à pesquisa e difusão de informações, principalmente através de publicações.

Em 1986 a SEED estabeleceu planos de metas no programa de “Estímulo e Apoio ao Desenvolvimento da Educação Física e Esportes”, em seu subprograma “Preparação de Recursos Humanos para Educação Especial”, a partir de conclusões dos grupos de trabalho do projeto integrado, em que se verificou a irrisória quantidade de instituições de ensino superior (apenas oito das noventa e cinco existentes) que ofereciam no quadro curricular alguma disciplina relacionada à Educação Física para pessoas deficientes.

Visando estabelecer metas do referido programa, a SEED convidou um grupo de consultores a reunir-se no “Encontro Nacional de Professores de Educação Física”, em Tramandaí, em março de 1986, para analisar e propor soluções para a área, ampliando-se as conclusões do projeto Integrado. Destacam-se:

*1) Atuação emergencial junto aos profissionais que já trabalham na área, visando oferecer oportunidades de reciclagem e atualização;*

---

<sup>5</sup> Em 2002 foi escolhido o esportista Laers Graef, amputado, para assumir a Secretaria Nacional de Esporte. Porém sua escolha não foi feita para representar a área de deficiência, mas pela sua representatividade no esporte nacional e internacional antes de acontecer o acidente que o deixou deficiente.

2) *Atuação emergencial na preparação de novos profissionais para atuarem nas diferentes áreas de deficiência;*

3) *Gestionar junto às IES para implantação e implementação de cursos de especialização em Educação Física Adaptada;*

4) *Gestionar junto às IES para a inclusão de disciplinas específicas sobre Educação Física Especial nos cursos de graduação em Educação Física (Encontro Tramandaí, 1986:12).*

Os pontos apontados como soluções transformaram-se nas seguintes metas do subprograma: atingir as 26 unidades federadas, facilitando a melhoria, a atualização e a especialização dos profissionais em atuação; colaborar para a preparação de novos profissionais entre os já formados, através da realização de cinco cursos de especialização em Educação Física para a Educação Especial, um em cada região e negociar a inclusão de disciplinas específicas voltadas a pessoas deficientes, nos cursos de graduação em Educação Física (Pettengill, 1993).

Com o objetivo de avaliar as ações desenvolvidas e estabelecer as ações para o ano seguinte do “Sub-programa de Recursos Humanos em Educação Física para a Educação Especial”, aconteceu outro encontro ao final de 1989 na Faculdade de Educação Física de Batatais – SP. Desse evento participaram, além da comissão de especialistas, representantes dos seguintes órgãos: SEED, CENESP, CORDE, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Não houve a participação de nenhuma entidade de pessoas deficientes.

Desse encontro nasceu a “Carta de Batatais”, com o objetivo de estimular reflexões e propor estratégias de ação para a área de Educação Física voltada para a pessoa deficiente.

Nessa Carta, considerou-se o papel importante e relevante que a Educação Física e o Desporto têm no desenvolvimento das pessoas deficientes. Entretanto, os órgãos públicos responsáveis por essa área permaneciam omissos e havia carência de profissionais especializados nessa área do conhecimento, uma vez que a grande maioria que vinha atuando não possuía habilitação específica para o exercício da função e, mesmo assim, as escolas de Educação Física não estavam capacitando profissionais para esse campo de trabalho (Carta de Batatais, 1986).

Atendendo estas sugestões, a Universidade de São Paulo, realiza em dezembro de 1986 o I SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, o qual acontece de dois em dois anos, possibilitando desta maneira, uma motivação e uma efetiva evolução na qualificação e produção do conhecimento na área.

Em abril de 1990, a SEED foi transformada em Secretaria dos Desportos, dentro da estrutura organizacional da Presidência da República, através da lei nº 8.028, regulamentada pelo Decreto nº 99.244.

Esse órgão teria como objetivo fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um, através de projetos de prática desportiva para a pessoa portadora de deficiência, sem exclusão de nenhum membro da sociedade (Brasil, 1990).

A secretaria do Desporto da Presidência da República foi contemplada, em sua estrutura organizacional, com um departamento específico para a pessoa deficiente, constituído de quatro divisões, nas áreas de capacitação de recursos humanos; pesquisa e desenvolvimento tecnológico; desenvolvimento e fomento desportivo e documentação

e informação. Para este estudo, interessam as divisões de Capacitação de Recursos Humanos e a de Desenvolvimento e Fomento Desportivo.

A divisão de Capacitação de Recursos Humanos estava voltada ao atendimento ao novo currículo do curso de Educação Física, implantado a partir de 1990, por força da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação (CFE), visando sensibilizar as Instituições de Ensino Superior a criarem disciplinas voltadas para o Desporto, com a finalidade de proporcionar aos futuros profissionais condições de atendimento às diversas áreas da deficiência. Visava também à capacitação de recursos humanos em pós-graduação, aperfeiçoamento e atualização (Amanajás, 1990).

Essa ação permitiu verificar que houve um avanço no período de 1981-1996, na formação e qualificação de profissionais para a área da Educação Física Adaptada. Foi uma fase marcada pela realização de cursos emergenciais e de extensão, encontros de profissionais e segmentos ligados à problemática em questão e cursos de pós-graduação *latu-sensu*, principalmente a partir da segunda metade dos anos 80.

Considerando estes aspectos históricos citados podemos afirmar que apenas recentemente, a partir dos anos 80, é que a Educação Física começa a se preocupar com a atividade física para pessoas com deficiência. Dessa forma o desenvolvimento do quadro qualitativo e quantitativo de pesquisas nessa dependeu basicamente das iniciativas de pesquisas das Universidades. Nesse sentido, algumas universidades, abriram espaços em seus congressos para apresentações de trabalhos, iniciando um processo de disseminação de informações acerca dessa nova área de atuação da Educação Física.

Com esse movimento, funda-se em 1994 a SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada),

*uma sociedade civil de caráter científico e educacional, que tem como objetivo congregar estudiosos da área de atividade motora adaptada; apoiar e incentivar o desenvolvimento técnico científico dos seus associados; promover congressos, cursos, simpósios sobre assuntos relacionados à área; manter intercâmbio cultural, técnico, científico e associativo com entidades congêneres do país e do exterior; promover a divulgação do conhecimento produzido na área (Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada 2000:54).*

Como fruto da crescente necessidade de possibilitar um espaço para pesquisas, discussões na área da Educação Física, surge O colégio Brasileiro Ciência do Esporte(CBCE) iniciando seus trabalhos em 1970 tendo como objetivo de:

*sincronia com o movimento de redemocratização da sociedade brasileira traduzindo, em seu interior, a busca de um fazer científico de claro comprometimento social firmando-se, com singular competência, como instância organizativa da comunidade científica da área, constituindo-se em referência de espaço de discussão e reflexão das questões circunscritas ao âmbito dos setores dos quais guardava proximidade, como os da educação, educação física, saúde e esporte, dentre outros([www.cbce.org.br/estrutura.htm](http://www.cbce.org.br/estrutura.htm)).*

Dentre as suas ações, surge no X Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) em Goiânia, 1997, os grupos de trabalhos (GTTs) que são Instância organizativa. Os GTTs são hoje em número de doze e vêm se firmando como espaços fundamentais na estrutura do CBCE, possuindo como eixos norteadores a de se configurarem como: pólos aglutinadores de pesquisadores para reflexão, produção e

difusão de conhecimento. Dentre eles está o grupo trabalho temático sobre a pessoa com necessidades especiais, com o intuito de:

*Estudar sobre as especificidades e sentidos da deficiência inerente às pessoas portadoras de necessidades especiais realizados no âmbito da Educação Física, entendida como área de conhecimento, tanto a partir do referencial das ciências sociais quanto das biológicas(www.cbce.org.br/gtts.htm).*

Embora a área do conhecimento da Educação Física Adaptada, ainda não tem uma tradição de reflexão sobre sua produção científica, especialmente no Brasil por ter iniciado tão recentemente, a análise dessa produção se faz cada vez mais necessária, haja visto que, por um lado, ampliam-se as possibilidades de seu incremento, por outro, possibilita a visualização das tendências e das necessidades de pesquisas futuras.

O estudo sistemático da produção científica dessa área do conhecimento assume um papel preponderante pelas possibilidades que fomenta não apenas na identificação do problema, mas também na direção dos caminhos a serem seguidos.

## **METODOLOGIA**

A análise da produção científica brasileira será realizada no período de 1981-2004. A delimitação histórica do período deve-se ao fato de que, com a instalação do ano Internacional do deficiente em 1981 foram iniciadas ações governamentais que incluíram o acesso e a prática da Atividade física, levando as Universidades e as faculdades de Educação física a discutirem mudanças e ações emergenciais.

Esse estudo se assentará em duas partes: a) análise instrumental, que se caracterizará por uma pesquisa quantitativa e, B) análise das categorias, que caracterizará por uma pesquisa qualitativa..

A) A análise instrumental será utilizada para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa (técnica, método, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos, adaptadas a partir do instrumento desenvolvido por SANCHEZ GAMBOA (1987) denominado de “esquema paradigmático”;

B) A análise das categorias serão divididas em 3 partes: **1.** nº de trabalhos apresentados/ano; **2.** campo de pesquisa. O objetivo é verificar quais as áreas mais pesquisadas, propiciando uma análise da evolução, tendência e perspectiva. Diante disto, foram selecionadas 06 (seis) áreas do conhecimento, 1-Reabilitação, 2-Esporte, 3-Educação, 4-Integração, inserção social e inclusão, 5-Recreação e lazer, 6- outros. O item. OUTROS, diz respeito a outras áreas de pesquisa que não se encaixavam nas elencadas, tais como: Desenvolvimento Motor, Avaliação, Programas de Atendimento, Eventos Esportivos etc. **3.** nº de trabalhos apresentados por instituição. Neste item, busca-se verificar o desenvolvimento das pesquisas nas diversas instituições, bem como propiciar uma análise da tendência e vocação da instituição com relação a área do conhecimento. Para análise deste item, selecionou-se apenas as Instituições de Ensino superior, onde geralmente se realiza o maior número de pesquisas de forma sistematizada.

Diante dos dados colhidos e análise realizada, buscar-se-à inferir uma tendência e perspectivas do desenvolvimento das pesquisas na área.

### **Coleta de Dados:**

Os dados serão coletados por meio dos anais dos principais congressos realizado no Brasil no período de 1981-2004: Simpósio Paulista de Educação Física, CBCE, SOBAMA.

### **Sistematização dos Dados:**

Para apuração dos dados será utilizado a análise percentual simples divididos por categorias e distribuídas em tabelas comparativas.

## RESULTADOS PARCIAIS

De acordo com Silva (1997) a concepção da pesquisa científica enquanto atividade socialmente condicionada ou como fenômeno historicamente situado, parte do entendimento de que essa forma de produção humana traz em seu processo de desenvolvimento questões de natureza epistemológica, teórica metodológica e técnica.

A pesquisa ainda encontra-se em andamento, relataremos aqui os resultados parciais conseguidos até o presente momento. Foram analisados 16 anais do CBCE de 1981-1997, onde observamos a seguinte disposição das categorias:

<b>Congressos</b>	Reabilitação	Esporte	Educação	Integração	Lazer	Outros
Anais CBCE	08	09	10	07	03	51

Ao defrontar os anais por ano de congresso, podemos observar até o presente momento o crescimento da pesquisa na área de esporte, integração e outros. Na categoria “Outros” 30% destinam-se a avaliação em grupos especiais. Porém, apenas com a conclusão da coleta de dados em julho de 2005, é que teremos um quadro amplo do direcionamento das pesquisas na área da Educação Física e Esportes Adaptados no Brasil.

Nesse sentido espera-se que com esse estudo, contribuir para um melhor direcionamento das produções científica dessa área do conhecimento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANAJÁS, Renausto Alves. Atividades físicas e esportivas para portadores de deficiência: qual a proposta nacional? In. **Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada**, 3 1990, São Paulo. **Anais...**São Paulo: USP/EEFUSP/CEPEUSP, 1990. 121p.

BRASIL. **Relatório de Atividades da Comissão Nacional do ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: 1981, 53p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura **Relatório Geral de atividades do projeto Integrado Secretaria de Educação Física e Desporto/Centro nacional de Educação Especial** Rio de Janeiro: 1985<sup>a</sup>. 41p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Centro Nacional de Educação Especial: nova proposta** Brasília: 1985<sup>c</sup> 8p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria dos Desportos. **Plano Plurianual 1991/1995**. Brasília: 1990, 48p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1992a. 31p.

BIBLIOGRAPHIA In **Brasil Médico** Rio de Janeiro nº 18 , p. 460, novembro de 1901.



CARTA de Batatais. Batatais: [s.n.], 1986. 3p (carta)

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIENCIA DO ESPORTE. Estrutura. Disponível em [www.cbce.org.br/estrutura.htm](http://www.cbce.org.br/estrutura.htm). Acesso em 30 de set. 2004.

CIDADE R.E, FREITAS P. S.; **Noções Sobre Educação Física e Esporte para pessoa portadora de Deficiência:** Uma abordagem para professores de 1º e 2º Graus. Uberlândia: Ed. Breda 1997, 87p.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: documentário: 1976.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: Da Caserna à Escola.** Porto Alegre, UFRGS, 1992 (Tese de Mestrado em Educação. Física)

ENCONTRO de professores de Educação Física, Tramandaí, relatório, 1986. (Xerox).

MAGALHÃES, Bassílio – **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações vindouras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria brasileira.** Rio de Janeiro: Tip. do Jornal do comércio de Rodrigues S.C., 1913.

PETTENGILL, Nilma Garcia. **A Educação Física e os Desportos para a Pessoa Portadora de Deficiência no Brasil no Período de 1980 a 1992.** Uberlândia, 1993. 63p. Monografia (Especialização em educação Física para Portadores de Deficiência) Universidade Federal de Uberlândia. 1993.

REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA. Vol. 5, n. 1, dez. 2000, p. 54.

SILVA, Idari A. **Construindo a Cidadania: Uma Análise introdutória sobre o direito à diferença** Uberlândia 110p, dissertação de mestrado UFU – Uberlândia: 2002.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada; a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** 2 ed. São Paulo : CEDAS, 1986.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil.** Campinas, SP. Edit; Autores Associados, 1994.

Prof. Dr. Patrícia Silvestre de Freitas  
Rua das Camomilas 87 – Bairro Cidade Jardim  
Uberlândia – MG-patricia@ufu.br

Acadêmica Luciana Rodrigues Silva Martins  
Rua Vigário Dantas 560 – Bairro Centro

Uberlândia – Mg – lucacau@hotmail.com  
Tecnologia da apresentação: Data show.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA EM UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Cladir Terezinha Zanotelli, Dr<sup>a</sup> / UNIVILLE<sup>1</sup>  
Patrícia Luciene de Carvalho, Mestranda / SEC PMJ<sup>2</sup> / IELUSC<sup>3</sup>  
Maria Solange S. Pereira / SEC- PMJ<sup>2</sup>

### RESUMO

*A Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Joinville desenvolveu um programa, com que visa oferecer apoio pedagógico aos alunos da rede municipal de ensino que estão apresentando defasagem no processo de aprendizagem escolar. Este trabalho é o relato de pesquisa qualitativa com caráter interdisciplinar com a área de Psicologia e Educação Física. O trabalho é aplicado em grupos de alunos entre nove e quatorze anos, com encontros semanais, norteado por temáticas, utilizando-se dinâmicas de grupo, visando gerar a aceitação, compreensão, inclusão e o bom relacionamento interpessoal dos participantes.*

### Abstract

*The Joinville's Education and Culture department developed a program to offer pedagogic support to students have been presented deficiency in the process school learning, in public schools. This work is the report of qualitative research and interdisciplinary between Psychology and Physical education. This project is applied in student's groups nine until fourteen years old. The meeting is weekly, oriented by themes, being used group's dynamics. Intending to promote respect, comprehension, inclusion and a good relationship between them.*

### Resumen

*La secretaria de Educación y Cultura de la ciudad de Joinville desarrolló un programa, que tiene como objetivo ofrecer apoyo a los alumnos de la red municipal de enseñanza y que presentan problemas en el proceso de aprendizaje escolar. Este trabajo es el informe de investigación cualitativa e interdisciplinario entre la Psicología y la educación Física. Este proyecto es aplicado en los grupos nueve de estudiante hasta catorce años viejo. La reunión es semanal, orientado por los temas, usándose la dinámica de grupo. Pensando promover respeto, comprensión, inclusión y una relación buena entre ellos.*

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville

<sup>2</sup> SEC- Secretaria de Educação e Cultura da prefeitura municipal de Joinville

<sup>3</sup> Bom Jesus/IELUSC – Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina

Cada vez maior no número de crianças com diagnóstico de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, dificuldades estas que levam a inadaptação escolar, atingindo principalmente as crianças de séries iniciais, por estarem iniciando uma nova etapa em suas vidas: passagem da escola infantil para o Ensino Fundamental.

De acordo com a lei federal n. 7.853 (1989), as pessoas com necessidades educativas especiais têm o direito de freqüentar a rede regular de ensino. Estas crianças, normalmente são encaminhadas ao atendimento especializado seja ele advindo de aulas de reforço, apoio psicopedagógico, psicológico e até médico dependendo a gravidade do caso.

O ano de 1998 em Joinville, com o objetivo de oferecer respostas educativas aos alunos da rede Municipal de Ensino que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando intensificar os esforços para diminuir o fracasso escolar, foi criado um Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE). O NAPE é constituído por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais das áreas de Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Pedagogia e Educação Física. Formou-se uma equipe, pois se entende que é fundamental o trabalho multidisciplinar, na avaliação e atendimento as crianças que apresentam deficiências de aprendizagem, para se obter uma visão globalizada do aluno, evitando diagnósticos e orientações alienadas e reducionistas. Atualmente o NAPE possui quatro núcleos de trabalho em locais estratégicos da cidade de Joinville e atende aproximadamente 800 crianças da rede municipal de ensino.

O NAPE visa atender crianças com diversas dificuldades de aprendizagem, algumas com significativos déficits escolares, com características de deficiência mental e outras apenas com distúrbios de comportamento, afetando a sua relação com o grupo. A psicomotricidade no NAPE é a área que desenvolve atividades com movimento e em grupos maiores que as outras áreas (dentro do trabalho multidisciplinar), entende-se que uma avaliação ou a inclusão de um aluno neste atendimento aborda muito mais que seus aspectos motores, entretanto é importante se desenvolver critérios avaliativos para se acompanhar o possível desenvolvimento destas crianças no trabalho proposto.

O profissional de Educação Física no NAPE atende os alunos em grupos, atuando na estimulação das funções psicomotoras e facilitação da socialização entre as crianças. O profissional da área da Psicologia no NAPE atende individualmente e em grupos, crianças que após uma avaliação prévia, foram identificadas com dificuldades emocionais que afetam se processo de aprendizagem e que o tratamento irá contribuir para minimizar ou

proporcionar maior qualidade ao seu desempenho pessoal, social e de aprendizagem. Diante da necessidade de atendimento diferenciado, que pudesse contribuir de forma mais efetiva no desenvolvimento social e emocional do aluno, criou-se o grupo interdisciplinar envolvendo a área da Psicologia e da Educação Física, com uma configuração diferenciada de atendimento.

Este trabalho tem como objetivo relatar a proposta de atendimento interdisciplinar do aluno com déficit de aprendizagem, experimentando por meio de atividades que envolvem a expressão corporal e vivências emocionais o melhor relacionamento interpessoal.

## METODOLOGIA

O trabalho Terapêutico Temático interdisciplinar entre a psicologia e Educação Física, surgiu de uma proposta de trabalho no ano de 2004 e efetivou-se no início de 2005.

A formação deste grupo originou-se com os alunos atendidos no NAPE. O encaminhamento das crianças para o NAPE é realizado pelas escolas do sistema municipal de ensino. Estas crianças devem estar cursando as séries iniciais do ensino fundamental (1ª e 2ª preferencialmente) e são selecionadas pela orientação pedagógica da escola. Alguns critérios são o aluno: possuir dificuldade de adequação ao sistema escolar após, no mínimo, seis meses de inserção a escola e apresentar defasagem na aprendizagem ou algum diagnóstico de deficiência mental. Ao chegar no NAPE a criança passa por uma seqüência de avaliações envolvendo a área da Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicomotricidade e com a mãe é realizado uma anamnese<sup>4</sup> buscando observar o histórico de vida da criança. Após estas observações a equipe multidisciplinar se reúne para analisar, discutir e promover um parecer sobre a necessidade da criança, assim encaminhando para os atendimentos considerados mais adequados.

Dentro de uma proposta de pesquisa qualitativa, com observação participante, organizou-se este projeto interdisciplinar de atendimento as crianças com dificuldades de aprendizagens.

A organização e aplicação do projeto se dão da seguinte forma:

---

<sup>4</sup> Questionário aplicado a mãe da criança buscando observar o historio de desenvolvimento e saúde da criança.

- A coordenação do grupo é feita por dois educadores (uma psicóloga e uma professora de Educação Física).
- Os encontros ocorrem semanalmente com a duração de 150 minutos, com uma proposta de duração de oito meses.
- O grupo é composto de 05 a 12 alunos, dividido por gêneros, com alunos entre 9 e 14 anos cursando o ensino fundamental
- O local aplicado é um uma sala ampla ( no NAPE)
- O material utilizado envolve, aparelho de som, cds diversos, lápis de cor, lápis preto, canetinha, giz de cera, folhas de desenho.

Este trabalho é centrado em temas, sendo que as temáticas estão relacionados entre si. A relação entre as temáticas é constante, e não há necessidade de se esgotar cada uma para se indiciar a subsequente. Baseada na proposta de Serrão e Balão (1999) Ballestero-Alvarez (2000) selecionou-se os temas que norteiam esta proposta em: identidade, integração, comunicação e socialização.

Estes temas têm como objetivo estimular o questionamento de si mesmo enquanto pessoa com características singulares, confrontando-se com a família, o grupo, a cultura e a sociedade a que pertence, para descobrir-se universo único e, ao mesmo tempo parte significativa de um todo composto de história de outros indivíduos que o precedem (p. 66), gerar consciência de sua participação do aluno de um todo, e a assertividade no comportamento e convivência social. Neste entendimento, vê-se a valorização das experiências, emoções e sentimentos de cada um, construindo um novo saber coletivo e promovendo mudanças.

O trabalho é desenvolvido com dinâmicas de grupo, cada dinâmica é composta de um objetivo, material necessário e características específicas. Durante o grupo também é proposta, trabalhar responsabilidades não definidas, limites mal-estabelecidos, faltas de recursos necessários à operacionalização, reações familiares às mudanças dos filhos e entraves institucionais diversos.

As avaliações serão feitas constantemente por meio de desenhos, filmagens, registros escritos de observação dos facilitadores.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta proposta de estudo e atendimento a crianças com dificuldades na aprendizagem dentro do âmbito escolar, buscou-se o entendimento do que seriam dificuldades de aprendizagem. Já existem muitas abordagens sobre o tema. Fonseca nos trás uma definição ampla, diríamos condizente com a discussão do processo inclusivo de crianças com necessidades educativas especiais quando diz que:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida” (FONSECA, 1995, p. 71).

Complementando este conceito, pode-se dizer que o processo de aprendizagem escolar é pessoal, individual e depende de vários fatores como: as experiências anteriores, a estimulação do meio ambiente, o estágio de maturação de seu sistema nervoso. Hübner & Marinotti citam alguns fatores determinantes no fracasso escolar, além da deficiência mental, os “quadros neurológicos e /ou psiquiátricos; defasagem entre o repertório individual e o nível de exigência escolar; condições temporárias ou eventuais; transtornos de aprendizagem, história de vida e falhas no sistema educacional” (2000, p. 260). Já Drouet (2001, p.8) afirma que “a aprendizagem é um processo cumulativo(...) a cada nova aprendizagem o indivíduo reorganiza suas idéias, estabelece relações entre as aprendizagens anteriores e as novas, faz juízos de valor, colocando sentimentos nesse julgamento”

Baseadas nestas observações entende-se que a criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que tem dificuldade de se adaptar ao sistema escolar vigente e não consegue acompanhar um método pré-estabelecida para seu grupo social. Dentro deste pensamento a equipe multidisciplinar do NAPE se propõe a auxiliar a criança em suas dificuldades e criar condições de adequação ao sistema escolar, buscando, na medida do possível, sanar a defasagem de aprendizagem apresentada.

Na proposta de se trabalhar com dinâmicas de grupo, propõe-se um convite ao jogo, a brincadeira buscando a eliminação natural de barreiras, gerando movimento e interesses nos participantes em se comunicar e interagir com o outro. No entendimento da eficácia do atendimento com dinâmicas de grupos Ballestero-Alvarez afirmam que:

“ cada um dos membros do grupo traz consigo crenças, valores, atitudes, experiências, formas de atuar no mundo que, até aquele

momento, eram usadas e aplicadas a si mesmo e agora serão projetadas no grupo. Com isso, a pessoa, tendo seu passado de vivências, um vasto material recolhido ao longo de toda a vida, projetará no grupo essa sua visão, alterando seu fazer e sua visão de como se relacionar com os integrantes de um determinado grupo, seja ele qual for.” (2002, p.17)

Nesta proposta entendemos que se reforça a aceitação, compreensão, inclusão e o relacionamento interpessoal, no exercício do bom relacionamento com o outro.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTERO-ALVAREZ, María E. **Mutatis Mutandis: Dinâmicas de grupo**. Campinas-SP: Editora Papyrus, 2000
- DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. 4. ed São Paulo: Editora Ática, 2001.
- CABRAL, Suzana V. **Psicomotricidade relacional prática e clínica e escolar**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.
- FONSECA, Vítor. **Manual de observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ás dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONÇAVES, Mônica L. et al. **Fazendo pesquisa - do projeto a comunicação científica**. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2004
- HÜBNER, Maria M.; MARINOTTI, Miriam. Crianças com dificuldades escolares. In: SILVARES, Edwiges F. M. (org) **Estudos de casos em psicologia clínica comportamental infantil**. Vol II. Campinas-SP: Papyrus, 2000.
- LE BOUCH, J. **O desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1982.
- LÜDKE, M; ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MATTOS, M G de; NEIRA, M G. **Educação infantil: construindo o movimento na escola**. 3ª ed. São Paulo: ed. Phorte, 2000.
- MEUR, A. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> > acesso em: 05 abril 2005.
- MORAIS, A M P. **Distúrbios da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.
- NEGRINI, A. **Educação Psicomotora: Lateralidade e orientação espacial**. Porto Alegre: Palloti, 1986.;



\_\_\_\_\_ **A coordenação psicomotora e suas implicações.** Porto Alegre: A Negrine, 1987.

\_\_\_\_\_ **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** 2ª ed. Porto Alegre: Edita, 1998

OLIVEIRA, G C. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora** . Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria C. **Aprendendo a ser e a conviver.** São Paulo: Fundação Odebrecht, 1999

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos.** Sistema de bibliotecas – Curitiba: Ed. UFRR, 2002.

<http://portal.mec.gov.br/>

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE MENTAL: OFICINA DE CORPOREIDADE COMO ALTERNATIVA TERAPÊUTICA

Felipe Wachs, Prof. Esp.  
Márcio de Almeida Malavolta, Prof. Esp.

### *Resumo*

*Problematizaremos a proposta de uma oficina de corporeidade que se desenvolve em unidades do Hospital Psiquiátrico São Pedro. A oficina de corporeidade, enquanto alternativa de intervenção na atenção a saúde mental, aborda o ser-no-mundo de cada indivíduo. Nossa prática parte de um corpo uno, não fragmentado, onde cada pessoa percebe e significa o mundo, é percebida e significada, relaciona-se, expressa-se, assume posturas e papéis. Existe uma valorização do indivíduo, sua individualidade e subjetividade, suas necessidades, direitos, obrigações, etc. seguindo uma lógica de alternativas inclusivas. Desta forma acreditamos numa intervenção que através do corpo possibilite a constituição de subjetividades.*

### *Abstract*

*Inside one lunatic asylum appears the proposal of a workshop of corporeidade that if she develops in the Psychiatric Hospital São Pedro. The workshop of corporeidade, while alternation of intervention on attention the health mental, approach the be- into the-world of each individual. Our practice she breaks by one body sole where each person she senses and stands for the world , is sensed and significance, related, she expresses - if, takes on postures and papers. Exists a prize of the person, his individuality and subjectivity, his necessities, rights, obligations etc. next a logic of alternatives more inclusively.*

### *Resumo*

*Interior de lo Hospital Psiquiátrico São Pedro, aparece el propuesta de trabajo de un taller de corporalidad. El taller de corporalidad, es una intervención en la atención a la salud mental, acceso el ser - a el - mundo de cada individuo. Nuestra práctica rompe por un cuerpo dónde cada persona ella sentido por lo mundo, es sentido, relacionado, en postura e papeles. Existir una valorizacion de el individuo, suda individualidad, de él necesidades, derechos, obligaciones etc. el siguiente un lógico de alternativos inclusivas. De éste forma creer en una intervención qué vía el cuerpo permitir el constitución de subjetividad.*

## **Introdução**

A Educação Física tem ganhado, ao longo dos anos, cada vez maior espaço e atenção em aspectos relativos à saúde. As práticas associadas a educação física comumente podem ser chamadas de promotoras de saúde, extrapolando a simples lógica de prevenção que conceituava saúde como ausência de doença . A apropriação, por parte da educação física, de um conceito ampliado de saúde permite a essa que ocupe um papel destacado nas práticas sociais que vão desde as mais diversas atividades de lazer à reabilitação física de cardiopatas, por exemplo. No entanto, os profissionais de educação física estão muito mais

associados a promoção de saúde ou prevenção de doenças do que a recuperação, reabilitação, tratamento. Dificilmente atuam em hospitais, ou seja, em atenção terciária à saúde. Nosso trabalho falará de atividades desenvolvidas em um hospital que atende uma população específica: pessoas com sofrimento psíquico.

Dentro de uma lógica de trabalho que transponha as barreiras manicomial, mas ainda dentro de um manicômio, surge a proposta de trabalho, que agora passaremos a relatar, de uma oficina de corporeidade que se desenvolve em uma unidade de internação aguda do Hospital Psiquiátrico São Pedro, ou seja, com pessoas em fase aguda de sofrimento psíquico, são constituídos grupos de caráter terapêutico que ocorrem uma vez por semana com uma participação média de 15 usuários e duração de uma hora. A oficina de corporeidade, enquanto alternativa de intervenção na atenção a saúde mental, aborda o ser-no-mundo de cada indivíduo. Historicamente os indivíduos, em especial aqueles ditos "loucos", sofrem com a fragmentação estabelecida entre corpo e mente nos serviços de atenção a saúde. Nossa prática parte de um corpo uno onde cada pessoa percebe e significa o mundo, é percebida e significada, relaciona-se, expressa-se, assume posturas e papéis. Existe uma valorização do indivíduo, sua individualidade e subjetividade, suas necessidades, direitos, obrigações, etc. seguindo uma lógica de alternativas mais participativas e inclusivas. Desta forma acreditamos numa intervenção que, através do corpo, aja terapêuticamente e possibilite a constituição de uma subjetividade que rompa com o estigma louco e promova saúde. A metodologia utilizada para a pesquisa foi de pesquisa-ação a partir do desenvolvimento da oficina de corporeidade em um hospital psiquiátrico.

A Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985).

### **A constituição do estigma “louco”**

Ao longo dos últimos quatro séculos elaborou-se uma série de construções acerca da loucura. “Louco” é um estigma que surge junto com os processos de urbanização que acabavam destacando determinados indivíduos que não se enquadravam às convenções sociais. Esses passam a ser privados de sua liberdade, sua autonomia, sua cidadania. A permanência dentro dessa lógica cronifica indivíduos de tal forma que se tornam objetos, ou seja, sem voz, vez, desejos, escolhas, direitos e deveres, gerando assim profundas relações de dependência com a instituição. As políticas que se buscam implementar hoje procuram valorizar as pessoas portadoras de sofrimento psíquico a partir de uma lógica de inclusão social. Contudo os preconceitos que giram por trás das chamadas doenças mentais se mantêm fortes. Portanto não basta destruir os hospitais psiquiátricos, é preciso também desconstruir os manicômios mentais.

É preciso ser trabalhada a corporeidade, ou seja, o modo de “ser no mundo”. Buscar constituir novas subjetividades que redescubram o prazer nesses e desses corpos.

A vida dentro de um Hospital Psiquiátrico não permite que se fuja de uma lógica manicomial, onde autonomia, subjetividade, individualidade ficam suprimidas. A permanência, dentro dessa lógica, cronifica indivíduos de tal forma que se tornam objetos, ou seja, sem voz, vez, desejos, escolhas, direitos e deveres, gerando assim profundas relações de dependência com a instituição. Desde 1992, é proibido no Estado do Rio Grande do Sul que novos leitos sejam criados em hospitais psiquiátricos e que novas pessoas passem a morar no manicômio. Hoje não temos novos moradores no Hospital Psiquiátrico São Pedro, mas há, ainda, unidades de internação de pessoas em situação de crise, de sofrimento psíquico agudo.

## **Loucura e institucionalização**

A loucura, como qualquer outro conceito, é construída, entendida ou não, desconstruída e reconstruída no interior de cada cultura de uma maneira diferente conforme os paradigmas que regem essa comunidade em determinado período histórico. O entendimento que determinada comunidade faz da loucura definirá a maneira como irá lidar com ela. Se irá escondê-la, prendê-la, ignorá-la, medicá-la, louvá-la.

Foucault (2004) nos conta os processos de construção do conceito de loucura e de exclusão dos que receberam o estigma de loucos. Relata que o grande mal da Idade Média foi a lepra. O primeiro que a sociedade exclui através de instituições. Ao final da Idade Média, a lepra desaparece do mundo ocidental. Seu desaparecimento deixa espaços vazios a serem preenchidos, entre recursos, estruturas físicas, ritos morais, sociais e religiosos. A figura do lazarento precisa ser substituída. Pobres, vagabundos, presidiários e “cabeças alienadas” assumirão, dois ou três séculos depois, o papel abandonado pelo lazarento. Neste entretempo as atenções e repressões morais, principalmente religiosas, são ocupadas pelas doenças venéreas. As doenças venéreas foram internadas, mas não foi nelas que a lepra encontrou sucessão num espaço moral de exclusão e sim na loucura.

No fim do século XV, com advento da manufatura inicial instaurou-se a lógica do viver para trabalhar, e o novo racionalismo aparecia como carente de disciplina. Assim a liberdade coloca-se como incompatível com a subordinação a um processo de trabalho estritamente vigiado e totalmente racionalizado que até então só era conhecido nos presídios e nas casas de detenção (Resende, 1987: 23). Campos e cidades enchem-se de mendigos que, desesperados, tornam-se assaltantes de estradas, ladrões e vagabundos. Punições desde chicotes até pena de morte eram despendidas a vagabundos e ociosos na Europa do final do século XV e início do XVI. As medidas legislativas de repressão se complementaram pela criação de instituições, as casas de correção e de trabalho e os hospitais gerais (que não tinham nada de curativo) destinavam-se a limpar as cidades de mendigos e anti-sociais em geral, a promover trabalho para os desocupados, punir a ociosidade e reeducar para a moralidade mediante instrução religiosa e moral. É nesse momento que a loucura começa a ser varrida da cena social e confinada nos porões das Santas Casas e hospitais gerais. Os tratamentos despendidos aproximavam-se da tortura (entre eles sangrias e purgantes) visando livrar os doentes de seus “maus humores” (Resende, 1987: 24-25).

Loucura ganha *status* de doença após a Revolução Francesa quando se constitui como problema social nas cidades. Apesar das bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade, o tratamento da loucura é encarado como uma questão de seguridade social. Na lógica da razão, os que não são possuidores desta ao mesmo tempo deixam de ser considerados capazes de terem direitos e deveres. Neste sentido, os doentes mentais passam a ser excluídos não só do convívio na sociedade, mas também da categoria de cidadãos. Considerar uma pessoa doente mental significa reduzi-la a um objeto de um campo do saber, no caso a psiquiatria. Significa colocá-la no contexto social marcado por um rótulo de louco, perigoso, incapaz de exercer sua plena capacidade humana. Significa também, a prerrogativa da sociedade em isolá-lo do convívio social, do trabalho, da cidade (Dias, 1997: 20).

Segundo Puel (1997) o modelo manicomial associa o diagnóstico de doença mental à incapacidade de pensar coerentemente dentro dos padrões tidos como normais. O normal é o que corresponde às expectativas sociais, o que se mantém em equilíbrio, conformidade e concordância com as normas e valores sociais. É a sociedade que define as normas do pensamento e do comportamento e, uma vez que os sintomas da enfermidade mental são oponentes à norma social, o conceito mental se confunde com o de desviado, inadaptado e marginalizado. (Puel, 1997: 31-32)

Hoje, segundo Silva Filho (1987: 76), é universalmente aceito o conceito da etnopsiquiatria de que a doença só tem sua realidade e valor numa cultura que a reconhece como tal. Lévi-Strauss (Apud Silva Filho) nos diz, em sua teoria da cultura, que esta deve ser pensada como um conjunto de sistemas simbólicos (principalmente a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência e a religião). Para ele (Apud Tundis, 1987: 10) as doenças mentais podem ser também consideradas como incidência sociológica na conduta de indivíduos cuja história e constituição pessoais se dissociaram parcialmente do sistema simbólico do grupo, dele se alienando. E mais: que a saúde individual do espírito implica participação da vida social, como recusa em prestar-se a essa participação (sempre em obediência às modalidades impostas) corresponde ao surgimento das perturbações mentais.

Basaglia (1985: 101) diz que família, escola, fábrica, universidade, hospital são instituições que repousam sobre uma nítida divisão de funções, através da divisão do trabalho (servo e senhor, professor e aluno, empregador e empregado, médico e doente, organizador e organizado). Isto significa que o que caracteriza as instituições é a nítida divisão entre os que têm poder e os que não o têm. De onde se pode ainda deduzir que a subdivisão das funções traduz *uma relação de opressão e de violência entre poder e não-poder, que se transforma em exclusão do segundo pelo primeiro.*

Tais instituições podem ser definidas como *instituições da violência*. Tal é a história recente de uma sociedade organizada a partir da divisão radical entre os que têm e os que não têm; da qual resulta a subdivisão mistificadora entre o bom e o mau, o são e o doente, o respeitável e o não-respeitável.

No entanto, percebe-se um esforço dentro de nossa realidade atual em reverter essa conjuntura. Dentro das transformações paradigmáticas que regem o mundo contemporâneo, destacamos uma que acaba norteando uma série de conhecimentos e relações: *a maneira de perceber o indivíduo*. Existe um esforço de valorização do indivíduo, sua individualidade e subjetividade, suas necessidades, direitos, obrigações, etc. Seguindo essa lógica, dentro da política têm se buscado alternativas mais participativas e inclusivas.

Hoje temos condições de desenvolver novo paradigma sobre a maneira de perceber o indivíduo por causa dos conhecimentos historicamente acumulados, vivências positivas e negativas, experiências frustradas ou bem sucedidas. As mudanças buscam um novo equilíbrio social, motivadas por dúvidas geradas pela reestruturação de valores. Segundo Miriam Dias (1997: 21) a matriz paradigmática da mudança que hoje se coloca é o conviver com os não iguais.

Morin (1995: 161) coloca que para articular e organizar os conhecimentos e deste modo reconhecer e conhecer os problemas do mundo é preciso uma reforma do pensamento. Essa reforma, que comporta o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, reclama *ipso facto* a complexificação do conhecimento. Buscando entender o que significa complexidade para Morin, pode-se dizer que ela existe onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de intenções, de interações, de retroações.

### **Oficina de corporeidade**

A complexificação do conhecimento acerca da saúde mental exige um rompimento com a lógica do corpo dócil. Puel (1997: 35) diz que a instituição massifica, generaliza condutas e deixa de lado as reivindicações do louco, de tal modo que são cortados os espaços já restritos com alegações que reafirmam a sua pouca importância no mundo. O corpo do internado transformou-se num mero lugar de passagem: um corpo indefeso, deslocado como um objeto de um pavilhão para outro. Através da imposição do corpo único, sem problemas e sem contradições da instituição, nega-se ao internado, concreta e

explicitamente, a possibilidade de reconstruir-se como um corpo próprio capaz de dialetizar o mundo.

Para Leonardis (1990: 68) a subjetividade do paciente existe verdadeiramente apenas no momento em que ele pode sair do manicômio, ou seja, somente quando lhe são restituídos e reconstruídos aqueles recursos e condições materiais, sociais, culturais que tornem possível o efetivo exercício de sua subjetividade: fora do manicômio.

Pelbart (1992: 134) sugere que não basta destruir os manicômios, se ao livrarmos os loucos desses, mantivermos intacto um outro manicômio, que Pelbart chamará de manicômio mental, em que confinamos a desrazão. Sugere, então, necessária uma transformação do imaginário cultural-popular acerca da loucura.

Aproveitamos Ponty para reforçar a posição de Pelbart. Rejeitando posições monistas, objetivistas ou subjetivistas, que reduzem o homem e sua existência a somente um dos pólos que constituem seu ser, Merleau Ponty (apud Gonçalves, 1994: 65) busca a compreensão do homem de forma integral: “tenho consciência de meu corpo através do mundo...” e “...tenho consciência do mundo através do meu corpo”. O homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido “a partir de sua facticidade”.

Essencialmente associada a transformação do imaginário popular sobre a loucura possibilitando a inclusão social dos portadores de sofrimento psíquico, está o fim das instituições totais destinadas ao seu “tratamento” e a ocupação de espaços públicos por esses cidadãos.

Os esforços por uma maior humanização do entendimento de “doença mental”, do lidar, tratar e conviver com ela, a partir de uma nova percepção de ser humano complexo, multidimensional, possibilitou e motivou uma série de reformas psiquiátricas. Como não poderia deixar de ser, quando ocorre uma mudança paradigmática, ou pelo menos o antigo paradigma não é mais suficiente, faz-se necessário uma readequação dos modelos de assistência, ou melhor, de modelos de atenção, ou inclusive a criação de novos modelos.

Mostra-se, portanto, necessária uma adequação das políticas públicas e capacitação dos profissionais para receber e lidar com essa população. Afinal, como diz Santin (1987: 42), toda prática vem iluminada e inspirada por uma compreensão da realidade.

Dentro de uma lógica de trabalho que transponha as barreiras manicomiais, mas ainda dentro de um manicômio, surge a proposta de trabalho de uma oficina de corporeidade. Ela desenvolve-se em unidades de internação aguda do Hospital Psiquiátrico São Pedro, ou seja, com pessoas em fase aguda de sofrimento psíquico.

A proposta de fazermos uma oficina de corporeidade visa um sujeito não fragmentado que possa ser visto além de um diagnóstico (onde o indivíduo torna-se uma doença); um espaço onde se encontre consigo e com os demais. Constitui-se, dessa forma, um grupo heterogêneo que possibilita a troca através da história de cada participante e de seus terapeutas produzindo um encontro em que as diferenças, a “loucura”, os desejos e expectativas de cada um contribuem no desenvolvimento do grupo.

Durante a fase aguda da crise, onde o sujeito sofre intensamente e o corpo está em profundo dismantelamento, é importante poder abordar o sujeito de maneira que a esse seja possibilitado uma reflexão sobre as percepções de si, do outro e do mundo.

Sendo o corpo a primeira maneira de sermos no mundo, pensar corporeidade e corpo-sujeito dentro de uma perspectiva de reabilitação psicossocial e desinstitucionalização, justifica-se pelo fato de não termos um corpo, mas sim, sermos o nosso corpo. Portanto, a expressão corporal está relacionada a toda uma significação da existência.

Se considerarmos que a existência da vida humana está na relação existencial corpo-espaço, na intersecção das experiências que se estabelecem entre um e outro, diremos que a corporeidade é a experiência de integrar espaço corporal e espaço de ação (Merleau-Ponty, 1999). O corpo não é apenas espaço corporal, entendido como corpo inteiro, posse indivisível de partes que se relacionam de maneira original, mas também, e

principalmente, corpo que habita o espaço e o tempo, assumindo-os, dando-lhes significação original (Merleau-Ponty, 1999).

Lembremos que o sujeito em sofrimento psíquico sofre a despersonalização e a uniformização na forma de ser cuidado. É necessária uma valorização da singularidade e da subjetividade, afinal, a "complexidade existencial não se reduz a um conjunto de sintomas clínicos" (Freitas, 1988).

A inserção de um trabalho que aborda o sujeito de uma forma integral possibilita, através de atividades corporais, a valorização de aspectos saudáveis sempre tão ignorados em uma instituição que reflete o tratamento centrado na doença. É empenhada em uma terapêutica que valoriza o sujeito global que desenvolvemos a oficina de corporeidade. Oficina, essa, que busca servir de espaço continente à crise/sofrimento psíquico presentes na internação, mas também agir de forma pró-positiva no ser-no-mundo fora dos muros do manicômio.

A participação na oficina é aberta, não existe uma seleção por patologias ou qualquer tipo de pré-requisito para participar. Existe, dessa forma, um respeito pelas características psicóticas dos participantes. Há peculiaridades desse grupo como participantes entrarem e saírem da sala durante atividades, desvio de atenção, falas em momentos inadequados como de relaxamento, intervenções delirantes, fugas de idéias, procura por atenção constante, que são levados em consideração na própria organização e metodologia de trabalho.

Os grupos são formados por um número médio de 15 pessoas, com idade entre 18 e 60 anos com encontros semanais tendo uma hora de duração. Outra importante característica que influenciará o planejamento do grupo é que a média de tempo de internação no hospital é de 30 dias, impossibilitando uma intervenção de longo prazo e proporcionando uma grande rotatividade dos participantes. A organização das atividades era feita valorizando cada encontro como finalidade terapêutica em si. Um encontro inicia com combinações onde se estabelece uma aliança entre usuários<sup>1</sup> e terapeutas. É neste momento que se discute a proposta de atividades que serão desenvolvidas, ressaltando a importância de um trabalho que aborde uma perspectiva corporal.

As atividades que são trabalhadas dentro da proposta de oficina de corporeidade que aqui estamos defendendo, visam (re)estabelecer um encontro com seu corpo, com o corpo do outro, com a maneira como o indivíduo se percebe enquanto ser social e, como dessa forma, é subjetivado pela sociedade. São realizadas dinâmicas corporais onde se busca movimentos que trabalhem o conceito de corpo que antes referenciamos. Entenda-se que esse movimento não é apenas um movimento físico, mas movimentos na forma como o sujeito se percebe, vê-se, relaciona-se, posiciona-se. Os objetivos do grupo não se limitam a estabelecer um momento de prazer, mas buscam uma idéia de reabilitação psicossocial, onde a vivência do grupo possa contribuir na realidade diária de cada participante. É, partindo dessa premissa, que as atividades e o desenvolvimento da oficina obtêm caráter terapêutico.

## Referências bibliográficas

AMARANTE, Paulo. Asilos, alienados e alienistas: pequena história da psiquiatria no Brasil. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Psiquiatria social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, (1992). p.73-84.

BASAGLIA, Franco. As instituições da violência. In: BASAGLIA, Franco (Org.). *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 (1968). p.99-133.

---

<sup>1</sup> O termo usuário é comumente utilizado na área da saúde pública referindo-se aos usuários do sistema único de saúde (SUS).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação-Geral de Documentação e Informação. *Legislação em Saúde mental*. 1990-2001/ Coordenação-Geral de Documentação e Informação,-2.ed. revista e atualizada – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CHAVES, Mario M. Complexidade e transdisciplinariedade: uma abordagem multidisciplinar. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*. v.21, Rio de Janeiro: 1998.

DIAS, Miriam. Manicômios: sua crítica e possibilidade de superação. In: PUEL, Elisia; RAMINSON, Magda Denise; BRUM, Maria Cristina F. Moreira; MAY, Marta Philipp; DIAS, Miriam; SILVA, Thomas Josué. *Saúde mental: transpondo as fronteiras hospitalares*. Porto Alegre: Decasa Editora, 1997. p.11-19.

DIAS, Miriam Thaís Guterres et ali. Seguimento e avaliação da reforma psiquiátrica no Hospital Psiquiátrico São Pedro. In: FERLA, Alcindo Antônio & FAGUNDES, Sandra Maria Sales. *O fazer em saúde coletiva: inovações da atenção à saúde no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: DaCasa: Escola de Saúde Pública/RS, 2002. p. 111-131.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michael. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREITAS, G.G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEONARDIS, Ota. MAURI, Diana. ROTELLI, Franco. Prevenir e prevenção. In: ROTELLI, Franco; LEONARDIS, Ota; MAURI, Diana; RISIO, C. *Desinstitucionalização*. São Paulo: Hucitec, 1990. p.65-87.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Relatório sobre a saúde no mundo: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Gráfica BRASIL, 2001.

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PELBART, Peter Pál. *Manicômio mental: a outra face da clausura*. In: SaúdeLoucura. São Paulo: Hucitec, 1992.

PUEL, Elisia; BRUM, Mara Cristina Moreira; MAY, Marta Philippi. A doença mental transpondo barreiras hospitalares: conceitos diversos sobre hospital, loucura, mundo e cidadania. In: PUEL, Elisia; RAMINSON, Magda Denise; BRUM, Maria Cristina F. Moreira; MAY, Marta Philipp; DIAS, Miriam; SILVA, Thomas Josué. *Saúde mental: transpondo as fronteiras hospitalares*. Porto Alegre: Decasa Editora, 1997. p.31-75.

ROTELLI, Franco. A instituição inventada. In: ROTELLI, Franco; LEONARDIS, Ota; MAURI, Diana; RISIO, C. *Desinstitucionalização*. São Paulo: Hucitec, 1990. p.89-99.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Corpos de passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

WADI, Yonissa Marmitt. *Palácio para guardar doidos: uma história das lutas pela construção do hospital de alienados e da psiquiatria no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

ZIMMERMAN, David. *Grupoterapias*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.55-63.



## **Endereços**

**Márcio de Almeida Malavolta** – Rua Padre João Batista Reus, 3446 – Bairro Cavahada – Porto Alegre/RS - Cep 91920-001 – marciomalavolta@yahoo.com.br

**Felipe Wachs** – Travessa Iracema, 236 – Bairro Jardim América – São Leopoldo – Cep 93032-190 – felipewachs@hotmail.com

Recursos necessários para apresentação: **datashow**

## EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NA ESCOLA: CONSTRUINDO CAMINHOS

José Francisco Chicon — Mestre, CEFD/UFES, CAPES

### **GTT 8: Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (Comunicação oral)**

*RESUMO: A pesquisa objetivou: a) investigar resultados práticos da abordagem pedagógica crítico-superadora no ensino da Educação Física e sua pertinência na aplicação aos alunos na inclusão; b) investigar o papel mediador dos educadores em face da inclusão. O estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, com alunos da 3ª e 5ª série, tendo, respectivamente, um aluno com síndrome de Down e uma aluna com deficiência visual inseridos nas turmas. Os resultados apontam a abordagem pedagógica crítico-superadora como favorecedora da ação pedagógica do professor de Educação Física em frente à inclusão.*

### **INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL: BUILDING PATHS**

*ABSTRACT: The research aimed at: a) investigating practical results of the critical-overcoming pedagogical approach in the Physical Education teaching and its pertinence in the students application during inclusion; b) investigating the educators mediator role facing inclusion. The study took place at a municipal school from Vitória/ES, with the third and fifth grade students, having, respectively, one male student with Down syndrome and a female student with visual deficiency inserted in each group. The results show the critical-overcoming pedagogical approach as a favoring to the Physical Education teacher pedagogical action facing inclusion.*

### **EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA EN LA ESCUELA: CONSTRUYENDO CAMINOS**

*Resumen: La investigación tiene por objetivo: a) investigar los resultados prácticos del abordaje pedagógico “crítico-superadora” en la enseñanza de Educación Física y su pertinencia en la aplicación a alumnos de inclusión; b) investigar el papel mediador de los educadores frente a la educación inclusiva. El estudio se realizó en una escuela de la red municipal de enseñanza de Vitória/ES [Brasil], con estudiantes de 3ª y 5ª series, en las que había un alumno con síndrome de Down y una estudiante con discapacidad visual. Los resultados apuntan al abordaje pedagógico “crítico-superadora” como el que favorecería la acción pedagógica del profesor de Educación Física frente a la inclusión.*

### **INTRODUÇÃO**

A área de Educação Especial que, nas últimas décadas, passou quase despercebida no cenário educacional brasileiro, começa, talvez pela primeira vez, na década de 90, a ser entendida e aceita como área de conhecimento que tem uma contribuição efetiva a oferecer sobre uma população que, mais recentemente, também começa a assumir a sua própria cidadania. Muitos são, ainda, os esforços necessários para que alcancem tal *status*. Para

isso, é necessário garantir a produção e a socialização do conhecimento sobre a educação de crianças que apresentam necessidades educativas especiais (NEEs).<sup>1</sup>

O movimento de educação inclusiva destaca o desafio a que se propõe a escola atual, qual seja, o atendimento de cada aluno dentro de sua especificidade em um ambiente de ensino comum.

No Brasil, esse movimento começa a ganhar força a partir de 1994, com os resultados da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha. Nesse encontro, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 Governos e 25 Organizações Internacionais com o objetivo de “[...] promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca e, por esse documento, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

Indica ainda a conferência, como um dos seus princípios, que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário. Observa, também, que existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social baseada na incapacidade da criança para a perspectiva centrada em seu potencial e que modificações de programas de estudo, **metodologias de ensino**, sistema de avaliação, adaptação em mobiliário devem ser realizados, quando se fizerem necessários para atender às peculiaridades de quem aprende.

Destaca também que a preparação adequada de todos os profissionais da educação é um dos fatores-chave para propiciar mudanças para escolas inclusivas. A formação em serviço é um componente fundamental para a preparação de professores em seu ambiente de trabalho, para que esses não sejam uma barreira ao movimento de inclusão.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser conceituada como

*[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.*

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação.

Posto isso, gostaríamos de focar que esta pesquisa vai ao encontro desses princípios do movimento de inclusão, quando propõe realizar uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos integrados em um mesmo ambiente de interação.

---

<sup>1</sup> Essas crianças são entendidas, neste estudo, como aquelas que, “[...] por limitações intrínsecas ou extrínsecas requerem algumas modificações no programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo” (MAZZOTTA, 1982, p. 27).

Urge que se busque analisar formas alternativas de atendimento em Educação Especial, bem como que se discutam “novas pedagogias” de ensino para crianças que apresentam NEEs.

Em uma pesquisa denominada “Uma prática psicopedagógica integrada em um grupo de crianças portadoras de necessidades educativas especiais: uma abordagem psicomotora” (CHICON, 1995, 1999), o autor constatou a difícil inter-relação dos alunos com NEEs entre si, bem como com seus colegas de desenvolvimento típico na escola regular, principalmente nas aulas de Educação Física, em que era comum a não participação deles.

Esse fato chamou a atenção do autor na época e, avaliando a situação, percebeu a existência de dois aspectos que atuavam como obstáculos à inserção daqueles alunos no grupo, nas aulas de Educação Física:

- a) a não mediação pedagógica do professor na situação existente, pelo despreparo profissional para atuar com crianças que apresentam NEEs;
- b) o uso de uma abordagem pedagógica de ensino de cunho tecnicista, que privilegia o ensino da técnica, que valoriza o desempenho motor, a competição, em detrimento da participação coletiva, do aprendizado da turma, segregando os alunos menos habilidosos e que apresentam NEEs.

No primeiro semestre de 2000, o pesquisador, ministrando aulas na disciplina Educação Física Adaptada (obrigatória), do curso de Educação Física da UFES, solicitou aos acadêmicos, como trabalho da disciplina, que visitassem algumas escolas públicas da rede regular de ensino, nas quais se encontravam alunos com NEEs incluídos nas classes regulares e fizessem um relatório sobre o envolvimento e participação dessas crianças nas aulas de Educação Física.

De acordo com os dados apresentados nos relatórios dos acadêmicos, foi possível observar que o quadro de exclusão dos alunos com NEEs das aulas de Educação Física se mantinha em algumas escolas e, em outras, essas crianças participavam pouco. Percebemos, também, que o professor pouco fazia para mediar a situação e que atividades, como queimada e futebol, eram a tônica da aula.

Esse quadro também foi constatado por Maia (2002) em sua monografia de especialização “O cotidiano das aulas de Educação Física na escola inclusiva”, em que observou dez aulas de Educação Física com uma turma inclusiva de terceira série em uma escola do município de Vitória e revelou que o conteúdo de ensino privilegiado pela professora era o voleibol, havendo cobrança das regras oficiais, direção das ações das crianças, valorização dos alunos mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos e daqueles que apresentavam NEEs. Com isso, a turma encontrava-se dividida em dois grupos: um que realizava a aula com acompanhamento da professora, jogando vôlei, e outro grupo que solicitava materiais e elaborava suas próprias brincadeiras, demonstrando aceitação e inclusão dos colegas que apresentavam NEEs, sem que a professora os acompanhasse de forma pedagógica. Esses alunos simplesmente ocupavam seu tempo recreando, descaracterizando o evento social aula.

O estudo dessa autora vem reforçar que o uso de metodologias de ensino inadequadas e a não mediação do professor na promoção da interação entre os membros do grupo passa a ser um obstáculo ao processo de inclusão.

Essa situação de desamparo a que são submetidos os alunos com NEEs nas aulas de Educação Física nos instigou a propor uma intervenção pedagógica para os alunos na educação inclusiva.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Sasaki (1997, p. 122), citando o Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional (1994), destaca que a “Educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários

Diante dessa situação-problema, acreditamos que, ao resgatar a cultura lúdica das crianças, por meio de temas da “cultura corporal” (SOARES et. al., 1992) e da mediação<sup>3</sup> pedagógica do professor de Educação Física, na perspectiva da inclusão, estaremos gerando um processo capaz de favorecer a participação dos alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, possibilitando-lhes acesso ao bem mais precioso produzido pelo homem ao longo da história — a cultura.

Sendo assim, coube-nos indagar: qual das abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física mais se aproximava dessas características?

Visitando as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física, como: a abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), educação de corpo inteiro (FREIRE, 1989), educação psicomotora (LE BOULCH, 1983), abordagem crítico-superadora (SOARES et al., 1992), concepções abertas no ensino da Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), entre outras, elegemos a concepção de ensino crítico-superadora como referência metodológica neste estudo.

A escolha dessa abordagem pedagógica como referência para o ensino da Educação Física na educação inclusiva se deve ao fato de ela ter sustentação teórica na abordagem histórico-cultural e tratar do conhecimento relativo a uma área chamada de “cultura corporal”. Essa área, segundo seus autores, é “[...] configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (SOARES, 1992, p. 62).

O grande desafio na realização desta pesquisa reside no fato de que essa abordagem é caracterizada como progressista e orienta o ensino no sentido de promover a autonomia do educando, além de possibilitar trabalhar os conteúdos da Educação Física dentro de um contexto sócio-histórico e crítico diferente das abordagens pedagógicas frequentemente utilizadas na educação de crianças com NEEs (treino de habilidades).

Novamente nos cabe indagar: será a abordagem pedagógica crítico-superadora para o ensino da Educação Física pertinente para ser aplicada aos alunos na educação inclusiva? Ao ser adotada pelo educador, essa metodologia de ensino facilitará sua ação para atender, no grupo, às peculiaridades dos alunos com NEEs ou estes continuarão sendo marginalizados, sem acesso aos conteúdos e vivências corporais específicos dessa disciplina? Em que proporção a mediação pedagógica do educador é importante para promover a permanência e o sucesso do aluno na aula? O jogo tradicional infantil, como conteúdo de ensino, facilita a participação dos alunos na aula e, em consequência, a ação do educador na perspectiva da inclusão?

Para responder ao problema exposto neste estudo, traçamos como objetivos:

- investigar e analisar resultados práticos da abordagem pedagógica crítico-superadora no ensino da Educação Física e sua pertinência na aplicação aos alunos na educação inclusiva;
- investigar o papel mediador do educador no processo de intervenção pedagógica com alunos na educação inclusiva.

O estudo caracteriza-se como qualitativo do tipo pesquisa-ação (THIOLLANT, 1992).

---

serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade”.

<sup>3</sup> Tomando por base os estudos de Oliveira (1993), entendemos, para esta pesquisa, mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Por exemplo: uma criança, numa relação direta com o brinquedo denominado “pé de lata”, apresenta dificuldade em utilizá-lo. Um elemento intermediário (adultos ou colegas) observa o episódio e se propõe a ajudá-la na tarefa. Nesse momento, a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A abordagem pedagógica crítico-superadora foi utilizada como modelo de ensino aplicado aos alunos na Educação Física, perspectivando a inclusão.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, no período de fevereiro a agosto de 2003 (um semestre letivo), envolvendo uma professora de Educação Física que ministrava aulas para as turmas de 1ª a 4ª série, um professor de Educação Física que ministrava aulas para as turmas de 5ª a 8ª série e os alunos da 3ª e 5ª série, tendo, respectivamente, um aluno com síndrome de Down e uma aluna com deficiência visual inseridos na turma. Todos os alunos eram de baixa renda e pertenciam à comunidade em que se localizava a escola.

Quanto às aulas, foram desenvolvidas em sessões de cinquenta minutos, duas (3ª série) e três (5ª série) vezes por semana, às quartas e sextas-feiras, no turno matutino. Às sextas-feiras, no turno vespertino, das treze às dezessete horas, a equipe de pesquisa se reunia para avaliar as aulas realizadas, estudar e planejar as aulas da semana seguinte.

A equipe de pesquisa, durante o processo de intervenção, foi composta pelos seguintes participantes: o professor pesquisador, um professor e uma professora de Educação Física, um estagiário e uma estagiária do Curso de Educação Física da UFES.

Foram utilizados na coleta de dados o diário de campo, videogravação das aulas, fotografias, entrevista semi-estruturada com os(as) alunos(as) das turmas investigadas e com a diretora, pedagogos(as), cordenadoras e professores/as.

Os dados do estudo são de natureza qualitativa e foram tratados pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Física Escolar que, há longo tempo, vem se baseando no modelo de esportivização, para traçar seu programa de ensino, tem priorizado a aptidão física e a competição em detrimento da sistematização/transmissão de conteúdos da cultura corporal. Isso tem contribuído para aumentar a distância da Educação Física de uma concepção de educação que valorize as relações humanas, a formação do sujeito autônomo, volitivo, crítico e criativo.

No entanto, o trabalho desenvolvido numa perspectiva crítica, representado pela abordagem pedagógica crítico-superadora, constituiu-se como uma metodologia de ensino favorecedora da ação pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física em frente à inclusão.

Nessa concepção, o conhecimento foi construído na relação com os alunos de forma espiralada, com idas e vindas, priorizando o interesse manifestado pelo grupo que aprende. A viabilização dos conteúdos de ensino ocorreu a partir de atividades extraídas do diálogo entre professor e alunos, refletindo o contexto sociocultural onde vivem. Dessa forma, as atividades não apareciam do nada para as crianças, elas eram construídas coletivamente pelo grupo no decorrer do processo, tornando os alunos co-responsáveis pela dinâmica da aula. Isso criava neles uma expectativa salutar para o próximo encontro.

Os três momentos da aula: a) lembrar o realizado e organizar as atividades; b) executar as atividades; c) avaliar o realizado; foram fundamentais para assegurar a cooperação, reflexão, influência e participação ativa dos alunos sobre os rumos que a aula tomava. Neles, por meio do diálogo com o professor, os alunos lembravam acontecimentos da aula anterior, refletiam sobre os problemas que surgiam, organizavam e reorganizavam as brincadeiras de acordo com o interesse deles e avaliavam as atividades realizadas. Esse procedimento assegurava a seqüência de uma aula para a outra, mantendo a coesão do desenvolvimento do conteúdo, o que representou, em nosso entender, um aspecto importante para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse modelo, a aula, às vezes, ficava conturbada, pela dificuldade de o grupo chegar a um acordo sobre dado problema, exigindo maior empenho e preparo do(a) professor(a) para lidar com as adversidades.

Na avaliação dos professores de Educação Física, o diálogo e a problematização dos conteúdos de ensino que geram reflexão foi o aspecto da metodologia de ensino em que perceberam ascensão dos alunos, com relação à consciência, autonomia e participação mais elevadas na aula.

Na escolha da metodologia de ensino, que servirá de suporte à atuação do(a) professor(a) com os alunos(as) na educação inclusiva, o que interessa realmente é ele(a) ter claro que tipo de sujeito quer formar: se um sujeito autônomo, crítico, com liberdade de expressão, aberto às possibilidades de mudanças, ou um sujeito heterônomo, acrítico, que reproduza o meio social tal como ele lhe é apresentado.

A escolha do jogo tradicional infantil como conteúdo de ensino para as turmas de 1ª a 4ª série foi outro aspecto fundamental nesta pesquisa. Representou uma temática facilitadora da inter-relação professor-aluno. Com o jogo, a aula tornou-se contextualizada e mais significativa para as crianças, tendo sempre novidades, representando, a cada encontro, uma nova aventura para elas.

O jogo é parte do universo infantil, portanto está presente no dia-a-dia das crianças. Como diz Freire (1989), as crianças são especialistas em brincar. Sendo assim, as atividades eram facilmente apreendidas e realizadas com autonomia por elas, deixando o professor com maior liberdade para observar e apoiar aquelas que apresentavam dificuldades na atividade proposta.

Por meio dos jogos tradicionais, as crianças adquiriram um saber popular, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem. No jogo, a criança se relacionou com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma nova significação. Enfim, é no jogo que a criança tem acesso à cultura tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico.

Isso nos levou a inferir que os jogos tradicionais infantis preenchem a relação da criança com o mundo, tirando-a de sua vida limitada, projetando-a num universo alternativo excitante, colocando-a em confronto com a cultura, devendo, sem sombra de dúvida, constar dos programas de ensino da Educação Física na escola inclusiva (educação para todos).

A escolha do conteúdo capoeira para as turmas de 5ª a 8ª série, apesar de ter gerado resistências iniciais da maioria dos alunos, também foi fundamental para trabalhar a sensibilização deles para aceitar e conviver com a diversidade, levando-os a superar barreiras atitudinais que dificultavam a boa convivência. Foi importante, ainda, para mostrar a possibilidade de desenvolver outros temas da cultura corporal nas aulas de Educação Física, superando a hegemonia dos conteúdos esportivos (vôlei, basquete, handebol, futebol e atletismo).

Constatamos, também, que o papel mediador do professor é decisivo no processo de inclusão, isto é, o professor deve atuar com uma preocupação em atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações dos alunos com o meio, na relação consigo mesmo, com os outros e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia.

Como Vygotsky (1991), entendemos que o(a) professor(a) tem o papel fundamental e ético de provocar avanços no desenvolvimento de seus alunos que não ocorreriam espontaneamente. Para esse autor “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (p. 99).

O caso do aluno com síndrome de Down e o da aluna com deficiência visual, descritos no processo de intervenção, marca bem a atitude mediadora do professor na perspectiva da inclusão. Sem essa mediação, como ocorria antes da pesquisa, o aluno e a aluna provavelmente teriam se mantido excluídos das aulas de Educação Física pela desinformação e receio apresentados pelos professores e colegas. Não estamos desconsiderando a mediação dos colegas, mas valorizando a importância da ação mediadora do professor para o sucesso do processo de inclusão.

Isso nos remete à importância da formação inicial e, principalmente, da formação continuada de professores. Nesse sentido, gostaríamos de destacar que consideramos o modelo da pesquisa-ação utilizado neste estudo, como um dos modelos que vai ao encontro das perspectivas dos professores em relação à sua formação continuada, promovendo mudanças reais em sua atuação profissional, beneficiando a todos.

É interessante evidenciar que, ao realizar a intervenção com os dois professores de Educação Física, na verdade, indiretamente, melhoramos a qualidade da aula para mais de mil alunos, que pertenciam às turmas, nas quais os dois professores ministravam aulas.

Bracht et. al. (2003) corroboram essa discussão, ao também considerarem que o modelo da pesquisa-ação é um modelo emergente a ser aplicado na formação continuada de professores.

Zeichner, citado por Geraldi et al. (1998, p. 255), sobre essa estratégia metodológica, diz o seguinte:

*A pesquisa-ação, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado [...], é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores têm uma presença autônoma. Além disso, a pesquisa-ação pode ser muito importante para conhecer os problemas de ensino e educação de um país, de forma contextualizada, possibilitando detectar os encaminhamentos necessários para reorientação de políticas públicas governamentais [...].*

Como podemos observar, o autor, no que diz respeito à utilização da pesquisa-ação na formação de professores, é bastante otimista sobre a pesquisa-ação como instrumento tanto da formação de professores quanto de obtenção de conhecimento sobre os problemas de ensino e educação.

Esses são fatores relevantes que devem ser considerados, ao se pensar em fazer educação inclusiva.

Outros aspectos relevantes a considerar:

- A organização de momentos para confecção de brinquedos pelas crianças e posterior utilização, além da possibilidade de levá-los para casa, foi muito marcante no trabalho. Nesse momento, elas poderiam dar um salto qualitativo ao perceberem que os seus próprios brinquedos poderiam ser construídos a partir de materiais sucata.
- A reflexão sobre a aula realizada e o planejamento de ensino foram considerados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.
- A participação de crianças com necessidades educativas especiais no mesmo ambiente de ensino que as crianças de desenvolvimento típico pode ampliar as experiências de aprendizagem de ambas, quando são criadas as condições favoráveis a essa interação, como: salas de aula com no máximo vinte e cinco alunos, professor qualificado e com postura inclusivista, metodologia de ensino que prima pelo diálogo e respeito às diferenças, conteúdos de ensino significativos ao universo infantil, espaço-tempo para



planejamento, envolvimento e participação ativa dos pais. Esses, a nosso ver, são alguns elementos indispensáveis a uma escola inclusiva.

- Cada criança é única, e são elas que nos dirão, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, do que são capazes. A nós, educadores, pais, profissionais, cabe acreditar em seu potencial e investir nossos esforços para mudar as circunstâncias e criar as condições ideais para promover o seu desenvolvimento.
- Os adultos precisam aprender a ouvir e respeitar o desejo e a opinião dos alunos, para que o diálogo se estabeleça e a prática pedagógica possa ser construída dia após dia na relação compartilhada com eles.
- Na brincadeira de faz-de-conta, a criança recria situações vivenciadas na vida real, estabelece novas formas de relação com objetos e assume papéis que, via de regra, não são possíveis, no plano do real. Ao brincar, geralmente elas reproduzem atividades de adultos, bem como modos de relação dos adultos entre si ou dos adultos com elas. E, enquanto brincam, elas têm a possibilidade de lidar com dificuldades psicológicas complexas que atravessam a sua relação com a cultura na qual se encontram inseridas, como o medo, a dor, a perda, a violência, as regras de conduta, a amizade, o amor, o respeito, a cooperação etc.
- É importante frisar que, em uma situação de aula em que o jogo tradicional se constitui como conteúdo de ensino, não basta disponibilizar os materiais para as crianças brincarem. É necessário criar situações que estimulem o uso do brinquedo de forma diversificada e fornecer elementos para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, fazer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (cognitiva, afetiva e motora).

Essa diversidade de experiência vivida durante a realização desta pesquisa trouxe uma vasta experiência acadêmica, pessoal e profissional para os seus participantes.

Nesse sentido, é possível destacar que a pesquisa encontra sua relevância ao deprendermos que

- a abordagem pedagógica crítico-superadora (SOARES et al., 1992) constituiu-se como um instrumento metodológico de enorme potencial educativo no quadro de uma Educação Física pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender às diferenças, ou seja, promover, de fato, a inclusão de **todas** as crianças na aula.
- a mediação pedagógica do educador, na perspectiva da inclusão, é elemento-chave para desencadear um processo facilitador da inter-relação entre os alunos na educação inclusiva, contribuindo para o processo de remoção de barreiras relacionais (CARVALHO, 2000) no ambiente escolar e na comunidade;
- as crianças com NEEs tiveram a possibilidade de ampliar suas experiências corporais e culturais em um ambiente de respeito às diferenças individuais.

Para finalizar, gostaríamos de deixar uma citação de Leontiev (1991, p. 59), para incentivar a reflexão sobre a educação inclusiva e as possibilidades de alterar as condições e circunstâncias que levam à exclusão social dos seres humanos.

*[...] muitos milhares de crianças em vários países do mundo têm um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos. Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo 'normal', em condições definidas como 'normais'.*

*Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar*

*o seu próprio atraso [...].*

*Estas crianças têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento? (grifo nosso).*

Essa pesquisa mostra, e nós acreditamos como Leontiev (1991), que as condições podem ser mudadas e as circunstâncias eliminadas para possibilitar às crianças com NEEs, um “vir a ser” que lhes permita participar ativamente da sociedade onde vivem.

## REFERÊNCIAS

- 1 BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 2 BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física).
- 3 CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- 4 CHICON, José Francisco. **Uma prática psicopedagógica integrada em crianças com necessidades educativas especiais: uma abordagem psicomotora**. 1995, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, Vitória, ES, 1995.
- 5 CHICON, José Francisco. **Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educativas especiais: abordagem psicomotora**. Vitória, ES: CEFD/UFES, 1999.
- 6 FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- 7 GERALDI, Corinta M.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G. et. al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 237-274.
- 8 HILDEBRANDT, Rainer; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- 9 LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- 10 LEONTIEV, Alex. Os princípios de desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.
- 11 MAIA, Ana Cristina Ferreira. **O cotidiano das aulas de educação física na escola inclusiva**. 2002, 70 f. Monografia (Especialização em Educação Física e Sociedade) – Centro de Educação Física e Desportos/UFES, Vitória, 2002.
- 12 MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- 13 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- 14 OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

- 15 SASSAKI, Romeu Kasume. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- 16 SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- 17 TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1988.
- 18 THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).
- 19 VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Apresentação: datashow.

R. Francisco A. Machado, 50 — Goiabeiras, Vitória – ES — CEP: 29070 – 865  
Fone: (27) 3335-2636 / 2625 — DG/CEFD/UFES  
E-mail: [maju@npd.ufes.br](mailto:maju@npd.ufes.br)

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Kelly Cristina Antunes Ribeiro/Licenciada em Educação Física/UEM  
Telma Adriano Pacífico Martineli/Mestre em Educação/UEM

### RESUMO

*Este artigo, de cunho bibliográfico, busca analisar quais os elementos que norteiam uma educação inclusiva e como o professor de educação física deve direcionar o seu fazer pedagógico nesta perspectiva. A educação ao longo da história moderna e contemporânea caracterizou-se como excludente a educação inclusiva é uma necessidade e os elementos podem nortear a educação inclusiva devem pautar-se no respeito as diferenças, qualificação do professor, adoção de uma metodologia adequada e o desenvolvimento de ações político-pedagógicas. O professor de educação física tem um papel de destaque nesse processo e deve intervir pedagogicamente extrapolando a teorização rumo a uma intervenção social.*

*Palavras-chave: educação inclusiva; educação física; atuação docente.*

*This article, of bibliographical matrix, searches to analyze which the elements that guide an inclusive education and as the professor of physical education must direct its to make pedagogical in this perspective. The education to long of modern history and the contemporary was characterized as exculpatory the inclusive education is a necessity and the elements can guide the inclusive education must pautar in the respect the differences, qualification of the professor, adoption of an adequate methodology and the development of politician-pedagogical actions. The professor of physical education has a paper of prominence in this process and must intervene pedagogicamente surpassing the teorização route to a social intervention.*

*Word-key: inclusive education; physical education; teaching performance.*

*Este artículo, de la matriz bibliográfica, él searches para analizar que los elementos que que del norteiam del uma educação del inclusiva e del como de o profesor de educação del revelador analisar o del física. Un excludente del como de caracterizou-se del contemporânea del moderna e del história del da del longo de educação ao un podem de los elementos del os del necessidade e del uma del é del inclusiva de educação nortear un pautar-se del devem del inclusiva de educação ningún respeito como diferencias, qualificação hace a profesor, político-pedagógicas del adecuada e o desenvolvimento de ações del metodologia de adoção de uma. Extrapolando del pedagogicamente del intervir*

*del revelador del proceso e del nesse de um papel de destaque del tem del física de profesor de educação de o un rumbo de teorização un uma intervención social.*

*Palabra-llave: educación inclusiva; educación física; funcionamiento de enseñanza.*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A necessidade de mudança tanto de pensamento como da prática é motivada pelos problemas que envolvem a educação e o sistema escolar como um todo, dificuldades estas existentes tanto por parte da escola e dos profissionais de educação quanto do próprio aluno. Em meio a estes problemas, pode-se citar: a precariedade das estruturas e instalações dos estabelecimentos de ensino; o baixo nível de formação dos profissionais da educação e sua atuação na área específica do seu conhecimento ou entendimento; o baixo nível de formação dos alunos; e, a dificuldade de aprendizagem em decorrência dos obstáculos que existem no desenvolvimento das capacidades cognitivas (IMBERNÓN, 2000).

Este último aspecto tem sido motivos de exclusão do processo regular de escolarização. No entanto, há severas críticas por parte dos estudiosos da educação a esta realidade de exclusão e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) é contrária a esta prática e aponta para a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Diante deste contexto, o presente estudo foi motivado fundamentalmente pela necessidade de buscar subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na educação inclusiva, tendo em vista a presença de um número cada vez mais elevado de crianças e adolescentes na instituição escolar com necessidades educacionais especiais; e, a constatação de uma realidade que se distancia de uma educação inclusiva (RIBEIRO, 2004), que é uma necessidade histórica expressa nas propostas dos documentos oficiais dos governos e defendida nos debates e na produção científica da área.

Os professores, por sua vez, vivem em seu cotidiano escolares contradições e desafios e, muitas vezes, são os últimos a serem ouvidos sobre os problemas pôr que passam, por conta de uma política centralizadora que não prioriza a formação continuada. Estes acabam por não terem meios de superar suas dificuldades e avançar na perspectiva de uma educação transformadora e inclusiva.

Diante destas constatações e evidências, vivendo um momento em que a comunidade científica e a sociedade civil organizada anseiam por mudanças nesta realidade; e, cientes de que esta mudança é complexa e exige, entre outros aspectos, estudos e pesquisas que clareiem os conceitos e apontem para possibilidades de intervenção, questionamos: quais os elementos que norteiam uma educação inclusiva? Como o professor deve direcionar o seu fazer pedagógico nesta perspectiva, buscando apontar caminhos para a atuação docente em educação física escolar?

Na busca de respostas a estas questões, este artigo, de cunho bibliográfico, visa analisar os elementos que norteiam uma educação inclusiva e como deve ser a atuação docente nesta perspectiva, com vistas a apontar caminhos para a atuação docente em educação física escolar.

O artigo será desenvolvido em três momentos: primeiro será apresentado uma breve leitura da educação na contemporaneidade. Em um segundo momento trataremos da educação inclusiva e suas possibilidades de intervenção pedagógica. A seguir buscaremos explicitar os princípios da atuação docente. Por fim, apontaremos possíveis caminhos para a atuação docente em educação física escolar.

## **A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

A sociedade capitalista vem passando por alterações em sua estrutura e em sua forma de organização, desde a consolidação de suas bases até o momento, para manter sua hegemonia na contemporaneidade. As instituições sociais, entre elas a escola, sofrem influências deste pensamento dominante e expressam as contradições presentes neste modelo de sociedade.

Nesta sociedade, a educação é vista como uma forma controlada das classes dominantes de habituar os trabalhadores a responderem à demanda do capital, por meio do aperfeiçoamento da técnica e da parte social, na qual sempre terá um pensamento que os dominem fornecendo a essas pessoas uma ideologia voltada principalmente para o trabalho. Para Frigotto (1995) o advento do novo século, indica que muitos fatores relacionados à questão educacional devem ser avaliados, analisados, formulados, reformulados, apagados, superados, para que uma nova forma de pensar a educação seja colocada em prática.

Sob esta ótica a educação, quando aprendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1995).

Portanto, pode-se considerar que o processo educativo, em sentido amplo, tem sido resultado das lutas que os homens travaram entre si e que emergiram na passagem da sociedade feudal para a sociedade moderna, constituindo-se em uma nova forma de organização social. Herold (1997), em seus estudos, trata desta questão e destaca que esse processo de transformação, no qual as lutas em torno da permanência e mudança da sociedade são acirradas, as novas idéias educacionais vinham como expressão das alterações estruturais da sociedade.

Neste contexto e na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1995).

No que se refere a esta questão Mirando (2001, p.28) afirma que: "A escola ao longo do tempo preocupou-se em educar o indivíduo para adaptar-se ao meio e não para transformá-lo e melhorá-lo em seu benefício". Ao reproduzir os mecanismos do mundo capitalista, a escola não consegue formar o indivíduo com autonomia e autocrítica, capaz de perceber, analisar e interpretar a realidade que o cerca. Assim, como o capital, a escola forma o sujeito dependente, inseguro, sem capacidade de pensar e agir por si mesmo.

Da modernidade à contemporaneidade evidencia-se um processo histórico contraditório e conflituoso relacionado à questão educacional e suscita a necessidade de

uma retrospectiva e uma reflexão profunda sobre os aspectos educativos mais importantes desse período, assim como sobre a educação do futuro. Há que se levar em consideração que a escola atual representa a sociedade estabelecida, ou seja, ela é expressão desta sociedade que é competitiva, injusta e excludente.

A exclusão sempre esteve presente na instituição escolar. Este reforço à exclusão ficou evidenciado nas tendências pedagógicas presentes ao longo da história contemporânea e que foram analisadas por Saviani (1985). Para o autor elas tendem para o fator da exclusão, pois as mesmas caracterizavam como marginalizados os alunos que tinham menos destaque dentro do âmbito escolar ou ainda os menos favorecidos. Algumas ainda tinham a pretensão de tentar igualar todas as classes sociais, colocando de certa maneira que todos tinham os mesmos direitos e oportunidades iguais na sociedade em que estavam inseridos.

Segundo Saviani (1985), em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o resultado seguinte: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.

A partir da análise de Saviani (1985) é possível constatar que marginalizados eram os excluídos e que as diferentes tendências pedagógicas presentes na educação escolar brasileira reforçaram as diferenças e tenderam, portanto, a exclusão. Estas características, portanto, estiveram e estão fortemente presentes na instituição escolar e nas relações que são estabelecidas e precisam ser enfrentada, para promover as rupturas necessárias a superação de realidade, na perspectiva de que isto se reflita na prática social.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Em decorrência da trajetória histórica em que se passou a educação, pode-se relatar que na atualidade existem umas séries de dificuldades que passa o processo educacional, por meio do qual está inserida a problemática da exclusão e a necessidade de uma educação pautada na inclusão.

Quanto ao movimento da inclusão e o projeto pedagógico Osório (1999) afirma que o mesmo deve ser entendido como fator de construção social e deve basear-se em três princípios fundamentais, ou seja, igualdade de direitos; escola espaço de socialização e integração do homem ao conhecimento acumulado e preparação cultural para a inserção social do indivíduo como cidadão.

Nas palavras de Mirando (2001), a inclusão é entendida como um processo educativo que exige mudanças estruturais e conceituais no interior da escola, no sentido de aproveitar ao máximo a capacidade do aluno com necessidades educacionais especiais na escola e na classe regular, independentemente do grau e das dificuldades que apresente.

A consolidação da escola inclusiva, imbuída de princípios voltados para a emancipação humana, requer uma revisão dos conceitos de homem, educação e sociedade e está apresentada na Declaração de Salamanca (1994, p.6) em que ao tratar à questão do papel da escola inclusiva ressalta que

...as escolas se devem justar a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas e outras. Neste conceito devem ser incluídas crianças com deficiência e sobredotadas (...). As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educacionais destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito que confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.

Por este viés a legislação brasileira também indica a necessidade da educação inclusiva por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, cap.5, art. 59 em que assegura aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Estas diretrizes também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 1999) em que estabelece as estratégias de ação para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, com vistas à construção de uma escola transformadora e que assuma a diversidade dos educandos.

Nestes documentos, portanto, fica claro a necessidade incluir as crianças com necessidades educacionais especiais no processo regular de escolarização. Isto é um grande desafio para estudiosos e educadores, haja vista que ao longo da história da educação pública brasileira, as camadas populares estiveram marcadas por processos de exclusão (Saviani, 1985), por dificuldades de acesso e de permanência na escola e por efetiva aprendizagem de todos os alunos, a exclusão já fazia parte do processo natural da vida, pois os bancos escolares já tinham seus destinos certos, ou seja, a classe privilegiada. A sociedade fomentou e ainda fomenta uma cultura de discriminação e intolerância às diferenças (SAVIANI, 1985). Na contramão destes obstáculos a serem transpostos pelas populações marginalizadas, hoje se busca a construção de trajetórias de inclusão que exigem extrapolar a simples inovação educacional. Implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o avanço educacional.

O processo de inclusão arrasta consigo substanciais conveniências, a saber: mudança de atitudes; respeito pelos direitos humanos; consideração pela diferença; novos modelos de formação inicial e permanente de professores; atenção aos pontos de vista das famílias; eliminação de barreiras; facilitação da sociabilização e da cidadania (FONSECA, 2003).



Dessa forma, a inclusão tem como idéia fundamental, adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos e propõe um sistema educacional único e de qualidade para todos, independentemente de qualquer condição atípica (SASSAKI, 1997).

Outra barreira que precisa ser transposta e que merece especial atenção no quadro de mudanças sugerido pelo ensino inclusivo, diz respeito à inadequação de métodos como já foi citado e técnicas do ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização. É preciso insistir no fato de que as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças (MANTOAN, 2003). Para tanto, é necessário mudanças em propostas educacionais da maioria de nossas escolas e em uma organização curricular idealizada e executada pelos profissionais da educação, pais e alunos e todos os que se interessam pela educação, na comunidade em que a escola se insere, ou seja, “mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade” (JIMÉNEZ, 1997, p.21).

No momento em que os educadores estiverem atentos aos diferentes ritmos e às diversas formas de expressão do processo de aprender, que é singular, vivido por cada discente, eles serão levados a rever seus conceitos de fracasso e, possivelmente, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de educação (MANTOAN, 2003). Para isto é de fundamental importância a recuperação urgentemente da confiança que os professores do ensino regular perderam, a de saber ensinar todos os alunos do ensino regular, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente.

Mantoan (2003) destaca que na concepção inclusiva, avalia-se a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento, buscando respostas educativas para solucionar problemas de desempenho escolar dos alunos. Leva-se em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Envolve novos valores e atitudes pessoais e profissionais, que se chocam com a cultura tradicional das escolas, inclusive com a nossa maneira de conceber as pessoas excluídas.

Educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contêm em seus princípios e na sua operacionalização meios de se proporcionar experiências curriculares às características e especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar, que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral.

A inclusão é igualmente um motivo que força o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço e que questiona a formação dos educadores, constituindo um motivo para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais, ou pessoais (MANTOAN, 2000).

Mas como deve ser a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva? É o que buscaremos responder a seguir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTANDO CAMINHOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

No que se refere ao processo de inclusão, o professor tem fundamental importância no desenrolar dessa prática, como mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento (VYGOTSKY, 1988) juntamente com os seus educandos, que buscam por meio de suas experiências, uma maneira de contribuir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Esta mediação deve ser focalizada no trabalho pedagógico em educação física escolar, no trato e na organização dos conhecimentos relativos culturais e científicos desta área de conhecimento.

Na perspectiva de Jiménez (1997), deve-se mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades. O profissional de Educação Física, inserido na instituição escolar deve ter a convicção da existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre os seus alunos, não permitindo que esse fator seja um determinante no processo de exclusão que vem ocorrendo nas aulas de Educação Física.

Para tanto, como já enfatizamos é fundamental a qualificação do educador para atender às necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns deles, ensinando o mesmo conteúdo para todos os alunos em sala regular, além de estarem constantemente executando um currículo e metodologia que pode vir a tornar flexível caso haja necessidade (MIRANDO, 2001).

O professor de educação física deve conhecer as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e as possibilidades de trabalho coletivo dos alunos, buscando os recursos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho.

No que diz respeito à inclusão na Educação Física Escolar torna-se necessário que os docentes superem o paradigma da aptidão física em que “o conhecimento que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física” (SOARES, et al. 1992), concepção que implica em uma prática excludente. A Educação Física Escolar deve ser entendida muito além desta concepção e ter como foco o trato com o conhecimento da cultura corporal, por meio do qual são configurados temas como: jogo, esporte, ginástica, dança, ou outros que constituirão seu conteúdo (SOARES, 1992), que permite ao aluno partir do conhecimento/conceitos do cotidiano e avançar para os conceitos científicos (VYGOTSKY, 1987) relativos à educação física.

A partir do pensamento de Freire (2002) pretende-se proceder a uma interpretação deste autor à luz da educação inclusiva.

O mesmo ainda expõe que o "pensar certo", do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. O pensar certo ainda coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Esta capacidade criadora

pode ser bastante estimulada por meio dos conteúdos da educação física e deve ser amplamente explorada e valorizada pelo professor.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é exercer como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 2002). Esta prática deve ser uma constante no trabalho pedagógico centrado na educação inclusiva, pois é marcado pela diversidade de saberes, de experiências e necessidades a serem superadas.

O ensinar para Freire (2002), exige a reflexão crítica sobre a prática, por meio do qual o professor é o mediador do ensino a ser transmitido para o aluno, ou seja, é o mediador do processo ensino-aprendizagem, onde a possibilidade de voltar-se à curiosidade ingênua sobre si mesmo para que através da reflexão sobre a prática, esta vá se tornando crítica. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O apelo do professor, de forma geral, à reflexão crítica é fundamental se pensarmos nas situações e problemas que emergem do cotidiano escolar e de sua diversidade e deve ser uma constante nas ações dos professores de educação física.

Por esta ótica, ensinar deve existir a convicção de que a mudança é possível e o comprometimento será cobrado de todas as partes. É a partir do saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importando o projeto com o qual nos comprometemos. É neste sentido que esta ação político-pedagógica deve voltar-se para um projeto de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nos quais devem participar todas as áreas de conhecimento presentes na escola, promovendo um trabalho interdisciplinar no qual a educação física pode contribuir de maneira significativa, pois sofreu e sofre influências e tem suas bases nestas diferentes áreas.

Uma outra estratégia que ele aborda é a do reconhecimento e assunção da identidade cultural e da disponibilidade para o diálogo com os educandos. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como objeto.

Isto se torna importante na ação docente inclusiva, pois é um meio em que todos os alunos expõem suas experiências dentro da escola e fora dela e isto pode se tornar enriquecedor para o processo de formação e educação dos educandos. O professor deve oportunizar aos seus alunos o exercício coletivo do pensamento crítico com relação ao conteúdo trabalhado com o grupo, a sua relevância e prática social. Estas trocas de experiências mútuas são fundamentais no processo de educação inclusiva e devem estar presentes no trabalho pedagógico em educação física.

Portanto, no que diz respeito à prática pedagógica do professor na educação inclusiva torna-se necessário que o mesmo compreenda e respeite as diferenças e dificuldades que cada aluno possui para tratar o conhecimento a ser adquirido. Em consideração a essa questão, o professor deve adotar a melhor ou mais adequada metodologia a ser aplicada para a turma com que se trabalha. Para isso é fundamental que o professor tenha uma boa formação e qualificação, entendendo que ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem.

Na tentativa de superar ou amenizar a problemática da educação inclusiva, torna-se necessário primeiramente ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação, tanto social como econômica, sendo necessário o seu desmascaramento; a implementação de políticas públicas direcionadas a educação inclusiva; e, o desenvolvimento um projeto pedagógico que inclua todas as crianças e ao professor deve ser garantida uma formação política e pedagógica. É importante que o professor de educação física esteja comprometido neste processo e de a sua contribuição rumo a uma educação inclusiva na perspectiva da transformação social.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ESPANHA. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Declaração de Salamanca. Salamanca: UNESCO, 1994.

FONSECA, Vitor da. Tendências Futuras da Educação Inclusiva. nº 49, ano XXVI - Porto Alegre: Revista Educação, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.

HEROLD, Carlos Júnior. A educação física do ponto de vista da história. Nº08, Maringá: Revista da Educação Física / UEM, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2.ed. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Uma escola para todos: a integração escolar (p.21 a 35). In Jiménez, Rafael Bautista (org). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. - Lei 9394/96. Curitiba: APP/SINDICATO, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. Revista Alcance / Universidade do Vale do Itajaí. Centro de Ciências da Saúde. nº 2. ano. VII - Itajaí: Univali, 2000.

----- Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. nº 49, ano XXVI, Revista Educação - Porto Alegre:, 2003.

MIRANDO, Maria de Jesus Cano. Educação, Deficiência e Inclusão no Município de Maringá. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

OSÓRIO, A C. de N. Projeto Pedagógico. O pensar e o fazer. In: Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, ano 9, nº 21.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais - Adaptações curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

RIBEIRO, Kelly Cristina Antunes. Dança e cognição: uma experiência com crianças com déficit de atenção e memória. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1985.

SOARES, Carmen Lúcia. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

----- A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Tecnologia de apresentação: datashow.

Endereços:

Kelly Cristina Antunes Ribeiro  
Rua São Pedro nº1582 zona 07 Cep: 87030-211  
Maringá –Pr

Telma Adriana Pacífico Martineli  
Rua Antônio Octávio Scramin, 1770 zona 06 Cep: 87015-490  
Maringá – Pr

## ESTUDO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS VIVENDO COM HIV-SIDA

Juliana P Borges, Prof.<sup>1</sup>

Rodrigo D Gomes,<sup>1</sup>

Bruna Andrade<sup>1</sup>

Dirce B Lima, Prof. Dr.<sup>a</sup><sup>1</sup>

Paulo TV Farinatti, Prof. Dr.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*O estudo investigou possíveis efeitos do exercício contra-resistência, aeróbio e de flexibilidade sobre variáveis da aptidão física, bem estar psicológico e função imunológica em indivíduo soropositivo. Foi proposto um programa de exercícios de 12 semanas para um grupo de 8 pacientes soropositivos. Um grupo controle composto por 6 pacientes não foi submetido ao exercício. Os resultados foram analisados por Análise de Variância, com duas entradas para medidas repetidas, nível de significância  $p < 0,05$ . Concluiu-se que indivíduos soropositivos submetidos a treinamento de intensidade moderada, podem apresentar melhora expressiva da condição funcional sem, quando menos, comprometer sua função imunológica.*

*Our study investigated possible effects of resistance, aerobic and flexibility training on variables of physical fitness, psychological well-being and immune system in seropositive individual. A 12-week training program was proposed to a group of 8 seropositive patients. A control group was composed by 6 subjects that did not engage in the program. The results were analyzed by Analysis of Variance, with two entrances for repeated measures, level of significance  $p < 0,05$ . In our conclusion, individuals infected by HIV can benefit from regular physical activity programs, improving their functional capacity without, at least, compromising their immune function.*

*El estudio investigó el efecto de ejercicios contra-resistencia, aerobio y flexibilidad en variables de aptitud física, del bienestar psicológico y de función inmunológica en individuo soropositivo. Fue propuesto un programa de ejercicios de 12 semanas a un grupo de 8 pacientes soropositivos. Un grupo controle formado por 6 pacientes no participó del programa de ejercicios. Los resultados fueran analizados por Análisis de Variación, con dos entradas para medidas repetidas, nivel de significación  $p < 0,05$ . Concluyamos que los individuos infectados por HIV pueden beneficiar de programas regulares de actividad física, mejorando su capacidad funcional sin, comprometer, por lo menos, su función inmune.*

## INTRODUÇÃO

O exercício regular pode diminuir o risco de desenvolvimento e a progressão de muitas doenças crônicas, sendo assim, é tido como um componente importante para um estilo de vida saudável (ACSM, 2000). Astrand (1992), em estudo de revisão, indicou que os benefícios advindos da prática de atividade física já estão bem elucidados na literatura. Durante a década de 80 a 90, vários trabalhos indicaram uma redução significativa na morbidade e mortalidade em pessoas fisicamente ativas quando comparadas a sedentárias, principalmente em indivíduos cardiopatas (ASTRAND, 1992).

A atividade física habitual reduz a incidência, ou é benéfica para o controle, da hipertensão, dislipidemia, obesidade, diabetes tipo II, osteoporose, disfunção psicológica, resistência à insulina, câncer, infarto e lesões da coluna vertebral. O efeito em alguns desses fatores pode ser pequeno e, por vezes, estatisticamente não significativos, mas, no entanto, a soma de todos esses efeitos, pode ter um importante impacto positivo, influenciando saúde e doença, vida e morte (ASTRAND, 1992).

Seria justificável supor que essas doenças também ocorrem em indivíduos portadores de HIV, e se a prática de atividade física adequada é benéfica para indivíduos saudáveis, é possível que traga benefícios similares a pessoas HIV+ (STRINGER, 1999). Essa hipótese fez surgir o interesse em estudar os possíveis efeitos da prática regular de exercícios em pessoas vivendo com HIV/SIDA.

Tida como uma doença que progredia aos poucos até a morte certa do infectado, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) atualmente, embora ainda sem cura, teve seu perfil mudado drasticamente e já pode ser encarada como um distúrbio crônico (O'BRIEN, 2004). Ainda segundo O'Brien (2004), isso está associado ao início da utilização de novos medicamentos, chamados de terapia de alta atividade antiretroviral ou *highly active antiretroviral therapy* (HAART). Graças aos investimentos que são feitos hoje, em medicações para a SIDA, os portadores de HIV podem usufruir uma vida mais longa, quicá tanto quanto indivíduos da mesma idade, sexo e condição social, porém sem infecção pelo HIV. O perfil da morbidade e mortalidade da epidemia foi alterado, houve redução de mais de 50% na mortalidade e de até 80% no aparecimento das infecções oportunistas associadas à SIDA (RACHID E SCHECHTER, 2004). Nesse contexto, a preocupação com efeitos colaterais em longo prazo passou a assumir grande importância (RACHID E SCHECHTER, 2004).

O uso de medicamentos antiretrovirais estabeleceu uma nova preocupação terapêutica pela sua associação a distúrbios metabólicos, como a resistência à insulina, hipercolesterolemia, hipertrigliceridemia, e mudanças na composição corporal, como, a lipodistrofia (lipoatrofia periférica e o acúmulo de gordura visceral e central) (PALERMO E FEIJÓ, 2003). Safrin (1999) sugere que esses sintomas estão relacionados à Síndrome Metabólica Múltipla (obesidade central e visceral, hiperlipidemia, resistência à insulina e hipertensão), que envolve um risco aumentado de doenças cardiovasculares. Além disso, outros antigos problemas relacionados à infecção pelo HIV, como a osteopenia e a perda involuntária de massa corporal, não somente persistem como também aumentam a mortalidade e morbidade dos pacientes vivendo com HIV/SIDA. Por isso, a preocupação com a qualidade de vida dos pacientes fez com que houvesse um maior interesse em se estudar a relação da infecção pelo HIV com exercício (VELLA, 2003).

## JUSTIFICATIVA

Em revisão da literatura, Lira (1999) propôs que os estudos experimentais que se debruçaram sobre exercício e HIV apresentaram um grau de evidência baixo, ou seja, um risco elevado de erro nas conclusões definidas. Dessa forma, verificou-se que boa parte dos trabalhos não apresenta a consistência metodológica esperada para o estabelecimento preciso do efeito da prática regular de atividades físicas sobre a evolução da infecção pelo vírus HIV (LIRA, 1999). Face às dúvidas que ainda persistem quanto à prescrição de exercícios para essa população e à carência de informações sobre os mecanismos subjacentes ao efeito do exercício sobre a função imunológica em pacientes portadores de HIV, pode-se dizer que um maior investimento em pesquisas que permitam entender melhor tais relações seria, no mínimo, bem vindo. Incentiva-se, portanto, que os benefícios dos exercícios devem ser estudados, a fim de motivar o engajamento nas atividades e reduzir a resistência dessa população à adesão em programas de exercícios.

## OBJETIVOS

O presente estudo tem por objetivo investigar os possíveis efeitos da prática de exercícios em indivíduos soropositivos em variáveis da aptidão física, bem-estar psicológico e função imunológica.

## METODOLOGIA

Foi proposto um treinamento de exercícios contra-resistência, aeróbio e de flexibilidade com duração de 1 hora e meia, realizado 3 vezes por semana (em dias alternados), durante doze semanas. A base amostral foi composta por 14 pacientes portadores de HIV atendidos no Departamento de Doenças Infecto Parasitárias (DIP) do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Todos eram voluntários participantes do projeto de extensão, denominado *VIDA*<sup>+</sup>, implantado no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2004. A média de idade da amostra foi de  $40 \pm 16$ . Os pacientes foram divididos em dois grupos distintos: experimental, que foram submetidos ao treinamento de exercícios; e controle, que mantiveram suas atividades habituais para fins de comparação.

Pela dificuldade da obtenção da amostra, não foram controlados o sexo e o grau de comprometimento imune. No entanto, com objetivo de homogeneizar minimamente a amostra, todos indivíduos deveriam estar fazendo uso de medicamentos antiretrovirais, não poderiam apresentar doenças oportunistas até pelo menos três meses antes do início do treinamento. Deveriam, igualmente, estar sedentários, ou seja, não praticar exercícios físicos com regularidade há pelo menos seis meses.

O treinamento consistia em 30 minutos de exercício aeróbio (esteira ou bicicleta), com intensidade confortável que não ultrapassasse a frequência cardíaca de 150bpm (batimentos por minuto), a fim de evitar um efeito de imunodepressão por alta intensidade de treinamento (PALERMO E FEIJÓ, 2003; LIRA, 1999; STRINGER, 1999; PALERMO, 1999; STRINGER, 2000). Além disso, era realizada uma sequência de exercícios resistidos



(para desenvolvimento da força muscular), composta dos seguintes exercícios: *leg press*, levantamento supino horizontal, extensão de joelhos na cadeira extensora, remada baixa (pegada supinada) e flexão abdominal parcial. Eram realizadas três séries de doze repetições de todos os exercícios, como recomendado na literatura (LIRA, 1999). A carga inicial utilizada nos exercícios foi estipulada com base em três testes realizados em dias alternados, que antecederam o início das aulas. Nesses testes, os voluntários executaram o exercício com a carga selecionada até a falha voluntária concêntrica, quando não era mais possível a realização do movimento sem ajuda externa, e dependendo do número de repetições, a carga ideal era selecionada.

E ao final de cada sessão, também era conduzido treinamento para aumento da amplitude articular, com manutenção de 30 segundos em cada posição, como indicado na literatura (LIRA, 1999).

As variáveis observadas foram: (1) aptidão cardiorrespiratória; (2) função muscular; (3) flexibilidade; (4) perfil antropométrico; (5) contagem total e percentual de linfócitos T CD4 e (6) estado psíquico subjetivamente relatado. Foram realizadas 2 testagens: no momento pré-treinamento e ao final das 12 semanas de treinamento.

A aptidão cardiorrespiratória foi apreciada por meio de testes realizados em cicloergômetro. O teste era composto pela aplicação de duas ou três cargas, com duração de 5 minutos cada. A frequência cardíaca durante o esforço foi medida com um freqüencímetro entre o 4º e 5º minutos de cada fase. A carga inicial era de 25 watts e, a cada fase, eram adicionados 10 watts. Quando a frequência cardíaca alcançava 150 batimentos por minuto (bpm), o teste era interrompido, a fim de evitar que os indivíduos realizassem esforço muito intenso, já que isso poderia aumentar o risco de imunodepressão (LIRA, 1996; PALERMO, FEIJÖ, 2003, NIEMAN, 1995, NIEMAN, 1996). O acompanhamento da frequência cardíaca e o tempo de teste realizado permitiram bons indicadores da capacidade de trabalho aeróbio. A força muscular foi avaliada pelo acompanhamento do volume (número de repetições X carga mobilizada) de treinamento dos exercícios de remada e *leg press*. Já a flexibilidade de quadril e tronco foi mensurada pelo teste de sentar e alcançar proposto por Wells e Dillon (1952). O estabelecimento do perfil antropométrico compreendeu as seguintes medidas: massa corporal, circunferências de coxa, quadril, cintura, tórax e braço. A contagem de linfócitos foi obtida em hemograma completo, realizado rotineiramente no atendimento no hospital, sendo que foi acompanhado mais especificamente o número total e percentual de linfócitos (T CD4). O estado psíquico relatado subjetivamente foi avaliado com auxílio de instrumento previamente validado para avaliação do nível de satisfação de vida, o *Life Satisfaction Index* (NEUGARTEN *et al*, 1961).

Os resultados obtidos foram analisados por meio de técnicas de Análise de Variância para medidas repetidas, fixando-se o nível de significância em 5% para o erro do tipo I.

## RESULTADOS

A média dos resultados obtidos para o grupo controle e experimental, nas duas avaliações para todas as variáveis investigadas encontram-se na tabela abaixo :

		<i>Experimental</i>	<i>Controle</i>
<i>1a Avaliação</i>	cd4	429,5	504
	%cd4	18,81	21
	Índice de Satisfação de Vida	25,5	29
	Sentar e Alcançar	18,25	7,8
	Kg	65,45	62
	tórax	92,75	86,85
	braço	26,9	26,4
	cintura	92,4	81,65
	quadril	98,55	92,75
	coxa	47,7	45,4
	Volume - Remada	313,7	294,95
	Volume- Leg Press	383,7	314,65
	FCA <sup>1</sup>	117,45	120,65
	FCB <sup>2</sup>	138,3	133,5
	FCC <sup>3</sup>	135	150
	Tempo aeróbio	8,1	7,5
<i>2a Avaliação</i>	cd4	462	375,5
	%cd4	22,81	20,45
	Índice de Satisfação de Vida	28,5	29
	Sentar e Alcançar	25,25	7,5
	Kg	66,15	61,9
	tórax	94,6	87,15
	braço	27,5	26,6
	cintura	86,85	81,55
	quadril	93,95	93
	coxa	49,9	45,45
	Volume Remada	549,35	290,3
	Volume Leg Press	677,85	324
	FCA <sup>1</sup>	106,2	117,8
	FCB <sup>2</sup>	126,1	133,6
	FCC <sup>3</sup>	138,8	
	Tempo aeróbio	12,45	7,5

<sup>1</sup>Frequência cardíaca obtida na 1ª fase do teste aeróbio (25watts)

<sup>2</sup>Frequência cardíaca obtida na 2ª fase do teste aeróbio (35watts)

<sup>3</sup>Frequência cardíaca obtida na 3ª fase do teste aeróbio (45watts)

As variáveis que dizem respeito à função imunológica pareceram melhorar, ao final das doze semanas de treinamento, no grupo experimental, enquanto no grupo controle a tendência foi de redução. Apesar disso, as diferenças não se mostraram estatisticamente significativas, na análise intra e inter-grupos.

As medidas de massa corporal, circunferências de tórax, braço, cintura e quadril, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas comparações inter e intra-grupos. No entanto, o conjunto dos dados leva a pensar que o treinamento pode ter induzido resultados positivos ao treinamento, que devem ser sopesados no que diz respeito ao seu significado clínico. De fato, apesar de discretas, houve melhoras no grupo experimental dos valores de circunferência tórax e braço, associadas a uma redução nas medidas de cintura e quadril. Somente a medida de circunferência da coxa apresentou uma redução estatisticamente significativa, com vantagem para o grupo que se exercitou regularmente.

Os resultados obtidos para o volume (carga x número de repetições) de treinamento, para ambos os exercícios (remada e *leg press*), apresentaram aumentos estatisticamente significativos, tanto intra quanto inter-grupos. Puderam-se observar melhoras de 73% e 75% do volume de treinamento do grupo experimental nos exercícios de *leg press* e remada, respectivamente. Em comparação a esses dados, o grupo controle apresentou aumento de 3% e decréscimo de 2% do volume de treinamento para os mesmos exercícios.

Os valores obtidos para o teste sentar e alcançar, com finalidade de medir a flexibilidade das articulações do quadril e tronco, também aumentaram em 38% no grupo experimental, enquanto que no grupo controle, esse valor caiu em 7%. Representando, dessa forma, diferenças estatisticamente significativas, tanto para análise intra quanto inter-grupos.

Como indicadores da aptidão cardiorespiratória, foram analisadas as seguintes variáveis: frequências cardíacas obtidas durante a 1ª fase do teste aeróbio, a qual implicava em potência desenvolvida de 25 watts; e tempo de teste aeróbio submáximo realizado por cada indivíduo. Os resultados obtidos para ambas as variáveis foram similares aos encontrados para a função muscular e flexibilidade, com o grupo experimental exibindo melhorias estatisticamente significativas. Verificamos uma redução de 13 bpm na frequência cardíaca obtida nos testes aeróbios do grupo experimental. Além disso, ainda pode-se observar que houve um aumento no tempo médio de teste aeróbio no grupo experimental, de 8 para 12 minutos, aproximadamente, associados à manutenção deste tempo no grupo controle, em 7,5 minutos médios.

Quanto ao bem-estar psicológico, avaliado pelo Índice de Satisfação de Vida, não foi detectada diferença significativa entre o período pré e pós-treinamento. No entanto, pode-se observar uma tendência a um incremento dos valores para o grupo experimental, com manutenção do valor para o grupo controle

## CONCLUSÕES

A capacidade e disposição para realização das tarefas cotidianas são reconhecidas como aspectos importantes para a qualidade de vida, com o que a prática de exercícios pode contribuir decisivamente. Para tanto, é inegável que o desenvolvimento da aptidão física geral, na qual inclui-se, principalmente, a capacidade aeróbia, força, flexibilidade e composição corporal, torna-se importante no contexto de programas supervisionados de

exercícios. Por isso, o Projeto Vida+ procura desenvolver as valências físicas de uma forma geral, notadamente as anteriormente citadas.

Acreditamos que algumas limitações tenham impedido a obtenção de resultados mais expressivos, principalmente no que tange à bem-estar psicológico e função imunológica. Deve-se destacar, a principal limitação, representada pelo pouco tempo de acompanhamento dos indivíduos (12 semanas), o que é justificado pelo fato do projeto ainda se encontrar em andamento.

Pode-se considerar, em conclusão, que o Projeto Vida+ vem contribuindo com a temática dos exercícios físicos para o indivíduo portador de HIV, tanto na formação de recursos humanos preparados para atender tal população, quanto no campo científico. O trabalho, porém, apenas se inicia: valores devem ser agregados à intervenção proposta, no sentido de promover maior participação de pacientes e manter a sua adesão às atividades. No que tange aos resultados obtidos nesse primeiro projeto de pesquisa, pode-se concluir que indivíduos soropositivos submetidos a treinamento de intensidade moderada, envolvendo exercícios aeróbios e de força, podem apresentar melhora expressiva das variáveis relacionadas à aptidão física, com tendência positiva ao quadro psicológico e imunológico. É importante destacar, nesse contexto, que o exercício físico moderado pode ser encarado como coadjuvante na terapêutica da SIDA, já que as melhoras na esfera física tendem a ocorrer sem prejuízo (e, quem sabe, até melhora), da função imune.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 6<sup>a</sup> ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2000.

ASTRAND, P. "Why Exercise?". *Med. Sci. Sports Exerc.*, v.24, n.2, p.153-162, 1992.

LIRA, V.A. *Efeitos do treinamento aeróbio supervisionado em indivíduos portadores do vírus HIV*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. (Memória de Licenciatura).

LIRA, Vitor Agnew. Atividade física e a infecção pelo HIV: uma análise crítica. *Revista brasileira de Medicina e Esporte*, v. 5 n. 3 maio/jun 1999.

NEUGARTEN BL, HAVIGHURST RJ, TOBIN SS. The measurement of life satisfaction. *Jornal Gerontology*, v.16, p. 134-43, 1961.

NIEMAN, C.D. Exercise, Infection, and Immunity. *International Journal of Sports Medicine*, v.15, p.: S131-141, 1996.

NIEMAN CD, HENSON DA, SAMPSON CS, HERRING JL, SUTTLES J, CONLEY M, STONE MH, BUTTERMORTH DE, DAVIS JM. The Acute Immune Response to Exhaustive Resistance Exercise. *International Journal of Sports Medicine*, v.16, p.:322-328, 1995.

O'BRIEN, K. NIXON, S. TYNAN, A. GLAZIER, R. Effectiveness of Aerobic Exercise in Adults Living with AIDS/HIV: Systematic Review. *Medicine Science in Sports Exercise*, v.36, n.10, p.1659-1666, 2004.

PALERMO, P. C. G. *A reação psicoimune em indivíduos infectados pelo HIV em função da prática de exercícios físicos*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho (UGF), 2000.

PALERMO, P.C.G., FEIJÓ, O.G. Exercício Físico e Infecção pelo HIV: atualização e recomendações. *Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício*, v.2, n.3, 2003.

RACHID, M. SCHECHTER, M. *Manual de HIV/AIDS*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

SAFRIN, S. GRUNFELD, C. Fat Distribution and Metabolic Changes in Patients with HIV Infection. *AIDS*, v.13, p. 2493-2505, 1999.

STRINGER, W. W. et al. The effect of exercise training on aerobic fitness, immune indices, and quality of life in HIV+ patients. *Medicine Science in Sports Exercise*, v.30, p. 11-16, 1999.

STRINGER, W. W. Mechanisms of exercise limitation in HIV+ individuals. *Medicine Science in Sports Exercise*, v.32, n.7, p.:S412-S421, 2000.

VELLA S. Future treatment perspectives. *JAIDS*, v.34, n.1, p.:S95-S100, 2003.

WELLS, K.F., DILLON, E.K. The sit and reach - A test of back and leg flexibility. *Res Quart*, V.23, p.115-118, 1952.

---

**Endereço para Correspondência:**

Rua Barão de Mesquita 909/203, Grajaú

Cep.: 20540-002 - Rio de Janeiro – RJ

E-mail: [jborges@uninet.com.br](mailto:jborges@uninet.com.br)

Formato do Trabalho: Comunicação oral

Tecnologia de Apresentação: Datashow

GTT: 8 – Educação Física para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais

**GTT 8 - Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**  
**Forma de Apresentação: Pôster**

**HANDEBOL SOBRE RODAS**

Décio Roberto Calegari –	Mestre	<a href="mailto:deciorc@unipar.br">deciorc@unipar.br</a>
José Irineu Gorla	Doutor	<a href="mailto:gorla@unipar.br">gorla@unipar.br</a>
Ricardo Alexandre Carminato	Especialista	<a href="mailto:carminato@unipar.br">carminato@unipar.br</a>

Docentes do Curso de Educação Física da UNIPAR CAMPUS TOLEDO

**RESUMO**

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa exploratória sobre o Handebol para Cadeirantes, identificando se o mesmo está sendo praticado e quais as regras utilizadas para esta prática. Verificou-se que em âmbito nacional a prática acontece através de iniciativas isoladas, não existindo uma regulamentação específica para a modalidade, sendo apresentadas duas sugestões de regras para o desenvolvimento do Handebol sobre Rodas.

Palavras-Chave: Handebol, Cadeira de Rodas, Esporte Adaptado.

**ABSTRACT**

The objective of this study was to carry through a exploratory research on the Whellchair Handball, being identified if the same he is being practiced and which the rules used for this practical. It was verified that in national scope the practical one happens through isolated initiatives, not existing a specific regulation for the modality, being presented two suggestions of rules for the development of the Whellchair Handball.

Key-Words: handball, whellchair, suitable sport.

**RESUMEN**

Este estudio tuvo como objetivo realizar una investigación exploratória sobre la práctica de balonmano en cillas de ruedas, identificado si lo están practicando y cuales son las reglas utilizadas para esto. Fue verificado que en alcance nacional la práctica sucede con iniciativas aisladas, no existiendo una regulación específica para la modalidad, siendo presentado dos sugerencias de reglas para el desarrollo del balonmano en cillas de ruedas.

Palabras-Clave: balonmano, silla de ruedas, deporte para discapacitados.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa exploratória sobre o Handebol para Cadeirantes identificando se o mesmo está sendo praticado, quais as regras utilizadas para esta prática e as possibilidades de intercâmbio.

O fato gerador deste interesse foi a vivência do autor na modalidade, onde já exerceu as funções de atleta, árbitro, treinador e dirigente e o prazer do desenvolvimento de trabalhos com Portadores de Necessidades Especiais com a implantação do Projeto de Atividades Motoras Adaptadas (Projeto AMA), junto ao Curso de Educação Física, coordenador pelo autor.

O presente estudo além de identificar as iniciativas que já existem nesta modalidade pretende estabelecer parâmetros iniciais para a inclusão da modalidade no Projeto AMA e a construção de referencial teórico e técnico para implantação e evolução da modalidade no âmbito do Movimento Paraolímpico Nacional e Internacional.

## METODOLOGIA

A estratégia inicial foi identificar na internet as iniciativas que prevêm a utilização do Handebol adaptado para cadeirantes utilizando-se de mecanismos de busca (Google, Yahoo, Cadê). Também foi utilizado o quadro apresentado por ITANI (2004), para consulta as instituições de desenvolvimento do paradesporto:

Instituição	Sigla	Data Criação	População atendida	Site
Federação Nacional das APAEs	FENAPAE	10/11/1962	APAEs Deficientes Mentais	<a href="http://www.persocom.com.br/fenapae">www.persocom.com.br/fenapae</a>
Associação Nacional Desporto para Excepcional	ANDE	18/8/1975	Deficientes Físicos (principalmente PC)	<a href="http://www.ande.org.br">www.ande.org.br</a>
Associação Brasileira de Desportos para Cegos	ABDC	19/1/1984	Deficientes visuais	<a href="http://www.abdcnet.com.br">www.abdcnet.com.br</a>
Associação Brasileira de Desporto em Cadeira de Rodas	ABRADECAR	9/12/1984	Instituições filiadas que atendem Deficientes Físicos	<a href="http://www.abradecar.org.br">www.abradecar.org.br</a>
Confederação Brasileira de Desportos de Surdos	CBDS	17/11/1987	Deficientes Auditivos	Não encontrado
Associação Brasileira de Desportos para Deficientes Mentais	ABDEM	17/5/1989	Deficientes Mentais	<a href="http://www.abdem.com.br">www.abdem.com.br</a>
Associação Brasileira de Desporto para Amputados	ABDA	24/8/1990	Associações filiadas que atendem Amputados	<a href="http://www.abda.org.br">http://www.abda.org.br</a>
Associação Olimpíadas Especiais do Brasil	Special Olympics	8/12/1990	Deficientes Mentais	<a href="http://www.olimpiadasespeciais.com.br">www.olimpiadasespeciais.com.br</a>
Comitê Paraolímpico Brasileiro	CPB	30/8/1994	ANDE, ABDC, ABRADECAR, CBDS, ABDEM e ABDA	<a href="http://www.cpb.org.br">www.cpb.org.br</a>

Fonte: ITANI (2004, p. 05)

Em âmbito nacional foram identificadas ações de desenvolvimento de Handebol para a Terceira Idade nas cidades de Itajaí/SC, Descalvado/SP e na Universidade Metodista de São Paulo.

Na área de handebol para cadeirantes foram identificadas iniciativas isoladas das Prefeituras de Santos, São Sebastião e Jundiaí no Estado de São Paulo, no Estado do Rio de Janeiro por parte da Prefeitura da Capital e do Centro Educacional Santa Mônica, na Bahia através do Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado de Feira de Santana e na Sociedade Hípica de Campinas/SP.

Em âmbito internacional a pesquisa permitiu identificar que existem adaptações do Handebol para surdos e deficientes mentais com a modalidade fazendo parte dos Deaflympics (olimpíadas dos surdos) e das Special Olympics (olimpíadas especiais) onde o handebol é disputado em três formatos diferenciados.

Na Olimpíada para DA – deficientes auditivos realizada em Melbourne/Austrália em janeiro de 2005 cinco seleções masculinas disputaram a medalha de ouro. Na primeira fase as

cinco seleções jogaram entre si em turno único e a classificação final determinou os jogos das semifinais ([www.deaflympics.com](http://www.deaflympics.com), 2005).

A Croácia que terminou a fase de classificação em primeiro lugar venceu a Dinamarca (4ª colocada) por 30x22, enquanto que os EUA (3º) surpreenderam a Alemanha (2ª) por 24x22. Na disputa da medalha de bronze a Alemanha venceu a Dinamarca por 26x20 e a Croácia conquistou a medalha de ouro ao ganhar dos EUA (prata) por 43x26 ([www.deaflympics.com](http://www.deaflympics.com), 2005).

O que chama a atenção no Handebol disputado por DA é a utilização das mesmas regras da IHF, facilitando a integração e desenvolvimento motor do DA.

Já nas Olimpíadas Especiais algumas adaptações são necessárias. Inicialmente todos devem passar por uma bateria de testes classificatórios que incluem quatro provas: Tiro ao Alvo; Velocidade de passe; Drible e Força de Arremesso. Todos os jogadores fazem o teste e o escore da equipe é determinado pela soma dos 7 melhores resultados divididos por sete. ([www.specialolympics.org](http://www.specialolympics.org), 2005)

As competições são disputados em quatro situações diferenciadas:

- a) equipes de handebol utilizando os mesmos 7 jogadores do handebol normal, com a possibilidade de 5 reservas.
- b) Equipes com 5 jogadores e 4 reservas
- c) Equipes mistas com 4 DM e 3 normais
- d) Provas individuais para atletas que não tem condição de participar das competições de equipes, compostas por três provas: passe com alvo, drible em dez metros e arremesso. ([www.specialolympics.org](http://www.specialolympics.org), 2005)

Porém a bibliografia que serviu de base para o desenvolvimento deste estudo foi um artigo publicado pela acadêmica Daniela Eiko Itani, sob a orientação dos professores doutores Paulo Ferreira de Araújo e José Julio Gavião em que a acadêmica apresenta as condições em que se desenvolveu a prática do handebol para cadeirantes na UNICAMP.

Ao adaptar as regras às condições dos deficientes ITANI (2004) relaciona entre as principais dificuldades encontradas pelos praticantes o tamanho da quadra e a quantidade de jogadores, que sofria grande variação, impedindo a prática do jogo com sete jogadores. Uma dúvida que não fica esclarecida em seu artigo diz respeito aos impulsos na cadeira que, levando em consideração que poderiam ser dados três impulsos, proporcionaria um grande deslocamento para o jogador. Estas informações foram destacadas porque vão ser fundamentais no desenvolvimento da proposta a ser implantada no Projeto AMA – Atividade Motora Adaptada, desenvolvido pela Universidade Paranaense em Toledo/PR.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

A construção desta proposta leva em consideração que o interesse é desenvolver regras que permitam a prática do handebol adaptado em todo o território nacional e, se possível, até internacionalmente. Para tanto será trabalhadas duas forma distintas de organização do jogo:

- a) Uma que se aproxima do Handebol de Salão (CBHB, 2005), jogada com sete jogadores e utiliza a quadra oficial; e
- b) Outra que busca identificar-se com o Handebol de Areia/Praia (CBHB, 2005) e utiliza a quadra de basquete como espaço de jogo.

### HAND-BALL SEVEN:

O jogo será disputado por duas equipes com sete jogadores cada e igual número de reservas, utilizando a quadra oficial de handebol para a disputa dos jogos, respeitada a medida mínima para sua prática (Máx.=40x20m. Mín=36x18m.)

Aos competidores não será permitido deslocar-se com a bola nas mãos, exceto se ao recebê-la já estiver em movimento e não realizar novo impulso. O jogador que quiser se movimentar com a posse da bola pode se utilizar do drible para tanto.

Os contratos frontais são tolerados desde que não impliquem em ação desleal, Contatos laterais e por trás devem ser severamente punidos, como no handebol de salão. O jogador que está



em posse da bola não poderá sofrer carga antes de passar ou arremessar a bola, tendo para tanto três segundos, após o que perde a posse da bola.

A área do goleiro permanece restrita aos jogadores de quadra, podendo este sair dela e participar do jogo, sendo considerado um jogador comum como os demais. Após o arremesso o atacante pode entrar no espaço da área desde que tenha soltado a bola antes de penetrar este espaço e não utilize este movimento para levar vantagem em relação ao adversário.

A trave terá sua altura reduzida para dois metros, mantida a largura de dois metros de forma a facilitar a ação ofensiva. A possibilidade de rodízio entre os atletas que exercem a função de goleiro sofre uma adaptação especial: qualquer atleta em qualquer momento do jogo pode atuar como goleiro, não sendo permitida a presença de dois jogadores da equipe defensora na área do goleiro. Isto implica que o atleta que retornar primeiro à área do goleiro pode atuar na função. Esta rotatividade pode dar maior mobilidade aos jogadores e facilitar a ação ofensiva. A infração a esta condição (dois defensores na área, por exemplo, deve ser punida com um tiro de 7 metros – pênalti). Portanto os goleiros jogam com o mesmo uniforme dos demais componentes da equipe.

Os jogos serão disputados em dois tempos de 30' (trinta minutos) cada com 10' (dez minutos de intervalo). As substituições devem acontecer da mesma forma que no handebol de salão: o jogador que está em quadra deve sair pela zona de substituição para que o jogador que está fora possa entrar pela mesma zona de substituição.

Cada treinador poderá solicitar um tempo técnico em cada tempo de jogo.

As punições também observam as mesmas regras do handebol de salão: advertência – cartão amarelo (limite de três por equipe), exclusão – dois minutos (limite de três por atleta) e desqualificação – cartão vermelho.

#### HANDBAL FOUR

A partida será disputada por duas equipes de quatro atletas cada, com igual número de reservas, sendo três jogadores de linha e um goleiro (o jogador que estiver dentro da área do goleiro por primeiro).

A quadra de jogo será delimitada pela quadra de basquete, com a área do goleiro sendo definida pelo prolongamento da linha de lance livre até a linha lateral, devendo ultrapassá-la em um metro, pois a mesma também identificará a zona de substituição, que ficará restrita à área do goleiro, observadas as disposições da regra oficial do handebol de salão.

Considerando o menor número de jogadores o tempo de jogo será reduzido a dois sets de 15' (quinze minutos) com intervalo de 5' (cinco minutos). Ao final do set o placar volta a zero e o jogo é reiniciado como no voleibol. Em caso de empate um tempo extra de 10' (dez minutos) será disputado para definir o vencedor do jogo.

Em caso de empate no set o mesmo será decidido através do gol de ouro (golden gol) não devendo o cronometrista finalizar o set até que o gol seja consignado, mesmo no tempo extra. O final do tempo de jogo deve ser sinalizado por uma bandeira quadriculada a ser apresentada pelo cronometrista, caso não haja placar eletrônico nas instalações de jogo.

As normas para as cadeiras observarão as mesmas do basquete sobre rodas a fim de facilitar o acesso dos praticantes ao material. Posteriormente estudos podem ser realizados para avaliar se as adaptações são adequadas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte-se do pressuposto que ambas as formas de jogar o handebol sobre rodas são motivantes, sendo determinante para o desenvolvimento de uma ou outra a quantidade de portadores de necessidades especiais que participem do desenvolvimento da modalidade.

A utilização de uma trave com pouca adaptação tem por objetivo ampliar a conquista do sucesso com a facilitação do gol e minimização do fracasso com a possibilidade de rodízio dos goleiros, o que também inibe a especialização exacerbada de funções, obrigando todos os jogadores a atacarem e defenderem. As disposições referentes às cadeiras de rodas a serem utilizadas seguirão as normas do Basquete em Cadeira de Rodas (CBB, 2005), até que novos estudos possam ser realizados para a certificação desta adequação.

Outra ação que será desenvolvida ainda no primeiro semestre de 2005 é a criação de uma classificação dos jogadores de forma a permitir que os jogos sejam disputados por equipes em igualdade de condições.

Portanto quando da apresentação do trabalho no evento já pretendemos estar com regras oficiais fundamentadas em avaliações práticas científicas que serão realizadas durante a implantação da modalidade em Toledo-Paraná-Brasil.

#### Referências Bibliográficas:

Confederação Brasileira de Handebol, **Regras Oficiais.**

Disponível em < [www.brasilhandebol.com.br](http://www.brasilhandebol.com.br) > Acessado em 25/03/2005.

Confederação Brasileira de Basketball, **Regras Oficiais.**

Disponível em < [www.cbb.com.br](http://www.cbb.com.br) >. Acessado em 25/03/2005.

ITANI, Daniela Eiko, DE ARAUJO, Paulo Ferreira; ALMEIDA, Jose Julio Gaviao de; Esporte adaptado construido a partir das Possibilidades: Handebol Adaptado, 05/2004, *Revista Digital - Efdesportes*, Vol. 1, Fac. 72, pp.1-12, Buenos Aires, Argentina, 2004. Disponível em < <http://www.efdesportes.com/efd72/handebol.htm> >. Acessado em 10/03/2005.

Deaflympics, **Melbourne 2005 - 20th Deaflympics Games.**

Disponível em < [www.deaflympics.com](http://www.deaflympics.com) >. Acessado em 25/03/2005.

Special Olympics, **Team Handball.** Disponível em < [http://www.specialolympics.org/Special+Olympics+Public+Website/English/Compete/Sports\\_Offered/Team+Handball.htm](http://www.specialolympics.org/Special+Olympics+Public+Website/English/Compete/Sports_Offered/Team+Handball.htm) > Acessado em 25/03/2005.

## IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS E ATIVIDADE FÍSICA

Prof. Ms. Luís Carlos Lira/ Universidade Federal de Juiz de Fora

**Resumo:** *O presente estudo tem como objetivo analisar a evasão de idosos do projeto de atividades físicas num asilo de Montes Claros – MG. Através de observação sistemática percebeu-se a evasão de idosos e a falta de regularidade, porém, com posterior retorno e regularidade dos que continuaram a freqüentar o projeto. Conclui-se, preliminarmente, que, apesar da evasão e da irregularidade, a adesão de idosos domiciliados à prática de atividades físicas oferecidas fora do ambiente asilar, é a oportunidade de estarem em contato com outros locais e pessoas diferentes de seu cotidiano.*

**Abstract:** *The aim of this study is to analyze the elderly people evasion of the physical activities project in Montes Claros – MG asylum. Through a systematic observation it was perceived the elderly people evasion and the regularity lack, however, with the return and the regularity of those who had continued into the project. It is concluded, preliminarily, that, despite the evasion and the irregularity, the adherence of domiciliated elderly people to the physical activities offered outside of the asylum is the chance to be in touch with other places and different people of its daily one.*

**Resumen:** *El objetivo de este estudio es analizar la evasión de envejecido del proyecto de actividades físicas en un asilo de Montes Claros – MG. Con una observación sistemática fue percibida la evasión de envejecido y la carencia de la regularidad, sin embargo, con la vuelta y la regularidad de los que habían continuado en el proyecto. Se concluye, preliminar, eso, a pesar de la evasión y la irregularidad, la adhesión de envejecido a las actividades físicas ofrecidas fuera del asilo es la ocasión de estar en contacto con los otros lugares y diversa gente de su diario.*

Ao efetuarmos uma revisão sobre o processo de envelhecimento, procuramos, inicialmente entender o que vêm a ser envelhecimento.

Alfredo Gomes de Faria Junior (1991), em sua revisão da literatura observou que não existe um conceito ‘fechado’ sobre o envelhecimento e que os enfoques dados têm preocupação de situar um limite, geralmente cronológico, que varia segundo a perspectiva escolhida como referência (biológica, social e psicológica).

Segundo a visão biológica, “o envelhecimento é um processo biológico multifatorial que começa muito antes da velhice e que evolui de forma contínua seguindo um curso determinado pelas próprias características intrínsecas” (FOLKRIS apud FARIA JUNIOR, *ibid.*).

Cláudio Gil S. de Araújo (1996) entende que a base fisiológica do processo de envelhecimento se inicia no sistema endócrino, no qual, através da modificação da síntese, liberação, transporte, ligação com receptores de membrana ou intra-celulares e degradação dos diferentes hormônios podem ser identificados componentes fundamentais do crescimento, desenvolvimento, maturação e finalmente, envelhecimento. Daí o envelhecimento do ser vivo ser um processo único, rígido e comum a todos eles, variando apenas no seu ritmo e no nível de autonomia que é preservado.

Percebemos a partir desses conceitos mencionados, que a visão biologicista mantêm opiniões diferenciadas da origem do envelhecimento e desconsidera outros fatores que possam interferir neste processo.

Na perspectiva psicossocial, o envelhecimento é observado como sendo um processo progressivo de desadaptação do indivíduo ao meio que o cerca e que termina com a morte. O envelhecimento seria um fenômeno multiforme e, ainda que a morte seja seu resultado inevitável, parece provável que se trate de um efeito acidental, no sentido que se produz quando o processo de envelhecimento chega a incidir sobre algo, ainda que ínfimo, porém vital para a sobrevivência do organismo (BLOCKLEHURST, HANLEY apud FARIA JUNIOR, op. cit.).

Há quem considere que o envelhecimento é devido a uma série de modificações fisiológicas, bioquímicas e psicológicas que aparecem como consequência da ação do tempo sobre os seres vivos (BINET, BOURLIERE, ibid.).

A partir das concepções anteriormente apresentadas, percebemos que o envelhecimento prematuro é o mais abrangente e, assim, o consideraremos como sendo um conjunto de alterações que um indivíduo sofre nas funções orgânicas e no seu estado social e psicológico. Neste último caso, em virtude do primeiro e em concomitância com o segundo, no decorrer de sua existência, sendo influenciado por fatores internos e externos que podem acelerar ou retardar tal processo.

A literatura indica que durante o processo de envelhecimento há grandes modificações nos grandes sistemas do corpo humano (nervoso, respiratório, circulatório) acarretando no idoso uma série de fatores que geram limitações funcionais, e que contribuem para diminuir a sua autonomia. Autonomia por nós entendida, preliminarmente, como:

*“... nível de liberdade ou independência que o indivíduo apresenta para suprir, de uma forma ou de outra, todas as necessidades básicas de seu cotidiano, sem precisar recorrer ao auxílio de terceiros”* (CASTANHEIRA, TEIXEIRA, LIMA apud FARIA JUNIOR, RIBEIRO, 1996. p. 26).

A partir desta contextualização apresentaremos alguns desses fatores, dentre tantos, mas que consideramos como sendo preditores dos problemas encontrados pelos idosos.

As modificações no sistema nervoso afetam as funções cognitiva e afetiva da pessoa idosa. São igualmente responsáveis por uma parte dos déficits sensoriais que afetam o aspecto motor como a visão e a sensibilidade proprioceptiva, perturbando com isso o controle e o comando motor, gerando um desajeitamento da pessoa idosa, problemas de equilíbrio e, talvez, de rendimento mecânico (PÉRRONET et al, 1985).

Além disto, o conagraçamento de todos esses fatores ocasionam no idoso, problemas de ordem social e psicológica.

O simples fato de apresentar dificuldades de recepção (visão e audição), poderá gerar problemas de relacionamento com o meio, até mesmo com os familiares, sentindo-se isolado, passando com isso a ter desconfiança de todos aqueles que se aproximam, tornando-se passivo ou agressivo, o que muitas vezes acarreta internações em clínicas geriátricas (VANFRAECHEM-RAWAY, 1996) *“... lugares onde a sociedade se livra deles”* (BARTE, DELATOUR apud FARIA JUNIOR, op. cit.) e onde *“...uma parcela importante, e cada vez maior, de nossos idosos”* são colocados ( CONSIDERA, 1996).

A diminuição da memória imediata faz com que o idoso passe a ter uma memória negativa, pois, por não lembrar de fatos recentes, passa a crer que ninguém se preocupa com seu estado e se sente socialmente rejeitado (VANFRAECHEM-RAWAY, op. cit.). Este sentimento de solidão é considerado por muitos autores como fator dominante na velhice psicológica (FARIA JUNIOR, op. cit.).

A perda da flexibilidade, força e coordenação motora fazem com que o idoso comece a ter problemas em seu deslocamento (marcha), que compromete o seu relacionamento interpessoal, a execução de tarefas de seu cotidiano, tais como: tomar banho, vestir-se, fazer compras (carregar bolsas), visitar parentes e amigos etc.

Essa congruência de fatores pode gerar no idoso, problemas de ordem psicológica como a diminuição da auto-estima, aumento da ansiedade, percepções negativas do corpo, sentimento de inutilidade, diminuição da motivação (VANFRAECHEM-RAWAY, op. cit.) e a depressão.

A diminuição da auto-estima, por exemplo, pode ser percebida pelo idoso em seu próprio lar, onde ele não mais participa das decisões da família e sempre deve acatar as determinações por esta impostas.

As percepções negativas do corpo ou sentimento de desvalorização da auto-imagem se desenvolvem devido à consciência do declínio - o rosto se enrugando e murcho, os músculos vêm diminuindo o seu tônus, os cabelos e os pelos embranquecem, o corpo se curva, os movimentos se tornam mais lentos, a força muscular decresce, etc - além dos resultados de um balanço nem sempre favorável da vida (FARIA JUNIOR, 1991).

Outro fator psicológico que se manifesta é a perda da motivação onde o idoso pode perder até o interesse sexual e a disposição para a prática de atividades físicas, deixando de passear, de viajar, de colocar o corpo em movimento (ibid).

A depressão e os transtornos depressivos são alterações que acontecem com frequência entre os idosos. Uma das grandes dificuldades para identificá-la é que as queixas apresentadas geralmente são confundidas com alguma doença do corpo, ficando assim sem diagnóstico e tratamento adequados ocasionando sofrimento e interferindo na sua qualidade de vida. As queixas aparecem quando o idoso está deprimido, podendo-se destacar entre as mais comuns cansaço, e a falta de ânimo; dores diversas tais como: de cabeça, estômago e no corpo; alterações do sono, do apetite e um futuro sem esperança (LIRA, PINHO, 2002).

Contudo, seria extremamente simplista problematizar a situação do idoso apenas mencionando as perdas orgânicas, e encarando os problemas psicológicos e de relacionamento social como sendo por este provocado.

Entretanto, não podemos esquecer o contexto de nossa sociedade que louva aqueles que tem um maior poder de produção, excluindo os mais fracos e aqueles que foram estereotipados como sendo incapazes.

E ainda, tanto o homem como a mulher, com idade avançada, são atingidos pelo enfraquecimento das estruturas sociais, ao se aposentarem ou com a perda de papéis ligados à vida familiar e com a perda por morte de seus familiares e amigos, levando-os ao processo de isolamento social e cultural. Além do mais, para agravo dessa situação, nos dias atuais há uma desvalorização do antigo e da lembrança, perdendo o idoso ainda a sua função social de memória (ibid).

A literatura indica que as reduções das interações sociais no idoso podem ser explicadas principalmente por duas teorias: *do afastamento e da atividade*, e mais recentemente, pela teoria de *trocadas sociais*, hoje muito mencionada (CARSTENSEN In: NERI, 1995).

A *teoria do afastamento* (CUMMING, HENRY apud CARSTENSEN, op. cit.) é originária do enfoque funcionalista em sociologia e sustenta que a redução do contato

social na velhice representa um mecanismo adaptativo por meio do qual a pessoa dissocia-se da sociedade e a sociedade dissocia-se da pessoa. Os pressupostos básicos da teoria são que o afastamento social é mútuo e adaptativo, e que o distanciamento emocional em relação aos outros é parte deste processo normativo. No âmbito individual, a teoria do afastamento invoca processos psicodinâmicos que representam uma preparação simbólica para a morte. Em resumo a teoria defende a idéia de que os afastamentos emocional e social permitem à sociedade preparar-se para a perda dos indivíduos e aos indivíduos prepararem-se para a morte.

Podemos tomar como exemplo a aposentadoria que no âmago do seu significado passa a idéia de recolhimento aos seus aposentos, que para o idoso têm o significado de se isolar e aguardar a morte.

Em oposição a este ponto de vista, a *teoria da atividade* (MADDOX apud CARSTENSEN, *ibid.*) presume que os idosos desejam manter contatos sociais, mas que são prejudicados pelas barreiras físicas e sociais impostas pela idade. Defendendo-se das perdas determinadas pela velhice, tais como a aposentadoria compulsória e a morte de amigos e entes queridos, os teóricos da atividade sustentam que o rebaixamento na frequência de interações é sintomático de problemas e pressões, e ocorre independentemente das necessidades e dos desejos dos idosos.

Os adeptos da teoria *trocas sociais* (BEGSTON, DOWD apud CARSTENSEN, *op. cit.*) sustentam que os limitados recursos da velhice causam uma diminuição na amplitude das relações sociais, e que, ao mesmo tempo, o aumento na necessidade de assistência prejudica o equilíbrio de poder necessário à manutenção de relações sociais igualitárias. Logo, o argumento desses teóricos é que, na medida em que os membros mais velhos do processo de relações sociais passam a contribuir menos para as relações interpessoais, o que determinaria o enfraquecimento dos laços sociais.

Podemos então perceber que as teorias anteriormente expostas apresentam formas em que se dá a diminuição das relações sociais dos idosos. Mostram que estes são sempre deixados à margem da sociedade e que após seu período de alta produção de trabalho, o idoso deve recolher-se, obrigado pela falta de oportunidades, das suas atividades e contar com um apoio financeiro que quase sempre o impossibilita de manter suas relações sociais. Isso se entendermos que durante sua vida produtiva as remunerações recebidas conseguiam oportunizá-lo para tal fato que, em nossa sociedade não ocorre.

Entretanto, para mudarmos esse quadro imposto pela sociedade devemos criar meios que oportunizem aos idosos ampliar suas relações interpessoais. Um destes meios é o oferecimento de programas de atividades físicas que, além de propiciar uma maior interação social, atenderá as necessidades de manutenção ou melhora de aspectos fisiológicos e psicológicos, como a literatura claramente indica como sendo benéfica em programas de atividades físicas.

Para que uma pessoa passe a participar ou se disponha a fazer alguma atividade deve haver motivos que o propulsione a fazê-lo. Dentro desta perspectiva inicialmente nos apoiamos na *Teoria da Seletividade Socioemocional*.

A *Teoria da Seletividade Socioemocional* é uma teoria do comportamento social de curso de vida, fundamentada nas propriedades funcionais e motivacionais da interação social (CARSTENSEN, 1987). Essa teoria assume que a interação social é motivada tanto por necessidades humanas fundamentais, tais como fome e sexo, como pelas modificações sociais dos estados afetivos e psicológicos.

Para a realização de um programa de atividades físicas percebemos existir um processo integrado por fases distintas: a adesão, manutenção no programa e a evasão (MARTINEZ, CHIRIVELLA, 1995), que iremos abordar separadamente.

A adesão dentro desse processo é o período mais crítico, onde se deve utilizar o maior número de incentivos, apresentar claramente os objetivos, mostrar as necessidades e os benefícios que as atividades podem proporcionar (ibid).

Para tanto, temos respaldo da literatura que aponta exemplos de motivos para que o idoso participe de programas de atividades físicas.

Os estudos sugerem a possibilidade de haver fatores motivacionais que propiciam o engajamento das pessoas em práticas regulares de atividades físicas (BIDDLE apud BIDDLE, 1987; BIDDLE In: ARMSTRONG, SPARKES, 1991; BRITO In: MARQUES, CONSTANTINO, GAYA, 1993).

A motivação é um dos fatores que poderia favorecer a adesão dos idosos a programas de atividades físicas. Isto, considerando-se que a adesão poderia se dar na busca de uma melhoria do *status* de saúde, na condição física ou simplesmente, para conseguir ampliar o relacionamento social (MARTINEZ, CHIRIVELLA, op. cit.), e sentir-se participante e produtivo (DANTAS, 1993).

Susan Biddle (1987) alerta que a motivação para a prática de atividades físicas é multidimensional e resume os principais fatores em dois: pessoais e ambientais.

Dentro dos fatores pessoais, a feição psicológica da adesão do idoso, vem de sua motivação própria, na luta para continuar com seus comportamentos habituais e provar a si próprio e à sociedade que não está num plano inferior em relação aos outros.

Já os fatores ambientais atuam no processo de adesão do idoso através do convívio em grupo que acarretaria uma sensação de segurança, permitindo um desenvolvimento da auto-afirmação, resistência à frustração, ao sentimento de inferioridade e ao abandono, já que a tentativa de uma superação individual poderia levá-los à derrota (BRITO, 1994). Além disso, este fracasso os deixaria em uma de dependência, tornando-os um peso para seus familiares.

A continuidade da participação do idoso em programas de atividade física se daria pelos mesmos motivos que o fizeram a eles aderir. Mesmo que a adesão se dê pela procura da melhoria da saúde, a continuidade se associa com a diversão que o programa proporciona e o apoio social recebido (MARTINEZ, CHIRIVELLA, op. cit.).

Estélio Dantas (op. cit.) atenta que ao se conhecer os motivos que levam a população idosa a participar de um programa de atividades físicas permitirá a esses programas oferecerem atividades mais harmonizadas com os interesses do grupo, orientando os professores no direcionamento dos objetivos e aumentando a motivação e o prazer em freqüentar a turma.

Então, podemos concluir que a permanência do idoso vai se dar em função da realização de suas necessidades. Para isso, os grupos de intervenção devem expor seus objetivos e, sempre que for possível, apresentar aos idosos os resultados alcançados por estes ao longo da sua participação no programa. Com isso, acreditamos que o idoso passe a dar credibilidade ao programa e, em conseqüência, teremos sua permanência além de, como a literatura sugere, poderão ocorrer novas adesões (MARTINEZ, CHIRIVELLA, op. cit.).

Dentro destas perspectivas dos idosos, cabe ressaltar que a atividade física torna possível uma melhor adaptação físico-afetiva da pessoa entrada em anos, em seu âmbito familiar e social, colaborando também na luta contra a decadência corporal, a angústia e a solidão (GONÇALVES, 1994).

Vanfraechem-Raway (op. cit.) embasa as questões anteriormente mencionadas ao considerar que a atividade física não intervém somente na vida física do idoso, mas também nas qualidades psíquicas e avaliações humanas, tais como: diminuição da ansiedade, aumento da auto-estima (CUNHA JUNIOR, 1993), aumento da sociabilidade (RIBEIRO, 1995) e aumento das percepções positivas do corpo.

Mas, por outro lado, a motivação também é apontada como um dos principais fatores psicológicos que desencorajam a prática de atividades físicas (HOWELL, ALDERMAN, 1987).

As razões para que o idoso abandone um programa podem se apresentar de diferentes maneiras. Por exemplo, muitos idosos se referem a grande distância a ser percorrida para o local da atividade (MARTINEZ, CHIRIVELLA, op. cit.), ao desconforto com exercícios propostos (DISHMAN, 1988), à falta de entusiasmo para fazer os exercícios (FARIA JUNIOR, 1991a), à ausência de apoio dos familiares (ANDREW, apud DISHMAN, op. cit.), a dificuldades financeiras para custeamento das tarifas de transporte (FONSECA, 1982) além de se depararem com uma oferta de atividades desestimulantes (NITSCH, 1980).

Podemos perceber que a motivação, da mesma forma que favorece a adesão e permanência de idosos em programas de atividade física, tende também a favorecer a evasão quando se verifica a sua perda, cabendo aos organizadores dos programas de atividade física sempre reavaliar seus objetivos para tentar minimizar as evasões.

A partir do quadro teórico apresentado e sabedores que a atuação num ambiente asilar seria dotado de uma especificidade inerente há situação, foi elaborado e encaminhado o projeto de extensão, com o objetivo de oferecer atividades físicas para os idosos domiciliados no Asilo São Vicente de Paulo, na Cidade de Montes Claros, denominado “Terceira Idade Ativa”, sendo aprovado no Núcleo de Extensão (NEX) de uma instituição de ensino superior em 12 de agosto de 2001.

Para a implantação do projeto foram feitas visitas regulares ao Asilo, para conhecer a sua estrutura física, as atividades que eram oferecidas pela instituição e principalmente tomar conhecimento do público a que iríamos oferecer a atividade.

O asilo conta com 112 pessoas domiciliadas, com idade variando entre 55 a 87 anos. Estas são divididas em pavilhões de acordo com o sexo e com o grau de independência física (tendo um pavilhão específico para acamados).

As atividades oferecidas pela instituição em relação ao aspecto físico e de lazer são de fisioterapia, recreação e terapia ocupacional.

As pessoas domiciliadas em sua grande maioria não recebem visita de familiares, e as doenças mais comuns no grupo são: hipertensão, diabetes, Parkinson, esquizofrenia, cardiopatias e alguns que sofreram acidentes vasculares cerebrais (AVC).

Mediante ao quadro observado, optou-se por oferecer as atividades para os idosos que eram fisicamente autônomos, pois as aulas seriam ministradas no *Campus* da faculdade e os idosos acamados já recebiam atendimento fisioterápico.

A opção em oferecer as atividades no *Campus*, deve-se ao fato de ser uma oportunidade dos idosos saírem do ambiente asilar e também pela maior disponibilidade de materiais para o desenvolvimento das atividades.

Interessados em interagir com a comunidade, os idosos, a princípio, iam para a aula de lotação, depois passaram a ir de ônibus especial, o que os privava de um contato mais direto com a sociedade, porém, lhes dava o conforto de chegar mais rápido às aulas.

As atividades iniciaram-se com a participação de 23 idosos (18 mulheres e 05 homens), com o objetivo de melhorar a aptidão cardiorrespiratória, o fortalecimento dos grupos musculares, alongamento, e utilização de atividades recreativas, com a utilização de bolas, arcos, bastões, cones, cordas, balões; havendo momento para a dança. Às aulas tem duração de 40 minutos, e sendo orientada pela professora/coordenadora do Projeto, com auxílio de estagiários voluntários do curso de Educação Física.

Alguns meses após o início do projeto, foi possível observar uma melhora em vários aspectos, como por exemplo: aumento da força muscular e flexibilidade principalmente dos membros superiores. Este resultado trouxe muita satisfação, a melhora



da auto-estima para os idosos, pois muitos deles não conseguiam realizar algumas atividades comuns da vida diária. Outra melhora considerável foi em relação à socialização dos mesmos, o relacionamento entre eles e com as outras pessoas melhorou muito. Estão mais alegres, comunicativos, contam casos, histórias, riem, brincam, percebendo-se o prazer em fazer as aulas, enfim estão cada dia mais sociáveis.

No início do segundo semestre do ano de 2003, aconteceram alguns fatos relevantes, como: a troca da coordenação do Projeto e o término da parceria com a empresa de ônibus que disponibilizava o transporte dos idosos.

Esses fatos deixaram a nova coordenação ansiosa, pois como a literatura indica, esses fatores podem desestimular a prática de atividades educacionais e físicas (LIRA, 1997; LIRA, 2000).

Como forma de amenizar a situação, o professor e as estagiárias passaram a se deslocar para o asilo e ministrar as aulas no local. E, percebemos a evasão de 07 idosos (05 mulheres e 02 homens) e os que continuavam a freqüentar não mantinham uma regularidade.

Com grande empenho da direção do asilo, conseguiu-se uma nova parceria com outra empresa de ônibus. E, as atividades voltaram a ser realizadas no *Campus* da faculdade. Com isso, ocorreu um retorno gradativo dos idosos evadidos e a freqüência normalizada.

Fato que nos faz concluir, preliminarmente que um dos motivos para a adesão de idosos em situação asilar em programas de atividades físicas (quando oferecidas fora do ambiente), é a oportunidade de estar em contato com outros locais e pessoas diferentes do seu cotidiano.

Atualmente, o projeto passa por um processo de reformulação em termos de preparação de estagiários, onde são realizadas reuniões para estudo com orientação do coordenador do projeto, onde são passadas informações de procedimentos e da apresentação de uma nova estrutura metodológica que será implantada no projeto: o esquema de aula Idosos em Movimento – Mantendo a Autonomia (Esquema IMMA) (FARIA JUNIOR et al, 1997).

A opção por esse esquema de aula IMMA, deve-se ao fato dele já ser utilizado a mais de dez anos no projeto de mesmo nome, e ter alcançado resultados significativos em termos de ganhos físicos para os idosos participantes e aplicado em instituições asilares, e o coordenador atual do Projeto “Terceira Idade Ativa” ter atuado com esta metodologia durante seu período de graduação e pós-graduação.

O esquema IMMA de aula é dividido nas seguintes partes: aquecimento ( onde são realizados movimentos preparatórios de aquecimento muscular e exercícios respiratórios específicos), Flexibilidade e trabalho muscular geral ( trabalho das articulações do pescoço, coluna vertebral, quadris, joelhos e tornozelos), Exercícios de equilíbrio estático e dinâmico ( onde reestruturam o centro de gravidade e fortalecem o aparelho osteoarticular e muscular enfraquecido), Exercícios de coordenação e de imitação (produzindo uma organização cognitiva e atuam como veículo de socialização), Exercícios de deslocamento no espaço ( onde é inserida a dança), e a fase do relaxamento (movimentos lentos destinados a restabelecer o equilíbrio respiratório e circulatório).

Aliado a esta metodologia IMMA serão feitas avaliações físicas periódicas nos idosos, com a bateria IMMA de proficiência física (ibid) que é composta dos testes de: amplitude da dupla passada na marcha, Flexibilidade de tronco e ombro, Equilíbrio dinâmico, Reação e força de preensão manual.

O projeto “Terceira Idade Ativa” com essa nova perspectiva, visa continuar a oferecer as atividades físicas do Asilo São Vicente de Paulo, proporcionando aos idosos que lá estão domiciliados tenham uma melhora em sua qualidade de vida e possam se

sentir prestigiados e valorizados pela sociedade que eles tanto contribuíram para se desenvolver.

### Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, C. G. S.. Aspectos médicos-fisiológicos da atividade física na saúde. In: FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. (org). 1º seminário internacional sobre atividades físicas para a terceira idade. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. v.1.p. 81-91.
- BIDDLE, S. J.H. Exercise motivation: theorie and practice. In: BIDDLE, S.J.H. (ed.). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: Ling Publishing House, 1987.
- BIDDLE, S.J.H. Motivating achievement in physical education. a psychology of success and failure. In: ARMSTRONG, Neil, SPARKES, Andrew (eds.). *Issues in Physical Education*. London: Cassel Educational, 1991.
- BRITO, A. P.. Psicologia, idosos e exercício. In: MARQUES, Antonio, GAYA, Adroaldo, CONSTANTINO, José M. (eds.). *Physical Activiy and health in the Elderly*. Proceedings of the 1st Conference of EGREPA. Oeiras: 26-30 october 1993. p.102-116.
- BRITO, António Paula. *Psicologia do desporto*. Lisboa: Omniserviços, 1994.
- CARSTENSEN, L. L. A motivação para contato social ao longo do curso de vida: uma teoria de seletividade socio emocional. Traduzido por Anita L. Neri e Lucila L. Goldstein. In: NERI, Anita Liberalesso. *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- CONSIDERA, A.T..*Uma proposta de atividade física para o idoso institucionalizado*. In: FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. (org). 1º seminário internacional sobre atividades físicas para a terceira idade. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. v.2. p.51-59.
- CUNHA JUNIOR, C.F.F.. *Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: um estudo da auto-estima*. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- DANTAS, E.. Aspectos motivacionais para a prática de atividades físicas por gerontes. In: MARQUES, Antonio, GAYA, Adroaldo, CONSTANTINO, José M. (eds.). *Physical Activiy and health in the Elderly*. Proceedings of the 1st Conference of EGREPA. Oeiras: 26-30 october 1993. p.518-520.
- DISHMAN, R. K.(ed.). *Exercise adherence. Its impact on public health*. Champaign: Human Kinetics, 1988.
- FARIA JUNIOR, A. G.. *O idoso e as atividades físicas*. Rio de Janeiro: UERJ, 1991a.
- FARIA JUNIOR, A. G., RIBEIRO, M.G.C.. *Idosos em Movimento: Mantendo a Autonomia: Evolução e Referencial Teórico*.- Rio de Janeiro: EdUERJ, UNATI, 1995.
- FARIA JUNIOR, A. G et al.. *Atividades físicas para a terceira idade*.Brasília: SESI-DN, 1997.
- FONSECA, D. F. G.. *A adesão a um programa de natação para asmáticos*. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro. UERJ, 1992.
- HOWELL, M.L., ALDERMAN, R.B. Psychological determinants of fitness. *Proceedings of the International Symposium on Physical Activity and Cardiovascular Health*, 1987. n. 96. p.721-726.

LIRA, L.C.. *Motivação, adesão e evasão do programa de atividades físicas do Projeto Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia*. Memória de Licenciatura. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

LIRA, L.C.. *Adesão e evasão nos programas educacionais da UnATI-UERJ*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

LIRA, L.C., PINHO, M.D.P.. Dançando a vida: uma saída criativa para a depressão In: MONTEIRO, D.M.R.. *Depressão e envelhecimento: saídas criativas*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

MARTINEZ, L., CHIRIVELLA, E. C.. *Motivación y emoción. El planteamiento cognitivo-motivacional y emocional en la actividad física y el deporte - perspectivas actuales*. In: CHIRIVELLA, Enrique Canton (ed.). V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, 1995. *Comunicaciones...* Valencia: Universitat de València, 1995. 179p. p. 61-70.

NITSCH, J. *Técnicas de motivação no esporte*. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, Brasília. n.46, p.35-46, 1980.

PERRONET, F. *et al. Fisiologia aplicada na atividade física*. São Paulo: Manole, 1985.

RIBEIRO, M. G. C. *O idoso a atividade física e a dança*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

VANFRAECHEM-RAWAY, R. Les aspects psychologiques du 3ème age et les repercussions de l'activité physique. In: FARIA JUNIOR, A. G.. (org). 1º seminário internacional sobre atividades físicas para a terceira idade. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. v.1.p.05-19.

Rua Padre João Emílio, nº 81/301, Cep:36026-440, Alto dos Passos – Juiz de Fora – MG

Recurso: Data Show

## INCLUSÃO ESCOLAR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE UBERLÂNDIA/MG

Prof<sup>ª</sup> Ms Sônia Bertoni Sousa  
FACISA/UNIPAN - NUTESSES/FAEFI/UFU – UFSCar

Prof<sup>ª</sup> Dra Rossana Valéria de Sousa e Silva  
NUTESSES/FAEFI/UFU

**RESUMO:** *Este estudo buscou verificar a situação vivenciada pela pessoa com deficiência na Educação Física Escolar da rede pública municipal e estadual, da cidade de Uberlândia-MG. Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter analítico crítico. Foram aplicados questionários a 102 diretores e 264 professores de Educação Física. Os principais resultados obtidos indicaram que os materiais, o espaço físico, a organização dos conteúdos e a formação dos profissionais não são condizentes com as necessidades dos alunos PD. Concluímos, portanto, que estamos distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar.*

**SUMMARY:** *This study it searched to verify the situation lived deeply for the person with deficiency in the Pertaining to school Physical Education of the municipal and state public net, of the city of Uberlândia-MG. One is about a research of field of critical analytical character. The 102 directors and 264 professors of Physical Education had been applied questionnaires. The main gotten results had indicated that the materials, the physical space, the organization of the contents and the formation of the professionals are not condizentes with the necessities of pupils PD. We conclude, therefore, that we are distant to reach what it praises the politics of pertaining to school inclusion.*

**RESUMEN:** *Este estudio que buscó para verificar que la situación vivió profundamente para la persona con deficiencia en pertenecer a la educación física de la escuela del municipal y que indica la red pública, de la ciudad de Uberlândia-Magnésio. Uno está sobre una investigación del campo del carácter analítico crítico. Los 102 directores y 264 profesores de educación física habían sido cuestionarios aplicados. Los resultados conseguidos principales habían indicado que los materiales, el espacio físico, la organización del contenido y la formación de los profesionales no son condizentes con las necesidades del paladio de las pupilas. Concluimos, por lo tanto, que somos distantes alcanzar lo que elogia la política de pertenecer a la inclusión de la escuela.*

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática central a inclusão da pessoa com deficiência - PD<sup>1</sup> na escola regular e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Seu objetivo geral é analisar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular de Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG, no contexto nacional da política de inclusão.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 80, observa-se um incremento na produção científica voltada para a questão da deficiência. Segundo alguns autores isso se justifica pela preocupação que mundialmente passou a existir para com as pessoas com deficiência, a partir de 1981, considerado o “Ano Internacional para as Pessoas Deficientes” (JANNUZZI, 1985; CARMO, 1991; ARAÚJO, 1997). Contudo, verificamos, a partir do levantamento bibliográfico realizado, que são escassos os estudos na área da Educação Física que se propuseram a investigar esse assunto. Além disso, inexistem trabalhos nessa área voltados para análises situacionais da inclusão da PD nas aulas de Educação Física na escola regular.

Entendemos que a falta de informações sistematizadas sobre essa questão dificulta a superação dos inúmeros problemas enfrentados por essas pessoas. Esse fato nos motivou ao desenvolvimento deste trabalho, cuja temática central pode ser assim formulada: Qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência, nas aulas de Educação Física da escola regular, de Ensino Fundamental das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia/MG em face da política nacional de inclusão?

Para respondê-la formulamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Discutir como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física.
- 2) Analisar os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil.
- 3) Verificar, a partir do depoimento de professores de Educação Física e diretores das redes **municipal** e **estadual** da cidade de Uberlândia/MG, qual a situação vivenciada pelos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física escolar de Ensino Fundamental em face da política nacional de inclusão.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de campo de caráter analítico-crítico. Está delimitada na perspectiva espacial à cidade de Uberlândia-MG, mais especificamente às escolas das redes municipal e estadual.

A população do estudo foi composta por 102 escolas de Ensino Fundamental. Nas escolas da rede **municipal** investigadas atuam 40 diretores e 118 professores de Educação Física. Já nas escolas da rede **estadual** estudadas atuam 62 diretores e 146 professores de Educação Física.

---

<sup>1</sup> O termo pessoa com deficiência será utilizado neste estudo para referir-se à pessoa que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social (BRASIL, 1994, p. 22).

Foram encaminhados questionários para todos os professores de Educação Física e todos os diretores das escolas supra-mencionadas, perfazendo um total de 102 diretores e 264 professores de Educação Física.

Trabalhamos com todos os questionários preenchidos que foram, efetivamente 54 questionários de diretores e 119 questionários de professores de Educação Física das duas redes.

Para o alcance do 1º e 2º objetivos específicos deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico. Consultamos o acervo da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (Campus Santa Mônica e Educação Física), CD Rom da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED e o banco de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial – NUTESSES.

Com o intuito de atingirmos nosso terceiro objetivo específico, aplicamos dois questionários. Um direcionado aos professores de Educação Física e outro questionário destinado aos diretores. Para realizarmos a análise dos questionários verificamos o percentual das respostas apresentadas pelos professores e diretores, bem como analisamos o conteúdo dessas respostas. As análises realizadas foram do tipo quantitativo-qualitativo.

Para uma melhor sistematização do trabalho, procuramos responder aos objetivos da pesquisa em três momentos: No primeiro discutimos como os temas da integração/inclusão vêm sendo abordados nos estudos e pesquisas das áreas da Educação e Educação Física. No segundo analisamos os princípios que têm norteado as políticas públicas da Educação Especial no Brasil: integração e inclusão. E, no terceiro apresentamos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo junto aos professores de Educação Física e diretores do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia – MG. Por último, elaboramos, em forma de síntese, as considerações finais do estudo.

### **3. O TEMA DA INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NOS ESTUDOS E PESQUISAS DAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Na Pós-graduação em Educação no Brasil, vários estudos voltados para PD foram desenvolvidos a partir dos anos 80. Dentre os assuntos investigados pelos autores sobre a integração e/ou inclusão da PD, podemos dizer de forma sucinta, que as teses e dissertações defendidas no período que compreende os anos 80 do século XX a 2001 abordam diferentes aspectos afetos à questão da integração/inclusão da PD. É possível de fato afirmar que, apesar das lacunas que persistiram e das diferentes opções e abordagens utilizadas pelos autores, relevantes contribuições foram dadas na busca da superação dos problemas relacionados à integração/inclusão da PD.

Quanto à produção veiculada por livros publicados a partir dos anos 80, cujo foco foi a integração e a inclusão da pessoa com deficiência na escola de uma maneira geral, podemos dizer que os autores dos livros produzidos sobre essa temática expressam a preocupação com a inclusão escolar e/ou social da PD e com os problemas afetos à Educação Especial no Brasil. Abordam temas específicos e diferenciados, que variam desde formação de professores, aspectos didáticos-pedagógicos, inserção no mercado de trabalho, até perspectivas mais ampliadas como políticas públicas e tendências atuais em Educação Especial.

Também na área da Educação Física, a produção científica em relação à pessoa com deficiência tem apresentado crescimento a partir dos anos 80, como afirma Silva (1997).

Essa autora ressaltou que os estudos sobre a pessoa com deficiência surgem nos mestrados da área da Educação Física apenas em 1983 e permanecem escassos até 1989. Destacou que as dissertações e teses voltadas para esse tema, produzidas nos cursos de mestrados e doutorados em Educação Física, apresentaram, nesse período, abordagens predominantemente empírico-analíticas.

Dentre os trabalhos produzidos na área da Educação Física e Esportes voltados para as pessoas com deficiência, podemos dizer que existem dois eixos centrais. O primeiro relaciona-se mais diretamente com a nossa temática, integração/inclusão da PD no ensino regular. Nele as preocupações estão mais voltadas para a questão da Educação Física Escolar, ou seja, para o campo educacional.

O segundo eixo refere-se mais especificamente à Educação Física Adaptada<sup>2</sup>, cujos objetivos estão direcionados à reabilitação, qualidade de vida, recreação, lazer e treinamento para pessoas com deficiência.

As dissertações e teses analisadas em nosso estudo apontam diretrizes para a superação dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência e buscam alternativas direcionadas para uma Educação Física Inclusiva. Demonstram a necessidade de repensar os currículos dos cursos de Educação Física; envolver pais e professores como forma de viabilizar a participação dos alunos PD nas aulas de Educação Física; elaborar projetos de extensão na área voltados para a comunidade, oportunizando aos alunos do curso de Educação Física vivenciar esta prática.

Na área da Educação Física Adaptada várias dissertações e teses foram publicadas. No levantamento realizado não identificamos livros que abordassem especificamente a temática deficiência e Educação Física Escolar, principalmente quando destacamos a relação integração/inclusão.

Os livros publicados sobre deficiência estão mais voltados para o campo da Educação Física Adaptada. E, o eixo central dessas publicações contempla, prioritariamente, a psicomotricidade numa perspectiva funcionalista, o esporte de rendimento e as atividades físicas adaptadas como forma de intervenção terapêutica e de melhoria na qualidade de vida.

Esse breve balanço da literatura permiti-nos observar que, apesar das contribuições trazidas pelos autores, ainda é escassa a produção voltada para a inclusão da PD na Educação Física Escolar. Estudos que exponham dados sobre a realidade situacional dos alunos portadores de deficiência nas aulas de Educação Física não foram identificados.

## **4. PRINCÍPIOS QUE TÊM NORTEADO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.**

### **4.1- Princípio da integração**

O princípio da integração tem vigorado há mais de 3 décadas no Brasil. Surgiu em 1970 como um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados “normais”. Historicamente, teve início nos

---

<sup>2</sup> Educação Física Adaptada é a Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais. São consideradas atividades apropriadas e possíveis as atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e atividades rítmicas. Toda programação deve ser adequada aos interesses, capacidades e limitações dos estudantes (JUNGHANEL-PEDRINELLI, 1994, p. 7).

países escandinavos, mas foi nos Estados Unidos que o movimento se solidificou. O Canadá, e em particular Québec, também aderiu a esse movimento. É possível afirmar que esse movimento tornou-se presente na maioria dos países da Europa (SAINT-LAURENT, 1997).

De acordo com Carmo (1991) o princípio da integração é constituído por alguns valores, entre eles o reconhecimento da igualdade universal entre os homens em direitos e deveres.

A visão igualitária, ou seja, que todos têm as mesmas possibilidades, pressupõe apenas as condições imediatas ao pretendido, idealizado, sonhado e não leva em consideração as condições sociais e econômicas dos que nela tomam parte, como também ignora as diferenças de classe existentes e suas razões determinantes.

Apesar das limitações destacadas, Carmo (1991) admite que os integracionistas percebem e lutam para que os homens possam viver e atuar socialmente. Isso representa um avanço em relação à corrente segregacionista, que advoga que os portadores de deficiência precisam ser separados do resto da sociedade.

Na realidade brasileira, a segregação dos alunos com deficiência é associada a toda uma história de exclusão de grande parte das populações marginalizadas. Esses fatos podem ser evidenciados pelos altos índices de analfabetismo, pelas altas taxas de desemprego, pela discriminação de grupos raciais, pela questão de gênero, ou seja, mulheres ganham menos que os homens, negros ganham menos que os brancos, e mulheres negras, menos ainda que quaisquer outros grupos (CARVALHO, 1999).

O fracasso escolar dessa população muitas vezes é justificado por princípios de caráter liberal<sup>3</sup>, jogando a responsabilidade pela evasão e reprovação escolares sobre os alunos, suas famílias e sua cultura, por serem populações em condições desfavoráveis de vida e de desenvolvimento.

Para Carmo (1982, p. 04),

“a ausência física do aluno da escola (evasão) não é manifestação de negligência ou irresponsabilidade do aluno ou de seus pais, mas a única opção num “dilema de ferro” de que dispõe para auxiliar sua família e a si mesmo, buscando o trabalho precoce como meio de sobrevivência.”

O documento Brasil/Política Nacional de Educação Especial (1994) afirma que a integração se justifica como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos.

Não podemos deixar de mencionar que ao mesmo tempo que o princípio da integração expressa tais valores e, em nome deles, recebe os alunos na escola regular, em contrapartida a realidade nos mostra que esses mesmos alunos acabam sendo encaminhados de volta à escola especial, usando o discurso de que eles não conseguem se adaptar na escola regular, que, em decorrência desses fatores, acaba por segregá-los novamente. Portanto, o princípio da integração advoga a inserção somente daqueles que conseguirem se adaptar ao sistema escolar.

No nosso ponto de vista, a integração, se condicionada à capacidade de adaptação do aluno, mascara a realidade escolar, passando para o aluno a responsabilidade de permanecer ou não na escola, sendo, portanto, mais um mecanismo excludente. A integração, vista por esse prisma, faz o aluno co-responsável pela sua própria exclusão, levando-o à destruição de sua auto-estima e a sentir-se incapaz de responder às exigências da escola. Podemos dizer que

<sup>3</sup> São chamados princípios liberais por tratarem os fenômenos de forma abstrata, o que implica numa idéia equivocada dos mesmos (CARMO, 1991, p. 273).



Carmo (2001, p. 44) expressa esses fatos quando se refere à “igualdade de direito: do “direito” de ser excluído.”

O princípio da integração apresenta como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, porém desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares, enfim, humanos. Desconsidera a história cultural do indivíduo. Traz ainda uma idéia de deficiência vinculada à doença, apesar de, como ponto positivo, advogar pela inserção do deficiente no âmbito escolar e social.

As propostas pedagógicas educacionais baseadas nesse princípio são voltadas para o modelo clínico, de reeducação, tendo como referência padrões de normalidade, tentando igualar o desigual, não respeitando as diferenças que lhe são próprias.

O princípio da integração, no nosso entendimento, não conseguiu sustentar a inserção do deficiente na escola e nos diferentes espaços sociais de forma concreta, respeitando e aceitando, na essência, as diferenças e a diversidade humana.

Diante disso, percebemos que as ações para a efetivação do processo de integração apresentaram várias lacunas que, sem dúvida, propiciaram o aparecimento de uma nova diretriz política que norteou não só o Ensino Especial mas a Educação de um modo geral: o princípio da inclusão. Essa é a questão abordada a seguir.

#### 4.2 - Princípio da inclusão

O princípio da inclusão que surgiu nos Estados Unidos em 1975, demarcou a chamada escola inclusiva, efetivada oficialmente com a Lei Pública 94.142 (MRECH, 1998).

No Brasil essa perspectiva tomou impulso nos anos 90, e é provável que estará fortemente presente nos primeiros 10 anos do século XXI em todos os países.

Mas como poderíamos compreender o fenômeno da inclusão como um princípio que tem norteado as políticas públicas sociais e educacionais?.

O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa “*full inclusion*”. Segundo Stainback & Stainback (*apud* DORÉ et al.,1997, p.176),

“... trata-se de um novo paradigma” (...) a noção de “*full inclusion*” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro (...) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“*mainstream*”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído.”

Vale ressaltar que, historicamente, o direito de toda pessoa à educação foi preconizado, legalmente, há mais de 50 anos, pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Recentemente, a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>4</sup> veio reforçar esses direito.

<sup>4</sup> Em março de 1990, realizou-se em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. (REVISTA INTEGRAÇÃO,1994).

Podemos dizer que tanto a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) como a Declaração de Salamanca (1994), inspirada nos princípios de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais: combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo.

O Documento de Salamanca, ao mesmo tempo que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares.

Apesar de algumas controvérsias, o Documento de Salamanca merece destaque por ter sido um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a Educação Especial.

Carmo (2001) afirma que existem duas correntes no que diz respeito à educação inclusiva: a dos legalistas que, respaldam a inclusão em bases legais do “direito de todos” e dever do Estado, e a dos adaptadores, que visam adaptar a escola em seu caráter aparente, podendo ser chamados de “adaptadores” sociais ou restauradores escolares e da educação.

Concordamos com Carmo (2001) que tanto uma corrente como a outra não apresentam consistência em seu discurso para sustentar a inclusão. Os legalistas acabam pondo em prática uma ação desarticulada, sem consistência e compromisso com a realidade objetiva das escolas brasileiras, proporcionando segregação, comprometimento da auto-estima das PD, que, incapazes de responder às exigências da escola regular, acabam mais uma vez excluídos de seu interior.

Carmo (2001) explica que os restauradores acreditam que para ocorrer a inclusão o mais importante é reformar as escolas, de forma superficial ou aparente, promovendo mudanças tais como: adaptações arquitetônicas, adequação dos conteúdos curriculares, preparação dos professores e outras alterações de caráter metodológico. Desconsideram, portanto, a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos político-pedagógicos das escolas especiais e os das regulares, propondo alterações superficiais na organização do espaço escolar, deixando de discutir elementos importantes para o processo de inclusão.

Concordamos com os autores que advogam uma nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos, o que implica, necessariamente, uma mudança de paradigma. Vários autores defendem também defendem a necessidade de uma nova forma de organização escolar, por exemplo: Saint-Laurent (1997), Mazzota (1998), Mittler (1999) e Carmo (2001).

Entendemos que o momento atual é talvez o mais importante e ao mesmo tempo o mais conflitante para a Educação Especial, tanto no Brasil como no mundo. Segundo Mrech (1999), esse momento retrata uma forte inclinação para a junção entre Educação Geral e Educação Especial, de forma que o paradigma da inclusão possa transformar a dicotomia existente entre ambas em vertente única: a Educação Inclusiva.

Estamos de acordo com Carmo (2001, p.47) quando afirma ser necessário, na perspectiva inclusivista,

... “superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a

fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.”

Entendemos como condição básica para a inclusão repensar a organicidade escolar brasileira, mas para isto é primordial dar os subsídios necessários para sustentar e viabilizar essa mudança. Caso contrário, é como ter dado a “liberdade” aos escravos e não garantir-lhes os direitos mínimos de cidadania.

Estamos cientes de que o movimento em prol de uma educação para todos, e conseqüentemente da escola inclusiva, ocorre num contexto de extrema exclusão social, o que sem dúvida é um grande empecilho para que se assegurem os direitos das pessoas com necessidades especiais.

Como processos sociais, tanto a integração como a inclusão são de fundamental importância para que tenhamos chegado ao século XXI encarando e reconhecendo a necessidade de repensar a Educação em geral e, particularmente, a Educação Especial.

A inclusão traz uma perspectiva arrojada de escola, de ensino, de educação. Precisamos, portanto, enfrentar o desafio, mas não podemos abraçar a inclusão sem considerar as idéias liberais contidas nos discursos, as restrições, pontos fundamentais e determinantes levantados nos estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional.

Devemos considerar também as propostas já implementadas no Brasil e no exterior, as especificidades de cada deficiência e clientela da Educação Especial. É preciso visar uma organicidade escolar que atenda à diversidade e à diferença, considerando a própria história do processo histórico da educação, para que consigamos efetivá-la na prática das escolas brasileiras.

## **5. PRINCIPAIS RESULTADOS**

- Os diretores da rede estadual e municipal de ensino, participantes da pesquisa, não conceituam inclusão escolar com clareza.
- Existem PD (auditiva, física, mental, visual e múltipla) freqüentando aulas de Educação Física, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal. A deficiência física foi a mais encontrada na rede de ensino estadual e a deficiência auditiva está mais presente na rede municipal.
- As principais dificuldades encontradas indicadas pelos diretores das duas redes de ensino foram: falta de preparação, formação e qualificação dos professores; espaço físico e prédios inadequados.
- Nem os professores de Educação Física da rede municipal, nem os professores da rede estadual apresentaram um conceito consistente sobre inclusão escolar
- A maior concentração de portadores de deficiência, nas duas redes, está na 1ª série. As menores concentrações encontram-se, nas duas redes, nas séries finais: 6ª e 8ª séries na rede municipal e 6ª série na rede estadual.
- A maioria dos professores de Educação Física da rede estadual não possui alunos PD nas suas aulas e a maioria dos professores de Educação Física da rede municipal possuem alunos com deficiência nas suas aulas.
- Tanto as escolas estaduais, quanto as municipais não possui, de forma geral, locais adaptados para os alunos com deficiência realizarem as aulas de Educação Física.

- Praticamente inexistem, nas duas redes de ensino, materiais adaptados para os alunos com deficiência utilizarem nas aulas de Educação Física.
- A maioria dos professores das duas redes de ensino mencionou que não faz adaptação dos conteúdos para PD nas aulas de Educação Física.
- De acordo com os professores das duas redes de ensino, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos PD para participarem das aulas de Educação Física são: preconceito, aceitação dos colegas, entrosamento, relacionamento, rejeição e discriminação; falta de local adequado, materiais específicos, estrutura adequada e aparelhos específicos; medo do PD de se expor, de errar, de participar, timidez, vergonha, ansiedade; falta de formação, preparação e conscientização profissional.

## 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular do Ensino Fundamental, das redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG, em face da política nacional de inclusão.

Os resultados nos mostram que a perspectiva que se apresenta para as pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Uberlândia estão distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar. É possível afirmar que mesmo a política de integração não foi, ainda, de fato atingida, visto que não estão garantidas as condições básicas de acesso e permanência do aluno PD na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Isso fica evidente quando observamos que diminui sensivelmente o número de deficientes nas séries mais avançadas.

O fato de já existirem PD frequentando aulas regulares de Educação Física já significa um grande avanço. Porém, no nosso modo de ver, ainda há um longo caminho a trilhar para que as metas da inclusão sejam atingidas.

Entendemos que as transformações necessárias para que a inclusão aconteça implicam mudanças radicais em nossa forma de organização social. Essas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

## 7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962. 976 p.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad. Varrialle, C. C. et al. Brasília: UNB, 1991. v. 2, p. 686 – 705. (Verbete Liberalismo).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].

CARMO, A. A. do. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230 p.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: Crítica de uma formação acrítica.** 1982. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1982.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho.** **Revista Integração,** Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43 - 47, 2001.

CARVALHO, A. M. de. Exclusão Social: o Brasil continua o mesmo. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, v. 5, n. 30, p. 94 – 96, nov./dez., 1999.

DALBÉRIO, M. C. B. **Quem são os alunos egressos da Educação Especial?** 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2000.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994, 54 p.

DORÉ R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menom/SENAC, 1998. p. 174 – 183.

HISTÓRICO de Uberlândia. Prefeitura Municipal de Uberlândia. 2001. Disponível em: [www.uberlandia.mg.org.br](http://www.uberlandia.mg.org.br). Acesso em: 12 set. 2001.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 123 p.

JUNGHAHNEL-PEDRINELLI, V. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: **Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: MEC/SEDES, 1994. p. 7 - 10.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação na sociedade. **Revista Presença Pedagógica:** Inclusão/exclusão escolar. Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n. 30, p. 5 – 16, 1999.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração.** Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n.20, p.37 – 40, 1998.

MRECH, L. M. Os desafios da Educação Especial: O plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial.** São Paulo: EDUC, v. 3, n. 5, p. 127 – 146, set. 1999.

NÚCLEO Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, esportes e Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia – NUTESSES. Disponível em: [www.nuteses.ufu.br](http://www.nuteses.ufu.br). Acesso em: 10 mai. 2000.

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED: Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira), 23<sup>a</sup>, 2000, Caxambu/MG. **Anais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 238 p.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: MEC/SEESP, v. 5, n.14. 1994.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 67 – 76.

SILVA, R. V. de S. e. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações metodológicas. 1997b. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

CATEGORIA – COMUNICAÇÃO ORAL

GT – PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

DATASHOW

## INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**ROSIANNY CAMPOS BERTO**, Licenciada em Educação Física - ESFA Escola Superior São Francisco de Assis; Pós-graduanda em Educação Física Escolar para a Educação Básica – UFES.  
**MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA**, Mestre em Educação – PPGE – UFES.

**Resumo:** *Objetiva investigar se a prática pedagógica dos/as professores de educação física é excludente, quando há supervalorização da aptidão física. Discute a exclusão social, escolar e na educação física. O estudo é do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), com entrevistas semi-estruturadas e observações livres e participantes. Conclui-se que os sujeitos apresentam queixas quanto à formação docente; enfatizam o esporte como principal conteúdo da disciplina, restringindo-se às técnicas e relegando os menos aptos/as. Aponta para a necessidade de reflexão, buscando um novo olhar sobre as diferenças.*

**Abstract:** *Lens to investigate the physical education teachers' pedagogic practice it is excluding, when there is overvalued of the physical aptitude. He/she/you discusses the exclusion social, school and in the physical education. The study is of the type ethnographic (ANDRÉ, 1995), with semi-structured interviews and free and participant observations. It is ended that the subjects present complaints with relationship to the educational formation; they emphasize the sport as main content of the discipline, limiting to the techniques and relegating the least capable ones. He appears for the reflection need, looking for a new one to look on the differences.*

**Resumen:** *Objetiva investigar la práctica pedagógica de los maestros de educación física está excluyendo, cuando allí se supervalora la aptitud física. Discute la exclusión social, en la escuela y en la educación física. El estudio es del tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), con las entrevistas semi-estructuradas, las observaciones libres y participantes. Ha acabado que los asuntos las quejas presentes con la relación a la formación educativa; ellos dan énfasis al deporte como el volumen principal de la disciplina, limitando a las técnicas y relegando el incapaz. Él aparece para la necesidad de la reflexión, mientras buscando una nueva mirada en las diferencias.*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar a prática docente, com vistas a compreender, se a aptidão física é supervalorizada nas aulas de educação física, como um fator excludente dos/as estudantes, especialmente os/as que apresentam necessidades educativas especiais (nee).

Nessa perspectiva, entendemos que pensar em exclusão é voltar nossos olhares a tudo o que impede o ser humano de participar ativamente da sociedade na qual está inserido. É refletir sobre a pobreza, a alienação, a disfarçada democracia sob a qual vivemos, a ordem

e a disciplina, o não acesso à cultura dita de elite e a diversos segmentos sociais e, especialmente, a uma educação de qualidade, que se estenda para além do acesso.

Percebemos que o ideal de uma sociedade para todos/as é algo que vem sendo aos poucos consolidado. Contudo, sabemos, que toda conquista é gradual e que todos/as precisamos compreender as discussões a respeito desse processo a que chamamos **inclusão**, de maneira que sejamos nele inseridos, tendo acesso qualitativo às diversas formas de participação social, considerando as desigualdades e valorizando as diferenças. Nessa perspectiva, Carmo (2002, p. 7) entende por

“[...] **diferença** a natureza biológica do indivíduo e, **desigualdade** a natureza social. Entretanto, dialeticamente essas duas naturezas se interpenetram e não são excludentes, pelo contrário são complementares, podendo, portanto existir desigualdade na diferença e diferença na diferença”.

Remetemo-nos, então, à escola e às suas finalidades, no que concerne à preparação do indivíduo para a vida em sociedade. Acreditamos ser preciso que ela também se estenda para além do acesso, possibilitando uma formação que nos permita agir frente aos desafios contemporâneos.

Assim, voltamos, especialmente para as aulas de educação física, que poderão ser excludentes, se for enfatizada a dimensão corporal do sujeito, de modo a deixar de lado os/as que, por questões de estereótipo corporal, capacidades, habilidades, aptidão física e, especialmente, por apresentarem alguma necessidade educativa especial, não correspondem ao que se espera para um bom rendimento, pois, “destoam” dos padrões que enaltecem a força, a agilidade, a “performance” motora, entre outros fatores de distinção entre “melhores” e “piores”, bem como dos estereótipos e comportamentos corporais impostos pelo mundo do trabalho e pelo mercado corporal.

Sob esse ponto de vista, é que fazemos o seguinte questionamento: **o paradigma da aptidão física atua realmente como um mecanismo excludente no cotidiano das aulas de educação física? Que relação tem esse pressuposto com a prática pedagógica?**

Objetivamos então, desvelar as concepções de exclusão e inclusão, presentes nos discursos dos professores/as de educação física; identificar suas dificuldades ao lidar com a diferença em sua prática pedagógica e, por fim, contribuir para a efetivação da perspectiva inclusiva.

Fundamentamo-nos na necessidade de desvelar o que é excludente no cotidiano da educação física escolar, e que aspectos atuam nesse sentido, a partir da prática docente, negando a possibilidade de crescimento dos alunos/as na coletividade, vivenciando os movimentos e conhecimentos possíveis (construídos sócio-historicamente pelo ser humano) e compreendendo-se como ser corporal, com diferenças singulares tanto biológicas quanto culturais.

A reflexão acerca da prática pedagógica nos possibilita uma compreensão sobre a existência de aspectos na formação docente, que tendem a influenciar essa exclusão e que, direta ou indiretamente, afetam a abertura das escolas e dos componentes curriculares ao acesso para uma inclusão de fato e com qualidade.



Voltar-nos-emos, então, especialmente para o município de Santa Teresa – ES, onde podemos observar o fato de que a grande maioria dos alunos/as que apresentam nee se encontra em instituição especializada (no caso, a Pestalozzi), sendo que alguns, “freqüentam” a escola regular, esporadicamente, passando uma pequena parte do tempo na escola comum (onde recebem tratamento diferenciado dos/as demais) e no restante do tempo, vão para a Pestalozzi. Nesse contexto, foram entrevistados seis professores/as de educação física, de escolas da rede municipal, estadual e privada, os quais também tiveram suas aulas por nós observadas.

Percebermos, *a priori*, que as aulas de educação física nesse município, são de certa forma excludentes, posto que, como dissemos, muitos alunos/as, mesmo os/as que se encontram apenas nas escolas regulares, apresentam-se fora das possibilidades de vivência das práticas e conhecimentos corporais. Além de notarmos uma evidente *esportivização* nessas aulas.

A partir desses apontamentos, levantamos inicialmente a seguinte hipótese: **no cotidiano da educação física escolar, diversos alunos/as, especialmente os/as que apresentam nee, se encontram excluídos das oportunidades de ensino, sendo tal fato é influenciado por mecanismos como a supervalorização da aptidão física, como algo fundamentado na formação docente.**

## EXCLUSÃO/INCLUSÃO E SUAS MANIFESTAÇÕES SÓCIO-EDUCACIONAIS

Ao defendermos uma sociedade que oportunize a todos/as o direito de cidadãos, é importante tomarmos, antes, consciência da nossa realidade excludente, partindo das desigualdades sociais, de um mundo dividido em classes, onde uma maioria trabalha muito por quase nada, enquanto uma pequenina parcela da população lucra excessivamente, detendo o poder em suas mãos, fazendo de nós alienados<sup>1</sup>, e diríamos ainda: cegos ideológicos, paraplégicos para a ação, mudos para o grito de libertação e surdos para a verdade. Somos, para eles, “[...] corpos que [...] continuam não valendo nada, ou valem apenas como ferramenta de trabalho, em geral para usufruto de outros homens, os da ordem econômica” (SANTIN, 2000, p. 66).

Nesse mundo onde se exclui a grande maioria da população da possibilidade de viver dignamente, encontram-se fora do exercício pleno da cidadania os “[...] pobres, desempregados, ininpregáveis, sem-teto, mulheres, jovens, sem-terra, anciões/ãs, negros/as, meninos/as de rua [...]” (GENTILLE, 2001, p. 52). Minorias de excluídos, cuja junção gera no fim, a grande maioria da população que está à margem das nossas sociedades.

Os/as que apresentam nee, mais especificamente tratados/as neste estudo, sofrem ainda hoje pela dificuldade de acesso a diversos meios sociais e pela impossibilidade de usufruírem dos recursos de que dispõem as comunidades. São, portanto desrespeitados,

---

<sup>1</sup> Sobre o conceito de alienação, nos respaldamos em Anjos (1997), para quem trata-se de um: “comportamento ou um modo de atitudes em que [...] o corpo se torna não sujeito de seus próprios atos, criados por ele e para ele. O corpo não se sente como o centro de suas próprias ações, pois o que foi criado para ele transforma-se em atos que constituem poder sobre o corpo, e este obedece em qualquer análise mais profunda.[...]. O corpo procura se conformar nas ações que lhe cabem, percebendo que as suas ações são válidas, desde que possam se igualar aos padrões existentes em seu meio ou no grupo em que se encontra.

sendo-lhes por muitas vezes negado o pleno exercício da cidadania, além, até mesmo, da convivência social e da participação conjunta, bem como do compartilhamento das oportunidades.

Ir contra esse modelo excludente depende da mobilização de todos/as: famílias, escolas, empresas, etc., pois, um processo que se pretenda amplo e abrangente, deve envolver todos/as, de modo que estando incluídos/as de fato, participemos da construção dessa sociedade que almejamos justa e democrática.

Voltando-nos aos motivos que contribuíram para o surgimento e a consolidação da escola, veremos que sua finalidade era, como ainda é, a preparação do ser humano para o desenvolvimento social. De acordo com Barbosa (1995, p. 15), “Estes espaços foram organizados para que os corpos fossem domesticados, os tempos determinados, as atitudes controladas, as mentes alienadas”.

Parece-nos até romântico o fato de todos/as “terem” direito à escola, como se a legislação fosse um presente do Estado aos seus filhos. Contudo, ser esse agente do desenvolvimento social, não significa necessariamente ser um construtor privilegiado da “Pátria Mãe” mas, um corpo a serviço do poder e sob as mazelas da disciplina, que, de acordo com Foucault (1987, p. 127); “[...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. [...] aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência”, mantendo a ordem do sistema sócio-econômico vigente. A escola, então, precisava e, ainda precisa, educar homens e mulheres, mas, ensinando-lhes o suficiente para serem dominados/as, para serem bons e úteis mecanismos na grande engrenagem social: ontem, para o trabalho sem descanso; hoje, para o consumo exacerbado de tudo quanto a mídia lança no mercado (roupas, alimentos, corpos perfeitos).

Mesmo com todas essas finalidades econômicas e políticas da escola, não defendemos a sua desconstrução, pois ir à escola é, atualmente, quase uma questão de sobrevivência. Vamos a elas sim, é verdade, mas, a preocupação é: não vamos todos/as. Há aqueles/as que, do ponto de vista dos que dominam, de nada serviriam e, ficam em segundo plano, como de fato, sempre ficaram, tendo seus direitos de usufruir dos bens culturais e de todo o conhecimento construído pelo ser humano em sua trajetória, simplesmente negados.

Por esse prisma, a história do acesso das pessoas com nee à educação é longa e repleta de transtornos, posto que, inicialmente, esses seres humanos eram vistos com enorme estranheza, como ainda são em alguns casos, como se uma deficiência fosse coisa de forças ocultas, uma questão de castigo ou outras atribuições infundadas que, como nos orientam os estudos de Chicon & Soares (1995), levavam essas pessoas, ao longo da história, à eliminação, na antiga Esparta; ao conformismo piedoso, no auge do Cristianismo; à marginalização e segregação, na Idade Média, sendo relacionada às superstições, ao demônio e ao sobrenatural, indo à proteção e ao assistencialismo, bem como, sendo eliminados, menosprezados e abandonados pelo fato de carregarem tais estigmas.

Ao direcionarmos nosso foco para o âmbito escolar, identificamos diversos mecanismos excludentes (o não acesso, a não permanência, os preconceitos, etc.), principalmente quando desenvolvemos uma ação pedagógica fundamentada no dualismo, ou seja, na

insistente separação entre corpo e mente ou, corpo e alma<sup>2</sup>, como se competisse a uma disciplina escolar (a educação física) lidar com o corpo, enquanto a mente fica por conta das demais, separando, as dimensões existenciais por disciplinas escolares. E, sendo assim, onde fica o desenvolvimento do indivíduo pleno, o sujeito do qual falávamos? Nesse sentido, outra reflexão importante é acerca do tratamento que a educação física dá, ainda em muitos casos, ao corpo, visando seu rendimento esportivo, o desenvolvimento da força, a valorização da simetria estética, entre outros.

Alguns discursos do âmbito da educação física tratam a aptidão física (supervalorizada) como um ponto negativo nas aulas, já que, nesse caso, enaltece o rendimento físico/biológico, numa ênfase geralmente esportiva e de saúde deixando de aproveitar os outros aspectos ricos, entre eles a diversidade de conteúdos que a educação física possui, como prática pedagógica.

No nosso entender, a educação física escolar constitui-se num componente curricular com importantes contribuições para a formação humana, mas que ainda, segundo Carmo: “[...] continua desenvolvendo suas ações no interior das escolas brasileiras visando prioritariamente às crianças ‘normais’ ou aptas, em função principalmente, da organicidade escolar que considera o princípio da igualdade universal entre os homens” (2001, p. 92), alicerçando seus pressupostos metodológicos, na maioria dos casos, em bases biológicas e, sobre um conceito de aptidão física que vem sendo perpetuado e, ao nosso entender, promovendo exclusão.

Assim também Santin (1999), em sua visão antropológica, assegura que

A Educação Física e os esportes, detêm a outra fatia do poder de agir sobre os corpos. A Educação Física não classifica os corpos com critérios de doença ou saúde, mas dentro da ótica da aptidão e da capacidade para a prática de determinados exercícios. Assim, a Educação Física age sobre o corpo em nome do princípio da utilidade. Ela pensa no uso do corpo. (p. 63).

De acordo com o autor, o corpo é utilizado quase com exclusividade para a prática esportiva eficiente, proveniente de uma concepção de corpo centrada no meramente físico, que desconsidera o ser humano em sua plenitude, como o sujeito corporal que é.

O Coletivo de Autores (1992), traz também a sua insatisfação com os objetivos que têm fundamentado a prática pedagógica em educação física. Segundo sua obra: “[...] o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física” (p.36). Para eles/as, a educação física acaba sempre por ser utilitarista, num sentido de dominação, ou seja, não se trata de um “fazer por fazer”, mas, um fazer que está diretamente relacionado aos interesses da classe dominante: preparação do indivíduo para o trabalho e a obediência, enfim, para a manutenção da sociedade capitalista.

Os/as autores/as mencionados/as deixam clara a sua preocupação com a educação física quando fundamentada em pressupostos metodológicos que visam, exclusivamente, à melhoria da aptidão física e do rendimento esportivo. Também nós nos colocamos

---

<sup>2</sup> . Werneck (in Sousa, Vago 1997, p.296) compreende que as primeiras concepções existentes acerca do corpo, o entendem como “instrumento da alma, significando, no nível do senso comum, a parte material do ser humano”, ou seja, era visto de forma utilitária e inferior em relação à mente.

insatisfeitos com o modo como a educação física vem sendo tratada na escola: com objetivos, conteúdos e métodos que acabam por determinar uma prática cuja compreensão de sujeito se distancia da singularidade e da totalidade inerente a cada um.

## **ALGUMAS IMPRESSÕES ACERCA DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES**

A partir dessa base teórica, buscamos através da primeira etapa de nosso estudo, desvelar as concepções construídas pelos professores/as de educação física investigados, sobre a inclusão educacional dos/as alunos/as que apresentam nee e os fatores que, segundo suas impressões, circundam esta temática no meio escolar, levantando questões sobre suas dificuldades em lidar com a diferença.

Nessa perspectiva, o que foi desvelado a partir de suas falas e de nossas observações, constitui-se nas seguintes categorias de análise: o conceito de inclusão presente no discurso dos investigados; sua concordância com a proposta de inclusão sócio-educacional; a existência, em suas turmas alunos/as que apresentam nee e, o que entendem como alunos que apresentam nee; suas dificuldades, encontradas ao lidarem com esses alunos/as; suas dificuldades em adequar os conteúdos da educação física a todos/as; os conteúdos utilizados pelos sujeitos em suas aulas e os objetivos que as norteiam, bem como os critérios de avaliação adotados.

Com base nesses pressupostos, caminhamos rumo a nossa hipótese, no sentido de que a inclusão não ocorre satisfatoriamente nas escolas do município de Santa Teresa, pelo menos no que diz respeito às aulas de Educação Física, pois, apesar de alguns dos discursos serem positivos, na maior parte das respostas os sujeitos apresentam dúvidas e insegurança com relação ao tratamento que deve ser direcionado numa educação e numa educação física para todos/as, ou seja, apresentam, em sua maioria, um restrito entendimento do conceito de inclusão e, com isso, suas dificuldades em lidar com as diferenças existem devido a falta de formação para tal fim, por lês/as reclamada, bem como, a busca de informações que orientem de maneira a realizarem um trabalho qualitativo.

Em outra etapa da pesquisa, buscamos apreender, a partir das observações livres e participantes, ações significativas frente a nossa questão de investigação. Esta parte foi realizada na busca de melhor compreender as relações e as distâncias entre o discurso e a prática. Para tanto, fomos às escolas observar as aulas dos nossos sujeitos/professores/as.

Elegemos como critério geral a observação de **cinco** distintas aulas de cada sujeito, nos direcionando pelos seguintes parâmetros: conteúdos utilizados; objetivos das aulas; estratégias metodológicas; momentos em que a aptidão física se apresenta ou não como excludente; relação entre o discurso e a prática.

A regra geral entre as aulas dos/as investigados/as foi o uso do conteúdo esporte, sendo que alguns, se utilizavam, às vezes, de jogos e brincadeiras, sob a forma de aquecimento.

Podemos notar a partir de tais observações, o quanto é enfática a presença do esporte como conteúdo principal da educação física nessas aulas, é tanto, que os/as alunos/as já se acostumaram a vê-lo como único conteúdo e dizem, assim, gostar deles; porém, é possível que alguns alunos/as se interessem em conhecer novos conteúdos, como as “[...] várias

práticas do âmbito da cultura corporal de movimento, o que é muitas vezes negado pelos professores” (PIRES, 2002, p. 53).

Não nos colocamos contra o uso desse conteúdo, pois, trata-se de um importante componente da cultura corporal de movimento, mas, no caso da maioria das aulas investigadas, este é tratado apenas no seu sentido técnico e tático. Socializar os conteúdos da educação física é primordial, porém não justifica a necessidade de fazer com que eles sejam abordados em todos os seus aspectos, oportunizando a participação ativa dos/as alunos/as. Ademais, precisamos garantir que nossos/as alunos/as tenham a possibilidade de conscientizar-se de sua existência, de seu corpo e de suas possibilidades dentro dessa sua condição humana.

Assim, é essencial buscar uma reflexão constante sobre/na nossa prática cotidiana (GOMEZ, 1995), rumo a um novo entendimento da nossa função de mediadores.

O que por nós foi observado é entendido, como o modo de olhar de cada sujeito, e como isso influi em suas ações cotidianas. Se os/as professores/as investigados/as abordam conteúdos enfaticamente esportivos, visando a aptidão física, ou se sua prática se assemelha à de treinadores, não têm toda a culpa, nem são por isso condenados. Possivelmente suas histórias de vida os fizeram assim e, boa parte deles/as fazem muito bem o que fazem, além disso há que se considerar as histórias de vida dos/as alunos/as, que trazem consigo preconceitos e não aceitação, o que muito influencia na construção da aula.

Há olhares que precisam ser ampliados, sim. De um lado, “alguém” precisa lhes oportunizar uma nova e gradativa visão de um ensino para todos/as, de outro, talvez precisem de um pouco mais de comprometimento com sua prática, ou seja, tomar a atitude de buscar o que nem sempre chega pronto. É nesse sentido que depositamos nossa inteira credibilidade na formação continuada, pois, de acordo com Bracht et al. (2003, p. 41), a formação “[...] é um contínuo bem mais abrangente que o momento de sua formação inicial”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Educação Física: Uma Possibilidade de Intervenção**

falar em exclusão e inclusão, é colocar em foco nosso entendimento de mundo (o mundo dos diferentes, da diversidade), de sociedade (a que se pretende oportunizadora a todos e realmente democrática e socializada) e de ser humano (na sua singularidade e plenitude, no seu “ser sujeito”). São concepções que circundam, ao nosso ver, o verdadeiro papel da educação física.

É preciso repensar os objetivos dessa prática nos questionando: será que selecionamos e exigimos em nossas aulas padrões corporais de nossos alunos/as? Reforçamos o culto ao “corpo perfeito” ditado pela mídia? É bem possível que estejamos sendo reprodutores de um olhar preconceituoso e, por muitas vezes, utilizando o movimento corporal como instrumento de alienação em nossas ações cotidianas.

Acreditamos numa educação física inclusiva como uma prática pedagógica que oportunize a todos os corpos, valorizar muito mais do que um “[...] conjunto de articulações, feixes de

músculos, consumos aeróbios, número de batimentos cardíacos, pressões cardiovasculares ou dispêndios calóricos” (SANTIN,1999, p.67), mas valorizando o fato de sentir, sonhar, se emocionar, raciocinar, criticar e movimentar-se a partir daí, sem negações ou separações, mas fazendo das aulas ambientes que valorizam a diversidade e possibilitam o crescimento do ser em sua totalidade e na amplitude de suas relações, podendo experimentar e vivenciar novas descobertas, crescendo com as possibilidades e as aparentes impossibilidades de cada um/a.

Num sentido mais amplo, sabemos que a escola, ainda representa a via de transmissão das ideologias da classe dominante, que dita, o que devemos ou não saber. Soares (2001, p.34-35) nos diz que o que nela se aprende, não é fruto de “[...] um fenômeno isolado das demais políticas sociais. Não ocorre por acaso, descuido ou acidente. Ela integra de modo orgânico as formas de difusão de uma determinada mentalidade, homogeneizando as vontades, os hábitos e criando uma certa coesão social”, mas acreditamos que ela pode e deve agir contra-hegemonicamente e isso, constitui-se numa reflexão constante e desafiadora de nossa parte, sobre nossas ações pedagógicas. Se compreendermos a sociedade como algo que é de e para todos e, realizarmos nesse sentido, as nossas ações pedagógicas, transcendendo o seu foco, do corpo atlético, incansável, útil e, quase máquina, para o corpo sujeito, cidadão, que se expressa (cada um) originalmente e diferentemente dos/as demais, a aprendizagem na coletividade será bem mais significativa e o será para todos/as.

Por ser a formação docente a maior queixa dos nossos professores/as investigados/as, acreditamos que a mudança que vislumbramos deve incidir principalmente nesse aspecto, que conforme o Gómez (1995), deve ser de forma continuada e precisa permear uma reflexão constante na e sobre a ação. É preciso agir artisticamente, ao lidarmos com a complexidade que permeia a educação.

Para nos envolvermos nesse complexo de ensino e aprendizagem com sucesso, precisamos pôr em causa, segundo Schön (1995, p. 91), “[...] a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios”, de maneira a tornarmos os conteúdos que temos à nossa disposição, mais abertos a todos/as como eles podem ser, passíveis de constante reflexão e reinvenção. Mas, de quais conteúdos falamos? Treinamento esportivo? Atividades altamente competitivas, enaltecidas da força e da agilidade?

Acreditamos haver muito mais do que isso por trás dessa prática pedagógica. Muito mais o que se descobrir juntos/as. Que tal algo que seja novo para todos/as? Porque somente o bom e velho “esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992)? Não condenamos o esporte, mas acreditamos que eles podem ser mais abrangentes e é importante lembrar que existem outras importantes produções culturais humanas, outros conteúdos da educação física, que precisam ser socializados. E assim, vemos a reflexão do professor *sobre e na ação* (SCHON,1995, GÓMEZ, 1995) como uma forma de repensar cotidianamente a prática para a inclusão.

A aptidão física não deve ser deixada de lado, mas, precisa ser ressignificada. Entendemos o conceito de aptidão física como algo bastante subjetivo e particular a cada indivíduo. Acreditamos que quando ela é valorizada acima de todas as dimensões humanas, servindo como forma de distinção entre melhores e piores ou criando padrões ou estereótipos a serem seguidos, é excludente. Mas, quando valorizamos as potencialidades, a singularidade e a subjetividade de nossos alunos/as, ela pode tornar-se um mecanismo de inclusão, pois

todos/as temos aptidões a serem desenvolvidas, mas somos diferentes e, portanto, cada sujeito desenvolve-se a sua maneira.

Acreditamos, enfim, que não há receitas prontas. Não estamos aqui para apresentá-las, pois no mundo dos diferentes, elas não podem existir e, ainda que alguns tracem metodologias inovadoras para serem seguidas, elas jamais serão executadas e recebidas igualmente por todos/as, porque cada ser humano vê o mundo, as coisas e os/as outros/as a sua maneira. Somos professores/as e, o que precisamos é ser acima de tudo, sujeitos de nossas ações.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E., DALMAZO, A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, M. C. S. E no trabalho educativo, onde fica a subjetividade. In. Revista **Educação, Subjetividade e Poder**. Porto Alegre, p 15-17, abril 1995. nº2, vol. 2
- BAUMEL, C.R.C., SEMEGHINI, I. (orgs.). **Integrar e incluir desafio para a escola atual**. São Paulo:: FEUSP, 1998.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em Ação: educação física na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- CARMO, A. A. **Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este?** In: \_\_\_\_\_ **Inclusão escolar e a educação física: que movimento são estes?** In. Revista Integração. Educação Física Adaptada. MEC/SEE. Ano 14 – Edição Especial/ 2002.
- CHICON, J. F. SOARES, J. A. Compreendendo os Conceitos de Integração e Inclusão. In: Cadernos de Pesquisa e Educação – PPGE - UFES, v. 2, n. 12, dez. 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. 7º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FALSARELLA, A.M., SILVA,L.M. **Preconceitos na escola inclusiva**. In. Presença Pedagógica, v.8, n.46. São Paulo,2002.
- FERREIRA, M. G. **Crítica a uma Proposta de Educação Física Direcionada à Saúde** REVISTA CBCE, v.22, n. 2, jan. 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GENTILI, P. **Escola e Cidadania e uma era de desencanto**. In: SILVA, S., VIZIM, M. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, S. P.: Mercado Letras, 2001.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. **O Pensamento prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. C. (Coord.) Os Professores e sua formação. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93 – 114.
- MARQUES, C. A. **A Construção do Anormal: uma estratégia de poder** – UFJF, (S/D).
- MOREIRA, W.W. **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. SANTIN, S. **Perspectivas na Visão da corporeidade**. p. 31 – 69.
- OLIVEIRA, I. B. ALVES,N. **Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2º ed. Coleção – Metodologia e Pesquisa do Cotidiano.
- OMOTE, S. **Perspectivas para a conceituação de deficiências**. IN: revista brasileira da Educação Especial, Piracicaba, v., nº, p.127-135, 1999.

PADILHA, A.M.L.. **A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental.** Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996.

WERNECK, C.L.G. Educação Física: novos olhares sobre o corpo. In: SOUSA, T. S., VAGO, I. M., Belo Horizonte: UFMG, 1997.

PIRES, G. D. L. **Educação Física e o discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória.** Ijuí: Unijuí, 2002.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4º ed, Rio de Janeiro, WVA, 2002.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil.** 2.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W., KARAGIANNIS, A.: **Fundamentos do ensino inclusivo.** In. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHNEIDER, O. **Educação Física como promoção de saúde: contradições de um discurso.** Vitória: LESEF do CEFD/UFES, S/D.

SCHON, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: **Professores e a sua Formação.** 2.ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995.

SILVA, S., VIZIN, M. (orgs.) **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001.

TRIVINOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

Endereço: Rua Beneir José Daniel, 95, centro, Mantenópolis – ES. CEP. 29770 000.  
e-mail: [rosiannyb@hotmail.com](mailto:rosiannyb@hotmail.com).

Tecnologia de apresentação: datashow

GTT: Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais



## INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO MOTORA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS PORTADORAS E NÃO PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Rosiane Karine Pick  
Doutoranda do PPG-Ciência do Movimento Humano  
Nadia Cristina Valentini  
Prof<sup>a</sup>PhD em Comportamento Motor  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
CAPES/CNPq

*O objetivo desta pesquisa, delineamento quase-experimental, foi verificar a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva (PIMI) no desenvolvimento social (DS) de crianças, portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEE) e não portadoras (n-PNEE). Participaram da presente pesquisa 11 crianças PNEE e 21 n-PNEE. O DS foi avaliado utilizando a estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal. Os resultados indicaram que as crianças, PNEE e n-PNEE, demonstraram mudanças positivas e significativas no DS por meio da conquista de níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal e que as crianças PNEE demonstraram padrões de mudanças semelhantes aos seus pares n-PNEE.*

*The purpose of this quasi-experimental research was to investigate the influence of an Inclusive Motor Intervention Program (IMIP) on the social development (SD) of children with disability (D) and children without disability (WD). The participants were 11 children D and 21 children WD. To evaluate SD, the Personal and Social Responsibility Level structure was used. The results suggested that children D and WD demonstrated positive changes in SD, through achieving higher personal and social responsibility levels and that children D demonstrated a pattern of changes in SD similar to that of their pairs WD.*

*El objetivo de esta investigación, delineación casi-experimental, fue averiguar la influencia del Programa de Intervención Motora Inclusiva (PIMI) en el desarrollo social (DS) de niños, portadores de necesidades de enseñanza especial (PNEE) y no portadores (no-PNEE). La muestra se compuso de 11 PNEE y 21 no-PNEE. El DS fue evaluado utilizando la estructura de Niveles de Responsabilidad Social y Personal. Los resultados indicaron que los niños, PNEE y no-PNEE, mostraron cambios positivos y significativos en el DS por medio de la conquista de niveles más elevados de responsabilidad social y personal y que los niños PNEE mostraron padrones de cambio semejantes a los de sus parejas no-PNEE.*

### INTRODUÇÃO

O processo de inclusão educacional possibilita às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEE) o desenvolvimento da autonomia por meio da interação mais positiva com o ambiente e com as demais crianças, conseqüentemente, pode-se observar uma diminuição da incidência de comportamentos não adequados ao convívio social. Entretanto, neste ambiente inclusivo tornam-se mais evidentes as

diferenças no desenvolvimento entre as crianças, devido a maior incidência de atraso de desenvolvimento em crianças PNEE (HAMILTON, GOODWAY & HAUBENSTRICKER, 1999). Algumas pesquisas interventivas em contexto de inclusão (VALENTINI & RUDISILL, 2004), têm indicado um caminho para otimizar a autonomia e a participação ativa das crianças PNEE e não portadoras de necessidades educacionais especiais (n-PNEE). Essas pesquisas implementaram um Contexto de Motivação para a Maestria por meio da estrutura TARGET, com objetivo de otimizar o desenvolvimento motor das crianças PNEE e n-PNEE. Os resultados demonstraram que as crianças PNEE apresentaram padrões de mudanças positivas e semelhantes aos seus pares n-PNEE em relação aos parâmetros motores estudados. Há a necessidade premente de investigar a influência dessa metodologia em um contexto inclusivo, estudando outros parâmetros, que não motores, de crianças PNEE e n-PNEE, observando principalmente se as crianças PNEE irão evidenciar ganhos semelhantes das crianças n-PNEE. Portanto o objetivo da presente pesquisa foi verificar a influência de um Programa de Intervenção Motora Inclusiva no desenvolvimento social de crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores.

Foi hipotetizado que crianças, PNEE e n-PNEE, demonstrarão mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, no contexto de aprendizagem. Ainda mais, espere-se que crianças PNEE demonstrarão padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, semelhantes aos seus pares n-PNEE.

## METODOLOGIA

### Participantes

A amostra desta pesquisa, de delineamento quase-experimental, foi não probabilística, intencional, composta por 32 crianças com idades de 4 a 9 anos ( $M=6,72$ ,  $DP=1,32$ ), sendo 11 crianças PNEE e 21 crianças n-PNEE, que apresentaram desempenho motores inferiores a seus pares, configurando atrasos motores, avaliados por meio do Test of Gross Motor Development (TGMD-2) proposto por Ulrich (2000).

### Implementação do Programa de Intervenção Motora Inclusiva (PIMI)

O PIMI foi desenvolvido durante 14 semanas, tendo duas sessões por semana com uma hora de duração cada, totalizando 28 sessões. O contexto de aprendizagem do PIMI foi fundamentado em um Contexto Motivacional para a Maestria. Neste tipo de contexto é implementado os pressupostos teóricos da estrutura **TARGET** (**T**ask, **A**uthority, **R**ecognition, **G**rouping, **E**valuation, **T**ime) (VALENTINI, 2002; VALENTINI & RUDISILL, 2004) onde estratégias de ensino são desenvolvidas para todas as dimensões da sala de aula (Tarefa, Autoridade, Reconhecimento, Grupo, Avaliação e Tempo).

### Instrumentos

Para a análise do desenvolvimento social, mais especificamente sobre o desenvolvimento da responsabilidade social e pessoal das crianças, PNEE e n-PNEE, foi utilizada a estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal delineado por Hellison (2003). A seguir é apresentado um resumo dos comportamentos e atitudes de cada nível desenvolvimentista descritos por Hellison (2003).

Não assumir responsabilidade. Crianças não participam ou não estão motivadas a participar das atividades. Não são capazes de assumirem a responsabilidade pelos seus próprios comportamentos, e freqüentemente culpam e ridicularizam os outros pelos mesmos. Desconsideram ou zombam das outras crianças que estão envolvidas nas atividades;

interrompem a aula; intimidam; manipulam; e abusam verbal ou fisicamente das outras crianças e, às vezes, do professor.

Auto-controle. Crianças são auxiliadas a assumir a responsabilidade pelos seus comportamentos através de uma força externa, que geralmente é o professor. São capazes de controlar seus comportamentos, o bastante, para não interferir na participação das outras crianças e nas atividades de ensino. Assumem essa conduta por meio de interferências ocasionais do professor, porém sem a sua supervisão constante. Comportamentos de respeito aos direitos e sentimentos das outras crianças, também são observados neste nível.

Envolvimento. Crianças demonstram auto-controle e estão ativamente envolvidas nas atividades de ensino. Prontamente e com entusiasmo, jogam, aceitam desafios, e praticam habilidades motoras com supervisão menos direta do professor. Realizam as atividades com garra, evitando perturbar as outras crianças. Frequentemente começam a demonstrar interesse em aprender e aperfeiçoar suas habilidades.

Auto-direção. Crianças são capazes de refletir, planejar, trabalhar e jogar propondo independentemente orientações e regras apropriadas para as atividades. São capazes de assumir responsabilidades pelos seus comportamentos e atitudes e estão constantemente participando das atividades sem a supervisão direta do professor.

Empatia e Cuidado. Crianças evidenciam capacidade de assumir a responsabilidade de cooperar, dar suporte e ajudar as outras crianças durante a execução das atividades. Demonstram a capacidade de assumir a responsabilidade de cuidar de si e de auto motivarem-se para participar ativamente e com autonomia das atividades. Demonstram ainda auto-direção e auto-controle ao participarem das atividades.

## **Procedimentos**

Para analisar a modificação no desenvolvimento social ao longo do PIMI, todas as sessões foram filmadas e após o término do programa foram analisados três blocos de sessões consecutivas. Foram escolhidas três sessões iniciais (5, 6, 7-bloco 1), três intermediárias (15, 16, 17-bloco 2) e três finais (25, 26, 27-bloco 3), totalizando nove sessões avaliadas.

Em seguida realizou-se o estabelecimento de definições dos comportamentos selecionados da estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal (HELLISON, 2003) para a construção de um Instrumento de Avaliação da Responsabilidade Social e Pessoal. As categorias de comportamentos descritos no instrumento foram inseridas em um *software* de computador.

Por meio da observação dos vídeos tapes e com o auxílio do *software*, foi realizada a contagem da frequência dos comportamentos para a determinação da adoção ou não, pela criança, de atitudes de responsabilidade. A análise final dos comportamentos foi realizada pelo uso do critério Cumulativo (HELLISON, 2003), onde a criança necessita demonstrar níveis inferiores (mínimo duas frequências em qualquer comportamento do nível inferior) para então apresentar níveis superiores. Ou seja, ao apresentar os níveis inferiores, a criança estaria incorporando os comportamentos desses níveis e seria capaz de demonstrar comportamentos mais complexos pertencentes aos níveis superiores. Por exemplo: para a criança ser avaliada no nível “Auto-direção”, esta necessita apresentar duas ou mais frequências nos níveis anteriores, “Auto-controle” e “Envolvimento”.

Para utilizar os testes estatísticos, cada nível desenvolvimentista da estrutura de Níveis de Responsabilidade Social e Pessoal recebeu códigos numéricos de 0 a 4 (“Não assumir responsabilidade”=nível 0, “Auto-controle”=nível 1, “Envolvimento”=nível 2, “Auto-direção”=nível 3, e “Empatia e Cuidado”=nível 4).

## RESULTADOS

O Teste de Friedman foi conduzido para avaliar a influência do PIMI no desenvolvimento social em crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores. O teste de continuidade, Wilcoxon, foi realizado sempre que a interação foi significativa.

### Grupo total de crianças:

A análise descritiva dos dados, apresentada na Tabela 1, indica que a mediana dos níveis de responsabilidade social e pessoal aumentou da sessão 5 (mediana=1,00, p75=2,75, p25=0,00) para a 15 (mediana=3,00, p75=3,00, p25=0,00). Da sessão 16 até a 27 observou-se a manutenção da mediana, no entanto pode-se observar a diminuição nos percentis nas sessões, principalmente na sessão 27, (com exceção da sessão 25) demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo, tornando o grupo homogêneo ao final do PIMI.

Tabela 1  
Medianas e Percentis das sessões avaliadas

Sessões	Crianças
	Mediana (p75-p25)
5	1,00 (2,00-0,00)
6	0,00 (3,00-0,00)
7	2,00 (3,00-0,00)
15	3,00 (3,00-0,00)
16	3,00 (4,00-2,00)
17	3,00 (3,00-2,00)
25	3,00 (4,00-0,00)
26	3,00 (4,00-2,00)
27	3,00 (4,00-3,00)

O resultado do teste estatístico evidenciou que houve diferença estatisticamente significativa entre os tempos,  $\chi^2= 81,21$ ,  $p=0,00$ , na responsabilidade social e pessoal de todas as crianças, PNEE e n-PNEE, com atrasos motores. Uma vez que o teste global evidenciou mudanças significativas nos níveis de responsabilidade social e pessoal, testes estatísticos de continuidade foram aplicados, usando o Teste de Wilcoxon (para avaliar as mudanças ao longo das 9 sessões interventivas). O teste de continuidade, Wilcoxon, revelou que as crianças apresentaram aumento significativo nos níveis de responsabilidade social e pessoal quando comparadas: (a) a sessão 5 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27; (b) a sessão 6 com as sessões 15,16,17,25,26,27; (c) a sessão 7 com as sessões 16,17,25,26,27; (d) a sessão 15 com as sessões 16,17,25,26,27. Os resultados sugerem que as crianças mudaram significativamente das sessões iniciais do bloco 1 e para o 2, e, que a partir da sessão 15 (bloco 2), as mudanças das crianças se estabilizaram em níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal. Essa tendência pode ser observada nas medianas apresentadas na Tabela 1. Esses resultados suportam a primeira hipótese dessa pesquisa, de que as crianças, PNEE e n-PNEE, demonstrariam mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal no contexto de aprendizagem. Os resultados do grupo total evidenciaram que as crianças mudaram positivamente ao longo do tempo. Entretanto para verificar se o ambiente

inclusivo propiciou benefícios a todos os participantes, análises estatísticas nos sub-grupos foram realizadas.

#### Subgrupos, PNEE e n-PNEE:

A análise descritiva dos dados, apresentada na Tabela 2, indica que a mediana dos níveis de responsabilidade social e pessoal do sub-grupo PNEE aumentou da sessão 5 (mediana=0,00, p75=2,00, p25=0,00) para a 15 (mediana=3,00, p75=3,00, p25=0,00). O mesmo resultado foi observado com as medianas dos níveis do sub-grupo n-PNEE, onde a mediana também aumentou da sessão 5 (mediana=2,00 p75=3,00, p25=0,00) para a 15 (mediana=3,00, p75=3,00, p25=0,00). Nos dois sub-grupos (PNEE e n-PNEE) observou-se a manutenção da mediana (mediana=3,00) da sessão 16 até a 27. Em relação ao sub-grupo PNEE, observou-se a diminuição nos percentis, principalmente nas sessões 17, 26 e 27, demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo, tornando o sub-grupo homogêneo ao final do PIMI. No sub-grupo n-PNEE, também observou-se a diminuição nos percentis, principalmente na sessão 27, (com exceção da sessão 25), demonstrando que a variabilidade dos níveis diminuiu com o tempo de intervenção.

Tabela 2  
Medianas e Percentis das sessões avaliadas dos sub-grupos

Sessões	Sub-grupos	
	PNEE	n-PNEE
	Mediana (p75-p25)	Mediana (p75-p25)
<b>5</b>	0,00 (2,00-0,00)	2,00 (3,00-0,00)
<b>6</b>	0,00 (2,00-0,00)	0,00 (3,00-0,00)
<b>7</b>	0,00 (2,00-0,00)	2,00 (3,00-0,00)
<b>15</b>	3,00 (3,00-0,00)	3,00 (3,00-0,00)
<b>16</b>	3,00 (4,00-2,00)	3,00 (4,00-1,00)
<b>17</b>	3,00 (3,00-3,00)	3,00 (3,00-1,00)
<b>25</b>	3,00 (3,00-0,00)	3,00 (4,00-0,00)
<b>26</b>	3,00 (3,00-3,00)	3,00 (4,00-2,00)
<b>27</b>	3,00 (4,00-2,00)	3,00 (4,00-3,00)

O resultado do teste estatístico evidenciou que houve diferença estatisticamente significativa entre os tempos no sub-grupo PNEE,  $\chi^2 = 34,61$ ,  $p=0,00$ , e no sub-grupo n-PNEE,  $\chi^2 = 51,45$ ,  $p=0,00$ , em relação à responsabilidade social e pessoal das crianças. O teste de continuidade, Wilcoxon, revelou que os sub-grupos PNEE e n-PNEE apresentaram aumento significativo nos níveis de responsabilidade social e pessoal. No sub-grupo PNEE observa-se esse aumento significativo quando comparadas: (a) a sessão 5 com as sessões 15, 16, 17, 26, 27; (b) a sessão 6 com as sessões 15, 16, 17, 25, 26, 27; (c) a sessão 7 com as sessões 15, 16, 17, 26, 27. No sub-grupo n-PNEE observou-se aumento significativo quando comparada: (a) a sessão 5 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27; (b) a sessão 6 com as sessões 7, 16, 17, 25, 26, 27; (c) a sessão 7 com as sessões 16, 26, 27; (d) a sessão 15 com as sessões 16, 17, 25, 26, 27; (e) a sessão 17 com a 27. Os resultados sugerem que os dois sub-grupos, PNEE e n-PNEE, demonstraram mudanças positivas e significativas das sessões iniciais do bloco 1 para o 2, e, que essas mudanças, a partir da sessão 15 (bloco 2), se estabilizam em níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal. Não foram observadas mudanças significativas do bloco 2 para o 3 para os sub-grupos, PNEE e n-PNEE. Sendo

assim, esses resultados suportam a segunda hipótese dessa pesquisa, de que as crianças PNEE demonstrariam padrões de mudanças positivas e significativas nas habilidades sociais, especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, semelhantes aos seus pares n-PNEE.

De modo geral, para o sub-grupo PNEE, os comportamentos mais freqüentes do bloco 1 foram: “Participar nas atividades” (f1=1041), “Respeitar os direitos dos outros” (f1=306) e “Não participar” (f1=305). Já no bloco 2, os comportamentos mais freqüentes foram: “Participar nas atividades” (f2=1463), “Respeitar os direitos dos outros” (f2=497) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” (f2=284). No bloco 3, os comportamentos mais freqüentes foram: “Participar nas atividades” (f3=1452), “Respeitar os direitos dos outros” (f3=569) e “Trabalhar com autonomia” (f3=429).

Em relação aos comportamentos menos aceitos socialmente e descritos no nível 0, “Não assumir responsabilidade”, apresentados pelo sub-grupo PNEE, pode-se observar um leve aumento na freqüência do comportamento “Não assumir responsabilidade/Culpar os outros” do bloco 1 (f1=0) para o 3 (f3=3). Nos comportamentos “Abusar/Agredir verbal ou fisicamente” (f1=10, f2=0, f3=4) e “Interromper/Interferir na aula” (f1=51, f2=4, f3=13) observar-se uma diminuição nas freqüências do bloco 1 para o 2 e um aumento no bloco 3, entretanto, esse aumento permanece abaixo das freqüências apresentadas no bloco 1. Diminuição nas freqüências foram observadas do bloco 1 para o 3 nos comportamentos “Não participar” (f1=305 para f3=30), “Ridicularizar os outros/Zombar dos outros” (f1=4 para f3=0), “Não compartilhar materiais” (f1=1 para f3=0).

Em relação ao nível 1, “Auto-controle”, pode-se observar o aumento na freqüência dos comportamentos “Respeitar os direitos dos outros” do bloco 1 (f1=306) para o bloco 3 (f3=569). Já no comportamento “Auto-controle” observa-se um aumento das freqüências do bloco 1 (f1=8) para o bloco 2 (f2=30) e uma diminuição do bloco 2 para o 3 (f3=22), entretanto, essa diminuição permanece acima das freqüências apresentadas no bloco 1.

Em relação ao nível 2, “Envolvimento”, pode-se observar nos comportamentos “Participar nas atividades” (f1=1041, f2=1463, f3=1452), “Aceitar desafios” (f1=15, f2=87, f3=28) e “Interesse em aprender e aperfeiçoar” (f1=131, f2=284, f3=238) um aumento das freqüências do bloco 1 para o 2 e uma diminuição do bloco 2 para o 3, entretanto, essa diminuição permanece acima das freqüências apresentadas no bloco 1.

Em relação ao nível 3, “Auto-direção”, pode-se observar o aumento na freqüência dos comportamentos “Assumir responsabilidade” (f1=0 para f3=134) e “Trabalhar com autonomia” (f1=70 para f3=429) do bloco 1 para o 3.

Em relação ao nível 4, “Empatia e Cuidado”, pode-se observar nos comportamentos “Ajudar/Cuidar dos outros” (f1=2, f2=26, f3=12) e “Cooperar” (f1=14, f2=26, f3=25) um aumento da freqüência do bloco 1 para o 2 e uma diminuição do bloco 2 para o 3, entretanto, essa diminuição permanece acima das freqüências apresentadas no bloco 1.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Crianças, PNEE e n-PNEE demonstraram mudanças positivas e significativas em habilidades sociais no contexto de aprendizagem, por meio da construção de ações mais responsáveis no decorrer do PIMI. E mais, as crianças PNEE demonstraram mudanças positivas e significativas semelhantes aos seus pares n-PNEE.

Essas mudanças positivas na responsabilidade social e pessoal foram evidenciadas, principalmente quando comparadas a sessão 5 do bloco 1 com a sessão 15 do bloco 2. Após a sessão 15 pode-se observar a manutenção dos ganhos até o final das sessões (25,26,27), indicando a adoção de níveis mais elevados de responsabilidade social e pessoal. Tais níveis se refletem em atitudes como, assumir responsabilidades por suas

ações, envolver-se nas atividades de forma autônoma chegando ao ponto de algumas crianças demonstrarem atitudes descritas no nível mais elevado “Empatia e Cuidada”, as quais refletem que essas crianças buscaram ajudar e cooperar com seus pares PNEE e n-PNEE. Segundo Padilha e Freitas (2002), a adoção de comportamentos, como a ajuda mútua, facilita a conquista da autonomia durante o aprendizado das habilidades motoras e sociais.

Pode-se observar ainda, que a maioria das crianças demonstrou diminuir a variabilidade de níveis ao longo das sessões, principalmente nas últimas sessões. Esse fato, indica que o conjunto de ações implementadas por meio do TARGET no PIMI promoveu a diminuição de comportamentos discrepantes, tornando assim o grupo mais consistente em torno de regras e normas cooperativamente estabelecidas, por meio da reflexão e do diálogo. A variabilidade dos níveis apresentados por algumas crianças PNEE e n-PNEE no decorrer das sessões analisadas, pode ser explicada pelo fato do progresso de adoção de um nível para outro, ao longo das aulas de educação física, nem sempre ocorre de forma linear, conforme sugere Hellison (2003).

Quando analisadas as freqüências dos comportamentos, pode-se observar que, no geral, as crianças, PNEE e n-PNEE, demonstraram uma tendência em aumentar as freqüências dos comportamentos dos níveis mais elevados de responsabilidades social e pessoal e, uma diminuição da freqüência de comportamentos poucos responsáveis, reduzindo drasticamente (1) o não engajamento nas atividades; (2) o acusar os outros como responsáveis por ações mal sucedidas; (3) o ridicularizar e zombar os pares ou professores, (4) as interferências no andamento das atividades; (5) o sentimento de posse e não compartilhamento de materiais; (6) e as agressões verbais e físicas. É importante notar que, mesmo as crianças que permaneceram em níveis de desenvolvimento social menos elevados no decorrer da intervenção, evidenciaram uma tendência na diminuição das freqüências desses comportamentos e uma contínua presença de comportamentos de níveis mais elevados de responsabilidades ao longo do programa.

Na presente pesquisa, a consideração dos pressupostos da pesquisa aplicada, associado à perspectiva inclusiva, conduziu a mudanças nas interações sociais de crianças PNEE e n-PNEE, as quais passaram a adotar atitudes em que a responsabilidade por si mesmas (“Participar nas atividades”, “Interesse em aprender e aperfeiçoar”, “Trabalhar com autonomia”, “Aceitar desafios”, “Assumir responsabilidades”) e pelos colegas (“Respeitar os direitos dos outros”, “Cooperar”, “Ajudar e cooperar com os outros”) enriqueceram-se e ampliaram-se durante o programa interventivo.

A adoção, por parte das crianças PNEE e n-PNEE, de comportamentos dos níveis desenvolvimentista, “Auto-controle” e “Envolvimento”, os quais, são considerados o início do desenvolvimento da responsabilidade social, contribuíram para o estabelecimento de um contexto de aprendizagem positiva e significativa, pois comportamentos como respeitar, participar, aceitar desafios e interesse em aprender tornaram-se parte do cotidiano interventivo. Os dois níveis seguintes, “Auto-direção” e “Empatia e Cuidado”, ao serem progressivamente adotados pelas crianças, as quais passaram a exibir comportamentos como assumir responsabilidades, participar com autonomia, cooperar, ajudar os pares, permitiram a professora/pesquisadora ensinar com mais liberdade e independência todas as crianças, principalmente aquelas que necessitam de maiores auxílios na execução das atividades, reforçando as experiências positivas para todas as crianças e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal.

O clima motivacional construído com a estrutura TARGET, o qual mapeou estratégias de tarefas desafiadoras, promoção da autonomia, reconhecimento das conquistas, agrupamentos que acomodaram a diversidade de habilidades motoras e sociais, parâmetros de avaliação individualizado e auto-avaliação, bem como, respeito ao ritmo de

aprendizagem individual, contribuíram para o aumento das freqüências ou a manutenção das freqüências dos comportamentos mais responsáveis e, ao mesmo tempo, pode ter inibido o aumento dos comportamentos menos responsáveis.

A diminuição de comportamentos sociais não adequados a adoção de atitudes mais responsáveis por si e pelos outros observados nessa pesquisa, são congruentes com o resultados de DeBusk e Hellison (1989). Esses pesquisadores ao implementarem programas de intervenção de atividades motoras, observaram que ao longo das sessões, as estratégias utilizadas, as quais também enfatizavam o auto-controle e a cooperação para com os colegas, conduziram à diminuição da agressividade e ao aumento do companheirismo entre os pares, repercutindo positivamente no desenvolvimento social dos adolescentes envolvidos nas pesquisas. Resultados semelhantes, também são reportados por Hastie e Buchanan (2000), os quais desenvolvendo uma metodologia que priorizava a autonomia e o respeito entre os pares associados a um programa de esportes, observaram que o programa esportivo proporcionou experiências que conduziram as crianças a adotarem atitudes positivas na interação social.

Corroborando, Hellison (2003) afirma que, incentivar a reflexão sobre a adoção ou não de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis, possibilita ganhos no desenvolvimento social das crianças e jovens, durante a prática de atividades motoras. Segundo Compagnone (1995) a reflexão contribui para aumento da consciência nas crianças, que é o primeiro passo para conceder o poder às crianças sobre seus comportamentos e atitudes em relação aos outros e a si mesmos.

O resultado da presente pesquisa alinha-se também com os resultados reportados pelos estudos de Ramey e Ramey (1998), Sayers, Cowden e Sherril (2002), Wright, White e Gaebler-Spira (2004), que, embora em contextos segregados, promoveram em crianças PNEE mudanças qualitativas e positivas nas interações sociais. Wright, White e Gaebler-Spira (2004) destacam que ao implementarem, no programa de artes marcial para crianças portadoras da paralisia cerebral, as estratégias e os pressupostos descritos por Hellison (2003), observaram o aumento do senso de habilidade e interações mais positivas nas crianças participantes.

No delineamento quase-experimental da presente pesquisa, as reflexões relevantes de Rimmer e Kelly (1989) foram consideradas, ou seja, de que o desenvolvimento das habilidades motoras amplas em crianças PNEE é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais mais complexas, sendo o mesmo privilegiado no contexto inclusivo. O contexto de atividade motora assegura o desenvolvimento das crianças, por ser um ambiente interativo e extremamente atrativo para muitas crianças (HELLISON, 2003). E mais, esse contexto possibilita a demonstração mais freqüente de qualidades pessoais e sociais, quando comparado a outros ambientes educacionais, por proporcionar as crianças experiências imediatas que conduzem a benefícios sociais e pessoais.

## **CONCLUSÃO**

As oportunidades de trabalhar com um grupo com tanta diversidade nas habilidades sociais e motoras, demonstrados no contexto de inclusão, aliado às estratégias práticas da estrutura TARGET, possibilitaram participação ativa e com autonomia de todas as crianças. Além disso, as crianças PNEE demonstraram padrões de mudanças positivas e semelhantes às crianças n-PNEE com relação às habilidades sociais, mais especificamente em relação à responsabilidade social e pessoal, o que poderia indicar a adoção de atitudes mais apropriadas a idade de cada criança PNEE.

Acredita-se, que em contexto de atividades motoras, onde é ensinado sobre a importância da adoção de atitudes social e pessoalmente mais responsáveis, é possível



observar crianças PNEE e n-PNEE demonstrando espírito de cooperação, trabalho em equipe, autonomia e comunicação, construindo habilidades sociais que possibilitam a tomada de decisão e a resolução de problemas. E mais, esse contexto permite que a criança reconheça e respeite as diferenças individuais e igualdades com as outras crianças, além do reconhecimento deste contexto como referência de um ambiente que fornece oportunidades para divertimento, desafios, auto-expressão e interação social positiva.

## REFERÊNCIAS

COMPAGNONE, N. Teaching responsibility to rural elementary youth: going beyond the urban at-risk boundaries. **Journal Physical Education, Recreation, and Dance**. V.66, n 6, p.58-63, 1995.

DeBUSK, Michael; HELLISON, Donald. Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.8, p. 104-112, 1989.

HAMILTON, Michelle; GOODWAY, Jacqueline; HAUBENSTRICKER, John. Parente-Assisted Instruction in a Motor Skill Program for At-Risk Preschool Children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v 16, n 4, p.415-426, 1999.

HASTIE, Peter A.; BUCHANAN, Alice M. Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v.71, n 1, p. 25-35, 2000.

HELLISON, Donald. **Teaching Responsibility through Physical Activity**. 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

PADILHA, Sandra M. A; Soraia N. FREITAS. A Educação Física Adaptada no contexto da escola inclusiva. **Cinergis**, v.3 ,n 1, p.23-32, 2002.

RAMEY, Craig T.; RAMEY, Sharon L. Prevention of Intellectual Disabilities: Early Interventions to improve Cognitive Development. **Preventive Medicine**, v. 27, p. 224-232, 1998.

RIMMER, James H.; KELLY Luke E. Gross Motor development in Preschool children with Learning Disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.6, n 3, p. 268-279, 1989.

SAYERS, L. Kristi; COWDEN, Jo E.; SHERRIL, Claudine. Parent's Perceptions of Motor Interventions for Infants and toddlers with Down Syndrome. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.19, n 2, p. 199-219, 2002.

ULRICH, Dale. **The test of gross motor development**, 2 ed. Austin, Texas: Pro-Ed, 2000.

VALENTINI, Nadia C. A influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Percepção de Competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 16, n 1, p 61-75, 2002.

VALENTINI, Nadia C.; RUDISILL, Mary E. Effectiveness of an Inclusive Mastery Climate Intervention on the Motor Skill Development of children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.21,n 4, p. 330-347, 2004.

WRIGHT, Paul M.; WHITE, Katherine; GAEBLER-SPIRA, Deborah. Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted Physical Activity: A collective case study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.23, n 1, p. 71-87, 2004.

Rosiane Karine Pick  
Rua: Ferreira Viana, 875 apt 918 Bloco E  
Petrópolis Porto Alegre RS  
CEP 90670-100

DATASHOW

## NATAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Vânia Lucia Girardi  
Especialista em Educação Especial  
Universidade Federal do Paraná/Cepels  
Dra. Ruth Eugenia Cidade  
Universidade Federal do Paraná/Cepels

*A atividade de natação para pessoas com deficiência mental está sendo realizada pelo Departamento de educação física da Universidade Federal do Paraná desde 2003 em parceria com a Escola de Educação Especial Menino Jesus dentro do projeto de extensão Atividade Motora Adaptada para pessoas com Deficiência. Tem como objetivo promover o desenvolvimento global dos alunos com deficiência mental através da natação. Participam do projeto 30 alunos com deficiência mental, de ambos os sexos, com idades que variam entre 14 e 45 anos. Até o momento os resultados são satisfatórios e surpreendem não apenas professores ou acadêmicos, mas sim os próprios alunos e seus familiares.*

*The swimming activity for people with mental deficiency is being performed by the UFPR's department of physical education since 2003 with the special education school Menino Jesus, in the extension project motor activity adapted to people with deficiency. Its objective is to promote the global development of students with mental deficiency, male and female, in ages between 14 and 45 years old. Up to the present moment the results are satisfactory and fill with wonder not only teachers and academic students, but also the students and their families.*

*La actividad de natación para las personas con deficiencia mental, está siendo realizada por el Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Paraná desde 2003 en sociedad con la escuela de Educación Especial Menino Jesus, dentro del proyecto de extensión Actividad Motora adaptada para las personas con Deficiencia. Tiene como objetivo la promoción del desarrollo global de los alumnos con deficiencia mental a través de la natación. Participan del proyecto 30 alumnos con deficiencia mental, de ambos los sexos, con edades que pueden variar entre 14 y 45 años. Hasta el momento los resultados son satisfatórios e sorprenden no solamente los profesores o académicos, sino los próprios alumnos y sus familias.*

### Introdução

O projeto atividade motora adaptada para pessoas com necessidades especiais é realizado pelo departamento de educação física da Universidade Federal do Paraná desde 1994. Várias atividades esportivas adaptadas foram ofertadas durante este período. Atualmente são ofertadas a bocha e a esgrima para pessoas com deficiência física e a natação para pessoas com deficiência mental. Nosso relato é sobre uma das ações do

projeto que é a natação. Em relação ao projeto a professora de educação física da escola tem a função de professora responsável (colaboradora).

Esta atuação é direta e primordial para o andamento nas atividades, pois se constitui no elo entre a escola e a universidade no qual são parceiras. A colaboração do profissional da escola se dá diretamente com acadêmicos e voluntários. Isso inclui o planejamento da proposta da natação, participação nas reuniões de planejamento e avaliação com os acadêmicos e voluntários, inter-relação com as famílias dos alunos e direção da escola, acompanhamento em competições e outras atividades relacionadas ao projeto como cursos, congressos e palestras, enfim em todas as etapas do projeto. A universidade proporciona a vivência prática dos acadêmicos do setor de educação física, trabalhando no projeto como bolsistas ou voluntários, que atuam diretamente com alunos com deficiência. Assim diminui a distância entre prática e teoria, nas disciplinas voltadas para a pessoa com deficiência.

Para situar melhor a proposta falaremos um pouco da Escola de Educação Especial Menino Jesus, que atende 220 alunos com deficiência mental leve e moderada, tendo como objetivo contribuir para a formação do cidadão através da sua preparação para o mundo do trabalho. O que se observa na prática da escola é que apenas alunos com menos comprometimentos é que conseguem se fixar no mercado de trabalho. Sendo assim a grande maioria de nossos alunos permanece na escola, em salas chamadas de oficinas pedagógicas que desenvolvem trabalhos artesanais.

Com isso ao passar dos anos, 1997 há 2002 percebemos a mudança no perfil dos alunos que continuavam na escola, que passou de leve para moderada apresentado um número maior de alunos com diagnóstico de deficiência mental moderada. Essa mudança teve repercussão no andamento dos projetos desenvolvidos pelo setor de Educação Física. Uma das mudanças foi à necessidade de substituir a atividade de treinamento da equipe de handebol – bicampeã nacional e campeã mundial nos jogos de verão das olimpíadas especiais em 1999- para a atividade de natação.

Foi difícil e ao mesmo tempo desafiador, deixar um campo conhecido, ministrando handebol para aqueles atletas durante seis anos, e começar em outra modalidade, com uma nova proposta de ensino. A mudança de atividade de handebol para natação ocorreu em outubro de 2003 e o projeto foi desenvolvido no ano letivo de 2004, com a proposta anual até dezembro de 2005. A escolha da atividade deveria contemplar este grupo de alunos, pensando em sua qualidade de vida, sem deixar de lado as questões físicas e esportivas.

Conforme FREUDENHEIN (1995), os programas de atividades motoras no meio líquido visam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social, além de desenvolver com maior ou menor intensidade, todas as partes do corpo em sua totalidade. Concordando com este argumento achamos que a atividade de natação seria a mais apropriada para nossos alunos.

## Justificativa

O motivo pelo qual decidimos iniciar a natação e não uma modalidade desportiva em equipe, é que cada vez mais o perfil dos alunos no qual o setor de Educação Física podia desenvolver uma atividade a longo prazo eram os alunos com Deficiência Mental Moderada, os aposentados e os que a família não tinha interesse em que trabalhassem. Lembrando que os alunos com Deficiência mental leve e com menos comprometimento, estavam na escola, participando do grupo de “mercado de trabalho”, dificultando assim um trabalho com desporto em equipe que é a logo prazo.

Dentro desta perspectiva a prioridade em relação aos alunos seria para o encaminhamento ao trabalho, no qual o aluno iria desligando-se das atividades oferecidas pela escola conforme sua fixação no emprego. Na escola temos atualmente 220 alunos matriculados, dos quais apenas três alunos participaram anteriormente de atividades em natação patrocinadas pela família.

Observa-se ao longo dos anos, a preocupação de desenvolver diversas técnicas para o convívio diário de pessoas com deficiência mental através de um comportamento saudável, orientado para o desenvolvimento de hábitos e atitudes, como o controle do estresse, alimentação e higiene adequada, independência nas tarefas diárias, espiritualidade e atividade física (Rimmer, 1999).

Com isso pensamos em iniciar a atividade de natação, para desenvolver e oportunizar esta população em uma atividade no qual eles teriam plenas condições de participação, tanto quanto as suas habilidades quanto ao fato de não ter custos financeiros para as famílias em uma atividade que lhes proporciona uma melhora na qualidade de vida.

Segundo FERREIRA (1993, p13) “[...] a diferença é tipicamente tratada como algo especial, ainda que variem os processos de atendimento ao indivíduo [...]”, sendo assim considerado de grande importância no reconhecimento das questões sociais, o esporte tem sido um diferencial importante no processo de inclusão.

Com isso pudemos reavaliar os objetivos do projeto e principalmente oportunizar alunos com mais comprometimento há uma atividade no qual, principalmente por questões de acessibilidade financeira, não tiveram condições de frequentar uma atividade aquática, visando outros aspectos além da técnica e da competição.

## Objetivos

O objetivo geral desta atividade no projeto é promover o desenvolvimento dos alunos através da natação. Já os objetivos específicos são estimular o processo de ensino aprendizagem de habilidades motoras da natação, aumentar a auto-estima e confiança dos alunos, incentivar a pesquisa na área e promover a formação profissional através de campo de estágio.

## Metodologia

Antes do início das atividades práticas tivemos o cuidado de esclarecer e pedir autorização para os pais dos alunos que iriam participar do projeto.

Os alunos foram orientados quanto aos materiais e questões como higiene e prevenção de micoses. Bem como passaram por exame médico para piscina, com médico cedido pela UFPR.

A movimentação dos alunos em prol da atividade de natação começa na escola onde eles são responsáveis por buscar o lanche na cozinha e ir até o ônibus, cedido pela central de transportes da UFPR, que vem até a escola para nos conduzir até o local da piscina e retorna após o término da aula, no qual os alunos fazem o lanche.

Os alunos estão divididos este ano em dois grupos 15 alunos no período da manhã e 15 alunos no período da tarde, de ambos os sexos entre 14 a 45 anos de idade.

A atividades práticas são realizadas semanalmente no Centro de Educação Física e Desportos da UFPR (CED), as terças-feiras das 9:00 às 10: horas, e à tarde das 15:00 às 16:00 horas. O CED dispõe de uma Piscina de 25 m, e duas piscinas de Hidroginástica, ambas cobertas e aquecidas. As aulas estão divididas em: aquecimento, desenvolvimento corporal e específico, aprendizagem da natação e alongamento. As atividades são propostas pelos acadêmicos, voluntários, bolsistas, professores e alunos. São realizados pré

e pós-testes baseados no livro das olimpíadas Especiais no início e no final do ano, para avaliar o aproveitamento do aluno. Para o planejamento e avaliação das aulas serão realizadas reuniões quinzenais, com os acadêmicos, no qual será elaborado o planejamento.

O programa a ser seguido nas aulas se divide em três grupos de trabalho:

1) Para alunos sem experiências anteriores na natação.

Inicia-se com a ambientação: Sentar-se na borda da piscina e bater os pés, entrar e sair da piscina, fazer caminhada, familiarização com o meio líquido e suas propriedades, controle da respiração, formas diferenciadas de mergulho, noções básicas de flutuação e deslize, noções básicas de propulsão, exercícios de domínio do corpo e segurança pessoal.

2) Para alunos que já se familiarizaram com o meio líquido.

Flutuação e deslize: ventral, dorsal, mudança de posição, exercícios de iniciação aos estilos.

3) Para alunos com experiências em natação.

Aprendizado dos estilos de natação: crawl, costas, peito, borboleta, exercícios de correção dos movimentos, regras e provas de competição.

Sempre que possível os alunos serão incentivados a participar de festivais e competições e no final do ano será realizada confraternização com os atletas dos dois grupos, em ambiente propício a participação de atividades aquáticas no qual poderá ser observada a participação de natação dirigida, para a natação como atividade lúdica.

#### Análise e discussão dos Resultados

Até o momento pode-se observar uma melhora em todas as etapas ensinadas aos alunos. Dos 25 alunos que participaram em 2004, 01 já sabia nadar crawl, costas, peito, borboleta, melhorando a técnica deste nado. 01 sabia nadar crawl e costas, e iniciou o nado de peito. 08 não tiveram contato com a natação anteriormente e passaram da fase de familiarização para a iniciação aos estilos. 06 estavam na familiarização, conseguindo fazer controle da respiração com mergulho, 04 estavam na fase de caminhada e segurança na água, conseguindo entrar e sair da piscina sem ajuda. 02 estavam na fase de familiarização, conseguindo fazer caminhada e imersão da cabeça na água. 02 estavam na fase de familiarização conseguindo se deslocar na piscina com auxílio, 01 apresentava trauma de chegar perto da água e passou para a fase de sentar na borda e bater os pés na água, também conseguiu entrar em piscina rasa com acompanhamento da estagiária, conseguindo se sentar no fundo da piscina, segurando na borda.

Os resultados desse trabalho são satisfatórios e surpreendem não apenas professores ou acadêmicos, mas também os próprios alunos e seus familiares, pois, a participação em festivais e torneios vem representar uma prática nova, favorecendo a participação em um novo grupo, uma nova possibilidade de vivência, comprovando que são pessoas que sempre buscam superar seus limites, abertas a novas interações com outras pessoas, demonstrando persistência, alegria e motivação.

#### Considerações finais

No ano de 2004, estávamos iniciando as atividades e aprendendo junto com os alunos, principalmente a conhecê-los e identificar as suas possibilidades de aprendizagem quanto à natação. Junto com a disciplina de natação da Universidade, realizamos um festival de natação para pessoas com deficiência e participamos de outro com bons resultados.

Verificamos a melhora na familiarização no meio líquido, independência em atividades como se vestir tomar banho e cuidar de seu material de natação. Quanto às

características individuais dos alunos, quanto ao medo, tensão e dificuldade de controlar a respiração influenciam significativamente na familiarização com o meio líquido. Também observamos uma melhora quanto a responsabilidade de não faltar as aulas, notando que mesmo em alunos que costumam faltar a escola, nos dias de natação eles tiveram poucas faltas e com justificativa. No dia da confraternização, “não faltou ninguém”. Observou-se então que houve um bom envolvimento dos alunos com a atividade ofertada, salientando-se que mesmo os que não passaram da fase de familiarização, estavam participantes e motivados a continuar em 2005. Como este projeto encontra-se em andamento almejamos este ano, além de identificar as melhoras e o aproveitamento dos alunos quanto a parte técnica do aprendizado da natação, ter um olhar sobre o significado da prática desta atividade enquanto os indivíduos que formam este grupo e que grupo formam juntos.

Revelando que não só a aquisição da habilidade de saber nadar, foi importante para o aluno, mas sim estar naquele grupo, sair da escola para a atividade, e fazer parte dos alunos da natação, mesmo não conseguindo nadar com estilo.

#### Referência Bibliográfica

FERREIRA, J.R. (1993). A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep.

FREUDENHEIM, A. M. o nadar: uma habilidade motora revisada. São Paulo: EDUSP: 1995.

OLIMPÍADAS ESPECIAIS: Programa de Destrezas Esportivas: Natação. Brasília: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.

RIMMER, J.H. (1999) Health promotion for people with disabilities: the emerging paradigm shift from disability prevention to prevention secondary conditions American Journal of Health promotion. 79 (50 p.495 – 502).

## NORMALIDADE E DIFERENÇA: NOTAS, APONTAMENTOS E REFLEXÕES DE UMA UNIDADE DE ENSINO

Ms. Cláudio Marques Mandarinino  
Unisinos

**Resumo** – O objetivo do estudo é fazer uma discussão sobre a normalidade e a diferença tendo como análise a perspectiva foucaultiana. O debate do trabalho está centrado nas práticas discursivas que tratam da alteridade deficiente como uma forma de localizar o outro na sua falta, na sua incapacidade, como um ser incompleto reforçando o lugar do mesmo. Foram analisados desenhos de 54 estudantes do curso de Educação Física que representavam uma pessoa, uma pessoa deficiente mental e uma pessoa surda, bem como os textos elaborados durante as aulas da disciplina. Os desenhos representam, predominantemente, um sujeito branco, masculino, eutrófico e adulto.

**Abstract** - The research aimed at discussing Normality versus Diversity based upon Foucault's perspective. The work is based upon discursive practices leading with disabled persons' alterity as a way of locating the Other within their own lackness and disability, as an incomplete being reinforcing the place of the Same. Drawings of 54 students of the Physical Education course representing a person, a mental disabled person and a deaf person were examined, as well as the writings produced during the subject classes. Drawing predominantly represented a Caucasian male, eutrophic adult subject.

**Resumen** - El objetivo del estudio es discutir sobre la normalidad y la diferencia teniendo como análisis la perspectiva "foucaultiana". El debate del trabajo esta centrado en las practicas discursivas que tratan de la deficiencia como una forma de localizar al otro en su falta, en su incapacidad, como un ser incompleto reforzando el lugar del mismo. Fueron analizados diseños de 54 estudiantes del curso de Educación Física que representaban a una persona, a una persona deficiente mental y a una persona sorda, así como los textos elaborados durante las clases de la disciplina. Los diseños representan predominantemente a un sujeto, blanco, masculino, con peso normal y adulto.

### Introdução

Vamos imaginar que dois espelhos estão frente a frente num determinado local. O que eles refletem a não ser a imagem um do outro? Frente a frente os espelhos parecem não ter sentido de existência. Os espelhos não estabelecem uma relação com outras coisas a não ser com si próprio: ser um espelho. Claro que ser um espelho implica em saber que existe o não espelho uma relação que poderia ser estabelecida entre aquilo que se é e não é. Perde-se, neste momento, um significado que muito ele tem, ou seja, o de representar o outro. Imaginemos agora que uma pessoa está diante dos dois espelhos. O que ela vê? Ela vê a si próprio e aquilo que está inscrito sobre si. Mas quem a localizou? Quem disse o que ela é e o que ela não é? Foi o espelho ou o discurso que aparece na imagem do espelho?

Vamos analisar por outro ângulo agora, pois, se a pessoa que está diante do espelho for cega congênita a imagem refletida não significa muita coisa para ela a não ser que seja feita uma descrição sobre o que está sendo refletido. E esta descrição é feita por alguém



que não é o próprio cego. Neste sentido, o seu lugar pode direcionar-se para uma alteridade deficiente que trata de falar das faltas que a sua condição possui em relação ao mesmo. E se esta pessoa for surda, o seu olhar permite que ela se reconheça enquanto identidade que construiu sobre si e que também é narrada por outras pessoas a partir de sua não comunicação verbal.

O espelho parece que mostra a estas pessoas que se vêem uma possibilidade de existirem, porém, ele somente mostra uma parte daquilo que é visto e representado de frente, de lado e de costas. Mas sempre existe uma parte, não vista ou percebida, que é elaborada por alguém de fora deste corpo.

Na sociedade em que vivemos muitas são as alteridades deficientes<sup>1</sup> elaboradas por alguém que não se coloca no lugar do outro, mas pelo contrário reforça mais ainda a sua posição de mesmo. Mostra o lugar que ocupa e delimita os espaços estabelecidos nesta relação. Na verdade estamos diante de um discurso que trata da normalidade e anormalidade.

O presente artigo atento a este tema relacionado à alteridade deficiente localiza-se como uma produção que surge de um exercício acadêmico na sala de aula, fruto das notas, apontamentos e reflexões de uma unidade de ensino que teve a normalidade e a diferença como eixos para o debate e discussão numa disciplina do curso de Educação Física<sup>2</sup>. Colocar estas duas palavras juntas permite fazer com que o olhar contemple a proximidade e distância que elas nos possibilitam. A proximidade de ser uma a parte da outra, que só existe a partir da relação comparativa em que se podem classificar as pessoas. Nesta proximidade seríamos normais ou diferentes. Porém, existe uma distância da própria oposição que uma faz da outra. O discurso mais recorrente diz que: como ser normal não é ser diferente e ser diferente é afastar-se daquilo que se espera que a pessoa seja, vamos partir de um modelo, perfil, média, discurso, raça, classe, religião, condição, gênero, maturidade, etc., para estabelecermos a relação do primeiro (mesmo) com o diferente (outro). É nesta direção, de tentar mostrar outro ângulo, compreensão sobre este discurso que este trabalho se direciona, ou seja, deslocar o lugar que a representação sobre o outro ocupa. Portanto o objetivo que se pretende aqui está em identificar os lugares que o outro aparece nas alteridades deficientes.

Este é um estudo com abordagem descritiva. Como procedimento para a coleta dos dados, foi solicitado aos/as alunos/as na sala de aula que fizessem três desenhos; o primeiro de uma pessoa; o segundo, de uma pessoa deficiente mental; e, o terceiro de uma pessoa surda. Após os/as alunos/as terminarem os três desenhos pediu-se que em cada um deles identificassem algumas categorias, tais como: se foi desenhado uma pessoa do sexo masculino ou feminino, deficiente físico, de cor branca, negra ou amarela. Em outro momento o pesquisador identificou se era o corpo de uma pessoa eutrófica, com pré-obesidade ou obesidade de grau I, II ou III. Os dados foram depositados no programa estatístico SPSS para a análise descritiva, bem como foram identificadas as suas associações. O total de alunos/as ficou em 54 sendo que 55,6% são do sexo masculino e 44,4% pertencem ao sexo feminino e a coleta dos dados ocorreu no ano de 2004.

Foi escolhido um texto para o desenvolvimento da proposta: a Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos significados da normalidade (Skliar, 1999). A leitura propõe uma análise sobre aquilo que o discurso moderno passou a chamar

---

<sup>1</sup> Skliar comenta que a alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses outros que não somos, aparência nos mesmos mas que utilizamos para poder ser nós mesmos. (p. 18)

<sup>2</sup> Disciplina de Movimento Humano e Necessidades Educacionais Especiais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Um dos seus objetivos no qual compõem o tema trabalhado diz que: Promover o reconhecimento da diferença como princípio integrador da pessoa com deficiência na sociedade, no trabalho e na escola;

de normalidade. A escolha deste texto pautou-se nos seguintes critérios: (1) o conteúdo que ele possui, permite que o debate seja rico em análises que tratam da diferença; (2) é um texto que permite uma aproximação com temas como gênero, raça, classe, minorias étnicas e/ou religiosas, etc, ou seja, os outros excluídos, mostrando que para entender os processos de exclusão deve-se aceitar que existem outros elementos presentes; (3) Regata a questão da diferença como uma identidade das alteridades que todas as pessoas possuem. O debate e reflexão<sup>3</sup> desse material ocorreram após o professor abordar o tema da normalidade e diferença trazendo outras referências para auxiliar no entendimento da proposta. Portanto, a seguir tratarei da normalidade e diferença.

## Normalidade e Diferença

O tema da normalidade e da diferença tem sido debatido a partir de diversos ângulos. Questões de ordem biológica, patológica, de desvios, procuram mostrar que existe um afastamento daquilo que é entendido como a media. Mas existe um pano de fundo que trata da identidade. Uma identidade que é narrada como o lugar do mesmo e o lugar do outro.

No Dicionário etimológico, CUNHA (1986, p. 551) explica que a palavra normal vem do latim *normales-e*, sendo que anormal e anormalidade aparecem em 1881. CANGUILHEM (1995), com a mesma preocupação, no livro *O normal e o patológico*, destaca que 1759 foi à data do aparecimento da palavra normal e que 1834 foi à data do aparecimento da palavra normalização.

EWALD (1993) complementa que o vocabulário havia de alargar-se consideravelmente: norma já não se declinaria com normal, mas com normalidade (1834), normativo (1868). Ao tratar do normal e do patológico, FOUCAULT (1994b) explicou que a Medicina aprendeu mais claramente que os quadros clínicos não eram uma coleção de fatos anormais<sup>4</sup>, de monstros fisiológicos, mas, sim, constituídos, em parte, pelos mecanismos normais e pelas reações adaptativas de um organismo funcionando segundo sua norma. Mais adiante, EDWALD (1993, p. 79) comenta que:

(...) no princípio do séc. XIX irá dar-se uma singular alteração nas relações entre a regra e a norma. Norma já não será um outro nome para regra, uma maneira de produzi-las e, sobretudo, um princípio de valorização. É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme a regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à idéia de retidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média, a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico.

As escolas, os manicômios, os hospitais, as prisões, os conventos, os asilos, os quartéis, têm um papel importante nessa dinâmica enquanto princípio disciplinador constitui práticas discursivas e não-discursivas. Atuam como espaços que normatizam certas condições das pessoas delimitando os lugares de cada um, ou seja, para cada individualidade existe uma norma de segurança. Isso não deve ser entendido como algo negativo, e sim como aquilo que individualiza, a partir de um discurso exterior, que estabelece a referência sobre o que se é e sobre o que não se é.

---

<sup>3</sup> Para desenvolver o tema explicitado, partiu-se da perspectiva foucaultiana, pois, esta permitia outros focos de reflexão a partir dos conceitos de enunciados e práticas discursivas e práticas não-discursivas, produtoras de regimes de verdade numa relação de saber-poder.

<sup>4</sup>Para Foucault, na obra *Os Anormais*, o individuo anormal se refere a três figuras: o monstro, o incorrigível e o onanista.

No conjunto das práticas discursivas e não-discursivas da normalidade, entram em jogo o verdadeiro e o falso. As problematizações fazem-se no ver e no dizer (DÍAZ, 1993). Uma normalidade e anormalidade a partir do direito. Já o enunciado é uma função de existência e não é, em si mesmo, uma unidade. (MACHADO, 1982). O enunciado, como produção de conhecimento, só é válido dentro de um quadro explicativo que lhe confere sentido, ou seja, que o legitima. Ele está localizado em tempo e espaço definidos histórica e culturalmente. Quando analisou o enunciado, DÍAZ (1993) destacou que ele não é nem uma palavra, nem uma frase, nem uma proposição; porém, ao sê-lo, ele é uma função de existência que pertence aos signos, ele produz uma objetividade e responde à verdade de sua época. A criação de locais específicos para aquelas pessoas que estão fora da média estabelecida, é um exemplo do grande impulso da instituição como uma norma de segurança. A prisão, o manicômio, o hospital, a escola são algumas dessas instituições.

A idéia de normalidade tal como aparece modernamente, não pode ser entendida como algo que sempre esteve presente na história da humanidade. Isto é possível de compreender, pois, ela surge numa conjuntura que permite este regime de verdade. E qual seria este regime de verdade?

Estou tratando aqui de uma compreensão que tem na ciência o instrumento para estabelecer uma relação de saber e poder que constitui novos regimes de verdades. Uma das maneiras de entender esta questão pode ser resgatada a partir de como o conhecimento científico que está posto na modernidade contribuiu para trazer este tema para o debate.

Parece-me interessante começar a pensar sobre a normalidade a partir da instituição escolar entre outras instituições que irão surgir na modernidade. Nos primórdios da escola moderna, podemos lembrar de Comenius na sua obra *Didática Magna* no qual defende a pansofia, ou seja, ensinar tudo a todos. Mas para Comenius, o “todos” que ele se referia em os ricos, os pobres, os homens e as mulheres. Não se incluía neste todos, os deficientes mentais, cegos, surdos, etc. Numa passagem estudo de Narodowski (2004) sobre Comenius é comentado que a pansofia faz uma ressalva aos monstros humanos que não estão aptos para cultura e a educabilidade. Mais adiante comenta que:

Os “ineptos” são as exceções, são os menos freqüentes, são o anormal, o menos provável, motivo pelo qual não há por que nos ocuparmos com isso (2004, p.81).

Embora este não fosse um tema recorrente no século XVII, de alguma forma ali já se começavam identificar os não lugares dos outros. O pensamento comeniano contribui, portanto, para que se pensasse numa escola homogênea em relação à formação das turmas, separação dos sexos, livros didáticos iguais, distribuição dos tempos e espaços para que a aprendizagem pudesse acontecer. O seu projeto, somente, teve êxito no século XVIII<sup>5</sup>.

O pensamento Comeniano, entre outros movimentos que estiveram presentes construção da escola moderna permitem entender um pouco dos lugares e não lugares que os cegos, surdos, deficientes mentais começam a situar-se, pois, a escola vai surgindo com uma serie de dispositivos normalizadores, ou como explica Ewald (1993), que na normalização técnica, destaca-se a padronização e a escola, também, padroniza, e ela fornece critérios de juízos. Normalizar, portanto:

é produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo: uma norma pode ser definida como um critério, uma medida ou um exemplo, de quantidade, de qualidade ou de consenso, como base de referência ou de comparação (EWALD, 1993, p. 99).

---

<sup>5</sup> Comenius nasceu em 1592 na Moravia e morreu em 1670. Somente no século XVIII o seu projeto de Pansofia (ensinar tudo a todos) passa a ser implantado.

De uma forma mais clara, comento que o estabelecimento de uma normalidade investiu em diferentes campos do saber. Nas escolas organizaram-se as seriações, as divisões entre aqueles que aprendem e aqueles que têm dificuldade na aprendizagem, separação entre os gêneros masculino e feminino. Nas prisões foram separados os marginais, nos hospitais aqueles que não estavam nas normas de vida e saúde, nos manicômios, os loucos. Esta é a grande positividade que os efeitos da norma trazem. O ser humano passa a ser dividido, catalogado em diversas categorias. O ser humano passa a ser dividido, catalogado em diversas categorias, ou como comenta Veiga-Neto (2001, p.23) sobre os “anormais”:

(...) divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansavelmente inventado: os sindrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio enfim (...).

Pessotti parece contribuir para entendermos como no período moderno o lugar do outro (deficiente) vai cada vez mais sendo uma responsabilidade da família e do estado saindo daquela percepção que não tem um conhecimento científico sobre a condição do deficiente mental durante o século XVIII.

O apego residual do século XVIII a uma noção fatalista da deficiência parece uma desesperada tentativa de isentar a família e o poder público do dever de educar os amentes e criar instituições adequadas para isso. Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, leva-las à fogueira ou às galés. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental, mas, ao mesmo tempo, não há vantagens, para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. (1984, p.24)

Para o universo das representações sobre o outro como alguém que tem uma falta, uma incompletude, que dever ocupar determinado lugar, não faltaram práticas e procedimentos normalizadores para constituir uma alteridade deficiente.

### **A Alteridade “Deficiente”**

No artigo de Carlos Skliar, que trata da alteridade deficiente, é possível perceber que a dimensão das diferenças extrapola as questões biológicas, medicamentosas e patológicas que falam dos cegos, surdos, deficientes mentais, ou seja, os outros excluídos compõem um grupo que incorpora os meninos e meninas em “situação de rua”, os homossexuais, os negros, os indígenas, os analfabetos, etc.

Para este autor, a deficiência enquanto termo isolado remete o sujeito a um lugar sem gênero, raça, religião, classe social, etc. É interessante perceber que aquele que nomeia o outro é quem não está na parte frágil do nomeado. Ele é a melhor parte, a parte normal da relação dentro daquela lógica das oposições binárias normal/anormal, incluído/excluído, ouvinte/surdo, vidente/cego, etc. Skliar comenta que as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – e negativo -

do ser ouvinte, nem ser cego o oposto de ser vidente. Este autor analisa da seguinte forma esta idéia:

..., é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está na cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. (1999, p. 18)

Outro tema, portanto, que é trazido para o debate refere-se ao discurso da normalidade que tende a mascarar a questão política da diferença, neste discurso, diferença passa ser definida como diversidade que é entendida como as variantes aceitáveis e responsáveis pelo projeto hegemônico da normalidade (Skliar, 1999). Mas o autor vai mais adiante e comenta que:

As normas e valores sobre corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral a norma tende a ser implícita invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada. (p. 21).

Sobre este tema um dos alunos escreveu o seguinte:

A alteridade, ser outro está presente em todos nós, cada um com suas particularidades, e ao reiterarmos algo que se refere a nós mesmos em relação ao outro, estaremos inconscientemente reforçando nossa identidade como ser humano. Ser diferente não quer dizer “existência de problema” e sim, atitudes, atos, forma, configurações que eu assumo e coloco em prática no dia a dia que me diferem do outro. (Aluno 4)

Noutra linha de raciocínio, que não considera somente o caráter de invisibilidade da norma, Ewald (1993) comenta que a norma desigualada do mesmo modo e convida a cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros. Ao dizer isso, o autor deixa em aberto a possibilidade de pensarmos sobre as diferenças, sem localizar uma normalidade que deseje para si a redenção de um modelo a ser seguido. Esta normalidade é refletida sobre como eu me represento dentro de um quadro de referencia que tem a norma como espelho. Segue uma reflexão de uma aluna:

O princípio da normalidade foi instituído social, econômica, histórica e culturalmente partindo de que o normal é estabelecido pela média, ou seja, conceitos pré-estabelecido que determinem padrões. Todos nós apresentamos alteridades, pois, somos diferentes, porém cada vez que falamos da deficiência do outro, ou sua condição, estamos cada vez mais reforçando sua situação, partindo de premissa de que somos melhores do que o outro. (Aluna 3)

Neste sentido temos que começar a refletir sobre aquilo que o Gráfico 1, nos mostra. Nele se pode perceber que existe a predominância dos desenhos vinculados ao sexo masculino. Assim, já temos uma informação importante que trata da

representatividade masculina, ou seja: 64,8% dos alunos/as que desenharam uma pessoa no primeiro desenho representaram o sexo masculino. Para o segundo e terceiro desenho do sexo masculino os valores aumentam para 72,2%.

Sexo do Desenho	Desenho		
	Pessoa %	Pessoa Def. Mental %	Pessoa Surda %
Masculino	64,8	72,2	72,2
Feminino	35,2	27,8	27,8
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Gráfico 1

O que deve ser entendido em relação ao que foi solicitado aos alunos e alunas diz respeito à necessidade de sair de si para representar o outro, pois, qual seria o motivo, no primeiro desenho, por exemplo, que o/a aluno/a deixasse de utilizar a sua referencia transferindo-a para o desenho. Por que ele/a deveria pensar no outro quando deve desenhar uma pessoa? A estratégia intimista para desenhar uma pessoa serve como referencia a sua representação de uma pessoa principalmente no primeiro desenho. Isto na verdade parece não ser um problema. A reflexão que se pode fazer está no sentido oposto, daquele que não é nem representado, pois, neste sentido o outro passa a ter uma presença no momento em que não aparece como uma representação enquanto pessoa, que não é desenhada.

Um dado que se deve ficar atento diz respeito àqueles que não representam a si quando desenharam uma pessoa. No gráfico 2 percebe-se esta evidencia quando as alunas fizeram os seus desenhos

Sexo dos/as	Desenho								
	Pessoa			Pessoa Def. Mental			Pessoa Surda		
Alunos/as	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Masculino	90,0	10,0	<b>100,0</b>	80,0	20,0	<b>100,0</b>	86,7	13,3	<b>100,0</b>
Feminino	33,3	66,7	<b>100,0</b>	62,5	37,0	<b>100,0</b>	54,2	45,8	<b>100,0</b>

Gráfico 2

Percebe-se uma distinção entre os alunos e as alunas quando fazem os três desenhos. A diferença esta quando saem de si para representar outra pessoa. O que faz com que 33,3 %, 62,5% e 54,2% dos desenhos das alunas representem o sexo masculino? No Gráfico 3, podemos identificar outro elemento que se une ao sexo masculino, ou seja, a tendência em desenhar pessoas de cor branca.

Cor	Desenho		
	Pessoa %	Pessoa Def. Mental %	Pessoa Surda %
Branco	94,4	92,6	90,7
Negro	-	-	3,7
Amarelo	5,6	7,4	5,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Gráfico 3

É necessário considerar que nenhum dos/as alunos/as que fizeram os desenhos eram negros. Isto nos permite refletir sobre a predominância da cor branca presente neste gráfico. O que passava a ser interessante, neste caso diz respeito a forma como os estes dados conduziam os/as alunos/as e as alunas nas suas reflexões sobre o tema da normalidade e diferença.

O que é ser normal afinal? A sociedade é quem acaba determinando o que é o normal. Na realidade a sociedade impõe normas, quem as segue é considerado alguém normal, que não está fora dos padrões. O que realmente existe são pessoas normais, são pessoas diferentes. Acontece que, frente a um deficiente, por exemplo, a pessoa que não possui nenhuma deficiência reforça a idéia de ser normal. (Aluno 5)

Aquilo que o aluno destaca como sendo determinado pela sociedade passa por todo um processo eurocêntrico no qual se presenciou nos últimos séculos a partir do colonialismo e dominação vinda de países da Europa e no norte da América. Este processo de normalização fez-se presente na linguagem, na escrita, nos instrumentos de medida, nos costumes e nos hábitos. Se buscarmos aqui outras práticas utilizadas, como por exemplo, os heróis do cinema americano, encontraremos uma pessoa branca e homem, inclusive nos filmes em Jesus Cristo aparece, por exemplo, percebe-se que ele diferencia-se na cor da pele e olhos numa região em que não existe a predominância do europeu, e podemos ir mais adiante aos livros didáticos antigos, nas animadoras de televisão, as bonecas que as meninas brincavam na sua infância, também, eram brancas. Neste sentido a norma utilizada como uma prática que individualiza, estava carregada de significados que criavam a falta no outro.

No gráfico 4 pode-se observar que os desenhos representam corpos eutróficos, o que permite ir fechando, com os dados que dispusemos um tipo de sujeito que, parece predominar, nos desenhos feitos pelos alunos, ou seja, um sujeito do sexo masculino, branco, adulto e eutrófico. O elemento da estética corporal assume um lugar diferente nestas últimas três décadas. Nunca se valorizou, e se cobrou tanto de um corpo “sarado”, saudável, constituído por membros superiores e inferiores. Nos desenhos feitos, somente no segundo e no terceiro aparece uma pessoa com deficiência física (5,6%).

Em relação ao Peso	Desenho		
	Pessoa	Pessoa Def. Mental	Pessoa Surda
	%	%	%
Eutrófico	94,4	85,2	94,4
Pré-obesidade	5,6	14,8	5,6
Obesidade (I, II, III)	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Gráfico 4

Outras características, que se poderia procurar nos desenhos, não tiveram naquele momento um foco de análise, como por exemplo, alguns alunos desenharam um surdo com as mãos nos ouvidos, outros gesticulando com as mãos, um deficiente mental com os olhos amendoados (síndrome de down). Isto ocorreu porque no momento em que era solicitado aos/as alunos/a que desenhassem uma pessoa deficiente mental e uma pessoa surda, muitos comentavam que iriam fazer o mesmo desenho que haviam feito na primeira solicitação. Porém, poucos desenhos foram iguais um ao outro, mas também não se procurou fazer uma representação que diferenciasse o segundo e o terceiro do primeiro.

Quando estabelecemos uma alteridade deficiente de um cego, um deficiente mental ou um surdo a partir de sua falta, a sua incompletude, estamos reforçando o lugar do mesmo. Neste sentido passa a ser preocupante que exista uma distância em representar uma pessoa como surda, branco, homem, constituído fisicamente de membros superiores e inferiores. E, o contrario disto onde se localizaria? É claro que o debate apenas começou quando temos estas informações, pois, isto não significa que os acadêmicos que

desenharam a pessoa, a pessoa deficiente mental e a pessoa surda exerçam práticas cotidianas que reforcem esta alteridade deficiente. Isto poder ser percebido em algumas reflexões que fizeram para a disciplina acadêmica.

Como exposto num dos textos em certa época da história um padrão de normalidade ou então de pessoa normal foi determinado pela classe dominante de tal sociedade. Desde então, isso sugere até hoje, que as pessoas cada vez mais tentam encaixar-se neste padrão que acredito ter sofrido modificações devido à descoberta e mudanças que aconteceram com os princípios que a sociedade “normal” dita para os outros. Quando vemos uma deficiência ou descobrimos certa deficiência em pessoas passamos a vê-las com outros olhos esquecendo seus sentimentos, suas vontades esquecemos que elas tem uma cultura, participação política. (Aluno 8)

A idéia de uma normalidade nos remete a um modelo hierárquico que estabelece relações de poder com os outros “excluídos”. Uma forma de deslocar esta naturalização de um modelo de ser humano é a própria intenção de trazer para o debate a questão da diferença. Seguindo esta perspectiva a idéia é de que a diferença apresenta uma possibilidade positiva entre as pessoas, dentro de um entendimento de que todas são diferentes e de que, para reconhecer a si mesmo, deve-se também conhecer o outro, pois a diferença aparece quando existe mais de um indivíduo junto, ou seja, estabelece-se na relação de um com o outro. A diferença encontra-se numa relação com a existência, com os significados hegemônicos sobre o que seria o normal. Não podemos esquecer que todos pertencem a uma mesma categoria, ou seja, a de seres humanos. A partir dela que se naturalizou uma visão de homem/mulher a serem enquadrados no contexto social, cultural, educacional, religioso, econômico, etc. Neste sentido, devemos deslocar o estatuto de excluídos pelo quais os ditos “deficientes” são colocados, para um entendimento nos quais outros processos identitários estão inseridos.

### **Considerações Finais**

O trabalho apresentado trouxe o desafio de colocar em debate a questão da diferença e da normalidade no espaço acadêmico. Se de um lado existem elementos macro políticos e econômicos da sociedade as relações de causalidade sobre a produção da anormalidade, por outro, transitam relações, discursos, narrativas, práticas cotidianas que dizem da identidade do outro como uma alteridade deficiente tal como Duschatzky e Skliar (2001) escreveu, ou seja;

O outro diferente funciona como um depositário de todos os males como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento, o problema de aprendizagem, do aluno, a deficiência, do deficiente, e a exclusão, do excluído. (p.124)

Todas estas representações delimitam e marcam um outro como diferente e com uma alteridade deficiente. As análises dos/as alunos/as estiveram voltadas à relação da sociedade como produtora da normalidade numa linha de pensamento, noutra por uma questão tanto biológica como cultural. Sendo acadêmicos que irão atuar no espaço da instituição escolar, é fundamental que haja uma reflexão sobre aquilo que elas irão constituir no cotidiano pedagógico da escola. Não é possível que isto deixe de ser



considerado quando estiver diante dos corpos de alunos e alunas negros/as, brancos/as, amarelos, do sexo masculino, feminino, com dificuldade de aprendizagem, amputados, homossexuais, obesos, etc, Mas este não é o único elemento que os alunos devem estar atentos, nem deve ser o definidor último de uma prática pedagógica (para não cairmos nas pedagogias corretivas). Novamente resgato Skliar (2003) para contribuir sobre os lugares destes corpos:

De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que incluem a questão da deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem - e conseguem - representar a alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte e inerte; em outras palavras: trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo ser sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem geração etc. (p.164)

O desafio, portanto, está posto. Outros caminhos devem ser percorridos no cotidiano pedagógico da sala de aula, no qual os espelhos não passem de uma representação isolada da identidade, mas sim das identidades culturais em que os sujeitos estão inseridos e localizados.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**: nova fronteira da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DÍAZ, Esther. **Michel Foucault**: los modos de subjetivacion. Montevideo: Coleccion Perfiles, 1993.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. IN: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.131

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. 1. ed. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 9-20

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

NARODOWSKI, Mariano. **Comeinius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, 2001.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: USP, 1984.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.24, n.2, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se outro não estivesse aí? . Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-posições**. Campinas: Unicamp, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov, 2001, p. 22 – 31.

WORDE HEALTH ORGANIZATION. **Obesity. Preventing and managing the global epidemic**. WHO/NUT/NCD 98.1. Genebra, 1997.

<http://www.sbhgg.org.br/profissional/artigos/avaliacao>. acesso em 22/03/2005.

**Comunicação Oral**  
**GTT 8 - Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais**  
**Apresentação: Datashow**  
**Rua Olavo Bilac, 88/404**  
**Porto Alegre**  
**CEP. 90 040 – 310**  
**e-mail: cmandari@terra.com.br**

## O CORPO QUE DANÇA<sup>1</sup>

Prof<sup>a</sup> Flávia Faissal de Souza  
Mestre  
Universidade Católica Dom Bosco

*Resumo: Este estudo visa discutir o estatuto do corpo enquanto signo nas práticas sociais, considerando as produções histórico-culturais dos significados sobre o corpo deficiente. Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural assumimos que o corpo e a deficiência são significados e vão se constituindo nas relações com o outro, nas quais vão sendo estabelecidos seus limites e suas possibilidades. Pretendemos dar visibilidade analítica aos modos de agir, aos movimentos e às expressões produzidas pelos participantes do Programa de Educação Física (CCA- IEL/FCM-UNICAMP). O material empírico tem como foco o corpo que dança, sendo a dança entendida como uma prática culturalmente apropriada.*

*Abstract: The goal of this study is to discuss the status of the body in the dynamics of social practice. Considering the historical-cultural perspective we assume that the body as well as the deficiency acquires meaning within the social relations. In the core of such relations the limits and possibilities of the deficient body become established. Intending to give analytical visibility to the ways of acting, to movements and expressions produced by subject in interactions at the Physical Education Program in Aphasic Center (IEL/FCM-UNICAMP). The empirical material focus subjects suffering aphasia related to dancing, which are understood as appropriated cultural practices.*

*Resumen: Este estudio discutí el estatuto del cuerpo como signo en las prácticas sociales, considerando las producciones históricos-culturales de los significados sobre el deficiente. Con base en los presupuestos de la perspectivas histórico-cultural admitimos que el cuerpo y la deficiencia son significados y van se constituyendo en las relaciones, cuales van sendo establecidos sus limites y suyas posibilidades. Pretendemos dar visibilidad analítica en los modos de hacer, en los movimientos y las expresiones producidas por los participantes del Programa de Educación Física (CCA - IEL/FCM – UNICAMP). El material empírico foca el cuerpo que danza, entendida aquí como una práctica culturalmente apropiada.*

### Introdução

O trabalho aqui relatado é fruto de algumas reflexões realizadas a partir de um processo de intervenção e investigação no Centro de Convivência de Afásicos da Universidade Estadual de Campinas (CCA/UNICAMP).

O CCA existe desde 1989 e é fruto de uma colaboração entre professores, profissionais da área clínica e alunos de pós-graduação ligados aos departamentos de

---

<sup>1</sup> Texto baseado na dissertação de mestrado *O corpo dança: con(tra)dições e possibilidades de sujeitos afásicos*, elaborada sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Ana Luiza Smolka, no Programa de Mestrado da Faculdade de Educação/UNICAMP.

Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem –IEL, e de Neurologia, da Faculdade de Ciências Médicas –FCM, ambos da UNICAMP. Funcionando em sede própria desde 1998 na área do IEL, o CCA é um espaço de convívio e interação de pessoas afásicas e não afásicas (familiares, pesquisadores e terapeutas).

A desmedicalização, a preocupação com o isolamento social das pessoas afásicas e a promoção de estudos em Neurolinguística de orientação pragmático-discursiva da linguagem e da cognição são questões norteadoras do trabalho lá desenvolvido. Com essa importância, outro ponto a ser destacado é a busca pela constituição de um grupo que funcione como um espaço de partilha no enfrentamento da afasia e da construção de possibilidades para nova/velha forma de estar e ser no mundo.

O CCA comporta dois grupos que o freqüentam: Grupo I e Grupo II. Os encontros dos grupos acontecem uma vez por semana, com duração de aproximadamente duas horas, divididas entre os três programas do Centro: o Grupo de Convívio, o de Expressão Teatral e o de Educação Física.

Esses programas visam prioritariamente a restituição de papéis sociais, a reinserção ocupacional, a partilha de um espaço simbólico de experiências, o fortalecimento de quadros interativos, a evocação de práticas discursivas, enfrentamento das dificuldades, a reorganização linguístico-cognitiva dos sujeitos cérebro-lesados e a recomposição de aspectos ligados à subjetividade (MORATO, 1999). Assim, devido justamente às especificidades de suas atividades, diversas formas de atuação e reflexão se abrem a partir dos seus desenvolvimentos.

No Grupo de Convívio, normalmente é obedecida uma rotina de trabalho que envolve três atividades principais: a leitura das agendas dos participantes, que contém todas as atividades em que estão envolvidos (trabalho, passeios com familiares, idas a médicos...); a leitura de jornais e revistas levados pelos participantes; conversa sobre outras etapas da vida; passeios; entre outros, enfim, é compartilhada com todos os participantes, a memória e a vida de cada um (MORATO, 1999).

Além desses momentos, outros como: visita a museus e exposições, audiência de palestras e filmes de interesse do grupo e jogos, também se abrem nas atividades do grupo.

Programa de Expressão Teatral tem como objetivo o favorecimento e o reconhecimento da reorganização expressiva da pessoa cérebro-lesada através de um constante exercício de representação e reflexão sobre as atividades e atitudes cotidianas, sendo este o principal eixo do trabalho. Os encontros obedecem a uma estrutura que divide as sessões em, basicamente três partes: instalação da proposta de trabalho, articulação/projeção vocal e exercícios de improvisação. Essas etapas envolvem jogos teatrais, pantomimas e improvisações, possibilidades significativas e expressivas que se abrem a partir da interação linguagem-gestualidade (MORATO *et al.* 2002).

Já no terceiro Programa o de Educação Física são privilegiadas as atividades cujas temáticas centrais versam sobre o corpo, sua constituição histórico-cultural e as diversas possibilidades de movimento e expressão. Estas atividades visam, por meio da participação em atividades como jogos, dança, observação de obras de artes e caminhadas, que os participantes possam refletir e redimensionar as suas possibilidades de movimentação, interação e atuação social.

Outras atividades, ainda que não estruturadas como Programas, também são desenvolvidas no Centro, como: festas de encerramento do período letivo, comemoração de aniversários e datas festivas de cunho cultural (carneval, festa junina, natal, entre outras).

*Afasia e Educação Física: possibilidades de corpos afásicos*

Não se pode perder de vista que o que reúne essas pessoas nesse Centro é a condição de serem afásicos, as dificuldades lingüístico-discursivas e o enfrentamento de uma diferente relação com o mundo histórico-cultural. Tais preocupações vão ao encontro do entendimento de afasia veiculado no Centro: a doença tem um estatuto não somente de ordem biológica, mas por se dar a conhecer nos processos de interação.

A noção de afasia assumida neste trabalho não a circunscreve somente como um fenômeno orgânico, uma disfunção da linguagem, seja em seu aspecto produtivo ou interpretativo, causada por uma lesão estrutural no Sistema Nervoso Central, por acidentes vasculares cerebrais (AVCs), traumatismos crânio-encefálicos (TCEs) ou tumores, mas também por ser um fenômeno social. A afasia não é considerada só pelas suas marcas e limites biológicos, mas também pelo acometimento da “seqüela da doença” na vida do sujeito afetado (MORATO, 2000).

Assim como na afasia, as noções de apraxia e de déficit motor<sup>2</sup>, que são também seqüelas de lesões cerebrais e podem acompanhar o cometimento da afasia, aqui assumidas, vão além das seqüelas físicas que marcam os corpos/sujeitos. Entretanto, em suas especificidades, tanto a apraxia como um déficit motor acaba por definir as condutas corpóreas dos sujeitos por elas acometidos.

Esses acometimentos - a afasia, a apraxia e o déficit motor - se dão a conhecer nos movimentos do sujeito, nas ações significativas, nas práticas sociais, e estão diretamente relacionados à ação e à significação do corpo/sujeito, de um corpo que imerso na linguagem significa, produz e se expressa, mas limitado por suas presenças.

De tal forma, a Educação Física é assumida neste estudo como uma possibilidade educacional que entende o movimento humano não somente como um fenômeno biológico, mecânico ou mesmo psicológico, mas, sobretudo como sendo histórico-cultural (Metodologia do ensino de Educação Física, 1992; BRACHT, 1999).

Destaco que a perspectiva histórico-cultural aqui assumida é de inspiração: marxista, a noção de sujeito e corpo que produz e ao produzir se transforma, transforma a sociedade e a natureza; luriana, as relações entre o biológico e o social, e a noção da consciência em suas raízes histórico-culturais; vygotskyana, a apropriação das relações sociais e do papel do signo na constituição do corpo/sujeito, como também da significação do corpo pelas/nas práticas sociais; bakhtiniana, o corpo físico como signo, imerso nas relações, constituído pelo papel social desempenhado pelo sujeito – sua inserção social-, pela ideologia, e pelo o que há de específico em cada sujeito.

As atividades desenvolvidas no âmbito da educação física sempre foram redimensionadas a partir do trabalho de investigação. Todas as atividades desenvolvidas no CCA são registradas sob a forma de videogravação, e ficam arquivadas em uma videoteca no local. Para sistematizar a utilização desse acervo, que está armazenado tanto sob a forma de videogravação, como também através de relatos em diário de campo e no caderno de registros das sessões, foi necessário transpor algumas barreiras, entre elas: como transcrever o movimento humano?

Fomos buscar na base de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes<sup>3</sup> (Nuteses) outras pesquisas. Lá, encontramos nos trabalhos arquivados basicamente descrições biomecânicas. No entanto, consideramos que essa forma de transcrição não abarcaria todos os movimentos que para nós eram relevantes, escaparia abruptamente o que mais importava: a possibilidade de relatar as relações que se estabeleciam entre os sujeitos, os significados que se constituíam na relação e, sobretudo, como um corpo veiculava e produzia sentidos, agindo e afetando o outro. Ou seja, não só a

---

<sup>2</sup> Sobre afasia, apraxia e de déficits motores, ver: LURIA (1980); LE GALL (1998).

<sup>3</sup> O Nuteses é um núcleo que abriga toda produção de dissertações e teses da área de Educação Física e Esportes, localizado no Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia.

observação e a descrição das atividades eram necessárias, mas, sobretudo a interpretação dos movimentos realizados por todos os participantes do grupo.

Primeiramente, então, elaboramos um roteiro dos encontros e mesmo sabendo que nosso interesse não era uma análise funcional do movimento, valemo-nos inicialmente da utilização da descrição biomecânica, tentando tornar possível a transcrição - leitura e escrita - dos movimentos realizados, das atividades realizadas e dos fatos ocorridos.

No decorrer desse processo foram surgindo indagações teórico-metodológicas sobre os modos de agir dos sujeitos afásicos nas relações. Essas indagações levavam-me a pensar que os significados produzidos nas relações estabelecidas eram marcados por conflitos do próprio sujeito ou de mais de um sujeito envolvido na relação. A produção do corpo deficiente era marcada pela tensão entre seus limites e suas possibilidades de atuação no mundo histórico-cultural, sejam as de ordem cultural ou biológica.

Desse modo, as tensões dinâmicas e instáveis entre as ações humanas produzidas nas relações sociais, por corpos que para a sociedade são tortos e mudos, foram inspiradoras das discussões aqui propostas.

O recorte do material empírico selecionado para a discussão, argumentação e fundamentação teórica deste estudo marca a polissemia do corpo constituído nas múltiplas possibilidades das relações, que ora destacam o local socialmente demarcado do deficiente e ora um possível deslocamento desse por sua conduta social, mas todos formulados e marcados pela e na relação sujeito e linguagem.

Falo de corpos que ao agirem afetam o outro e se afetam; momentos vividos concretos, que se tornaram objeto de investigação e que ganharam densidade na argumentação teórico-metodológica em uma tensão entre teoria e prática; construção de uma trama que são marcas significadas pelo olhar do pesquisador, pela postura teórico-metodológica que circunscreve, delimita e guia a pesquisa.

Assim, os significados do e sobre o corpo que constituem o material empírico desse estudo são prototípicos, catalisadores da discussão da relação entre o orgânico e o histórico.

A construção de episódios a partir da leitura, interpretação e escrita dos momentos vividos pretende dar visibilidade analítica aos movimentos, expressões e significados produzidos pelos sujeitos em interação, apontando algumas formas de significar o movimento e o corpo. Esta construção foi realizada através de leituras e interpretações à luz da perspectiva histórico-cultural<sup>4</sup> de um momento ocorrido no Programa de Educação Física, junto ao Grupo II, quando o trabalho realizado era pautado nas possibilidades da dança.

#### *O corpo que dança*

DATA: 31/08/99

PARTICIPANTES: ES, Iff, OS e GC

*Todos estavam sentados conversando, quando a professora convidou-os para iniciarem o trabalho. Tendo como tema a valsa o trabalho proposto para aquele dia era, inicialmente, dançar em cada momento uma parte do corpo, indo de movimentos mais lentos até os movimentos mais rápidos, até que todo o corpo dançasse.*

*Dando início às atividades, Iff perguntou por que parte do corpo o grupo queria começar o trabalho. OS manifestou-se, passando a mão*

*pela perna esquerda e quadril, sugerindo que o trabalho fosse iniciado pela perna e pelo quadril.*

*Do desequilíbrio lateral aos movimentos de pernas e pés, os corpos começaram a se movimentar. Durante todo o tempo GC fez um grande esforço para movimentar o lado lesionado com a ajuda da mão e do braço esquerdo.*

*Passado um tempo, a professora sugeriu que, pensando nos movimentos realizados, todos fechassem os olhos e dançassem. Os movimentos iniciaram-se de maneira bem sutil e foram ganhando corpo, das pernas aos quadris, a cabeça, aos braços.*

*De volta aos movimentos mais dirigidos, ES, passando a mão no tronco, sugeriu que trabalhassem com movimento de tronco. Os corpos se encolhiam e se alongavam, giravam de um lado para o outro, caíam lateralmente para um lado e depois para o outro, rodavam de um canto ao outro. O braço acompanhava o movimento do tronco para frente e para trás, os ombros subiam e desciam. Eles encolhiam, alongavam e giravam o tronco da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, rodavam o tronco e o ombro, movimentando os braços para frente e para trás. Os corpos se dobravam, caindo e subindo lateralmente de um lado para o outro. Até que o grupo foi dançando com todo o corpo.*

*Iff sugeriu então, que todos se levantassem e dançassem de pé. Todos se levantaram para dançar. Iff ficou ao lado de OS dando apoio para que a mesma pudesse ficar de pé. ES e GC ficaram sozinhos dançando valsa.*

*Todos estavam dançando lentamente de um lado para o outro quando GC saiu andando pelo círculo formado pelo grupo. Então Iff perguntou a ela:*

*Iff:- A senhora quer sentar?*

*GC falou algo que Iff não compreendeu e então a indagou:- O quê?*

*GC falou: -Dançando!*

*Iff exclamou:- AH! A senhora esta dançando? Que jóia!*

*GC então começou a balançar-se de um lado para o outro e levantando as pernas foi valsando.*

*(UNICAMP, Fita 106a, 1999)*

O trabalho no contexto da dança já vinha sendo desenvolvido há um tempo e para este semestre o grupo havia escolhido a valsa, como tema dos encontros.

A dança instituída como atividade dos encontros de Educação Física e como prática social/cultural dos sujeitos envolvidos no trabalho se sustentava enquanto tal como nesse episódio em que GC se arrisca a dançar, porque dançar para ela já não era novidade, mesmo que eu ainda não soubesse desse fato.

GC é uma senhora de 65 anos, era costureira, mas aposentou-se após o derrame. Em, 11 de novembro de 1998, quando indagada sobre o motivo pelo qual havia se aposentado, respondeu que não conseguia mais costurar e que tudo o que tentava fazer “saía uma porcaria”.

É verdade que para ela costurar, atualmente, implicava descobrir novas/velhas formas de fazer o que antes ela sabia e, com certeza, também o desempenho e o resultado final da tarefa não eram os mesmos de antes.

Vale explicitar que, em uma das atividades de Expressão Teatral, no dia 26 de abril de 1999, quando foram oferecidas ao grupo várias tarefas a serem realizadas visando a confecção de fantoches, **GC** ofereceu-se para costurar as roupas dos bonecos. Costurou cada vestido: com a mão esquerda enfiava a agulha com a linha no tecido e com os lábios a tirava.

As condutas de **GC**, aparentemente contraditórias, retratam as múltiplas possibilidades de atuação social, estando essas na dependência do contexto no qual ocorrem e das relações em que estão implicadas. Ao ser indagada sobre sua capacidade profissional, **GC** assume o discurso da sociedade sobre ser um corpo deficiente e suas impossibilidades. Já ao costurar os vestidos dos fantoches, **GC** redimensiona o seu papel e sua atuação. Do mesmo modo como fez na atividade de dança descrita, em que afirmou que estava dançando ao se deslocar pela sala, mesmo que realizando movimentos diferentes dos realizados para valsar. Para ela, ela dançava.

No entanto, pareceu-me que, ao invés de dançar, **GC** andava tentando encontrar uma posição que mais lhe agradasse no círculo ali formado. Não consegui entender que ela dançava, afinal dançar é diferente de andar. Na dança existem movimentos que a significam, formas padronizadas e convencionadas de movimento.

Nota-se uma similaridade entre dois fatos acima descritos. **GC** dançava e eu interpretei como se ela estivesse com dor, algum incômodo, cansaço e quisesse ficar ao meu lado para ter apoio ou mesmo quisesse se sentar. Frente ao que via -**GC** andando no centro do círculo bem lentamente -, não foi possível compreender qual era a sua ação, significar seu dançar. Eu enxergava um sujeito deficiente e seu andar “desajeitado”.

No momento em que o deficiente tenta sair do papel que a ele é designado pela sociedade, o outro (a família, o professor, o médico, os órgãos públicos, entre outros) o reconduz a sua função social determinada.

No estabelecimento dessa relação, a interpretação por mim realizada da conduta e do movimento produzido por **GC** estava calcada em um referencial baseado na destreza, na performance motora, no limite físico que **GC** tem e em sua afasia. Esse referencial é o mesmo que a impede de costurar, de aceitar/assumir o produto de seu trabalho e sua atuação social.

### *Saúde e doença: limites histórico-culturais*

A construção do entendimento de deficiente acima é relativo ao entendimento de deficiente em nossa sociedade, que tem como base o conhecimento médico sobre saúde e doença.

O que é entendido por doente é ainda hoje marcado pelo conhecimento médico. O doente é reconhecido pela sua incapacidade orgânica, que leva a uma incapacidade social e produtora. Como também, o significado de um sujeito doente ou deficiente traz marcas de sua própria história e da história da doença ou deficiência que o acomete.

A doença tem história e é significada pelo que é atribuído a ela pelo homem. “A doença não tem existência em si, é uma entidade abstracta à qual o homem dá um nome.” (SOURNIA, in: LE GOFF, 1997, p.360) e está na interdependência do conhecimento possível de cada época, na qual também se insere o conhecimento médico, pois a medicina também é histórica.

A medicina, calcada no dualismo corpo e mente, voltada para o corpo social, se expandiu e se constitui como saber científico na época das grandes revoluções industriais e burguesas. A ciência, a razão, as percepções em torno do corpo, as novas percepções do universo e da sociedade se popularizam através do avanço dessa produção científica (SILVA, 1999a, p.11).



E foi nessa complexidade do processo de civilização e do processo de produção do trabalho, que uma nova ordem inaugurada por um período de “revolução”, marcada pela destruição das ordens antigas e pelo fim do período aristocrático, da aristocracia como representantes divinos na Terra, põe fim na perspectiva da transcendência humana, fim da crença em uma ordem sobre-humana que não deixa alternativa a não ser crer na materialidade manifesta do corpo (SILVA,1999b).

Nessa nova ordem social, com as alterações da relação de mão de obra e com outras formas de produção, foram se constituindo diferentes formas de relações interpessoais e vice-versa. Se por um lado os homens passaram a ser livres para vender a força de seu trabalho, por outro passaram a estar presos à demanda da produção necessária à sua sobrevivência. O ser humano passou a ser objeto de conhecimento, com um grande interesse pelo corpo, em acordo às perspectivas e aos conflitos de interesse na sociedade e na produção. A ciência e a racionalidade desempenharam um papel fundamental nessa nova ordem (SILVA, 1999b, p. 53).

Do cristianismo ao pensamento científico, aparentemente o que mais preocupava era a higiene. A medicina assumiu o papel da religião na cura da doença. A polícia trabalhava em conjunto com os médicos e, para isso, foi criada a polícia médica. Políticas públicas de saúde foram instauradas, pois eram necessárias à urbanização e às condições de vida das pessoas. Mas, não bastava só combater a doença, era preciso enaltecê-la, apresentando à sociedade a complexidade dos mecanismos que propiciaram o domínio dos fenômenos ou processos que antes somente na morte encontravam a solução (CRESPO, 1990).

Luz (1982, p.13), em estudo afirmou que “a medicina é desde suas origens institucionais na sociedade brasileira do século XIX, nitidamente não só uma forma de conhecer – através do organismo humano – o corpo social, mas também uma forma específica de intervir politicamente neste corpo”. Cuidando não só da saúde dos cidadãos, mas também da saúde das cidades.

Os médicos, desde essa época, são consultores, assessores, conselheiros e críticos do Estado. Seus esforços acabaram por submeter as políticas públicas às formas de prescrição de regras de higiene, às normas de moral e costumes sexuais, de alimentação, de habitação e de comportamento social, mesmo sem serem os principais interventores da realidade.

Um corpo de conhecimento e suas práticas se constituem historicamente de forma heterogênea, relacionado às formas de intervenção política na sociedade. E aqui entendo como formas de intervenção política na sociedade qualquer ação que interfira na estrutura social, ou seja, na vida dos cidadãos, em todos os seus aspectos: saúde, educação, lazer, o estímulo a produção artística, as políticas econômicas, políticas trabalhistas, entre outras. Sobretudo, entendo como formas de intervenção política uma intervenção concreta no dia a dia da sociedade.

A ciência num contexto histórico determinado, constitui um saber que ela mesma legitima, conserva, modifica e institui. A estrutura básica de produção do conhecimento que compõe o método científico é parte histórica da constituição da ordem social das sociedades que nasceram com o capitalismo (LUZ, 1982, p.15).

A ciência é parte do Estado, fruto histórico da necessidade de intervenção na estrutura social, sobretudo na organização da população, que se estabelece em acordo com a lógica de suas relações sociais. A ciência, produto do capitalismo (sobretudo o que se impõe com a formação do Estado brasileiro no fim do século XIX, assumindo o setor agrário exportador), organiza racionalmente a produção econômica, ordena a produção de idéias, racionaliza o comportamento da sociedade, dita modelos de concepção em todos os campos da atividade humana.

As políticas saneadoras que interferiram no saber específico da doença, na estrutura urbana das cidades, na reorganização do espaço físico do século XIX ao início do século XX, tornaram-se a estratégia dominante para a hegemonia social do Brasil (LUZ, 1982).

As primeiras ações políticas sociais no país foram instituídas através da saúde pública, por uma política centralista, socialmente excludente e autoritária, como ainda é até os dias de hoje. Foi a partir dessas ações que o Estado passou a responder às questões sociais de modo setorizado, pelos departamentos de saúde, educação, habitação e lazer (LUZ, 1982, p.18).

A verdade da doença em sua ordem biológica não deixa que a realidade seja transformada, já que a doença é em última instância uma questão que tem sua origem nas relações sociais, sobretudo nas de trabalho e saúde, que deve ser entendida como expressão de condições sociais de existência e não como estado teórico de morbidez e ausência de saúde.

Hoje em dia, em um mundo tido como globalizado, ainda nos deparamos com as mesmas preocupações que assolavam nosso território no tempo colonial. Porém, outras questões de ordens distintas também invadem nossas vidas, nossas formas de ser e estar no mundo.

Refiro-me aqui às questões de ordem de saúde da era tecnológica. Ao tomar como objetos de estudo o projeto Genoma e o Biosfera II, Sfez (1996, p.25) afirmou que hoje o inimigo não é mais só o selvagem, que precisa ser civilizado, e o marginalizado “o inimigo está em nós, no perímetro da cidade poluída, do bairro desmembrado, nas famílias, em nossos corpos enfermos, em nossos genes”.

Essa questão contrasta cotidianamente com a realidade da maioria das pessoas que vivem no flagelo da fome e da doença, numa situação paradoxal, pois “no momento em que toda humanidade poderia estar usufruindo das promessas da modernidade e dos *descantados* avanços da ciência, a maior parte dela não tem, nem mesmo, as condições básicas para uma vida digna” (SILVA, 1999b, p.52).

Tal paradoxo do sistema capitalista faz ressaltar o emaranhado que constitui as relações sociais em nossa sociedade. De um lado, o belo, o saudável, o educado, o polido, o malhado. De outro lado, o feio, o doente, o sem educação, o atrofiado. Todos sob a mesma ideologia, no mesmo mundo simbólico, constituído e constituindo os mesmos signos ideológicos.

Em relação ao signo ideológico, destaco que todo signo é um fenômeno das idéias construídas na e pela sociedade; todo signo é ideológico, sendo que “o signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significativo” (BAKHTIN, 1995, p.57).

A formulação de M. Bakhtin a respeito do signo ideológico leva-me a considerações sobre o corpo enquanto signo conformado na ideologia e instiga-me, também, a pensar a constituição do corpo e sua expressividade através do discurso e de seu movimentar. No tocante a essa produção, “o cenário” da mesma, na relação entre o eu e nós, a significação do corpo que imerso na ideologia ganha sentido na tensão das ações humanas entre o patológico, o trabalho e a atividade reflexiva.

Como, então, não se deixar marcar e marcar os signos por contradições, por dúvidas e incertezas de poder ou não fazer, de poder ou não ser um sujeito de voz e expressão em uma sociedade, onde só há espaço para o indivíduo que atende à necessidade do mercado, à ordem do “vale o que se produz”?

#### *Algumas considerações*

As mesmas tensões que impedem GC de trabalhar e que fazem com que a sua forma de dançar seja interpretada como dor ou cansaço, constituem o corpo saudável, belo e forte: o ideal da sociedade moderna. Como também são as mesmas que definham o corpo e ao mesmo tempo abrem espaço para que ele possa se mover, para que ela possa dançar.

Outro ponto a ser destacado do episódio apresentado é a possibilidade de resignificação tanto da composição do movimento como da postura e da atitude para o movimento. Falo do momento em que após a minha indagação, quando respeitei sua tentativa de dançar e a incentivei GC começa a valsar, balançando-se e se deslocando pela sala, levando as pernas alternadamente de um lado ao outro. É a composição de um movimento, afetado pelo significado que o outro lhe deu.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. -7ªed- São Paulo: HUCITEC, 1995. 196p.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: *Cadernos Cedes 48- Corpo e Educação*. Campinas: CEDES, 1999.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa, Portugal e Rio de Janeiro, Brasil: Difusão Editorial e Ed. Bertrand Brasil, 1990. 630p.
- LE GALL, D. *Des apraxies aux atechnies: proposition pour une ergologie clinique*. Bruxelas, Bélgica: De Boeck & Larcier, 1998.
- LURIA, A. *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books, 1980.634 p.
- LUZ, M. T. *Medicina e ordem política brasileira: políticas e instituições de saúde*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. 218p.
- MORATO, E. Rotinas significativas e práticas discursivas: relato de experiência de um Centro de Convivência de Afásicos. *Distúrbios da comunicação*. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- \_\_\_\_\_. As afasias entre o normal e o patológico: da questão neurolingüística à questão social. *Direito à fala – a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000.
- MORATO, E, et.al. *O Centro de Convivência de Afásicos: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas*. Campinas, 2001. Relatório parcial de pesquisa apresentado a FAPESP – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- ROSEN, G. *Uma história da saúde pública*. São Paulo: HUCITEC; editora da Universidade Paulista; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1994. 423p.
- SFEZ, L. *A saúde perfeita: crítica de uma nova utopia*. São Paulo: Edições Loyola, Unimarco, 1996. 407p.
- SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: *Caderno Cedes: Corpo e Educação*, Campinas, n.48, 7-29, set. 1999a.
- \_\_\_\_\_. A razão e o corpo do mundo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Vl. 21, n. 1, 52-57, set. 1999b.
- SOURNIA, J.C. O homem e a doença. In: LE GOFF, J. *As doenças têm histórias*.-2ªed- Lisboa: Terramar, 1985. 361p.
- UNICAMP. IEL. Centro de convivência de Afásicos. Programa de Educação Física: *Fita n°106a*. Campinas: IEL/CCA, 1999. 60 min., color. (fita de vídeo - VHS - trabalho).

Tecnologia de apresentação: datashow.

Endereço:

Rua Dr. Arthur Jorge, 2276 ap. 801 - São Francisco - Campo Grande - MS - CEP: 79010-210. *e-mail: flaviafaissal@uol.com.br*

## PERCEPÇÕES DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE EM PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Rubens Venditti Júnior  
Mestrando em Educação Física – Unicamp/ CNPq  
Prof.º Dr. Pedro José Winterstein  
FEF-Unicamp

### Resumo

Este trabalho realiza uma análise da auto-eficácia do profissional de atividade motora adaptada. Os estudos em auto-eficácia, apesar de ainda recentes, vêm ganhando espaço no ambiente educacional, sendo correlacionados à motivação, persistência e avaliação da prática docente. Compreender a auto-eficácia docente pode ser essencial à atuação do profissional de nossa área, trazendo discussões sobre a necessidade de estudos a respeito da motivação do professor, formação profissional e fatores sociais e ambientais. Identificamos escassez de fontes e poucos trabalhos voltados a esta temática, além de pouca especificidade a respeito da auto-eficácia do professor, sobretudo do profissional de Educação Física (Adaptada).

### *Abstract – Teacher’s self-efficacy perceptions in adapted physical education teachers*

This work carries through an analysis of self-efficacy of the professional of adapted motor activity. The studies in self-efficacy, although still recent, come obtaining space into educational environment, being correlated to motivation, persistence and evaluation of teaching practices. The understanding of teacher self-efficacy can be essential to professional performing of the professional of our area, bringing issues on the need of specific studies regarding the teacher’s motivation, professional formation and social-environment factors. We identified lack of bibliographic sources and few researches directed to this thematic, including the low specificity about teacher’s self-efficacy, specially the professional of (adapted) physical education.

### *Resumen – Percepciones de la auto-eficacia del profesor en profesionales de la educación física adaptada*

Este trabajo es una investigación de la auto-eficacia del profesional de la actividad motora adaptada. Los estudios en la auto-eficacia, aunque aún son recientes, vienen ganando el espacio en el ambiente educativo, siendo correlacionado a la motivación, a la persistencia y a la evaluación de la práctica profesional. Entender la auto-eficacia puede ser esencial para el actuación del profesional de nuestra área, trayendo discusiones en la necesidad de estudios con respecto a la motivación del profesor, de la formación profesional y de los factores sociales y ambientales. Identificamos la escasez de las fuentes y pocos trabajos vueltos a esta temática, con respecto a la auto-eficacia del profesor, sobre todo el profesional de la educación física (adaptada).

## **Apresentação**

Este trabalho é resultado de nossos estudos no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A presente pesquisa constitui-se dos estudos na temática de auto-eficácia, em específico a auto-eficácia docente do profissional de atividade motora adaptada.

Vale ressaltar que a pesquisa teve início em fevereiro de 2004, encontrando-se ainda em andamento, na etapa final de coleta e análise dos dados, provavelmente a ser concluída em meados do mês de julho deste ano (2005).

## **Compreendendo a auto-eficácia**

*“Do you believe in fate, Neo?”*

*No.*

*Why not?*

*Because I don't like the idea I'm not in control of my own life.”*

*(MATRIX, 1999)<sup>1</sup>*

A auto-eficácia, constructo psicológico enfocado neste estudo, é caracterizada como a(s) percepção(ões) –ou crença(s)- nas capacidades individuais em organizar e executar os cursos de ação necessários para a realização de determinada tarefa ou feito em direção a determinada(s) meta(s) com êxito (Bandura, 1986; 1997).

Este constructo desencadeia diversos processos auto-perceptivos e avaliativos, podendo ser aplicado e analisado em várias tarefas e ações humanas, em diversas áreas do conhecimento.

Dentre estas ações humanas, observamos sua utilização para explicação de comportamentos e atitudes na área educacional, tanto dos alunos(as) quanto dos professores atuantes no ensino.

Esta utilização é válida também para o conjunto das tarefas e atividades que compõem a atuação do profissional de educação física (EF).

Portanto, buscamos no constructo da auto-eficácia de Albert Bandura (1977, 1986, 1995, 1997), derivado dos estudos do mesmo autor sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC), a compreensão dos mecanismos que participam na agência do controle interno e auto-regulação, que envolvem a prática docente em EF, especificamente na área de atividade motora adaptada (educação física adaptada – EFA).

Ao analisar a atuação dos profissionais de EF, atuantes na atividade motora adaptada e atendimento a pessoas com necessidades especiais (PCNE), pode-se perceber a participação da auto-eficácia na escolha de atuação e desempenho destes profissionais.

## **A auto-eficácia do professor – um fator importante no ensino**

O professor como pessoa que trata com grandes grupos deve estar ciente da importância de ter habilidades, ser competente socialmente, além de estar preparado para estimular seus alunos em escolas, clubes, academias etc. (Rodrigues Jr., 2002, p.10)

Para Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001, p.783) a crença de auto-eficácia do professor é definida como “o julgamento de suas capacidades (dos próprios professores) em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”.

---

<sup>1</sup> Referência cinematográfica: “The Matrix” (1999). Duração: 136 minutos (color- Technicolor). Dirigido e escrito por Andy Wachowski e Larry Wachowski. Universal Pictures, USA. Diálogo entre Neo (Keanu Reeves) e Morpheus (Laurence Fishbourne) aos 26 minutos e 50 segundos de filme (formato original).

Os estudos em auto-eficácia, apesar de ainda recentes, vêm ganhando espaço no ambiente educacional, sempre correlacionados à motivação e persistência nas tarefas (Neves, 2002).

De acordo com Azzi e Iaochite (2001), o pensamento de Bandura:

[...] tem evoluído muito ao longo dos anos e o processo de transformação de suas idéias pode ser acompanhado através dos trabalhos por ele publicados. Seus trabalhos mais recentes têm encontrado repercussão em diversas áreas do conhecimento, por exemplo, na saúde em geral e na educação física em particular. Na área da atividade física, o conceito de auto-eficácia elaborado por Bandura, tem encontrado muita repercussão.

Müller (2002) aponta para a escassez de referenciais bibliográficos e pesquisas sobre auto-eficácia docente, especificamente em EF. Fato este também confirmado através de um levantamento on-line, realizado anteriormente à pesquisa bibliográfica deste estudo.

Os primeiros estudos da auto-eficácia do professor foram desenvolvidos por Dembo e Gibson na Rand Corporation em 1984 e 1985, em estudos da motivação e de melhorias no ensino (Silva, 2004).

Para o contexto escolar, os estudos das crenças de eficácia pessoal (dos professores e dos alunos) têm sido estudados pelos pesquisadores da área da psicologia educacional. (Kagan, 1992; Schunk, 1991; Pajares, 1992 e 1996).

Segundo Müller (2002, p.1) “avaliar a auto-eficácia contribui para analisar o grau de competência de um professor em realizar o seu papel de educar, estimulando a construção de conhecimento em seus alunos”. Para Pajares (1992) o senso de eficácia é uma das mais importantes crenças educacionais dos professores.

Estas crenças, associadas aos outros mecanismos que exercem influência significativa sobre a percepção, compreensão, apreensão e realização dos indivíduos permitem compreender diversos comportamentos e analisar as influências sociais e a atuação destes mecanismos cognitivos internos que interagem nas ações e atuações dos indivíduos, no nosso caso particular, os professores de EF.

No texto “*La autoeficacia em el contexto académico: exploración bibliográfica comentada*”, Navarro (2004, p.4-9) nos oferece uma boa sistematização sobre pesquisadores que estudam auto-eficácia docente. Entre eles encontramos Ashton, Woolfolk-Hoy, Tschannen-Moran, Pajares e ela própria (Navarro) como autores que realizam investigações sobre auto-eficácia docente no cenário internacional (Polydoro et al., 2004).

No cenário nacional, Bzuneck é o autor de destaque nesta temática. Este estuda a auto-eficácia de professores, mas não especificamente a do professor de EF.

Aprofundando mais a busca por autores, dentro das especificidades das ciências do esporte e treinamento desportivo, em um levantamento realizado por Müller (2002), existem poucos estudiosos na área de psicologia do esporte que tenham como foco de estudo a auto-eficácia (ou de forma isolada ou relacionada a outro componente psicológico).

Mudanças no comportamento serão possíveis apenas quando o indivíduo possuir forte senso de auto-eficácia. São, portanto, as expectativas de auto-eficácia, ou seja, o quanto este sujeito se considera capaz de executar os comportamentos exigidos para atingir os resultados pretendidos, sem desistir no processo (Bzuneck, 2000), que determinarão a persistência de um indivíduo em suas ações, mesmo ao encontrar obstáculos em seu dia-a-dia.

Bandura resume em quatro itens as principais conseqüências de uma crença sólida de auto-eficácia percebida nos professores. São elas (Bandura, 1986):

- mudanças no estabelecimento de metas, buscando maiores desafios para si próprio;
- mudança no esforço aplicado para executar uma tarefa;
- persistência, apesar das dificuldades encontradas no caminho;
- postura perante o fracasso.

Gibson e Dembo (1984) afirmam que professores com altos níveis de eficácia pessoal têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e práticas inovadoras de ensino parecem ocorrer.

Woolfolk (2000) afirma também que o professor com alto nível de eficácia pode alcançar aqueles alunos com mais dificuldade e ajudá-los a aprender, esforçando-se e persistindo mais. A auto-eficácia do professor nasce do sucesso real com seus alunos, ou seja, quando é completado o ensino dos alunos (Silva, 2004).

Sendo assim, qualquer experiência ou aprimoramento que ajudá-los a terem sucesso nas tarefas cotidianas de ensino lhes dará uma base para desenvolver um senso de auto-eficácia em sua carreira (Woolfolk, 2000).

Bzuneck (2000) relaciona, ainda, o elevado grau de auto-eficácia do professor com transformações no comportamento de seus alunos, tais como: melhores desempenhos, em diversas matérias; e incremento da crença de auto-eficácia nos próprios alunos em consequência das modificações em sua motivação.

É possível fazer inferências de que professores com percepções baixas de auto-eficácia tendem a evitar atividades e até de planejá-las, quando as considera acima de suas capacidades. Estes são menos persistentes no trato com alunos portadores de dificuldades, deficiências e/ou necessidades especiais e mostram-se menos dispostos a inovações.

Silva (2004) destaca que os fatores que mais afetam as crenças de auto-eficácia dos professores são: o comportamento e as realizações de seus alunos; as séries escolares; o tempo de exercício da profissão; e a idade cronológica.

Estes fatores passam a ser significativos no incremento ou diminuição das crenças dos professores e poderão ser responsáveis por mudanças na atitude docente (Silva, 2004).

Não se pode desconsiderar que a auto-eficácia constitui-se de um construto dinâmico e complexo, podendo ser influenciado por estes fatores e variar durante um espaço de tempo, pelos diversos fatores causais (ambientais, individuais e comportamentais).

## **Objetivos**

Nosso objetivo é descrever a percepção do profissional de EFA em formação quanto à atuação em atividade motora adaptada e a auto-eficácia percebida na sua atuação profissional.

## **Metodologia**

Este trabalho de pesquisa utiliza-se de dois instrumentos psicométricos, caracterizando-se por uma pesquisa quantitativa.

Na primeira etapa, foi feita a seleção de diversos instrumentos psicométricos encontrados na pesquisa de bibliografia. Vale ressaltar a escassez de instrumentos psicométricos com enfoque na eficácia docente, ou ainda com aplicabilidade para a atuação em EF.

Após a escolha do eixo teórico embasado na TSC, enfatizando a auto-eficácia do profissional de EF, utilizamos a escala OSTES<sup>2</sup> de auto-eficácia do professor, além de um questionário complementar desenvolvido para acrescentar à análise de dados as especificidades deste estudo, no que diz respeito a professores de EF, com atuação em

---

<sup>2</sup> OSTES- *Ohio State Teacher efficacy scale*. Principal instrumento aplicado e adaptado a esta pesquisa (TSCHANNEN-MORAN&WOOLFOLK-HOY, 2001).



atividade motora adaptada.

Na pesquisa por instrumentos, já estava eminente a necessidade de adaptação e adequação do instrumento tanto à realidade brasileira, quanto à especificidade da EF como área de atuação profissional.

Por este motivo, optamos pelo questionário OSTES por suas melhores características para a temática, pois o instrumento já havia sido validado, era adequado ao estudo e aos sujeitos da pesquisa e permitia a análise dos fatores que influenciam na auto-eficácia dos profissionais de EF, sendo então apenas necessário realizar a tradução e adaptação do escala para a realidade do profissional de EF.

Após obtenção de autorização para a realização do estudo de validação da Escala de auto-eficácia de professores (OSTES) para a população brasileira, o instrumento foi traduzido e adaptado.

A avaliação do grau de dificuldade, clareza e precisão das instruções e dos itens da escala, foi realizada por colaboradores fluentes nos idiomas inglês e português e conhecedores da TSC.

Posteriormente, a versão foi analisada por meio de um estudo piloto com 12 participantes e logo em seguida validada para a realidade brasileira (POLYDORO et al., 2004).

No estudo piloto, também foi incluído o formulário de caracterização dos participantes (instrumento complementar), para termos uma análise mais complexa e dados mais aprimorados de nossos sujeitos.

Após este estudo piloto, realizamos a busca e seleção dos sujeitos da pesquisa: profissionais de EF e futuros profissionais de diversas instituições da região do estado de São Paulo.

Em seguida, partiu-se para a etapa de coleta de dados, através da aplicação de duas formas de escala Likert (adaptadas e traduzidas), bem como do questionário complementar aos participantes da pesquisa.

Foram aplicados 267 questionários e os dados analisados através do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 10.0 e Biostat 3.0.

### **Instrumentos da pesquisa – dados psicométricos**

A escala de auto-eficácia de professores do estado de Ohio-EUA (OSTES)<sup>3</sup>, elaborada por Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) trata-se de uma escala do tipo *Likert* de nove pontos com 24 itens no formato longo ou 12 itens no formato reduzido, distribuídos nas dimensões: eficácia no engajamento do estudante, eficácia nas estratégias instrucionais e eficácia no manejo da sala de aula.

O método Likert é uma técnica geral de escalonamento científico (Eagly e Chaiken, 1993, p. 51) que pode ser aplicado em qualquer das classes atitudinais de respostas. Este modelo de escala é muito utilizado em trabalhos psicológicos, por ser um método mais simplificado de escalonamento, além de ser seguro e validado em relação a outros métodos psicométricos (Eagly e Chaiken, 1993, P. 52; Pasquali, 1999).

Foi utilizada para este estudo, a escala original no formato longo (24 itens) que apresenta índices psicométricos satisfatórios, como a porcentagem de variância explicada de 54% e valores de consistência interna (alfa de *Cronbach*) de 0.87 para o fator engajamento do estudante, 0.91 para o fator estratégias instrucionais; 0.90 para o fator manejo da sala de aula; e 0.94 para a escala (Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001).

A escolha pelo formato longo deve-se ao fato de ser uma escala mais completa e que permite maior detalhamento da análise dos dados.

---

<sup>3</sup> OSTES- *Ohio State Teacher efficacy scale*. Principal instrumento aplicado e adaptado a esta pesquisa (Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy, 2001).

Além deste instrumento, como coleta complementar, foi desenvolvido um outro questionário contendo alguns itens relacionados à realidade do professor de atividade motora adaptada, servindo também como instrumento para avaliação da questão inclusiva no ambiente educacional brasileiro, em parceria com outra pesquisa (Silva, 2004).

### **Instrumento complementar**

Além das escalas, os participantes também recebiam um questionário de caracterização do participante, de sua formação e atividade profissional, para correlacionar os dados empíricos do instrumento com as características dos participantes deste estudo.

Ainda associado a este conjunto de instrumentos (escala + caracterização do participante), foi desenvolvido em conjunto com outra pesquisadora<sup>4</sup> um questionário complementar aplicado em 2 grupos de sujeitos para uma análise complementar com relação ao interesse e seletividade na escolha da área de EFA (Silva, 2004).

### **Métodos estatísticos**

Pelas características da pesquisa, bem como por considerar a complexidade e dinâmica do constructo da auto-eficácia e seus fatores multivariados, optamos pela utilização estatística do teste de T-student e Análise Fatorial (exploratória e confirmatória), através dos programas SPSS 10.0 e Biostat 3.0. Para complementar o estudo, pretendemos efetuar também uma Análise de Determinante (DA) para observar características entre os profissionais com experiência e atuação em atividade motora adaptada e aqueles que não atuam na área.

### **Coleta de dados**

#### Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são profissionais de EF, ambos os sexos, graduados tanto em bacharelado, quanto em licenciatura; além de alunos e alunas último-antistas de diversas instituições e faculdades de EF do estado de São Paulo.

De forma a obter uma amostragem significativa e devido à possibilidade de contato e facilidades espaciais, temporais e de acessibilidade, utilizamos alunos de cursos de especialização da Unicamp, na Faculdade de Educação Física. Acrescido a estes sujeitos, e também com o apoio de colegas professores universitários, colhemos também amostras de alunos formandos em cursos nos quais estes ministravam disciplinas. Em número não tão significativo, mas não por isto menos importante, também foram realizadas entrevistas individuais a colegas e professores de escolas da região.

Para a análise complementar, foi selecionado também um grupo de professores cursando Especialização em EFA, na Faculdade de Educação Física da Unicamp.

#### Aplicação e coleta de dados

A coleta de dados ocorreu principalmente entre os meses de maio e junho de 2003<sup>5</sup>. Foi apresentada explicação sobre objetivos e procedimentos do estudo, destacado o caráter espontâneo e sigiloso da participação, assim como a possibilidade de desistência em qualquer momento.

---

<sup>4</sup> Graduanda Afonsa Janaína da Silva, estudante da Faculdade de Educação Física da Unicamp, bolsista de iniciação científica com pesquisa também em auto-eficácia docente.

<sup>18</sup> Agradecimentos aos colegas: *Alexandre Altini Neto, Rita de Fátima Freitas, João Guilherme Cren Chiminazzo, Elcie Helena Costa Rodrigues, Janísio Xavier de Souza, Roberto Tadeu Iaochite, Priscila Carneiro Valim, Walmor de Almeida Nogueira Largura, Prof.º Dr. Edison Duarte, Prof.º Dr. Paulo Ferreira de Araújo e Prof.ª Dr.ª Silvana Venâncio* pelo apoio dado à realização deste estudo.

Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva para os sujeitos que freqüentavam cursos de especialização ou o último ano de graduação em Educação Física da Unicamp ou, de forma individual, para os professores localizados em seu ambiente de trabalho.

### **Considerações finais**

Os resultados completos e a análise dos dados serão ainda realizados e apresentados na ocorrência do evento, uma vez que a pesquisa ainda encontra-se em andamento.

Gostaríamos de ressaltar alguns dos aspectos que identificamos como merecedores de atenção: na investigação realizada junto a bancos de dados na internet devemos estar atentos às palavras indicadas para a pesquisa (palavras-chave), assim como aos filtros utilizados. A EF possui até o momento um problema de enquadramento: em alguns indexadores é indicada como parte integrante da área de humanas; enquanto em outros, na área de biológicas; a maior parte da produção encontra-se no idioma inglês, o que dificulta sua popularização junto aos profissionais da área.

Sugerimos que um estudo seja conduzido futuramente com o intuito de verificar o conhecimento por parte dos profissionais da EF das possibilidades de intervenção pregadas pela Teoria Social Cognitiva (TSC) e o conceito de auto-eficácia junto à prática docente em EF; para que possamos repensar os programas a ela relacionados e propostos atualmente; sugerindo uma nova abordagem que pense o indivíduo como o agente de suas próprias atitudes e comportamentos, juntamente com programas educacionais que visem a autonomia e eficácia do professor em sua tarefa de ensinar e aprender constantemente.

### **Referências bibliográficas**

- AZZI, R.G.; IAOCHITE, R.T. O pensamento de Albert Bandura e sua inserção em artigos de periódicos na área da Psicologia do Esporte. (apostila-xerox), 2001.
- BANDURA. A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977.
- BANDURA. A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA. A. (Ed.) . *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- BANDURA. A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D. T. (org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Bragança Paulista: USF, 2000, p117-134.
- EAGLY, A.H; CHAIKEN, S. *The Psychology of Attitudes*. Forth Worth: Harcourt Brace & Company, 1993.
- GIBSON, S. DEMBO, M.H. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, v.76 (4), p. 569-582, 1984.
- KAGAN, D.M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, v.27(1), p. 65-90, 1992.
- MÜLLER, R.P. Um estudo da auto-eficácia dos professores na fase de escolarização fundamental e sua contribuição para a educação física escolar e o esporte. 2002. 29 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Faculdade de Educação Física- Unicamp, Campinas, 2002.
- NAVARRO, L. P. La autoeficacia em el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. Retirado em 19 de junho de 2004 do site: <http://emory.edu/EDUCATION/mfp/pietro.pdf>

- NEVES, L. F. Um estudo sobre as relações entre percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. 2002. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, 2002.
- PAJARES, M.F. Teacher's belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v62 (3), p. 307-332, 1992.
- PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, v.66, n.4, p.543-78, 1996.
- PASQUALI, L.(org.) Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: Editora UnB, 1999.
- POLYDORO, S.; WINTERSTEIN, P.J.; AZZI, R.G.; DO CARMO, A.P.; VENDITTI JR, R. Escala de auto-eficácia do professor de educação física. IN: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.S.; GONÇALVES, M.(orgs). *Avaliação Psicológica: formas e contextos vol. X*. ISBN: 972-97388-3-1. Psiquilíbrios Edições – Braga(Portugal), setembro, 2004, p. 330 – 337.
- RODRIGUES JR., J.C. Auto-eficácia e profissionais de educação física. 2002. 39 p. Monografia (graduação em Educação Física)- Unesp, Rio Claro, novembro/2002.
- SCHUNK, D.H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3/4, p.207-31, 1991.
- SILVA, A. J. A percepção de auto-eficácia do professor de Educação Física no processo de inclusão, 2004. 26p. Relatório de iniciação científica PIBIC-CNPq, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In: *Teaching and teacher education*, n. 17, 2001, p. 783-805.
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. Fundamentos da Psicologia do Esporte e do exercício. 2.ªed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- WOOLFOLK, A. E. Psicologia da Educação. 7.ª ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**Formato escolhido:** comunicação oral

GTT- 08/ PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

**Recursos audiovisuais:**

1. datashow; 2. CPU c/ entrada para diskette 3 ½ + leitor CD-ROM; 3. TV/Vídeo.

Endereço: Rua Dr. Silvino de Godoy, 140- Jardim Conceição – CEP 13091-020  
Campinas- São Paulo- Brasil – tel: (19) 91342993- e-mail: rubensjrv@yahoo.com

## PROJETO DE CAPOEIRA ADAPTADA

Alexandre Carleto, acadêmico do 7º período.  
Alinne Ferreira Bastos, acadêmica do 7º período.  
Vanessa Rocha Zardini, acadêmica do 7º período.  
Aparecida Regina Soares da Costa, acadêmica do 3º período.  
Sidney de Carvalho Rosadas, Prof. Dr. Orientador.  
Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.  
LAEFA- Laboratório de Educação Física Adaptada.

### RESUMO

*Este estudo busca reconhecer/retratar os benefícios proporcionados pela capoeira, afetivos, cognitivos e motores, aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs), uma vez que essa arte se utiliza da música, da expressão corporal, do ritmo, abrangendo, assim, vários contextos inerentes à cultura corporal de movimento.*

### ABSTRACT

*This study implies on recognizing the benefits that are carried out through (Capoeira) initiating on the affective and coordination movements to the physically disabled (special ed) this sport utilizes coordinational movements, corporal language and rhythm reaching out in various ways to express the culture.*

### RESUMEN

*Este estudio busca reconacer/retartar los beneficios por la capoeira, una mescla de arte marcial con danza, afectivos, cognitivos e motores a los portadores de necesidadea educacionales especiales (PNEEs), una vez que esa arte busca hace uso de la música, de la expresión corporal, del ritmo, comprendendo así diversos contextos de la cultura corporaol de lo movimiento.*

## 1 INTRODUÇÃO

A capoeira é uma prática corporal constituída há alguns séculos pelos escravos brasileiros, representando uma forma de luta com uma prática mascarada na dança, pois, para os senhores de engenho, os escravos estavam “brincando”, “dançando”, enfim, estavam em seu momento de tempo livre,<sup>1</sup> e nem desconfiavam que aquilo que viam como uma “brincadeira” era, na verdade, uma luta, na qual se utilizavam de seu próprio corpo como arma para atacar os adversários. Hoje, a capoeira é vista, sim, como uma luta, mas também como dança, arte, brincadeira, expressão do povo negro e de sua luta em uma sociedade que os reprimia e rechaçava. É reconhecida como uma prática corporal repleta de possibilidades em que se desenvolve não só o físico (as capacidades físico-motoras), mas, também, podem ser trabalhados, a partir da capoeira valores culturais, adquiridos na sua construção histórica.

É nesse contexto que entendemos a possibilidade de desenvolver a capoeira como uma atividade lúdica, ao mesmo tempo, visando a proporcionar novas experiências motoras aos

alunos atendidos no Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Visto que o objetivo atual dos PROGRAMAS PERMANENTES DE ATENDIMENTO: “UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL” e “O CORPO, O JOGO E O BRINQUEDO”, sendo este ultimo programa de atendimento para portadores da síndrome do autista, é trabalhar a idéia de musicalidade, ritmo e expressão corporal como temas principais, além do fato de trabalhar questões que diagnosticamos serem necessárias como: agressividade, dificuldades motoras específicas (relacionadas com equilíbrio, coordenação, lateralidade, percepção espacial, entre outras) e a socialização. Por isso, a idéia inicial de criar um projeto de *Capoeira Adaptada* tem por intuito garantir aos portadores de deficiências mentais e autistas a oportunidade de adquirir as capacidades básicas para realizar suas atividades diárias, ou mesmo a possibilidade de aprender os movimentos e se beneficiar biológica, psíquica e socialmente deles.

A justificativa é que entendemos ter relevância social promover novas experiências, visando à socialização e melhora da qualidade de vida dos alunos, por meio da capoeira adaptada com todos os seus aspectos (lúdico, de dança, de arte, de música, de ritmo, jogo e luta). Como relevância acadêmica, visualizamos, neste estudo, a possibilidade de beneficiar não só os portadores de deficiência mental e portadores da síndrome do autismo, mas também contribuir para a formação dos acadêmicos de Educação Física, os monitores, como também os demais acadêmicos do CEFD/UFES. Compreendemos também a importância científica deste estudo, visto que não há muitos trabalhos e discussões desenvolvidos acerca desse assunto. Entendemos que este trabalho pode contribuir com reflexões e informações pertinentes à área.

A principal característica do nosso trabalho é a pesquisa no intuito de promover uma melhoria na qualidade de vidas dessas pessoas, tentando, assim, minimizar as dificuldades, no que se refere ao cotidiano da vida delas.

A evolução que ocorre atualmente em todo mundo aponta para uma necessidade cada vez maior de se eliminar as barreiras educacionais, culturais e sociais que limitam o crescimento e desenvolvimento dessas pessoas que portam deficiências, vítimas de atitudes discriminatórias e preconceituosas, que acabam por rotular seu comportamento e possibilidades de superar as imensas barreiras que impendem as transformações, e conseqüentemente o desenvolvimento de suas potencialidades individuais (ROSADAS, 2001, p. 89)

As atividades realizadas no LAEFA são fundamentadas no programa coordenado pelo professor Sidney de Carvalho Rosadas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Capoeira Adaptada e Educação Física**

Ultimamente, a capoeira vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade, nas escolas, comunidades, clubes, etc. Dessa forma, vem quebrando barreiras e rompendo com velhos preconceitos. Muitos professores de Educação Física já perceberam a riqueza cultural e motora que a capoeira promove, além de proporcionar uma aula com informações culturais, de importância histórica, resgatando valores e ideais fundamentais para a formação de cidadãos críticos e responsáveis por seus atos perante a sociedade.

Uma prova dessa mudança e reconhecimento do valor da capoeira é o Projeto de Lei 841/03, do deputado federal Julio Delgado (PPS/MG). O parlamentar argumenta que a capoeira é considerada “[...] não só um estilo de dança de criação genuinamente brasileiro, como também uma atividade física que proporciona pratica desportiva e preparação corporal”. Fundamentadas nessa idéia, as faculdades de Educação Física devem incluir o estudo da capoeira em seus currículos.

Devemos salientar também que qualquer pessoa pode praticar a capoeira, e que ela, sendo bem trabalhada, trata de questões importantes na formação de cidadãos críticos, ajuda na auto-estima, promove a formação do caráter e da personalidade. Por se tratar de uma luta/jogo, exige de quem a pratica tolerância às regras, respeito, atitudes de competitividade e solidariedade. Sendo assim, é uma prática corporal que pode ser praticada em qualquer idade, por qualquer pessoa, pois, pela sua própria forma de ser, acaba se encaixando no nível de intensidade e exigência tanto cardiovascular, como muscular, adaptando-se às condições fisiológicas e atuando também e principalmente no campo cognitivo e social, onde a questão de troca de intenções e a receptividade de ações de resposta do movimento do outro são evidenciadas.

Visualizadas essas vantagens biológicas, psíquicas e sociais, é que percebemos o crescente interesse de instituições especializadas e profissionais da área em utilizar-se da capoeira como meio para o desenvolvimento em vários aspectos (afetivos, sociais e motores) do público em questão. Sendo assim, algumas instituições especializadas ao atendimento dos PNEEs, como a APAEs, Pestalozzi`s, AACD, já se renderam à capoeira como uma forma de socialização e desenvolvimento de habilidades que vêm trazendo grandes resultados, pois, de acordo com Cobra (2005):

Maravilhosa a iniciativa do setor de Reabilitação Desportiva da AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) de implementar a capoeira nas atividades de crianças com deficiência física. Há mais de dois anos implantado, o projeto demonstra bons resultados médico e terapêutico. As crianças adquiriram melhor equilíbrio, desenvolvimento mental, disciplina e sociabilização.

A capoeira é uma atividade apaixonante, pois reúne atividade física com aspectos artísticos e musicais. Ela alia movimentos de força, coordenação, destreza e equilíbrio dinâmico, além de envolver uma construção histórica, promovendo ao professor uma gama de situações a serem trabalhadas, como movimentos de animais e movimentos naturais (expressão e esquema corporal), além de características e situações sociais (luta, jogo, dança, brincadeira, etc.), nas quais utilizamos jogos simbólicos para nos remeter à realidade e contextos individuais.

Para a realização deste estudo, sentimos muita dificuldade em encontrar trabalhos que abordassem esse tema. Sabemos que a capoeira vem sendo muito utilizada por grupos da terceira idade (com a *Capoterapia*), como forma de integração e socialização, mas esses trabalhos são poucos divulgados. A capoeira é uma atividade que utiliza movimentos lúdicos, preconizando o convívio em grupo, estimulando a auto-estima, a harmonia e o conforto emocional. Muitos autores, como Oliveira (2000), falam da importância do lúdico como uma possibilidade de a criança exercitar o mundo da maneira como ela vê, assim como resolver seus conflitos. Daí a importância da capoeira para que se propicie uma melhoria nas formas de linguagem, motricidade, sociabilidade.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Caracterização

O presente estudo trata de um relato experiência que está sendo vivenciado pelos monitores do LAEFA, na nova etapa do programa que visa ao desenvolvimento da expressão corporal, por meio da dança/arte que é a capoeira.

#### 3.2 População e amostra

A princípio, as aulas acontecerão dentro das dependências do CEFD, mais precisamente, dentro da sala de capoeira deste, não se restringindo a esta, sendo duas aulas semanais, com aproximadamente 40 minutos de duração. O atendimento realizado com os alunos do programa de autismo em horário diferenciado, ou seja, cada programa em seu respectivo horário da aula. Participarão aproximadamente 25 alunos, sendo três autistas e os demais com deficiência mental.

#### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para poder propiciar a atenção necessária, será feito um acompanhamento dos alunos por meio de anedotários (Anexo), relatados pelos monitores e aplicação de testes, a cada três meses, envolvendo capacidades e habilidades psicomotoras, de expressão e consciência corporal (Apêndice).

#### 3.4 Procedimentos de coleta de dados

A partir da implantação das aulas de capoeira no LAEFA, será observada a resposta dos alunos a essa nova proposta, já que Marconi e Lakatos (1996, p. 69) dizem que “[...] as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados na medida em que forem ocorrendo”. Essas respostas serão registradas em forma de anedotários e fotos.

### 4 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Iniciamos as aulas no dia 15 de março. São duas aulas semanais. Até o momento, pudemos observar apenas algumas características motoras e cognitivas, como a receptividade ao conteúdo e participação efetiva de todos. Com relação ao aspecto motor, percebemos a dificuldade de coordenação (braços/pernas), dificuldade audiomotora e oculomotora (tempo de reação). Estamos apenas na fase diagnóstica e de adaptação, aplicando os testes (Apêndice).

### 5 CRONOGRAMA

Etapa I: Revisão de literatura

Etapa II: Período das aulas

Etapa III: Coleta dos dados

Etapa IV: Análise do material coletado

Etapa V: Elaboração do trabalho final

Meses	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.
I	X					
II	X	X	X	X		
III	X	X	X	X		
IV				X	X	
V					X	X



## 6 REFERÊNCIAS

COBRA, Nuno. **Capoeira fará 'revolução' na atividade física**. Disponível em: <<http://www.berimbau.cjb.net>>. Acesso em: 19 mar. 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Valéria M. O jogo e a brincadeira como estratégia metodológica em educação física para pessoa portadoras de deficiência mental: algumas considerações. In: FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Esporte para Deficientes**. Uberlândia: UFU, 2000.

ROSADAS, Sidney de C. Atividade física e esportiva para portadores de deficiência mental. In: BRASIL. Ministério do Esporte e Turismo. **Lazer, atividade física e esportiva para portadores de deficiência**. Brasília: SESI-DN, 2001.

**REVISTA CAPOEIRA EM EVIDÊNCIA** – Revista Associação de Capoeira Ladainha – Entidade de Utilidade Pública Federal, ano IX n. 1, jan. 2004.

## APÊNDICE \_ BATERIA DE TESTES PSICOMOTORES

1<sup>a</sup> aplicação: \_\_\_\_\_.\_\_\_\_.\_\_\_\_

1. Teste de Romberg (unindo pés e mãos, com os olhos fechados, durante até cinco segundos, mede o equilíbrio estático).
  
2. Caminhar de olhos fechados quinze metros (medir organização espacial e direcionamento).
  
3. Teste de tempo de reação, ao segurar o bastão (verificar a medida alcançada ou se não conseguir reter o bastão).
  
4. Jogar três bolinhas de tênis para serem seguradas com as duas mãos à frente do corpo. (medir coordenação olho-mão).
  
5. Consciência corporal (desenhar o corpo humano – uma pessoa, como quiser).
  
6. Polichinelo (três movimentos partindo com os braços e pernas unidos – medir a coordenação motora geral).
  
7. Estafeta (cinco cones distanciados da faixa de início três metros e entre eles 1,20m – uma ida e volta passando entre eles – medir organização espacial e temporal e agilidade).
  
8. Expressão corporal (representar movimentos corporais, com música, solicitados pelo avaliador).

ANEXO \_ ANEDOTÁRIO

**Data:**

**Nome:**

OBSERVAÇÕES DO DIA

Nome do Aluno:

Acontecimento:

Reação de acerto:

---

Nome do Aluno:

Acontecimento:

Reação de acerto:

---

Assinatura

## SÍNDROME DO MIADO DO GATO NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL THE CRI DU CHAT SYNDROME IN THE RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY

Atos Prinz Falkenbach - Doutor em Ciências do Movimento Humano –  
UNIVATES/Centro Universitário Metodista – IPA - FAPERGS  
Greice Drexler - Acadêmica do Curso de Educação Física - UNIVATES  
Verônica Werle - Acadêmica do Curso de Educação Física – UNIVATES

### **Resumo**

*O presente estudo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome do Miado do Gato na Psicomotricidade Relacional. De corte qualitativo é um estudo de caso que fez uso das observações, entrevistas e análise documental. A coleta de informações permitiu evidenciar repercussões no desenvolvimento da criança: a) avanços na comunicação tônica e gestual; b) o ato de imitar como forma de aprendizagem; c) iniciativa para brincar; d) ampliação da trajetória lúdica através de jogos simbólicos e de exercício; e) aceitação do toque corporal na forma de massagem; f) reconhecimento da sua inclusão no grupo.*

### **Abstract**

*The present study investigates the evidences of the learning and development process of a child with the Cri Du Chat Syndrome in the Relational Psychomotricity. It is a qualitative case study that made use of observations, interviews and documental analysis. The data show some repercussions in the development of the child: a) improvement in gestures and tonic communication; b) the imitation as a way of learning; c) motivation to play; d) the growing of pleasure through symbolic games and exercises; e) the acceptance of body touch through massage; f) the feeling of his/her inclusion in the group.*

### **Resumen**

*El presente estudio investiga las evidencias del proceso de aprendizaje y desarrollo de una niña con síndrome del Maullido del gato en la psicomotricidad relacional. De corte cualitativo es un estudio de caso que utilizó las observaciones, entrevistas, y análisis documental. El recogido de informaciones permitió evidenciar repercusiones en el desarrollo de la niña: a) avances en la comunicación tónica y gestual; b) el acto de imitar como forma de aprendizaje; c) iniciativa para jugar; d) ampliación de la trayectoria lúdica a través de juegos simbólicos y de ejercicio; e) aceptación del toque corporal en la forma de masaje; f) reconocimiento de su inclusión en el grupo.*

## **Síndrome do Miado do Gato na Psicomotricidade Relacional**

O presente estudo descreve e interpreta as evidências de aprendizagem e de desenvolvimento de uma menina com síndrome do Miado do Gato em sessões de psicomotricidade relacional que reúne um grupo de crianças misto, isto é, crianças com necessidades especiais em conjunto com crianças “normais”. As evidências interpretam o processo relacional da menina no grupo, bem como analisa a trajetória do brincar da menina.

O Projeto reúne crianças “normais” e crianças com necessidades especiais. A síndrome despertou curiosidade pelo nome desconhecido e a característica de síndrome rara, com aspectos análogos à síndrome de Down. Os estudos desta síndrome se limitam aos aspectos genéticos e do comportamento em linhas generalistas, pudemos constatar que estudos descritivos que analisam as influências e repercussões relacionais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com a referida síndrome são escassos<sup>1</sup>.

O estudo se dedicou a investigar as relações desta criança com os colegas, os professores e com os objetos. Também investigou os efeitos comportamentais no vocabulário psicomotor, isto é, as influências na forma de brincar, o jogo simbólico (VYGOTSKY, 1997) e o exercício, movimento técnico (WALLON, 1995).

Os objetivos do estudo investigaram: a) as relações da criança com os pares; b) a trajetória de brincar que desempenha durante as sessões; c) a atenção e comunicação nos momentos de organização das sessões; e d) as repercussões do seu brincar no ritmo de suas atividades em casa e na Escola de Educação Especial.

Para as finalidades do estudo tornou-se necessário aprender sobre a síndrome, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças com necessidades educacionais especiais, bem como o brincar como processo de desenvolvimento humano, por se tratar do contexto de aprendizagem da prática da psicomotricidade.

### **O brincar e suas repercussões no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano**

Refletir sobre o brincar relacionado aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças com necessidades educacionais especiais poderia despertar perplexidade àqueles com compreensões reducionistas acerca deste fenômeno. As contribuições do brincar ao desenvolvimento humano são abrangentes, podem se manifestar desde a aprendizagem e resgate da sensibilidade humana até procedimentos terapêuticos e de ajudas diversas na organização psicointelectual. Destacamos alguns significados do brincar no desenvolvimento humano:

- a) Winnicott (1975) alude ao brincar como a possibilidade de manifestação da criatividade e do ser. Caracteriza-o como um importante espaço de transicionalidade entre as experiências de fusão e de identidade, entre a fantasia e a realidade. Trata-se de um fundamento para a autonomia da criança e o seu despertar para as experiências simbólicas.
- b) Negrine (1998) explica que o brincar possibilita relações com a aprendizagem, que a criança quando brinca desempenha uma trajetória de brincar. A trajetória de brincar de uma criança é indicador do nível de saúde mental;
- c) Leontiev (2000) explica que o brincar é a atividade principal da criança. É por intermédio do brincar que a criança aprende sobre a cultura do mundo que a rodeia, bem como sobre os papéis do adulto e suas relações com o mundo;
- d) Santin (1995) ensina que o brincar permite a vivência da curiosidade, das descobertas e

---

<sup>1</sup>Visita ao site [www.capes.gov.br/AgDw/frPesquisaTeses.html](http://www.capes.gov.br/AgDw/frPesquisaTeses.html) acesso em 08/11/2004.

das investigações, também como o ideal humano da felicidade e da sensibilidade;

e) Vygotsky (1997) fundamenta dois aspectos básicos ao brincar: o ato de imitar e as experiências que possibilitam o despertar de novas zonas de desenvolvimento proximal. Ao brincar a criança cria situações maiores que sua realidade atual.

Quando Winnicott comenta sobre o brincar e a criatividade, descreve que o jogo é uma linguagem universal, é nesse momento que o ser humano pode expressar toda a sua criatividade. Somente de posse da criatividade é que o ser humano encontra a si mesmo. Em terapia só pode ser ajuda ao outro aquele que consegue criar um campo lúdico para a expressividade. Não há ajuda terapêutica sem o brincar.

Negrine (1998) ensina que o brincar está relacionado com a organização mental da criança. A criança quando brinca desempenha sua atividade psicointelectual. A trajetória de brincar permite ilustrar a diversidade da atuação da criança no jogo, as representações mentais, como no exercício, as experiências corporais.

As contribuições de Vygotsky acerca do brincar podem ser apresentadas em dois aspectos: a) o ato de imitar e; b) a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal. Imitar a ação do outro implica em atribuir ao gesto aprendido o sentido de uma experiência individual. Trata-se de entender que o sentido de uma ação contém o significado pessoal que é distinto do significado daquele que o originou. Ao brincar movido pela ação do outro, a ação recebe o incremento de um novo olhar, fator que possibilita ampliar seu sentido inicial.

A criação de novas zonas de desenvolvimento proximal é fundamento para entender o processo de aprendizagem infantil. Uma criança brinca movida por suas recordações e imagens. Ao brincar do mundo da cultura ou dos papéis adultos, a criança desperta novas zonas internas de desenvolvimento, pois toma de empréstimo um nível de comportamento que ainda não é o seu. Nessas circunstâncias a criança experimenta comportamentos e posturas em níveis mais complexos que os seus atuais fazendo avançar seu desenvolvimento atual.

Vygotsky (2000a) explica que a criança aprende quando interage com o outro incorporando as novas situações provocando seu desenvolvimento. O aprendizado se dá do meio externo para o meio interno. A coletividade é o motor para o desenvolvimento individual. Oportunizar a convivência de crianças que comunicam, brincam, interagem e simbolizam de formas diferentes, é favorecer suas aprendizagens e oportunizar seu desenvolvimento. As premissas que tratam dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano contribuem com o norte para a organização da prática em que desempenhamos o estudo.

Não resta dúvida de que se o brincar amplia as capacidades de criatividade, de investigação e de curiosidade, deve estar presente como vivência que possibilita a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. O brincar é o ponto de partida para as inferências da criança protagonista do estudo nas relações com os pares do grupo nas sessões. Para continuar as descrições é necessário apresentar aspectos básicos sobre a síndrome em estudo.

### **Aspectos básicos da síndrome do Miado do Gato**

Estudar os processos relacionais de uma criança com a síndrome do Miado do Gato envolve compreender aspectos básicos da referida síndrome. Antes, porém, é necessário explicar que o presente artigo se preocupa com as descrições do processo de aprendizagem de uma menina com a síndrome do Miado do Gato na relação com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento em sessões de psicomotricidade relacional.

As questões objetivas destacam-na como uma síndrome congênita, causada pela

deleção de parte da perna do cromossomo número 5. Pode ser de origem hereditária quando um dos pais apresenta translocação equilibrada (material de um cromossomo perdido ao outro). Pessoas com translocação são “normais”, mas podem gerar descendentes afetados com a síndrome. Outra possibilidade de origem recai em alguma falha durante a divisão celular sem motivo aparente, erros comuns que fazem parte da natureza. A certeza, porém, é compreender que as pesquisas genéticas ainda são insuficientes para fornecer elementos precisos de sua origem.

O nome da síndrome se deve ao choro característico dos portadores quando crianças, que faz lembrar o miado de um gato. Outra aproximação com a linhagem felina é em razão do rosto em forma convexa, semelhante ao rosto dos gatos.

As referências assinalam sobre as características biológicas e físicas. Caracterizam presença acentuada de incidências de microcefalia, hipotonia, atraso no desenvolvimento motor, corpo delgado e baixo durante a infância. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, há um grau de déficit que varia de moderado a severo. Uma das dificuldades severas é a fala devida a má formação da laringe, no entanto é possível que entendam o que é falado e se comunicam em um modo pessoal.

### **A metodologia do estudo**

A finalidade da prática da psicomotricidade relacional é potencializar a interação entre as crianças participantes auxiliando nos processos de comunicação, bem como na ampliação do repertório de movimentos e vivência simbólica. A prática é dividida em rotinas que contribuem para essa finalidade: o rito de entrada, o momento de brincar e rito de saída. O rito de entrada é o momento inicial da sessão, privilegia-se a comunicação entre o adulto e as crianças, cada criança é convidada para socializar aos colegas o que planeja brincar. No momento de brincar, explora os espaços e materiais disponíveis de forma espontânea, ação que exercita novas experiências motrizes, seja através do exercício ou do jogo. O rito de saída é o momento que encerra a sessão, as crianças ajudam a guardar os materiais, participam de um momento de relaxamento corporal e, também é exercitada a recordação e a socialização das produções que cada criança desempenhou na prática.

Negrine (2002) explica que através do movimento é possível contribuir para os avanços de crianças que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento. Durante a prática do brincar em psicomotricidade o adulto participa em conjunto com as crianças, interage e intervêm na prática do brincar. O objetivo é ajudar a criança a organizar o seu pensamento em suas atividades, contribuir para o desenvolvimento de seu repertório de movimentos, provocar o imaginário da criança por meio de novos jogos e potencializar a interação entre as crianças do grupo.

Em continuidade às reflexões sobre o método para a investigação deste estudo Kreusburg Molina (1999) destaca o estudo de caso como uma eleição de um objeto a estudar e não de uma decisão metodológica. O estudo de caso se perfila perfeitamente na tradição de pesquisa qualitativa, sendo que o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo. Yin (2001) explica que o objetivo do estudo de caso é trazer valiosos dados descritivos aos âmbitos ou contextos, atividades e crenças dos participantes do cenário.

A criança protagonista do estudo é uma menina de nove anos de idade com a síndrome do Miado do Gato. O primeiro nome da menina é Tamires<sup>2</sup>. Participa

---

<sup>2</sup>O primeiro nome é autorizado pela família da criança para fins de divulgação neste estudo.

regularmente em uma escola de educação especial e em sessões de fonoaudiologia. Frequenta as sessões de Psicomotricidade Relacional desde março do ano de 2004. A ação metodológica que investigou sua participação envolveu práticas de observação e de entrevistas, bem como de análise documental, elementos que são detalhados na sequência.

A prática das observações se apóia nos estudos de caso de Sacks (1997 e 2002) neurologista que descreve pormenores de suas observações clínicas em pacientes com síndromes pós-encefálicas. Damásio (2000) contribui com relatos atuais e valiosos da utilização da observação como recurso para o desenvolvimento da pesquisa de seus pacientes em busca de informações para suas teorias acerca da consciência humana.

Sacks (1997) explica que a modalidade de descrição na forma do estudo de caso ganha força no meio acadêmico, uma vez que trata de descrever o processo do desenvolvimento de uma vida em seus pormenores. Tal tarefa permite compreender as idas e vindas, as retomadas, a forma de deparar-se com os entraves, os avanços e outros comportamentos não generalistas, não lineares, mas totalmente imprecisos, irregulares e inusitados, ao estilo da trajetória de um ser humano. Nenhum modelo quantificado em números ou apresentado em gráficos permite transmitir a realidade de uma experiência e das manifestações do comportamento de uma pessoa. Por estes motivos a coleta de informações fez uso de instrumentos que permitiriam a descrição em profundidade do fenômeno.

A modalidade de observação utilizada no processo de coleta de informações foi a observação participante, pois a equipe de adultos foi, ao mesmo tempo, professores e observadores da criança protagonista do estudo, anotando-as em uma ficha preparada para essa finalidade. De forma mais tranqüila, utilizamos desta ficha para descrever os apontamentos mais significativos da sessão, também das conversas informais com os pais e os comportamentos demonstrados pela criança protagonista do estudo na relação com as demais integrantes na sessão.

As entrevistas foram desenvolvidas no formato semi-estruturado e possibilitaram relacionar com a análise documental da criança protagonista do estudo. A entrevista buscou dar contornos sobre o histórico de vida da criança, desde sua gestação, o nascimento, as primeiras iniciativas dos pais, a relação familiar, até os dias atuais da criança.

Outro momento utilizado para as entrevistas ocorreu após as sessões. Aproveitamos a presença sistemática da mãe de Tamires para aprofundar e esclarecer acontecimentos pontuais da sessão. Esta disponibilidade da mãe em atender as entrevistas facilitou o acesso à informação. O conjunto de instrumentos do processo de coleta de informações permitiu a triangulação das informações e poder refletir as repercussões da ação relacional com a menina nas sessões.

### **Repercussões da prática de Psicomotricidade Relacional em Tamires**

As repercussões da prática de psicomotricidade relacional foram estudadas em acordo com os estímulos e as intervenções dos pesquisadores, considerando os tempos das rotinas e o processo das sessões. O diálogo sistemático no processo das sessões permitiu perceber repercussões na ação da menina. Seguindo essa organização iniciamos com as manifestações de Tamires no rito de entrada das sessões.

O rito de entrada em forma de círculo permite que cada criança possa ser vista pelo grupo e transmite linguagem de grupo. A proposta é valorizar um espaço para que cada criança possa exercitar a comunicação de projetos de brincar, trata-se de uma ação sistemática que ajuda a criança para preparar sua ação futura, permitir que organize seu pensamento na ação que irá desempenhar. As informações disponíveis sobre a aquisição da



fala em crianças com síndrome do Miado do Gato é que poucas conseguem se comunicar pela via oral, provavelmente em virtude da má formação da laringe, no entanto usam os próprios meios para desempenhar a comunicação.

Os trabalhos para ajudar a desenvolver a fala através e gestos simbólicos de uso cotidiano, além de melhorar a comunicação, também reduz comportamentos agressivos gerados em função de desejarem dizer algo e não conseguirem expressar (PADILHA, 2001).

As observações nos ritos de entrada focaram o momento em que era estimulada para comunicar seu projeto de brincar. Para essa finalidade fizemos uso de estímulos como os modelos das demais crianças. Nesses momentos orientamos sua atenção para a comunicação das outras crianças. Em seguida incentivamos para que a Tamires fizesse sua comunicação. Pudemos perceber que pronunciava sons quando questionada sinalizando que tentava comunicar e sabia que estava sendo solicitada. As manifestações iniciais buscavam responder a comunicação que fazíamos com ela, as observações iniciais permitem compreender que Tamires ainda não compreendia a intenção de comunicação desempenhada com ela.

*“Tamires fixa o olhar onde o colega mostra o que irá brincar, a professora aponta para ele e ela a imita. Ela sai do colo da professora e engatinha ao local em que o colega mostra a brincadeira, a professora diz para Tamires que ainda não é sua vez. Quando os outros colegas mostram onde irão brincar, ela insiste em ir junto com o colega, a professora a segura, levando-a para seu colo”* (Obs. nº2 em 19/05/04).

*“Quando solicitada sobre o brincar, Tamires olha professora e não responde. A professora dá sugestões e aponta para brinquedos e ela responde afirmativamente com a cabeça para todas as atividades. Ao sinal que poderiam brincar, Tamires permanece sentada e olha para os lados, levanta em seguida e vai até os legos”* (Obs. nº4 em 16/06/04).

As ações dos investigadores de mostrar os brinquedos, sentar ao lado da menina e orientar a atenção para a fala dos colegas, indagar para provocar sua comunicação, bem como contar histórias, permitiram constatar avanços nas manifestações de Tamires no grupo como a comunicação tônica e gestual.

A linguagem humana é um processo de culturalização e simbólico. A ação de projetar remete o pensamento do indivíduo para um momento que virá e que não está ocorrendo, tratando-se fundamentalmente de uma ação de processos mentais de cultura. O rito de entrada é um momento de exercício da realização de um projeto de brincar.

As pautas de observação permitiram observar que Tamires entende a comunicação gestual, quando alguém lhe estende o braço ela abraça carinhosamente, quando lhe apontam algo ela olha nesta direção, quando solicitam guardar os materiais ela guarda. O entendimento da linguagem verbal é mais difícil. Um exemplo é quando o professor pede para Tamires apontar para quem está falando e ela aponta outra pessoa, ou quando persevera em repetir os mesmos sons e gestos de afirmação ou negação para distintas provocações.

Padilha (2001) procura estudar os avanços na comunicação e no significado desta comunicação na prática de uma menina com deficiência mental. A autora explica que a palavra adquire sentido nas relações reais entre as pessoas. É na interação, em forma de drama, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

É preciso compreender que antes de Tamires pronunciar palavras, é necessário incorporar o significado das palavras. O processo de aquisição se dá na relação dialogada e da busca de entendimento e empatia do investigador, os ritos das sessões são momentos propícios nesse processo.

Outro avanço foi a atenção e acompanhamento no grupo, o significado de compor o

grupo das crianças, bem como o ato de imitar os colegas como capacidade de aprender. Vygotsky (2000b) ensina que enquanto os animais imitam apenas para resolver problemas com o mesmo grau de dificuldade que poderiam resolver sozinhos, a imitação do ser humano ultrapassa as próprias capacidades quando possui significado, incorporando novas aprendizagens.

Quando brinca a criança pode imitar e reviver o que viu, reconstrói o significado das coisas apropriando-se de uma nova aprendizagem. A imitação de Tamires das atividades que percebe do grupo permite a ampliação de suas experiências. Ao perceber o que os colegas fazem é estimulada para fazer também. A ação relacional com colegas mais hábeis permite que Tamires aprenda novas possibilidades de brincar.

Outra pauta observada no rito de entrada focou o comportamento de Tamires para começar a brincar. Após o sinal para brincar, Tamires permanece sentada observando as crianças levantarem e brincar. Os professores auxiliam Tamires, batem palma a seu lado para identificar o momento, lembram que é hora de brincar e mostram os colegas que o fazem. O acompanhamento sistemático da ação dos colegas e os incentivos dos professores para essa atenção aos colegas, favorecem o aprendizado de um ritmo mais acelerado ao sair para brincar. Tamires passa a levantar-se com agilidade após o sinal do professor. As citações a seguir relatam essa mudança no ritmo:

*“Às 9:21h quando inicia o momento de brincar, Tamires se joga para o lado, fica em quatro apoios, levanta-se, olha os colegas brincando de na bandinha musical e se direciona caminhando até a bandinha”* (Obs. nº1 em 12/05/04).

Outra observação também permite perceber um novo ritmo para levantar e brincar:

*“Às 9:25h o professor dá o sinal que podem começar a brincar, Tamires levanta-se imediatamente e vai até a caixa de fantasias, pega um fantoche e o coloca no pé”* (Obs. nº5 em 23/06/04).

Esta atitude de Tamires ilustra que passou a reconhecer o momento de brincar e este era identificado com ajuda do modelo dos colegas, pois quando levantavam, ela também o fazia. O aprendizado de identificar o momento da brincadeira aconteceu em conjunto com o ato de esperar a fala dos colegas e comunicar o projeto de brincar.

O momento seguinte da sessão de psicomotricidade relacional é a ação de brincar. Negrine (2002) explica que o brincar permite à criança o desenvolvimento de uma trajetória lúdica. Uma trajetória de brincar saudável pode ser avaliada pela diversidade e riqueza das experimentações e representações que a criança desempenha. Para a finalidade deste estudo observamos e intervimos no brincar de Tamires, estimulando-a para ampliar sua forma de brincar, potenciando o jogo simbólico, e os exercícios.

Apesar da literatura específica sobre a deficiência mental relatar dificuldades da criança síndrômica brincar simbolicamente (Telford e Sawrey, 1988; Mills, 1999) as observações da trajetória de Tamires permitiram evidenciar significativas participações nesses jogos.

*“Às 9:42h Tamires coloca a boneca no chão e deita-se junto a ela, a professora cobre-as com um lençol, após alguns segundos ela levanta e vai ao espelho, fica de frente para ele, balançando-se e abraçando a boneca. Anda pela sala, olha para o professor que também segura uma boneca, tira a boneca do professor e a entrega para uma professora”* (Obs. nº1 em 12/05/04).

*“9:36h Tamires sai da banda e corre até as fantasias/fantoches dizendo “ã”. A professora gesticula com o fantoche em sua frente, ela coloca um em sua mão e em seguida retira, enrola um pano na mão, retirando-o. Em seguida engatinha até os legos, pega um carrinho já montado e empurra-o de um lado a outro, minutos depois, levanta-se e se olha no espelho”* (Obs. nº3 em 26/05/04).

Os professores ajudam Tamires a simbolizar com representações. Nessas interações

os professores estimulam quando pedem sua ajuda para construir uma casa, quando de mãos dadas fogem de crianças fantasiadas de animais, quando incentivam a passar por cima da ponte interpretando medo dos fantoches de jacarés. As intervenções são motivadoras para que Tamires possa construir os significados em acordo com suas experiências.

Outro aspecto observado na trajetória de brincar diz respeito às relações da menina no grupo. O processo relacional é exercitado no sentido de aproximar as crianças com o auxílio do brincar, tal como Winnicott (1975) ensina quando prediz que o brincar é linguagem universal.

As observações iniciais permitiram constatar que Tamires permanecia ao lado dos colegas de sua escola de educação especial, ou seja, seus conhecidos. A iniciativa de brincar em conjunto foi desempenhada pelas crianças “normais” que solicitam ela para brincar. Reconhecendo que Tamires permanece pouco tempo nas brincadeiras e mantém pouco contato com eles os professores auxiliam na manutenção do envolvimento da menina com os colegas.

*“9:31h um menino ás dela e faz de conta que vai pegá-la. Tamires sorri. A brincadeira acaba. A professora chama Marcelo e Tamires e mostra crianças que pulam no colchão, com a ajuda da professora eles dão as mãos e pulam juntos no colchão, ambos sorriem”* (Obs. nº6 em 30/06/04).

*“9:43h Tamires passa sobre o colchão e vai para a escada, as crianças continuam a brincadeira, a professora vai até ela, encosta em suas costas, lhe convida e conduz novamente aos colchões. Estimula para que passe, ela olha para os lados, os colegas que estavam atrás também incentivam, chamam pelo nome e dizem para ela passar”* (Obs. nº8 em 08/09/04).

Quando a iniciativa parte dela surgem situações como:

*“9:32h Tamires encosta a boneca em um menino, ele se vira e caminha para outro lado, ela continua oscilando de um lado ao outro”* (Obs. nº1 em 12/05/04).

*“9:39h Tamires acaricia o rosto da menina que está chorando no colo de uma professora”* (Obs. nº1 em 12/05/04).

Apesar da dificuldade com os pares, observamos iniciativas do grupo com Tamires, o grupo vem reconhecendo a menina como integrante deste, os colegas sabem seu nome e dirigem-se a ela, solicitam que brinque junto ou que espere acabar de montar a casinha para entrar. Mesmo havendo a necessidade do professor intervir nestas situações para que Tamires compreenda, é importante reconhecer o avanço nas relações do grupo para com a menina.

Para finalizar a sessão há o momento do rito de saída, ato de receber a massagem e desempenhar a comunicação no grupo. O momento da massagem se constitui em um rito de passagem para o desenvolvimento do rito de saída, uma prática de afetividade que ajuda as crianças para prepararem-se para o rito de saída. As primeiras observações de Tamires constatam uma resistência em receber o toque corporal na forma de massagem, pois seguidamente levanta o corpo e a cabeça e se mantém tensionada.

*“9:49h Tamires consegue deitar com a ajuda do professor, ela levanta a cabeça quando não recebe a massagem, e todo o corpo em seguida, quando o professor lhe ajuda a deitar, ela coloca as pontas dos dedos no colega ao lado e olha para ele, volta a erguer o corpo”* (Obs. nº1 em 12/05/04).

*“9:37h Tamires sai da sala, o professor traz ela de volta, ela vira-se e tenta sair novamente, ele aponta outros brinquedos, ela levanta os braços, ele a pega no colo, ela o beija, ele coloca ela no chão e ela deita-se”* (Obs. nº5 em 23/06/04).

Tamires vem aprendendo sobre o significado do momento da massagem, cuja posição deitada, depois das brincadeiras, é uma exigência complexa. A afetividade auxiliou

no processo de descontração da menina neste momento, para que se tornasse algo prazeroso para ela. Mostrar os colegas à ela como exemplo, foi mais uma vez um recurso utilizado, além de proporcionar segurança e tranquilidade ao realizar a massagem.

*“9:46h Tamires deita novamente e levanta a blusa, encosta a mão em sua barriga. Quando recebe a massagem está deitada com as mãos embaixo da cabeça, em seu rosto há um leve sorriso, expressando calma com o olhar fixo na janela”* (Obs. nº3 em 26/05/04).

Antes de saber o que os gestos de carinho significam para Tamires é importante lembrar que as experimentações táteis são auxiliares à descontração e à saúde corporal tal como ensina Montagu (1996). O toque aproxima professor e alunos e os alunos entre si. Favorece um relacionamento satisfatório com a criança, o que significa mais possibilidades para poder criar significados no processo de aprendizagem.

## **Conclusões do estudo**

Concluir um estudo que se dedica a estudar a temática do desenvolvimento humano é uma tarefa inalcançável. Porém o que se quer destacar são as evidências de um processo relacional da menina protagonista do estudo. A coleta de informações permitiu evidenciar repercussões no seu desenvolvimento tal como os avanços na comunicação tônica e gestual com os colegas e com os professores, aspecto que os estudos da síndrome apresentam severas dificuldades.

Também o ato de imitar e a iniciativa para brincar, a ampliação da trajetória lúdica através de jogos simbólicos e de exercício e a sua aceitação do toque corporal na forma de massagem se constituíram em avanços mediados em uma atividade relacional. A vivência relacional da menina no grupo é o ponto de partida para a aquisição dos processos de culturalização como explica Vygotsky. É nessa perspectiva que a criança passa a constituir o reconhecimento da sua inclusão no grupo.

Antes de finalizar, o estudo permitiu compreender que as características para respectivas deficiências não podem ser compreendidas como universalização de um conhecimento. A compreensão dos processos de desenvolvimento humano destacam aspectos de complexidade das influências dialogadas entre o indivíduo e o coletivo, aspecto que favorece a perspectiva de aprendizagem em crianças com necessidades especiais.

## **REFERÊNCIAS**

- DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KREUSBURG MOLINA, R. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, AN. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade, 1999. p. 95 – 105.
- MILLS, ND. A educação da criança com síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, J. S e Colaboradores. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie/Memnon, 1999. p. 232-285.
- MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1996.
- NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.
- LEONTIEV, AN. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, LS.; LURIA, AR.; LEONTIEV, AN. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2000. p. 119-142.
- PADILHA, AL. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar**

o mundo e a inscrição cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

SACKS, O. **Tempo de despertar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST, 1995.

TELFORD, CW. SAWREY, JW. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

VIYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In VIYGOTSKY, LS.; LURIA, AR.; LEONTIEV, AN. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2000b. p. 103 – 117.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, DW. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ícone, 1975.

YIN, RK. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001.

Autor Responsável:

Atos Prinz Falkenbach – Rua Cristiano Grün, 205/404 – Lajeado – RS CEP – 95.900-000.

Telefone: (51) 3714 7000 r: 583 [atos@univates.br](mailto:atos@univates.br)

Greice Drexler – Rua Carlos Matte, 59 – Bairro Alto da Bronze – Estrela – RS 95.880-000. Telefone: (51) 3712 2337 [drexler@univates.br](mailto:drexler@univates.br)

Verônica Werle – Estrela – RS 95.880-000.

Telefone: (51) 3712 2790 [vewerle@yahoo.com.br](mailto:vewerle@yahoo.com.br)

Tecnologia: Datashow

## COMPARATIVISMO NO JUDÔ OLÍMPICO E PARAOLÍMPICO

Mariana Simões Pimentel Gomes – Graduada em Educação Física –  
UNICAMP

Ciro Winckler de Oliveira Filho – Doutorando em Educação Física –  
UNICAMP

Leonardo Mataruna - Doutorando em Educação Física – UNICAMP

Fernando Oliveira Catanho da Silva – Doutorando em Biologia Funcional e  
Molecular - UNICAMP

José Júlio Gavião de Almeida – Prof Doutor em Educação Física –  
UNICAMP

Agência financiadora: SAE/ PIBIC – UNICAMP

**Resumo:** *O objetivo foi caracterizar o desempenho de atletas de judô nas olimpíadas e paraolimpíadas de Atenas-2004, observando variáveis comuns. Visamos quantificar os dados e analisá-los através de observações sistemáticas e filmagens, scout de lutas, e informações disponíveis nas bases de dados da Internet. Quando analisamos descritivamente os dois grupos enxergamos diferenças no número de atletas nas duas competições, número de combates por categoria, porcentagens de vitórias por ippon e golden score. Concluimos, que não é possível dar equivalência para o desenvolvimento entre olímpicos e paraolímpicos, Porém pudemos levantar vários dados para reflexões futuras e novas pesquisas.*

**Abstract:** *The objective was to define the performance of the judo athletes in the Athens Olympic and paralympic games, 2004, watching the common variables. We aimed to quantify the data and analyze them through systematic observation, tape records, fight scouts and information available on Internet data basis. When we analyzed descriptively both groups we could observe differences in the number of athletes in both competitions, number of combats in each category, ippon winning percentage and number of golden score. We conclude so, that it is not possible to equal the development between Olympic and paralympic. However, we could arise several data for future reflexions and new researches.*

**Resumen:** *El objetivo fue definir la performance de los atletas de judo en los Juegos olímpicos y paralímpicos de Atenas, 2004, mirando las variables comunes. Visamos cuantificar los datos y analizarlos a través de observaciones sistemáticas, grabaciones, scout de luchas y informaciones disponibles en las bases de datos de la Internet. Cuando analizamos descriptivamente los dos grupos vimos diferencias en el numero de combates por categoría, porcentuales de victorias por ippons y golden score. Concluimos que no es posible igualar el desarrollo entre olímpicos y paralímpicos. Todavía pudimos despertar datos para reflexiones futuras y nuevas investigaciones.*

## **Introdução**

O Judô é uma forma de combate baseado em técnicas de arremesso (nage-waza) e solo (katame-waza), as quais incluem imobilizações (ossaekomi-waza), estrangulamentos (shime-waza) e chaves de braço (kansetsu-waza) (SHINOHARA, 1982).

Somente atletas cegos ou de baixa visão, classificados de acordo com a Federação Internacional de Desportos para Cegos (IBSA), podem competir. As categorias são divididas por peso, não importando a classificação visual. Logo, um atleta B1 (cego) pode lutar com outros atletas B2 ou B3 (baixa visão – vide classificação visual), contanto que pertençam à mesma categoria de peso.

O judô tornou-se um esporte paraolímpico em 1988 nas Paraolimpíadas de Seul, Coreia. As regras nesta modalidade seguem as da Federação Internacional de Judô, entretanto, existem algumas adaptações nas regras para o desporto paraolímpico, a fim de propiciar maiores condições e possibilidades para os atletas durante as competições. Podemos observar tais adaptações na variação de texturas dos tatamis e nos sinais sonoros emitidos pelos árbitros para avisar a pontuação dos atletas, por exemplo, (vide regras oficiais).

Como já foi dito, a luta divide-se basicamente em duas partes: técnicas de arremesso, que são em maior número e logo podem se desenrolar durante maior tempo no combate, e técnicas de solo, as quais devem demonstrar a combatividade do atleta no chão, utilizando-se das três partes citadas acima (imobilizações, estrangulamentos e chaves de braço). Essa combatividade se caracteriza na dinamicidade do ataque demonstrado pelo atleta na busca da finalização. Se o árbitro identificar apatia nos lutadores, no solo, a luta recomeça em pé. Se ao final do tempo determinado pela categoria o combate continuar empatado, aplica-se o golden score, método de desempate no qual vence o atleta que executar o primeiro golpe.

## **JUDÔ**

### **Um pouco de História**

Segundo Villamón (1999), Jigoro Kano foi o grande pai e criador do Judô. Kano era praticante de Ju Jitsu (arte das mãos livres praticada pelos Samurais) desde os dezoito anos e pensava que esta arte marcial deveria ser preservada como um tesouro cultural japonês. Sua formação intelectual serviu para analisar as técnicas e discernir o útil do inútil, o eficaz do ineficaz. A partir daí, iniciou um estudo para o melhor desenvolvimento das técnicas de Jiu Jitsu, sendo capaz de fundir muitas sutilezas da modalidade com o espírito da nova era em que o Japão entrava: a era Meiji.

Em 1882, Kano fundou o Kodokan (lugar-Kan, para ensinar-ko, o caminho-do), e então decidiu dedicar sua vida para trabalhar a expansão do Judô, primeiro no Japão, posteriormente no mundo inteiro. Algumas das razões desta fundação foram poder desenvolver suas próprias idéias, criando novos métodos e técnicas de treinamento.

O Judô (tradução literal : caminho suave) não somente contemplava as práticas físicas, como também um ideal de uma educação moral e intelectual, além disso, engloba temas como fisiologia, psicologia, filosofia moral etc. Villamón (1999) diz que a prática do Judô

conduziria os alunos para um desenvolvimento pessoal e não a uma formação de um mero combatente.

Segundo Draeger (apud VILLAMÓN, 1999), Kano não copiou suas experiências do Jiu Jitsu, nem tão pouco inventou por completo as práticas do Judô, através da inteligência e originalidade conseguiu adaptar essas técnicas inserindo alguns elementos como o agarre e as caídas, por exemplo.

Kano baseou o Judô em três princípios fundamentais: o princípio do Ju (ou jiu - ambos têm o mesmo significado, embora pronúncias diferentes) - o ceder, o da postura natural (shizentai) e o princípio do Kuzushi (romper o equilíbrio) (VILLAMÓN, 1999)

Pouco a pouco o Judô foi difundido por todo o mundo, começando na Europa, sendo aceito como declara Suzuki (apud FREITAS, 2004) principalmente pela formação, qualidade e o carisma de Jigoro Kano.

## 1. Judô Olímpico

Kano é convidado pelo presidente do comitê olímpico internacional (COI) para participar e ser o primeiro delegado oriental dos Jogos Olímpicos. Em agosto de 1960, o COI aprovou o Japão para sediar uma Olimpíada, evento realizado em Tóquio. Nesta competição houve a implementação do Judô, que se apresentou com quatro categorias divididas por peso, apenas com atletas masculinos. (LANCELOTTI, 1996)

A partir daí o Judô passa a ser difundido com caráter unicamente desportivo e começa a sofrer contínuas modificações para que se adequasse nas competições de maneira mais atrativa.

O COI incluiu, o Judô feminino como esporte de exibição nos Jogos de Seul, na Korea em 1988, porém a modalidade tornou-se oficial apenas em 1992 nos Jogos de Barcelona, Espanha.

Participa da competição apenas um atleta por categoria, de cada país.

## 2. Judô Paraolímpico

O Judô tornou-se uma modalidade paraolímpica em 1988, nas Paraolimpíadas de Seul, Korea, da qual participaram atletas apenas do sexo masculino.

Segundo Alencar (1997) percepção corporal e tátil, elaboração de estratégias mentais para aplicação dos golpes, boa desenvoltura nos princípios de ataque e defesa e o desafio de manter-se em pé, são fundamentais neste esporte.

*CLASSIFICAÇÃO DA IBSA – Federação Internacional de Desportos para Cegos\**

**B1** - são os indivíduos que não possuem percepção luminosa em nenhum olho, ou que percebem a luz, mas não podem reconhecer a forma de uma mão a qualquer distância, ou posição.

**B2** - o indivíduo é capaz de reconhecer a forma de uma mão, até a acuidade visual de 2/60 metros ou um campo visual de um ângulo menor que 5 graus (5 à 10% da visão).

**B3** - são os indivíduos que possuem acuidade visual superior a 2/60 metros até aqueles com acuidade visual de 6/60 metros, e ou campo visual maior de 5 graus e menor de 20 graus, (10 à 20% da visão).



O campo de visão de um vidente é de aproximadamente 180 graus, para ser enquadrado dentro da baixa visão (B3), o campo de visão deve ser restrito a 20 graus ou menos.

A classificação da IBSA ocorre sempre antes das competições, em avaliações médicas com especialistas, os quais devem fornecer estritos diagnósticos, permitindo assim que apenas indivíduos de fidedigno comprometimento visual participem das competições.

- Obs 1: lembramos que a nomenclatura IBSA, vem se mantendo, apesar da alteração recente da palavra *Association* para *Federation*.
- Obs 2: a medida citada, 2/60 metros, significa que, quando uma pessoa sem deficiência visual enxerga a 60 metros, aquela com deficiência visual enxerga apenas 2 metros, no máximo

No contexto da IBSA, o Judô é um esporte considerado jovem, e do ponto de vista regulamentário, as diferenças em relação ao Judô dos videntes são muito poucas. As principais são (Adaptado de Benito, 1996):

- Existem zonas do tatami separadas por uma tarja vermelha de um metro de largura e paralela aos quatro lados do tatami, denominada área de perigo.
- Para evitar que os atletas ultrapassem os limites da área de combate, as tarjas vermelhas possuem uma textura diferente.
- Os atletas não são punidos se ultrapasarem os limites destas áreas.
- Um dos árbitros é encarregado de acompanhar os atletas desde a entrada no dojô, até o centro, onde se deve iniciar a luta.
- O árbitro também deve conduzir e manter a “pegada” constante entre os participantes, ou seja, durante toda a luta os atletas devem ter contato permanente uns com os outros.
- Os atletas B1 são identificados por um círculo vermelho que se situa pregado em uma das mangas do kimono, na direção dos ombros, para que os árbitros possam direcionar os participantes novamente, se houver uma separação dos durante o combate.
- Cabe ao árbitro avisar quando os atletas obtêm pontuações. Nos videntes existem placares mostrando as vantagens dos atletas.
- Faltando 1 minuto e meio para o final do combate, uma campainha tocará para alertar o atleta do tempo restante. Para os videntes existem cronômetros digitais
- Os atletas B1, B2 e B3 podem lutar entre si, importando apenas suas categorias de peso.
- A categoria feminina será apresentada pela primeira vez nas Paraolimpíadas e as regras seguem as do masculino.

De um modo geral, e para um leitor que ainda não conhece esta modalidade, essas mudanças podem parecer numerosas, entretanto aos olhos de qualquer espectador, elas são praticamente imperceptíveis e não possuem nenhuma influência na técnica dos atletas, servem apenas como um meio para possibilitar as condições necessárias para a prática do esporte pelos portadores de deficiência visual.

## **Objetivo**

Caracterizar o desempenho de todos os atletas da modalidade Judô nas Olimpíadas e Paraolimpíadas de Atenas 2004

## ***Materiais e métodos***

Faremos uma análise descritiva entre todos os atletas de Judô participantes dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Atenas. Usaremos como procedimento para isto a avaliação dos resultados obtidos de todas as lutas

## **Indivíduos Estudados**

Analisaremos os lutadores de Judô do sexo feminino e masculino, e de todas as categorias de peso de todas as equipes que participaram das Olimpíadas e Paraolimpíadas de Atenas, Grécia, que ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2004, respectivamente. Posteriormente iremos observar, estudar e discutir os dados fornecidos pelos registros.

## **Procedimentos**

Para a realização deste estudo iremos analisar os registros divulgados pelo comitê organizador dos Jogos de Atenas, os olímpicos foram coletados junto ao sítio do IOC – Comitê Olímpico Internacional, e os paraolímpicos através de um CD-rom apresentado pelo ATHOC – Comitê Organizador de Atenas

## **As variáveis a serem quantificadas para a análise são:**

- Número de categorias de peso em cada competição
- Número de atletas por categoria de peso
- Número de combates por categoria
- Número de vitórias por ippon
- Número de golden score

## **Resultados**

As tabelas 1 e 2 apresentam os dados da categoria masculina e feminina dos atletas olímpicos, número de atletas por categorias de peso, número de lutas por categoria, número de ippons e sua respectiva porcentagem e número de golden score incidentes em cada categoria.

**Tabela 1:** Variáveis olímpicas do judô na categoria masculina.

<b>Dados Olímpicos</b>					
<b>Categoria masculina</b>	<b>Número de atletas</b>	<b>Número de lutas</b>	<b>Número de ippons</b>	<b>% de ippons</b>	<b>Golden score</b>
60kg	33	44	29	65,91	2
66 kg	31	43	22	52,38	3
78 kg	30	44	26	59,09	2
81 kg	32	43	23	53,9	2
90 kg	32	43	24	55,81	2
100 kg	33	44	28	63,6	0
> 100 kg	33	44	29	65,91	1
<b>Desvio padrão</b>	<b>1,15</b>	<b>0,53</b>	<b>2,91</b>	<b>5,70</b>	<b>0,95</b>
<b>Média</b>	<b>32,00</b>	<b>43,57</b>	<b>25,86</b>	<b>59,51</b>	<b>1,71</b>

**Tabela 2:** Variáveis olímpicas do judô na categoria feminina.

<b>Dados Olímpicos</b>					
<b>Categoria feminina</b>	<b>Número de atletas</b>	<b>Número de lutas</b>	<b>Número de ippons</b>	<b>% de ippons</b>	<b>Golden score</b>
48 kg	22	30	16	53,33	0
52 kg	24	33	14	42,42	4
57 kg	23	33	19	57,58	2
63 kg	22	31	17	54,84	4
70 kg	23	31	18	58,08	0
78 kg	21	30	18	60	2
> 78 kg	22	31	21	67,74	0
<b>Desvio padrão</b>	<b>0,98</b>	<b>1,25</b>	<b>2,23</b>	<b>7,67</b>	<b>1,80</b>
<b>Média</b>	<b>22,43</b>	<b>31,29</b>	<b>17,57</b>	<b>56,28</b>	<b>1,71</b>

As tabelas 3 e 4 apresentam os dados da categoria masculina e feminina dos atletas paraolímpicos, número de atletas por categorias de peso, número de lutas por categoria, número de ippons e sua respectiva porcentagem e número de golden score incidentes em cada categoria.

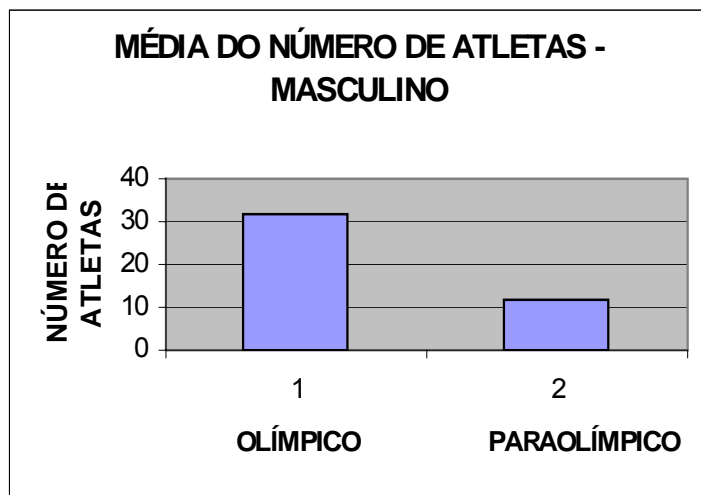
**Tabela 3:** Variáveis paraolímpicas do judô na categoria feminina.

<b>Dados Paraolímpicos</b>					
<b>Categoria feminina</b>	<b>Número de atletas</b>	<b>Número de lutas</b>	<b>Número de ippons</b>	<b>% de ippons</b>	<b>golden score</b>
< 48 kg	7	9	7	77,78	1
< 52 kg	6	7	7	100	0
< 57 kg	6	7	6	85,71	0
< 63 kg	6	7	6	85,71	0
< 70 kg	6	7	6	85,71	0
> 70 kg	4	4	1	25	0
<b>Desvio padrão</b>	<b>0,98</b>	<b>1,60</b>	<b>2,25</b>	<b>26,3</b>	<b>0,4</b>
<b>média</b>	<b>5,83</b>	<b>6,83</b>	<b>5,5</b>	<b>76,65</b>	<b>0,16</b>

**Tabela 4:** Variáveis paraolímpicas do judô na categoria masculina.

<b>Dados Paraolímpicos</b>					
<b>Categoria masculina</b>	<b>Número de atletas</b>	<b>Número de lutas</b>	<b>Número de ippons</b>	<b>% de ippons</b>	<b>golden score</b>
< 60 kg	12	18	10	55,56	0
< 66 kg	13	19	10	52,63	1
< 73 kg	12	16	11	68,75	0
< 81 kg	12	18	13	72,22	1
< 90 kg	12	17	11	64,71	0
< 100 kg	12	19	9	43,37	1
> 100 Kg	10	13	7	53,85	0
<b>Desvio padrão</b>	<b>0,89</b>	<b>2,11</b>	<b>1,86</b>	<b>10,2</b>	<b>0,53</b>
<b>média</b>	<b>11,85</b>	<b>17,14</b>	<b>10,14</b>	<b>58,72</b>	<b>0,42</b>

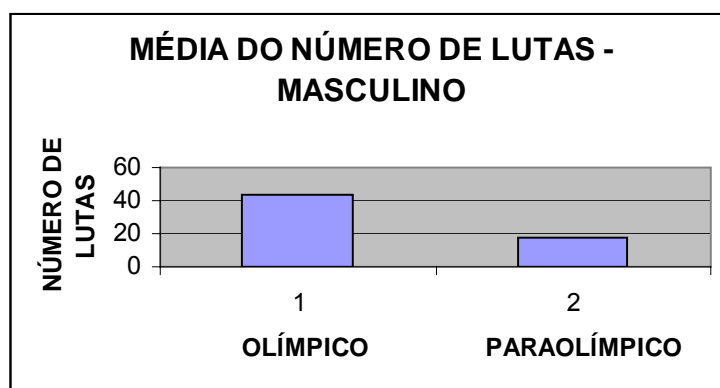
*Gráfico 1:* média do número de atletas da categoria masculino nas olimpíadas e paraolimpíadas



Legenda: o número de atletas corresponde ao total de competidores em ambas competições

O título do gráfico apresenta maior média de atletas nas olimpíadas em relação ao menor número nas paraolimpíadas

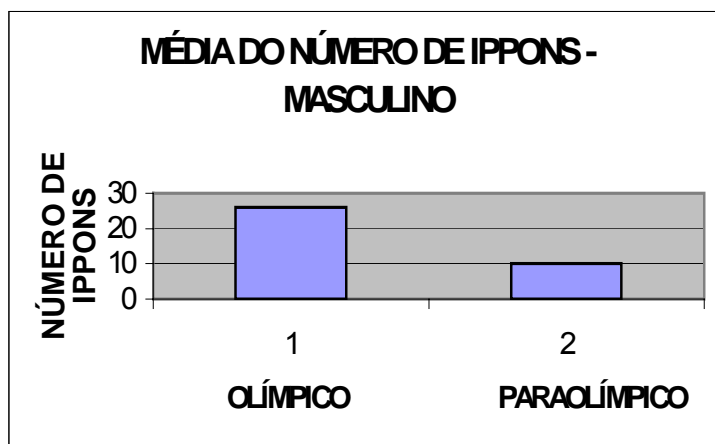
*Gráfico 2:* média do número de lutas da categoria masculina nas olimpíadas e paraolimpíadas



Legenda: o número de lutas corresponde ao total de combates em ambas competições.

O Título do gráfico acima apresenta maior número de lutadores olímpicos em relação aos paraolímpicos na categoria masculina

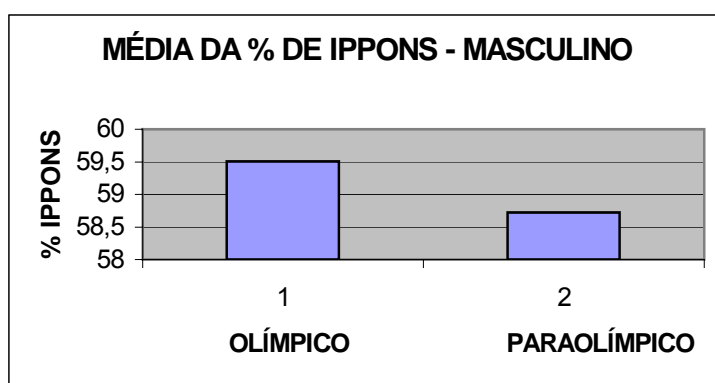
Gráfico 3: média do número de ippons da categoria masculino nas olimpíadas e paraolimpíadas



Legenda: a média foi calculada a partir do número total de ippons aplicados pelas competidoras em ambas competições

O gráfico acima representa a média do número de ippons da categoria masculina mais alta nos atletas olímpicos que nos paraolímpicos.

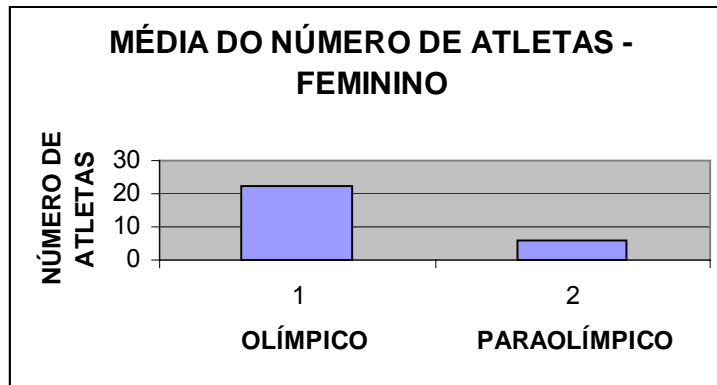
Gráfico 4: Porcentagem média de ippons da categoria masculino em ambas competições



Legenda: a média foi calculada a partir da porcentagem do número total de ippons aplicados pelos competidores em ambas competições

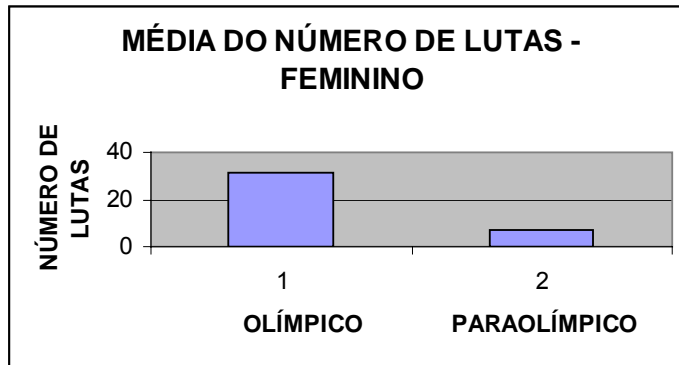
O gráfico acima demonstra a proximidade da porcentagem média de ippons da categoria masculina, entre atletas olímpicos e paraolímpicos

Gráfico 5: Número Médio de atletas da categoria feminino em ambas competições



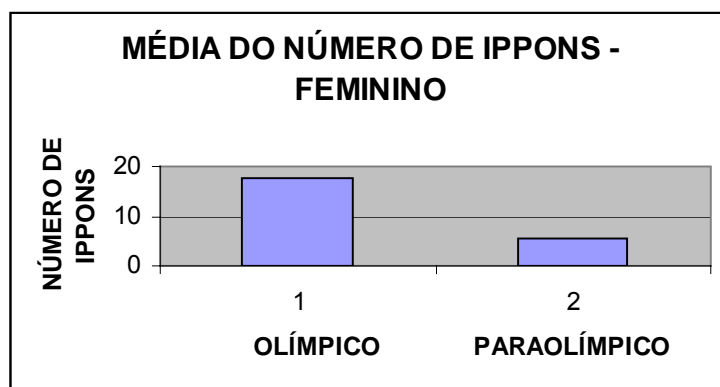
Legenda: o número de atletas corresponde ao total de competidoras nas olimpíadas e paraolimpíadas

Gráfico 6: Número médio de lutas da categoria feminino



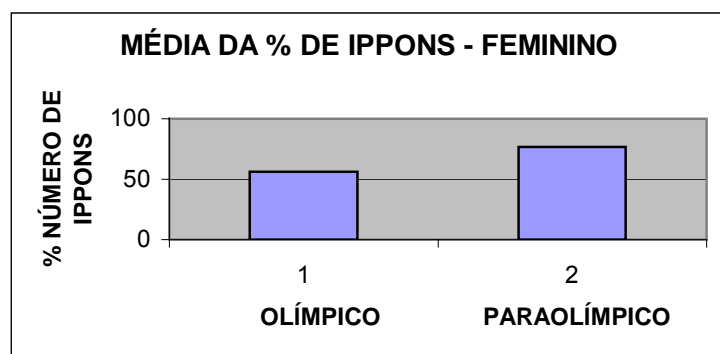
Legenda: o número de atletas corresponde ao total de competidores em ambas competições

Gráfico 7 : Número médio de ippons da categoria feminino



Legenda: a média foi calculada a partir do número total de ippons aplicados pelas competidoras em ambas competições

Gráfico 8: Porcentagem Média de ippons da categoria feminino



Legenda: a média foi calculada a partir da porcentagem do número total de ippons aplicados pelas competidoras em ambas competições



## **Análise dos resultados**

Iniciamos a análise a partir do número de atletas por categorias de peso. Nas Olimpíadas a categoria masculina possuiu maior número de atletas que nas Paraolimpíadas, o que acarretou um maior número de lutas por categoria, e um maior número de ippons, entretanto, a porcentagem de ippons teve números similares em ambos grupos, o que pode ser uma demonstração da competitividade dos atletas de ambos os grupos (olimpíada e paraolimpíada), e não apenas o indicativo de um grande número de atletas de um grupo sobre outro.

O mesmo se passou com as categorias feminino em ambas competições. Nas olimpíadas o número de atletas foi maior, logo a modalidade se caracterizou por um maior número de lutas e maior número de ippons. Entretanto, a porcentagem de ippons foi maior nas paraolimpíadas mostrando que neste grupo as atletas aplicaram mais golpes perfeitos (ippons) que no judô olímpico feminino.

A quantidade de golden score – método de desempate da competição - não foi colocada em gráficos, pois sua aparição nas lutas paraolímpicas foi rara, o que diferiu das olimpíadas, onde sua ocorrência foi mais freqüente, dado este que pode ser devido tanto ao número mais elevado de atletas nas olimpíadas, quanto a uma menor competitividade do outro grupo, vide a porcentagem de ippons entre as mulheres, observadas nas paraolimpíadas.

## **Considerações finais**

Concluimos que apesar de praticarem o mesmo esporte – Judô – as duas populações refletem um processo de desenvolvimento diferenciado, possivelmente em decorrência da popularidade e disseminação do esporte dentro da sociedade. Isso implicou numa série de diferenças entre os grupos, como maior número de lutas, maior número de ippons (independente das porcentagens observadas) e maior quantidade de golden score nas categorias olímpicas.

Portanto, buscamos demonstrar que é possível comparar os dados, mas não é possível dar equivalência ao desempenho dos atletas no sentido de simplesmente comparar a performance de atletas olímpicos e paraolímpicos atuações, pois o desporto paraolímpico, em geral, ainda está num processo de desenvolvimento e, apesar de também agrupar muitos atletas de “alto nível”( exemplo é o fato do Brasil ter conquistado maior número de medalhas no judô paraolímpico- 4 medalhas em relação ao olímpico-2 medalhas), necessita de mais amadurecimento histórico-cultural para poder ser qualitativamente comparado com o judô olímpico.

## **Referências Bibliográficas**

- ALENCAR, B. **“Paraolimpíada 1996: o Brasil no pódio”**. Rio de Janeiro, 1997.
- ARAÚJO, P **“Desporto Adaptado no Brasil: origem, Institucionalização e Atualidade.”** Brasília, 1998.
- BENITO, J. **“Nuevas Tecnologías Aplicadas a los Deportes para Ciegos y Deficientes Visuales”** . Barcelona, Espanha, 1996.
- BERRIDEVE, M. E.; Ward, G. R. **“International Perspectives on Adapted Physical Activity”** Illinois (Champaign), 1987 (p. 165-171/173-178).
- BRASIL. Ministério do Esporte, Turismo e Lazer. **“Atividade Física e Esporte para portadores de Deficiência”**. Brasília, SESI – DN, 2001.
- BROUSSE, M; VILLAMÓN, M. **“Orígen de la lucha”** In: VILLAMÓN, M. **“Introducion al Judô”**, Barcelona, 1999.
- CALMET, M; CASTARLENAS, J.L. **“Aspectos conceptuales del Judô: Classificacion y enseñanza de sus contenidos”** in VILLAMÓN, M. **“Introducion al Judo”**, Barcelona, 1999.
- DOROW, O; HILBERTH, I; SCHIAGL, M; REHN, M; SCHIMIDT, H; KRUSE, J; KRIPPNER, R; AANSEN, H. **“Olympics and Paralympics 1992. Two times two weeks in Barcelona”**. Sports agency Kranz, 1992.
- ESPARTERO, J; VILLAMÓN, M. **“Evolución del Judô”** In: VILLAMÓN, M. **“Introdución al Judô”**, Barcelona, 1999.
- FREITAS, W. **“O Judô competitivo no Brasil: a visão de atletas de alto nível em relação aos princípios educativos e à prática precoce”**. Piracicaba, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Metodista de Piracicaba.
- GLESSER, J. M.; M. D.; BROWN, P.; B. Sc; M. B. B. S.; M. R. C. **“Modified judo for visually handicapped people”**. Journal of visual impairment & blindness p. 749-750, may 1986.
- HANNA, R. S.; B. A.; B. P. E., Dip V. I. **“Effect of exercise on blind persons”**. Journal of visual impairment & blindness p. 722-725, may 1986.
- IOC, International Olympic Committee, **Judo summary results Athens 2004**, [www.olympics.org](http://www.olympics.org). Acesso em 15.02.05.
- LANCELOTTI, **“Olimpíadas 100 anos. História completa dos jogos”**. São Paulo, 1996
- LEAL FILHO, B. **“História do desporto para cegos no Brasil”**. Campinas, 1996, monografia (Especialização em Atividade Física Adaptada) Faculdade de Educação Física, UNICAMP.
- MATARUNA, L. MELLO, M. **“Treinamento de Judô a longo prazo”** Rio de Janeiro, 2000. Trabalho apresentado a CCFEx/UFRJ/FJERJ como requisito parcial da disciplina didática aplicada ao judô.
- MELO, Helena Flávia R. **“Deficiência Visual – Lições práticas de orientação e mobilidade”**. Campinas, Editor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

1991. 158 p.

MOSQUERA, C. “**Educação Física para deficientes visuais**”. Rio de Janeiro, 2000.

NELSON, J. THOMAS, J. “**Research methods in Physical Activity**”. EUA, 1996. (3ª Edição).

ORGANIZING COMMITTEE FOR THE OLYMPIC GAMES ATHENS 2004 - ATHOC **Official Results Book Athletics**, Cd-rom, 2004.

RODRIGUES, A. “**A Aprendizagem do Judô por pessoas portadoras de deficiência visual**”. Campinas, 1998, projeto de Iniciação científica (SAE) Faculdade de Educação Física, UNICAMP.

ROSA, R. “**Estudo da quantificação das ações motoras e esforços específicos de atletas de Judô em situação competitiva**”. Campinas, 2000 (monografia) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP.

PINILLOS, M. C. “**Libro de Ponencias/Proceedings**”. Fundación ONCE. I Congresso Paralímpico Barcelona 92, Barcelona, 1993.

PONCHILLIA, P. E.; STRAUSE, B.; PONCHILLIA, S. V. “**Athletes with visual impairments: Attributes and Sports Participation**”. Journal of visual impairment & blindness p. 267-272, abril 2002.

SHERRIL, C. “**Adapted Physical Education and Recreation. A multidisciplinary Approach**” EUA, 1981. (2ª Edição).

WINNICK, J. “**Adapted Physical Education and Sport**”. EUA, 1995. (2ª Edição)

Dados Autor:

Mariana Simões Pimentel Gomes

END: R: Palmeira, 107, Cond. Mirante do Lenheiro

Bairro: Lenheiro

Valinhos – S.P.

Brasil.

CEP: 13270-000

E-mail: marianapimentel@globo.com

Tecnologia para apresentação: **datashow**

## **A INTERVENÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A POPULARIZAÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICO-ESPORTIVA DE AVENTURA CANOAGEM.**

MS. DENIS ROBERTO TEREZANI - GPL/UNIMEP  
DR. NELSON CARVALHO MARCELLINO -GPL/UNIMEP/CNPQ

*Este trabalho pretende identificar fatores sócio-econômicos, políticos e culturais que impedem a popularização da atividade físico-esportiva de aventura canoagem. Tais fatores estariam presentes mesmo nas cidades que possuem condições naturais apropriadas para a prática e desenvolvimento da modalidade. A partir desse diagnóstico, verificamos até que ponto a existência de uma política pública de esporte e lazer municipal, contribui ou não para minimizar esse impedimento. Procuramos analisar, então, a confluência dos fatores naturais-ambientais e sócio-políticos para a popularização da canoagem brasileira.*

*palavras-chave: Lazer, Esporte, Políticas Públicas, Canoagem, Piracicaba.*

*This project intends to identify social- economics, politics and culture factors that can hinder the popularization of the physics – activity sporting of adventure canoeing. Those factors would be present even in cities which present appropriate natural conditions for the practices and development of the modality. As a result we can verify up to which extent a public policy regarding municipal sports and leisure activist contribute or not to minimize this impediment. We look to analyses, then, the confluence of the natural- ambient and social-politics factors for the Brazilian kayoing canoeing popularization.*

*Key-word: Leisure, Sport, Public Politics, Canoeing, Piracicaba*

*Esto trabajo pretende identificar factores socio-económicos, políticos y culturáis que obstaculizan la popularización de la actividad físico-deportiva de canoaje aventura. Estos factores serían presente mismo en las ciudades que poseen condiciones naturales apropiadas para la práctica y desenvolvimiento de la modalidad. Con eso diagnóstico, verificamos hasta que punto la existencia de una política pública de Deporte y Láser municipal, contribuí o no para minimizar este impedimento. Buscamos analizar, entonces, la confluencia de los factores naturales-ambientáis y socio-políticos para la popularización de canoaje Brasileira*

*Láser, Desporte, Políticas Públicas, Canoaje, Piracicaba.*

### **INTRODUÇÃO:**

Clima tropical, tendo toda a costa banhada pelo oceano Atlântico e irrigado por milhares de rios conhecidos, de fundamental importância para a nossa sobrevivência, este é o Brasil, um país que, aparentemente, proporciona condições favoráveis para o desenvolvimento da modalidade “canoagem”.

Canoagem, nestas circunstâncias, deve ser entendida como o simples ato de conduzir uma embarcação com o auxílio de remos. Essa ação, como sabemos, era muito praticada pelos povos nativos que aqui habitavam, com o objetivo de suprir necessidades básicas como transporte, pesca, traduzidas em tradições etno-culturais vinculadas à história deste país.

Tal embarcação, com fins utilitários, passou de veículo de locomoção, a fazer parte do lazer das pessoas, chegando a transformar-se até em esporte de competição.

Daí em diante, várias manifestações passaram a integrar o "universo" da canoagem, como a crescente demanda por turistas que ousam se aventurar em corredeiras com botes infláveis, à procura de desafios. Em contrapartida, temos pessoas que, nos momentos de lazer, procuram gozar de um simples passeio de caiaque em águas tranquilas, como também aqueles interessados que se tornam adeptos assíduos da sua prática, traçando objetivos em busca de aprimoramento dos gestos técnicos, para melhor condução da embarcação.

Nem todas as atividades se tornam populares, por diferenciados motivos tais como: sócio-econômicos, políticos e culturais, geradores de barreiras socioculturais que assolam os esportes amadores brasileiros, impedindo que se estabeleçam valores de democratização cultural.

Partimos do pressuposto de que para o desenvolvimento de qualquer modalidade esportiva, primeiramente é necessário que a mesma se torne popular. Assim a canoagem deverá seguir os mesmos princípios.

Diante dessas perspectivas, estamos participando desde a fundação do Projeto Desporto de Base (P.D.B.) no Município de Piracicaba-SP, atuando diretamente com a modalidade canoagem, impulsionados, principalmente pelo método desenvolvido em relação aos seus praticantes, ou seja, preservar a formação esportiva enquanto garantia de oportunidade, educação, lazer e prazer, além de propiciar uma melhor qualidade de vida para crianças, adolescentes e demais adeptos.

Dentre os aspectos da formação esportiva são levados em consideração as relações Lúdico, Jogo, Esporte, manifestando-se no Lazer das pessoas, e nas vinculações que podem ser estabelecidas na democratização das atividades de lazer e esporte, por meio de políticas públicas.

Em contrapartida, entendemos que estudar esta questão representa um avanço para as áreas pertinentes às políticas públicas de esporte e lazer, como também para a Educação Física, em especial para as atividades náuticas nacionais, com destaque para a canoagem, se considerarmos a existência de vários esportes como a mesma, que sofrem com a monocultura futebolística nacional, acarretando dificuldades e um determinado "amadorismo" na propagação das demais atividades esportivas em nosso país.

Outra vertente, indispensável, fornecida pelo Projeto Desporto de Base são os subsídios às Políticas Públicas de Lazer, pois se o projeto é de natureza popular, englobando diversificadas faixas etárias, obviamente necessitará da participação, mas não aquela participação ideológica, cujos regulamentos e leis são impostos sem qualquer oportunidade popular.

## OBJETIVOS:

Identificar as barreiras socioculturais provocadoras do impedimento da popularização da canoagem, mesmo em municípios com condições favoráveis para sua prática e verificar, até que ponto a intervenção de políticas públicas municipais de esporte e lazer contribuem para minimizar esse impedimento.

## METODOLOGIA:

O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, com uma combinação de pesquisas bibliográfica e documental.

Para tanto, com base em critérios de acessibilidade e representatividade, pela popularidade da canoagem como lazer e esporte no município, foi escolhida a cidade de Piracicaba-SP, como nosso estudo de caso, seguindo a metodologia de Bruyne, et al. (1991), enquanto modo de investigação, a partir do Projeto Desporto de Base (P.D.B.), na modalidade Canoagem, que o integra, desde 1991.

Assim, a problemática da pesquisa nasceu da dialética da ação x reflexão x ação, proposta por (SAVIANI,1980).

A pesquisa bibliográfica foi efetuada junto ao sistema de bibliotecas da UNIMEP, pelas palavras chaves: popularização do esporte, lazer, políticas públicas em esporte e lazer e canoagem, a partir das técnicas de análises: textual, temática, interpretativa e problematização (SEVERINO, 2000).

A pesquisa documental foi efetuada nos documentos das Federações Estaduais, Confederação Brasileira de Canoagem, Prefeitura Municipal de Piracicaba, Associação de Canoagem de Piracicaba e Jornais de Piracicaba, com base na técnica de análise documental (GIL, 1991).

### 1.0 - A existência de barreiras socioculturais para a prática da canoagem e a necessidade de políticas públicas para sua massificação.

As primeiras embarcações surgiram da necessidade que o ser humano encontrava em meio à natureza, utilizando-se das mesmas para superar tais dificuldades. Assim, com o passar do tempo as embarcações modificaram-se paralelamente às mudanças da sociedade. Um bom exemplo a ser citado foi a revolução industrial, no século XIX, cujo trabalho repetitivo, previsível e monótono coincidiu com o interesse pelas atividades de caráter esportivo em geral, principalmente na Europa, pois ambas se classificam em atividades pertencentes a um mesmo indivíduo que sofreu mudanças da estrutura social mais ampla. Isso ocorreu não só com a canoagem, mas com quase todos os esportes que hoje se difundem pelo mundo, sofrendo mudanças contínuas, de acordo com o processo histórico.

A prática da canoagem ou de qualquer atividade esportiva, se propaga pelo prazer, pela satisfação da execução dentro de um tempo e espaço determinado, provocando uma certa necessidade de superação, seja em relação ao próximo, ao tempo, ou até em relação a si mesmo.

De acordo com estas particularidades, o prazer pela prática não constante e despreocupada, até então distinta como uma atividade de lazer, torna-se, repentinamente, uma modalidade esportiva de cunho participativo, caracterizada como atividade físico esportiva de lazer, exercendo fortes vínculos com a dimensão esportiva de participação, a que se refere Tubino (1992, p. 35):

*Esta é a dimensão social do esporte referenciado com o princípio do prazer lúdico, e que tem como finalidade o bem-estar social dos seus praticantes.. Ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e fora das obrigações da vida diária, de um modo geral, tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações entre as pessoas. Também oferece*

*oportunidades de liberdade a cada praticante, a qual se inicia na própria participação voluntária.*

Portanto, o esporte-participação promove um maior envolvimento com a prática de diversas modalidades esportivas se manifestando em virtude do tempo, espaço e, principalmente, da satisfação, provocando possíveis contribuições educativas para os indivíduos num plano social e pessoal (MARCELLINO, 2000).

1.1 - O surgimento da canoagem participativa e de competição no Brasil - Caiaque um "brinquedo" não utilizado para massificação da brincadeira canoagem.

O primeiro evento de canoagem que temos relato, segundo Kohnen (1989) foi uma competição da modalidade "descida"<sup>1</sup>, realizada em 1981, no Rio Preto em Petrópolis - RJ, impulsionado pela importante contribuição da produção, em grandes quantidades e modelos diferenciados, de embarcações fabricadas em 1978, por empresas especializadas em esportes náuticos, que investiram, com o intuito da massificação da modalidade (com intenções financeiras), estimulando, num primeiro momento, um relativo crescimento da canoagem de lazer, e significativas contribuições para a canoagem de competição, como a fabricação de caiaques mais específicos para os eventos de caráter competitivo.

Por outro lado, apesar dos investimentos e das condições naturais territoriais preponderantes no Brasil, a realidade observada foi e continua sendo outra, como afirma Kohnen (1989, p. 105).

*[...] em 1989 já existiam em torno de 60 mil caiaques para surf<sup>2</sup> espalhados pelo país, o que mostra o potencial de crescimento disponível. Por outro lado, a curva de comercialização de um produto que virou moda não representa uma significativa amostra do verdadeiro crescimento da canoagem.*

Concordamos com a afirmação feita pelo autor, entretanto, complementamos com dois aspectos preponderantemente prejudiciais a massificação da canoagem no Brasil:

A) A tardia criação do primeiro órgão administrativo de caráter nacional na canoagem surgiu em 1985, denominado de Associação Brasileira de Canoagem (A.B.C.), transformando-se em 18 de março de 1989 em Confederação Brasileira de Canoagem (CBCA), este último é até os dias atuais o órgão administrativo de representação máxima da canoagem nacional, sendo o único filiado a Federação Internacional de Canoagem (I.C.F.). Infelizmente, os órgãos de caráter nacional administrativos, vieram a se estruturar somente após um investimento em massa das empresas especializadas em esportes náuticos, levando o caiaque a ser apenas um material para comercialização, não desenvolvendo o mesmo como um brinquedo, para dar suporte para a "brincadeira" canoagem, sendo um dos primeiros passos para a popularização (KOHLEN, 1989).

---

<sup>1</sup> Modalidade exclusivamente praticada em rios com corredeiras, onde o canoísta deve demonstrar o controle sobre o seu barco, num percurso pré-definido, tentando realizá-lo no menor tempo possível.

<sup>2</sup> - O modelo *surf* ao qual Kohnen (1989) se refere, deve ser entendido como caiaques popularmente comercializados para a prática do lazer.

B) O segundo motivo ocasionou-se em decorrência do primeiro, em função da não estruturação da modalidade, passando a não propiciar o lazer como chamariz para a atividade (desenvolvimento da "brincadeira canoagem"), não acarretando, conseqüentemente, a participação em massa, que passaria a aumentar o número de adeptos da modalidade, tanto em nível participativo quanto competitivo.

De acordo com estas duas colocações, nos deparamos com a complexidade da popularização de uma atividade esportiva. No entanto, nem todas as atividades esportivas ou de lazer como a canoagem, tornam-se populares ou são consideradas populares, por diversos motivos, envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Outro aspecto essencial a ser considerado é a existência das barreiras socioculturais, que se inicia pelo aspecto econômico, inibindo muitas vezes a adesão ao lazer, principalmente se levarmos em consideração a relação da distribuição do tempo disponível, deixando claro a sua desigualdade para as diferentes classes na nossa sociedade, promovendo nessa situação barreiras interclasses sociais, como também intraclasses sociais, enquanto o torna privilégio para poucos (MARCELLINO, 1983).

Além do fator econômico, nos deparamos com outras barreiras que dificultam a propagação do lazer, como: o gênero, a faixa etária, os esteriótipos, as propostas de horários incoerentes para o desenvolvimento das atividades, a falta de democratização dos espaços para o lazer, formando um todo inibidor, limitando o lazer, qualitativa e quantitativamente (MARCELLINO, 2000).

Assim, a canoagem, independente da sua prática (esportiva ou de lazer), sofre as mesmas barreiras que inibem a sua propagação no Brasil, mesmo tendo em sua base alguns aspectos relevantes, como os fortes laços etno-culturais<sup>3</sup>. Em algumas regiões do país a prática da canoagem como esporte é mais difundida, porém, esta não chega a manifestar-se de maneira popular, enfrentando ainda um esteriótipo de esporte elitista.

Por outro lado, na grande maioria dos casos encontramos também municípios que desfrutam de condições naturais favoráveis para o desenvolvimento desse esporte, com rios, lagos, mares etc... , mas, por não desenvolverem políticas públicas municipais, não conseguem a propagação desta modalidade.

Reconhecemos, enfim, que a canoagem não se populariza somente pelas condições que determinada região oferece, ou simplesmente por projetos esportivos que visam ampliá-la como uma simples atividade isolada. As barreiras inter e intraclasses sociais, verificadas para a prática das atividades esportivas e de lazer, também inibem a sua prática. Dessa forma, assim como as outras modalidades esportivas, ela depende de Políticas Públicas de Lazer e Esporte, que contribuam para a sua democratização.

O artigo 217 "caput" da Constituição Federal Brasileira declara que: [...] *é dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um*. Ainda, no mesmo parágrafo 3º temos: *O poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social* (BRASIL, 1988).

Pois bem, se considerarmos o esporte e o lazer como um direito social, ambos geram a necessidade da intervenção de políticas públicas, tendo em vista o todo inibidor para a sua prática, estimulando o lazer (incluindo nele o conteúdo físico esportivo), nas suas vertentes participativa, educacional e competitiva.

Mas, para que a canoagem, como qualquer outra atividade esportiva, se torne popular e rompa com estes empecilhos, é necessário a participação popular, envolvendo uma gama de interessados, auxiliados por indivíduos capacitados para o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Entendemos a canoagem como uma modalidade etno-cultural aderindo as concepções propostas por GODOY, et. al. (1989), entendendo a atividade esportiva podendo também ser de "Criação Cultural" ou de "Identidade Cultural", os exemplos variam da arqueria a canoagem.



de tal modalidade. A participação é caracterizada por Demo (1993) como um processo de conquista, e que passa por dois momentos distintos. Sendo o primeiro a *autocrítica*, que é composto pelos interessados, que já não se situam mais como clientela, e o segundo que visa realizar a ação dentro de um espaço conquistado pela participação, ou seja, conquistar uma determinada comunidade para a importância de uma determinada ação.

Portanto, nenhuma atividade físico-esportiva surge com características predominantemente populares, mas adquire esse caráter por meio da identificação do povo com a ação a ser praticada, ou melhor, devemos utilizar de diversos mecanismos de participação.

Em contrapartida, a participação não pode jamais englobar diferenças sociais entre as classes, e sim tentar aproximá-las o quanto mais. Infelizmente, a canoagem é vista como um esporte elitizado e, para tornarmos possível a participação da comunidade teremos que dispor de meios que superem essas dificuldades e procurem minimizar as barreiras socioculturais. Deste modo, nos reportamos à concepção de Demo (1993, p. 21-22) quando este afirma que: [...] *Não existe o processo participativo, se não acontecer alguma coisa na estrutura das desigualdades, cujo problema não pode somente ser buscado fora de nós.*

Para que o processo de participação seja adequado, devemos estabelecer uma disputa com o poder, ou seja, as estruturas das desigualdades precisam, cada vez mais, se igualarem dentro de um mesmo processo englobado numa sociedade tão injusta e desigual, desde o Poder Público até a especificidade dos órgãos de administração da modalidade.

Ainda pensando em termos de participação popular Marcellino (2001), baseado em Dumazedier (1980) propõe, como forma de estrutura de animação, uma figura piramidal, composta no vértice por animadores profissionais de competência geral, no centro, por animadores profissionais de competência específica nos seis conteúdos culturais do lazer e na base, por animadores voluntários, necessários para o estabelecimento de vínculos com a cultura local.

Zingoni (2003), enfatiza esporte e lazer como setores de menor importância nos planos de governo, faltando mesmo uma Política Pública Nacional no setor, marcado, muitas vezes pela falta de recursos, fruto de uma falsa hierarquia de necessidades.

Quando não fixadas políticas setoriais, não raro elas têm ranços de traços corporativistas e são marcadas pela endogenia, não se destacando o esporte e o lazer como direitos de cidadania do povo. A autora salienta, ainda, que na administração pública de esporte e lazer no Brasil, persiste uma estrutura de gestão burocrática e um estilo de gestão burocrática a serem superados por uma política pública descentralizada, que supere a prática assistencialista e enxergue o direito ao esporte e lazer integrados aos demais direitos sociais.

Para os objetivos deste nosso estudo, administração pública é identificada como uma função, ou como uma atividade-fim (condicionada a um objetivo) e com uma organização (BOBBIO, 1986).

Portanto, a gestão participativa em rede é recomendada por Zingoni (2003, p.231), quando se refere:

*No âmbito municipal, a principal mudança operada pela implantação da Gestão Participativa em Rede é a fusão das ações das secretarias municipais, a partir da territorialização da gestão. Segundo Ricci (2001) esta territorialização acontece por meio de três movimentos. O primeiro deles consiste na integração dos equipamentos públicos; o segundo, na reorganização do corpo técnico e o terceiro, na redefinição das áreas homogêneas.*

Ao se referir aos pilares básicos em que uma política de lazer deve se assentar, Marcellino (2001, p.17-18) destaca:

- 1 - Respeito e incentivo às manifestações espontâneas da população, partindo delas, e junto com ela;*
- 2 - Trabalho conjunto com grupos organizados (parcerias), buscando sua autonomia, e respeitando-a;*
- 3 - Trabalho conjunto com a iniciativa privada;*
- 4 - Trabalhar na perspectiva de regiões metropolitanas - consórcios.*
- 5 - Trabalhar com o Estado.*

O mesmo autor ao abordar a necessidade de um trabalho integrado de políticas setoriais de lazer justifica a necessidade de um programa de governo na área, considerando quatro eixos.

- 1 - a partir dos conteúdos culturais - requer trabalho integrado intersecretarias ou órgãos da chamada área cultural (artes, cultura, esporte, meio ambiente, turismo, patrimônio etc.);*
- 2 - a partir dos valores associados ao lazer - requer trabalho integrado intersecretarias ou órgãos que extrapolem a questão cultural (educação, saúde);*
- 3 - a partir das barreiras para a sua prática - requer trabalho integrado inter secretarias ou órgãos que também extrapolem a questão cultural (promoção social, transporte, parque e jardins);*
- 4 - a partir das circunstâncias que o cercam - política de reordenação do solo urbano, do tempo (necessidade de relação com o Legislativo) (MARCELLINO, 2001, p. 16 - 17).*

Enfim, o início da canoagem no Brasil se consolidou por iniciativas individuais, ou seja, de maneira espontânea por aqueles que a praticavam, sendo que seus órgãos administrativos (Confederação, Federações, Clubes e Associações públicas ou particulares) vieram a se estruturar no decorrer da sua evolução no Brasil.

Em contraste, para que a canoagem se propague como esporte e lazer pela interferência do poder público municipal, a mesma deverá ser incluída nos seus programas esportivos, possibilitando o ingresso de novos interessados oferecendo-lhes garantia de oportunidades. Outro aspecto fundamental é que sejam estabelecidas ações intersecretarias na chamada área cultural do lazer, atendendo os demais conteúdos do lazer, sendo um deles as atividades de caráter físico-esportivo no qual a canoagem se insere, como também estabelecer parcerias com a iniciativa privada.

Diante desses aspectos supracitados, analisamos o município de Piracicaba, por meio de um campo específico e as condições encontradas para que as barreiras verificadas na situação sociocultural possam ser minimizadas, confrontadas com os valores de democratização cultural, buscando a popularização da canoagem enquanto lazer e esporte.

1.2 - Uma atividade físico-esportiva de aventura no ciclo esportivo Municipal de Piracicaba.

Em 1991, a atividade físico-esportiva de aventura canoagem passou a integrar o rol de modalidades da Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras do município de

Piracicaba-SP, filiando-se ao "Projeto Escolas" desenvolvido pela Confederação Brasileira de Canoagem (CBCa), recebendo o material adequado, tornando a cidade uma das pioneiras no Brasil a implantar uma modalidade de aventura, dentro do ciclo esportivo popular, surgindo, assim, a "canoagem popular", tendo como prioridade a reinserção social, procurando levá-la, conseqüentemente, aos níveis de esporte de participação e de competição (GODOY, et. al, 1989).

A canoagem, por sua vez, insere-se neste programa municipal de esporte e lazer, aderindo a mesma proposta de trabalho realizado com as demais modalidades integrantes do Projeto Desporto de Base, aplicando os seus princípios básicos de participação e formação esportiva. Porém, ao atingir um excelente nível de organização e da necessidade de disposição espacial alternativa – necessidade de contato direto com o meio natural como rios e lagos, passou ser denominada de “Projetos Específicos por Modalidade”.

Assim, para que as modalidades esportivas municipais tenham uma continuidade em longo prazo, as barreiras socioculturais existentes deverão ser superadas ou minimizadas e, nesse sentido, uma iniciativa interessante vem sendo desenvolvida em Piracicaba desde 1998 com a implantação de associações locais, que passaram a dirigir a canoagem no município, além de constituírem o elo principal entre o poder público, as Federações Estaduais e a Confederação Brasileira de Canoagem.

Dentro dessa perspectiva, o município de Piracicaba através de sua associação local aderiu em 2004 ao programa Segundo Tempo-Canoa Brasil da Confederação Brasileira de Canoagem (CBCa). Este programa reconhecido e regulamentado pelo Ministério dos Esportes como também pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), orienta-se por uma ação em Rede Social da Confederação Brasileira de Canoagem (CBCa), com Federações Estaduais e principalmente seus clubes e associações afiliados, visando a implantação de novos núcleos como também reestruturação e adequação das escolas de canoagem já existentes, possibilitando acolher um maior número de interessados na prática da modalidade canoagem.

Portanto, concordamos que para o desenvolvimento de qualquer modalidade esportiva, primeiramente é de extrema importância que a mesma se torne popular, contribuindo para a minimização das barreiras socioculturais, promovendo a participação em massa, elevando os níveis de participação elementar, caracterizado pelo conformismo ao inventivo, que impera a criatividade; democratizando os espaços para a prática da modalidade. Nessa perspectiva a canoagem deverá seguir os mesmos princípios (MARCELLINO, 2000).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A experiência aqui analisada constata que é possível um trabalho de popularização da canoagem, estimulada por uma política pública municipal, ligada às outras esferas de poder (Estadual e Federal), e articulada com os órgãos que representam a modalidade nacionalmente (Federações e Confederação); de preferência mediada por Associação local, formada por interessados na área, partindo de iniciativas espontâneas da sociedade civil organizada.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato da existência de uma programa esportivo popular (Projeto Desporto de Base), o qual iniciou uma nova diretriz para o esporte, viabilizando uma política esportiva municipal, no âmbito esportivo e de lazer, preservando a formação esportiva, enquanto garantia de oportunidade, aos municípios, considerando seus direitos.

#### BIBLIOGRAFIA:

BOBBIO, N. *Dicionário da Política*. Brasília: UNB, 1986.

BONACELLI, M. C. ; SOARES, C.A.F. Desporto de Base: Secretaria de Esportes, Lazer e Atividades Motoras - Prefeitura de Piracicaba. In. ANJOS, LUIZ dos (org.): *Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Experiências e Perspectivas*. Piracicaba: Unimep,2001.

BRASIL. Senado Federal . *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 1990  
BRUYNE, P; HERMAN, J. SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DEMO, P. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. Tradução: Maria de Lourdes Santos Machado, São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. *Planejamento do lazer no Brasil - A teoria sociológica da decisão*. São Paulo: SESC, 1980.

GIL, A C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY. J., et al, J. *Desporto de Base*. Piracicaba: Unimep, 1989.

KOHNEN, Uwe P. *Tudo sobre caiaques* 20º ed. São Paulo: Nobel, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Humanização*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1983.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.) *Políticas Públicas Setoriais de Lazer, O papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Estudos do lazer; uma introdução*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lazer e Esporte, Políticas Públicas*. Campinas: Autores Associados, 2001.

REVISTA ESPORTE LAZER E TURISMO - O Direito e a alegria. Secretaria de Esportes Lazer e Turismo. Piracicaba, 1992.

RICCI, R. et al. *Descentralização e participação popular em gestão municipal*. Belo Horizonte: Consultoria em Políticas Públicas (CPP), 2001.

SAVIANI, D. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico: Aspectos técnicos da redação*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUBINO, MANUEL J. G. *As dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

ZINGONI, P. Descentralização e Participação em Gestões Municipais de Esporte e Lazer. In. ISAYAMA, H. F., WERNECK, L. G. (org.) *Lazer, Recreação e Educação Física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RECURSO AUDIOVISUAL: DATA SHOW

Av. Pompéia, 925, Pq. Prezotto CEP: 13 425 620 Piracicaba –SP Fone: (019)-34262407/91526495.

## AS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE CAMARAGIBE / PE E A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: DAS DEMANDAS ESPONTÂNEAS À LEGITIMAÇÃO DESTA ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA.

Alexandre Viana Araújo – SEDUC-Camaragibe-PE  
Mestre em Educação - UFPE

**RESUMO:** *O Município de Camaragibe/PE tem construído diversas experiências para a gestão das políticas públicas, sendo estas pautadas por princípios de consulta e participação popular. Tais políticas se apresentam com um formato diferenciado e inovador, qualificando-as como um locus privilegiado de pesquisas e análises orientadas a compreender os efeitos de tais políticas na legitimação de determinados direitos sociais. Este artigo objetiva demonstrar como as Conferências Municipais de Educação interferem de forma efetiva na construção da política educacional municipal e dentro dela o lugar o ocupado pela Educação Física e Esportes, reconhecidos num contexto de gestão política participativa.*

**ABSTRACT:** *The Municipal district of Camaragibe/PE has been building several experiences for public politics administration, ruled by consultation beginnings and popular participation. These politics come with a differentiated and innovative format, which qualify them as a privileged locus of researches and analyses, guided to understand the effects of such politics in the legitimation of certain social rights. This article aims to demonstrate how the Municipal Education Conferences interfere in an effective way in the municipal education politics construction, indicating the place of Physical Education and Sports in them, recognized in a context of participative administration political.*

**RESUMEN:** *El distrito Municipal de Camaragibe/PE ha estado construyendo varias experiencias para la administración de la política pública, gobernada por los principios de la consultación y la participación popular. Éstos la política viene con un diferenciado y formato innovador que los califica como un locus privilegiado de investigaciones y análisis guió para entender los efectos de tal política en la legitimación de ciertos derechos sociales. Este artículo apunta para demostrar cómo las Conferencias de Educación Municipales interfieren de una manera eficaz en la construcción de política de educación municipal, mientras indicando el lugar de Educación Física y Deportes en ellos, reconocido en un contexto de administración del participative político.*

### Introdução

A participação, como um processo histórico e dinâmico, constitui uma conquista da população que se efetiva mediante a luta pela ocupação de espaços nas esferas decisórias do poder político. Dentro dessa perspectiva, podemos destacar que ocorrem duas situações importantes: i) o controle do poder passa a ser compartilhado entre os vários segmentos da sociedade; ii) a implantação e fortalecimento de uma cultura democrática. Autores como PARO (1992), DEMO (1993), JACOBI (1996), FERREIRA (1999) entre outros, vem acumulando um vasto campo de discussão e produção em torno da categoria participação.

Debatendo esse conceito, PARO (1992:259) afirma que

quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem essa como um fim, mas sim como meio, quando necessário, para participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder.

Nessa mesma direção, situa-se FERREIRA (1999:11) ao considerar que participar “*significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva opinando e decidindo sobre o planejamento e execução*”. Nessa ótica, a participação não está circunscrita somente à execução de ações pré-estabelecidas, mas supõe o envolvimento na construção das ações e isso é essencial para que possa realmente acontecer a participação de forma qualificada. Desse modo, o cidadão para participar deve estar inserido no processo em construção, exercendo funções /ações que são essenciais e que fazem parte da verdadeira ação participativa.

Ao refletir sobre o conceito de participação na prática cotidiana, verificamos que ele pode se expressar em diversos níveis, que vão desde os processos de tomada de decisão até à própria execução da ação, não ficando circunscrito apenas ao momento da execução de planos ou programas. Isso porque partimos do pressuposto de que a participação implica partilha de poder, principalmente, no tocante aos processos decisórios.

Neste sentido, o conceito de participação conforme indicamos acima, tem orientado os processos de gestão e construção das políticas públicas implementadas no município de Camaragibe/PE desde de 1992.

Localizado a 16 km do Recife, Camaragibe faz parte da Região Metropolitana e tem uma população estimada de 128.627 habitantes em sua zona urbana. Trata-se de um município novo com apenas vinte e três anos de emancipação política, ocorrida através da Lei Estadual nº 8.915 de 1982, quando deixou de pertencer à jurisdição de São Lourenço da Mata. Do ponto de vista político administrativo, o município foi governado até o presente momento cinco prefeitos. Dentre as administrações é importante destacar que a construção de uma política pública com características descentralizada e participativa se deu no município a partir de 1992, na administração do Prefeito João Lemos (PSB - Partido Socialista Brasileiro) que tinha como aliados diversos partidos que se definiam no campo político da esquerda brasileira. Nessa gestão já eram implementadas ações que acenavam para uma prática democrática e participativa, a exemplo das Conferências Municipais de Saúde<sup>1</sup>.

Com a perspectiva de dar continuidade e ampliar o processo democrático e participativo, implementado na gestão anterior, no ano de 1996, vários partidos políticos como o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), dentre outros, se organizaram com o propósito de concorrer às eleições municipais. Criava-se, assim, uma frente política intitulada *Frente Popular de Camaragibe* que tomou a iniciativa de apresentar um programa de governo com um formato diferenciado dos já

---

<sup>1</sup> A Conferência Municipal de Saúde é a única que vem sendo realizada desde a Gestão do Prefeito João Lemos que era filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). O Secretário de Saúde do município na época era Paulo Santana. Araújo (2003)

construídos no município até então. O programa foi elaborado a partir da escuta da população, sendo intitulado de “**Programa de Administração Participativa**”<sup>2</sup>.

Este Programa foi criado a partir do *Fórum da Cidade*, realizado durante a campanha eleitoral para a gestão municipal. O *Fórum* teve por objetivo “*sistematizar subsídios que permitissem a elaboração de um programa de governo ancorado na escuta do povo e no respectivo atendimento aos seus clamores e necessidades*” (Prefeitura de Camaragibe, 1999).

Constituía-se, assim, um modelo de gestão diametralmente oposto ao modelo gerencial<sup>3</sup> adotado nas duas últimas gestões do governo federal em que ainda predominam os traços do patrimonialismo e autoritarismo vigentes no Estado brasileiro. No modelo de gestão, desenhado pelos gestores do município de Camaragibe, tinha-se como pressuposto que:

A convivência entre a democracia formal e a democracia direta pressupõe o deslocamento do poder, legitimado através do voto, para o local de sua origem: o espaço do cidadão. Para efetivação desse processo, entretanto, são necessários passos e medidas, formais e legais, que vão sendo historicamente construídos no compasso da negociação e da participação. Quando isso se consolida, através da dinâmica de fóruns, conferências e seminários, com agendas e cronogramas definidos, é chegado o tempo histórico da adesão (*Camaragibe, 2000*).

Dessa forma, o processo de construção da política pública municipal, pauta-se por um padrão diferenciado de gestão, em que estão definidas, de forma direta, as instâncias em que se efetivará a construção das políticas, as competências em cada instância e ainda os atores envolvidos, com o objetivo de estreitar as relações entre poder público e os cidadãos dos municípios.

A estrutura do modelo de gestão apresentada traz alguns elementos que são fundamentais para o processo de formulação e de implementação da política pública no município. Inicialmente, no nível setorial, aponta as conferências e os seminários como instâncias de deliberação sobre a formulação de políticas públicas setorializadas, destacando como atores os delegados, representantes da sociedade e dos Conselhos. Uma segunda instância seria constituída pelos conselhos e órgãos similares que teriam a competência da gestão setorial das políticas públicas. Neste caso, seriam os conselheiros, os representantes governamentais e não-governamentais os protagonistas diretos.

---

<sup>2</sup> A partir deste Programa, foram trabalhados a forma e o próprio conteúdo de um modelo de gestão que se caracteriza pela construção permanente e pela avaliação sistemática. Desta forma, orientou-se para a articulação entre os Conselhos de Delegados e Conselhos Setoriais, objetivando, desta maneira, a elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento Local, sendo assim, um instrumento de sistematização /consolidação das políticas públicas do município. Ver Plano de Obras Camaragibe – 2000.

<sup>3</sup> AZEVEDO (2002) ao discutir a reforma do Estado mostra que o modelo gerencial “introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados”(p.59).

Existe ainda a presença de três grandes fóruns: o *Fórum Desenvolvimento Econômico-Social*, o *Fórum Desenvolvimento Urbano Ambiental* e o *Fórum de Desenvolvimento Sociocultural*, que são responsáveis pela gestão intersetorial, cabendo-lhes compatibilizar as deliberações das frentes de atuação setorial em função da temática em questão. Nestes fóruns estão envolvidos diretamente os representantes de todos os Conselhos Setoriais e das Organizações da Sociedade. Situa-se, ainda, em nível global, o Conselho de Desenvolvimento Sustentável que tem a competência da Gestão da Cidade, deliberando sobre a execução articulada das políticas públicas.

### **1.0 As Conferências Municipais de Educação: lócus de definição da política educacional**

As Conferências Municipais de Educação (COMEC) ocupam um lugar de destaque no modelo de gestão participativa desenhado pelo governo municipal de Camaragibe, pois são consideradas um “*instrumento democrático de participação popular na definição, acompanhamento e avaliação da política educacional da cidade com deliberações legitimadas pela representatividade de 200 delegados.*” (Camaragibe, s.d.)

Pretende-se que as bases da política educacional sejam redefinidas nas COMEC's, o que indica a importância atribuída a este espaço no âmbito do governo. Do começo da gestão, em 1997 até o momento, foram realizadas três *Conferências*, o que faz com que seja colocada em prática a idéia de se tornar este evento bianual para servir como instrumento norteador da política educacional.

A efetivação dessas *Conferências* requer o cumprimento de várias etapas. No primeiro momento, são realizadas reuniões para a organização do evento, com representantes da SECED-Cg<sup>4</sup> e com os diversos segmentos envolvidos na construção da COMEC. Nestas, define-se o cronograma, são indicados os objetivos, as comissões e o tema, bem como a construção do regimento da *Pré-Conferência* e da *Conferência*.

No segundo momento, acontecem as *Pré-Conferências* nas cinco regiões administrativas de Camaragibe. Nas mesmas são eleitos os delegados que irão atuar - com direito a voz e voto - diretamente na *Conferência*.

Por fim, ocorre a capacitação dos delegados eleitos na *Pré-Conferência*. Vencidas essas etapas, efetiva-se a *Conferência* propriamente dita que se encerra com a realização de plenárias de avaliação.

A 1ª. COMEC, realizada em 1997, privilegiou a temática: *Educação e Qualidade de Vida*, tema escolhido por estar em consonância com os princípios gerais da política de Governo, e teve como patrono o reconhecido educador Paulo Freire. Participaram dessa *Conferência*, representante do UNICEF, representantes de entidades e instituições da sociedade civil, representantes da comunidade, trabalhadores em educação e prestadores de serviços, delegados e observadores além dos especialistas das áreas específicas.

---

<sup>4</sup> SECED-Cg – Secretaria de Educação de Camaragibe



As discussões dessa 1ª Conferência foram norteadas por quatro<sup>5</sup> diretrizes indicadas pela Secretaria de Educação e mais uma que foi acrescida durante as discussões na Conferência, por solicitação dos delegados. São elas: **Garantia do acesso e da permanência na escola; Melhoria das condições de ensino aprendizagem; Valorização do Educador; Gestão Participativa; Financiamento da Educação.**

A 2ª COMEC, contemplou a temática *Educação a Caminho do Terceiro Milênio* foi realizada em 1999, homenageando a figura da criança. De modo similar à anterior, esta passou pelo mesmo processo de construção, diferenciando-se apenas no tocante à avaliação efetivada nas *Pré-Conferências* sobre a implementação das deliberações da 1ª COMEC.

A 2ª COMEC, que congregou cerca de 1.500 pessoas na Sessão de Abertura, buscou atingir três objetivos:

ampliar a participação qualificada da população de Camaragibe na elaboração da política educacional local; avaliar a implementação das diretrizes e metas educacionais no município; e consolidar as principais diretrizes da política pedagógica da rede municipal de educação (Camaragibe, 1999:4).

Os debates na 2ª Conferência tiveram como ponto inicial as cinco diretrizes norteadoras da política municipal que estavam presentes na 1ª Conferência dos quais foram agregadas as deliberações.

A 3ª COMEC apresentou como tema central a *Educação para a felicidade* e foi realizada no ano de 2001, no período de 28 a 30 de setembro. Como nas anteriores, prestou homenagens aos professores de forma geral, e destacou especialmente o Educador Paulo Freire. Constituíram objetivos dessa conferência “*avaliar a implementação das diretrizes e metas educacionais propostas pela 2ª COMEC e redefinir metas para o próximo biênio, contribuindo para a elaboração do Plano Municipal de Educação 2001 – 2010*” (Camaragibe, 2001).

Como já foi mencionado, as Conferências culminam com um conjunto de deliberações que são registradas em um documento e que, posteriormente, deveriam ser incorporadas nas decisões concernentes à política educacional naquela gestão.

## 2.0 A presença da Educação Física nas Conferências Municipais de Educação

A Educação Física e Esportes aparece como uma demanda espontânea<sup>6</sup> em diversos formatos durante as três conferências municipais realizadas.

Na 1ª COMEC a alusão feita inicialmente a Educação Física e Esportes está na diretriz **Garantia do acesso e da permanência na escola** no subtema sobre *Educação Especial e Educação Básica de Jovens e Adultos- EBJA*, tendo o seguinte texto: **Realizar jogos esportivos para alunos de Educação Especial das redes municipais e estadual e de entidades comunitárias conveniadas com a SECED-Cg.** Os jogos esportivos aparecem

<sup>5</sup> As diretrizes foram as mesmas também na 2ª COMEC, se diferenciando a partir da 3ª COMEC.

<sup>6</sup> Demanda espontânea são as propostas feitas pelos delegados presentes na conferência sem ter havido por parte dos organizadores/coordenadores da mesma nenhuma indicação, estímulo ou indução para que fosse colocada em pauta de discussão.

como uma necessidade para o coletivo de delegados que o colocam como um ponto específico na agenda de realizações e nesse momento como uma clientela também diferenciada que são os alunos portadores de necessidades especiais. Ainda na mesma diretriz destacamos outra referência só que neste momento no subtema sobre *Programas Especiais* **Incentivar o aluno, através da prática de atividades artísticas e esportivas, para que ele valorize sua escola e seus pais.** Dessa vez a prática desportiva é colocada como uma necessidade da comunidade como o objetivo de valorização da própria escola como também servindo como uma ferramenta de auxílio para a valorização da dos próprios pais.

Vamos encontrar na diretriz Melhoria das Condições de Ensino e Aprendizagem, no subtema sobre *proposta político-pedagógica e currículo*, mais uma preocupação por parte dos delegados em fazer com que a Educação Física e Esportes possa está presente como uma demanda. Sendo assim, apareceu com o seguinte texto: **implantar aulas semanais de Educação Física e Artes, nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.** Ainda neste subtema vamos encontrar mais uma proposta que diz: **assegurar, através da Fundação de Cultura e Esportes, a realização de atividades esportivas e culturais nos bairros, com o objetivo de canalizar positivamente as energias das crianças e dos adolescentes.** Percebemos por parte dos atores envolvidos com as deliberações da conferência uma preocupação em difundir de forma ampla a prática de atividades esportivas. Ainda na 1ª COMEC outro subtema que expressa o olhar da comunidade para a Educação Física e Esportes é a que trata sobre *condições físicas, materiais e outras*: **garantir a criação de áreas de recreação e de esportes no espaço da unidade educacional ou em espaços existentes na mesma rua ou nas proximidades da mesma.** Entendemos nessa proposta a preocupação por partes dos delegados em oportunizar espaços apropriados e específicos para que as propostas que haviam sido feitas anteriormente pudessem ser materializadas de forma efetiva.

Na 2ª COMEC encontramos um conjunto das demandas apontadas pelos delegados com a mesma visão sobre a Educação Física e Esportes. Desta vez vamos encontrá-las concentrada em apenas uma diretriz, estando distribuídas em apenas dois subtema. A diretriz que trata sobre a Melhoria das Condições de Ensino e Aprendizagem, traz no subtema *proposta político-pedagógica e currículo*, as seguintes propostas: **Ampliar para toda a rede municipal as aulas de Educação Física, Artes, com professores habilitados, nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), incluindo alunos com necessidades educativas especiais.** Aqui atentamos para esta proposta por três aspectos: primeiro porque a proposta da inclusão da Educação Física como componente curricular presente na 1ª COMEC teve sua materialização inicialmente ano de 1997 com a seleção através de concurso público para os professores de Educação Física e Arte Educação e depois com a contratação dos professores aprovados. Segundo, é que a quantidade de professores contratados 5 (cinco) foi infinitamente menor do que a necessidade da rede municipal fazendo com que apenas cinco unidades escolares fossem contempladas, num total de 24 escolas. O terceiro e último aspecto é que houve por parte dos delegados envolvidos um olhar mais refinando sobre a Educação Física enquanto componente curricular que deve ser ministrado para toda a educação básica. Percebemos isso quando nessa nova reivindicação, além de solicitar a ampliação para todas as turmas do ensino fundamental, ainda aponta dois novos seguimentos que não haviam sido contemplados: a educação infantil e também os alunos com necessidades educativas especiais.

Outra proposta apresentada na 2ª COMEC foi a de **Desenvolver projetos artísticos, culturais e desportivos em todas os níveis de ensino, priorizando a EBJA que não foi contemplada com as aulas semanais de Educação Física e artes.** Percebemos aí mais uma vez a preocupação com a Educação Física e Esportes, só que desta vez voltada para os alunos da Educação Básica de Jovens e Adultos, que em sua maioria são adultos e estudam a noite.

Por fim, aparece ainda neste subtema a mesma necessidade apontada na primeira conferência que é de **Assegurar, através da Fundação de Cultura e Esportes de Camaragibe, atividades esportivas e culturais nos bairros, com o objetivo de canalizar positivamente as energias das crianças e dos adolescentes.**

Da mesma forma que na 1ª COMEC percebemos a presença no subtema *condições físicas e materiais das escolas* a proposta de **criar áreas de recreação e de esportes, inclusive quadra coberta, nas unidades educacionais ou nas proximidades das mesmas.** O que aponta uma não efetivação por parte dos gestores municipais desta proposta de demandas anteriores.

A 3ª COMEC, também trata da Educação Física e Esportes. Inicialmente na diretriz Gestão Escolar, no sub-tema *acesso e permanência na escola* apresenta em seu texto mais uma vez uma demanda que já estava presente desde a 1ª COMEC e ainda não havia sido implementada: **Encaminhar à Fundação de Cultura, Turismo e Esportes de Camaragibe proposta para a construção de quadras esportivas nas praças e logradouros da cidade.**

No subtema *melhoria das condições de ensino e aprendizagem* são colocadas duas proposta sobre a Educação Física e Esportes, elas ratificam o que já estava nas duas últimas conferências. São elas: **criar áreas de recreação e de esporte, inclusive quadra coberta, nas unidades educacionais ou nas suas proximidades e propor à Fundação de Cultura, Turismo e Esportes de Camaragibe, atividades esportivas e culturais nos bairros, com o objetivo de canalizar positivamente as energias das crianças e dos adolescentes.** Aqui notamos mais uma vez propostas que não foram materializadas pela gestão pública. Destacamos que existia uma proposta que estava posta na 2ª COMEC como uma demanda da própria comunidade e que na terceira conferência teve o seu texto modificado: **Desenvolver projetos culturais em todos os níveis de ensino, priorizando a Educação de Jovens e Adultos, que não foram contemplados com aulas semanais de Educação Física e de Artes.** Essa proposta aparece no caderno da 2ª COMEC da seguinte forma: **Desenvolver projetos artísticos, culturais e desportivos em todas os níveis de ensino, priorizando a EBJA que não foi contemplada com as aulas semanais de Educação Física e artes.** A atividade esportiva saiu do texto, não ficou claro para nós se foi um erro no momento da redação ou se a exclusão foi por opção dos delegados.

Outra proposta que teve sua redação modificada está presente na diretriz da Gestão do Ensino, especificamente no subtema *ensino fundamental*, **ampliar para toda a rede municipal as aulas semanais de Educação Física e de Arte, com professores habilitados, nas turmas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), incluindo alunos com necessidades educacionais especiais.** Desta vez a redação se diferencia da 2ª COMEC quando exclui a educação infantil

do componente curricular Educação Física, ficando o texto como estava posto anteriormente na 1ª COMEC.

### 3.0 – Analisando a efetivação das propostas deliberadas

Dentre o conjunto de deliberações que trata da Educação Física e Esportes destacamos a proposta da **implantar aulas semanais de Educação Física e Artes, nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**, por a mesma ter desencadeado um conjunto de desdobramentos positivos para a rede e também para o próprio componente curricular. Dentre estes destaca-se a contratação dos professores aprovados no concurso público<sup>7</sup> e um conjunto de ações por parte deles que contribuíram de forma significativa para qualificar a prática pedagógica da Educação Física. Uma das intervenções desse coletivo se deu na participação direta e efetiva da construção da proposta curricular para o componente curricular Educação Física. Que se deu a partir de dois pontos distintos com características próprias.

O primeiro aponta nas deliberações da 1ª e 2ª COMEC's. As propostas deliberadas apontavam para: **definir uma proposta curricular para a rede municipal com a participação de professores e assessores nas diversas áreas do conhecimento - 1ª COMEC**; e **concluir e publicar a proposta curricular da rede municipal, elaborada com a participação de professores e assessores nas diversas áreas do conhecimento - 2ª COMEC**. Essas propostas foram importantes para que as diversas áreas do conhecimento presente no currículo escolar da rede municipal pudessem de forma democrática e participativa construir coletivamente as propostas curriculares.

O outro ponto é que paralelamente às deliberações das COMEC's, o conjunto de professores que haviam sido contratados pela Secretaria de Educação e que já estavam no exercício da docência, sentiram necessidade de respaldar sua prática pedagógica a partir de uma proposta curricular, o que naquele momento inexistia na rede. A partir de então, existiu todo um processo de discussão e debate com o envolvimento ativo do conjunto de professores e integrantes da secretaria de educação do município com o objetivo de construir a proposta curricular. É importante destacar que a mesma foi construída de forma democrática e participativa. O processo de construção passou por vários momentos distintos e significativos, onde professores e representantes da gestão articularam todo o processo. Inicialmente foi feito um mapeamento das necessidades que o conjunto de professores de Educação Física sentiram de sistematizar a sua prática pedagógica. Depois veio a vontade política presente no coletivo de professores da rede municipal e a própria Secretaria de Educação através da Diretoria de Ensino em investir na elaboração da proposta. Após esse momento passou-se a etapa seguinte que foi a escolha do assessor ou seja o profissional que iria estruturar todo o processo de construção da referida proposta. Um dos critérios adotados pelos atores envolvidos para a escolha do especialista é que o mesmo apresenta-se além da competência técnica para a elaboração do trabalho, como também, compromisso político com as questões sociais e, conseqüentemente com a educação. Após as etapas de construção a Proposta Curricular para o

---

<sup>7</sup> O concurso público foi realizado no ano de 1998, através da abertura de 146 vagas., onde do total dos aprovados, 125 foram contratados, no mesmo ano, onde desses 5 eram professores de Educação Física.

componente curricular Educação Física,<sup>8</sup> ficou assim organizada: uma introdução, uma discussão sobre a opção político-pedagógica, a concepção de ensino e aprendizagem e a orientação metodológica; algumas palavras sobre a avaliação; conteúdos programáticos e bibliografia consultada.

### **Considerações Finais**

Buscamos neste artigo reconhecer que nas últimas décadas, tem havido, por parte da população, uma luta cada vez maior para conquistar determinados espaços no poder público. Este movimento tem pressionado as instâncias governamentais e conseguido, em certos contextos, interferir diretamente na construção de políticas sociais, como educação, saúde, segurança etc. Isso, de forma geral, tem aberto um amplo debate em torno da participação da sociedade na definição e implementação das políticas setoriais.

Na tentativa de melhor entendimento sobre o que foi deliberado e materializado nas conferências municipais sobre a área do conhecimento Educação Física e Esportes gostaríamos de resgatar alguns pontos que mereceram destaque durante todo esse processo. Inicialmente chamar a atenção para o fato de que apenas (01) uma proposta das (14) quatorze propostas deliberadas durante as três conferências municipais foi colocada em prática por parte dos gestores educacionais. Um ponto que merece destaque é que as propostas que foram deliberadas nas conferências e não foram colocadas em práticas elas reaparecem como demanda nas conferências posteriores o que indicam uma certa insistência por parte dos atores envolvidos em resgatar as propostas da Educação Física e Esportes que não foram materializadas.

Apesar disso podemos inferir preliminarmente que a presença da Educação Física e Esportes nas 3 (três) Conferências Municipais de Educação demonstra uma certa valorização por parte dos delegados sobre essa área do conhecimento. A alusão à mesma é feita por parte da comunidade participante de diversas formas; tanto na implantação- na realização de jogos para alunos da rede municipal, como incentivo a prática esportiva; como componente curricular do ensino fundamental, realizar atividades esportivas nos bairros- como também no aspecto estrutural quando a comunidade reivindica os espaços propícios para as atividades recreativas, seja no espaço escolar ou mesmo na própria comunidade.

Contudo é possível afirmar que a construção da política municipal de educação tem buscado elementos que à aproximam ao processo democrático e participativo. A Conferência Municipal de Educação é apontada como a instância máxima de deliberação da política educacional. Além disso, as *plenárias avaliativas* são indicadas como espaços privilegiados para se proceder não somente a avaliação desta política, como também verificar em que medida as deliberações que resultaram da conferência foram incorporadas à agenda do governo. Por outro lado é preciso ficar atento para o fato de que a não implementação das

---

<sup>8</sup> A Proposta Curricular para a Educação Física, em sua versão final, está contida no documento intitulado “*Proposta Curricular - Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries*” (CAMARAGIBE, 2000a). Trata-se de um documento que sistematiza as propostas para as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, no município, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Arte e Educação Física, nela é indicando os seus princípios norteadores. Santos (2002).

deliberações feitas nas conferências gera uma descrença por parte dos membros participantes fazendo com que a própria população deixe de participar e acreditar na construção de uma política diferenciada onde o eixo da participação é peça fundamental para sua efetivação.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política Educacional e Participação Popular**: um estudo sobre esta relação no Município de Camaragibe – PE. 2003. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, (Dissertação de Mestrado).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Implicações da Lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação & Sociedade – Revista da Ciência da Educação**, Campinas, v.23, n.80, 2002

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Regionalização Administrativa**. 2. versão. Camaragibe/PE.: SEPLAN – DPU, 1998.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **1ª Conferência Municipal de Educação**. Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1997.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **2ª Conferência Municipal de Educação**. Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1999.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Plano de Obras Camaragibe 2000**. Camaragibe/PE: SEGOV/SEPLAN, 2000.

CAMARAGIBE. Governo Municipal. **Plano Diretor de Desenvolvimento Local**. 2000. (versão preliminar SEPLAN)

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **3ª Conferência Municipal de Educação**. Deliberações. Camaragibe: Prefeitura Municipal, 2001.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Programa de Governo da Frente Popular de Camaragibe**. 1986.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Rosilda Arruda (Coord).; Edna Maria Garcia da Rocha; NASCIMENTO, Eliane Araújo. **Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe**. Camaragibe : Secretaria de Educação, 1999. (caderno, 1)

JACOBI, Pedro Roberto. **Ampliação da Cidadania e Participação**: desafios na democratização da relação poder público/sociedade civil no Brasil. 1996. Tese (Livre Docência) – São Paulo, 1996.

PARO, Victor Henrique. **Gestão da Escola Pública**: a participação da comunidade. RBEP, Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992.

SANTOS, Ana Lúcia Felix. **A Educação Física no Contexto da Política de Educação Municipal**: analisando a experiência do município de Camaragibe – PE. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife.

ALEXANDRE VIANA ARAÚJO

End. Av. José Américo de Almeida, quadra 7, lote 9. Macaxeira – Recife – PE cep. 52090-320 Fone: (81)99623486 -E-mail. [xandorubronegro@yahoo.com.br](mailto:xandorubronegro@yahoo.com.br)

Tecnologia para apresentação: Datashow.

Comunicação Oral – GTT 9 – Políticas Públicas

**AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS RECENTES E AS POLÍTICAS SOCIAIS:  
PRESSUPOSTOS PARA SE PENSAR O ESPORTE E O LAZER COMO  
DIREITOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE.**

Autor: Edson Marcelo Húngaro  
Mestre em Serviço Social pela PUC/SP  
Professor de Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES  
Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer  
SNDEL – Ministério do Esporte – MESP

**Resumo**

O presente estudo trata das transformações sociais recentes e seus impactos na luta pelos direitos sociais. Trata-se uma primeira sistematização sobre a temática, realizada no interior do Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC, que pretendeu dar o suporte para a análise do lazer e do esporte como direitos sociais. É, portanto, parte de um estudo que ainda está em andamento.

**Abstract**

The present study it deals with transformacoes social recent and its impacts in the fight for the social rights. Sistematizacao is treated first on the tematica, carried through in the interior of the Observatorio de Politicas Social of Sport and Leisure of the Great ABC, that it intended to give the support for analyzes of the social leisure and the sport as right. e, therefore, part of a study that still this in progress one.

**Resumen**

Lo presente estudio trata de las transformaciones sociales recientes y sus impactos em la luta pelos derechos sociales. És una primera sistematización a respecto de la temática, que fue emprendida em lo Observatório de politicas sociales de desporto y tiempo libre de la región de lo ABC paulista, que objectivou dar las bases para una análisis de lo tiempo libre y de lo desporto como derechos sociales. És, dessa manera, una etapa de lo estudio que si encuentra em andamiento.



## Introdução

Em face das transformações societárias ocorridas nas últimas décadas – que são de tal ordem a ponto de alguns analistas julgarem que vivemos tempos “pós-modernos”. – o papel do Estado tem sido rediscutido. Tem havido, nos últimos anos, um desmonte do aparato estatal no que diz respeito ao atendimento de direitos sociais. Dessa forma, transfere-se para a comunidade responsabilidades que outrora estiveram sob a responsabilidade estatal. Saúde, educação e combate à pobreza com políticas distributivas, por exemplo, deixam de ser da responsabilidade do estado e passam a ser uma questão de solidariedade para a comunidade. Se direitos sociais tão importantes tem tido este tipo de tratamento do Estado, como este tem lidado com outros direitos, tais como: o direito à prática esportiva, ao Lazer e às manifestações culturais de movimento humano?

Esta foi a temática que nos interessou estudar, ou seja, como têm sido o trato do Estado com os direitos ao esporte e ao lazer, mais especificamente, como as prefeituras da região do Grande ABC têm lidado com tais direitos? Como se trata de uma região que ficou conhecida como um pólo de lutas sociais, despertou-nos a atenção a fim de saber qual o trato do poder constituído, nesta região, com os direitos sociais em geral e, entre eles – com maior atenção -, os direitos ao Esporte e ao Lazer.

Como se trata de uma temática inesgotável, a partir dela surgiu a idéia de implementarmos um **Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer da Região** em questão. Tal iniciativa fundou-se na convicção da necessidade do conhecimento teórico para a ação transformadora. Parece-nos que, muitas vezes, a humanidade acaba cometendo os mesmos erros por não conhecerem a sua própria história. A implementação do Observatório seria, portanto, uma maneira de darmos sustentação às diversas prefeituras da região em relação às demandas populacionais, aos resultados das políticas empreendidas, à manutenção da memória histórica daquilo que já foi feito, à avaliação dos resultados dos programas empreendidos e se estão coerentes com o Plano de Governo estabelecido, enfim, muitos seriam os benefícios de tal Observatório para as ações governamentais de cunho emancipatório.

Subsidiados pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul – o IMES, demos os primeiros passos em relação a essa implementação. A instituição se interessou pelo projeto, concedeu algumas bolsas de iniciação científica e horas de dedicação a alguns professores envolvidos. Em virtude desse apoio inicial, conseguimos reunir um grupo de pesquisadores de iniciação científica interessados no tema. Deparamos com a primeira dificuldade, pois a totalidade deles sabia bem pouco sobre Políticas Sociais, já que não havia, em seus currículos, matéria que lhes desse um mínimo respaldo. A fim de dar conta de tal problemática, organizamos um cronograma de leituras, de março até novembro de 2003, a fim de cuidarmos da “iniciação científica” dos envolvidos com a temática.

Para 2004, a fim de consolidar o Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer da Região do Grande ABC, encaminhamos um pleito por subsídio ao Ministério do esporte, mais especificamente à uma de suas secretarias – a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL) –, pois há nela uma diretoria de Ciência e Tecnologia que, entre outros objetivos, financia pesquisas ligadas à especificidade temática da Secretaria em questão. O projeto, uma vez encaminhado, passou pela avaliação de especialistas da área e, foi aprovado.

O presente artigo traz alguns dos resultados iniciais da revisão teórica que fizemos sobre a temática.

## Resultados iniciais: alguns pressupostos teóricos preliminares

### *As transformações sociais recentes*

“O marco dos anos setenta não é um acidente cronológico; ao contrário: a visibilidade de novos processos se torna progressiva à medida que o capital monopolista se vê compelido a encontrar alternativas para a crise em que é engolfado naquela quadra. Com efeito, em 1974-1975 explode a ‘primeira recessão generalizada da economia capitalista internacional desde a Segunda Guerra Mundial’ (Mandel, 1990: 9). Essa recessão monumental e o que se lhe seguiu pôs de manifesto um giro profundo na dinâmica comandada pelo capital: chegava ao fim o padrão de crescimento que, desde o segundo pós-guerra e por quase trinta anos (as ‘três décadas gloriosas’ do capitalismo monopolista), sustentara, com as suas ‘ondas longas expansivas’, o ‘pacto de classes’ expresso no *Welfare State* (Przeworski, 1991). Emergia um novo padrão de crescimento que, operando por meio de ‘ondas longas recessivas’ (Mandel, 1976), não só erodia as bases de toda a articulação sociopolítica até então vigente como, ainda, tornava exponenciais as contradições imanentes à lógica do capital, especialmente aquelas postas pela tendência à queda da taxa média de lucro e pela superacumulação (Mandel, 1969, 1, V e 3, XIV). É para responder a este quadro que o capital monopolista se empenha, estrategicamente, numa complicada série de reajustes e reconversões que, deflagrando novas tensões e colisões, constrói a contextualidade em que surgem (e/ou se desenvolvem) autênticas transformações societária”.(Netto, 1996: p. 90)

O período acima descrito por José Paulo Netto é o tempo presente. As transformações ocorridas a partir de meados dos anos 70 são aquelas que configuram o tempo presente. É a partir delas que podemos falar de uma cultura pós-moderna. Há quem defenda, inclusive, que a pós-modernidade é a lógica cultural do capitalismo tardio<sup>1</sup> (Cf. Jameson, 1996). Hobsbawn, levando em conta a análise de Mandel sobre o Capitalismo Tardio, a que Netto faz referência, chama a este período de Décadas de Crise. (1995).

Trata-se de uma característica do capitalismo revolucionar constantemente suas bases de funcionamento, principalmente no que tange aos aspectos tecnológicos. Nada tem de novo, portanto, a verificação de transformações no tecido social; Já sinalizavam Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, que a ordem burguesa representa transformação constante das forças produtivas e, conseqüentemente, do tecido social.

“A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de

---

<sup>1</sup> Designação utilizada por Mandel na análise desta fase do capitalismo inaugurada em 74-5.

existência de todas as anteriores classes industriais. A contínua subversão da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a permanente incerteza e a constante agitação distinguem a época da burguesia de todas as épocas precedentes.” (MARX e ENGELS, 1998: p. 8)

A grandeza das contribuições desses autores está em verificar as especificidades das transformações recentes, pois, apesar de seu dinamismo, nunca o capitalismo transformou-se de maneira tão rápida como nos últimos tempos<sup>2</sup>. A partir de meados da década de 70, as transformações ocorridas alcançaram um nível de profundidade e uma velocidade jamais assistidas anteriormente. Tais reviravoltas nada mais são que o desdobramento de uma profunda crise mundial que, a partir das mudanças ocorridas no padrão de acumulação, alterou todo tecido social. Tal crise, na verdade, não é possível de ser entendida se não for estudada como *totalidade*, pois se manifesta por toda sociedade, mas seus impactos mais fenomenais se dão nos âmbitos econômico, social, cultural e político<sup>3</sup>.

No âmbito econômico, temos, a partir de meados da década de 70, mudanças que alteram fundamentalmente a configuração econômica anterior. O padrão Taylorista/Keynesiano de acumulação demonstra seu esgotamento, surgindo, gradativamente, um novo padrão fundado na chamada flexibilização, ou acumulação flexível, que traz consigo novas formas de organização da produção (como o Toyotismo), novas relações econômicas globais (globalização), a financeirização (crescimento fantástico da especulação financeira em função do deslocamento do capital produtivo para o financeiro), a revolução informacional (passagem da indústria eletromecânica para a eletrônica), e a desterritorialização do capital, ou seja, ele passa a não ter fronteiras, principalmente a partir da formação dos megablocos transnacionais.

De todas essas transformações, talvez a que mereça maior atenção seja a relacionada às novas formas de produção. Em decorrência das novas tecnologias produtivas, há um crescente aumento da economia de trabalho vivo (acentuando o desemprego) que vem acompanhado de novas demandas de conhecimento para os trabalhadores. O trabalhador fabril do século XIX, fixado numa determinada função, dá lugar a um trabalhador que deve ser o mais polivalente possível dentro de sua especialidade.

“Não é preciso muito fôlego analítico (...) para concluir que a revolução tecnológica tem implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital. Resultado direto (exatamente conforme a projeção de Marx): *crece exponencialmente a força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital*. O Capitalismo Tardio, transitando para um regime de acumulação ‘flexível’, reestrutura *radicalmente* o mercado de trabalho, seja alterando a relação entre excluídos/incluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (mais ‘flexíveis’, do tipo ‘emprego precário’), seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor,

---

<sup>2</sup> Cf. David Harvey em seu livro *Condição Pós-Moderna*, especialmente na parte II, intitulada *A Transformação política-econômica do capitalismo do final do século XX*.

<sup>3</sup> Cf. Eric Hobsbawn em seu livro *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914/1991*.

etnia). A exigência crescente, em amplos níveis, de trabalho vivo superqualificado e/ou polivalente (...), bem como as capacidades de decisão requeridas pelas tecnologias emergentes (que colidem com o privilégio do comando do capital), coroa aquela radical reestruturação.” (Netto, 1996: pp. 92-3)

Como se vê, para além das novas demandas de conhecimento, as novas tecnologias de produção trazem consigo uma série de implicações nas relações de trabalho, acentuando, claramente, o nível de exploração. Há, indiscutivelmente, portanto, uma alteração nas relações entre as classes sociais. Afirma Hobsbawn:

“Claro, as classes operárias acabaram – e de maneira muito clara após a década de 1990 – tornando-se vítimas das novas tecnologias; sobretudo os homens e mulheres não qualificados das linhas de produção em massa, que podiam ser mais facilmente substituídos por maquinário automatizado.” (Hobsbawn, 1995: p.298)

Porém, apesar do impacto decisivo das novas tecnologias produtivas sobre a classe operária, não é verdadeira a idéia de que ela esteja morrendo numericamente. Trata-se, muito mais, de mudanças em seu interior. Há um claro processo de *desindustrialização*, ou mesmo de substituição da velha indústria pela *nova indústria*, mas as estatísticas não demonstram uma *hemorragia demográfica* nas classes operárias<sup>4</sup>. (Cf. Hobsbawn, 1995: p.297)

Na verdade, as mutações no *mundo do trabalho*, como vimos, trouxeram conseqüências que, embora significativas, não retiram a centralidade da classe-que-vive-do-trabalho<sup>5</sup> como protagonista social.

“Na verdade, infirmo as falsas teses acerca do fim da ‘sociedade do trabalho’, o que se registra são mutações (...) no ‘mundo do trabalho’. E se o proletariado tradicional vê afetada a sua ponderação social, é inequívoca a centralidade da ‘classe-que-vive-do-trabalho’. Essa centralidade objetiva, porém, não pode ocultar a sua enorme diferenciação interna nem a atual ausência de um universo comum de valores e práticas – ou seja: não se pode ocultar o fato de que essa ‘classe-que-vive-do-trabalho’ –, agora mais que nunca, é um conjunto bastante heteróclito.” (Netto, 1996: p.94)

Para além das *mutações* na classe operária, no âmbito social também não foram poucas as transformações verificadas. Segundo Hobsbawn, a mudança mais significativa foi a morte do campesinato: “A *mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo passado, é a morte do campesinato.*” (Hobsbawn, 1995: p. 284)

---

<sup>4</sup> Hobsbawn defende a idéia de que a decantada crise do movimento operário é muito menos uma crise da classe e muito mais de sua consciência. A respeito disto ele fez uma belíssima análise (1995: 297 ss)

<sup>5</sup> Termo cunhado por Ricardo Antunes em seu livro *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho de 1995.

De acordo com o historiador, no início da década 1980, menos de 3% da população belga ou britânica desenvolvia sua atividade produtiva ligada à agricultura. A população agrícola norte-americana também caíra para idêntica proporção. Tal fenômeno é observável no mundo todo, salvo pequenas exceções.

Além da morte do campesinato, outros fenômenos demonstram as profundas mudanças ocorridas. O grande aumento da urbanização, o crescimento da atividade de serviços, a difusão da educação formal, a mudança no perfil demográfico das populações e a individualização do lazer são fenômenos que servem de exemplo dessas mudanças, mas três fenômenos são, juntamente com a morte do campesinato, determinantes para a compreensão da amplitude dessa “Revolução Social”: o crescimento da importância do papel das mulheres, a atuação dos jovens no cenário político e o extraordinário aumento do contingente de desprotegidos sociais<sup>6</sup>.

Crescentemente, a mulher passou a ocupar postos de trabalho. Não que fosse novidade o fato de a mulher “trabalhar fora de casa”. Desde o início do capitalismo se nota a participação das mulheres na estrutura produtiva, principalmente as solteiras, mas o que se nota a partir de 1980 é o crescimento fantástico do número de mulheres trabalhadoras casadas.

“Em 1940, as mulheres casadas que viviam com os maridos e trabalhavam por salário somavam menos de 14% do total da população feminina dos EUA. Em 1980, eram mais da metade: a porcentagem quase duplicou entre 1950 e 1970.” (Hobsbawn, 1995: 304)

Não é só ocupando postos de trabalho que cresce a importância do papel social da mulher, mas também como protagonista de acontecimentos sociais. O chamado movimento feminista põe em questão uma série de problemas enfrentados pela mulher e passa a ganhar visibilidade.

Juntamente com a mulher, ganha, também, relevância social o papel desempenhado pelos jovens. Fruto do crescimento da difusão da educação formal, mais especificamente, da educação formal em nível universitário, o mundo assistiu, a partir dos anos 60, a uma forte participação dos jovens nos acontecimentos sociais. Sua relevância na política e na cultura do seu tempo é inquestionável.

“Essas massas de rapazes e moças e seus professores, contadas aos milhões ou pelo menos centenas de milhares em todos os Estados, a não ser nos muito pequenos e excepcionalmente atrasados, e concentradas em *campi* ou ‘cidades universitárias’ grandes e muitas vezes isolados, constituíam um novo fator na cultura e na política. Eram transnacionais, movimentando-se e comunicando idéias e experiências através de fronteiras com facilidade e rapidez, e provavelmente estavam mais à vontade com a tecnologia das comunicações do que os governos.” (Hobsbawn, 1995: p.292)

Também no âmbito social vale, ainda, ressaltar o grande contingente de *desprotegidos sociais* espalhados pelo mundo. Diferentemente do período chamado por Hobsbawn de a *Era de Ouro*, em que o padrão taylorista/keynesiano foi hegemônico, na nova fase produtiva do capitalismo os direitos sociais vão sendo, paulatinamente, retirados. Caem conquistas

---

<sup>6</sup> Em sua obra Era dos Extremos, Hobsbawn dedica um capítulo inteiro a caracterizar essas mudanças.

trabalhistas que custaram anos de luta do movimento operário, ao mesmo tempo em que caem as proteções aos chamados *excluídos*<sup>7</sup>. Fruto das políticas neoliberais, cada vez mais as redes de proteção social vão sendo desregulamentadas e a assistência social passa a ser responsabilidade da comunidade ou de órgãos não governamentais.

No âmbito cultural, as transformações se deram fundamentalmente em função da chamada *Indústria Cultural*. Criou-se uma indústria espetacular de entretenimento que dita os padrões de expressão cultural, principalmente após a difusão dos meios de comunicação de massa, dentre eles, a televisão. Os hábitos, as modas, os comportamentos são ditados, em boa parte, pela televisão. De acordo com Netto, a dinâmica cultural de nossa época está fundada em dois vetores: “(...) a translação da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural (produção, divulgação e consumo) e desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos (a televisão, o vídeo, a chamada multimídia).” (1996: p.97)

Desta forma, a lógica da mercadoria passa a se generalizar para todos os setores da vida social, mesmo naqueles em que historicamente se assistiu a uma resistência à mercantilização (como algumas formas de manifestação artística, por exemplo). E o papel dos meios eletrônicos nestes processos é fundamental.

Ao mesmo tempo, este movimento, chamado de pós-modernista, atacou as bases analíticas da filosofia moderna. Segundo ele a realidade como totalidade é irracional; não há distinção entre aparência e essência; não há ciência verdadeira, mas sim “jogos de linguagem” em que há lutas entre discursos argumentativos distintos; a realidade não é mais a referência de qualquer enunciado científico. Enfim, questões caras ao projeto da modernidade são violentamente criticadas - sem nenhum tipo de distinção entre os seus diversos vetores -, e mais, são associadas às formas de dominação contemporânea pelos pós-modernos.

“o que se poderia chamar de *movimento pós-moderno* é muito heterogêneo (Cf., por exemplo, Connor, 1993) e, especialmente no campo de suas inclinações políticas, pode-se até distingüir entre uma teorização pós-moderna de capitulação e uma de oposição (...). Do ponto de vista de seus fundamentos epistemológicos e teóricos, porém, o movimento é funcional à lógica cultural do estágio contemporâneo do capitalismo (Jameson, 1984): é-o tanto ao sancionar acriticamente as expressões culturais da ordem tardo-burguesa quanto ao romper com os vetores críticos da Modernidade (cuja racionalidade os pós-modernos reduzem, abstrata e arbitrariamente, à dimensão instrumental, abrindo a via aos mais diversos irracionalismos).” (Netto, 1996: p.98)

Todas essas mudanças nos âmbitos econômico, social e cultural formam uma totalidade mutuamente determinada com as transformações políticas assistidas no mundo contemporâneo. São elas: o fortalecimento de uma oligarquia financeira transnacional, uma descaracterização da clássica oposição capital x trabalho (já que o capital deixa de ter pátria), um enfraquecimento do movimento operário (já que cresce cada vez mais o desemprego em função das novas tecnologias), isso tudo acompanhado pelo fortalecimento dos chamados

---

<sup>7</sup> Cabe aqui a ressalva quanto ao termo, na medida em que, do ponto de vista produtivo, não há exclusão; Basta verificar isso pelo conceito, desenvolvido por Marx, de Exército Industrial de Reserva.

movimentos sociais (movimento dos sem-terra, movimento dos sem-teto, movimento dos aposentados, movimento negro, movimento gay, etc). Para além desses aspectos, temos ainda a crise de sistemas sociais (que foram fundamentais para o fortalecimento dos direitos sociais) alternativos ao capitalismo: o socialismo e a social-democracia.

Tais crises enfraquecem ainda mais as lutas por direitos sociais travadas pelos trabalhadores<sup>8</sup>. E nesse contexto, importantes conquistas da classe trabalhadora (direitos sociais) são postos em questão e alguns são retirados.

### *A Política, o Estado e os Direitos Sociais*

A constituição do Estado Moderno se deu tendo por perspectiva uma compreensão de totalidade frente aos fenômenos sociais. Dessa forma, a conquista do poder do Estado foi uma das “bandeiras” do movimento revolucionário – tanto na perspectiva de uma revolução pela via insurrecional quanto numa perspectiva reformista – e é isso o que está posto no debate contemporâneo.

Numa perspectiva revolucionária reformista, a luta pela ampliação dos Direitos Sociais pela via do Estado é de fundamental importância e as transformações sociais recentes têm demonstrado que, ao contrário do que objetivava o movimento revolucionário reformista, os Direitos Sociais não têm sido ampliados, muito pelo contrário, sequer se tem conseguido manter algumas conquistas históricas do povo. Tal tendência, a da perda de grande parte dos Direitos Sociais, tem se verificado em todos os países do capitalismo avançado, mas tem ocorrido de maneira muito mais violenta nos chamados “países periféricos”.

Como já mencionamos os impactos das transformações recentes na estrutura social mundial, ou seja, já sinalizamos, no âmbito social, as principais mudanças ocorridas no mundo, agora, caberia nos determos nos impactos destas transformações nos chamados “países periféricos”, especialmente no Brasil. Evaldo Amaro Vieira, num artigo intitulado *As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos*, traz-nos importantes pistas para a compreensão da questão. Analisando as constituições brasileiras e as suas reformas, Vieira afirma que faz parte da tradição brasileira a reforma constitucional e que em todos os processos reformistas constitucionais há um traço comum:

“Como classe historicamente cada vez mais subordinada, a classe dirigente no Brasil tem oscilado entre a inércia e a modernização imposta de fora, entre a promulgação da Constituição e a imediata proclamação de sua reforma. Assim cada novíssima constituição sempre surge atrasada, porque a classe dirigente exige outras regras, diferentes daquelas que lhe eram aceitáveis ou favoráveis há pouco tempo, justificando-se com a necessidade de manter a estabilidade ou o crescimento do país.” (1997: p.68).

Com este traço comum sinalizado, o autor argumenta que a política social no Brasil percorre dois momentos políticos distintos no século XX: um primeiro, que corresponde à ditadura Vargas e ao populismo nacionalista, mas com influências que vão além do período de

---

<sup>8</sup> Os chamados ajustes neoliberais transferem, cada vez mais, a responsabilidade do atendimento dos direitos sociais para a sociedade, isentando, assim, o Estado de qualquer responsabilidade (veja, por exemplo, o caso do projeto Comunidade Solidária).

sua morte em 1954 e que o autor denomina de *período de controle da política*; e um segundo momento que vai da instalação da ditadura de 1964 até a conclusão dos trabalhos da constituinte de 1988, que o autor denomina como *período de política do controle*.

“Nesses dois períodos, a política social brasileira compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial, emergencial, sempre sustentada pela impiedosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade.” (1997: p.68).

Caracterizados os dois períodos, o autor menciona que ao terceiro período, iniciado após 1988, ele chama de *período da política social sem direitos sociais*. Afirma Vieira que em nenhum momento anterior a constituição brasileira acolheu tanto a política social como em 1988, mas, por outro lado, pouco dessa política tem sido praticado, ou regulamentado.

“Porém o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para ficar só nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão *clara e sinceramente* ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995.” (1997: p.68).

Evaldo Amaro Vieira atribui esses ataques às transformações sociais recentes e afirma que são feitos fundados em falsas premissas, em nome de um “neoliberalismo tardio”. Seguindo a sua análise irá demonstrar como se tratam de falsas premissas. Não iremos reproduzir como ele opera a demonstração do seu raciocínio por não se tratar do foco principal da nossa fundamentação, mas vale resgatar um dos pontos de sua argumentação:

“No Brasil, desde o tempo da elaboração da Constituição de 1988, a febre avaliatória ganha dimensão de epidemia e os avaliadores metamorfoseam-se em festejados demiurgos, com a justificativa de preservar o bem e o patrimônio públicos, como se antes da Constituição tal imperativo não existisse, nem se colocasse como irrevogável.

Os direitos sociais, os projetos, os executores, os processos, a eficiência, a eficácia, os resultados e os impactos das políticas sociais são em geral vistos e examinados pelos avaliadores como elementos de igual valor. O insidioso raciocínio localiza-se exatamente neste ilusório relativismo dos elementos das políticas sociais, apregoados pelos avaliadores. *Em verdade, em verdade, tais elementos dispõem de valores desiguais*: por exemplo, não se suprimem a vida e a liberdade por onerarem o orçamento ou inexistirem fontes de financiamento para elas, embora abundem os defensores desta posição irracionalista. Esta nova fase da acumulação capitalista não se importa com os direitos. Seus filhos mais queridos, os recentes avaliadores, nutrem-se do relativismo tão a gosto da meritocracia.” (1997: pp.70-71)



O autor alerta para as conseqüências políticas da supressão dos direitos sociais:

“a) Tidas como naturais e independentes, as leis da economia lamentavelmente transmitem a impressão de que extinguem as sociedades, sobrevivendo apenas os mercados e os grupos unidos a ele. Em conseqüência, arruinam-se as classes sociais, os movimentos sociais, as teorias e o próprio pensamento, no mundo em incontrolável mudança.

b) O processo produtivo submete-se intensamente ao capitalismo financeiro: este acumula mais lucro com a especulação do que com a produção. Ao mesmo tempo, se internalizam a criação e a difusão das indústrias de comunicação, tornando a ‘globalização econômica’ em crescente ‘americanização’ da cultura de massa.

c) Os ‘ajustes estruturais’ ou a ‘livre circulação dos capitais’ debilitam os processos produtivos das sociedades, sujeitando-as às aventuras do capitalismo financeiro e à ‘americanização’ da cultura.” (1997: p.72)

Finalizando, o autor, afirma que, *nesta etapa de desemprego em massa e privatizações ilimitadas*, é imprescindível a intervenção estatal a fim de pôr em prática os direitos sociais previstos na Constituição de 1988, para que possamos garantir um mínimo de seguridade social.

## Considerações finais

O presente estudo permitiu verificar o tamanho da crise contemporânea. Como vimos, o tempo presente é um período de “caça” aos direitos sociais e este passa a ser um problema fundamental a ser enfrentado por aqueles que almejam a superação da ordem burguesa – como é o caso dos pesquisadores que compõem o Observatório de Políticas Sociais do Grande ABC.

Se, durante muito tempo, o movimento revolucionário pois em dúvida a luta por direitos sociais, já que se julgava que se tratavam de concessões a fim da manutenção da hegemonia burguesa, ao que parece, nas circunstâncias atuais, a luta pela manutenção e ampliação de direitos passa a ser, sem suspeitas, uma luta revolucionária, pois enfrenta diretamente um dos pontos fundamentais do receituário neoliberal: o corte de gastos sociais.

Foi também possível perceber como este processo foi especialmente violento com os países periféricos e a aí se situa o caso brasileiro. Como se sabe, o foco de ataque do neoliberalismo foi o Estado de bem estar social e o sucesso neoliberal é facilmente observável. Se houve um sucesso tão grande no ataque as sociais-democracias européias, os impactos na periferia do capitalismo foi ainda mais violento, pois se tratavam de nações que viveram muito mais um *Estado de mal estar social* – como é o caso brasileiro.

Com tais informações assimiladas, surgiram algumas questões entre os integrantes do Observatório, tais como: São o esporte e o lazer efetivamente direitos sociais, já que não compunham a pauta de lutas do movimento operário? Na hipótese de serem direitos sociais, como se dá especificamente o impacto neoliberal na ação estatal em relação a esses direitos? Como as prefeituras da região têm lidado com tais direitos? A defesa desses direitos tem também um cunho revolucionário?

Essas têm sido as questões que vimos enfrentando do final de 2004 para cá e já temos algum acúmulo a ser futuramente divulgado.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. Dimensões da crise e as metamorfoses no mundo do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 78-86, abril 1996.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época, 7).

\_\_\_\_\_. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Novos Rumos**, São Paulo, ano XVI, n. 34, Instituto Astrogildo Pereira, p. 29-40, abril/maio/junho 2001.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1996. (Temas, 41). p.5-90, 171-284, 302-413.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

NETTO, J.P. (org.) **Lukács**: sociologia. São Paulo: Ática, 1981 (Grandes Cientistas Sociais, 20)

\_\_\_\_\_. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 87-132, abril 1996.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994. (Biblioteca das ciências do homem. Sociologia, epistemologia, 18). p.25-46, 69-84, 103-137.

VIEIRA, E. A. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social e Sociedade nº 53**, São Paulo, Cortez Ed., Mar. de 1997 (pp. 67-73).

## AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISANDO UM PROGRAMA DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Lúcia Felix dos Santos – FAEST/FACHO  
Doutoranda em Educação - UFPE

**RESUMO:** *Considerando que as políticas públicas educacionais vem sendo foco de estudos sistemáticos, e que esses têm se preocupado em analisar programas e projetos educacionais, o presente trabalho objetiva apresentar uma discussão sobre a avaliação de políticas públicas. Para tanto, discorre conceitualmente sobre o campo das políticas públicas e seus processos de avaliação, e apresenta uma proposta analítica tomando como exemplo uma pesquisa desenvolvida no mestrado. Assim, apresentamos o percurso metodológico percorrido durante o processo de análise da gênese e formulação de uma política curricular para Educação Física escolar, tendo como base o referencial analítico proposto por Azevedo (1997).*

**ABSTRACT:** *Whereas the educational public politicses have been the center of attention of systematic studies, and these studies have troubled about analyzing programs and educational projects, the present work objectifies to submit a discussion about the public politicses evaluation. Therefore, it discourses about the public politicses field and their evaluation processes in a worthy way. Besides, it presents an analytic proposal taking pattern by a research developed in the Master of Science Course. Thus, we suggest the methodological route explored during the genesis analysis process and the formulation of a curricular politics for scholar Physical Education, based on the analytic referential proposed by Azevedo (1997).*

**RESUMEN:** *Considerando que se han estudiado de modo sistemático las políticas públicas educacionales, y que esos estudios se han preocupado en analizar programas y proyectos educacionales, el objetivo de este trabajo es presentar una discusión sobre la evaluación de políticas públicas. Con ese fin, describe de modo conceptual el campo de las políticas públicas y sus procesos de evaluación y plantea una propuesta analítica, tomando como ejemplo una investigación llevada a cabo en el curso de Maestría. Así, presentamos el trayecto metodológico recorrido durante el proceso de análisis de la génesis y de la formulación de una política curricular para la Educación Física escolar, teniendo como base el referencial analítico planteado por Azevedo (1997).*

### INTRODUÇÃO

As políticas públicas para educação vêm sendo foco de estudos sistemáticos na Pós-Graduação, como exemplifica o grande número de Programas que possuem linhas de pesquisa vinculadas a essa temática<sup>1</sup>. Muitos dos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE são elaborados no sentido de analisar/criticar/propor novos caminhos para programas implementados por gestões municipais e estaduais, além daqueles que se preocupam com análises das políticas de cunho federal que atingem a todos os entes federados.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, dos nove cursos de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil, apenas um não possui entre seus núcleos/linhas de pesquisa estudos sobre política educacional.

Independente do foco ou do objeto de estudo, nos importa aqui ressaltar a centralidade dos processos de análise das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, algumas questões são postas. Em que consiste a análise de uma política? Qual o caminho metodológico que devemos tomar para compreender a implantação/materialização de uma determinada política educacional? De forma que buscaremos neste estudo, discutir o tema da avaliação em políticas públicas. Para tanto, a princípio buscaremos apresentar uma conceituação de política pública, em seguida abordaremos o tema da avaliação de políticas e sua especificidade, para terminarmos apresentando uma proposta analítica tendo como exemplo a pesquisa que desenvolvemos durante o mestrado.

## 1. A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO CIENTÍFICO

As políticas públicas podem ser consideradas como “*o Estado em ação*” (AZEVEDO, 1997) e que sua materialização e implementação (entendida como um programa de ação) concebidas para um determinado setor (ou sub-setor) devem ser compreendidas como integrantes de uma totalidade maior, ou seja, do projeto de sociedade na qual a mesma está inserida. Portanto, não se pode perder de perspectiva a “*sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado*” Assim, como mais à frente tentaremos explicar, a tentativa de apreensão dos determinantes que a envolvem não pode deixar de levar em conta que “*a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura*”. Esse projeto de sociedade (o referencial normativo global das políticas) expressa a filosofia de ação predominante na sociedade (p. 60).

Por outra parte, mas interligadamente, MULLER e SUREL (2002), discutem o conceito de política pública considerando-a, ao mesmo tempo, como um construto social e um construto de pesquisa. Explicando melhor, não basta entender e apenas apontar/delimitar as ações postas em execução por determinada administração, pois a operação de delimitar as fronteiras de uma política pública é sempre um tanto aleatória, o que significa dizer que os contornos de uma política não se acham previamente estabelecidos como algo já “*dado*”. “*Ao contrário, eles são sempre suscetíveis de serem postos em questão, através de um processo constante de redefinição da estrutura, e portanto, dos limites dos campos políticos*” (p. 13). A partir desse entendimento, os autores sugerem que, devido a essa dificuldade de encontrar as fronteiras de uma política pública, o pesquisador deve tomar um objeto que permita, por exemplo, interrogar-se sobre os mecanismos de construção da ação pública em determinado setor. Nesse sentido, os dois autores em destaque apóiam-se em JONES (1970) para dizer que uma política é, também, uma categoria analítica: “*ela é o produto tanto do trabalho de construção do seu objeto pelo pesquisador, quanto da ação dos atores políticos* (p. 13).

Levando em conta que as políticas públicas têm se constituído em campo sistemático de pesquisa, na medida em que diversos grupos têm se preocupado com estudos acerca desse objeto, também consideramos que a mesma tem forjado o aparecimento e a legitimação de um campo científico na acepção dada por BOURDIEU<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para este autor, o campo científico é o espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica “*definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social*” (p. 122), ou seja, o funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse o que, por seu turno, resulta dizer que é inútil distinguir interesses científicos e interesses sociais (BOURDIEU, 1994).

Podemos, pois, inferir que o campo da pesquisa em política educacional, assim como outros campos científicos, estão marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço. É também fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática: os condicionantes advindos da própria política educacional e, portanto da ação do Estado (AZEVEDO, 1997). É esta ação, materializada em programas e projetos educacionais, “*que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuta a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem*” (AZEVEDO E AGUIAR, 2001, p. 50).

Perante tal quadro, os condicionantes advindos dos novos padrões de regulação, que têm orientado a organização dos Estados nacionais nas últimas décadas, estão influenciando a trajetória e existência do campo de pesquisa em política educacional. Estes novos padrões de regulação, por sua vez, decorrem do surgimento de novas formas de organização social que o movimento de acumulação capitalista está impondo (SANTOS, 2002).

No caso brasileiro, a política educacional, pautada na descentralização<sup>3</sup> das ações, tem se efetivado como uma estratégia de se maximizarem recursos escassos para garantir, apenas pontualmente, os direitos a uma educação de qualidade. Essas estratégias conduzem os governos municipais a assumirem novas responsabilidades frente à educação pública, e a desenvolverem programas e projetos educacionais que, por sua vez, têm sido objeto de estudo e foco de avaliação enquanto política pública.

A caracterização/problematização acima exposta sobre o campo das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, devem ser consideradas, ao se propor uma análise das mesmas. E aí um problema se impõe aos pesquisadores: como avaliar levando em conta estas características? Tentaremos apresentar um caminho a partir das indicações teóricas propostas por AZEVEDO (1997) e do exemplo de uma pesquisa<sup>4</sup> que buscou caminhar a partir de tais indicações.

## **2. AVALIAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE DE POLÍTICA PÚBLICA**

A despeito do seu caráter complexo e contraditório, no que diz respeito às concepções e práticas, a avaliação tem sido considerada um dos motores das transformações das políticas públicas e, por conseqüência, das políticas educacionais. DIAS SOBRINHO (2004), afirma que a avaliação instrumentaliza as reformas educacionais e produz mudanças nas configurações gerais do sistema educativo e nas concepções e prioridades das pesquisas em educação. Esse autor chama a nossa atenção para o fato de o processo de avaliação guardar em si não apenas o componente técnico-instrumental necessário à sua implementação, mas carrega em seu interior as dimensões ética e política próprias das ações humanas. Pensamos que esse entendimento adequa-se às questões da análise da política pública em geral, o que coloca para o pesquisador a necessidade de se questionar não apenas sobre o caminho mais eficiente/eficaz para a apreensão de determinada ação política, mas também de se considerar as finalidades e a teleologia de sua pesquisa.

---

<sup>3</sup> De acordo com LOBO (1990), é comum confundir a desconcentração com a descentralização, sendo que a primeira refere-se a uma dispersão físico-territorial de setores estatais que se encontravam localizados centralmente e, portanto, não ameaça as estruturas de poder consolidadas. Ao passo que a descentralização, em seu sentido de práxis real, significa uma alteração profunda na distribuição do poder.

<sup>4</sup> SANTOS (2002).

A partir desse entendimento a questão metodológica se coloca, e então perguntamos: Quem e o que se deve avaliar? A ação em si ou o processo que conduziu a ação da forma que ela se apresenta? Quem são os atores responsáveis pela condução de tal ação? Como se desencadeia o processo decisório na delimitação da ação?

O limite desse texto não nos permite, de fato, responder a todas essas questões. O que nos propomos, então, é apresentar um caminho metodológico que se propõe a não se resumir a uma *abordagem seqüencial*<sup>5</sup> para avaliação de política pública, como aconteceu com os estudos desenvolvidos nessa área durante muito tempo (MULLER E SUREL, 2002). Assim, buscamos nos estudos de AZEVEDO (1997) um referencial analítico que busca contemplar nossas preocupações acima expostas e se vincula aos estudos específicos da política educacional.

## 2.1. Delimitando o objeto de estudo e o método de análise

Como dissertação, realizamos uma pesquisa que procurou resgatar/analisar o processo de criação e materialização da política para a Educação Física Escolar criada no município de Camaragibe, a partir de 1998. Por conhecimento de causa, sabíamos que essa política, através da Proposta Curricular concernente, havia adotado a perspectiva teórica “crítico-superadora”, como concepção para o trato do conhecimento dessa disciplina na escola. Considerando a sua singularidade, procuramos investigar como se deu seu surgimento, qual a dinâmica que possibilitou a sua formulação e que possíveis facilidades e/ou obstáculos poderiam estar sendo encontrados na sua efetivação, como prática de política, no concreto dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Por estarmos tratando de um programa de ação que constitui uma das dimensões da política educacional de Camaragibe, necessariamente tivemos de nos defrontar com as questões relativas à análise das políticas públicas. Para tanto, e em acordo com nossos pressupostos metodológicos, nos apoiamos nos estudos de AZEVEDO (1997), que, considerando as políticas públicas como o “Estado em ação”, nos fornece a sistematização de um referencial para analisá-las.

Dentre os elementos que compõem esse referencial, como antes referido, destacamos as indicações que apontam para a importância de se considerar que uma política (entendida como um programa de ação) concebida para um determinado setor (ou sub-setor) é, também, parte de uma totalidade maior. A busca de apreensão dos determinantes que a envolvem não poderia desconsiderar que ela “*articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura*”. Esse projeto de sociedade (o referencial normativo global das políticas) expressa a filosofia de ação predominante na sociedade (AZEVEDO, 1997, p.70). Entretanto, isso não significa desconsiderar as forças sociais em luta pela manutenção ou pela mudança do referido projeto. Ao contrário, a construção das políticas públicas resulta de decisões políticas que refletem as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade e que vão se manifestar na filosofia de ação (ou nos referenciais normativos

---

<sup>5</sup> Uma abordagem seqüencial para análise de política pública consiste em separar as políticas em uma série de seqüências de ação, que correspondem ao mesmo tempo a uma descrição da realidade e à criação de um tipo ideal de ação pública. As fases de análise, geralmente, são as seguintes: a colocação na agenda; a produção de solução; a decisão; a implementação e a avaliação (MULLER e SURREL, 2002).

das políticas setoriais) que está subjacente a essas decisões. Assim, é importante ter presente como se dá o surgimento de uma política para um setor, ou como problemas identificados em um determinado setor são reconhecidos pelo Estado: [...] *pode-se afirmar que uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada [...] um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado* (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Nesse movimento é que vão ser destacadas as relações de poder encontradas em cada setor e que condicionam o surgimento da respectiva política setorial ou do programa de ação concernente, pois, *“os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam aceitas e inscritas na agenda do governo”*. A percepção, pois, do grau de influência de cada grupo que integra o setor, e de formas de articulação e de organização, constituem elementos chave para se compreender o padrão que assume determinada política, já que é a hegemonia exercida por um determinado grupo que vai influenciar e se manifestar no modo como a solução para o problema é concebida, tomando a forma de *“um programa de ação”*. Nessas formulações destaca-se a questão das percepções que os formuladores das políticas possuem a respeito de um determinado problema. Ao expressarem uma certa compreensão da realidade, guiam a leitura da causa dos problemas e a solução que eles vão conceber, através de um programa de ação que mostra direta ou indiretamente, a filosofia de ação adotada (AZEVEDO, 1997, pp. 62 - 63).

Por termos adotado uma abordagem dialética das questões pesquisadas, partimos do suposto de que a Política para a Educação Física Escolar, de um dado município, não poderia ser estudada sem se considerar que ela é parte da política municipal de educação e que esta se articula à política nacional. Essa última, integrando uma totalidade maior, insere-se no planejamento global da sociedade da qual emerge que se revela como o projeto de sociedade dominante e é posto em ação pelas forças conjuntamente hegemônicas (AZEVEDO, 1997). Tais pressupostos impuseram, necessariamente, que tratássemos do contexto mais amplo em que se situa o Brasil, as características das políticas de educação e as orientações para a Educação Física. Desse modo, poderíamos situar, nesse mesmo contexto, o papel do poder local no âmbito da educação como o cenário em que se inscreveu o nosso objeto.

A abordagem teórica do objeto partiu de elementos e indicadores fornecidos por uma breve contextualização do nosso país, no quadro do estágio do desenvolvimento do mundo capitalista contemporâneo, a qual serviu para situarmos as diretrizes mais gerais do projeto de sociedade em implementação no Brasil, capitaneado pelo poder central. Tal problematização nos permitiu recortar o tema da “descentralização” como um conceito chave das nossas análises sobre as diretrizes do governo municipal e, portanto, do poder local, nas quais destacamos a política municipal de educação e as orientações para a educação física escolar, buscando pontuar aspectos da articulação/desarticulação entre esse nível e o nível central de poder. Interligadamente, por termos como principal foco de interesse uma política que diz respeito a uma área específica do conhecimento – a área da Educação Física – tomamos por base uma contextualização teórico-histórica sobre os parâmetros pelos quais essa disciplina vem sendo tratada no Brasil.

Na busca da reconstituição do processo que fez surgir a Proposta, procuramos apreender a dinâmica da sua elaboração, investigando os seus possíveis entraves e facilidades, bem como quais os espaços político-pedagógicos que lhe estão sendo reservados para a sua efetivação como prática de política, no concreto da sala de aula.



No que se refere aos procedimentos utilizados para a reconstrução do processo decisório, combinamos três estratégias de pesquisa. Visando situar as características sócio-econômicas, políticas e educacionais do município, fizemos levantamento de dados secundários em publicações especializadas, Bancos de Dados governamentais e na Secretaria Municipal de Educação. Esses últimos, em sua maioria, sofreram um tratamento estatístico como respaldo a análise orientada por nossos referenciais. Uma outra estratégia foi a análise de um conjunto de documentos produzidos pela gestão municipal. Os dados levantados nesses documentos nos permitiram situar, dentre outros aspectos, as diretrizes mais gerais do governo, a política de educação do município e as orientações para a Educação Física Escolar. De acordo com a natureza do documento, a análise contemplou tanto aspectos do seu conteúdo, quanto à obtenção de informações que possibilitaram o mapeamento do próprio processo de formulação e implementação da Proposta, quando foi o caso. A terceira estratégia compreendeu a produção de dados primários, obtidos através da realização de entrevistas, semi-estruturadas, com os principais atores envolvidos com o citado processo: gestores (em número de cinco) da Secretaria Municipal de Educação e professores (quatro) da disciplina Educação Física da rede municipal de ensino.

Do mesmo modo como procedemos com os documentos, os dados obtidos com as entrevistas foram submetidos tanto a uma análise do seu conteúdo como, também, delas foram extraídas informações que permitiram subsidiar a reconstituição do processo de formulação e de implementação da Proposta em estudo. Além disso, dependendo do tipo de informação a ser destacada, também nos servimos de um tratamento estatístico desses dados, quando se mostrou apropriado.

No conjunto, combinando os resultados obtidos com essas estratégias e, portanto, com a análise das distintas fontes de dados, pudemos sistematizar e analisar informações que foram apresentadas nos capítulos que compõem a dissertação.

## **2.2. A Proposta Curricular para Educação Física como Política Pública: os resultados da análise de um programa de ação**

Podemos dizer que a análise desse programa de ação nos permitiu identificar a gênese da proposta e o seu processo de formulação como ações inovadoras no processo de implementação de uma política pública. Ela nos mostrou que, ainda que o poder central não venha tratando o poder local na perspectiva do seu fortalecimento e autonomia, o cenário encontrado na gestão do município de Camaragibe, vem demonstrando que suas ações governamentais expressam uma clara aproximação dos postulados de uma descentralização baseada na lógica democrático-participativa. Tais constatações ficaram ainda mais evidentes na medida em que fomos sistematizando e analisando as informações sobre o modo como se formulou a Proposta para a Educação Física escolar.

Inicialmente, buscamos apreender a gênese da política para Educação Física no município. Conseguimos perceber que a mesma repousa em dois vetores fundamentais. O primeiro diz respeito à ação inovadora da gestão do município que, no quadro de suas definições para a política educacional municipal, ousou no sentido de considerar a Educação Física Escolar como um componente curricular do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essa decisão teve desdobramentos através da seleção e contratação de professores, ainda que o processo, nesse nível, tenha assumido a dimensão de uma experiência piloto: a introdução

da disciplina não se deu no conjunto das escolas da rede municipal. O segundo, pode-se mesmo dizer, foi fruto do acaso. Os docentes que ingressaram na rede constituíram-se como um grupo portador de afinidades que se percebe como um coletivo:

*Desde o momento em que o coletivo de professores... Cinco professores entraram na rede e iniciaram as discussões pedagógicas; colocaram as suas necessidades e suas ansiedades, e que nós, o coletivo, conseguimos através da discussão, através da formação, através da luta, alguns espaços foram conquistados (P1)<sup>6</sup>.*

As lideranças do grupo o impulsionam no sentido de ampliar o espaço político-pedagógico aberto para a Educação Física, no momento em que levam aos gestores a idéia de construção da Proposta, quando encontram clima propício para efetivá-la. Nesse quadro, observamos que o grupo, enquanto tal, obteve legitimidade por parte de dirigentes do município, como expressa o trecho seguinte: *“essa foi a decisão, que eu acho que foi uma decisão muito ousada, mas, de muita importância para o movimento que ocorreu, que ocorre, para o tom que estes cinco professores revolucionários fizeram nessa rede”* (G2).

Em síntese, a busca da gênese da Proposta para a Educação Física Escolar formulada pelo município de Camaragibe, nos permite afirmar que ela se forjou no bojo do movimento de renovação dessa disciplina. De um lado, a gestão abriu o espaço e determinadas condições para que a inovação começasse a se concretizar. De outro, mas interligadamente, a formação e a profissionalização de membros do grupo de professores da disciplina<sup>7</sup>, desenvolvida no âmbito renovador do movimento, tal como instalado em Pernambuco, permitiram o estabelecimento de uma dinâmica que levaria à construção da Proposta em referência.

Quanto ao processo de sua formulação, as informações levantadas na pesquisa permitem afirmar que o mesmo desenvolveu-se de modo coerente com os princípios estabelecidos para a política educacional do município. Integrando o próprio processo de formação continuada dos docentes, a sua elaboração contemplou um movimento de (des) construção de conceitos e de princípios teórico-metodológicos e de (re) definição de conteúdos curriculares, permitindo que os seus construtores, ao mesmo tempo em que tinham contato com novas idéias, discutissem com os assessores a sua viabilidade.

No que se refere à metodologia para sua formulação, o processo se desenvolveu no curso de um ano: iniciou-se no mês de março de 1999 e foi concluído no mês de dezembro, através de uma sistemática de discussão de conteúdos, distribuídos por seis módulos, que totalizaram 96 horas de atividades integradas à formação continuada dos professores, tal como se deu com a construção das demais diretrizes curriculares para o ensino fundamental (CAMARAGIBE, 1999).

---

<sup>6</sup> Para salvaguardar a identidade dos entrevistados, utilizamos nas falas dos professores a sigla P1, P2...P4 e dos gestores G1, G2... G5.

<sup>7</sup> Dos quatro professores entrevistados, dois também atuam na rede estadual de PE, cuja Proposta foi construída durante o segundo governo de Miguel Arraes em Pernambuco, dentro dos marcos da abordagem crítico-superadora. Por terem vivenciado o processo na rede estadual, passaram por capacitações referentes a esses marcos. Com base nessas experiências, afirmaram que já trabalhavam nessa perspectiva antes de entrar na rede de Camaragibe. Além do que, um deles possui curso de especialização em Educação Física escolar, formação essa em que, também, tinha tido a chance de trabalhar a abordagem aqui em destaque. Os outros dois, tinham em Camaragibe a sua primeira experiência de trabalho na escola, antes trabalhavam apenas em academia e com aulas de natação.

O processo de formulação da Proposta pôde ser caracterizado como um processo de convencimento de parte dos membros do grupo, composto pelos professores de Educação Física, para a adoção da proposição crítico-superadora no seu trabalho docente. Para outros membros do mesmo grupo, o processo constituiu-se numa estratégia de sistematização dessa adoção, que iria permitir a entrada no município do movimento renovador da Educação Física; estratégia que se consubstanciou na delimitação e organização geral da Proposta Curricular, firmando-se a opção pela proposição sistematizada crítico-superadora da Educação Física.

De um modo geral, a análise dos dados permitiu inferir que a elaboração da proposta curricular caracterizou-se como um momento interessante e inovador, ao levarmos em conta que a sua elaboração foi fruto de uma iniciativa que partiu do grupo de professores e que todo o processo contou com a participação efetiva dos mesmos. Desse modo, o que acabou sendo registrado é percebido como uma construção coletiva, cuja tendência seria a de ser assumida por todos, conforme ilustra o seguinte depoimento:

*Sabe, Ana, às vezes eu tenho vontade de desistir. Mas o ponto positivo, que eu não falei dele antes, é o fato de nós termos construído a proposta juntos. Aí, eu me sinto responsável por ela, para ela dar certo. É como as crianças quando criam as regras do próprio jogo, é diferente de quando você, como professor, dita as regras. Quando elas fazem, elas respeitam mais, elas querem fazer... É assim que eu me sinto em relação à Proposta (P2).*

Considerando que o que está registrado em uma proposta curricular não é suficiente para legitimar as diretrizes traçadas para uma disciplina, buscamos apreender como a mesma estava sendo concretizada na prática pedagógica diária de professores e alunos, o que nos permitiu, também, conhecer aspectos da sua implementação. O foco de discussão desse texto e seus limites não nos permitem apresentar aqui todos os resultados a que chegamos<sup>8</sup>. Mas, fazemos um esforço para sintetizar nas conclusões obtidas com o estudo.

Um dado interessante a respeito da Proposta é que a mesma guarda consistência teórica, apresentando conceitos, métodos, conteúdos, indicação para avaliação consistentes e coerentes com a abordagem adotada, o que evitou que contivesse um pluralismo filosófico e metodológico que poderia vir a inviabilizá-la. Por outro lado, é importante salientar que a mesma não foi formulada apenas por consultores - os professores assumiram o duplo papel de formuladores e implementadores/executores do programa de ação. Tais características dão a esse programa uma possibilidade maior de se concretizar na sala de aula.

Todavia, é no processo da sua implementação que ficam claras as dificuldades e os limites para a concretização da Proposta em sala de aula. Isto se reflete, por exemplo, nas dificuldades do município em arcar com os custos de uma estrutura física adequada nas escolas, de ampliar o quadro de professores, de adquirir o material didático necessário, que são amostras de um processo de descentralização da educação, que vem se realizando a partir do poder central, sem que haja a garantia do financiamento necessário para o cumprimento das responsabilidades transferidas. Mesmo assim, as inovações apresentadas pela Proposta teimam em se disseminar pelo espaço escolar, exprimindo uma resistência do local ao central, em consonância com a própria resistência do governo municipal.

---

<sup>8</sup> Um estudo mais detalhado pode ser acessado na própria dissertação (SANTOS, 2002).

Resta-nos pensar que possibilidades concretas estão colocadas para a continuidade e expansão da experiência analisada. Um dos limites encontrados é o seu caráter piloto que ainda não tinha encontrado as condições para se expandir por todas as escolas da rede do município. Apesar dos seus limites, não podemos deixar de reconhecer que a resistência do poder local a esse projeto hegemônico é um fato, tal como exemplifica o resgate do processo que conduziu à elaboração da Proposta aqui em enfoque. A divulgação dessa experiência e a possibilidade de implantá-la em outros espaços, que o poder local possa abrir, não deixa de se constituírem em mais um passo na luta política pela mudança da ordem maior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia adotada nos permitiu apreender o processo de formulação de uma política vinculada ao nosso pressuposto básico de pesquisa que concebe a realidade composta por múltiplas determinações e como fenômeno em constante transformação: a abordagem dialética. O referencial nos trouxe uma visão mais ampla da realidade, ao nos levar à compreensão do fenômeno vinculado à totalidade do real que o envolve. Isso se deu a partir da consideração de que determinado problema passa a se constituir em problema social passível de ação do Estado em consequência de lutas que se refletem nas relações de poder e dominação dentro da sociedade.

Cada grupo ou setor dentro do campo político vai se organizar e se articular para delimitar o padrão de ação de determinada política, processo pautado num referencial normativo de ação (o projeto de sociedade que se quer implantar). Nesse sentido, apreender concepções dos atores políticos sobre determinado problema tornou-se fundamental para a compreensão da política em foco. A partir desse entendimento, a utilização de técnicas variadas de coleta e análise de dados nos permitiu a recomposição do processo de gênese e formulação da política, levando-nos a uma aproximação da realidade que expressou aspectos inovadores, limites e possibilidades de uma política pública concebida em nível local, em certa medida, em contraposição aos ditames preconizados pelo referencial global então hegemônico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete M. L. e AGUIAR, Márcia A. Características e Tendências dos Estudos sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. In: **Educação e Sociedade**. V.22, N 77, Campinas, dez, 2001.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (2º Ed.) Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1994.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para a Área de Educação Física**, 1999. (Plano de Trabalho).

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. In: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. N 74, Agosto, 1990. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990, p. 5-10.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

SANTOS, Ana Lúcia Felix. **A Educação Física no Contexto da Política de Educação Municipal**: analisando a experiência de Camaragibe/PE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado).

---

Ana Lúcia Felix dos Santos

Rua Custódio Vaz de Carvalho, 23 - Curado III - Jaboatão/PE - 54220-330

Fone: (81) 3452 0851 - 9966 0008 – [analufelix@bol.com.br](mailto:analufelix@bol.com.br)

**Tecnologia de apresentação: datashow.**

## CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO 1961 – 2004

Marcos Garcia Neira  
Professor Doutor da FEUSP

Jorge Eto  
Professor do Curso de Educação Física da UNIVAG

### Resumo

*Neste estudo foram analisados os sentidos da centralização e da descentralização das políticas que versam sobre a Educação Física escolar, buscando desvelar a liturgia oficial da área e seus efeitos na sociedade. Para tanto, realizou-se uma análise documental das leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96, do decreto 69450/71, dos PCN e dos textos iniciais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física e confrontada com a literatura específica da área. O estudo dessa documentação permitiu inferir, inicialmente, uma preocupação do Estado com a formação corporal do trabalhador (saudável e competitivo) e, posteriormente, uma abertura para a construção de uma corporeidade cidadã.*

Palavras-Chaves: Educação Física, Centralização, descentralização.

### Abstract

*In this study the directions of the centralization and the decentralization of the politics had been analyzed that turn on the pertaining to school Physical Education, searching to discover of the official liturgy of the area and its effect. For in such a way, a documentary analysis of laws, of decree 69450/71, the PCN and the initial texts of the National Curricular Lines of direction for the courses with the specific literature. The study of this documentation it allowed to infer, initially, a concern of the state with the body formation of worker and, an opening of a culture body citizen.*

Key Words: Physical Education, Centralization, decentralization

### Resumen

*En este estudio las direcciones de la centralización y de la descentralización de las políticas que pertenecen a la educación física de la escuela han sido analizadas, buscando las condiciones del funcionamiento de las leyes del área y de su efecto en la sociedad. Para esto, fué hecho un análisis documental de las leyes, decreto, PCN y los textos iniciales de la dirección para los cursos y compaginada con la literatura específica del área. El estudio de esta documentación permitió deducir que, inicialmente hubo una preocupación del estado con la formación corporal del trabajador y más adelante, una abertura para la corporeidad ciudadana.*

Palabras Clave: Educación Física; centralización; descentralización

## **Introdução:**

Comumente, a pesquisa sobre políticas educacionais se dá de forma comparada. Neste sentido, buscamos analisar as políticas públicas nacionais frente a duas categorias que nos permitem iluminar a trajetória da história política do Brasil, são as políticas de centralização e as de descentralização. Historicamente, como se sabe, os rumos que indicam uma ou outra direção dependem, sobretudo, do contexto histórico-social no qual as motivações políticas se inserem, transformando-se conforme a correlação de forças entre os segmentos sociais e o Estado.

Um primeiro aspecto que se destaca e por isso, merecedor da nossa atenção é a “confusão” estabelecida ao longo dos anos entre políticas de Educação Física e políticas do Esporte. Tubino (2000) nos faz lembrar que, semântica e historicamente, estes termos têm sido interpretados como fenômenos semelhantes, idênticos, sendo o ensino do esporte estabelecido como um dos paradigmas para a Educação Física escolar. Neste estudo, escapamos dessa confusão ao focar exclusivamente os textos legais da Educação quando se referem à Educação Física, ou seja, configuram a Educação Física na escola.

Compreendemos a legislação como um dos frutos entre os debates estabelecidos entre o Estado e a sociedade. As leis, em um país democrático, buscam, com frequência, transformar em linguagem a expressão do pensamento e do que deseja a maioria da população. Entretanto, como o período analisado (1961-2004) compreende, parcialmente, os anos em que as vontades populares foram silenciadas, as políticas representaram praticamente as intenções oficiais e, quando se considera a Educação Física escolar um componente do processo educativo, legislar sobre ela, significa interferir diretamente na formação dos cidadãos.

A análise das políticas educacionais pode ser incluída em um contexto mais amplo que é o das políticas sociais que podem representar a ação do Estado de forma intervencionista nos processos sociais visando o equacionamento dos desequilíbrios gerados pelas diferenças sociais ou uma ação democrática de construção de formas mais justas para a condução da vida em sociedade. Seja qual for a vertente, o Estado é o *ethos* público no qual se estabelece a condensação dos conflitos entre as estruturas de poder de dominantes e dominados.

Assim, configura-se como dado importante a análise de como se constroem as políticas públicas, como são implementadas, reformuladas e desativadas. Na maioria das sociedades modernas, isto se dá a partir da correlação de forças entre os diversos segmentos e o Estado, sendo consideradas, para tanto, a história e as características próprias de cada sociedade.

No período referido é possível, segundo Demo (2002) identificar a abordagem neoliberal como predominante na formulação das políticas públicas educacionais, dado que as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação, foram fortemente influenciadas pelas leis de mercado, o que as fez agregar à Educação o papel principal no processo de capacitação para o trabalho.

A abordagem neoliberal, advinda do liberalismo clássico e adaptada às mudanças históricas da sociedade capitalista, caracteriza-se, principalmente, pela contestação do Estado interventor, pois segundo seus princípios este impediria a expressão das liberdades individuais, ou seja, menos Estado e mais mercado, sendo que nessa perspectiva o Estado somente se responsabiliza por normas gerais, caso contrário, engendra-se uma discriminação:

Uma sociedade livre usualmente exige não só que o governo detenha o monopólio da coerção, mas que detenha unicamente este monopólio e que, em todos os outros aspectos, atue de acordo com

as condições às quais todos indivíduos devem obedecer[...] (HAYEK, 1983: p.270)

Em relação às políticas educacionais, o neoliberalismo exerce menor influência quando consideradas as demais políticas sociais. A educação seria uma das áreas permitidas ao Estado interventor. Hayek (1983), como exemplo, não menciona a educação nas quatorze áreas que devem ser subsidiadas pela iniciativa privada, porém este fato é garantido somente na educação básica, delegando aos setores privados a educação profissionalizante e/ou superior, já que os beneficiários receberiam vantagens individuais de formação de capital humano que serão revertidas em forma de salário.

O neoliberalismo como base principal de organização social estabelece que os problemas das políticas educacionais são resultantes da própria inserção do Estado nas políticas implementadas. Compreende-se daí que as políticas educacionais serão bem sucedidas caso se entreguem à orientação dos ditames do mercado.

Vieira (2000) em sua obra “Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)”, destaca a importância de uma incursão histórica para que se entenda o processo de centralização e descentralização nas políticas educacionais brasileiras: [...] “concentrar as decisões no poder central tem sido a tônica durante toda a história da educação brasileira, caminhando lado a lado com a pequena autonomia dos municípios ou débeis exigências que sempre se fizeram à instância pública.” (p.29)

Segundo o autor, discutir a centralização/descentralização no sentido da divisão de responsabilidades é verificar e decidir a quem compete o quê (ou quem tem competência para quê), ou seja, na estrutura administrativa pública qual o papel do município, do estado e do governo federal na formulação, execução e avaliação das políticas sociais.

A centralização, como o próprio nome diz é "ir ao centro". Trata-se da elaboração e avaliação de políticas sociais pelas instâncias federais, delegando às outras, municípios e estados, a função de executores das ações sem estabelecer vias de comunicação entre essas instâncias que tenham o objetivo de construção e avaliação conjuntas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 de 1961 teve em sua égide a luta política entre a educação pública e a privada, resultando como produto uma lei de caráter conciliador e agregador. Esse conflito, iniciado nos anos de 1930, configurou-se entre dois grupos: os laicos, publicistas, representados pioneiros da “Escola Nova” e os católicos, privatistas, representados pelos segmentos educacionais da igreja católica.

Em seu artigo 11, o legislador esclarece as funções de cada sistema de educação nacional, colocando que [...] “os estados e municípios poderão organizar seus sistemas de ensino com observância da lei”. Aqui, percebem-se dois aspectos tocantes à centralização: mencionam-se os municípios e o termo “na observância da lei” equivale a “na obediência a lei” quanto à organização dos sistemas.

Com relação às obrigações o artigo 13 aponta a responsabilidade da União “na organização do ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país nos estritos limites das deficiências locais” e [...]“reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior.” No que se refere aos estados e o Distrito Federal o artigo 16 obriga a [...] “autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencente a União, bem como reconhece-los e autoriza-los.”

Verificamos que a União concentra o poder sobre a educação pública deixando aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade sobre as escolas particulares. Sobre esse fato, convém recordar a pequena quantidade de estabelecimentos privados de ensino superior naquele momento.

Sobre a Educação Física, encontra-se a seguinte posição:



Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.

Parágrafo único - os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da Educação Física.

A possível justificativa do tratamento recebido pelo componente já se encontrava explícita há três décadas pelo modelo econômico empregado a partir da Era Vargas. A gradativa substituição de uma sociedade baseada num modelo agrário-exportador por um modelo industrial. Adequando-se aos “novos tempos”, a educação adquire um *status* de instrumento primordial para a implantação das inovações tecnológicas, advindas do sistema de produção em ascensão, pois a operacionalidade das indústrias dependeriam da capacidade de trabalho do pessoal e de utilização dos novos modos de produção.

A Educação Física, apoiando-se no adestramento físico do trabalhador (termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo<sup>1</sup>) e discutido exaustivamente em Bracht (1999), forneceria a metodologia necessária para a constituição do corpo produtivo ou "corpo dócil", em consonância com o sistema capitalista tão pretendido pelas elites.

Nesse sentido, a obrigatoriedade da Educação Física até os dezoito anos de idade reforça a tese que a escola era o ambiente no qual o adestramento da mão de obra ia ao encontro das necessidades sociais. Configurava-se assim, a sintonia entre a prática da Educação Física e as intenções estatais mediante a “formação” para o ingresso no mercado de trabalho, destinando às aulas do componente a manutenção da saúde do trabalhador.

A centralização das ações é confirmada quando se preconiza a forma pela qual a Educação Física foi direcionada, desencadeando métodos “de ensino” alicerçados nos aspectos biológicos e negando qualquer abordagem expressiva ou humanista contida nos movimentos dos alunos. Como fator facilitador dessa condição, Bracht (1999) salienta a forte influência militar que a Educação Física recebeu no Brasil, isto é, idênticos preceitos médico-biológicos<sup>2</sup> dos treinamentos realizados nos quartéis foram utilizados nas escolas, objetivando a construção de corpos disciplinados que atendessem aos fins econômicos e de defesa da soberania nacional.

Sobre a prática de Educação Física no Ensino Superior pela via esportiva, Castellani Filho (1988) destaca a função de desmobilização da massa crítica das universidades naquele momento histórico pelo grande incentivo à criação de Atléticas e participação destas em numerosos eventos competitivos estudantis seguindo o modelo estadunidense.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 de 1971, construída sob o domínio dos governos militares, nasce com intenções bem definidas para a época, em conformidade com as metas que pretendiam atender a demanda gerada pelo progressismo brasileiro<sup>3</sup>. Não é objetivo deste estudo o levantamento das questões relativas ao financiamento do crescimento pretendido, porém vale ressaltar a quantidade de recursos estrangeiros que adentraram ao país, identificado, principalmente, pela implantação de

---

<sup>1</sup> A lei constitucional nº 1 Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de dezembro de 1937 trazia em seus artigos 131 e 132 “o Estado fundará instituições ou dará auxílio e proteção às fundadas por associações civil, tendo, mas e outras por fim de organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos ou oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento do físico, de maneira a prepara-lo ao cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa da nação.

<sup>2</sup> Educação Física médico-biológica tem em vista a formação corpórea e a preparação do físico do ser humano tendo os princípios médicos, fisiológicos, biológicos como base.

<sup>3</sup> Progressismo brasileiro tratado aqui como crescimento sintomático da economia brasileira na época do regime militar.

grandes multinacionais o que estimulou, sobretudo, uma nova preocupação com as questões educacionais.

Tendo em vista a máxima plenitude humana para o desenvolvimento da nação, a 5692/71 explicita a intenção de preparação para o trabalho pela escola já no seu Artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Embora mencionada a preocupação com o exercício da cidadania, Ghiraldelli (2004) nos alerta sobre a importância de definir quem é o cidadão na sociedade do trabalho. Segundo o autor, é aquele que se coloca no posto de trabalho e produz de acordo com os fundamentos da sociedade capitalista.

O legislador visou, pela escola, o atendimento aos princípios de formação em que a sociedade do trabalho, fortalecida pelo momento brasileiro de expansão, demandava, direcionando os sistemas de ensino para a estruturação de escolas que propunham formações técnicas e encurtadas.

Apesar dos indícios de descentralização no texto legal, verificados por meio da criação de conselhos municipais, oferecia posturas contraditórias no que se refere ao financiamento educacional: “A União prestará assistência financeira aos estados e Distrito Federal” (Artigo 52) e “Cabe a União organizar e financiar os sistemas de ensino dos territórios, segundo o planejamento setorial de educação” (Artigo 55). Como planejamento setorial de educação entende-se o plano setorial formulado pelos estados que a própria União tinha a função de aprovar, portanto, o repasse dos recursos financeiros da União para os estados e Distrito Federal configurava-se em um dos meios para assegurar a centralidade das ações.

O exemplo da Educação Física e de outros “novos” componentes reflete acintosamente a postura centralizadora:

Artigo – 7: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus observado quanto à primeira o disposto no decreto-lei nº. 869, 12 de setembro de 1969.

Persistindo como obrigatória, a Educação Física não se modificou quanto aos objetivos sociais a serem atingidos, em contrário, reforçou-se uma pedagogia da alienação pelo predomínio da tendência tecnicista de ensino e pelo incentivo à composição de equipes esportivas. Assim, a principal meta a ser atingida era preparar o físico do escolar para que futuramente esse viesse a ser um trabalhador disposto e culturalmente formado por hábitos salutar e pelo “espírito competitivo”, isto é, o “corpo máquina” na concepção de Bracht (1999).

Algumas características da lei 5692 de 1971 reforçam a intenção da formação para o trabalho: a obrigatoriedade da Educação Física até os dezoito anos, a facultatividade para o aluno que trabalhasse mais de seis horas e estudasse no período noturno, para aquele que estivesse cumprindo o serviço militar, para o incapaz fisicamente e para o indivíduo com mais de trinta anos. Observa-se que nesses casos as práticas corporais escolares poderiam comprometer a produção ou, talvez, estes corpos já estivessem preparados para o trabalho, sendo, portanto, dispensável o seu treinamento.

O decreto-lei nº 69450 de 1971 (especialmente dedicado à Educação Física escolar) que regulamenta o Artigo 7º e 22º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024

de 1961 e a 5692 de 1971, respectivamente, demonstra a preocupação com o aprimoramento físico, com vistas ao mundo do trabalho e a esportivização<sup>4</sup> da prática pedagógica escolar, apresentando no Artigo 3º parágrafo I do referido: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”.

O financiamento foi indispensável para que as metas de preparação para o trabalho e da formação esportiva fossem implementadas, sendo expresso no Artigo 21 do decreto-lei nº 69450 de 1971:

As verbas federais do setor da educação física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação.

Assim, verifica-se a centralização política no âmbito da Educação Física evidenciada pelo direcionamento para a formação desportiva, elemento que, na visão do Estado, atenderia aos anseios sociais da população (ou seriam anseios da elite) pela única via do aprimoramento físico. Esse quadro permite inferir que tanto o exercício físico quanto o esporte enquadram-se no repertório de instrumentos de dominação capitalista que propugnavam a Educação Física com real valor social.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 proporcionou uma maior definição de incumbências, mencionando pela primeira vez as obrigações dos municípios de forma específica e reforçando-as em emenda posterior, o que se constitui em um avanço no que diz respeito à descentralização política.

Ainda tratando da descentralização, um aspecto inovador a autonomia conferida às instituições escolares para a elaboração do seu projeto pedagógico, desde que respeitadas as diretrizes nacionais e as características de cada região. Nesse sentido, a gestão democrática se destaca ao considerar fundamental a participação dos docentes, da família e dos discentes na estruturação e implementação do projeto pedagógico e da organização da vida escolar.

Vale lembrar que, nesse processo, um aspecto relevante que com frequência está disfarçado com o discurso da descentralização é a desoficialização de obrigações financeiras que as instâncias federais delegam para as estaduais e conseqüentemente recaem nas municipais.

Sobre a Educação Física constata-se a mesma coerência de princípios:

A Educação Física integrada á proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

As diretrizes antes explicitadas (aprimoramento físico e esportivização) desaparece do texto oficial, entretanto, o desejo de ajuste a cada realidade escolar explicitado pela “integração à proposta pedagógica” juntamente com a autonomia concedida poderá contribuir para que o componente seja relegado aos valores de mercado dentro da estrutura curricular da escola, escalonando as áreas de conhecimento que possam parecer mais relevantes no interior de uma sociedade neoliberal. Dessa forma, Castellani Filho (1998) entende que a Educação Física não foi vista pelo legislador como uma área essencial para a formação do cidadão brasileiro, considerando suas poucas possibilidades de adequação às exigências imediatistas do mercado, obrigando-a a disputar espaço e condições na estrutura curricular da escola.

---

<sup>4</sup> Tendência em que a principal meta é a formação esportiva dos educandos.

Surge, entretanto, um alento de esperança, pois podem ser identificadas, em diversos sistemas de ensino oficiais, em unidades escolares e nas universidades iniciativas para a construção de propostas fundamentadas em uma abordagem sociocultural do componente. Tal fato pode ser constatado pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação em 1997, 1998 e 1999, pelas discussões efetuadas no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e pela elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física, disponibilizadas em fevereiro de 2004.

A concepção externada nessas novas publicações concebe a Educação Física como área de conhecimento que reúne os conceitos, procedimentos e atitudes relativas às manifestações culturais da motricidade. Segundo esses preceitos, a escola é o espaço adequado para a construção e reconstrução das diversas práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, dessa forma, o movimento é entendido como forma de expressão e comunicação de valores e sentidos, isto é, constitui-se como patrimônio cultural de um povo. O corpo nesse ambiente pedagógico ganha um novo *status*: é o "corpo cidadão".

### **Considerações que visam contribuir para o debate**

Tendo em vista que muitas outras leituras e interpretações sobre a legislação educacional brasileira poderão ser realizadas e que, no momento presente, os sistemas de ensino e as escolas ainda se encontram em fase de adaptação à LDB 9394/96, foram relacionados alguns tópicos considerados relevantes para a discussão.

A Educação Física, na trajetória histórica da legislação analisada, voltou-se inicialmente para o desenvolvimento das capacidades físicas do trabalhador culminando com uma ação pedagógica esportivizante. Considerando seu reflexo na pedagogia da escola, constataram-se metodologias que conceberam o corpo como massa moldável conforme o que dele se espera, ou seja, o componente foi tratado como área de formação simplesmente motora desvinculada das questões humanas.

As centralizações das políticas em torno desses objetivos figuraram com intenções de atender o mercado, constituídas baixo às políticas neoliberais:

[... ] à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se a lógica do sistema fabril sem questioná-la, portanto obediente, disciplinado nos padrões hierárquicos das instituições militares. (CASTELLANI FILHO, 1988, p.6)

A Educação Física nesses moldes trazia como instrumentos de efetivação dessas políticas, o financiamento e a formação dos professores de Educação Física, voltados para o esporte e para o adestramento do trabalhador.

Na Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 as propostas de descentralização, tais como: a definição de responsabilidades as quais estados e municípios conseguem autonomia relativa nas questões de planejamento e avaliação das ações, deixando de ser simplesmente executores das propostas da união, as escolas adquirem autonomia para projetar suas ações pedagógicas, porém os ajustes neoliberais efetivados no entendimento da lei poderão promover desenhos curriculares em conformidade com as leis de mercado, segundo as quais as disciplinas que possuem maior valor são aquelas de utilidade imediata e instrumental no contexto da sociedade neoliberal.

Na análise dos documentos verifica-se que a centralização das LDB 4024 de 1961 e a 5692 de 1971 adequou-se à lógica da produção fabril. Na lei 9394 de 1996 um novo fator despontou e adquiriu enorme importância, na sociedade tecnológica, do

conhecimento e da globalização, o tratamento destinado às questões do corpo não encontra sentido, assim a cultura corporal (ampla, diversificada e em consonância com cada escola) encontra-se na base do entendimento dessa nova Educação Física concebida como elemento estruturante da base comum nacional. Há, contudo que se dizer que nem os professores em exercício, nem tampouco os cursos de graduação encontram-se em conformidade com essa visão.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, J. M. L. de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*. Nº 48, ano XIX, p. 69-88, 1999.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DEMO, P. *Politicidade: Razão Humana*. Campinas: Papirus, 2002.
- GHIRALDELLI Jr, P. *Didática e Teorias Educacionais*, SP: Editora DPA, 2000.
- TUBINO, Manoel José. *Esporte, Educação Física e Constituição*. Ibrasa, 2000.
- HAYEK, F. *Os Fundamentos da Liberdade*. Brasília: Editora UnB, 1983.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, *Educação Física. Legislação Básica*. SP: SE/CENP, 1985.
- VIEIRA, S. L. *Política Educacional em Tempos de Transição(1985-1995)*, Brasília: Editora Plano, 2000.

Marcos Garcia Neira  
Faculdade de Educação da USP  
Av. da Universidade, 308  
São Paulo – SP  
CEP – 01506-000

Jorge Eto  
R. Alessandria, 24a  
Cuiabá – MT  
CEP – 78060-820

Equipamento: datashow

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE ESCOLAR NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Sávio Assis de Oliveira – Doutorando em Educação/UFPE

*RESUMO: Alguns episódios recentes indicam, ao mesmo tempo, um novo interesse pela escola como espaço prioritário de formação da base esportiva nacional e a configuração de uma linha de continuidade na atuação do Estado, por meio de uma política pública específica. Neste texto, analisa-se o discurso legitimador presente nos programas de esporte escolar e em que medida tais programas, cuja elaboração tem se dado fora da estrutura educacional, têm respeitado o papel, as atribuições e a singularidade da escola.*

*ABSTRACT: Some recent episodes indicate, at the same time, a new interest in school as a priority space to form the national sporting base and configure a continuity line in the State performance, by means of a specific public politics. In this text, it is analyzed the legitimator speech present in the scholar sport programs and in what dimension such programs, which elaboration took place out of the educational structure, has considered the role, the attributions and the school singularity.*

*RESUMEN: Algunos recientes episodios han indicado, al mismo tiempo, un nuevo interés por la escuela como espacio prioritário de formación de la base deportiva nacional, y la configuración de una línea de continuidad en las acciones del Estado, mediante una política pública específica. En este texto se analiza el discurso legitimador presente en los programas de deporte en las escuelas y en que medida tales programas, cuya elaboración se ha dado fuera de la estructura educacional, han respetado la función, las atribuciones y la singularidad de la escuela.*

### Apresentação

O esporte tem sido nossa preocupação de estudos, com prioridade para aquele que tem lugar na escola. Na pesquisa de mestrado<sup>1</sup> fomos movidos pelo questionamento a respeito das possibilidades de o esporte participar de um projeto político-pedagógico emancipatório, sendo ele justamente uma forma cultural que ritualiza elementos fundamentais da sociedade contemporânea (capitalista), como competição, concorrência e rendimento.

Permanecendo nessa área de interesse, dedicamo-nos, no doutorado<sup>2</sup>, à análise das políticas públicas de esporte escolar formuladas pelo governo federal para implementação por estados e municípios, com ênfase nos programas “Esporte na Escola” e “Segundo Tempo Escolar”.

O presente trabalho compreende os primeiros registros dessa análise, em que se identifica o novo interesse pela escola como lugar de desenvolvimento de programas de “formação esportiva” e a repetição de um discurso legitimador da presença do esporte nesse espaço.

---

<sup>1</sup> A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica. Recife, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – UFPE.

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

## Esporte, escola e escolares

As relações entre esporte e escola não são de hoje. No entanto, são recentes, ou ainda estão em curso, estudos com maior grau de aprofundamento sobre a “chegada” do esporte à escola<sup>3</sup>.

Não caberia, no tempo/espaço que dispomos, uma revisão minuciosa das relações entre esporte e escola ao longo da história no Brasil. Apenas para nos situarmos na discussão, faremos alguns registros pontuais.

Resumidamente, é possível dizer que o grande avanço da influência do esporte sobre a Educação Física no Brasil se deu, por volta dos anos quarenta, com a difusão do método denominado “Educação Física Desportiva Generalizada”, criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França e, posteriormente, com o grande incentivo dispensado pelos governos pós-64.

Segundo Betti (1991, p. 100) esse período assinala

*...a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e à expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física/Esporte.*

O esporte escolar é, então, incorporado ao sistema esportivo nacional, cabendo à escola e ao componente curricular educação física, o papel de alicerce, sobre o qual funcionaria toda a superestrutura do esporte de rendimento. A representação usual do sistema passou a ser uma pirâmide cuja base larga seria o esporte escolar, a partir da qual dar-se-iam as sucessivas seleções e afunilamentos até se chegar a uma ponta estreita com lugar para poucos, geralmente tratados como talentos. Essa idéia, mesmo com ressalvas e apesar dos apelos por uma maior participação e inclusão social, prevalece e tem adquirido status (e recursos) de política pública.

Mais recentemente, a partir dos resultados da participação brasileira nas Olimpíadas de 2000, configurados na expressão “Fracasso de Sidney”, registra-se o que estamos chamando de “novo interesse pela escola”. Isso não significa que tenha existido algum momento “sem interesse”, mas que as atenções se voltaram novamente com força para esse tempo/espaço de permanência e de formação de crianças e adolescentes.

O movimento ali iniciado teve uma série de desdobramentos e atravessou uma eleição presidencial, cujo resultado apontava para uma alteração de orientação política em todas as áreas. O “interesse” especial pela escola continua, agora alimentado por outro resultado olímpico que, apesar de alardeado como sendo o melhor de todos os tempos, tem sido questionado justamente por esse crescimento ou melhora ter sido desproporcional ao volume de recursos recebido no período entre uma olimpíada e outra.

---

<sup>3</sup> Um desses estudos é o da professora Meily Assbú Linhales, em andamento no programa de doutorado em educação da UFMG, intitulado “A escolarização do esporte: um estudo sobre a ‘chegada’ do esporte na escola brasileira (1930-1940).”

Diversos episódios são ilustrativos desse novo interesse, dessa reocupação da escola pelo esporte.

O primeiro, foi a publicação da Portaria Interministerial nº 73, de 21 de junho de 2001<sup>4</sup>, dos Ministros de Estado da Educação e do Esporte e Turismo. Com a redação própria do instrumento normativo, os ministros “resolveram” que:

*“Art. 1º - A educação física constitui-se componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa nos cursos noturnos.*

*Art. 2º - No cumprimento do disposto no artigo anterior, os estabelecimentos de ensino deverão ministrar a educação física de forma integrada à proposta pedagógica da escola, e voltada ao bem-estar, à integração social e ao desenvolvimento físico e mental do aluno, apoiando as práticas desportivas”.*

Buscava-se, dessa forma, contornar o “desaparecimento” do componente curricular educação física de escolas e redes, interpretando a LDB, ou mesmo “regulamentando-a” de forma complementar, no sentido de garantir, por meio da obrigação, que as instituições de ensino voltassem a oferecer aquela disciplina escolar.

Não por acaso, a Portaria foi assinada no mesmo dia em que foi lançado o Programa Esporte na Escola, o segundo episódio que queremos destacar.

O programa foi anunciado como um dos mais importantes da área social no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, lançado em cerimônia oficial no Palácio da Alvorada, com a presença do próprio presidente, de ministros e de vários atletas do esporte de alto rendimento.

O material de divulgação afirmava que esporte e educação formavam uma dupla campeã. O público alvo era formado pelos 36 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, com prioridade para as escolas públicas. As promessas eram de investimentos em infra-estrutura (construção de quadras), material esportivo e treinamento/monitoramento de pessoal. Com isso, esperava-se criar condições para a prática de esportes nas aulas de educação física, nos horários extra-curriculares e nos finais de semana.

No dia 03 de março de 2002, um encarte especial circulou em vários jornais brasileiros, divulgando os objetivos do programa e uma série de depoimentos de atletas e personalidades, apoiando “(...) a iniciativa mais importante da história do esporte no Brasil (...)”<sup>5</sup>.

Um outro episódio merece menção e se relaciona com o primeiro, ou seja, a garantia das aulas de educação física nas escolas. A obrigatoriedade, antes “resolvida” por Portaria Interministerial, foi consagrada com uma mudança na própria LDB, dando nova redação ao parágrafo 3º do artigo 26, com a inclusão de uma única palavra: obrigatório.

---

<sup>4</sup> Diário Oficial - Seção 1 - Ministério do Esporte e Turismo - Edição nº: 122 de 26/06/2001.

<sup>5</sup> Depoimento atribuído a Carlos Nuzman, presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (Esporte na Escola, 2002, p. 20).



*“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)”*.<sup>6</sup>

A mudança de governo, fruto do resultado eleitoral de 2002, provocou rearranjos institucionais. O esporte não só se manteve na nomenclatura de ministério, como ganhou exclusividade, sem a companhia do turismo, configurando-se o Ministério do Esporte. Novos episódios são registrados, seguindo a linha do interesse especial pela escola.

Inicialmente, foi firmado um protocolo de intenções entre os ministérios do Esporte e da Educação com vistas à implementação do programa Segundo Tempo Escolar, sucedâneo do Esporte na Escola. Posteriormente, foi iniciado um projeto-piloto do programa em escolas públicas do estado de Goiás. Prosseguiram-se contatos com governos estaduais e prefeituras para formalização de convênios e implementação dos núcleos de esporte. No início de outubro de 2003, o programa foi lançado oficialmente pelo presidente Lula, com a presença de ministros, atletas e entidades parceiras.

O programa utilizou, inicialmente, o slogan “A Hora do Esporte”, alterado posteriormente para “O Esporte e a Escola no Mesmo Time”, apresentando-se com o objetivo de

*“...democratizar o acesso à prática esportiva nos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, efetivando o preceito constitucional que define o esporte como direito de cada um, através de atividades esportivas no contra-turno escolar, de caráter extra-curricular, com finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente em situação de vulnerabilidade social.” (Ministério do Esporte, 2003)*

O público alvo se concentra no ensino fundamental das escolas públicas. Também é anunciado o investimento em infra-estrutura esportiva, em contratação de estagiários, em capacitação de pessoal (estagiários e professores), em distribuição de material esportivo às escolas, em fornecimento de merenda escolar para os alunos do programa e a promoção de eventos esportivos nacionais e regionais.

Diante de uma série de dificuldades na sua implementação, especialmente no que refere à infra-estrutura, organização e funcionamento das diferentes redes escolares, o programa terminou suprimindo o termo “escolar” e passou a ser divulgado apenas como “Segundo Tempo”, abrindo a possibilidade de implementação também por organizações não-governamentais, mantendo, porém, o público alvo. Deixa de ser um programa para a escola e consolida-se como um programa para escolares.

O Manual de Orientação do programa para o ano de 2004 apresenta o seguinte texto introdutório:

*“O Esporte é tradicionalmente conhecido pelos benefícios que traz ao desenvolvimento humano, na contribuição para a formação física e intelectual. Ele estabelece conceitos de liderança, trabalho em equipe e*

---

<sup>6</sup> Posteriormente, o parágrafo 3º do artigo 26 sofreu nova alteração, mantendo a menção à obrigatoriedade, mas estabelecendo as situações em que se torna facultativa para o aluno (Lei 10.793, de 01.12.2003).

*disciplina, que são estimulados desde a infância, de maneira a formar indivíduos mais solidários e com sentido de cooperação.*

*No campo do indivíduo e das comunidades, por exemplo, ele pode trazer solidariedade, auto-estima, respeito ao próximo, facilidade na comunicação, tolerância, sentido do coletivo, cooperação, disciplina, capacidade de liderança, respeito a regras, noções de trabalho em equipe, vida saudável, entre outros. E pode auxiliar no combate a doenças, evasão escolar, uso de drogas, criminalidade e assim por diante.”*

Traz como objetivo geral: “Democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional, visando o desenvolvimento de crianças e adolescentes”. Os objetivos específicos são: a) promover a difusão do conhecimento e conteúdos do esporte; b) oferecer prática esportiva de qualidade; c) despertar a consciência da prática esportiva como atividade necessária ao bem estar individual e coletivo; d) contribuir para o desenvolvimento humano, em busca de qualidade de vida; e) contribuir para com o processo de inclusão educacional e social; f) garantir recursos humanos qualificados e permanentes para coordenar e ministrar as atividades esportivas; g) promover hábitos saudáveis para crianças, adolescentes e familiares – higiene, saúde e alimentação; h) estimular crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas saudáveis orientadas ao processo de desenvolvimento da cidadania (práticas esportivas que através do movimento e mediadas pelo diálogo, pela busca do entendimento, possibilitem a construção coletiva do conhecimento); i) contribuir para a ampliação da atividade educacional, visando um caráter de educação permanente e integral por meio do esporte; j) contribuir para redução do tempo de exposição de crianças e adolescentes a situações de risco social (violência, trabalho infantil e fome); k) apoiar as ações de erradicação do trabalho infantil; l) contribuir para com o processo de diminuição dos índices de evasão e repetência escolar da criança e do adolescente; m) apoiar a geração de emprego e renda pela mobilização do mercado esportivo nacional; n) implementar indicadores de acompanhamento e avaliação do esporte educacional; e o) obter reconhecimento nacional e internacional do Programa.

Para o ano 2004 são descritas as seguintes metas:

- 1 milhão de crianças e adolescentes atendidos;
- 2.500 professores em processo de capacitação (especialização);
- 2.500 estagiários em processo de capacitação (extensão);
- 4.500 bolsas estagiário/monitor distribuídas no país;
- Mais de 600 municípios beneficiados;
- 26 Estados e o Distrito Federal beneficiados.

Dois outros episódios são merecedores de registro, por terem ou desejarem ter relação com a escola e/ou com os escolares.

O primeiro foi o lançamento, em 2004, do programa “Descoberta do Talento Esportivo”, com o objetivo de “dar a oportunidade para a inserção, o desenvolvimento e o aprimoramento de jovens com talentos esportivos, com a finalidade de aumentar e dar qualidade à base esportiva nacional para um melhor desempenho nos esportes de competição”. Para 2004 foi programado o “dia da descoberta do talento esportivo”, além de um processo de avaliação contínua dentro das escolas, nas aulas de educação física,

denominado “talento esportivo na escola”. A meta para 2004 era testar 2 milhões de escolares de 10 a 15 anos, destacando-se os 2% (40.000) melhores resultados para compor um “Banco de Talentos” disponibilizado para confederações, federações, clubes e demais entidades que possuem equipes esportivas.

O segundo “episódio” é o programa Bolsa-Atleta, em fase de implementação, após uma série de providências legais e orçamentárias. Esse programa que tem entre as diferentes categorias de bolsa a Bolsa-Atleta Estudantil, tem por objetivos: a) Garantir uma manutenção pessoal mínima aos atletas de alto rendimento, que não possuem patrocínio, buscando dar condições para que se dediquem ao treinamento esportivo e participação em competições visando o desenvolvimento pleno de sua carreira esportiva; e b) Investir prioritariamente nos esportes olímpicos e paraolímpicos, com o objetivo de formar, manter e renovar periodicamente gerações de atletas com potencial para representar o País nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.

Não é nosso foco específico nesse texto a avaliação da execução de cada programa. Interessa-nos o desenho e os objetivos anunciados, reveladores de numa determinada concepção de esporte. Oriundos de projetos políticos que se enfrentaram em embate eleitoral e se anunciaram diferentes um do outro, temos programas de esporte escolar que, aparentemente, assemelham-se e conformam uma linha de continuidade na atuação do Estado, por meio de uma política pública específica.

Azevedo (1997, p. 61), afirma que “... um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado”.

Há que se perguntar, então, qual o problema reconhecido pelo Estado que o leva a formular uma política pública específica? Quais os interesses que procuram ser atendidos por essa política? Em que medida a política de esporte escolar, cuja gestação tem se dado fora da estrutura educacional, tem respeitado o papel, as atribuições e a singularidade da escola?

Especificamente nos programas de esporte escolar aqui referidos, à idéia de democratização do acesso à prática esportiva, são agregadas alguma “virtudes” do esporte, como o combate às drogas e à violência, a formação integral, a prevenção de doenças, entre outras. Verifica-se, dessa forma, que os programas “dialogam” com uma série de anseios, necessidades e carências expressas pela população ou em nome dela. Mas, é um diálogo recheado de falsas promessas, que repete um discurso fácil em que o esporte aparece como solução para todos os males, como portador de uma valor em si, necessariamente bom.

### **O jogo de “interesses” nas relações Estado – esporte - escola**

Repete-se nos programas de esporte escolar um discurso legitimador que circula na sociedade em geral e na escola em particular. Um discurso que argumenta: esporte é saúde, esporte é confraternização, esporte é educação.

Não se pode dizer que esse discurso seja inverídico. Mas, é possível e, mais que isso, é necessário relativizar essas “verdades”. Essas virtudes anunciadas são de mão única.

Servem para a legitimidade social do esporte em diferentes espaços, inclusive na escola, mas não servem para modificar o próprio esporte a partir de preocupações com a saúde e a confraternização, por exemplo.

Esse discurso não tem ficado restrito ao sistema esportivo. Ele é também assumido pelo Estado para justificar interesses e investimentos públicos no setor.

O fato é que o esporte tanto pode ser saúde, como pode ser doença. Tanto pode tirar das drogas, como pode permitir o acesso a elas. Por outro lado, em tempos de esporte como negócio, já não se sustenta com tanta naturalidade a idéia de que “o importante é competir!”.

O eixo da saúde é, talvez o que apresente mais problemas de sustentação, sobretudo do ponto de vista da saúde pública e coletiva. O atleta, por suas condições de vida e pelo processo de selecionamento por que passou, não serve como exemplo ou modelo para as pessoas comuns. São vários os casos em que a busca da vitória a qualquer custo (sobrepular o outro) tem colocado em risco a própria saúde, seja por meio de processos de treinamento, seja pelo uso de substâncias em busca do rendimento máximo. Além disso, considerando a área de saúde do trabalhador, o esporte é um dos setores onde se registra o maior número de acidentes de trabalho, com elevado índice de ausência ao trabalho<sup>7</sup>.

Além do discurso legitimador, há outros elementos a considerar na compreensão do interesse do Estado na formulação e implementação de políticas públicas de esporte, com destaque para o âmbito escolar.

O primeiro é que o esporte é caracterizado pela concorrência, pelo rendimento e pela competição, que são os “motores” da sociedade contemporânea, capitalista. Ele ritualiza bem, com a vantagem de mobilizar sentimentos de paixão, todo o processo social de afunilamento e exclusão onde, no início, no ponto zero, todos são iguais e, no processo, os competentes vão se estabelecendo. A vitória é a meta. Para identificar o vencedor é necessário comparar objetivamente. Para ser o melhor é preciso selecionar bem, promover a adequada especialização e definir processos para maximizar o rendimento.

O segundo, decorrente do anterior, é um certo entendimento de que o esporte sempre foi assim, é assim e assim será para todo o sempre, perdendo, portanto, a dimensão humana desse fenômeno, ou seja, o esporte tal como está é tão natural, tão humano, que se tornou estranho ao próprio homem.

Kunz (1988, p. 29) analisa esse quadro da seguinte maneira:

*“O Esporte analisado desta forma como uma “facticidade estranha” ao Homem e ao mesmo tempo encontrado em todos os povos e culturas, força a aceitação geral de que ele é uma realidade imprescindível e necessária ao Homem. Falar em Mudanças para esta Realidade torna-se assim, para a maioria, algo absolutamente inconcebível e até mesmo contra a própria natureza humana”.*

Esse processo é conhecido como reificação, ou seja,

---

<sup>7</sup> Segundo Bourg (1995, p. 63), na França, 85% dos atletas de alto nível são vítimas, a cada ano, de um ou outro ferimento que os obriga a uma parada de pelo menos cinco dias.

*“...a apreensão dos fenômenos humanos como se fossem coisas, isto é, em termos não humanos ou possivelmente super-humanos” (Berger e Luckmann apud Bracht, 1997, p. 100).*

*“o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso especial de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (Bottomore, 1988, p. 314).*

Além dos elementos expostos, há outros descritos por Bracht (1997, 70-72) que ajudam a compreender não só a legitimidade social, mas o apoio político e econômico que o esporte recebe do Estado:

- 1) O esporte é uma atividade de fácil compreensão. O resultado é imprevisível, mas é anunciado imediatamente após o encerramento do evento.
- 2) Possui elementos de tensão, adequando-se aos meios de comunicação e à indústria cultural do entretenimento.
- 3) Possibilita a identificação com um coletivo.
- 4) Cria um mundo dentro do mundo, permitindo efeitos compensatórios em relação à realidade adversa.
- 5) Permite a comparação através das medidas, fornecendo uma dimensão política ao mecanismo de identificação coletiva. Sucessos esportivos fornecem prestígio nacional. O atleta é elevado à figura de representação nacional.
- 6) Não possui função de conhecimento. Do jeito como é tratado não possui uma linguagem criadora de significados, não produz o novo. Ele é um espelho da concepção de valores existentes. Não coloca a sociedade atual em risco.

E quanto ao esporte ser educação?

Não há muita dúvida. O esporte sempre educa, ainda que a educação não seja neutra, nem essencialmente boa. Cabe perguntar: o que se aprende e o que se ensina como esporte e com o esporte? Quais os valores que têm permeado o trato com o esporte na escola? É preciso, pois, considerar a formação que se quer para uma criança ou adolescente e como o esporte participa dessa formação.

Por mais que se tente separar, criar configurações como “esporte de rendimento”, “esporte de participação” e “esporte escolar”, não tem sido possível reconhecer autonomia entre essas dimensões. O esporte de rendimento é o que tem fornecido o modelo básico, relacionando-se com as outras dimensões na perspectiva da descoberta de “talentos” esportivos, na criação de um mercado consumidor e no uso comum de instalações, com maior restrição no caso específico do futebol.

Mas o esporte e a escola vivem em permanente tensão. Por um lado, o esporte se encaixa perfeitamente numa perspectiva educacional que seleciona e especializa. Por outro, ele

contraria alguns rituais básicos da escola. Na organização escolar tradicional, por exemplo, quem apresenta dificuldades de aprendizagem deve receber mais atenção e ter uma dose maior de ensino, o chamado reforço escolar.

E o que faz a escola quando trata o esporte, ou o esporte quando se instala na escola? Dá reforço não para os que têm dificuldade e sim para os que apresentam alguma facilidade ou possibilidade de melhor desempenho sob a lógica da especialização. As aulas de educação física e as escolinhas esportivas têm sido o lugar da seleção. As próprias escolinhas e as equipes escolares têm sido o lugar da especialização. É o reforço para quem menos precisa.

Os programas e projetos esportivos escolares têm incentivado e convivido com a seleção e a especialização, tarefas de certo modo incompatíveis com a instituição escolar, ainda que não exista um projeto educativo único. Pode-se arriscar dizer que, hoje, nem mesmo o modelo capitalista de escola assume essas tarefas com muita tranquilidade e livre de críticas, já que vem se consolidando em todo o mundo uma compreensão de que a educação básica, ou pelo menos o que no Brasil se denomina como ensino fundamental, deve se dedicar à formação geral, ao acesso amplo ao conhecimento, ao aumento do repertório e não à especialização, que se traduz justamente pela diminuição do repertório para obtenção de uma melhor técnica ou rendimento.

Dessa maneira, a tensão entre esporte e escola está diretamente relacionada às concepções de esporte e escola presentes nas políticas públicas educacionais e/ou de esporte escolar. Há que se pôr em questão o grau de compatibilidade entre as instituições esportiva e escolar, considerando, por justiça, que nos conflitos mencionados até então, o esporte tem sido coerente com sua história, seus princípios e tendências.

Ao tratar do esporte, convidando-o a entrar ou aceitando-o como inquilino, a escola não tem sido capaz de garantir o acesso prazeroso ao conhecimento. Um acesso que permita ao aluno, posteriormente, fazer opções de aprofundamento. Normalmente, têm sido os outros (pais ou professores) a fazer opções pelos alunos. E a “opção” pelo aprofundamento tem antecedido o acesso amplo, invertendo a “ordem natural das coisas”.

A pergunta então seria: se a escola não é lugar para seleção, nem para restrição de repertório, é possível pensar em escola e esporte jogando no mesmo time? Quem vai precisar mudar?

Necessariamente, os dois terão de mudar, no bojo de um projeto político-pedagógico que articule o conjunto dos saberes no interior da escola, que tome a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e que acredite na possibilidade da transformação, até mesmo do esporte.

Uma outra configuração para o esporte escolar não está dada. É objeto de disputa, cujas maiores possibilidades estão no âmbito da educação, também em constante disputa, porém, mais permeável à mudança, à predição, manifestação e vivência de valores como a solidariedade e a cooperação.

A educação física e o esporte que tem lugar na escola precisam experimentar a oportunidade de serem tratados como questões importantes da educação e, portanto,

assumidas pelas autoridades educacionais<sup>8</sup>. Uma política educacional para o esporte escolar, com possíveis conseqüências até mesmo para o esporte de rendimento e/ou de representação nacional, poderia, simplesmente, dar condições à disciplina escolar “educação física”, com infra-estrutura, material didático e formação continuada, exigindo dela apenas que respeite o papel, as atribuições e a singularidade da escola. Uma escola, não custa lembrar, em constante turbulência, que a todo instante se questiona ou é questionada sobre seu projeto de futuro.

Talvez, assim, seja possível vislumbrar a educação e o esporte formando uma dupla campeã e jogando no mesmo time.

### Referências Bibliográficas

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURG, Jean-François. Recordes a qualquer preço. *Atenção*, São Paulo, v. 1, p. 60-64, nov. 1995.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Filipe Quintão de. A política de esporte no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

ESPORTE NA ESCOLA. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, p. 1-35, 3 de mar. 2002.

KUNZ, Elenor. A educação física: mudanças e concepções. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 28-32, set. 1988.

KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, a. IV, n. 15, p. 63-73, jul./set. 1989.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Segundo tempo escolar*. Disponível em <[www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br)> Acesso em: 09 dez. 2003.

---

<sup>8</sup> Importante iniciativa foi a realização, pelo Ministério da Educação, do I Encontro de Gestores de Educação Física, nos dias 11 e 12 de novembro de 2004 em Brasília – DF, cujo objetivo foi “retomar” para o campo da educação os debates em torno do componente curricular educação física.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Bolsa-Atleta*. Disponível em <www.esporte.gov.br>  
Acesso em: 08 abr. 2005..

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Descoberta do talento esportivo*. Disponível em  
<www.esporte.gov.br> Acesso em: 08 abr. 2005..

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Segundo tempo*. Disponível em <www.esporte.gov.br>  
Acesso em: 08 abr. 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física no currículo escolar e o esporte:  
(im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. *Pensar a Prática*,  
Goiânia, v. 4, p. 19-30, jul./jun. 2000-2001.

Contatos:

Rua Jack Ayres, 198-1102  
Boa Viagem, Recife-PE  
51020-310  
[savio.assis@uol.com.br](mailto:savio.assis@uol.com.br)

Tecnologia de apresentação: datashow



## DIAGNÓSTICO DOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL EM PELOTAS: UMA RELAÇÃO COM O ESTATUTO DE DEFESA DO TORCEDOR<sup>1</sup>

Alan Goularte Knuth, acadêmico PET/ESEF/UFPel; Luciano Jahnecka, acadêmico ESEF/UFPel; e Ricardo Prestes Tavares, acadêmico ESEF/UFPel.

*Resumo: Este estudo tem como objetivo ampliar a situação dos estádios de futebol profissional da cidade de Pelotas: Bento Freitas, Boca do Lobo e General Nicolau Fico. A abordagem teve como base, o recente Estatuto de Defesa do Torcedor, onde procuramos dar atenção especial, para condições de: higiene, segurança, ingressos e transporte. Utilizamos como metodologia, além de análise documental do Estatuto de Defesa do Torcedor, visitas aos estádios em três momentos onde realizamos registros fotográficos, assim como entrevistas com os dirigentes dos clubes, para verificar as situações encontradas nos estádios de Grêmio Esportivo Brasil, Esporte Clube Pelotas e Grêmio Atlético Farroupilha.*

*Abstract: This study has objective enlarges the professional soccer stadium situation in Pelotas city: Bento Freitas, Boca do Lobo and General Nicolau Fico. The approach had support, on recent Fan's Statute of Defense, where we tried to give special attention, in conditions as: hygiene, safety, entrances and transport. We used as methodology, besides documental analysis of Fan's Statute of Defense, visits to stadiums in three moments where we took photographic registrations, as well as interviews with club managers, to verify situations found at stadiums of Grêmio Esportivo Brasil, Esporte Clube Pelotas and Grêmio Atlético Farroupilha.*

*Resumen: Este estudio tiene como objetivo ampliar la situación de los estadios de fútbol profesional de la ciudad de Pelotas: Bento Freitas, Boca do Lobo y General Nicolau Fico. La abordaje tuvo como base, el reciente Estatuto de Defesa do Torcedor dónde nosotros intentamos prestar la atención especial, para las condiciones de: higiene, seguridad, entradas y transporte. Nosotros usamos como la metodología, además del análisis documental del Estatuto de Defesa do Torcedor, visita a los estadios en tres momentos dónde nosotros tomamos registraciones fotográficas, así como entrevistas con representantes de los clubes, para verificar situaciones encontradas en los estadios de Grêmio Esportivo Brasil, Esporte Clube Pelotas y Grêmio Atlético Farroupilha.*

### 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa foi criada a partir do sentimento dos autores de que, apesar da paixão do brasileiro pelo futebol, e do fanatismo da população, inclusive de Pelotas por este esporte, os torcedores não são tratados com dignidade nos estádios de futebol.

Não raro, vemos na televisão fatos lamentáveis, como por exemplo, assassinato de pessoas em confrontos de torcidas, ou então estádios superlotados onde em um jogo

---

<sup>1</sup> Estudo elaborado na disciplina de Futebol I e está sendo desenvolvido desde o segundo semestre de 2003, com a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo, ESEF/UFPel.

importante o torcedor é obrigado a comprar ingressos com alguns dias de antecedência e mesmo assim no dia do jogo é obrigado a chegar no estádio horas antes do início do espetáculo para conseguir um bom lugar. Enquanto aguarda pelo início da partida, o torcedor é sujeito a utilizar banheiros sem as mínimas condições de higiene, alimenta-se de refeições de salubridade duvidosa e preços por vezes abusivos.

O espectador que for com seu próprio carro para o jogo é obrigado a deixá-lo nas mãos de "guardadores" que não têm o menor cuidado com o veículo, mas mesmo assim cobram para isso e caso o espectador queira utilizar-se de transporte público isto pode tornar-se inconveniente, pois mesmo quando há aumento da frota de ônibus, não é o suficiente para a demanda e mais uma vez quem sofre as conseqüências é o torcedor.

Abordamos questões como a popularização desse desporto tão empolgante, adorado, como nenhum outro talvez seja em nosso país, e procuramos razões para argumentar sobre a contradição que o freqüentador encontra ao ingressar em um estádio de futebol, ou seja, procuramos entender como, no local onde o futebol alcança seu apogeu de peculiaridade entre as pessoas, um grande número de torcedores não encontra condições, diríamos ao menos sociáveis, de um espaço agradável para suas práticas de lazer. Exatamente nesse lugar a torcida é tratada como acessório, como se não fosse questão fundamental e primária no desenvolvimento do espetáculo. Neste sentido TUAN apud GIULIANOTTI (2002) utiliza os termos "topofilia" e "topofobia" para descrever os sentimentos das pessoas em relação a espaços sociais particulares, o primeiro refere-se à afeição, e o outro a sensação de medo, ou aversão por esses locais<sup>2</sup>.

O intuito desse estudo não é simplesmente criticar dirigentes ou torcedores, e sim entender como um esporte, que segundo o próprio Ministro do Esporte Agnelo Queiroz, movimenta cerca de 18% da população brasileira a cada final de semana, pode ser tão profissional nas relações entre clubes, atletas, televisão e patrocinadores, e ter com o seu principal subsidiário, o torcedor, uma relação tão simplista, na qual o torcedor é sempre conclamado a ir ao estádio, apoiar seu clube, mas em contrapartida dentro do estádio é tratado de uma maneira insuficiente.

Será destacada a situação dos estádios de Pelotas, pólo de clubes, abordaremos características dos três clubes profissionais da cidade: Grêmio Esportivo Brasil, Esporte Clube Pelotas e Grêmio Atlético Farroupilha. Fornecer um panorama, inclusive com demonstração visual dos estádios. E finalmente, não poderíamos excluir dessa pesquisa, o recente Estatuto de Defesa do Torcedor<sup>3</sup>. Que nos remete a diferentes questões que envolvem a problemática principal desse estudo, ou seja, o futebol e suas torcidas: estará ele sendo cumprido? Quais as principais disposições? O propósito de educação de um povo estará sendo mantido? Através de quê? Ocorrem mudanças no plano cultural de uma prática como o futebol?

Num país onde esse desporto em especial recebe fortes marcas e influências de uma cultura voltada a uma prática corporal que demanda várias significações em torno de um

---

2 Para mais, ver: GIULIANOTTI, Richard. *Sociologia do Futebol – Dimensões Históricas e Socioculturais do Esporte das Multidões*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

<sup>3</sup> O Estatuto de Defesa do Torcedor foi homologado pelo Ministério dos Esportes em 15 de maio de 2003 e pretende regularizar os direitos de um torcedor em seu clube, assim como propor os deveres a esse mesmo clube relativo as condições do estádio e do torcedor nesse espaço.

espaço que não sofre muitas divisões, ou seja, não existe a possibilidade de apontar quem são as pessoas que apreciam o futebol, apenas verificamos que faz parte de uma opção de lazer para a população que absorve de maneira intensa e potente as definições e singularidades próprias desse esporte – o futebol – e de seu povo – os torcedores.

## **2. METODOLOGIA**

Para realização deste trabalho, utilizou-se uma análise documental sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor, lei nº 10671 de 15 de maio de 2003, traçando um paralelo com os clubes de futebol de Pelotas e suas estruturas, para este diagnóstico dos estádios de futebol, valeu-se de registros fotográficos<sup>4</sup> que evidenciaram as condições dos mesmos em duas oportunidades (março e outubro) do ano de 2004, além de uma entrevista com os dirigentes, em 2005. Complementaram este estudo livros, revistas e pesquisa na Internet, além da contribuição de experiências pessoais por parte dos componentes desta pesquisa.

## **3. DESENVOLVIMENTO**

### **3.1 Relação Clube X Torcedor**

Um simples diálogo com troca de informações a respeito de uma partida que tenha ocorrido, dificilmente completa-se sem a tradicional flauta<sup>5</sup>; no Brasil as segundas-feiras pós-rodadas dos principais campeonatos de futebol, são assim. Nos mais variados lugares desse extenso país, torcedores confrontam pensamentos e tentam atribuir a glória ao seu clube preferido. Não cabe a este trabalho detalhar as raízes de tanto apreço, ou onde particularmente o futebol começou a adquirir tanto terreno e fascinação entre os brasileiros.

Toda uma discussão importante sobre a popularização do futebol mostra que tal processo confrontou-se com as estratégias de distinção das elites em tentar inibir esta participação no campo de jogo, mas que acabou acelerando este processo de vivência dos outros sentidos de jogar, o que culminou, como se sabe, na manutenção do futebol como um dos índices expressivos de identidade nacional (TOLEDO, 1999, p. 146).

A maneira com que esse esporte invade nossas residências é incrível, existem dezenas de programas espalhados pelas principais emissoras de televisão, as rádios AM mantêm suas transmissões com êxito e heroísmo, com as chamadas jornadas esportivas. Nos jornais o marketing está pulsante, habitualmente presente na hierarquia dos clubes, cada novo produto, cada projeto é pensado, analisado, estudado, antes de ingressar no mercado, e as novidades se multiplicam a cada dia, certos produtos ganham espaço entre os torcedores, outros fracassam, o certo é que o distintivo dos grandes clubes está espalhado por todas as partes e se empresta a objetos como: camisetas, calções, abrigos, canetas, adesivos, bonés, jaquetas, canecas, bolas, toalhas, roupas de cama, agendas, bonecos...

---

<sup>4</sup> Maiores considerações quanto ao da fotografia como um instrumento de pesquisa consultar: SAMAIN, Etienne, O fotográfico, São Paulo, Hucitec, 1998. e FELDMAN-BIANCO, Bele & LEITE, Mirian, Moreira. Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas - SP: Papirus, 1998.

<sup>5</sup> Tocar flauta; ato de satirizar alguma pessoa que torce por uma equipe rival à sua, principalmente após vitórias em clássicos.

A massificação do futebol é gigantesca e no Brasil assume proporções astronômicas, a cada final de semana, o futebol movimenta aproximadamente 31 milhões de pessoas (dados do Ministro do Esporte), entre jornalistas, atletas, dirigentes, árbitros, e principalmente os torcedores, tanto nos estádios como na televisão.

São essas pessoas que fazem do futebol um espetáculo apaixonante, capaz de gerar grande rivalidade, que por vezes é capaz de passar dos limites da civilidade. Na região sul, encontra-se grande exemplo dessa rivalidade, onde apesar de tudo, na maioria das vezes é sadia (Bagé: Guarani e Bagé; Rio Grande: São Paulo e Rio Grande; Pelotas: Brasil, Pelotas e Farroupilha).

Essa rivalidade transcende os limites das arquibancadas e atinge todos os funcionários e dirigentes de clubes, que tentam, através de comparações com os adversários, principalmente no que diz respeito à média de público dos times, estimular os torcedores a comparecer nos jogos dos seus times.

Indiscutivelmente, em Pelotas, o Grêmio Esportivo Brasil é o principal realizador de promoções e sorteios, os quais atraem e presenteiam o torcedor, supervalorizam as competições, despertam as atenções, e em relação à torcida xavante<sup>6</sup> esse processo vem dando certo. O clube utilizou-se no ano de 2003, de bingos, sorteios cômicos como animais e charretes, além de camisetas promocionais. E em 2004 este mesmo clube lançou uma vitoriosa campanha de adesão de sócio-patrocinadores, esta campanha tinha por objetivo fazer do torcedor um contribuinte assíduo do clube, pois ao pagar a mensalidade o torcedor tornava-se apto a frequentar o estádio em todos os jogos, em contrapartida o clube não disponibilizava de estrutura social para os sócios. O Brasil sempre foi referência para os patrocinadores, pela dimensão de sua torcida, considerada a maior e mais fiel do interior do estado do Rio Grande do Sul.

A propaganda e o marketing estão incluídos majoritariamente no desenrolar do futebol moderno, MACK (1980) já salientava que as propagandas nas placas alcançavam, não somente o público do estádio, mas muitos outros que viam as imagens pela televisão. O torcedor oferece outras oportunidades: “O que se pretendeu com a lei foi à garantia de direitos do torcedor/consumidor (...) a tratativa dada ao torcedor na nova lei é propositalmente uma extensão do código de defesa do consumidor” (NERY, 2003).

### **3.2 Clubes**

Fugindo um pouco da questão da ampliação do alcance do futebol, procuramos agora detalhar com maior ênfase as condições vividas e absorvidas pelos torcedores pelotenses, que assistem aos jogos. Em Pelotas estão consagrados três clubes de futebol em nível profissional, são eles: Grêmio Esportivo Brasil, fundado em 7 de setembro de 1911 e seu estádio Bento Freitas, com capacidade estimada em 18000 pessoas; Esporte Clube Pelotas, fundado em 11 de outubro de 1908 com o estádio Boca do Lobo com capacidade estimada em 15000 pessoas, que está recebendo obras para ampliação dessa dimensão; e por fim o fantasma<sup>7</sup>, Grêmio Atlético Farroupilha fundado em 21 de abril de 1926 e seu estádio General Nicolau Fico que pode receber até 10000 pessoas. As três equipes da

---

<sup>6</sup> Torcedores do Grêmio Esportivo Brasil.

<sup>7</sup> O fantasma é o nome do Grêmio Atlético Farroupilha, pois o clube tem sua sede no bairro Fragata, próximo ao cemitério São Francisco de Paula, e o Farroupilha costumava dar bons sustos na dupla Gre-Nal.

cidade de Pelotas ao longo dos anos consolidaram sua tradição no futebol em âmbito estadual e nacional. Brasil, Pelotas e Farroupilha ostentam em sua galeria de troféus campeonatos estaduais que datam de 1919, 1930 e 1935, respectivamente.

Os torcedores rubro-negros regozijam-se até hoje pelo fato do Brasil ter figurado entre os grandes clubes da primeira divisão, tendo alcançado a terceira colocação no Campeonato Brasileiro de 1985, perdendo as semifinais para o Bangu do Rio de Janeiro. No ano de 2004 o clube foi campeão da cidade e recuperou sua hegemonia, sagrando-se campeão da segunda divisão do campeonato gaúcho, voltando assim, a partir de 2005 a pertencer novamente à elite do futebol gaúcho.

O Pelotas apresentou durante três anos consecutivos a maior média de público pagante dentre os clubes do interior do estado no campeonato gaúcho, recentemente o clube disputou competições em nível nacional, como a Copa Sul-Minas (2002) e Copa do Brasil (2003), já no Campeonato Gaúcho de 2004 a equipe foi rebaixada para a segunda divisão sem vencer nenhuma partida, e em 2005 está disputando a segunda divisão do campeonato gaúcho.

O Farroupilha após figurar durante anos na terceira divisão conseguiu ascender para a segunda divisão e em 2004 tornou-se novamente um dos clubes de elite do futebol gaúcho ao retornar para a primeira divisão. Em 2005 o clube disputou a primeira divisão do campeonato gaúcho.

### **3.3 Estatuto de Defesa do Torcedor**

Discutiremos neste ponto a implantação e aplicação do recente Estatuto do Torcedor, sob lei nº 10671, de 15 de maio de 2003, elaborado pelo então deputado federal Agnelo Santos Queiroz Filho, atualmente Ministro do Esporte, juntamente com Marcio Fortes de Almeida, Marcio Thomaz Bastos e Álvaro Augusto Ribeiro Costa e sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva o estatuto está dividido em 12 capítulos e 45 artigos. Estabelecendo-o como parâmetro de comparação para as atuais condições dos estádios na cidade de Pelotas, iremos priorizar os pontos que julgamos mais diretamente relacionados com o conforto e bem-estar, que consideramos de relevância social para o torcedor.

O Estatuto de Defesa do Torcedor é um instrumento novo para tentar combater a violência nos estádios de futebol, assegurar os direitos do consumidor<sup>8</sup>, dar transparência aos campeonatos. Suas disposições não se enquadram apenas para o futebol, como também para outras formas de competições oficiais em nível profissional, apesar disso, esse estudo destina-se, única e exclusivamente para a sua aplicação no futebol.

Na Europa, na década de oitenta, ocorreram mudanças nos estádios de futebol, que visaram segurança, conforto e controle do espectador, acesso aos estacionamento, toaletes e quiosques de alimentação e a melhora dos ângulos de visão do torcedor dentro do pensamento arquitetônico atual. Isto no Brasil está acontecendo através do Estatuto do Torcedor, com algum atraso em relação aos países europeus.

---

<sup>8</sup> Neste caso, o consumidor é o próprio torcedor presente nos estádios.



Com a modernização realizada em estádios de futebol dos países europeus pretendeu-se receber importantes torneios internacionais, soma-se a isto o aumento do preço pago por um ingresso, o que, segundo Richard Giulianotti (2002), alterou o perfil dos torcedores, passaram de operários a uma classe menos diversa e mais burguesa. O autor considera isso uma tentativa de elitização dos torcedores e destaca que “os novos movimentos sociais do futebol interpretam a afirmação de que os torcedores da classe são hooligans<sup>9</sup> como uma cortina de fumaça retórica para mercantilizar mais o jogo” (2002 p. 108). Portanto nota-se a exclusão de certas classes sociais menos influentes, concomitantemente com o predomínio de um outro estilo de torcedor, o qual observa o jogo como se fosse um concerto de música clássica. Já os estádios da América Latina, de acordo com GIULIANOTTI (2002), foram construídos com base no princípio de aglomeração de massas, porém após a promulgação do Estatuto, por motivos de segurança, reduziu-se significativamente a capacidade dos mesmos, ainda assim permanecendo os princípios de informalidade e de massa relativos aos espectadores.

O Estatuto predispõe inúmeras adaptações por parte das entidades onde se realizam competições, mas de fato no futebol brasileiro essas mudanças são cabíveis? Quais mudanças estão de acordo com a realidade de nossa cultura? Seria, talvez uma tentativa de elitização do torcedor brasileiro? Não se sabe ao certo, porém espera-se que não seja a tentativa de reproduzir outra cultura até mesmo em nossos estádios de futebol. O Estatuto de Defesa do Torcedor é inovador no sentido de oferecer condições mínimas necessárias para que uma pessoa goze dessa prática tão saudável, o “torcer”.

O primeiro ponto que iremos abordar deste Estatuto, se refere ao artigo sétimo, em que constatamos o não cumprimento da divulgação, durante a realização da partida, da renda obtida pelo pagamento de ingressos e do número de espectadores pagantes e não-pagantes, por intermédio de serviço de som e imagem instalados no estádio onde se realiza a partida, uma vez que os clubes não possuem serviço de som e placar eletrônico. Com relação à numeração dos ingressos e a correspondência por tais na arquibancada, os clubes não conseguiram se adequar a essa exigência, nos estádios Boca do Lobo e Nicolau Fico, por exemplo, somente os lugares destinados aos sócios são numerados, já no estádio Bento Freitas não há sinais de nenhuma numeração.

Quanto à segurança nos estádios, tema este que remete a muitas discussões, na cidade de Pelotas, presencia-se ao longo dos anos determinados fatos que fogem a prática segura e sadia de frequentar os estádios. Em 2004, após o término de um clássico Bra-Pel<sup>1</sup>, o empresário Gilberto Bonow, torcedor do Pelotas, foi espancado e morto por um grupo de torcedores do Brasil. Nos artigos 13 e 39, prevê-se punição àqueles que transgredirem a ordem, ou incitarem a violência num raio de cinco mil metros ao redor da localidade do evento esportivo, como também cita o direito a segurança nos locais onde são realizados os eventos esportivos antes, durante e após a realização das partidas. A punição é passiva de afastar este torcedor transgressor das dependências do estádio por um período de três meses a um ano.

No tocante a questão da violência, ingressa-se em um outro ponto de discussão, ainda sem resposta, se estas brigas são ocasionadas por torcedores isolados ou estariam ligados às torcidas organizadas? Luiz Henrique de Toledo (2000) concorda que parte da violência é oriunda destes grupamentos de torcedores, porém o autor discorda dos discursos que os elegem como os únicos promovedores da desordem. Neste sentido, Carlos

---

<sup>9</sup> Termo utilizado para classificar os torcedores como desordeiros, arruaceiros.

Alberto Máximo Pimenta (1999) relata que a proibição da frequência das chamadas torcidas organizadas nos estádios, assim como a cassação dessas agremiações sob acusação de que seriam essas as responsáveis pela violência.

Em Pelotas principalmente em dia de clássico a situação torna-se crítica, planos alternativos de segurança são viabilizados e o contingente de soldados da Brigada Militar constantemente é elevado para que os verdadeiros torcedores possam egressar de suas residências com segurança, assistirem e apoiarem seus clubes, realizando apenas o exercício saudável de torcer, descartando a condição de inimizade entre torcedores de equipes distintas.

No capítulo VI, o qual relata sobre o acesso e transporte do torcedor, em Pelotas o transporte até o estádio é ineficaz, mesmo sendo as vias de fácil acesso e com linhas de ônibus circulantes próximos as ruas dos estádios, excepcionalmente os mesmos encontram-se superlotados em jogos com maiores públicos e ainda que disponibilizando um aumento na frota de ônibus os horários destes não são divulgados. Faz-se necessário ressaltar que nenhum dos estádios possui estacionamento exclusivo e compatível com o público, ou seja, é insuficiente em atender os torcedores, portanto aquele que utilizar como meio de transporte um veículo privado, estará sujeito ao perigo sempre constante de arranhões e arrombamentos do seu veículo.

Quanto às normas de higiene e qualidade das instalações sanitárias, exigidas no estatuto verifica-se que estas estão sendo desrespeitadas. O artigo 29 do estatuto cita que é direito do torcedor que os estádios possuam sanitários em número compatível com sua capacidade de público, em plenas condições de limpeza e funcionamento. Em nossa abordagem feita respectivamente em março e outubro de 2004, e fevereiro de 2005, constatamos as ineficientes condições dos três estádios, com dependências inacabadas, sem sanitários, com as paredes pichadas, áreas sem ventilação adequada, escuras e com odor extremamente desagradável. Na segunda visita feita pelo grupo de estudo foi possível notar que apenas no estádio Bento Freitas ocorreu alguma melhoria em relação às condições de higiene anteriores, essa mudança se procedeu, apenas, em alguns locais em função de investimentos privados referentes a parcerias com empresários locais. Sobre estas melhoras o dirigente do Brasil assim se referiu: “Devemos a reforma dos nossos banheiros à iniciativa privada, sem ela não poderíamos ter feito isso, porque infelizmente a despesa é grande, e temos outras prioridades” (MUHAMMEAD, 2005).

Já no que se refere às condições dos sócios, estas são totalmente favoráveis, com ambiente limpo e bem iluminado, mantendo condições adequadas de higiene, garantindo o conforto e o bem estar desse torcedor.

No estádio da Boca do Lobo, alguns sanitários prezam pela higiene e parecem receber limpeza periódica, o que os deixa em condições de uso para os torcedores. Mesmo assim, em outras dependências desse estádio observamos condições precárias e há necessidade de grandes melhorias.

Além de contar com condições de infra-estrutura precárias para o acompanhamento dos jogos, outra reclamação constante entre os torcedores, que costuma se ouvir nas ruas em dias de jogos, dizem respeito aos preços dos ingressos, principalmente nas competições oficiais. Em Pelotas os clubes vêm procurando executar promoções para atrair os torcedores às partidas, de forma que os torcedores adquiram os ingressos para uma

seqüência de jogos de uma competição, tornando o preço mais acessível, segundo um dirigente do E. C. Pelotas, por vezes o clube reduz o preço do ingresso a valores mais acessíveis do que os parâmetros estipulados para o campeonato, ressarcindo a Federação. No caso G. E. Brasil, a direção oferece promoções de pacotes de vendas de ingresso, denominado Sócio-Patrocinador<sup>10</sup>.

O raciocínio é lógico, o poder aquisitivo do cidadão em geral é pequeno, os salários são corriqueiramente defasados, e toda semana tem rodada pelos campeonatos, muitas vezes com horários impróprios, pois se atende primeiro às exigências das emissoras de televisão, deixando em segundo plano os torcedores, e não levando em conta que: “O Brasil é um país em desenvolvimento, com uma renda per capita de cerca de mil dólares, o que limita uma grande faixa da população, uma reserva de dinheiro para lazer” (MACK, 1980, p. 69).

Quanto à distribuição dos locais de vendas de ingresso, a orientação do estatuto é de existir no mínimo cinco postos de vendas em diferentes pontos da cidade, de modo a facilitar a aquisição dos ingressos, é sabido que em Pelotas isto não ocorre, geralmente os clubes concentram a venda de ingressos em no máximo dois locais. A importância ou não de seguir esta orientação do estatuto deve ser analisada levando em conta que o seu não cumprimento prejudica os torcedores mais afastados do centro da cidade, que quase sempre são os de menor poder aquisitivo, visto que são esses que precisam se deslocar até o centro da cidade para garantir o ingresso antecipado.

Encontramos ainda outros problemas nos estádios, como o preço pago por um sanduíche ou bebida, o qual se comparado com os preços pagos fora do estádio pode ser considerado elevado, soma-se a isso um aglomerado de pessoas para tentar alimentar-se e voltar para a arquibancada durante os 15 minutos de intervalo.

Em questões de insatisfação dos torcedores o E. C. Pelotas, disponibiliza processo de ouvidoria do torcedor como foi relatado por Granada (2005), dirigente do clube, em nossa entrevista. Este serviço é de extrema valia para o clube, além de atender a uma das especificações do estatuto do torcedor, a ouvidoria, serve para o clube identificar os vários problemas que atingem os torcedores.

Para que esta análise abrangente seja finalizada, cabe aqui um elogio às diretorias dos clubes, Brasil e Pelotas, pelo cuidado dos mesmos com as condições do gramado em ambos estádios. Bento Freitas e Boca do Lobo mantêm seus terrenos verdes e planos, permitindo a seus atletas chances de promover um entusiasmante espetáculo; no caso do Farroupilha espera-se maiores investimentos na infra-estrutura do clube, visto que o mesmo retornou a primeira divisão do futebol gaúcho em 2004, esta condição permitirá que o clube receba mais atenção da mídia. Todos estes investimentos premiarão aquele herói anônimo que se desloca de casa, enfrenta chuva e frio, ônibus lotado e paga para assistir os clubes que prestigia.

#### **4. Conclusão**

Este estudo, não teve como objetivo simplesmente criticar os clubes e canonizar o torcedor sabe-se, por exemplo, que muitas vezes o clube não têm como evitar que duas

---

<sup>10</sup> Promoção onde o torcedor pagava uma certa quantia em dinheiro mensalmente e estava apto a assistir todas partidas realizadas no estádio Bento Freitas.



torcidas rivais, por meio de confrontos violentos acabem com a vida de uma pessoa que foi ao estádio apenas para divertir. Nosso intuito foi tentar identificar e denunciar situações em que o torcedor sofre as conseqüências de vândalos e é tratado como tal, bem como analisar até onde o clube tem condições de melhorar a situação deste torcedor, adequando-se ao Estatuto.

Sabemos, que muito do que acontece nos estádios é apenas o reflexo da nossa sociedade e não é uma responsabilidade exclusiva do clube, mas se a rivalidade é alimentada mesmo que de forma saudável entre os torcedores, o clima hostil dos estádios pode ter influencia na maneira de expressar esse sentimento.

Esta pesquisa buscou relacionar as necessidades do torcedor com as melhorias que os clubes têm feito em seus estádios, seja em função do cumprimento do Estatuto de Defesa do Torcedor, ou não. Através dela, conseguimos conhecer melhor as condições dos clubes, constatamos que os estádios de futebol de Pelotas ainda requerem melhorias em sua infra-estrutura, apesar de inferirmos que os mesmos vêm passando por sensíveis mudanças, das quais podemos esperar seu comprometimento para tornarem os estádios de futebol uma opção de diversão e lazer para todos os perfis de torcedores, independente de sexo, idade ou classe social.

Durante as entrevistas realizadas com os dirigentes dos clubes observou-se uma certa confusão entre as disposições do Estatuto e o regulamento oficial da competição, no caso dos campeonatos organizados pela Federação Gaúcha de Futebol. Esta situação, ao nosso ver, pode estar ocorrendo devido a pouca divulgação do Estatuto do Torcedor, ou ainda, pelo pouco rigor no cumprimento do mesmo, ao menos em Pelotas. Quanto a isto, o Estatuto entraria em vigor seis meses após sua data de publicação, essa publicação ocorreu em 15 de maio de 2003.

Por fim, durante as visitas que realizamos sempre tivemos funcionários dos clubes a nossa disposição para mostrar as condições dos estádios. Cabe destacar aqui também a recepção e a acessibilidade que tivemos dos clubes e respectivos dirigentes, além de se mostrarem interessados no nosso estudo, revelaram em seus depoimentos que estão empenhados na tentativa de por em prática o Estatuto do Torcedor e esperam que a implementação do mesmo possa trazer melhorias para os torcedores e para o futebol local.

## 5. Referências

BRASIL. Lei n. 10671 de 15 de maio de 2003. Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências. **Estatuto de Defesa do Torcedor**. Imprensa Nacional. Brasília: de 15 de maio de 2003.

Esporte Clube Pelotas, 18.10.2004. [www.ecpelotas.com.br](http://www.ecpelotas.com.br). 2004.

Federação Gaúcha de Futebol, 18.10.2004. [www.fgf.com.br](http://www.fgf.com.br). 2004.

FELDMAN-BIANCO, Bele & LEITE, Mirian Moreira. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 1998.

GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do Futebol – Dimensões Históricas e Socioculturais do Esporte das Multidões**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

MACK, R.C.V. **Futebol Empresa a Nova Dimensão Para o Futebol Brasileiro**. Rio de Janeiro: Palestra Edições Ltda, 1980.

NERY, Daniel Christianini. **Futebol e Política... Não se discute?** 12.01.2005.  
[www.revistaautor.com.br/artigos/2003/w24/dnn\\_24.shtml](http://www.revistaautor.com.br/artigos/2003/w24/dnn_24.shtml). 2003.

Os 500 maiores times do Brasil. **Revista Placar**, 1127-A, 1997.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. As transformações na estrutura do futebol brasileiro: o fim das Torcidas Organizadas nos estádios de futebol. In: Costa, Márcia Regina da et al. (Orgs.). **Futebol Espetáculo do Século**. São Paulo: Musa, 1999.

SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

TOLEDO, Luis Henrique de. **No País do Futebol**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_; A invenção do torcedor de futebol: disputas simbólicas pelos significados do torcer. In: COSTA, Márcia Regina da et al. (Orgs.). **Futebol Espetáculo do Século**. São Paulo: Musa, 1999.

Entrevistas:

Gladmir Guimarães Granada, 18.02.2005.

Noredin Muhammead, 17.02.2005.

Endereço: Rua Domingos Guedes Cabral 350, apto. 303.  
Bairro: Fragata  
Pelotas RS

Apresentação em datashow.

**DOS DOCUMENTOS SOBRE O ESPORTE DA/NA ESCOLA:  
UM DIÁLOGO ENTRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E  
O PROGRAMA ESTADUAL ESPORTE ESCOLAR.<sup>1</sup>**

Juliano Silveira  
Mestrando em Educação Física/UFSC

*Resumo: Esta pesquisa é fruto de uma análise documental acerca das políticas públicas para o esporte escolar em Santa Catarina. Especificamente a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Programa Estadual Esporte Escolar. A partir da análise realizada veremos que as contradições entre os documentos são gritantes, de forma que se estabelece um conflito entre os mesmos. Assim, mostraremos o quanto podem ser diferentes as políticas para o esporte escolar dentro e fora das aulas de Educação Física e as conseqüências do trato com o esporte em perspectivas aparentemente tão distintas numa mesma instituição.*

**FROM DOCUMENTS ABOUT SPORT OF/IN SCHOOL:  
A DIALOGUE BETWEEN THE CURRICULAR PROPOSE OF SANTA  
CATARINA AND THE STATE PROGRAM SCHOOL SPORT.**

*Abstract: This research is result from a documental analysis about the public politics to school sport in Santa Catarina. Especificly the curricular propose of Santa Catarina and the state program school sport. Starting from analysis, we will see that the contradictions between the documents are huge, establishing a conflict between them. Thus, we will show how they can be different the politics to the school sport within and without of the Physical Education classes and the consequences of the work with the sport in perspective apparently so distinct in the same institution.*

**DE LOS DOCUMENTOS SOBRE EL DEPORTE DE LA/EN LA ESCUELA:  
UN DIÁLOGO ENTRE LA PROPUESTA CURRICULAR DE “SANTA  
CATARINA” Y EL “PROGRAMA ESTADUAL ESPORTE ESCOLAR”.**

*Resumen: Esta investigación es fruto de un análisis documental a cerca de las políticas públicas para el deporte escolar en “Santa Catarina”. Específicamente la Propuesta Curricular de “Santa Catarina” y el “Programa Estadual Esporte Escolar”. A partir del análisis realizado veremos que las contradicciones entre los documentos son evidentes, de forma que se establece un conflicto entre los mismos. Así, mostraremos cuanto pueden ser diferentes las políticas para el deporte escolar dentro y fuera de las clases de Educación Física y las consecuencias del trato con el deporte en perspectivas aparentemente tan distintas en una misma institución.*

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizado sob orientação do Professor Dr. Giovani de Lorenzi Pires.

## INTRODUÇÃO

O esporte moderno reflete as características predominantes no processo de produção industrial capitalista, tal como o alto rendimento, a corrida contra o tempo, as marcas a serem alcançadas, a exclusão, a competição exacerbada, etc. Além de forjar um sistema voltado para a produtividade, a disciplina, a eficiência e o controle, o esporte moderno passou a ser consumido em forma de lazer, como mercadoria e espetáculo.<sup>2</sup>

O tema da mercadorização do esporte e os processos de apropriação social do mesmo são apresentados por (PIRES, 1998). De acordo com o autor existem cinco principais processos de apropriação do esporte por conta dos interesses dominantes da sociedade. São eles: a funcionalização, sociabilização, ideologização, mercadorização e espetacularização.

Estes processos constituem uma política capitalista voltada para o esporte, nos quais é possível se identificar a maneira como, ao longo da história, este fenômeno representou diversos interesses relacionados a dominação das grandes massas através de um dos seus maiores atrativos.

O esporte historicamente, via meios de comunicação de massa e políticas nacionalistas, tornou-se elemento de caráter hegemônico em nossa sociedade. Sendo assim a escola não poderia ficar fora deste processo.

De acordo com BELBENOIT (1974) o esporte de competição deveria ser ensinado na escola, não somente para se produzir os futuros campeões, mas para oportunizar a todos uma prática do esporte em melhores condições, seja nos momentos de lazer ou mesmo no treinamento de campeões.

Na visão deste autor, a Educação Física acabou por se tornar uma verdadeira iniciação esportiva, apoderando-se de todas as características do esporte de cunho institucionalizado para isso. Ele nos diz que essa incorporação do esporte ao meio escolar é resultado de inúmeros fatores de ordem histórica e social, sobretudo, os fatores referentes aos resultados do esporte na alta competição internacional.

Segundo KUNZ (1989, p. 63):

A hegemonia esportiva, encontrada na Educação Física escolar atual, foi alcançada num processo gradativo a partir de sua incorporação no contexto escolar em meados da década de 40, e fomentada principalmente a partir dos anos 60, com o desenvolvimento do programa de cooperação internacional do MEC, via SEED (na época DED), especialmente com a Alemanha e os EUA; e, também com o surgimento dos jogos escolares, em meados de 70, completando-se o processo de subordinação da Educação Física ao sistema esportivo, aos moldes das instituições esportivas.

O mesmo autor, ao denunciar a política esportiva-educacional brasileira, acrescenta elementos a essa contextualização afirmando que:

Com esta 'transparência' de 'receitas de sucesso' na Educação Física e nos esportes, acontece apenas o mesmo que vem ocorrendo há muito mais tempo na área político-econômica: a chamada 'colonização' política e econômica dos países industrializados sobre os países de terceiro mundo, ou em desenvolvimento. (...) O que se tentou foi simplesmente transferir (ou talvez vender) um modelo de Educação Física e esportes sem a menor consideração com nosso desenvolvimento histórico e a respectiva situação política, social e econômica (KUNZ, 2001-a, p. 12).

Desta maneira, o Brasil acabou sendo "vítima" incondicional de um processo gradativo de globalização que não poupou esforços para se impor perante as demais manifestações da cultura corporal de movimento. Assim, "tenta-se sob todas as formas

---

<sup>2</sup> Ver BRACHT (2003).

minimizar e menosprezar as culturas tradicionais na área de movimento (dança, jogos) e introduzir e fomentar cada vez mais o esporte normatizado de origem no mundo industrializado” (Idem, *Ibidem*, p. 37). Isto porque, a difusão do esporte como objeto de prática e consumo é muito mais rentável para o capital<sup>3</sup>.

Um dos objetivos do esporte dentro da escola voltava-se para a iniciação esportiva nos moldes do alto rendimento a fim de se revelar talentos para o esporte nacional.

Esta tendência da busca de talentos já é apontada nos estudos de Valter Bracht quando relata que à Educação Física “é colocada a tarefa de fornecer ‘a base’ para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento vai ser descoberto” (BRACHT, 1992, p. 22).

Sobre o que se encontra supracitado, acreditamos que não seria exagero pensarmos que para além de um excelente método de controle social e de ascensão do país como uma futura potência esportiva, o fomento do esporte normatizado poderia ser um estímulo a criação de consumidores para o mercado do esporte mercadoria/espetáculo.

Uma vez exposto este panorama geral, podemos dizer que esta pesquisa resulta de uma reflexão acerca da principal manifestação da cultura corporal de movimentos em nossa sociedade - o esporte. Especificamente, este estudo dá ênfase à relação entre o esporte *na* escola e o esporte *da* escola<sup>4</sup>.

Para tal, nos propusemos a investigar a seguinte questão: Como o esporte é tratado dentro do âmbito das políticas públicas educacionais no estado de Santa Catarina?

Essa questão surge ao levar-se em consideração que existem no estado de Santa Catarina duas principais propostas para o esporte escolar. Uma delas está voltada para as aulas de Educação Física escolar e a outra para o esporte fora das aulas de Educação Física. Respectivamente: a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e o Programa Estadual Esporte Escolar (PEEE).

A relevância deste estudo aponta para a carência de uma abordagem qualitativa acerca da repercussão de duas propostas com interesses diferenciados, acerca de uma manifestação da cultura corporal de movimentos tão predominante dentro da instituição escolar.

Metodologicamente este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de análise documental. A mesma teve como pano de fundo as discussões acerca do esporte presentes nos principais autores brasileiros que estudaram o tema. a análise dos dados foi efetuada em forma de reflexão, tomando como base as categorias *cultura escolar de esporte e esporte e inclusão social*.

Assim, o confronto entre as perspectivas de esporte é evidenciado no decorrer da análise, na qual pode se perceber o quanto podem ser diferentes as políticas públicas voltadas para o esporte escolar em Santa Catarina.

### CULTURA ESCOLAR DE ESPORTE

Por muito tempo acreditou-se que a escola era uma instituição na qual os indivíduos deveriam ser formados através da transmissão de conhecimentos que eram

---

<sup>3</sup> Este fato é tão procedente que algumas manifestações populares, como a capoeira, foram obrigadas e se esportivizar para conseguir espaço neste contexto.

<sup>4</sup> Esporte da escola: esporte como manifestação de resistência aos ditames da instituição esportiva na escola, com fins pedagógicos, no qual os indivíduos podem fazer seu uso de forma lúdica, criativa e prazerosa, sem ficarem presos a regras ortodoxas. Muito diferente do esporte na escola, que consisti no esporte nos moldes institucionalizados, valorizado pela mídia, com fins no alto rendimento e na descoberta de talentos esportivos. (VAGO, 1996).

elaborados fora da mesma. Posicionando-se contra tal pressuposto, PETITAT<sup>5</sup> (apud VAGO, 2003) afirma que a sociedade produz a escola tanto quanto é também por ela produzida. Assim, percebe-se a importância de se superar a percepção da escola como mera reprodutora linear e mecânica de tudo o que se lhe impõem de fora para dentro. Mesmo porque “a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas também não está livre dela” (FREITAS<sup>6</sup>, apud OLIVEIRA, 1999/2000, p.20).

Posto isto, acreditamos ser fundamental compreender e investigar a escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica — ou seja, uma *cultura escolar*.

De acordo com VAGO (2003, p. 06), os elementos centrais na constituição de uma cultura escolar são: “um saber jurídico e político produzido específica e especialmente para a escola; uma organização física do espaço escolar; os materiais escolares; a divulgação de novos métodos de ensino e a redefinição de currículos, disciplinas e tempos escolares”. Pode-se acrescentar ainda as linguagens ou modos de comunicação.

Cultura escolar de esporte pode ser determinada como uma prática escolar de esporte que para além da reprodução das características do esporte de alto rendimento, engloba aspectos como a ludicidade, a criatividade, o brincar, a invenção e a alegria – “usos e significados ambíguos, estruturados em uma tecitura de dominação, alienação, prazer, ludicidade, emancipação...” (FARIA, op.cit., p.12).

Desse emaranhado de características que compõe a cultura escolar de esporte, percebe-se claramente a ambigüidade e a contradição entre as mesmas – fato esse que explicita a tensão entre o esporte na escola e o esporte da escola<sup>7</sup>.

### ESPORTE E INCLUSÃO SOCIAL

A Inclusão Social está presente nos discursos oficiais de muitas instituições ligadas ao esporte<sup>8</sup>. E dessa forma é comumente tratado como um meio para se alcançar algo: através do esporte as crianças se afastam das drogas, as pessoas se tornam mais saudáveis, compensam o desgaste do trabalho, etc.

É possível notar, a partir de tais atribuições, que o esporte como elemento constitutivo de políticas públicas voltadas para a inclusão social de grupos em situação de risco, acaba por ser vítima de uma visão utilitarista do mesmo.

Tomando como base esta lógica, constatamos que o esporte jamais foi considerado como um fim em si mesmo, e esta preocupação também ficou a parte na questão da inclusão social. Pensa-se em uma inclusão na qual o esporte constitui-se como veículo para muitas coisas; em contrapartida, não é pensado um viés pelo qual as pessoas seriam incluídas no esporte em si.

A partir desse emaranhado de informações, aflora a seguinte questão: por que a inclusão social não pode ocorrer *através* do esporte, *mas também no e para* o esporte? Em

---

<sup>5</sup> PETITAT, A. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>6</sup> FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

<sup>7</sup> Segundo VAGO (1996, p.16) “... se pode ao menos relativizar o efeito daquela afirmação (...) de que se tem o esporte na escola, mas não o esporte da escola. Existe, ao meu ver, uma prática cultural de esporte na sociedade que certamente penetra a escola, e ela, na medida em que produz uma cultura escolar de esporte, pode relacionar-se com esta prática, confrontando-a, colocando-a em conflito, enfim, estabelecendo com ela uma tensão permanente (grifo no original).

<sup>8</sup> Dentre as quais podem ser destacadas o Instituto Airton Senna, o Instituto Guga Kuerten, o Projeto Esporte Clube Cidadão e o próprio Ministério do Esporte.

outras palavras, por que não contemplar a democratização do conhecimento esporte como uma forma de inclusão social? Será que o mesmo só é válido para se alcançar outros fins?

Logicamente, quando as políticas públicas nos dizem que o esporte serve para tirar as crianças da rua, amenizar o problema das drogas, beneficiar a saúde de seus praticantes; obtém um maior retorno da grande massa da população. E assim, o esporte acaba rotulado como uma das possíveis soluções para amenizar tais problemas.<sup>9</sup>

Entendido como manifestação da cultura corporal de movimentos que deve ser praticada, assistida, compreendida, criticada e transformada; o esporte acaba colocado em segundo plano. Uma hipótese é que esta forma de apreender tal manifestação não é bem vista pelos olhos do capital. Isto é, sendo o esporte um fenômeno social bastante lucrativo<sup>10</sup>, uma postura crítica perante o mesmo poderia, talvez, interferir nesta lucratividade.

De acordo com KUNZ<sup>11</sup> (apud PIRES, 2002, p. 08),

é importante compreendermos que a cultura esportiva é um patrimônio cultural da sociedade moderna (...) e que a busca da inclusão social pelo esporte significa, na verdade, a garantia do resgate do direito de todos a ter acesso a essa construção social, sendo sua inserção procedida na condição tanto de ator quanto – e principalmente - de autor da sua própria cultura [corporal] de movimentos/esportiva.

Assim estão constituídas as categorias de análise desta pesquisa. Nas linhas que seguem daremos ênfase à análise das propostas.

### AS PROPOSTAS E SUAS PERSPECTIVAS DE ESPORTE<sup>12</sup>

#### PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA - PCSC

Na PCSC o esporte é visto como um conhecimento produzido por homens e mulheres ao longo da história, constituindo-se num direito de todos que passam pela escola, precisando assim, ser socializado.

Pelo exposto o Esporte precisa ser ressignificado através de sua oferta como “conhecimento que permita aos alunos critica-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71).

É importante frisar que uma nova compreensão de esporte inclui além da simples prática, um olhar dotado de certa complexidade sobre o fenômeno esportivo e como grande meta a transformação do esporte pelos sujeitos, seus atores/autores.

A proposta em questão entende que o aluno chega a escola com saberes do seu cotidiano; ele já possui conhecimentos. Assim, a escola deve assumir o papel de mediadora do diálogo entre estes conhecimentos e o conhecimento transmitido e produzido na escola.

---

<sup>9</sup> Para uma maior análise da utilização das políticas públicas para o Esporte como instrumento do Estado, recomendamos a leitura do artigo “Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades” (LINHALES, 1997).

<sup>10</sup> Ver PIRES, 1998.

<sup>11</sup> KUNZ, E. Educação Física escolar: seu desenvolvimento, problemas e propostas. Santa Maria: Seminário brasileiro de Pedagogia do Esporte, *Anais*, p. 114-119, set. 1998.

<sup>12</sup> Para uma descrição mais detalhada das Propostas, recomendamos a leitura de SILVEIRA (2004).

A intenção, dentro de uma prática pedagógica, não é negar tais conhecimentos, porém não pretendemos reforçá-los como uma prática escolar de maneira acrítica. A escola deve assumir o papel de mediação entre estes conhecimentos e o seu projeto político pedagógico comprometido com a utopia de uma sociedade mais justa, de maneira a criar um espaço de permanente discussão, esclarecimento e apropriação crítica do fenômeno esportivo.<sup>13</sup>

Assim, grande importância adquire a intervenção do professor na perspectiva da reflexão sobre tais conhecimentos e do esclarecimento dos educandos. E quiçá uma real transformação didático-pedagógica do esporte<sup>14</sup> para que os alunos não saiam da escola com a mesma visão de esporte com a qual entraram.<sup>15</sup>

Dentro desta perspectiva, é possível apresentarmos um paralelo entre tal pressuposto e o que se definiu como Cultura Escolar de Esporte. Isto porque pode ser reforçada a tensão permanente entre os conhecimentos transmitidos pela mídia e um trato pedagógico do esporte.

A Proposta nos fala que o esporte, em sua contemporaneidade, reflete o produtivismo das indústrias, a exploração, a domesticação do corpo; no qual o lúdico, muitas vezes, torna-se incompatível. Ainda dizem que a escola, no caso da Educação Física, acaba sendo submetida aos valores da instituição esportiva, descaracterizando sua finalidade e possibilidade educativa.

Busca-se também justificar o esporte escolar através da socialização do mesmo como agente de transformação. Com isso, consideram que o gesto esportivo deve ser compreendido e refletido na busca da superação. Não se nega a técnica, porém entende que a mesma deve ser vista com outros olhos. Afirmam que a participação de todos é fundamental neste processo; deve-se oferecer aos alunos autênticas experiências de movimentos, a partir da possibilidade de transformação de suas regras.

Dentro dessa perspectiva, é de suma importância transformar o esporte em uma prática educativa, conscientizando os alunos das relações que existem entre o esporte e os fenômenos sociais. Isso só tende a ressaltar a relevância de um trato com o conhecimento esporte que extrapole os limites da prática esportiva, caminhando para uma suposta inclusão social no mesmo, uma vez que se torna possível compreender o esporte, tem-se a perspectiva de critica-lo e quiçá transforma-lo.

Dentre tantas críticas severas ao esporte de cunho institucionalizado no ambiente escolar, na PCSC afirma-se que o esporte é uma forma de padronização do movimento humano, uma vez que possui movimentos próprios divididos em modalidades, com seus espaços bem delimitados e que aparentam ser inviabilizados de prática em outros ambientes que não aqueles.

Pode-se refletir sobre esta afirmação, pensando que realmente o esporte possui padrões de gestos técnicos e delimitações de espaço que são transferidos da mídia ou da instituição esportiva para as escolas. E que, mesmo na realidade da escola pública brasileira, carente de espaços e materiais didáticos para todas as áreas e, sobretudo, para a Educação Física, os alunos continuarão reproduzindo o mesmo esporte nos mais variados espaços e tempos.

---

<sup>13</sup> Como nos fala KUNZ (2001-a, p.189) deve ter espaço nas aulas Educação Física “o próprio esporte normatizado como uma práxis social de conteúdo modificado a ser tematizado”.

<sup>14</sup> Cf KUNZ, 2001-b.

<sup>15</sup> Em reforço a relação do professor e sua prática pedagógica como determinantes do que foi apontado acima, OLIVEIRA (1999/2000, p.28) nos diz que “o esporte *da* escola pode ser exatamente igual ao esporte *na* escola. A possibilidade de serem diferentes está inscrita na esfera da ação do professor, na prática pedagógica, que, por sua vez, está instruída pelo projeto político pedagógico da escola” (grifos no original).



## **XIV CONBRACE / COMUNICAÇÃO ORAL / GTT POLÍTICAS PÚBLICAS**

Com base nisso podemos afirmar que o esporte de alto rendimento não deve se constituir no objeto da Educação Física escolar, ao menos que sirva como objeto de reflexão sobre a sua presença no mundo contemporâneo/cotidiano da vida das pessoas. Daí a necessidade de se propor uma perspectiva de esporte que supere a tendência do alto rendimento e, que se volte para uma transformação do mesmo, de maneira a se criar um esporte verdadeiramente da escola, um esporte pedagogicamente transformado.

Em síntese, para além da perpetuação dos valores da instituição esportiva, é necessário se propor uma outra perspectiva para o esporte. De forma que as pessoas possam ter a chance não somente de praticá-lo, mas de poderem criticá-lo frente a sua oferta pelos meios de comunicação de massa, compreendê-lo enquanto fenômeno cultural de suma importância para a reprodução da estrutura de classes na sociedade capitalista (BRACHT, 2003), e, sobretudo, terem a perspectiva de uma possível transformação do esporte, a fim de lhe atribuir um sentido real ou mais humano em suas vidas.

### **PROGRAMA ESTADUAL ESPORTE ESCOLAR - PEEE**

Para darmos início à análise do Esporte neste documento acreditamos ser de suma importância enfatizar o seu objetivo principal: oferecer a prática de atividades físicas para crianças e adolescentes, regularmente matriculados, garantindo acesso e permanência da comunidade escolar e integrando a população em risco social e pessoal. Isto porque será a partir deste objetivo que desenvolveremos a crítica sobre o PEEE.

Em um dos tópicos que compõe o documento de implementação do Programa é enfatizado que as atividades desenvolvidas pelo programa deverão evitar a *seletividade e hipercompetitividade* de seus praticantes. Pois bem. Parece que estamos caminhando (num primeiro olhar) para uma concepção de esporte escolar que vai de encontro às características do esporte de cunho institucionalizado, porém basta dar mais alguns passos para evidenciar o oposto. Explicaremos melhor: na portaria que dispõe sobre a criação do Programa consta o seguinte: “os jogos escolares de Santa Catarina – JESC, passam a fazer parte do Programa Estadual Esporte Escolar, sendo regulamentado anualmente em documento específico” (SANTA CATARINA, 2002, p. 02).

Com base nisso propomos a seguinte reflexão: será que, uma vez presente nos eventos do Programa, os Jogos Escolares não poderiam resultar numa reformulação dos objetivos do mesmo durante a sua prática no cotidiano escolar? Em outras palavras, a inclusão social não poderia ser facilmente substituída pelo alto rendimento e pelas características que foram anteriormente negadas?

Face ao exposto, vemos que tal tendência acaba pondo em xeque o seu real objetivo, qual seja a inclusão de grupos sociais em situação de risco social e pessoal. E ainda nos leva a pensar que a tensão permanente que deveria ser estabelecida entre o esporte da e na escola pode ser influenciada por uma suposta cooptação da instituição escolar pela instituição esportiva.

Portanto o que se apresenta diante de nossos olhos é a imagem hipotética de uma escola cujos valores da instituição esportiva poderão cada vez mais fazer parte das práticas esportivas nos diversos tempos e espaços escolares. Assim, as manifestações lúdicas ou de resistência à opressão do esporte de alto rendimento poderiam ser gradativamente apagadas e, ao final das contas, as pessoas acabariam egressando da escola com a mesma visão de esporte com a qual ingressaram.

O Programa afirma que o objetivo dos recursos financeiros está voltado para a *melhoria das aulas de Educação Física* a partir do trabalho com os fundamentos do esporte. Cabe questionar o seguinte: mesmo que as aulas de Educação Física possam ser

#### XIV CONBRACE / COMUNICAÇÃO ORAL / GTT POLÍTICAS PÚBLICAS

favorecidas com o aumento de recursos materiais, se cada turma do esporte escolar será composta, no máximo, por vinte e cinco alunos<sup>16</sup>, como esperar uma melhoria efetiva das aulas de Educação Física uma vez que a grande maioria dos alunos e alunas da escola (cerca de 75%) não estará participando do esporte escolar fora das aulas de Educação Física?

Consta no documento, ainda com relação aos recursos financeiros, que uma das fontes financiadoras do PEEE é o Programa nacional Esporte na Escola com o qual o mesmo estabelece relações institucionais. Poder-se-ia pensar que pelo fato do orçamento estadual não dar conta de suprir os gastos com o Programa<sup>17</sup>, os financiamentos advindos do Programa Nacional Esporte na Escola poderiam resultar na incorporação de suas características em Santa Catarina, como exemplo, a “contribuição dos amigos da escola” da rede Globo.

Neste ponto torna-se fundamental citar o raciocínio de PIRES (2002, p. 05),

A este respeito, vale destacar o discurso do Diretor da Globo Esporte, Marcelo Pinto, no Seminário Internacional de Esporte, realizado em Florianópolis, em 2002, quando reconheceu que pesquisas encomendadas pela empresa entre adolescentes e jovens revelam a sua opção pelos esportes radicais e o crescente desinteresse em assistir na TV os esportes mais tradicionais (futebol, basquete, atletismo, etc.). Seria exagero suspeitar que entre os propósitos da participação da Rede Globo/Amigos da Escola estaria o de contribuir para a formação de futuros consumidores do “produto” Esporte, que é mercadorizado pela Globo esporte e veiculado pela Rede Globo de Televisão e suas inúmeras afiliadas?

Dentro do PEEE incluem-se as seguintes condições para a participação dos alunos: ser regularmente matriculado na escola admitida no Programa, não ser dispensado da prática da Educação Física escolar, não estar inscrito em nenhuma federação, ter aproveitamento escolar suficiente e frequência regular, pois três faltas consecutivas ou cinco alternadas bastam para desligar o aluno do Programa.

Bem, indubitavelmente estão expressas acima as maiores contradições do Programa no que se refere à Inclusão social, uma vez que são impostas tantas condições/restrições para a participação dos “excluídos” socialmente. Mais gritante a contradição no que tange ao aproveitamento escolar e à frequência exigida, pois acreditamos que devido às condições do cotidiano de suas vidas, essas pessoas possuam limitações (alimentação, cuidados, renda familiar, carinho, violência urbana, etc.) que tendem a refletir nas notas e, sobretudo, em sua assiduidade às aulas.

Outra contradição está ligada ao fato de que "as aulas devem ser desenvolvidas nos dias úteis da semana, somente em casos excepcionais serão permitidas aos sábados" (SANTA CATARINA, 2002, p.04). Sobre isso, é imprescindível mencionar aqui alguns questionamentos de PIRES (2002, p.06):

será que aos finais de semana estes alunos ficam livres da situação de risco pessoal e social que justifica sua participação no Programa? E mais: se a intenção é a inclusão social, não seria desejável que se buscasse a integração familiar – cuja falta pode ser, muitas vezes, a causa mais visível da situação de risco - através do esporte escolar, o que parece mais factível nos finais de semana? Além disso, sabe-se que adolescentes e jovens em situação de risco têm enormes dificuldades em se submeterem a normas muito rígidas; então, será que faz sentido a existência de tantas restrições, punições e ‘castigos’ aos alunos participantes, algumas implicando o seu afastamento definitivo do programa?

---

<sup>16</sup> De acordo com o programa: a cada 100 alunos matriculados, a escola poderá formar 01 turma com no mínimo 20 alunos, e no máximo 25 alunos.

<sup>17</sup> De acordo com PIRES (2002), a verba disponível seria em torno de R\$ 5,00 por aluno/ano.

Tomando como base o contexto altamente esportivizado do Estado de Santa Catarina, assim como as marcantes contradições do projeto acima destacadas, pensamos ter explicitado que apesar do discurso de inclusão social e de intervenção frente às situações sociais de risco, o PEEE tem, acima de tudo, a pretensão da “formação na escola de praticantes/consumidores do esporte fortemente patrocinado pelo Estado, em que a detecção precoce de talentos para este esporte de rendimento, ainda que não explicitamente referida, não está definitivamente afastada do [seu] horizonte” (PIRES, 2002, p.06).

Portanto, o objetivo maior do PEEE é transformar a escola numa fábrica de atletas, no local onde o talento esportivo será descoberto, ou ainda numa fábrica de consumidores para o esporte de alto rendimento. Essa é uma discussão bastante atual, ainda mais se levarmos em conta a grande responsabilidade que foi atribuída à escola pela formação de atletas após a fraca campanha da delegação brasileira nas olimpíadas de Sydney em 2000<sup>18</sup>.

Não foi possível encontrar nenhuma característica que viesse ao encontro da perspectiva de Esporte e Inclusão Social exposta em nossa base teórica. Isto se deve principalmente à máscara que foi dada ao Programa. Não se percebe nenhuma concepção teórica que fundamente o trato com o esporte pretendido no PEEE, as contradições são explícitas no que se refere até mesmo a uma Inclusão Social de caráter funcionalista e a perspectiva para o esporte é a busca do alto rendimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o esporte é tratado dentro do âmbito das políticas públicas educacionais no estado de Santa Catarina? Esta foi a pergunta que nos trouxe até aqui. E qual a resposta? Com indiferença, falta de sensibilidade, partidarismo, equívocos teóricos, ausência de diálogo, com falta de respeito aos atores/autores da escola e com a sociedade.

A partir da discussão que empreendemos nas linhas que antecederam estes escritos finais, foi possível perceber a possibilidade da escola se tornar um ponto de (des) encontro entre as políticas públicas voltadas para o esporte em âmbito escolar.

De forma hipotética, poderíamos pensar num professor de Educação Física com duas faces muito distintas: durante as aulas de Educação Física estaria comprometido com um trato com o conhecimento esporte, voltado para a sua reconstrução e a reapropriação crítica do mesmo. Num passe de mágica seria um professor envolvido pela farsa da inclusão social “através” do esporte, voltando seus esforços para a formação de novos atletas e consumidores para o esporte.

Não é preciso grande esforço para notar o absurdo que constitui a adoção de duas propostas com concepções e finalidades tão distintas pela escola.

Se temos uma proposta consolidada com uma fundamentação teórica consistente e compromissada com a mudança do esporte, da escola, da sociedade, como é possível dar tamanho passo para trás e se propor um programa no qual a inclusão social é o carro chefe, mas que na verdade faz emergir o conservadorismo do esporte de alto rendimento na escola?

Como já ressaltamos em momento anterior, esta pesquisa não tem a pretensão de solucionar o problema do embate entre os dois documentos para o esporte na/da escola em Santa Catarina. Entretanto, acreditamos ser importante apontar uma possibilidade de se propor um encontro entre ambos.

A possibilidade que defendemos pode ser entendida como uma apropriação dos conhecimentos referentes ao esporte dentro dos muros escolares para uma reapropriação de

---

<sup>18</sup> De acordo com DARIDO (2000, p. 104) “uma das propostas que insistem em aparecer após a realização de competições importantes é atribuir à escola o papel de formadora de atletas e detecção de talentos”.

forma crítica do fenômeno esportivo no lazer. Ou como nos diz Betti<sup>19</sup>, (apud OLIVEIRA, 2001, p. 114) “o aprendizado para o consumo crítico do fenômeno esportivo”.

Dessa forma, faz-se a opção por práticas educativas que resultem em constante exposição dos alunos e alunas a experiências lúdicas, de modo que todo o processo ensino-aprendizagem se dê através de valores como espontaneidade, criatividade e descoberta. Vale ressaltar que o trato com o esporte, nesta perspectiva, carece de atividades acompanhadas de devida reflexão, constituindo-se em uma práxis pedagógica envolvida com vivências e reflexões sobre a cultura corporal de movimento.

Almejamos uma aula de Educação Física capaz de proporcionar aos sujeitos uma formação cultural crítica e divertida<sup>20</sup>, de maneira que seja possível se ensinar o esporte às nossas crianças de tal forma que as mesmas possam crescer, se desenvolver e se tornar adultas com ele, e quando isto acontecer, quando se tornarem adultas, possam praticar esportes, movimentos e jogos como crianças” (KUNZ, 2001-b, p.56).

Esta é, na nossa visão a maneira através da qual o esporte pode ser modificado dentro do ambiente escolar e assim retornar à sociedade de modo a também, neste cenário mais amplo, provocar tensão e podermos todos brincar de esporte.

Tenho a esperança de que este trabalho possa vir a iluminar os pensamentos de outras pessoas interessadas pelo estudo do esporte em âmbito escolar e que possamos cada vez mais avançar na construção de conhecimentos, juntos.

#### **REFERÊNCIAS**

BELBENOIT, G. **O desporto na escola**. 2ª Ed. São Paulo: Estampa, 1974.

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

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2ª Edição. Ijuí: UNIJUI, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. As olimpíadas de Sydney, o desempenho do Brasil e algumas implicações pedagógicas. In: **Motriz**, , vol. 6, n. 2, p. 101-105, Jul-Dez 2000.

FARIA, E. L. **O esporte na cultura escolar: usos e significados**. Belo Horizonte, 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

KUNZ, E. **Ensino & mudanças**. 2ª Ed. Ijuí: UNIJUI, 2001(a).

\_\_\_\_\_. O Esporte enquanto fator determinante da Educação Física. In: **Revista Contexto & Educação**. Ijuí: UNIJUI, ano 4, nº 15, p. 63–73, 1989.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª Ed. Ijuí: UNIJUI, 2001(b).

---

<sup>19</sup> BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

<sup>20</sup> Não confundida com o divertimento que em nada se diferencia da Indústria cultural.

#### XIV CONBRACE / COMUNICAÇÃO ORAL / GTT POLÍTICAS PÚBLICAS

LINHALES, M. A. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.) **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

OLIVEIRA, S. A. de. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a prática**. Vol. 3. Jun./Jul., p. 19-35, 1999/2000.

\_\_\_\_\_. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PIRES, G. de L. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. In: **Revista da Educação Física**. Maringá: nº 9, p. 25 – 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Escola, a Educação Física e as Políticas Públicas: quais são os projetos para o esporte escolar?** Florianópolis, 2002. (mimeo)

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. **Educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Programa Estadual Esporte Escolar**. Disponível em <[www.sed.rct-sc.br/diretr-pee](http://www.sed.rct-sc.br/diretr-pee)>. Acesso em 28/11/2002.

SILVEIRA, J. **Dos documentos sobre o esporte da/na escola: um diálogo entre a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Programa Estadual Esporte Escolar**, 2003. 89 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

VAGO, T. M. O “esporte da escola” e o “esporte na escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. In: **Revista Movimento**. Ano 3. nº 5. Porto Alegre, 1996, pp 04 -17.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escolar e/de Educação Física: tateando caminhos para a intervenção e a pesquisa**. Belo Horizonte, 2003. (mimeo)

Contato com o autor:

Servidão Nelson Ernesto Alves, 270.

Barra do Aririú – Palhoça – SC.

CEP: 88134-640.

E-mail: [Juliano\\_Silveira@yahoo.com.br](mailto:Juliano_Silveira@yahoo.com.br)

Tecnologia de apresentação:

Datashow.

Comunicação Oral – GTT 9 – Políticas Públicas

## **ESPORTE E LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS E A OFENSIVA NEOLIBERAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Bruno Assis de Oliveira

Prof. Ms. Edson Marcelo Húngaro

Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC

IMES – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

### **Resumo**

*O artigo traça um breve histórico da consolidação dos direitos no capitalismo, demonstra o ataque contemporâneo da chamada “ofensiva neoliberal” aos direitos sociais e faz primeiras aproximações entre tais discussões com o esporte e com o lazer. Concluímos que, em virtude do ataque neoliberal, trata-se de uma tarefa fundamental aos setores revolucionários da sociedade a defesa dos direitos sociais e, entre eles, o lazer e o esporte.*

*The article traces a historical briefing of the consolidation of the rights in the capitalism, it demonstrates to the attack contemporary of the “neoliberal offensive” call to the social rights and makes first approaches between such quarrels with the sport and the leisure. We conclude that, in virtue of the neoliberal attack, the defense of social rights e is about a basic task to the revolutionary sectors of the society, between them, the leisure and the sport.*

*El artículo traza un breve histórico de la consolidación de los derechos en el capitalismo, demuestra el ataque contemporáneo de la llamada “ofensiva neoliberal” a los derechos sociales y hace primeras aproximaciones entre tales discusiones con el deporte y con el ocio. Concluimos que, en virtud del ataque neoliberal, se trata de una tarea fundamental a los sectores revolucionarios de la sociedad la defensa de los derechos sociales y, entre ellos, el ocio y el deporte.*

### **Introdução**

O presente estudo, que ora apresentamos, trata-se de uma parte de um projeto de pesquisa que vimos realizando no Observatório de Políticas Sociais de Esporte e Lazer do Grande ABC. Tal projeto tem por objeto de estudo as políticas sociais de esporte e lazer da região do Grande ABC e pretende mapear e analisar criticamente os programas implementados pelas prefeituras locais.

Para a sua consecução uma série de etapas foram estabelecidas, entre elas um estudo que tratasse do esporte e do lazer como direitos sociais, ou melhor, a verificação se são eles efetivamente direitos sociais.

Necessitaríamos, obviamente, entender o que são direitos sociais. A fim de dar conta dessa demanda, elaboramos um levantamento bibliográfico e partimos para a sua análise. O que ora apresentamos é o resultado parcial de nossa análise, pois trata-se de um

estudo que ainda está em andamento, e que devido a sua complexidade, tem se estendido para além do que imaginávamos inicialmente.

Feitas as observações iniciais, vale informar sobre o que ele trata. Inicialmente, fazemos um resgate sobre como “nascem” os direitos vinculados ao liberalismo; prosseguimos caracterizando tais direitos de acordo com as suas gerações; demonstramos o marco do surgimento dos direitos sociais na efetivação do Estado Social; trazemos a discussão para o contemporâneo, ou seja, para o ataque neoliberal aos direitos sociais; e, por fim, estabelecemos uma primeira aproximação com o esporte e o lazer arriscando algumas inferências.

### **Estado e o liberalismo**

O reconhecimento dos direitos na ótica liberal deu-se na “luta contra o poder do rei e da igreja” (Couto, 2004:38). Desses direitos eram portadores somente os homens livres e autônomos, devendo ser exercidos contra o poder do Estado.

Enquanto referencial teórico, o liberalismo surgiu na Inglaterra, na luta da Revolução Gloriosa de 1688. Durante cem anos esse país foi admirado por todos os pensadores progressistas e considerado o lar da prosperidade, da justiça e da liberdade (Crossman, 1980:63).

Desde de 1688, com a Revolução Gloriosa, a tradição governamental da Inglaterra opunha-se à centralização de poder, evitando a constituição de uma burocracia administrativa. Com o passar do tempo, no entanto, a Revolução Industrial Inglesa acabou alterando as questões de governo. A necessidade de eliminar os derradeiros vestígios do mercantilismo e a liberação da iniciativa capitalista fomentaram um conjunto de novos problemas, cuja solução somente aconteceria através da intervenção do governo central. A crescente urbanização das cidades, a organização de serviços sanitários, o auxílio aos desempregados e a estruturação das atividades educacionais tornaram-se encargos do governo central na Inglaterra, porque faltavam aos governos locais as condições indispensáveis para enfrentar tais exigências da época (Vieira, 1992:17).

A intervenção e o auxílio do governo central passaram a ocorrer, principalmente, por meio de medidas legais. A legislação interferiu progressivamente na organização da economia. Ela controlou operações financeiras e industriais, cuidou de forma mais direta das fábricas e das minas e fez o Estado chamar para si a prestação dos serviços sociais tidos como fundamentais para a nova forma de existência. Dessa maneira, carregando sobre os ombros o peso de seu próprio dogma, o liberalismo precisou construir outra ordem política. Deixou de batalhar contra o Estado, tentando impedir sua intervenção na economia. Passou a fabricar teoricamente um Estado muito mais complexo, com a finalidade de expandir o capitalismo.

Como nos aponta Couto (2004:42), analisando os autores que discutem o liberalismo, podemos identificar três diferentes escolas: “a francesa, alemã e inglesa”. Para qualquer uma delas, a noção de contrato social tem papel preponderante para o estabelecimento da vida em sociedade. Na sua formulação, os autores clássicos apontam a necessidade de os indivíduos pactuarem em torno do projeto de felicidade para todos. Assim, na proposta de Hobbes, os homens devem abdicar de seu poder em favor do rei; para Rousseau só o deve fazer em favor da Assembléia; e Locke aponta que a única exigência que deveria ser feita é de abdicarem do direito de fazer justiça com as próprias mãos. Essas idéias fundamentam os argumentos em torno dos quais construiu-se o escopo para configuração dos direitos na ótica liberal, oscilando de enfoque, segundo o problema a ser enfrentado pela sociedade.

Outros dois grandes acontecimentos mundiais conformaram a pedra angular da defesa das idéias liberais e de seu questionamento. São eles: a Revolução Industrial (1760) e a Revolução Francesa (1789). A primeira delas, coloca em cena a classe operária, que, ao tomar consciência da exploração do trabalho, iniciou um movimento de embate com a burguesia e, como resultante desse processo, garantiu alguns. Já a segunda, ao destacar os direitos da burguesia em sua luta contra o poder do déspota, criou condições para que os direitos humanos fossem defendidos individualmente, garantindo a uma parcela da população o direito de escolher como viveria.

Se, enquanto referencial teórico o liberalismo teve sua origem na Inglaterra, foi somente com a Revolução Francesa, em 1789, que suas idéias se expandiram para o mundo apoiado na tríade Liberdade, Fraternidade e Igualdade. Nesse momento, os direitos são defendidos “como prerrogativa dos homens no mundo, portanto, com características universais, desterritorializadas, mas sendo restrito o seu usufruto somente a alguns homens” (Couto: 2004:47).

É importante esclarecer que, quando apresentamos que os direitos eram defendidos somente “a alguns homens”, isso se dá porque os liberais clássicos defendem que somente os cidadãos livres e autônomos são seus portadores e não aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Essa idéia restringe o usufruto dos direitos a apenas aqueles homens que eram proprietários, tanto da terra como dos meios de produção, o que os colocava no patamar de liberdade e autonomia necessária para exercer esses direitos. Quanto aos trabalhadores, a idéia é de que sua situação de subordinação limita sua capacidade de discernimento, devendo, portanto, ser impedido do usufruto de direitos civis e políticos. Ainda sob a forma clássica da teoria liberal, podemos destacar a centralidade do individualismo e da não-intervenção do Estado perante situações adversas enfrentadas pelos homens. Intervenções nesse patamar são consideradas danosas e ferem os princípios basilares do liberalismo clássico. Com a organização da classe operária e em consequência da Revolução Russa de 1917 é que as idéias liberais começaram a serem questionadas na sociedade (idem:44).

### **Definição dos direitos e suas gerações**

Conforme nos aponta Couto (2004: 34), existem dois paradigmas para compreender a idéia que iluminou o movimento de conquistas de direitos. O primeiro é o defendido pelos jusnaturalistas, que compreendem o campo do direito como algo inerente à condição humana, fundado numa lógica apriorística, onde a natureza, por si só, é detentora dos direitos. O segundo, representado pela idéia de que os direitos são resultados do movimento histórico em que são debatidos, correspondendo a um homem concreto e às suas necessidades, delimitado pelas condições sociais, econômicas e culturais de determinada sociedade. Segundo a autora, ainda, podemos classificar os direitos a partir da idéia de geração. Dessa maneira, são considerados de primeira geração os direitos civis e políticos, conquistas ocorridas nos séculos XVII e XIX. Esses direitos são exercidos pelos homens, individualmente, e têm como princípio opor-se à presença da intermediação do Estado para seu exercício, pois é o homem, fundado na idéia da liberdade, que deve ser o titular dos direitos civis, exercendo-os contra o poder do Estado, ou, no caso dos direitos políticos, exercê-los na esfera de intervenção no Estado.

Já os direitos de segunda geração - os direitos sociais -, são exercidos pelos homens por meio de intervenção do Estado, que é quem deve provê-los. É no âmbito do Estado que os homens buscam o cumprimento dos direitos sociais, embora ainda o façam de forma individual. Tais direitos vêm se constituindo desde o século XIX, mas ganharam evidência



no século XX. Ancoram-se na idéia de igualdade, que se constitui numa meta a ser alcançada, buscando enfrentar as desigualdades sociais.

Além desses direitos, desde o século XX evidenciam-se os movimentos para que sejam reconhecidos os direitos de terceira geração. Esses são entendidos como fruto da evolução das relações entre povos e, principalmente, como respostas a conflitos beligerantes e gerados por opressão política e/ou econômica, que trazem conseqüências que devem ser assumidas coletivamente.

Já que a proposta desse artigo é trazer elementos que venham a enriquecer a discussão do esporte e do lazer como direitos sociais, aprofundaremos a análise nos direitos de segunda geração. Nesse sentido, é possível afirmar que “os direitos sociais são fundamentados pela idéia de igualdade, uma vez que decorrem do reconhecimento das desigualdades sociais gestadas na sociedade capitalista” (Couto, 2004:48).

A concretização dos direitos sociais depende da intervenção do Estado, estando atrelados às condições econômicas e à base fiscal estatal para ser garantidos. Sua materialidade dá-se por meio de políticas sociais<sup>1</sup>, executadas na órbita do Estado. Essa vinculação de dependência das condições econômicas tem sido a principal causa dos problemas da viabilização dos direitos sociais, que não raro, são entendidos apenas como produto de um processo político, sem expressão no terreno da materialidade das políticas sociais. Portanto, é de responsabilidade do Estado, por meio do planejamento e da consecução de políticas para o bem estar do cidadão, atender às demandas por educação, trabalho, salário suficiente, acesso à cultura, moradia, seguridade social, proteção do meio ambiente, da infância e da adolescência, da família, da velhice, dentre outros. Sendo direitos de natureza coletiva, mas de titularidade individual, assim como os direitos civis e políticos, “eles não se referem ao homem genérico, mas ao homem concreto, singular, que é membro de uma comunidade específica. Sob essa ótica, os fundamentos centrais dos direitos sociais são as necessidades reais do homem, que se caracterizam por serem básicas, objetivas, universais e históricas. Implicam, também, elementos de solidariedade social, transitando da ótica da consciência individual para a consciência coletiva” (idem, 2004:49).

### **O papel do Estado na efetivação dos direitos e o Estado Social**

No contexto da crise econômica de 1929 e do crescimento das desigualdades e das tensões sociais inerentes ao capitalismo na sua fase monopolista, surgiu no âmbito mundial, a proposta do Estado Social. Tal proposta se baseava nas idéias keynesianas, e propunha uma intervenção na economia por meio de investimentos no mercado produtivo e na promoção do bem-estar, buscando, assim, diminuir as desigualdades sociais. Esta configuração de Estado obteve a sua consolidação no pós-guerra, notadamente nas décadas de 1950 e 60.

---

<sup>1</sup> “Examinando a política social, à primeira vista se pode deparar com o campo dos denominados serviços sociais, que significam em outro nível de apreciação o estudo das relações sociais e até de relações de produção. A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certo momento à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à Previdência social e até à Assistência Social *não se colocam como totalidades absolutas*. E não se põem como totalidades absolutas enquanto esferas mais amplas, com a denominação de política social ou, em outro caso, de política econômica. Muito menos se põem como totalidades absolutas enquanto esferas específicas, que levam o nome de política educacional, habitacional, de saúde, previdência ou assistência social” (Vieira, 1992:21).

O Estado Social vai ser criado quando da necessidade de responder diretamente às necessidades substanciais das classes trabalhadoras, em vista da integração social, surgindo assim, as bases concretas para a formulação dos direitos sociais. Nesse Estado, a conformação dos direitos vem em forma de políticas sociais. Essas políticas são um conjunto de ações a fim de dar conta das demandas postas pelos trabalhadores ao Estado. Suas características estão atreladas à forma de constituição desse mesmo Estado, tendo papel importante no processo de reprodução da força de trabalho.

Por essa razão, uma das questões centrais no terreno das políticas sociais tem sido compreendê-las em relação ao binômio concessão/conquista. Conforme demonstra Couto (2004:60), para alguns estudiosos, o que caracteriza as políticas sociais é o seu compromisso em manter a acumulação e reproduzir a força de trabalho, buscando a legitimação do sistema capitalista, o que traduziria a sua concepção de concessão. Outros entendem as políticas sociais como campo contraditório, onde as demandas dos trabalhadores e sua disputa por ampliar seus direitos sociais ganham visibilidade, introduzindo aí a idéia de que elas se constituiriam numa conquista.

Segundo a mesma autora, é possível identificar esses dois movimentos na constituição das políticas sociais, pois, como instrumento do Estado, têm incorporado as características próprias do momento histórico onde são gestadas e, portanto, dos condicionantes econômicos, culturais, políticos e sociais que dão sustentação e base para a sociedade. A respeito disso, afirma Vieira (1992:23):

“Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de tudo a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores, não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política”.

Se o projeto de Estado Social teve sua imagem vinculada ao sucesso do período de acumulação capitalista do pós-guerra, foi também esse mesmo projeto acusado de ser o responsável pela crise enfrentada pelo capitalismo na década de 1970, a qual presenciou as duas crises do petróleo (1973 e 1979), grandes pressões inflacionárias e crise de consumo, tendo sido ainda marcada por grandes mobilizações de trabalhadores em busca da ampliação do Estado no atendimento de suas demandas.

A partir de tais considerações, entendemos que o projeto de Estado, conformado pelo ideário que lhe dá sustentação, configura como a conquista dos direitos foi ganhando visibilidade na sociedade. Assim, o Estado liberal foi campo dos direitos civis e políticos; o Estado social, dos direitos sociais; e o conformado pelo ideal neoliberal, ao retomar os direitos individuais, pauta-se na lógica da desregulamentação dos direitos sociais. “Na base dessas propostas, está um vasto campo de lutas da sociedade e dos homens para verem atendidas suas demandas de liberdade, autonomia e igualdade” (Couto, 2004:61).

### **A ofensiva neoliberal e a desregulamentação dos direitos**

Conforme nos apresenta o historiador inglês Perry Anderson (1995:9), o Neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Social, tendo seu princípio no texto de Hayek, *O Caminho da servidão*, e fortalecido pelos encontros e embates sistemáticos entre opositores do *Welfare State* europeu e do *New Deal* americano.

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo promovido pelo Estado Social destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Mas foi somente com a profunda recessão causada pela primeira crise do petróleo (1973), que se caracterizou por combinar baixas taxas de crescimento com altas taxas inflacionárias, que as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. A raiz da crise, segundo esses autores, estava localizada,

“no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (idem, 1995:10).

As medidas de ajustes sobre o enfoque teórico neoliberal estão sedimentadas num projeto ideológico, político e econômico que exalta a liberdade dos mercados. São elas: a desregulamentação da economia, onde se consolida a abertura dos mercados para o livre fluxo de produtos e do capital ao tempo em que fragiliza e compromete a autonomia do Estado-nação. A orientação de recorte neoliberal consiste em medidas de geração de poupança, combate à inflação com estabilidade monetária a qualquer preço e o pagamento da dívida externa, no caso particular dos países endividados do Terceiro Mundo. Essas orientações foram, na sua totalidade, apontadas pelo Consenso de Washington para serem aplicados nos países de economias periféricas, condicionando, inclusive, a ajuda financeira dos organismos internacionais ao compromisso com o receituário.

No campo político, o Estado deveria ser fortalecido naquilo que fosse necessário para manter o funcionamento do mercado. Como escreveu José Paulo Netto, os patrocinadores da “ofensiva neoliberal” compreendem que “a proposta do ‘Estado Mínimo’ pode viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política – o Estado máximo para o capital” (2001, 81).

As políticas sociais retomam seu caráter liberal residual, a questão da garantia dos direitos volta a ser pensada na órbita dos civis e políticos, deixando os sociais para a caridade e para a ação focalizada do Estado. Observa-se o crescimento do chamado *Terceiro Setor*<sup>2</sup> com suas iniciativas focalistas e um rápido aumento das atividades desenvolvidas pelo *voluntariado*<sup>3</sup>. Se o indivíduo tem dinheiro, deverá comprá-los no mercado, transitando assim, da lógica do direito para a da mercadoria. Se não possui condições de comprá-lo, deverá acessá-los através da benevolência da sociedade, que retoma o papel de responsável por atender às demandas sociais. E deverá fazê-lo de forma a atender parcialmente a suas demandas, retomando o conceito de não intervir de maneira a incidir no desejo de progresso, que é imanente da relação com o mercado. A regulação que

---

<sup>2</sup> Como muito bem nos apresenta Montañó em seu livro o “Terceiro setor e a questão social: uma crítica ao padrão emergente de intervenção social”, o conceito em questão tem tanto sua origem ligada a visões segmentadoras, “setorializadoras” da realidade social (nas tradições positivista, neopositivistas, estruturalista, sistêmica, funcionalista, do pluralismo e do institucionalismo norte-americano etc.), claramente distante do nosso referencial teórico metodológico, quanto apresenta forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação do capital, particularmente no que refere ao afastamento do Estado das suas responsabilidades de resposta às seqüelas da “questão social”, sendo, portanto, um conceito ideológico portador da função de encobrir e desarticular o real.

<sup>3</sup> “Em suma, as ações do ‘setor voluntário’ são, de fato, variadas, flexíveis, acessíveis, inovadoras e, de certo modo, menos onerosas que as políticas públicas. Mas, contraditoriamente, também são imprevisíveis, instáveis, incompletas, sem condições de garantir direitos e, em várias situações, opressoras e excludentes. Por isso, os interessados em defender e em instituir políticas voltadas para a satisfação incondicional de necessidades sociais, devem saber reconhecer esse quadro situacional e extrair dele sábias lições” (Pereira, 2003:97).

pode e deve ser feita pelo Estado é, nesse caso, aquela que fornece as condições efetivas do pleno funcionamento do mercado.

O ajuste proposto a partir das orientações teóricas neoliberais recoloca a questão dos direitos sociais como um problema a ser enfrentado pela sociedade. Para além das dificuldades de financiamento das políticas sociais, tão discutidas nestes tempos, retoma-se a discussão da concepção, uma vez que nas políticas residuais a pobreza e as desigualdades serão corrigidas pelo livre desenvolvimento da economia. Nessa lógica, a do mercado, é plausível e natural a existência de “ganhadores e perdedores, de fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora” (Soares citado por Couto, 2004: 72), e isso serve para a relação tanto entre homens como entre países.

A orientação teórica de recorte neoliberal vem sendo questionada como desregulamentadora de direitos. Esse fato tem uma incidência importante na sociedade atual, mas com conseqüências bastante diversas para os países que construíram um sistema de forte proteção social, baseado numa trajetória de construção de pactos e leis fundamentados nas lutas sociais e com tradição de participação social e democrática. (idem, 2004:73).

### **Considerações acerca do esporte e lazer como direitos sociais**

O Brasil teve afirmado seu sistema de proteção social vinculado à noção de direito apenas no final do século XX. Como afirma Vieira (1997:68), em nenhum momento a política social encontrou tamanho acolhimento na Constituição brasileira como em 1988. Nessa constituição, os artigos 6,7,8,9,10 e 11 tratam de direitos sociais nos campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, do Esporte, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos.

Como podemos observar nos direitos citados acima, tanto o esporte como o lazer são assumidos pelo Estado brasileiro e, por isso, deveriam ser atendidos por meio das políticas sociais. Vale ressaltar que, diferentemente do processo que culminou na inclusão de outros direitos junto à Constituição, nem o esporte nem o lazer correspondem as reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Retomando Vieira e suas importantes considerações sobre a política social, concordamos com a impossibilidade de dissociar essa última da política econômica<sup>4</sup>. Dessa forma, não podemos imaginar um Estado com fortes traços neoliberais e o pleno atendimento dos direitos sociais. Entendendo como aspectos da ofensiva neoliberal a desregulamentação de direitos conquistados historicamente e a retirada do Estado no atendimento às questões sociais em nome dos interesses de mercado, temos melhores condições para entendermos a sociedade atual.

No receituário neoliberal, estabelecido pelas instituições financeiras internacionais, os ajustes econômicos representam uma questão central. Todos os países periféricos que

---

<sup>4</sup> “Constituindo uma unidade, tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social” (Vieira, 1992:21).

recorrem aos fundos internacionais, portanto, devem implementar as tais políticas de ajustes que, entre outras coisas, determina o corte de gastos com os direitos sociais<sup>5</sup>. Os mencionados ajustes quando realizados em nações que sequer experimentaram a experiência do Estado do Bem Estar Social – como é o caso brasileiro – acabam por criar situações de barbárie na vida social.

Diante destes fatos, entendemos que a defesa pela ampliação e mesmo pela manutenção dos direitos, por mais que se posicionem no confuso binômio concessão/conquista, passa a ser da maior relevância.

No caso do esporte e lazer, o processo é parecido, mas com algumas particularidades. Como se tratam de manifestações que têm suas gêneses vinculadas com o processo de consolidação da hegemonia burguesa, não compuseram a pauta de lutas do movimento operário. Não foram, portanto, conquistas.

Apenas recentemente, no Brasil, foram incorporadas como direitos sociais e, para aqueles que almejam a superação da ordem burguesa, há ainda dificuldades em interpretá-los como instâncias que podem exercer um papel contra-hegemônico. Ao que parece, apenas dos anos 90 do século passado para cá é que tem havido algumas contribuições que apontem nessa perspectiva (da contra-hegemonia).

Mas, uma vez representados no Estado – no caso brasileiro, expressos na carta constitucional – assiste-se, também, a sua *filantropização*. Passam, também, a ser uma questão para a sociedade resolver. E vão se estabelecendo parcerias entre o Estado (com os apoios fiscais) e a iniciativa privada a fim de dar um trato absolutamente funcionalista a essas manifestações<sup>6</sup>.

No que tange ao esporte e ao lazer como direitos sociais e vinculados à questão social, a tendência neoliberal é facilmente verificável, porém, surpreendentemente, quanto ao esporte de alto nível vimos assistindo um crescimento dos investimentos estatais, assim como um crescimento de políticas a ele vinculadas. Trata-se de uma contradição aparente, pois os ajustes neoliberais têm por foco os direitos que representam possibilidades contra-hegemônicas e, certamente, não é este o caso do esporte de alto nível.

Outros aspectos dessa relação entre o Estado e o esporte e o lazer como direitos sociais foram analisados por outros autores que se colocam nessa perspectiva contra-hegemônica.

Acompanhando a maneira como a maioria dos governos elabora suas políticas nestes setores – seja no âmbito municipal, estadual ou federal –, Stigger (1998:72) nota que as decisões ficam restritas ao poder instituído, representado pelos políticos e/ou profissionais técnicos, ficando a população fora do processo decisório. Dessa forma:

“[...] caracterizam-se as políticas desenvolvidas *para* a população, diferente das desenvolvidas *com* a população. As primeiras colocando o Estado numa posição acima da sociedade civil, relacionam-se com a população através do modelo burocrático de gestão, onde as decisões são tomadas de *cima para baixo*, tendo como critérios principais os determinantes técnicos e os interesses políticos localizados. Nessa linha de ação, contribuem para uma postura conformista, dependente e descomprometida da população: ao invés de serem incentivadas suas iniciativas próprias reivindicatórias, ela é tratada como cliente do Estado; distanciada do processo decisório; a população tende a deixar de se preocupar com aquilo que é público, tratando-o como se fosse *um problema de Estado*”.

---

<sup>5</sup> Diferentemente do que é propalado aos quatro cantos, há alternativas a isso, porém todas elas representariam um rompimento com tais instituições financiadoras e deveriam estar articuladas com o movimento contra-hegemônico mais amplo.

<sup>6</sup> Veja-se, por exemplo, o fortalecimento do discurso do esporte como um instrumento eficiente para “tirar crianças da rua” ou, ainda, como uma “ferramenta da paz”. E o mais grave é que tal fortalecimento está representado, também, em recursos, muitas vezes, oriundos dos incentivos fiscais propiciados pelo Estado.

De modo diferente, numa perspectiva de desenvolvimento, uma política social que vê a sociedade civil como parceira do Estado tende a gerar posições reivindicatórias, críticas e comprometidas por parte da população. Diferencia-se aí o *cliente do cidadão* onde os problemas *do Estado* passam a ser vistos como *um problema de todos*.

Poderíamos citar a Conferência Nacional de Esporte como um bom exemplo de como os esses setores historicamente não contaram com ações que prezem pela participação da sociedade civil. Ressalvadas os inúmeros contratemplos que envolveram todo o processo de elaboração e efetivação, é importante destacar que foram precisos mais de 10 anos da promulgação da Constituição de 1988 para acompanharmos uma iniciativa do governo federal nesse sentido.

Concordando com Linhales,

“se a construção de um Estado democrático, flexível, poroso e capaz de se apresentar como expressão institucional da pluralidade de interesses e necessidades existentes na sociedade é ainda um projeto a se realizar no esporte e lazer no Brasil (e para os demais setores também), vale considerar os impasses e as perspectivas que hoje se apresentam para tal” (1998:77).

Considerado todos estes aspectos, faz-se ainda mais importante a organização de representações que tematizem e difundam tais atividades como direitos sociais, pois em tempos de neoliberalismo a luta pela defesa dos direitos sociais assume um caráter revolucionário (Cf. Behring, 2002).

### **Bibliografia**

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (Orgs). Pós neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.P.9-23

BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo: Cortez, 2004.

CROSSMAN, R. H. **Biografia do Estado Moderno**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

LINHALES, M. A. São as políticas públicas para a educação física, o esporte e o lazer, efetivamente políticas sociais? Revista Motrivivência. Ano X, no. 11, jul/1998. Florianópolis: Centro de Educação Física e Desportos. UFSC. P. 71-81.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 3. ed, 2001.

PEREIRA, P. A. P. A nova divisão social do bem-estar e o retorno do voluntariado. Revista Serviço Social & Sociedade, n. 73, ano XXIV. São Paulo: Cortez, mar./2003.

STIGGER, M. P. Políticas sociais em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente à pergunta: “são as políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente políticas sociais?” Revista Motrivivência. Ano X, no. 11, jul/1998. Florianópolis: Centro de Educação Física e Desportos. UFSC. P. 83-96.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. As Políticas Sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. IN: Serviço Social e Sociedade, ano XVIII, no.53, março, 1997, p.67-73.

Endereço: Universidade Municipal de São Caetano do Sul / Pós Graduação  
Rua Santo Antônio, 50, São Caetano do Sul - SP - Tel 4239-3200  
Tecnologia de apresentação: Datashow

Pôster – GTT 12 – Alto rendimento

**ESPORTE E LAZER COMO DIREITOS SOCIAIS NOS MARCOS DO  
NEOLIBERALISMO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

Rafael Moreno Castellani (rafael.moreno@uol.com.br)  
Observatório de Políticas Sociais do Grande ABC

**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo buscar saber se os resultados obtidos pelo Brasil nas olimpíadas de Atenas reflete avanços em relação às suas próprias marcas obtidas em Barcelona, Atlanta e Sidney, mensurando a "distância" em relação às marcas mundiais e olímpicas existentes sinalizando se estão, em Atenas, comparativamente, mais próximos, distantes ou iguais em relação às marcas mundiais hoje existentes. Foi realizada uma ampla busca em base de dados. Com os dados já coletados concluímos previamente que o Brasil progrediu em algumas provas mas regrediu em outras estando na quase totalidade das modalidades mais distantes dos recordes olímpico e mundial.

**ABSTRACT**

This study has as objective to search and to know if the results gotten for Brazil in the olympics of Atenas reflects advances in relation to its proper marks gotten in Barcelona, Atlanta and Sidney, analyzing the "distance" in relation to those which exists representing the world-wide related to the olympic marks signaling if they are, in Atenas, comparativly, next, distant or equal in relation to those which exists today in the world-wide. An ample search in database was carried through. With the collected data already we conclude previously that Brazil progressed in some results obtained in a few modalities but it retroceded in others; and so being in the totality of the modalities very distant from the marks that represents the olympic records in the world-wide.

**RESUMÉN**

Este estudio tiene como objetivo para buscar y para saber si los resultados conseguidos para el Brasil en las Olimpiadas de Atenas reflejan avances en lo referente a sus marcas apropiadas conseguidas en Barcelona, Atlanta y Sidney, analizando la "distancia" en lo referente a ésas que exista representando el a señalar olímpico de las marcas si él está, en Atenas, en el comparación, el siguiente relacionado mundial, distante o igual en lo referente a ésos cuál existe hoy en el mundial. Una búsqueda amplia en base de datos fue llevada a través. Con los datos recogidos concluimos ya previamente que el Brasil progresó en algunos resultados obtenidos en algunas modalidades pero se volvió en otros; y tan estando en la totalidad de las modalidades muy distantes de las marcas que representa los expedientes olímpicos en el mundial.

**INTRODUÇÃO**

A Educação Física, desde os anos 80 do século passado, vem se modificando. Sabe-se que a partir do período mencionado, caracterizou-se por estabelecer uma interlocução com a teoria social de cunho crítico num movimento que representou uma renovação



teórica extremamente relevante para o debate acadêmico desta área e para seus profissionais.

Temas que até então não constavam nas pautas de discussão dessa área, tais como: a relação entre Educação e Educação Física numa perspectiva emancipatória, a discussão da relação entre esporte e alienação, o importante debate sobre a fetichização do corpo na sociedade contemporânea, enfim muitas temáticas vinculadas a uma perspectiva crítica passaram a figurar entre as preocupações dos estudiosos da área.

Em consequência desse primeiro movimento, na década de 80 do século passado, uma temática passou a ganhar espaço de investigação entre os pesquisadores da Educação Física: políticas públicas de Esporte e Lazer. Claro que esse ganho de espaço não foi um resultado exclusivo do fortalecimento de temáticas ligadas ao *social* na Educação Física. Vale lembrar que são dessa época, também, as primeiras vitórias eleitorais de partidos do campo democrático. Para exemplificar, lembremos da vitória de Luíza Erundina à Prefeitura de São Paulo e a de Celso Daniel em Santo André no final da década de 80. Tais vitórias representaram a necessidade do estabelecimento de políticas sociais de esporte e lazer com pouca, ou quase nenhuma experiência acumulada para a sua realização.

Mas o fato é que, a partir da década de 90 do século passado, o debate em torno do Esporte e do lazer como direitos sociais ganhou significância na produção acadêmica da área.

Se boa parte dos chamados direitos sociais se deveu à luta do movimento operário por melhores condições de vida (os direitos trabalhistas, o direito à saúde, o direito à educação, etc.) este não foi o caso do esporte.

Nenhuma tendência do movimento operário teve em sua pauta de reivindicação a luta pelo direito ao esporte, até porque, em sua gênese. Esteve vinculado aos interesses capitalistas. Bracht, analisando o fenômeno o caracterizou da seguinte maneira:

“O esporte moderno refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura européia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo”. (1997: 9).

Percebe-se, na caracterização do autor, que o esporte, em sua gênese, já traz um elemento vinculado à hegemonia burguesa: a questão da competitividade, valor tão caro ao regime capitalista.

Argumenta, ainda, que tal fenômeno apresenta as seguintes características (p.10): competição; rendimento físico-técnico; record; racionalização; e cientificização do treinamento.

Prosseguindo, Bracht estabelece uma diferenciação do esporte enquanto manifestação cultural: o esporte de alto rendimento ou espetáculo; e o esporte enquanto atividade de lazer.

Ora, tratou-se de uma manifestação, como vimos, que, em sua gênese, cumpriu um papel funcionalista fundamental. Como então, articula-lo com direitos sociais, aqueles que foram em parte concedidos e em parte o resultado da luta do movimento operário por uma vida digna?

Vale aqui lembrar que a gênese do fenômeno não explica integralmente o seu desenvolvimento e, nesse sentido, a diferenciação elaborada pelo professor Bracht nos será de fundamental importância. Explicamos: no marco do neoliberalismo em que direitos

sociais são atacados como explicar o caso do esporte que passou a contar com maiores incentivos? Simples: não foi todo o esporte que passou a contar com maiores investimentos e políticas por parte do Estado, mas a sua manifestação enquanto alto rendimento ou espetáculo. O esporte como atividade de lazer, ou seja, em sua manifestação mais vinculada aos direitos sociais, não tem tido o mesmo tipo de tratamento.

Ao que parece, o esporte em sua manifestação como direito social tem tido o mesmo tratamento que o neoliberalismo tem dedicado aos outros direitos conquistados/concedidos à classe trabalhadora: o corte profundo de investimentos estatais.

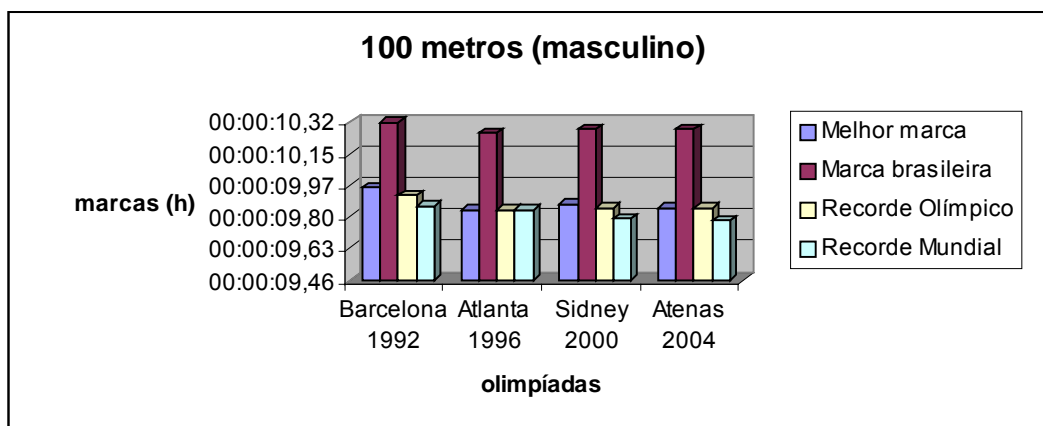
Sem aqui trabalhar com uma lógica hierarquizadora de direitos, ou seja, que há direitos que são mais fundamentais que outros – até porque a superação da ordem burguesa deverá ser feita em sua totalidade e com a contribuição de todos os setores que compõem a ordem social – e, portanto, sem *preconceitos* com o maior investimento no esporte de alto rendimento ou espetáculo, nosso estudo se dedicou a analisar se tais investimentos têm representado melhoria nos resultados das equipes brasileiras. Em outras palavras: é verdadeira aquela afirmação de que com investimentos o Brasil se tornaria uma potência esportiva? Pareceu-nos que investigar como estão os resultados seria um interessante caminho para responder esta questão.

Para isso estabelecemos um projeto de investigação e parte dele ora apresentamos nessa comunicação. Tal plano de investigação pressupunha um estudo sobre as relações entre o Estado, as políticas sociais e o esporte; um levantamento sobre os incentivos dirigidos ao esporte de alto rendimento (tanto os incentivos fiscais como a legislação construída a fim de estimulá-lo); outro levantamento sobre os resultados brasileiros nas olimpíadas de Barcelona (1992), Atlanta (1996) e Sidnei (2000) a fim de estabelecer uma comparação do Brasil com ele mesmo analisando as marcas obtidas em Atenas com as obtidas nas olimpíadas anteriores (1992 e 1996) e, nesse aspecto, interessava-nos: mensurar/aquilar a “distância” que os referidos resultados tinham das marcas mundiais e olímpicas então existente e saber, comparativamente, se os resultados obtidos em Atenas estão mais próximos, mais distantes ou no mesmo lugar em relação as marcas mundiais atualmente estabelecidas.

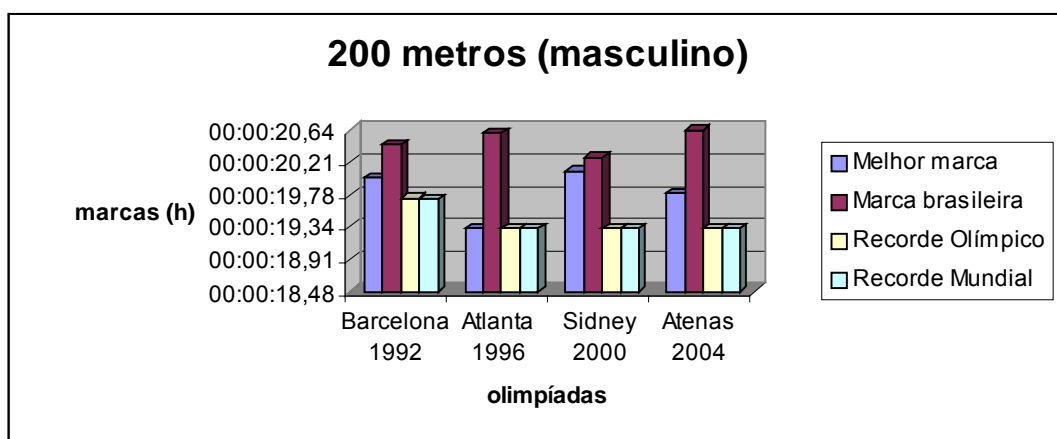
Parte deste estudo já foi realizada e é parte dos seus resultados iniciais que ora apresentamos. Em verdade, para a presente comunicação, nos iremos valer somente da comparação realizada no Atletismo.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

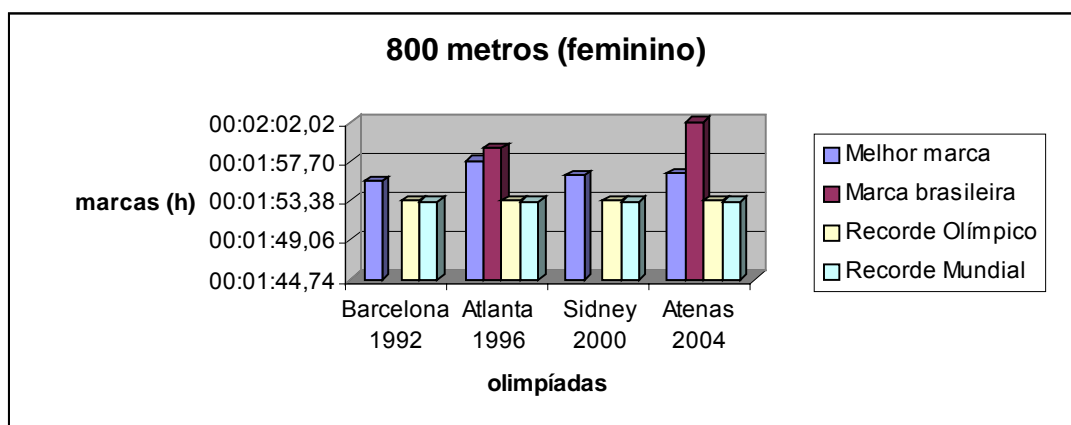
Visto que o presente estudo ainda está em andamento, e devido às normas do congresso, tomaremos como exemplo apenas uma modalidade: o Atletismo. Deste modo, serão destacadas apenas as participações nas provas em que os resultados permitam uma melhor interpretação da performance brasileira nas olimpíadas de Barcelona, Atlanta, Sidney e Atenas, ou seja, foram aqui analisadas provas que reflitam um piora, melhora ou manutenção do rendimento brasileiro meramente como exemplos.



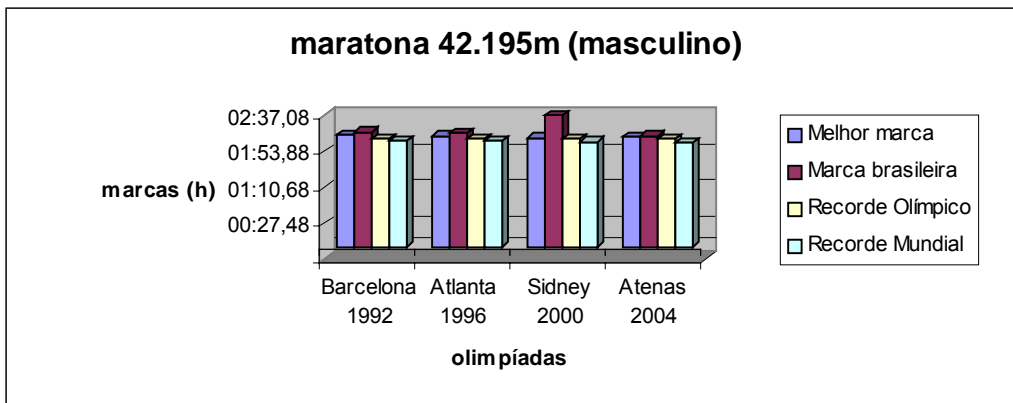
O resultado obtido em Atenas reflete uma piora em relação à Atlanta que, mesmo sendo pequena, aumentou ainda mais a distância em relação aos recordes olímpico e mundial.



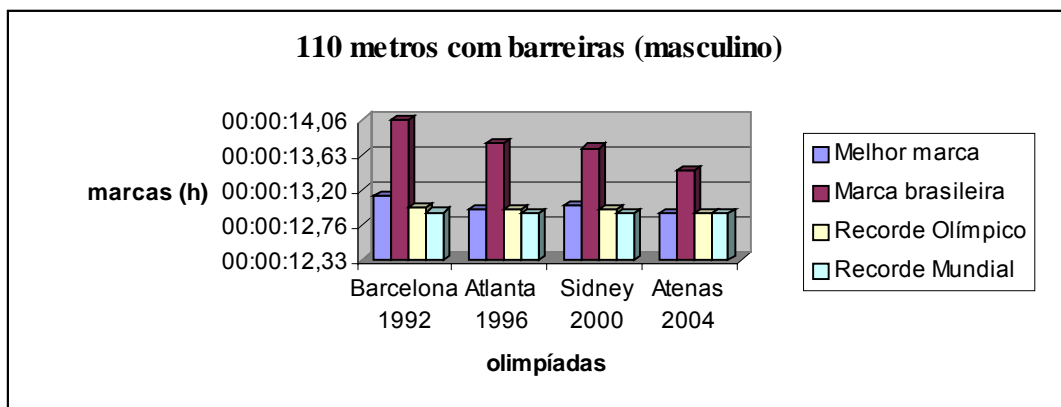
Nos 200m masculino verifica-se o Brasil numa trajetória não constante principalmente pelos maus resultados obtidos em Atlanta e Atenas, sinalizando para uma distância ainda maior dos recordes olímpico e mundial.



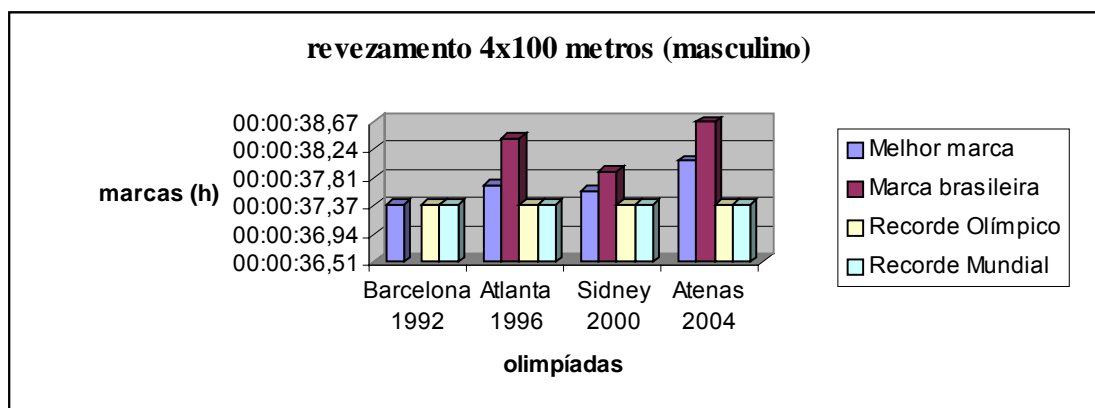
A marca obtida em Atenas foi importante por trazer de volta uma representante brasileira a esta prova depois da não classificação em Sidney. No entanto, a marca brasileira de Atenas está ainda mais distante dos recordes olímpico e mundial em relação à Atlanta.



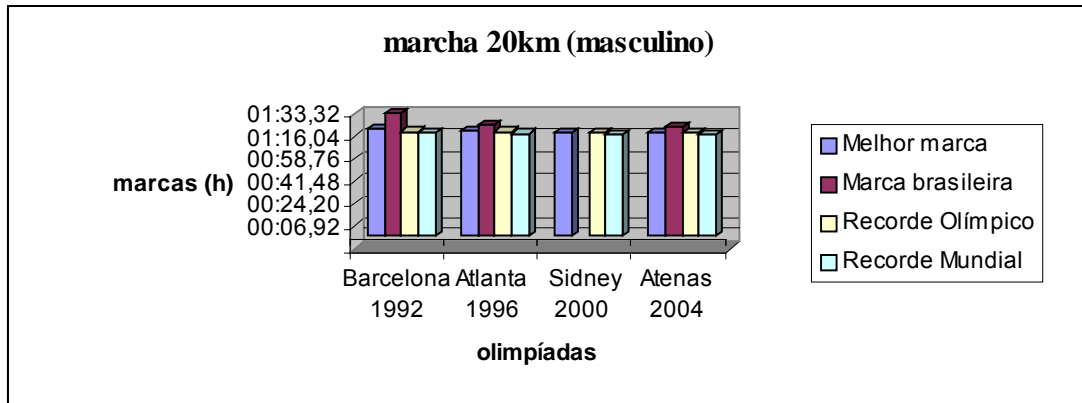
Com exceção do resultado obtido em Sidney, o Brasil apresenta uma evolução satisfatória estando em 2004 muito próximo dos recordes olímpico e pouco menos do mundial.



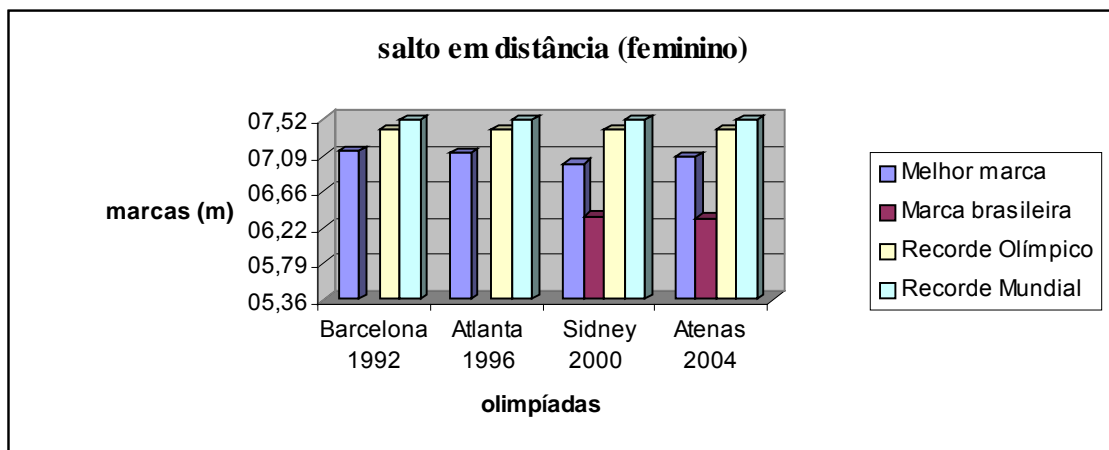
Nos 110 metros com barreiras o Brasil apresenta uma evolução gradativa estando assim cada vez mais próximo dos recordes olímpico e mundial.



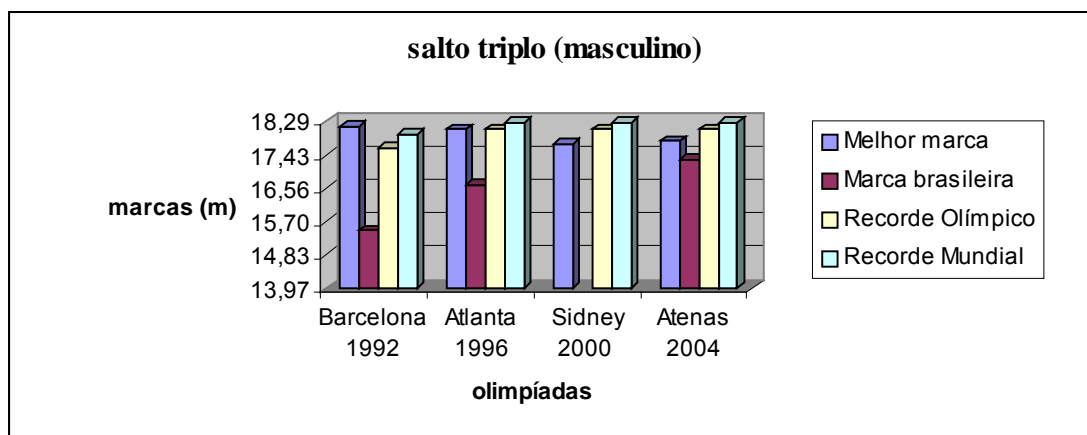
Após obter uma marca muito boa em Sidney estando assim muito próximo dos recordes olímpico e mundial, a equipe brasileira não confirma as expectativas ao atingir uma marca não satisfatória aumentando assim a distância da marca brasileira para os recordes olímpico e mundial.



As marcas brasileiras progrediram de olimpíada a olimpíada alcançando em Atenas a menor distância em relação aos recordes olímpico e mundial.



A equipe feminina brasileira de salto em distância apresentou nas ultimas olimpíadas uma piora em suas marcas, que mesmo não sendo muito significativa nos afastou dos recordes olímpico e mundial.



Com exceção da não classificação para a olimpíada de Sidney, o salto triplo brasileiro melhorou consideravelmente suas marcas refletindo numa aproximação dos recordes olímpico e mundial.

Nenhum atleta brasileiro atingiu índice olímpico de Barcelona (1992) à Atenas (2004) nas seguintes modalidades do atletismo:

- 1500 metros (f);
- 110 metros com barreiras (f);
- 400 metros com barreiras (f);
- Revezamento 4x100m (f);
- Revezamento 4x400m (f);
- Marcha 50km (m);
- Salto em altura (m) e (f);
- Salto com vara (m) e (f);
- Arremesso de peso (m);
- Lançamento de dardo (m) e (f);
- Lançamento de disco (m) e (f);
- Lançamento de martelo (m);
- Heptatlo;
- Decatlo.

Isso sugere que muito temos que evoluir nestas modalidades objetivando primeiramente atingir o índice olímpico, para posteriormente se aproximar dos recordes olímpico e mundial.

## CONCLUSÃO

A partir dos resultados já obtidos podemos concluir provisoriamente que as marcas brasileiras não apresentam um progresso coerente de olimpíada à olimpíada, ou seja, melhoraram de uma olimpíada a outra em algumas provas mas pioraram em outras. Especificamente no atletismo, nas 27 provas em que o Brasil teve participação, apenas em 12 delas apresentou uma melhora em suas marcas. Exemplificando, se de Barcelona à Atlanta uma determinada modalidade apresenta uma melhora em suas marcas com até mesmo a conquista de medalhas, isto não se confirma de Atlanta à Sidney mas por sua vez volta a progredir de Sidney a Atenas e assim por diante. Por outro lado, mesmo que se

confirme este progresso, ele não acompanha a melhora das melhores marcas (quase na totalidade dos casos), muito menos diminui a menor distância em relação aos records olímpico e mundial.

Falte talvez o apoio necessário na formação e capacitação de novos atletas, assim como formas de garantir que atletas olímpicos da nova geração mantenham sua evolução com a conseqüente superação de suas marcas. Que o investimento no esporte olímpico aumentou de Barcelona a Atenas, isto é sabido, no entanto, não sabemos ao certo o quanto mais foi investido. É justamente esse o próximo passo deste estudo: levantar o quanto foi investido pelo poder público e privado no esporte olímpico brasileiro para inferir se este investimento condiz com as performances obtidas nas olimpíadas.

Após a sistematização e interpretação dos demais resultados, assim como este estudo por completo, estarão disponíveis junto Observatório de Políticas Sociais do Grande ABC para apreciação dos interessados.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Maurício. **Os arquivos das olimpíadas**. São Paulo. Ed.Panda, 2000.
- CARDOSO, Maurício. **100 anos de olimpíadas: de Atenas a Atlanta**. São Paulo. Ed. Scritta, 1996.
- LANCELLOTTI, Silvio. **Olimpíadas 100 anos: história completa dos jogos**. São Paulo. Ed Círculo do livro, 1996.
- TUBINO, Manoel et al. **Brasil: potência esportiva pan-americana**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2004.
- **Revista Placar**. Editora Abril. Edição 1, Agosto de 2004.
- Site <[www.olympic.com](http://www.olympic.com)> acessado em 26 de Outubro de 2004.
- Site <[www.cob.org.br](http://www.cob.org.br)> acessado em 26 de Outubro de 2004.
- Site <[www.atenas2004.com](http://www.atenas2004.com)> acessado em 26 de Outubro de 2004.
- Site <[www.cbat.org.br](http://www.cbat.org.br)> acessado em 08 de Novembro de 2004.
- Site <[www.clicrbs.com](http://www.clicrbs.com)> acessado em 01 de Novembro de 2004.
- Site <[www.atletismo.4t.com](http://www.atletismo.4t.com)> acessado em 26 de Novembro de 2004.

## GTT 9: POLÍTICAS PÚBLICAS (Comunicação Oral)

### JOGOS INTERMUNICIPAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MUDANÇAS OCORRIDAS NO PERÍODO DE 1999 A 2002

Fernando Bruno Rieth  
Licenciatura em Educação Física  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este estudo trata dos “Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul” – JIRGS – no contexto das políticas públicas de esporte e lazer implementadas no período de 1999 a 2002. A pesquisa, em andamento, tem por objetivo compreender as mudanças ocorridas nos jogos e a relação do poder público com seus protagonistas. Como base teórica desta pesquisa estamos utilizando o modelo sociológico dos campos de Pierre Bourdieu e outros estudos que tratam das diferentes concepções de esporte. O trabalho de campo utilizará como instrumentos à análise documental e a entrevista semi-estruturada.

#### ABSTRACT

*This study is about the "Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul" – JIRGS - in the context of the public politics of sport and leisure, implemented in the period from 1999 and 2002. The research in process has the objective to understand the changes happened in the games and the relationship between government and their protagonists. As theoretical base for this research we use the sociological model of Pierre Bourdieu fields and other studies that deal with the different sport conceptions. The field study will use as instruments the documental analysis and the semi-structural interview.*

#### RESUMEN

*Este estudio trata de los “Jogos Intermunicipais do Río Grande do Sul”- JIRGS - en el contexto de la política pública de deporte y ocio llevado a cabo en el período de 1999 a 2002. La investigación, en proceso, tiene por objetivo entender los cambios ocurridos en los juegos y la relación del poder público con sus protagonistas. Como base teórica de esta investigación estamos usando el modelo sociológico de los campos de Pierre Bourdieu otros estudios que tratan de las diferentes concepciones deportivas. El trabajo de campo usará como instrumentos el análisis documental y la entrevista semi-estructurada.*

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Marco Paulo Stigger, com previsão de conclusão em setembro de 2005.



## INTRODUÇÃO

Criado em 1967 pelo poder público, os Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul –JIRGS<sup>2</sup> - propunham a integração dos municípios gaúchos através da disputa de modalidades esportivas. Com o passar dos anos, os jogos foram sendo aperfeiçoados tecnicamente, tornando-se um dos eventos mais competitivos no estado. A decisão de pesquisar os JIRGS no período de 1999 a 2002 deve-se principalmente, pela repercussão polêmica que estes jogos proporcionaram ao longo destas quatro edições. Ao analisarmos alguns documentos da época (projetos, atas, publicações em jornais, relatórios e etc.) identificamos um conjunto de mudanças ocorridas nos jogos. Desta forma, esta pesquisa pretende entender as razões pelas quais o poder público decidiu interferir na trajetória destes jogos, e como estas mudanças repercutiram entre seus protagonistas.

Este trabalho estará dividido em duas partes principais. Na primeira parte pretende-se relatar a história dos JIRGS, no período de 1999 a 2002, a partir do projeto político de um governo que anunciava um novo modelo de desenvolvimento econômico para o Estado. No entendimento do governo recém instalado, este modelo deveria estar sustentado e equilibrado em uma matriz econômica que valorizasse e potencializasse as vocações regionais localizadas na cidade e no campo.

Já na segunda parte, procuraremos desenvolver uma rede de diálogo com o referencial teórico pesquisado até o momento. O conjunto das alterações promovidas nos jogos e que serão destacadas ao longo do trabalho nos conduzirão a interpretar os JIRGS a partir de uma discussão teórica que reflete diferentes concepções de esporte, relações de disputas e interesses próprios. Por fim, nesta parte do trabalho apresentaremos os instrumentos metodológicos que nos auxiliarão a interpretar os jogos.

### A HISTÓRIA DOS JIRGS NO PERÍODO DE 1999 A 2002

#### O PROJETO POLÍTICO DA PRENTE POPULAR

Com a abertura política no Brasil e a perspectiva de democracia e liberdade de expressão, muitos movimentos organizados, como os partidos políticos e os sindicatos, começaram a se estruturar, promovendo uma grande disputa pelo poder político, econômico e social do país.

Nestes espaços de disputa pelo poder, os grupos e instituições estabelecem relações de conflitos, geradas principalmente pela busca de interesses próprios e muitas vezes dominadores. Esta luta por um determinado monopólio caminha paralelamente com as diferentes interpretações acerca do papel do Estado frente às necessidades da sociedade. Os tencionamentos aparentes, percebidos na agenda política brasileira, são identificados fundamentalmente, a partir da enorme concentração do poder e da gestão econômica, que resultam numa crescente fragmentação do social.

---

<sup>2</sup> “O projeto JIRGS começou a ser discutido em 1965, a partir de uma proposta do titular do Departamento do Estado, Dr. Henrique Licht, durante o Seminário do Esporte Gaúcho, criando os Jogos Abertos do Interior do Rio Grande do Sul, semelhante aos jogos realizados em São Paulo. Em 1966 ocorre o II Seminário do Esporte Gaúcho propondo a realização dos I Jogos Abertos do Rio Grande do Sul, simultaneamente com o III Seminário do Esporte Gaúcho em Caxias do Sul. No mesmo ano, em Porto Alegre a Assembléia Geral do Esporte Gaúcho, promovida pelo Departamento Estadual de Esportes do Rio Grande do Sul (DEERGS) e o Conselho Regional de Desportos (CRD), alteram a denominação para Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul. A partir de 1967 ocorre a 1ª edição dos JIRGS em Caxias do Sul, contando com a participação de 12 municípios em onze modalidades esportivas. Em 1993 incorporam-se aos JIRGS a Federação das Associações dos municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e posteriormente a mídia eletrônica, procurando oferecer maior divulgação ao evento” (Projeto JIRGS, 1999, p. 2).

Os resultados destes conflitos e disputas, que em muitos casos são de natureza político-ideológica, puderam ser observados no Rio Grande do Sul, quando o Partido dos Trabalhadores e um conjunto de partidos políticos, formaram a Frente Popular<sup>3</sup> e governaram o estado no período de 1999 a 2002. No intuito de implementar medidas que pudessem representar um impacto maior na política social do estado, o governo recém instalado propôs uma gestão descentralizada de programas sociais, que pressupunha atender um dos principais objetivos do campo das políticas sociais: proporcionar uma dimensão de equilíbrio no imenso espaço das desigualdades sociais.

Estas alternativas de políticas públicas foram estabelecidas em sintonia com os três principais eixos gerais de governo: radicalização da democracia, inversão de prioridades e inclusão social, os quais foram definidos como norteadores das políticas sociais, implementadas pela Frente Popular durante a sua gestão. O governador Olívio Dutra<sup>4</sup>, responsável direto pela articulação destas políticas, ressaltava que, para cumprir o programa e os compromissos de campanha, o seu governo precisava

inovar radicalmente, inverter prioridades, voltar nossa atenção para aqueles setores desprezados pelas políticas neoliberais: os trabalhadores da cidade e do campo, os pequenos e médios produtores rurais e urbanos, as mulheres e as etnias discriminadas, os povos indígenas, os portadores de deficiência, os excluídos do progresso material e cultural (2002, p. 11).

Assim, o Governo da Frente Popular entendia que, elegendo como estratégico a aplicação destes eixos norteadores de suas políticas na execução de projetos e programas estaduais, garantiria um maior controle social de suas ações.

## **A POLÍTICA DE ESPORTE E LAZER**

A área de promoção de políticas públicas de esporte e lazer do Governo da Frente Popular foi conduzida por dois órgãos gestores - primeiramente o Departamento de Desportos (DESP)<sup>5</sup> e posteriormente a Fundação Estadual de Esporte e Lazer (FUNDERGS)<sup>6</sup>. Como diretriz norteadora das políticas setoriais desta área, o órgão gestor definia que, o esporte e o lazer

como fenômenos culturais educativos, devem ser reconstituídos em seus significados e representações, para que possam transformar-se em referências de cidadania, visando resgatar o bem estar coletivo e promover a auto estima e felicidade, como valores universais. A redefinição dos ritos e símbolos, dentro de um conceito de políticas públicas que se pautem pela ética humanitária e pelo respeito à natureza, com vistas ao máximo desenvolvimento humano, deve dar prioridade ao reconhecimento da participação integrada ao esforço coletivo, em detrimento do desempenho individual e personalizado (Plano estadual de desenvolvimento do esporte e lazer - PEDEL, 2000, p. 5).

---

<sup>3</sup> Além do Partido dos trabalhadores a Frente Popular foi constituída pelos seguintes partidos políticos: Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro Brasileiro (PCB) .

<sup>4</sup> O processo eleitoral de 1998 foi considerado um dos mais disputados dos últimos anos. Com uma diferença muito pequena de votos, a chapa majoritária da Frente Popular composta por Olívio Dutra e Miguel Rosseto derrotou o candidato Antônio Britto, atual governador do estado, que buscava a sua reeleição.

<sup>5</sup> O DESP, vinculado à Secretaria de Estado da Educação foi o órgão gestor que planejou, organizou e executou as políticas de esporte e de lazer no governo anterior.

<sup>6</sup> A FUNDERGS, criada no início de 2002 e vinculada à Secretaria de Estado do Turismo, Esporte e Lazer, conduziu o projeto de esporte e lazer até o final do governo.

Para que se possa estabelecer uma relação de sintonia entre a política setorial de esporte e lazer implementada no período de 1999 a 2002 e os eixos norteadores estabelecidos pela Frente Popular, será imprescindível recorrer à interpretação de alguns documentos<sup>7</sup> produzidos pelo órgão gestor da referida área. Uma análise preliminar destes documentos permite verificar que um dos objetivos do DESP/FUNDERGS, em sua gestão, era o de identificar os principais parceiros na interlocução com a sociedade gaúcha. Neste diagnóstico, verificou-se que o órgão gestor propunha considerar a diversidade étnica, cultural, racial, de recursos ambientais e turísticos, como uma forma de identificar as demandas reprimidas de políticas públicas de esporte e lazer. Como exemplos deste princípio de gestão democrática, o DESP/FUNDERGS realizou, de forma descentralizada, seminários regionais e estadual, pré-conferências e, por fim, em 2002, realizou-se em Porto Alegre a 1ª Conferência Estadual de Esporte e Lazer<sup>8</sup>.

No entender do DESP/FUNDERGS, inverter prioridades no campo das políticas públicas de esporte e lazer era, por um lado não legitimar os interesses da mídia, de governos e entidades de prática esportiva, que em geral adotam a lógica da cultura de massas, reverenciando ídolos e enaltecendo o crescimento da indústria do espetáculo esportivo; por outro, no entendimento do órgão gestor, era necessário, para garantir um desempenho técnico com conquistas dos atletas e de equipes em competições esportivas nacionais e internacionais, um esforço conjunto do poder público com a iniciativa privada, garantindo o direito de cada um ao acesso as práticas esportivas.

Já a meta prioritária da política de inclusão social proposta pelo DESP/FUNDERGS era oportunizar o acesso ao esporte e lazer para todos os grupos sociais desfavorecidos, como os moradores das periferias, principalmente os idosos, as mulheres, as crianças e adolescentes em situação de risco, as pessoas portadoras de deficiências, os apenados, os moradores de rua, os doentes mentais, as comunidades indígenas e as populações de origem afro-descendentes.

Ainda que de forma superficial, o relato apresentado até o momento teve como objetivo, situar o leitor no contexto histórico da política proposta pelo Governo da Frente Popular no período de sua gestão. Outro propósito deste relato foi o de contextualizar a política mais específica implementada no campo do esporte com o projeto de desenvolvimento social administrado pela Frente Popular. Entre as ações e projetos implementados<sup>9</sup> pelo DESP/FUNDERGS, um em particular nos encaminha para uma análise mais aprofundada: trata-se dos Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul JIRGS, os quais passo a relatar.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DOS JIRGS NO PERÍODO DE 1999 A 2002**

Para relacionar o relato dos JIRGS com as possíveis redes e conexões estabelecidas a partir das políticas mais gerais para as mais específicas implementadas pelo Governo da Frente Popular, será imprescindível resgatar nos registros das fontes de documentação<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Em função da pesquisa de campo já estar em andamento e de que a análise documental será um dos instrumentos metodológicos utilizados nesta investigação, alguns documentos estão sendo fundamentais para análise e coleta de dados, como por exemplo: Programa de governo da Frente Popular de 1998, relatórios, prestações de contas, publicações, matérias em jornais e revistas entre outros.

<sup>8</sup> Mais informações no Caderno de Sistematização da 1ª Conferência Estadual de Esporte e Lazer – Princípios, Diretrizes e Propostas, nov, 2002.

<sup>9</sup> Mais detalhes no relatório geral 1999 – 2002 elaborado pela FUNDERGS.

<sup>10</sup> Além dos documentos referidos em nota anterior, outros documentos como atas e registros de reuniões, relatórios dos jogos e das ações do DESP/FUNDERGS, matérias de jornais e revistas, folders, regulamentos dos jogos e outros, estão sendo utilizados neste estudo. Observando o necessário distanciamento, outras

consultadas até o momento e nas entrevistas realizadas até então, as informações que nos auxiliem nesta relação.

Os registros das reuniões revelam que o DESP/FUNDERGS além de apresentar o projeto<sup>11</sup> aos gestores e instituições esportivas diretamente envolvidas nos jogos, oportunizava, também, a discussão e o debate em torno da proposta apresentada. Se por um lado os grupos envolvidos na organização dos JIRGS conquistavam um importante espaço de debate e participação através das reuniões, por outro, as propostas, mudanças e alterações ocorridas por conta destas discussões, motivavam constantes tencionamentos e disputas. Mas que tensões eram estas? Quais eram os conflitos causados por ocasião dos jogos? Que interesses motivavam estas disputas?

Um dos desentendimentos atribuídos pelo DESP ocorreu no início de 1999, quando a coordenação dos jogos fez um levantamento das modalidades<sup>12</sup> realizadas na edição dos JIRGS de 1998. Do resultado deste levantamento foram excluídas as modalidades de ginástica, de tênis, de patinação, de vela, de canoagem, de remo e de tiro. Os registros do DESP indicavam que poucos municípios haviam participado destas modalidades no ano anterior, e que o custo financeiro<sup>13</sup> para incluir estas modalidades seria muito alto, podendo inclusive inviabilizar a realização dos jogos. Não convencidas destes argumentos, as federações esportivas das referidas modalidades questionaram a decisão do órgão gestor, atribuindo-a como discriminatória e excludente. O DESP sustentou a sua decisão, amparado principalmente na falta de recursos financeiros.

Outro tencionamento apontado nos registros das reuniões foi motivado pelos gestores dos municípios de pequeno porte participantes dos jogos. Havia entre eles um grande descontentamento pela participação de equipes e atletas profissionais com elevado nível técnico que, em muitos casos, eram contratados por municípios maiores para participarem dos JIRGS. Os gestores alegavam ainda, que a diminuição na participação de seus municípios nos jogos<sup>14</sup> ocorria também pelos altos custos com transporte, alimentação e hospedagem, ocasionados pelo deslocamento das equipes e dos atletas para competirem em outros municípios. Como contraponto, a posição das federações era de que fosse resguardada a identidade histórica dos JIRGS, ou seja, que se garantisse a participação dos melhores atletas do Rio Grande do Sul, que para estas entidades era um dos mais importantes eventos esportivos do estado. As federações salientavam a importância dos jogos serem ainda mais competitivos, e ressaltavam que o estado carecia de políticas voltadas para o esporte de rendimento<sup>15</sup>. Os tencionamentos aumentaram, na medida em

---

informações estarão sendo acrescentadas na pesquisa, tendo em vista a minha passagem como funcionário do DESP/FUNDERGS no período de 1999 a 2002.

<sup>11</sup> Ver detalhes no projeto dos JIRGS de 1999.

<sup>12</sup> As modalidades realizadas nos JIRGS de 1998 foram: futsal, voleibol, handebol, atletismo, basquetebol, ginástica, natação, tênis, judô, rústica, karatê, patinação, ciclismo, vela, canoagem, remo, tiro, bocha, xadrez, bolão e damas. Ver mais detalhes no regulamento dos jogos do referido ano.

<sup>13</sup> O custo total para realização dos JIRGS em 1999 foi de R\$ 193.787,00. Mais detalhes no relatório de ações e projetos do DESP de 1999.

<sup>14</sup> Em 1999, o DESP realizou um levantamento a partir dos relatórios dos últimas seis edições dos JIRGS – 1993 a 1998 -, e constatou que participaram dos jogos, em média, 188 municípios, dos 467 existentes. Atualmente o Rio Grande do Sul conta com 497 municípios. Ver mais detalhes no relatório dos JIRGS de 1999.

<sup>15</sup> “O desporto de rendimento pode ser organizado e praticado: I – de modo profissional, caracterizado pela remuneração pactuada em contrato formal de trabalho entre o atleta maior de dezoito anos e a entidade de prática desportiva empregadora que o mantiver sob qualquer forma de vínculo; II – de modo não-profissional, compreendendo o desporto: a) semiprofissional, expresso em contrato próprio e específico de estágio, com atletas entre quatorze e dezoito anos de idade e pela existência de incentivos materiais que não caracterizem remuneração derivada de contrato de trabalho; b) amador, identificado pela liberdade de prática e pela existência de qualquer forma de remuneração ou de incentivos materiais para atletas de qualquer idade” (Decreto Federal nº 2.574, cap. II, art. 3º de 29 de Abril de 1998). Em termos sociológicos,

que estes segmentos esportivos percebiam que a construção dos JIRGS estava se caracterizando de forma diferente com a qual eles estavam acostumados, ou seja, de forma coletiva e democrática, com a participação mais efetiva dos gestores municipais, principais promotores dos jogos em seus municípios e regiões.

A polêmica dos jogos acentuou-se quando em um dos encontros promovidos pelo DESP, para finalizar o regulamento da edição de 1999, foi deliberado que a participação de atletas federados nos JIRGS seria restritiva<sup>16</sup>. Esta limitação na participação de atletas federados foi mantida pelo DESP/FUNDERGS nas três edições seguintes de sua gestão. Os registros apontam que a posição do DESP se manteve, visto que o órgão gestor se apoiava na decisão deliberada entre os municípios participantes das reuniões.

O debate sobre a 31ª edição dos JIRGS prosseguiu com a realização de um seminário de avaliação que apontou uma série mudanças<sup>17</sup> para a edição dos jogos em 2000. Uma das mudanças dos projetos de 2000 e 2001 foi a substituição da fase final, por 28 finais regionais<sup>18</sup>, onde eram conhecidos os municípios campeões dos jogos. O argumento do DESP ao propor a fase única regionalizada era a de incentivar os municípios a participarem dos jogos, visto que com a descentralização os municípios reduziram suas despesas consideravelmente.

Já a 34ª edição dos JIRGS, em 2002, retomou as mesmas características da edição de 1999, ou seja, a disputa dos jogos foi realizada em fases classificatórias, culminando em uma fase final, onde então, foi realizada em um único município-sede. As adaptações feitas no regulamento<sup>19</sup> previam a disputa das modalidades coletivas em dois grupos: divisão A – atletas federados e divisão B – atletas não federados.

Segundo o DESP/FUNDERGS, uma ação política de inclusão social que interagiu com os JIRGS nas quatro edições foi a que permitia a participação das pessoas portadoras de deficiência<sup>20</sup> nos jogos. Verificou-se em alguns documentos que o órgão gestor realizou

encontramos autores como Stigger (2001, p. 84) que interpretam o esporte de rendimento “como forma de expressar o esporte desenvolvido na sua forma institucionalizada e realizada no âmbito das federações esportivas, ou seja, o esporte hegemonicamente praticado e aquele que tem sua expressão em grandes eventos de caráter oficial, os quais têm grande visibilidade social: esporte oficial; esporte de alta competição; esporte espetáculo; esporte de competição; esporte formal”.

<sup>16</sup> “Não poderão participar dos JIRGS atletas federados (as) inclusive de outros estados, nascidos em anos anteriores a 1981, inclusive, e que participaram de competições oficiais em 1998 e estão participando em 1999 nas seguintes modalidades esportivas: basquetebol, futsal, handebol e voleibol. Os (As) demais atletas federados (as) nascidos (as) a partir de 1982 (17, 16, 15 anos, etc) poderão participar dos jogos pelo seu município de nascimento ou pelo município com o qual mantenha vínculo com o clube” (Regulamento dos JIRGS, cap. VII, art. 34, p. 18, 1999).

<sup>17</sup>Do resultado deste seminário de avaliação realizado pelo DESP, foram apontadas algumas propostas dos municípios para a edição dos jogos em 2000. Seguem algumas das propostas: muitas modalidades para serem realizadas em apenas três dias; poucos municípios no estado, exceção à Porto Alegre, possuíam estrutura e instalações esportivas para realização de um evento destas proporções; a maioria dos atletas participantes desembolsavam recursos financeiros próprios para participar dos jogos; falta de apoio e recursos financeiros dos municípios aos seus atletas para participarem dos jogos; má distribuição dos recursos financeiros aplicado pelo DESP nos jogos. os recursos eram destinados quase que na sua totalidade para a final do evento; ineficiência no controle e fiscalização dos atletas federados a partir do critério restritivo de participação nos jogos; (Seminário de avaliação dos JIRGS/1999).

<sup>18</sup>Diferentemente da edição de 1999, a fase única dos JIRGS 2000 e 2001 utilizou como referência à distribuição geográfica das 22 regiões do Orçamento Participativo do Estado. Ver mais detalhes no folder da 32ª edição dos JIRGS.

<sup>19</sup> “Os 34º JIRGS serão disputados, na categoria A (federados) e na categoria B (não federados), nas seguintes modalidades: basquetebol, futsal, handebol e voleibol, nos naipes feminino e masculino, para pessoas não portadoras de deficiência”. (Regulamento geral das competições. Caxias do Sul/RS – Novembro, 2002).

<sup>20</sup> As pessoas portadoras de deficiência (PPDs) participaram pela primeira vez dos jogos na edição de 1999. As modalidades realizadas foram o atletismo (100, 200 e 400 metros rasos, salto em distância e arremesso de

encontros regulares com órgãos e entidades representativas deste segmento, com o propósito de elaborar um regulamento específico de cada um dos grupos de portadores: mentais, visuais, auditivos e físicos. Esta ação ainda possibilitou a articulação conjunta com a Fundação de Apoio ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul – FADERS, que participou da preparação e organização dos jogos.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender as relações, de “lutas” e “estratégias”, de “disputas” e “lucros” e de “interesses próprios”, ocorridas a partir da implementação dos JIRGS, no período de 1999 a 2002, pergunta-se: Que lutas eram estas? O que motivavam estas disputas? Quais eram as estratégias estabelecidas nos JIRGS? Quem eram os protagonistas dos jogos? Quais eram os interesses destes protagonistas? Quais eram as concepções de esporte destes protagonistas?

Portanto, o próximo passo desde trabalho será desenvolver um referencial teórico que nos possibilite e nos auxilie na compreensão destas questões de pesquisa.

## **ANÁLISE DOS ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA**

O referencial teórico escolhido como suporte para auxiliar neste estudo, consiste em grande parte no modelo sociológico dos campos de Pierre Bourdieu. Esta escolha encaminhou-nos, também, a outros autores que desenvolvem um pensamento localizado especificamente nas mais diferentes concepções de esporte e suas representações sociais. Assim para Bourdieu, toda formação social está estruturada em uma série organizada de campos. Estes campos, por sua vez, são considerados espaços estruturados responsáveis por suas próprias leis de funcionamento e, também, por suas próprias relações de força, estabelecidas entre os agentes que intervêm em determinado campo e de acordo com a posição que eles ocupam neste espaço.

Esta estrutura de campo corresponde à distribuição de capital específico - que é acumulado por ganância ou por mérito - adquiridos como forma de prestígio dentro do campo, sendo “resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições, e comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições” (Bourdieu, 1983, p. 133).

Segundo Bourdieu existe uma homologia de estrutura e funcionamento entre os vários campos da produção humana (campo da luta de classes, da religião, da política, da arte, do esporte). Assim, no interior de cada campo existem formas de disputa, lutas e competições, onde seus agentes se colocam em posição de “domínio” – aqueles que defendem o monopólio procurando excluir a concorrência - e de “subordinação” – aqueles que tentam garantir o direito à participação. O autor salienta ainda, que existe uma dinâmica de funcionamento dos campos muito intensa.

Mas essas relações, - de força, lutas e estratégias, de interesses e lucros, de disputas pelo monopólio - presentes na estrutura do campo, constituem algo mais do que simplesmente um conjunto de palavras e expressões significativas no contexto da teoria. Analiticamente, o campo pode definir-se como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições adquiridas. Assim essas posições de concorrência pelo campo, definem a sua existência e a conquista de poder de seus ocupantes, agentes ou instituições, a partir de sua situação atual e de seu potencial de autonomia, conquistados com diferentes espécies de capital específico. Essas são algumas das relações objetivas que estabelecem uma forma de “jogo” dentro do campo, reforçada muitas vezes por posições de dominação, subordinação e homologia.

---

peso), basquetebol (somente para deficientes físicos), damas e xadrez (menos deficientes mentais), futsal (somente deficientes mentais e auditivos), golbol (somente deficientes visuais), natação (25, 50 e 100 metros livre) e tênis de mesa (menos deficientes visuais).

Na tentativa de melhor interpretar este universo das relações de força estabelecidas nos mais diversos campos, será importante ressaltar que a conquista do monopólio da autoridade ou do monopólio da competência, - científica, religiosa, da alta costura, do esporte – aceita como pré-requisitos fundamentais, o poder social e a capacidade técnica, compreendidos segundo Bourdieu, (1983, p. 122-123) como a “capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), [...]”.

É importante destacar, que o campo particulariza-se como um espaço de relações de poder e disputas, onde predomina uma distribuição desigual de direitos sociais determinando o lugar, a posição e o *status* que este agente ocupa na sociedade.

Decorrentes de sua história particular de formação e apesar de suas especificidades, os campos possuem em sua estrutura e funcionamento o que Bourdieu denominou de leis invariantes, reveladas através da comparação entre os vários campos. O autor afirma, que ao se estabelecer analogias entre os campos, partindo-se da hipótese que eles são homólogos, apoia-se na

intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos), é um espantoso instrumento de construção do objeto. É ele que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos (...) Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso do “método comparativo”, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (1989, p. 33).

Da denominação do campo, como um espaço estruturado de posições, e conseqüente, distribuição de capital específico, surgem leis ou propriedades gerais, que estabelecem normas de funcionamento invariável entre campos distintos, possibilitando o estudo e análise de um campo, considerando as incertezas e explicações de outros. Em outras palavras, um determinado campo pode avançar a partir do aprendizado das propriedades de outros campos distintos, como por exemplo: o campo científico, o campo político, o campo esportivo, etc...

Estas leis de funcionamento definem, também, quem pode permanecer ou não no campo, e mais, quem pode a partir de sua posição emitir discursos próprios do campo. No espaço das relações de disputa pela apropriação de capital específico de determinado campo, se estabelece a luta pela posse do poder simbólico.

O poder simbólico constitui um outro modelo de análise sociológica proposto por Bourdieu. Este modelo, fundamental para a compreensão teórica dos campos, é explicado analogicamente por Bourdieu (1989, p. 7-8), como “uma espécie de ‘círculo’ cujo centro está em toda parte e em parte alguma”. Para o autor é possível o reconhecimento do poder quando “ele se deixa ver menos” e quando “ele é mais completamente ignorado”. Portanto, para Bourdieu o poder simbólico “é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Assim as relações de disputa e poder estabelecidas dentro do campo ocorrem de forma irreconhecível, transfigurada e legitimada, ou seja, é o que se pretende desvelar neste estudo.

## **METODOLOGIA**

A partir deste tópico, apresentaremos os instrumentos metodológicos que estão sendo utilizados neste estudo, ou seja, a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Além da apresentação dos instrumentos metodológicos informaremos, também, os passos que estão sendo dados nesta pesquisa até o presente momento.

Em relação a análise documental<sup>21</sup>, significativos passos já foram tomados, como por exemplo, a coleta e análise dos documentos produzidos e publicados no período de 1999 a 2002. Entre os documentos manuseados foram selecionados, catalogados e analisados os seguintes: textos, relatórios, projetos, atas, registros, sínteses de reuniões, matérias veiculadas em jornais, regulamentos, pareceres, ofícios, material audiovisual (fitas de vídeo, fotografias), fôlders, cartazes e etc... . Os referidos documentos foram coletados na própria sede da FUNDERGS e no Centro de Memória da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A decisão de iniciar o trabalho de campo pela análise de documentos deve-se principalmente pelo fato dos documentos revelarem e indicarem possíveis participantes das entrevistas.

Já a entrevista é considerada um dos principais procedimentos de coleta de dados utilizados nas ciências sociais. A opção pela entrevista semi-estruturada, fundamenta-se na possibilidade do entrevistador ao aplicá-la, oferecer ao entrevistado maior liberdade de dissertar sobre o tema, oportunizando-o abordar aspectos relevantes sobre o que pensa. Em andamento, as entrevistas estão sendo realizadas de acordo com a distribuição dos informantes em três grupos principais: gestor(es) estadual(is), gestor(es) municipal(is) e federações esportivas. Para cada um dos grupos foram escolhidos, inicialmente, quatro informantes, o que não impedirá de, no transcorrer da realização das entrevistas este número seja alterado, acrescentando-se outros informantes. Considerando as particularidades de cada um dos grupos foi elaborado um roteiro de perguntas com o objetivo de orientar e auxiliar o trabalho do entrevistador, além de permitir a elaboração de outras questões relacionadas ao tema em estudo.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nos dias atuais, as relações de disputa e interesses pelo monopólio do esporte estão cada vez mais acentuadas. Para exemplificar, poderíamos citar as diferentes interpretações acerca do esporte, que abordam o fenômeno esportivo a partir de perspectivas homogêneas ou heterogêneas<sup>22</sup>. Institucionalmente falando, o campo do esporte também pode ser visualizado de forma compartimentalizada. A legislação federal brasileira estabelece três tipos de manifestações esportivas: educacional, participação e rendimento<sup>23</sup>. Cada uma destas manifestações constitui um espaço particular de atuação, vinculado a interesses específicos estabelecidos a partir da disputa pelo poder.

Outro espaço característico de disputas e interesses no campo esportivo é o constituído pelas confederações e federações esportivas<sup>24</sup>. A movimentação de recursos financeiros expressivos, bem como o elevado prestígio político, são elementos responsáveis por constantes tencionamentos internos e externos nestas instituições.

Em todos esses exemplos são identificados espaços de relação de disputas por um capital específico. Esta busca pelo capital científico, político, econômico entre outros, constitui os objetos de poder e lutas pelo monopólio de determinado campo. Assim quem domina um determinado campo está em uma posição privilegiada, ou seja, está assegurando o funcionamento do campo em seu benefício. Por outro lado, quem detém o monopólio de um determinado campo não está livre das tensões, que são resultantes dos

---

<sup>21</sup> A análise documental constitui um importante papel na pesquisa social. Segundo Gil (1999, p. 160) “muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de ‘papel’: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, revistas etc...”.

<sup>22</sup> Esta análise pode ser encontrada em Stigger, 2002. O autor apresenta uma revisão bibliográfica acerca destas diferentes abordagens e concepções de esporte.

<sup>23</sup> Ver Lei Federal nº 9.615, cap. II, art. 2º.

<sup>24</sup> Sendo consideradas respectivamente entidades nacionais e regionais de administração do esporte, estas instituições possuem uma organização e funcionamento autônomo, geralmente com fins lucrativos.



protestos, das reivindicações e da resistência daqueles que estão subordinados neste espaço de disputa.

Para compreendermos os JIRGS no período de 1999 a 2002, a partir de uma abordagem teórica dos campos de Bourdieu e de outros estudos que tratem das concepções teóricas do esporte, será fundamental analisarmos a posição dos agentes e instituições no campo esportivo<sup>25</sup> em relação ao campo do poder, ou seja, verificar as posições – de domínio ou subordinação - que ocupavam cada um dos agentes e instituições envolvidas nestes jogos. Uma outra etapa será estabelecer uma estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem dentro de um mesmo campo.

Anteriormente foi destacada a existência de uma homologia de estrutura e funcionamento entre os vários campos da produção humana. Assim, sendo homólogos, o campo esportivo e o campo político (mais especificamente o Estado), além de ajudar a entendê-los melhor, possibilitará uma maior compreensão das políticas públicas em esporte e lazer, uma vez que elas representam o espaço constitutivo da relação entre Estado e o sistema esportivo.

Outra razão para submeter a análise dos JIRGS à linguagem do modelo teórico dos campos, será de compreender neste espaço de relações de disputa, qual é a posição ocupada por este evento esportivo na estrutura e funcionamento de um determinado campo esportivo, como também, compreender qual é a posição dos protagonistas imbuídos de interesses próprios nas relações de disputa por um determinado capital esportivo.

Para finalizar é importante ressaltar aos leitores que este estudo ainda necessita de uma complementação de informações resultantes das entrevistas com os protagonistas dos jogos. A busca e análise destes dados permitirão estabelecer um diálogo melhor com a literatura e acrescentarão subsídios ainda mais consistentes para compreender este evento esportivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. Como é possível ser esportivo? In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983b.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Decreto nº 2.574, de 29 de abril de 1998. Regulamenta a lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre o desporto, e da outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 30 Abr. 1998. p. 1557 – 1586.

---

<sup>25</sup> Entre os campos investigados por Bourdieu, o campo esportivo será um dos principais campos utilizados para compreender os JIRGS. O autor define o campo esportivo ou o campo das práticas esportivas como “o lugar que, entre outras coisas, disputam o monopólio de imposição da definição legítima da prática esportiva e da função legítima da atividade, amadorismo contra profissionalismo, esporte-prática contra esporte-espetáculo, esporte-distintivo – de elite – e esporte popular – de massa –etc.”; (1983b, p. 142).

DUTRA, Olívio. Prefácio. In: SOARES, Laura T. (Org.). Tempo de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FUNDAÇÃO DE ESPORTE E LAZER DO RIO GRANDE DO SUL. 1ª Conferência estadual de esporte e lazer. Caderno de sistematização. Nov, 2002.

FUNDAÇÃO DE ESPORTE E LAZER DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório geral 1999 – 2002. Dez. 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Folder da 32ª edição dos jogos intermunicipais do rio grande do sul. Porto Alegre, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Plano estadual de desenvolvimento do esporte e lazer. Porto Alegre, julho, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Projeto dos jogos intermunicipais do rio grande do sul. Porto Alegre, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Projetos e ações. Porto Alegre, janeiro, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Regulamento geral dos 31º jogos intermunicipais do rio grande do sul. Porto Alegre, novembro, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Regulamento geral das competições. Caxias do Sul, novembro, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Desportos. Relatório dos Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul, dezembro, 1999.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, n.14, 2001.

\_\_\_\_\_. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

### **Dados pessoais:**

Fernando Bruno Rieth  
Av. Faria Lobato, 1120/50 – Bairro Sarandi – Porto Alegre/RS – CEP: 91110-460  
Forma de apresentação: Datashow

## **O GOVERNO LULA E SUA POLÍTICA (NEOLIBERAL) PARA O ESPORTE NACIONAL: MANUTENÇÃO E/OU ADAPTAÇÃO AO PROJETO DOMINANTE?**

Adriana Machado Penna.  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação.  
Faculdade de Educação.  
Universidade Federal Fluminense (UFF) - CAPES

### **RESUMO**

*Este texto tem por objetivo analisar as doutrinas que orientam a Política Nacional do Esporte elaborada pelo Ministério do Esporte do atual governo Lula. Temos por base que tais políticas atendem as demandas do projeto neoliberal e aos interesses hegemônicos de formação humana e de incentivo às relações sociais vigentes.*

*Palavras-chave: Política Nacional do Esporte \_ Governo Federal \_ Ministério do Esporte \_ Relatório da Força Tarefa da ONU \_ Educação Física \_ Esporte Escolar.*

### **RESUMEN**

*Este texto tiene por objetivo analizar las doctrinas que orientan la Política Nacional del Deporte elaborada por el Ministerio del Deporte del actual gobierno Lula. Tenemos por base que tales políticas atienden las demandas del proyecto neoliberal y a los intereses hegemónicos de formación humana y de incentivo a las relaciones sociales vigentes.*

*Palabra clave: Política Nacional del Deporte \_ Gobierno Federal \_ Ministerio del Deporte \_ Informe de la Fuerza Tarea de la ONU \_ Educación Física \_ Deporte Escolar*

### **ABSTRACT**

*This text has for target to analyze the doctrines that lead the National Politics of the Sport as determined by the Ministry of the Sport in present Lula's government. We have for granted that such politics attend the needs of the neo-liberal project and the most hegemonic interests of formation of human beings and incentive the present social relations.*

*Keywords: National Sports Politic - Federal Government - Ministry of the Sport - NATO's Task Force Report - Physical Education - School Sporting.*

Verificamos que entre as estratégias políticas praticadas pelo governo Lula, na busca por reanimar o espírito nacionalista do brasileiro, uma delas apóia-se na utilização dos meios de comunicação que colaboram para a produção e difusão de idéias e atitudes. Neste caso, o espaço televisivo exerce, sem dúvida, papel relevante na construção do senso comum e na sua manutenção. Destacamos, portanto, a insistência por parte do Governo Federal na divulgação de campanhas que valorizam as conquistas esportivas em nosso país e os esforços desempenhados pelos atletas brasileiros, profissionais e amadores.

O uso de imagens e depoimentos de grandes nomes do esporte nacional ou a utilização de exemplos da vida de cidadãos comuns e esportistas anônimos que conseguem alguma forma de destaque perante a sociedade, é exibido como incentivo à competitividade e constante busca pelo sucesso. Reforça-se, assim, a idéia do indivíduo como único responsável por suas vitórias e/ou derrotas no jogo da vida. Força de vontade, elevação da auto-estima entre outros sentimentos, parecem ser os pré-requisitos para alcançar a superação das diversidades econômicas, sociais e culturais do brasileiro.

Entendemos que o governo, desta maneira, camufla os reais problemas e injustiças experimentadas pelo país. Em nossa concepção, há neste tipo de conduta do Governo Federal a intenção de travar uma relação direta entre a “magia” e aparente unidade e tolerância construídas pela cultura do esporte com a realidade concreta da vida do trabalhador brasileiro.

O Governo Federal busca, assim, sustentar a idéia de que através da valorização do espírito esportivo (competitividade, colaboração, unidade, espírito de grupo, vontade de vencer, etc.) o Brasil poderá estar mais próximo das raias da competitividade internacional, bastando para tanto, um povo de boa vontade que cultive a esperança e que seja, acima de tudo, tolerante.

O interesse no contexto abordado acima, justifica-se no fato de estarmos desenvolvendo uma pesquisa (em andamento), que tem por objeto a análise da realidade concreta da formação do professor de educação física. Portanto, identificar os meios atuais utilizados pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) na ingerência sobre a formação e atuação dos trabalhadores desta área do conhecimento, caracteriza o objetivo maior de tal pesquisa. Dados levantados até a atual fase de nossa pesquisa, revelam que o CONFEF tem tido voz e voto junto ao Ministério do Esporte, colocando-se como um dos órgãos responsáveis pela elaboração e efetivação de diversos projetos do governo. Tais dados merecerão destaque em nossa pesquisa por entendermos que estes, podem revelar mais uma estratégia do CONFEF para facilitar seu avanço sobre a formação do trabalhador de educação física.

Destacamos, entretanto, que nosso objetivo na elaboração do presente texto, implica em, tão somente, apresentar a análise de documentos<sup>1</sup> que revelam as doutrinas e orientações que têm balizado o Ministério do Esporte na elaboração das Políticas Públicas do Esporte Nacional.

## **2 \_ Política Nacional do Esporte: para que? Para quem?**

As políticas do atual Governo Federal são apresentadas e colocadas em prática sob o discurso de que as mesmas visam beneficiar a todos os brasileiros, em especial os que estão socialmente e economicamente excluídos. Além desses aspectos, o governo defende que os negócios que envolvem o esporte devem ser encarados como um setor com amplas capacidades de geração de lucros e que, por este motivo, trata-se de um mercado a ser explorado com maior atenção.

---

<sup>1</sup> Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2003);  
MINISTÉRIO DO ESPORTE: uma Política Nacional de Esporte (BRASIL, 2004).

Além de fazer bem a saúde, o esporte também faz muito bem para a economia do País. A indústria esportiva brasileira movimenta mais de R\$ 25 bilhões por ano. O setor também é um importante gerador de emprego e hoje são 300 mil pessoas que dependem economicamente da atividade esportiva no Brasil. (BRASÍLIA, 18/06/2004)

No que tange as políticas nacionais do esporte, o governo brasileiro vem pautando suas ações, baseando-se nas orientações de um documento produzido e divulgado pela ONU<sup>2</sup>. O Ministério do Esporte defende que o caráter que pretende dar à estrutura de sua Política de Esporte Nacional, trará repercussão para contensão das diferenças sociais, dos diversos desajustes de comportamentos que possam gerar embates e acirramento de idéias, além de ser capaz de conter a exclusão social e a miséria.

De acordo com informações da Ascom/ME (21/06/2004), órgão responsável por veicular notícias referentes ao Ministério do Esporte, o presidente Lula fez um discurso durante a abertura da 1ª Conferência Nacional do Esporte<sup>3</sup>, destacando a importância do programa Segundo Tempo e afirmando<sup>4</sup> que: “ **o eixo central da política de esporte é a escola.**” (BRASÍLIA, 16/06/2004, grifo nosso).

O segundo tempo é um programa do Ministério do Esporte, em parceria com o Ministério da Educação promovido pela Secretaria de Esporte Educacional que assegura a 750 mil jovens carentes através de parcerias, a alimentação, uniforme e material esportivo, reforço escolar, noções de saúde, higiene. As atividades acontecem em horário oposto ao turno escolar e são acompanhadas por um coordenador (professor de Educação Física) e quatro (monitores) disponibilizados pelo Ministério, em cada núcleo implantado.

Na mesma oportunidade, o presidente Lula ressaltou "a importância do esporte na formação do povo brasileiro". Segundo Nádia Faggiani, repórter da Agência do Brasil de comunicação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva afirmou que "junto com a educação, o esporte é a forma mais barata e importante de combater os males que tomam conta da juventude brasileira, como o uso de drogas, a criminalidade e a evasão escolar." O presidente, ainda, tornou pública sua concepção, sobre como o esporte deverá orientar as políticas nacionais, esclarecendo que:

'Queremos fazer do esporte em nosso país uma política tão comum como escovar os dentes. Desde a fase da disputa eleitoral, assumi o esporte como instrumento fundamental do povo e o compromisso de que era preciso criar um Ministério do Esporte no Brasil, separado do turismo que

<sup>2</sup> Vide rodapé nº 1

<sup>3</sup> Segundo o Ministério do Esporte, o objetivo da 1ª Conferência Nacional do Esporte foi: “promover uma discussão nacional para discutir o aprimoramento da política pública de promoção da atividade esportiva no país.” (BRASÍLIA, 10/03/2004). Este evento foi organizado durante quatro meses (de março a junho de 2004), onde aconteceram palestras, debates e fóruns em etapas municipais, estaduais, no Distrito Federal e por último, culminando na 1ª Conferência Nacional do Esporte, realizada em Brasília de 17 a 20 de junho.

<sup>4</sup> Segundo informa o Ministério do Esporte, sobre o Programa Segundo Tempo: “Trata-se de uma enorme parceria, um verdadeiro pacto nacional pelo desenvolvimento humano de nossas crianças, por meio do esporte. (...) Sua finalidade é, em primeiro lugar, democratizar o acesso à prática esportiva. Além de estender a permanência da criança e do adolescente na escola, possibilitando o seu desenvolvimento integral.”.

é hoje um setor gerador de grande fonte de renda. O papel do Ministério do Esporte hoje é o de fazer desabrochar milhares de talentos que temos no setor. ' (ibid.)

A Conferência Nacional do Esporte, além de tratar de muitos temas ligados ao setor esportivo, também dedicou um espaço específico para discutir a formação profissional. Uma das sugestões “prevê a parceria dos Governos com a iniciativa privada, visando o financiamento de pesquisa e a manutenção de laboratórios didático-pedagógicos.” Neste debate estiveram reunidos pesquisadores de todo o país, ligados ao campo da educação física, entre outros. Entre muitas questões levantadas, os pesquisadores presentes ressaltaram a importância da 1ª Conferência Nacional do Esporte contar com um apoio interministerial e que, neste sentido, a proximidade com o Ministério da Educação foi considerada uma ação positiva, já que: **“O vínculo com a Educação favorecerá a otimização de recursos destinados aos cursos de educação física e mudanças nos currículos dos cursos de educação física, por exemplo.”** (BRASÍLIA, 18/06/2004, grifo nosso).

Vale a lembrança de que o CONFEF fez parte da Comissão Organizadora da 1ª Conferência Nacional do Esporte, sendo, portanto, interlocutor em todos os debates promovidos, durante os quatro meses (de março a abril) de conferências estaduais e municipais, levando seus interesses e reivindicações à 1ª Conferência Nacional, realizada em Brasília, entre 17 e 20 de junho. O CONFEF teve participação efetiva nas várias etapas de discussões que aconteceram em todo o país, buscando ampliar seu campo de ingerência.

Foi eleito como central em uma das etapas preliminares à 1ª Conferência Nacional do Esporte (Conferência IX, 18/06/2004), o seguinte tema: “Escolas têm papel essencial na prática esportiva”. Segundo o Secretário Nacional do Esporte Educacional, Ricardo Leyser, ‘a escola tem papel central para a democratização do esporte e ampliação da base.’ Outros integrantes do evento foram ouvidos, como no caso do presidente da Comissão de Ética do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), João Batista Tojal, que defendeu a criação de uma política nacional para o esporte onde a mesma deveria “preservar o caráter formativo dos estudantes e deve se basear em princípios como cultura, participação, cooperação, (...),responsabilidade social e ética.”

### **3 \_ Orientação dos organismos interacionais para a elaboração da Política Nacional do Esporte no Brasil**

---

Interessa-nos neste ponto, identificar as orientações feitas por organismos multilaterais, do âmbito da ONU, UNESCO, BM e FMI, que junto ao financiamento de projetos econômicos, se voltam para projetos envolvendo “o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza (...)”. (FONSECA, p. 169, 2000). Tais medidas sinalizam para uma emergência em se descaracterizar o significado da miséria, da desigualdade social e da perda da dignidade humana, objetivadas em consequência da intensificação da exploração capitalista.

Neste sentido, a ONU, em julho de 2003, publica um documento intitulado: **“Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio”**. A elaboração deste documento inicia-se com a constituição de uma Força Tarefa entre Agências da ONU “para rever as atividades que envolvem o esporte dentro do sistema das Nações Unidas”. (BRASÍLIA. Ministério dos Esportes, 2004).

A idéia central do relatório, concentra-se em uma análise das inúmeras contribuições que o esporte pode oferecer para a concretização das Metas de

Desenvolvimento para o Milênio (MDMs) e que, para tanto: “Os esforços das Nações Unidas no sentido de prestar assistência a diferentes países para que consigam as MDMs incluem vários atores que trabalham em parceria para o desenvolvimento sustentável e a paz.” (ibid.).

Este documento utiliza-se do princípio da igualdade e da participação de todos nos benefícios sociais sem, em momento algum, identificar qualquer contradição entre classes sociais, raça, religião, cultura, poder econômico, etc. Neste sentido, o esporte é tratado como um instrumento compensatório capaz de \_ desligado da totalidade das relações sociais \_ facilitar a inclusão, sobretudo, dos pobres, mulheres, crianças e todos aqueles considerados à margem da sociedade. Ao tratar da relação do esporte com o desenvolvimento humano, o documento destaca que:

Um ponto fundamental da noção de desenvolvimento das Nações Unidas é o desenvolvimento humano sustentável, que reconhece que o desenvolvimento vai muito além do crescimento econômico. **O desenvolvimento é um processo de ampliação das escolhas das pessoas e de aumento de oportunidades disponíveis a todos os membros da sociedade.** Baseado nos princípios da inclusão, da equidade e da sustentabilidade, a ênfase está na importância de aumentar a oportunidade para a geração atual assim como as de gerações futuras. As capacidades humanas básicas necessárias para isto são: ‘conduzir vidas longas e saudáveis, ter acesso ao conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para manter um **padrão de vida decente** e poder participar na vida da comunidade’<sup>5</sup>. O esporte pode ajudar diretamente a construir essas capacidades. (ibid., grifo nosso).

Mediante uma visão liberal de valorização do indivíduo, o Relatório da ONU entende por esporte: “todas as formas de atividade física que contribuam para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a integração social.” (ibid.).

Diante desta visão, o ser humano funciona como um mero instrumento às demandas do sistema. O homem, neste sentido, não é respeitado como produto de sua história e ator principal na mesma. O que se percebe, em todo o conteúdo do documento, é um argumento de reforço permanente dos ideais da doutrina liberal e o constante fortalecimento de valores individualistas, marcantes nas relações humanas produzidas na atualidade. Apoiado nestes princípios o Relatório em questão alega que o esporte, por ser “uma ferramenta eficaz para a mobilização social”, é capaz de exercer influência sobre a saúde, reduzindo probabilidade de doenças, através da mobilização social. Além deste aspecto, o Relatório sinaliza para o potencial econômico significativo contido no esporte, afirmando ser este um importante setor para a geração de empregos. “É também um ambiente-chave e uma atração natural para a participação de voluntários. Além, disso, a prática de esporte apóia a preservação de um meio ambiente limpo e saudável”. (ibid.)

Dado que é um local-chave para a participação voluntária, o esporte deve ser usado para promover o voluntariado, especialmente entre os jovens cuja participação é um forte indicativo do voluntariado em sua vida futura. O voluntariado fornece benefícios ao indivíduo, tais como a auto-satisfação, a aquisição de habilidades, o aumento da compreensão e a integração social. Beneficia-se também a sociedade, com impactos que incluem o crescimento econômico, o bem-estar social, a participação comunitária, a geração de confiança recíproca e a ampliação da interação social através de novas redes a construir e consolidar a coesão e

<sup>5</sup> PNDU (2002) United Nations Human Development Report, p. 13.

estabilidade sociais. O esporte é uma maneira importante de incentivar o voluntariado nas sociedades e de se alcançar os benefícios sociais resultantes.

É, portanto, valendo-se desta visão positivista e funcionalista, que o Relatório trata o esporte como uma ferramenta viável ao projeto dominante. As contradições vividas no seio das relações sociais assumem, neste contexto, uma aparência harmônica.

O esporte pode atravessar as barreiras que dividem as sociedades, tornando-o assim uma poderosa ferramenta para apoiar esforços de prevenção de conflitos e de construção da paz, tanto simbolicamente no nível global, quanto de maneira bastante prática dentro das comunidades. **Quando aplicados eficazmente, os programas de esportes promovem a integração social e fomentam a tolerância, ajudando reduzir a tensão e gerar diálogo.** O poder de organização e reunião do esporte o torna uma ferramenta ainda mais eficaz para a comunicação e a conscientização. (ibid., grifos nossos)

Seguindo nesta linha, a Força Tarefa da ONU “recomenda fortemente” que os países membros das Nações Unidas, se engajem na implantação deste programa, chamando a atenção para as seguintes questões:

“1. O esporte deve ser bem integrado na agenda do desenvolvimento. 2. O esporte deve ser incorporado como uma ferramenta útil nos programas para o desenvolvimento e a paz. 3. As iniciativas baseadas no esporte devem ser incluídas nos programas de país das Agências das Nações Unidas, conforme, apropriado e de acordo com necessidades localmente avaliadas. 4. Programas que promovem o esporte para o desenvolvimento e a paz necessitam de mais atenção e recursos por parte dos Governos e sistema das Nações Unidas. 5. As atividades baseadas na comunicação que utilizam o esporte devem **focalizar na mobilização social e na conscientização bem-direcionados**, particularmente nos níveis nacional e local. 6. **Uma recomendação final da Força Tarefa é que a maneira mais eficaz de implementar os programas que usam o esporte para o desenvolvimento e a paz é através de parcerias.** (ibid., grifo nosso)

O desenvolvimento econômico é, na concepção do Relatório, um dos pontos que deve ser mais explorado, tanto pelas Nações Unidas como pelos seus “parceiros”, incentivando-os a integrar o esporte em suas ações políticas. Este documento reforça, porém, que além dos interesses econômicos, é necessário intensificar a utilização das atividades esportivas como conquista de qualidade de vida, prevenção de doenças e integração social. Portanto, o que se esconde por trás de tais ações, acaba por revelar o seu maior objetivo, que consiste em potencializar a força de trabalho.

O potencial econômico do esporte é destacado por seu peso econômico resultante de atividades tais como a fabricação de produtos esportivos, eventos desportivos, serviços relacionados ao esporte e a mídia. (...) Além de ser uma força econômica em si, o esporte é também um potencial catalisador para o desenvolvimento econômico. **Uma população fisicamente ativa é uma população mais saudável, melhorando a produtividade da força de trabalho e aumentando os resultados econômicos. O esporte e a atividade física propiciam também uma das formas mais custo-efetivas de medicina preventiva, com potencial para reduzir drasticamente os custos com a saúde.** (ibid., grifo nosso)



O texto do relatório, ao tratar do tema específico “Esporte e Educação”, insiste que a educação é uma medida fundamental para a “concretização de todas as Metas de Desenvolvimento do Milênio” e que, por sua vez, “o esporte tem um lugar natural na educação, seja como uma abordagem formal, não-formal ou informal.” Ainda, ao tratar do tema Educação, o relatório se refere à educação física escolar como “um componente-chave de uma educação de qualidade e pode ser utilizada para promover a educação entre os jovens.” O documento afirma, ainda, que o esporte é uma ‘escola para a vida’, ensinando valores básicos e habilidades que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Garante que tais habilidades, aprendidas através “da brincadeira, da educação física e do esporte são fundamentais para o desenvolvimento holístico dos jovens”. Afirma, também, que o aprendizado de tais habilidades “como a cooperação e a auto-confiança, são essenciais para a coesão social e são levadas para a vida adulta.”

Ao tratar, especificamente, da relação entre “Esporte, Educação e Educação Física”, diz que esta última é essencial para uma educação de qualidade. Chama a atenção para o fato de que:

Negligenciar a educação física reduz a qualidade da educação, com futuros impactos negativos na saúde pública e nos orçamentos da saúde. A educação física é a única matéria no currículo escolar que focaliza especificamente o corpo. Dessa forma, ajuda a ensinar aos jovens o respeito com o corpo \_ seus próprios, assim como os dos outros \_ e os ajuda a lidar com muitos dos desafios enfrentados por jovens, incluindo o risco do HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmitidas e os perigos do tabaco e das drogas.

O Relatório apresenta, também, alguns resultados de pesquisas realizadas no meio escolar, que demonstraram as “correlações positivas entre a prática de esporte e a realização acadêmica”. Diz ainda, que segundo o resultado das pesquisas: “aumentar o tempo utilizado na educação física nas escolas não reduz as notas em matérias intelectuais, mas melhora para alguns alunos a capacidade de aprender e reter informação.” Entre as principais considerações do relatório, a respeito do esporte e da educação, uma nos chamou atenção:

Devido ao futuro impacto negativo na saúde pública e nos orçamentos da saúde resultantes da negligência em relação à educação física, os Governos devem reconhecer a importância da educação física e demonstrar seu apoio melhorando a provisão de recursos, de treinamento da equipe de funcionários e **alocando quantidades apropriadas de tempo escolar para a educação física.**

É visível a defesa pelo acréscimo de tempo dedicado à educação física escolar, porém, tal defesa caracteriza-se em oposição à luta por uma educação física progressista, que contribua com transformações significativas no campo educacional; que se entenda parte de uma totalidade, influenciando, desta forma, a dinâmica social a qual pertence e fazendo da ação educativa, antes de tudo, uma ação política. (VITOR MARINHO DE OLIVEIRA, 1987).

O governo Lula tem sido alvo de inúmeras críticas em função da sua subserviência ao capital estrangeiro e às orientações dos organismos internacionais. Estas são medidas que, para a crítica, provoca o aprofundamento e avanço das políticas neoliberais.

É, portanto, diante de tamanha adequação às políticas neoliberais que o país tem pautado suas políticas de incentivo ao esporte nacional e, sobretudo, ao esporte escolar e a educação física escolar.

Ao analisarmos os documentos<sup>6</sup> que divulgam as medidas elaboradas pelo Ministério do Esporte, não restam dúvidas que, na área do esporte, o Governo Federal vem buscando uma base para a construção “Política Nacional do Esporte”, enfatizando seu ineditismo no país. Reforça ainda, que tais políticas “abranjam todos os tipos de esporte, da recreação à competição, e visam o benefício de todos os brasileiros, em especial os social e economicamente excluídos.” (BRASÍLIA, 03/11/2004).

Ainda, neste mesmo documento, o Ministério do Esporte destaca a publicação do Relatório da ONU e faz a seguinte observação: “E é impressionante ver a sintonia que existe entre o que já estamos fazendo aqui no Brasil e o que propõe a ONU.”.

Sobre o Relatório produzido pela ONU, o Ministério do Esporte acrescenta que: “Recentemente, o secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, divulgou um documento intitulado Esporte para o Desenvolvimento e a Paz. É um relatório que faz uma análise da situação do esporte no mundo e propõe ações práticas para os governos.” A partir destas observações, o documento do Ministério do Esporte, passa a discorrer sobre as semelhanças entre as metas traçadas pelo relatório da ONU e as políticas para o esporte nacional:

1. Esporte social- instrumentos de inclusão social (em todos os tipos de esporte, há o fator inclusão social, mas há, também, uma política específica para isto);
2. Esporte Educacional – complemento à atividade escolar (política global, que envolve o esporte além da disciplina Educação Física, e a revitalização dos jogos estudantis e universitários);
3. Esporte de alto rendimento – o esporte competitivo (com o esporte para milhões, produziremos muitos atletas – e estes servem de exemplo para a prática de esporte por milhões); e
4. Recreação e Lazer – Esporte como qualidade de vida: saúde e bem-estar físico e psicológico (incentivo à prática esportiva para todos, como parte do cotidiano) (ibid.)

O Ministro do Esporte ressalta que o esporte é capaz de introduzir nas crianças valores como a “solidariedade, o respeito ao próximo, a tolerância, o sentido coletivo e a cooperação.” Além dessas qualidades, outras como “vida saudável, capacidade de liderança, disciplina, respeito às regras, noções de trabalho coletivo”, também merecem destaque no discurso do Ministro. Afirma, ainda, que o desenvolvimento desta política é capaz de incluir socialmente “32 milhões de crianças” pobres, pois, sempre lhes foi negado o acesso ao esporte e ao lazer.

Identificamos em tais propostas que o esporte continua sendo tomado como um instrumento desconectado de todo o contexto restante. A ele é dada a incumbência de “ser o caminho mais rápido para a inclusão social dessas populações.” (ibid.).

No que tange o Esporte na Escola, destaca o Programa Segundo Tempo esclarecendo que este prevê um horário adicional na escola, ocupado com atividades esportivas, **“sob a orientação de uma enorme rede de professores de educação física e monitores estagiários, treinados e contratados para este fim.”** (ibid., grifo nosso)

O Ministério do Esporte conta com a parceria de várias instituições para a execução do Programa Segundo Tempo, entre eles estão os Ministérios:

da Educação, da Segurança Alimentar, da Defesa, do Trabalho e da Assistência Social. Participam dele, também empresa, clubes sociais e esportivos, ONGs, universidades, as Forças Armadas, os governos estaduais e municipais, o Corpo de Bombeiros e polícias, sindicatos e associações profissionais.

---

<sup>6</sup> Vide nota de rodapé nº 1

O tema “Fator de desenvolvimento econômico” é tratado pelo Ministério do Esporte (BRASÍLIA, 03/11/04) como uma questão relevante, pois defende a idéia de que ao redor do setor da economia ligado às atividades esportivas, funciona uma “dinâmica econômica” com capacidade de gerar emprego e renda no mundo inteiro. Segundo o Ministério, graças a esta “dinâmica”, presente na economia brasileira, milhares de pessoas no país estão empregadas, direta ou indiretamente.

Ressalta, também, a importância de se trazer para o país grandes eventos esportivos e cita o exemplo dos Jogos Pan-americanos de 2007, que acontecerão no Rio de Janeiro. Chama a atenção para o fato de que estes eventos, “movimentam vultosas somas em obras físicas (...), para cumprir exigências internacionais”, além de abrir milhares de vagas de “empregos temporários”. Segundo o Ministério do Esporte, existem outras questões que, somadas as anteriores, são relevantes para o crescimento econômico do país:

**Além de sua brutal importância como fator de desenvolvimento humano, o esporte também ganha cada vez mais relevância no desenvolvimento econômico. A começar pelo fato de que um trabalhador que pratica algum esporte ou atividade física terá uma saúde melhor, um humor melhor e, com isso, renderá mais em seu trabalho. Se isso se estender a milhões, o efeito na produtividade do país será rapidamente sentido.** (ibid., grifo nosso)

A 1ª Conferência Nacional do Esporte teve por principal objetivo, segundo o Ministério do Esporte, “debater o esporte como política pública de inclusão social” e que, segundo as afirmações do Ministro Agnelo Queiroz, a escola é o eixo central da política do esporte nacional. (BRASÍLIA, 17/06/2004).

Retornando ao Relatório da ONU, identificamos dentre suas orientações, uma que vem sendo seguida pelo Governo Federal amplamente. Ao tratar especificamente sobre Esporte e Comunicação, a ONU afirma que:

O esporte é uma das ferramentas de comunicação mais poderosas do mundo devido à seu apelo quase universal, seu poder de união e suas diversas associações positivas. Juntas, estas características conferem ao esporte a capacidade de alcançar diversos públicos de várias maneiras, particularmente os grupos que geralmente são difíceis de alcançar de outro modo. Sozinho, o esporte tem a habilidade de comunicar mensagens como da cooperação, convivência, ou como administrar com dignidade a vitória e a derrota. Como um canal poderoso para comunicar mensagens, o esporte também pode ser uma arena para promover os objetivos das Nações Unidas para o desenvolvimento e a paz. Seja num único evento ou numa campanha de longo prazo, o esporte oferece oportunidades valiosas para a conscientização e a mobilização das comunidades.

Ao destacarmos as orientações acima, é impossível não lembrarmos do episódio, à época da deposição do presidente do Haiti, Jean-Bertrand Aristide, exilado em fevereiro de 2004, quando o Brasil enviou tropas militares que iriam integrar as Forças de Paz da ONU no Haiti. Este foi um evento amplamente divulgado pelos meios de comunicação no Brasil, sobretudo, durante o jogo de futebol realizado naquele país, que teve, segundo o governo

brasileiro, o objetivo de fortalecer a paz e a amizade entre Brasil e Haiti, além de elevar a auto-estima daquele povo.

Nesta oportunidade, o presidente Lula disse estar confiante na missão que coube às Forças Armadas brasileiras de “levar a paz e restabelecer a democracia naquele país.” Além das ações de controle e policiamento, as tropas brasileiras também participaram de ações sociais junto às comunidades haitianas. Essas ações eram compostas, prioritariamente, de atividades desportivas, sendo utilizado um grande número de materiais esportivos doados pelo Ministério do Esporte do Brasil.

O Ministro do Esporte afirma que esta, tratar-se de uma ação de grande validade já que: “o esporte é um excelente instrumento de promoção da paz e do desenvolvimento humano”. Argumenta sobre a presença de tropas brasileiras naquele país alegando que: “(...) nossos soldados estão resgatando fundamentos da ONU e do governo brasileiro que utilizam o esporte na formulação de políticas sociais.” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 31/05/2004).

Por fim, mas não esgotando a riqueza e relevância dos documentos que contribuíram para a produção deste texto, foi possível perceber que o atual governo brasileiro vem adaptando e pautando suas políticas sob as demandas da sociedade neoliberal e ao projeto de formação humana proposto pelo pensamento hegemônico. Pensamento este, adequado ao atual estágio do modo de produção capitalista, que tem a pretensão de considerar-se único, inquestionável e insuperável.

### **\_ Referências Bibliográficas**

BRASÍLIA. MINISTÉRIO DO ESPORTE. UMA POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTE. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/boletim\\_politica\\_nacional.asp](http://www.esporte.gov.br/boletim_politica_nacional.asp)  
Acesso em: 05/12/2004

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO ESPORTE. Notícias. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/noticia\\_detalhe.asp?id\\_noticia=2229](http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/noticia_detalhe.asp?id_noticia=2229)

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: (org.) GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 7ª ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Tudo tem a ver com tudo ou Apresentação. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). Fundamentos pedagógicos. Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em direção às Metas de Desenvolvimento do Milênio. 2003. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br>. Acesso em: 15/11/2004.

Endereço do Autor: Rua Portugal, nº 79. Araruama \_ Rio de Janeiro. CEP.: 28970 000  
Tecnologia utilizada para apresentação do texto: **datashow**

## POLÍTICA DO IDOSO E O PROCESSO DE REDIMENSIONAMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES DE BELO HORIZONTE<sup>1</sup>

Raquel Guimarães Lins, Mestranda em Educação Física  
Universidade Católica de Brasília

*A Política Nacional do Idoso (PNI) é um marco frente ao crescimento e demandas da população idosa. **Reconhece também** a atividade física enquanto política pública necessária para a melhoria da qualidade de vida deste segmento etário e de se tornar consistente a responsabilidade do Estado. Pretende-se investigar se a qualidade de vida do idoso é assumida enquanto política pública no município de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Esportes (SMES), com análise documental (1994-2004). Verificou-se que a atenção ao idoso pela SMES acompanha a implementação da PNI; porém necessita de maior investigação quanto ao número de atendidos e benefícios.*

*The National Politics of Idoso (PNI) is a landmark front to the growth of the aged population and its demands. Recognize too of the physical activity while necessary public politics for the improvement of the quality of life of this group and if becoming consistent the responsibility of the State. The pretension is to investigate if the quality of life of the aged one is assumed while public politics in the city of Belo Horizonte, by means of the City department of Sports, from the analysis documental (1994-2004).*

*La Política Nacional del Idoso (PNI) es un marco del frente delo crecimiento y demandas de la populacion idosa. reconocimiento de la actividade fisica encuanto politica publica es necesario por la melhoria de la qualidade del vida y del tornar consistente la responsabilidade hace del Estado. El se investigar del pretende una qualidade del vida del idoso hace politica publica en municipio del Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Esportes), del partir la analise documental (1994-2004). Hace possible veryficar la atencion aun idoso acompaña la implementacion PNI; es necesario de investigacion de numero de los idosos atendidos y de los beneficion.*

### INTRODUÇÃO

O crescimento da população idosa é um fenômeno mundial e que no Brasil correspondia, em 2000, a 8,6% da população total e, segundo projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), equivalerá a 15% da população brasileira no ano de 2025.

Tal fato tem implicações para as condições sociais desse grupo e merece intervenção do Estado por meio das políticas sociais.

Em 1994, tendo em vista essa nova organização societária é instituída a Política Nacional do Idoso (PNI), que tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na

---

<sup>1</sup> Trabalho baseado em dados preliminares de um dos objetivos específicos do projeto de dissertação de Mestrado em Educação Física/UCB: “Política Nacional do Idoso, atividade física e qualidade de vida: um estudo sobre o programa Vida Ativa da Secretaria Municipal de Belo Horizonte”.

sociedade. Na área da cultura, esporte e lazer tem-se o incentivo à promoção de atividades físicas que objetivem a melhoria da qualidade de vida.

Uma vez instituída a PNI, faz-se necessário investigar os impactos dessa política pela atuação do Estado, com vistas ao oferecimento de programas de atividades físicas voltados à melhoria da qualidade de vida, ou seja, se esse dispositivo legal (PNI) pode, de fato, orientar a ação do Estado.

O estudo pretende abordar, sob a ótica da implantação da Política Nacional do Idoso, o papel da Secretaria Municipal de Esportes (SMES) em Belo Horizonte no que tange aos programas oferecidos e público-alvo atendido no período de 1994-2004. Para tal investigação, utilizou-se enquanto recurso metodológico a análise documental, buscando reconhecer as ações do Estado frente às políticas públicas de esporte e lazer.

## ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

As políticas sociais são consideradas ações do Estado que estabelecem o modelo de proteção social por ele e, em um primeiro momento, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando atenuar as desigualdades sociais e a diminuição das desigualdades estruturais, que são resultado do desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001). As políticas sociais são definidas e promovidas em um ensaio de desequilíbrio e equilíbrio social, desencadeado pela dinâmica do processo econômico refletido nos processos sociais.

Faleiros (1986) considera as políticas sociais, dentro de um sistema capitalista de produção, como “formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articulado para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes” (p.80). As desigualdades sociais mesmo quando são rearticuladas ou atenuadas por meio das políticas sociais, devem ainda assim manter soberanos os interesses capitalistas.

É possível perceber a construção das políticas sociais durante todo século XIX: a forma de organização da sociedade decorrente do processo produtivo e conseqüentemente visto nas relações sociais; a instituição de Estado como “*mediador civilizador*” (CUNHA & CUNHA, p.11, 2002) e; as disputas de poderes, pois abrangem conflitos de interesses de classes.

Atualmente, com o neoliberalismo o Estado é pressionado a diminuir suas intervenções nas políticas sociais. É o chamado Estado Mínimo onde não se atribui a ele a realização de direitos sociais, pelo contrário, a lei de mercado e a liberdade individual são os meios para se obter compensações sociais.

Por outro lado, frente ao aumento das desigualdades sociais, ora por essa mesma política, o Estado se depara com uma intervenção que vise minimizar os conflitos sociais. Isto não significa, entretanto, que as desigualdades sociais são enfrentadas pelas políticas sociais; podem, em certos momentos, até mesmo ocultá-las, quando se tem, por exemplo, caráter clientelista ou assistencialista.

O Brasil se encontra no confronto entre atender (ou “obedecer”) as exigências de um mercado e uma política externa e, por outro lado, redirecionar-se para as necessidades de um quadro social cada vez mais agravado.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER PARA A POPULAÇÃO IDOSA

As políticas públicas de esporte e lazer no Brasil estão inseridas dentro de um contexto histórico que envolvem questões políticas, principalmente quando respondem aos interesses hegemônicos da sociedade.

O programa Esporte Para Todos (EPT) nos anos 70 pode ser considerado enquanto uma tentativa de democratização do esporte -ainda que de forma alienante e dentro de um processo hegemônico-, quando é possível verificar, entre profissionais e demais envolvidos com a educação física, a preocupação em oportunizar a grupos maiores de pessoas a prática de atividades físicas e esportivas. Seu objetivo é a melhoria da aptidão física da população em geral, embora, como coloca Cavalcanti (1984), promova enquanto consequência de suas ações, necessidades e obrigações ao indivíduo com caráter funcional.

Apesar disso, é importante reconhecer que a associação direta entre atividade física e saúde começa a ganhar o *status* de uma política pública de massa, ou seja, objetiva uma melhora da saúde da população em geral, ainda que com um caráter até hoje presente de responsabilidade individual.

Em 1978 a Carta Internacional da Educação Física e Desportos delega aos envolvidos com a educação física e os desportos deveres que objetivam desenvolver a educação física e o esporte a serviço do progresso humano. Nesse documento, a prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos, inclusive do idoso e a atenção às suas necessidades (Art. 1.3). Ela define, entre outros, o papel primordial da educação física e dos desportos nas instituições nacionais, envolvendo o poder público em todos os níveis.

Para desempenhar entre a população o direito de desenvolver aptidões físicas e do desporto, a Carta Internacional sugere que além do projeto educativo, esse direito seja alcançado em outros aspectos do modo de convívio social. Esse posicionamento é um indicativo de que os objetivos alcançados pela prática da atividade física contemplem dimensões que podem envolver aspectos sociais incluindo a questão da saúde. A saúde é considerada um componente importante na vida do indivíduo que pode associar-se à atividade física; ter direito à prática de atividade física e de esporte pressupõe a busca da melhoria da saúde.

É possível perceber que, por um lado, têm-se iniciativas de democratização do esporte. Entretanto, tais posicionamentos e intervenções distanciam-se de uma proposta de política social por seu caráter ideológico e por ora, assistencialista e acrítico.

Processo um pouco diferenciado deste foi o do lazer, que passa a ser considerado um direito social, juntamente com o esporte, no Brasil, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a qual atribui ao Estado o papel de promotor de políticas públicas para este setor.

Sua valorização também é presente na relação com a saúde:

Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1987).

O reconhecimento continua com o relatório da 10ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em Brasília no ano de 1996, que propõe a ação integral e intersetorial aos indivíduos idosos, que contemplem, entre outras questões, atividades de educação física, quando necessário. É uma iniciativa de se reconhecer que a dimensão da saúde inclui diferentes fatores e que, a atividade física faz parte desse processo.

Esse movimento pela busca da melhoria da saúde que inclui a atividade física enquanto um meio para tal é considerado na Política Nacional do Idoso (PNI), com a finalidade de contemplar as pessoas idosas quando discursa sobre a promoção de atividade

física e de lazer enquanto meio para se adquirir qualidade de vida, que interage com a saúde. A PNI tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade (BRASIL, 1996).

Em Belo Horizonte, o Programa Vida Ativa (PVA), de responsabilidade da Secretaria Municipal de Esportes (SMEPBH) foi criado em 1994, por iniciativa da comunidade por meio de associação de moradores e com o apoio da prefeitura que, posteriormente, o assumiu por intermédio de suas diversas regionais.

A abrangência do Programa em diferentes áreas do município pode sugerir atuação distinta daquela encontrada por Costa (2001), que verificou: a concentração das atividades, que pode valer-se, em maior grau a populações com um melhor nível econômico e que; ainda que um número crescente de pessoas idosas venha participando dos programas de atividades físicas destinados a elas, três grupos de idosos não têm sido beneficiados: os que ainda trabalham, os que apresentam diferentes graus de incapacidade e os que residem em locais distantes dos equipamentos de esporte e lazer existentes.

A coordenadoria do Projeto Vida Ativa considera que o mesmo “busca conscientizar não só os idosos, mas toda a população belorizontina das possibilidades e potencialidades de cada um e, sobretudo, da importância de se estar envolvido em atividades que busquem a melhoria de sua qualidade de vida, e a garantia do pleno exercício da cidadania” (PBH, 2004).

Discursos como o citado anteriormente devem compreender uma prática de atividade física para a população idosa que inclua sua valorização enquanto ser social, participante e contribuinte de processos decisórios na sociedade e no meio em que está inserido. Debert (2002) corrobora essa perspectiva quando exprime a preocupação da unicausalidade entre atividade física e envelhecimento, que encobre situações de desigualdade social, além da ênfase na responsabilidade individual:

São considerados seres problemáticos que necessitam de motivação, os aposentados e velhos que não se empenham em desenvolver uma nova carreira ou um conjunto de atividades de lazer, ou ainda, que não se envolveram ativamente em programas de manutenção corporal (p. 61).

As políticas públicas de esporte e lazer para a população idosa, assim como outras políticas sociais devem, portanto, partir do simplório assistencialismo assistido para intervenções que contribuam para uma melhoria da saúde do indivíduo enquanto participante desse processo.

## ANÁLISE E DOS DADOS

A análise documental inicial consta dos programas existentes e público-alvo nos períodos de 1994-2004 (como alguns programas se iniciaram em 2003, consta esta data como referência para tais).

A descrição segue abaixo, conforme tabela apresentada:



<b>PÚBLICO- ALVO</b>	<b>PROGRAMAS OFERECIDOS</b>
Programas destinados às crianças e adolescentes:	MEL – Escolinhas de Esporte (1993-2000) Recrear (1993-2004) Meninos de Rua (1993-1996) Dente de Leite (1994-2000) Bom de bola, bom de escola (1997-2000); Programa Esporte Esperança (2001-2004 /A partir de 2001 os projetos Bom de Bola, Bom de Escola, Dente de Leite e Mel fundiram-se nesse programa)
Programa destinado aos portadores de necessidades especiais	Superar (1994-2004)
Programas abertos ao público em geral:	Caminhar (1993-2004) Quadra Aberta (1993-1996) Pró-Campim (1993-1994)
Programa destinado à população idosa	Programa Vida Ativa (1994-2004)

## DISCUSSÃO DOS DADOS

Embora as políticas públicas de esporte e lazer tenham sido reconhecidas enquanto direitos do cidadão pela Constituição de 1988, é possível verificar que, efetivamente, a SMES de Belo Horizonte se faz presente enquanto programas e ações contínuas em 1994, atendendo aos seguintes grupos focais: crianças em situação de risco (Projeto MEL e Meninos de Rua); crianças em idade escolar (Bom de Bola, bom de escola); idosos – ainda que de forma incipiente. Neste mesmo período se inicia o atendimento especial aos portadores de necessidades especiais com o projeto Superar.

Embora os programas destinados a outros segmentos da população sejam em maior número, principalmente para as crianças, o aumento do número de pólos do programas, que passa de 2 em 1994 para 27 em 2004 já é uma boa iniciativa, ainda que se deva investigar o número de participantes.

A abrangência do Programa em diferentes áreas do município demonstra, a princípio, atuação mais inclusiva de diferentes grupos de pessoas, de diferentes regiões do município e com algumas diferenças socioeconômicas. Tal fato se deve, por exemplo, pelo atendimento nas instituições asilares e por estar distribuído em todas as nove regionais administrativas do município, que apresentam características sociais e econômicas diferenciadas.

A especificidade que necessita um programa de atividade física para a população idosa se faz reconhecida com a criação do PVA, destinado somente a este grupo. Discursar sobre os programas de esporte e lazer, principalmente quando oferecidos para a totalidade da população, deve considerar, segundo Wilkison (1997) os seguintes aspectos: medidas focais e isoladas não contribuem para enfrentar e mudar a realidade já firmada; mas mesmo que a altere, os principais benefícios se manifestarão entre aqueles de melhores condições sociais.

A um movimento entre gerações, que também se faz importante para o convívio social, entendido esse enquanto reconhecimento do papel do idoso por outros membros e

do próprio nas dinâmicas sociais, pode acontecer, ainda que de forma isolada e esporádica, em eventos oferecidos a toda a população pela SMES e nos programas Caminhar e Quadra Aberta, embora este último em um número reduzido de praticantes de esportes de quadra com idade avançada.

A criação do Programa Vida Ativa (1994) corresponde ao ano da PNI, confirmando esse novo quadro societário e ainda, a proposta do PVA condiz com a PNI, no que se refere à intenção da melhoria da qualidade de vida desse grupo etário. Corresponde, então, à preocupação do Estado frente a esse quadro demográfico, com um agravamento ainda maior nos serviços públicos, principalmente em relação ao aumento nos custos de saúde. Nesse sentido, incentivar e oferecer meios para a participação da população idosa é uma diretriz da Prefeitura de Belo Horizonte.

Lima-Costa et al. (2002) mostram por intermédio de um estudo utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD/98) que a situação socioeconômica influencia igualmente a saúde dos idosos e adultos mais jovens, o que fragiliza o argumento que defende o envelhecimento pode ser retardado somente por atitudes próprias. O autocuidado com a saúde é importante, mas não se pode excluir que todo processo humano, incluso o envelhecimento, é influenciado, de forma satisfatória ou não, também pelas condições sociais em que o indivíduo está inserido e é oportunizado, reforçando assim, quando necessário, ações de políticas sociais.

Merece ainda a atenção para que essas políticas não tenham a conotação mercadológica de saúde, não se tratando a prática de atividade física para o idoso enquanto a única necessidade e, ao mesmo tempo, solução para suas condições de saúde. Debert (2002) comenta que:

(...) ao ressaltar formas inovadoras e bem-sucedidas de envelhecimento não se pode minimizar a velhice abandonada e dependente. Ou então transforma-la em consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em atividades motivadoras, da adoção de estilos de vida e formas de consumo inadequadas (p.58).

Mais uma vez a iniciativa de atuar em instituições asilares merece maior investigação por se tratar de um processo na contra-mão do mercado da saúde e do reconhecimento de que a atividade física e a política pública de esporte e lazer torna-se inclusiva e mais próxima de uma perspectiva social quando se aproxima das diferenças de cada um no processo de envelhecimento.

## CONCLUSÕES PRELIMINARES/INVESTIGAÇÕES FUTURAS

A Política Nacional do Idoso vem se tornando uma intervenção do Estado com vistas a enfrentar um novo quadro societário no país, mas que não menos comprometido com a desigualdade social. Um dos apontamentos que as políticas públicas de esporte e lazer devem contribuir é para a melhoria da qualidade de vida da população idosa, em contraponto com um mercado de saúde e de atividade física enquanto somente responsabilidade individual.

A melhoria das condições físicas tem sua importância para o processo de envelhecimento dos idosos, mas para que a atenção à saúde do idoso por meio das políticas públicas, baseadas, no momento atual pelo dispositivo legal da Política Nacional do Idoso,

é necessário que o Estado se redimensione com vistas a oferecer serviços e atendimento interdisciplinar e intersetorial.

O Programa Vida Ativa, nesta análise preliminar indica que tal redimensionamento se torna presente. Entretanto, para que tais contribuições da atividade física estejam, de fato, contribuindo para a qualidade de vida da população idosa, o estudo se estenderá para uma investigação, por meio de entrevista, dos idosos participantes do programa.

Faz-se necessário ainda enfatizar a importância do perfil social dos idosos, para que qualquer intervenção do estado se distancie de uma política elitista, assistencialista ou clientelista.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 28(10): 88-108, junho, 1995.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 14(40): 112-120, junho, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BELO HORIZONTE. **Envelhecimento e cidadania**: resultados de pesquisa sobre as leis municipais voltadas para o idoso. Belo Horizonte, s/d.

BELO HORIZONTE. **Projeto Vida Ativa. Belo Horizonte**: Secretaria Municipal de Esportes. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br>. Acesso em: 1º de outubro de 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico – Senado Federal, 1990. 210 p.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1948, de 03 de julho de 1996. Regulamenta a Lei nº 8.842 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Previdência e Assistência Social/Secretaria de Assistência social.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Anais...**Brasília:Ministério da Saúde, 1987.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 10., 1996, Brasília. **Anais...**Brasília:Ministério da Saúde, 1996.

COSTA, José Luiz Riani. Atividade física no contexto da política nacional do idoso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2001, Caxambu. **Anais...**Caxambu, 2001.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, Alysson et al. (Orgs.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002.

DEBERT, Guita Grin. O papel da atividade física para idosos nas políticas públicas. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE ATIVIDADES FÍSICAS PARA A TERCEIRA IDADE, 2002, São Paulo. **Anais...**São Paulo, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

\_\_\_\_\_. **O que é política social**. São Paulo: Braziliense, 1986.

GERSCHMAN, Silvia. Democracia, políticas sociais e globalização: relações em revisão. In: GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria Lucia Werneck (Org.). **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997.

GOLDIM, José Roberto. Bioética e envelhecimento. In: FREITAS, Elizabete Viana. **Tratado de geriatria e gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, nº55, pp.30-41, novembro, 2001.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 1982. **Censo Demográfico, 1981**. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2002 **Censo Demográfico, 2000**. Rio de Janeiro: IBGE.

LIMA-COSTA, Maria Fernanda; BARRETO, Sandhi; GIATTI, Luana. Desigualdade social e saúde entre idosos brasileiros: um estudo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(3): 745-757, junho, 2003.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel distributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Ipea, Brasília, 2001.

UNESCO (1978). **Carta Internacional de Educação Física e Esporte**. Paris, 1978.

WILKINSON, R. Relação internacional entre equidade de renda e expectativa de vida. In: BARATA, R. B. et al. (org.). **Equidade e saúde: contribuições da Epidemiologia**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1997.

Endereço: r. Dr. Mário Magalhães 213, Itapôa. Belo Horizonte, Minas Gerais. CEP 31710360.

E-mail:raquelglins@ig.com.Br

## REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DO GESTOR DE POLÍTICAS SOCIAIS DE LAZER E ESPORTE

Wilson Luiz Lino de Sousa

Mestre em Educação Física – UNICAMP

Professor do Curso de Educação Física e membro do Observatório de Políticas Sociais do  
IMES - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

### *Resumo*

*O objetivo deste é apresentar algumas reflexões sobre o perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esportes. Para tanto, valeu-se da técnica metodológica centrada na análise comparativa de textos, orientando-se pela abordagem crítica temática. Identificou-se a necessidade do gestor dominar um conjunto de recursos, conceptuais e materiais, para a formulação e a implementação das referidas políticas. Notou-se, ainda, que a ênfase nas técnicas e a despolitização predominam nas ações de grande parte destes profissionais. Porém, identificou-se tendência para a alteração desse quadro. Apurou-se produção que valoriza a dimensão política e apresenta recursos conceptuais relacionados a outro projeto histórico.*

### *Abstract*

*It was identified the necessity of a basic background knowledge by the manager on material and conceptual needs to elaborate and improve social polities. It was observed emphasis on technics and unpolatization by the mayor professionals. However, it was dezermined an trend of change of this scenario. It was set up the scientif knowledge that emphasizes the political dimension and presents conceptual resources selected to other historical project.*

### *Resumen*

*El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre el perfil del encargado de las políticas sociales del ocio y de los deportes. Para tanto, fue utilizada la técnica metodológica centrada en el análisis comparativo de textos, orientándose por el abordage crítico temático. Fue identificada la necesidad del encargado de dominar un sistema de recursos, conceptual y material, para la formularization y la puesta en práctica de la política relacionada. Se notó,aún, que el énfasis en las técnicas y la despolitizaçãõ predomina en las acciones de la mayor parte de estos profesionales. Sin embargo, la tendencia para la alteración de este cuadro fue identificada. La producción seleccionada que valora la dimensión política y presenta recursos conceptuales relacionados a otro proyecto histórico.*

**Palavras Chaves:** Neoliberalismo; Políticas Sociais; Gestão; Lazer e Esporte.

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre o perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esportes. Vale ressaltar que este estudo é parte de uma pesquisa, de qualificação docente, que conta com apoio financeiro do IMES – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, iniciada em fevereiro de 2005, que está em sua fase exploratória e

por meio da qual pretende-se mapear e analisar as políticas de formação e qualificação de quadros para desenvolvimento das políticas sociais de lazer e esportes dos municípios da região do ABC.

Para a consecução dos objetivos propostos neste trabalho, realizou-se uma pesquisa, de cunho bibliográfico, e que abordou os seguintes temas: políticas sociais (públicas), educação, lazer e esporte, administração e gestão. Após leitura e documentação, realizou-se uma análise interpretativa (SEVERINO, 2000, p. 56-58). Julga-se necessário, ainda que brevemente, a apresentação de algumas características do quadro conjuntural, e que aqui não se refere apenas a lapsos temporais de curta duração, no qual registram-se significativas transformações societárias que afetam, profundamente, todo o tecido social. Esta apresentação se faz importante por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de que tais transformações, segundo Netto (1996, p. 87), “incidem fortemente sobre as profissões, suas áreas de intervenção, seus suportes de conhecimento, suas funcionalidades, etc.”; e o segundo, deve-se ao fato de que é a partir deste quadro que se dá a formulação das políticas sociais. Sendo assim, a compreensão da relação entre as políticas sociais e econômicas, a luz da “ideologia neoliberal”, apresenta-se como mediação necessária tanto para a compreensão da formulação e implementação das políticas sociais, quanto para o estabelecimento do perfil do seu quadro gestor.

### **As Transformações Societárias e suas influências sobre as alterações profissionais**

As transformações sociais ocorridas no capitalismo recente no Brasil, e no mundo, promoveram significativas alterações em todo o tecido social. Associadas a “receituário neoliberal”, e sua pragmática, desencadeou uma enorme onda de desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho<sup>1</sup>. Essas transformações sociais e a reconfiguração das necessidades sociais dadas e criadas responsáveis, portanto, pelas metamorfoses da produção e da reprodução da sociedade, por atingirem diretamente a divisão sócio-técnica do trabalho, promovem modificações em todos os seus níveis (parâmetros de conhecimentos, modalidades de formação e de práticas, sistemas institucional-organizacionais etc.). A consideração dessas nas reflexões sobre as alterações dos quadros profissionais não apresenta nada de enigmático, segundo Netto (1996).

Portanto, para analisar as alterações profissionais torna-se necessário a consideração “da intrincada interação que se processa entre as transformações societárias, seu rebatimento na divisão sócio-técnica do trabalho, e o complexo (teórico, prático, político e, em sentido largo, cultural) que é constitutivo de cada profissão”. (NETTO, 1996, p. 89).

As transformações ocorridas, fundamentalmente no final do século passado e no início deste novo milênio, são responsáveis por uma forte regressão dos direitos dos trabalhadores, e uma significativa depreciação de suas conquistas, em prol de uma determinada compreensão de democracia, aquela na qual a liberdade resume-se aos domínios do mercado. O capital

mistificado enquanto relação social alienada, e monopolizadora do fruto do trabalho humano coletivo, torna nebulosa a percepção entre o processo produtivo e o processo de acumulação. Apoiando-se na ideologia neoliberal, investe contra as formas de organização dos trabalhadores, seja os sindicatos seja o estado, gerando a instabilidade

<sup>1</sup> Cf. ANTUNES, Ricardo. Os caminhos da *liofilização organizacional*: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. *Revista Idéias*, Campina, 9 (2)/ 10(1):13-24, 2002-2003.

necessária à inculcação de suas prerrogativas: o crescimento econômico, desvinculado de suas conseqüências: a desigualdade e com ela um contingente de destituídos de direitos civis, políticos e sociais. (IAMAMOTO, 2004, p. 01).

Identifica-se que uma das principais características da “ideologia neoliberal” é a imposição da reestruturação política e ideológica, de caráter conservador, e em âmbito global. Segundo Yamamoto (*op.cit.*, p.01), o capital teria criado as condições históricas necessárias para a generalização de sua lógica de mercantilização universal, ao submeter aos seus domínios, e objetivos de acumulação, o conjunto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Para a autora, o caráter conservador da “política neoliberal” se tornaria manifesto na naturalização da organização capitalista e das desigualdades sociais, a ela inerente, e apontadas como inevitáveis; outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à negação da importância dos sujeitos sociais coletivos, e de suas lutas, na construção da história. Outra faceta do “projeto neoliberal”, apontado por Yamamoto (2004), refere-se ao retrocesso, histórico, condensado no desmonte dos chamados direitos sociais, resultantes de embates das classes trabalhadoras, e tidos como direitos universais de cidadania, tendo no Estado uma mediação fundamental. Na lógica do projeto em curso, esses direitos são entendidos como problemas, como dificuldades, ou melhor, como causa das dificuldades econômicas do Estado, sendo a raiz de sua crise fiscal.

Par Anderson (1995, p. 10), seria com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, que a “ideologia neoliberal” ganharia força e com veemência afirmaria ser

o poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão *parasitária* para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. [Grifo meu].

Anderson (1995), também identifica como características da “ideologia neoliberal” o “Estado” intervindo minimamente no mercado, com poucos investimentos na área social, mas forte o suficiente para minimizar o poder dos sindicatos. A “estabilidade monetária” utilizada como premissa do controle inflacionário e meta suprema de qualquer “governo responsável”. Para tanto, a “disciplina orçamentária”, e as “reformas fiscais” seriam imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Os objetivos primordiais de tais reformas seriam reduções de impostos sobre rendimentos mais altos e sobre renda. Desta forma “uma nova e *saudável desigualdade* iria voltar a dinamizar as economias avançadas...”. (ANDERSON, 1995, p. 11). [Grifo meu].

A hegemonia desta ideologia não se deu do dia para noite e, segundo Anderson (*op.cit.*, p. 11), levou aproximados trinta anos, se considerarmos a publicação dos escritos de Hayek<sup>2</sup>, vinte se considerarmos as metamorfoses do mundo do trabalho, culturais e sociais registradas por Netto (1996), e, mais ou menos, dez anos se considerarmos o colapso de 1973, já citado anteriormente. De qualquer maneira, é fato notório a influência desta ideologia nas relações internacionais mediadas pelo processo reconhecido como “globalização”, e nas formulações das políticas sociais contemporâneas, especialmente nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

<sup>2</sup> Segundo Anderson (*op.cit.*, p. 09) Friedrich Hayek teria publicado *O Caminho da Servidão* em 1944.

Netto (1996) também registrou um conjunto de transformações que acabariam por influir nas formas de organização da sociedade. Para ele, estas marcaram profundamente as décadas de setenta e oitenta e, amparado por Mandel (1990), afirma que após quase trinta anos de longas “ondas expansivas”, em conjunto com o pacto de classe expresso no *Welfare State*, que marcou as relações sócio-políticas, econômicas, culturais, etc., emergiria um outro padrão de crescimento, operando por meio de “ondas longas recessivas”, (MANDEL, *apud* NETTO, 1996, p. 90), com a característica de “tornar exponenciais as contradições imanentes do capitalismo, especialmente aquelas postas pela tendência à queda da taxa média de lucro e pela superacumulação”.

Concordando com Ernest Mandel (1990), Netto (1996), identifica esta fase tardia do capitalismo como aquela em que o capital monopolista contemporâneo recorre a outro regime de acumulação, “*flexível*”, que, conseqüentemente, implicaria num correspondente modo de regulação.

Tal movimento, da rigidez à flexibilidade, segundo Netto (1996, p. 91), dinamiza e engendra, mas não perde de vista, a sua concreta inscrição histórica: elas são compreendidas no interior do campo das inflexões do movimento do capital, portadoras do complexo de suas contradições, possibilidades e limites.

É neste quadro que os efeitos da globalização econômica vinculam-se, não por acaso, à “*financeirização*” do capitalismo. Esta promoveria, ainda, a agudização do padrão de competitividade intermonopolista e redesenharia o mapa político-econômico do mundo. Outra alteração de ordem estrutural refere-se ao imenso avanço tecnológico. Sem precedentes, este também é responsável por promover, por meio dos avanços técnicos científicos, significativas mudanças no processo produtivo. A eletromecânica foi substituída pela eletrônica, e os grandes investimentos na informatização do processo de automação, associados as alterações nos mecanismos de controle e organização do trabalho, são marcas que exigem atenção de qualquer analista..

Essa dinâmica altera significativamente a estrutura do mercado de trabalho, seja alterando a relação entre excluídos/incluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação, seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham. A exigência crescente de trabalhadores superqualificados e/ou polivalentes, bem como as capacidades de decisão requeridas pelas tecnologias emergentes são marcas visíveis deste período. (Netto, 1996, p. 92).

Sendo assim, as transformações, de ordem político-ideológicas, relacionadas ao exaurimento do regime de acumulação rígido, mais as implicações da chamada “revolução tecnológica”, estão, segundo Netto (1996, p. 94), “subvertendo o ‘mundo do trabalho’”, por um lado, e por outro aplica à dinâmica cultural do capitalismo tardio, que se vem “*flexibilizando*” e está parametrada por dois vetores:

a translação da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural (produção, divulgação, consumo) e o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos (a TV, o vídeo, a chamada multimídia), sendo que estas incorporam as características típicas da mercadoria: sua obsolescência, programada, sua fungibilidade, sua imediatividade reificante. (NETTO, 1996, p. 94).



É a partir dessas constatações que se julga possível compreender o movimento da formulação e implementação das políticas sociais, bem como, identificar o perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esporte.

### **Políticas Sociais: alguns apontamentos**

A conjuntura, anteriormente apresentada, marcada por influxos democráticos e a ampliação das desigualdades, evidencia a necessidade de uma nova forma de fazer política. Faz-se necessário um movimento que impregne a formação e o trabalho dos gestores de políticas sociais, e de todos aqueles que “vivem-do-trabalho”. A meta deve ser ampliar as relações entre “Estado” e a “Sociedade civil”, procurando reduzir o fosso existente entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social.

Esse movimento requer que o poder público, o Estado, ao formular as suas políticas sociais, considere-as em sua *totalidade*, e sendo assim, *indissociável* da política econômica. Deve-se, portanto, seguir as pistas deixadas por Vieira (1992, p. 20), que demonstram que não devemos analisar a política social sem remetermo-nos à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, “à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrentes processo de acumulação particular do capital”. [Grifo meu]. Afirma o autor,

Constituindo uma unidade, tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. (VIEIRA, 1992, p. 20).

Mais uma ressalva: as Políticas Sociais, aqui compreendidas como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, devem ser formuladas e implementadas visando atender aos Direitos Sociais. Segundo Vieira (1992, p. 22), não tem havido, pois, políticas sociais desligadas dos reclamos populares. Para o autor, em geral

o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. *Os direitos sociais* significam, antes de mais nada, a *consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores*. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria das condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política. (VIERIA, 1992, p. 22). [Grifo meu].

Esse movimento requer, portanto, uma concepção de cidadania e de democracia para além dos marcos liberais. A cidadania deve ser entendida como capacidade de todos os indivíduos, democraticamente, apropriarem-se dos bens socialmente produzidos, de atualizarem as suas potencialidades de realização humana, abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. “Nessa concepção abrangente, a democracia inclui a socialização da economia, da política e da cultura na direção da emancipação humana”. (COUTINHO, *apud* IAMAMOTO, 2004, p. 05).

A atual conjuntura exige, com urgência, um tempo de “*política dos cidadãos*”, como qualifica Nogueira,

concentrada no bem comum, no aproveitamento civilizado do conflito e da diferença, na valorização do diálogo, do consenso e da comunicação, na defesa da crítica e da participação, da transparência e da integridade numa operação que se volta para uma aposta na inesgotável capacidade criativa dos homens. (*apud* IAMAMOTO, 2004, p. 05).

Identifica-se que esse é o espaço que possibilita a histórica luta por direitos, que se observa ser

fundamental em uma época que descaracterizou a cidadania ao associá-la ao consumo, ao mundo do dinheiro e à posse das mercadorias. Sabemos que um *projeto democrático* se constrói no jogo de poderes e contra-poderes, na receptividade às diferenças, na transparência das decisões, com publicização e controle constante dos atos de poder e na afirmação da soberania popular. Dele somos parte, sem abrir mão da crítica e do controle social do Estado. Este é terreno em que um projeto ético-político profissional comprometido com a universalização dos direitos pode enraizar-se e expandir-se. (IAMAMOTO, 2004, p. 06),

### **O Gestor de Políticas Sociais de Lazer e Esportes: competência técnica e compromisso político.**

Refletir sobre o perfil do gestor de Políticas Sociais de esporte e lazer exige, conforme o já exposto, a consideração da conjuntura em que se dá a formulação e implementação dessas políticas, bem como, a sua formação e a sua qualificação.

Identificou-se que a busca dos referenciais na área de Administração de Empresas é recorrente entre os autores que abordam a temática. É no diálogo com autores dessa área de estudos que AZEVEDO e BARROS, 2004 e ZOUAIN e PIMENTA, 2005, entre outros, procuram identificar tanto o perfil do gestor, quanto às competências para a sua atuação profissional.

A partir da identificação de alterações no modo de produção Zoain e Pimenta (2005)<sup>3</sup>, reconhecem a necessidade das organizações responsáveis pela promoção das práticas de atividades físicas pleitearem a formação de um profissional que esteja apto a responder aos objetivos e metas dessas organizações. Os autores realizaram extensa pesquisa procurando identificar as competências adequadas ao exercício desta profissão, porém restringiram seus estudos às empresas cuja formação está em total sintonia com o modo de produção capitalista. Ou seja, as empresas consideradas têm por objetivo final a realização do lucro. Para tanto, torna-se necessário a mercantilização das manifestações culturais esportivas, gímnicas, rítmicas, entre outras. Tal processo leva a descaracterização destas atividades, ou seja, desistoricizá-las e despolitizá-las, conseqüentemente.

Ao observar o crescimento dos setores de entretenimento, esporte e lazer, e sua influência na economia mundial que os diversos autores abordados por Zoain e Pimenta (2005), vão elaborar seus pressupostos teóricos, e seus comentários, sobre a formação profissional do gestor.

Os autores, com os quais estamos dialogando, identificaram que as responsabilidades dos gestores podem ser divididas em quatro *clusters*, a saber: 1) atividades de gerência geral; 2)

<sup>3</sup> Os autores referem-se, apenas, à ampliação do tempo livre como desdobramento dos avanços tecnológicos.

gerência organizacional; 3) gestão de informações; e 4) ciências dos esportes e exercícios. Para eles, “estas atividades devem ser interligadas e praticamente independentes”. (ZOUAIN e PIMENTA, 2005, p. 09).

Com relação às competências Zoain e Pimenta (2005, p. 21), listaram: 1) conhecimentos de esportes; 2) planejamento estratégico; 3) processo decisório; 4) lidar com reclamações; 5) trabalhar com a motivação dos funcionários; e 6) captação de recursos.

Concluem os autores que as “competências requeridas ao gestor esportivo derivam de duas grandes disciplinas: Administração e Comunicação”. Afirmam, ainda, que estes devem ser capazes de construir um modelo organizacional que atenda às características culturais dos grupos a serem atendidos e observem as “modernas técnicas gerenciais e os melhores modelos existentes no mundo”. (ZOUAIN e PIMENTA, 2005, p. 27).

É explícita a vinculação do perfil elaborado com a, criticada, mercantilização das manifestações culturais esportivas. Não obstante, o estudo aponta aspectos importantes e que devem ser considerados, quais sejam: a influência dos conceitos de gestão e teorias da administração na formação do gestor, a necessidade de sua formação continuada e sua vinculação à realização da missão da empresa [reafirmam aqui a busca do lucro como prioridade]. Nota-se, também, a completa despolitização da ação do profissional ao reduzir sua ação aos ditames do “mercado”.

Ao observar-se a predominância destas características nos trabalhos levantados, resolveu-se problematizar o conceito de administração. O objetivo foi avaliar se é possível a utilização deste conceito para além das características utilizadas para o fortalecimento da “Empresa Capitalista”, por entender-se que um aspecto relevante da gestão de políticas sociais relacionava-se à não realização do lucro. Sendo assim, o conceito de administração deveria possibilitar a reflexão sobre os processos de formulação, implementação e controle sem remeter-se aos preceitos hegemônicos na referida área.

Sendo assim, opta-se por entender-se por administração como sendo a utilização racional de recursos, de forma econômica, para a realização de fins determinados. Podemos inferir que tal atividade não é apenas exclusiva, mas necessária à vida do homem. Exclusiva porque é característica eminentemente humana estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. E necessária porque a realidade social construída pelo homem demonstra uma complexidade que para que ele responda aos problemas por ela posta é necessário uma atuação que coordenada. (PARO, 2003).

Faz-se necessário, ainda, compreender que é no decorrer de milhares de anos de desenvolvimento histórico que, em decorrência da própria atividade humana, vai se produzindo condições culturais, econômicas, políticas e sociais que possibilitam ao homem captar conscientemente a maneira racional com que ele vem empregando os elementos materiais e conceptuais e o esforço humano coletivo na realização de objetivos. Sendo assim, pode inferir que as ações administrativas referem-se à utilização racional de recursos, para se atingir determinados fins, utilizando-se dos elementos materiais e conceptuais, empregados de modo econômico e com a devida adequação aos fins de todo o esforço humano despendido no processo. (PARO, 2003).

Quando dizemos que seu emprego deve se dar de forma econômica, referimo-nos ao alcance de seus objetivos no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos. E estes devem ser entendidos como sendo ordem materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito, quanto aos esforços

despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum.

A referência aos recursos materiais, se dá conforme as orientações Marxianas (*apud* PARO, 2003), procurando identificar as condições objetivas necessárias à realização do processo de trabalho, que em sentido lato refere-se a: 1) os elementos materiais que participam diretamente (ferramentas, instrumentos, máquinas, etc.); e 2) os meios que participam indiretamente (estradas, edifícios, etc.), sem os quais este processo estaria total ou parcialmente comprometido (Cf. Paro, 2003, p. 20-21). Ainda sobre recursos, cabe um alerta: consideram-se recursos naturais e recursos materiais, (recursos físicos, matérias, econômicos, etc.), dotados de mesmo sentido, ao considerarem-se suas características ontológicas, porém ao referir-se ao homem, (recursos humanos), trata-se de identificar os recursos do homem, necessários à consecução de um determinado fim, e não a sua “coisificação”, tendo como um meio. Importante ressaltar que nesta forma de se compreender a gestão o homem não é tratado, portanto, como um recurso e sim como sujeito no processo que se busca a realização de objetivos.

Por Recursos Conceptuais consideram-se os conhecimentos e técnicas, que foram acumulados pelo homem ao longo da história, e aqui poderíamos apontar alguns que se julga adequado ao perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esportes:

- 1) a compreensão do processo de trabalho, tendo-o como um princípio educativo, no qual o nível de consciência do sujeito sobre sua atuação na sociedade se amplia;
- 2) compreensão, e engajamento, ao projeto histórico almejado; (comprometimento com o processo de emancipação do homem);
- 3) identificação, e compreensão, das características próprias da formulação e implementação das políticas sociais, compreendê-la em sua totalidade, ou seja, a indissociabilidade entre política econômica e política social;
- 4) ter acesso, e compreensão, dos instrumentos jurídicos administrativos necessários e existentes, para a implementação da referida política;
- 5) a compreensão do conceito de Administração: em geral e específico ao momento histórico vigente;
- 6) garantir no processo de trabalho a superação de entraves oriundos do modo histórico, atual e hegemônico, substituindo a dominação pela cooperação; garantindo um espaço de participação de todos os membros envolvidos na formulação e a implementação das políticas sociais, ou seja, valorizar as práxis criadora e reiterativa, de caráter reflexivo e revolucionário, que é o mesmo que dizer, articular a produção teórica e a prática social para a “construção de uma nova sociedade”.
- 7) ter claro as concepções de esporte e lazer coerentes ao projeto e às políticas que se pretendem implementar procurando torná-las hegemônicas; (tempo e espaço em que é possível o acesso a um conjunto de atividades que permitam o desenvolvimento do humano no homem, ou seja, acesso aos bens produzidos pela humanidade e que possibilitam ao homem sua adequação ao gênero humano);
- 8) garantir o espaço para a constante, e necessária, **capacitação dos quadros de funcionários**, que atuam com esporte e lazer. Tal capacitação visaria, então, o desenvolvimento da competência técnica, aqui entendida como: a) o domínio adequado do “saber” a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse “saber” garantindo, ainda, que ele seja de fato apropriado pelos sujeitos a quem se dirige à ação; b) a compreensão das múltiplas relações entre os vários aspectos da organização do Estado, desde o plano de governo em realização,

a sua organização em Secretarias, a estrutura e o funcionamento de sua secretaria, a organização e a execução de seus objetivos, ou seja, a materialização das Políticas por meio das ações realizadas; c) a compreensão do preparo técnico que recebeu e sua atualização, a organização do poder público e os resultados de sua ação; d) e finalmente, uma ampla compreensão das relações entre o serviço público e a sociedade, que passa, necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

### Últimas Considerações

O exercício aqui empreendido foi o de identificar “recursos conceituais” adequados ao perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esporte. O atual quadro social brasileiro demonstra a necessidade da formulação e implementação de políticas sociais que estejam vinculadas a um projeto histórico de superação das desigualdades sociais e comprometido com a reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social ao qual encontra-se submetida grande parcela da população.

Os “recursos conceituais” apresentados, como adequados e necessários ao perfil do gestor de políticas sociais de lazer e esporte, supõem a ação deste profissional como “uma atividade humana orientada a um fim”, (Marx, 1983, p.150, v. 1, t.1), um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, para produzir sua vida material. Sendo assim, ao dar forma útil aos recursos naturais, ele coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. Nesse processo não transforma apenas a natureza externa, mas também a sua própria natureza. Esta relação entre o homem e a natureza se dá a partir da mediação entre o homem e a matéria a que ele aplica o trabalho, ou seja, o objeto do trabalho e os meios de trabalho.

Compreende-se que tais recursos possibilitam a formulação, a implementação e o acompanhamento de projetos, programas de lazer e esportes, ou seja, as estratégias por meio das quais se efetiva as políticas sociais, o “trabalho” do gestor. Seria concreta a possibilidade de uma ação orientada a um fim, comprometido com a mudança anteriormente identificada, e permitindo ao gestor produzir e ser produzido por meio de sua atividade profissional.

### Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P.(Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil**. *Revista Idéias*, Campina, 9 (2)/ 10 (1), p.13-24, 2002-2003.

AZEVEDO, Paulo Henrique e BARROS, Jônatas de França. **A necessidade de administração profissional do esporte brasileiro e o perfil do gestor público, em nível federal, que atuou de 1995 a 2002**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 74 - Julio de 2004> ; Acesso em 03 de fevereiro de 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Políticas Sociais no Capitalismo Tardio**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0686-3.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetória e desafios**. Disponível em <<http://www.ts.ucr.ac.cr/slets18-vi.htm>>; Acesso em 03 de fevereiro de 2005.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 20) ISBN 85-249-0498-4.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. ISBN 85-249-0061-X.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000. ISBN 85-249-0050-4.

VIERA, Evaldo Amaro. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo ; v. 49). ISBN 85-249-0458-5.

ZOUAIN, Deborah Moraes e PIMENTA, Rogério da Costa. **PERFIL DO GESTOR DAS ORGANIZAÇÕES ESPORTIVAS BRASILEIRAS**. Disponível em: <<http://www.eae.es/SportCongress/DEBORAH%20MORAES%20ZOUAIN%203.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2005.

Wilson Luiz Lino de Sousa  
R. Aimberê, 873. Bairro Curuçá – Santo André – SP  
Cep.: 09192-211  
Email – [Wilson\\_lino@uol.com.br](mailto:Wilson_lino@uol.com.br)

Recurso audio visuais: Data Show

## A POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: O CASO DA UFBA

Celi Zulke Taffarel – Dra. UFBA – CNPq  
Micheli Ortega Escobar – Dra. UFBA/FAPESB  
Maria Cecília de Paula Silva - Dra. UFBA  
Cláudio de Lira Santos Junior Ms UEFS/UFBA

*RESUMO: Apresentamos a Educação Física inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA respondendo a demanda da área no Nordeste do Brasil.*

*Resumen: Presentamos la educación física inserta en el Programa de pós-graduación en educación de la UFBA respondiendo a las demandas de la área en el nordeste brasileiro.*

*Abstract: We present the incerted physical education in program of after-graduation in the UFBA, answering the demand of the area in the north of Brazil.*

### PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL: UM DESAFIO INSTITUCIONAL

A inserção da Educação Física, enquanto linha, no programa de pós-graduação em educação, foi aprovada no Pleno do Departamento de Educação Física da FAGED/UFBA em 2004, após o assunto ser submetido à discussão coletiva e a Seminários Interativos. A proposta é justificada considerando dimensões econômicas, teóricas e culturais, bem como o balanço do esforço realizado pelo Departamento de educação física nos últimos anos para consolidar a Linha no Programa de Pós-Graduação em Educação. A análise realizada pela CAPES e a apresentação do IV Programa Nacional de Pós-graduação subsidiaram as reflexões e avaliações internas e externas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Procuramos superar limites e concretizar possibilidades que elevem nossa avaliação acima do conceito quatro atualmente atribuído ao programa. A proposta de inserção da educação física na pós-graduação está respaldada: na demanda pelos serviços na área de educação física que cresce em função da expansão de necessidades humanas e dos campos de trabalho. Não existem no Norte e Nordeste programas consolidados de pós-graduação de educação física, sendo esta uma necessidade, visto terem decorrido 25 anos da implementação dos primeiros programas. A inserção no programa de pós-graduação possibilitará um incremento teórico impar para a área e permitirá que as teses que caracterizam uma nova abordagem avancem e se consolidem; O nordeste constituiu-se de forma contraditória a medida que concentra altos índices de miséria e pobreza, ao ponto de ser considerado como o maior bolsão de miséria da América Latina, mas, também é um riquíssimo berço da cultura brasileira, não só no âmbito literário, científico e tecnológico, mas da cultura corporal. Balanço preliminar sobre a educação física permite afirmar que são ao todo 466 cursos habilitados, 81 no nordeste e 18 na Bahia. Esses cursos formam na Bahia aproximadamente 330 profissionais por ano, no nordeste são 2.430 e no Brasil 13.980 profissionais. Deste total aproximado, muitos optam em continuar sua carreira

acadêmica e outros retornam mais tarde aos estudos em busca de formação continuada. Isso indica uma demanda reprimida no nordeste do Brasil por falta de opções para estudos de pós-graduação. O Departamento de Educação Física vem realizando esforços para qualificar seu quadro docente, contratar pessoal, realizar intercâmbios, conseguir recursos públicos para infra-estrutura de pesquisa, realizar eventos e contar com professores visitantes com apoio do CNPq, FAPESB, CAPES, DAAD.

## A POSIÇÃO DA CAPES E O IV PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A comissão mista CAPES/CNPq afirma que o Sistema Nacional de Pós Graduação é uma das realidades mais bem sucedidas da educação brasileira pois mantém relações com o sistema educativo como um todo, com as exigências da soberania nacional, no que diz respeito à ciência e à tecnologia, e com as prioridades nacionais que permitem alimentar as expectativas de construção de uma sociedade justa e inclusiva. Está preste a se definir o novo Plano Nacional de Pós-Graduação – o V PNPG – para o período 2005-2010. É o momento propício para rever o que foi realizado, definir metas, formular prioridades, estabelecer as coordenadas que presidirão as políticas nacionais na área e, quando necessário, realizar eventuais ajustes no sistema. É neste momento histórico que nos propomos a ingressar enquanto Linha no programa de pós-graduação em educação. Momento em que a CAPES se propõe a *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Um dos tópicos relevantes em discussão na CAPES e a evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira, sua expansão e desequilíbrio regional. Do longo e exaustivo debate nacional destacam-se três grandes eixos: o primeiro, formulado a partir dos dados da CAPES, afirma o crescimento significativo do sistema de pós-graduação no país nos últimos 30 anos, mas também o desequilíbrio de sua distribuição; o segundo refere-se à insuficiência no atendimento do que é denominado de “*fronteiras da pesquisa*”; o terceiro esboça a necessidade de suprir áreas significativas para o desenvolvimento do país e ainda insuficientemente contempladas pelo sistema. Além desses três eixos são destacados, ainda: a necessidade de que o sistema, para além de formar quadros para a academia e a pesquisa atenda “*ao meio profissional*” e a urgência de uma reflexão sobre o tempo de titulação dos pós-graduandos e da identificação precoce de talentos científicos. As análises dos especialistas apontam para a necessidade do estabelecimento de uma política de pós-graduação socialmente relevante, que possa disseminar o acesso a esse nível de formação garantindo padrões científicos em patamares adequados à maturação acadêmica alcançada pelas áreas em questão. O que se busca atualmente é elaborar o IV PNPG, articulado a uma política de governo para o ensino e a pesquisa que integre ações de agências e ministérios em nível federal, bem como de secretarias e fundações em nível estadual. É consenso no debate que a institucionalização da pós-graduação trouxe benefícios inquestionáveis ao desenvolvimento da C&T e do país; permitiu um crescimento significativo do contingente de recursos humanos qualificados (Mestres, Doutores e Pós-Doutores); estimulou e disseminou o estabelecimento de processos de acompanhamento e avaliação de programas educacionais com alta qualidade; contribuiu para a produção de conhecimento e a formação de grupos e individualidades de capacidade científica reconhecida nacional e internacionalmente; potencializou e beneficiou-se de uma relação profícua com a graduação; contribuiu para o encaminhamento e a solução de problemas urgentes para a população brasileira; permitiu o essencial desenvolvimento da pesquisa básica; qualificou acadêmica e cientificamente o Brasil no cenário internacional; incentivou o intercâmbio intra e internacional; favoreceu a criação de tecnologia de ponta para o setor produtivo; favoreceu a experimentação e a criatividade; enriqueceu o pensamento social brasileiro



bem como a reflexão qualificada e conseguiu pequenos e grandes triunfos que fazem do sistema nacional de pós-graduação uma experiência bem sucedida. Ainda, segundo a CAPES a pós-graduação no Brasil vem avançando de um caráter predominantemente disciplinar para uma abertura interdisciplinar e multidisciplinar, de uma identidade uni-institucional para a possibilidade de experiências pluri-institucional, de uma terminalidade voltada unicamente para o universo acadêmico para a inclusão da formação de profissionais altamente especializados e destinados a outros setores. A área da educação física & esporte e lazer lamentavelmente, em seu desenvolvimento na pós-graduação, está restrita ao sul e sudeste do país. O nordeste não tem programa de pós-graduação o que não inviabilizou a formação de mestres e doutores. A UFPE e a UFBA abrigaram em seus programas grupos de pesquisa, LOEDEFE e LEPEL, responsáveis pela orientação na produção do conhecimento científico gerado no nordeste do Brasil na nossa área. Como neste momento a pós-graduação nacional é objeto de um repensar constante de seus objetivos e de sua participação cada vez mais relevante no desenvolvimento científico, cultural, social e econômico do país é o momento propício para pensar a área da educação física & esporte e lazer e sua inserção em um plano nacional de desenvolvimento soberano. Segundo CAPES existe um paradoxo que precisa ser superado. A pós-graduação trouxe benefícios à comunidade acadêmica e científica que dela participa, mas por outro lado ela não foi capaz de construir canais que potencializassem e estimulassem o desenvolvimento paralelo de outras instâncias e níveis educacionais. Ela desenvolve-se centrada no sul e sudeste, formam-se mestres e doutores, publicam-se livros e artigos altamente especializados e, no nordeste, em especial, mas no Brasil como um todo, mostram-se indicadores internos e externos da educação nacional com resultados alarmantes. O desastre da educação está expressa no fato de que 56% dos alunos que concluem o primeiro segmento do ensino fundamental não conseguem fazer as quatro operações e não entendem o significado de textos simples após sua leitura. É preciso superar o paradoxo. Para isso os especialistas apontam o seguinte: O modelo onde cinco ou mais docentes com título de doutor trabalham em linhas de pesquisa próximas, constituindo o núcleo de um programa que, na dependência da excelência dos doutores que o compõem, qualifica o curso para mestrado ou doutorado, continua válido. Tanto as teses de doutorado como as dissertações de mestrado devem ser baseadas em pesquisa original e devem constituir-se em marcos na trajetória que permite a construção da autonomia intelectual e acadêmica de seus autores. É necessário preservar criativamente o que já está consolidado, garantir a qualidade acadêmica do que é feito sem necessariamente limitar-se à repetição do que sempre foi feito e ter coragem e incentivos para enfrentar o novo e criativo, em especial aqueles que rompem com a matriz disciplinar, operem em redes inter-institucionais e relativizem a fórmula forçosamente seqüencial. É preciso expandir o sistema permitindo sua flexibilidade. É necessário analisar a situação do programa e apontar na direção daquilo que nos falta, quer em termos do próprio avanço do conhecimento quer em termos das grandes questões nacionais ou regionais. A expansão, necessária, não pode deixar de enfrentar essas questões. O enfrentamento dos grandes temas nacionais e regionais nem sempre faz parte da agenda dos agentes e agências implicados na pós-graduação. Atender a vocações específicas das várias IESs, programas e grupos de pesquisadores é imprescindível. A possibilidade de definir novas prioridades estratégicas tendo em vista a solução de problemas em áreas do conhecimento que, mesmo após 30 anos, ainda não respondem às necessidades do país e que podem ser estratégicas para o desenvolvimento da região no contexto nacional é um desafio também para a UFBA. A possibilidade de estruturação de programas multidisciplinares centrados em questões científicas, paralelamente àqueles definidos por disciplinas acadêmicas, áreas e sub-áreas de conhecimento, o que supõe a construção de mecanismos de avaliação igualmente flexíveis

para esses programas e facilitar consórcios, grupos, programas e atividades interinstitucionais e desenvolver uma política que deixe claro que não será unicamente o critério de unidade acadêmica que servirá como base para o cálculo do apoio financeiro são medidas apontadas pela CAPES para superar paradoxos. Aponta para o fortalecimento dos programas regionais existentes e estímulo para os projetos multi-regionais (ou nacionais) e intra-regionais e a valorização da capacidade de resposta aos desafios de sua situação concreta (maturidade do programa, regionalidade, origem e destino dos alunos, etc.). Ao fazer referência à Regionalização chama a atenção para a necessidade de contemplar diferenças e especificidades regionais. Este é o caso da educação física & esporte e lazer no nordeste do Brasil. No que diz respeito à Interdisciplinaridade avalia como positivas as experiências e propostas interdisciplinares e multidisciplinares por viabilizarem e incentivarem o debate conceitual e a explicitação das diferentes concepções sobre a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, de forma a adensar a reflexão sobre o trabalho científico desse teor. Quanto à legitimidade social, destaca a necessidade da formação de cientistas capazes de autonomia intelectual, de respostas às necessidades do país e de seu tempo, de produção científica de qualidade, de contribuição no cenário científico nacional e de integração na comunidade científica. Neste contexto é preciso aumentar a inserção da pós-graduação como agente efetivo de desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Quanto à internacionalização, indica que essa inserção deve ser buscada tanto do país para o exterior como do exterior para o país, e se refere aos docentes e pesquisadores bem como ao corpo discente. Destacam-se ainda nas reflexões dos especialistas a questão da integração entre pós-graduação e graduação, a iniciação científica e programa especial de treinamento como programas articuladores entre ambas. No que diz respeito aos desequilíbrios regionais os especialistas apontam a alta concentração na região sudeste, inclusive dos cursos com os mais altos conceitos e os desequilíbrios intra-regionais, o descompasso entre os estados que integram cada região e a concentração nas metrópoles. Quanto ao desequilíbrio entre as áreas, a CAPES aponta o número de programas por área, o ritmo de expansão e o diferente estado de desenvolvimento entre as áreas. Recomenda ainda a revisão das relações entre a pós-graduação e a graduação, ajustar o sistema de avaliação ao conjunto de diretrizes fixadas para o desenvolvimento da pós-graduação, valorizar o intercâmbio interinstitucional, estimular o cumprimento dos planos de desenvolvimento da pós-graduação, integração das agências federais/estaduais/regionais e valorização dos projetos regionais. As indicações da CAPES ao *Desequilíbrio tanto em termos regionais como intra-regionais (capitais versus interior) e em termos de sub-áreas temáticas são ressaltadas*: Indução, através de fomento, para as áreas ou sub-áreas de conhecimento não cobertas pelos programas existentes; Acordos multi-institucionais para cursos novos em áreas carentes; Descentralização e interiorização, preservada a qualidade; Programas de mobilidade docente voltado para recém-doutores e aposentados; Estímulo a parcerias com os governos estaduais para a ação em áreas estratégicas; Apoio a programas regionais e redes de pesquisa, com bolsas de valores diferenciados para atrair jovens doutores e pós-doutores para regiões que necessitam atenção especial, complementadas com uma política de contratações; Quanto a questão da *inadequação da árvore do conhecimento a CAPES propõe a revisão das áreas tendo em vista a emergência de novos campos de conhecimento, a interdisciplinaridade e as lacunas identificadas, Criação de redes nacionais e internacionais, Incentivo às bolsas “sanduíche”, avançar na inserção internacional da pós-graduação brasileira.*

## A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Souza e Silva<sup>1</sup> os primeiros mestrados em Educação Física no Brasil foram criados no período de vigência do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação. Já em 1975, ano da aprovação do I PNPG, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC) instituiu oficialmente, através da Portaria 168/75, o Grupo de Consultoria Externa (GCE) com o intuito de analisar a situação do ensino em Educação Física e propor medidas com vistas à implantação da pós-graduação nessa área. O grupo era composto de representantes de diversas universidades brasileiras. O relatório do grupo destacou que com a aprovação do Plano Nacional de Pós-Graduação No Brasil a Educação Física recebeu um instrumento legal que lhe permitirá a elevação do nível intelectual dos professores de seus cursos de licenciatura. Isto, porém, não foi valido para o nordeste . Trinta anos depois continua sem programa de pós-graduação. À época, os problemas para o seu desenvolvimento eram a falta de experiência em pós-graduação e, segundo, o número insuficiente de pessoas devidamente tituladas. Para solucionar os problemas foram criados os cursos de pós-graduação e foram enviados professores brasileiros atuantes no magistério superior de Educação Física para se titularem em cursos de mestrado e doutorado no exterior. Em 1979 seguiram para os Estados Unidos setenta professores. Além disso, foi usada a estratégia de contratação de especialistas estrangeiros para assessoramento dos Programas de Pós-graduação nacionais. A ida de professores de Educação Física para os Estados Unidos e a vinda tanto de professores visitantes quanto de especialistas americanos para dar apoio aos programas brasileiros não apenas reproduz aqui o modelo americano de pós-graduação, mas também marca todo o panorama da Educação Física. A implantação do modelo norte americano levou, em diversas áreas do conhecimento, a um processo de dependência de pessoal e das instituições americanas para a formação dos profissionais, em nível nacional, o que viabilizou a transferência de tecnologia e a compra de equipamentos, laboratórios e matéria-prima para pesquisa através da realização de convênios. Tais fatos retratam, tanto o caráter expansionista, tradicional da política norte-americana, quanto as alianças dos governantes nacionais com esses interesses. Não se trata apenas da transferência de um modelo de estrutura organizacional, mas de uma concepção de ciência, sustentada por um entendimento de realidade, por uma visão de mundo. E, no caso específico da pós-graduação em Educação Física, de uma concepção de Esportes e de Educação Física. Os cursos de pós-graduação tornaram-se importante espaço para a expansão da concepção ligado à área biológica e de alto rendimento concretizada através dos conteúdos das disciplinas ministradas, nas bibliografias indicadas e no desenvolvimento de pesquisas. É preciso considerar que as outras tendências na Educação Física coexistiam, nesse mesmo período e também estiveram presentes nos cursos de pós-graduação. No entanto, não foi viável no nordeste do Brasil desenvolver uma proposta de programa de educação física que se apresentasse como alternativa. O momento atual apresenta condições objetivas para que, com base na avaliação dos trinta anos da pós-graduação em educação física seja possível levantar proposições superadoras. Uma delas é que, o desenvolvimento teórico da área e a formação de professores pesquisadores, sejam em programas já consolidados. É a possibilidade na UFBA. Tal inserção deverá se dar, no entanto, com base em critérios unificados das áreas que interagem para que não se perca a

---

<sup>1</sup> Souza e Silva defendeu dissertação de mestrado e tese de doutorado analisando a pós-graduação e sua produção de conhecimentos. Atualmente a professora dirige o NUTES localizado na UFU.

qualidade acadêmica e científica da pós-graduação e se superem problemas e limites que restringem a sua qualidade acadêmica.

### CRITÉRIOS DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

No que se refere ao programa de pós-graduação em educação estamos atentos para as recomendações da Comissão de Avaliação da CAPES que aponta os seguintes critérios que balizam a análise dos programas: 1. A organicidade entre a área de concentração – EDUCAÇÃO – SOCIEDADE E PRAXIS SOCIAIS, e a Linha, os projetos de pesquisa, publicações de docentes e discentes, atividades curriculares, dissertações e teses do programas a se evidenciar nos seguintes pontos: a área de concentração é que delimitará e orientará claramente o perfil de formação proposta pelo programa e conseqüentemente o da Linha; que o Grupo LEPEL – aborde temáticas de acordo com a capacidade docente instalada no programa naquele momento e que as orientações sejam com base nas pesquisas empreendidas em conjunto, docentes e discentes; que os projetos de pesquisa e as atividades curriculares estejam fortemente articulados à área de concentração; que a produção intelectual docente e discente, teses e dissertações, expressem e concretizem os projetos da linha de pesquisa articulados em uma pesquisa matricial com seus Grupos de Pesquisa devidamente cadastrados no Banco de dados do CNPq, devidamente certificado pela instituição. 2. Os professores NRD6 serão referência docente para a avaliação e acompanhamento do núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais do grupo LEPEL. Serão os responsáveis pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da sua estrutura curricular integrada no Programa de Pós-Graduação em Educação para contribuir, pelas orientações, pesquisas e produções acadêmicas com a definição e consolidação da proposta do Programa. 3. As atividades de pesquisa considerarão o eixo básico definidor do programa de pós-graduação em educação ;4. Propomos a Linha cientes de que representa a especificidade de produção de conhecimento dentro de uma área de concentração. Inferimos, conforme a CAPES, que a linha de pesquisa não representa “um agregado desconexo e apenas remotamente articulado de temas sob uma denominação genérica, cujos projetos e produções, longe de contribuírem para a constituição de um corpo sólido de conhecimentos, constituem um conjunto de conclusões parciais e precárias de valor científico discutível”. A Linha ao delimitar um recorte específico dentro da área de concentração deverá: agregar os projetos de pesquisa na área de educação física & esporte e lazer do Programa garantindo uma distribuição equilibrada entre os docentes; assegurar a articulação das temáticas e ementas das atividades curriculares, das disciplinas, projetos, teses e dissertações; garantir proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente; 5. Estrutura curricular adequada, com oferta de disciplinas e demais atividades compatíveis com o perfil do Programa e suas demais linhas de pesquisa, com bibliografia consistente e atualizada.6. O equilíbrio na distribuição da carga horária entre os docentes da Linha, entre atividades de ensino, pesquisa e orientação. 7. Uma relação entre orientando/orientador que permita um acompanhamento adequado das teses e dissertações. 8. A participação adequada do corpo discente nas atividades do Programa, particularmente nas de pesquisa e produção intelectual. 9. O tempo médio de titulação de mestres e doutores de acordo com os parâmetros recomendados pela área. 10. A qualificação das bancas examinadoras com a presença membros externos nas bancas. 11. A produção intelectual que deverá expressar as atividades de pesquisa do NRD6, sobretudo no que se refere a publicações de artigos em periódicos de ampla circulação na área e áreas afins – em particular os incluídos na *qualis-CAPES* da área –, livros, capítulos de livro (em editoras de circulação nacional) e trabalhos completos em Anais dos principais eventos da

área e áreas afins: A distribuição equilibrada da produção intelectual entre os docentes da Linha; A intensificação do intercâmbio acadêmico e consolidação das redes Local, Estadual, Regional, Nacional e Internacional de intercâmbio; A observação dos critérios para a recomendação de programas aos conceitos 6 e 7 – Avaliação trimestral, a saber: publicações, indicadores de participação internacional do programa e indicadores de participação internacional dos docentes do NRD6, indicados pela CAPES – Área de Educação.

#### OBJETIVO, EMENTA, META

Os objetivos do Curso de Pós-Graduação em Educação são expressos nos seguintes tópicos: Formação de pesquisadores para as instituições, de modo mais geral; Desenvolvimento da atividade de pesquisa educacional, de modo a apreender mais significativamente o recorte da educação no contexto sócio-cultural; Interação entre pesquisadores reconhecidos, pesquisadores em formação, profissionais que trabalham no campo educacional e estudantes; Produção de conhecimento a partir de análises de situações concretas no campo da educação e suas relações com a sociedade; Produção de referenciais teórico-metodológicos para compreensão do processo educativo e das relações educação-sociedade, de forma a subsidiar: a política de educação no conjunto das políticas governamentais; a análise de programas e projetos educacionais em desenvolvimento; as ações realizadas por instituições e entidades da sociedade civil no campo educacional; a redefinição do currículo e das práticas educativas em vigência; intercâmbio institucional entre as universidades da região e outros componentes do sistema educacional, bem como instituições da sociedade civil da região. Propõe-se que a denominação da Linha seja “Educação Física & Esporte e Lazer”. Seus objetivos são a formação de pesquisadores para as instituições de modo mais geral através do desenvolvimento da pesquisa na educação física, fomentando a interação entre pesquisadores reconhecidos e em formação que trabalham em diferentes campos e estudantes, produzindo conhecimentos a partir de análises de situações concretas e suas relações, nexos e determinações com a sociedade, apresentando referenciais teórico-metodológicos superadores para compreensão das relações *Sociedade - educação-educação física e práxis pedagógica* para subsidiar: a redefinição do currículo e das práticas educativas em vigência, a política de educação e da educação física no conjunto das políticas governamentais, a análise de programas e projetos educacionais em desenvolvimento, as ações realizadas por instituições e entidades da sociedade civil no campo da educação física e o intercâmbio institucional entre as universidades da região e outros componentes do sistema educacional. A Ementa da Linha é expressa nas problemáticas da realidade e possibilidades da práxis pedagógica, da produção do conhecimento, da política pública e da formação de professores na educação física considerando nexos e determinações entre sociedade – educação e práxis no campo da cultura corporal.

A Linha propõe as seguintes metas: Desenvolver pesquisas matriciais articuladas com Grupos de Pesquisa; Formar, de dois em dois anos, mestres com base em dissertações de mestrado e, de quatro em quatro anos, doutores que tratem das problemáticas apontadas na ementa; Oferecer atividades curriculares de ensino-pesquisa-extensão, em forma de disciplinas, seminários interativos, orientações individualizadas e em grupos, atividades curriculares em comunidade e demais eventos científicos para tratar o conhecimento científico a partir de abordagens teórico-metodológicas coerentes, consistentes e sólidas; Elaborar e divulgar anualmente textos científicos em periódicos nacionais e internacionais e livros. Intensificar e consolidar intercâmbios acadêmicos, locais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais fomentando o desenvolvimento científico & tecnológico da área;

Consolidar os Grupos de pesquisa que interajam com a graduação a partir do fortalecimento das atividades de pesquisa do objeto delimitado na Linha.

### ATIVIDADES DE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

A pesquisa matricial refere-se a uma dada organização do trabalho pedagógico na produção do conhecimento científico que articula pesquisadores em torno de uma matriz de problemas, estabelecendo uma unidade teórico-metodológica, em torno da qual buscam-se respostas aos problemas científicos. O desafio é abordar os problemas reais em uma equipe interdisciplinar considerando a perspectiva materialista-histórica-dialética como Teoria do Conhecimento orientador das ações pedagógicas. Esse método permite ampliar a compreensão das relações entre o particular, o singular e o geral em uma conjuntura de contradições e enfrentamentos de projetos históricos antagônicos que se expressam em projeto de formação humana, de escolarização e de práxis social. É preciso reconhecer os rumos dos acontecimentos para apreender as lições para a ação e poder optar e tomar como ponto de apoio àqueles que contribuem efetivamente para o avanço da luta de classes na perspectiva de superar o modo do capital organizar a vida.

### PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Os principais desafios a serem enfrentados no próximo período são consolidar as condições objetivas para a instalação de uma linha emergente, informatizar o setor para dinamizar comunicação, ampliar instalações e fortalecer banco de dados e biblioteca, o que requer financiamento. Outra dificuldade a ser superada na continuidade dos trabalhos da Linha é o problema dos recursos financeiros. É necessária uma política global que tenha no centro o desenvolvimento de uma ampla, sólida e consistente base nacional de desenvolvimento científico & tecnológico com atenção aos grupos emergentes. A necessidade atual é à busca de soluções para superação das contradições que impliquem na conscientização coletiva culminando na construção de uma consistente base teórica e na produção do conhecimento científico de relevância social. As atividades a serem desenvolvidas na Linha atendem as necessidades de enfrentamento das condições adversas, próprias de um período em que avançam as políticas neoliberais de dependência científica & tecnológica e de submissão da educação aos interesses expressos por organismos internacionais e aos interesses dos que pretendem implementar a ALCA. O que é evidente para todos os que estão articulados e efetivamente participando da Linha é que o desenvolvimento científico & tecnológico necessita de investimentos adequados, inexistentes em decorrência da prioridade dada ao pagamento da dívida externa que se coloca acima da vida da população Brasileira.

### Bibliografia

- ANDERSON,P. *et alii*. A trama do neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. *In*: SADER, E; GENTILI, P(orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*.3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139-179.
- FERNANDES, F.(org.). *Marx Engels: história*. 3ed.São Paulo: Ática, 1989.
- FRIGOTTO,G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOSIK,K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MARX, K;ENGELS,F. *A ideologia alemã:teses sobre Feuerbach*.São Paulo: Moraes, 1984.
- MÉSZÁROS,I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

GTT10: Pós-Graduação  
Comunicação oral.  
Tecnologia: Datashow.

Endereços:

Celi Taffarel - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100

Micheli Ortega Escobar - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100

Maria Cecília de Paula e Silva – Av. R. Miguel Calmon, s/n. Vale do Canela, SSA, BA, CEP: 40110-100.

Cláudio de Lira Santos Junior - Av. Cardeal da Silva, 2070, Condomínio Portal do Sol, Apto. 024B. Rio Vermelho, CEP: 40220-100

## ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES NO BRASIL RELACIONADOS AO TEMA “DEFICIÊNCIA MENTAL”

SILVA, R. H. R. Prof<sup>o</sup>. Ms. da FAEFI/UFU; NUTESES/FAEFI/UFU.  
VIDAL, M. H. C. Prof<sup>a</sup>. Esp. NUTESES/FAEFI/UFU.  
SOUSA, S. B. Prof<sup>a</sup>. Ms. da FACISA/UNIPAM; NUTESES/FAEFI/UFU.

### RESUMO

*Esta pesquisa teve como objeto de estudo, as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação Stricto-sensu, em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004 e que versavam sobre a temática “Deficiência Mental”. Os resultados demonstraram que os estudos desenvolvidos no período analisado acerca da temática em questão são insuficientes e até certo ponto, incapazes de subsidiarem a atuação dos professores de Educação Física e Esportes no Brasil, sob uma perspectiva inclusiva.*

### ABSTRACT

ANALYSIS OF DISSERTATIONS AND THESIS PRODUCED IN THE AREA OF  
PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN BRAZIL RELATED TO THE SUBJECT  
"MENTAL DEFICIENCY"

*This research had as study object, the dissertations and thesis developed in the Programs of stricto-sensu after-graduation, in Physical Education and Sports, situated in the Southeastern Region of Brazil, in the period of 1979 the 2004 and that they turned on the thematic "Mental Deficiency". Os Deficiency had demonstrated that the studies developed in the period analyzed concerning the thematic one in question are insufficient and until certain point, incapable of will subsidize the performance of the professors of Education Physics and Sports in Brazil, under an inclusive perspective.*

### RESUMEN

ANÁLISIS DISSERTAÇÕES y TESES PRODUCIR en ÁREA FÍSICO EDUCACIÓN y  
DEPORTE en BRASIL RELACIONAR SUJETO "MENTAL DEFICIENCIA"

*Este investigación tener como estudio objeto, dissertações y teses desarrollar en programa Stricto-sensu Despu'e-s-graduacio'n, en físico educación y deporte, situar en del sudeste región Brasil, en período de 1979 2004 y ése dar vuelta encendido temático "Mental Deficiencia". Os deficiencia tener demostrar que estudio desarrollar en período analizar respecto temático uno en pregunta ser escaso y hasta cierto punto, incapaz voluntad subvencionar funcionamiento profesor educación física y deporte en Brasil, debajo uno inclusivo perspectiva.*



## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo geral analisar as tendências das pesquisas relacionadas à temática “Deficiência Mental” desenvolvidas pelos Programas de Pós-graduação, *Stricto-sensu* em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004, na perspectiva histórico-filosófica e técnico-teórico-metodológico-epistemológico.

O nosso interesse por este estudo, deve-se especialmente a nossa experiência profissional. Como membros do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – (NUTESES/FAEFI/UFU)<sup>1</sup>, temos atuado no âmbito do NUTESES e também discutidos e desenvolvidos alguns trabalhos relacionados às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais<sup>2</sup>.

Essas atividades têm nos possibilitado o acesso à produção científica das áreas citadas anteriormente, em todo País e também as discussões e trabalhos desenvolvidos em relação às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Nessas oportunidades lemos vários resumos de dissertações e teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, assim como, vários artigos publicados, e, constatamos a existência de alguns estudos que tinham como foco central de pesquisa a análise da produção científica, na forma de dissertações e teses, dessas áreas enunciadas, e, que dentre esses, nenhum tinha como objeto de estudo, as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação, *Stricto-sensu* em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil e que versavam sobre a temática “Deficiência Mental”.

Diante disso, um dos primeiros procedimentos que adotamos foi realizar o levantamento bibliográfico com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil, nos mestrados e doutorados em Educação, Educação Especial e Educação Física/Esportes.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998) e Silva (1990 e 1997) foi o aumento da produção científica, que ocorreria, especialmente, com a expansão dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, nos anos 70, que levou alguns pesquisadores brasileiros a se preocuparem com o caminho tomado por essa produção.

Na área educacional, a partir dos anos 70, vários estudos começaram a analisar a produção científica desenvolvida nos mestrados e doutorados. Como exemplos podem ser citados, Gouveia (1971), Almeida (1972), Di Dio (1976) e Cunha (1979) que buscaram descobrir as tendências da pesquisa desenvolvida nesse setor.

---

<sup>1</sup> O NUTESES foi criado em 1994, com o objetivo de armazenar, em um único local, toda produção científica desenvolvida nos cursos de Pós-graduação em Educação Física e Esportes, nacionais e estrangeiros, facilitando assim, a recuperação de materiais por parte de pesquisadores tanto da área, quanto de área afins. Desde o momento de sua criação, vêm sendo desenvolvidas no Núcleo as seguintes atividades: o armazenamento de cópias, em papel, disquete e/ou CD/Room, de dissertações e teses relacionadas à área de Educação, Educação Especial e Educação Física/Esportes; a divulgação na INTERNET, dos resumos do material armazenado, e a publicação do livro intitulado “Produção Científica em Educação Física e Esportes: dissertações e teses”.

<sup>2</sup> Na área educacional vem-se utilizando diferentes denominações, como, Pessoas Deficientes, Pessoas Portadoras de Deficiências e Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, porém, a que tem prevalecido é a denominação: Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, por isso, utilizaremos essa denominação nesse estudo. Entendemos que essa expressão parte de uma concepção de educação que não se restringe à instituição escolar ou à escolarização, mas refere-se à pessoa humana em suas relações na e com a sociedade.

Com interesses parecidos, nos anos 80, pesquisadores como Goergen (1981), Sánchez Gamboa (1982 e 1987), Gatti (1983) e Feldens (1983) também tentaram desvendar as tendências das pesquisas em Educação.

Nos anos 90, Warde (1990), Weber (1992) e Costa (1994) investigaram o papel da pesquisa na Pós-graduação em Educação, as concepções de ciência e os paradigmas teóricos que orientaram a produção científica nessa área, bem como suas tendências e desafios.

Recentemente, Lima (2003) investigou quais as tendências paradigmáticas na pesquisa educacional, mais especificamente, no programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp.

Ao situarmos a questão da análise da produção científica no âmbito da Educação Especial no Brasil, verificamos que certamente, houve preocupação com aspectos relacionados a quem faz a pesquisa nessa área do conhecimento, quais os índices referentes ao crescimento da pesquisa na área, entre outros elementos com mesmas características. A título de exemplificação, mencionamos aqui, ainda que sucintamente, algumas destas iniciativas.

De acordo com Nunes, Ferreira, Mendes (2003) foi a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90 “(...) que a necessidade de investigar a produção científica relacionada à área de Educação Especial foi gradualmente sendo reforçada...” essa necessidade pode ser constatada nos estudos desenvolvidos por Dias et al (1987) e Ferreira (1991), além da realização de vários eventos científicos sobre a temática em questão, dentre eles, os autores citam: IV e V Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, realizados respectivamente, nos anos de 1987 e 1988, na UFSCar; na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (atual Sociedade Brasileira de Psicologia) em 1988, no II Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, em 1991, na UERJ; na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no âmbito do Grupo de Trabalho em Educação Especial), bem como, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) em 1990, 1991, 1992, 1993 e 1994.

Mais recentemente, um grupo de pesquisadores<sup>3</sup> iniciou em 1995 um projeto de análise da produção discente no âmbito dos programas de Pós-graduação voltada para o indivíduo com necessidades educacionais especiais, projeto este intitulado “*A Pós-graduação em Educação Especial: Caracterização e Perspectivas dos Programas e Análise Crítica da Produção Discente*” (PRODISC), que até 2004, já se encontrava em sua quarta versão de continuidade e cujos objetivos são de identificar: os temas estudados, as tendências teóricas e metodológicas; as principais descobertas; as lacunas nesse conhecimento e as implicações teóricas e práticas dessa produção.

Já na área de Educação Física e Esportes, foi a partir, dos anos 80 que verificamos a realização dos primeiros estudos que se preocupavam em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Alguns pesquisadores chamavam a atenção para esta necessidade, entre eles Silva (2001) cita os estudos de Faria Júnior (1980), Brasil (1983 a), Brasil (1983 b), Cantarino Filho (1986) e Canfield (1985).

De acordo com Silva (2001), foi a partir do início dos anos 90 que ocorreu o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas à produção científica. Alguns fatores evidenciam esse crescimento, entre eles podemos destacar:

- a) O VII (CONBRACE) - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado no ano de 1991 em Uberlândia/MG, sob a temática “Produção e veiculação do

---

<sup>3</sup> Este grupo de pesquisadores era coordenado por Leila R. D'Oliveira de P. Nunes (UERJ), Rosana Glat (UERJ), Júlio R. Ferreira (UNIMEP) e Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar).

conhecimento na Educação Física, Esportes e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas”;

- b) O VIII CONBRACE – realizado em 1993 em Belém/PA, sob a temática “Que ciência é essa? Memória e tendências”;
- c) Os artigos publicados pela Revista *Motrivivência*, que dedicou alguns de seus números, no ano de 1994, à temática pesquisa em Educação Física.

Em virtude disso, os trabalhos de caráter epistemológico iniciaram-se nos anos 90, quando surgiram as primeiras pesquisas que buscaram identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes.

Para compreendermos melhor os estudos de caráter epistemológico consideramos necessário definirmos epistemologia.

Segundo Silva (1990) os estudos epistemológicos podem ser entendidos como aqueles que tratam de questões sobre as ciências, os processos de produção do conhecimento e a pesquisa científica. Para a mesma autora a epistemologia pode ser entendida como:

[...] estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, aplicados à pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências e fornece subsídios para que seja aprimorada a pesquisa básica. (SILVA, 1990, p. 11)

Nos anos 90, destacamos alguns trabalhos de caráter epistemológicos que analisaram a produção científica da área de Educação Física e Esportes, entre eles, os estudos de Silva (1990 e 1997), Carlan (1996) e Sousa (1999).

Ainda na produção dos anos 90, visando contribuir com o incremento da análise crítica da produção científica na área de Educação Física e Esportes, vários autores como Kunz (1998), Molina Neto (1998) e Lovisolo (1998) se dispuseram a discorrer sobre esse tema, divulgando as informações obtidas em artigos publicados em periódicos científicos<sup>4</sup> de grande circulação na área de Educação Física e Esportes, bem como através de palestras proferidas em congressos, seminários e eventos similares.

Os estudos realizados por Farinatti (1992), Laborinha (1992) e Gobbi (1992), também contribuíram para a reflexão sobre a produção científica desenvolvida na área de Educação Física e Esportes.

Com tudo isso, verificamos que embora a discussão sobre a análise da produção científica nas áreas de Educação, Educação Especial e Educação Física/Esportes, já venha sendo objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil, há ainda, a inexistência de trabalhos que se propusesse a analisar as tendências das pesquisas relacionadas à temática “Deficiência Mental” desenvolvidas pelos Programas de Pós-graduação, *Stricto-sensu* em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004, na perspectiva histórico-filosófica e técnico-teórico-metodológico-epistemológico.

Tal constatação serviu para aguçar o nosso interesse em desenvolver um estudo que respondesse à seguinte questão central: Quais as variações, especificações e tendências técnicas, teóricas, metodológicas e epistemológicas utilizadas nas dissertações e teses relacionadas à temática “Deficiência Mental” aprovadas nos programas de Pós-graduação, *Stricto-sensu* da área de Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004?

Para responder a essa questão formulamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar, selecionar e analisar as dissertações e teses relacionadas à temática “Deficiência Mental”;

---

<sup>4</sup> Por exemplo, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e a Revista *Motrivivência*.

- 2) Identificar e analisar as áreas e subáreas abordadas predominantemente, nas dissertações e teses que têm como tema à “Deficiência Mental”;
- 3) Identificar e analisar a abordagem metodológica predominante, nas dissertações e teses selecionadas.

O estudo continuado dos assuntos relacionados à produção científica desenvolvida por profissionais da área de Educação Física e Esportes em Programas de Pós-graduação, *Stricto-sensu*, permite uma maior aproximação e compreensão de qual tem sido a contribuição da pesquisa científica no processo de análise, crítica e busca de soluções para os problemas enfrentados por esta área e suas articulações com as questões sociais mais abrangentes, ou seja, possibilita explicitar qual o papel, o alcance e o significado da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Física e Esportes no Brasil.

Além disso, os cursos de Pós-graduação, *Stricto-sensu*, concretizam espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica. Por isso mesmo são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de reflexão crítica sobre este mesmo conhecimento. (SILVA, 1997)

Mais especificamente, o interesse pela análise da temática “Deficiência Mental” deve-se ao fato, primeiro, desta representar cerca de 50% da população com Necessidades Educacionais Especiais, conforme estimativas da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), e segundo, dentre as deficiências (visual, auditiva, física) a deficiência mental, por não apresentar um substrato orgânico claramente definido, com propriedades físicas observáveis, conforme critérios unívocos de medida, necessitam de um maior número de recursos e estudos. (PESSOTI, 1997 *apud* PPGEEs/UFSCar, 1998)

Além do que, ao atuarmos na área de Educação Física Escolar sob uma perspectiva inclusiva<sup>5</sup>, faz-se necessário saber o que já foi produzido pela área, acerca da temática deficiência mental.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### *Tipo de Pesquisa realizada*

A pesquisa realizada foi do tipo documental.

### *Fontes Documentais*

As fontes documentais foram às dissertações e teses da área de Educação Física e Esportes defendidas, no período de 1979 a 2004<sup>6</sup>, em oito programas de Pós-graduação *Stricto-sensu*, situados na Região Sudeste do Brasil, nas seguintes instituições:

- Universidade Castelo Branco – UCB/Rio de Janeiro;
- Universidade de São Paulo – USP;
- Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro;
- Universidade Estadual de Campinas – Unicamp;
- Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG;
- Universidade Gama Filho – UGF;

---

<sup>5</sup> A inclusão, para autores como Stainback; Stainback (*apud* DORÉ, et al 1997), Sasaki (1998), Mantoan (1998), Mittler (1999), Carmo (2001) trata-se de um novo paradigma, e conseqüentemente traz de maneira geral reflexões sobre a Educação/Educação Física Escolar.

<sup>6</sup> 1979 é o ano de defesa da primeira dissertação em Educação Física no Brasil, defendida no Mestrado em Educação Física da USP. As fontes documentais foram às dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-graduação *Stricto-sensu*, que início do ano de 2005, constava na lista de cursos recomendados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES). A lista foi obtida na página da CAPES, disponível na *internet* no endereço eletrônico: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

- Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP;
- Universidade São Judas Tadeu – USJT.

Quase todos os trabalhos desenvolvidos nesses programas encontram-se armazenados no NUTESSES.

Conforme as listagens enviadas pelos programas até o ano de 2004, foram defendidas aproximadamente 1392 trabalhos entre dissertações e teses, conforme pode ser observado nos quadros 01 e 02.

**No quadro 01**, podemos verificar os Mestrados em Educação Física no Brasil, situados na Região Sudeste, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2004.

	<b>Instituição</b>	<b>Nome do Programa</b>	<b>Início do Curso</b>	<b>Dissertações Defendidas até 2004</b>
01	USP	Educação Física	1977	252
02	UGF	Educação Física	1985	236
03	Unicamp	Educação Física	1988	316
04	UFMG	Educação Física	1989	84
05	UNESP/Rio Claro	Ciências da Motricidade	1991	185
06	UCB/Rio de Janeiro	Ciências da Motricidade Humana	1992	98
07	UNIMEP	Educação Física	2000	65
08	USJT	Educação Física	2004	00
<b>TOTAL</b>				<b>1236</b>

**No quadro 02**, podemos verificar os Doutorados em Educação Física no Brasil, situados na Região Sudeste, data de início dos Programas e número de defesas realizadas até 2004.

	<b>Instituição</b>	<b>Nome do Programa</b>	<b>Início do Curso</b>	<b>Teses Defendidas até 2004</b>
	USP	Educação Física	1989	27
	Unicamp	Educação Física	1993	104
	UGF	Educação Física	1994	24
	UNESP/Rio Claro	Ciências da Motricidade Humana	2000	01
<b>TOTAL</b>				<b>156</b>

A amostragem do estudo foi obtida através da técnica de seleção estratificada e sistemática.

A partir das listagens existentes no NUTESSES, os trabalhos foram organizados por instituição e datas de defesa, e em seguida numeradas em ordem cronológica, conforme suas datas de defesa.

A partir desta organização, selecionamos todas as dissertações e teses cujas temáticas estiveram relacionadas com a “Deficiência Mental”, para identificar as mesmas, lemos o título dos trabalhos e quando necessário os resumos. Desse modo, foram identificadas 10 dissertações e 01 tese, perfazendo um total de 11 trabalhos com o tema objeto deste estudo. No quadro 03 apresentamos a distribuição das dissertações e teses, que têm como temática a “Deficiência Mental”, de acordo com os programas de origem.

**No quadro 03**, Número de defesas, dissertações e teses voltadas para o tema “Deficiência Mental”, nos programas de Pós-graduação *Stricto-sensu* em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004.

	<b>Instituição</b>	<b>Dissertações voltadas para a “DM”</b>	<b>Teses voltadas para a “DM”</b>	<b>Total de dissertações e/ou teses voltadas para a “DM”</b>
01	USP	02	00	02
02	UGF	01	00	01
03	Unicamp	05	01	06
04	UFMG	00	00	00
05	UNESP/Rio Claro	01	00	01
06	UCB/RJ	01	00	01
07	UNIMEP	00	00	00
08	USJT	00	00	00
09	UNIBAN	-	-	-
	<b>TOTAL</b>	10	01	11

#### *Técnicas e instrumentos de coleta de dados*

A técnica de coleta de dados que utilizamos foi o levantamento documental.

Alguns procedimentos metodológicos mais específicos foram formulados com o intuito de orientar o desenvolvimento dessa pesquisa, de forma a melhor encaminhar o processo de obtenção e análise das informações referentes ao objeto de estudo, quais sejam:

- a) Descrever as dissertações e teses defendidas no período de 1979 a 2004, nos programas de mestrado e doutorado em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil, de acordo com os níveis contidos na ficha de registro<sup>7</sup>, a saber: 1) dissertação ou tese; 2) nome do autor; 3) título; 4) data de defesa; 5) Universidade; 6) programa de Pós-graduação; 7) temática; 8) objetivo geral; 9) principais resultados obtidos nas pesquisas; 10) a abordagem predominante, por área e subárea das temáticas investigadas; e 11) abordagem metodológica predominante.
- b) Identificar e analisar as áreas e subáreas das pesquisas, buscando estabelecer as principais relações com questões pertinentes à descrição das dissertações e teses<sup>8</sup>.

#### *Análise dos dados*

Para o estudo dos documentos selecionados elegemos algumas categorias de análise, tendo em vista as articulações existentes entre elas. Consideramos, principalmente, as categorias da totalidade, do lógico e do histórico, da contradição, e do abstrato e o concreto.

O processo de análise utilizado por nós, foi o hermenêutico-crítico, que consiste na abordagem crítica dos resultados obtidos pela análise interpretativa.

<sup>7</sup> Esta ficha corresponde a uma adaptação feita a partir das fichas elaboradas por Silva (1990 e 1997) e Sousa (1999).

<sup>8</sup> Para definirmos as abordagens predominantes, por área e subárea, utilizamos como critério de avaliação uma ficha classificadora das áreas e subáreas, elaborada por Sousa (1999).

## RESULTADOS

Nessa parte do estudo, apresentamos os resultados das análises das dissertações e teses relacionadas ao tema “Deficiência Mental”, defendidas nos Programas de Pós-graduação “*Stricto-sensu*” da área da Educação Física e Esportes, localizados na Região Sudeste do Brasil, no período de 1979 a 2004.

A apresentação dos resultados fazer-se-á em quatro momentos. No primeiro momento, tratamos da relação do índice geral da produção científica desenvolvida nos Programas de Pós-graduação analisados nesse estudo com o índice de produção sobre a temática “Deficiência Mental”. Demonstramos o índice geral da temática estudada, nos Programas de Mestrado/Doutorado e depois nos Programas de Mestrado e Doutorado separadamente.

Em seguida, tratamos da relação do índice da Produção Científica em cada Programa com o número de estudos sobre o tema “Deficiência Mental”. Apresentamos por meio dos quadros, o índice da produção científica sobre o tema estudado em cada Programa de Mestrado e Doutorado.

Dando continuidade a apresentação dos resultados, analisamos as abordagens das áreas e subáreas nos estudos relacionados à temática “Deficiência Mental”. Primeiramente, demonstramos por meio do gráfico as abordagens predominantes por áreas e subáreas, nos estudos relacionados ao tema “Deficiência Mental” e em seguida, apresentamos nossa análise interpretativa, com base nas categorias já enunciadas anteriormente.

Por fim, tratamos do índice das abordagens metodológicas predominantes nos estudos analisados.

Quanto ao índice geral de pesquisas desenvolvidas pelos Programas Pós-graduação “*Stricto-sensu*” em Educação Física e Esportes, localizados na Região Sudeste do Brasil, investigados, no período de 1979 a 2004, verificamos que apenas 0,79% de toda produção científica dos Programas da área analisada estão voltadas para o tema “Deficiência Mental”.

Nos programas de Mestrado, apenas 0,81% de toda a produção científica dos oito cursos investigados, estiveram voltados para o tema “Deficiência Mental”, já, nos Programas de Doutorado este índice é de 0,64%, nos quatro cursos estudados.

Apresentamos o índice da Produção Científica em cada Programa com o número de estudos sobre a temática “Deficiência Mental”.

**QUADRO 05:** Demonstrativo dos Programas de Mestrado e Doutorado, o ano de início de cada Curso, número de dissertações defendidas em cada Programa até 2004, número de dissertações sobre a temática “Deficiência Mental” e seus respectivos percentuais, número de teses defendidas em cada Programa até 2004, número de teses sobre essa temática e seus respectivos percentuais, em cada Programa.

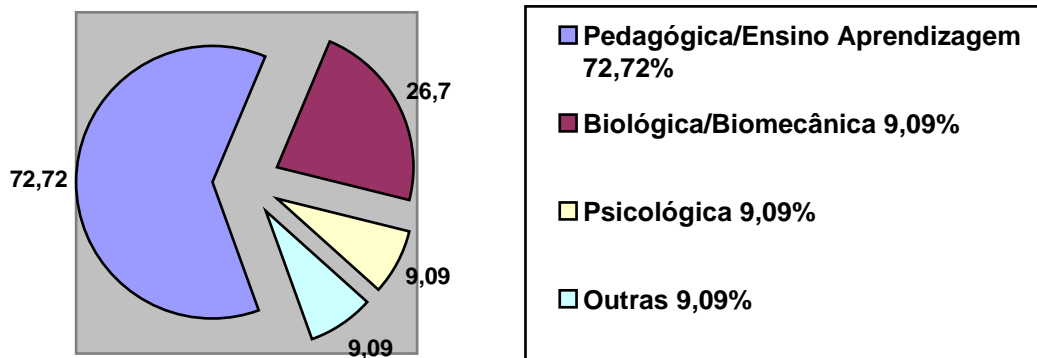
Programa	Início do curso		Dissertações			Teses		
	Mestrado	Doutorado	Defendidas	Sobre “DM”	%	Defendidas	Sobre “DM”	%
USP	1977	1989	252	02	0,79	27	00	0
UGF	1985	1994	236	01	0,42	24	00	0
Unicamp	1988	1993	316	05	1,58	104	01	0,96
UFMG	1989	-	84	00	0	-	-	-

UNESP/Rio Claro	1991	2000	185	01	0,54	01	00	0
UCB/Rio de Janeiro	1992	-	98	01	1,02	-	-	-
UNIMEP	2000	-	65	00	0	-	-	-
USJT	2004	-	00	00	0	-	-	-
<b>Total</b>			1236	10	0,81	156	01	0,64

Pelo quadro 05 podemos observar o índice de produção sobre “Deficiência Mental” apresentado por cada Programa de Mestrado e Doutorado, em relação às dissertações e teses defendidas até 2004. Nos Programas de Mestrado os percentuais desses estudos em cada curso encontram-se distribuídos da seguinte forma: 0,79% (USP), 0,42% (UGF), 1,58% (Unicamp), 0% (UFMG), 0,54% (UNESP/Rio Claro), 1,02% (UCB/Rio de Janeiro), 0% (Unimep) e o programa da USJT não defendeu nenhuma pesquisa no período investigado. Nos Programas de Doutorado o índice de produção sobre “Deficiência Mental” apresentado por cada curso em relação às teses defendidas até 2004 é: 0,96% (Unicamp) e os programas da USP, UGF e UNESP/Rio Claro não produziram nenhuma pesquisa que versava sobre esta temática no período investigado.

Quanto às abordagens predominantes por áreas e subáreas, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 1: Demonstrativo das abordagens predominantes por áreas e subáreas, nos 11 estudos relacionados à temática “Deficiência Mental”.



Como podemos observar no gráfico acima mencionado 72,72% das abordagens sobre “Deficiência Mental” estão relacionadas à área pedagógica/ensino-aprendizagem, nas demais áreas estes percentuais encontram-se distribuídos da seguinte forma: 9,09% biológica/biomecânica, 9,09% psicológica, e também 9,09% para outras áreas.

Dentre os trabalhos analisados houve predominância da abordagem **PEDAGÓGICA** voltada para a sub-área ensino-aprendizagem. Os estudos apontam para preocupações relacionadas à aquisição de habilidades motoras, competências técnicas e instrumentais necessários à realização de atividades físicas.

Isto demonstra uma visão fragmentada e acrítica a respeito da área de Educação Física e Esportes, pois desconsidera os aspectos filosóficos – sócio – político - econômicos que constituem a Educação Física enquanto área do conhecimento.



Em relação à abordagem **BIOLÓGICA**, evidenciou-se um trabalho na sub-área biomecânica, cujo interesse esteve voltado para os estudos da aplicação dos princípios da física, ao movimento humano e a análise mecânica das atividades físicas.

Este trabalho foi elaborado sob uma ótica capitalista, onde o autor esteve preocupado com a melhoria do desempenho motor dos indivíduos com deficiência mental, de forma que o objetivo principal restringiu-se ao resultado técnico/performance motora. Podemos afirmar que este trabalho também parte de uma visão de mundo fragmentada e acrítica, fazendo uma leitura do movimento de forma reducionista.

Apenas um estudo pôde ser classificado na abordagem **PSICOLÓGICA**, cuja preocupação esteve voltada para a compreensão da representação da deficiência mental nas relações pessoais e interpessoais.

Este trabalho não considerou os aspectos históricos - político - sociais da construção da sociedade, demonstrando assim uma visão de homem, mundo e sociedade reducionista, fragmentada e acrítica.

O trabalho sobre atividades físicas e lazer voltado para o deficiente mental, ficou classificado à parte, pois não se enquadrava em nenhuma categoria da ficha classificadora utilizada por nós, neste estudo.

Quanto ao índice das abordagens metodológicas predominantes nos estudos analisados verificamos o seguinte: 93% utilizaram à abordagem empírico-analítica, enquanto 7% utilizaram à abordagem fenomenológica-hermenêutica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo, as dissertações e teses desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *Stricto-sensu*, em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil e que versavam sobre a temática “Deficiência Mental”.

Os resultados demonstraram que o índice de dissertações e teses desenvolvidas nos programas selecionados para o estudo, relacionado à temática “Deficiência Mental”, no período de 1979 a 2004, é de apenas 0,79% do total produzido o que pode ser considerado insignificante diante do número de trabalhos defendidos nesses programas.

A característica predominante dos trabalhos analisados é que independentemente da área e subárea abordada, as dissertações e teses analisadas foram elaboradas sob a abordagem metodológica, empírico-analítica, cujas peculiaridades principais são: a) os autores desconsideram a historicidade do objeto pesquisado; b) os pesquisadores advogam pela neutralidade científica; e c) os estudos primam pelo rigor científico.

Os resultados obtidos nesse estudo corroboram os questionamentos de Carmo (1984) e Gaya (1987) *apud* Silva (1990), quanto à contribuição social das pesquisas em Educação Física e Esportes cuja ênfase é dada à quantificação dos dados e ao discurso de neutralidade científica em detrimento do compromisso social com o que se produz nessa área do conhecimento.

Por isso, entendemos que as dissertações e teses produzidas na área de Educação Física e Esportes, assim como, as que ainda serão, poderão contribuir significativamente com novos conhecimentos capazes de materializarem-se como propostas efetivas na superação dos problemas educacionais vivenciados pelas Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Para isto, torna-se imprescindível não só ampliar o número de dissertações e teses sobre a temática “Deficiência Mental”, assim como, diversificar as abordagens metodológicas utilizadas pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas de Pós-graduação *Stricto-sensu* em Educação Física e Esportes, situados na Região Sudeste do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1972.
- CARLAN, P. **A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1996
- CARMO, A. A. do. Inclusão Escolar: Roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43 - 47, 2001.
- COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p.15-20, ago./1994.
- CUNHA, L. A. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: **CAPES, SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**. Brasília: 1979, p.3-24.
- DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.136, p.518-526, 1976.
- DORÉ R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Menom/SENAC, 1998. p. 174 – 183.
- FARIA JÚNIOR, A. G; FARINATTI, P de T.V. (org) **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**: livro do ano 1991. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1992.
- FELDENS, M. das G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em Educação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.10, n.35, p.121-26, 1983.
- GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil - 1978-1981. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.44, p.3-17, 1983.
- GOERGEN, P. L. Pesquisa em Educação, sua função crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.9, p.65-69, 1981.
- GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v.1, n.1, 1971.
- JUNGHÄHNEL-PEDRINELLI, Verena. **Formação de esquema motor em crianças portadoras de Síndrome de Down**. São Paulo, 1989. (Dissertação de Mestrado em Educação Física) - USP.
- KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUNZ, E. Limitações no fazer da ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, p.4-11, set./98. Número Especial.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil 2003, 196p.

LOVISOLO, H. Pós-graduações em Educação Física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.11-21, set./98.

MANTOAN, M. T. E. et al. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes: A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais**. Campinas/SP: UNICAMP, n. 46, p 93 – 107, 1998.

MITTLER, P. Inclusão escolar é transformação na sociedade. **Revista Presença Pedagógica: Inclusão/exclusão escolar**. Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n. 30, p. 5 – 16, 1999.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.4-10, set./98.

NUNES, L.R.O.P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G.; (2003). **Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia**. Relatório Final de Pesquisa. PROCESSO CNPq.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSCar. **Manual do aluno**. São Carlos, 1998. 62p.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO AUTORIZADOS/ Ciências da Saúde (Educação Física). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos/index.html>>. Acesso em: 21 mar. 2004.

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Ano 5, n°.5,6,7. Dez. 1994.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. Campinas, 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 1998. p.144.

SASSAKI, R. K. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, n. 20, p. 8 – 10, 1998.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar:** análise da produção científica dos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil. 2001. 26p. Projeto de pesquisa (PIIBIC-FAPEMIG).

SOUSA Estela Rodrigues de. **O que há de “Novo” nas pesquisas em Educação Física.** Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p.67-75, mai./1990.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.22-32, mai./1992.

Régis Henrique dos Reis Silva

E-mail: regishsilva@universiabrasil.net

Rua: Isaac de Oliveira, nº 351, Bloco: A, apto: 204, Bairro: Jardim Finotti

Uberlândia-MG, Cep: 38408-106

Tecnologia de apresentação: datashow

GTT: Pós-Graduação

## GTT - PÓS GRADUAÇÃO

### EnFEFE: RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO FLUMINENSE

Marcos Miranda Correia, mestre, ISERJ  
Amparo Villa Cupolillo, mestra, UFRuRJ

*Este trabalho é resultante de nossa participação na comissão de avaliação do VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escola (EnFEFE). O seu objetivo é: mostrar que em sua oitava versão, esse encontro consolida-se como um marco de resistência à política de sucateamento e privatização das universidades públicas; que tornou-se o maior, o mais importante e, principalmente o mais democrático e comprometido espaço de discussão da Educação Física Escolar do Rio de Janeiro.*

*This work is the result of our participation in the comission of avaliation of the VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE). Our aim is to show that eight version of this meeting consolidates as a point of resistence to the policy of scrapping and privatization of public universities; that became the biggest, the most and, mainly the most democratic and engaged space of discussion of Scholar Physical Education in Rio de Janeiro.*

*Este trabajo es lo resultado de nuestra participacio en la comission de avaliacion de la VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE). Su objetivo es mostrar que en su oitava version ese encuentro consolida-se como un marco de resistencia a la política de desmonte de las universidades públicas; que hay tornado lo mayor, lo más importante espacio de discussion de la Educación Física Escolar en Rio de Janeiro.*

## INTRODUÇÃO

Há alguns anos vimos mantendo um relacionamento muito especial com o Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Relacionamento que extrapolou os limites profissionais e acadêmicos e incluiu também uma saudável porção de afetividade. Desse relacionamento, surgiu o convite irrecusável de compormos a comissão de avaliação do VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE).

Aceitando o convite, assumimos uma enorme responsabilidade que nos levou a pesquisar e conhecer um pouco melhor as origens da história do EnFEFE. Nessa tarefa, aguçando o nosso olhar, despertamos para determinados aspectos que, apesar de todo o nosso especial relacionamento com o DEF e o EnFEFE nos últimos anos, ainda não tínhamos percebido tão claramente.

Fustigados por essa constatação e entusiasmados com os resultados da avaliação (Cupolillo e Correia, 2004), decidimos comunicar e expor o resultado disso tudo à comunidade acadêmica e ao debate.

Estamos alertas para as limitações de comunicarmos um trabalho que começa a ser esboçado e nos parece inédito; pois, até o presente, não identificamos nenhuma pesquisa ou publicação tratando do EnFEFE. Assim mesmo, justifica-se, por descrever uma proposta diferente e bem sucedida na construção do conhecimento acadêmico da pós-graduação e da Educação Física Escolar.

Respeitando, no momento, nossos limites, temos, por hora, o objetivo de destacar a forma e o êxito que o EnFEFE obteve para nascer, crescer, amadurecer e resistir diante das investidas neoliberais e, ainda assim, tornar-se o congresso mais democrático e mais reconhecido na área da Educação Física Escolar do Rio de Janeiro.

Para isso, nos apoiamos nas mesmas concepções de avaliação que compartilhamos com Sacristan (1998) durante o VIII EnFEFE. Buscamos, assim, mostrar nosso enfoque utilizando uma metáfora relacionada a uma coletânea de fotografias, em que escolhemos apenas algumas dentre inúmeras possíveis.

## REVENDO FOTOGRAFIAS DO EnFEFE

O Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE) nasceu e cresceu dentro de uma conjuntura político-econômica neoliberalista que prega a diminuição das responsabilidades do Estado e o enxugamento dos setores públicos. Sob essa ótica neoliberal imposta pelos governos dos últimos dez anos, as universidades públicas são umas das suas principais vítimas.

Mesmo diante disso, o EnFEFE, incluído no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi idealizado e organizado pelos professores do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, do Departamento de Educação Física (DEF), para lutar contra essa situação. Mesmo diante dessa conjuntura desfavorável e contrária às suas pretensões, desafiaram essa política e decidiram fazer resistência aos avanços da mentalidade neoliberal com um congresso diferente, voltado exatamente para aqueles que o governo pretendia abdicar:

*“o ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA se assume não como um ‘congresso de ponta’, tão necessário no desenvolvimento de qualquer área do conhecimento, mas como um congresso mais simples, com uma estrutura menos burocratizada (possível devido ao seu tamanho), onde ‘os novos talentos’ e os que estão fora dos círculos acadêmicos podem encontrar espaço para apresentar e consumir pesquisa. Um real espaço anual de encontro entre os professores do Rio de Janeiro. Legitimamente um espaço político de crítica e transformação (EnFEFE, 1996, p. 4).*

Estabelecendo uma maior aproximação entre a escola e o programa de pós-graduação do departamento, o EnFEFE criou uma forma inteligente e diferente de resistência política. Vale somar a isso, a preocupação desse grupo com os deveres de uma instituição pública com a sociedade. Apesar da cobrança de taxas simbólicas em suas primeiras versões, os organizadores sempre estiveram preocupados em tornar o evento gratuito, buscando afirmar a posição contrária às investidas de privatização da universidade pública:

*“Queremos expressar também que o encontro, como Programa de Pós-Graduação que estamos construindo, é fruto do nosso compromisso com o mandamento constitucional que a Educação é direito de todos e dever do Estado” (EnFEFE, 1999, p. 4).*

Um outro ponto, que mostra essa característica desafiadora e ousada, foi o critério de seleção de trabalhos enviados. Reconhecendo, inicialmente, as dificuldades dos

professores com a linguagem acadêmica, os organizadores e membros da comissão científica procuraram estabelecer uma avaliação mediadora, que não desperdiçasse o conteúdo relacionado à Educação Física Escolar e que permitisse uma maior apresentação de trabalhos:

*“Concluimos que dois pontos seriam centrais: um que o assunto se relacionasse com a educação física escolar e , dois, que estivesse o trabalho dentro das normas de padronização. Os outros aspectos (julgamento do conteúdo, linguagem, discussão, conclusões, etc) seriam julgados com bastante leniência”* (EnFEFE, 1997, p. 4).

Com toda essa disposição e ousadia, no III EnFEFE, realizado em 1999, a Comissão de Avaliação, formada pelo mestre Hajime Nosaki e pelos doutores Waldir Lins de Castro e Rosane Rosendo da Silva, define claramente a essência do que foi e do que veio a ser esse projeto:

*“Filho gestado, parido e criado com muitas dificuldades, mas com orgulho imenso dos pais (e tios, avós, amigos, etc!). Foi criança mimada de tanta atenção recebida, mas que agora, na puberdade da sua terceira edição foi ganhando contornos de maturidade, formando seu caráter, o de vanguardista das discussões que afetam a educação física e têm como público os professores do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, o III EnFEFE cresceu de proporções, sofreu um estirão próprio do adolescente, e deixou de ser simplesmente um encontro fluminense, agregando participantes também de Minas Gerais e Santa Catarina* (EnFEFE, 2000, p. 118).

Considerando o diagnóstico dessa comissão, em sua oitava edição, de 2004, o EnFEFE está um adulto com aproximadamente quarenta anos, maduro e experiente. Apesar da idade, não perdeu a ousadia, a vitalidade, a alegria e a rebeldia características da sua infância e adolescência, as quais o geraram e o fizeram crescer. O espírito crítico, o compromisso de luta e resistência contra às políticas neoliberais e à desvalorização do ensino público continuam fortes e atuantes. Em sua sétima edição, no ano de 2003, em meio à greve dos servidores públicos contra a Reforma da Previdência, essa disposição e comprometimento com o EnFEFE é mostrada na seguinte decisão:

*“Coerentes com nossos princípios, de defesa desses serviços e do compromisso com as transformações sociais, optamos por lutar junto com os Servidores Públicos Federais de todo o país e nos apresentamos, para continuarmos nosso trabalho acadêmico”* (EnFEFE, 2003, p.2).

Apoiando a greve e realizando um congresso dentro de uma universidade quase parada (porque os organizadores e seus colaboradores não), o EnFEFE afirma que a maturidade dos seus quarenta anos vem, apenas, aperfeiçoar, refinar e lapidar o uso dessa vitalidade ainda vibrante e atuante; não só durante os dias dos Encontros, mas também no cotidiano do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Vitalidade e maturidade extremamente pertinentes ao momento e ao nível dos debates, questionamentos e proposições apresentadas no oitavo Encontro.

Os oito anos de EnFEFE demonstram que, sem dúvida, esse evento trás em sua história o acompanhamento e a evolução das principais discussões políticas, teóricas e metodológicas em torno da Educação Física Escolar. Nesse período, no auditório da Faculdade de Educação da UFF, palestraram Alfredo Gomes Faria Júnior, Tarcísio Mauro Vago, Vitor Marinho de Oliveira, Cely Taffarel, Suraya Darido, Hajime Nozaky, Valter Bracht e Victor Andrade Melo que, sem desmerecer os demais palestrantes, foram e são hoje, na Educação Física, referências nacionais. Isso sem contar as temáticas escolhidas e a diversidade da quantidade de trabalhos livres apresentados ao longo desses anos, conforme mostraremos nos quadros abaixo.

<b>Temáticas dos EnFEFEs</b>	
<b>I (1996)</b>	O Cotidiano dos Professores de Educação Física: Desafios para a Relação Teoria-Prática
<b>II (1997)</b>	Rumos da Educação Física Escolar
<b>III (1999)</b>	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física na Escola
<b>IV (2000)</b>	Planejando a Educação Física na Escola
<b>V (2001)</b>	Conteúdos da Educação Física na Escola
<b>VI (2002)</b>	Escola, Educação Física Escolar e Avaliação
<b>VII (2003)</b>	Dificuldades e Possibilidades da Educação Física Escolar no Atual Momento Histórico
<b>VIII (2004)</b>	Cultura e Educação Física Escolar

<b>Nº Temas Livres apresentados por EnFEFE</b>							
<b>I (1996)</b>	<b>II (1997)</b>	<b>III (1999)</b>	<b>IV (2000)</b>	<b>V (2001)</b>	<b>VI (2002)</b>	<b>VII (2003)</b>	<b>VIII (2004)</b>
22	21	18	38	35	47	74	110

Com isso, podemos dizer que, em sua oitava edição, o EnFEFE reafirma a posição de vanguarda, destacada pelos avaliadores de 1999, e mostra que não só cresceu e amadureceu, mas que está preparado para envelhecer como um bom vinho: quanto mais envelhecido, melhor.

Certamente, o espaço destinado a este trabalho não comporta abordarmos plenamente a grandiosidade do EnFEFE e nem da imensa afetividade que nós, autores e muitos outros participantes, reconhecemos nele. Há muito mais do que esboçamos nessas linhas aqui traçadas. Por isso, pedimos desculpas, àqueles que já compartilharam conosco essa afetividade, pelas muitas omissões; e àqueles, que a desconhecem, pedimos um pouco mais de esforço e compreensão para captarem essa particular e especial essência transformadora.

Procurando mediar de forma mais adequada essa dificuldade, apresentaremos, a seguir, os principais pontos observados e registrados em nosso relatório de avaliação do VIII EnFEFE. Esperamos, com isso, dar melhor fundamentação e compreensão do que estamos dizendo.



## COMO FOTOGRAFAMOS O VIII EnFEFE

Todo processo avaliativo gera uma forte expectativa, tanto de quem avalia, quanto de quem é avaliado. Portanto, coube, em primeiro lugar, uma breve discussão acerca de onde partiríamos para efetuar a especial tarefa de avaliar o VIII EnFEFE. O nosso ponto de partida foi, então, definir o que entendemos por avaliação.

Estamos habituados a pensar em avaliação como uma prática feita a partir da fórmula dada pela nossa racionalidade científica, de cunho positivista que atrela a avaliação aos objetivos pré-determinados, operacionalizados e elaborados com clareza para a obtenção de resultados positivos e únicos. Na busca por uma objetividade, elaboramos instrumentos que nos possibilitem determinar o alcance ou não desses resultados - é o que observamos em quase todos os processos avaliativos que conhecemos. Quanto mais claros e transparentes forem os objetivos, melhor ou mais fácil será detectar e medir os resultados. Ao especificarmos minuciosamente esses objetivos, retiramos, com isso, muitas outras possibilidades de apreensão e percepção da realidade ou fato avaliado. Assim, acabamos simplificando os processos de aprendizagem e buscando resultados únicos para tudo. Pois bem, levando tudo isso em consideração, a nossa tentativa, nem um pouco fácil, enquanto avaliadores de um Encontro com o qual mantemos um forte envolvimento afetivo e um grande respeito pelo seu caráter crítico-transformador, foi de buscar um olhar que não nos limitasse à unicidade. Queríamos contemplar ao máximo a multiplicidade e a diversidade das apreensões possíveis e existentes. Concordando com Sacristán (1998), entendemos que toda avaliação é, antes de tudo, um olhar possível que, ao eleger algumas questões consideradas fundamentais pelos avaliadores, acaba silenciando muitas outras.

Assumimos, então, que o nosso papel naquela comissão deveria ser, antes de tudo, fotografar alguns momentos e provocar na plenária (e agora em vocês leitores) uma discussão mais desdobrada e aprofundada do nosso olhar impreciso, para que juntos pudessemos oferecer aos organizadores dos próximos Encontros e à Educação Física os melhores *feedbacks*.

## FOTOGRAFIAS DO VIII EnFEFE

Gostaríamos de iniciar essa parte enfatizando e reiterando o que foi dito por muitos participantes acerca da posição política do Departamento de Educação Física da UFF e dos organizadores do VIII EnFEFE por manterem a gratuidade do evento. Consideramos a manutenção da gratuidade, sem a perda da sua qualidade, mesmo com o aumento do número de participantes, como uma grande vitória desse grupo frente às políticas de privatização e desmonte do ensino público; além de um grande exemplo para outras áreas e universidades públicas. Nos colocamos em completa e irrestrita solidariedade aos membros do Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que reafirmam mais uma vez o seu compromisso com a democratização do conhecimento.

Em seguida, pretendemos pontuar e compartilhar aspectos relevantes que ilustram as peculiaridades desses encontros que estamos descrevendo com tanto entusiasmo.

### Inscrições e Participantes

O VIII EnFEFE reafirma a sua tendência de crescimento e de tornar-se interestadual já apontada pela comissão de avaliação do segundo encontro. O público esteve representado por significativa diversidade de gerações e regiões. Registramos a participação de professores e estudantes de Juiz de Fora e Belo Horizonte (MG), Rio Claro (SP), Vitória e Curiacica (ES), Santa Maria (RS) e Goiás (GO). Os quadros, a seguir, demonstram um pouco desse crescimento e da propagação das idéias nele debatidas e desenvolvidas.

<b>Nº de participantes por EnFEFE</b>							
<b>I (1996)</b>	<b>II (1997)</b>	<b>III (1999)</b>	<b>IV (2000)</b>	<b>V (2001)</b>	<b>VI (2002)</b>	<b>VII (2003)</b>	<b>VIII (2004)</b>
91	111	100	283	483	352	379	457

O quadro acima mostra um crescimento quantitativo quase linear, o qual atinge os limites máximos da capacidade física do EnFEFE. O outro, abaixo, relacionando o número de participantes com o de temas livres, ilustra (embora não tenhamos conseguido, até o momento, dados comparativos de outros congressos) que o número de trabalhos apresentados encontram um número considerável de ouvintes.

<b>% de trabalhos apresentados em relação ao nº de participantes por EnFEFE</b>							
<b>I (1996)</b>	<b>II (1997)</b>	<b>III (1999)</b>	<b>IV (2000)</b>	<b>V (2001)</b>	<b>VI (2002)</b>	<b>VII (2003)</b>	<b>VIII (2004)</b>
24,1 %	18,9 %	18,0 %	13,4 %	7,2 %	13,3 %	19,5 %	24,0 %

Também vale destacar a presença de mães professoras e filhas estudantes de Educação Física, participando juntas dos debates; o que caracteriza ainda mais o caráter familiar e amistoso presente nesses Encontros. É pertinente considerar a participação de muitos professores mestres e doutores, alguns até ex-alunos do Curso de Especialização em Educação Física Escolar do DEF. Da mesma forma, destacamos a presença dos alunos, desse mesmo curso, coordenando as sessões de temas livres. Esses aspectos caracterizam o EnFEFE como um espaço seguro e privilegiado de aprendizagem dos trâmites acadêmicos, antes de se buscar vãos mais arriscados na academia.

#### Tema do Evento

Consideramos o tema “Cultura e Educação Física”, escolhido para o VIII EnFEFE, mostrou-se de extrema pertinência com a temática cultural, que vem sendo debatida por diversas áreas do conhecimento. Oferece possibilidades bastante amplas de aprofundamento e discussão, pois se coloca como um foco iluminador para a imperatividade da razão, na medida em que faz emergir o debate acerca da estética e, conseqüentemente, da sensibilidade e do devir enquanto projeto social.

Para Daolio (2003) “o conceito de cultura é a principal categoria para se pensar a Educação Física” (p. 116). Colocá-lo como tema central do EnFEFE e convidar o Dr. Vitor Andrade Melo (um estudioso da cultura esportiva e organizador do primeiro EnFEFE) para uma palestra de abertura é mais uma demonstração da sintonia desse Encontro com a produção acadêmica e com o compromisso de estabelecer um diálogo mais próximo com os professores da escola básica.

## Temas Livres

Quanto aos temas livres gostaríamos de ressaltar a decisão, por parte da organização do evento, de manter a flexibilidade na avaliação e seleção dos trabalhos enviados, aceitando-os em quase sua totalidade. Consideramos isso relevante, porque, mesmo aqueles trabalhos cujas discussões teórico-metodológicas não estavam em pleno acordo com o rigor do discurso acadêmico, trouxeram, muitas vezes, relatos de experiência de professores que têm como atividade principal o cotidiano escolar e seus desafios. Esses trabalhos são interessantes, porque são capazes de mostrar como a Educação vem realmente efetivando-se dia a dia na escola. Dessa forma, o que denominamos de práxis pedagógica fica mais visível aos professores do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, respeitando e mantendo a proposta original de aproximar o meio acadêmico da realidade das escolas e professores em exercício.

Com essa posição ousada foi possível a apresentação de 110 trabalhos com temáticas variadas; sendo 5 destes relacionados diretamente ao tema do evento: “Cultura e a Educação Física”. Destacamos nestes 110 trabalhos uma diversidade das abordagens, contemplando, com isso, quase totalmente a abrangência de uma área multidisciplinar. A presença de trabalhos tratando conteúdos como a Dança, o Teatro, os Jogos Cooperativos, o Taekwondo, a Corrida de Aventura, o Tênis de Mesa, a Ginástica, fugindo da limitação dos esportes coletivos tradicionais, pode estar revelando uma nova fase da Educação Física Escolar. Enquanto avaliadores, observamos esse fato como um reflexo de um processo de mudança que está ocorrendo na Educação Física Escolar e que se refletiu nesse Encontro. Isto é, os trabalhos, mesmo com alguns ainda imaturos ou pouco aprofundados, revelaram-nos a passagem de uma época, em que os professores apenas lamentavam as dificuldades encontradas nas escolas, para uma outra, em que estão construindo e propondo soluções.

Mesmo se estivermos sendo ousados e nos arriscando de apontar esse processo de mudança na Educação Física, a nossa relação, depois de alguns anos participando dos EnFEFEs e visitando o DEF, dá-nos alguma segurança para poder dizer o seguinte: esses Encontros e esses trabalhos trazem uma grande e significativa parte da história da Educação Física Escolar a partir da década de 80. Mais ainda, uma história muito próxima da realidade vivida no cotidiano escolar desse período; pelo menos do Rio de Janeiro. O EnFEFE, em 2004, extrapola suas “*modestas e profundas*” (EnFEFE, 1996, p. 4) pretensões originais, passando a também a oferecer ao meio acadêmico indicativos para pesquisas, de preferência mais antenadas com a Educação Física Escolar realizada pelos professores em exercício nas escolas.

## Mesas e Palestras

Sem dúvida, esses foram os momentos que deram a tônica do oitavo Encontro e que chamaram a nossa atenção para esse olhar mais especial sobre a grandiosidade do EnFEFE. Especialmente, a palestra de abertura, do Prof. Dr. Victor Andrade de Melo, “Cultura e Educação Física Escolar: uma Relação Clara?”, foi a que nos deixou bem claro o processo de mudança, ao qual nos referimos em alguns parágrafos anteriores. Foi nesse momento que o palestrante ousou criticar o livro “Coletivo de Autores”, de forte influência na Educação Física: “*a área gosta de fórmulas de intervenção, tanto do ENAEF quanto do Coletivo de Autores. E o que eu proponho é a ausência de fórmulas e modelos rígidos[...]*” (Melo, 2004, p. 380). Ao apresentar críticas

à tendência pedagógica Crítico-Superadora, o palestrante propôs um diálogo da Educação Física com os elementos dos estudos culturais e da estética, numa tentativa de inverter os conhecimentos veiculados pela escola para o que ele denominou de “*Pedagogia Radical dos Conteúdos*” (p.378).

Não nos importa, aqui, discutir o trabalho e a posição do Prof. Vitor, mas sim ressaltar o amadurecimento que o EnFEFE atinge nesse momento revelando essa crítica. O “Coletivo de Autores” é (e continua sendo) um das principais referências bibliográficas na história dos EnFEFEs e leitura obrigatória para todo aluno do Curso de Especialização em Educação Física Escolar do DEF. Portanto, para nós, essa palestra, realizada logo no início do VIII EnFEFE, tecendo essa crítica dentro de seus domínios, refletiu claramente a capacidade desse encontro para repensar seus próprios conceitos e, a partir disso, projetar novas perspectivas para o pensamento político e pedagógico da Educação Física Escolar.

As mesas subsequentes complementaram a “explosão” causada na abertura, reforçando a idéia de que a Educação Física Escolar pode avançar e não ficar presa nem limitada aos conteúdos, referência teóricas e abordagens tradicionais.

A primeira, “Incluindo através da Educação Física escolar: uma questão de gênero”, com a prof<sup>a</sup>. Ludmila Mourão e Bianca V. S. Souza, enfocou dois importantes temas: a questão de gênero e o envelhecimento. Ressaltaram a importância de uma revisão das nossas relações sociais e humanas para superar as diversas formas de preconceito ainda presentes em nossa sociedade.

A segunda, “Outras linguagens da Educação Física escolar I” com a professora Lúcia Regina B. M. Voss e o Prof. Sérgio Henrique Cardoso da Silva, trouxe, num primeiro momento, um importante relato de experiência de uma professora que desafia o preconceito da “falta de habilidade” buscando atividades de inclusão e, num segundo momento, experiências com atividades circenses como possibilidades de trabalho nas aulas de Educação Física.

A terceira, “Outras linguagens em Educação Física II”, com o prof. Waldyr Lins de Castro e a prof<sup>a</sup>. Maria Inês Galvão Souza, trouxe a cena possibilidades e alternativas para a Educação Física a partir da linguagem teatral e da dança. Buscaram romper com a visão estritamente esportivizante da Educação Física Escolar.

Em suma, a palestra de abertura e as mesas subsequentes mostraram que a dimensão do sensível, da afetividade e da estética, ou melhor, do *phatos* também podem mostrar uma outra maneira de olhar e pesquisar o mundo e os seus problemas. Um prêmio para os organizadores dos EnFEFEs que, em sua quinta edição, publicavam a afetividade como um seus objetivos principais: “*o EnFEFE pretende ser um ponto de reunião e de rever amigos*” (EnFEFE, 2001, p. 2). Certamente, essa dimensão afetiva não pode ser deixada de levada em conta na avaliação desse Encontro. Sem dúvida, nos arriscamos a afirmar que é por esse valor dado aos aspectos humanos e às amizades que o EnFEFE, em sua oitava edição, atingiu tamanha grandeza e característica peculiar de ousar, criticar, lutar e resistir.

## ARRUMANDO AS FOTOGRAFIAS NO ÁLBUM

Preferimos usar esse subtítulo no lugar de considerações finais ou conclusão, porque queremos valorizar e enfatizar, exatamente, a capacidade de um olhar e a diversidade de perspectivas que esse pode nos revelar da realidade, mas que, ao tentarmos descreve-lo, torna-se igual a uma fotografia. Uma fotografia que podemos reve-

la e mostrá-la quantas vezes quisermos - para quem quisermos e para quem quiser ver, permitindo relembrar e vislumbrar detalhes ali não registrados.

A fotografia que escolhemos para a capa de nosso álbum foi a importância política das escolhas e opções feitas do DEF e do Programa de Pós-Graduação em favor do professor, da escola e com os deveres da universidade enquanto instituição pública.

Considerando as críticas de Lovisolo (2003) às políticas de pesquisa e qualificação dos programas de pós-graduação que, ao invés de buscarem atender as demandas da sociedade, incentivam a busca pela excelência e pelo reconhecimento dos órgãos de pesquisa, afirmamos que o ENFEFE passou ao largo disso. A política do EnFEFE foi, exatamente, virar o seu olhar para outro lado e buscar seu reconhecimento na sociedade, ou melhor, na escola e nos professores do Ensino Básico (representativo da grande parte da comunidade estudantil e da sociedade brasileira). Eis aí, o grande mérito e destaque desse congresso.

O que queremos deixar bem destacado nesse pequeno álbum é que não desejamos ver todos os congressos iguais ao EnFEFE, mas sim que outros eventos como esse surjam pelo Brasil. Vale destacar que esse é também o pensamento de seus idealizadores.

Nos desculpamos e nos perdoamos pela linguagem um pouco metafórica e romântica utilizada, “pouco adequada” para o discurso acadêmico, mas fundamental para descrever os aspectos afetivos, éticos e estéticos que fizeram o EnFEFE diferente e resistente.

Por fim, reiteramos as limitações de nosso estudo ainda exploratório, mas que, nem por isso perde sua relevância. Acreditamos que o aprofundamento no estudo do EnFEFE, o qual pretendemos continuar, pode permitir a abordagem de questões importantes para a sociedade e para a Educação Física. Por exemplo: traçar um panorama da Educação Física, mais especificamente da Escolar, de como as concepções críticas surgidas na década de 80 foram absorvidas pelos professores que atuam nas escolas básicas; estudar o EnFEFE como um movimento social e de resistência mediante os ataques neoliberais; identificar entre seus participantes os projetos pedagógicos, políticos e sociais que poder-se-ão configurar nos próximos anos. Certamente muitas outras questões podem surgir, mas é, com certeza, o que desejamos. E, junto com isso, esperamos despertar a comunidade acadêmica para a necessidade de melhor aproximar-se da sociedade não acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUPOLILLO A. V. e CORREIA M. M. *Uma contribuição à avaliação do VIII EnFEFE*. Relatório apresentado à comissão de organização do VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 8, 5-7 nov. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2004. 6p. (mimeo)

DAOLIO, J. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. I, p. 115-127, set. 2003.

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, I, 28-30 nov. 1996. Niterói. *In*: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 1996. 136 p.

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, II, 4-6 dez. 1996. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 1997. 124 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, III, 18-19 jun. 1999. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 1999. 78 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IV, 16-17 JUN. 2000. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2000. 119 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, V, 22-24 jun. 2001. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2001. 150 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, VI, 5-6 jul. 2002. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2002. 260 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, VII, 11-12 out. 2003. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2003. 319 p.*

EnFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, VIII, 5-7 nov. 2004. Niterói. *In: Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, 2004. 404 p.*

LOVISOLO, H. A política de pesquisa e a mediocridade possível. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 24, n. 2, p. 97-114, jan. 2003.*

MELO, V. A. Cultura e educação física escolar: uma relação clara?. *Anais do VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, 5-7 nov. 2004. Universidade Federal Fluminense – DEF/ Pós-Graduação, p. 377-382.*

SACRISTAN, J. C. *Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.*

GTT - Pós-Graduação

Endereço: Rua São Miguel, 335, bl. 3, cob. 1. Tijuca. Rio de Janeiro. Cep: 20530-420.

Tecnologia de apresentação: datashow.

## **PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: TENDÊNCIAS DAS TESES (1989 – 2003).**

**Aline Mara Oka**

*Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO ESPORTES/CNPQ*

**Ana Sheila Fernandes Costa**

*Graduada FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO ESPORTES/CNPQ*

**Núbia Rosa Martins**

*Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO ESPORTES/CNPQ*

**Rossana Valéria de Souza e Silva**

*Prof. Dr. Docente FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO ESPORTES*

**Sumaia Barbosa Franco Marra**

*Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO ESPORTES/CNPQ*

**RESUMO:** *O presente estudo, ainda em andamento, tem como objetivo analisar as características e tendências das teses defendidas nos doutorados da área de Educação Física no período de 1989 a 2003. Essa análise será feita em seis blocos: Níveis Técnico, Metodológico, Teórico e Epistemológico, além dos Pressupostos Lógico-Gnosiológicos, e Ontológicos. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica cuja amostra foi disposta em estratos e representará 25% da população. Tal estudo torna-se procedente na medida em que fornecerá dados sistemáticos, atuais e uma visão de conjunto do perfil das teses, permitindo com isso um melhor acompanhamento da produção científica da área.*

**ABSTRACT:** *This current study, still in progress, has the objective to analyse the characteristics and tendencies of the theses defended in the Physical Education doctorates in the period from 1989 to 2003. This study will be divided into six levels: Technical level, methodological, theoretical and epistemological besides the gnosyologic and onthologic presupposed. It is a kind of bibliography research whose sample were shown in strata and will represent 25% of the population. This study becomes valid due to the fact it will supply systematic, updated data and an idea of the theses profile. Thus, it will allow better study conditions for the scientific production of this area.*

**RESUMEN:** *El presente estudio todavía en andamiento tiene como objetivo analizar las características y tendencias de las tesis defendidas en los doctorados del área de Educación Física en el período de 1989 a 2003. Esos análisis serán hechos en seis blocos: Niveles Técnico, Metodológico, Teórico y Epistemológico, además de las concepciones Lógica-Gnosiológicas y Ontológicas. Es una investigación bibliográfica cuyas muestras fueron dispuestas en estratos y representarán el 25% de la población. Ese estudio es importante en la medida en que se vayan recibiendo los datos sistemáticamente y también los datos actuales ya existentes visto en una forma conjunta con el perfil de las tesis. Permittiendo con eso um mejor aconpañamiento de la producción científica del área.*

## INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Uberlândia possui na Faculdade de Educação Física – FAEFI – um centro de informação automatizado voltado para a produção científica, desenvolvida por intermédio dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, no Brasil e no exterior (principalmente França e Canadá) conhecido como NUTESES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses nas áreas acima citadas. Este oferece como produto a publicação da série Dissertações e Teses composta, até o momento, por 05 (cinco) obras: *PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES (vol. 1, 2 e 3)* e *PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA À PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA: Dissertações e Teses (vol. 1 e 2)*. Além disso, como serviço: a) mantém atualizada uma Base de Dados automatizada contendo informações (nome do autor, instituição, área de concentração, linha de pesquisa, data de defesa e resumo) sobre as teses e dissertações defendidas nessas áreas via Internet; b) disponibiliza para os usuários cópias dos exemplares de dissertações e teses que fazem parte do acervo; c) vem organizando uma Base de Dados em CD-ROM; d) desenvolve pesquisas sobre a produção científica em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial.

Como princípio norteador, o NUTESES foi criado em 1994 partindo do entendimento de que um sistema de informação centralizado que facilite o acesso e a recuperação de dissertações e teses relacionadas à Educação Física, Esportes e Educação Especial, auxiliará o trabalho de pesquisadores, profissionais, graduandos e pós-graduandos e demais interessados, contribuindo, dentre outros aspectos, com o desenvolvimento da pesquisa, visto que o levantamento e análise mais amplos da produção existente constituem-se em exigências fundamentais para a produção científica de qualidade.

O principal objetivo do núcleo é resgatar, reunir, sistematizar, analisar, difundir e assegurar o acesso às informações referentes à produção científica desenvolvida por intermédio dos cursos de pós-graduação, específicos das áreas mencionadas ou de áreas afins, no Brasil e exterior. Mais especificamente, objetiva: a) propiciar aos profissionais e à comunidade em geral, o acesso à documentação científica, teses e dissertações, referente à área de Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial; b) criar e garantir a manutenção de uma Base de Dados automatizada contendo informações sobre as Teses e Dissertações defendidas nos Cursos de Mestrado e/ou Doutorado das Instituições de Ensino Superior, do Brasil e do exterior; c) criar canais de divulgação e assegurar o acesso à documentação existente; d) prover o Núcleo de mecanismos necessários para a disseminação dos dados armazenados, através de produtos e serviços diversos; e) promover a formação e aperfeiçoamento de recursos humanos na área de informação, visando a manutenção e o fortalecimento do Núcleo.

Sustentados, portanto, pela preocupação e constante envolvimento com a produção científica, a equipe do NUTESES- como foi mencionado - desenvolve pesquisas sobre a produção científica em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial. Elaboramos nossos projetos, possuímos monitores e estagiários com Bolsas de Iniciação Científica, fazemos estudos sobre temas afins, preparamo-nos para um futuro profissional e procuramos divulgar o trabalho realizado pelo núcleo, seja na própria Faculdade de Educação Física de Uberlândia, seja em outras instituições ou cidades a fim de mostrar nossas inquietudes. Nesse sentido, o presente estudo refere-se a uma de nossas pesquisas, ainda em desenvolvimento, apoiada pelo Ministério dos Esportes que diz respeito à análise crítico-epistemológica da produção científica desenvolvida na Pós-graduação.



As pesquisas que nos norteiam, que nos fornecem embasamento teórico e que serão analisadas e destacadas foram desenvolvidas por Souza (1990; 1997). A autora, no estudo intitulado “Mestrado em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas”, a partir de abordagens metodológicas, abjetivou analisar as implicações epistemológicas das dissertações produzidas nos Mestrados em Educação Física no Brasil. Mais especificamente, aquelas defendidas até o ano de 1987, nos Mestrados da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nesse estudo, a autora analisou a produção científica dos Programas citados, visualizando-a na inter-relação com os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais. Nesta linha de raciocínio, buscou, por um lado, explicitar as condições históricas que determinaram a criação dos mestrados em Educação Física no Brasil e verificar como se situaram no processo de expansão em nível nacional dos Cursos de Pós-graduação, desencadeado após 1964. Procurou, ainda, destacar algumas características específicas do processo de estruturação desses Programas (formação do corpo docente, objetivos dos cursos, entre outras).

Na análise desses aspectos, destacou que o Modelo de Pós-graduação em nível de Mestrado em Educação Física implantado no Brasil, assim como ocorreu em outras áreas do conhecimento, seguiu o modelo da Pós-graduação americana, regulamentado e expandido no Brasil via Reforma Universitária, segundo os interesses econômico-político-governamentais.

Na análise desses determinantes contextuais, buscou essencialmente ressaltar como o panorama econômico-político-social de um dado período histórico é de fundamental importância para a determinação das tendências apontadas pela produção científica. Desse modo, torna-se indispensável para seu estudo, a explicitação desses condicionantes históricos.

Por outro lado, este estudo sobre a epistemologia das pesquisas dos Mestrados em Educação Física procurou recuperar a estrutura interna das dissertações explicitando, a partir da abordagem metodológica utilizada, os elementos referentes aos níveis técnico, teórico, metodológico e epistemológico, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos contidos nas mesmas, identificando assim suas características e tendências.

Verificou, nessa análise das dissertações, a utilização de um único tipo de abordagem metodológica: a empírico-analítica. Constatou que, apesar de algumas variações, pressupostos epistemológicos comuns são apresentados nos critérios de cientificidade que fundamentam as pesquisas, nas formas como se relacionam o sujeito e o objeto no processo de investigação, nas noções de causalidade, de ciência, bem como nas concepções de Homem, História, Educação, Educação Física/Esportes e Movimento, que as orientam.

A autora ainda observou que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas analisadas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos; da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos; da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua "experimentação" ou observação mais "objetiva"; da "imparcialidade" e "neutralidade" do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista.

Considerando as características indicadas pelas dissertações analisadas, o unidirecionamento apresentado quanto ao processo de produção de pesquisa e do próprio entendimento de ciência e levando em conta as possibilidades concretas de mudanças na estrutura e nas formas de relações internas dos Programas de Pós-graduação, bem como o próprio compromisso social que os mesmos desempenham no que se refere ao avanço

qualitativo do conhecimento produzido na área da Educação Física/Espportes, a autora sugere que sejam ampliadas e diversificadas as vias para a formação do pesquisador no tocante aos assuntos relacionados aos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica. Isso com o intuito de fornecer elementos para que a investigação científica em Educação Física e a própria forma de conceber a ciência nessa área sejam visualizadas de um modo mais amplo, nas suas dimensões e relações históricas, econômico-político-sociais.

Dando continuidade aos estudos, Silva (1997), em nível de Doutorado, desenvolveu um estudo que objetivou analisar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações, desenvolvidas nos cursos de Mestrado em Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o período de 1988 a 1994, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-econômico-políticos.

No estudo foram adotadas como categorias metodológicas centrais, a unidade entre o todo e as partes, e, principalmente, entre o lógico e o histórico. Partindo da análise das estruturas internas das abordagens metodológicas identificadas nos textos das dissertações: empírico-analítica (66, 22%), fenomenológico-hermenêutica (21,62%) e crítico-dialética (12,16%), a análise lógico-gnosiológica buscou indicar os principais elementos contidos nos níveis técnico, teórico e epistemológico, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, explícitos ou implícitos nas pesquisas. Na perspectiva histórica, procurou-se demonstrar os nexos estabelecidos entre as determinações sócio-econômico-políticas e a produção científica dos mestrados.

Nesse estudo, a autora concluiu que a vertente empírico-analítica, até o dado momento do estudo, era dominante na produção científica dos mestrados da área de Educação Física e Esportes, tanto nos mais antigos quanto nos mais recentes. Entretanto, embora ainda tênue, existia uma tendência de reorientação epistemológico-metodológica na produção científica da área.

Além desses principais estudos, salientamos que no ano de 1998 foram publicados dois exemplares da Revista Brasileira de Ciências do Esporte com estudos referentes também à temática Pós-Graduação: o volume de setembro de 1998 e o exemplar de comemoração de 20 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Um dos artigos escrito por Kunz (1998) abordou as limitações no fazer da ciência em Educação Física e Esportes, apontando a necessidade da ampliação de conhecimentos sobre determinados “temas fundamentais da área”, exemplificando que as temáticas privilegiadas nas pesquisas estão voltadas para as funções do Movimento Humano. Verificou ainda que o modelo de maior reconhecimento e mais utilizado ainda hoje, para explicação de fenômenos naturais, sociais e humanos é o da causalidade.

Citamos ainda autores como Carlan (1996), Lovisolo (1998) e Luz Junior (2001). O primeiro objetivou analisar, a partir das abordagens metodológicas, as dissertações produzidas no período de 1980-1993, nos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFSM, UFRGS, UFSC e Unicamp, com temas direcionados especificamente à Educação Física, procurando desvelar quais os esclarecimentos ou que tipo de intervenção era proposta para a Educação Física Escolar. Na conclusão do estudo, o autor pôde evidenciar que as pesquisas na sua grande maioria não apontam orientações práticas para os problemas levantados nas pesquisas indicando que o “objeto da pesquisa”, num número significativo delas, não foi extraído da área específica, mas do campo de abrangência mais geral, de todas as ciências humanas e sociais.

Lavisolo (1998), por sua vez, refletiu sobre os paradoxos, as tensões e os diálogos na Pós-graduação em Educação Física, identificando uma forte ligação das pesquisas brasileiras em Educação Física com a intervenção na pesquisa aplicada, bem como tornar esta área em campo de teorias já formuladas.

E, por fim, Luz Junior (2001) constatou por meio das pesquisas de dissertações e teses oriundas dos programas de pós-graduação brasileiros em Educação e Educação Física dos anos 80 e 90, como se encontra o estado atual do conhecimento sobre gênero na Educação Física/Espportes. O autor pôde observar que a produção acadêmico-científica, num primeiro momento, deteve-se em analisar os estereótipos e a existência do sexismo do ponto de vista bio-psico-fisiológico. Posteriormente, os estudos já apresentavam uma dimensão temática ampliada, situando-se em torno de três eixos-sexualidade, política e cultura. Ficou evidenciado pelo estudo, ainda um certo avanço a respeito das questões tratadas, no entanto, há de se cuidar sobre os rumos que poderão tomar as pesquisas neste campo teórico, pois freqüentemente têm sido utilizadas perspectivas teórico-metodológicas incompatíveis entre si, e aí são cometidos, então, alguns equívocos, onde certos conceitos são tidos como equivalente, sem, no entanto, o serem.

Após levantamento bibliográfico, percebemos que, apesar das contribuições atribuídas a cada um dos estudos, estes não possibilitam uma visão de conjunto do perfil ou tendências das teses produzidas a partir de 1989, isso porque, privilegiaram questões mais pontuais a respeito desse tema. Além disso, carecemos de análises sistemáticas sobre as teses defendidas nos doutorados da área e sobre aquelas produzidas na área da Educação por profissionais da área da Educação Física. São exatamente estas lacunas que nos propomos a preencher a partir do fornecimento de dados sistemáticos, atuais e do conjunto sobre as teses, permitindo com isso um melhor acompanhamento da produção científica da área.

Baseadas nestes estudos pretendemos analisar as características e tendências das teses defendidas nos doutorados da área da Educação no período de 1989 a 2003 e, mais especificamente, a) categorizar as teses defendidas neste período para o estudo de acordo com os seguintes critérios de organização: autores, programas nos quais foram defendidas, áreas de concentração, linhas de pesquisa, orientadores, datas de defesa; b) identificar a temática central dos estudos, seus objetivos, técnicas de pesquisa utilizadas e tipo de pesquisa realizada; c) identificar as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas, buscando suas relações com questões pertinentes à categorização das teses; d) analisar as implicações epistemológicas das abordagens metodológicas utilizadas nas teses, tentando explicitar, a partir delas, os critérios de cientificidade, a forma de tratamento e/ou construção do objeto, as concepções de causalidade, os critérios de validação científica, bem como as concepções de Homem, História, Realidade, Educação, Educação Física/Espportes, Corpo e Movimento Humano.

Esse estudo justifica-se, pois acreditamos que o conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. A busca de explicações sobre os caminhos adotados pela pesquisa permite evidenciar suas conquistas, indicar suas lacunas e, ao mesmo tempo, chamar atenção para novas alternativas de investigações. Além disso, pretende possibilitar um conhecimento continuado e atualizado sobre as características e tendências da produção científica da área da Educação Física. Tem ainda, como propósito fornecer informações sistematizadas que poderão ser úteis aos programas e formuladores de políticas de financiamento de pesquisas e pós-graduação.

## METODOLOGIA DO ESTUDO

- **Tipo de Pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, já que as principais fontes de consulta serão as teses, de caráter crítico-epistemológico.

- **População**

Foram defendidas entre 1989 e 2003 aproximadamente 220 teses em 06 (seis) doutorados em Educação Física, desenvolvidos nas seguintes instituições: Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Gama Filho – UGF, Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Estadual Paulista/Rio Claro – UNESP/Rio Claro e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM<sup>1</sup>.

O período justifica-se pelo fato de 1989 ter sido o ano de criação na USP do primeiro doutorado em Educação Física.

- **Amostragem**

A amostragem do estudo será obtida por meio da técnica de seleção estratificada e sistemática. De acordo com os procedimentos de seleção adotados por essa técnica, as teses deverão ser primeiramente organizadas por curso e data de defesa (da mais antiga a mais recente), e em seguida, numeradas em ordem crescente.

A partir desta forma de organização, selecionaremos 25% do total de teses de cada estrato. Este percentual corresponderá a um elemento da amostra para cada 4 da população. Em cada estrato, o primeiro elemento ( $n$ ) será escolhido por sorteio e os demais, segundo o intervalo  $n + 4$ , até cobrir a totalidade da população.

- **Coleta dos dados**

Os dados referentes às pesquisas selecionadas serão coletados a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada uma delas. Estabelecemos alguns indicadores expressos sob a forma de níveis e pressupostos em função dos objetivos deste estudo:

- 1- **Nível metodológico:** abordagem metodológica predominante;
- 2- **Nível técnico:** tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas (principais técnicas de coleta e tratamento de dados);
- 3- **Nível teórico:** fenômenos educativos, esportivos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas;
- 4- **Nível epistemológico:** concepções de validação científica, de causalidade e de Ciência referentes aos critérios de cientificidade implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas;
- 5- **Pressupostos lógico-gnosiológicos:** referentes às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto), no processo de pesquisa, o que implica diferentes possibilidades de abstrair, conceitualizar, classificar, nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva;

- 6- **Pressupostos ontológicos:** relacionados às concepções de Homem, História, Educação Física e Esportes, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo contida em toda produção científica.

Dados referentes a informações gerais das teses defendidas, tais como: autores, orientadores, datas de defesa, áreas de concentração, linha de pesquisa, já estão disponíveis no Nuteses e foram adquiridos através de levantamento documental, realizado diretamente nas secretarias dos programas e/ou através de correspondências enviadas com essa finalidade. Contudo, para efeito desta pesquisa é necessário conferi-los e complementá-los.

Em se tratando do estudo como um todo, o processo de coleta de dados encontra-se em fase inicial e, portanto, ainda não temos subsídios para apresentação de resultados e conclusões, mesmo que seja parcial. Dessa forma, salientamos que este documento refere-se a um projeto de pesquisa, no entanto, já em desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLAN, P. **A produção do conhecimento em Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar.** 1996. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

KUNZ, E. Limitações no fazer da ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, p.4-11, set/98. Número Especial.

LOVISOLO, H. Pós-graduações em Educação Física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p. 11-21, set/98.

LUZ JUNIOR, A. A. **Gênero e Educação Física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?** 2001. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2001.

SILVA, R. V. de S e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação ( Mestrado em Educação Física ) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas.** 1997. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

### ENDEREÇOS:

**Ana Sheila Fernandes Costa**

Rua Coronel Antônia Alves, 591 – Apto 01 – Bairro Centro – Uberlândia/MG  
CEP: 38400-104

**Aline Mara Oka**

Rua Porto Alegre, 637 – Apto 201 – Bairro Brasil – Uberlândia/MG  
CEP: 38400-644

**Núbia Rosa Martins**

Rua Patos de Minas, 420 – Bairro Jôquei Clube – Araguari/MG  
CEP: 38444-296

**Rossana Valéria de Souza e Silva**

Rua Clésio Migueleto, 39 – Bairro Centro – Uberlândia/MG  
CEP: 38401-040

**Sumaia Barbosa Franco Marra**

Rua Lourdes de Carvalho, 897 – Apto 203 – Bairro Santa Mônica – Uberlândia/MG  
CEP: 38408-268

**INDICAÇÃO TECNOLÓGICA:** Data Show.

## TENDÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: 1995 A 2003

Gláucia Fernandes Matias  
Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO DO ESPORTE/CNPq  
Luciana Bicalho da Cunha  
Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO DO ESPORTE/CNPq  
Suélen Fernandes Pereira  
Acadêmica FAEFI-UFU/NUTESES/MINISTÉRIO DO ESPORTE/CNPq  
Joiciane Aparecida de Souza  
Mestranda em Educação - UFU/ NUTESES  
Rossana Valéria de Souza e Silva  
Profa. Dra. FAEFI-UFU/NUTESES

**RESUMO:** *Este estudo visa conhecer o crescimento da produção científica em Educação Física no Brasil por meio da análise das principais alterações ocorridas nas dissertações produzidas na área, no período de 1995 a 2003, quando comparadas àquelas defendidas entre 1979 e 1994, investigadas anteriormente por Silva (1990,1997). Apesar do estudo estar em andamento, pudemos concluir que o número de cursos de Mestrado em Educação Física cresce rapidamente e os Programas já existentes estão se diversificando muito. No entanto, questões pertinentes à área são pouco discutidas, fortalecendo a área dominante: a biologicista. Percebemos ainda, a presença de muitos estudos de abordagem empírico-analítica.*

**ABSTRACT:** *The purpose of study is to know the development of scientific production in Physical Education of Brazil through the analyses of principal changes in dissertation produced in the area, from 1995 to 2003, when compared to those defenses from 1979 to 1994, before investigate by Silva (1990, 1997). Although this study is not concluded, we can affirm that the number of masters in Physical Education have been increase and the already exist programs it has been diversifying. However, questions in the area are few debates supporting the predominating biology area. We already verify, many studies of empiric analytic boarding.*

**RESUMEN:** *Este estudio prevé conocer el crecimiento de la producción científica en la Educación Física de Brasil por médio del análisis de las principales alteraciones ocurridas em las disertaciones producidas em el área, em el período de 1995 a 2003, comparándose com aquellas defendidas entre 1979 y 1994, que fueron investigadas por Silva (1990, 1997). A pesar de que el estudio todavia no terminó, pudimos concluir que el número de cursos de Maetría em Educación Física cresce rapidamente y los programas ya existentes se están diversificando mucho. A pesar de todo esto, las cuestiones relacionadas al área son poco discutidas, fortaleciendo el área predominante: biologicista. Notamos todavía, la presencia de muchos estudios que lo abordan de forma empírica y analítica.*

A origem da proposta desta pesquisa está relacionada à nossa participação como estagiárias no Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESES, centro de documentação responsável pelo armazenamento e veiculação das teses e dissertações brasileiras dessa área. A partir daí começamos a desenvolver estudos voltados para a análise da produção científica.

O presente estudo é desenvolvido com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e do Ministério do Esporte.

O foco de atenção deste estudo localiza-se nas mudanças ocorridas nas dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, no período de 1995 a 2003, quando comparadas àquelas defendidas entre 1979 e 1994, já analisadas por Silva (1990, 1997).

Este estudo está delimitado a análise dos seguintes níveis: 1- nível metodológico: abordagem metodológica predominante; 2- nível técnico: tipo de pesquisa realizada e técnicas de pesquisa utilizadas (principais técnicas de coleta e tratamento de dados) e 3-nível teórico: fenômenos educativos, esportivos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.

Apesar de encontrarmos estudos nos anos 70 e 80 relacionados à produção do conhecimento, foi a partir do início dos anos 90 que eles se intensificaram. Pesquisas relacionadas aos cursos de pós-graduação estrito-senso em Educação Física começaram a se desenvolverem, possibilitando assim o surgimento de preocupações específicas relacionadas à produção científica, como possibilidades de seu incremento e discussão de questões ainda sem resposta.

Nos anos 70 e 80 destacamos os estudos de Costa (1977), Cano (1985) e Juvêncio (1986).

Costa (1977) analisou as condições circunstanciais que envolvem o professor de Educação Física como produtor e consumidor de pesquisas, no contexto de seu aperfeiçoamento, para atuar no ensino superior.

Cano (1985) investigou a criação, implantação e desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação, em nível de mestrado, da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo com o intuito de sugerir medidas para implantação de cursos similares na Colômbia.

Por outro lado, Juvêncio (1986) salientou as necessidades e as justificativas para implantação de novos cursos de pós-graduação estrito-senso de mestrado em Educação Física e Desportos no Brasil.

Já nos anos 90, os estudos que visam contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação Física se intensificaram. Podemos citar as pesquisas de Vieira (1990), Faria Junior; Farinatti (1992) e estudos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: em dois exemplares do ano de 1998 e em um número da revista no ano de 2003 com a temática “Pós-graduação em Educação Física e Esporte”.

Constatamos em nossos estudos que somente na década de 90 surgiram pesquisas que analisaram criticamente a produção científica da área de Educação Física, como os estudos de Silva (1990), Carlan (1996), Silva (1997), Silva (1998), Molina Neto (1998), Sousa (1999), Kroeff (2000) e Luz Junior (2001).

No entanto destacamos os estudos de Silva (1990, 1997), por analisarem especificamente as dissertações produzidas até o período de 1994.



Silva (1990) realizou uma análise crítico-epistemológica das dissertações defendidas entre 1979 e 1987 nos três primeiros programas de mestrado da área da Educação Física: Universidade de São Paulo -USP, Universidade Federal de Santa Maria -UFSM e Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, evidenciando a utilização de um único tipo de abordagem metodológica, a empírico analítica, nas dissertações produzidas nesses programas.

Em sua tese de doutoramento, intitulada: “Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas”, Silva (1997) verificou que a abordagem empírico-analítica continuava dominante na produção científica dos três programas analisados anteriormente (USP, UFSM e UFRJ), sendo também a abordagem mais utilizada nas pesquisas dos Programas mais recentes (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG e Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS) abrangendo o período de 1988 a 1994.

Em nosso levantamento bibliográfico pudemos perceber que apesar das importantes contribuições para a área, os estudos desenvolvidos a partir de 1995 não trouxeram uma visão geral da produção científica em Educação Física no Brasil, como havia sido realizado por Silva (1990, 1997).

Em função disso, nos propomos a responder a seguinte questão: Quais as alterações ocorridas nas dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação em Educação Física, no período de 1995 a 2003?

Em nosso entendimento, este questionamento poderá contribuir para fornecer informações sobre o movimento das transformações, dos avanços, das lacunas e dos tipos de intervenção proposta para a solução de problemas enfrentados pela área da Educação Física.

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Podemos classificar este estudo como uma pesquisa bibliográfica, de caráter epistemológico.

De acordo com Kopnin (1978 apud SILVA,1997, p.107), o estudo epistemológico prioriza as análises do conhecimento e de sua natureza, pois: “ Surgiu juntamente com a própria natureza, no entanto com o crescente papel da ciência na vida das sociedades, recentemente tal interesse obteve relevância especial.” (p.107)

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é conhecer o ritmo de crescimento da produção científica da área e analisar as principais alterações ocorridas nas dissertações produzidas no período de 1995 a 2003, nos cursos de pós-graduação em Educação Física, no Brasil, quando comparadas àquelas defendidas entre 1979 a 1994, já investigadas por Silva (1990, 1997).

Mais especificamente buscamos: a) Coletar dados referentes aos programas de Mestrado em Educação Física do Brasil; b) Identificar, a partir das listagens das pesquisas produzidas em cada instituição, informações gerais a respeito de todas as dissertações defendidas e selecionar aquelas que foram defendidas no período a ser analisado; c) Categorizar as dissertações e teses defendidas nos períodos definidos para o estudo de acordo com os seguintes critérios de organização: autores, programas nos quais foram defendidos, áreas de concentração, linhas de pesquisa, orientadores e datas de defesa; d) Identificar a temática central dos estudos, seus objetivos, técnicas de pesquisa utilizadas e tipo de pesquisa realizada; e) Identificar as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas, buscando suas relações com questões pertinentes à categorização das dissertações.

Foram defendidas entre 1979 e 1994 um total de 440 dissertações. No período de nosso estudo foram defendidas 1344 estudos em treze Programas, perfazendo um total de 1784 dissertações defendidas na área da Educação Física no Brasil, como mostra o quadro a seguir:

<b>PERÍODO DE DEFESAS DAS DISSERTAÇÕES</b>	<b>NÚMERO DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS</b>
Defesas 79-87	160
Defesas 88-94	280
Defesas 95-2003	1344
<b>Total de defesas</b>	<b>1784</b>

**Quadro 1: Demonstrativo das Dissertações defendidas no período de 1979 a 2003 nos Programas de Mestrado em Educação Física**

A população de nosso estudo inclui dissertações desenvolvidas no período de 1995 a 2003, nos seguintes Programas: USP, UFSM, UFRJ, Universidade Gama Filho -UGF, Unicamp, UFRGS, UFMG, Universidade Estadual de São Paulo -UNESP/Rio Claro, Universidade Castelo Branco -UCB/RIO, Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC, Universidade Católica de Brasília-UCB/BRA e Universidade Metodista de Piracicaba -UNIMEP.

A amostragem da pesquisa foi obtida por meio da técnica de seleção estratificada e sistemática. As dissertações foram organizadas por curso e data de defesa, da mais antiga para a mais recente e numeradas em ordem crescente. (Anexo 2)

Selecionamos 25% do total de dissertações de cada estrato, no qual o primeiro elemento (n) será escolhido por sorteio e os demais de acordo com o intervalo n+4 até atingir a totalidade da população, como demonstrada a seguir:

<b>Instituição</b>	<b>Dissertações defendidas – 95/2003</b>	<b>Participação na Amostra do estudo</b>
USP	92	23
UFSM	117	29
UFRJ	22	22
UGF	155	42
Unicamp	228	58
UFRGS	118	30
UFMG	66	20
UNESP/Rio Claro	160	40
UCB/RIO	104	28
UFSC	102	25
UDESC	69	17
UCB/BRA	79	21
UNIMEP	32	8
<b>TOTAL</b>	<b>1344</b>	<b>363</b>

## **Quadro 2: Número de dissertações defendidas no período de nosso estudo nos oito Programas de Mestrado participantes do estudo.**

Os dados foram coletados a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada uma delas respondendo a indicadores de nível técnico, teórico e metodológico. Todas as dissertações foram integralmente lidas e seus dados registrados em uma ficha adaptada de Silva (1997).

A análise realizada foi do tipo quantitativo-qualitativa. Verificamos a frequência dos dados, bem como fizemos uma leitura analítica e crítica dos mesmos.

### **ANALISE DOS DADOS**

Pudemos perceber algumas mudanças ocorridas nos cursos de Mestrado em Educação Física no Brasil. Para melhor compreensão de suas características gerais agrupamos em quatro grupos os treze Programas participantes de nosso estudo:

- Programas do Grupo I: USP, UFSM E UFRJ:

O Mestrado da **USP**, curso pioneiro criado em 1977, tinha como objetivo “a formação de docentes destinados ao ensino superior e pesquisadores de nível qualificado no campo da Educação Física e dos Desportos”. (SILVA, 1997).

Hoje, o Programa já considera que “visa formar recursos humanos de alto nível para a intervenção nos domínios da Educação Física e do Esporte considerando as suas várias interfaces com a Educação, a Saúde e o Lazer”.

O Programa possuía apenas uma área de concentração: Educação Física, a qual foi modificada incorporando outras duas: Biodinâmica do Movimento Humano e Pedagogia do Movimento Humano.

Já o Programa da **UFSM**, criado em 1979, denominava-se Mestrado em Ciência do Movimento. Em 1997 ocorre a alteração na denominação do curso, o qual passa a ser denominado Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano.

A partir do ano 2001, o curso não é aprovado pela avaliação realizada pela CAPES, passando assim a não ser recomendado mais. No entanto, continua suas atividades e produzindo dissertações.

Em 1980 é criado o curso de Mestrado em Educação Física da **UFRJ**, oferecendo duas áreas de concentração: Didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física. Posteriormente as nomenclaturas das duas áreas se alteraram, passaram a chamar respectivamente Pedagogia da Educação Física e do Esporte e Bases Biomédicas da Educação Física. (SILVA, 1997).

Entretanto, no biênio 96/97 o Programa não apresentou relatório para a avaliação, pois vários docentes vinculados ao curso se aposentaram, o mestrado encerrou o ingresso de novos alunos, encerrando posteriormente suas atividades como um todo. (SILVA, 1997). A última dissertação foi defendida em Setembro de 2000.

- Programas do Grupo II: UGF, Unicamp, UFRGS e UFMG:

Segundo Sousa (1999), o primeiro Programa na área de Educação Física criado em uma instituição privada de Ensino Superior no ano de 1985, o Mestrado da **UGF**, possuía objetivos semelhantes aos criados anteriormente e iniciou com quatro áreas de concentração. Já em 1999 possuía duas áreas de concentração com quatro linhas de pesquisa cada uma.

Hoje, podemos perceber a significativa alteração nas linhas de pesquisa do Programa, enquanto uma área aumentou muito o número de linhas de pesquisa, a outra extinguiu as linhas de pesquisa: Análise da Aptidão Físico-Profissional e Implicações Fisiológicas do Treinamento de Alto Rendimento.

O Mestrado em Educação Física da **Unicamp** foi criado em 1988, iniciando suas atividades com muitas áreas de concentração: 1) Estudos do Lazer; 2) Educação Motora; 3) Ciências do Esporte, e 4) Atividade Física e Adaptação. Nos dias atuais, observa-se uma maior diversidade ainda.

Já o Mestrado denominado Ciências do Movimento Humano, criado em 1988 pela **UFRGS**, iniciou-se com quatro áreas de concentração, atualmente, possui apenas duas: Movimento Humano, Cultura e Educação e Movimento humano, saúde e performance. A primeira possui duas linhas de pesquisa: 1-Representações Sociais do Movimento Humano e 2-Formação de Professores e Prática Pedagógica. Já a segunda possui quatro linhas: 1- Atividade física e saúde, 2- Atividade física e performance, 3- Neuromecânica do movimento humano e 4- Desenvolvimento da coordenação e do controle motor.

Em 1989, inicia-se o Mestrado em Educação Física da **UFMG**, com uma única área de concentração: Ciências do Esporte, com a subárea Treinamento Esportivo. Em 1995 esta subárea passa a ser área de concentração do Curso, se tornando a única Instituição de Ensino Superior do país a oferecer curso de pós-graduação *Strictu-Sensu*, na referida área.

- Programas do Grupo III: UNESP/Rio Claro, UCB/RIO e UFSC.

Os programas deste grupo foram criados já na década de 90, no entanto apresentam características semelhantes aos programas já descritos anteriormente.

O Mestrado denominado Motricidade Humana, desde sua criação em 1991 pela **UNESP/Rio Claro**, surgiu tendo como objetivo a formação de docentes, de pesquisadores e de recursos humanos especializados nos diferentes ramos do saber, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico.

O Programa possuía uma única área de concentração denominada Motricidade Humana e cinco linhas de pesquisa: 1) Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; 2) Metabolismo e Exercício; 3) Pedagogia e Administração da Educação Física, 4) Esporte e Lazer e 5) Sociologia e Filosofia da Motricidade Humana. Hoje, ele possui duas áreas de concentração denominadas Biodinâmica da Motricidade Humana e Pedagogia da Motricidade Humana.

Em 1995, com a transformação das Faculdades Integradas Castelo Branco -FICAB em Universidade Castelo Branco -**UCB**, o Curso de Mestrado em Ciência de Motricidade Humana foi reestruturado, deixando de ser uma área de concentração de um Mestrado em Educação e passando a se constituir numa Pós-graduação da área de Educação Física.

Atualmente o Programa possui quatro áreas temáticas e doze linhas de pesquisa.

No ano de 1996, surge o Mestrado em Educação Física da UFSC, com objetivos semelhantes aos apresentados pelos outros programas. O Programa possui atualmente duas áreas de concentração com as seguintes linhas de pesquisa:

- **Área 1:** Atividade Física relacionada à Saúde

**Linhas de Pesquisa:** 01-Educação para um Estilo de Vida Ativa; 02- Inter-relação Atividade Física, Aptidão Física e Saúde; 03- Ambiente, Atividade Física e Bem Estar e 04- Cineantropometria e Desempenho Humano.

- **Área 2:** Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física  
**Linhas de Pesquisa:** 01 - Metodologia do Ensino da Educação Física; 02-Teorias do Movimento Humano; 03- Currículos e Programas em Educação Física e 04-Esporte e Lazer nas Sociedades Contemporâneas.

- Programas do Grupo IV: UDESC, UCB/BRA e UNIMEP:

O Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da **UDESC**, criado em 1997 teve como objetivo formar pessoal qualificado para o exercício do ensino, pesquisa e desenvolvimento, pesquisando e difundindo o saber numa dinâmica interdisciplinar, afim de proporcionar melhor compreensão da problemática do movimento humano e desenvolver a pesquisa na área das Ciências do Movimento Humano.

Atualmente ele possui uma área básica: Ciências do Movimento Humano; uma área de concentração: Estudos Biocomportamentais do Movimento Humano; três subáreas e três linhas de pesquisas com a mesma denominação: Biomecânica, Fisiologia do Movimento e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora.

O Programa de Mestrado em Educação Física da **UCB/BRA** surgiu em 1998 com o objetivo de desenvolver pesquisas centradas nas áreas de atividade física e saúde; formar profissionais, inicialmente em nível de Mestrado, com base técnico-científica sólida para atuar competitivamente nos diferentes mercados de trabalho, incluindo ensino, pesquisa, prestação de serviço e empreendimento; participar do ensino de graduação nos cursos de Educação Física, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da iniciativa em pesquisa científica; qualificar pessoas para o exercício das atividades de magistério no ensino superior, médio e fundamental; possibilitar a produção e a utilização de conhecimentos socialmente relevantes sobre a atividade física e saúde; criar processos de intercâmbio de conhecimentos e experiências com a comunidade e a sociedade gerando e difundir conhecimentos.

O curso possui apenas uma área de concentração com as seguintes linhas de pesquisa: 1) Aspectos biológicos relacionados a atividade física e saúde; 2) Exercício físico, reabilitação e doenças crônico degenerativas e 3) Aspectos sócio-culturais e pedagógicos relacionados a atividade física e saúde.

Já no ano de 2000, a **UNIMEP** passa a oferecer o curso de Mestrado em Educação Física. O Curso está estruturado em dois grandes núcleos de pesquisa que são:

- Núcleo 1: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer, o qual estão ligadas as seguintes linhas de pesquisa: 1. Corporeidade e Pedagogia do Movimento; 2. Corporeidade e Lazer e 3. Estudos e Avaliação em Desenvolvimento Humano.

- Núcleo 2: Performance Humana, o qual estão ligadas as seguintes linhas de pesquisa: 1. Imunologia do Exercício, Metabolismo, Nutrição e Performance e 2. Fisiologia, Metodologia e Avaliação da Performance Humana.

Analisando o currículo dos cursos anteriormente citados observamos que as disciplinas oferecidas pretendem aprofundar pressupostos teóricos do curso e fornecer subsídios para a formação técnico-pedagógica dos alunos. As disciplinas mais oferecidas pelos programas privilegiam a área biológica da ciência, como a Biomecânica, a Fisiologia, o Treinamento e a Motricidade de corpo. Percebemos também que mesmo nas poucas linhas ditas pedagógicas, as disciplinas raramente cobram reflexões como currículo, história da Educação Física, formação, Educação Física Escolar e no Ensino Superior.

Em relação ao número de dissertações defendidas nos Mestrados em Educação Física no Brasil, temos:

	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
<b>USP</b>	2	3	9	3	9	13	10	9	12	11	19	18	5
<b>UFSP</b>	-	-	6	9	9	9	9	6	11	9	4	11	5
<b>UFRJ</b>	-	-	-	3	1	-	8	9	11	10	17	6	8
<b>UGF</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4	15	5

<b>Unicamp</b>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
<b>UFRGS</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UFMG</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UDESC</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UFSC</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UNESP</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UCB/Rio</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UCB/Bra</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>UNIMEP</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	TOTAL
<b>USP</b>	9	9	8	6	3	10	6	12	17	16	9	13	<b>241</b>
<b>UFMSM</b>	7	11	20	8	12	20	16	14	23	7	11	6	<b>243</b>
<b>UFRJ</b>	6	6	10	10	6	3	2	-	1	-	-	-	<b>117</b>
<b>UGF</b>	14	7	15	17	17	16	18	18	21	18	19	11	<b>219</b>
<b>Unicamp</b>	10	18	13	11	23	16	27	37	23	23	27	41	<b>272</b>
<b>UFRGS</b>	4	1	7	1	7	10	19	19	22	11	15	14	<b>130</b>
<b>UFMG</b>	-	10	2	4	6	1	8	10	4	7	13	13	<b>78</b>
<b>UDESC</b>	-	-	-	-	-	-	-	2	5	22	26	14	<b>69</b>
<b>UFSC</b>	-	-	-	-	-	-	4	16	11	10	33	28	<b>102</b>
<b>UNESP</b>	-	-	-	3	9	7	10	19	18	19	33	42	<b>160</b>
<b>UCB/Rio</b>	-	-	-	1	10	15	13	13	22	10	5	15	<b>106</b>
<b>UCB/Bra</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	18	35	26	<b>80</b>
<b>UNIMEP</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	<b>32</b>

#### **Quadro 5: Número de dissertações produzidas nos Programas de Mestrado em Educação Física do Brasil.**

A partir da análise do quadro podemos perceber que a instituição que mais produziu dissertações foi a Unicamp, sendo que foi a Quinta instituição a criar Programa nessa área.

Já a USP, primeira instituição a criar o Programa da área no Brasil e na América Latina é a terceira instituição na produção de estudos.

A UFMSM foi a Segunda instituição criadora do curso e continua sendo a Segunda na quantidade de estudos, como também a UGF, a primeira instituição privada a criar o Programa, continua com o quarto lugar.

A UNESP/Rio Claro foi a oitava universidade a criar o Programa e já possui o quinto lugar na produção de trabalhos.

Devemos observar o caso da UFRGS, que foi a Sexta universidade a participar dos Programas e também é a Sexta em produção.

O caso da UFRJ, já comentado anteriormente, justifica o sétimo lugar na produção de estudos, já que foi a terceira instituição a criar o curso de Mestrado em Educação Física, mas o Programa foi extinto.

O caso da UFMG também merece destaque, já que foi a sétima instituição a criar o curso e detém o décimo lugar na proporção de estudos realizados.

E assim seguem em ordem crescente quanto ao número de defesas de trabalhos: 11º lugar: UCB/BRA, 12º: UDESC e 13º: UNIMEP.

Sistematizaremos a seguir a análise parcial realizada neste estudo sobre as tendências das dissertações produzidas nos Mestrados em Educação Física no período de 1995 a 2003.

Lemos integralmente os seis primeiros estudos selecionados da UNESP/Rio Claro. Os resultados são apresentados a seguir.

Dos seis estudos analisados, cinco correspondem à abordagem empírico-analítica e um à abordagem fenomenológica-hermenêutica.

- Abordagem empírico-analítica

#### 1- Nível Técnico.

Os aspectos técnicos da pesquisa foram considerados observando especialmente a temática central, os objetivos, a caracterização da pesquisa e a coleta de dados.

Quanto às temáticas abordadas em tais estudos podemos citar: a confiança em testes que determinam a frequência cardíaca e o limiar aeróbico, o efeito da interferência contextual em função do número de variáveis na aprendizagem de habilidades motoras, o manejo da ansiedade na ação humana enquanto agente das situações de competições esportivas, a relação entre a ingestão proteica com o desempenho físico e as alterações musculares em exercícios de força e o efeito do treinamento físico relacionado ao crescimento ósseo e à diabetes.

No que se refere ao tipo de pesquisa realizada, podemos concluir que existe predominância de estudos descritivos e testes comparativos. Na maioria dos casos ocorre a descrição dos resultados obtidos nos testes ou a verificação da eficácia de um protocolo ou técnica já existente.

A técnica de coleta de dados mais utilizada nos estudos foi a testagem, utilizando-se protocolos padronizados, instrumentos medidores (cicloergômetro, monitor de frequência). As avaliações antropométricas também foram utilizadas, utilizando balanças e adipômetros. Em um estudo ocorreu a coleta de sangue de ratos decapitados e em outro verificou-se a utilização de questionário.

Quanto à análise dos dados coletados nos estudos, pudemos verificar que privilegia, em todos os casos, a quantificação dos resultados. Utilizaram da estatística para a determinação de médias, valores e padrões dos testes realizados

#### 2- Nível Teórico.

Para a verificação deste aspecto identificamos a visão do autor sobre determinados fenômenos, como: Educativos, esportivos e sociais, bem como as críticas e propostas apresentadas. Observamos também os autores mais citados nos estudos.

A maioria dos estudos desta abordagem metodológica não apresentam críticas, estas quando ocorrem são para verificar algum teste ou protocolo existente.

Nenhum estudo deste tipo de abordagem trazem propostas para a situação encontrada, apenas observam as frequências dos testes e descrevem os resultados, sendo que alguns buscam respostas para os mesmos. Não fazem relação dos resultados dos estudos para uma contribuição social, não apresentam relevâncias claras que justifiquem seus estudos. As propostas apresentadas pela maioria dos trabalhos referem-se a replicação do estudo observando outras variáveis

Os autores citados nos estudos não tiveram muita semelhança, sendo que McARDLE, FARINATTI e HARTMAN referenciaram alguns estudos.

- Abordagem fenomenológico-hermenêutica.

### 1- Nível Técnico.

Apenas uma pesquisa dos seis estudos analisados configura-se como de abordagem fenomenológico-hermenêutica.

A temática do estudo foi a análise biomecânica do processo de Náusea de Sartre, objetivando estudar a relação entre o movimento humano e a elaboração da realidade, entre postura e atitude e o dualismo mente-corpo.

O estudo se caracteriza, segundo a autora como uma pesquisa bibliográfica e existencial. Utiliza-se de livros de diversos autores como técnica de coleta de dados, sem, no entanto deixar claro os instrumentos usados na coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

### 2- Nível Teórico.

A autora possui logo no início do estudo uma postura crítica em relação ao fenômeno educacional. Para ela o educar, em nosso mundo, significa limitar movimentos.

Da mesma forma, relaciona o momento social que vivemos com a visão que temos do conhecimento filosófico.

A autora faz muitas reflexões no decorrer do estudo. Segundo ela o filosofar deve considerar o fundamento de nosso acontecer existencial: nossa motricidade, daí a importância dos exercícios. Eles não são feitos para descobrir a eternidade e sim para permitir ser inventada a cada momento, por isso a autora propõe uma série de exercícios para serem praticados, observando os dois segredos básicos: a atenção e o lúdico.

Os autores mais citados pela autora são: Gaiarsa, Sartre, Lao Tsu, Lorenzetto, Roberto Gomes, Descartes e Rubem Alves.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir com a análise desenvolvida neste estudo que o número de cursos de Mestrado em Educação Física cresce rapidamente e os Programas já existentes estão se diversificando muito. Até mesmo programa já não mais recomendado pela CAPES continua produzindo conhecimento.

No entanto, questões pertinentes ao curso de Educação Física são pouco discutidas nestas mudanças, fortalecendo ainda mais a área dominante na Educação Física: biologicista.

Salientamos que este estudo encontra-se em andamento, no entanto é possível perceber a presença de muitos estudos de abordagem empírico-analítica, alguns sem grandes preocupações com as necessidades da área.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLAN, P. **A produção do conhecimento em Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física escolar.** 1996. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CANO, T. **Análise do programa de pós-graduação em Educação Física da USP em nível de mestrado como sugestão para implantação na Colômbia.** 1985. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.



COSTA, L. P. da. Educação Física e desportiva nas universidades, pesquisa e pós-graduação. **Revista Brasileira de educação física e desportos**, Brasília, v. 9, n. 34, p. 13-23. abr./ jun. 1977.

FARIA JÚNIOR, A. G. ; FARINATTI, P de T. V. (org). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**: livro do ano 1991. Rio de Janeiro: Ao livro técnico,1992.

JUVENCIO, J. de F. **Necessidades de implantação de novos cursos de mestrado em Educação Física no Brasil**. 1986. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

KROEFF, M. S. **Pós-graduação em Educação Física no Brasil**: estudo das características e tendências da produção científica dos professores doutores. 2000. 274f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LUZ JUNIOR, A. A. **Gênero e Educação Física: o que diz a produção teórica brasileira dos anos 80 e 90?** 2001. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em Educação Física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v.20, n.1, p.4-10, set/98.

SILVA, R.V. de S. e. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,1990.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. As ciências do esporte no Brasil nos últimos vinte anos: contribuições da pós-graduação estrito-senso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, p.54-64, set/98. Número Especial.

SILVA, R.V. de S. e.; ALVES, M.B.M.; PRINGOLATO, E.M.P (Org.). **Produção Científica em Educação Física e Esportes**: dissertações e teses. Uberlândia: UFU/NUTESSES, 1996. 495p.

SILVA, R.V. de S. e.; SANTOS, C. da S.; SOUSA, E. R. de.; LIMA, L.F. de.; SILVA, R.P.S e (Org.). **Produção Científica em Educação Física e Esportes**: dissertações e teses. Uberlândia: UFU/NUTESSES, 1998. 430p. 2v.

SILVA, R.V. de S.; SANTOS, C. da S.; SOUSA, E. R. de. (Org.). **Produção Científica em Educação Física e Esportes**: dissertações e teses. Uberlândia: UFU/NUTESSES, 1998. 662p. 3v.

SOUSA E. R. de. **O que há de “Novo” nas pesquisas em Educação Física.** 1999. 206f  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

VIEIRA, P. S. **Estudo do alcance e repercussão da produção científica em Educação Física no distrito geoducacional 38/RS.** 1990. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

#### ENDEREÇO COMPLETO DOS INTEGRANTES DO TRABALHO

Gláucia Fernandes Matias  
Av. Ana Godoy de Souza, 1050.  
Bairro: Santa Mônica  
Cep: 38.408-290 Uberlândia – MG.

Joiciane Aparecida de Souza  
Av. João Pinheiro, 1792, ap. 02.  
Bairro: Aparecida  
Cep: 38 400 - 712 Uberlândia – MG.

Luciana Bicalho da Cunha  
Rua Voluntarios da Patria, 161 apt 301.  
Bairro Ipiranga  
Cep: 31140-630 Belo Horizonte - MG

Rossana Valéria de Souza e Silva  
Rua: Clésio Migueleto, 39  
Bairro: Roosevelt  
Cep: 38 401 – 040 Uberlândia – MG.

Suelén Fernandes Pereira  
Rua: Salvador, 1614  
Bairro: Tibery  
Cep: 38.405 - 182 Uberlândia – MG.

#### TECNOLOGIA DE APRESENTAÇÃO : DATASHOW

## **PÓS-GRADUAÇÃO EM METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**Augusto César Rios Leiro – Doutor em Educação pela UFBA  
Luiz Carlos Rocha – Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB<sup>1</sup>**

### **Resumo**

*O presente trabalho apresenta um breve histórico, a concepção e o impacto do Curso de Especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte da UNEB no processo de inserção e formação profissional na ambiência do ensino superior na Bahia. Para tanto, foi desenvolvido, junto às turmas do curso, um levantamento de informações, buscando observar o perfil dos egressos e a importância do curso para o crescimento pessoal e acadêmico dos professores-discentes.*

**Palavras Chaves:** Pós-graduação, Educação Física e Esporte

### **Resumen**

*El presente trabajo presenta un pequeño historico, el concepto y el impacto de la experiencia del curso de la especialización en la metodología de la educación física y del deporte de la UNEB en el proceso de formación del profesional y la inserción en el ambiente de la educación superior en la Bahía. Para tanto, fue desarrollado con cinco grupos del curso, un examen de la información que buscaba para observar el perfil de los entrantes pupilas que habían introducido y a la importancia del curso para el crecimiento personal y académico de profesor-aprender.*

**Palabras llaves:** Pós-grado, educación física y deporte

### **Abstract**

*This work presents a brief one historical, and the conception of the Course of Specialization in Methodology of the Physical Education teaching and Sport of Universidade do Estado da Bahia (UNEB). It analyses the impact this experience in the professional formation in the higher education in Bahia. For so, the search of informations was made in a way to observe the students` profile and the course`s importance to the personal and academic development of the students as professionals.*

**Key-Words:** Phd, *Physical Education and Sport*

---

<sup>1</sup> Coordenadores do Curso de Especialização “Metodologia da Educação Física e Esporte” da UNEB.

## **A universidade em tela**

A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB foi criada pela Lei Delegada n.º 66/83 datada de 1º de junho de 1983 e sua autorização de funcionamento deu-se através do Decreto Presidencial n.º 92.937 de 17 de julho de 1986. Tendo como objetivo essencial desenvolver atividades concernentes ao Ensino Superior no Estado, a UNEB surgiu em substituição à SESEB (Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia) que, por sua vez, viera substituir o DESAP (Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal) que até dezembro de 1980, reunia 7 (sete) unidades de ensino superior vinculadas ao Governo da Bahia.

A rigor, a UNEB surge da reunião de instituições e de distintas experiências acadêmicas e foi criada sob a forma de Autarquia em regime especial, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, com personalidade jurídica de direito público, autonomia acadêmica, administrativa e financeira, com patrimônio próprio e estruturado sob forma de sistema multicampi de Educação.

Como universidade multicampi, a UNEB compõe-se, atualmente, de 24 campi e 29 departamentos, distribuídos em 20 cidades da Bahia componentes de importantes regiões geo-econômicas. Voltada para o contexto da Bahia, em especial para o seu interior, a UNEB vive grandes contradições. Mesmo carecendo de um projeto de universidade abrangente e estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico para o estado e região nordeste do Brasil, avança nas ações afirmativas e na qualificação do seu quadro docente.

## **O curso: origem, saber e território**

O Curso de Especialização denominado “Metodologia da Educação Física e Esporte” tem origem em 1999, oferecido pelo Departamento de Educação do Campus II – Alagoinhas da UNEB<sup>2</sup>.

Diante da demanda geo-acadêmica e da concentração de profissionais na capital do estado da Bahia, o curso ocorre no campus da cidade de Salvador, já tendo concluído cinco turmas e desenvolvido mais de 100 trabalhos monográficos. Tal curso inscreve-se no esforço institucional da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, de proporcionar a formação continuada qualificada através da capacitação de docentes de Educação Física na modalidade pós-graduação lato sensu, bem como produzir conhecimentos para intervenções pedagógicas articuladas com a prática pedagógica dos professores-discentes.

---

<sup>2</sup> O Departamento de Educação – Campus II/UNEB foi autorizado a funcionar pelo Decreto nº 68.218, de 11 de fevereiro de 1971, da Presidência da República, e tem origem na antiga Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – FFPA. Atualmente o Departamento de Educação – Campus II, têm, à frente da Direção o Professor José Milton Pinheiro de Souza. O quadro docente da unidade reúne 12 doutores, 40 mestres, 32 especialistas e cerca de 565 estudantes no Departamento de Educação e 471 no Departamento de Ciências Exatas perfazendo, no campus, 1.056 estudantes de graduação. O Departamento de Educação conta, a partir de 2005, com três cursos de graduação: Educação Física, Letras e História.

A idéia de criar o curso de especialização ganha densidade pela constatação da presença de um número significativo de professores de Educação Física que não tinham a possibilidade de dar prosseguimento à formação continuada ora pela ausência de espaços teóricos críticos, ora por falta de oportunidades regionais.

A esse respeito, Molina Neto et. al. (2003), ao se debruçar sobre o debate referente à formação de professores em nível de pós-graduação, denuncia que: “as políticas públicas de pós-graduação privilegiam a expansão quantitativa a partir de centros econômicos mais desenvolvidos, sem se preocuparem com a distribuição regional, ficando os programas de pós-graduação concentrados em pontos diferenciados do país” (p. 76).

Cabe ressaltar que a demanda reprimida deve-se, em parte, ao aumento dos Cursos de Graduação em Educação Física no Estado, na época seis, respectivamente UCSAL, UFBA, FACULDADES MONTE NEGRO, UEFS, UESB e UNEB, no Campus de Guanambi. Tal demanda se multiplicou e atualmente já são cerca de vinte cursos de formação profissional na área da Educação Física na Bahia, entre os que estão em pleno funcionamento e os que estão em fase de implantação. Para Kokubun (2003), “tudo indica que o ciclo de expansão dos cursos de graduação não está encerrado”(p. 14). Nesse conjunto, é digno de nota o esforço da própria UNEB para implantar, no ano em andamento, o curso de licenciatura em Educação Física no Campus II, na cidade histórica de Alagoinhas.

Ainda segundo Kokubun (2003) a crescente demanda decorre das mudanças no ordenamento legal da educação e na explosão de cursos de formação inicial:

a forte expansão do número de cursos de graduação verificada nos últimos anos aliada à exigência contida na LDB, da titulação dos docentes do ensino superior, vem exercendo forte pressão sobre a demanda por titulados em pós-graduação (p. 13).

Atentos à imensa lacuna acadêmica de experiências formativas em nível de pós-graduação na área de Educação Física no nordeste do Brasil, e na Bahia em particular, o desejo de continuidade de formação dos que atuam no campo da educação física e sentem necessidade de atualizar os seus saberes e em sintonia com o nosso compromisso histórico de produção de conhecimento socialmente referenciado, é que optamos por um curso com ênfase na metodologia de ensino e que, pela via da integração de ensino e pesquisa, tematizasse as culturas corporais e valorizasse a prática pedagógica dos professores cursistas.

Ao inserir a temática da PRÁTICA PEDAGÓGICA em diferentes espaços de aprendizagem da cultura corporal, notadamente nas instituições escolares, buscou-se responder às exigências do ordenamento legal, LDB, PNE, PCN, bem como do interesse manifestado por muitos professores de estudar e escrever sobre o seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva são pertinentes as palavras de Taffarel (1994) quando, ao apresentar propostas orientadoras para um curso de especialização em metodologia do ensino para Educação Física, especialmente no âmbito escolar, apontava: a reconceptualização da Educação Física; o conhecimento reconhecido como conhecimento da Educação Física; os conteúdos de ensino e a teoria do conhecimento como eixos articuladores importantes para um projeto de curso centrado na prática pedagógica. Ainda para a autora, a qualificação dos professores para melhor compreender o ensino da Educação Física requer considerar que a humanidade “tem produzido um acervo fantástico de formas de representação do mundo – exteriorizadas pela

expressão corporal-, como a dança, jogos, lutas, mímicas, ginásticas, esporte e outras.” Trata-se de formas de “representação simbólica da realidade vivida, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Essa área abrangente denominamos de Cultura corporal/esportiva” (p. 152).

A continuidade dessa experiência, potencializada pelo apoio institucional da Universidade Federal da Bahia - UFBA e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, reafirma-se como necessária e urgente frente aos seguintes desafios: a) avanços intensos e velozes dos conhecimentos científicos na área; b) novas e emergentes demandas sociais por Educação Física e Esporte; c) formação continuada de professores; d) comprometimento da qualidade da educação verificada na proficiência dos alunos; e) aumento qualitativo e quantitativo da produção científica na área; f) a redefinição do perfil desejado do docente para o ensino superior g) a redução do desequilíbrio regional, e a h) publicização e gratuidade na oferta do curso.

### **Breves referências epistemológicas e os componentes curriculares**

Centrado numa perspectiva crítica da Educação Física, o curso apresenta um formato modular no qual busca-se, a cada etapa, estabelecer a discussão em torno das dimensões da Cultura Corporal, seus nexos com a prática pedagógica, suas implicações nas condições objetivas da vida cotidiana e em um projeto de sociedade emancipador da ordem vigente.

O fio epistemológico condutor do curso em tela tem carga horária de 360 horas e acolhe, no seu processo, aulas teóricas e práticas ministradas por professores especialistas mestrados, mestres, doutores e pós-doutores; desenvolve trabalhos didáticos como produção de resumos, artigos, resenhas, fichamentos; promove seminários e aulas inaugurais com a participação de professores renomados e propõe a elaboração de trabalhos monográficos com a orientação dos professores do curso.

Dentre às 360 horas do curso, 120 horas são destinadas para atividades de aprofundamento na área de Metodologia da Educação Física e Esporte. O sistema modular compreende três blocos envolvendo disciplinas assim discriminadas: Metodologia do trabalho científico (60h); História, ordenamento legal e política pública de educação/ Educação Física, Esporte e Lazer (45h); Corporalidade e contemporaneidade (30h); Currículo e conhecimento (30h); Metodologia do ensino da Educação Física e Esporte (120h); Seminário de monografia (90h).

### **Quadro docente e os professores discentes**

O quadro docente do curso é composto por professores colaboradores de instituições do Estado como UNEB, UEFS, UFBA e de instituições de fora, como UNICAMP, UFMG e UFES. Ao longo dessa experiência, 21 professores compuseram formalmente o corpo docente do curso os Professores Doutores Admilson Santos, Augusto Cesar Leiro, Celi Taffarel, Elizeu de Souza, Fernando Reis, Francisco Caparroz, Henriette Gomes, Ivan Novaes, Lino Castellani, Roberto Sidnei Macedo, Pedro Abib, Sergio Farias, Stella Rodrigues, Tarcísio Vago e Valter Bracht; os mestres e mestrados Antônio Bahia, Cláudio Lucena, Jumara Sotto Maior, Luiz

Rocha, Romilson Santos e Welington Araújo. Os referidos professores se revezam nas aulas dos componentes curriculares e nas atividades de orientação dos alunos.

Quanto ao corpo discente, é formado hegemonicamente por professores licenciados em Educação Física que atuam no Ensino Básico e Superior. Os grupos são plurais e formados por licenciados experientes e recém formados e por licenciados do estado da Bahia, na sua grande maioria, e de outros estados da federação. A experiência do curso em pauta já desenvolveu quatro turmas, com uma média de 45 alunos, com exceção da 3ª turma. Importa registrar que a 2ª turma, dada a quantidade de interessados, acolheu dois grupos. Em todas as turmas houve um processo seletivo no qual o currículo e a intenção de estudo foram considerados. Sendo assim, tais características, ao lado da regularidade da oferta de tal experiência, constitui em uma atividade acadêmica permanente.

<b>TURMA</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	<b>4ª</b>
Quantidade de alunos que ingressaram	46	88	33	45
Quantidade de alunos que cursaram as disciplinas e ainda não entregaram as monografias	08	27	15	41
Quantidade de alunos que concluíram	35	51	18	Prazo até julho de 2005

Os dados sobre os egressos revelam que a maioria dos que iniciam o curso, o concluem. Fator determinante para o fechamento com êxito é, em grande medida, o processo de orientação. Vale destacar que mais de 90% dos professores cursistas da turma em andamento concluíram as disciplinas e estão em fase de elaboração das suas respectivas monografias.

### **Repercussão e inserção da pós-graduação da UNEB no cenário baiano**

A repercussão da formação *lato sensu* na vida dos professores-discentes concluintes do curso pode ser constatada de várias formas. Como recorte, importa destacar breves estratos acerca do olhar dos participantes do curso, revelado nos instrumentos oficiais de avaliação do curso:

"os textos escolhidos, os métodos utilizados e a postura dos professores fizeram com que, ao final do curso, sentisse um aprendizado maior"

"as disciplinas conseguiram instigar em mim a vontade de estar pesquisando"

"o desenvolvimento das aulas tinha muita qualidade, as discussões eram interessantes e permitiam diversas reflexões; Embora em algumas vezes tenha me sentido muito perdida nos aspectos filosóficos"

As críticas à falta de uma melhor infra-estrutura, ao processo de orientação e à necessidade de mais tempo para maturação de determinados conteúdos convivem com indicações positivas acerca do processo. Ao lado dos instrumentos avaliativos do curso, verifica-se crescente aprovação em concursos públicos para o magistério superior e a inserção nos cursos de Mestrados em Educação da UFBA e da UNEB. Tais dados merecem olhares investigativos mais atentos.

Tais passos na vida dos professores que fizeram o curso se devem a uma conjugação de fatores que inclui desde os méritos pessoais até as variadas experiências sócio-pedagógicas, vivenciadas ao longo de suas histórias.

No entanto, as falas e argumentos não deixam de reconhecer a importância do curso no processo de crescimento pessoal e acadêmico de cada um, bem como no cenário baiano de um modo geral. As avaliações apontam a formação do corpo docente, a qualidade teórico-metodológica promovida na maioria das atividades acadêmicas, o esforço institucional da coordenação para o desenvolvimento do curso na perspectiva crítico-dialética e o empenho e o relevo dos discentes no labor das suas produções monográficas.



## Referências

KOKUBUM, Eduardo. **Pós-graduação em Educação Física no Brasil**: Indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 24, n. 2, janeiro 2003.

MOLINA NETO, Vicente et al. O programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Esef/UFRGS: a visão dos estudantes sobre o seu processo de formação profissional. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 2, janeiro 2003.

TAFFAREL, Celi Zulke. Proposta para eixos orientadores de um curso de pós-graduação a nível de especialização em Metodologia do ensino da Educação Física. **Revista Motrivivência**, nº 5/6/7, 1994.

## A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS

Andrei Eduardo Bajerski – Graduando – UFPR  
Rosane Fátima Pikussa – Graduando – UFPR  
Talita Marques Santos – Graduando – UFPR  
Thiago Felipe Sebben – Graduando – UFPR  
Simone Rechia – Doutora – UFPR

### Resumo

*Estudo do planejamento e das práticas de espaços e equipamentos de Esporte e Lazer em escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, a partir de uma leitura das formas de apropriação desses ambientes por crianças e adolescentes, objetivando perceber a conexão entre planejamento e usos cotidianos desses espaços no que se refere às práticas corporais lúdicas.*

*Estudio del planeamiento y de las prácticas de espacios y equipamientos de deporte y ocio en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Curitiba, a partir de una lectura de las formas de apropiación de esos ambientes por niños y adolescentes, objetivando darse cuenta la conexión entre planeamiento y usos cotidianos de esos espacios que se refiere a las prácticas corporales juguetón.*

*Study of the planning and the practices of spaces and equipment of sport and leisure in state schools and deprived of the city of Curitiba, from a reading of the forms of appropriation of those atmospheres by children and adolescents, with the objective of occur to account the connection between planning and daily uses of those spaces that talks about the playful corporal practices.*

### Introdução

Este estudo tem por finalidade investigar como são planejados os espaços e equipamentos destinados a vivências no âmbito da ludicidade no ambiente escolar. Também tem como meta pesquisar as práticas lúdicas destes espaços a partir de uma possível leitura do brincar e do jogar, numa tentativa de perceber as operações dos usuários (crianças e jovens) na vida escolar cotidiana. Portanto, trata-se de um estudo que visa tematizar a composição entre planejamentos dos espaços e suas relações com as experiências no âmbito do Lazer, da cultura e do Esporte como forma de manifestação lúdica em algumas instituições de ensino da cidade de Curitiba.

## **Reflexões preliminares...**

O projeto de pesquisa que aqui apresentamos surge a partir da idéia de que espaços diferenciados se inter-relacionam no ambiente escolar, entre eles está: o espaço das salas de aulas pré-determinados para o ensino formal e os espaços e equipamentos destinados às experiências no âmbito do Esporte e do Lazer constituídos fora da sala de aula, ou seja, nas quadras de esporte, no pátio, nos bosques, nos corredores, entre outros.

A partir desta constatação, delimitamos os espaços “livres” de carteiras para pesquisar, motivados pelo desejo de refletir sobre esses ambientes privilegiados para a observação das práticas lúdicas da infância e adolescência constituindo-se em cenários propícios para a investigação das relações que ali se estabelecem. Tais relações oportunizam entre outras coisas a sociabilidade, a prática esportiva, a brincadeira, o desenvolvimento cultural, assim como os confrontos, embates e tensões sociais que podem surgir na produção do brincar.

Buscando compreender as manifestações do jogar e do brincar como prática cultural da infância e da adolescência, a qual adquire formas singulares nos mais variados tempos e espaços sociais do ambiente escolar, essa pesquisa tem por objetivo além de analisar o planejamento dos espaços constituídos fora das salas de aulas e suas conexões com as práticas do jogar, do brincar e do conviver também discutir como se efetiva o uso desses ambientes e como se dá a sua apropriação transformando muitas vezes as escolas em “lugares significativos” para a comunidade.

Recentemente, o conceito de “lugar” é resgatado, principalmente pela geografia, como conceito fundamental, passando a ser analisado de forma mais abrangente porque se entende que “lugar” constitui a dimensão da existência que se manifesta por meio de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições.

O conceito de lugar, nesta perspectiva, foi amplamente discutido por SANTOS (1997). Para ele, a análise do lugar se refere a um tratamento do “mundo vivido”. Esse tratamento, dado a princípio pela geografia, vem assumindo diferentes dimensões. De um lado, o lugar se singulariza a partir de visões subjetivas vinculadas a percepções emotivas, a exemplo do sentimento “topofílico” a que se refere TUAN (1975); de outro, o lugar pode ser lido por meio do conceito da “geograficidade”, termo que, segundo RELPH (1979), “encerra todas as respostas e experiências que temos de ambientes nos quais vivemos, antes de analisarmos e atribuímos conceitos a essas experiências”.

Essas questões implicam compreender o lugar por meio de nossas necessidades existenciais, quais sejam: localização, posição, mobilidade, interação com os objetos e/ou com as pessoas. Identifica-se essa perspectiva com a nossa corporeidade e, a partir dela, o nosso estar no mundo, no caso, a partir do lugar como espaço de existência e coexistência.

Na perspectiva de um mundo vivido, que leva em conta outras dimensões do espaço geográfico, que conforme SANTOS (1997:89), são: os objetos, as ações, a técnica, o tempo, “nosso próximo se superpõe, dialeticamente, ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo”.

Desta forma, para o autor, o lugar expressa relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas e relações verticais, resultantes do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência. Daí a força do lugar no contexto atual.

Nesta direção, TUAN (1983:3), na introdução do seu trabalho sobre “espaço e lugar”, destaca que esses termos são familiares e indicam experiências comuns:

Espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço permanece aberto, sugere futuro e convida à ação. O espaço fechado e humanizado é lugar. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar, pois as suas vidas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. O lugar representa a segurança, enquanto o espaço representa a liberdade.

Os geógrafos estudam os lugares, segundo TUAN (1983), enquanto os planejadores evocam um sentido de lugar. Espaço e lugar são componentes básicos do mundo vivo. Assim, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Considera o autor que a amplitude da experiência<sup>1</sup> ou do conhecimento pode ser direta e íntima, ou pode ser indireta e conceitual, mediada por símbolos.

O que chama atenção nas escolas é a estreita vinculação entre os lugares abertos e as práticas corporais lúdicas, em que o lazer vivenciado diferencia-se, de certa forma, da perspectiva consumista, circunstancial, funcional, em que o mero entretenimento satisfaz temporariamente as necessidades humanas gerando muitas outras, por meio do consumo de mercadorias. Nas escolas, percebe-se que o uso dos espaços e dos equipamentos de Esporte e Lazer torna-se uma prática cotidiana vivenciadas em vários pontos da escola e por diferentes grupos de pessoas. Essas experiências podem estar sustentadas em valores que contemplam de maneira especial a relação sujeito - ludicidade, gerando um estilo de práticas singulares no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, consideramos interessante pensar que essas práticas sociais realizadas nos interstícios da vida escolar podem significar uma certa “linha de fuga” a formas sistemáticas de ensino. Da mesma forma, essas práticas podem possibilitar a aquisição de novos valores humanos os quais diferem-se de meras atividades compensatórias e funcionalistas. Elas envolvem pelo menos aparentemente a relação ética com o outro, o convívio um pouco mais harmonioso com a diferença, a autonomia e a vivência com a cultura local.

Para compreender a relação entre lugares abertos e o cotidiano escolar partiremos da idéia de que esses espaços se originam da necessidade de contato, comunicação, organização e troca entre as pessoas, e que a partir deles se estabelece o estreito vínculo entre participação ativa e vida na escola. Portanto, consideramos que essa forma de ambiente é o próprio pulsar da vida escolar.

O essencial para esse pulsar é compreender que os espaços abertos das escolas ensaiam a “convivência com aquele que eu não conheço muito bem”, portanto, lugar onde as pessoas podem encontrar-se sem se estranhar pelo fato de serem estranhos, tornando-se espaço privilegiado para manutenção de formas de convívio.

Gostaríamos de ressaltar que a vida dos espaços planejados nas escolas para a prática esportiva e para experiências no âmbito do lazer só se mantém e, portanto, depende do significado que a comunidade lhes atribui. Esse significado muitas vezes está relacionado com as formas de apropriação e o uso no plano da vida cotidiana, gerados ao longo do tempo, tornando-se referencial para o lugar. Nesta direção CERTEAU (1994:41) alerta

Precisamos descobrir [...] que procedimentos populares (minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos institucionais e não se conformam com eles a não ser

---

<sup>1</sup> Experiência para TUAN (1983:9) é um termo que abrange as diferentes maneiras por meio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde sentidos mais diretos e passivos, como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização.

para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sóciopolítica [...] essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural.

Essas “maneiras de fazer” para CERTEAU (1994), alteram o funcionamento das estruturas tecnocráticas por meio de uma “multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano”, que por meio da criatividade dispersa, tática e bricoladora desenvolvem modos astuciosos de proceder no dia-a-dia, podendo conferir significado aos espaços constituídos.

Vislumbra-se, portanto, que através de experiências no âmbito do Esporte e do Lazer pode-se conquistar um novo tipo de relação entre espaço-tempo e aluno-escola, como resposta a esse processo, o qual pode produzir um novo modo de viver, ver e perceber a escola.

Nesta direção, gostaríamos de apontar as vivências no âmbito do esporte e do lazer nas escolas como “tempo da vida”, tempo que pode ser diferenciado da velocidade das informações e das cobranças produzidas em sala de aula. Esses momentos podem ser compreendidos como cambiantes entre o formal e o lúdico, entre velocidade e lentidão, entre produção e contemplação, nos interstícios da vida cotidiana escolar, revelando no horizonte uma nova articulação entre espaço e tempo, tendo como consequência primordial a (re)apropriação dos espaços abertos das escolas, o que pode possibilitar a reconstrução da vitalidade da escola.

Neste caso, é possível considerar que experiências humanas vivenciadas no tempo-espaço de lazer em ambientes escolares diferenciados, embora tencionadas pelo mundo do trabalho na sociedade contemporânea, podem significar um importante elo de ligação entre a vida cotidiana e a cultura local, não significando com isso “apenas brincar”, mas a manutenção de algumas formas de convívio e sociabilidade no cotidiano escolar.

Entender, portanto algumas experiências do lazer como uma possibilidade de convívio e sociabilidade significa compreender, segundo LEFEBVRE (1991), que no interior das práticas de lazer e por meio delas os sujeitos, conscientemente ou não, podem realizar – na extensão de suas possibilidades – a crítica de sua vida cotidiana.

Nosso ponto de partida para análise das questões apontadas será a descrição do cenário escolar, na tentativa de fornecer subsídios para que possamos conhecer com profundidade a realidade das escolas, relatando como se efetivou a criação e a implementação do planejamento dos ambientes constituídos para a prática do esporte e do lazer e quais os significados a eles imprimidos pelos alunos.

### **Objetivos do estudo:**

- Investigar como se dá o planejamento e os usos dos espaços físicos destinados a experiências no âmbito do Esporte e do Lazer no ambiente escolar.
- Situar algumas escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, analisando os espaços destinados às práticas corporais lúdicas, na tentativa de focalizar o modelo adotado relatando algumas de suas peculiaridades.
- Compreender quais são as maneiras de pensar os espaços escolares destinados às vivências no âmbito do Esporte e do lazer, verificando quais os paradigmas que sustentam tais planejamentos.

- Caracterizar alguns espaços das escolas selecionadas para a pesquisa, verificando quais são as suas características, quais são as suas atividades, quais as contradições existentes no espaço, quais as redes mais amplas de relações e quais as suas formas de uso e apropriação.

### **Metodologia:**

Trata-se de realizar uma triangulação entre modelos de espaços escolares destinados às práticas esportivas e de lazer, seus processos de concepção e planejamento e a relação dos alunos com esses espaços. Para o presente estudo adotamos como processo metodológico a etnografia, procurando guiar-nos pela análise cultural proposta por GEERTZ(1989). Para tanto, realizamos um mapeamento das escolas selecionadas, descrevemos os espaços destinados às experiências do esporte e do lazer e atualmente estamos na fase de análise do material coletado (fotografias, filmagens, observações sistemáticas e entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos). Esses procedimentos buscam abordar alguns aspectos principais relacionados à criação, implementação e apropriação do modelo de espaços dessa natureza proposto pelas escolas.

Também elaboramos um protocolo de observação embasado nos textos de GARCIA (1994) e PINA (1994) que tratam do planejamento (ou não planejamento) dos espaços lúdicos e a relação destes com os sujeitos. A partir do protocolo foi feita uma seleção de 18 escolas da cidade de Curitiba entre municipais, estaduais e particulares. No entanto, entre os meses de Agosto e Novembro de 2004, foi possível analisar 14 escolas sendo que estas são: 3 municipais, 8 estaduais e 3 particulares. Em cada escola procurou-se coletar dados sobre a história do local onde ela foi construída, o planejamento dos espaços destinados às experiências de lazer e Esporte, para a partir daí realizarmos através do método descritivo de pesquisa a quantificação e a descrição desses espaços.

### **Análises preliminares:**

A partir dos dados obtidos<sup>2</sup> em pesquisa de campo realizada recentemente detectamos cinco categorias de análise principais, são elas: quanto à natureza da instituição, quanto ao planejamento dos espaços, quanto ao tamanho das escolas, quanto à acessibilidade, quanto às condições dos equipamentos destinados às práticas de esporte e lazer. Provavelmente até a conclusão do projeto, espera-se que novas categorias de análise sejam encontradas, já que outras informações estarão sendo mapeadas, gerando múltiplos olhares sobre as escolas selecionadas.

Nas regiões selecionadas localizamos que existe em maior quantidade escolas de natureza pública, e em menor quantidade escolas particulares, o que indica uma especificidade ao ensino público nesses bairros.

Com referência ao planejamento dos espaços escolares inferimos que há uma valorização dos espaços “formais” em detrimento dos espaços destinados às práticas lúdicas. Encontramos no cenário escolar uma preocupação maior com as salas de aula, em relação à infra-estrutura, manutenção e localização, do que com os espaços utilizados pelos alunos durante os interstícios do ensino formal. Fora da sala de aula localizamos quadras de esportes tradicionais destinadas somente às aulas de Educação Física.

---

<sup>2</sup> As análises realizadas derivam dos dados obtidos durante as atividades do ano de 2004. Os dados mais específicos se encontram no Relatório Final do Projeto intitulado “A Escola e os Espaços Lúdicos” desenvolvido no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná orientado pela Professora Dr<sup>a</sup> Simone Rechia.

Assim, durante a pesquisa foi possível observar que há poucos espaços destinados às práticas de lazer e cultura, tal fato nos remete a pensar que esses ambientes possam ser desvalorizados em função da lógica de produtividade. De certa forma, o planejamento do espaço escolar está voltado para uma formação utilitarista e pragmática, através do qual as experiências de lazer e cultura são consideradas como não educativas, portanto, descartadas e jogadas para fora da escola, como por exemplo, na Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, onde nas palavras da pedagoga da escola, “os alunos não podem permanecer na escola nos contraturnos, pois esta não possui estrutura física para isso, no entanto existe uma Rua da Cidadania<sup>3</sup> próxima à escola que pode oferecer mais possibilidades às crianças”.

Outro fator importante a ser destacado é que muitas vezes o planejamento e a ordem vigente na escola procuram determinar as finalidades dos espaços constituídos. No entanto, observamos que as formas de apropriação e os usos cotidianos é que determinam os significados e as finalidades dos espaços e não o seu planejamento.

Partindo para a análise do tamanho das escolas levamos em consideração a área total das escolas, o número de espaços destinados às experiências no âmbito do lazer e o número de alunos. Notamos que a maioria das escolas, principalmente as particulares, tem uma área total inferior 10.000 m<sup>2</sup>. Através da média dos espaços lúdicos, concluímos que as instituições estaduais têm maior quantidade de espaços que as municipais e particulares. Os dados nos mostram também que as instituições estaduais são mais antigas, têm maiores áreas e atendem a um número maior de alunos. Em contrapartida, os espaços lúdicos das estaduais têm maior carência de manutenção que os espaços das municipais e particulares.

Com relação à acessibilidade das escolas encontramos dois fatores determinantes: o acesso físico e os horários de acesso livre aos espaços. Quanto à estrutura física dos espaços constatamos que: a) os espaços lúdicos não possuem um planejamento adequado com relação à localização estrutural na escola, sendo grande parte deles improvisados, sem conexão direta com os espaços de circulação dos alunos, ou ainda, sem planejamento específico para as práticas lúdicas; b) a quantidade e as condições de equipamentos nos espaços lúdicos, não contempla a demanda dos alunos.

Quanto às condições dos equipamentos, pudemos perceber, relacionando esta categoria de análise à categoria de análise que classifica as escolas por natureza, que as escolas particulares apresentam melhor manutenção dos equipamentos mantendo assim estes em melhores condições de uso. Já na maioria das escolas públicas (estaduais e municipais), a manutenção dos equipamentos é deficitária. Tal fato gera o desgaste do uso destes equipamentos em função da demanda tornando-os muitas vezes inutilizáveis.

Percebemos também, que a maioria das escolas não têm um planejamento adequado para atender as necessidades das pessoas portadoras de alguma deficiência, restringindo ainda mais o acesso desses alunos aos espaços lúdicos.

Detectamos que a maioria das escolas restringe o acesso dos alunos aos espaços lúdicos somente aos momentos de intervalos e recreios. Apenas algumas escolas permanecem abertas para a comunidade durante seu horário de funcionamento. Além disso, as escolas geralmente não disponibilizam materiais como bolas e redes, exigindo muitas vezes que as pessoas levem materiais de casa.

Através destas análises preliminares pudemos perceber que as práticas lúdicas das escolas estão sujeitas às barreiras arquitetônicas dos espaços e às leis vigentes nas escolas,

---

<sup>3</sup> Símbolos da descentralização administrativa, as Ruas da Cidadania são endereços da Prefeitura nos bairros de Curitiba e concentram num único endereço núcleos de serviço público e comércio que podem atender o cidadão em local próximo à sua residência. As Ruas tem como eixo central uma grande galeria coberta e oferecem também uma ampla área de lazer, com ginásio coberto e quadras poliesportivas.

mas não são totalmente limitadas por estes fatores, pois a criatividade dos alunos supera a dominação e a precariedade dos equipamentos ao se relacionarem com o espaço e com o ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que a escola vem se constituindo como um espaço de construção de corpos educados para o trabalho, contamos que os espaços livres para experiências no âmbito do esporte, lazer e cultura oportunizam uma multiplicidade de formas de comunicação, organização e troca entre as pessoas. Desta forma, pretendemos aprofundar essa discussão em nossa pesquisa que seguirá os seguintes passos: análise qualitativa dos espaços através da análise das formas de apropriação por meio de observações sistemáticas do cotidiano escolar, filmagens e entrevistas com alunos e professores.

Acreditamos que esse estudo poderá trazer importantes subsídios para profissionais da área de Educação Física, pois possibilitará a compreensão mais aprofundada de algumas formas de comportamento dos alunos em relação aos espaços constituídos, os quais oportunizam experiências no âmbito do Esporte e do Lazer, como também de alguns conceitos que estão entorno do planejamento desses espaços. Diante deste contexto esse projeto de pesquisa visa gerar reflexões interessantes sobre a vida cotidiana dos escolares buscando contribuir de forma efetiva com o processo educacional.

Esperamos, também, como resultado sensibilizar educadores da rede de ensino pública e privada sobre a importância do planejamento destes espaços e do reconhecimento da dinâmica lúdica que se desenvolve nesses ambientes, a qual silenciada, pode não estar totalmente submetida à ordem, mas que, ao construir a desordem, também produz realidade.

Assim, nosso interesse ao propor esse estudo é contribuir para o debate sobre os espaços lúdicos e as experiências do brincar e do jogar na escola, apontando e desvelando como se dá esta realidade.

### **Referências bibliográficas:**

BRUHNS, H.T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

BRUHNS, H.T. (org). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_ **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. Chronos, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**.(1.Artes de fazer). Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **A invenção do cotidiano**.(2. morar e cozinhar). Petrópolis: Vozes, 1996.

De GRAZIA, S. **Tiempo, trabajo y ocio**. Madri: Editorial Tecnos, 1996.

GARCIA, E. B. **Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos**. A criança e o espaço lúdico – SESC. São Paulo, p.13-23, 1994.

GEERTZ. C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC – Livros técnicos e científicos Editora S. A ., 1989.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.



PINA, L. W. **O parque lúdico do Sesc Itaquera – A construção de um novo conceito do espaço de Brincar.** A criança e o espaço lúdico – SESC. São Paulo, 1994.

RECHIA, S. **Parques Públicos de Curitiba: A Relação Cidade-Natureza nas Experiências de Lazer-**Tese de Doutorado, Campinas, SP: [s], 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_ **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

<http://www.celepar.br/curitiba/ruacid.html>

Endereço: [Simone@ufpr.br](mailto:Simone@ufpr.br). Universidade Federal do Paraná. Departamento de Educação Física. Curitiba-Paraná.

Endereço completo: Talita Marques Santos – Rua Cascavel, 411, casa 4. Bairro Boqueirão, Curitiba – PR. CEP 81670-180

Tecnologia de apresentação: datashow e TV/vídeo.

## A INFLUÊNCIA DOS PRECEITOS FUNCIONALISTAS NOS AUTORES MAIS POPULARES DA ÁREA DO LAZER

CAVICHIOILLI, Fernando, Dr.  
UFPR –CEPELS  
CHELUCHINHAK, Aline Barato  
UFPR –CEPELS  
AUGUSTO, Vitor do Nascimento  
UFPR –CEPELS

**Resumo:** *O objetivo do texto é destacar a influência de elementos da concepção funcionalista na produção teórica do lazer. A repetição da dicotomia, que ocorre por algumas décadas e dada como certa entre trabalho e lazer, tem sido um dos principais fatores no entrave para avançar nos estudos do lazer no Brasil. Vamos analisar duas correntes teóricas do lazer no Brasil, limitando-se ao principal autor de cada corrente. Há fortes elementos funcionalistas nas análises das correntes citadas neste texto.*

**Abstract:** *The objective of this text is to highlight the influence of the nationalist trend from the theoretical leisure production. The discussion about the terminology of leisure or work that has occurred for approximately couple decades may have contributed to the lack of progress on the leisure studies in Brazil. The purpose here is to discuss two trends of leisure in Brazil, limiting it to each author of the respective trend.*

**Resumen:** *El objetivo del texto es destacar la influencia de elementos de la concepción funcionalista en la producción teórica del lazer. La repetición de la dicotomia, que ocurre por algunas décadas y dada como cierta entre trabajo y lazer, tiene un de los principales factores en el entrave para avanzar en los estudios del lazer en el Brasil. Vamos analizar dos corrientes teóricas del lazer en el Brasil, limitando-se al principal autor de cada corriente. Fuertes elementos funcionalistas en las analises de las corrientes citadas en el texto.*

O objetivo do texto é destacar algumas das posições de duas tendências analisadas em trabalho recente,<sup>1</sup> principalmente aquelas com relação aos tópicos de trabalho e lazer. Na seqüência, vamos promover a discussão desses pontos com o intuito de destacar a influência de Joffre Dumazedier (funcionalista) sobre os autores mais populares da área do lazer e tecer algumas considerações.

### A abordagem “mudança eficaz da sociedade: resistência”

Luis Otávio de Lima Camargo foi orientado na sua tese de Doutorado em Ciências da Educação, realizada na Universidade de Sorbonne-Paris V, pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Cf. CAVICHIOILLI, Fernando Renato. *Abordagens do lazer no Brasil: um olhar processual*. Piracicaba: UNIMEP, 2004. (Tese de Doutorado)

<sup>2</sup> O sociólogo francês tem vários livros publicados no Brasil e entre eles destacamos: DUMAZEDIER, Joffre. *A teoria sociológica da decisão*. São Paulo: Sesc, 1980; \_\_\_\_\_. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980; \_\_\_\_\_. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979; \_\_\_\_\_. *Lazer e cultura...: \_\_\_\_\_. Lazer nas sociedades em desenvolvimento. Anais do I Encontro Nacional sobre Lazer*. Rio de Janeiro: SESC, 1977. p. 43-49; \_\_\_\_\_. *Lazer e cultura popular. Anais do I Encontro...*, p. 50-56; \_\_\_\_\_. *A revolução cultural do lazer nos centros urbanos. Cadernos de lazer*. São Paulo: SESC/Brasiliense, v. 1, p. 43-52, 1977; e \_\_\_\_\_. *Questionamento teórico do lazer*. Porto Alegre. CELAR, s.d.

Na metade dos anos 80, Camargo publica na Coleção Primeiros Passos *O que é lazer?*<sup>3</sup> A obra apresenta algumas propriedades do lazer. Vamos nos concentrar naquelas que indicam a dicotomia trabalho X lazer. A primeira propriedade, escolha pessoal, o autor considera que nem todo tempo é livre, está à mercê dos determinismos cultural, social, político e econômico. A livre escolha no lazer se caracterizaria por um tempo precioso que possibilita experimentar com mais criatividade as alternativas de ação ou participação. Na segunda, gratuidade, avalia que o lazer nunca é inteiramente gratuito, só pode ser entendido gratuito caso se contraponha lazer ao ato da rotina profissional. Os tópicos *escolha pessoal* e *gratuidade* têm como padrão de comparação a atividade de trabalho: “...um operário decide mais livremente sobre o seu lazer após o expediente [...] do que sobre sua rotina de trabalho, normalmente determinada por outros. O lazer nunca é gratuito. Apenas o é mais do que um ato da rotina profissional.”<sup>4</sup>

O terceiro tópico refere-se à liberação. O lazer sempre é liberatório de obrigações. o autor trata como a propriedade mais óbvia do lazer. Justifica que para muitos trabalhadores, com extenuantes jornadas de trabalho, além do tempo gasto no transporte e nas obrigações domésticas, o lazer é compensatório na sua forma mais crua, de liberação da fadiga e de reposição das energias para o trabalho no dia seguinte. No quinto, trabalho pode ser lazer? Ele afirma que isso pode ocorrer no mundo artístico, entre artesãos, cientistas e executivos (estes últimos estão ligados efetivamente ao planejamento e execução), todavia é privilégio de poucos, pois a maioria dos trabalhadores apresenta um trabalho impessoal, desinteressado, fragmentado e artificial. Quando uma pessoa no seu tempo livre utiliza habilidades específicas do seu trabalho, Camargo considera como um tempo de semilazer, pois não é um lazer total. Portanto, como pode se notar, há uma tendência nos estudos do pesquisador em considerar as propriedades do lazer contrapondo-as com a categoria trabalho.

Utiliza Dumazedier para classificar o objeto de estudo, entendendo ser satisfatória a opção baseada no princípio do interesse cultural central de cada atividade de lazer, e assim as define como físicas, manuais, intelectuais, artísticas e sociais. Além disso, Camargo acrescenta mais uma área de interesse cultural no lazer: o turismo. Cada item dessa classificação apresenta problemas quando colocados à prova com a realidade complexa: em grande parte as atividades físicas constituem lazer, mas também podem ser uma exigência médica. E assim, sucessivamente pairam dúvidas sobre cada item: atividades manuais podem se tornar uma forma de subsistência, e dificilmente poderá se manifestar como um estilo de vida que valorize o processo de produção, onde “a própria produção manual é uma crítica ao consumismo”;<sup>5</sup> atividades sociais que inicialmente são consideradas como lazer podem ocorrer devido à obrigação profissional; nem toda atividade intelectual pode ser considerada lazer: estudar para uma prova seria lazer? Camargo é ciente de que esta classificação não é perfeita, embora a tenha utilizado amplamente.

A classificação e os conceitos de lazer são colocados na dependência exclusiva do tempo liberado pelo trabalho. Portanto, o pesquisador caracteriza como lazer as atividades “desinteressadas, liberatórias, escolha pessoal, na busca de algum prazer”.<sup>6</sup> Na seqüência, a discussão converge para o entendimento de como no lazer se construiu um tempo diferenciado, onde as pessoas podiam exercitar aspirações opostas das que normalmente são guiadas pelo mundo do trabalho no seu dia-a-dia. Segundo o autor, no transcórrer do

---

<sup>3</sup> CAMARGO, Luis Otavio de Lima. *O que é lazer?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 101 p. Coleção Primeiros Passos.

<sup>4</sup> CAMARGO, *O que é lazer?* p. 10-11.

<sup>5</sup> Id., *ibid.*, p. 22.

<sup>6</sup> Id., *ibid.*, p. 34.

século XX ocorreu uma gradativa redução nas horas de trabalho. Ele conclui que o lazer foi o grande beneficiado com essa redução, pois as pessoas tendem a garantir uma fatia homogênea do tempo livre para o lazer, não importando as possíveis variações de tempo de trabalho. Ou seja, quando se trabalha muito ocorre a tendência de se sacrificar o tempo destinado à família e aos cuidados pessoais. Seguindo essa linha de raciocínio, Camargo exemplifica: “significa que o lazer beneficiou-se basicamente da redução da jornada de trabalho. E é neste sentido que se diz que o lazer é um produto do trabalho.”<sup>7</sup> Ele faz uma distinção clara entre o tempo da sociedade tradicional e o tempo da sociedade industrial:

O trabalho urbano, regido pelos relógios de ponto, ignora o nascer e o pôr-do-sol, os ritos familiares e os humores pessoais, enquanto o tempo pré-industrial mantinha harmonia com os ciclos físicos da natureza e biológicos. Antigamente, apenas a soleira da porta separava a vida familiar da vida profissional, o tempo de trabalho e o lazer. O lazer, aliás, era tributário dos valores familiares, religiosos e tradicionais. Com exceção de poucas datas dedicadas à extravasão e aos excessos, o tempo livre era quase uma reprodução dos valores e conteúdos das instituições de base da sociedade. [...] Na sociedade urbana, os tempos se fragmentaram: uma parte do dia, normalmente escolhido pelo critério de produtividade, sendo dedicada ao trabalho, o restante das horas sendo dividido entre os afazeres familiares, religiosos e um tempo chamado livre ou discriminatório.<sup>8</sup>

Suas argumentações enaltecem o trabalho nas sociedades tradicionais que respeitava os ritmos “naturais”, “a labuta iniciava ao alvorecer e terminava quando a luz do dia faltava”.<sup>9</sup> Dessa forma, a idéia de que os indivíduos nas sociedades tradicionais controlavam o tempo na dependência dos fenômenos da natureza passa a ser encarada como mais humana, em contraposição com a idéia do tempo da linha de montagem, uma vez que não obedece a um ritmo natural de trabalho e repouso, além de incorporar outros aspectos negativos da sociedade industrial, tais como a repetição dos movimentos e a fragmentação do processo produtivo. Segundo o pesquisador, a passagem da vida no campo para a cidade modifica a estrutura do poder em três instituições seculares, o Estado, a família e a Igreja, proporcionando um associativismo de acordo com a afinidade de gostos. No centro urbano surge a possibilidade da reunião de pessoas para a *luta contra a exploração do trabalho*.

### **A abordagem “transformação social”**

Segundo Marcellino, os centros urbanos apresentam como característica a deterioração da qualidade e do significado da vida humana, o que pode ser comprovado pelas relações sociais distanciadas de si mesmo, do contato com o grupo e com a natureza. Valoriza-se aquilo que tem como efeito a produção, gerando bens de consumo e resultando em lucro. Essa racionalidade da vida determina os valores imediatistas e utilitaristas difundidos na sociedade. Portanto, cabe ao lazer:

- 1) manter e procurar favorecer o ajustamento dos indivíduos ao sistema social vigente; ou
- 2) ser um elemento de superação dos conflitos, provocando mudanças na ordem social estabelecida.

No trabalho desse pesquisador, há uma tendência progressiva de enaltecer os valores das sociedades tradicionais, cuja relação com a natureza, o prazer e o descanso se estabeleciam de forma antagônica aos valores expressos na sociedade capitalista.

---

<sup>7</sup> CAMARGO, *O que é lazer?*, p. 49.

<sup>8</sup> CAMARGO, Luis Otávio de Lima. Política de lazer. *Revista Estudos do Lazer*, SESC, n. 1, out. 1985, p. 6. Este artigo apresenta boa parte das idéias que são desenvolvidas posteriormente no livro *O que é lazer?*

<sup>9</sup> CAMARGO, *O que é lazer?*, p. 35.

Marcellino apregoa um novo estilo de vida baseado em Dumazedier: “Pode ser atribuída, sobretudo, à revolução cultural do lazer, iniciada por um movimento social, integrado pelos elementos mais dinâmicos dos grupos de trabalho, por aqueles que, vivendo realmente o lazer, estão convencidos da necessidade de mudanças.”<sup>10</sup>

Dessa forma, como expõe Marcellino, o lazer poderia “fazer frente” às atitudes características do homem moderno: alienação e conformismo. Os valores a serem desenvolvidos nesta esfera devem ser buscados no passado, significa “voltar atrás para ir para frente, recuperando o passado em busca do futuro”. Ele relaciona essa volta com um projeto utópico, que projeta possibilidades de mudanças e melhoria, sendo o lazer um meio para discutir e quem sabe recuperar os valores perdidos da sociedade tradicional.

A sociedade tradicional, para Marcellino, fornece os valores perdidos pelos seres humanos na passagem para a sociedade urbano-industrial. A revolução cultural do lazer é um processo gerado historicamente, onde emergem novos valores questionadores da sociedade, portanto não se trata de recuperar totalmente a sociedade tradicional, ela não é o modelo a ser seguido. O que o pesquisador indica é que, em parte, os valores podem ser recuperados, mas cabe aos indivíduos buscar um padrão de valores. Para a efetivação desse processo, há necessidade da democratização, que leva à participação efetiva e à rediscussão dos valores.

Procurando discutir os valores da sociedade urbano-industrial, Marcellino aponta que o significado da palavra *lazer* no senso comum está ligado à realidade experimentada pelos indivíduos e carregada de juízo de valor, normalmente sustentado por uma moral do trabalho. Entre os estudiosos do assunto – Dumazedier e Requixa – há uma tendência nas definições de lazer em considerar o tempo e a atitude, e os traços definidores e seu caráter desinteressado, o descanso, o divertimento, o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade. Especificamente em Dumazedier, a questão do tempo está relacionada a valores opostos ao trabalho e às demais esferas de obrigações.

Dessa forma, segundo Marcellino, uma teoria do lazer deve levar em consideração o ser humano na sua totalidade, evitando uma análise compartimentada em tempo de trabalho e tempo para o lazer:

No meu entender, os desencontros e desajustamentos verificados na utilização e no tratamento da questão do tempo livre, ou melhor, do tempo disponível, decorrem de uma visão funcionalista do lazer. Essa visão traz em si um conteúdo altamente conservador, em termos de valores, concebendo o homem como simples detentor de status e desempenhador de papéis, em função da manutenção do sistema vigente.<sup>11</sup>

Ao entender que as visões funcionalistas reduzem o lazer para uma visão reparadora do trabalho ou que o tornam um meio de vida a ser seguido, Marcellino enfatiza que as atividades têm que estar a par das lutas pela democratização (quantitativa e qualitativa), contribuindo efetivamente para a superação das contradições específicas dessa área, e só assim estas poderiam contribuir para as soluções mais abrangentes da vida social. Será que, ao criticar as visões funcionalistas, Marcellino não estaria apontando para uma outra finalidade do lazer?

Para Marcellino, os intelectuais dessa área devem se comprometer com a “busca da humanização da vida do homem, com a instauração de uma nova ordem social”, procurar valores questionadores para a atual ordem social estabelecida, que para isso entendem “a

---

<sup>10</sup> DUMAZEDIER, Valores e conteúdos... In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas, Papirus, 1983. 83 p. Coleção Krisis.p. 13.

<sup>11</sup> MARCELLINO, *Lazer e humanização...*, p. 26-27.

necessidade de uma mudança moral e cultural para a qual o lazer se apresenta como canal privilegiado”.<sup>12</sup> Assim sendo, determina a função do lazer.

O pesquisador ressalta que a democratização para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade requer a modificação de postura quanto à necessidade de lazer. Primeiro, porque a disseminação do lazer não pode ser pensada somente após os indivíduos satisfazerem suas necessidades básicas. Segundo, ter como parâmetro o desenvolvimento econômico. Para ele, estas duas opções carregam consigo o ranço político, que coloca em dúvida o raciocínio da hierarquização das ações, privilegiando o aumento da renda inicialmente, para então somente depois promover ações no plano cultural.

Marcellino aponta que a política do lazer efetiva deve considerar os valores por ele até agora discutidos, e isso implica fundamentalmente no atendimento das necessidades físicas e psíquicas do homem urbano.

Adota a classificação efetuada por Dumazedier, distribuída em cinco categorias: os interesses físicos, os práticos ou manuais, os artísticos, os intelectuais e os sociais, pois os mesmos vão ao encontro da idéia de tornar os indivíduos a *Ser*, em relação ao que ocorre na sociedade atualmente, o *Ter*. O ideal para Marcellino seria que as pessoas exercitassem no tempo disponível os cinco grupos dessa classificação, mas admite que as pessoas normalmente restringem suas atividades para apenas um desses campos específicos, e o fazem porque não têm opção para entrar em contato com outros grupos dessa classificação.

A partir desses estudos de Marcellino, podemos presumir que o fenômeno lazer nos centros urbanos pode percorrer somente dois caminhos:

- 1.º) acentuar o conformismo, levando a processos de acomodação, pois há a possibilidade de se resumir num tempo de consumo fácil e alienante, transformando-se num tempo de manifestação de valores destrutivos; ou
- 2.º) ser um elemento que pode contribuir para o verdadeiro desenvolvimento de atitudes críticas e criativas, tanto na esfera pessoal quanto na social.

Nessa segunda perspectiva, existe a intencionalidade de promover a passagem de níveis conformistas – baseados na homogeneização e internacionalização de conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa – a níveis criativos e críticos, à democratização da utilização do tempo e do espaço urbano para o lazer. O II Seminário Mundial de Lazer ocorrido na cidade de Bruxelas em 1976 aponta que todas as atividades humanas possam de alguma maneira contribuir para o desenvolvimento individual e do grupo social, valorizando a criatividade, procurando evitar a oposição entre o tempo do *homo faber* e o do *homo ludens*.

Para Marcellino, a sociedade tradicional não proporcionava a separação entre as várias esferas da vida do homem; sua explicação enfatiza a proximidade dos locais de trabalho e de moradia, a produção acompanhando um ritmo intrínseco ao ser humano, além de um tempo de trabalho marcado pela relação produção-festa.

Qual o posicionamento de Marcellino quando aborda o lazer? Utilizando suas palavras:

Contrapõe-se a essa visão do lazer instrumento de dominação aquela que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, *a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social.*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Id., *ibid.*, p. 29.

<sup>13</sup> MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1987. Coleção Fazer/Lazer. p. 40-41. Sem grifo no original.

Marcellino anuncia que procura discutir o lazer não em contraposição ao trabalho, mas em estreita ligação com este e as demais esferas da vida social, entendendo que o lazer possa atuar como instrumento de mudanças sociais. Segundo ele, suas perspectivas estão centradas na teoria gramsciana, que trata a relação pedagógica de maneira ampla, não se limitando as relações dentro da escola, mas sim estendendo-se para toda a sociedade e nas relações individuais. O lazer é proposto num sentido “positivo, autêntico e autônomo”, construído em perspectiva de mudança: “Relacionada a todo um processo amplo de educação, que considere as relações entre possibilidades da escola e as potencialidades educativas do lazer, não como ‘redenção’ de uma situação injusta, mas como canal possível para busca de transformações, aqui e agora.”<sup>14</sup>

A discussão sobre lazer e educação sugere mudanças no plano cultural que repercuta no plano social. O autor se posiciona baseado em duas constatações:

A primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação, e segundo, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se assim o duplo aspecto educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação.<sup>15</sup>

O tema de sua dissertação de mestrado considerou a importância do papel da escola e as possibilidades de inserção do lazer nesse espaço, como instrumento e como objeto da educação. Apresenta como idéia central a reflexão crítica, sendo o educador comprometido com a modificação da realidade social. O termo utilizado é *transformar*, apontando para o interesse de classes populares.

Em síntese, nós entendemos que o pesquisador apresenta uma perspectiva de lazer que aposta na superação do senso comum, podendo ter um papel preponderante, entre cultura popular e dominante. É baseada na *crença*<sup>16</sup> de que as transformações no plano cultural, por menor impacto que tenham, possam ajudar nas reflexões para mudanças no plano social. Essa crença num processo educativo possível tanto para a escola quanto para o lazer, que apresente tais características, é denominada pelo autor de *pedagogia da animação*.<sup>17</sup>

## Discussão

Algumas das abordagens falham no sentido de dar um entendimento em diferentes situações de lazer. Por exemplo, as oportunidades de lazer são frequentemente “explicadas” por meio da racionalização do sistema capitalista, isto é, a análise parte do pressuposto que um único segmento da sociedade, tal como o mundo do trabalho, torna-se suficientemente capaz para explicar o lazer. Ao contrário, o lazer está envolvido com inúmeros processos que são localizados na sociedade como um todo. Por isto, o significado original do lazer pode ser perdido se pensado de forma isolada ou parcial.

---

<sup>14</sup> Id., *ibid.*, p. 143-144.

<sup>15</sup> Id., *ibid.*, p. 58-59.

<sup>16</sup> No dicionário Aurélio (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. 36. impressão. Nova Fronteira, 1986. 1838 p.), *crença* significa: ato ou efeito de crer, fé religiosa, convicção íntima, opinião adotada com fé e convicção, crenças políticas. O mesmo dicionário define *crenteiro* como: que ou aquele que crê em absurdos ou superstições ridículas, simplório, ingênuo. Cf. CAVICHOLLI, Fernando Renato. A difusão do sistema de crenças sociais na pesquisa do lazer. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Lazer e Dança. *Coletânea*. Ponta Grossa. Departamento de Educação Física, Departamento de História e Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. nov. 2002. Neste artigo, apresentamos algumas crenças utilizadas pela Abordagem transformação social.

<sup>17</sup> A terminologia *pedagogia da animação* aparece no transcorrer da obra de MARCELLINO, *Lazer e educação...*, sendo definida na página 141.

A abordagem “mudança eficaz da sociedade: resistência” mantém a discussão muito próxima aos estudos de Dumazedier. As obras analisadas apresentam um duplo equívoco: primeiro partem de exame dicotômico (trabalho e lazer) e, segundo, balizam seus estudos no julgamento teleológico (*sistema de crenças*). Isso não significa renunciar à possibilidade da importância dos fatos advindos da religião, da família, da economia ou do trabalho, o que ocorre é que ou se coloca o lazer em oposição ou na dependência a eles ou imputa-se a ele uma função preestabelecida.

A abordagem “transformação social” apresenta, por um lado, uma definição de lazer permeada pela idéia de espontaneidade e, por outro, uma função específica. O papel do lazer na sociedade contemporânea está ligado diretamente a um conceito de ideal a ser realizado, que constitui a medida última ou o ponto de referência. As análises estão centradas muito mais na preocupação da resolução de problemas, especialmente aqueles que dizem respeito às condições imediatas e atuais. As discussões se misturam com ideais sociais e políticos que valorizam em muito as opiniões individuais carregadas de juízo de valor, alimentando o sistema de crenças.

Segundo essa abordagem, cabe ao lazer ser um elemento que pode contribuir para o verdadeiro desenvolvimento de atitudes críticas e criativas, provocando mudanças na ordem social estabelecida. A proposta é que o lazer venha a ser um campo de contra-hegemonia, pois esse campo de atuação abre múltiplas possibilidades, no sentido de se contrapor à indústria cultural, promotora do lucro fácil por meio do lazer-mercadoria.

Dessa forma, o lazer poderia “fazer frente” às atitudes características do homem moderno, que, segundo os pesquisadores dessa corrente, devem se comprometer com a busca da humanização da vida do homem, com a instauração de uma nova ordem social. O lazer se apresenta como um canal privilegiado para disseminar os valores questionadores (importante elemento no movimento de contracultura), sendo veículo e objeto para formular críticas à atual ordem social, para a promoção da transformação moral e cultural na sociedade. Assim sendo, determina-se a função do lazer, por um lado como essencial à derrocada da “ideologia dominante” e, por outro, à sua reconstrução.

A abordagem “transformação social” acredita e imputa ao lazer a necessidade de cooperar com as mudanças históricas, isto é, de contribuir para a superação das atitudes conformistas e proporcionar a participação efetiva e transformadora (crítica e criativa) para além das minorias privilegiadas, acelerando o processo de mudanças para uma nova ordem no plano social. Enquanto as condições necessárias não se consubstanciam, é necessário que o movimento revolucionário ganhe corpo no plano político, social e cultural. Como resultado, considerações políticas e morais, mais do que percepções científicas, tendem a ser a prioridade de suas motivações ocupacionais.

Em síntese, a abordagem “transformação social” é baseada na crença de que as transformações no plano cultural, por menor impacto que tenham, possam ajudar nas reflexões para as mudanças no plano social. Até onde podemos confiar que estas finalidades (crenças) de transformações estão pautadas em fatos observáveis?

Entretanto, entendemos que a investigação científica repousa numa combinação indivisível de interpretação e observação, de trabalho teórico e empírico. Os pesquisadores devem fazer observações para construir as suas teorias, entretanto também devem ter teorias que permitam fazer observações. As teorias devem evitar *utopias* científicas e centralizar seus esforços nos processos sociais observáveis, para conseguir mostrar com mais clareza como os seres humanos se organizam com o intuito de poder compreender e controlar melhor os fatos.

Os padrões da abordagem “transformação social” vêm se guiando na investigação científica são determinados por critérios preestabelecidos de função, tornando-se uma espécie de lei a que todos devem se submeter. Há uma tendência crescente para que esses



pesquisadores conduzam seus trabalhos de acordo com certos princípios pessoais e de certa crença, envolvendo as lutas sociais. No centro do sistema de crenças sociais está a questão de como os pesquisadores percebem a sociedade.

### **Conclusões**

A posição dominante de Dumazedier nas abordagens de lazer no Brasil (com relação aos pesquisadores da Educação Física) foi e ainda é em alguns casos, como nos estudos das correntes apresentadas, de uma influência cabal. Adaptar e resistir, transformar, procurar brechas no sistema capitalista são algumas das hipóteses levantadas pelos pesquisadores brasileiros. Não há evidência de que eles se vejam como membros de uma abordagem de pensamento unificado em teoria do lazer. Nenhuma proposta ou programa em conjunto surgiu de suas fileiras, mesmo que seus trabalhos representem uma tradição de pesquisa dominante nessa área.

O que gostaríamos de enfatizar aqui é que as abordagens citadas competem entre si na discussão sobre lazer. De fato, o que é notável observar sobre as abordagens é o âmbito limitado de opiniões que elas representam. Por exemplo: as opiniões dos pesquisadores sobre a função das atividades que os seres humanos devem buscar no lazer. Para eles o capitalismo está baseado na divisão dos interesses, na competição individual e na ampliação do consumo. Cabe ao lazer buscar atividades que minem esses princípios. Camargo indica a valorização do lúdico no processo de industrialização e na escola, Marcellino aposta numa ação cultural específica que contribua para a superação de atividades conformistas, que possibilitará a instalação de uma nova ordem social.

A repetição da dicotomia, que ocorre por algumas décadas e dada como certa entre trabalho e lazer, tem sido um dos principais fatores no entrave para avançar nos estudos do lazer no Brasil. Há fortes elementos nas análises das correntes citadas neste texto. Sugerindo que a real ortodoxia dos estudos do lazer é uma confusão conceptual e teórica, combinada com a falta de vontade de sair do seu próprio isolamento.

### **Referências**

- CAMARGO, Luis Otavio de Lima. *O que é lazer?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 101 p.
- \_\_\_\_\_. Política de lazer. *Revista Estudos do Lazer*, SESC, n. 1, out. 1985.
- CAVICHIOLO, Fernando Renato. *Abordagens do lazer no Brasil: um olhar processual*. Piracicaba: UNIMEP, 2004. (Tese de Doutorado)
- \_\_\_\_\_. A difusão do sistema de crenças sociais na pesquisa do lazer. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Lazer e Dança. *Coletânea*. Ponta Grossa. Departamento de Educação Física, Departamento de História e Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. nov. 2002.
- DUMAZEDIER, Joffre. *A teoria sociológica da decisão*. São Paulo Sesc, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. Lazer nas sociedades em desenvolvimento. *Anais do I Encontro Nacional sobre Lazer*. Rio de Janeiro: SESC, 1977.
- \_\_\_\_\_. Lazer e cultura popular. *Anais do I Encontro Nacional sobre Lazer*. Rio de Janeiro: SESC, 1977.
- \_\_\_\_\_. A revolução cultural do lazer nos centros urbanos. *Cadernos de lazer*. São Paulo: SESC/Brasiliense, v. 1, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Questionamento teórico do lazer*. Porto Alegre. CELAR, s.d.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. 36. impressão. Nova Fronteira, 1986. 1838 p.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas, Papyrus, 1983. 83 p. Coleção Krisis.
- \_\_\_\_\_. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1987. Coleção Fazer/Lazer.

Endereço:  
Rua Teodoro Czyn, 95  
Jardim das Américas  
Curitiba-Pr.  
83.540-110.  
cavicca@ufpr.br

## **A RODA COMO INSTRUMENTO DE LAZER: UMA RASTEIRA NO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA**

Henrique Gerson Kohl - Orientador: Prof.º. Mestrando NIEL-UFPE  
Cecília de Vasconcelos Martins – Acad. NIEL-UFPE  
Elisangela Batista de Souza – Acad. NIEL-UFPE  
Rúbia Mirela de Oliveira Sales – Acad. NIEL-UFPE

*A Capoeira é o enfoque principal deste trabalho desenvolvido no PRO-NIDE, projeto que integra o grupo de pesquisa NIEL-UFPE, trabalhando especificamente com os portadores de deficiência por meio de atividades lúdico-recreativas, construímos práticas procurando resgatar a relação inclusiva tomando os gestos com a prática da Capoeira, desvelando, assim, em cada participante, suas capacidades diante de certas limitações específicas.*

***The Capoeira is the main approach of this work developed in the PRO-NIDE, project that integrates the NIEL-UFPE research group, working specifically with the bearers of deficiency by means of activities playful-recreations, we build practices finding rescue the inclusive relation taking the gestures with the practical one of the Capoeira, uncovering, like this, in each participant, its capacities faced with certain specific limitations.***

*El Capoeira es el enfoque principal de este trabajo desarrollado en el PRO-NIDE, proyecta que integra el grupo de investigación de NIEL-UFPE, trabajando especificamente con los portadores de la deficiencia por medio de juguetón-recreaciones de actividades, nosotros construyen las prácticas que encuentra rescata la relación inclusiva que toma los gestos con el práctico del Capoeira, destapar, así, en cada participante, sus capacidades encaradas con ciertas limitaciones específicas.*

Gostaríamos de iniciar um debate tentando conceituar, porém, sem discriminar as pessoas que, por um motivo ou outro não possuem as mesmas aptidões que a grande maioria da população.

Estes indivíduos historicamente foram marginalizados diante de sociedades encontradas no mundo, pois devido ao seu estilo de vida, determinadas sociedades as consideravam sem condições de se manterem por sua conta. Em culturas onde idéias atléticas eram cultivadas, estas pessoas eram consideradas criaturas subumanas. Percebe-se em diferentes períodos históricos que qualquer tipo de deformação corporal era associado a um sinal de desarmonia ou obra de maus espíritos.

Durante o período renascentista com avanços da ciência e as fundamentais características e humanistas onde era buscado o valor do homem, adquiriram grandes avanços na reabilitação, e experiências realizadas com êxito mudaram o rumo do pensamento antigo. Este novo pensamento se deu pelo motivo de grandes personalidades, destacadas naquela época, apresentaram algum tipo de deficiência. Sendo assim no século XVIII surgem as

primeiras instituições que abrigavam pessoas com deficiência, dando-lhes moradia e alimentação, mas escondendo e isolando o deficiente e segregando, pois ao mesmo tempo em que garantia um teto e alimentação ao deficiente, escondia e isolava o incômodo da sociedade (Pessoti, 1984).

Partindo do século XX por conta das guerras que produziram muitas mutilações, os primeiros hospitais e as primeiras iniciativas voltadas às práticas esportivas, como reabilitação e mais tarde esportes adaptados como elemento-chave no processo de inclusão social à pessoa com deficiência. A partir desta data surgem políticas que mostraram preocupação com os direitos e deveres das pessoas com deficiência, mais ainda são poucos os trabalhos relacionados à questão do lazer e da recreação com essa problemática, não considerando que ambos representem meios para o desenvolvimento e social e mesmo necessidades e direitos das pessoas com deficiência.

Quanto ao acesso de lazer, ele fica restrito a uma parte da população, pois existe condição que restringem quantitativamente a produção cultural. As barreiras interclasses sociais narradas por Marcellino (2001), se relacionam ao fator econômico, que é determinante e variam desde o tempo disponível e até as diferentes oportunidades de acesso à educação. Podemos ainda citar as barreiras arquitetônicas, que impedem acesso aos diferentes espaços e equipamentos de lazer, principalmente aos possuidores de deficiência motora, que se auxiliam de muletas, andadores e cadeira de rodas. O tempo é outro aspecto que é distribuído de maneira diferente. Tudo depende de como, o indivíduo com deficiência aproveita seu tempo para o lazer? Em uma sociedade, e um sistema capitalista, onde o indivíduo é educado e levado a um pensamento excessivo voltado a produtividade onde a ideologia predominante é a utilidade. Blascovi-Assis (1999) observa as expectativas sociais, que são a dos pais, estes que esperam que a criança com deficiência desenvolva principalmente nas aquisições motoras e na linguagem, após concentra-se no desenvolvimento intelectual como o domínio da escrita, cálculos matemáticos, dentre outras habilidades. A autora mostra que o mesmo pensamento capitalista, a ênfase recai sobre a reabilitação e profissionalização, sobrecarregando as crianças com muitas atividades, suprimindo o espaço para o lazer. Perante este autor, a criança com deficiência (...) acaba de ser bombardeada de atitudes e compromissos que supostamente irão beneficiar seu desenvolvimento, dando a família uma certa esperança de que possa vir a ser útil um dia, e que para a sociedade será produtivo.

Marcellino (1987), denominou, a sobrecarga de atividades e terapias especializadas para otimizar a estimulação.

Em tudo o que foi visto ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelas pessoas portadoras de deficiência, o que exige de nós profissionais pensar em propor vivências em nível da participação desse segmento social em atividades recreativas no seu tempo de lazer uma grande responsabilidade. É fundamental, que o profissional de Educação Física envolvido com essa problemática, estimule diferentes possibilidades de participação à pessoa com deficiência no dia-dia. Segundo Dumazedier (1999), complementado por Camargo (1998), "as pessoas com deficiência não se diferenciam do 'padrão de normalidade' ", observando-se as mesmas cinco áreas de interesse culturais: artísticos, intelectuais, físico-esportivos, manuais, sociais e turísticos.

Para o lazer inclusivo já que os conteúdos são os mesmos não é conveniente que falemos de atividade de lazer para pessoas com deficiência, e sim atividades que incluam pessoas com deficiência, e permitam a sua total participação, pois, as atividades de recreação e lazer são as mesmas mudando apenas a maneira como estas atividades chegam ao indivíduo. Nesse sentido, a capoeira aparece como possibilidade de atividade inclusiva favorecendo

variações nas estratégias e metodologias voltadas à necessidade de cada indivíduo, sendo necessárias algumas adaptações, que torne possível a participação e o envolvimento total da pessoa com a atividade proposta.

É com base nesses estudos que esta sendo desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de Educação Física e Desportos, o PRO-NIDE, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Tereza França, tendo como uma das temáticas a capoeira, cujos objetivos são contribuições para ampliação de novas práticas corporais estimulantes visando à integração das diferentes manifestações culturais, esportivas e de lazer voltadas para os portadores de deficiência.

Por ser uma arte genuinamente brasileira, a capoeira em nosso país é representante da cultura popular, cujas riquezas estão relacionadas diretamente com a expressão corporal, gestualidade, musicalidade, trabalhando dessa forma com o corpo, a mente e o social.

A capoeira apresenta várias concepções, entre as quais algumas podem ser destacadas no que diz respeito à vivência da modalidade utilizada para portadores de necessidades especiais entre elas: dança, arte, cultura, lazer, esporte, mímica, ginástica, arte marcial, jogo, musicalidade e, principalmente, terapia. A capoeira apresenta várias concepções, entre as quais algumas podem ser destacadas no que diz respeito à vivência da modalidade utilizada para portadores de necessidades especiais entre elas: dança, arte, cultura, lazer, esporte, mímica, ginástica, arte marcial, jogo, musicalidade e, principalmente, terapia.

A roda de capoeira é uma real alternativa para interagir indivíduos diferentes em diversos aspectos, independente do seu status social ou qualquer outro tipo de padronização diferenciadora existente, buscando o equilíbrio entre todos os membros da roda, de uma forma democrática e inclusiva.

Considerando o que vem sendo citado nas críticas sobre o ensino da Capoeira, através da ludicidade, querem os seus contrários destacar: - a exigência de alto nível técnico; de recursos materiais de custo elevado; a falta de valores educativos; a ausência de público para a prática e outras críticas adversas da realidade.

Nesse acervo cultural quer permeia as práticas da Educação Física, a Capoeira se apresenta como uma alternativa para a concretização de práticas que colaborem na formação pessoal e social de portadores de deficiência, na medida em que a capoeira – manifestação cultural de imensa riqueza histórica – proporciona inúmeras abordagens de cunho epistemológico, a exemplo das abordagens históricas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, estimulando linguagens à luz das demais áreas do saber. Pela sua própria pluralidade de estilos e de praticantes, respeitando a etnia, religiosidade, escolaridade ou classe social, tomando como eixo a individualidade de todos os iniciantes, sem distinção, a Capoeira inspira uma abordagem metodológica representativa, para que todas as questões sobre a presente temática sejam tratadas de forma plural e democrática, pois a capoeira, hegemonicamente, é patrimônio da nação brasileira.

Como atividade física, exerce um papel fundamental no desenvolvimento somático e funcional dos indivíduos, sendo de importância inquestionável os benefícios da modalidade para portadores de necessidades especiais, respeitando-se suas limitações e capacidades, considerando sempre a etapa mental, cronológica e motora do indivíduo.

Segundo Blascovi-Assis (1999) brincar pode ser “o meio mais eficaz e gratificante de educar e estimular uma criança seja ela comum ou especial” e a capoeira é a brincadeira popular brasileira. Como afirma também Marcellino (1987) educar pelo lazer é fundamental para a prática educativa quando nos referimos aos indivíduos portadores de deficiência, pois, a mesma deve ser aplicada de forma alegre, determinada e eficaz na vida do mesmo e sem

esquecer da inclusão que é imprescindível na vida dessas pessoas. Só que sabemos que essas pessoas sofrem barreiras que os permeiam desde a origem dos tempos até os dias de hoje.

Mas nos educadores futuros, cidadãos ativos na construção de uma sociedade acessível para todos os seus membros, como seremos temos que olhar o todo e não uma parte da educação deve não só trabalhar o lado do deficiente, mas sim as pessoas consideradas normais pela sociedade ensinando-as a respeitar e não marginalizar essas pessoas. Pois, aí sim estará fazendo um trabalho de base trabalhando o todo e não um só lado da humanidade.

Acreditamos também que o lazer para essa parte da população não deve ser vista de forma para passar o tempo e aliviar a carga da família, mas sim de forma que venha a incluí-los e a proporcionar para os mesmos uma melhor qualidade de vida e a desatrelá-los ao aspecto ou ao estigma da produtividade. As atividades recreativas e de lazer com capoeira e suas nuances, favorecem a convivência em grupo e a aceitação mútua em todas as partes (Família, sociedade e indivíduo) em toda sua plenitude dando assim, uma "rasteira" nas marginalizações as quais os portadores de necessidades especiais são vítimas de forma desumana.

## **Referencias Bibliográficas**

BLASCOVI-ASSIS, s.m. *Deficiência Mental e laser*. Campinas: Papiros, 1999.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Educação para o Lazer*. SP: Moderna, 1998.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. Trad. Silvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999

FRANÇA, Tereza Luiza de. *Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

KOHL, Henrique Gerson A *Capoeira como Possibilidade de Expressão da Ludicidade*. Recife-PE. Monografia de Conclusão de Curso em Educação Física. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papyrus. 1987.

MARCELINO, Nelson Carvalho(Org.). *Lazer e esporte: políticas públicas*. Campinas/SP : Autores Associados, 2001.

Ministério da educação. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília, 1999.

VIZIM, M. E SILVA, S. *Educação especial: múltiplas leituras e grande significado*. São Paulo, 2003.

## **Acampamentos: uma boa saída “da” escola!**

*Prof. Ms. Ubiratan Silva Alves*

Mestre em Educação – USP

Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC) - UNICAMP

*Prof. Esp. Luiz Aurélio Chamlian*

Especialista em Lazer e animação Sócio Cultural – SENAC/CEATEL

Mestrando em Educação – UNICID

### **Resumo**

*O texto propõe discussões sobre alguns entraves da escola relacionados ao sentido e significado apresentados pelos saberes institucionais. Oferecemos uma proposta para o trabalho escolar utilizando como ferramenta os acampamentos educativos, desde que planejados e executados com princípios da recreação, lazer e Educação. Ainda ponderamos sobre o profissional que efetivamente estará atuando nestes eventos e a sua formação. Importante ressaltar que a intenção das atividades deva ir de encontro às expectativas discentes. Concluimos que, se bem planejados, com princípios educacionais, preceitos da recreação e lazer, os acampamentos podem fazer parte dos planos da Escola.*

### **Camps: a good exit "of the" school!**

#### **Summary**

*The text considers quarrels on the direction and meaning presented by the school. We offer a proposal for the work using as tool the educative encampments, since that planned and executed with principles of the recreation, leisure and education. We argue on the professional who will be acting in these events and its formation. Important to stand out that the intention of the activities must go of meeting to the expectations of the pupils. We conclude that, if planned well, with educational principles, rules of the recreation and leisure, the encampments can be part of the pertaining to school plans.*

### **Campamentos: ¿una buena salida de la escuela!**

#### **Resumen**

*El texto en considera peleas la dirección y significado presentado por la escuela. Ofrecemos una oferta usando como herramienta los campamentos educativos, desde entonces de que previsto y ejecutado con los principios de la reconstrucción, del ocio y de la educación. Discutimos en el profesional que actuará en estos acontecimientos. Importante estar parado fuera de ése la intención de las actividades debe ir de satisfacer a las expectativas de las pupilas. Concluimos que, si están planeados bien, con los principios educativos, reglas de la reconstrucción y ocio, pueden ser parte de pertenecer a los planes de la escuela.*

## 1- Os alunos “na” escola

Discursar sobre o aluno “na” escola é falar sobre algo que em princípio propõe um “corpo” imóvel e calado. Este exemplo de corpo, que supostamente algumas escolas acreditam ser necessário para o aprendizado, não se sentirá bem dentro da instituição visto que se faz necessário “mexer”, atuar, intervir no conhecimento para que efetivamente possa ser construído. O corpo real que existe na escola é bem diferente daquele corpo algumas vezes idealizado como sendo imóvel. O indivíduo real corre, pula, ri, chora, xinga, grita, briga, se machuca entre outras ações executadas dentro da escola conforme aponta Freire (2002).

Um dos grandes entraves que aflige os educadores dentro do sistema educacional é fruto de muitas discussões acadêmicas, diz respeito ao fazer com que o aluno possa perceber sentido e significado nos saberes apresentados pela escola. À distância entre o que se ensina e o que efetivamente o aluno aprende acompanha grande parte das pesquisas nesta área. Talvez não haja uma única solução, pelo simples fato de estarmos lidando com o ser humano que está em constantes transformações, sinônimo da própria Educação. Neste sentido, cabe aos educadores cada vez mais se aproximar e se atualizar destas modificações do ser humano no intuito de conhecer quem são seus alunos e lidar como sendo reais e não ideais. Arriscamos dizer que a profissão docente é uma das poucas, senão a única, que nunca acabará, pois sempre existirão pessoas que necessitam ou desejam aprender e conseqüentemente pessoas que se predisporão a ensinar.

Nos dias de hoje, podemos elencar alguns problemas educacionais como por exemplo o número elevado de alunos em sala de aula, espaços pequenos e inadequados, materiais insuficientes, indisciplina, professores sem preparo, salários inadequados diante da responsabilidade enveredada, falta de políticas públicas claras e com continuidade entre outros. Vamos nos ater aos espaços físicos.

Se o problema estivesse simplesmente restrito ao espaço físico das atividades e das aulas, passível seria colocá-las fora das salas de aula e o problema estaria resolvido, pois sabemos que a escola conta, em termos de espaço físico, mesmo que às vezes precários, com algumas opções fora das salas como quadras, pátios, salões, entre outros. Não obstante, como afirma Marcellino (2000), a “abertura” desses espaços acontece apenas para “festas”, cujo objetivo principal é a arrecadação de fundos para sua manutenção.

Sabe-se que os percalços vão muito além disso. Encontrar um local adequado para todos os alunos parece ser uma tarefa que escapa das soluções simples da escola, se é que temos soluções simples para os problemas escolares pois de acordo com Alves (2001, p. 9):

“Nas escolas, os educadores investem quase todos seus esforços nos conteúdos e na transmissão de conhecimentos, supondo que aquilo que está sendo transmitido alcança todos os alunos da mesma maneira, no mesmo grau de compreensão e de entendimento”.

Deste modo, compreender, entender e principalmente conhecer os diferentes grupos com os quais educadores estarão atuando efetivamente no dia a dia escolar se faz quase que condição para o desenvolvimento de um trabalho eficiente.

Tudo na escola parece ser interessante para o aluno, menos o momento da aula. Vemos crianças felizes nos intervalos de aula, recreios, eventos, períodos de entrada e de saída transformando esta alegria em tédio no momento de se dirigir à sala de aula. Concordamos com Cortella (2002) quando afirma que nem sempre aquilo que se considera importante para nossos alunos, realmente o é, pois em inúmeras ocasiões, nem mesmo os professores sabem a



importância daquilo que estão querendo ensinar e apenas retransmitem alguma informação do mesmo modo como lhes foi transmitida, ou seja, sem significado, sem sentido e sem relação.

Conseqüentemente, quebrar a rotina, modificar os costumes arraigados nas “mesmices”, podem ser um bom indicativo na direção de dar sentido e significado aos conhecimentos escolares. Sair do espaço físico escolar promovendo atividades em ambientes diversos nos remete a uma possibilidade de êxito, principalmente se este espaço for além dos limites físicos da instituição. Trabalhos efetivamente elaborados, construídos, planejados e ministrados “fora dos muros da escola” podem ser um bom caminho para tornar a Educação mais prazerosa para os alunos, apontam Alves & Chamlian (2004).

Apoiamo-nos numa das grandes obras de Rubem Alves (2004) “Por uma Educação Romântica”, e concordamos quando o autor afirma que há escolas que são gaiolas e outras que são asas. Escolas que são gaiolas fazem com que os pássaros desaprendam a voar, controlando-os para que fiquem sob domínio e assim os levem para onde quiser. Deixam de ser pássaros, porque a essência destes é o vôo. Já as escolas que são asas e que amam os pássaros em vôo, dão coragem para voar e é isso que podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. Segundo o autor, o vôo não pode ser ensinado, só pode ser encorajado. Assim conclui que o sujeito da Educação é o corpo porque é nele que está a vida e é o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens, a inteligência é apenas um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Por tudo isso, optamos e preferimos as escolas que são “asas”.

Acreditamos que para não nos tornarmos gaiolas, devemos trabalhar defendendo a idéia de que a inteligência <sup>1</sup> se alimenta de desafios e que se queremos formar sujeitos, cidadãos críticos, participativos e atuantes, temos que nos conscientizar que o educando precisa ser encorajado a voar, recebendo propostas que respondam às suas expectativas, interesses e que sejam explicitamente mostrados os sentidos e os significados dos saberes além de suas possíveis utilizações para a vida.

## **2- Os alunos rumo aos acampamentos**

Diante deste quadro apresentado, surge como uma opção possível de se trabalhar neste contexto, os chamados Acampamentos. Não obstante, ao mesmo tempo surgem dúvidas a respeito da prática desta atividade, onde se percebe que muitos espaços denominam-se educacionais, por uma questão estratégica de marketing, a fim de vender sua estrutura e serviços para as escolas, como sendo uma atividade extra-classe com um conteúdo e uma razão para ser realizada

Stoppa (1999) contribui com uma idéia sobre esta atividade, ressaltando a atuação profissional nos acampamentos de férias pois o considera como sendo um importante espaço para a convivência e a troca de experiências entre os participantes das mais variadas idades. Entretanto, o autor ainda acredita que a forma de atuação utilizada necessita de uma melhor reflexão e discussão.

Acampar de forma geral significa estabelecer (-se) ou instalar (-se) em campo ou acampamento; arrancar (-se); instalar (-se) provisoriamente; fixar moradia. Eells (1998) acrescenta que acampar implica na participação em atividades relacionadas a recursos naturais, como o alpinismo, a pescaria, o cozinhar sobre uma fogueira, a construção de abrigos e o levantamento de tendas ou barracas. Assim sendo, acampamento é o local onde se acampa e se montam barracas, ou ainda pode ser considerado como a vida ao ar livre, uma forma de

---

<sup>1</sup> O conceito de inteligência está aprofundado em Alves 2002.

cuidar da casa num ambiente natural, dormir no chão sob as estrelas ou no chamado *sleep bag* (saco de dormir) salienta o autor.

Já em se tratando da organização deste evento, alicerçamo-nos em Civitate (2000) para descrever que Acampamento Organizado é um método educativo de singular eficácia para todas as faixas etárias, em especial para os jovens. Uma temporada de acampamento constitui uma micro experiência comunitária que cria a consciência dos direitos e deveres do cidadão dentro de uma macro comunidade em que vive. Ou seja, as situações que ocorrem em um acampamento organizado, transferem-se para o dia a dia de qualquer instituição escolar para que todos conheçam e utilizem seus direitos e pratiquem seus deveres.

Independente do conceito discutido, na prática para se realizar um acampamento a atitude é essencial, pois conforme apontam Cavallari e Zacharias (2003) o que menos importa é o local que pode ser um sítio, um hotel ou uma casa de praia valendo apenas que um grupo de pessoas com alguma característica comum se desloca para um mesmo lugar, tendo pelo menos um objetivo comum e com espírito lúdico.

Por tudo isso, é iminente a situação de divulgação e multiplicação desta possibilidade de utilizar estes eventos na escola. Entretanto, temos que nos conscientizar que o primeiro passo necessário é o de difundir os costumes de um acampamento entre as crianças e jovens e que cada local tenha muito claro os seus objetivos e que desenvolvam sua filosofia de trabalho de uma forma lúdica, respeitando os conceitos de recreação, lazer e Educação, trabalhando de uma forma interdisciplinar de acordo com o projeto político pedagógico das escolas a fim de poder contribuir diretamente nesta ação.

### **3-O Acampamento Educativo: além dos olhares**

A A.B.A.E. (Associação Brasileira de Acampamentos Educativos), que foi criada em maio de 1999 define a atividade de Acampamento Educativo como sendo um projeto elaborado e executado por profissionais preocupados com o ser humano no seu aspecto mais amplo, com uma estrutura física organizada e segura, objetivando, em última instância, o desenvolvimento da autonomia da criança e do jovem.

Tomando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (1998, volume I, p. 23), apoiamos o conceito expresso de Educação:

“Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

Por conseguinte, os acampamentos atrelados aos conceitos de Educação obtidos dos documentos oficiais, podem indicar um bom caminho e uma ferramenta ativa de trabalho para ser utilizada nos planos escolares.

No início deste século, muitas questões em dirigidas ao relacionamento humano são discutidas em paralelo aos avanços tecnológicos, que por um lado, permitem que os educadores e os educandos de hoje sejam “mentalmente hiper estimulados”. Já de outro lado, tudo isso contribui cada vez mais para uma tendência de individualidade e solidão, acarretando um grande número de crianças imaturas e com dificuldades motoras conforme descreve Lopes

(2002). A autora ainda concluiu que os educadores muitas vezes se perdem e não conseguem mais atrair ou motivar seus alunos pois:

“Um dos pontos importantes para que o professor possa atualizar sua metodologia é perceber que a criança de hoje é extremamente questionadora, não ‘engole’ os conteúdos despejados sobre ela sem saber por quê, ou principalmente para quê. Portanto, o professor deve preocupar-se muito mais em saber sobre como a criança aprende do que como ensinar”. (Lopes, 2002, p. 22).

Aproveitando para tentar contribuir com saídas para estes obstáculos, na área do lazer Rolim (1989, p. 62) destaca os valores que podem emergir nos acampamentos enfatizando:

- O desenvolvimento e os interesses intelectuais ligados à afetividade, fora dos modelos lógicos e lineares prescritos pelo sistema escolar;
- A busca de contato e permanência na Natureza, em contraposição ao concreto e o asfalto citadino;
- A intensificação no campo das relações pessoais;
- Uma vivência do esporte numa gama riquíssima de modalidades e possibilidades.

Conectando-se o conceito de Educação apresentado com os referenciais oferecidos ao de Acampamento, acreditamos que este último poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, com o objetivo de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

A atuação no processo educativo dentro de um acampamento é considerada segundo a A.B.A.E. (Associação Brasileira de Acampamentos Educativos) como sendo uma grande área de competência de acordo com o Painel de Descrição do Acampamento Educativo. Este painel fora desenvolvido e validado por esta associação em um encontro de especialistas na área, assessorados por profissionais que utilizaram o método *DACUM*<sup>1</sup>, onde as G.A.C.s (grandes áreas de competência) definem as linhas mestras de atuação. Acompanha por meio destas ações para que as G.A.C.s sejam atingidas, a atuação no processo educativo com os seguintes feitos classificados como intangíveis<sup>2</sup>:

- Compartilhar experiências;
- Contribuir para formação de personalidade e caráter;
- Criar situações de desafio;
- Desestimular a violência;
- Difundir valores éticos;
- Educar brincando;
- Estabelecer limites;
- Estimular a criação/aceitação de normas de convívio;
- Estimular a participação dos acampantes na organização (alojamentos, refeitório);
- Estimular autonomia, responsabilidade e senso crítico;
- Estimular criatividade;
- Estimular desenvolvimento cognitivo;
- Estimular desenvolvimento da cidadania (conceitos de direitos e deveres);

---

<sup>1</sup> Método Canadense para identificar áreas de competências de acordo com possíveis tarefas.

<sup>2</sup> Refere-se àquelas atividades cuja mensuração se torna inviável.

- Estimular desenvolvimento físico;
  - Estimular Educação ambiental;
  - Estimular hábitos e rotinas saudáveis;
  - Estimular interação e convívio social;
  - Estimular respeito aos valores universais;
  - Estimular trabalho em equipe;
  - Fortalecer auto-estima do acampante;
  - Incitar solidariedade;
  - Incentivar o respeito ao próximo (credo, raça, sexo, nível socioeconômico, etc.);
  - Respeitar individualidade dos acampantes.
- Tendo em vista as ações expostas, acrescentam-se outras G.A.C.s estabelecidas pela A.B.A.E.:

- Assegurar nutrição adequada e saudável;
- Desenvolver atividades recreativas, esportivas e culturais;
- Executar atividades administrativas;
- Gerenciar recursos humanos;
- Oferecer estrutura de lazer e recreação;
- Oferecer hospedagem;
- Organizar departamentos e setores;
- Promover a saúde;
- Proporcionar condições de segurança.

Concebemos o Acampamento como uma reprodução da sociedade, que embora reduzida em tempo e espaço, imita suas diversas relações. Compreendemos essa micro-sociedade como um canal onde se manifestam os mais diversos procedimentos educacionais que poderão ser trabalhados no intuito de se obter como resultado um conjunto de atitudes, normas e valores, preconizados na construção social de um coletivo justo. Conseqüentemente, é necessário compreender que as atitudes, normas e valores comportam uma dimensão social e uma dimensão pessoal e refere-se a princípios assumidos pessoalmente partir dos vários sistemas normativos que circulam na sociedade. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Logo, se o lazer considerado por Camargo (1992) é um modelo cultural de prática social que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, vemos que este arquétipo pode ser acatado como uma Educação informal, ou seja, uma sociedade que educa não apenas através da escola ou da família, mas também dos seus pontos de encontro, das informações da tv, rádio, jornais, cinema, bate-papos.

Destarte, é preciso ressaltar a importância e a responsabilidade dos profissionais que estão envolvidos nestes locais de acampamento, pois quando se trabalha promovendo um tipo de intervenção pedagógica peculiar, comparada a outras formas de educar, Melo e Alves Junior (2003, p. 52) recomendam que:

“O profissional de lazer, embora sendo também um educador, não exerce essa função no mesmo sentido que o professor da escola ou que os familiares. Basta lembrar que sua atuação se dá em um espaço maior de liberdade, cuja procura é motivada sobretudo pela busca de prazer e no qual não há necessariamente um conjunto de conteúdos preestabelecidos com rigidez”.

Já Rolim (1989, p. 20), cogita sobre a pessoa humana sob a perspectiva educativa e acrescenta que a:

“Educação é o processo que se inicia na relação entre dois sujeitos que se respeitam e não permitem se coisificarem. Um deles é presença – vinda do exterior – que desperta o outro para suas potencialidades latentes. Despertado, ele as assume e as orienta, segundo sua livre escolha, de forma construtiva, que se revela no exterior através de sua ação e comportamento. Essa ação conjugada à de outros seres iguais a ele, interfere, transforma e modifica o meio onde se acha inserido, num processo intencional de devir pessoal, comunitário e cósmico”.

Podemos perceber que o papel deste profissional não é de fácil atuação, visto que os participantes não estão em um espaço “formal” ou propício para este fim, e nem mesmo estão “buscando” ou “querendo” passar por “situações educativas formais”, principalmente de forma autoritária, imposta ou como forma de “chantagem”. Por isso, a sua atitude deve indicar para uma condição de mediação com os acampantes nas determinadas intervenções, o que significa, “compreender as pessoas como partes ativas no processo” como mostram Melo e Alves Junior (2003, p. 53). Os mesmos autores afirmam ainda que educar pelo lazer significa aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos, considerando as atividades como veículos de Educação.

O lazer abre um campo educativo para se exercitar equilibradamente as possibilidades da participação social lúdica, denominado por Camargo (1992), Educação não-formal ou animação cultural ou, ainda, animação sócio-cultural, pois:

“Seu objetivo é mostrar que o exercício de atividades voluntárias, desinteressadas, prazerosas e liberatórias pode ser o momento para uma abertura a uma vida cultural intensa, diversificada e equilibrada com as obrigações profissionais, familiares, religiosas e políticas”. Camargo (1992, p.75).

Somando-se a isso, Stoppa (1997) expõe que a Educação pelo lazer, além de contribuir com objetivos consumatórios, como relaxamento, o prazer e os instrumentais como o desenvolvimento pessoal, favorecem também o desenvolvimento social.

Nesta situação educativa, pode-se perceber que o espaço do acampamento e o trabalho desenvolvido pelos seus profissionais permitem que esta circunstância aconteça. Segundo Silva (1993, p. 69), a “situação educativa é aquela em que se dá uma superação de um estado ao outro, mediante um caminho”. E continua assegurando que:

“... é composta de três elementos fundamentais: um ponto de partida, um ponto de chegada, e um caminho. O ponto de chegada consiste nos fins e objetivos da Educação; o ponto de partida, nos pressupostos antropológicos e gnosiológicos; o caminho é o método”.

Concordamos então com o autor quando afirma que só ocorrerá Educação se houver uma caminhada de um ponto ao outro, com a adesão livre do educando respeitando seus interesses e afinidades. Aliás, o profissional do acampamento responsável por elaborar e decidir pela programação deve estar fielmente envolvido com estes conceitos para assegurar o sucesso do evento.

Desta forma, o acampamento pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito partindo do pressuposto que nesta vivência, ocorre uma participação ativa das dimensões psico-corporal, psico-familiar, psico-social e psico-transcendental.

Nesse contexto, apesar do pouco tempo que o acampante passa em um acampamento educativo, um dos principais papéis dos envolvidos passa a ser o de contribuir na construção do sujeito por meio das atividades, jogos e brincadeiras, permitindo que ele se reconheça como tal. Ou nas palavras de Silva (2003, p. 65):

“... torna-se imprescindível ao educador ter presente que a influência que possa vir a exercer sobre o educando será aquela que atinja a identidade dele, a qual, de fato, é o que garante um sentido organizador do eu, do mundo, das relações. É a resposta que damos à pergunta: Quem sou eu? É o critério com que julgamos o mundo e nossas ações, considerando-as necessárias e possíveis”.

O autor ainda enfatiza que neste trabalho educativo subsiste uma visão de homem que é fruto de uma escolha fundada em valores, contribuindo para que se formem cidadãos participativos, críticos, atuantes.

#### **4- Considerações e Reflexões**

Os Acampamentos Educativos possibilitam aos acampantes oportunidades de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Coincidentemente, estas propostas, que atravessam os planos de ensino da área de Educação Física dentro da escola, podem e devem ser levadas em consideração nestes eventos.

Todavia, esses objetivos somente poderão ser atingidos se a programação do acampamento elege atividades embasadas em princípios e conceitos, contrariamente a um programa elaborado exclusivamente com objetivo de divertir por divertir, ou seja, entretenimento fugaz, o que é uma outra forma de acampar.

Acreditamos que o acampante ao final do evento saia (trans)formado, ou seja, que leve para o cotidiano de sua vida prática alguns hábitos e experiências que vivenciou, experimentou e conheceu, além dos desafios que superou, descobertas pessoais, e que isso faça parte de seu cotidiano. Esperamos que as atividades não se restrinjam simplesmente ao entretenimento, ao ocupar o tempo.

Acrescenta-se a isso, a importância das atividades serem fundamentadas nos conceitos da recreação, do lazer e educacionais para que se possa também mudar a imagem do profissional, o qual, Marcellino (1995), chama de “tarefeiro”. Este, sendo alguém que desconhece a teoria, reduz sua atuação a um fazer não-refletido, um mero reproduzidor.

Quando nos referimos a esta teoria, reportamo-nos aos conceitos básicos do lazer apresentados por Dumazedier (1973, p. 93) quando afirma que:

“... o lazer é um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para distrair-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se de suas obrigações profissionais, familiares ou sociais”.

Camargo (1998) complementa ressaltando que atividades são prazerosas, de livre escolha, que buscam compensar ou substituir algum esforço que a vida social impõe.

Adicionando-se a esta temática, Cavallari & Zacharias (2003) sugerem que o lazer é um estado de espírito em que o ser humano se coloca, instintivamente, dentro do seu tempo livre, em busca do lúdico.

Uma das vantagens que as atividades de lazer permitem são as escolhas e, por conseqüências, incitar o aprender a escolher. Elas estimulam a iniciativa e favorecem assim o desenvolvimento da autonomia como aponta Dumazedier (1994).

Em Alves (2002), ocorre uma discussão sobre prazer onde se apresenta o conceito de fluxo. Este é um estado onde a pessoa está tão entretida e envolvida naquilo que está fazendo que esquece hora, local, cansaço para se dedicar e até certo ponto se entregar à atividade. Faz-se necessário então encontrar atividades que conduzam os alunos a este estado de fluxo, não só nos acampamentos, mas nas escolas também.

Estas são algumas definições de lazer que nos faz meditar no dia a dia do acampamento, mostrando-nos que não se deve dirigir todas as atividades como obrigação de cumprimento. É preciso que se ofereça diferentes opções e possibilidades de atividades aos alunos a fim de que estes, de acordo com seus grupos, afinidades e gostos possam optar pelas que melhor se encaixam aos seus interesses. Endossamos ainda a idéia de que as atividades devem antes de tudo preservar o caráter educacional.

Perante isso, ressalta-se a grande responsabilidade enveredada aos profissionais envolvidos na elaboração, no planejamento e na execução das atividades, pois além de respeitar os conceitos de recreação e de lazer devem trabalhar de maneira educativa, carecendo de fundamentação nas três funções do lazer (3 D's), propostas por Dumazedier (1980): Diversão, Descanso e Desenvolvimento.

A fim de não perder o caráter hedonístico, buscamos sempre associar todas as atividades recreativas desenvolvidas no Acampamento Educativo com as quatro categorias do lúdico apresentadas por Caillois, (1990): Aventura, Vertigem, Competição e Fantasia. Evidenciamos assim, quais são as possíveis motivações estimuladas nos acampantes por meio das atividades propostas e apresentadas.

Refletindo sobre as atividades recreativas e quais seriam as áreas de interesses dos participantes de um acampamento, Dumazedier (1980) ressalta que as atividades recreativas podem ser classificadas em cinco categorias dentro dos conteúdos culturais do lazer. São elas: físicos, manuais, artísticos, intelectuais e sociais.

Logo, acreditamos que a programação de um Acampamento Educativo deve procurar contemplar os cinco conteúdos propostos por Dumazedier, em consonância com as três funções do lazer. Dessa forma confiamos ser possível criar opções de livre escolha para os diferentes alunos a fim de que possamos proporcionar experiências, situações e vivências cujo objetivo não seja somente o entretenimento, mas, sobretudo, a intervenção em suas dimensões cognitivas, perceptivas, afetivas, culturais, sociais e motoras, buscando também um equilíbrio na programação com o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades conhecendo, entre outras, as razões e critérios na escolha das mesmas.

Conseqüentemente, baseados nesta exposição e nos conteúdos culturais do lazer, sugerimos como sendo os principais tipos de atividades para um acampamento:

- *Atividades físicas*: esportes tradicionais, esportes radicais, gincanas de salão, aquática, jogos pré-desportivos e de iniciação, passeios, trilhas, caminhadas, entre outras;
- *Atividades manuais*: oficinas de artes, confecção de pipas, salão de jogos, entre outras;

- *Atividades intelectuais*: gincanas culturais, musicais, de solicitações, pequenos jogos de estratégia, desafios, enigmas, entre outras;
- *Atividades artísticas*: teatro, dança, show de talentos, contar histórias, entre outras;
- *Atividades sociais*: brincadeiras, passatempos, rodas cantadas, fogueira, jogos cooperativos, jantares e festas temáticas, entre outras.

Ante isso, podemos perceber que um acampamento na verdade não é só apenas um momento em que todos os alunos estão atuando em alguma atividade na maioria das vezes felizes e fora da escola. Existem ocorrências por trás daquele sorriso dos alunos que ultrapassam os limites da própria atividade. O planejamento e a adequação das propostas conjugados com os princípios da recreação, de lazer e Educação que devem sempre estar atualizados, reunido com os interesses dos alunos, devem predominar sobre outros aspectos. Devemos a todo o momento buscar novas ferramentas e estratégias em se tratando de inclusão, evitando a competição em níveis opressores explicitando os vencedores em detrimento do fracasso de alguns, defendendo a idéia da busca da (re)criação dos jogos, possibilitando uma Educação para futuras transformações sociais.

Reafirmamos então a importância para os profissionais que pretendem atuar nesta área ou que já estão atuando, que devem sempre se manter atualizados além de terem em mente que estarão lidando com o ser humano que está em constantes mudanças e que carecem de ser levadas ininterruptamente em consideração.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, R. *Por uma Educação romântica*. 5ª Edição. Campinas: Papyrus, 2004.

ALVES, U. S. & CHAMLIAN, L. A. *Acampamentos: uma discussão educacional*. Anais do XVI Encontro Nacional de Recreação e Lazer: Lazer como cultura: o desafio da inclusão. Serviço Social da Indústria – SESC - Universidade Federal da Bahia. Salvador, Sistema FIEB/SESI, 2004.

ALVES, U. S. *Inteligências: percepções, identificações e teorias*. São Paulo: Vetor editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inteligências na Educação: percepção dos alunos e relações com a escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP-, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º volume. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, p. 31- 57, 1990.

CAMARGO, L. O. de L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *O que é lazer*. 3ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CAVALLARI, V., ZACHARIAS, V. *Trabalhando com recreação*. 6ª Edição. São Paulo: Ícone, 2003.



- CIVITATE, H. *Acampamento: organização e atividades*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. 6ª Edição. São Paulo, Cortez, 2002.
- DUMAZEDIER, J. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução e revisão técnica de Luiz Octávio de Lima Camargo, colaboração na tradução Marília Ansarah. São Paulo: SESC, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Sesc, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- EELLS, E. *História do Acampamento Organizado: os primeiros 100 anos*. Trad. de Eni Dell Mullins Fonseca. Campinas: Associação Evangélica de Acampamentos, 1998.
- FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LOPES, M.da G. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELLINO, N. C.. *Lazer e Humanização*. 3ª Edição. Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Lazer e Educação*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, 1995.
- MELO, V. A., ALVES JUNIOR, E. D. *Introdução ao Lazer*. São Paulo: Manole, 2003.
- ROLIM, L. C. *Educação e Lazer: A aprendizagem permanente*. São Paulo: Ática, 1989.
- SILVA, J. M. *Políticas públicas em Educação e formação docente: o problema da (in)disciplina examinado sob a ótica de um "currículo formativo"*. In: MENESES, J. G. C. e BATISTA, S. H. S. S. (coords.). *Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, p. 61-70, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho docente no ensino básico: novas demandas, novas competências*. In: *Revista Renascença de Ensino e Pesquisa*. São Paulo, p. 67- 72, 1993.
- STOPPA, E. A. *Acampamentos de férias*. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Acampamento de Férias: As Interfaces entre Lazer e Educação*. In: WERNECK, C. L. (org.). *Coletânea do IX ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer*. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, p. 691- 694, 1997.

***Autores:***

**UBIRATAN SILVA ALVES** -- Licenciado em Educação Física (USP), Especialista em Educação Motora (UNICAMP), Mestre em Educação (USP), Membro do grupo de estudo e pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC – UNICAMP), Professor da UNICID, UNIABC e UNIB. Endereço: Rua Voluntários da Pátria 4816 – ap. 61 – Mandaqui - SP - Capital – CEP-02402-700 – fone: (11) 2178-1287 (11) 9559-1913 [biralves@bol.com.br](mailto:biralves@bol.com.br)

**LUIZ AURÉLIO CHAMLIAN** – Licenciado em Educação Física (FEFISA), Especialista em Lazer e Animação Sócio Cultural – (SENAC-CEATEL), Mestrando em Educação (UNICID), Professor da SÃO JUDAS, UNINOVE e UNIB. Endereço: Rua Cipriano Barata 2033 – conj. 02. Ipiranga – SP – Capital – CEP-04505-001 – fone (11) 6162-7170 (11) 9128-7642  
[www.dinamicalazer.com.br](http://www.dinamicalazer.com.br) [dinamica@dinamicalazer.com.br](mailto:dinamica@dinamicalazer.com.br)

*Tecnologia de apresentação: DATA SHOW*

## COMUNICAÇÃO ORAL: GTT 11 (RECREAÇÃO/LAZER)

### ANALISANDO O DISCURSO DOS PRATICANTES DE RAFTING

Prof. Ms. Fabiana Rodrigues de Sousa

UNIABEU, FAMERC, UGF-LIRES-LEL/RJ

[fabirsed@hotmail.com](mailto:fabirsed@hotmail.com) ou [fabief@ig.com.br](mailto:fabief@ig.com.br)

Prof.Dra. Vera Lúcia de Menezes Costa

PPGEF/UGF-LIRES-LEL/RJ

[veralmc@globo.com](mailto:veralmc@globo.com)

**Resumo:** *O estudo busca compreender os sentidos de aventura, risco e vertigem presente nos discursos dos praticantes de rafting. A metodologia utilizada foi a Análise do Discurso, pois possibilita compreender os sentidos veiculados pelos discursos a partir da interpretação da linguagem, do sujeito, da história e da ideologia. A interpretação dos discursos nos possibilitou compreender uma nova leitura da relação do homem com o rio. Para os praticantes de rafting a água passa a ser mais que um elemento necessário à sobrevivência, à higiene, à nutrição, ela é um elemento com o qual se luta, brinca, purifica e renova suas energias.*

**Palavras-chaves:** Análise do Discurso, aventura, rafting, risco e vertigem.

**Abstract:** *The study searches to understand the directions of adventure, risk and vertigo existent in the speeches of the rafting's practitioners. The methodology used was the Analysis of the Speech, therefore it makes possible to understand the directions propagated for the speeches from the interpretation of the language, the citizen, history and the ideology. The interpretation of the speeches in made possible them to understand a new reading of the relation of the man with the river. To the practitioners of rafting, the water more starts to be than a necessary element to the survival, the hygiene, to the nutrition; it is an element with which if fight, it plays, purification and it renews its energies.*

*Key- words:* Analysis of the Speech, adventure, rafting, risk and vertigo.

**Resumen:** *El estudio busca comprender los sentidos de aventura, riesgo y vértigo presente en los discursos de los practicantes de rafting. La metodología utilizada fue la Análisis del Discurso, pues posibilita comprender los sentidos circulantes por los discursos a partir de la interpretación de lenguaje, del individuo, de la historia y de la ideología. La interpretación de los discursos posibilitó a nosotros comprender una nueva lectura de la relación del hombre con el río. Para los practicantes de rafting el agua pasa a ser mas que un elemento necesario para sobrevivir, a higiene, a nutrición, ella es un elemento con el cual se lucha, juega, purifica e renueva sus energías.*

**Palabras-claves:** Análisis del Discurso, aventura, rafting, riesgo e vértigo.

## **Introdução**

O *rafting* é um esporte praticado na natureza, que proporciona a seus praticantes, muita aventura, adrenalina e diversão, além, de exigir um intenso trabalho em equipe. Este esporte pode ser descrito como uma descida em corredeiras de rios, num bote de borracha, em grupos, que podem variar de cinco a doze pessoas, de acordo com o tamanho do bote, no sentido da nascente para a foz do rio.

Buscamos neste estudo, encontrar os sentidos do *rafting*, presentes nos discursos dos praticantes de *rafting* como lazer, com vistas a captar pistas dos imaginários desses atores, para isso, foram selecionados para entrevista 12 praticantes de um grupo natural (Bauer e Gaskell, 2002) de *rafting*. O critério para escolha dos participantes foi de que eles tivessem participado, pelo menos, duas vezes dessa prática.

A preocupação fundante desta pesquisa foi desvendar os sentidos atribuídos ao risco, à aventura e à vertigem, na prática do *rafting* de lazer e para isso utilizou-se da metodologia da Análise do Discurso proposta por Orlandi (2001), dá a possibilidade de compreender os sentidos veiculados pelos discursos dos praticantes de *rafting*, procurando interpretar a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia<sup>1</sup> desses atores.

O roteiro das entrevistas ateu-se a questões relativas ao sentido de praticar *rafting* com relatos dos dias mais excitantes, de maior risco e o mais divertido. Também foi solicitado a eles a troca de papéis com a “corredeira”, o “bote” e o “remo”. Os procedimentos utilizados visam facilitar a manifestação de laços emotivos latentes e auxiliam na interpretação de símbolos e sentidos lembrados. As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes e depois transcritas na íntegra para serem fiéis às interlocuções.

## **Interpretando os Discursos**

Vencer obstáculos e desafios, externos ou interiores, lutar contra as adversidades e superar limites, sejam eles pessoais, locais ou históricos, como coloca Campbell (1949), conquistar o desconhecido fazem parte do discurso heróico; é pelo discurso que os praticantes de *rafting* reatualizam o mito do herói. Eles parecem seguir toda a saga heróica de separação, iniciação e retorno, descrita por Campbell (1949). O *rafting* proporciona aos praticantes um momento à parte, capaz de provocar uma quebra na sua rotina. Sua iniciação dentro dessa atividade esportiva é marcada por muita luta, primeiro para aprender as manobras com o remo, segundo para harmonizar-se com o grupo que está no bote e terceiro para ter coragem de enfrentar o desconhecido.

Os discursos dos praticantes de *rafting* mostram que todo o esforço empregado durante a descida, toda solidariedade existente entre eles, momentânea e intensa, como a solidariedade de festas descrita por Duvignaud (1986) na qual o a predisposição em ajudar é intensa, pois, todos, naquele momento, estão em busca de um prazer comum é compensado com muita alegria e diversão. Nesse momento, o *rafter* não é mais uma pessoa comum. Em seu imaginário ele é quase um semi-deus, pois retorna ao lar como um herói épico, que segundo a descrição de Müller (1987), caracteriza-se por um homem ou mulher, que é capaz de descer as profundezas do inferno, fazer sacrifícios, para concretizar sua missão e depois retornar para uma vida eterna, ou melhor, para uma vida eternizada pelos seus feitos.

---

<sup>1</sup> Segundo Orlandi (2001) a ideologia é uma condição para constituição do sujeito e dos sentidos e, ainda, produz evidências que colocam o homem numa relação imaginária com suas condições materiais de existência. O indivíduo torna-se um sujeito pela ideologia ao produzir o dizer.

O discurso desses praticantes de *rafting* tem como marca a força, o poder, a luta para se alcançar o que quer. No imaginário desses atores, o rio precisa ser vencido, pois ele representa uma força superior, engolidora, e que será abatida por eles através da cooperação entre todos da equipe e, também, com a utilização de sua arma, o remo. Nesse momento, o remo surge como um objeto que impede uma queda desajeitada, que ajuda a vencer as trevas, é um objeto verticalizante, ascensional, ao mesmo tempo em que se sabe que a queda é inevitável, o remo ajuda o praticante a viver esse momento da melhor forma possível.

R1: *“Eu não sabia que eu ia remar, fiquei um tanto preocupada e com medo também.”*

R1: *“Nooooossa! Demais da conta! E você vai sentindo o poder, como eu te contei, ele me deixou como remadora atrás e, então, você se sente com um pouco de poder, assim, extra, nas mãos.”*

R2: *“Eu me senti tentando superar obstáculos e isso é bom e eu sabia que estava conseguindo, então, isso dá confiança.”*

R2: *“Talvez seja algo que venha dos nossos primórdios, de querer e dizer que ah... eu sou forte, eu consigo vencer.”*

O remo, assim como, o cetro e o gládio descritos por Durand (2001), ajuda a entender essa questão do sentir o poder nas mãos. Segundo o autor esses objetos simbolizam uma noção de poderio com a verticalidade representada pelo cetro e a agressividade do gládio. Esses objetos, aqui representado pelo remo, que é levantado para o alto logo após uma descida em comemoração à vitória alcançada. A verticalidade e sua agressividade são marcadas pelos cortes que produz no rio durante as remadas, parecem mostrar que esses gestos simbolizados culturalmente permitem à *psyché* anexar o poderio, a virilidade e separar a feminilidade traidora.

A diversão e alegria se apresentam como uma das marcas importantes desse esporte e aparece no discurso dos praticantes de *rafting* sob pontos de vistas diferentes, quando eles são questionados sobre o momento mais divertido desse esporte.

R1: *“Ah! Tudo é ótimo! A competição de brincar de competir. Foi legal! E há uma passagem no meio que eles falam que a gente pode descer e ir pelo rio, enquanto ele vai. E eu também tava morrendo de medo porque eu odeio água escura. Só como todo mundo foi. Aí eu falei: Ah! Não vou ficar aqui. Vou também! Eu não tinha prestado atenção nas informações que ele deu de como segurar o colete. Então eu tava quase me afogando. Passou as pessoas do lado e falaram: Não segura aqui, oh! O que o colete vem para cá e você fica seguro, aqui oh! E apesar disso tudo a gente foi brincando e todo esse momento de perigo acabou passando por momento de piada, a gente transformou isso tudo em piada. Acho que o mais gostoso foi rir três horas e meia, que durou tudo, passar por uma aventura dessa”.*

A diversão, alegria, se apresentou sob diferentes sentidos vivenciados no brincar. Brincar é competir, é fazer piadas e, também, é se superar, encobrendo os medos, as ameaças do percurso.

Para os respondentes três, quatro, cinco, seis e sete, quando questionados sobre o momento mais divertido no *rafting*, suas respostas mostraram que diversão está ligada à água, isto é, ao contato com esse elemento da natureza que tão presente está em nossas vidas, alimentando a terra, servindo de meio de transporte, matando a nossa sede. Nesses discursos a água se apresenta como um elemento que proporciona prazer. Ao descer o rio para fazer o *rafting* a água passa a ter uma outra conotação, não mais de um elemento utilitário, mas de um elemento de diversão, e esse novo significado da água é possível porque, segundo Santin (1994), a capacidade criativa de simbolizar é uma característica individual do homem que possibilita o brincar, o fantasiar e o imaginar, transformando ou, melhor dizendo, resignificando um dos sentidos originais da água.

R3: *“O momento mais divertido é quando iam dois, é... barcos, as duas, os dois botes juntos e aí ficava brincando de guerra de balde d’água. Muito divertido!”*

R4: *“Ah... Quando a gente parava e se jogava do bote e aí nadava, assim, junto com o bote, junto com a corrente.”*

R5: *“Ah... foi as descidas, também, os mergulhos.”* R6: *“Eu acho que foi quando a gente mergulhou. Saiu quase todo mundo do barco, só ficou o controlador do barco lá. Aí foi todo mundo para dentro da água, mergulhamos de sapato, quase todo mundo de roupa e a gente ia descendo pelo rio. O barco também descendo sozinho. E a gente descendo, nadando, ou deixando a correnteza levar.”*

R7: *“O momento mais divertido é quando forma o redemoinho, onde o bote fica balançando o tempo todo até virar, essa parte é chamada surf.”*

Nos discursos dos praticantes de *rafting* o risco aparece silenciado pela brincadeira. Segundo Costa (2000) essa sociedade atual desfruta de um clima de segurança nunca visto antes na história, hoje se faz seguro de vida, de automóvel, de viagem, contra incêndio,

invalidez e outros, porém o homem, na ânsia de viver e com uma necessidade de valorizar sua presença no mundo, lança-se a lances no qual ele ignora o perigo e, ao mesmo tempo, superestima suas capacidades e busca superá-las. A cooperação e a solidariedade surgem no momento de dificuldade do sujeito. As pessoas que estão próximas do respondente a auxiliam para que ela possa desfrutar da descida deslizando pelo rio. Essa solidariedade prestada pelos companheiros do bote da respondente um (1) pode ser compreendida como solidariedade de festa descrita por Duvignaud (1986) na qual a ajuda é momentânea e o objetivo final é o prazer de todos que comungam da mesma aventura.

Os praticantes de *rafting* foram questionados sobre o que é cooperação para eles e ao questionarmos a respondente cinco (5) ela dá a seguinte explicação:

R5 : *“Acho que depende, se for no rafting de lazer é o cara que rema, né? Se for no rafting esporte, que todo mundo rema, as outras pessoas, as pessoas que estão com a gente”*.

A respondente mostra que numa situação ativa de participação no *rafting*, a ajuda de todos se faz necessária para alcançar o objetivo, que é vencer as corredeiras e consagrar o seu feito heróico ao final da jornada. Aqui a cooperação apareceu como atuar junto para superar adversidades.

A cooperação também se mostra presente no discurso do respondente oito (8), quando ele relata uma de suas descidas nas corredeiras.

R8: *“Quando estávamos dando segurança numa das corredeiras e um bote virou no meio da corredeira, foi fantástico! Uma virada de 180 graus, um looping incompleto e todos na água. Imediatamente fomos na direção para o resgate. Tudo ocorreu bem”*.

Esse respondente silencia o risco que os ocupantes do bote passaram com o seu prazer em vivenciar momentos de risco. Ele possivelmente acredita que aconteça o que acontecer ele, dando segurança, não haverá problema, pois, possivelmente, ele se imagina como um herói, pronto para salvar todos os que caírem na água. Cooperação, então, surgiu como a ação de atuar em situações em que os parceiros estão em risco e alguém no barco proporciona a segurança, ou seja, cooperação surgiu com o sentido de salvar.

R2: *“Ah... O maior momento, o momento mais divertido para mim foi nestas partes em que a gente está descendo a parte mais difícil do rio segundo o instrutor. Porque essa parte cria uma expectativa e ali que tava o interessante, a graça do rafting. Sentia aquela emoção e sentia um pouquinho de medo do rio. E... tá naquele momento e saber que você ia passar e não ia acontecer nada, podia acontecer, mas o risco era pequeno, então isso era legal. Pior que era ruim que o coração dispara e o corpo tá todo preparado para o perigo, tá superando e depois que você passa, então o prazer por ter superado e esse prazer existente é muito bom. Acho que isso cria mais força na gente, mais energia”*.

R6: *“Mais excitante é quase no final que tinha uma descida que o barco ficou bem em pé e molhou todo mundo lá dentro e todo mundo gostou”*.

Os respondentes dois e seis, a suas maneiras, ligam o momento de diversão ao risco, a vertigem, a excitação, a adrenalina, ou seja, a um momento em que eles se encontram fora de si, como se uma força estivesse tomando o controle de suas vidas, segundo Otto (2001) seria a influência do elemento numinoso, que possibilita ao homem escapar do real, isto é, a tudo aquilo que se acredita fazer parte do racional e deixa-se levar, momentaneamente, por uma força superior e irracional.

No entanto, esse momento sagrado vivido pelos praticantes é acompanhado de uma intensa vertigem que, segundo a classificação de Quinodoz (1995), trata-se de uma vertigem por aspiração, na qual prazer e vertigem são uma desidealização do objeto aprisionado. Essa ocorre no momento em que o praticante descobre sua participação ativa na constituição do objeto que, nesse caso é o *rafting*. Para esse respondente a diversão acontece quando ele vivencia a ansiedade do risco e o prazer da superação. É como se a diversão fosse o mais importante e para alcançá-la é necessário correr risco e sentir os sintomas da vertigem: taquicardia e um êxtase momentâneo, seguidos de uma forte sensação de prazer.

Dentro do discurso há o esquecimento que caracteriza-se por ser parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. O sujeito necessita esquecer algo que já foi dito, para que ao pronunciar seu discurso esse produza um sentido para aquele que está falando. Orlandi (2001) fala sobre duas formas de esquecimento fundamentando-se em Pêcheux (1975). O primeiro esquecimento é o ideológico o qual pertence ao inconsciente e é resultado do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. O segundo esquecimento é da ordem da enunciação e indica que um dizer sempre poderia ser feito de outra forma.

Para exemplificar a primeira forma de esquecimento far-se-á uso do discurso de um praticante que na descrição de sua descida de *rafting* coloca claramente que numa competição entre homens e mulheres essas sempre saem em desvantagem. Prega a idéia da mulher inferior ao homem, a virilidade e superioridade masculina, muitas vezes impregnada nos discursos.

R1: *“Porque os barcos vão batendo corrida. E o nosso só tinha mulher, tinha um homem só e os outros barcos só tinha homem, então, é óbvio que aqueles que tinham homem iam ganhar.”*

Considerando esse discurso, há nele uma idéia de que o homem é superior à mulher nos trabalhos, ou atividades, em que a força é necessária. A respondente não está levando em consideração as pessoas que estão com ela e nem a prática esportiva, mas gênero ao qual cada indivíduo pertence. Ela liga a superioridade do homem a uma maior possibilidade de vitória deles e a inferioridade da mulher à sua provável derrota, trata-se de um imaginário de mulher indefesa e desprotegida, que sem o homem não consegue a vitória, conquistar o pódio mais alto. Pode-se considerar que esse discurso reforça o discurso patriarcal, que considera que todas as decisões, as responsabilidades e domínio devem ficar centrados na figura masculina, isto é, esse discurso é uma paráfrase do discurso anterior, pois ele repete o discurso patriarcal, mas o faz de forma diferente, ou seja, de uma forma mais amena.

Já o segundo modo de esquecimento, o enunciativo, pode ser percebido na fala da respondente três (3) quando essa associa a tranquilidade do passeio de *rafting* à presença de uma criança no passeio, querendo dizer que este foi tão fácil que até uma criança poderia participar.



R3: *“Maior risco? Ah... é super tranquilo o passeio, tanto que eu levei a Carolina que tem onze anos, então, não teve um momento assim.”*

Esse discurso se apresenta como uma forma de dizer que não é difícil a prática de *rafting*, sendo possível sua prática até por uma criança. No entanto, essa enunciação poderia ser colocada de outra forma caso o respondente tivesse relacionado a facilidade do passeio com a sua própria opção por navegar num rio mais fácil e com um nível mais apropriado para os iniciantes desse esporte.

A respondente três fala da segurança do passeio e silencia o risco. Para ela o risco aparece como algo sob controle e que faz do *rafting* um esporte de prática tão simples que até uma criança, inexperiente, poderia fazê-lo. Ela tenta viabilizar um discurso de que esse esporte não tem risco, comparando-o a um “passeio”, onde se pode descontrair, estando atento apenas ao que se desejar.

R2: *“Maior risco!? Geralmente eu não tive risco, risco não. Foi tudo muito tranquilo, os raftings que eu fiz até agora. Gostaria de passar, de fazer algum rafting mais difícil, rico com mais quedas, que tivesse que andar mais. Ia ser mais bacana. Porque depois que chega o primeiro rafting que eu fiz, o rio era muito parado, quase não remava, só ia seguindo o curso do rio pela correnteza bem devagar. Então, não, só foi apreciar a natureza da margem. E não teve o momento mais difícil. O momento mais difícil é que a queda, ela é a parte mais complicada”.*

Nesse discurso o respondente também silencia o risco e coloca o *rafting* como um esporte de apreciação da natureza e muitas vezes monótono e parado. No entanto, ao final do discurso, surge o risco. Ele coloca o momento da queda nas corredeiras como um momento difícil e complicado, nesse instante ele causa uma ruptura em seu discurso, ele joga com o equívoco, causando uma quebra nos processos de significação da prática de *rafting* colocado por ele inicialmente. Essa ruptura no discurso do respondente é o que Orlandi (2001) chama de polissemia.

Segundo Orlandi (2001) qualquer funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. O primeiro processo é o retorno aos mesmos espaços do dizer, a paráfrase produz formulações diversificadas de um mesmo dizer sedimentado. Já o processo polissêmico caracteriza-se pelo deslocamento, ruptura dos processos de significação jogando, assim, com o equívoco. A produtividade, ou seja a paráfrase nos discurso dos praticantes de *rafting* pode ser encontrado quando esses atores são questionados sobre o risco nesse esporte e suas resposta, na maioria, pregam a ausência do risco ou um risco insignificante. Baseado em Simmel (1988) podemos compreender esse discurso. Segundo o autor, os aventureiros não vêem como risco uma atividade que estão predispostos a enfrentar. Parafraseando os discursos de outros esportistas da natureza, de acordo com Costa (2000), os praticantes de *rafting* também não conseguem achar arriscado o *rafting* que fizeram.

R5: *“Mais perigoso? Acho que não teve nada assim de perigoso não.”*

R6: *“Acho que não teve tanto risco assim.”*

R11: “Acho que é uma atividade realizada com bastante preocupação com a segurança. É claro que acidentes podem acontecer, mas se os cuidados forem seguidos os riscos são pequenos.”

R12: “Maior risco? Acho que foi quando o bote virou, mas não foi tão perigoso assim.”

Grande parte dos praticantes de *rafting* não considera a atividade perigosa, no entanto encontramos alguns discursos atravessados e que mostram o não risco desse esporte associado a um excesso de zelo e segurança anterior à prática que gera uma certa confiança nos praticantes. Esse perigo e não-perigo<sup>2</sup> do *rafting* encontrado no discurso dos praticantes é o processo polissêmico, isto é, uma simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico.

R3: “Ele explicava tudo, as técnicas todas de segurança. A gente entrava, dava o capacete, o colete salva-vidas, então eu não achei que teve momento de risco nenhum. Tem um caiaque junto que vem acompanhando para qualquer problema, ele resolvia.”

R6: “Olha eu não fiquei com medo não. Acho que risco teria mais para outras pessoas. A gente tava bem, tava com segurança. Tava todo mundo de salva-vidas. Eu tava com a minha filha, ela nada bem também. E eu acho que não teve tanto risco assim.”

O respondente nove (9) descreve o momento de risco igualmente a descrição do momento mais excitante passando uma idéia de que para ter emoção no *rafting* é necessário a existência do risco. Nesse discurso o risco é o não-dito, ele fica implícito no discurso, somente seus momentos são descritos, no entanto nenhuma alusão é feita a ele, talvez porque esse praticante considere o risco no *rafting* um risco sob controle, tão calculado que o faça sentir-se em segurança.

R9: “O bote foi lançado para o ar pela corredeira e virou, ainda no ar, lançando todos na corredeira.”

Nessa viagem pelo rio, deslizando por velozes corredeiras, desviando de obstáculos e caindo nas águas agitadas do *rafting*, o que os praticantes mais procuram concretizar é a superação de seus limites, se não forem capazes, o rio pode devorá-los, sucumbí-los, como no regime noturno descrito por Durand (2001). O regime noturno segundo o autor, traz para o homem o reavivamento das imagens dos precipícios, dos abismos, onde é necessário uma passividade e tranquilidade para ser superado. Na visão de Müller (1987) o homem que se arrisca ao novo, ao desconhecido e ao extraordinário pode ser considerado um herói, então esses praticantes podem ser considerados heróis, já que segundo Parlebas (1992-1993) num

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar a diferença entre perigo e risco. Segundo Costa (2000), risco é calculado, possibilitando o seu controle, enquanto perigo é oriundo de resultados imprevisíveis, carregados de incertezas, desprovido de segurança e sujeitos a imprevistos com parâmetros desconhecidos.

ambiente selvagem, desconhecido, sempre se enfrenta o novo. O último fator colocado por Orlandi (2001) é a relação de forças existente no discurso. Segundo essa noção pode-se afirmar que o lugar a partir do qual o sujeito fala é parte constitutiva de seu discurso.

Brandão (2002) ao citar Benveniste diz que *eu* e *tu* são os protagonistas da enunciação e apresentam a marca da pessoa, sendo que, o *eu* é a pessoa subjetiva e *tu* a pessoa não-subjetiva. A autora complementa que o *eu* e o *tu* têm a marca da pessoa, enquanto o *ele* é a não-pessoa. Não tendo o *ele* a marca da pessoa isso significa que não há referência a um indivíduo específico e com isso torna-se um processo que se desenvolve fora da relação subjetiva. No discurso dos praticantes de *rafting* a terceira pessoa, o *ele/eles*, aparece para esconder o discurso do eu.

R2: *“E é um ambiente legal porque você sabe que está indo para se divertir. As pessoas que estão ali estão para se divertir também. As pessoas esquecem um pouco os problemas que têm e estão todas num ritmo.”*

Na realidade esse sujeito é que está rompendo com seu cotidiano e realizando algo novo, mas como não se sente à vontade para assumir essa ruptura ele acaba por utilizar a terceira pessoa e tenta fazer o locutor acreditar que são os outros que estão esquecendo de seus problemas e estão ali apenas para se divertirem. Essa atitude dos respondentes é mais facilmente entendida se analisarmos o regime noturno de Durand (2001), que coloca que a fantasia vivida nesse regime conserva a preocupação com a couraça, com uma precaução defensiva e de ostentação. Esse respondente parece querer esconder o prazer quase infantil que está associado a uma prática de *rafting*, então, ele se esconde atrás de um outro imaginário para falar de si mesmo, do prazer que sentiu, da catarse que viveu ao praticar esse esporte.

R3: *“Eu sei as quedas. Então, deixa eu ver. Ah... Eu acho que pra tomar cuidado que ela é traiçoeira.”*

A respondente três (3) acaba por expressar nas “quedas traiçoeiras” um medo silenciado no decorrer de seu discurso, mas que na troca de papéis fica um pouco mais claro de que é seu o medo das quedas e não que estas sejam traiçoeiras de verdade.

R6: *“Acho que risco teria mais para outras pessoas. A gente tava bem. Tava com segurança. Tava todo mundo de salva-vidas. Eu acho que não teve tanto risco assim.”*

R7: *“A hora da descida de uma corredeira é muito excitante. O grupo fica empolgado, alguns gritam de medo, enfim é só adrenalina.”*

Os respondentes seis e sete assumem de uma forma bem sutil o risco e o medo e acreditam que existe nesse esporte, mas delega esse risco aos outros que são medrosos ou, não tomam os cuidados necessários, como usar salva-vidas, capacetes etc.

Nos discursos dos respondentes dois, três, seis e sete o sujeito desliza da terceira para primeira pessoa mostrando que, muitas vezes, num discurso o sujeito para falar de si necessita fazer uso do outro, mascarando assim seus defeitos ou dificuldades.

No entanto, há um discurso estabilizado, no qual os respondentes assumem suas atitudes e coloca o *eu* como o sujeito dos seus medos, desafios, lutas e diversões durante o passeio de *rafting*.

R1: *"Achei, na hora, impossível. Falei: não, você pirou. Não vou remar três horas de jeito nenhum."*

R6: *"O melhor que eu achei foi o primeiro dia que a gente fez, o rio tava mais cheio e é maravilhoso!"*

Nos discurso dos praticantes de *rafting*, também aparece o sujeito na primeira pessoa do plural que muitas vezes aparece para atenuar os afazeres, os desafios e os obstáculos do sujeito locutor.

R4: *"Ah... tinha horas que a corredeira, no final assim, a corredeira já estava muito forte. Tinha uma corrente muito forte e aí todo mundo tinha que ajudar porque senão a gente não ia conseguir passar para o outro lado para chegar no final do percurso, assim."*

No seu discurso o locutor mostra que ele não vinha ajudando como deveria, sua cooperação não lhe parece satisfatória, para o bom deslocamento do bote. Esse sentimento de culpa do respondente quatro (4) se justifica ao se analisar uma pesquisa feita por Lovisolo (1996) com alunos de graduação e cujo resultado indica que embora todos eles achem importante cooperar pouco o fazem nas atividades mais corriqueiras do dia a dia, como participar de uma reunião do centro acadêmico. Para minimizar sua atitude a respondente utiliza-se da presença do sujeito coletivo.

Outro exemplo do uso do sujeito coletivo para exemplificar uma sensação que o locutor vivenciou pode ser percebido na fala do respondente oito (8).

R8: *"Começamos com um bom café da manhã, seguimos para o rio, animados, já trabalhando em equipe, colocamos os botes na água, entramos, adaptação, treinamento, adrenalina já subindo devagar. Já sentimos a água quando o instrutor vira o bote para treinarmos. Brincadeira com os outros botes, primeira corredeira, suspense, adrenalina a mil, emoção, alegria, superação de desafios, felicidade e sensação de vitória por ter passado a primeira corredeira. E assim, foram com todas outras. O retorno para base com o pessoal do resgate, conversando com os amigos sobre aventuras vividas, chegada, um delicioso almoço nos esperando. Retorno para casa, felizes e com mais um desafio superado."*

## **Conclusão**

Após a interpretação dos discursos dos praticantes de *rafting* foi possível compreender uma nova leitura da relação do homem com o rio. Os praticantes passaram para as pesquisadoras o sentido atribuído por eles à água no decorrer de uma prática de *rafting*. Para eles a água passou a ser mais que um elemento necessário à sobrevivência, à higiene, ou à

nutrição, ela é um elemento com o qual você luta, brinca e, ainda, purifica-se e renova suas energias.

Deslizando entre as águas revoltas e, algumas vezes, calmas do *rafting* esses aventureiros tiveram a possibilidade de despertar muitos de seus sonhos e fantasias. Nesse esporte de aventura e risco na natureza, eles partem em busca de novos caminhos que lhes possibilitem superação e compreensão da realidade, e ainda, que os retirem do tédio e do estresse dos centros urbanos.

A relação dos praticantes de *rafting* com o rio pareceu dúbia, oscilando entre o medo e o prazer. As corredeiras que os alegravam por proporcionar-lhes uma sensação de força e poder, ao enfrentá-las, também os conduziram a um risco, segundo eles, calculado, numa luta contra o desconhecido. Essa luta com as corredeiras não se limitou aos obstáculos físicos, mas, principalmente, aos obstáculos internos, pois os praticantes se depararam com o desvendar de seus próprios limites.

O imaginário, em sua complexidade, segundo Ferreira e Eizirik (1994), possibilita ao objeto, nesse caso o rio, comportar diversos elementos e múltiplas interações e, assim, o rio, na produção imaginária levou os praticantes a vivenciarem uma vertigem que também os conduziu entre a alegria e o medo.

Dentre as imaginações vivenciadas pelos praticantes de *rafting*, ao deslizarem pelas águas do rio, apareceu a experiência com a morte. O bote no rio mostrou-se como uma oportunidade dos *rafters* matarem seus problemas com o trabalho, com os estudos, com a família, ou outros, para se entregarem às aventuras nas corredeiras e às contemplações da natureza no remanso. Nesse momento, eles mudaram suas perspectivas, pois morreu o praticante que luta por uma sobrevivência na cidade e renasceu um homem que tenta vencer obstáculos interiores, enfrentando a força do rio. A morte, de uma forma humana, potencializa o surgimento de uma outra vida, pois se essas duas vidas coexistissem num mesmo praticante, dificilmente ele conseguiria concluir o *rafting* com sucesso. As dificuldades impostas pelo ambiente selvagem da natureza durante a prática desse esporte, parece exigir-lhes um enfrentamento com concentração o que não seria possível com a presença dos medos, das inseguranças e das dúvidas do homem do cotidiano. A água do rio, com todo seu encanto, seduziu o praticante de *rafting*, tragou-o, e depois lhe deu um espírito renovado pela experiência vivida.

De acordo com as interpretações dos discursos, a morte imaginária do praticante de *rafting* pareceu carregar o sentido da morte do homem comum para o nascimento de um herói. Ao chegar à margem do rio e iniciar a descida, o praticante encontra um portal, o qual é necessário ser passado para a realização de sua trajetória heróica. Ao passar pelo portal o praticante adormece o homem comum e entra no bote para despertar a vivência do seu herói interior.

O praticante de *rafting* seguiu todo o ritual heróico, ele passou primeiramente pelo processo de separação, momento no qual se retirou dos seus afazeres cotidianos e foi em busca de aventuras num ambiente desconhecido. Posteriormente, viveu o seu momento de iniciação, o seu primeiro contato com o bote e com o manejo do remo, em seguida partiu para o enfrentamento direto com o rio, numa luta cruel que o levou às profundezas de seu inconsciente e o fez deparar-se com obscuras resistências. Essas resistências, minimizadas pela cooperação e pela solidariedade dos parceiros de navegação, levaram os praticantes a revitalizarem forças desconhecidas ou esquecidas pelo tempo, a fim de que estas forças se tornassem disponíveis quando nas suas lutas com o rio e, principalmente, com as corredeiras. Quanto a um possível risco de morte real ocasionado pela prática desse esporte, esse risco é

de todas as formas negado, ou seja, silenciado nos discursos dos praticantes. Para eles, no *rafting*, só há espaço para muita aventura, alegria e diversão.

### **Referências Bibliográficas**

Bachelar, G. (2002). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes. Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes. Brandão, H. H. N. (2002). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Unicamp. Campbell, J. (1949). *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamentos. Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez. Costa, V.L.M. (2000). *Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário*. São Paulo: Manole. Durand, G. (2001). *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes. Duvignaud, J. (1986). *A solidariedade: laços de sangue, laços de razão*. Lisboa: Instituto Piaget. Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus. Ferreira, N.T. & Eizerich, M.F. (1994). "Educação e imaginário social: revendo a escola". Em Aberto. Brasília, ano 14 nº 61, jan./mar., pp.5-14. Kothe, F.R. (1987). *O herói*. São Paulo: Ática. Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional (1996). Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho. Müller, L. (1987). *O herói: todos nascemos para ser herói*. São Paulo: Cultrix. Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes. \_\_\_\_\_. (2001). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes. Otto, R. (2001). *O sagrado*. Lisboa: Edições 70. Quinodoz, D. (1995). *A vertigem entre a angústia e o prazer*. Porto Alegre: Artes Médicas. Simmel, G. (1988). *Sobre la aventura: ensayos filosóficos*. Barcelona: Edicions 62.

**Fabiana Rodrigues de Sousa:** Rua: Siquiera Campos, 18 aptº 812. Copacabana / Rio de Janeiro / RJ. Cep: 22031-070.

**Vera Lúcia de Menezes Costa:** Rua : Sousa Lima, 184 aptº 402. Copacabana / Rio de Janeiro / RJ. Cep: 22081-010.

**MATERIAL A SER UTILIZADO: DATASHOW.**

## **AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CONTEMPORANEIDADE: PRESSUPOSTOS DE UM CAMPO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO SOCIAL**

Ana Márcia Silva, Professora Doutora/ UFSC-NEPEF  
Iara Regina Damiani, Dnd<sup>a</sup> em História/ UFSC-NEPEF  
Projeto financiado pelo Ministério do Esporte.

Resumo: Este Projeto Integrado de Pesquisa, financiado pelo Ministério do Esporte, foi desenvolvido junto a UFSC por 25 pesquisadores. Construimos subsídios teórico-metodológicos para alguns conteúdos do lazer: Capoeira, Dança, Karatê-do, Hip hop, Práticas Corporais para a maturidade e para adultos portadores de afecções cardíacas, além das Aventuras na Natureza. Estes elementos da cultura caracterizam os sete Sub-projetos desenvolvidos, os quais, articulados numa única pesquisa, possibilitaram coerência interna e sistematicidade. Objetivamos problematizar estas práticas corporais e suas expressões, em diferentes ambientes e grupos sociais, indicando possibilidades de sua re-significação no âmbito da produção do conhecimento.

### **CORPORAL PRACTICES IN THE CONTEMPORANEITY: PRESUPPOSITIONS OF A SOCIAL INTERVENTION AND RESEARCH'S FIELD**

Abstract: This Research Integrated Project, funded by MINISTÉRIO DO ESPORTE (Brazilian Government Department of Sport), was developed at UFSC by 25 researchers. We've built theoretical-methodological subsidies to some leisure contents: Capoeira, Dance, Karate, Hip Hop, Seniors Corporal Practices, Cardiac Affected Adults Corporal Practices, and Nature Adventures. These cultural elements distinguish the seven sub-projects developed which, articulated inside one single research, enable the internal coherence and systematicity. We objectify to investigate those corporal practices and their expressions at different environments and social groups, indicating possibilities of their re-significance in the knowledge production circuit.

### **LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN LA CONTEMPORANEIDAD: PRESUPUESTOS DE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

Resumen: Este proyecto integrado de investigación, financiado por el "Ministerio do Esporte", fue desenvuelto junto a la UFSC por 25 investigadores. Construimos subsidios teóricos metodológicos para algunos contenidos del tiempo libre: Capoeira, Danza, Karate-do, Hip hop, Aventuras en la Naturaleza, Prácticas Corporales para la madurez y para adultos portadores de afecciones cardíacas. Estos elementos de la cultura caracterizan los siete Sub-proyectos desenvueltos, los cuales, articulados en una única investigación, posibilitaron coherencia interna y sistematicidad. Objetivamos problematizar estas prácticas corporales y

sus expresiones, en diferentes ambientes y grupos sociales, indicando posibilidades de su resignificación en el ámbito de la producción del conocimiento.

### **Gênese de um movimento investigativo**

Este texto constitui-se de uma síntese do relatório final de um Projeto Integrado de Pesquisa, desenvolvido com apoio financeiro do Ministério do Esporte e apoio institucional da UFSC, por 25 pesquisadores, o qual investigou os limites e possibilidades de re-significação de diferentes práticas corporais na contemporaneidade, suas expressões e experiências nas relações com o ambiente, cultural e natural.

Neste sentido, compreendemos que este momento histórico nos coloca uma infinidade de questões e algumas possibilidades, desafiando-nos como sujeitos históricos neste tempo histórico, com especial tensão para aqueles que atuam com seres humanos, em áreas como a educação e a saúde. Há contradições inerentes a esta sociedade e que se mostram, inclusive, como ambigüidades no trato com a corporeidade, resultantes de um século que (re)descobriu, manipulou e mitificou o corpo.

No que diz respeito à especificidade com a qual trabalhamos no campo da Educação Física e Ciências do Esporte, podemos identificar, no conjunto destas questões desafiadoras, a forte presença do corpo e uma ampliação desmedida do interesse pelas práticas corporais na atualidade. Esta ampliação nos aponta para um reconhecimento e uma certa reabilitação do corpo, uma positividade de difícil conquista na história, mas, também, um reconhecimento dos limites postos por uma certa subserviência e conseqüente vitimização do corpo nesta civilização.

Cientes deste interesse em ascensão e de suas ambigüidades, reconhecemos de antemão, uma enorme ampliação do mercado das práticas corporais e, tal como outros fenômenos culturais submetidos ao processo de mercadorização, novas determinações tornaram-se fundamentais em sua caracterização. Em uma sociedade de ordem econômico-social capitalista, ou uma sociedade de mercado como costuma ser denominada, este processo precisa ser compreendido e considerado em todas as suas determinações sobre o âmbito da cultura e de suas manifestações.

Este reconhecimento faz parte do *lócus* a partir do qual estruturamos os princípios teórico-metodológicos norteadores deste Projeto Integrado de Pesquisa; *lócus* no qual nos colocamos para esta investigação-ação com pressupostos que nos indicavam as possibilidades de organização de uma práxis renovadora no âmbito das práticas corporais, especialmente, daquelas desenvolvidas como forma de lazer. Renovadora apenas, dado que compreendemos que este campo da vida é caracterizado pelo tempo disponível para o lazer. Poderíamos dizer que é um tempo livre, se considerarmos o conjunto de condições objetivas e subjetivas que envolvem o lazer, como nos alerta Fernando Mascarenhas (2003), nos lembrando de um ideal possível, talvez, em outra lógica social.

A compreensão que temos do contexto contemporâneo indica-nos a necessidade de um olhar crítico sobre o grande impacto da mídia nas possibilidades de um tempo disponível para o lazer. Identificamos, também, a necessidade de uma análise mais ampliada da repercussão midiática sobre a subjetividade, sobre as reivindicações da população e sobre a lógica de intervenção dos órgãos governamentais e, inclusive, sobre os profissionais que organizam as



intervenções com as práticas corporais. Esta análise preliminar nos mostra a tendência a uma reprodução acrítica dos objetivos e da lógica dos meios de comunicação de massa no serviço prestado à sociedade no âmbito do lazer.

Um dos elementos gerados pela indústria cultural neste contexto, constitui-se de práticas corporais utilizadas para seguir os modelos e estereótipos de beleza. Tais modelos têm sido colocados e grandemente explorados pela mídia como um culto ao corpo que gera “necessidades” para o tempo de lazer, no qual o “exercitar-se” constitui-se como um dever ser, uma obrigação, num processo que o descaracteriza de sua condição de gratuidade.

De outra perspectiva, as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do esporte e lazer<sup>1</sup> não podem desconhecer estas diferentes caracterizações e usos das práticas corporais porque, em grande medida, vêm funcionando sob a mesma lógica daquelas oferecidas como serviços na esfera do mercado.

Estes elementos não vêm sendo considerados suficientemente nas pesquisas e indicações teórico-metodológicas desenvolvidas pelo campo acadêmico, especialmente tomando o campo da Educação Física e das Ciências do Esporte, como central nesta análise. A produção acadêmica e as intervenções sociais decorrentes pouco consideram o imbricamento e as determinações profundas sobre as práticas corporais em sociedades com esta lógica, bem como o papel que vem sendo desenvolvido pelas políticas públicas e sociais nesta questão.

Os programas sociais e as políticas públicas voltadas à promoção da saúde que têm o exercício físico ou as práticas corporais como eixo, de modo geral, têm sido estruturados tendo as questões anátomo-fisiológicas como referências centrais. Por vezes, inclusive, este tipo de questão tem sido colocado como exclusivo para a organização metodológica e avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Esta perspectiva, além de indicar uma inadequada concepção ontológica, tem se mostrado insuficiente para atingir os objetivos aos quais se propõem.

Parte destes problemas ocorre em função da subordinação dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores a um dado modelo biomédico que se mostrou reducionista no trato com o corpo e com as práticas corporais; uma certa coisificação ou instrumentalização do corpo para atingir outros fins, alterando a condição de sujeito para a de objeto no processo de educação e saúde. Em nossa compreensão, parece haver um “novo higienismo” em sistematização nestes programas, isto é, ele estaria funcionando, muito mais, ao nível da informação do que na alteração efetiva da forma ou estilo de vida, como identificou Alex Branco Fraga (2005). As informações passam a ser maciçamente difundidas, constituindo uma determinada subjetividade que, paradoxalmente, está cada vez mais suscetível ao crescente processo de doença e de medicalização social.

Na contemporaneidade, vemos a Educação Física e as Ciências do Esporte apontando procedimentos e resultados generalizantes, muitos deles servindo de modelo, de critérios para que as práticas corporais, especialmente as esportivas, sejam legitimadas por equipes, times, grupos, entre outros. Desta forma, a linguagem corporal passa a ser compreendida apenas no seu “saber fazer”, reduzindo-a a condição de mero “objeto”. Esta compreensão da linguagem corporal é estruturada a partir de um cientificismo e não problematizada nas inter-relações que

---

<sup>1</sup>A ampliação da demanda social pelas práticas corporais, pelo esporte, pelo lazer pode ser observada, também, neste campo das políticas públicas. É significativo o aumento do número de secretários e gestores estaduais e municipais de esporte e lazer no Brasil, assim como de seus fóruns e organismos de articulação em diferentes níveis de abrangência.

estabelece com os aspectos culturais, sociais e naturais, com as subjetividades em questão. As práticas corporais organizadas a partir destes critérios e procedimentos, resultando num tipo específico e limitado de formação humana.

Esta inadequação e insuficiência identificadas nos parecem estar vinculadas a uma desconsideração pelas questões subjetivas e culturais constituintes destas práticas sociais, da importância do acesso ao conhecimento e da interação social ali encontrada e, por isso, não incorporando as contribuições provenientes de outras áreas. Em nossa compreensão, as práticas corporais devem ser tratadas pelas ciências humanas e sociais, pela arte, pela filosofia e pelos saberes populares, sem desprezar as ciências biológicas, dado que esta dimensão também é constituinte fundamental do humano, tomando-se seus indicadores como parte do processo ativo de auto-organização subjacente à vida. Esta perspectiva deficiente, aliada a um contexto social adverso, faz com que os programas sociais e políticas públicas voltados à promoção da saúde, e também ao lazer, não consigam atrair e manter, constituir e ampliar, a adesão dos grupos sociais que mais necessitam, assim como a todos que têm nas práticas corporais um direito social a ser conquistado.

Questões relacionadas com este problema apontado podem ser ainda, resquícios das dificuldades da Educação Física e das Ciências do Esporte em constituir e acreditar em sua autonomia, e que vêm historicamente aliando-se aos vários interesses militarizantes, esportivistas, medicalizantes, dentre outros. Estas opções vêm atrelando as práticas corporais e a intervenção de seus professores a interesses externos aos seus praticantes, numa organização a partir de “objetivos heterônomos”, como nos diz Valter Bracht (1992), não trazendo contribuições efetivas à sociedade.

Outro importante fator a destacar neste contexto atual em que nos propomos a pesquisar é o crescente processo de esportivização das práticas corporais, especialmente, naquelas mais tradicionais provenientes da cultura popular como a capoeira, observando-se também na dança e nas artes marciais. Em nossa compreensão, a esportivização é um aspecto, no âmbito da cultura corporal, do processo de espetacularização que ocorre em outras manifestações culturais e que, em grande medida, está vinculada à transformação destas manifestações para a forma mercadoria, como há muito vem sendo identificado por Alfredo Bosi (1987).

O crescente processo de esportivização traz, para estes fenômenos culturais, uma série de elementos que são constituintes dos esportes convencionais, especialmente, sua natureza vinculada à competitividade, ao rendimento e à performance. Além disso, o processo de esportivização das práticas corporais tende a constituir uma padronização e uma instrumentalização do movimento corporal que as faz perder seu teor original de enraizamento, como Ecléa Bosi (1987) identifica, e alterar sua constituição como patrimônio cultural da humanidade.

Em meio a estas questões, encontram-se os sujeitos que lutam por sua cidadania frente às numerosas formas de expressão e práticas corporais que nos constituem, sem terem uma orientação mais adequada. Mais do que isso, se faz necessário compreender as formas de lazer como parte de um direito social inalienável, tarefa de esclarecimento que seria decorrente de prática pedagógica voltada ao interesse social concreto, assim como de uma política pública conseqüente para o desenvolvimento do esporte e lazer em nosso país.

Em nossa avaliação, a forma como vêm sendo desenvolvidos os programas neste âmbito do tempo livre, não auxiliam no cuidado de si, no bem estar, na auto-estima, sociabilidade e ludicidade, elementos fundamentais da experiência humana possibilitados pelas práticas corporais e que devem estar voltados aos interesses de emancipação social.

### **Trilhando e partilhando coletivamente as ações**

Com esta compreensão e tendo estas preocupações no horizonte, nossa principal intenção foi re-significar algumas destas práticas corporais ofertadas frequentemente, tanto no âmbito público como na esfera do mercado, em objeto de estudo e investigação, concomitantemente, a sua construção como campo de experiência e intervenção social. Objetivamos, com os resultados da pesquisa, contribuir para problematizar algumas práticas corporais e suas expressões, em diferentes ambientes e grupos sociais, indicando outras possibilidades no âmbito da produção do conhecimento.

Compreendemos que o referencial teórico de várias áreas de conhecimento se faz necessário, apontando para uma perspectiva interdisciplinar de trabalho na qual diferentes matrizes disciplinares podem estar convocadas a falar, inclusive por conta de uma “multivocalidade” que caracteriza o corpo e as práticas corporais, como nos lembra Alexandre Fernandez Vaz (2003, p. 168), e que os colocam como objeto de reflexão de várias ciências, além daquelas da saúde, e também, como tema privilegiado da arte, da filosofia e da cultura popular.

Com esta compreensão, apontamos à necessidade de que a universalização, o acesso às práticas corporais, deve organizar-se a partir do princípio da gratuidade, tanto para sua oferta como para seu usufruto. Para que haja esta garantia em seu acesso, se faz necessária à existência de políticas públicas neste setor por direito constitucional já conquistado, abrigado no reconhecimento à forma esporte. Para além do direito legal, as práticas corporais representam uma possibilidade fundamental para a educação, o lazer e para a manutenção da saúde. Mais do que isso, porque possibilitam o desenvolvimento da condição de humanidade, dado que o gênero humano, mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo.

Ao referir-nos ao corpo e as práticas corporais, compreendemos que as questões que se colocam são de diferentes ordens, correspondendo, em grande parte, às suas diferentes expectativas, imagens e técnicas, formas de expressão e sensibilidade no mundo contemporâneo. Estas questões nos acompanham no trabalho de campo, tanto em sua dimensão de pesquisa como de intervenção social, porque, para nós, o corpo é uma construção também cultural e suas manifestações se inscrevem, fortemente, no campo da cultura.

Trabalhamos com este termo cultura a partir de Raymond Williams (2000, p.13), que propõe sua compreensão a partir de uma nova forma de convergência entre as duas concepções clássicas do termo, identificadas como idealista e materialista. A convergência compreenderia, assim, a cultura “como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual se percebe, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (...) o sentido mais especializado, ainda que comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’”. Estas atividades artísticas e intelectuais abrangeriam, segundo o autor, não só as artes e a produção

intelectual tradicional, mas todas as “práticas significativas”, incluindo o domínio da linguagem.

Com esta compreensão, reforça-se a tese já difundida de que o conteúdo de trabalho da Educação Física é constituído por fenômenos ou manifestações culturais como as danças, os jogos, as acrobacias, os esportes, as artes marciais, as diferentes formas ginásticas e de exercitação corporal. Constitui-se, assim, de toda uma gama de práticas corporais que têm sido abarcadas, ao menos provisoriamente, sob as denominações de cultura corporal ou cultura de movimento.

Importante esclarecer que optamos pela expressão *prática corporal* por identificá-la como a mais adequada para o que desejamos nesta pesquisa e na intervenção social decorrente da Educação Física. Para isso, o termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “expressar” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal. Ana Márcia Silva nos aponta que este sentido de construção cultural e linguagem esta ausente na expressão *atividade física*, que tanto etimológica como conceitualmente mostra-se reducionista em sua perspectiva, como discutido anteriormente (SILVA, 2001).

Esta compreensão do enraizamento cultural das práticas corporais coloca-se, assim, como um dos pressupostos do trabalho desenvolvido, tanto na necessidade do trabalho pedagógico para sua reconstrução, como na consideração de suas características co-educativas, nas quais as atividades são comuns aos gêneros, sem uma grande diferenciação de idades que as torne excludentes.

É nesta condição que percebemos, também, que as práticas corporais são significativas, portadoras de um sentido para aqueles que dela participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas.

Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível, intensas no tempo-espaço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário.

No centro deste Projeto Integrado de Pesquisa e a partir destes elementos expressos acima, está, então, a intenção de investigar os limites e possibilidades de re-significação de diferentes práticas corporais na contemporaneidade. Explorarmos, assim, suas múltiplas expressões e experiências nas relações com o ambiente, cultural e natural, e as condições de contribuição na direção da construção dos princípios da cidadania coletiva e da emancipação humana.

Na articulação interna da pesquisa e do grupo de pesquisa, trabalhamos na perspectiva da construção do conhecimento e da qualificação da intervenção social avançando por meio da reflexão crítica e interação. Nesta direção e reconhecendo os riscos desta diáspora teórica, buscamos elaborar elementos e linguagens que favorecessem a articulação consistente entre os diferentes aportes teórico-metodológicos que permeavam o grupo, transitando entre o Marxismo, a Fenomenologia e a Teoria Crítica, num diálogo que se mostrou profícuo e

desafiador, como deve ser a produção do conhecimento no âmbito da academia. Este processo de articulação interna contou, também, com a valiosa contribuição de renomados pesquisadores<sup>2</sup> nas questões afins, com a realização de seminários internos para o grupo de pesquisa.

Nossa intenção é de contribuir com princípios norteadores de uma práxis renovadora neste campo da vida, encaminhando na superação da concepção funcionalista de trato com o corpo e da lógica instrumental que prevalece nas práticas corporais contemporâneas. Buscamos, assim, a partir de um processo intencional de reconstrução coletiva do conhecimento, estruturar possibilidades de construir formas diferenciadas que evitassem a lógica da reprodução de modelos e padrões bastante difundidos pelas chamadas metodologias de treinamento esportivo.

Para isso, esta pesquisa procurou construir subsídios teórico-metodológicos acerca das práticas corporais no contexto contemporâneo em sete Sub-Projetos, com temas e eixos importantes e difundidos, especialmente como atividades de lazer e que, ao serem articulados em uma única pesquisa, nos deram uma possibilidade maior de coerência interna e sistematicidade.

Assim, o Sub-Projeto “*Capoeira e os Passos da Vida*”, procurou investigar a Capoeira a partir de um enfoque interdisciplinar de trabalho, considerando a polissemia dessa manifestação cultural e a necessária articulação de aportes teóricos vinculados à filosofia, à história, à sociologia e à pedagogia. “*Dançando com seu Tempo*” pautou-se em uma metodologia de construção que lida com o sensível na construção dos movimentos, situando-se a partir dos fundamentos metodológicos da improvisação para auxiliar às pessoas uma leitura do mundo que as cerca. “*As Artes Marciais no Caminho do Guerreiro*” buscou no Karatê-Do e no estilo *Wado-Ryu* suas ferramentas com as quais o ser humano pode compreender e interagir com o mundo que o cerca e consigo mesmo, de uma forma harmônica e natural. “*Hip Hop, Movimento e Cidadania*” teve suas interfaces com a luta pela superação da sociabilidade em que vivemos mediante a recriação social, dimensões que estiveram “incorporadas” neste movimento, sendo, justamente, a formação dos educadores do movimento Hip hop, o foco da pesquisa realizada. “*Práticas Corporais na Maturidade*” buscou conhecer as necessidades destes corpos na maturidade, conduzindo o trabalho à proposição e experimentação de diferentes práticas corporais, considerando, no processo das experimentações, princípios como a cidadania, democracia, participação, cooperação, solidariedade, autonomia e emancipação humana. Por sua vez, “*Vivências do Coração*” perspectivou práticas corporais não pautadas apenas num treinamento da função aeróbia ou da flexibilidade, mas em vivências corporais lúdicas para pessoas que apresentavam diagnóstico de dislipidemia (ou portadores de afecções cardiovasculares). Por fim, “*Artes Corporais e Aventuras na Natureza*” constituiu-se de práticas pautadas na análise das possibilidades de novas relações ser humano-natureza, tomando como princípios a sustentabilidade (conforme os princípios do Ecodesenvolvimento) e a educação ambiental.

---

<sup>2</sup> Contamos com a participação dos professores doutores Denise Bernuzzi Sant’Anna, Vicente Molina Neto e Celi Nelza Zulke Taffarel, além da colaboração da Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares na estruturação do Projeto Integrado de Pesquisa; pesquisadores estes, que atenderam generosa e gratuitamente ao nosso convite e que encaminharam textos para compor esta coletânea.

Esta Pesquisa Integrada contou com atividades coletivas ao longo de mais de um ano de trabalho<sup>3</sup>, em grupo de estudo e planejamento mensal. Além disso, ocorreram várias atividades semanais específicas de cada Sub-Projeto, com tarefas de estruturação dos instrumentos de pesquisa e dos fundamentos teórico-metodológicos, até as reuniões de planejamento para intervenção, além do trabalho pedagógico desenvolvido com grupos de diferentes comunidades da Grande Florianópolis.

Alguns Sub-projetos realizaram 44 sessões, com duração de uma hora e trinta minutos, realizadas duas vezes por semana; outros apresentaram formato diferente, como *Artes Corporais e Aventuras na Natureza*, o qual se deu em 15 sessões de 4 a 8 horas, totalizando, no final, um tempo similar aos dos outros Sub-projetos. A Pesquisa iniciou com cerca de 131 participantes e finalizou, oscilando entre 106 a 109 pessoas. Desses participantes, 62 foram mulheres e 47 homens, com idades entre 11 e 51 anos. Os locais de realização dos mesmos foram salas de sedes sociais de bairros, da e na UFSC, em espaços abertos de recantos e de escolas. A pesquisa atingiu quatro bairros da Ilha de Santa Catarina: Trindade, Serrinha, Estreito e Campeche e um bairro de um município vizinho: Comunidade de Vargem do Braço, localizada em Santo Amaro da Imperatriz. A população participante pertencia ao próprio bairro ou bairros em seu entorno, predominada por estudantes e trabalhadores/as, tendo o seu nível sócio-econômico oscilando entre médio baixo e médio.

Cada Sub-Projeto apresentou resultados específicos, relacionados às práticas corporais investigadas e detalhados em relatórios próprios; mas, confirmando a unidade do Projeto Integrado, algumas observações e conclusões foram registradas em todos eles.

### **Para finalizar...**

Provenientes do movimento observado no próprio trabalho de campo e na reflexão teórica desenvolvida em cada um dos Sub-Projetos resultaram as seguintes categorias de análise: da **contribuição à formação humana**; da **organização do processo pedagógico**; e da **constituição da corporeidade**.

A primeira tratou de refletir a relação ser humano-natureza, o processo de alteridade como parte das relações identitárias que foram sendo estabelecidas ao longo do processo de pesquisa, elementos esses relacionados à formação humana.

A segunda categoria teve como eixos analíticos a problematização da técnica, a negação da lógica produtivista/reprodutivista, a diversidade/enriquecimento do repertório de movimentos e a re-significação dos conteúdos.

Por fim, a terceira categoria – a constituição da corporeidade – apresentou reflexões sobre os aspectos que comportam o lúdico, a fruição, a auto-estima, o ritmo, a percepção corporal, a ampliação das formas de expressão/linguagem corporal. Pensar acerca da constituição da corporeidade nos remete a generalização dos quadros de mal estar que podemos observar em diferentes idades, indivíduos e sociedades. Estes quadros que se explicitam na materialidade corpórea nos mostram a inferência dos tempos modernos organizados sob a égide da aceleração e da produtividade.

---

<sup>3</sup> O início das atividades do grupo de pesquisa deu-se em janeiro de 2004 e sua conclusão em março de 2005.

Nossa avaliação é de que essa Pesquisa Integrada incrementou, também, o processo da formação de pesquisadores em diferentes níveis da carreira acadêmica, com alunos da graduação, especialização, mestrado e doutorado, além de mestres e doutores, através do estudo e discussões desenvolvidas, da organização metodológica encaminhada e da construção e apresentação dos relatórios de pesquisa.

Nossa compreensão é a de que projetos como este, encaminham a consolidação do tripé que deve caracterizar as Instituições de Ensino Superior, sobretudo, as Universidades Públicas – ensino, pesquisa e extensão – em uma única ação, reafirmando a qualidade do serviço prestado à sociedade, tanto contribuindo na construção do conhecimento e de outra concepção de ciência, quanto de uma intervenção profissional aliada ao compromisso social.

#### Referências:

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In BOSI, A. Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo:Ática, 1987.

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In BOSI, A. Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo:Ática, 1987.

BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre:Magister, 1992.

FRAGA, A. B. O exercício da informação: . Porto Alegre, 2005.

MASCARENHAS, F. Lazer como prática da liberdade. Goiânia:Editora da UFG, 2003.

SILVA, A. M. A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In SOARES, C. L. Corpo e historia. Campinas:Autores Associados, 2001.

VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol 24, n. 2, p. 161-172. Campinas: CBCE/Autores Associados, 2003.

WILLIAMS, R. Cultura. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2000.

Ana Márcia Silva: [anamarciasilva@uol.com.br](mailto:anamarciasilva@uol.com.br)

Iara Regina Damiani: [iarard@bol.com.br](mailto:iarard@bol.com.br)

Endereço para contatos:

Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Desportos  
Bloco 1 Sala 10  
Campus Universitário Trindade  
Florianópolis, SC  
CEP: 88940-000

SOLICITA-SE DATA-SHOW PARA APRESENTACAO.

## AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ESPORTE DE LAZER ENTRE PRATICANTES DE VOLEIBOL NA MELHOR IDADE.

Autor: Prof. Esp. José Pedro de Oliveira Alvarenga  
Instituição: Faculdade de Educação Física/UFG

*RESUMO: Este trabalho trata-se de um relato de experiência de uma pesquisa em andamento, na qual pretendo abordar a temática do lazer, mais objetivamente o esporte de lazer através do voleibol praticado no município de Goiânia por mulheres de idades variadas. Objetivarei meu trabalho nas praticantes acima de 50 anos, pois apesar de muitas delas identificarem-se com o voleibol, desconhecem significado e as possibilidades amplas do lazer, e como isto poderá interferir em suas vidas.*

*RESÚMEN: Este trabajo trata de un relato de experiencia en una pesquisa en adamiento por la cual pretendo abordar el tema del ocio, más concretamente el deporte como ocio por médio del volibol practicado em Goiânia-Go por mujeres de distintas edades. Centraré mi trabajo em lás mujeres con edad superior a los 50 años, puesto que aún cuando muchas de ellas se identifican con el volibol, desconocen el significado y las posibilidades amplias del ocio y como ello podrá intervenir en sus vidas*

*ABSTRACT: This paper is a report about the experience of a research still in progress in which I intend to analyze the thematic of leisure, more specifically the sport as a form of leisure through the practice of volleyball in Goiânia (GO) by women of various ages. The focus of this paper will be women above fifty years old, because despite the fact that many of them identify themselves with the practice of volleyball, these women don't know the meaning and the wide possibilities of leisure and how it may interfere in their lives.*

### 2. JUSTIFICATIVA

Existem muitos problemas em todas as grandes comunidades urbanas de qualquer país, problemas os quais, mesmo com a tecnologia atual e recursos mais diversos, torna-se um desafio para as autoridades competentes na tentativa de solucioná-los. Como consequência disto, a qualidade de vida de forma geral nestas grandes cidades, ao contrário do que se pensa, deixa a desejar em vários aspectos. Como exemplo citaremos o transito, a poluição sonora e visual, a qualidade do ar que se respira, a violência *das* ruas e *nas* ruas e, finalizando, o descaso das autoridades quanto a criação e implantação de políticas públicas que possa atender minimamente as necessidades o lazer da população desta ou daquela comunidade.

Neste conturbado contexto urbano com suas peculiaridades é que surgem as inúmeras atividades consideradas e descritas como lazer, as quais proporcionam um determinado tipo de excitação às pessoas que as praticam ou apenas assistem como espectadores/torcedores. Reportando-se ao lazer, ELIAS & DUNNING (1995) afirma que “a excitação é por assim dizer o condimento de todas as satisfações próprias dos divertimentos”. Por este prisma podemos entender que o lazer está e estará quase sempre presente em nossas vidas, às vezes de maneira positiva e marcante, outras vezes nem tanto,



porém, permeando as mais diferentes manifestações neste sentido. Para muitos autores o *lazer é sinônimo de prazer*, entendendo que o ser humano muitas das vezes, confunde-se não sabendo distinguir: lazer, emoção, prazer, sensação de liberdade, ludicidade.

Neste sentido BRAMANTE (1998) conceitua o lazer como sendo “expressão humana caracterizada pela experiência pessoal”, tendo como eixo principal a ludicidade.

Lançando mão mais uma vez dos autores ELIAS & DUNNING (1995), estes citam que “o ponto central do lazer está na relação das necessidades das características do lazer e do tipo de sociedade onde ela se insere”. Estes mesmos autores afirmam que o esporte moderno - o que conhecemos hoje e que é diferente do esporte com características ritualísticas e festivas como era praticado na antiguidade - surgiu a partir da institucionalização de práticas populares na Inglaterra no final do século XVIII e representava uma das principais manifestações de lazer das classes dominantes da época.

Com o passar dos anos e a natural popularização das práticas esportivas para as classes menos favorecidas economicamente, ocorreu concomitantemente também a proliferação de diferentes modalidades esportivas, dentre elas o voleibol, o qual em sua história inicial apresentava características tais como:

1. Uma opção de lazer a mais, em especial para as pessoas de meia idade, ou sedentárias ou obesas;
2. Uma prática esportiva que, de início era indicada para mulheres, especialmente nos países asiáticos;
3. Uma atividade física coletiva onde não existia contato físico nem confronto corpo a corpo entre os jogadores, devido a existência da rede que os separava;
4. Uma prática que possibilitava a participação de duas equipes sem número definido de jogadores, desde que fosse igual para ambas;
5. Uma atividade prazerosa onde não há limite de tempo de jogo, ou seja, a contagem de pontos determina o final da partida;
6. O objetivo principal de cada equipe é impedir a bola tocar no solo de seu campo, podendo ser feitos até três toques por equipe.

Acredito mesmo que, o voleibol praticado antigamente quando da sua criação, bem como o voleibol praticado atualmente enquanto esporte de lazer, possa proporcionar aos seus adeptos “*uma excitação mimética*” (ELIAS & DUNNING-1995), porém com aspecto diferenciado, podendo até mesmo ser encarado como uma manifestação “*desprovida de perigo, e pode ter efeito catártico*” (*idem*), devido as características das regras, o não contato físico e a pouca agressividade e violência nas ações ofensivas (cortadas).

Com opiniões de certa forma semelhantes, MARCELLINO (1987) diz que “*o lazer é a válvula de escape de angústias e fadigas do cotidiano*”.. Ou até mesmo atuando como um bálsamo..”Diluidor de tensões” do dia a dia geradas pelo trabalho, pelos compromissos sociais e ou familiares; o mesmo autor enfatiza afirmando que “*considera fundamental a busca do prazer no lazer*”.

No mundo atual, em todos os setores da produção inclusive nos esportes existe uma procura incessante pela performance e pelo desempenho mais eficiente, o(a) mais rápido(a). De maneira parecida e gananciosa até, vemos na produção industrial e agrícola, na produção de bens de consumo, das telecomunicações etc., acontece uma busca frenética e quase inatingível para o ser humano, que é forçado a redobrar esforços, superar metas, trabalhar uma carga horária excessiva, sob condições difíceis, escravizantes às vezes.

É neste momento que entra em cena o esporte de lazer através das associações, dos sindicatos e grupos organizados, que passam a reivindicar para seus associados além dos direitos a uma jornada de trabalho mais humana e digna, começam a “pedir” políticas

públicas concretas, buscando a princípio de maneira discreta, tímida até, também o lazer como minimizador dos males advindos deste trabalho excessivo. Estas iniciativas muitas das vezes partem de necessidades individuais desta ou daquela pessoa que, já ouviu falar, ou leu em algum lugar que o lazer é muito importante para a vida das pessoas. Assim, aos poucos uma idéia toma forma, cresce transforma-se em desejo de um grupo, de uma associação e “contamina” todo um bairro, toda uma cidade.

Neste contexto de grupos que buscam o lazer em suas mais diferentes manifestações é que aparece o esporte de lazer, no caso específico o voleibol praticado de maneira lúdica, desprovida de muita competitividade e do “vencer a qualquer custo” é que pretendo elaborar meu estudo.

Pessoalmente tenho vivenciado o voleibol desde minha infância quando presenciava meus pais e vários amigos que se reuniam aos fins de semana para jogar voleibol de forma semelhante a descrita acima. Mais tarde por volta dos meus quinze anos comecei a praticar o voleibol de maneira sistematizada no colégio onde estudava no município de Goiânia-Go. Desde então, de diferentes maneiras o meu envolvimento com o voleibol nas suas múltiplas manifestações persiste até hoje. Nos últimos oito anos tenho acompanhado com inegável interesse a grande procura pelo voleibol como atividade de lazer no município de Goiânia. Curiosamente os praticantes são quase que exclusivamente pessoas do sexo feminino, as quais se reúnem semanalmente em diversos locais como: clubes, associações de bairros, academias e condomínios, na intenção de praticar um voleibol diferenciado que tanto faz bem ao corpo e mais ainda ao espírito, onde na maioria das vezes compartilhando as mesmas intenções e idéias do “jogar com e não apenas jogar contra”(BROTTO, 1997) tornando desta maneira o jogar voleibol uma brincadeira saudável e gostosa de participar, a qual não prioriza o vencer, muito menos o aspecto de ser campeão “custe o que custar”.

### 3 = OBJETIVOS =

- Pretendo com este trabalho “relatar minhas experiências dentro de um projeto de pesquisa, relativo às representações acerca do esporte de lazer entre praticantes de voleibol do sexo feminino acima de 50 anos”.
- Estudar e interpretar quais as representações que o esporte de lazer proporciona aos praticantes de voleibol nesta faixa etária;
- Contribuir com estas pessoas que buscam esta forma de lazer, ampliando os conceitos e concepções sobre o lazer e da importância do mesmo em suas vidas.
- Diversificar e aprofundar meus conhecimentos sobre este tema tão importante.

### 4 = METODOLOGIA=

Trata-se de um relato de experiência de um projeto de pesquisa com 09(nove) pessoas do sexo feminino acima dos 50 anos, desenvolvido no município de Goiânia-Go, ao longo dos últimos três anos.

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, farei uso de também de: observação, registro em diários, notas de campo, questionários semi-estruturados, entrevistas (uso de gravador e fita cassete) e demais instrumentos que me possibilitem extrair com maior

fidedignidade as informações que irão me subsidiar nesta intenção de fazer um trabalho de qualidade.

Dentro dos procedimentos, após a coleta dos dados e considerando as variáveis, farei uma análise destes dados e informações, dialogando sempre com inúmeros autores desta área.

#### 5= FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS=

A partir do meu referencial teórico, da minha pesquisa bibliográfica e também das futuras leituras que certamente farei, travar no bom sentido, um debate, um diálogo com os diversos autores desta área a ser pesquisada. Sendo uma pesquisa etnográfica, farei uso de também de: observação, registro em diários, notas de campo, questionários, entrevistas e demais instrumentos que me possibilitem extrair com maior fidedignidade as informações que irão me subsidiar nesta intenção de fazer um trabalho sério e de qualidade.

#### 6 = CONCLUSÃO=

Por se tratar de um relato de experiência, ao longo do tempo pude observar e constatar claramente por parte das praticantes uma identificação com a modalidade esportiva voleibol. Porém penso que elas desconhecem as inúmeras possibilidades e o real significado que o lazer pode proporcionar através do voleibol enquanto uma prática esportiva.

Durante longos oito anos, e, em específico nos últimos três anos, trabalhei vivenciando com estas pessoas nas suas práticas esportivas. Foram inúmeras as situações de momentos bons e ruins, principalmente no início deste trabalho por ainda não entender bem o comportamento de pessoas nesta faixa etária, suas reações e atitudes.

Trata-se de um campo vastíssimo de pesquisa, porém sugiro aos atuais e futuros colegas pesquisadores terem bastante cuidado em todos os sentidos quanto a trabalharem com pessoas nesta faixa etária, pois se trata de seres humanos especiais por: suas limitações físicas impostas pela idade; muitas delas buscam na prática esportiva uma atividade física ou alternativa diferente das academias, ou somente companhia de pessoas com quem conversar e trocar idéias. Às vezes são muito exigentes quanto ao relacionamento de amizade com pessoas do mesmo sexo, e até mesmo do sexo oposto.

#### 7= REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS =

- 1- BRACHT, Valter. Sociologia do esporte: uma introdução – Vitória: UFES, CEFD, 1997.
- 2- BRAMANTE, Antonio. Lazer: Concepções e Significados. Revista *Licere*. UFMG, 1998, pp.09-17.
- 3- BRUHNS, H.T.(org.) *Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes*. São Paulo, chronos, 2002.
- 4- BIZZOCHI, Cacá. O Voleibol de alto nível: da iniciação à competição, SP, Fazendo Arte, 2000.
- 5- BROTTTO, Fábio - Jogos Cooperativos – Ed. Re-Novada – Santos, 1997.

- 6- CASTELLANI FILHO, Lino. Lazer e Qualidade de Vida. In Marcelino, Nelson Carvalho(Org.) Políticas Públicas Setoriais de Lazer. Campinas: Autores Associados, 1996, pp.07-21.
- 7- ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric – A busca da excitação – cap. I, Difel, 1985.
- 8- OLIVEIRA, Sávio Assis. A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica – mestrado em educação – FE/UFPE, 1999.
- 9- MARCELLINO, Nelson. Para tirar os pés do chão.
- 10- ORLICK, T. Vencendo a competição. São Paulo, Acrópolis Book Ltda, 1978.

## **ATIVIDADES DE AVENTURA E TECNOLOGIA: ELITIZANDO A PRÁTICA DE LAZER.**

Higor Redígolo dos Santos.  
Kelly do Nascimento.  
Professores de Educação Física.

### **RESUMO**

*O papel da tecnologia na prática das Atividades de Aventura é essencial, porém, o alto custo dos equipamentos exclui a possibilidade da classe-que-vive-do-trabalho de experimentar tais atividades. A intenção deste trabalho foi fazer uma reflexão sobre o contexto das Atividades de Aventura enquanto prática de lazer.*

### **ABSTRACT**

*The role of technology is an essential point to the practice of Activities of Adventure. However, the high cost of equipments makes things harder and excludes any possibilities for the lower classes to purchase such equipments or chances of trying any of these activities. This work intends to promote the reflection on the context of Activities of Adventure while practice of leisure.*

### **RESUMEN**

*El papel de la tecnología sobre la práctica de Las Actividades de Aventura es esencial, sin embargo, el alto coste de los equipos, excluye la posibilidad de que la clase que vive del trabajo, experimente y lleve a cabo tales actividades.*

*La intención de este trabajo fue la de reflexionar sobre el contexto de Las Actividades de Aventura como práctica de solaz.*

Quando ouvimos falar em Atividades de Aventura, ou esportes radicais que é o termo mais comum encontrado, logo vem em nossa mente lugares belíssimos com pessoas com um visual despojado que enfrentam as situações mais impressionantes que se possa imaginar, como descer cachoeiras penduradas por uma corda, escalar montanhas, descer corredeiras a bordo de um bote de borracha, ou saltando de pára-quedas de alturas incríveis, porém dificilmente paramos para pensar como estas pessoas realizam estas atividades e quem são estas pessoas, e quando perguntamos quem são estas pessoas estamos querendo saber a que classe social pertencem. Segundo Marinho (2003), pode chamar de Atividades de Aventura as diversas práticas esportivas manifestadas privilegiadamente nos momentos de lazer, com características inovadoras e diferenciadas dos esportes tradicionais, pois as condições de prática, os objetos, a própria motivação e os meios utilizados para a sua realização são outros. Além disso, há também a presença de equipamentos tecnologicamente inovadores permitindo uma fluidez entre o praticante e o espaço de prática – terra, água ou ar. São atividades cercadas de riscos e perigos, na medida do possível calculados, não ocorrendo treinamentos intensivos prévios (como no caso dos esportes tradicionais de práticas corporais como a ginástica e a musculação). A experimentação acontece de maneira mais direta, havendo um afastamento de rendimentos planejados. A proposta deste trabalho foi fazer uma reflexão sobre o contexto das Atividades de Aventura enquanto práticas de lazer, atividades estas que nos últimos anos vem tendo um grande aumento no número de praticantes, turistas ou não, que saem em busca de lugares paradisíacos para poderem praticar essas modalidades durante os finais de semana, férias ou feriados. Como exemplo desta situação podemos citar a cidade de Brotas, localizada no interior de São Paulo, que aos finais de semana reúne centenas de turistas em busca de adrenalina, lazer e diversão.

Paralelamente a esse crescimento da prática de atividades que coloca o indivíduo em situações extremas, ocorre o avanço tecnológico que é aplicado no desenvolvimento de equipamentos específicos para a prática dessas atividades. Esses equipamentos são construídos com materiais e características específicas para cada ambiente em que as atividades irão realizar-se, tornando o custo de aquisição destes equipamentos elevado. Para entendermos o processo de elitização das Atividades de Aventura, temos que ter em mente que no sistema capitalista para se chegar na obtenção do lucro, antes tem que ocorrer o processo de produção e consumo dos bens produzidos. O processo de consumo ocorre de acordo com as necessidades dos indivíduos, necessidades estas que muitas vezes são produzidas pelo próprio sistema capitalista para que assegure a sua manutenção. Seguindo este raciocínio o lazer, enquanto necessidade humana, torna-se um item de consumo devido a sua apropriação pelo capital. Sendo assim, parece inevitável afirmar que o lazer, entendido como ocupação ou atividade durante um tempo liberado das obrigações numa sociedade capitalista, implique necessariamente numa relação de consumo, relação esta que ocorre de forma desigual entre as classes sociais, pois o que se consome no tempo de lazer do operário não é o mesmo consumido no tempo de lazer do presidente da mesma fábrica (PADILHA, 2000). Trazendo essa discussão para o âmbito das Atividades de Aventura não podemos contestar que a partir das novas tecnologias os praticantes estão descobrindo diferentes formas de vivenciar esta prática, trazendo para si marcas de uma experiência sensível, resultante de uma (re)aproximação com a natureza, porém por se tratar de uma atividade de lazer inserida no contexto capitalista baseado nas relações de consumo, torna-se necessário refletirmos sobre quem está fazendo uso destas atividades. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre o papel desempenhado pela tecnologia na aproximação ou afastamento do ser humano junto à natureza e o seu comprometimento com o capital, ou seja, assim como o avanço tecnológico trouxe diversas transformações no mundo do trabalho, como a flexibilização dos processos de produção, que acarretou em precarização do trabalho e o agravamento da pobreza e da exclusão social, dificultando a classe-que-vive-do-trabalho de ter uma vida cheia de possibilidades, trouxe também por meio do custo elevado dos equipamentos utilizados para a realização das atividades de aventura a impossibilidade da classe-que-vive-do-trabalho de experimentar tais atividades. Como justificativa o trabalho teve o interesse de compreender o contexto em que as atividades de aventura estão inseridas. Do ponto de vista social buscou contribuir para a reflexão e debate em torno dos problemas sociais que afetam diretamente o homem em sua prática de lazer. Do ponto de vista científico buscou proporcionar a ampliação do conhecimento teórico já existente em torno das questões do lazer e em especial das atividades de aventura. A escolha deste tema partiu da preocupação e do interesse em mostrar o que vem sendo estudado no meio acadêmico sobre a questão da tecnologia como um dos grandes fatores elitizadores dessa prática. Como metodologia foi utilizada como delineamento de estudo a pesquisa empírica, utilizando o materialismo histórico dialético como corrente teórica. Para isso utilizamos os artigos publicados nos números 4 e 5 da Revista LICERE e nos ANAIS XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL. Nas publicações da Revista Licere, por se tratarem de artigos completos realizamos uma análise de forma mais minuciosa, ao passo que nas publicações do Encontro Nacional de Recreação e Lazer pelo fato de alguns textos estarem no formato de resumos dividimos os mesmos por temas e fizemos uma análise mais sucinta. No levantamento feito nas publicações da Revista Licere, dos seis volumes existentes foram encontrados quatro artigos nos últimos dois volumes, mostrando que a discussão acadêmica sobre o tema Atividades de Aventura neste periódico é de certa forma recente. No levantamento dos artigos publicados no XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL, que aconteceu no ano de 2003 na cidade de Santo André, cujo tema foi: “Lazer e Trabalho:

novos significados na sociedade contemporânea”, que teve durante o encontro a exposição de quinze trabalhos relacionados ao tema Atividades de Aventura, sendo que três trabalhos foram expostos na forma de mesas temáticas, onze na forma de pôsteres e um na forma de palestra. No final da pesquisa podemos perceber a existência de estudos de extrema relevância relacionados a diversas temáticas que envolvem as Atividades de Aventura, como portadores de necessidades especiais e idosos, esporte, mercado de trabalho, educação ambiental e diferentes opções de atividades, porém nenhum deles se propôs a discutir o fenômeno da elitização destas atividades e nem mesmo do papel que a tecnologia assume para a ocorrência deste fenômeno. O fato de ao término da análise da produção acadêmica não encontrarmos nenhum estudo voltado para esta questão mostra que existem lacunas nos estudos relacionados ao tema Atividades de Aventura e que necessitamos promover uma compreensão mais aprofundada deste universo em relação às questões da sociedade e do lazer, pois não podemos enxergar as Atividades de Aventura como um fenômeno que não sofre as influências das transformações do mundo do trabalho e da sociedade. Com isso sentimos a necessidade da existência de trabalhos que tratem deste tema para que possa haver um aumento da consciência crítica sobre as questões que envolvam o lazer, a tecnologia, e em especial das Atividades de Aventura em relação às transformações da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, L. R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** Boitempo, 2002, 6º ed.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** Campinas: Cortez, 2002, 8º ed.

COSTA, S. T.; SANTOS, N. F. **Tecnologia de confiança: a vida por um fio na escalada.** In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2001, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, 2001, p.

MARINHO, A. **Da aceleração ao pânico de não fazer nada: corpos aventureiros como possibilidades de resistência.** In: Turismo, lazer e natureza. Org. Alcyane Marinho; Heloísa T. Bruhns. São Paulo, ed. Manole, 2003.

\_\_\_\_\_. **Natureza, Tecnologia e Esporte: novos rumos.** Revista Conexões: educação, esporte e lazer. Campinas, vol. 1, nº 2, p. 60-69, jun. 1999.

PADILHA, V. **Tempo livre e Capitalismo: um par imperfeito.** Campinas: Alínea, 2000.

POLATO, T. **Por um lazer potencialmente transformador: um estudo sobre as apropriações conceituais do lazer.** 2004. Tese (Mestrado em Lazer) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, S. **Tecnologia: contra ou a favor do ser humano.** Um outro olhar: filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

## ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PRÁTICA DE LAZER PARA A VIDA

David de França Arcoverde – Acad. NIEL-UFPE

Roberta Evaristo – Acad NIEL/UFPE

Tereza França - Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.-NIEL-DEF-UFPE

Alexandre Calderano de Lima - Co-Orientador: Prof. Esp. NIEL-UFPE

Geórgia Borges de Carvalho - Co-Orientadora Prof. NIEL-UFPE

*Práticas de aventuras é um fenômeno importante na atualidade e, o aumento de praticantes é um indicativo da difusão e diversidade dessas práticas ligados à natureza, o que constata-se o surgimento de novas interações do ser humano e os diferentes espaços ecológicos. Objetiva investigar e identificar em que dimensões são materializadas possibilidades de viver práticas de aventura que qualifiquem e permitam desenvolver a corporeidade em amplas dimensões, tomando como universo pesquisado jovens, entre 14 e 18 anos, residentes na CDU e alunos(as) do 1º. Período de Educação Física da UFPE.*

*Practices of adventures are at the present time an important phenomenon and, the apprentices' increase is an indicative of the diffusion and diversity of those practices linked to the nature, what is verified the appearance of the human being new interactions and the different ecological spaces. It objectifies to investigate and to identify in that dimensions are materialized possibilities to live adventure practices that qualify and allow to develop the corporality in wide dimensions, taking as young researched universe, between 14 and 18 years, residents in CDU and students(the) of the 1st. Period of Physical Education of UFPE*

*Prácticas de aventuras son la actualidad un fenómeno importante y, el aumento de los aprendices es un indicativo del difusión y diversidad del esas prácticas se unidas la naturaleza, lo que se verifica la apariencia del ser humano las nuevas interacciones y los espacios ecológicos diferentes. Él objetivo para investigar y identificar en que se materializan dimensiones las posibilidades de vivir prácticas de aventura que califican y permiten desarrollar el cuerporeidade en dimensiones anchas y toman como universo investigado joven, entre 14 y 18 años, los residentes en CDU y aluno(a) de los 1. Periodo del Educación Física del UFPE*

Nos dias atuais podemos ver que a fuga da cidade grande traz, para os espaços naturais, pessoas que tentam mudar a rotina cansativa que lhes vem sendo imposta diariamente através do trabalho e de demais coisas que estão presentes no cotidiano, sendo ainda observado que além desta fuga urbana, também está existindo uma fuga dos esportes tradicionais e, os espaços naturais estão servindo para o crescimento dos esportes radicais/naturais. Podemos perceber que atualmente muito se tem falado em qualidade de vida, relacionando-a, intimamente, com uma forma de viver na natureza, que vem modificando em várias pessoas a atitude que tem perante a sua vida.

Considerando este primeiro aspecto citado, trazemos para esta discussão o trabalho “Atividades de Aventura: possibilidade de práticas corporais” que vem sendo



realizado sob forma de um projeto PIBIC financiado pelo CNPq e desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco com alunos do curso de Educação Física através do Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer sob a coordenação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza França. O principal ponto levantado por este projeto é relacionado com a possibilidade de se reconhecer as Atividades de Aventura como uma dimensão do Lazer argumentando que tais atividades podem ser vivenciadas nesse âmbito. No intuito de tornar científica esta proposição, utilizamos uma metodologia interventiva-participativa baseada num critério de pesquisa-ação na qual trabalhamos com um grupo de monitores-pesquisadores, uma orientação formada pela professora coordenadora do Núcleo de Pesquisa e por outros dois professores como co-orientadores, estes, com uma adiantada carga de pesquisa que serviu como uma base sólida no desenvolvimento do projeto e, por fim uma turma formada por alunos do primeiro período do curso com a qual era trabalhado o conteúdo acumulado pela pesquisa e discussões orientadas. Todo o processo de intervenção foi registrado sob forma de material fotográfico, áudio-visual, relatórios, questionários e relatos de experiência e avaliado sob um olhar crítico-constructivo que vem a culminar na elaboração de Relatórios e na socialização do conhecimento por meio da apresentação do trabalho em congressos científicos.

Os praticantes de atividades de aventura querem, e tendem a aumentar, o conhecimento sobre as relações existentes entre a qualidade de vida, atividade física e meio ambiente, quando estão praticando e vivenciando tais práticas. Neste contexto, este subprojeto coloca como problema o seguinte: as atividades de aventura junto à natureza, permitem possibilidades de práticas corporais que propiciem a melhoria da qualidade de vida, a partir da relação, o ser humano e a natureza?

Para responder este problema, delimitamos como objetivo, investigar e identificar em que dimensões são materializadas possibilidades de viver atividades de aventura junto à natureza, que qualifiquem e permitam desenvolver práticas corporais no que diz respeito à preservação ambiental e possa enriquecer a vida dos(as) praticantes. Neste sentido, optamos por desenvolver práticas de aventura com um grupo de jovens, entre 14 e 18 anos, residentes na Cidade Universitária, como também, um grupo de alunos(as) do 1º. Período do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE.

As vivências são desenvolvidas no campus da UFPE, nas dependências do NEFD e nos espaços públicos destinados às atividades de aventura. O equipamento necessário ao desenvolvimento das práticas será disponibilizado por dois grupos de praticantes de esporte de aventura que integram os grupos Face Vertical e Filhos da Terra Esporte de Aventura e, por aquisição dos próprios praticantes. As vivências serão realizadas duas vezes por semana com duas horas de duração.

Nesta diretriz buscamos inicialmente um meio e uma metodologia avaliativa que nos permitisse embasar e tornar científica aos recursos audiovisuais, registros fotográficos, formulários e relatos de experiência obtidos entre grupos de praticantes já com uma carga de experiências, outros iniciantes e admiradores. Esses dados nos permitem levantar uma discussão sobre o real valor das Atividades de Aventura junto à natureza.

A prática a qual nos detivemos, devido a uma infinidade de possibilidades neste tipo de atividades, foi o Rapel, uma modalidade que exige muito mais técnica do que força. De uma forma geral, e ao olhar de um observador, esta atividade consiste numa descida vertical de uma pessoa guiada e orientada numa corda por um sistema de frenagem preso ao seu corpo. Este conceito, porém, não leva em consideração alguns aspectos que são de vital importância para a atividade como: a ancoragem, um sistema utilizado para fixar a corda a um determinado ponto no local ou ponto de saída; a técnica de descida, forma, posicionamento e procedimentos necessários, básicos e indispensáveis a uma descida que corresponda tanto à expectativa quanto ao alcance do objetivo da mesma; os materiais

utilizados, que está estritamente relacionado com a qualidade na execução da atividade, sendo encontrado em material especializado fruto de estudos específicos na área tendo, também, direta relação com a segurança na atividade, e esta recebe um tratamento especial e mais elaborado pelos motivos que serão aqui especificados.

A segurança no Rapel está associada a duas concepções distintas, porém, interligadas, uma relacionada à própria estabilidade e bom desenvolvimento de todo o sistema e outra mais específica que diz respeito a um sistema de travamento de descida que é ativado por uma segunda pessoa. A segurança em geral, nem é preciso dizer, é algo que deve ser ressaltado ao máximo, considerando o perigo real da atividade que vem a ser por causa do ambiente de sua execução (locais altos e algumas vezes inóspitos). A começar pelo sistema de ancoragem, deve-se levar em consideração alguns critérios essenciais, tais como: ponto de fixação; materiais utilizados, visando uma maior resistência; sistema de back-up's, e forças de tração. Na prática a ancoragem é a principal etapa do Rapel e deve ser bem estudada e discutida entre possíveis instrutores para eu se possa ter um índice de falha aproximado do zero pelo confronto das diversas visões (válido neste sentido). Em seguida a corda que será utilizada na descida, que tem especificações e modelo próprio e deve estar em excelente estado considerando seu tempo de vida útil, os danos aparentes e prováveis transtornos na sua utilização tais como: choques muito bruscos e trações inadequadas que devem levar a sua inutilização. Os demais equipamentos e acessórios merecem também um tratamento especial principalmente no que se refere ao seu manuseio em se tratando dos equipamentos feitos em liga especial, que é o caso das ferragens (mosquetões e freios) que são altamente resistentes à tração, normalmente indicados para mais de dois mil quilos de força peso, porém, altamente sensível à queda devido ao surgimento de fissuras internas que, mesmo não sendo visíveis, devem levar a inutilização do material. É de extrema relevância também, o uso do capacete que, embora, não tenha sua estrutura especializada, na prática, no caso de uma queda, é extremamente necessário como prevenção de possíveis quedas de material, por exemplo, já que a parte superior sai do campo de visão do praticante, também no caso de uma cachoeira, onde é constante a descida de pedras e da própria água, dificultando a visão durante todo o processo, entre outras possibilidades que devem ser previstas evitando possíveis surpresas. O material deve ser encarado como essencial na atividade do Rapel culminando num aumento efetivo nos índices de segurança. Temos ainda a cadeirinha que é fixada à cintura e pernas do praticante e é responsável pela junção deste com a via (corda de descida) através do freio sendo, portanto, mais um ponto de atenção. O outro conceito de segurança citado acima vem a ser mais um back-up no contexto da atividade aumentando ainda mais a segurança.

Enfim todo esse processo e procedimentos são necessários pelo fato de se trabalhar com pessoas e com uma atividade que, se não executada com responsabilidade, poderá levar a um acidente fatal. É uma característica desta atividade o “risco seguro” uma possibilidade que vem a ser a principal fonte das emoções que podem ser vivenciadas em todo o processo, mas que fica estritamente condicionada a segurança real.

Por conseguinte a estas características que dão subsídios à contextualização da prática, voltamos a questão inicial da concepção lúdica desta atividade concedendo a esta uma possibilidade de ser vivenciada no campo do Lazer de forma a qualificá-lo e, no caso dos praticantes tornando-se algo efetivo e pertinente a suas vidas.

A partir desta visão e dos subsídios aqui apresentados, nos envolvemos no intuito de levantar um respaldo teórico mais apurado e de desenvolver e avaliar o material (em fase de coleta) de registros e relatórios para então apresentar um material que possa servir como um referencial no meio acadêmico visto que esta área é ainda pouco estudada e vem em contrapartida crescendo e se firmando no cenário mundial.

Temos clareza da relevância deste subprojeto, vez que a demanda de praticantes é bastante numerosa, as condições de espaços e equipamentos são favoráveis e, sobretudo, são práticas que, com certeza, contribuem para a vida cotidiana de cada um, ampliando também, o campo de atuação do profissional de Educação Física e, sobretudo, contribuirá ampliar a produção do conhecimento nesta área de uma forma multireferencial.

Esta é uma pesquisa desenvolvida em um campo emergente, busca argumentações e suporte teórico nos estudiosos críticos da Educação Física, os quais têm assegurado uma produção significativa. Buscamos ancorar nossas reflexões, entendendo que a aventura tende a descobrir o mundo, ao mesmo tempo em que se coloca como extremamente íntima do ser humano. Tudo que é profundo no mundo e no homem e, tem o mesmo poder de revelação e de renovação. Como a viagem é reveladora ao viajante. A aventura renova quem a vivencia em qualquer situação. Em Costa (2000), podemos constatar que a aproximação com a natureza, revela o surgimento de um neo-romantismo em que se busca uma reconciliação entre as forças materiais e as forças mentais, a retomada da idéia de uma força criativa universal geradora de uma única força unificadora homem/natureza.

Trazendo Thomas(1998) para este diálogo, fica evidente que a subjetividade do homem é alimentada pela produção de imagens que circulam sob diferentes versões nas interações sociais na e para a natureza humana e ecológica. A imagem é um dos meios através do qual estruturamos o nosso mundo e, esta mesma imagem configura-se num cenário natural que provoca no ser humano reflexões sobre sua vida e seu modo de vida no planeta. À luz dos estudos desses autores, podemos afirmar que muitas as práticas de aventuras produzem experiências que fazem fluir descobertas e sensações que podem deixar uma pessoa imaginado que está em um mundo de emoções expressas de forma plena, através dos movimentos realizados pela sua corporeidade junto à natureza.

Este estudo caracteriza-se como de natureza descritiva-interpretativa com ênfase na observação participante. O grupo investigado será composto alunos do primeiro período do curso de Educação Física da UFPE. Estes formarão um coletivo de 50 pessoas, entre homens e mulheres, que variam na idade de 18 (dezoito) a 27 (vinte e sete) anos. Os instrumentos para coleta de dados serão através de questionário, filmagens, gravações e da observação participante. Como procedimentos adotaremos a metodologia da proposição crítico-superadora para as vivências e a pesquisa-ação para orientar a coleta de dados.

Constatamos, até o momento que, durante as práticas e no momento de socializarmos os resultados desta pesquisa, apontaremos alternativas epistêmicas, metodológicas e aplicativas para (re)significar, numa perspectiva interdisciplinar, as práticas vividas no campo e no domínio da prática de aventura como possibilidade de expressão da ludicidade, das descobertas e do (re)significar o sentido da corporeidade numa dimensão de complexidade.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Vera Lucia de Menezes. *Esporte de aventura e risco na montanha – um mergulho no imaginário*. São Paulo: Manole, 2000.

CSIKZENTMIHALYI, Mihaly. *A Descoberta do Fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DUMAZEDIER, Joffre *A revolução do Tempo Livre*. São Paulo: SESC/Nobel, 1994

## GTT 11- RECREAÇÃO/LAZER

### ATIVIDADES DE LAZER E ENVELHECIMENTO: ESTUDO ETNOGRÁFICO NA SOCIEDADE ESPORTIVA RECANTO DA ALEGRIA - SOERAL

Raquel da Silveira (Graduada em Educação Física pela UFRGS)  
Marco Paulo Stigger (Professor Doutor vinculado a EsEF/UFRGS)  
Eliane Jost Blessmann (Mestre em Ciências do Movimento Humano)

#### RESUMO

Neste trabalho procuro compreender a maneira que os sócios da “Sociedade Esportiva Recanto da Alegria” - SOERAL vivenciam o *processo do envelhecimento* no tempo destinado às suas *práticas de lazer*. Formada por homens, na sua maioria, aposentados, a SOERAL oferece atividades como: jogo de cartas, dominó, damas, xadrez e jogo de bocha. Privilegiando o contato direto com o universo investigado, utilizei como metodologia a etnografia que possibilitou identificar a SOERAL como espaço onde o envelhecimento é vivenciado através de uma lógica singular na qual valores e regras particulares ganham destaque.

#### RESUMEN

En este trabajo procuro comprender la manera que los socios de la “Sociedade Esportiva Recanto da Alegria” – SOERAL vivencian el proceso del envejecimiento en el tiempo destinado a sus prácticas de recreación. Formado por hombres, en su mayoría jubilados, la SOERAL ofrece actividades como: juego de cartas, dominó, damas, ajedrez y juego de bochas. Privilegiando el contacto directo con el universo investigado. Utilice como metodología la etnografía que posibilitó identificar la SOERAL como espacio donde el envejecimiento es vivenciado a través de una lógica singular en la cual valores y reglas particulares ganan destaque.

#### ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand the way the members of “Sociedade Esportiva Recanto da Alegria” - SOERAL experience the aging process on their leisure time. Formed by men mostly retired, SOERAL offers activities such as: card games, domino, checkers, chess and play bocchia. The methodology used was Ethnography due to direct contact with the investigated universe. It made it possible to identify SOERAL as place where aging experienced through a unique logic in which values and rules gain prominence.

#### Introdução

O surgimento de grupos de terceira idade, de universidades de terceira idade e de serviços específicos destinados as pessoas idosas, revela que além das mudanças no delineamento do perfil demográfico do país, este segmento da população tem provocado alterações socioculturais na sociedade brasileira. Neste sentido, é difícil discordar de Coutrin (2002), quando afirma que nas últimas décadas presenciamos mudanças nos padrões culturais das pessoas envelhecidas, onde estas passaram a reivindicar seus direitos de lazer, educação, saúde, política, afetividade, etc..

Desta maneira abre-se espaço para pensar o processo do envelhecimento dentro de um quadro mais abrangente. Apesar de alguns trabalhos terem a concepção de que este momento da vida seja sinônimo de *decadência*, *improdutividade* e *dependência*, existem outros, que atribuem à velhice diversos sentidos e significados. Este último tipo de abordagem tem o propósito de apreender o fenômeno do envelhecimento através de um enfoque *particular*, e não julgá-lo de forma *generalizadora*. Estes estudos têm o mérito de se esforçarem para não *cair* na armadilha de reduzir um processo complexo como o envelhecimento, a uma dimensão apenas (Beauvoir, 1990; Batista, 2002).

Seguindo nesta última perspectiva, esta investigação trata de um grupo de senhores que destinam parte de seus dias para a prática de atividades de lazer em um espaço público da cidade de Porto Alegre, os quais, segundo Peixoto (2000), públicos podem ser considerados privilegiados para as pessoas que se encontram na velhice participar e/ou estabelecer redes de sociabilidade.

Um destes locais é o Parque Farroupilha, em Porto Alegre, o qual oferece diversos espaços e grande possibilidade de atividades, nos quais são atribuídos inúmeros significados pelo público ali presente. Neste Parque, chama a atenção um pequeno lugar que é freqüentado diariamente por senhores que dele se apropriam para praticar jogos de cartas, dominó, xadrez, damas e o jogo da bocha, constituindo assim a Sociedade Esportiva Recanto da Alegria - SOERAL<sup>1</sup>.

Caracterizada pela prática de atividades voltadas para o lazer, a SOERAL apresenta um *tipo de sociabilidade* particular vivenciada por pessoas que se encontram na velhice, constituindo uma entre as tantas formas de interação social existentes. Com isso, o objetivo deste trabalho é identificar, analisar e compreender os principais aspectos que formam este *tipo de sociabilidade* que é parte integrante do cotidiano dos senhores que participam do grupo. Sendo mais específica, procuro saber: *como um grupo de senhores, que destinam grande parte dos seus dias para freqüentarem um importante espaço público de lazer da cidade de Porto Alegre, evidenciam - através dos diversos sentidos e significados atribuídos as atividades que lá desenvolvem, - uma forma particular de vivenciar a velhice, inserindo-a nos seus modos de vida?*

Não possuindo pretensão *generalizadora*, no sentido de que as conclusões deste trabalho possam ser estendidas a outros grupos que envolvam o envelhecimento e/ou atividades de lazer, procuro apreender *em profundidade* o contexto empírico em questão, com o intuito de oferecer subsídios para submeter à prova conceitos que até então se fizeram presentes nestes campos de estudos. Desta forma, me aproximo da perspectiva antropológica, em especial, da metodologia utilizada nesta área de estudo: a etnografia.

Esta forma de olhar para os fenômenos sociais vincula-se, sumariamente, com a interpretação dos padrões culturais que o investigador realiza de um contexto empírico específico, após manter um convívio com este. Assim, é através de um *olhar de dentro e de perto* que se revela um panorama formado por múltiplas instâncias que permite identificar a complexidade da *cultura* estudada, muitas vezes não explícita, a partir do *discurso do nativo* (Magnani, 2002).

Em conformidade com essas idéias e seguindo as principais etapas propostas para a realização de um estudo etnográfico, desenvolvi primeiramente nesta investigação a *coleta de dados*. Através da *observação participante*<sup>2</sup> e da realização de *entrevistas semi-estruturadas*<sup>3</sup> pude conhecer os modos de vida nos quais estão presentes diferentes sistemas de significação, valores e comportamentos sociais que é preciso desvelar.

Na última etapa do trabalho, realizei a *tradução*<sup>4</sup> dos dados coletados para a linguagem daqueles que estudam o processo do envelhecimento e/ou as práticas de lazer numa perspectiva sociocultural, articulando os *resultados* encontrados com os de outras investigações e teorizações.

### **SOERAL: o sócio e a rede de sociabilidade**

A SOERAL é um ambiente vivenciado por senhores que, na grande maioria, são aposentados. Ainda que no estatuto do grupo há uma *regra* permitindo a participação de pessoas a partir de quarenta anos, a SOERAL é formada principalmente por homens que possuem *mais de sessenta anos de idade*.

Vindos de vários *pontos* da cidade<sup>5</sup>, os participantes do grupo possuem diferenças em relação a suas origens sociais e profissionais caracterizando, assim, perfil heterogêneo. Dentre as profissões que eram e/ou são exercidas pelos freqüentadores do grupo evidenciam-se: médicos, militares, advogados, comerciantes, funcionários públicos, zeladores de edifícios, trabalhadores rurais, trabalhadores autônomos e desempregados.

Quanto à inserção no grupo, destacam-se duas formas principais: a primeira, relacionada ao fato da sede do grupo estar localizada no Parque Farroupilha, que consiste em importante espaço público da cidade de Porto Alegre. Foi através de passeios realizados no parque ou da utilização deste como *trajeto* para ir a

---

<sup>1</sup> Uma descrição aprofundada do grupo pode ser encontrada em Stigger e Silveira (2004).

<sup>2</sup> Durante dois anos.

<sup>3</sup> Três entrevistas.

<sup>4</sup> Para diversos autores, a perspectiva antropológica se constitui numa “ciência da tradução”.

<sup>5</sup> Apesar da maioria dos senhores que freqüentam a SOERAL morarem próximo da sede do grupo, existem alguns participantes que se deslocam de bairros distantes. Também, identifiquei senhores que não residem na cidade de Porto Alegre, mas freqüentam o grupo assiduamente, como é o caso do um senhor (não tenho conhecimento do nome dele devido estas informações terem sido obtidas através de uma conversa informal, na qual não pude identificar o nome deste sócio do grupo), 58 anos, que mora em Eldorado do Sul, sócio da SOERAL há 5 anos, e mantém uma freqüência de seis vezes semanais. Para este senhor o deslocamento até ao grupo é feito por meio do transporte coletivo, sendo que leva cerca de uma hora.

algum lugar, que diversos senhores tiveram a curiosidade de saber *o que acontecia* naquele local, que apesar de ocupar um pequeno espaço físico, possuía uma grande circulação de pessoas, chamando a atenção dos frequentadores do parque. Telmo (59 anos), ao contar como conheceu o grupo coloca que: “foi por acaso, em função da localização do grupo”. Já, Manoel (68 anos) afirma que “trabalhava aqui perto, então um dia resolvi entrar e gostei”.

Por outro lado, existem senhores que começaram a participar da SOERAL devido a convite feito por algum amigo que já frequentava o grupo ou possuía algum tipo de envolvimento com ele, como por exemplo, o caso do senhor Dutra (50, anos): “... eu vim através de uma indicação de um decacampeão de bocha do Independente Gaúcho, foi aqui que eu iniciei a jogar...”

Considerando essas diferentes maneiras identificadas de inserção na SOERAL, percebe-se que as relações entre os sócios *antigos* do grupo com aqueles *que estão chegando*, ocorre de diversas maneiras. Se por um lado, há senhores que já conheciam algum participante do grupo e já possuíam algum indicativo sobre este, há aquelas pessoas que ao entrarem na SOERAL não possuem nenhum referencial, ou seja, estão num primeiro momento estabelecendo apenas contatos superficiais onde a relação se restringe a uma simples saudação e conversas efêmeras.

No entanto, com o passar do tempo e com o surgimento do hábito de frequentar o grupo, a maioria dos senhores constrói uma intensificação dos laços sociais com os sócios *mais antigos*, constituindo, assim, uma rede de relações sociais que vai se inserindo no estilo de vida de cada participante. A relação face a face e a interação com o *outro* ou os *outros*, possibilitam, segundo Peixoto (2000), “práticas de sociabilidade”, que consistem em “uma malha de relações sociais tecidas pelos indivíduos na sua vida cotidiana” (p. 46).

Além disso, Peixoto considera que as relações sociais podem ser caracterizadas segundo os diferentes domínios onde se desenvolvem, o que permite a constituição de tipos de sociabilidade distintos. A autora cita o tipo de sociabilidade “territorial”, que caracteriza-se pelas relações sociais desenvolvidas com base em um espaço, este que fica evidente no contexto da SOERAL enquanto lugar que proporciona o desenvolvimento deste tipo de sociabilidade. Estabelecendo um sentimento de *pertencimento local*, os participantes do grupo não estão vinculados apenas ao espaço, mas “à permanência de certos comportamentos sociais desenvolvidos nestes territórios que, aliás, criam um sentimento de apropriação desse espaço” (Peixoto, 2000, p. 47 e 48).

Neste sentido, os frequentadores da SOERAL criam procedimentos *informais* - e mesmo *formais* - exclusivos de acesso ao seu interior, o que acaba modificando o nível de significação social dada a ocupação de um espaço público, pois ainda que frequentemente um local aberto a toda coletividade, os sócios da SOERAL possuem *regras* internas, que acabam dificultando a entrada daquelas pessoas que não desempenham atividades no grupo; caracteriza-se assim, como território *particular* ou como coloca Peixoto (2000), um espaço *semiprivado*<sup>6</sup>.

Neste sentido, as regras, os valores, os comportamentos e as atitudes que são observadas na SOERAL acabam formando uma lógica específica que só é vivenciada e compreendida pelos próprios sócios, ou seja, só para aquelas pessoas que integram aquele *pedaço*<sup>7</sup>. Utilizando essa categoria de Magnani (1984) para compreender a SOERAL, percebe-se que as relações sociais desenvolvidas no grupo possuem um significado particular na vida de cada participante, fazendo com que este constitua importante momento no seu cotidiano. Segundo o autor, os *pedaços* são resultados de práticas coletivas, de uma experiência concreta e compartilhada apenas para quem *faz parte*; com isso, para alguém ser considerado do *pedaço*, não basta somente passar pelo lugar<sup>8</sup> ou frequentá-lo com certa regularidade. É necessário estar situado na rede de relações sociais<sup>9</sup>, o que significa estar vinculado ao mesmo universo simbólico, compartilhar dos mesmos valores e costumes que são pré-requisitos para integrar algum *pedaço*.

Assumindo, então, a função de um *pedaço*, a SOERAL passa a ser compreendida não apenas como um espaço destinado à prática de jogos de mesa e do jogo de bocha, mas sim, como universo cultural que possui uma gênese própria. Neste sentido, observa-se que para um frequentador, desde o momento de chegada a SOERAL, exige-se certos comportamentos e atitudes. Portanto, para um *bom andamento* do grupo é fundamental que certas normas e valores sejam cumpridas, mesmo que elas não estejam explícitas de maneira *formal*. Em uma das conversas que tivemos com um sócio do grupo, senhor Jaime, isso pôde ser observado, pois ficou claro que ter conhecimento do *funcionamento* do grupo e fazer parte deste, não

---

<sup>6</sup> Segundo a autora, “os territórios públicos são ocupados, aparentemente, através de níveis de significação social diferentes: privado, semiprivado ou público” (2000, p. 144).

<sup>7</sup> Categoria de análise desenvolvida por Magnani (1984).

<sup>8</sup> Sobre este aspecto, Magnani considera que para haver um *pedaço* há de haver também alguns pontos de referências para delimitar o lugar do mesmo.

<sup>9</sup> Neste sentido, é considerado que os frequentadores do *pedaço* possuem uma particular rede de relações, onde pode-se combinar laços de parentesco, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividades comunitárias e desportivas etc.

depende apenas do ato de frequentá-lo mas, é preciso estar integrado em um sistema de relações sociais que possibilite, por exemplo, saber que no turno da manhã o jogo de xadrez na SOERAL não acontece ou que para se jogar canastra, é preciso levar um baralho, ou realizar uma *troca* com outro participante do grupo<sup>10</sup>.

As características que a SOERAL possui, a sua ordem, o seu ritmo de funcionamento, portanto, estabelece e reforça uma forma particular de sociabilidade e apropriação daquele espaço. E com isso emerge, com maior nitidez, o conjunto de relações sociais existentes no grupo que ultrapassa os limites das atividades lúdico-esportivas lá desenvolvidas. O senhor Dutra, ao descrever sua rotina diária, destaca a questão da sociabilidade oferecida pelo grupo e também, a importância que esse assume no seu cotidiano:

... eu acordo cedo por costume (...). Aí quando eu quero vir aqui eu venho. Quando eu não vou fazer outras coisas, mas geralmente eu venho aqui. Se eu não venho de manhã eu venho de tarde. Porque ... para não ficar em casa porque parado é horrível, se a pessoa não tiver, não tomar cuidado, cai na depressão. Então para eu não cair na depressão prefiro esse convívio social aqui, que é muito bom, porque conversa sobre outras coisas, e desanuvia as preocupações. (Dutra, 50 anos).

Neste sentido, há depoimentos de outros participantes do grupo, que também evidenciam a importância atribuída a SOERAL, enquanto proporcionadora de momentos de lazer: “na idade que a gente tem, a gente tem que ter uma atividade sempre para fazer, tem que estar fazendo alguma coisa senão, aposentado e não fazer nada fica muito monótona a vida, né”(Irineu). Isto nos conduz a tentar o que seria o *lazer dos aposentados*.

Consenso na bibliografia que aborda o lazer, este “é uma criação da civilização industrial” (Dumazedier, 1973, p. 52) ou “fruto da sociedade urbano-industrial” (Marcellino, 1996, p. 4). A mecanização, a divisão e a crescente organização das tarefas de produção determinaram o aparecimento de um tempo cronométrico do trabalho, o que contribuiu, cada vez mais, para a delimitação de um conjunto de atividades que estavam relacionadas com o repouso, divertimento, recreação, entretenimento e até ao desenvolvimento pessoal.

Assim, é possível identificar um dos fatores que levaram diversos estudos voltados para o lazer terem a tendência de abordá-lo como mero acessório do trabalho. No entanto, nos dias atuais, percebe-se que este tipo de pensamento já está sendo superado, pois como dizem Elias e Dumazedier (1992), “ninguém deve aceitar a afirmação tradicional de que a função das atividades de lazer se destina a permitir que as pessoas trabalhem melhor, nem sequer a idéia de que a função do lazer é uma função que só existe na perspectiva do trabalho” (p. 141). Marcellino também critica os estudos que, em certa medida, *mitificam* o trabalho “gerando, quase sempre, uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano, sobretudo as possibilidades pela vivência do lazer” (1987, p. 22). Percebe-se que estes autores consideram reducionista e simplista pensar o lazer tendo como referência apenas as atividades de trabalho.

O importante nesta discussão é o fato de que não se pode pensar o lazer apenas como uma oposição ao tempo de trabalho profissional pois, para Elias e Dunning “todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre são de lazer” (1992, p. 145). Ou seja, existem atividades do tempo livre ou do tempo de não trabalho que possuem caráter de obrigação<sup>11</sup>. Esta idéia também está presente em Dumazedier (1973) quando diz:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, *familiares e sociais* (p. 34)<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Um dos sócios (Osório) empresta o baralho de cartas temporariamente em troca de argolas de alumínio de *latinhas* de refrigerantes/cerveja.

<sup>11</sup> Neste sentido, é citado por Elias e Dunning, como exemplos: o ato de comer, beber, descansar, dormir, fazer amor, fazer exercícios, lavar-se, tomar banho, resolver questões relativas a alimentos e doenças, conservar a casa em ordem, organizar as rotinas, cuidar das lavagens de roupas, comprar roupas, fazer preparativos para uma festa, resolver assuntos de impostos, administração da casa, atividades religiosas, ler jornais, ver programas de televisão informativos, etc.

<sup>12</sup> Grifo nosso.

Neste sentido, portanto, “as características especiais das actividades de lazer só podem ser compreendidas se forem consideradas, não apenas em relação ao trabalho profissional mas, também, em relação às várias actividades de não lazer, no quadro de tempo livre” (Elias e Dunning, 1992, p. 149).

Para os senhores que freqüentam a SOERAL fica evidente que mesmo eles sendo aposentados e não possuírem a *obrigação* diária de ir trabalhar, há diversas actividades que eles realizam com certo caráter *obrigatório*. Durante algumas conversas informais que tive com esses senhores, percebemos que principalmente as questões relativas à família possuem essa característica. No diário de campo do dia 09 de agosto de 2003, este fato pôde ser observado quando o senhor Adão expressa sua preocupação em não poder participar da atividade desenvolvida no grupo devido um compromisso<sup>13</sup>.

Além disso, Elias e Dunning criticam aquelas abordagens que tentam compreender as actividades de lazer como meio de proporcionar *relaxação das tensões* ou *recuperação das fadigas do trabalho*. Pois para eles, as *tensões* não devem ser pensadas apenas como algo negativo e prejudicial, mas sim, deve haver uma distinção clara entre as tensões que são sentidas de maneira agradáveis daquelas que são sentidas de forma desagradáveis. Assim, é possível considerar as *tensões* como um “ingrediente normal” (1992, p. 143) nas vidas das pessoas. Seguindo nesta perspectiva, as actividades de lazer não podem, portanto, ser entendidas apenas como um meio de aliviar as tensões provocadas principalmente pelo trabalho. Torna-se evidente, através da análise destes autores, que no momento destinado ao lazer as pessoas procuram uma intensificação das tensões que são consideradas agradáveis.

Este pensamento vai ao encontro do de Marcellino (1987), quando propõe uma abordagem do lazer que enfatiza, não apenas o aspecto *tempo*<sup>14</sup>, mas também a questão da *atitude*<sup>15</sup>. Para este autor, o lazer deve ser entendido

*como a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação (1987, p. 31).*

No grupo SOERAL, é possível perceber em vários momentos a *intensificação das tensões agradáveis* e também, a satisfação que a atividade praticada no *tempo disponível* provoca naqueles senhores. O ato de *jogar*, por si só, pode ser considerado um *meio* de maximizar essas tensões ou de provocar satisfação no *tempo disponível* dos jogadores. No entanto, no grupo em questão, pode-se considerar que simplesmente a maneira como os associados participam destes jogos e se relacionam com os outros jogadores, já é suficiente para haver as características que foram apontadas anteriormente sobre o lazer.

Então, tendo como referencial para a discussão de lazer o quadro teórico desenvolvido por Elias e Dunning, e também as contribuições de Dumazedier e de Marcellino, fica claro identificar que para as pessoas aposentadas, as quais não possuem o “tempo de trabalho” como parâmetro essencial para os seus cotidianos, o “tempo de lazer” constitui uma importante parcela de suas vidas. Ou seja, é possível pensar em “lazer dos aposentados” desde que se compreenda que estes não possuem o *tempo todo disponível* ou são

---

<sup>13</sup> Trecho do diário de campo descrevendo sobre o caso do senhor Adão (sócio da SOERAL há 3 anos, e integrante do time A): “Quando me aproximei da segunda cancha para assistir ao jogo percebi que havia muita gente observando, mas mesmo assim consegui um lugar para ficar. (...) Seu Adão ficou do meu lado. Comecei a conversar com ele sobre o jogo e logo perguntei se ele iria jogar naquele dia (pois ele estava usando o uniforme da SOERAL). Ele me respondeu que jogaria se desse tempo, pois ele ainda não tinha almoçado e como ele faz parte, juntamente com a sua esposa, de um grupo de uma igreja da cidade de Porto Alegre, ele deveria ir a esta às 16 horas com a sua esposa. Então, ele só iria jogar se desse tempo de ir a igreja no horário marcado.” (diário de campo nº 21: 09/08/03)

<sup>14</sup> Segundo Marcellino, os conceitos que restringem o lazer a um tempo determinado - como o *tempo de não trabalho*, ou ainda o *tempo livre*, não só do trabalho, mas de outras obrigações - não chega ao entendimento claro deste aspecto da vida das pessoas. Além disso, o autor propõe que ao invés de utilizar a categoria de *tempo livre*, para compreender aquele momento liberado do trabalho e também das outras obrigações como, as familiares, sociais, religiosas etc., seria mais correto falar em *tempo disponível*, pois para ele: “tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social” (1987, p. 29).

<sup>15</sup> Para o autor, restringir a análise do lazer apenas ao aspecto da *atitude*, seria considerar, unicamente, a relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, ou seja, a satisfação provocada pela atividade. Contudo, esta compreensão do lazer, em certa medida, acabaria resultando em um “estilo de vida” (1987, p. 28), pois, qualquer situação poderia constituir em oportunidade para a prática do lazer, incluindo, inclusive, o tempo de trabalho.



*desocupados*, pois fazem parte do cotidiano de cada um deles, diversas atividades de caráter obrigatório, como por exemplo, responsabilidades com a família e com a casa.

Além disso, é importante enfatizar que para uma atividade integrar o quadro das atividades de lazer, é necessário que, além de *tempo disponível*, exista *satisfação e/ou intensificação das tensões agradáveis*. E é neste sentido, que ganha destaque, na abordagem de Marcellino (1987), o aspecto do lazer ser entendido “como a cultura (...) vivenciada” (p. 31). Ou seja, não devemos analisar o lazer de forma isolada, mas como componente da cultura historicamente contextualizada, que ao ser praticado possua significado na vida dos indivíduos.

Desta maneira, é possível compreender como a SOERAL consiste em uma importante alternativa para a prática de atividades de lazer àquelas pessoas que estão vivenciando a aposentadoria. Pois, se por um lado, o tempo de aposentadoria é visto como tempo liberado para *descansar*, ou ainda, para *ficar em casa*, por outro lado, podemos afirmar que as pessoas recém aposentadas, que dedicaram grande parte do tempo de suas vidas para as atividades de trabalho profissional, não vêem sentido e nem atribuem significados a este momento da vida, caso não *preencherem* este tempo liberado com outras atividades. Então, é desta forma que diversas pessoas aposentadas, ao invés de *ficarem em casa* neste momento da aposentadoria, escolhem participar de atividades que, de algum modo, possuem um significado e estejam inseridas na cultura vivenciada por elas. Neste sentido, para os frequentadores da SOERAL é possível dizer que além de proporcionar atividades em um *tempo disponível* da vida destes senhores, o grupo possui uma lógica específica que, ao integrar o cotidiano dos seus associados passa a *fazer sentido* e ter um *significado* na vida de cada um em particular.

Nesta perspectiva, ao considerarmos a trajetória de vida de alguns sócios da SOERAL é possível verificar que foi somente a partir da aposentadoria, que eles tiveram a oportunidade de inserir em sua rotina diária a prática de atividades voltada para o lazer. No depoimento do senhor Irineu, este caso fica bastante visível:

Olha, antigamente era bastante estressante, porque eu trabalhava com transporte, e o trânsito em Porto Alegre é uma coisa, assim, que estressa qualquer pessoa que diariamente ta vivendo com ele. É problemático. ... E meu tempo livre na época era muito pouco, mas no domingo, quando eu tinha final de semana, sobrava um tempo. Eu gostava de dar uma chegada na praia, ou nos últimos tempos chegar até a SOERAL, eu estava iniciando a minha vida aqui na SOERAL (Irineu).

Assim, é no momento de aposentadoria - a qual muitas vezes é considerada uma forma de marginalidade onde os sentimentos de impotência e desvalorização ganham destaque - que a maioria dos senhores que integram a SOERAL tiveram a oportunidade de ter conhecimento e participar de algum grupo de convivência. Além disso, são vários os relatos que demonstram como as atividades do grupo e as relações sociais lá existentes proporcionaram significado diferenciado a esta etapa da vida. Senhor Osório<sup>16</sup> relata que após se aposentar e ter parado de trabalhar, enfrentou momentos difíceis na sua vida familiar devido à morte de sua esposa. Ao expor estes fatos, ele relata que como não possui filhos se sentia muito sozinho ao ficar em casa. Então, realizava caminhadas no Parque Farroupilha durante um período longo de tempo e foi, segundo ele, em uma dessas caminhadas que teve conhecimento da SOERAL. Desde então, o senhor Osório passou a frequentar o grupo diariamente, sendo que já foi vice-presidente e atualmente possui o cargo de tesoureiro do mesmo.

Realizando uma aproximação dos significados que são atribuídos aos momentos da aposentadoria e da velhice pelos sócios da SOERAL, com relação aos resultados encontrados por Peixoto, na investigação que desenvolveu no Clube Social e Recreativo Posto 6, pode-se perceber que há pontos em comum:

Se os relatos sobre o desprezo oficial pelos aposentados são numerosos, muitos são aqueles que descrevem a retomada da alegria de viver depois que começaram a se reunir em torno das mesas de jogo. Essas manifestações espontâneas de sociabilidade criaram um sentimento de pertencimento a esse território, permitindo esquecer os problemas cotidianos ligados à aposentadoria e à velhice, e tornando esse pertencimento a condição primeira da sua existência (2000, p. 129).

O grupo que a autora investigou, também consiste em um “clube de aposentados” que se reúnem em torno das mesas de cartas, gamão e xadrez. Apresentando características muito próximas das existentes na

---

<sup>16</sup> Possui 67 anos de idade e sócio da SOERAL há 15 anos.

SOERAL, o Clube Social e Recreativo Posto 6 está localizado em uma praça pública do bairro Copacabana na cidade do Rio de Janeiro. Possuindo cerca de 480 sócios, o grupo também se constitui em ambiente, predominantemente, freqüentado por homens<sup>17</sup> e segundo a autora “pertencentes às mais diversas categorias profissionais” (2000, p. 127).

Comparando este grupo com a SOERAL, pode-se dizer que, apesar de algumas atividades oferecidas pelos grupos serem diferentes<sup>18</sup> e as regras internas do Clube Social e Recreativo Posto 6 e da SOERAL possuírem algumas particularidades<sup>19</sup>, os dois constituem espaços que evocam fortes sentimentos de pertencimento local, além de proporcionarem aos seus freqüentadores uma rede de relações sociais, que fornecem significados diferenciados para o processo de envelhecimento. É nesta direção que Peixoto destacou em sua investigação que, apesar dos jogos de mesas que são praticados no Clube Social e Recreativo Posto 6, há também aqueles jogos interditos, os quais possibilitam “a seus associados preencher o vazio da inatividade e, talvez, a solidão” (2000, p. 135).

Em relação a este aspecto é possível identificar nos dois grupos que estes jogos *interditos* proporcionam momentos de muita descontração entre os participantes. Contudo, é devido a fatores diferenciados que um clima de brincadeiras e ironias prevalece tanto no Clube Social e Recreativo Posto 6 como na SOERAL.

No grupo estudado por Peixoto, pode-se considerar que são devidas, principalmente, as trapaças realizadas durante os jogos que a maioria das gozações e das brincadeiras acontecem<sup>20</sup>. Já, em relação a SOERAL podemos atribuir este fato, em especial, às questões que envolvem habilidades técnicas dos jogadores. No trecho do diário de campo realizado no dia 6 de agosto de 2003, pôde-se observar que, devido a dúvida da habilidade técnica de um jogador, durante uma partida de bocha, os demais participantes do jogo realizaram ironias e gozações, o que resultou momentos de muita descontração no interior do grupo.

Considerando então, a breve aproximação realizada entre a SOERAL e o Clube Social e Recreativo Posto 6, juntamente com os outros aspectos anteriormente referidos, é possível identificar que o convívio diário que a SOERAL oferece aos seus sócios, está inscrito numa perspectiva onde estilos de vida desenvolvem-se e ao mesmo tempo apropriam-se de elementos diversos. Elementos estes que, ao passarem pelo jogo, o “catalizador” do grupo, recebem sentidos especiais que estão relacionados principalmente com o *tempo de lazer* dos associados, além de destacar categorias que abrangem a *participação, convivência, e sociabilidade*.

### **Considerações finais**

A SOERAL consiste em um ambiente destinado à prática de atividades lúdico-esportivas para homens que estão vivenciando o envelhecimento. Além disto, há no grupo inúmeras discussões a cerca de política, esporte, saúde, das notícias da cidade, do bairro e até da *casa*, que demonstra um conjunto de relações sociais que lá são desenvolvidas. Chama a atenção nestas relações sociais a capacidade de cada integrante do grupo assumir no cotidiano deste os mais variados papéis, tais como: jogadores, torcedores, incentivadores das equipes nos momentos de competição, companheiros de jogos, amigos nas horas necessárias, etc.

Trata-se de espaço estratégico de socialização e sociabilidade que permite aos participantes do grupo conservar antigos papéis ou, como acontece em muitas vezes, encontrar novos que tenham reconhecimento e valorização social. Com isso, a SOERAL apresenta-se como uma alternativa para aqueles senhores que buscam estar integrados na sociedade, mesmo sabendo que esta, em diversos momentos, os coloca em uma situação típica de marginalização social.

---

<sup>17</sup> Segundo a autora, a “maioria dos associados é masculina. Dos 484 sócios, apenas 43 (9,6%) são mulheres” (2000, p. 130).

<sup>18</sup> Como foi citado anteriormente, a SOERAL oferece para seus sócios os jogos de cartas, damas, xadrez, dominó e o jogo da bocha. Já no Clube Social e Recreativo Posto 6 são praticados os jogos de cartas, xadrez e gamão.

<sup>19</sup> Sobre este aspecto, consideramos que há uma diferenciação importante entre os grupos. Pois, se por um lado, no Clube Social e Recreativo Posto 6 o ato de apostar esta presente em quase todas as partidas realizadas, por outro lado, na SOERAL, está determinado no estatuto do grupo a proibição de apostas nas atividades lá desenvolvidas.

<sup>20</sup> Segundo a autora, as trapaças “são parte integrante do jogo, pelo menos no imaginário de cada jogador, já que, acreditando que o adversário não respeita as regras do jogo, trapaceiam antecipadamente” (2000, p.134).

Desta maneira, fica visível que a SOERAL representa para os seus sócios uma maneira de suprir a necessidade que estes possuem em preencherem o lugar das atividades que eram realizadas anteriormente. Se, no caso destes senhores, o “tempo de trabalho” não se constitui mais enquanto parâmetro essencial em seus cotidianos, as atividades desenvolvidas e a sociabilidade existente no grupo, apontam para múltiplas condições de representação social e de vivência da velhice.

Para estes senhores, o jogo é, sobretudo, uma *estratégia de vida*, pois eles não jogam o tempo todo e nem em qualquer lugar, mas sim, naquele universo cultural que estão inseridos, pois se trata de um espaço simbólico de pertencimento que ultrapassa os limites das atividades lúdico-esportivas lá praticadas.

Proporcionando momentos agradáveis para seus associados a SOERAL constitui importante espaço destinado ao *lazer de pessoas aposentadas*, possibilitando que a velhice seja vivenciada de maneira particular. Neste sentido, o processo do envelhecimento deixa de ser considerado sinônimo de *ausência* e *abandono social*, para constituir momento repleto de significados próprios que possibilitam novas perspectivas de vida. Se para algumas *teorias* ser velho é um processo de degradação, no contexto da SOERAL o envelhecimento caracterizou-se por possuir símbolos, valores, costumes e comportamentos específicos que *fazem sentido* na vida destas pessoas e daquelas que com elas convivem.

### Referências

BATISTA, Maria da Conceição Araújo. *A relação governo e sociedade na gestão da política pública de esporte e lazer no governo do estado - gestão 199-2001: analisando o projeto “Idoso em movimento”*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. “Quem disse que os aposentados estão inativos? O Movimento de Aposentados e Pensionistas e o jogo de resistência contra o Poder”. *Textos sobre o Envelhecimento*. Rio de Janeiro, UnATI/UERJ, ano 4, n.º. 7, 2002, p. 35-52.

DUMAZEDIER, Jofre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo, Editora Perspectiva S. A., 1973.

ELIAS, Nobert e DUNNING, Eric. *A busca da excitação*, Lisboa, Difel, 1992.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol 17, n. 49 - São Paulo, junho de 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo, SP, Editora Brasiliense S. A., 1984.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (1996). “O entendimento do lazer”. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.) *Políticas setoriais de lazer*. Campinas, Autores Associados.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (1987). *Lazer e educação*. Campinas, SP, Papirus.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. *Envelhecimento e Imagem: as fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro*. São Paulo, Annablume, 2000.

STIGGER, Marco Paulo e SILVEIRA, Raquel da. A prática da “bocha” na SOERAL: entre o *jogo* e o *esporte*. In: *Revista Movimento*, Porto Alegre, Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 10, n. 2, maio/agosto 2004.

**Tecnologia de apresentação:** datashow

**Endereço de contato:**

Raquel da Silveira

Rua: Marcílio Dias, 588

Bairro: Menino Deus

Cep: 90130-000 - Porto Alegre – Rio Grande do Sul

## DA BUSCA PELA ADRENALINA À FRUIÇÃO DAS TRAVESSURAS NAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA

Humberto L. D. Inácio, Dndo Sociologia Política-UFSC  
Ana Paula S. da Silva, Mda Educação Física-UFSC  
Éden S. Pereti, Mestre em Educação Física-UFSC  
Patrícia A. Liesenfeld, Lic. Educação Física IPA  
Financiamento: Ministério do Esporte

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou investigar a relação “ser humano-Natureza” nas práticas corporais de aventura abordadas e alguns limites e possibilidades de sua re-significação. As práticas corporais foram realizadas com alunos do ensino fundamental da região do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Foram eleitas práticas corporais baseadas nos diferentes elementos que constituem a natureza: **Rapel - terra; Rafting - água; Tirolesa e Falsa Baiana (Práticas com cordas) - ar; Corrida de orientação - todos os elementos, ressaltando o fogo.** Destacaram-se no trabalho as categorias: Relação ser humano-Natureza, técnica, acesso, corporeidade e alteridade.

**Resumen:** Esta investigación tuvo como objetivo investigar la relación “ser humano-Naturaleza” en las prácticas corporales de aventura abordadas y algunos límites y posibilidades de su re-significación. Las prácticas corporales fueron realizadas con alumnos de enseñanza primaria de la región del “Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”. Fueron electas prácticas corporales basadas en los diferentes elementos que constituyen la naturaleza: **Rapel – Tierra; Rafting – agua; Tirolesa e Falsa Baiana (Práticas con cuerdas) – aire; Corrida de orientación – todos los elementos, ressaltando el fuego.** Se destacaron en el trabajo las categorías: Relación ser humano- Naturaleza, técnica, acceso, corporeidad y alteridad.

**Abstract:** This research objectifies a relation between “human” and “nature” investigation on corporal adventure practices here related and some limits and possibilities of these practices resignification. The corporal practices were established with Basic Education students from Serra do Tabuleiro State Park region. The chosen corporal practices were elected based on different elements that may be considered as composing the nature: **Abseiling = 'earth'; Rafting = 'water'; "Tirolesa" (river crossing) and "Falsa Baiana" (walking on hanging trunks) = 'air'; Orienteering = all elements, highlighting the element 'fire'.** The following categories were detached from those activities: Human-Nature relation, technique, approach, corporality and alterity.

### 1. Introdução

O lazer contemporâneo se constitui em um espaço de realizações humanas as quais caminham nas mais diferentes direções. Um de seus aspectos diz respeito ao número de novas práticas, equipamentos e técnicas que surgem todos os dias, baseados na lógica de produção capitalista. Entre estas, estão as realizadas em ambientes ditos naturais. A maioria destas práticas apresenta-se como espaços de reintegração entre os seres humanos e a Natureza. Neste texto, vamos identificá-las como “Práticas Corporais de Aventura”, por

entender que não são meramente ‘atividades’, nem tampouco se configuram como ‘esportes’.

As atividades criadas no âmbito das sociedades de ordem sócio-econômica capitalista, acabam se subsumindo à lógica do mercado e do utilitarismo. Sob tal perspectiva, se afastam de interesses voltados à cidadania e à emancipação humana, ampliando o mercado destas práticas. Mas é sob outro prisma que vislumbramos o lazer: entendemos que, assim como outros fenômenos sociais, é um “espaço de criação e (re)criação de identidades individuais e coletiva” (PACHECO, 1992: 251). Assim sendo, com um diálogo apropriado, estratégias pedagógicas coerentes e uma reflexão contínua e ordenada, acreditamos que as práticas de/no lazer possam caminhar na direção oposta à da reprodução capitalista.

Neste sentido, desenvolvemos em 2004 a pesquisa *Artes corporais e aventura na Natureza*, parte do Projeto Integrado *As práticas corporais na contemporaneidade: explorando limites e possibilidades*, coordenado pela Profa. Dra. Ana Márcia Silva - DEF/UFSC, financiado pelo Ministério do Esporte. Esta pesquisa, justifica-se pela carência de outros significados para o lazer que não aqueles racionalizados pela lógica moderna.

## 2. Trilhas e Horizontes

O objetivo desta pesquisa foi investigar a relação “ser humano-natureza” nas **práticas corporais de aventura (PA’s)** e alguns limites e possibilidades de sua re-significação. Para atingir este horizonte, caminhamos pelas seguintes trilhas:

- Reflexões sobre o contato com a Natureza, permeada pela arte em suas diversas linguagens;
- Desenvolver Fundamentos Teórico-Metodológicos para a re-significação das práticas corporais na Natureza;

Ao longo da caminhada, encontramos categorias como auxiliares do processo de observação, coleta e análise dos dados:

A categoria central eleita foi a “*relação ser humano-Natureza*”<sup>1</sup>, tendo a *Alteridade*, expressa enquanto a possibilidade de descentramento do próprio ‘eu’, como pano de fundo para a mesma. É preciso estabelecer um olhar reconhecedor entre estas partes para construir uma relação baseada em suas contradições e tensões e a materialização do respeito e do diálogo mútuos. Buscamos indicadores dessa relação no grupo investigado.

Entre outras trilhas pelas quais passamos, destacamos: a) a *Técnica*, uma vez que esta media a referida relação, alterando e configurando a *relação Espaço-Tempo*, pois a dinâmica interna do espaço-sujeito<sup>2</sup> onde as práticas são realizadas - a Natureza - traz consigo uma percepção de *ritmo* que destoa das dinâmicas de eficiência e utilidade do atual contexto em que vivemos; b) a *corporeidade*, uma vez que expressa pelo corpo, a cultura, a

---

<sup>1</sup> A dicotomia presente nesta expressão apresenta-se como ferramenta didática, uma vez que entendemos que ambos – ser humano e Natureza - são dimensões de uma mesma unidade. Ao falarmos em Natureza, estamos nos referindo à manifestação física do meio natural, à natureza “inorgânica” do humano (MARX, 1989, p.163).

<sup>2</sup> Espaço-sujeito é uma expressão cunhada pela ‘Geografia Crítica’ que utilizamos nesta pesquisa por entender que o espaço em si também atua, cria regras, dá formas, enfim, se apresenta como um sujeito, configurando, em certa medida, as PA’s.

história e o ambiente que compõem a vida de cada um; ela se constitui num diálogo entre o ser humano e o mundo; e, c) o *acesso*; pois representa as condições concretas e subjetivas dos alunos pesquisados, sobre suas possibilidades para realizar as práticas (INÁCIO, 1997).

### 3. Coisas de brincar e pesquisar

A pesquisa aconteceu de fevereiro/2004 a abril/2005. Foram realizadas reuniões gerais para definir os eixos centrais, o público, o local, as PA's e os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados. Buscamos nos pautar pelos princípios da pesquisa participante e da pesquisa-ação, com destaque para a autonomia dos sujeitos.

Elegemos, em função de diversos aspectos, as seguintes PA's associadas aos elementos da Natureza: *Rafting-água*, *Rapel-terra*, *Tirolesa* e *Falsa baiana* (atividades com cordas)-*ar*, e *Corrida de orientação-fogo*.

Respondendo a necessidades sociais, escolhemos o município de Santo Amaro da Imperatriz: cerca de 60% de sua área está dentro do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e, por causa disto, as questões e conflitos sócio-ambientais fazem parte do cotidiano daquela população. Além disso, o turismo de aventura<sup>3</sup> se apresenta como alternativa econômica para a região, e as práticas eleitas vêm sendo ofertadas por operadoras ecoturísticas da cidade, passando sutilmente a fazer parte do imaginário dos seus moradores.

Para a pesquisa, convidamos alunos das 7ª e 8ª séries da E. M. Augusto Althoff, da rede municipal, por sua proximidade dos limites do Parque, e porque alguns alunos residem em áreas internas do Parque, convivendo com os conflitos oriundos desta situação. Foi formado um grupo com 14 meninas e 06 meninos.

O trabalho de campo acontecia uma vez por semana entre sessões das PA's e aulas na escola. Cada PA foi realizada duas vezes, intermediada por um encontro na escola, buscando então, na segunda sessão de cada, a re-significação objetivada pela pesquisa.

A metodologia previu o uso de algumas expressões artísticas tais como a música, os desenhos, o jornal escrito, a fotografia e o vídeo. Nos diversos encontros utilizamos estes instrumentos de maneiras diferentes. Em alguns eram ferramentas para re-significação das PA's, em outros para refletir sobre seus próprios comportamentos e sua relação com a Natureza.

A **música** foi utilizada no *rafting*. A partir da música “Terra, Planeta Água”, os alunos escolheram estrofes que tivessem significado importante em suas vidas, p.ex.:

- “Águas que banham aldeias e matam a sede da população”. “*Essa frase é muito importante porque sem água nós não viveríamos e com ela nós matamos a sede e também nos refrescamos*”. (Laura 16).<sup>4</sup>

A mesma música serviu de base para que, agora em grupo, criassem novos versos, refletindo sobre a PA realizada na aula anterior:

“*Águas tão claras, tão lindas, são as mesmas águas que trazem a diversão e com um simples toque o nosso lazer, o nosso lazer*”

---

<sup>3</sup> Turismo de aventura é a expressão que define a realização das PA's no âmbito do turismo, portanto, do lazer.

<sup>4</sup> Os alunos serão identificados por um nome fictício, mas a idade e o gênero correspondem ao real.

“Águas que nas cachoeiras fazendo um rafting é pura aventura e emoção”

O **desenho**, ferramenta bem recebida pelo grupo, foi utilizado em várias aulas. De acordo com o contexto, eram expressões das sensações e percepções experimentadas em uma PA, ou compunham um todo com outras expressões artísticas, como por exemplo, no jornal.

O **jornal escrito** foi utilizado no *rapel*, onde os alunos entrevistaram os colegas após sua descida. Um grupo fez perguntas sobre os aspectos positivos e o outro investigou os aspectos negativos. O resultado deste processo compôs as páginas centrais do jornal que foi finalizado na aula seguinte. As outras páginas do jornal foram compostas por diversas seções, as quais representavam, de uma forma ou outra, o *rapel* experimentado.

A **fotografia** serviu aos alunos, em algumas situações, e aos professores-pesquisadores em outras. No *rafting*, os alunos indicavam ao fotógrafo<sup>5</sup>, os locais e pontos a serem fotografados, buscando mostrar fontes poluidoras do rio, pontos degradados e/ou em recuperação; mas observamos que, se a máquina fotográfica estivesse ‘nas mãos’ dos alunos, os registros poderiam ser diferentes dos que se deram. Por outro lado, os professores-pesquisadores usaram as fotos para análise da categoria corporeidade, para ilustrar os painéis apresentados em congressos e para própria documentação da pesquisa.

Utilizamos o **vídeo** em três situações: a) para registrar os alunos durante o *rapel* da cachoeira: na descida e no comportamento do grupo nas diversas tarefas que precisavam executar (segurança, cuidados com equipamentos), nas suas relações com o espaço a sua volta e com as outras pessoas, e para uma auto-avaliação dos professores-pesquisadores; b) após o segundo *rapel* os alunos fizeram um jornal falado, planejado, elaborado e gravado por eles próprios. Neste vídeo-jornal os grupos apresentaram ‘previsão do tempo’, ‘entrevista sobre o medo de fazer o *rapel* na cachoeira’, ‘reportagem sobre *um dia no campo*’ e noticiário. Aqui, houve o uso de expressões cênicas, desde um estilo dramático até o cômico; c) para registrar um jogo com balões relacionado à *tiroleza* e à *falsa baiana* e posterior reflexão dos alunos sobre esta experiência.

Observamos que o vídeo é muito significativo por registrar os dados ‘em movimento’, diferentemente de outras formas, e os alunos se mostraram muito motivados ao uso da câmera, facilitando a execução da tarefa.

Outro recurso metodológico foi o ‘**diário de campo**’. Aqui, pequenos detalhes, os quais poderiam facilmente ser esquecidos ou não percebidos durante e após o período de coleta de dados, são resgatados e sua importância destacada na fase de análise dos dados.

Após o período de trabalho de campo, foi feita a sistematização e análise dos dados. Utilizou-se a ‘análise de conteúdo’, pois que possibilita um trânsito entre o geral e o particular, entre a teoria e a prática, entre o concreto e abstrato, uma maior aproximação com a realidade, os objetivos propostos e o mundo da vida dos sujeitos envolvidos.

#### 4. Interpretando os movimentos

O questionário de caracterização sócio-econômica dos alunos apontou os seguintes dados:

- Todos moram com a própria família. A maior parte tem (tinha) 13 ou 14 anos de idade.

---

<sup>5</sup> As fotografias foram feitas com uma máquina própria da operadora parceira e esta não permitiu o seu uso direto pelos alunos.

- Pais e mães trabalham como empregados; apenas um pai é ‘dono’ do próprio negócio. A renda familiar mais baixa é de R\$140,00 e a mais alta de R\$3.000,00; a maioria tem renda abaixo de R\$300,00.

- Algumas meninas passam seu período fora da escola em casa, cuidando de tarefas domésticas e irmãos menores.

- Sobre as PA’s, o questionário aponta uma pré-concepção, construída, talvez, pela existência de operadoras de ecoturismo da região. A maioria não havia realizado qualquer uma das PA’s eleitas.

- Sobre ‘tempo para o lazer’, apontam o fim de semana como sua disponibilidade para tal; alguns também apresentam o contra-turno da escola, ampliando este tempo.

### **Os dados de campo, da água, da terra, do ar, do fogo...**

A partir do trabalho de campo, buscamos a expressão das categorias nos dados coletados. Observamos que as categorias propostas na pesquisa se constituíram em dados bastante expressivos e freqüentes no decorrer do trabalho.

#### **ACESSO**

A maior parte dos alunos não havia realizado estas práticas pelo custo das mesmas quando oferecidas por operadoras. Para alguns, a prática poderia ser desenvolvida sem recorrer a operadoras, mas esbarra no alto preço dos equipamentos. A pesquisa apresentou resultados positivos ao indicar materiais e equipamentos alternativos, de custo abaixo dos equipamentos tradicionais.

Alguns alunos passaram a perceber espaços em torno da casa, do bairro, da escola, como campos, terrenos baldios, barrancos e construções abandonadas, que podem ser propícios às práticas de aventura, ao contrário dos relatos iniciais do questionário.

Para alguns, o que impede – ou impedia, a participação nas PA’s, é o medo. Vários relatos apontam que o contato próximo e freqüente com as PA’s durante a pesquisa auxiliou a superar esta barreira.

#### **TÉCNICA**

As imagens nos relatos sobre a técnica dizem respeito a dois elementos:

a) procedimentos de segurança e equipamentos específicos.

Neste sentido, Jairo (13) nos diz: “*é preciso fazer do jeito certo*”. Parece-nos que a idéia de ‘certo’, aqui, se distancia do conceito de performance-rendimento, e se aproxima do fazer de forma segura. Também houve a indicação de que as PA’s devam ser realizadas coletivamente, que o aprendizado de técnicas auxilia a superar barreiras (como o medo) e que elas são necessárias.

b) a técnica como comportamento padronizado.

Assim como outras práticas corporais, as PA’s apresentam gestualidades e equipamentos padronizados, criando necessidades específicas e singularizadas. As imagens dos alunos sobre as PA’s estavam embebidas desta lógica; isto fica claro numa fala se referindo a um dos instrutores do *rafting*: “*a gente tinha que fazer como ele dizia*”(Bella 14). Procuramos apresentar uma mediação diferente desta, ressaltando outras dimensões como a cooperação, a amizade, a fruição, a alteridade, a autonomia.



Neste debate, a **autonomia** ganha relevância: quando se realizam as práticas mediadas pela lógica reprodutivista, os comportamentos, os gestos, tudo deve ser de acordo com o que é padrão, limitando a dimensão crítica. A pesquisa buscou ressaltar que a “forma do fazer” pode ser elaborada por cada um, a partir de seus referenciais, suas habilidades, e seus interesses. Um dos aspectos desta busca pela autonomia é a exigência ou não de equipamentos específicos. Alguns dos alunos continuam entendendo que as PA devem ser realizadas com o uso de materiais e equipamentos específicos, conforme os modelos tradicionais:

*“Não dá pra fazer sem o equipamento” (Maria 14)*

*“É importante aprender as técnicas de segurança” (Fabiola 13)*

Contudo, apontam que estes podem ser alternativos. Este é um dado ambíguo: ao mesmo tempo em que eles apontam para alternativas, limitando a exigência técnica e ampliando o acesso, restringem o entendimento de PA às práticas mais conhecidas, como as realizadas na pesquisa.

Por outra via, alguns alunos indicaram que atividades como “*subir em árvores*” (Jairo 13), “*nadar no rio*” e “*brincar de corda sobre o rio*” (Silvia 13), possibilitam a aventura sem equipamentos, apresentando uma compreensão mais ampliada das PA’s. O uso de materiais alternativos potencializou outras experiências no interior das práticas, como nas brincadeiras que se desdobraram na primeira sessão de tirolesa: ao utilizar um equipamento ‘lento’ – o mosquetão, ao invés da roldana, os alunos pairavam sobre a lagoa que estava na trajetória da corda; então, os outros balançavam a corda, fazendo com que o colega pendurado experimentasse um ‘subir e descer’ até encostar com os pés na água.

### **CORPOREIDADE, FRUIÇÃO E PRAZER**

A dimensão da corporeidade foi incluída durante a pesquisa, e percebida nas expressões gravadas nas fotos e vídeos, nos registros de campo, e também nos relatos de prazer, dor, medo e alegria; por isto, passamos a identificar um conjunto de sub-categorias que foi expresso como “corporeidade, fruição e prazer”. Percebemos que as PA’s possibilitaram uma ampliação na auto-estima do grupo, das relações de amizade, bem como de uma certa dimensão de status social, isto é, uma maior aceitação e reconhecimento no grupo social ao qual pertencem.

Um dos aspectos importantes das PA’s levantado por eles, foi a experimentação de emoções; sejam a diversão e a alegria, mas também o medo e a vergonha. Entre estes, merecem destaque a alegria, por ajudar a (re)significar as PA’s como brincadeiras, e o medo, por limitar a fruição e o prazer.

Observamos uma forte ligação dos alunos com o elemento água; desde o *rafting* até a corrida de orientação, sempre que havia a possibilidade eles interagiam com este elemento. Por outra via, também apresentaram uma relação mais estreita com o elemento terra, por exemplo, quando preferiam fazer as atividades descalços e justificavam isto exatamente porque “*dá pra sentir melhor o chão*” (Jairo 13).

Alguns dados mostram que os alunos relacionam as PA’s com os esportes e com a dimensão da saúde:

*“Fazem bem à saúde deixam o corpo em forma” (Carla 15)*

*“São esporte porque tem força, equilíbrio, atenção, velocidade e trabalho em grupo” (Maria 14)*

## ALTERIDADE

A alteridade foi percebida a partir de várias dimensões. Vimos pelas entrevistas que não havia um vínculo maior entre os alunos de cada turma (7ª e 8ª séries). Também havia uma distinção entre os moradores da zona rural e os moradores da cidade. Através das PA's houve um reconhecimento e a superação destas diferenças, expressos em diversas falas:

*“A gente até falava que as pessoas que moravam na Vargem do Braço eram... A gente sempre ficava rindo e agora não porque é mais legal do que morar em Caldas” (Laura 16)*

*“Aprendi o companheirismo que assim mesmo tendo amizade ou não amizade pelo outro, a gente se aproxima mais das pessoas, tem mais companheirismo...” (Maria 14)*

*“Teve bastante coisas, porque, assim, como conhecer o povo da oitava série, porque eu convivía mais com o da sétima série, e aqui não, aqui a gente já faz amizade, uma amizade digamos que mais profunda, assim né?” (Bella 13)*

Estas falas ressaltam novas amizades como aspecto enriquecedor das relações construídas na pesquisa. Villaverde (2003) enfatiza o potencial das PA's em ampliar as relações entre os sujeitos, que de parceiros nas práticas, tornam-se amigos na vida.

As ações coletivas, que em boa parte, foram estratégias pedagógicas adotadas pelos professores-pesquisadores, foram aceitas pelos alunos. Em diversas situações a ação coletiva, exigida pelas atividades, favoreceu o estabelecimento de novas relações entre eles e a superação de obstáculos, como o medo e a vergonha.

Ainda no que diz respeito à relação entre os alunos, alguns expressaram o desejo de preservar a Natureza para que outros possam desfrutá-la:

*“...eu também devo ajudar a cuidar porque muita gente pode gostar e tem que fazer. E daí, se a gente não cuidar, que a gente fez, polui os rios, daí tem gente que não vai poder fazer a mesma coisa que a gente fez, vai tá poluído e ninguém vai poder usar (...) temos que usar as coisas da Natureza, mas sem destruir pras próximas pessoas usar também” (Caíque 13).*

Isto acena para um cuidar de si, para si e, também, para o outro, o que quer dizer, cuidar do outro. A compreensão geral de Natureza apresentada pelos alunos no início da pesquisa, e que se manteve ao seu final, era estreitamente ligada à idéia de matas, florestas, rios, fauna selvagem, distante do ambiente urbano.

*“ é a água, as plantas, o ar etc.” (Renata 13)*

*“Natureza é tudo que nos cerca: as árvores, os pássaros, os animais terrestres, os rios, lagos, mares, animais aquáticos, as cores vivas de um lugar, onde a poluição ainda não conseguiu tomar conta totalmente, as águas puras e cristalinas, o ambiente onde vivemos.” (Carol 14)*

*“A Natureza é um pedaço de matas que devemos preservar...” (Ailton 13)*

Outro dado é que alunos residentes na Vargem do Braço, mesmo morando numa unidade de conservação, não demonstraram uma relação mais estreita com o meio onde vivem:

*“É, assim a convivência mais assim com a Natureza, por a gente morar aqui, a gente não dava muita bola, desde pequeno, toda a vida aqui...”(Carol 14)*

Isto se soma a não compreensão de si enquanto Natureza. Estes dados convergem na direção da dicotomia entre ser humano-Natureza, característica das sociedades modernas, impregnadas pelo racionalismo técnico. A pesquisa inferiu neste sentido, tentando mostrar uma compreensão mais ampliada de Natureza a qual abarca todos os seres vivos, o meio ambiente físico, o cosmo e as dimensões intangíveis.

### **RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA**

Como em outras análises, aqui também fica clara uma percepção de Natureza como algo externo ao ser humano. Além desta distinção, há a idéia de que o que é urbano não é Natureza, ainda que alguns alunos tenham exprimido seu entendimento de Natureza como sendo *“tudo que pretense(sic) ao mundo”*(Silvia 13). Não observamos claramente dados que explicitem uma superação destas dicotomias, mas algumas falas expressam ambigüidades que merecem reflexão:

*“É um ambiente que podemos desfrutá-la(sic) para várias artes corporais. Como o rio, ele é utilizado para praticar o rafting → É o conjunto de todas as coisas no tempo e no espaço. Mundo das coisas vivas e do espaço ao ar livre”* (Maria 14).

A primeira parte da fala acima pode expressar uma visão utilitarista de Natureza (ambiente para ser desfrutado), mas logo em seguida aponta uma perspectiva mais ampla, de possível pertencimento a esta mesma Natureza. Nas observações de campo, muitas vezes esta ambigüidade era observada, nas falas, nos comportamentos. Não podemos afirmar que tais ambigüidades surgiram com a pesquisa, nem concluir que já estivessem presentes anteriormente; podemos, sim, apontar que são férteis possibilidades de superação dos dualismos tradicionais através de estratégias de ação como as que buscamos viabilizar.

Outra relação que os alunos estabelecem é que a Natureza é um meio, seja para as PA, seja para outras ações humanas; fica explícita, em várias falas uma visão utilitarista de Natureza, onde esta não passa de um ‘provedor’, seja de recursos ou de espaços-cenários. Apesar disto, a preservação da Natureza é colocada como fundamental, seja para si mesmos ou para os outros.

*“(...) pode ser (...) que as pessoas não saibam preservar a Natureza (...). Então cada um faça a sua parte e pratique e preserve a Natureza porque com ela nós podemos fazer nossos esportes”*(Maria 14)

*“Porque dá pra fazer várias coisas com ela”*(Fabiola 13)

*“Vamo(sic) no parque aquático (...) a gente paga se não a gente não pode usar; e na Natureza não, a gente pega o que é dela e ela não cobra”*(Caíque 13)

Algumas falas apontam na direção de respeitar e valorizar a Natureza, mas não ficou claro como isto deve se constituir. Vale destacar o caso de uma aula, quando foram encontrados papéis de bala no chão; pensamos logo que isso indicava uma incoerência entre o que dizem e o que fazem. Refletindo sobre a situação, inferimos que ela diz respeito ao fato de que a preservação se refere, para eles, a grandes ações e não a práticas cotidianas.

Na categoria em foco, uma aluna, ao responder sobre as relações dos elementos que trabalhamos na pesquisa (água, terra, ar e fogo) com sua vida, falou da interdependência entre estes elementos e a vida humana. A interdependência é uma relação que pressupõe partes distintas, diferentes, mas que, mesmo separadas, se unificam através de um processo

recíproco de doação; há um cuidado mútuo entre as partes, pois o futuro de ambas é interdependente; outro aluno vai na mesma direção ao dizer que *'é preciso preservar para o futuro'* (Caique 13).

## 5. Finalizando...

Pesquisar a relação ser humano-Natureza nas práticas corporais de aventura sustentou a tese inicial de que estas práticas são vistas e compreendidas a partir da lógica do mercado, confirmando a visão reducionista que as constituem; esclarecendo também, que estas práticas que poderiam elucidar o ser humano sobre sua condição de Natureza são limitadas pelo viés racionalista pelo qual são estruturadas e desenvolvidas.

Porém, os dados analisados trouxeram indicativos positivos no que se refere à possibilidade de re-significação das mesmas quando da restituição de seu potencial emancipador. Assim podemos apontar as PA's como um caminho possível para o reconhecimento do ser humano como Natureza, bem como para o desenvolvimento de uma conduta ética frente à Natureza e aos outros seres humanos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa mostrou-se eficaz para a intervenção na realidade, pois contribuiu para projetar transformações no modo de agir e de pensar do grupo pesquisado. A intervenção possibilitou problematizar uma outra relação com a Natureza, já que houve experiências que fizeram emergir as (ir) reais dimensões humanas frente à Natureza.

O dado mais evidente nesta pesquisa foi à mudança nas relações sociais dos alunos, onde os preconceitos e diferenças no grupo foram sendo desconstruídos, por que o convívio proporcionado pelas PA's contribuiu para a formação de um grupo de amigos, que por suas próprias falas gostariam que se perpetuasse; isto foi possível porque durante as práticas constituiu-se um grupo com interesses homogêneos, que se respeitava mutuamente.

As PA's são certamente passíveis de re-significação para o exercício de uma outra relação ser humano-Natureza. Sob uma outra lógica, sob outros princípios, as pessoas que tem acesso às PA's tem liberdade de agir e de pensar frente ao exercício da mesma, numa restituição ao direito daquilo que chamamos de consciência crítica. Exemplos desta re-significação se deram ao longo de toda a pesquisa, especialmente com a criação de brincadeiras no interior das PA's, possíveis pela auto-organização do grupo.

Observamos também alguns contra-tempos que não foram previstos e que geraram pequenas dificuldades de ordem metodológica durante a pesquisa. O primeiro deles é que os registros de campo eram sempre feitos após as PA's serem realizadas, porque os professores-pesquisadores estavam envolvidos com a organização e realização da mesma, seja na orientação ou nos cuidados de segurança, não havendo um pesquisador envolvido exclusivamente com as observações. Após a realização das PA's era feito um balanço da percepção de todos os pesquisadores que compunha a coleta de dados registrada no diário de campo; entendemos que para uma próxima pesquisa este seja um ponto considerado, sugerindo que alguém fique responsável apenas para a observação.

Outra dificuldade foi planejar sobre algo desconhecido, que acontece sem a ordem de um sinal ou de um cronômetro. As experiências de fruição de outros sentidos e significados da Natureza eram impossibilitadas muitas vezes pela falta de tempo, espaço, intempéries climáticas, entre outras coisas que não foram detectadas e refletidas previamente. Como no caso do *rapel* na cachoeira (11<sup>a</sup>. aula), na qual acabamos por estruturar uma

dinâmica de atividades que nos obrigou a atropelar nossos próprios objetivos, impondo-nos uma finalização apressada. Eventualidades que devem ser consideradas e problematizadas nas vivências das PA's, devido à própria dinâmica da atividade.

Entendemos que são necessárias outras pesquisas e que este tema pode e deve ser aprofundado, pois apresenta importante contribuição social; é preciso considerar as lacunas deixadas por esta pesquisa, objetivando-se dados mais concretos no futuro, visto que os objetivos almejados eram de ordem subjetiva e que o processo de internalização e reflexão dos sujeitos devem ser levados em consideração.

Sugestões que ficam para novas pesquisas: a) a possibilidade de realização deste mesmo procedimento de pesquisa com um tempo de intervenção maior; e b) averiguar os limites e possibilidades de re-significação de uma única PA em vez de várias, explorando mais os espaços, o ritmo e o sentido desta prática.

## 6. REFERÊNCIAS

INÁCIO, H. L. D. Educação física e ecologia : dois pontos de partida para o debate. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ijuí, 18 (2), 132-7, 1997.

MARX, K. O trabalho alienado. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 157-172.

PACHECO, R. T. B. O lazer nas empresas: onde está o trabalhador? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ijuí, 12 (1,2,3), 249-56, 1992.

VILLAVERDE, S. Refletindo sobre lazer/turismo na Natureza, ética e relações de amizade. In: BRUHNS, H. T. & MARINHO, A. Turismo, lazer e Natureza. Barueri (SP): Manole, 2003. 53-73.

Endereço: Humberto L. D. Inácio  
Rua João P. Valle Pereira, 183  
João Paulo  
CEP 88030-370  
Florianópolis, SC, Brasil

Tecnologia de apresentação: Data-show e TV com vídeo

## **GINÁSTICA LABORAL: LAZER OU UMA TECNOLOGIA ORGANIZADORA DO TRABALHO?**

**Iracema Soares de Sousa, doutora em educação. DEF/CDS/UFSC.**

### ***Resumo***

*A ginástica laboral tem sido considerada como uma prática de lazer no trabalho que possibilita saúde para o trabalhador. No entanto, nessa pesquisa, vimos que se trata de uma tecnologia organizadora do trabalho sustentada, e controlada, pela subjetividade dos seres humanos, fundamentada no lúdico. Para compô-la estabelece-se uma conjugação entre a evidência do corpo que também brinca e o equilíbrio, fisiológico, do corpo que produz, mais e melhor. Portanto, o que chamamos de exercitação corporal orientada, serve, ainda, à produção/reprodução do capital e não à construção de uma vida plena por meio de um lazer de promoção e formação humana.*

### ***Abstract***

*Laboral exercise has been considered as free time activity which takes place in the work and helps to improve laborious health. However, in this research, we saw that it is a technique which organizes work and it is supported, controlled, by subjectivity of human beings, based on ludic. Laboral exercise is composed by a conjunction between a body, which plays, and the physiological balance of a productive body. In this way, what we call oriented body exercise, serves to the production and reproduction of capital and not to improve human qualities.*

### ***Resumen***

*La gimnasia laboral há sido considerada como una práctica de tiempo libre, en el trabajo, que posibilita la salud para el trabajador. Sin embargo, en esta investigación, vimos que se trata de una tecnología organizadora del trabajo sustentada y controlada por la subjetividad de los seres humanos, fundamentada en lo lúdico. Para disponer se establece una conjugación entre la evidencia del cuerpo que también juega y el equilibrio, fisiológico, del cuerpo que produce, más y mejor. Por tanto, lo que llamamos de ejercitación corporal orientada, sirve, además, a la producción/reproducción del capital y no a la construcción de una vida plena por medio de actividades de tiempo libre de promoción y formación humana.*

## Introdução

Uma exercitação corporal orientada<sup>1</sup> presente no processo interno de trabalho e que acontece durante o expediente pode se configurar como uma tecnologia? Constatamos que a ginástica laboral, nesse contexto, fundamentada em Covre (1983, 1990, 1996), apresenta-se como uma tecnologia organizadora do trabalho. Nesse sentido a nossa análise aponta que essa inovação tecnológica origina-se das ‘novas’ formas de organização do processo de trabalho, principalmente pela influência do ‘toyotismo’<sup>2</sup> e que supera as da microeletrônica, haja vista a presença de um caráter que, além de instituir mais uma ilusão na vida dos trabalhadores, absorve dimensões ‘sutis’ -sob o ponto de vista da relação entre corpo e mente -, em seu caráter ideológico. Concentra o foco, na realidade, na subjetividade dos seres humanos. Vale dizer, exercitam o corpo controlando a mente para o alcance de uma maior produtividade com baixo custo.

Uma atividade até então realizada somente em academias de ginástica, clubes, em instituições militares e em escolas, hoje, ao fazer parte do processo de trabalho e acontecer durante a sua jornada causa, no mínimo, curiosidade. Desse embate surge à questão: qual a justificativa e por que as empresas estão implementando essa prática por dentro do ambiente de trabalho? E os trabalhadores como percebem essa proposta? Na prática, qual a repercussão para o processo interno de trabalho? Para a efetivação da pesquisa realizamos entrevistas, observações e vários tipos de levantamentos de informações, tanto da Fábrica<sup>3</sup> específica quanto da cidade e empresa em suas constituições históricas e, em termos gerais, da condição de desenvolvimento industrial do Estado de Santa Catarina.

A empresa seria a que tivesse implementado um programa de ginástica e contemplasse o critério de atualização constante de sua tecnologia. Vale dizer, estivesse acompanhando as implementações tecnológicas, tais como o uso do computador, da robótica no seu processo produtivo<sup>4</sup>. Segundo informações variadas<sup>5</sup> a empresa escolhida atendeu aos critérios pôr possuir destaque pelo seu desempenho tecnológico, tanto produzindo tecnologia quanto a implementando em sua base técnica.

Neste artigo, porém, as nossas preocupações recaíram sobre a percepção dos trabalhadores<sup>6</sup> e ao mesmo tempo sobre os efeitos e as dimensões realmente alcançadas pelo programa no processo de trabalho. A suspeita era a de que mesmo nesse tipo de atividade

---

<sup>1</sup>Estamos denominando ginástica como uma exercitação corporal orientada, ou seja, que se faz a partir de elaborações a qual se exige, para tanto, uma sistematização teórica. Portanto, um estudo específico, cientificamente constituído e que, por isso, necessita uma formação acadêmica, conceitual, dos seus ‘professores’. Isso ultrapassaria o caráter adestrador das práticas pelas práticas.

<sup>2</sup>Sobre esse modelo de organização do trabalho ver Mauro Zilbovicius, no texto: O modelo Japonês no ocidente, toyotismo, um novo padrão mundial de produção? Publicação da CUT, São Paulo, 1993.

<sup>3</sup>É uma Fábrica de motores elétricos, localizada na cidade de Jaraguá do Sul, no Estado de Santa Catarina, Brasil.

<sup>4</sup>O tipo de atividade produtiva aqui referida é a de produção de motores elétricos. Essa empresa convém chamar atenção, é a maior produtora de motores elétricos da América Latina e pretende chegar, até 2007, como a primeira do mundo. Atua, com sucesso comercial, em todo o mercado mundial.

<sup>5</sup>Obtidas em várias fontes: Núcleo de Pesquisas sobre a Industrialização do Estado de Santa Catarina - CSE/UFSC, DIEESE, FIESC, SESI e Escola Sul da CUT. Elas foram unânimes nessa indicação.

<sup>6</sup>Não aprofundaremos aqui o perfil do grupo de trabalhadores pesquisados, nem muitos detalhes relacionados ao tipo de atividade produtiva, nem na história da empresa que está conectada com a história da cidade de Jaraguá do Sul. Muito menos na proposta da Ginástica na Empresa, como um produto do Serviço Social da Indústria (SESI). Esse grupo faz parte de uma das Fábricas dessa empresa; foi escolhida por atender ao critério de maior tempo de prática dessa ginástica.

(exercitação corporal<sup>7</sup>) haja vista o seu caráter dinâmico e concreto, ela estaria, de qualquer maneira presa à necessidade de criar boas condições à produção para o capital. Haja vista que, até que me provem ao contrário, o capitalismo ainda é o modo de produção da existência dominante. E, suas regras e suas leis permanecem, praticamente, iguais às do século passado. Porém, com uma agravante, sem trabalho vivo<sup>8</sup> em sua forma jurídica (contrato social) de ‘emprego’ para a grande massa das pessoas que, para viver, como diz Antunes (1999) precisam vender sua força de trabalho ou a sua vida, como diz Marx (1985), para outrem.

Nesse conjunto de idéias a desconfiança sobre a existência de mais uma prática corporal essencialmente adestradora, porém com disfarces -pelo jogo da aparência - que facilitam a sua ‘comercialização’, crescia em meus pensamentos. Que prática seria essa? E o que ela realiza nas pessoas e no meio do trabalho?

Algumas abordagens justificam essa proposta como uma atividade de lazer ou mesmo uma forma de proporcionar ‘saúde’ aos trabalhadores. Para nós essa não é expressão do real. Diante de muitas dúvidas resolvemos levantar dados empíricos, numa realidade concreta, com a pretensão de dirimi-las.

Na Fábrica selecionada, da empresa eleita, os trabalhadores, de um modo geral, são jovens; dos 118 respondentes do questionário, a maioria não ultrapassa 35 anos de idade. Observamos que estão em postos de trabalho que exigem força física no manuseio de motores e que os poucos com mais idade, estão na manutenção de fornos. As tarefas predominantes na montagem dos motores elétricos da Fábrica são correlacionadas comumente ao trabalho manual, porém com exigências mais complexas. Ressaltamos a exigência específica, nesse tipo de atividade, da precisão nos movimentos que devem ser realizados em curto espaço de tempo. Haja vista a solicitação de um número mínimo de peças a serem produzidas num tempo determinado (sempre encurtado), sem erros. Isso implica alta repetitividade desses movimentos corporais, imposta pela exigência de alta produtividade com qualidade. A montagem desses motores solicita mais atenção e concentração direcionadas nos movimentos das mãos, braços, ombros, postura e, no conjunto, na força física; além do que os trabalhadores ficam o tempo todo em pé.

Em relação à ginástica, o programa executado é o do Serviço Social da Indústria (SESI), a denominação deles é Ginástica na Empresa; é considerado como um produto e vem sendo implementado há quase dez anos no Brasil<sup>9</sup>. No Estado de Santa Catarina ele sofreu

---

<sup>7</sup> A ênfase no corporal aqui, não é para ser entendida como corpo separado da mente, espírito, idéias, não. Chamamos atenção para o corpo com a intenção de definirmos esse foco de análise em cima de especificidades que estão circunscritas a corporalidade.

<sup>8</sup>. Estamos falando aqui do trabalho em sua perspectiva para além da ontológica, ou seja, do trabalho como categoria histórica da sociedade capitalista, o produtivo para o capital (aquele que produz ‘valor’ e não a vida). Essa discussão e análise ficam para outro artigo, pois centramos, nessa exposição, a ênfase na ‘ginástica’ em sua prática, na situação dos trabalhadores *in loco* e a incompatibilidades desta ser uma prática de lazer de promoção humana, nem mesmo lazer de atividades de consumo, mas uma tecnologia (refinadíssima) que organiza o referido trabalho. Em síntese, a análise está restrita a exercitação corporal e algumas repercussões em sua imbricação com o processo produtivo e a incompatibilidade como proposta de lazer.

<sup>9</sup> Não obtivemos a informação de como e porque ela começou a existir aqui no Brasil, nem com os trabalhadores do SESI de Minas Gerais nem com os trabalhadores da coordenação estadual do SESI/SC. A dúvida permanece e entendemos que isso pode indicar que a referida proposta foi se construindo sem planejamento, por modismo ou imitação. Segundo Costa (1990), a relação entre empresa e a educação física foi estabelecida na era Vargas, oficializada pelo Decreto-lei nº 3.199 de 14 de abril de 1941, sendo este o primeiro momento. O segundo momento, continua o autor, acontece logo após a segunda Grande Guerra com a criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio (SESC) e o Decreto-lei 9.853 de 1946 com a contribuição



algumas modificações. Uma delas é no que se refere à não obrigatoriedade na participação dos trabalhadores e a outra é a de ter sido acrescentado o objetivo de atingir a vida do trabalhador fora do trabalho. O SESI procura estimular práticas corporais como forma de manutenção de saúde, por meio do classificado por eles, - lazer ativo<sup>10</sup>.

Para a composição dos exercícios adequados, os proponentes do programa necessitam de um diagnóstico dos movimentos que os trabalhadores realizam diariamente. Feito isso, eles selecionam os exercícios corporais que podem promover a movimentação das partes do corpo que não são solicitadas naquele tipo de trabalho. Essa é a orientação da ginástica compensatória. Os exercícios para a ginástica preparatória (outra classificação) visam ativar o corpo todo no sentido de prepará-lo para o início das atividades.

O SESI de Minas Gerais<sup>11</sup> foi construtor e responsável, no Brasil, pelo modelo nacional do programa, tornou-se uma referência para a ISO 9000<sup>12</sup>. Montou-se um *software*<sup>13</sup> com exercícios corporais, chamados de compensatórios, vinculando-os à funcionalidade orgânica e vendem, nacionalmente, para empresas. Essas práticas são sessões de exercícios com a duração de doze minutos, que acontece em dois momentos distintos, de cada turno de trabalho, no caso da Fábrica em estudo.

#### **A TECNOLOGIA ORGANIZADORA DO TRABALHO DO CORPO QUE PRODUZ E TAMBÉM BRINCA**

Na montagem dos motores elétricos, os trabalhadores estão com toda a sua unidade corporal em ininterrupta contração por conta da força e tensão geral exigida pelos movimentos e pela necessidade de se cumprir certa quantidade de peças diárias. Não é à toa que a maioria dos entrevistados acusa *o cansaço* como o motivo principal, junto à *falta de tempo e dinheiro* para participarem nas atividades de lazer, promovidas na cidade, fora do tempo de trabalho.

---

compulsória dos trabalhadores, no valor de 1,5% sobre a folha de pagamento de cada empresa. Essas instituições denominadas sócio-culturais e esportivo-recreativas centralizaram por muito tempo, ainda com influências hoje em dia, as promoções de lazer para os trabalhadores. O terceiro momento, segundo o autor, é o que inicia entre as décadas de 1970 e 1980, porém se efetivando a partir da década de 1980, sendo que, nesse período, houve um reordenamento e as empresas preocupadas com as relações internas de trabalho, centraram mais as suas ações de esporte e lazer por dentro delas.

<sup>10</sup> Informação obtida com o coordenador estadual do programa do SESI/SC. Encontram-se outras informações nos endereços: <http://www.cds.ufsc.br/nupaf.html> e <http://www.fiescnet.com.br/SESI>. Sob o meu ponto de vista e análise, essa compreensão de entre lazer ativo e passivo está superada, pois a explicitação dos pressupostos que orientam essa classificação indica que isso é expressão de fragmentações sociais, parafraseando Mészáros (1987): uma forma de ‘controle social perfeito’, vale dizer, o ser humano é inteiro, se sofre estará sofrendo por inteiro, se está alegre estará alegre por inteiro, porém, nesta sociedade, são situações conjunturais. No entanto, sabe-se que não existe nenhuma situação em que uma pessoa possa estar passiva, a não ser quando morre. Até dormindo os processos metabólicos, por exemplo, estão ativos. Assim, não dividimos entre lazer ativo e passivo, mas lazeres que possuem um caráter predominantemente de consumo (os predominantes) e ou lazeres com atividades que promovam o ser humano em sua dimensão lúdica, obviamente fora do tempo de trabalho (Sousa, 2002).

<sup>11</sup> Informação obtida em 2001 com o coordenador de ginástica do SESI/SC.

<sup>12</sup> ISO 9000: refere-se “à Organização Internacional para a Normatização (*International Organization for Standardization*), entidade que reúne organismos normalizadores de 91 países e edita normas internacionais” (Dieese, 1994, p. 103).

<sup>13</sup> O SESI selecionou uma média de 100 exercícios que possam, em combinação com os fatores de risco (que são levantados no diagnóstico das condições de trabalho), melhorar as possíveis alterações corporais ocorridas por causa do movimento executado no referido trabalho.

A sustentação e o movimento do corpo são responsabilidades dos músculos e o comando é de responsabilidade dos impulsos originados no sistema nervoso, segundo Schmolinsky (1982). Para contrair os músculos precisamos desses impulsos e quanto mais e em menor tempo eles chegarem aos músculos, mais rápidos e mais fortes serão as contrações que gerarão a força. Ainda, segundo esse autor, esses impulsos provêm de duas regiões do cérebro: a piramidal e a extrapiramidal. Os impulsos que vêm do trato piramidal são respostas conscientes, voluntárias. Os que vêm do trato extrapiramidal (e de certos tratos estriados) são os estímulos automatizados (caminhar, por exemplo).

Com movimentos estáticos se consegue produzir força máxima, ou seja, com a máxima tensão muscular. Com essa tensão contraímos os vasos sanguíneos e assim não permitimos o fornecimento de nutrientes e oxigênio suficientes aos músculos; os resíduos metabólicos são eliminados precariamente e o calor também não é eliminado. Para manter a contração muscular, o sistema nervoso não interrompe a transmissão dos impulsos. Assim ocorre a fadiga; o cansaço.

Percebemos que é possível associar a realização de um movimento tanto com vistas a adquirir força quanto numa exercitação cujo objetivo é montar um motor. O processo orgânico é o mesmo. No que se refere aos aspectos fisiológicos, sabe-se que as capacidades físicas de força e de resistência, necessárias a esse tipo de trabalho, para estarem em seu potencial máximo de funcionamento, precisam de alguns requisitos essenciais adequadamente atendidos, pois os movimentos do corpo absorvem essas influências e podem gerar um desempenho bom ou ruim.

A fadiga e o cansaço podem ocorrer na realização de movimentos dinâmicos, mas se realizarmos esses exercícios sem muita repetição e em pouco tempo (os doze minutos da ginástica atendem a esse critério), isso provavelmente não acontecerá; pois esse modo de exercitação corporal comprime as fibras musculares pela extensão e pela contração; por isso, essa contração comprime o sangue que vai para as veias, a pressão é reduzida e o sangue consegue irrigar os tecidos novamente. A circulação sanguínea também é melhorada, graças a uma verdadeira massagem vascular; os nutrientes e o oxigênio chegam com menor dificuldade e ainda dão alívio ao sistema nervoso, pois os impulsos são alternados.

Já o problema de um músculo sempre contraído e tenso é que, além de consumir muita energia para manter-se nessa condição, produz um encurtamento no tamanho de suas fibras e com isso cria-se uma camisa de força. Os músculos encurtados, já não conseguem tanta energia, pois não se tem muito o quê contrair. Com a musculatura alongada, numa solicitação de contração, o volume contraído é maior e a força produzida também. Assim sendo o corpo que produz carece do estímulo do corpo que brinca, uma vez que é por essa dimensão que estes fatores podem estar presentes (no alongamento, pela relaxidão orientada).

O corpo útil, ou o que produz, contempla a dimensão funcional; é a que se dirige para aspectos do biológico (Rodrigues, 1980). Porém, esse mesmo corpo que rende (reduzido ao biológico) também pensa, também sente e também brinca, é só ser solicitado e ensinado. O autor ainda afirma que é preciso considerar que “sentir emoção” também se aprende e saber identificá-la é processo de conhecimento dos seres humanos.

Na prática dessa exercitação corporal (a ginástica) nos deparamos com o corpo que brinca fazendo-se presente, sem eliminar o corpo que produz. Essas conexões mudam o parâmetro de análise. Nesta situação este corpo já não está produzindo individualmente, pois no momento em que os trabalhadores estão ordenados em células de produção, eles estão produzindo em equipe, ou melhor, em grupo; entretanto, não existe contato entre eles, já na prática da ginástica há outros corpos vivos, para brincar. Muitos dos entrevistados afirmaram

que, apesar de estarem no mesmo local e em muitas ocasiões ao lado do outro, montando os motores, antes da existência da ginástica nem se conheciam.

Nesse sentido vislumbramos que, como ali é permitido expressar emoções (de alegria) viabiliza-se a possibilidade, por via indireta, de maior relaxamento na dinâmica da ginástica. O *corpo que está brincando* une, assim, a polaridade cansaço e prazer no desenrolar das relações experienciadas dentro do trabalho. O cansaço de produzir motores elétricos é esquecido pela alegria e pelo prazer no momento da ginástica, pelo contato entre eles e nas brincadeiras realizadas.

A afirmação que existe maior contato entre eles revela que essa prática está de fato contribuindo na organização do trabalho ao promover a elaboração de um ponto de vista sustentado na idéia (pela impressão que dá) que existe um tipo de sociabilidade não coisificada nas relações internas de trabalho; ora, temos a impressão de que, nessa empresa, há contato entre os trabalhadores, ou seja, a coisificação humana está longe de existir, pois eles formam uma família<sup>14</sup>. Percebemos um interesse explícito em evidenciar, pelos seus administradores, sempre, laços afetivos entre eles.

Porém, Marcuse<sup>15</sup> (1981) apresenta, sustentado em estudos de Freud, dois princípios que regem a polaridade dor (daquela exaustão que causa cansaço) e prazer: é o princípio da realidade (do desempenho) e o princípio do prazer, cuja conexão alternada, em síntese, pode mobilizar a nossa energia para o trabalho com menos dor e com isso consolidar o equilíbrio fisiológico e a estabilidade do corpo que produz. Vale dizer, não é uma sociabilização mais humana que está presente, mas é um tipo de contato que vai inibindo a expressão, por outras vias<sup>16</sup>, dessa polaridade como um produto social, haja vista que isso tudo é para acontecer dentro do ambiente do trabalho.

Há a nítida solicitação do princípio do desempenho do corpo nesse trabalho e com momentos de estímulo ao prazer na ginástica. Será que não se estaria assegurando, fundamentada em Marcuse (1981), uma excelente condição de produtividade e anestesiando os sentidos para uma vida de prazer fora do tempo de trabalho? Nessas condições, por conta do ser humano está absorvido em sua totalidade pelo trabalho, quando ele sai das instalações da Fábrica, com tantas outras atividades necessárias à manutenção da vida para fazer, não resta mesmo nem tempo nem disposição para se fazer nada além das relacionadas ao trabalho. A maioria dos entrevistados afirma que *'ao chegar em casa o cansaço não permite mais nada'*.

Portanto, o corpo que produz sendo o mesmo que brinca, tanto na Fábrica como fora dela, só tem condições de brincar dentro da Fábrica. Rodrigues (1980), diz que o cérebro humano seleciona e processa as informações que lhe oferecem segundo as referências que lhes são introjetadas pela sociabilização. Essa introjeção acontece via escola, família, religião, trabalho, enfim pelo conjunto das relações sociais. 'Os sentidos dos fenômenos sociais só podem ser apreendidos em intelectos individuais [...], pois os símbolos são apenas puras

---

<sup>14</sup> Uma das idéias divulgadas pela empresa é que todos eles, juntos, formam uma família.

<sup>15</sup> Esse estudo parece-nos rico o suficiente para posterior aprofundamento na relação do biológico e do social, talvez numa perspectiva mais centrada na psicanálise.

<sup>16</sup> Seria a amenização de uma possível revolta por essa condição de super cansaço. Por exemplo, com a luta política pela diminuição da jornada de trabalho e a consciência crítica disso ser a consequência da intensificação do trabalho, só que para isso tem que se ter tempo fora da Fábrica. Um tempo disponível o suficiente para descansar e se recompor organicamente haja vista essa ser uma necessidade natural, biológica. E, ainda dispor de outras condições materiais para tal fim, como estudos, formação adequada e outras dimensões. Capacitações variadas que a humanidade já desenvolveu cientificamente e que todos os seres humanos deveriam dispor e ter acesso como direito social.

convenções abstratas que os indivíduos observam para tornar a vida social, ao nível de organização, possível' (p. 4).

Se esses trabalhadores vivem para trabalhar na Fábrica e, sutilmente, essa tecnologia organiza o trabalho ao melhorar e criar um clima estimulante e produtivo no ambiente interno desse trabalho, isso abarcará, é certo, relação entre o corpo que produz e o que também brinca, no corpo concreto. Efetiva a possibilidade de essa exercitação corporal assumir o modelo, não somente adestrador, mas que atinge, pelo corpo inteiro, expressões de alegria e descontração (relaxamento), porém, somente para produzir, com perfeição, motores elétricos.

Aliada às diretrizes da proposta do SESI existe a idéia de que essa exercitação corporal poderá contemplar a possibilidade de um lazer para fora do tempo de trabalho. Entretanto, de acordo com as respostas dos trabalhadores entrevistados e as observações realizadas em alguns finais de semana, a repercussão fora do trabalho ainda não se deu. A maioria deles respondeu que pouca coisa mudou na vida deles depois da prática dessa ginástica, nem em relação à família nem fora da Fábrica houve alterações.

O traço mais marcante nas respostas está associado à redução do cansaço e do estresse no trabalho. Portanto, podemos afirmar que essa prática atinge diretamente a organização do trabalho, haja vista a melhoria no desempenho das tarefas necessárias à montagem e fabricação dos motores elétricos.

## **O CORPO QUE TAMBÉM BRINCA NUM TEMPO DE TRABALHO, OU DE LAZER?**

O sentido atribuído à ginástica, por alguns dos trabalhadores entrevistados, vinculava a essa prática como sendo uma atividade de lazer. É por isso que atribuímos uma certa urgência na elaboração de uma distinção entre trabalho e lazer. Explicando melhor, dentro da Fábrica ou no tempo de trabalho assalariado qualquer, o tempo está organizado de forma que as atividades ali exercidas possam dar conta da fabricação de produtos a que a empresa se propõe. Esse tempo não é para si, por um lado é para essa produção e por outro é para produzir valor, na mesma atividade (Heller, 1991).

Essas conexões, no entanto, não eliminam a possibilidade de certos ambientes de trabalho poderem ser agradáveis ou não, alegres ou não, bonitos ou não, isso não mudará o sentido de se estar ali para produzir algo que vai ser colocado num mercado e que a pessoa, principalmente se tratando de produção industrial, está ali vendendo a sua força de trabalho e produzindo também valor. Por mais que os donos de uma empresa sejam atenciosos e preocupados com os corpos que produzem, o que vai efetivar dinamicamente o processo de trabalho é a eficiência desses corpos na fabricação e pela produtividade com qualidade, sempre superior aos demais, dos seus produtos. O problema é que se recortarmos a atividade em si, ela pode até assumir características de uma prática com conteúdos lúdicos, isso é verdade. Porém, para captarmos o seu real sentido, não a conheceríamos isolando-a, mas inserindo-a numa *rede de fios* (das relações sociais) em que ela está envolvida, parafraseando Vázquez (1977). E, ainda assim não seria por existir a presença do caráter lúdico que se pode definir uma atividade como sendo de lazer; eis outra questão complexa. Pôr existir a relação entre a busca do equilíbrio do corpo que produz por meio do corpo que brinca é que se gera tal confusão. Por conta da aparência do fenômeno, é necessário se frisar.

Em síntese, o corpo está exercitando funções<sup>17</sup> preciosas para o melhor desempenho e produtividade naquele trabalho particular. A confusão na compreensão de uma atividade que é vinculada ao trabalho produtivo e entendida, por esses trabalhadores, como atividade de lazer pode esconder a relação de compra e venda da força de trabalho e, com isso, camuflar a condição de assalariamento.

Portanto, a dinâmica dessa prática corporal no contexto em análise pode, ao mesmo tempo, revelar e esconder. Revela que não existe uma relação entre eles de associação e sim uma justaposição, junção de partes, pois eles não estão ali de forma associada para produzir motores. Porém, naqueles momentos da ginástica, o clima de proximidade e contato entre eles causa uma outra impressão, a do encontro com o outro. E esconde que aquela comunhão é momentânea, parcial.

No sentido mais amplo, essa prática, ao absorver, não de forma nítida, uma perspectiva, até certo ponto lúdica (Huizinga, 1993) apresenta, à primeira vista, a aparência de ser improdutivo para o rendimento numérico de montagem de motores. Porém, essa dubiedade também faz a confusão e possibilita que se perceba no corpo subordinado, em quase todas as suas dimensões, àquele trabalho exaustivo e repetitivo, um outro corpo que também está ali, porém abafado e esquecido, o corpo que também brinca e, por viabilizar por alguns momentos a sua existência, não a autoriza a se constituir como uma atividade de lazer, ou essencialmente lúdica.

Para entendermos que a separação entre as atividades de trabalho e as de lazer está permeada, principalmente, pela condição de tempo<sup>18</sup>, precisaremos ter claro que o pressuposto dessa divisão, em horas, fundamenta-se na necessidade de organização do trabalho com vistas à *produtividade*. Com isso, o que resta, o que sobra, quase não se permite a exercitação de atividades que possam fugir diretamente das exigências requeridas nas atividades laborais.

A distinção entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer faz - se necessária. A cronometragem do tempo em horas é uma subordinação às exigências de organização do trabalho sob o ponto de vista de referências econômicas (Cunha, 1987) e, para que se realizem atividades de lazer, esse tempo não poderá estar subordinado a essa cronometragem e não atender, por outro lado, a uma finalidade de matriz econômica ou funcional (puramente orgânica), ou seja, seria um tempo para si, na direção clara de promoção realmente do ser humano (Sousa, 2002) em suas características essenciais - projeção, elaboração, imaginação - capacidades transformadora e criativa-, e, sob o patrocínio de relações sociais fora da Fábrica e da produtividade insana.

Estes sentidos que os trabalhadores estão formulando sobre a ginástica, uma vez que para eles qualquer exercitação corporal é concebida como atividade de lazer, atende a consolidação do ponto de vista da empresa. Divulgam por todos os meios possíveis que a preocupação central da empresa é com o ser humano. No entanto, o subsídio que dá sentido a essa atividade no meio da jornada de trabalho não seria a preocupação com o ser humano trabalhador, mas, evidenciar o *corpo que brinca*, para o alcance da produtividade e desempenho do corpo que produz sob o ponto de vista do rendimento.

---

<sup>17</sup>.É de fundamental importância termos claro que não estamos *avaliando* se é boa ou ruim essa exercitação corporal no expediente do trabalho, mas constatando o que *de fato* se atinge.

<sup>18</sup>.O tempo fora do trabalho poderia ser utilizado para outras atividades que não estivessem orientadas para essa produtividade necessária e exigida. No entanto, não é essa a realidade que constatamos.

Portanto, essa exercitação como uma tecnologia organizadora do trabalho se dá pelo destino e dependência em relação ao trabalho produtivo. É isso que orienta e organiza esse tempo e não atividades de lazer.

Nesse intervalo, nessa parada é modificada a rotina para descansar a exacerbação das solicitações, intensas, de certos grupos musculares e a atenção constante. Afirmações dos trabalhadores entrevistados explicando que aliviaram as dores nas pernas e assim podiam continuar trabalhando; que as dores em geral diminuíram e que a ginástica também permitia conhecer o colega ao lado, pois no momento do trabalho eles não tinham como se falar foi uma constante. Nas palavras de um entrevistado: *A gente faz amizades com o pessoal, conversamos um pouco, se não... fica aquela rotina muito pesada do dia a dia.*

### Considerações Finais

As exigências organizadoras do processo interno de trabalho, nessa Fábrica, ordenam-se de forma que predominem a *eficiência* com *produtividade* na atividade laboral. Por isso tudo se cria condições adequadas que alcançam baixo custo na fabricação dos produtos e com isso a venda, com os preços dos motores bastante competitivos, sempre crescentes no mercado nacional e internacional.

Pudemos constatar como sendo de fato uma novidade tecnológica essa exercitação corporal orientada, pois a sua implementação e desenvolvimento, por dentro do trabalho, vem se configurando como um recurso tecnológico (também com o software do SESI) que, na prática, atinge diretamente as idéias dos trabalhadores ao criar a falsa impressão de que, por ser uma prática corporal, está se fazendo lazer. Nesse sentido fica claro a importância de explicitarmos a conceituação do lazer para além da busca de 'prazer'. O que implica na compreensão de que trabalho e lazer, apesar de serem distintos, possuem a mesma raiz, que é a atividade humana. Lembramos que essa separação é consequência da divisão social do trabalho e não é a atividade, em si, que caracteriza o lazer ou o trabalho, mas o tipo de relação social que se estabelece com aquela atividade.

Em síntese, essa tecnologia de um lado sustenta-se pela busca do equilíbrio do corpo, que precisa estar adequadamente disposto para o alto nível de solicitação produtiva e, por outro pela exercitação e expressão do *corpo que também brinca*. Dessa prática, resulta, assim, vários desdobramentos que, por esta conexão, atingem o processo interno de trabalho. A disposição para o trabalho é um deles. Assim a característica que dá o aporte de uma novíssima tecnologia subsidia-se nessa ação integrada, pois o corpo, no concreto pensado, é, só um.

### Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CHAUI, Marilena. **Introdução - Direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CODO, Wanderley. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, Lamartine Pereira. Esporte e lazer na empresa. **Fundamentos do lazer e esporte na empresa**. Programa Esporte e Saúde. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Física e Desportos. Ministério da Saúde/Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde. 1990.
- COVRE, Maria de Lourdes M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. **No caminho de Hermes e Sherazade - cultura, cidadania e subjetividade**. Taubaté: Vogal, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A fala dos homens. Análise do pensamento tecnocrático 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Newton. **A felicidade imaginada**. A negação do trabalho e do lazer. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DIEESE. **Trabalho e reestruturação produtiva: 10 anos de linha de produção**. São Paulo, 1994.
- DUMAZEDIER, Jofre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.
- FERREIRA, Acácio. **Lazer Operário, um estudo de organização social das cidades**. Salvador: Livraria Progresso, 1959.
- GOLDENSTEIN, Gisela T. Lazer operário e consumo cultural na São Paulo dos anos oitenta. In: **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, 1991.
- HAUG, Wolfgang F. **Crítica da estética da mercadoria**. São Paulo: Unesp, 1997.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3ª ed., Barcelona: Península, 1991.
- <http://www.cds.ufsc.br/nupaf.html>
- <http://www.fiescnet.com.br/SESI>
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- LEFEBVRE, Henri. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza, 1984.
- MARCUSE, Herbert. Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- MARINHO, Inezil P. **Sistemas e métodos de educação física**. 6ª ed., São Paulo: Papelivros, (S/D).

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos.** Brasília: Horizonte, 1984.

MARX, Karl. Posfácio da Segunda Edição. In: **O Capital**. Rio de Janeiro. Civilização, 1968.

\_\_\_\_\_. **O Capital. Crítica da economia política.** Livro I, vol. 1, Bertrand Brasil, 1985.  
MÉSZÁROS, István. **A necessidade do controle social.** São Paulo: Ensaio, 1987.

OFFE, Claus. Trabalho como categoria fundamental? In: **Trabalho e sociedade**. Vol.1, A crise, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Paulo de S. Tempo Livre trabalho e lutas sociais. In: **Revista Reflexão**. Ano XI, n. 35, mai/ago. Campinas: Papyrus, 1995.

PACHECO, Reinaldo T. B. O Lazer nas empresas: onde está o trabalhador? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 12 (1,2,3), Campinas: UNIJUI, 1992.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e racionalidade econômica: um par imperfeito.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: Unicamp, 1995.

RODRIGUES, José Carlos. Tabu do corpo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ROSSO, Sadi Dal. **A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu.** São Paulo: LTr, 1996.

SCHMOLINSKY, Grehardt. **Atletismo.** Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

SILVA, Ana M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade.** Campinas: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOUSA, Iracema Soares de. **Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade.** Tese de doutorado, defendido na Faculdade de educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2002.

THOMPSON, E.P., SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Universidade Estadual Paulista. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Iracema Soares de Sousa  
UFSC - Centro de Desportos  
Depto de Educação Física  
Cidade Universitária - Trindade  
Florianópolis – SC - Brasil  
Cep-88040-900  
Correio eletrônico= cema@matrix.com.br  
**Comunicação oral, com datashow.**



## **Entretenimento, “tempo livre” e sociedade de consumo no mundo da capoeira** **Entertainment, “free time” and consumption society in the world of capoeira**

Muleka Mwewa, Grad., UFSC  
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea  
Apoio CAPES/CNPq, FUNCITEC, FUNPESQUISA/UFSC.

*“A colocação de que devemos procurar saber o que fazer com o  
nosso ‘tempo livre’ por si só torna este tempo não livre”*

Adorno

### *Resumo*

*Abordamos o tema da capoeira enquanto prática de entretenimento exercida no “tempo livre” na sociedade de consumo. Argumentamos que a concepção do jogo neste âmbito limita as possibilidades de prática como um exercício crítico-emancipador que possa encaminhar o sujeito ao exercício da sua plenitude. Ao invés disso, a capoeira, muitas vezes serve apenas como entretenimento para reabilitar os homens para o exercício das funções do mundo de trabalho. A capoeira no contexto do “tempo livre” solapa a construção/produção de conhecimento presente no universo desta manifestação cultural. Uma questão seria: que sujeito que pretendemos formar a partir de tal prática cultural?*

### *Abstract*

*We intent to deal with Capoeira's theme as an entertainment practice on “free-time” in the consumption society. We defend that the conception of the game in this scope limits the possibilities of configuring its practice as a critic and emancipator exercise that can lead the person to her/his fullness. Instead, Capoeira is most of times seen just as an entertainment, which seeks to restore daily the men to labor world. The practice of Capoeira in the “free-time” hide the knowledge construction/production in the universe of this cultural expression. We ask: What human been we intend to make from such a practice?*

### *Resumen*

*Tratamos del tema del juego de Capoeira como una practica de entretenimiento, del “tiempo libre” en la sociedad de consumo. Argumentamos que la concepción del juego en ese cuadro limita las posibilidades de la practica como ejercicio crítico-emancipador que pueda llevar le sujeto a su plenitud. Al revés, la Capoeira muchas veces sirve apenas como entretenimiento para rehacer los hombres para el ejercicio de las funciones del mundo del trabajo. La Capoeira en el “tiempo libre” solapa la construcción/producción de conocimientos presente en el universo de esa manifestación cultural. Preguntamos: ¿que sujeto intentamos formar a partir de tal practica cultural?*

## **I Entretenimento, “tempo livre” e sociedade de consumo**

As práticas corporais e as demais atividades culturais estão mergulhadas no conjunto dos mecanismos de entretenimento, do “tempo livre” e, por conseguinte, do consumo na sociedade contemporânea. Reconhecer este caráter pode possibilitar a reflexão

de que elas poderiam estar vinculadas ao propósito da formação do ser humano. Outrora, como diz Adorno (1995b), os momentos do “tempo livre” eram profundamente diferentes, em grande medida pelo fato de não pertencerem e nem terem a necessidade de ser preenchidos pela lógica da indústria cultural<sup>1</sup>. Esses momentos eram concebidos como momentos de *ócio*, qualitativamente distintos e muito mais gratificantes.

Pode-se dizer que, com a modificação das condições sociais e, mais precisamente, com a modernização da produção industrializada, o “tempo livre” (e não mais o ócio) pode ter ficado cada vez mais extenso, acarretando com isso a preocupação do que fazer com ele. Este aumento de tempo livre também pode ser pensado como o resultado de lutas dos trabalhadores. Mas, pensar o “tempo livre” como tal já seria pensá-lo no seu segundo momento, ou seja, como tempo de reintegração das capacidades psicológicas e físicas dos trabalhadores na lógica do trabalho. Portanto, o “tempo livre” seria, neste caso, a confirmação da aceitação do trabalho alienante e que, para poder suportá-lo, os trabalhadores lutariam por um tempo que os distanciasse da rotina massacrante. Nesse tempo disponível, coloca-se toda uma oferta de instrumentos (aparelhos) de diversão como possibilitadores de um suspiro quase terminal que lhes asseguraria um pouco mais de fôlego.

Quando se aceita como verdadeiro o pensamento de Marx, de que na sociedade burguesa a força de trabalho tornou-se mercadoria e, por isso, o trabalho foi coisificado, então a palavra ‘hobby’ conduz ao paradoxo de que aquele estado, que se entende como o contrário de coisificação, como reserva de vida imediata em um sistema total completamente mediado, é, por sua vez, coisificado da mesma maneira que a rígida delimitação entre trabalho e tempo livre (ADORNO, 1995b, p. 72).

Com o processo de aceleração da produção industrial, a população mundial se viu forçada a reorganizar o tempo destinado a realizar os seus afazeres diários. Acredita-se que esta intensa produção possibilitou aos indivíduos economicamente ativos o acúmulo de preocupações novas e a possibilidade, como dito acima, de um *tempo disponível*. Quanto a esta questão, começamos por problematizar o que disseram Elias e Dunning (1992), ao afirmarem que o tempo livre seria possível de ser pensado somente na esfera do trabalho.

---

<sup>1</sup> Nos marcos da contemporaneidade, dificilmente poderemos pensar, por exemplo, o conceito de cultura desvinculado do de indústria cultural. Este se diferencia do de cultura de massa. O primeiro termo foi criado para assinalar um comportamento mercadológico já existente. Ele pressupõe uma diluição dos indivíduos na ofuscação dos mecanismos que constituem a lógica do seu funcionamento. E não como se poderia pensar, talvez equivocadamente, que este comportamento mercadológico seria uma criação datada a partir da criação do termo indústria cultural. Em outras palavras, o processo de mercadorização da cultura é anterior ao surgimento do fenômeno da indústria cultural que, por sua vez, não se resume a ele, mas se refere também à (de)formação subjetiva que se dá por meio dele na medida da expansão da indústria do entretenimento (MWEWA, 2005, P. 39-40). As reflexões elaboradas a partir deste termo se espalham em várias obras de Horkheimer e, principalmente, de Adorno. Seu lugar mais importante, no entanto, está no livro em que foi pela primeira vez empregado. Como observamos anteriormente, o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno em 1947, no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tratava-se, como explica Adorno (1978), da problemática da cultura de massa, mas a partir de sua configuração houve a demanda por um termo mais adequado que a retratasse conforme a sua nova especificidade. A razão desta substituição, a princípio, deveu-se ao fato de querer excluir de antemão a interpretação que agrada aos que defendem o conceito de cultura de massa. Estes entendem que se trata de uma cultura que emerge espontaneamente das próprias massas. Isso não contribui para a compreensão dos interstícios que envolvem a cultura de massa (se ainda for legítimo empregarmos este termo), muitas vezes confundido-a com uma cultura feita *para as massas*.

Quanto à distinção que os autores fazem entre tempo livre e lazer<sup>2</sup>, ao afirmarem que “todas as actividades de lazer são actividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre são de lazer” (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 141), pode possibilitar o seguinte questionamento, como discutiremos mais adiante: num tempo em que as capacidades humanas não são realizadas de forma plena, o lazer praticado no tempo livre teria a possibilidade de proporcionar algum tipo de gratificação? Devemos investir na prática de atividades que pensamos possibilitar a plenitude da nossa subjetividade? Digamos que, se estes questionamentos acompanham a afirmação anterior, poderíamos procurar entender melhor a seguinte assertiva: “Ninguém deve aceitar a afirmação tradicional de que a função das atividades de lazer se destina a permitir que as pessoas trabalhem melhor, nem sequer a idéia de que a função de lazer é uma função que só existe na perspectiva do trabalho” (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 141). Trabalhamos com a hipótese de que só é possível falar do “tempo livre” frente ao tempo de trabalho.

As obrigações do tempo de trabalho são geralmente conhecidas de antemão e executadas diariamente, o que não poderá ser dito, com tanta segurança, em relação às atividades do tempo de não-trabalho<sup>3</sup>. Estamos conscientes de que estamos em uma ordem social que tem o trabalho “como ordem do dia”, subentendendo indivíduos impossibilitados de exteriorizarem plenamente a sua subjetividade. Os mecanismos de sujeição impostos pela atividade de trabalho, de alguma forma, se estendem às atividades do tempo de não-trabalho. Segundo Elias e Dunning (1992, p. 149), “as características especiais das atividades de lazer só podem ser compreendidas se forem consideradas, não apenas em relação ao trabalho profissional, mas também, em relação às várias atividades de não lazer, no quadro do tempo livre”. Mas, se a função do tempo livre não é reavivar as capacidades do indivíduo para produzir melhor, então este tempo pelo menos poderia/deveria permitir e/ou possibilitar que o indivíduo exercesse a sua autonomia sem o sujeitamento confirmado também no “tempo livre”.

É neste sentido que se insere a crescente preocupação de como este tempo poderia ser aproveitado de forma que viesse a auxiliar na realização plena das pessoas e não apenas servir para o “melhoramento” da produção dos trabalhadores. Isto é, não servir somente à recuperação psico-fisiológica dos males que o trabalho, na perspectiva de exploração, freqüentemente causa. Este “tempo livre” muitas vezes é destinado a atividades que visam a fortalecer a competência dos trabalhadores em relação às capacidades requeridas pelo trabalho. Ele é também empregado em atividades anti-estressantes, que serviriam, por sua vez, para amenizar as tensões do dia-a-dia. Segundo Adorno (1995b, p. 73), o tempo em que se está “livre” tem por função restaurar a força de trabalho, o *tempo livre do trabalho* – precisamente porque é um mero apêndice do trabalho – vem a ser separado deste com zelo puritano.

Em termos adornianos, poderíamos dizer ainda que a diminuição do tempo de trabalho é algo a ser louvado, mas, se esta diminuição não vier acompanhada da reflexão sobre a ordem presente no trabalho, ela, em alguma medida, poderá servir de nuvem ofuscante da reificação das consciências. Ao se dedicarem ao *entretenimento*, porém, recaem no ordenamento proposto pela ordem social pautada na produtividade. A colocação

---

<sup>2</sup> Para Elias e Dunning (1992), nas atividades de trabalho (de não-lazer), o individual não possui um poder de decisão e sim é levado e ordenado pelo coletivo. Já, nas atividades de lazer, o individual possui liberdade para poder pensar em si próprio.

<sup>3</sup> Esta expressão é freqüentemente utilizada por Elias e Dunning (1992).

de que devemos procurar saber o que fazer com o “nosso tempo” livre por si só torna este tempo não livre. Portanto, “o fetichismo que medra o ‘tempo livre’ está sujeito a controles sociais suplementares.” (ADORNO, 1995b, p. 75). É importante lembrar, mais uma vez, que este autor não “prega” ser o “tempo livre” indesejável –embora ele não o considere como tempo livre – e sim, ele nos ensina, com maestria, que no tempo que consideramos livre, estruturaram-se novas e diferenciadas formas de controle sobre os indivíduos. Adorno entende que o tempo livre deve privilegiar sempre a autonomia do indivíduo para minimamente ser considerado como tal.

Sempre que a conduta do tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres é difícil que se instale o tédio; tampou ali onde elas persegue o seu anseio de felicidade, ou onde sua atividade de tempo livre é racional em si mesma, como algo em si pleno de sentido (ADORNO, 1995b, p. 76).

Faz-se, por isso, necessário, no usufruto do tempo livre, não exercemos mais uma vez o papel cujo *script* diz que se é obrigado a divertir-se. Para tanto, os mecanismos da indústria cultural já se precipitaram em elaborar os lugares e os “brinquedos” que devem nos divertir: passeios na praça, no shopping, esportes, cinema, teatro, jogar capoeira<sup>4</sup>, dentre outras atividades, com grande possibilidade de implantar uma outra ordem tão reificante quanto aquela do trabalho. Norbert Elias e Eric Dunning (1992, p. 141) contestariam esta afirmação, dizendo que, se o lazer servisse somente para aliviar a fadiga das atividades de trabalho, seria melhor ir para a cama do que ir ao teatro ou a um jogo de futebol para relaxar. Neste sentido, seria o caso de pensar que, antes de tudo, o trabalho degrada as nossas capacidades psíquicas, refletindo no corpo como um todo, o que nos faz preferir ir ao teatro e ao futebol para nos recuperar ou esquecer o quanto somos alienados, pois é aí que agem os mecanismos da indústria cultural – que não teriam função se as pessoas fizessem ou tivessem consciência daquilo que os degrada.

Esta, dentre outras tantas, também é uma questão que não pretendemos esgotar. Podemos, todavia, pontuar que a necessidade criada no indivíduo de que ele deve dar conta daquilo que está a sua volta pode exercer um papel importante na sua escolha em ir ao teatro ou ao futebol, pois a diversão como obrigação passa a desafiar (e minar) sua resistência. É neste contexto que se localizam as atividades culturais, isto é, são compreendidas como uma válvula de escape, verdadeiras tentativas de amenizar as tensões adquiridas cotidianamente no trabalho. Em uma realidade na qual tudo tende a transformar-se em mercadoria, os bens culturais não poderiam ter melhor sorte. Dito de outra forma, a possibilidade de comercialização faz com que as obras de arte, o teatro, as danças, a capoeira, dentre outros, venham a ser considerados como bens culturais possíveis de pertencer à indústria cultural, ao mesmo tempo em que a própria cultura se estrutura com consumo, produtivamente, e antes disso como resultado das relações de troca, assim como a própria relação de trabalho e os relacionamentos pessoais, mais precisamente, na contemporaneidade.

Os diversos ramos desta indústria assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos se ajustam uns aos outros. Eles se somam quase sem lacuna para constituir um sistema de contínua dominação e sujeitamento. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, do

---

<sup>4</sup> A capoeira se combina – seja na forma de jogo, luta, dança ou mesmo esporte/espetáculo–, com um conjunto de outros elementos da cultura corporal dos afro-brasileiros, estruturando-se dialeticamente nos processos políticos, sociais e históricos que circundam o meio onde é praticada (MWEWA; VAZ, 2004).

progresso, da concentração econômica e administrativa de seus consumidores. Assim, “(...) toda a praxis da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais. A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação” (ADORNO, 1978, p. 287-288).

Por fim, é importante mencionar que, segundo Horkheimer e Adorno (1985), qualquer forma de divertir as pessoas é corroborar com o estado de pobreza na qual se encontram, pois a realidade deve ser compreendida considerando a forma com que ela se mostra, ou seja, a partir de conceitos que dêem conta da sua dureza. Aqueles que lêem os autores frankfurtianos com a mesma onipotência com que fazem as suas leituras de cabeceira dirão que eles são contra todo tipo de alegria. Adorno, na verdade, era contra qualquer tipo de maquiagem da sociedade que dificultasse às pessoas ver o estado de *não-sujeitos* e de pura dominação em que se encontravam. O que, por sua vez, lhes permitiria continuar almejando uma sociedade na qual a morte do sujeito não fosse um resultado necessário e nem algo a ser concretizado no processo de dominação e reificação que subjaz à indústria cultural<sup>5</sup>. Pode-se dizer que este processo acontece, principalmente, a partir dos meios de comunicação quando privilegiado o seu caráter de entretenimento, por exemplo, a *internet* que adquiriu um papel fundamental nos últimos tempos.

Na contemporaneidade, assim como em outros tempos, os mecanismos de dominação metamorfosearam-se, porém o “esqueleto” permanece semelhante, ou seja, subjugar certas camadas da população a partir do princípio da exclusão para privilegiar outras continua sendo uma máxima. Isso se dá a partir de diferentes maneiras, nas quais os meios de comunicação e do cotidiano se sobressaem: a televisão, as revistas, os *sites* na sub-rede mundial de computadores (WWW), os *outdoors*, os discursos dos professores, dos políticos, dos mestres de capoeira, dos colegas da escola, dos pais, enfim, inúmeros meios de (con)formar o indivíduo na/para a sociedade. Diferentes segmentos sociais, em especial aqui os capoeiras, se valem de *sites* e revistas, por exemplo, como tecnologias para disseminar e propagar as suas convicções políticas, sociais, culturais e mercadológicas.

## **II Cibercapoeira: mecanismos de (con)formação do capoeira nos *sites* de alguns grupos de capoeira**

*“Somos sentinelas de um rebanho contaminado”*  
(Almodóvar)

---

<sup>5</sup> Assim como Adorno, não somos contra o tempo livre e concordamos com ele quando diz que o nosso trabalho deve procurar tornar-se tão livre quanto às atividades que desenvolvemos no nosso tempo de não trabalho. É nesta direção que diríamos, no âmbito da capoeira, que não somos contrários à eleição da roda como o momento de maior deleite do capoeira. Defendemos apenas que o processo da aula deve procurar ser tão prazeroso quanto à roda, permitindo-nos exteriorizar as nossas idiossincrasias, como a roda geralmente permite. Sempre que nos referimos à aula como “treino”, embutimos nela a aceitação de que estamos nos preparando (nos treinando) para algo, ou seja, treinar para executar algo ou exercer alguma função num outro momento e não aquele. A aula em si deve se justificar enquanto um processo de potencialização do exercício de individualidade. As estratégias didáticas, neste sentido, são consideradas como o primeiro passo e para tal devem, portanto, ser reconfiguradas por cada praticante, moldando-as à sua peculiaridade.

Dentre os meios de comunicação de alcance para o grande público, podemos dizer que a sub-rede mundial de computadores (*World Wide Web*<sup>6</sup>) –que é conectada, segundo SANTAELLA (2004b, p. 38-39), a redes chamadas de “espinhas dorsais” ou “redes federativas”-, depois do rádio e da televisão, configura-se como a mais recente forma de divulgação abrangente. A análise dos mecanismos de sujeição em que a internet se pauta, por si só, já justificaria a produção de um trabalho<sup>7</sup>. Por isso devemos fazer escolhas. Pretendemos localizar como os grupos se identificam nos *sites* na perspectiva de buscar pistas sobre a possível (con)formação das subjetividades dos capoeiras-cibernautas.

Num universo de mais de dez mil (10.000) *sites* que veiculam informações a respeito da capoeira, não seria inverdade afirmar que os capoeiras, como qualquer internauta, de alguma forma, pautam as suas ações também a partir das informações obtidas nas páginas dos grupos na Internet.

Conectado na tela, através de movimentos e comandos de *mouse*, os nexos eletrônicos das infovias, o cibernauta vai unindo, de modo a-seqüencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua relação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. [...] ...as habilidades que são adquiridas com a prática da navegação, além de serem conduzidas por inferências mentais ricamente tramadas, estão também alicerçadas no desenvolvimento simultâneo dessas complexas operações mentais com reações sensório-receptivas não menos complexas. (SANTAELLA, 2004, p. 35-36).

Além dos *sites*, a internet abriga diversas listas de discussão de diferentes naturezas sobre capoeira. Dos grupos selecionados (um de cada), para efeito de análise, recortamos os *sites*<sup>8</sup> que se declaram “oficiais”<sup>9</sup>. Os *sites*, de uma forma geral, possuem alguns ícones ou *links* que são comuns: galeria de fotos, eventos, notícias dos grupos em questão, “cadastre-se” (na maioria opcional), como fazer para entrar em contato com os responsáveis pelo grupo e com o *webmaster*. Dois dos cinco *sites* pesquisados possuem um *link* especial a respeito da biografia de seus fundadores (Muzenza e Abada) e dois de um dos responsáveis pelo grupo (Capoeira Brasil e Senzala). O grupo Beribazu se estrutura em núcleos, cada qual com seu responsável.

---

<sup>6</sup> Os grupos dos quais os sites na internet serão analisados foram escolhidos a partir das seguintes categorias: ABADÁ, por ser um dos maiores, se não o maior (quantitativamente); BERIBAZU, por refletir o conflito colocado para a capoeira na contemporaneidade, a saber: entrar no coletivo mercadológico e compreender a capoeira enquanto um importante mecanismo no processo de formação das pessoas; CAPOEIRA BRASIL, por ser um dos pioneiros na internacionalização da capoeira com uma estrutura organizacional; MUZENZA, por ser o mais organizado comercialmente; SENZALA, por ser um dos primeiros grupos.

<sup>7</sup> Ver SANTAELLA, 2004b.

<sup>8</sup> Os *sites* visitados e as datas de acesso foram os seguintes: MUZENZA – [www.muzenza.com.br](http://www.muzenza.com.br) - 12/01/04, SENZALA – [www.senzalacapoeira.cjb.net/](http://www.senzalacapoeira.cjb.net/) 12/01/2004; ABADÁ – [www.abadacapoeira.com.br/frame.html](http://www.abadacapoeira.com.br/frame.html), 13/01/04; CAPOEIRA BRASIL – [www.grupocapoeirabrasil.com.br](http://www.grupocapoeirabrasil.com.br), 13/01/04; GRUPO DE CAPOEIRA BERIBAZU – <http://www.beribazu.triger.com.pl/beribazu/linki.php3> – [www.beribazujoinville.rg3.net](http://www.beribazujoinville.rg3.net), 14/01/04

<sup>9</sup> Esta informação foi confirmada em entrevistas com três professores de grupos (*sites*) pesquisados e por meio da comparação entre os vários *sites* existentes destes grupos. Vale dizer, também, que alguns de um mesmo grupo são praticamente idênticos, variando apenas algumas configurações ou fotos.

Nos *sites* em que há uma veiculação de assuntos que podemos classificar como “acadêmicos”, o responsável, isto é, quem assina os textos mais importantes, é sempre alguém com autoridade universitária. Se ele não for conhecido nacionalmente ou no universo específico da capoeira, a sua formação acadêmica vem acompanhando o nome na assinatura da matéria. Isso é percebido nas matérias sobre a história da capoeira, cujos autores são pesquisadores como Carlos E. L. Soares, Luiz R. Vieira, Frederico Abreu, Jair Moura, entre outros. Nas matérias que se relacionam à preparação técnica e física, tratando de alongamento, cuidados com a alimentação, recomendações sobre boa saúde etc. são também especialistas com a devida formação no assunto que as assinam. É importante afirmar que estas matérias fazem parte da grande maioria dos *sites*. Esta prática pode ser comparada à de diversas revistas ilustradas, mais precisamente aquelas dirigidas ao público feminino, como por exemplo, a *Boa Forma* e a *Capricho*, mas também às revistas de capoeira. Segundo Castro (apud SANTAELLA, 2004, p. 127), “(...) a imprensa recorre ao especialista – profissional que tem espaço e sucesso garantidos em revistas femininas – para dar dicas acerca dos cuidados com o corpo no campo da sexualidade, moda, dieta, beleza e exercícios físicos”. E ainda, conclui Santaella (IBID., p. 127): “O que se encontra, nas mídias, em suas colunas de aconselhamento, é a proposta de um ideário religioso/esportivo de mandamentos e de maratonas a serem seguidos e vencidos.”

Os *sites* funcionam como cartões de visitas dos grupos, utilizando artifícios como o emprego de diversos idiomas, além de outros tantos, para atender à configuração atual do universo da capoeira globalizada. Alguns grupos possuem *sites* totalmente em inglês e outros disponibilizam-nos outras línguas.

Um outro motivo que nos leva a equiparar a configuração dos *sites* com as das revistas é o fato de um deles trazer, como conteúdo da sua página, uma “mensagem positiva” (de *courage*). A mensagem de cunho pretensamente filosófico versa frequentemente sobre como conquistar as coisas a partir do próprio “esforço”. Uma primeira leitura pode levar à interpretação de tal mensagem de maneira a realçar a autoconfiança dos internautas. Porém, uma leitura mais crua, sem adornos, mas com dor, a entende como uma expressão para nos conformarmos com o sofrimento que passamos para galgar alguns degraus na vida na direção do sucesso. A mensagem atrela o sucesso ao sofrimento. Em uma palavra, quem sofre mais é digno de glória. Na contemporaneidade, o sofrimento seria justificável como um ritual de passagem, mais uma vez confirmando a noção de educação pela dureza à qual Adorno se referiu.

Se tudo é fácil desde o princípio, não podemos nos tornar pessoas de essência e de caráter. É superando os dolorosos reveses que conseguimos criar uma radiante história de triunfo que brilhará eternamente. É isso que torna a vida tão emocionante e agradável. Em qualquer campo de empreendimento, as pessoas que vencem e crescem como seres humanos estão avançando para o sucesso e a vitória na vida. ([www.beribazujoinville.rg3.net](http://www.beribazujoinville.rg3.net), 2004).

É difícil não vincular a leitura deste pequeno fragmento aos mecanismos de conformação, na miséria dos subalternos, colocados pelas forças de poder. Ou melhor, com aqueles que outrora tinham a responsabilidade de civilizar-nos, em última análise, educar-nos com o aval divino. O meio pelo qual esta mensagem é veiculada se configura numa atualização daqueles mecanismos de reificação utilizados pelos catequizadores, porém com

o aval do ente que domina e, de certa forma, dita as nossas ações na contemporaneidade: os senhores dos meios de comunicação.

É importante perceber que, se os meios que veiculam informações, como a internet, por exemplo, não forem utilizados apenas como tecnologia, eles se configuram, no nosso ponto de vista, em mais uma forma de aprisionamentos das nossas subjetividades já tão cerceadas. É cada vez mais comum devotarmos afetos que não conseguimos compartilhar com os nossos semelhantes para as máquinas desejadas que os responsáveis pela indústria cultural disponibilizam com extrema prontidão. Oferecem-nos desde personagens com os quais nos identificamos mais do que com o nosso vizinho, até bichinhos virtuais (eletrônicos) cuja *fome sem corpo* nos preocupa mais do que aquela dos dois terços da população mundial abaixo da linha da miséria. Será que não é este tipo de subjetivação que as novas condições de vida buscam implementar? Esta é a nova forma de subjetivação exigida no mundo contemporâneo? Se respondermos afirmativamente a estas duas questões poderá ser dito que estamos marchando com a mesma convicção do animal que vai ao encontro do seu carrasco no matadouro. Enfim, caminhamos com a mesma desorientação do mosquito em direção ao vidro (transparente) ao ser afugentado num ambiente sem saída.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Palavras e sinais: Modelos críticos 2.** (Trad. Maria H. Ruschel; supervisão de Álvaro Valls) Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.) **Comunicação e indústria cultural.** São Paulo: Edusp, 1978, p. 287-295.

\_\_\_\_\_. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.) **Comunicação e indústria cultural.** São Paulo: Edusp, 1978, p. 347-354.

ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. **A busca da excitação.** (Tradução de Maria M. A. e Silva), Lisboa, Ed. DIFEL –Difusão Editorial, Lda, 1992.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

MWEWA, Muleka. Indústria cultural e a educação do corpo no jogo de capoeira: Educação e reificação das subjetividades. In: **Colóquio Internacional – Teoria Crítica**, 1., 2004, Piracicaba-SP. Anais... Piracicaba-SP: UNIMEP, 2004. CD ROM.

MWEWA, Muleka. **Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: Estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada.**(dissertação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

RUSCHEL, Maria H. Glossário. In: **Palavras e sinais: Modelos críticos 2.** (Trad. Maria H. Ruschel; supervisão de Álvaro Valls) Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.



SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintomas da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Navegando no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004b.

Muleka Mwewa

Rua Antônio Francisco da Silveira, 548

Pantanal-Florianópolis-SC

Cep:88040-160

## ESPAÇO, JUVENTUDE E CULTURA LÚDICA<sup>1</sup>

Laurien Cristhine Ziem Nascimento  
Graduada na UFSC/CDS

### RESUMO

*Este estudo teve como objetivo refletir sobre espaço para as manifestações da cultura lúdica juvenil, visando compreender melhor o problema, para posteriormente realizar uma pesquisa empírica com a comunidade juvenil do bairro Ingleses, (Florianópolis/SC). As seguintes temáticas foram abordadas: espaço urbano, cultura juvenil e cultura lúdica no mundo urbano, problematizadas, de forma introdutória, por intermédio de produções científicas a respeito. Foi possível constatar, então, que alguns dos problemas do espaço urbano são conseqüências da valorização do mercado, influenciando a estrutura social, o ambiente natural e os espaços ao usufruto da cultura lúdica juvenil.*

**Palavras-chaves:** Espaço urbano; juventude; cultura lúdica.

### ABSTRACT

*This study had as objective to reflect about space for show youthful playful culture; to understand better the problem and after that to do one Science research with the youthful community of Ingleses (Florianópolis/ SC ). The subjects were: Urban Space; youthful culture; playful culture in the urban world and the introduction of the Science production about this. Were stablished that some of the urban space problems and consequentlly are in the value of the market under the influence of the social structure the natural environment and the spaces for enjoy the youthful, playful culture.*

**Keyword:** urban space; youthful, playful culture.

### RESUMEN

*Este estudio tuvo como objetivo refletir sobre el espacio para las manifestaciones de la cultura ludica juvenil, visando comprender el problema para posteriormente, realizar una pesquisa empírica con la comunidad juvenil de Ingleses (Florianópolis/SC). Las temáticas fueram: espacio urbano, cultura juvenil y cultura ludica en el mundo urbano, problematizadas, por intermedio de producciones científicas al respecto. Fue posible constatar, entonces, que algunos de los problemas del espacio urbano son consecuencias de la valorización del mercado, influenciando la estructura social, el ambiente natural y los espacios para usufructo de la cultura ludica juvenil.*

**Palabras claves:** Espacio urbano; juventud; cultura ludica.

---

<sup>1</sup> Título original do Trabalho de Conclusão de Curso, defendido em 2003 e orientado pelo professor Maurício Roberto da Silva: Espaços Urbanos para as Manifestações da Cultura Lúdica Juvenil.

## INTRODUÇÃO

Vários são os problemas relacionados ao espaço, enquanto uma das possíveis categorias que permeiam as relações humanas, em especial ao espaço urbano. Entre estes estão os espaços destinados às manifestações da cultura lúdica dos jovens urbanos.

As manifestações culturais na cidade de Florianópolis, em especial no bairro de Ingleses, têm bastante representação lúdica na praia, geralmente presenciadas e manifestadas durante o verão, além das manifestações lúdicas, nos espaços privados (quintal, terrenos baldios ou espaços específicos). Contudo, sofre com o crescimento urbanístico as conseqüentes especulações imobiliárias, perdendo os possíveis espaços de lazer para a aventura e para a construção da cultura lúdica juvenil. Neste sentido, a praia sofre com o crescimento urbanístico, como a invasão da faixa de areia (limitando a prática de atividades lúdicas), além do desgaste e destruição do ambiente (poluição), provocado pelos imóveis instalados em sua orla e a intensa inserção dos turistas nos períodos sazonais (temporada de verão, feriados, etc).

Apesar de ser um ambiente favorável ao lazer, os jovens e a população poderiam usufruir um espaço mais adequado e público para suas manifestações lúdicas, sendo pensados com a comunidade (juvenil), podendo ela interagir e intervir a partir de seus interesses na formulação do que seria mais adequada a sua manifestação lúdica. Segundo Zingoni (1998, p. 35), para que a comunidade tenha autonomia, é importante que o saber popular possa se manifestar. A política participativa “coloca o cidadão no centro e na razão direta das atividades, aumenta o grau de consciência da população em geral sobre seu papel na construção das políticas públicas” (id. Ibid., p.44).

O homem está em constante evolução, adaptando o meio em que vive às suas necessidades, conseqüentemente transformando o espaço em mercadoria, diminuindo constantemente nossa capacidade de intervenção crítica, apesar das resistências e lutas dos movimentos sociais, exemplo dos Conselhos Comunitários. Com as especulações imobiliárias surgem os problemas relacionados aos espaços naturais, sociais, bem como aos espaços de lazer, sendo substituídos por edifícios, ruas movimentadas, que dificultam o lazer e afasta o contato social, apesar da proximidade física (imóveis) ser maior, tornando as relações sociais cada vez mais subordinadas ao valor das mercadorias (SANTOS, 1987; SANTINI, 1993).

A presente pesquisa, de caráter exploratório e bibliográfico, tem como objetivo refletir sobre espaço para as manifestações da cultura lúdica (lazer) juvenil a fim de compreender melhor o problema em questão para posteriormente realizar uma pesquisa empírica visando envolver a comunidade juvenil (por meio do conselho comunitário), numa pesquisa-ação, a qual possa indicar possíveis caminhos de autonomia desses sujeitos para futuras intervenções, no que diz respeito a estudos e elaboração de projetos de espaços ao lazer para os jovens deste bairro, da cidade de Florianópolis (Ingleses).

A respeito da delimitação, optou-se pela população juvenil devido à comunidade bem como ao Conselho Comunitário, apontarem que os problemas da falta de espaços para o lazer refletem sobre a cultura lúdica juvenil. Os jovens procuram espaços para manifestar sua cultura lúdica, mas não os encontram adequadamente e as praticam em ruas movimentadas ou são destinados a ficar em casa por preocupação e precaução dos pais.

Em se tratando de uma pesquisa exploratória e essencialmente bibliográfica, o que aborda a literatura sobre os seguintes eixos: espaço, cultura lúdica e juventude? Sendo assim, inicialmente aborda-se a questão do espaço urbano analisando-o a partir da contribuição de diferentes autores que tratam da relação deste com a sociedade. Em seguida trata-se do conceito de juventude, procurando entendê-la enquanto caracterização

de uma etapa de vida social, para então finalizar tentando estabelecer uma aproximação entre

## ESPAÇOS URBANOS

Considerando que a problematização desta pesquisa busca refletir sobre os espaços urbanos torna-se fundamental, para tal intuito, entender os fatores produzidos pela sociedade alienada e de consumo, frutos do sistema de capital que se constitui neste espaço, transformando suas características naturais e sua relação entre os homens.

Segundo Corrêa (1993), as diferentes áreas (centro, residencial, industrial, etc.), correspondem à *organização espacial* da cidade. Um espaço urbano fragmentado, pois a cada área corresponde uma determinada atividade, por exemplo, o centro da cidade caracteriza-se como local de concentração das atividades comerciais. Contudo, este espaço fragmentado é articulado, pois há relações espaciais entre elas, manifestadas através da atividade humana (fluxos de veículos, de pessoas, deslocamentos cotidianos e menos freqüentes), e pela prática do poder e da ideologia (circulação de decisões e investimentos de capital).

A distribuição da sociedade no espaço passa a ser o resultado de uma seletividade histórica e geográfica, um sinônimo de necessidade que decorre de determinações sociais, fruto das necessidades e das possibilidades da sociedade em um dado momento (SANTOS, 1986). A necessidade é uma idéia que rege o desenvolvimento do pensamento social moderno que materializa as necessidades, tanto materiais como as de outras ordens, e nega o valor da natureza (BOADA, 1991). Com a intensificação das relações comerciais, orientando a produção à venda, surge a alienação do homem, que já não produz às suas necessidades imediatas. O sistema de produção tem modificado a relação homem espaço, social, cultural e natural. Segundo Maricato (2001), a cultura, o estilo de vida, os valores, o conjunto do ambiente construído foram modificados com a massificação do consumo, dos bens modernos. Este sistema tem condicionado os interesses específicos por meio do sistema de consumo gerando direitos racionais personalizados (SANTOS, 1987). O autor chama este fenômeno de armadilha construída pelos bens do mercado e serviços do mesmo, que captura o homem e o conduz a alienação, um “processo de fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, uma distorção da realidade humana” (BRITTO apud SANTOS, 1987, p.37).

Corrêa (1993) apresenta mais um fator que nos leva a entender o espaço urbano – o reflexo da sociedade. Para ele “o espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas residenciais segregadas, refletindo a complexa estrutura social em classes” (id. Ibid., p. 8). Lefebvre (1999) situa a separação de classes a duas situações: ilusória e real. A separação de classes é ilusória porque figuram na mesma sociedade com apenas uma riqueza social. É real por existir socialmente e numa separação mantida como tal, que vai até o conflito. Para o ser humano estar em um espaço ordenado (sentimento de valorização) não é o mesmo que estar em um espaço desordenado (sentimento de desvalorização), assim como as relações sociais não serão as mesmas. Nas palavras de BOADA (1991, p.21) “Os objetos e o próprio espaço mediatizam e condicionam as relações entre as pessoas e das pessoas com elas mesmas”.

Entre o final do século XIX e início do século XX, conjuntamente às obras em prol da melhoria da habitação e saúde (saneamento básico), e embelezamento da paisagem urbana foram implantadas às “bases legais para um mercado imobiliário de corte capitalista” (MARICATO, 2001, p.17). A população excluída deste processo foi expulsa aos morros da cidade. Kowarick (1993) explica este ocorrido no que confere ao setor

imobiliário a guarda de áreas próximas aos núcleos centrais, para futura valorização, ficando as áreas sem infra-estrutura à disposição das classes pobres. O autor lembra que cada núcleo central ao expandir-se cria sua periferia, os “aglomerados distantes dos centros, clandestinos ou não, carentes de infra-estrutura, nos quais passa a residir crescente quantidade de mão-de-obra necessária para fazer girar a maquinaria econômica” (id. Ibid., p.35).

A cidade é valorizada por ser considerada como o local da concentração de capital, dos prazeres, do intelecto, do trabalho enriquecido, entre outros, enquanto que o campo é visto como local de isolamento, desprovido de inteligência (LEFEBVRE, 1999), com isto ocorre migrações à cidade, um processo que foi acelerado devido ao “novo patamar industrial que se forjou depois da Segunda guerra Mundial” (KOWARICK, 1993, p.81). Maricato (2001), comentando sobre o crescimento acelerado da(s) cidade(s), lembra que é necessária atenção ao que o grande processo de urbanização pode acarretar na relação sociedade e ambiente, pois este processo assemelha-se a uma “máquina de produzir favelas e agredir o meio ambiente” (id. ibid., p.39).

Assim, como devemos valorizar o espaço, é importante também que se valorize o homem, através de sua participação nas escolhas, decisões, planejamento, etc, isto é, deve-se oferecer direito de escolha à sociedade, à comunidade que habita um determinado espaço, não somente satisfazendo as necessidades humanas, mas sim satisfazê-las respeitando o espaço natural, partindo da consciência de que com ele vivemos e não de que ele está ali para suprir nossas necessidades, como um meio, uma ferramenta de trabalho. Na visão das classes que dominam economicamente as relações sociais “a maioria não deve interferir nos processos decisórios porque, pelo menos por enquanto, ela é pueril, inapta, contaminável e, como consequência, precisa ser guiada por um minguado grupo de esclarecidos” (KOWARICK, 1993, p.28).

Tendo em vista estas reflexões, surgem questões sobre o jovem em relação ao espaço urbano – como ele experimenta este ambiente impregnado pela sociedade de consumo? Assim, busca-se, em seguida, refletir sobre os jovens e sua cultura, para adiante tentar compreender como o jovem manifesta seu lúdico no espaço urbano.

## REFLEXÕES SOBRE CULTURAS JUVENIS

Juventude [...] O que significa? Segundo os autores Abramo (1994), Groppo (2002) e Pais (1993), juventude é considerada, principalmente, uma fase da vida, caracterizada como um período de transição entre a infância e o mundo adulto, iniciando na fase da adolescência indo até a independência, considerada como a formação de um novo lar (MARGULIS, s/d). Universalmente (contexto social) esta fase da vida é delimitada por uma condição etária. Contudo, o termo juventude expressa idéias e conceitos diferentes, tendo diferentes significados em cada sociedade (ABRAMO, 1994; Pais, 1993).

Na sociedade medieval e européia tradicional, a separação entre infância e mundo adulto não existia, pois a família não era base da socialização e sim o espaço coletivo. A criança “era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Áries apud ABRAMO, 1994, p.5). Uma notável mudança ocorre a partir do século XVII, envolvendo dois fenômenos centrais: a transformação familiar (nova afetividade e sentimento à infância) e a mudança na extensão da instituição escolar. A criança não passa a manter mais seu contato com os adultos, a extensão progressiva consistiu e viabilizou a fase intermédia entre a infância e o mundo adulto, a fase juvenil, sendo distinguida socialmente como uma etapa, no século XX (ABRAMO, 1994).

Para compreender a juventude, Pais (1993) propõe dois eixos semânticos: aparente unidade (uma fase de vida) e diversidade (diferenciando os jovens uns dos outros). Relacionando às diferenças da juventude e seus significados, o autor agrupa diferentes teorias em duas principais correntes: geracional e classista. A primeira compreende a juventude como uma fase de vida, valorizando mais o aspecto etário em relação às diferenças socioeconômicas e culturais. Baseia-se na teoria da socialização desenvolvida pelo funcionalismo e na teoria das gerações, discutindo a questão da continuidade (reprodução da cultura adulta na cultura juvenil) e descontinuidade dos valores intergeracionais. A corrente classista defende os jovens como membros de uma classe social. Devido a isto são mais críticos aos conceitos de juventude. Para esta corrente, a transição dos jovens à vida adulta está relacionada às desigualdades sociais.

Em ambas o conceito de cultura juvenil está associado ao conceito de cultura dominante. Na corrente geracional as culturas juvenis se definem em oposição à cultura dominante das gerações mais velhas. Já para a corrente classista as culturas juvenis são uma forma de resistência à classe dominante (PAIS, 1993). No entanto, pode-se dizer que visando uma relativização entre a corrente classista e a corrente geracional, as culturas juvenis, independentemente da classe social (empobrecida, média e alta), são influenciadas pela cultura dominante dos adultos, das classes altas. Também é interessante destacar que as culturas juvenis das classes empobrecidas buscam a todo o momento, através de suas manifestações culturais (movimento hip-hop), espaços de socialidade para denunciar as mazelas sociais e, ao mesmo tempo, anunciar um novo projeto de juventude e sociedade.

Os jovens que fogem dos padrões sociais são vistos como problemas relacionados ao comportamento. Os grupos delinquentes ou ligados à criminalidade e ao consumo de drogas surgem como forma de contraposição aos padrões dominantes, grupos de oposição, geralmente relacionados aos jovens da classe baixa (PAIS, 1993 e ABRAMO, 1994). Outro problema social relacionados à juventude é a dificuldade em iniciar um trabalho remunerado, refletindo no acesso à habitação, transporte, estudo, entre outros. Além disto, alguns jovens complementam o orçamento familiar com uma parte de seu salário e gastam a outra de forma autônoma, tornando-os consumidores (ABRAMO, 1994). Segundo Margulis (s/d), a juventude se transforma em mercadoria (compra e venda), intervindo no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade.

Com o surgimento dos “novos consumidores” (nos anos 70), o mercado volta-se aos jovens, oferecendo espaços como lojas de roupas, adereços, diversão eletrônica, lanchonetes, salões de dança (periferia) e danceterias (bairros centrais), comenta Abramo (1994). Esta preocupação comercial ligada a diversão vem do fato que “a *juventude* é vista como o período em que se pode *gozar a vida e tentar um futuro melhor*” (id. Ibid., p.62-grifos do autor), mas mantendo contato com experiências de trabalho, “o jovem não poderia vivenciar o lazer em sua plenitude [...]”, ressalta Groppo (2002, p.76).

Segundo Pais (1993), a cultura juvenil refere-se geralmente a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas (aderidas pelos jovens de diferentes meios e condições sociais). Entre os exemplos da cultura juvenil está a música, principal elemento de diversão (ouvir, dançar ou tocar). Os bailes (salão ou discoteca), conforme pesquisas referentes ao lazer dos jovens (classes populares), segundo Abramo (1994), são espaços destinados a encontros e diversão, os quais parecem estar associados à idade, sexos, e estado civil. Cada espaço apresenta um tipo de música, conseqüentemente modos de dança e vestimentas. A preferência musical é um indicador da definição de referências culturais do mundo jovem, bem como o jeito em se vestir que o identifica, à primeira vista, quanto aos padrões adotados pela sociedade (PAIS, 1993). O mesmo autor comenta que a moda é um valor atribuído pelos jovens, os quais a entendem “como uma possibilidade de expressividade de auto-realização de relativa independência de controle social” (p.55).

A juventude representada pelo simbolismo criado pelos grupos sociais ou mesmo pelos jovens “tratam-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas” (GROPPO apud GROppo, 2002, p.75). Tendo neste momento analisado a juventude e anteriormente sobre os espaços urbanos, pergunto: existe espaço para a cultura lúdica juvenil neste contexto? É sobre esta questão que se busca tratar no tópico a seguir, procurando aprofundar esta discussão a partir da relação entre espaço urbano e cultura lúdica juvenil.

## ESPAÇOS PARA A CULTURA LÚDICA JUVENIL NO MUNDO URBANO

Inicialmente, considera-se importante destacar o entendimento sobre o significado do lúdico ou da ludicidade. Silva (2000, p.183) apoiado em Santin (1994) diz que “a ludicidade pode ser compreendida como uma forma viva e como uma ação sentida e vivida, não podendo ser apreendida pela palavra, mas pela fruição”. O lúdico deve ser compreendido não como consumo fugaz de mercadorias produzidas pelo sistema capitalista, mas como possibilidade de manifestação nos espaços escolares e não-escolares. Neste sentido, o lazer enquanto mercadoria (consumo) não se associa a cultura lúdica, que possui uma lógica distinta do consumo e do tempo utilitário de produção ligada ao capitalismo (SILVA, 2000).

No que se refere às reflexões sobre espaço urbano e cultura lúdica juvenil, percebe-se que os problemas da cidade estão relacionados ao interesse de mercado, isto é, a mercantilização modifica os interesses, a natureza dos aspectos ambientais, sociais e culturais. Sendo assim, busca-se refletir sobre os espaços destinados ao lúdico na sociedade urbana, mas antes uma breve abordagem ao termo cultura que segundo Chauí (1996), diferentes são os sentidos empregados a palavra. Sendo eles, o “ser” ou “não ser” culto, a qualificação dos tipos de cultura, e a desigualdade cultural (de massa e de elite).

A cultura é compreendida sob o ponto de vista dos movimentos sociais, alavancado pela luta de classes, respectiva a cada período histórico, aspecto este defendido por Hegel e Marx, mas para a antropologia a cultura está relacionada aos símbolos de diferentes ordens: da lei, da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo e outros; e relacionada aos comportamentos, ações, práticas presentes nas relações entre os homens e deles com a natureza, diferindo de sociedade para sociedade (CHAUÍ, 1996). Além de ser classificado, de acordo com a autora, em dois tipos de cultura: o da comunidade (grupo de pessoas que se conhecem), e o da sociedade (grupos e classes sociais com valores e sentimentos diferentes). Segundo Groppo (2002) os jovens nas sociedades modernas contribuíram com a criação do espaço do lazer e da forma assumida pelo lúdico. Surgiram, com o lazer, novas vivências e identidades juvenis. Mas em que espaços os jovens manifestam sua cultura lúdica se o espaço da cidade sofre conseqüências devido a crescente urbanização?

Apesar de estarmos vivendo cada vez mais próximos, aglomerados, estamos mais distantes uns dos outros, vencendo a função de mercadoria (SANTOS, 1987). A cidade tornou-se vertical, mas os espaços liberados por esta estrutura não favoreceram o lazer e sim novas edificações (SANTINI, 1993). A falta de espaço para o lazer, para o lúdico, sobretudo dos jovens, afeta o contato com a natureza, como também à vontade de diversão em local diferente do seu cotidiano. Entre os equipamentos não específicos de lazer, que possibilitam a realização de práticas corporais lúdicas, considerando seu espaço disponível, estão: a casa (lar), os bares, as ruas, as escolas, e outros (MARCELLINO, 1983).

As escolas possuem, geralmente, quadras esportivas, pátios, salas e auditório, mas estes espaços ficam ociosos em períodos que poderiam ser utilizados, pelos jovens (finais de semana, durante o ano letivo e períodos de férias escolares). Em defesa desta situação estão as desculpas relacionadas à depredação do local, argumentando que se forem abertos, a comunidade juvenil irá destruir os equipamentos que ali estão disponíveis, mas isto pode estar inibindo iniciativas que faça a população se sentir participante do espaço (MARCELLINO, 1983).

Com relação aos bares há o problema dos preconceitos que surgem da forma como é freqüentado e sobre seu estilo, principalmente se destinado ao consumo alcoólico. Os bares que lutam para permanecer com as características de espaço alternativo (exposições, lançamentos de livros, música ao vivo, etc), estão restritos aos “barzinhos” e cafés, e muitos sendo substituídos por lanchonetes (MARCELLINO, 1983; PELLEGRIN, 1996). Além do comportamento estético atribuído pela sociedade, limitando o acesso de pessoas mais carentes.

As ruas passam a ser, então, outro espaço de convívio social, mas que se transforma com as conseqüências do crescimento urbanístico. Se antes eram ponto de encontro e espaço para a manifestação lúdica juvenil, hoje foram e estão sendo substituídas por locais de acesso, tornando-as mais movimentadas e conseqüentemente reduzindo o espaço de lazer (MARCELLINO, 1983). Com relação a preservação ambiental Krebs (2002, p.174) faz o seguinte questionamento: “até que ponto a preservação do meio ambiente suporta a gradativa expansão dos espaços urbanos?”. É importante, que a comunidade participe das relações do ambiente onde vive, pois contribuirá ao conhecimento da importância do espaço, incentivando o comportamento de valorização, preservação, ao meio em que vive, contribuindo com o relacionamento social, pois o tempo livre, o tempo do lazer, favorece o relacionamento social (MARCELLINO, 1996).

Quintão (2002), faz uma análise entre o lazer público e privado, considerando que este é um direito social, é universal. Um direito social adquirido historicamente, “rumo à felicidade” (id. Ibid., p.165). Segundo o autor o lazer é uma manifestação de desejo, possibilitando a expressão de evocações e possibilidades humanas, valores de desenvolvimento social, cultural e pessoal. Os espaços comunitários poderiam ser oferecidos pelo Poder público, pois com o lazer privado há o problema da limitação de acesso que beneficia poucas pessoas, além da questão mercadológica, da indústria cultural manipulada pela mídia (id. Ibid). Os shoppings são novos espaços de convívio que assumem o lugar das ruas e praças, como exemplifica Rodrigues (2002), se constituindo em um grande espaço de encontro dos jovens, principalmente das classes média e alta, mas por ser este ambiente caracterizado pelo lazer industrial, que valores são construídos pelos jovens?

## CONCLUSÕES

Com a realização deste trabalho foi possível compreender um pouco mais sobre as questões referentes a espaço, cultura juvenil e cultura lúdica no mundo urbano. Segundo as referências bibliográficas pesquisadas, o espaço urbano pode ser considerado como um espaço fragmentado, e articulado, pois cada área mantém relações espaciais com as demais. Relações estas manifestadas através da atividade humana, como fluxos de veículos e de pessoas, deslocamentos cotidianos e menos freqüentes. Neste sentido, foi possível constatar os problemas relacionados ao sistema de mercado em prol da acumulação do capital, podendo ser alcançado o crescimento econômico, mas sem a garantia de um desenvolvimento igualitário, pois o valor do capital, muitas vezes, é superior em relação ao



homem. A desvalorização do homem acarreta na desigualdade social, alienação de trabalho e consumo, pois não se produz mais às suas necessidades imediatas e sim a obtenção do lucro para o capital e do consumo exacerbado, o qual é estimulado e manipulado pela indústria cultural.

Neste espaço urbano vive uma sociedade que, além de pertencer a diferentes classes sociais é caracterizada por diferentes momentos interligados da vida, a saber: infância, juventude, mundo adulto e velhice, sendo a juventude o enfoque desta pesquisa. Apesar de ser considerada, principalmente, uma fase de vida, a juventude não possui um conceito que a defina, pois pode ser vista também na sua diversidade, considerando suas diferenças sociais. É representada como a fase de melhor aproveitamento da vida, para divertir-se por, ainda, não possuir a responsabilidade da fase adulta (família, filhos e emprego), mas muitos precisam estar empregados para contribuir no orçamento familiar, além de auxiliar na continuação dos estudos, não significando para alguns, um tempo destinado ao lúdico pleno. Os jovens são vistos pela sociedade como rebeldes, quando suas manifestações culturais (lúdicas) fogem dos padrões das gerações sociais dominantes como forma de oposição. No entanto, as culturas juvenis são influenciadas pela cultura dominante. Destaca-se, também, que as classes empobrecidas, através dos movimentos culturais, buscam espaços de sociabilidade e tentam anunciar novas possibilidades (projeto) de juventude e sociedade.

Com o ingresso dos jovens no mercado de trabalho foram produzidas mercadorias e espaços a serem consumidas por eles. Entre estas estão as roupas, a música, as danceterias, a alimentação, bares e outras. A “cultura do consumo” foi pensada para os jovens das diferentes classes sociais (classe média e alta), como por exemplo, danceteria para os bairros mais nobres, restando para as classes juvenis empobrecidas, apenas espaços construídos e conquistados a partir das ações de resistência e transgressão desses jovens.

Percebe-se que o mercado usa o lazer como forma de acumular mais lucro e consumo. Atualmente os jovens procuram adaptar seu lúdico, dividindo o espaço entre as edificações e os automóveis que circulam pelas ruas, que antes podiam servir ao usufruto do lúdico juvenil sem os perigos atuais. Os bares, além de serem transformados em lanchonetes, dificultam o acesso dos mais carentes, e o convívio social. Como podem os jovens usufruir um espaço mais adequado ao seu lazer? Será através da adaptação ao meio urbano que conseguirão suprir suas manifestações culturais lúdicas? Ou a indústria cultural continuará a interferir na construção da cultura lúdica, alienando os sujeitos?

Seria interessante uma política pública que oportunizasse a comunidade a possibilidade de criar, pensar e interagir na construção de espaços para as práticas lúdicas. Deste modo, poderia haver uma adequação dos interesses lúdicos dos jovens, sobretudo, para aqueles das camadas empobrecidas.

As referências apontam a importância da democratização dos espaços, de um diálogo entre a sociedade e o poder público, pois, estes podem auxiliar a população na superação de problemas sociais. Contudo, o poder dominante não permite uma maior interação entre os demais (população), o que pode inibir ou limitar a capacidade crítica humana. Pensar na democratização efetiva dos espaços urbanos para o usufruto do lúdico, pois é possível uma administração municipal que seja voltada aos problemas sociais. Assim, as prefeituras devem começar a descentralizar as ofertas de espaços lúdicos das zonas nobres para as periferias tão carentes, sofridas e empobrecidas das cidades.

Este estudo se constitui apenas numa pesquisa de caráter exploratório, isto é um marco inicial para que, posteriormente, outras pesquisas possam ser realizadas. Neste sentido, uma pesquisa empírica já está sendo pensada para prosseguir esta. Um estudo a ser realizado com os jovens do bairro de Ingleses, em Florianópolis, com o objetivo de construir coletivamente, com o auxílio do Conselho Comunitário de Ingleses, através da

pesquisa-ação, uma proposta de áreas e equipamentos de lazer, visando superar o problema da falta de espaço para o usufruto do lúdico juvenil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

BOADA, L. **O espaço recriado**. São Paulo: Nobel, 1991.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

CORRÊA, R. L. **O espaço Urbano**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1993.

GROPPO, L. A. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v.5, n.1. p.73-82, 2002.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KREBS, R. J. Lazer, meio ambiente e atividade física: uma triologia interpretada através do paradigma bioecológica. In: Miria S. Burgos, Leila M. S. de M. Pinto (orgs). **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma política de lazer – o papel da administração municipal. In: Nelson Carvalho Marcelino (org). **Políticas Públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996,.23-30.

MARICATO, E. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARGULIS, M. **La juventud es más que una palabra**. Editorial Biblos, s/d.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa: Coleção Análise Social, 1993.

PELLEGRIN, A. de. O espaço de lazer na cidade e na administração municipal. In: Nelson Carvalho Marcellino (org). **Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p.31-38.

QUINTAO, A. Lazer: o público e o privado. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v.5, n1,p.165-171,2002.

RODRIGUES, A. B. Lazer e espaço na cidade pós-industrial. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v5, n1,p.149-164,2002.

SANTINI, R. de C. G. **Dimensões do lazer e da recreação**: questões espaciais, sociais e psicológicas. São Paulo, ED Angelotti, 1993.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 2ªed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, M. R. da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar**: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Campinas, SP: (sn), 2000.

ZINGONI, P. Políticas públicas participativas de esporte e lazer: da congestão ao-gestão. **Revista Motrivivência**. Universidade Federal de Santa Catarina, anoX, n11, julho, 1998.

## PÔSTER - GTT- RECREAÇÃO E LAZER

### EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL, FOZ DO IGUAÇU- PARANÁ: EM BUSCA DOS SINAIS DO LÚDICO

Liamara Schwarz

Mestranda em Educação Física-Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC<sup>1</sup>

#### RESUMO

*A sociedade vem sofrendo transformações, e um dos aspectos mais marcantes e preocupantes é a exploração do trabalho infantil, diante do aumento de crianças trabalhando nas ruas. O problema a ser investigado são: as crianças exploradas no trabalho infantil na Ponte da Amizade como “carregadores de mercadorias” e vendedores ambulantes no município de Foz do Iguaçu – Pr, num tempo em que deveriam estar aproveitando o lúdico e o estudo. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado em andamento, em que o objetivo da mesma é investigar possíveis relações entre exploração do trabalho infantil e cultura lúdica.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças. Exploração do trabalho infantil. Cultura lúdica.

#### SUMMARY

*The society is suffering transformations, and one of the most outstanding and preoccupying aspects is the exploration of the infantile work, before the children's increase working in the streets. The problem to be investigated is: the children explored in the infantile work in bridge of the Friendship as “loaders of goods” e traveling salespersons in the municipal district of Iguaçu Falls–Pr, in one time in that should be taking advantage of the lúdico and the study. This research is part of my master's degree dissertation in process, in that the objective of the same is to investigate possible relationships between exploration of the infantile work and culture lúdica.*

**WORD-KEY:** Children. Exploration of the infantile work. lúdica culture..

#### EL RESUMEN

*La sociedad viene sufriendo transformaciones, y uno del más excelente y preocupando los aspectos es la exploración del trabajo infantil, antes de que el aumento de los niños que trabaja en las calles. El problema a ser investigado son: los niños explorados en el trabajo infantil en Ponte de la Amistad el “cargadores de género” e los vendedores de viaje en el distrito municipal de Foz do Iguaçu–Pr, en uno equipo en eso debe estar aprovechandose del lúdico y el estudio. Esta investigación faz parten de la disertación del grado en el proceso, en que el objetivo del mismo es investigue las posibles relaciones entre la exploración del trabajo infantil y lúdica de la cultura.*

**PALABRA-IMPORTANTE:** los niños. La exploración del trabajo infantil. El lúdica de la cultura.

<sup>1</sup> Orientador : Dr Maurício Roberto de Souza, professor da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

## 1-INTRODUÇÃO: EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NO MEIO URBANO

Todos os dias, quando passamos pelos centros urbanos, nos deparamos com um triste fato da realidade: Crianças que, ao invés de estarem na escola estão trabalhando.

Na década de 80, percebe-se um crescimento na importância das transações entre Brasil e Paraguai, principalmente, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. A ampliação do Turismo de Compras, principalmente produtos eletro-eletrônicos, assume parte da economia local, pois movimentam hotéis, restaurantes, lanchonetes, agências de turismo e outras prestadoras de serviços, bem como absorve parte dos trabalhadores do Município, onde crianças e adolescentes trabalham como carregadores, passando mercadorias na fronteira, e vendedores ambulantes nas regiões dos terminais rodoviários.

Apontamentos dos equívocos da exploração do trabalho e trabalho infantil.

(..)exploração do trabalho circunscreve-se na perspectiva da alienação do estranhamento<sup>2</sup>, máxima do capital, que resulta numa relação alheia do sujeito com objeto (trabalho), coisificando-o, por conseguinte, transformando, aviltando, degradando os homens e o produto do labor em mercadoria. Desse modo, desumaniza o ser social ante o objeto, em virtude de sua imersão numa relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro(...)trabalho infantil, pode-se confundir-lo com qualquer tipo de trabalho de crianças, como por exemplo o trabalho educativo. ....ao gerar dúvidas e equívocos naturalizando o fenômeno da exploração do trabalho infantil, termina, com isso, por trazer conseqüências epistemológicas e políticas, uma vez que mitigam as críticas e as lutas sociais contra obsolescência do sistema capitalista. ( SILVA, 2003, p. 26 - 27)

Apesar da proibição constitucional do trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos, estima-se que cerca de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos trabalhem no Brasil. Isso prejudica seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Duas, de cada 10 crianças trabalhadoras, não freqüentam a escola e, como conseqüência, a taxa de analfabetismo entre essas crianças atinge 20,1% contra 7,6% no caso das crianças que não trabalham. Na faixa etária de 15 a 17 anos, também se notam os efeitos danosos do trabalho sobre a escolarização. Entre os adolescentes que trabalham, somente 25,5% conseguiram concluir os oito anos de escolaridade básica, enquanto entre os adolescentes que não trabalham, esse percentual é significativamente maior: 44,2%<sup>3</sup>.

O fato de encontrarmos crianças trabalhando na Ponte da Amizade e no centro da cidade, sem condições de usufruir do direito à infância e ao lúdico, além de terem que assumir um papel social próprio dos adultos, caracterizado pelo trabalho alienado e a impossibilidade para o estudo, pode ser considerado como um problema sociológico que merece uma investigação.

Foz do Iguaçu, com esse mercado e o sonho de dinheiro fácil na fronteira, trouxe um grande movimento migratório para o município, causando o agravamento da situação social e das políticas municipais. Ademais, com o término da construção da Hidrelétrica, o desemprego e o desenvolvimento de uma economia informal acarretou um aumento do favelamento urbano, desencadeando dificuldades nos setores sociais e, especialmente, nas áreas de educação, saúde e segurança pública.

A organização econômica no contexto da globalização dos países em desenvolvimento como o Brasil e o Paraguai, tem contribuído para a monopolização do capital e a escassez de emprego, gerando a miséria e o aumento da exclusão social. O resultado gravíssimo desta

<sup>2</sup> Antunes(1995:121-32) diz que a expressão do trabalho estranhamento(die Entfremdete Arbeit) ou estranhamento(Entfremdung) é diferente de alienação (Entäusserung), pois ao passo que a última é um aspecto ineliminável de toda objetivação, o estranhamento refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana.

<sup>3</sup> www.unicef.org/brazil/prevencao **XIV CONBRACE - Porto Alegre - 2005**

realidade se reflete na desestruturação familiar, obrigando as crianças e jovens a ajudar no sustento da família<sup>4</sup>.“(.) essa exclusão, há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos asiáticos, latino-americanos etc.”(ANTUNES, 2001,p.21)

Eles destacam a prole numerosa e/ou a precoce debilidade da saúde dos pais, situações incompatíveis com os baixos rendimentos. Desta articulação, admitem como parte das condições de existência, a necessidade prematura do trabalho dos filhos e, portanto, como prática violenta mas inerente e constituinte do seu modo de ser. (NEVES, 1999, p.51)

Em relação à problemática do adolescente excluído, a Constituição propicia a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado em 13 de julho de 1990, observa-se o artigo 227 que diz:

É dever da família, sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>5</sup>

Exposto diversos conceitos e situações, fica claro que o problema a ser investigado: as crianças que são exploradas no trabalho infantil na Ponte da Amizade como “carregadores de mercadorias” e vendedores ambulantes no município de Foz do Iguaçu – Pr, num tempo que deveriam estar aproveitando do lúdico e do estudo. Esta pesquisa faz parte da minha dissertação de mestrado em andamento, e o objetivo da mesma é investigar possíveis relações entre a exploração do trabalho infantil e a cultura lúdica.

## 2-CAUSAS E CONSEQÜÊNCIAS DO TRABALHO INFANTIL

Como afirma Neves (1999, p 23) Um dos efeitos dos investimentos políticos daqueles que se indignam frente a tamanha brutalidade é a luta pelo reconhecimento universal da periodização dos ciclos de vida, ampliando o tempo de conquista da maturidade física e social dos homens.

Segundo Silva (2003, p.28)

Esse possível processo de sonegação da infância pode ser considerado como um tempo de oportunidade perdidas, que impõe às crianças possíveis seqüelas nutricionais( envelhecimento precoce, desnutrição), cognitivas, psicossociais e culturais, comprometendo de maneira marcante o presente e o futuro das gerações<sup>6</sup>.

Podemos citar algumas causas dessa exploração infantil, como a ignorância do trabalho infantil, a passividade das crianças, a pobreza, o sistema capitalismo, a inserção da mulher no trabalho, entre outros .

(..)expansão do capitalismo criou em países como o nosso uma das situações mais difíceis para a criança(..) a maioria da população sofreu um crescente processo de pauperização; de outro, essa pauperização foi desigual, atingindo de forma muito intensa a população rural que a urbana (..) em curto espaço de tempo, a população das cidades cresceu de forma espantosa com uma população que fugia da miséria(..) (PERROTTI,1990,p.24, apud ZILBEERMAN)

<sup>4</sup> [www.fozdoiguacu.gov.br](http://www.fozdoiguacu.gov.br)

<sup>5</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 88, 16 edição, p116.

<sup>6</sup> Cf.Revista Nova Escola (maio/1994), 7) CONBRACE, Porto Alegre, 2005. Centro Josué de Castro (1995)

### 3-EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL E CULTURA LÚDICA

Até que ponto é possível fazer uma relação entre trabalho e lazer, trabalho e tempo livre, fundamentalmente, lazer na infância empobrecida e trabalhadora.

A sociedade em que vivemos é voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital, forjando a produção de corpos-mercadorias. O lazer não se constitui num tempo verdadeiramente livre, sendo transformado num consumo de mercadorias. Numa sociedade do Entretenimento, se diverte quem tem dinheiro.

O lazer é filho da sociedade capitalista e está, de forma imbricada, ligada ao tempo de trabalho, sobretudo no que diz respeito ao tempo destinado às jornadas de trabalho e ao conseqüente preenchimento do tempo liberado com o consumo de mercadorias.

A racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens. A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável(..) O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, o coisa totalmente diferente do lúdico, que é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta(..) o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. O lúdico identifica-se com a criança (..) (PERROTTI, 1990, p.20, apud ZILBERMAN)

Desde o surgimento do capitalismo, tem-se as lutas dos trabalhadores pelos seus direitos, contra a superexploração dos trabalhadores, a diminuição da jornada de trabalho e o aumento do “tempo livre”, tempo este que, segundo Padilha(2000) é incompatível com o sistema capitalista.. A exploração do trabalho criou destruição e violência para os trabalhadores e suas famílias, sobretudo para as crianças.

Falando em exploração do trabalho infantil podemos observar que as crianças, na maioria dos casos, não tem outra alternativa; senão o trabalho. Tal fato acontece devido ao atual quadro de desemprego, salários baixos e, conseqüentemente, um número bastante acentuado de pessoas vivendo à margem da sociedade e abaixo da linha da pobreza. Diante dessa situação as famílias pobres adotam, como estratégia para aumentar a baixa ou inexistente renda familiar, o maior número possível de membros da família no mercado de trabalho.

Assim, as famílias prevêm o trabalho das crianças, que muitas vezes sustentam a família (com os pais desempregados ou em empregos), por isso, é comum encontrarmos, em grandes centros urbanos, crianças trabalhando.

As crianças que trabalham, acabam fazendo o serviço dos adultos, não menos leves e nem menos insalubres. Sem ter como fugir dessa realidade, submetem-se a esse processo deixando de lado os estudos e as brincadeiras, fatores de extrema importância para a construção da personalidade do indivíduo.

Com isso, a criança não pode sequer se qualificar para disputar um emprego melhor e por isso, acaba ficando no mesmo trabalho por toda a vida. É normal para as pessoas que estão fora do processo criticar a atitude dos pais, mas é questão de sobrevivência.

Outra alternativa para essas crianças é o crime, o tráfico, pois é a possibilidade de rendimentos fáceis sem fazer grandes esforços, eles acabam sendo seduzidas para a possibilidade de ter um tênis de marca, roupas boas etc.e assim acabam se perdendo na vida.

Não podemos confundir quando falamos de trabalho infantil com qualquer tipo de trabalho, como o trabalho com o princípio educativo. onde estão aprendendo para poderem escolher o que querem fazer.

O conceito de lúdico é bem mais abrangente do que o conceito de lazer. As possibilidades de ocorrência do lúdico, na nossa sociedade, são bem maiores do que as do lazer, pois ele não está preso a um tempo definido. Vários autores utilizam, num mesmo texto, vários desses termos (jogo, brinquedo, brincadeira, festa) para substituir a palavra “lúdico”.

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, está é diferenciada; diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões. ( BROUGÈRE,1997, p.52)

O lúdico como alegria, espontaneidade, ser feliz, viver o momento, fazer o que quiser sem regras e nem castigos. Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social ( Brougère, 1997, p.51).

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças; é ocupar-se do presente, sendo uma fase na vida que não volta mais.

O adulto se expressa através da palavra e as crianças através de suas atitudes no brinquedo. Através do brincar, a criança expressa suas fantasias, seus sentimentos, sua ansiedade e suas experiências.

(..) diferentes aspectos do sistema de significados transmitidos pelo brinquedo. Através do exemplo da boneca podemos constatar que o brinquedo é menos uma representação do real que o espelho da sociedade, quer dizer, das relações entre adultos e crianças. A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma sociedade tem da criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. (BROUGÈRE, 1997, p.9)

O tempo que a criança passou trabalhando, não volta mais e terá conseqüências para o resto das suas vidas, no presente e no futuro.

Fica aqui uma reflexão, porque se perguntarmos, o que elas gostariam de fazer, a qualquer criança trabalhadora, ela dirá que só quer ter o direito de brincar e, às vezes, até encara seu trabalho como brinquedo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990) – Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2000. ( texto atualizado da Lei nº 8.069, de 13.07.1990)

BROUGÈRE, Gilles, **Brinquedo e Cultura**, São Paulo, Cortez,1997.

NEVES, Delma Pessanha, **A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**, Niterói: Intertexto, 1999.

MARCELLINO, Néelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. Campinas, SP : Papyrus, 2º Ed., 1990.

\_\_\_\_\_. **O lazer e o uso do tempo na infância**.

\_\_\_\_\_. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí; Ed.Unijuí,2003.230p (Coleção educação física)

PADILHA, Valquiria, **Tempo livre e Capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Editora Alínea,2000.



SILVA, Maurício Roberto da, **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**, Ijuí: Ed.Unijuí; São Paulo: Hucitec,2003 (Coleção Paidéia)

SILVA, José Fernando da; LIMA, Ricardo Barbosa de; ROSSO, Sadi Dal ( organizadores) **Violência e trabalho no Brasil** , Goiânia; Ed. da UFG; Brasília,2001.

ZILBERMAN, Regina, **A produção cultural para a criança**, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

[www.fozdoiguacu.gov.br](http://www.fozdoiguacu.gov.br).

[www.unicef.org/brasil](http://www.unicef.org/brasil)

## **FUTEBOL DE VETERANOS COMO LAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO**

**CLÁUDIA DOS PASSOS HARTWIG<sup>1</sup>**

**GABRIELA NILSON<sup>1</sup>**

**GEISA PORTELINHA COELHO<sup>2</sup>**

**JULIA COELHO QUINTANA<sup>1</sup>**

**GRADUANDAS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>**

**ALUNA ESPECIAL DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFPEL<sup>2</sup>**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

### **RESUMO**

*Preocupados em retardar o processo de envelhecimento, os adultos utilizam os esportes para manter seus corpos mais jovens, ágeis, utilitários. O esporte é também uma forma de cultivar amizades além de ser um importante fator de aceitação social. Envolvidos nesta temática, estamos realizando um estudo sobre o futebol de veteranos. Como objeto utilizamos jogadores do Esporte Clube Cruzeiro - Canguçu/RS desta categoria. Após a análise dos dados verificamos que entre os motivos que os leva a continuar jogando futebol destaca-se a manutenção da condição física, a interação social, e o gosto por este esporte.*

### **ABSTRACT**

*The people, worried about grow old, use the sport to keep their body younger, fast and usefull. The sports are also a way to grow friendship beside to be a important factor social acception. Involved in this subject, we are doing a study about the veteran soccer. The players of Cruzeiro Sport Club – Canguçu / RS, were used as supply of it. After to analysis of the interview made with the group make then continue playing is worry with fitness, the social interaction is the plasure for this sport.*

### **RESUMÉN**

*Preocupados en retardar el proceso de envejecimiento, los mayores utilizan los deportes para mantener sus cuerpos más juvenes, ágiles, utilitarios. El deporte es también una manera de cultivar amistades además de ser un importante factor de aceptación social. Envueltos en esta temática estamos realizando un estudio sobre el fútbol de veteranos. Como objeto utilizamos jugadores del "Esporte Clube Cruzeiro"-Canguçu/RS de esta categoría. Tras la análisis de las entrevistas que aplicamos al grupo verificamos que entre los motivos que los lleva a continuar jugando al fútbol destacase la mantención de la condición física, la interacción social y el gusto por este deporte.*

### **1 INTRODUÇÃO**

O mercado oferece um verdadeiro arsenal de serviços, produtos e novas descobertas contra o envelhecimento. Para retardar ao máximo o processo de envelhecimento do corpo são ofertadas cirurgias estéticas, alimentos dietéticos, cosméticos e outros.

Dentro do processo da busca da longevidade, de repesar o tempo e os estilos de vida, aparecem também os benefícios e as promessas oferecidas pelas atividades físicas e pela prática esportiva. No Brasil, especificamente, destaca-se a abrangência que o futebol alcançou. Cada vez mais ele se consolida como um fenômeno esportivo cultural que alcança e é praticado, pelas diferentes classes sociais, sexos e faixas etária.

Na cidade de Canguçu um grupo de amigos encontrou no futebol uma fórmula de usufruir do ócio e exercitar o corpo. O Esporte Clube Cruzeiro, clube de atletas amadores, não federados, treina e participa de campeonatos locais há algum tempo, mostrando que o futebol de veteranos pode se constituir em uma atividade esportiva de lazer que ajuda a dar sentido a vida.

Para conhecer melhor este clube realizamos um estudo sobre suas atividades e constatamos a importância dessa modalidade esportiva.

## **2 O ENVELHECIMENTO E AS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS**

Envelhecer, para o segmento dos velhos esportistas, pode significar o nascimento de um novo estilo de vida. O esporte pode-lhes proporcionar uma forma de manter a autonomia, a potência e os corpos ativos para viver com bem estar, e uma forma de manter acesa a luz da auto-estima. (SOARES, 1997, p. 102)

No decorrer da história da humanidade vimos acompanhando a evolução dos corpos. Passamos por períodos em que o corpo bruto era necessário à sobrevivência em meio à sociedade primitiva. Depois, o mesmo passou a ser instrumento da alma e suas reflexões, alimento do espírito. Em seguida passamos a venerar os corpos mais robustos, que nos passavam a idéia de nenhum trabalho. Logo, estes deram lugar ao corpo produtivo, forte, resistente, capaz de trabalhar horas - o corpo industrial. Essas duas fases podem ser representadas pela frase de João Paulo Medina quando ele diz que “O escravo produz muito e consome pouco, o senhor produz pouco e consome muito” (1992). Atualmente parece que entramos em uma nova era e novas concepções a respeito do componente da identidade de cada sujeito, mais do que nunca ele se tornou alvo e objeto de interesse político; as políticas públicas de saúde, lazer, saneamento e de controle de natalidade são alguns exemplos disso.

Além de prevenir doenças há, hoje, uma maior conscientização sobre a importância de cuidar do corpo. Para isso, é necessário investir na qualidade de vida, fazer do corpo um instrumento múltiplo, capaz de produzir, refletir, sociabilizar, manter a autonomia, e o mais importante de tudo, conservar a longevidade.

Para certos autores saúde e longevidade estão intimamente ligadas e ambas estão relacionadas com nossos hábitos corpóreos e nossos estilos de vida. Entre elas, é possível citar a prática de atividades físicas por parte de adultos, jovens, crianças e idosos em academias, spas e clubes esportivos recreativos. Sobre isto, Okuma (1998) nos diz que:

Em academias de ginástica, clubes e piscinas, onde antes se viam apenas corpos jovens, magros e bem torneados, já é possível observar senhoras mais arredondadas e macias, em alegre convivência com mocinhas exibindo o corpo da moda. Nos horários vespertinos aparecem os homens maduros, com suas barrigas antes chamadas da prosperidade, mas que hoje denotam descuido com a estética e a saúde. (OKUMA, 1998, p. 09).

Os adultos do mundo moderno convivem com a preocupação constante em relação a chegada da velhice. Esta dimensão é alcançada em parte por se tratar de uma faixa etária ainda cercada de tabus e preconceitos sociais, tais como: a improdutividade, a impotência, a incapacidade. Esses discursos, ou "verdades" geralmente são forjados, reproduzidos e aceitos principalmente pelos mais jovens.

Preocupados em fugir dos estereótipos criados sobre a velhice ou, terceira idade, inúmeros adultos fazem uso dos esportes na esperança de retardar ao máximo o envelhecimento corporal e manter seus corpos mais ágeis, mais úteis, mais belos e mais saudáveis. Esta procura por uma eterna juventude, em parte esta associada aos preconceitos sociais que ainda existem em relação a velhice, já que nesta etapa da vida os vínculos sociais tendem a dissolver-se, conforme BELTRAMI e LOPES apud ESTEVES (1998):

O trabalhador só pertence a um determinado grupo enquanto estiver trabalhando. Depois, quando se aposenta, esse mesmo grupo o exclui e o aposentado percebe-se apartado por aqueles que até então eram seus pares. (BELTRAMI e LOPES apud ESTEVES, 2001, p. 41)

Envolvidos nesta temática, procuramos aprofundar nossas reflexões sobre o futebol de veteranos, comumente conhecido como futebol dos “coroas.” Utilizamos como recorte empírico para o estudo os membros da equipe de veteranos do Esporte Clube Cruzeiro (E. C. C.) da cidade de Canguçu, RS. Todos os jogadores dessa equipe possuem idade acima de 35 anos e residem na própria cidade.

### **3 OS VETERANOS DO CRUZEIRO DE CANGUÇU**

Esta equipe nasceu em 1980 a partir de um grupo de sócios do Esporte Clube Cruzeiro os quais queriam formar uma categoria capaz de abrigar jogadores que para muitos já passaram da idade e das condições físicas ideais, mais que ainda não perderam o gosto pela prática do futebol. No primeiro ano o time participou apenas de jogos amistosos. Em 1985, após sua primeira participação em um campeonato organizado pela 1ª Liga Canguçuense de Futebol, o time tornou-se campeão e deu início a uma sucessiva história de consagradas vitórias.

Os campeonatos, realizados sempre no início de cada ano, são de abrangência municipal – podendo participar times da zona rural e urbana. Dos 18 campeonatos que a categoria participou, venceu 10, (1985, 1986, 1988, 1991, 1993, 1999, 2000, 2002, 2003 e 2004). Entre os jogadores a maioria deles acreditam que as vitórias não são decorrentes apenas de um excelente treinamento físico e tático mas também da “reunião de ex-jogadores de futebol amador que realmente “amam” o futebol e que fazem deste esporte uma diversão que vale a pena” (R. S Iniciais ou nome do jogador 2004)<sup>1</sup>. Eles afirmam também que o sucesso do futebol deles advém, em parte, da excelente organização dos campeonatos e da participação da comunidade que sempre atua incentivando e torcendo pelo time. A organização de certos campeonatos de futebol de veteranos já foi destacada por autores como, por exemplo (NUNES 2003) que destacou que

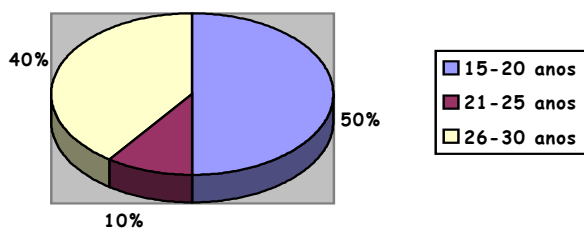
a qualidade do futebol praticada pelos veteranos, aliada a excelente organização dos certames, especialmente na década de 1990, quando mereceu o apoio e a presença de uma considerável torcida, despertou a atenção da mídia desportiva nacional, que chegou a citar o campeonato como exemplo a ser seguido, dada a experiência do verdadeiro futebol amador. (NUNES, p. 03, 2003)

---

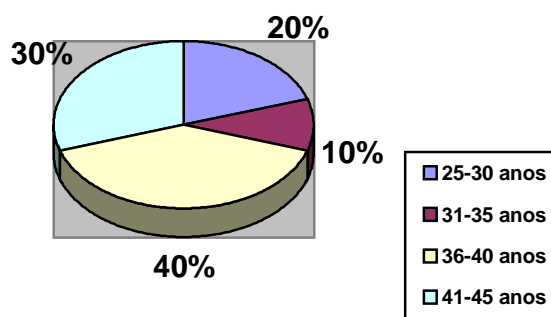
<sup>1</sup> Jogador dos Veteranos do E. C. C.

Visando conhecer um pouco mais a relação desses jogadores com o futebol aplicamos um questionário para 10 jogadores da categoria veteranos do Esporte Clube Cruzeiro. Após análise das respostas, montou-se gráficos para facilitar a verificação dos resultados da pesquisa. Desta forma apuramos que: 40% dos jogadores têm a faixa etária entre 36 a 40 anos, 30% deles jogam no Esporte Clube Cruzeiro no mínimo há 21 anos, 40% deles jogam futebol há mais de 26 anos e 60% dos jogadores participam na categoria veteranos há aproximadamente 3 anos.

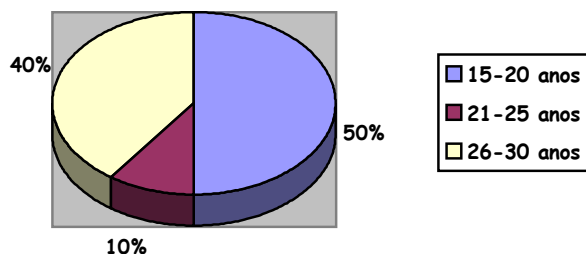
**Tempo de prática de futebol**



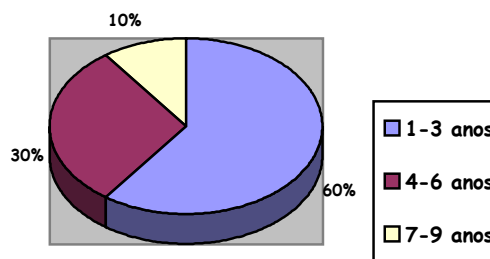
**Faixa etária dos jogadores**



**Tempo de prática de futebol**



**Tempo na categoria veterano**



Verificamos ainda que os dois grandes motivos pelos quais eles se dedicam à prática deste esporte são: a busca de uma melhor condição física (corpo saudável) e as relações sociais (amizades). O futebol, por ser um esporte coletivo, possibilita a interação social entre os jogadores.

Além dos dados referentes a idade dos jogadores e ao tempo que eles praticam futebol no clube e na equipe de veteranos aqui enfocada acreditamos ser conveniente destacar que, normalmente, após os “jogos amistosos” o grupo costuma reunir-se para festejar e comentar, descontraidamente, as partidas em diferentes locais. As casas dos jogadores, os bares da cidade, são alguns desses lugares, o que mostra que a afinidade construída no futebol se mantêm extra campo. Sobre estas reuniões, após as práticas esportivas, Boutcher apud Okuma (1993) afirma que “o desenvolvimento de reuniões amigáveis... pode favorecer algum mecanismo para aumentar as respostas afetivas positivas à atividade física”.

A respeito desta capacidade que o futebol possui de criar situações de sociabilidade entre seus praticantes, tornando-se um espaço de integração e socialização NUNES (2002) reforça ser esta

Uma das grandes virtudes do esporte – aproximar as pessoas e acabar com as desigualdades – porque dentro de um campo de futebol, os indivíduos se tornam iguais, não importando sua classe financeira e/ou intelectual. Daí a grande colaboração social do Campeonato de Veteranos na integração da comunidades. (NUNES, p. 02, 2003)

#### **Veteranos do Esporte Clube Cruzeiro; Campeões da Taça Liquigás (2003)**



Da esquerda para direita em pé: – Magrela, Pedro Vilmar, Belleti, Marco Aurélio, João Levi, Índio, Fininho, Nadir, Antônio, Bandeira, Marcos Iran, Nanato – sentados – Dinho, Airton, Tadeu, Édison, Sipriano, Pedro, Iran, Carlos, Toninho.

(Fonte: arquivo particular de Marco Aurélio Ribeiro Vargas).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas informações coletadas nos questionários (parte também expressa nos gráficos) é possível perceber que após os 30 anos os jogadores não profissionais buscam o futebol de veteranos por várias razões entre as quais se destacam a diversão, a amizade, a saúde, sociabilidade, paixão pelo futebol, etc. Também é possível dizer que existe um grande respeito e empenho, por parte dos atletas para levar o futebol de veteranos à sério. Tanto no que diz respeito a organização dos jogos amistosos e campeonatos como no compromisso que eles assumem perante os colegas de equipe, o que pode ser notado, por exemplo, pelo tempo que a maioria permanece no clube e na mesma equipe.

A habilidade, o ritmo, a versatilidade e o improviso fazem a beleza do futebol e estão presentes também na categoria de veteranos assim como na dos profissionais e amadores. Observou-se ainda que entre eles as jogadas tendem a ser menos violentas e, na maioria das vezes, são produto de experiências anteriores que eles adquiriram por meio da prática do futebol e que preservam independente da idade, (observar no gráfico os anos de prática de futebol dos jogadores).

Podemos perceber também que o interesse maior desses jogadores não está apenas em buscar uma melhor condição física. O jogo é, principalmente, um momento esportivo e de lazer, com disputas que envolvem alegrias e tristezas, vitórias e derrotas. Cabe lembrar que a sociabilidade produzida por este futebol se torna mais evidente quando observamos que quase sempre o jogo é permeado com “bate-papo/bate-bola”, e os encontros se estendem para além do término da partida.

Outro aspecto que despertou nossa atenção, e que é merecedor de estudos qualitativos mais detalhados, diz respeito a não existência de uma faixa etária rígida que venha impedir um jogador de participar da categoria dos Veteranos. Nas disputas amistosas não há um regramento que estabeleça uma idade mínima para ingresso na categoria. Na equipe que investigamos as diferenças de idades eram tantas (ver gráfico) que praticamente poderíamos dizer que não existe uma idade a partir da qual o jogador estaria autorizado a jogar com os veteranos<sup>2</sup>.

## **5 BIBLIOGRAFIA**

BELTRANI, Dalva e LOPES, Maria Izabel. Os Novos Velhos/aposentados do Novo Século: Educação Social e Memória Corporal. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 12, n. 1, p. 41-46, 1. sem. 2001.

MEDINA, João Paulo S. **O Brasileiro e seu Corpo** 3. ed. São Bernardo do Campo, Papirus, 1992.

NUNES, Hamilton Mito Luiz Machado Futebol de Veteranos: exemplo nacional **Revista Cabeza** nº 12, julho de 2003, [www.front.info.br/hist\\_022.php](http://www.front.info.br/hist_022.php)

OKUMA, Silene **O Idosos e a Atividade Física – Fundamentos e Pesquisa** Campinas: PAPIRUS, 1998. (coleção Viva Idade)

SOARES, Antônio Jorge G. Velhos Esportistas: Utilidade e Estética. **Matos Corporis**. Rio de Janeiro, v, 4, n. 2, p. 102-120, nov. 1997.

### **Outra Fontes**

Acervo do Esporte Clube Cruzeiro de Canguçu

Acervo particular de Marcos Aurélio Ribeiro Vargas

Relato Oral do jogador Marco Aurélio Ribeiro Vargas, 2004

---

<sup>2</sup> Nos campeonatos de veteranos este regramento existi e geralmente a idade exigida e acima de 35 anos.

## DANÇA E IMPROVISAÇÃO, UMA RELAÇÃO A SER TRILHADA COM O LÚDICO

Ana Maria Alonso Krischke, especialista, CIC e  
Iracema Soares de Sousa, doutora, DEF/CDS/UFSC

### *Resumo*

*A dança contemporânea, de um modo geral, tem familiaridade com a improvisação; para ensiná-la, a improvisação constitui-se como importante aliada. É momento de dança, reflexão e composição. Nessa pesquisa o propósito central foi analisar as possibilidades para uma formação crítica e criativa em dança. Seria a improvisação, aliada à dança contemporânea, esse caminho? Os dados foram levantados com professoras de Florianópolis, fruto de discussão de suas práticas pedagógicas. É uma investigação qualitativa. Percebeu-se que o lúdico no jogo da dança, vinculado ao contexto histórico, pode fundamentar uma proposta crítica para o seu ensino.*

### *Abstract*

*In this research, the central purpose was to analyze the possibilities to constitute a critical and creative dance graduation. Would be the improvisation allied with contemporary dance, one way? In the most of ways, the contemporary dance has familiarity with the improvisation. For teaching it, the improvisation is an important ally. In this way, it is the moment of dance, reflection and composition. About pedagogic experiences, with teachers from Florianópolis, empirical facts come to us. Analysis and reflections made this praxis. The perception of the ludic in the game of dance, allied with the historic context, can substantiate a critical proposal for teaching.*

### *Resumen*

*La danza contemporánea, de modo general, está familiarizada con la improvisación. Para enseñarla la improvisación se constituye como una importante aliada. Es momento de danza, reflexión y composición. En esta investigación el propósito central fue analizar las posibilidades para una formación crítica y creativa de la danza. Sería la improvisación, aliada a la danza contemporánea, ese camino? Los datos fueron colectados con profesoras de Florianópolis, fruto de la discusión de sus prácticas pedagógicas. Es una investigación cualitativa. Fue percibido que lo lúdico en el juego de la danza, vinculado al contexto histórico, puede fundamentar una propuesta crítica para su enseñanza.*



## **Introdução**

O estudo sobre a improvisação e a dança apresenta pouco acúmulo teórico<sup>1</sup>. Essa falta dificulta novas elaborações e o avanço da própria prática. Segundo Marques (1999), o ensino da dança baseia-se em concepções que não interagem com mudanças. E, ainda com a agravante de que se se parte de várias concepções –o ecletismo-, não se permite a compreensão e o planejamento do seu ensino de maneira clara e crítica. Ou seja, torna-se confuso. Porém, ao necessitarmos de elaborações que acompanhem as transformações deste nosso tempo, exige-se, na prática, uma abertura que não pode corresponder a uma mistura de teorias e sim a uma ampliação e aprofundamento de conhecimentos que sustentem a própria prática. Nesse sentido, ao longo da história, foi a improvisação que esteve presente contribuindo nessas transformações<sup>2</sup>. Estudamos a improvisação aliada à dança contemporânea fundamentada no lúdico. Constatamos, após análise dos dados coletados, que essa relação pode consolidar uma proposta para uma dança mais criativa e crítica e contribuir para suas efetivas e necessárias mudanças. Isso, culminando numa práxis com sentido universal e histórica e não facilmente sujeita a modismos.

Os dados empíricos, conseguidos por meio de entrevista semi-estruturada, permitiram a delimitação das questões teóricas. A interpretação dos dados fundamenta-se, de modo geral, na concepção que compreende três características fundamentais: materialidade do mundo (matéria em movimento), matéria é anterior à consciência e o mundo é conhecível. (Triviños, 1987, p.52). Aliamos aos conceitos de interdependência, interação e conexão às tendências principais da filosofia da educação brasileira (Saviani, 1983), isso porque o objeto de estudo está inserido no ambiente de ensino.

As relações entre o jogo e dança, indivíduo e sociedade, conhecimento e ensino, também foram elaboradas pelo diálogo entre os textos de Nunes (1994), Xavier (2000), Saviani (1983), Marcuse (1983), as falas das professoras entrevistadas que estão no Anexo de Kruschke (2004) e Huizinga (1996). Para traçar a história da dança, contamos com Bourcier (1987), Garaudy (1992) e Banes (1994), entre outros.

## **Desvendando o lúdico na improvisação**

Dunn, ao ser citada por Martins (1999), explica que a improvisação significa compor e atuar simultaneamente. Porém, são diversos os entendimentos sobre improvisação, que não se excluem entre si, e que também podem ser colocados nos parâmetros do jogo. Na improvisação considera-se a estrutura, a ordem, o espaço, o tempo, os materiais, o ‘tom’ e deve-se praticar diariamente para tomar as decisões de modo rápido, consciente e com controle. Martins esclarece em seguida que ela não pretende ser vista apenas como um

---

<sup>1</sup> No Brasil, só em tempo recente é que há uma maior reflexão teórica a esse respeito.

<sup>2</sup> Contudo, desde os anos 60, com o advento da pós-modernidade da dança nos EUA, ela passa a ter destaque no processo de descoberta e reformulação da própria dança, resultando em procedimentos, técnicas e dança em si. O pós-moderno aqui, na dança, designa uma evolução das rupturas originais com a dança acadêmica dos anos 60 (Foster, s/d).

recurso, mas como a própria dança realizada no instante da sua execução. Esta visão, explicita a autora, não é a da dança coreografada, que acontece por obedecer a um planejamento anterior.

De forma ainda mais abrangente, Haselbach (1989) afirma que “... improvisar significa executar algo, sob certas condições, não previamente planejado: adaptar-se às dificuldades (por exemplo: ao tema, ao grupo, ao objeto, à música), tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição concreta”. De um modo geral, fica implícito que a improvisação oportuniza o desenvolvimento da capacidade adaptativa para um evento não planejado, por meio de uma dança não pautada nos modelos estereotipados de movimentos. Na improvisação como dança e jogo os seres humanos envolvem-se em princípios libertadores e não repressores.

Percebemos que a improvisação apresenta um eixo comum de características que podem ser encontradas de forma idêntica ao jogo. O que nos leva a explicitar e a relacionar diretamente a improvisação em dança com as formas lúdicas da arte: as formas mais elevadas do jogo. Por enquanto, o que aparece ao procurarmos salientar os princípios fundamentais da improvisação e que podem levar a uma prática pedagógica criativa e crítica da dança; parecem ser, não por acaso, os mesmos que fundamentam o jogo, segundo Huizinga (1996, p.16):

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro; praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

O jogo da improvisação é dela e para ela, não se constituindo, *a priori*, nenhuma produção material que possa ser desvinculada de sua ação. Dessa forma podemos continuar a inserir a improvisação entre as formas elevadas do jogo. Huizinga (1996), cita a dança com elementos característicos das “artes musicais” junto com os das artes plásticas: “musical porque seus elementos principais são o movimento e o ritmo, e plástica porque está inevitavelmente ligada à matéria” (p.185).

O processo da improvisação, em sua natureza, necessita da espontaneidade para que aconteça. Vale dizer, se ela não estiver presente deixará de ser improvisação. Outro elemento comparável ao jogo diz respeito aos limites espaciais e temporais, próprios de um jogo já conhecido. Pôr exemplo, para a improvisação essa característica pode ser trazida em sua prática; contudo, propondo uma maior variabilidade de alternativas, desde que os participantes saibam os seus limites e tenham combinado isto. Além disso, durante o jogo da improvisação, se houver uma platéia, a tendência é de que se mostrem as regras, mesmo que não sejam uma tradição. Não é raro que esse exercício de descoberta, por parte da platéia,

inclusive se torne parte do jogo, talvez até estimulando novas relações com o público<sup>3</sup>. Como afirmou uma das entrevistadas: *Porque todo mundo pode brincar, todo mundo pode interagir, não tem mais aquela relação de espectador ou não. [...] O outro que está assistindo pode, de repente, ser tomado como parte do jogo, o fato dele estar assistindo, ele faz parte também.*

No que se refere à ordem e às regras, podemos considerar que são tantas quantas forem possíveis as formas de improvisar. Elas se complexificam e se limitam de acordo com os objetivos estabelecidos. Porém, essas regras e ordens ao mesmo tempo em que definem os limites não podem representar restrições à possibilidade criativa. Nesse caso acabam por distanciar esta atividade de seu caráter lúdico, visto que no verdadeiro jogo é preciso que o homem jogue como uma criança (Huizinga, 1996), quando, o mergulho nesse mundo “imaginário”, irá libertá-lo da realidade, muitas vezes opressora, e não continuar a oprimi-lo.

Ao lembrarmos da característica sobre a formação de grupos sociais é necessário chamar atenção que, no caso da dança e, particularmente, da improvisação, a explicação próxima é a de que o ‘segredo’ que identifica o grupo se dá pela unidade entre os que jogam e também pelos que assistem. O jogo é para, e dos que jogam, não importa o quê está fora. “Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes” (p.15). O interessante é que essa identificação formada durante o jogo, não raro se estende para além dos domínios dele. “A dança é uma forma especialmente perfeita do próprio jogo” (p. 184). Porém, há muitos estilos que não são formas lúdicas de arte, explica o mesmo autor. Com tanta variedade, como poderia se estabelecer a sobrevivência dessa arte?

A dança contemporânea pode ser entendida como uma dança da atualidade que se propõe a não negar qualquer que seja o método e o meio para a sua construção. Com isso há uma diversidade de danças, diferentes entre si, mas que contém a idéia de buscar uma forma “própria” de se dançar. Haja vista a individualidade tão destacada e as regras diversas tanto quanto são os integrantes dela, isso tudo pode distanciar as características lúdicas. A improvisação, para a formação em dança contemporânea seria fundamental, pois favorece a sobrevivência de um ou vários vocabulários da dança e respeita o corpo que se move (em sua individualidade, característica da dança contemporânea). No entanto, como sugere Huizinga (1983), poderíamos acrescentar que, para sua sobrevivência, a arte necessita uma ‘comunidade lúdica’.

As possibilidades de sua prática por não definirem esta ou aquela maneira de se mover podem abrigar qualquer modo pessoal ou estilo, porém, determinam que estes estejam dentro de um campo de diálogo regido pelas regras da improvisação. Vale dizer, as diferenças construídas na dança contemporânea encontram, na improvisação, um espaço de convívio. O convívio pode se dar nos festivais, nas mostras periódicas de dança, entre outros. Mas a improvisação se diferencia, pois necessita de diálogo, não é apenas mostrar o que se está fazendo, mostrar as diferenças, é conversar, atuar em conjunto com essas diferenças. Isso pode favorecer a formação de certas idéias, sínteses, regras para a dança na atualidade, ao menos

---

<sup>3</sup> A *Jam Session* é um exemplo de atividade com essa possibilidade. Originada nos anos 70, nos EUA, por Stevie Paxton, cujo principal objetivo foi o encontro para o exercício do contato improvisado. Hoje em dia está amplamente difundido. Este, entre outros, revolucionou as relações entre público e artista, apresentando o processo de pesquisa e interação pautado na improvisação como uma experiência estética tão importante quanto o produto (ou até mais importante, diante do contexto que privilegia o produto destacado do processo). Desde o final dos anos 90, em Florianópolis, acontecem eventos inspirados nessa proposta.

durante a improvisação em si. Possivelmente facilitará na formação e no convívio daquela “comunidade lúdica”.

Huizinga afirma que “o jogo é anterior à cultura e, em certo sentido, é também superior, ou pelo menos autônomo em relação a ela” (p.28). Uma das entrevistadas, por exemplo, ao se reportar à improvisação afirma que, como o jogo pode apresentar estruturas anteriores e autônomas às tradições em dança. Nesse sentido situamos o jogo em sua dimensão lúdica, quando extrapola os limites das expressões culturais de um povo levando à atividade para um parâmetro exterior ao que está estabelecido e, por vezes, criando até uma nova cultura.

Vimos que a improvisação pode se caracterizar fundamentalmente como jogo e, como tal, absorve o elemento lúdico na sua prática. Dessa realidade emerge, como uma característica geral e fundamental da improvisação, o lúdico (jogo).

### **Algumas questões do lúdico na dança**

A importância de se considerar a improvisação - um jogo, e a constatação do seu uso indiscriminado na aula de dança (tornando-a muitas vezes, equivocadamente, um recreio de senso comum), e, por ser considerado, em nossa sociedade, como antagônico à técnica, necessita de aprofundamento e esclarecimentos.

*Esse aprendizado de uma técnica é cruel, ao mesmo tempo não pode ser também essa coisa só do espontaneísmo, a aula de técnica é rigidez aí improvisa e funciona como se fosse o recreio da dança. Como na escola que num momento da aula “agora pode falar” e “agora cala a boca”, acho que o ideal é que fosse bem costuradinho, que também na improvisação tem disciplina, como no jogo, acho que o jogo entra bem aí porque tem regras, mas tem a brincadeira, pode fazer, mas faz sobre o foco X. Acho que nesse sentido também a improvisação ajuda a estabelecer essa relação com a disciplina de rigor e quebra de rigor, não só a criatividade (daquela maneira idealista). Acho que tem que levar isso para a técnica e levar a técnica também para a improvisação.*

Esses dados corroboram com a noção de que o jogo, como bem afirma Huizinga (1996) é uma coisa muito séria e para a improvisação define o seu caráter lúdico, presente em sua natureza, de maneira que não se caracterize como uma prática acéfala e sem sentido, porém, cabe aqui frisar que esse sentido não pode gerar um aprisionamento das expressões e sim organizá-las. É também necessário não se dar valor moral (de bom ou de mau, de certo ou de errado) no ato de execução da improvisação, pois isso limita sua possibilidade expressiva.

Muitas vezes, a improvisação, por assumir o estatuto lúdico, é tratada como perfumaria. No entanto, salientamos que, por ser lúdica pode avançar nos limites da dança e de seu ensino. Porém, há que se considerar as imposições sociais que refletem no cotidiano da prática pedagógica. As mudanças nesses limites, ao lidar com a improvisação, podem ser alavancadas pela conscientização do contexto. Junta-se ainda à valorização da própria improvisação pela compreensão dela como jogo.

Há, nos dados pesquisados a constatação que o lúdico está entendido, e é colocado, à margem da dança, e considerado como um momento em que tudo pode acontecer. Ao não ser tratado como um fundamento, um pressuposto, dessa forma gera um problema de natureza conceitual. Ou seja, essa compreensão compõe-se de uma visão que é só para distrair, relaxar, compensar as exigências da dança na sua execução e não na sua elaboração. A liberdade de expressão não elimina os conhecimentos que podem ser adquiridos e transformados, já uma visão fragmentada, dessa relação, reduz essa potencialidade e confunde os espaços para auto – expressão num diálogo de surdos com a dança, pois deixa-o à margem.

Por outro lado, a valorização da liberdade e da evasão da vida real (Huizinga, 1996) contidas no jogo, assim como o entendimento da influência do lúdico nas nossas vidas, pode gerar avanços e questionamentos à dança.

A partir dos exemplos acima citados podemos considerar que o lúdico apresenta desafios importantes para a dança e para a sociedade. Relacionando ao ensino, reciprocamente condicionado com a improvisação, torna-se, ainda, um desafio educacional.

### **O ensino da dança e a problemática educacional**

Ao falarmos sobre educação, seja em que nível for, ou mesmo em qualquer situação de relações entre as pessoas, haverá sempre uma (ou mais) concepção (s), ou forma (s) de interpretar o mundo, a vida, e o próprio ser humano. Ao considerarmos a prática pedagógica como prática social (Sousa, 1992), essa relação sempre estará norteadas nessa mesma perspectiva, de maneira que a sua elucidação será fundamental para ultrapassarmos a fragmentação, o senso comum. Essa postura eleva a prática para um nível consciente e elaborado.

A relação da filosofia com a educação, uma vez que a problemática educacional não deixa de ser reflexo da problemática da vida habitual, necessita estabelecer nexos que tratem da educação de forma sistematizada.

A idéia de que a técnica tradicional não dialoga, e até atrapalha a formação do dançarino tem sido derrubada pelo entendimento mais ampliado de ser humano e de dança que, na prática, refletem o modo de executá-la.

É habitual se pensar a técnica de improvisação como sinônimo de espontaneidade, e técnica tradicional como controle. Porém, a improvisação contém controle, e a tradição necessita de espontaneidade, ou seja, controle e espontaneidade, apesar da sua aparência antagônica, são complementares.

A técnica não se isola do contexto, pelo contrário, germina e cresce nele. A experiência analisada por uma das entrevistadas confirma o entendimento da técnica

tradicional como um importante processo formativo. Pois viabiliza, sem torná-la um modelo engessado/ idealizado, a construção de novas possibilidades, como afirma abaixo:

*Esse entendimento da construção é importante, [...], não tem que fazer balé; faz uma outra coisa, mas aprende essa consequência, esse desafio, não é uma superação no sentido atlético, mas no sentido de construir mesmo, tem que passar pelo processo e o que eu sinto é que a gente não consegue vivenciar processos [...] daí então não cria o processo, além de não criar o coletivo.*

Pudemos notar que a improvisação pode se dar de diferentes formas e em diferentes níveis numa aula de dança. Mesmo estando colocada em momentos diversos, ela pode contribuir no sentido de uma compreensão do ser humano e da dança como totalidades. Isso revela um processo de ampliação das possibilidades da improvisação e, possivelmente, de avanço no entendimento entre controle e espontaneidade para além da visão dicotômica: Um entendimento de improvisação como técnica nessa perspectiva da construção também é consolidado numa outra fala:

*a improvisação, [...], vai direto para a composição, ampliar vocabulário é consequência, consciência corporal é consequência, tudo vai...mas me parece que na frente está isso: não é coreografia em si, fixada, coreografia é diferente de composição instantânea e temos que treinar isso.*

De um modo geral, as professoras entrevistadas apresentam um interesse no diálogo entre a técnica e a improvisação. O problema maior não está nessa diferenciação, mas numa fragmentação. A concepção de ser humano como síntese de múltiplas determinações pode ajudar a resolver esse impasse, ao tratar os diferentes momentos do ensino, considerando as predominâncias desta ou daquela solicitação expressiva sem, contudo, perder de vista a totalidade do sujeito. Pois, a diferenciação no trato com esses momentos da aula de dança que tem a improvisação e a técnica em compartimentos separados não quer dizer que seja uma fragmentação humana ou de uma manifestação específica da dança como afirma Sousa (2004), o que acontece é que metodologicamente as solicitações e expressões são diferentes no mesmo ser humano que está dançando, na mesma manifestação (a dança). Com outras palavras, eles (ser humano e dança) não deixam de se constituir como uma síntese porque se está enfatizando hora um momento mais criativo, reflexivo e hora mais direcionado à coordenação, memória, resistência. Isso tem sido sistematicamente falado, mas, a negação dessa totalidade acontece de fato ao retirar ambos de seu contexto, desconsiderando o movimento reciprocamente condicionado pelas relações sociais que lhes determinam.

Numa concepção dialética o corpo estaria posto na percepção orgânica da sua natureza ao ser conjugado expressivamente e sensorialmente no conjunto das relações experienciadas, vale dizer, pelo seu corpo histórico (Sousa, 2004). Portanto, se ficarmos presos ao conhecimento do “corpo” como um objeto, isolado, recaímos no posicionamento típico de uma concepção fundamentada em corpo idealizado e que normalmente não corresponde aos dos seres humanos reais. Portanto, é inócua, não traz nenhum avanço para a prática haja vista que o corpo concreto não está sendo considerado. A partir dos dados desta pesquisa vimos que isso tem sido questionado nas práticas de dança contemporânea aliada à improvisação na nossa cidade.

Uma discussão que foi levantada é a respeito do papel da improvisação na arte contemporânea frente à variedade apresentada na nossa cultura e, diante das mais diversas combinações possíveis para se fazer a dança, hoje em dia. Dessa forma a improvisação teria o papel de promover sínteses. A improvisação, nesse caso, tem o papel de aprofundar e sedimentar as combinações que vão se formando nos corpos dos dançarinos. Essas sínteses ao serem aprofundadas em tempo de estudo teórico e prático podem gerar novos estilos. Mas, diferentemente do caminho da reprodução dos movimentos, onde o criador e organizador deles são o professor, na improvisação, os alunos é que vão se organizar e criar.

Mas, de um modo geral, na improvisação o que comumente tem ocorrido é a via com dois sentidos em que o professor oferece um vocabulário e uma formação técnica (de diferentes técnicas) e o aluno devolve (desenvolve) suas sínteses. Outro dado bastante evidenciado nas respostas pesquisadas foi sobre o entendimento da necessidade de uma “dinâmica de grupo”, favorável para uma proposta diferente.

Observamos também que o destaque sobre os sentimentos foi uma constante nos dados pesquisados, a ênfase foi dada ao salientarem que a razão se apresenta hegemonicamente na nossa sociedade. Porém, entendemos que a racionalidade exacerbada é mais consequência que a causa dos males da nossa sociedade. E, ao focalizarmos os problemas somente na racionalidade hegemônica, que é a econômica, corremos o perigo de perdermos de vista o problema como um todo, num contexto e numa lógica na qual se fundamenta nossa sociedade, a capitalista. Pois, não há ser humano, com o sistema nervoso desenvolvido que seja desprovido de racionalidade, ou seja, percebemos uma dicotomia entre razão e emoção, como se uma pudesse preceder da outra, porém, o que de fato inviabiliza essa unidade são as relações capitalistas de produção da existência e não a razão em si. Pensamos que há uma confusão entre ser racional e ser insensível, uma coisa não é igual a outra.

Frente a estas análises, e considerando que poderíamos destacar várias outras a partir dos dados disponíveis, constatamos que a dança não estando, isolada; também é dinâmica, está em constante transformação.

Segundo a concepção dialética, o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, [...]. O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social.

Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço de uma nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante. (Saviani, 1983, p.27,28. grifos nossos).

### **Considerações finais**

Ficamos com Saviani (1983) ao explicar que as transformações e a suscetibilidade para o novo na sociedade, são uma constante; e isso precisa ser conhecido por todos.

Elegemos o lúdico, com destaque, pôr ter se apresentado, pelos dados encontrados, como a base teórica fundamental que esclarece e explica o problema. Por isso tornou-se eixo de análise, aliado à problemática educacional.

Algumas questões nos pareceram, neste momento, relevantes como características presentes na improvisação: a criação, a reprodução e auto-expressão. É interessante citar essas três capacidades humanas que são de extrema importância no processo crítico de ensino e aprendizagem com base no lúdico, e inserida numa concepção dialética materialista de educação.

Quando pontuávamos a relação entre a tradição e a dança, o caráter de “impermanência” que a improvisação, como jogo apresenta, foi evidenciado nos dados empíricos, constantemente. Outra consideração é sobre a tradição e transformação, que podem ser orientações teórico-metodológicas e contribuir com esclarecimentos em torno do fazer dança na atualidade. A superação dessa dicotomia abrange, no entanto, uma relação mais completa e complexa e menos fragmentada.

A resistência e a crítica acontecem quando temos acesso à capacidade de análise da realidade. Sabemos que o capitalismo, por seus diversos meios ideológicos absorve as manifestações culturais, destituindo-as dos seus sentidos originais. Ou seja, acabam vinculadas à valores de mercado. Nesse sentido o contexto histórico também modela as condições dessas manifestações, todavia existem as contradições que lhes dão suporte para as mudanças efetivas que podem se processar. Para tanto, a organização dos grupos artísticos é condição se ne Qua non.

Por fim, percebemos que a improvisação no ensino da dança contemporânea permite uma formação mais crítica , ao mantermos o caráter lúdico em seu jogo. Em síntese, estamos propondo para a facilitação de seu ensino:

- ✓ Formação de uma comunidade lúdica mais ampliada, por favorecer momentos de união pela prática de experiências e diversidade de grupos;
- ✓ Sínteses pessoais e de grupos de improvisadores pela possibilidade de construir estilo sem perder traços pessoais;
- ✓ Romper com hierarquias nas relações entre aluno, professor, criador, bailarino e o acesso aos espaços;
- ✓ Facilitar a prática da dança, oferecendo a oportunidade a todos que desejem participar, desde que se sujeitem às regras do jogo’;



## Referências

- BANES, Sally. **Writing Dancing in the Age of Post Modernism**. Mesleyn University Press: New England, 1994.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.
- FOSTER, Susan L. **Pós-Corpo, Multicorpos?** Tradução Leda Muhana. Universidade da Califórnia- Riverside. (sem ano)
- HASELBACH, Bárbara. **Dança, Improvisação e Movimento: Expressão Corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KRISCHKE, Ana M. Alonso. **Dança e improvisação: uma relação a ser trilhada com o lúdico. Anexos**. Monografia defendida no curso de especialização em educação física escolar da CDS/UFSC. Florianópolis (SC): 2004.
- LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. **A Improvisação por Contato (Contact Improvisation): o ensino e a aprendizagem de uma dança**. Porto Alegre: Monografia de Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde, UFRGS, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização: Uma interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1968.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- MARTINS, Cleide. **A Improvisação em Dança: Um Processo Sistêmico e Evolutivo**. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Católica de São Paulo, 1999.
- NUNES, Sandra Meyer. **A Dança Cênica em Florianópolis**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1994.
- SAVIANI, Demerval. [et al.]. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e autores associados, 1989.
- SOUSA, Iracema Soares de. **Curso: Técnicas corporais de apreensão do lúdico**. Florianópolis: IV SEPEX/UFSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Elementos críticos para elaboração de uma teoria pedagógica da educação física, um estudo nas escolas públicas do município de Aracaju (SE).** Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação: Ciência do movimento humano, UFSM, Santa Maria (RS), 1992.

SOUSA, Iracema Soares de. **Lazer de promoção humana resiste ao Capital?**\_Salvador: ENAREL, 2004. CD

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Ana Maria Alonso Krischke  
Servidão Acelino Epifânio dos Santos, s/n  
Rio Vermelho  
Cep.: 88064- 010  
e-mail- [analonsok@ig.com.br](mailto:analonsok@ig.com.br)

Iracema Soares de Sousa  
UFSC – Centro de Desportos  
Depto de Educação Física  
Cidade Universitária/ Trindade  
Florianópolis – SC - Brasil  
Cep - 88040-900  
e-mail- [cema@matrix.com.br](mailto:cema@matrix.com.br)

**Comunicação oral, com datashow.**

## GRUPOS DE PESQUISA EM LAZER NO BRASIL: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS

SANDRO CARNICELLI FILHO\*, GISELE MARIA SCHWARTZ\*, MARÍLIA FREIRE\*, GRAZIELA PASCOM CAPARROZ\*, DANIELLE FERREIRA AURIEMO CHRISTOFOLETTI\*.

**\*LEL- Laboratório de Estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP – Campus de Rio Claro, SP**

*Este estudo qualitativo investigou as tendências temáticas da produção dos pesquisadores de 22 grupos que continham a palavra 'lazer' no título, cadastrados no CNPQ. Para a análise dos dados foram elaboradas 20 categorias temáticas e os resultados indicam uma maior incidência de temas não pertinentes especificamente à área do lazer. Em uma seqüência decrescente notou-se as tendências sobre formação profissional, recreação, lúdico, atividades de aventura, esportes, educação e educação física escolar. A diversidade temática que extrapola a especificidade da área de estudos do lazer exige um novo agrupamento dos pesquisadores pelos líderes dos grupos e pelos órgãos de fomento.*

*This qualitative study investigated the thematic tendencies of researchers' production from 22 named leisure groups, which were registered on Cnpq basis. It had been elaborated 20 thematic categories and the results indicate a major incidence of themes not directly related to the specificity of leisure area. In a decreasing sequence appeared the themes on professional formation, recreation, play, adventure activities, sports, education and scholar physical education. The thematic diversity which extrapolate the specificity of leisure studies claims to a new classification of researchers by the groups' leaders and by the foment organs.*

*Este estudio cualitativo investiga las tendencias temáticas de producción de los pesquisidores de 22 grupos que contenían la palabra ocio en el título, catastrados en el Cnpq. Fueran elaboradas 20 categorías temáticas y los resultados indican una mayor incidencia de temas no pertinentes específicamente a la área del ocio. En una secuencia decreciente aparecieron los temas sobre formación profesional, recreación, lúdico, actividades de aventura, deportes, educación e educación física escolar. La diversidad temática que extrapola a especificidad de la área del ocio exige un nuevo agrupamiento de pesquisidores por los líderes de grupos e los órganos de fomento.*

O lazer tem sido levado em maior consideração na sociedade atual, a qual, insatisfeita com o estilo de vida proposto por atividades puramente produtivas, de cobrança de resultados e de eficiência, tende a escolher as diversas opções de atividades do âmbito do lazer como forma de expressar um determinado estilo de vida (STIGGER, 2002), mais voltado aos aspectos da qualidade existencial.

Atualmente, a atenção da sociedade está focalizada em tentar associar as necessidades e obrigações vivenciadas no contexto do trabalho, com alternativas capazes de conduzir com qualidade a maneira de viver e de ser dos indivíduos.

Portanto, escolher atividades que possam proporcionar maior nível de liberdade de expressão e de escolha, torna-se um instigante desafio, no sentido de poder viver experiências mais significativas e prazerosas, diferentes daquelas rotineiras oferecidas e

constituídas de normas e regras rígidas impostas pelo trabalho. É neste contexto que o lazer vem tomando vulto enquanto mais um aspecto relacionado à qualidade de vida.

Para muitos estudiosos desta área, as atividades desenvolvidas no âmbito do lazer podem favorecer ao ser humano sair de uma ordem pré-estabelecida, de um modelo pré-determinado, para ir ao encontro de outras possibilidades, assumindo novas atitudes e comportamentos mais abrangentes, que viabilizam um ser humano menos *faber* e mais “*expressivus*”, como denomina Schwartz (2000).

É justamente, nas atividades desenvolvidas no âmbito do lazer que o ser humano tem a possibilidade de subverter este tempo cronometrado, regrado e limitado, juntamente com uma atitude mais aberta à livre escolha, num espaço propício para que sensações e emoções sejam desveladas.

Muitas situações ocorridas no cotidiano da vida estão relacionadas ao lazer, confirmando sua importância enquanto fenômeno sociocultural de grande relevância na sociedade contemporânea. Este fenômeno aparece divulgado e amalgamado sob diversas formas no cotidiano, servindo de exemplo tem-se os esportes praticados nos finais de semana, os artigos publicados em jornais e revistas, o campo de trabalho envolvendo profissionais especializados, programações oferecidas pela indústria cultural do lazer, pacotes turísticos, o lazer veiculado na *internet* e na televisão, dentre tantos outros interesses relacionados a esta atividade.

Dentro dessa perspectiva de valorização e de relevância social que o lazer alcançou na vida do ser humano ocorre um tímido, porém crescente reconhecimento no âmbito acadêmico, em que estudiosos da área de lazer no Brasil se debruçam para compreender as nuances deste fenômeno, implementando a necessidade de uma nova ressignificação desta temática, inclusive pelos órgãos de avaliação e fomento à pesquisa.

Tal necessidade se materializou com a criação de grupos de pesquisadores interessados no desenvolvimento de estudos sobre o lazer e a recreação, nas instituições de ensino superior, catalisando o agrupamento destes estudiosos em uma área específica dentro destes órgãos de fomento, como é o caso da base corrente de dados do CNPq, na qual estão cadastrados inúmeros pesquisadores que focalizam diferentes interesses temáticos, suscitando inquietações quanto ao modo como estes grupos estão arranjados em cada área, inclusive no contexto do lazer, o que levou ao desenvolvimento deste estudo.

Para um melhor entendimento sobre as tendências temáticas veiculadas nos grupos de pesquisas em lazer no Brasil, foram utilizados, especificamente para este estudo, os grupos presentes no diretório de grupos de pesquisa da base corrente de dados do CNPq. A utilização da base corrente de dados do CNPq se justifica por servir como fonte de captação de informações de alto alcance de dados em diferentes pontos do Brasil, tanto em nível qualitativo como quantitativo, sendo um meio eletrônico confiável e seguro no campo das pesquisas qualitativas, o que facilita a informação, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento, conforme enfatiza Silva (2004).

O diretório de grupos de pesquisa constitui-se em uma base de dados (censitária e corrente), que contém informações sobre os grupos de pesquisas em atividade no país. Essas informações constantes nas bases dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos, às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica e tecnológica e aos padrões de interação com o setor produtivo.

Neste contexto, identificar e conhecer os grupos cadastrados nesta base, assim como suas tendências temáticas, focalizadas pela produção bibliográfica desenvolvida pelos diversos pesquisadores, foram as inquietações geradoras deste estudo, de natureza qualitativa.

Este estudo constou de uma pesquisa exploratória, desenvolvida por meio de análise na base de dados do Currículo Lattes do CNPq, referente aos grupos cadastrados pelo censo até o mês de fevereiro de 2005. Mesmo sendo o número total de grupos correspondente a 82, a limitação da amostra deste estudo se deu por aqueles que continham a palavra 'lazer' no título, perfazendo um total de 22. Foram consideradas apenas as produções bibliográficas do período entre 2002 e 2004, atentando-se ao fato de selecionar as produções referentes ao primeiro autor, isto porque muitas destas são realizadas por mais de um pesquisador e resultaria num dado irreal ao computá-la numericamente para os outros autores.

Como critério de avaliação e análise dos dados foram elaboradas 20 categorias temáticas, de acordo com a produção científica de cada pesquisador dos diversos grupos, quais sejam: 1) Educação Física Adaptada; 2) Educação Física Escolar; 3) Educação; 4) Corpo; 5) Arte; 6) Sociologia; 7) Idoso; 8) AFAN; 9) Lúdico; 10) Emoções/Sensações; 11) Criatividade; 12) Relacionamento Interpessoal; 13) Biodinâmica/Fisiologia do Exercício; 14) Recreação; 15) História da educação/Educação Física; 16) Formação profissional; 17) Políticas Públicas; 18) Meio ambiente/Ecoturismo; 19) Esportes; 20) Outros.

Os dados coletados foram analisados descritivamente e indicam uma maior preferência pela abordagem de temas não pertinentes aos estudos específicos da área do lazer, como fisiologia animal, lingüística e questões de gênero, englobados na categoria denominada "outros", temas estes que são produções bibliográficas de pesquisadores vinculados a estes grupos de lazer. Em uma seqüência decrescente dos resultados notou-se as tendências dos estudos sobre formação e atuação profissional, recreação, lúdico, atividades físicas de aventura na natureza, esportes, educação e educação física escolar.

Em relação à tendência dos estudos voltados ao tema atuação profissional, pode-se perceber um crescente interesse, tendo em vista que a valorização profissional desta área encontra-se em franco progresso, tanto no que tange ao senso comum, quanto na academia, requerendo um olhar mais minucioso em relação, inclusive à formação de profissionais bem orientados para a ação com qualidade.

Segundo Camargo (1998), muitos profissionais do lazer necessitam de formação sistemática, uma vez que a experiência é o que, normalmente, norteia sua prática profissional. Portanto, existe a necessidade de uma formação profissional que prepare o profissional do lazer para o mercado de trabalho, privilegiando algumas capacidades e habilidades, este foi exatamente o desafio de alguns grupos de lazer dentro desta pesquisa, voltando a atenção especificamente para as reflexões acerca da formação e da atuação profissional.

Os temas recreação e lúdico vêm em segundo plano em ordem de significância, mostrando o interesse em conceituar e identificar estas questões dentro da área do lazer, o que, normalmente, gera grande dificuldade, em função da característica prismática destes assuntos. Marcellino (1990) já alertava para a grande dificuldade em relacionar e conceituar o lúdico, uma vez que sua manifestação é abrangente e não está ligada a uma única esfera da atividade humana.

Na seqüência vieram os temas relacionados com as atividades físicas de aventura na natureza e esportes, os quais recebem grande destaques nas pesquisas dos grupos de lazer no Brasil, sendo temas que vêm despertando grande interesse, tanto por parte da sociedade quanto dos acadêmicos, por proporcionarem situações diversificadas e desafiantes no contato com a natureza, conforme salienta Betràn (1995).

Com relação à categoria Esporte, Pereira (2004) fornece indícios que as atividades lúdicas podem trazer sensações positivas aos atletas, aumentando sua motivação e levando à melhora de diversos aspectos que influenciam no seu desempenho esportivo. Este tema foi abordado por diversos pesquisadores no que diz respeito, especialmente, à prática do

futebol, basquete, volei, entre outras modalidades, bem como, ao reflexo das “escolinhas específicas” destas modalidades, que aparecem cada vez mais como opção extra, no aprendizado para a competição.

Ainda com um número significativo de pesquisas, estão os temas ligados à Educação e à Educação Física Escolar, tendo em vista a formulação de novas alternativas pedagógicas. Conforme relata Marcellino (1990), a inserção do lazer na educação, enquanto componente da cultura, possibilita um equipamento institucional capaz de fortalecer o potencial pedagógico e contribuir para momentos de expressividade e sensibilidades do ser humano. Com base neste pressuposto, a área vem incrementando estudos que potencializam, inclusive a educação para o lazer (CAMARGO, 1998).

As demais categorias estudadas apresentaram baixo índice de significância.

No que tange às áreas predominantes nos grupos de pesquisa verificou-se que 14 estão direcionados para a área de Ciências da Saúde e Educação Física; 4 em Ciências Humanas e Educação; 2 em Ciências Sociais Aplicadas e Turismo; 1 em Administração e Ciências Sociais Aplicadas; 1 em Planejamento Urbano e Regional e Ciências Sociais Aplicadas.

Com relação às linhas de pesquisa identificou-se 60 delas, contando com 35 árvores de conhecimentos, considerando que em cada grupo há, no mínimo, duas, destaca-se as mais relevantes como a Ciências da Saúde e a Educação Física. Ao confrontar estes dados com o resultado da pesquisa nota-se que os temas que mereceram maior atenção dos pesquisadores não condizem diretamente com as áreas de predominância apontadas na classificação da Plataforma Lattes.

Com base nos resultados do estudo, pode-se perceber uma diversidade temática apresentada pelos pesquisadores dos grupos de pesquisa em lazer do Brasil, para além da especificidade da área, merecendo um novo olhar por parte dos líderes dos grupos e dos próprios órgãos de fomento, no que tange ao agrupamento de temas não pertinentes diretamente a esta área de estudo, para que se possa promover maior identidade.

## Bibliografia

BETRÀN, J. O. Las actividades físicas de aventura in la naturaleza: análisis sociocultural. *Apunts: Educación Física y Deportes*, Barcelona, v. 41, p. Física y Deportes, Barcelona, v. 41, p. 5-8, 1995.

CAMARGO, L. O. L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

PEREIRA, C.C. *A relação entre o lúdico e o treinamento de alto rendimento em nadadores*. Monografia de conclusão o curso de Bacharelado em Educação Física. Unesp-campus Rio Claro, 2005.

SCHWARTZ, G. M. Homo expressivus: as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer. In: BRUNS, H. T. (Org.). *Temas sobre lazer*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 86-99.

\_\_\_\_\_. *Lazer e educação*. Campins, SP: Papirus, 1990.

SILVA, R. L. *As emoções das atividades físicas de aventura na natureza e a ressignificação do papel feminino*. 2004. 179 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilo de vida: um estudo etnográfico*. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 2002.

### **Instrutores de Rafting: a relação entre a emoção, o trabalho e o lazer.**

Sandro Carnicelli Filho, bacharelado em Educação Física pela UNESP – Campus de Rio Claro, pesquisador do LEL- Laboratório de estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP -Rio Claro, SP.

Gisele Maria Schwartz, Livre docente, coordenadora do LEL - Laboratório de estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP -Rio Claro, SP.

Órgão Financiador: CNPq

*Este estudo qualitativo investigou o perfil e as emoções sentidas por guias de rafting, antes da atividade. Foi aplicado um questionário misto, analisado pela técnica de análise de conteúdo temático, indicando que os guias têm entre 17 e 25 anos, não possuem ensino superior e todos realizaram cursos de formação oferecidos pelas agências, sentindo necessidade de reciclagem técnica individual constante. Mesmo depois de muito tempo de prática, a maioria dos instrutores ainda se sentia tensa ou ansiosa pela responsabilidade assumida antes da atividade. Torna-se importante implementar a fundamentação psicológica nos cursos, para que os instrutores consigam lidar com as emoções intervenientes.*

*This qualitative study investigated the profile and the emotions felt by rafting instructors before the activity. It was applied a mixed questionnaire, analyzed by content analysis, indicating that they are between 17 and 25 years old, they are not undergraduate student and they only visited a technique course offered by the agencies, feeling the necessity of individual recycling. Even with some experience, major of the instructors still feel tense or anxious by the responsibility assumed before the activity. It is important to implement psychological approaches during those courses aiming to prepare the instructors to deal with the intervenient emotion.*

*Este estudio cualitativo investiga el perfil e las emociones sentidas por guías de rafting antes de la actividad. Fue aplicado un cuestionario mixto, analizado pela técnica de análisis de contenido temático, indicando que ellos tienen entre 17 e 25 años, no poseen curso universitario e realizan cursos de formación ofrecidos por las agencias, sintiendo necesidad de se reciclaren individualmente. Mismo después de mucho tiempo de practica, la mayoría de los instructores se siente tensa e ansiosa por la responsabilidad asumida. Torna-se importante implementar la fundamentación psicológica en los cursos, para que los instructores consigam lidiar con las emociones intervenientes.*

O modo de vida agitado, vivenciado nas grandes cidades e o embotamento de emoções mais naturais têm impulsionado o ser humano a buscar alternativas que possam promover um reencontro consigo próprio e com suas origens. É neste contexto que surgem novas opções no campo do lazer, como é o caso das atividades físicas de aventura na natureza, trazendo à tona a possibilidade, não apenas de uma forma de contato com o meio natural, mas outra



perspectiva de ressignificação da idéia de lazer, potencializado com a dimensão educacional, de preservação ambiental e de contato humano com suas origens.

Bruhns (1997) acredita que a crescente busca por atividades na natureza se dá devido ao grande vazio existencial, incômodos permanentes e perda de valores que acontece na sociedade atual, onde o ser humano procura, assim, algo desconhecido e desafiador.

Tais atividades podem ser vivenciadas em diversos pólos ecoturísticos espalhados pelo país, como por exemplo a cidade de Brotas, no estado de São Paulo, a qual já se encontra no circuito internacional destas atividades. As agências que promovem tais experiências estão crescendo e também proporcionando um grande crescimento para a região, já que oferecem novos empregos e renda para a cidade. Entre esses novos empregos surgidos pelo desenvolvimento destas atividades está o de guia e instrutor, que são pessoas tecnicamente especializadas em alguma destas vivências e que devem zelar pela segurança, conforto e qualidade da atividade para seus praticantes.

Uma das vivências de aventura mais procuradas dentre as diversas opções existentes é o *rafting*, atividade realizada em corredeiras de rios, com a utilização de botes especiais com capacidade para 5 ou 10 pessoas. O *rafting* tem se tornado conhecido, principalmente por sua característica cooperativa, onde o bote só navega para o sentido certo se houver uma sincronia entre os tripulantes. Além disso, o *rafting*, por depender das condições dos rios e do clima, torna-se uma atividade imprevisível, como salienta Sousa (2004), e essa imprevisibilidade do desconhecido que parece provocar, nestes praticantes, o espírito aventureiro. A mesma autora salienta que o *rafting* parece ser, para seus praticantes, um esporte que suscita o inusitado, que quebra a rotina, mas que possibilita, acima de tudo, uma profunda integração com a natureza.

Mas, pouco ainda tem sido explorado, na área acadêmica, especificamente sobre o *Rafting*, a qual, atualmente, é umas das atividades que vem crescendo em número de adeptos no Brasil. Sousa (2004), uma das poucas autoras que escreve sobre o assunto buscando pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem no imaginário deste esporte, relata que o *rafting* pode ser visto como pura diversão por aqueles que se deixam levar pela emoção das corredeiras. Ela entende que o praticante, ao entrar no rio, tem o desejo de conquistá-lo, sendo necessário para isso desbravar suas corredeiras e ainda sair ileso.

A autora salienta também que:

*É pelo imaginário social que se pode compreender a vivificação do rio e das corredeiras, permitindo, assim, ao rafting uma emoção a mais, já que seus participantes parecem ter como desafios integrar-se uns com os outros e ainda estabelecer uma relação harmoniosa com a natureza, que, a todo instante, tenta testá-los com obstáculos inesperados. (SOUSA, p.13, 2004).*

Mesmo com a escassez de referencial científico sobre a temática, quando se trata especificadamente de *Rafting* pode-se encontrar, disponibilizados principalmente em *sites* especializados sobre esta modalidade, relatos de experiências e históricos do esporte, como é o caso de Aziz (2003), que relatou a chegada do esporte na Argentina e uma experiência própria vivenciando esta modalidade (<http://www.aventurarse.com/red/relatos/aziz2.html>).

Sobre a chegada do *Rafting* no Brasil, vários *sites* de empresas que operam com o ecoturismo nos rios brasileiros trazem dados históricos. Conforme estas fontes, os primeiros botes chegaram em 1982 e foram utilizados nos rios Paraíba do Sul e Paraibuna. A primeira empresa a lidar com o manejo destes botes foi a TYY Expedições, a qual iniciou suas

atividades neste mesmo período. Mas, o surgimento de empresas realmente especializadas deu-se somente no início da década de 90.

Além desses dados históricos, os sites das empresas trazem também alguns relatos de experiências de seus clientes e novidades sobre o *Rafting* competitivo.

Outra fonte que tem se tornado importante sobre *Rafting* são as apostilas feitas por essas empresas. Tais apostilas visam a formação de seus instrutores e nelas encontram-se informações sobre os cuidados que se deve ter com o material usado, noções e preparação de um *kit* de primeiros socorros, classificação de rios e corredeiras, técnicas de condução do bote e técnicas de resgate e segurança.

Os equipamentos fundamentais para a prática segura são: os botes, que são feitos à base de uretano ou pvc e depois revestidos de borracha e neoprene; os coletes salva-vidas para facilitar a flutuação e evitar afogamentos; os capacetes; roupas de neoprene, que servem para evitar escoriações e o frio; uma corda de resgate de aproximadamente 20 m, além de um *safety kaiak*, que acompanha a descida dos botes e dá apoio em caso de acidentes e resgates. Tais informações são encontradas também em Sousa (2004) ou nas apostilas oferecidas por algumas empresas nos cursos para formação de guias, representando o equipamento específico utilizado no desenvolvimento seguro desta modalidade.

Em alguns relatos encontrados nesses sites, observa-se quanto esse esporte, considerado radical, pode promover diferentes sensações e emoções em seus praticantes, sendo que cada emoção desenvolve uma certa função no corpo humano como, por exemplo, quando se sente medo, situação em que o corpo faz com que os músculos tenham certo tipo de reação e isso promove a preparação para o próximo movimento. Estas declarações corroboram com o pensamento de Goleman (1995), o qual afirma que as emoções são impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata.

É interessante observar também que, provavelmente, depois que uma pessoa experimentou diversas vezes esta atividade, ela comece a procurar elementos mais desafiadores, que podem ser outros rios com corredeiras mais difíceis, ou a prática em dias de chuva, quando o volume de água é maior ou, até mesmo, um *rafting* noturno que já é oferecido por diversas empresas.

Estas percepções são diretamente associadas aos praticantes, no entanto, também o guia ou instrutor faz parte deste contexto e tem uma função importantíssima, pois é ele que orienta os praticantes sobre qual ação tomar e sobre qual posicionamento é necessário para garantir a segurança de todos. Com base, muitas vezes, em seu comando ou em sua forma de conduzir os participantes, estas emoções são modificadas em intensidade.

Mas, e o próprio guia, quem é? Qual a sua formação? Que emoções perpassam estes momentos em que ele se torna diretamente responsável pela segurança dos participantes? Quais as sensações que permeiam esta prática profissional. Estas e outras inquietações instigaram o interesse deste estudo em investigar o perfil e as emoções sentidas por estes guias, antes da condução das atividades.

O estudo, de natureza qualitativa, constou de uma pesquisa exploratória, desenvolvida por meio de um questionário contendo perguntas mistas e analisado descritivamente, por meio da técnica de análise de conteúdo temático. A amostra foi composta por 20 instrutores de *rafting*, ligados profissionalmente às empresas de ecoturismo da cidade de Brotas, SP, adultos, de ambos os sexos, os quais, voluntariamente, se dispuseram a responder ao questionário proposto.

Os dados indicam que os guias são, em sua maioria, jovens entre 17 e 25 anos de idade e que não possuem formação em nível superior, a grande maioria cursou até o final do ensino médio, mas todos realizaram cursos de formação técnica oferecidos pelas agências.

Observaram-se, também, as emoções sentidas por eles antes da descida, principalmente para saber se o tempo de prática tornava a atividade monótona ou se os instrutores não sentiam mais fortes emoções antes da descida e o resultado foi que parte deles demonstrou-se ansiosa ou tensa, mas a maioria estava tranqüila, alegre e com grande sentido de responsabilidade. E a importância destas emoções é justamente a função que este guia vai ter durante a atividade e que Sousa (2001) classifica como facilitador na decodificação das informações fornecidas pelo ambiente e animador cultural-ecológico e que sua presença dentro do bote ameniza o medo da morte.

Como já exposto anteriormente, a *rafting* é uma atividade que está sujeita às intensas variações climáticas e, por isso, o instrutor apresenta a necessidade de sempre se reciclar tecnicamente, o que se dá, normalmente, de forma individual e por busca pessoal. Mesmo depois de muito tempo de prática, a maioria dos instrutores ainda mostrou-se tensa ou ansiosa antes do início da prática, tendo em vista a responsabilidade assumida.

Torna-se importante, que as agências fundamentem, na formação destes instrutores, não apenas a parte técnica, mas, inclusive, a preparação psicológica para lidar com a atividade em si e com as emoções pessoais dos indivíduos envolvidos nestas vivências.

#### Referencia Bibliografica:

AZIZ, G. **Rafting diversión y adrenalina.** Disponível em: <<http://www.aventurarse.com/red/relatos/aziz2.html>> Acesso em 10/Nov/2003.

BRUHNS, H.T. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.2, n. 18, p.86-91, 1997.

\_\_\_\_\_.Lazer e meio ambiente: reflexões sobre turismo na natureza. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.1, n.21, p.727-732, 1999.

\_\_\_\_\_.Lazer e meio ambiente: a natureza como espaço da experiência. **Conexões:educação, esporte, lazer**, Campinas, n.3, p.7-26, 1999.

\_\_\_\_\_.**Temas sobre o lazer.** Campinas: Autores associados, 2000.

BURGOS, M.S; PINTO, L.M.S.M. **Lazer e estilo de vida.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

CAILLOIS, R **Os jogos e os homens.** Lisboa: Edição Cotovia, 1990.

COSTA, V.L.M. **Esportes de aventura e risco na montanha:** um mergulho no imaginário. São Paulo: Manole, 2000.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer.** Porto Alegre: Puc/RS, 1975.

EYSENCK, M.W; KEANE. M.T. **Psicologia Cognitiva:** Um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- ESPORTES de aventura ao seu alcance. São Paulo: Bej, 2002. (Entenda e aprenda).
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995
- HELAL, R.G. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HUIZINGA, J **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo**: para uma nova concepção do lazer e das viagens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- LE GALL, A. **A ansiedade e a angústia**. Lisboa: Estampa, 1978
- MARCELLINO, N.C. **Lazer e educação**, 2.ed. Campinas: Papirus, 1990.
- MARCONI, M.A; LAKATUS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARINHO, A. Uma relação sensível entre natureza e sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v. 1, n. 21, p. 757-760, 1999.
- \_\_\_\_\_.**Da busca pela natureza aos ambientes artificiais**: reflexões sobre a escalada esportiva Dissertação (Mestrado em 2001) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_.;BRUHNS,H.T. **Turismo, lazer e natureza**. Barueri: Manole, 2003.
- MURRAY, E.J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PARKER,S **A sociologia do lazer**. Rio de janeiro: Zahar, 1978.
- PISSUTTO, M. **Motivação e emoção**. Trabalho de conclusão de curso (título de licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1990.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.
- SCHWARTZ, G.M.; SILVA, R.L. **Lazer, turismo, ecologia**: contribuições para uma nova atitude. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 1999, Foz do Iguaçu. Anais... p.418-422.
- SOUSA, F.R. **O imaginário no rafting**: uma busca pelos sentidos da aventura, do risco e da vertigem. 2004. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.
- THOMAS, A. **Esporte**: Introdução à psicologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

TERUYA, R. M. **O lazer nas atividades de integração com a natureza.** 2000. 44 f.  
Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências,  
Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

## **JUVENTUDE E LAZER: A VIABILIDADE DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA**

Kátia Oliver de Sá

Mestra em Educação – Docente da UCSal e membro pesquisadora da LEPEL

Lídice Miranda

Pedagoga - Coordenadora Projetos Sociais – SESI BA

Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados alcançados com a metodologia do Programa SuperAção Jovem, no ano de 2004, implantado em cursos de esporte na área de lazer do SESI e em escolas públicas de três municípios do Estado da Bahia. A partir da fundamentação da pedagogia social, voltada para jovens de 14 a 19 anos, os resultados significativos envolvem a participação de 900 jovens que realizaram 44 projetos de intervenções sociais em comunidades, a partir de diagnósticos de realidades críticas. Os projetos sendo apoiados por 70 educadores, promoveram ações voltadas para alterar determinações da realidade social a partir de estratégias concretas.

This work has as objective to present resulted reached with the methodology of the Program Young Overcoming, in the year of 2004, implanted in courses of sport in the area of leisure of the SESI and in public schools of three cities of the State of the Bahia. From the recital of the social pedagogia, come back toward young of 14 the 19, the significant results had years pointed the participation of 900 young that had carried through 44 projects of social interventions in communities, from disgnostic of critical realities. The projects being supported by 70 educators, had promoted directed actions to modify determination of the social reality from concrete strategies.

Este trabajo tiene como objetivo a presentar resultado alcanzado con la metodología de la superación joven del programa, en el año de 2004, implantado en cursos del deporte en el área del ocio del SESI y en las escuelas públicas de tres ciudades del estado de la Bahía. Del decreto del pedagogia social, vuelto hacia los jóvenes de 14 los 19, los resultados significativos tenían años señalados la participación de 900 jóvenes que habían llevado con 44 proyectos de interventions sociales en comunidades, de disgnostic de realidades críticas. Los proyectos que eran apoyados por 70 educadores, habían promovido acciones dirigidas para modificar la determinación de la realidad social de estrategias concretas.

### **JUSTIFICATIVA**

Este estudo tem como objetivo apresentar uma experiência realizada pelo SESI DR Bahia, em aliança com o Instituto Ayrton Senna, através do Projeto SuperAção Jovem, na área da pedagogia social, no ano de 2004, cujo foco de intervenção é voltado para o lazer de jovens na faixa etária de 14 a 19 anos. Tem como objetivo contribuir para a formação do potencial

humano das novas gerações através de uma metodologia que ensina aos jovens a elaborarem projetos sociais voltados para a resolução de problemas reais na escola e na comunidade.

A proposta se justifica, dentre outras razões, pelo reconhecimento de que o Estado da Bahia apresentou em 1992, um quadro referente ao número de jovens -grupo etário de 15 a 24 anos -, em relação ao total da população baiana de aproximadamente de 19,43%; esta taxa elevou-se em 1999, para 21,46%, permanecendo em níveis ligeiramente mais altos que a população do Brasil (19% em 1992 e 19,56% em 1999). Estes dados nos revelam uma evolução significativa sobre indicadores demográficos do segmento da juventude que asseveram necessárias medidas em prol de ações direcionadas a esse grupo social e a necessidade de garantir os meios para atender suas demandas específicas, quanto à educação, saúde, lazer e trabalho.

Convencidos de que o aumento da participação dos adolescentes e jovens baianos na composição do povo brasileiro, mais do que um desafio ou um risco deve ser encarado como uma extraordinária possibilidade para o avanço do Brasil em termos econômicos, sociais e políticos e ainda, convictos de que a juventude não constitui um problema, mas sim uma geração – agora e no futuro – capaz de trabalhar para superação das dificuldades e impasses que têm historicamente impedido nosso país de realizar plenamente seu imenso potencial, nos mobilizamos no sentido de estabelecer uma coesão em torno do entendimento de que somente uma política de conjunto – superando as fronteiras entre os diversos setores das políticas públicas, e coordenando convergência e complementaridade de esforços da sociedade civil organizada – poderá dar conta da inteireza e da complexidade da tarefa de tornar realidade à política de juventude que o Brasil, de forma tão premente, necessita e requer.

Considerando que ações marcadas pela reatividade e pelo imediatismo que estamos vivendo no Brasil se revelam totalmente incapazes de fazer face à gravidade do quadro com o qual estamos defrontados, entendemos que o caminho da superação dos nossos atuais impasses e dificuldades passa pela adoção de um conjunto articulado de ações que incluem a prática de esportes no tempo de lazer. Muitas são as razões que podemos estar citando, que vão além da demográfica, que mobilizaram o SESI BA a instituir uma aliança com Instituto Ayrton Senna, para empreender a realização de ações em prol da juventude bahiana, que dentre outras, destacamos:

- ✓ **Razões econômicas:** Sem uma elevação dramática dos níveis de educação básica e profissional do contingente de dois milhões de jovens que, a cada ano, bate às portas do mercado de trabalho no nosso país, jamais atingiremos os níveis de crescimento para nossa inclusão, numa economia internacional de acelerado e irreversível processo de globalização de caráter tão excludente.
- ✓ **Razões sociais:** O preço da exclusão de uma grande parte de nossa juventude do acesso às oportunidades que lhes permitam desenvolver potenciais tem sido uma grande preocupação por compreendermos o que representa para a sociedade uma geração não preparada para assumir seus compromissos com o mundo do trabalho e com a realidade social da cruel sociedade capitalista que vivemos.
- ✓ **Razões políticas:** A perplexidade, a inércia e as reações frágeis e desencontradas das políticas públicas e da solidariedade social diante deste quadro têm feito surgir, em alguns setores, um surdo ressentimento com o estado democrático de direito, que passa a ser visto

como um guardião impotente e incapaz de preservar a vida, a integridade física e o patrimônio dos cidadãos;

✓ **Razões culturais:** A leitura que realizamos da realidade tem levado muitos de nós a não perceber a questão central e fundante que acarreta em tanto desemprego, fome e violência.

Como acontecem com jovens em outros países ditos periféricos como o nosso, estes precisam ter condições que os permitam, conhecendo suas potencialidades e limites (identidade), construir um projeto de nação (querer – ser) que os impulsione rumo a uma condição de cidadãos preocupados com um projeto histórico de sociedade que assegure a paz, trabalho, justiça e terra para todos.

Considerando, portanto estes princípios, o Programa possui uma metodologia que se baseia em três eixos norteadores: Educação para Valores, Protagonismo Juvenil e Trabalho e, em **dez princípios** sólidos, que alicerçaram sua implantação desde o ano de 2000; basicamente os princípios se estabelecem no sentido de oferecer condições para que o jovem, em nossa sociedade, em sua escada de desenvolvimento pessoal e social, seja concebido como:

1. **O jovem é parceiro e não apenas receptor.** O SuperAção Jovem acredita na iniciativa e na criatividade juvenil; valorizando o potencial, a energia e a força criadora e revolucionária juvenil.
2. **O jovem é parte da solução e não dos problema da sociedade.** O Programa mobiliza os jovens a estarem junto aos seus colegas, amigos e familiares, se esforçando para melhorar o mundo ao seu redor.
3. **Aprender a valorizar o que é, o que sabe e o que traz consigo.** Todo mundo nasce com um potencial. Aproveitar as possiibilidade de atuar no mundo com responsabilidade é a melhor maneira de desenvolver habilidades.
4. **Reconhecer que a educação é à base de tudo na vida.** Nada substitui a escola para alguém que deseja realizar projetos. A melhor profissionalização do mundo se estabelece em torno de dez a doze anos de educação básica de boa qualidade.
5. **É fundamental o jovem se conhecer, se aceitar e ter clareza sobre seu projeto de vida** Isso vai depender da capacidade do jovem de compreender a si mesmo, da sua visão de mundo e das suas relações com as demais pessoas.
6. **O jovem é fonte de liberdade, iniciativa e responsabilidade.** O importante não é só o que ensinam ao jovem, mas, principalmente, o que ele escolhe fazer.
7. **É necessário reconhecer no tempo livre, um tempo para crescer.** Aproveitar o tempo livre de modo construtivo, solidário e criativo. Este é um tempo apropriado que o programa coloca para o jovem, como possibilidade de se conhecer e realizar a leitura crítica do mundo ao seu redor.
8. **Reconhecer que o modo de ser não é melhor nem pior que o dos adultos. É apenas diferente.** Existem muitas maneiras de ser, de conviver, de vestir, de falar e se divertir. O importante é aproveitar essa incrível variedade de modos de ser e agir para crescer.
9. **Aprender a decida livremente as formas de associação.** É muito importante que o jovem aprenda cada vez mais a decidir o que fazer, com quem e de que maneira se associar a outras pessoas para promover realizações significativas que promovam mudanças na realidade social.
10. **Fazer o jovem acreditar que só a educação não muda, mas que também não se muda nada sem educação.** Realizando o Programa o jovem vai entender que esse é o caminho para



superar diferenças advindas das realidades econômicas de classe, condição social e tudo o mais que impede o cidadão de construir uma vida digna.

O Programa Superação Jovem é constituído por um conjunto de processos metodológicos que geram realizações educativas significativas. Tem como objetivo, ampliar a formação da Educação Básica de jovens de 14 a 19 anos e contribuir para que os educadores reconheçam em seus espaços sociais a necessidade da formação das identidades juvenis, dando especial atenção ao tempo livre e ao lazer.

Na perspectiva de valorização do turno em que os jovens não se encontram na escola e reconhecendo a importância de uma política de tempo livre e de educação ampliada, que incentive jovens ao uso criativo, construtivo e solidário do tempo disponível em favor de atividades que desenvolvam o protagonismo, buscamos trabalhar com eles, valores positivos que elevam o senso estético e a percepção do sentido ético de suas ações nos campos do esporte, da arte, da comunicação, do trabalho voluntariado social, da defesa do meio-ambiente e da reflexão e debate em torno de questões relativas ao seu universo de necessidades, interesses e valorização da vida.

Concebemos o jovem – mais que depositário de conhecimentos, valores e atitudes que lhe são repassados pelas gerações adultas. Este é visto como fonte de iniciativa (ação), de liberdade (opção) e de compromisso (responsabilidade), para com a construção do Brasil que queremos.

Em vista a uma proposta de formação para jovens, complementar à educação básica, que possa se estabelecer de maneira a atender o compromisso que nos empenhamos, o programa promove duas vias de ações que possuem caráter complementar, convergente e interdependente e que são promovidas paralelamente:

➤ **Ação 1.** Produção e Disseminação de uma Pedagogia Social no Campo de Desenvolvimento Pessoal e Social do jovem.

Objetivo: Capacitar profissionais para atuarem de forma diferenciada, buscando desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas junto aos jovens, com os quais trabalham e contribuir para a produção e disseminação de uma Pedagogia Social no campo do desenvolvimento do adolescente.

➤ **Ação 2.** Redimensionamento das atividades de atenção direta aos jovens a partir da elaboração de “Games” – projetos de cunho social nos quais estes desenvolvem ações protagônicas em benefício da escola, comunidade ou de um grupo específico.

Objetivo: Propiciar a cada adolescente atendido um conjunto de oportunidades educativas, que favoreça a seu pleno desenvolvimento como pessoa, cidadão e trabalhador.

## **METODOLOGIA**

A metodologia promovida para levantar dados dessa experiência se pautou em relatórios elaborados pelos jovens e educadores que desenvolveram uma proposta metodológica apoiada no eixo do protagonismo juvenil, onde os jovens inicialmente,

respondem a algumas perguntas básicas, para inscrever seus projetos sociais ao tempo que frequentam as aulas de esporte no campo do lazer. Para elaborar os projetos os jovens respondem as seguintes questões básicas:

- *Em qual situação devemos intervir? Quais são os problemas existentes nessa realidade social? A quem interessa o enfrentamento destes problemas?*

Para responder, os jovens elaboram mais questionamentos, tais como:

- *Qual o nosso plano de trabalho? Quem vai se envolver na execução das ações propostas?*
- *Como nos organizamos para executar as ações? De que necessitamos para realizar o que foi planejado?*

Ao sistematizar as respostas, jovens elaboram e implementam projetos de intervenção social, tendo educadores como apoiadores das ações.

A partir da elaboração dos projetos, os jovens em grupos, realizam as ações dos projetos ao tempo em que realizam avaliações de caráter processual, reconhecendo habilidades requeridas nas relações de trabalho assim como valores que conquistam a partir de resultados alcançados.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Neste ano de 2004, 900 jovens, apoiados por 70 educadores das Unidades do SESI DR Ba, realizam 44 projetos sociais de intervenções em escolas públicas, em creches, em asilos e outras entidades.

As realizações dos jovens se estabeleceram desde monitorias em áreas do conhecimento do currículo para crianças com dificuldades de aprendizagens, a propostas de atividades de recreação, ensino de karatê para crianças de baixa renda, apresentações de shows de dança e balé em hospitais de câncer, peças teatrais em asilos de idosos e creches etc.

## **CONCLUSÃO**

As tensões das forças de conservação e de transformação dos jovens em cidadãos a partir da vivência de circunstâncias práticas de vida representam um processo de educação ampliada no tempo livre, que incorpora práticas sociais significativas a partir do reconhecimento da multiplicidade de fatores que concorrem para a formação de identidades de sujeitos capazes de agir em uma dada realidade concreta que clama por mudanças.

É fundamental que os jovens sejam reconhecidos como um segmento da sociedade que busca afirmação pela autonomia, como sujeitos ativos na sociedade, pois esse reconhecimento é vital para o exercício da cidadania e de seus múltiplos direitos na sociedade. Para tanto é preciso que reconheçamos suas capacidades para decisões e ações, assim como cidadãos com tempo livre para potencializar realizações em prol de segmentos sociais discriminados.

Uma proposta de educação ampliada voltada para a formação de jovens pelo lazer passa pela necessidade de estreitar os vínculos com a escola pública, com a vida cultural do bairro, intensificando a participação dos jovens em projetos comunitários, em parcerias institucionais para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais.

A materialidade do viver, as tensões sociais fornecem contextos ricos para que os jovens exercitem o papel de cidadãos autônomos, habilidosos e solidários.

A pedagogia social que trabalha os jovens para elaborarem projetos sociais no tempo de lazer, possibilita o cultivo da racionalidade crítica produzida a partir de ações de sujeitos

históricos concretos, em conjunto com o refinamento de capacidade éticas, sensíveis e solidárias.

## **BILBIOGRAFIA**

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Aventura Pedagógica – caminhos e descaminhos de uma Ação Educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

\_\_\_\_\_. *Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática*. Belo Horizonte, Modus Faciendi / Fundação Odebrecht, 1998.

\_\_\_\_\_. *Aventura Pedagógica – caminhos e descaminhos de uma Ação Educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

DOLTO, François. *A causa do Adolescente*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

ERICKSON, Erik. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CAMPELLO, Cristina Maria Teixeira. *Construção de uma política social para os jovens de Salvador: estratégia de combate à violência e pela inclusão social*. Salvador: SEPLANTEC / SPE, 2002.

CHAVES, Jr. Elizeu de Oliveira . *Políticas de juventude: evolução histórica e definição*. In: *Cadernos – Juventude, Saúde e Desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Saúde, 1999. V. I.

FAZENDA. I. C. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo, Edições Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 13.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2000*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

### **Endereço:**

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela. Cep.: 40110-100. Salvador-BA.

GTT: Recreação/Lazer

Recurso: Datashow

## LAZER E CORPOREIDADE: INTERFACES COM A SAÚDE MENTAL

Elaine de Brito Carneiro (Prof<sup>ª</sup> Ms. da UNISUAM)  
Márcia Fernandes Bartholo (Prof<sup>ª</sup> Ms. da EEFD-UFRJ)

### Resumo

*O presente trabalho é consequência de estudos realizados em torno do lazer como modo de ser lúdico e criativo do ser humano, em seu processo de construção de si mesmo e das suas relações sociais. Em correspondência com as demandas sociais na área da psiquiatria, aproxima-se da saúde mental em suas relações com as práticas corporais, como meio coadjuvante no processo de intervenção terapêutica. Relata, assim, experiência realizada entre acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e Desportos da UFRJ e pacientes do IPUB – Instituto de Psiquiatria da UFRJ, procurando mostrar possíveis intercessões entre esses dois campos profissionais.*

*The present work is consequence of studies accomplished around the leisure as way of being lúdico and creative of the human being, in your construction process of himself and of your social relationships. In correspondence with the social demands in the area of the psychiatry, he/she approaches of the mental health in your relationships with the corporal practices, as half coadjutant in the process of therapeutic intervention. He/she/you tells, like this, experience accomplished among academic of the course of Degree in physical education and Sports of UFRJ and patient of IPUB - Institute of Psychiatry of UFRJ, trying to show possible intercessions among those two professional fields.*

*El trabajo presente es la consecuencia de estudios lograda alrededor del ocio como la manera de ser el lúdico y creador del ser humano, en su proceso de la construcción de él y de sus relaciones sociales. En la correspondencia con las demandas sociales en el área de la psiquiatria, el he/she se acerca de la salud mental en sus relaciones con las prácticas corpóreas, como medio coadyuvante en el proceso de intervención terapêutica. He/she/you dice, así, la experiencia logró entre académico del curso de Grado en la educación física y Deportes de UFRJ y paciente de IPUB - el Instituto de Psiquiatria de UFRJ, intentando mostrar las posibles intercesiones entre esos dos campos profesionales.*

### Introdução:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção interdisciplinar, uma vez que vale-se do conhecimento de outras áreas do saber para construção de sua prática. A construção e reconstrução de seu corpo teórico e seu projeto político-pedagógico se dá na medida em que a sociedade que a solicita vai enfrentando problemas novos, a exigir soluções novas como resposta aos desafios do ser humano e da sociedade.

As práticas terapêuticas em saúde mental compreendem uma complexidade de propostas, processos e atividades que visam contribuir para a aquisição, recuperação e manutenção do equilíbrio psico-físico e social do sujeito para a constituição de uma vida mais autônoma, produtiva e feliz. Neste sentido é que a Educação Física pode constituir uma possibilidade a mais de intervenção junto ao paciente psiquiátrico, como ação coadjuvante deste processo.

A partir dessa perspectiva e, visando uma maior aproximação com essa realidade, que foi criada a disciplina Lazer e Saúde Mental, oferecida pelo Departamento de Ginástica do curso de Licenciatura em Educação Física e Desportos, da Escola de Educação Física e Desportos, da UFRJ e realizada, atualmente, no IPUB – Instituto de Psiquiatria, da UFRJ.

Esta disciplina tem como abordagem metodológica o desenvolvimento de estudos centrados nas discussões sobre o lazer, a corporeidade e a saúde mental e suas intercessões na ação terapêutica junto a pacientes psiquiátricos. Para tanto, a disciplina tem buscado realizar intercâmbio técnico-profissional entre os profissionais e acadêmicos da Educação Física e da Saúde Mental, visando, com isso, melhor entender essa complexa realidade e despertando, ao mesmo tempo, nosso compromisso profissional para essa área.

Com isto, procuramos mostrar as contribuições que as atividades físicas e recreativas podem oferecer no tratamento da doença mental, destacando o lazer e a corporeidade como elementos indispensáveis para todo trabalho corporal com objetivo educacional e terapêutico. Além disso, a aproximação com a saúde mental contribui na ampliação do enfoque tanto existencial como epistêmico do profissional de educação física, enriquecendo, assim, suas possibilidades de intervenção.

### **Lazer – um modo de ser**

O lazer, enquanto fenômeno inerente ao homem, constitui matéria de interesse interdisciplinar. As disciplinas que compõem o quadro das ditas ciências humanas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a comunicação, entre outras, desenvolvem estudos sobre o lazer, embora seja no âmbito da Educação Física onde encontramos um esforço de apropriação mais sistematizado.

Estudos sobre o lazer apontam para duas perspectivas semióticas que implicam em duas opções epistemológicas de compreensão e vivência do lazer, a saber: uma vê o lazer em seu processo exterior e objetivo, como atividade, outra o concebe como fenômeno interno, como elemento que marca a singularidade do sujeito.

O lazer, visto em sua dimensão interior e subjetiva, é elemento componente do modo de ser humano, independente de seu pertencimento a determinada classe social, categoria profissional, status sócio-cultural, nível de educação ou instrução e, até mesmo das condições de saúde. Todos somos seres lúdicos e criativos.

O ser humano é um ser bio-psico-social que interage com o meio através de um duplo processo: de adaptação e de transformação. A sociedade oferece muitos mecanismos de adaptação, sendo a singularidade uma conquista do sujeito que se constrói em sociedade. É a partir de um processo de auto-conhecimento cognitivo e emocional que a singularidade do sujeito como ser único e auto-referenciado se manifesta de modo mais pleno, expressando sua ludicidade e criatividade. Lazer é, então, um modo de ser lúdico e criativo, inerente à natureza humana.

O criar, como revela Winnicott (1975), é fenômeno inerente à vida, está presente tanto no simples e sublime ato da respiração como na mais esplendorosa obra artística. Criar é, pois, mais que produzir coisas novas, refere-se, fundamentalmente, ao estado interior de fruição estética, que imprime vigor e intensidade dignificantes à existência.

Esta força lúdica e criativa que nos toma de assalto em certos momentos de nossa vida é impulsionada por fenômenos interno/externos, como: uma nova sensibilização que nos retira do modo habitual de perceber e ser, provocada por um cheiro familiar, um acorde musical, uma cena observada ou vivida, uma nova relação afetiva conosco, com o outro, a

natureza, os objetos do saber, uma nova forma de perceber as conexões entre fatos, coisas, processos e fenômenos. Enfim, lazer é essa força interna que nos faz ser outro, que intensifica nossa sensibilidade, mudando o perfil do modo como nos percebemos em certo momento, como vemos a realidade, como lidamos com a vida.

A intensificação desta força lúdica e criativa deve-se, em grande medida, ao processo de nadação, tomando de empréstimo esse termo da linguagem metafísica de Heidegger (1987). É justamente na manifestação do nada, isto é, na ausência de sentido, que a vivência criativa vem em nosso socorro. São nos momentos de crise existencial, de crise pela falta de sentido, que nos indagamos pela razão de ser das coisas.

Enquanto estamos assentados e instalados comodamente em nossas visões e crenças não sentimos a necessidade de questionarmos sobre “os por quês” daquilo que nos cerca. Quando um sentimento de insatisfação se instala, somos quase involuntariamente levados por uma sensação de apatia que nos provoca angústia e muita incerteza. É como se estivéssemos sendo arremessados para fora de nós mesmos, como se os sentidos que julgávamos natural e espontaneamente postos se perdessem de repente. Acontece que, em razão de uma necessidade psicológica, não podemos viver na incerteza, precisamos resolver o conflito, atribuindo novos sentidos às situações vividas, capazes de nos fazer recuperar a confiança em nós mesmos.

Way (1975) ressalta que a superação da angústia do nada exige coragem, a coragem de criar. Para o autor, “... a coragem não é uma virtude nem um valor entre os valores do indivíduo, como o amor ou a fidelidade. É o alicerce que suporta e torna reais todas as outras virtudes e valores” (p.11). Coragem, portanto, é, antes de tudo, envolvimento, engajamento, compromisso, determinação, afirmação e vontade.

Diante de situações de angústia e conflito, podemos recuar, adaptando-nos ao estabelecido ou então enfrentar o risco pelo novo, assumindo o desafio da decisão. Isso exige coragem e uma capacidade de aposta em nosso potencial criativo e é aí que reside a força lúdica.

Recorrendo à Ostrower (1978) para o entendimento do processo lúdico, concluímos que o lúdico não se restringe à idéia do jogo e da espontaneidade que lhe é própria, mas, fundamentalmente, refere-se à visão de mundo do sujeito, não uma visão qualquer, mas à visão positiva, que implica numa força de auto-superação, capaz de fortalecer a vontade de criar novos referenciais para a existência e novas relações de sentido. A autora dá o exemplo do homem da renascença, que apesar das múltiplas calamidades sociais da época, via a vida de forma positiva, como uma trajetória de ações criativas.

Assim, o lúdico associa-se às percepções estéticas ligadas não só à fruição do belo, enquanto força que nos liga de modo desinteressado ao sublime, mas também à busca constante pelo bem-estar bio-psico-social, que impulsiona o homem para a ação, ao perseguir melhores condições de vida para si e para sua comunidade, mais compatíveis com sua natureza consciente, crítica, realizadora, autêntica, espontânea, alegre e festiva.

É nessa dimensão que o criar constitui uma necessidade vital para o ser humano. Ao buscar o sentido, na perspectiva do aprimoramento individual e social, o sujeito cria, isto é, forma imagens, percepções, idéias, pensamentos que se imbricam aos múltiplos eventos dentro de um contexto, transformando sua visão da realidade e a própria realidade. Portanto, criar é formar, é dar coerência expressiva aos conteúdos conscientes e inconscientes localizados na subjetividade do sujeito (Ostrower,1978), e o ser humano é um ser criador por natureza, ele pode criar formas expressivas “de vivências, de pensamentos e de sentimentos” (p.282).

A formação de pensamentos, imagens, sentimentos, materializa-se a partir e no seio de um determinado contexto vivencial. A nova forma integra-se às anteriores, rearticulando as composições antecedentes, introduzindo novos relacionamentos que, de síntese em síntese, vai estabelecendo novas totalidades em novas complexidades expressivas. “*Cada forma, enquanto realização criativa, é única no espaço e no tempo – assim como cada pessoa e cada momento do viver*” (Ostrower,1998,p.283). É por isso que o ato criativo é único, irrepetível, singular e intransferível. Diante de cada desafio novas possibilidades expressivas se insinuam para o sujeito, cabendo a cada um a coragem necessária para comprometer-se com o projeto de ação que reclama o seu enfrentamento. Segundo ela:

*“Eis o que é deveras inexplicável no espírito humano: através de formas, os homens conquistam novos espaços numa geografia puramente humana, expandindo sua sensibilidade e compreensão, transcendendo suas limitações corpóreas e descobrindo dentro de si novos universos cantantes”* (p.283).

Essa forma cantante do ser humano faz da vida uma obra de arte, no dizer de Winnicott (1975). O que significa dizer que apesar das intempéries temos o poder de dobrar o real às nossas próprias determinações, dimensionando os obstáculos que a vida nos impõe como recurso a nosso favor. As dificuldades são, pois, como um chamado posto em nosso caminho para o exercício íntimo de libertação de nós mesmos. Como lembra Foucault (1977), a subjetividade é o meio que o poder se utiliza para a dominação humana e social, e conseqüentemente, o caminho mais eficaz de nossa própria libertação. Nós selecionamos e dimensionamos os problemas e, além disso, temos o poder de decisão sobre o momento e o modo de enfrentamento mais apropriado para cada situação. Na medida em que nos apropriamos de nossa subjetividade e de sua auto-produção alargamos nosso horizonte perceptual, e assim, mantemos nossa sensibilidade disponível para o impulso lúdico e criativo.

Do ponto de vista do processo criativo, é no enfoque simultâneo da sensibilidade, da consciência e da cultura que o potencial criativo concretiza-se, envolvendo o ser humano de forma integral, ao interligar o individual e o cultural. Sabemos que quem cria é sempre o sujeito único e singular, mas esse criar acontece na concretude das relações humanas e sociais. É no contexto sócio-cultural que o ser humano desenvolve sua sensibilidade, quer dizer, a capacidade de se ligar, de modo imediato, ao acontecer ao seu redor, assimilando de modo consciente e inconsciente os conteúdos da experiência; sua consciência, ou seja, a capacidade de compreender, interpretar, questionar, avaliar os sentidos da experiência e suas ligações; e sua cultura, isto é, a capacidade de participação, contribuindo na formação e transformação das relações individuais, comunitárias e institucionais.

Sensibilidade, consciência e cultura constituem elementos fundantes do processo de criação; são dispositivos intrínsecos ao sujeito, presentes em todas as suas manifestações, embora seja intensificado no ato de criar. Por exemplo, para sermos capazes de ver além do habitualmente visto, compreender de forma alargada o acontecer em torno e engajarmo-nos eticamente com as situações vividas, precisamos de uma disposição interna que é própria ao processo criativo, o qual pode ser estimulado e desenvolvido através da operacionalização de recursos metodológicos compatíveis.

Neste sentido, a intervenção profissional a partir do lazer, terá por base a construção de tais recursos, sempre em consonância com o propósito maior de dignificação e humanização da vida, em seu potencial lúdico e criativo. Independente do local em que

essa intervenção venha ocorrer, estará lidando com seres humanos concretos, vinculados à relações institucionais e inseridos numa abrangência social maior.

A partir da percepção de que o ser humano é lazer, o suporte metodológico de intervenção terá como enfoque precípua não a atividade em si, mas a dinâmica de relações e seus conteúdos simbólicos. O que o sujeito está ou não fazendo figura como fator secundário diante dos conteúdos internos que determinada prática está lhe possibilitando. Quais sentidos estão se processando em sua subjetividade quando exercita seu repertório expressivo, seja verbal, gestual ou simplesmente simbólico, terá maior importância do que o fazer objetivo.

Cabe, pois, à intervenção profissional garantir as condições para que o potencial lúdico e criativo de expresse de modo mais pleno, criando possibilidades de uma maior liberdade de expressão da sensibilidade do sujeito, de processos de comunicação mais autênticos que permita a ampliação da consciência das situações de vida de cada um e do grupo, e de participação na conquista do bem-estar individual e social. A função da intervenção profissional não é a oferta de atividades, mas a criação das condições para mobilização dos sujeitos para a ação. O projeto de ação é também do profissional, uma vez que ele é sujeito do processo ao lado de outros sujeitos, o que não se sustenta, quer pedagógica como terapêuticamente, é que o projeto seja exclusivamente seu, enquanto a “clientela” fica limitada à execução. Isto seria negar o princípio do lazer.

O potencial de lazer pode ser estimulado e enriquecido em sua concretização existencial, plasmado nas situações de vida dos sujeitos na medida em que tomamos consciência desse potencial em nós mesmos e no outro. Enquanto pulsão vital, o lazer nos impele para dentro e para fora de nós mesmos ao mesmo tempo em que serve como instrumento de intervenção na luta pela dignificação humana e social.

Portanto, o processo criativo é expressão do compromisso do ser humano com a vida na afirmação da ética como fonte inspiradora do viver; e ética significa, antes de tudo, empatia, ou seja, a capacidade de relacionamento íntimo e existencial com a realidade que nos cerca. Sem empatia, ou melhor, sem ética nossas opções e ações caem no vazio da inautenticidade, eliminando, assim, toda possibilidade criativa. Criar implica, pois, uma opção de vida. Quando criamos optamos por determinado modo de expressão e comunicação de nossa sensibilidade e corporeidade, manifestamos nossos conteúdos internos em forma de ação, colocamos em movimento, enfim, os fluxos intersubjetivos que dão forma e sentido à existência.

### **Corporeidade – vida em movimento**

O modo de vivência do ser humano no mundo é corporal, porque é através do corpo que fruimos as sensações, e é também devido ao corpo que não podemos experimentar outras sensações além daquelas que nos são acessíveis pelo corpo. Só que esse corpo é uma unidade existencial, tem vontade própria que se traduz por uma linguagem não verbal ou pré-verbal.

Os sentidos corporais vão além das possibilidades de inteligibilidade, são inacessíveis à apreensão analítica. A linguagem corporal é sintética, pluridimensional, transborda do inconsciente seus conteúdos emocionais. A cada nova síntese, esboça-se uma outra síntese, que não é resultado da anterior, mas uma unidade referencial completa, introjetada consciente ou inconscientemente às formas de ser do sujeito. Novas vivências



promovem novas unidades referenciais expressas como energia psico-física sempre em prontidão para responder aos estímulos da experiência.

Enquanto ser social, o ser humano surge na história como ser cultural. As necessidades de sobrevivência suscitam respostas criativas na tentativa de superação das adversidades do meio. Devido à capacidade simbólica, o ser humano produz e reproduz a sua existência para além das necessidades orgânicas, cria mitos e rituais para explicar e dar sentido à vida, construindo um universo próprio impregnado de sentido extra-físico, dando origem à cultura. A cultura é, pois, a forma criativa de suprir necessidades vitais.

A cultura corporal nasce da capacidade de estabelecer uma ligação proposital entre criar e transformar a realidade por meio simbólico. Nas sociedades primitivas jogos e danças tinham significados específicos de agradecimento às forças sobrenaturais pela boa sorte das tribos, como também de garantia de prosperidade. Havia uma identificação do homem com a natureza e o seu domínio se dava pela observação de suas regularidades rítmicas, como expressa Gonçalves (1994).

*“Na expressividade de seus movimentos, o homem primitivo revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado e, pelas danças e pelos rituais, expressa emoções de alegria, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros” (p.16).*

Ao longo do processo histórico de evolução do ser humano e das sociedades podemos observar a tendência sempre marcante do movimento corporal como meio de expressão dos sonhos, anseios, desejos, fantasias, emoções, afetos que se integram aos modos de vida humano e social, dando-lhe sentido. Jogos, danças esportes e outras manifestações corporais, são meios de expressão das emoções e ao mesmo tempo veículo de sua promoção. Por intermédio do corpo manifestamos nossas emoções e também captamos as emoções dos outros. Segundo o autor, emoção vem do latim “*emovere*”, que significa movimentar, ou seja, intensificar fluxos, ritmos, sensações, sentimentos, que se manifestam no contexto sócio-cultural.

Vivemos hoje uma tendência de desqualificação das emoções, o dogma da racionalidade, segundo o qual só pela razão a humanidade poderia ser salva dos seus males, acabou gerando novos problemas, os quais têm levado indivíduos e povos à destruição. É por isso que Goleman (2001) aponta para a necessidade de voltarmos nossa atenção para a reaprendizagem das emoções, já que elas representam uma força ativa na construção dos modos de ser e viver.

O que o autor nos revela é que esse fluxo emocional pode estar ou não a nosso favor, nos ajudando ou nos prejudicando na conquista e domínio de nós mesmos. Ter consciência de nossos sentimentos nos ajuda a melhor lidarmos com eles, ao passo que, quando estamos entregues às emoções inconscientes, perdemos a autonomia de nossas decisões e ações, nos tornando mais vulneráveis ao arrebatamento de forças destrutivas. Por isso, o autor sugere que as instituições sociais, principalmente as educacionais, dediquem mais atenção às emoções, fazendo com que o seu transbordar redunde em força lúdica e criativa a favor dos sujeitos e de seus desdobramentos sociais.

As atividades físicas como as danças, os jogos, os esportes, são meios de mobilização e manifestação dos sentimentos que se expressam na corporeidade e na

motricidade. A corporeidade - como condição de ser-no-mundo, como corpo social, político, cultural, histórico - e a motricidade - como intencionalidade e expressão de sentido consciente e inconsciente – configuram elementos da constituição do modo de ser humano, a partir dos quais a Educação Física intervém na realidade do sujeito, para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos, busca tematizar os sentidos do corpo em movimento, procurando potencializar forças e intenções para além das da performance motora e gestual, visando mais a estética do bem-estar do que àquela que transforma o corpo e o movimento em bens de consumo.

A corporeidade e a motricidade devem estar à disposição de um projeto emancipatório de valorização do ser humano e daquilo que ele puder produzir para o seu engrandecimento pessoal e social, e não das exigências do mercado. Assim, as práticas corporais de movimento devem se inspirar no potencial criador do sujeito, como meio de afirmação do respeito por si próprio, pelo outro e pela vida.

### **Movimentando no IPUB – relato de uma experiência**

O IPUB é uma unidade acadêmica da UFRJ, que atua no atendimento à saúde mental e que comporta, entre outros setores, um setor de internação - as enfermarias, e o hospital-dia, que oferece, além do tratamento clínico, oficinas de trabalho com finalidade terapêutica, como música, arte, costura e outras. Através da disciplina Lazer e Saúde Mental, foi introduzido um programa de atividades físicas de cunho lúdico-recreativo, em caráter experimental.

Sabíamos de antemão que esse trabalho exigiria um alto grau de envolvimento de nossa parte, pois a situação de fragilidade em que se encontra o doente mental: seu estado de desorganização mental, sua lógica cambiante e seu estado emocional fronteiriço, requer muita paciência, compreensão, afetividade e disponibilidade de penetrar em sua subjetividade e tempo.

Inicialmente, tínhamos como proposta a realização de sessões semanais de atividades físicas que teriam em torno de uma hora de duração, alternando as enfermarias, uma semana em cada enfermaria.

Em torno de um mês de permanência no IPUB, tivemos a oportunidade de conhecer o espaço de arteterapia coordenado pela arteterapeuta Eliane Santos. Após alguns encontros, resolvemos realizar um trabalho em conjunto, englobando o trabalho corporal e a arte. Identificamos que a dança seria uma boa opção, uma vez que concilia o trabalho corporal, a representação cênica e a produção artística na criação e confecção do cenário e adereços. Decidimos, então, que a dança folclórica atenderia a esses requisitos, sendo escolhida a dança Bumba-meu-boi, típica do folclore do Maranhão.

A escolha da dança folclórica deveu-se a algumas de suas características, tais como: o folclore é uma manifestação cultural que abrange todo o território nacional, marca, portanto, nossas raízes com um jeito muito próprio de contar a nossa história, como resultado de um olhar crítico e simbólico do cotidiano compartilhado; é uma dança alegre, divertida, colorida, que dá margem à improvisação textual e à espontaneidade gestual; além de implicar vasta riqueza corporal, artística, lúdica e criativa, a manifestação folclórica é uma apropriação pessoal, singular, intransferível, em que o sujeito é o “dono” de sua própria expressão.

Após a escolha da atividade, passamos por um processo de seleção dos pacientes que iriam integrar o grupo. Essa seleção se deu de forma relativamente espontânea, pois os pacientes que se identificaram com a proposta da dança permaneceram no grupo, enquanto outros foram desistindo ao longo do processo. Tivemos, assim, a participação de dois pacientes da enfermaria e oito do hospital-dia.

Houve, ao longo desse processo, um cuidado para não ferir os princípios metodológicos do lazer, voltando nossa atenção para que houvesse liberdade de participação na escolha dos personagens e das falas; participação entre os integrantes do grupo na decisão sobre o destino do trabalho, se haveria apresentação e se ela se daria dentro ou fora do IPUB.

A decisão de apresentarmos o Bumba-meu-boi na enfermaria foi devido ao fato de que acreditamos, com isso, poder levar um pouco de alegria para os pacientes impossibilitados de passear no pátio externo à enfermaria, ensejando oportunidade de ampliar o universo de experiências dos pacientes.

A forma descontraída como se deu a apresentação teve como proposta estimular a improvisação e a espontaneidade lúdica. Buscamos, assim, estimular a participação dos pacientes através da incorporação de outros personagens, visando uma maior participação na brincadeira.

O objetivo desse trabalho não foi a performance, mas oferecer oportunidade de exercício do potencial lúdico e criativo, procurando mostrar, com isso, o quanto cada um é capaz de realizar quando acredita em si mesmo.

## **Palavras finais**

A corporeidade encampa um sentido existencial que atua na composição da personalidade do sujeito. Cada experiência representa uma oportunidade de afirmação de sua singularidade.

O lazer, enquanto princípio metodológico de intervenção, procura destacar aquilo que é mais relevante na experiência: os fluxos afetivos que dão sentido à vida e nos impelem para a superação de nossos desafios.

As práticas corporais quando alicerçadas sobre os princípios do lazer, trazem contribuições à saúde mental, uma vez que se pautam na concepção de que todo ser humano, indistintamente, é um ser íntegro, completo em seu potencial lúdico e criativo. Assim sendo, nosso compromisso social, enquanto profissionais que lidamos com o corpo e o movimento visando a dignificação e desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos, é, antes, contribuir para que as pessoas vivam melhor, se relacionem melhor com o seu meio e o seu próximo, sejam mais conscientes de si mesmas e que tenham oportunidade de exploração de suas potencialidades.

As vivências em saúde mental enriquecem nossa formação pessoal e profissional na medida em que nos leva a repensar o significado da nossa prática em correspondência com os valores preponderantes da vida, na medida em que nos faz ver que todo ser humano, mesmo que revestido do estigma de louco não é para ser temido e evitado, e sim, compreendido, respeitado e amado.

## **Bibliografia**

Heidegger, M. Introdução á Metafísica. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1987.

Foucault, M. Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões: Vozes, 1977.  
Goleman, D. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001..  
Ostrower, F. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1978.  
\_\_\_\_\_ A Sensibilidade do Intelecto. Rio de Janeiro: Campus, 1998.  
Way, R. A Coragem de Criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.  
Winnicott, D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**Endereço: Av. Bom Jesus, 591 apto. 01 - Centro – Bananal – SP – Cep. 12.850-000**

**Tel.: (012) 3116-1693**

**E-mail: marfebar@bol.com.br**

## LAZER E RELIGIÃO: NEXUS ENTRE O CORPO E O ESPÍRITO?

Alexandre França Salomão – Mestre - (UNICENP)  
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo – Mestre - (UNICENP)  
Centro Universitário Positivo - (UNICENP)

### Resumo:

*Este estudo tem por objetivo abordar o tema Lazer e Religião e os fenômenos que se estabelecem mais recentemente entre estas duas áreas. A questão norteadora trata da 'incorporação', por algumas esferas da ação religiosa, de atividades ligadas ao Lazer que, valendo-se estrategicamente do universo lúdico, parecem interromper a lógica tradicional de submissão do Corpo, aos rigores disciplinares de contenção dos afetos/sentimentos.*

### Abstract:

*This study has by objective to approach the subjects leisure and religion and the recent phenomenon that is establishing between these two areas. The main question deals with the "incorporation", by some spheres of the religious practice, of leisure activities that, using strategically the leisure universe, seems to interrupt the traditional logic of submission of the body to the severities of discipline for containment of affections and feelings.*

### Resumen:

*El objetivo del estudio es hacer un abordaje sobre Religión y Ocio y algunos de los fenómenos establecidos más recientemente en la relación entre ellas. La cuestión central es la "incorporación" por algunos seguimientos de acciones religiosas, de actividades relacionadas al ocio, utilizando estrategias del universo lúdico que parecen romper con la lógica religiosa cristiana tradicional de sumisión del Cuerpo, habiéndose como base, las rigurosas normas de detención de los sentimientos / afectos.*

### I - Introdução.

O presente texto tem por objetivo abordar algumas das possíveis relações entre os pressupostos teóricos encontrados nos estudos do Lazer e suas aplicações inseridas dentro do contexto religioso de viés cristão.

Dentro deste tema, interessa discutir a crescente referência das atividades do Lazer sendo aplicadas nas esferas religiosas, no qual são protagonistas tanto os dirigentes de cultos (padres e pastores) como sua audiência (fiéis e frequentadores dos cultos/missas).

A questão central reside no fato de procurar entender algumas das razões de hoje, de maneira enfática, as religiões cristãs, seculares ou pentecostais, estarem se valendo cada

vez mais de atividades ligadas ao mundo do Lazer, em contradição explícita a alguns dos princípios históricos norteadores do cristianismo: de negação do corpo, do prazer e do divertimento.<sup>1</sup>

Os exemplos de apropriação do uso das atividades de lazer por instituições religiosas são inúmeros, pois é possível encontrar nos cultos desde atividades de caráter mais teatral dramático ou cômico no qual os dirigentes ilustram passagens bíblicas ou experiências vividas, mas também cantos animados<sup>2</sup> com grande variedade de instrumentos para acompanhamento. É possível incluir até atividades ginásticas com movimentos ritmados e coreografados.<sup>3</sup>

‘Retiros’ espirituais com atividades de caráter turístico são também um exemplo, pois as viagens religiosas além de encerrarem visitas a lugares específicos de referência de acordo com a religião ou seita, incluem também ida a restaurantes, demais pontos turísticos um tanto mais mundanos e quem sabe até um período reservado para compras de *souvenirs* de caráter religioso e outros nem tanto.

A tradição esportiva também não pode ser deixada de lado uma vez que é crescente o número de torneios que visam reunir membros de uma determinada religião para disputas esportivas de caráter competitivo que mesmo primando pelo caráter *coubertiano* de que o que importaria é competir, não impede que algumas atitudes mais ríspidas e violentas, inerentes à prática desportiva competitiva venham a ocorrer, ainda que em menor frequência do que nas atividades praticadas de modo geral, para além do universo religioso.

No que diz respeito as lutas, atividades que muitos autores também consagram inerentes ao espectro de atividades ligadas ao Lazer concordamos que seria muito afirmar que as sessões de ‘descarrego’ e exorcismo poderiam servir de exemplo para nossa tese central mas o fato é que elas ilustram, do ponto de vista das oposições entre as forças do Bem e do Mal, a utilização das atividades de luta nos contextos religiosos.

Diante do acima exposto nos propomos a discutir este fenômeno a partir de algumas categorias notadamente baseadas em autores como Elias, Goudsblom e Aristóteles nos quais as noções de tempo, processo civilizador, emoção, sentimento e afeto; controle das emoções e catarse servirão como referências principais para nossas reflexões.

Mas antes da abordagem categórica é preciso que se faça algumas considerações históricas, procurando situar o Corpo que de tão velado e reprimido pelas religiões<sup>4</sup> cristã-judaicas passa a ser alvo de estratégias metodológicas lúdico prazerosas na conquista e permanência de novos e antigos seguidores.

## II - Lazer, cristianismo e História.

Os parágrafos que se seguem tem como principal referência Christianne Werneck<sup>5</sup>. Segundo esta autora com o advento do cristianismo as concepções de Trabalho e Lazer

---

<sup>1</sup> Sempre foi muito comum associar estes três elementos ao representante opositor das Bem-aventuranças, também conhecido entre outros nomes como Satanás, Capeta, Demônio, etimologicamente demônio deriva do termo latino ‘*Daímon*’, Aquele de Divide/Reparte. Cf. BRANDÃ, 1991, p.278.

<sup>2</sup> Completamente diferente dos cantos gregorianos que primavam pela cadencia rítmica prolongada e a introspecção reflexiva e transcendental.

<sup>3</sup> Um conhecido Padre da Igreja Católica chegou a cunhar a expressão ‘Aeróbica do Senhor’ (?) para designar o tipo de acompanhamento corporal que algumas de suas canções inspiravam.

<sup>4</sup> Expressamos a idéia referente às religiões de origem cristã-judaica uma vez que para outras religiões notadamente as afro ou espiritualistas como o Candomblé, as Kardecistas, encerram um lugar todo especial, diferente, ao corpo em suas reuniões ritualísticas.

<sup>5</sup> WERNECK, C. As influencias do cristianismo no contexto medieval...*Op.Cit.*, 2000.

passam a ter novos sentidos uma vez que o cristianismo teria como princípio basilar a igualdade entre todas as pessoas, para ilustrar este ideal a autora cita o Livro de Gálatas, capítulo 3: “não há mais nem judeu, nem grego, não há mais nem escravo, nem homem livre; nem homem, nem mulher: todos vós, realmente, sois um só em Cristo Jesus.” (WERNECK, 2000, p. 30).

Esta nova condição do Homem que segundo o cristianismo, passa a ter na figura de Deus seu denominador comum, cria uma situação inédita, que obriga a revisão das categorias de Trabalho e Lazer não somente em relação as suas funções mas especialmente ao modo específico de sua realização.

Deste modo, o trabalho como atividade menor, destinado aos escravos, agricultores, comerciantes e militares e o lazer como privilégio de classe, dos filósofos e detentores do poder e de mando, não mais poderia se aceitar como uma fatalidade incrementada pelas condições herdadas ou construídas culturalmente, mas sim deveria passar a ser visto como elementos que, por pertencerem aos desígnios de Deus sobre todos os Homens, deveriam canalizar todas as suas energias e potencialidades para aproximar o Homem ainda mais de Deus, que sendo sua imagem e semelhança, haveria de cumprir seu destino. Mas para isto de fato se concretizar, algumas novas iniciativas se faziam necessárias.

Antes de abordar-se especificamente a questão do Lazer torna-se importante reportar-se ao trato dado ao conhecimento no período medieval, no qual a educação se constituía como pedra angular para difusão e sustentação da doutrina cristã.<sup>6</sup>

De acordo com GADOTTI *apud* WERNECK (2000) havia formas distintas no trato do conhecimento, uma para o povo com ênfase catequética, dogmática e outra educação voltada para o clérigo, com base humanista e filosófico-teológica (GADOTTI, 1996).

Esta distinção é fundamental para compreender-se o *continuum* de cidadãos de primeira e segunda classe para quem o tipo de conhecimento e sua forma eram bastante distintas, pois como bem afirma GADOTTI (1996),

ao povo era relegada a educação oral, transmitida de pai para filho, herdando-se sobretudo a cultura da luta pela sobrevivência. As mulheres, por sua vez, só podiam receber alguma instrução se fossem consideradas ‘vocacionadas’ para o ingresso nos conventos femininos, já que eram vistas, pela Igreja, como pecadoras por natureza<sup>7</sup>. Mas só eram ‘chamadas’ aquelas que apresentavam a principal vocação, ou seja, ser herdeira ou proprietária de terras (...) dessa forma, era dada a ciência do governo para alguns e a catequese e a servidão para outros, restando ao povo apenas o ensino dos preceitos da religião cristã e a aceitação dessa injusta situação de exploração e manipulação. (GADOTTI *apud* WERNECK, 1996, p. 31-32).

É certo que nesta construção pragmática e ideológica do catolicismo o lugar reservado ao Corpo sempre foi considerado como um *locus preferentialis* do pecado, que deveria ser adequadamente orientado para a submissão e mais adequadamente ainda, punido quando voltado para possíveis pensamentos/ações pecaminosas.

A idéia do domínio sobre o Corpo para o domínio do Espírito que tanto acalora discussões mais atuais sobre a dualidade Corpo e Mente encerra a idéia da disciplina sobre as ações a qualquer custo<sup>8</sup>, na qual a severidade das determinações sobre os sujeitos seriam

---

<sup>6</sup> Três personagens são fundamentais neste início de universalização da doutrina cristã: o apóstolo Paulo, unificador do cristianismo entre gregos e romanos; São Gregório e Santo Agostinho (‘Os pais da Igreja’) a quem coube a tarefa de elaborar inicialmente um corpo de doutrinas, dogmas, culto e disciplina do catolicismo. Fonte: WERNECK, C. *Op. Cit* 2000.

<sup>7</sup> Aqui é possível vislumbrar talvez uma terceira classe de indivíduos.

<sup>8</sup> Das fogueiras da inquisição, por exemplo.

tão ou mais importantes para a construção de alicerces fortes da Igreja quanto a reunião de riquezas através dos dotes, heranças e as mal-fadadas indulgências.

Sobre esta temática das ambições do domínio sobre os corpos para o domínio dos sujeitos em sua ação e subjetividade, GHIRALDELLI nos apresenta uma importante pista, “ de fato, as ‘práticas corporais’, como nos ensinaram os estruturalistas de diversas matizes, ‘materializam’ a ideologia. Para fins de reprodução e inculcação ideológico-religiosa, por exemplo, mais vale a genuflexão do que a leitura do texto teológico.” (GHIRALDELLI, 1990, p. 197).<sup>9</sup>

Se a educação, portanto ocupava ( ocupa?) este lugar tão importante, qual seria o lugar reservado para o Lazer?

Tendo em conta a relação de submissão e disciplinarização preconizada para o domínio dos Corpos, toma-se como óbvio que o Lazer neste contexto seria muito mal visto, à medida que este pudesse afastar o indivíduo do projeto de abnegação das coisas materiais ( em nome de Deus e da Igreja) e viesse suscitar prazeres de viés pecaminoso tão defenestrados que deveriam ser por todos aqueles que quisessem galgar o reino dos céus, “uma vez que as festas, os jogos, os espetáculos, as danças, os serões e as comemorações de diferentes naturezas representavam um perigo a purificação da alma – e na ênfase a noção aristotélica de ócio como contemplação, vida dedicada aos deleites do espírito de forma restrita, vigiada e extremamente controlada”. (WERNECK, 2000, p. 33).

O que teria acontecido ou tornado necessário para que houvesse uma quase que total inversão desta perspectiva sobre o Corpo e o Lazer em nossos tempos? Eis a questão principal de nosso trabalho que procuraremos a seguir esmiuçar.

### III – O Lazer e as Emoções Humanas.

ELIAS<sup>10</sup> trata as emoções humanas, como elemento fundamental de análise, desta forma, acreditando que o desenvolvimento humano não se refere ao crescimento material, e sim que ele é emocional, e, seria dado pela possibilidade social e psicológica de diferenciar e consolidar seus controles emocionais.

As emoções humanas, no entendimento do autor resultam de um processo inato e um processo instruído. Podendo ser observados três aspectos: um componente de comportamento, um fisiológico e um de sentimento.

O estudo de emoções encontra seus entraves no uso inadvertido do termo. Num sentido mais geral, o termo emoção é aplicado a um padrão de reação, no qual envolve o organismo inteiro (somático, sentimento, comportamento). Em seu sentido mais restrito, este termo só se refere ao componente de sentimento.

Assim, no que se refere à expressão a sentimentos, o termo emoção é representação de uma *ego-imagem* humana, de acordo com a qual, o verdadeiro *ego* de uma pessoa está escondido.

O processo de controle das emoções é um aspecto básico dentro da Teoria do Processo Civilizador. Seus dois volumes tratam das mudanças ocorridas nas condutas sociais, na sociedade e personalidade da Europa ocidental durante o período de 850 a 1850, sendo a maior parte das evidências documentais utilizadas da segunda metade deste período 1350 a 1850.

Todavia, esse longo período quando comparado com a história da civilização

---

<sup>9</sup> Cf. GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Indicações para o estudo do movimento...**, 1990.

<sup>10</sup> Ver ELIAS, N. “**On Human beings...**”. In: FEATHERSTONE, M. et.alli. *The Body...* 1987.



humana não passaria de um breve episódio. Buscando alargar essa perspectiva Johan Goudsblom<sup>11</sup> faz uma classificação sistemática primária, distinguindo três níveis nos quais podemos falar de um processo civilizador.

O primeiro deles é o nível individual – referindo-se a capacidade e necessidade dos seres humanos aprenderem. O segundo é o processo sócio-cultural – no qual padronizações de condutas são transmitidas de uma geração para outra. Já o terceiro trata de uma história humana mais ampla e, abarcaria os dois níveis anteriores.

É justamente neste ponto onde entra o fogo, pois seu controle é um aspecto básico da vida humana e estaria associada a milhares de gerações, dado que as sociedades humanas, possuíam a capacidade de controlá-lo a pelo menos 400.000 anos, podendo até se tratar de um período de 1.400.000 anos.

A domesticação do fogo para GOUDSBLOM<sup>12</sup> teve conseqüências amplas, e tem o mérito de ser colocada como a primeira grande transformação ecológica advinda dos humanos, opinião não compartilhada entre os acadêmicos contemporâneos, por acreditarem que sua domesticação não conta muito da história da sociedade. Localizam o “alvorecer da civilização” somente a uns 10.000 anos atrás com a emergência da agricultura, seguida da origem das cidades e a invenção da escrita.

O fogo - para este autor – um processo de combustão, manifestado em calor e luz é a primeira força não humana a fazer parte da nossa sociedade. Sendo assim pontua quatro de suas características: é destrutivo; é irreversível; não tem intencionalidade; é autogerado.

Se a princípio essas não são propriedades atrativas, a possibilidade de torná-las produtivas e dar-lhe objetivo, seriam motivos suficientes para incorporar esta força natural.

Dentre as muitas formas de tornar-lhe produtivo, as duas mais básicas seriam: cozinhar e limpar a terra. Cozinhando, o homem foi capaz de destruir componentes tóxicos e, por sua vez, ampliar a oferta de comida. Já limpar e queimar facilitava a caça, também tornava o solo mais fértil.

O fogo também forneceu luz e calor, proteção contra o frio e a escuridão e manteve os predadores afastados, trazendo melhora nas condições de vida, podendo desta forma ser um foco para a vida grupal e incrementar a comunicação e solidariedade.

Incorporando-se as sociedades humanas seu controle também trouxe dependências, como, por exemplo, à necessidade de combustível, o que teria ocasionado sua administração pelo grupo. A utilização do fogo implicou em um grande processo de controle das emoções, uma vez que suas principais características geravam medo, terror, conforto, segurança proporcionando novas formas de organização grupais.

#### **IV - A Busca do Prazer.**

Ao enfatizar as mudanças ocorridas em longo prazo, tanto nas emoções, quanto nas estruturas de controle das pessoas, ELIAS e DUNNING evidenciam o papel central que as reações emocionais tem no lazer, isto porque elas desempenhariam funções desrotinizadoras<sup>13</sup> e, gerariam uma tensão/ excitação agradável.

---

<sup>11</sup> GOUDSBLOM, 1992.

<sup>12</sup> GOUDSBLOM. Texto resumido da primeira palestra na Cátedra de Norbert Elias, proferida na Universidade de Leicester em março de 1991. Traduzido por Maria Luiza Bissoto. Journal of World History, vol.3, nº1, 1992. by University of Hawaii Press. p.2.

<sup>13</sup> A esse respeito ver ELIAS, N. DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 149.

A excitação<sup>14</sup> que as pessoas procuram no seu lazer é singular, tratando-se em geral de uma excitação agradável. Em se tratando de sociedades industriais mais avançadas verifica-se uma menor frequência de situações críticas sérias que originam comportamentos de excitação nos indivíduos. Outro aspecto observável, nesta mesma direção, é a capacidade progressiva de aumento do autocontrole social e o autodomínio da excitação exagerada.

Gradativamente, a organização social do autocontrole da excitação individual tornou-se mais efetiva. Neste sentido, erupções de sentimentos fortes acabam por apresentar-se de outra forma, tornando-se motivo de embaraço, vergonha ou arrependimento, assim somente as crianças não são censuradas. Neste sentido, “o autocontrole – em parte – já não se encontra sob seu domínio. Tornou-se um aspecto de estrutura profunda da sua personalidade”<sup>15</sup>.

Outro ponto significativo na sua análise centra-se no binômio lazer/trabalho. Para os autores, “a noção de que as atividades de lazer podem ser explicadas como complementares ao trabalho, é raramente considerada problemática”<sup>16</sup>. Contudo, nas Sociedades-Estados, do nosso tempo, onde a pressão de formas de controle externo e interno é extensível a tudo, a satisfação lazer – ou a falta desta – pode ser de maior importância para o bem-estar das pessoas enquanto indivíduos ou sociedades.

Neste sentido:

Existem cento e uma maneiras de dominarmos as nossas emoções – por uma boa razão. Se toda a gente atenuasse ou eliminasse as restrições, toda a estrutura da sociedade se desfazia, e a satisfação da qual dependemos a longo termo, de conforto, de saúde, de consumos vários, de lazer e muitos outros que são importantes quando comparados com os de outros países menos desenvolvidos – privilégios que, com frequência, não experimentaríamos como tais – perder-se-ia<sup>17</sup>.

Um dos primeiros passos para o estudo mais adequado do lazer, nos fatos observáveis, traduz-se numa distinção mais permanente e nítida entre o tempo livre e o lazer.

Ao propor sua teoria do lazer ELIAS e DUNNING delimitam as atividades que compõe seu universo de estudo, sendo assim a conceituação proposta opõe o lazer às rotinas da vida social, identificando as atividades que são executadas de forma rotineiras.

Uma vez que as atividades desenvolvidas durante o tempo livre são muito variadas, a percepção de que apenas uma parcela do tempo livre pode ser dedicada ao lazer parece evidente. Dito isto apresentam uma tipologia do tempo livre que permite identificar as propriedades singulares do lazer, classificando-as de acordo com o grau de rotina, agrupando-as em três subconjuntos:

1) *Rotinas do tempo livre* – provisão rotineira das próprias necessidades biológicas e cuidados com o próprio corpo (comer, beber, descansar etc.); Governo da casa e rotinas familiares – conservar a casa em ordem, lavar a roupa, cuidar dos animais etc. Estas atividades além de rotineiras são pouco prazerosas.

2) *Atividades de formação e autodesenvolvimento* – trabalho social voluntário,

---

<sup>14</sup> Ver ainda Elias. *Ibid.*p.113.

<sup>15</sup> *Idem.*p.103.

<sup>16</sup> *Idem.*p.106.

<sup>17</sup> *Id.* p. 73.

estudo, *hobbies*, atividades religiosas, atualização de conhecimento etc.

As atividades dedicadas ao autodesenvolvimento pessoal, mesmo podendo até ser gratificantes, exigem, contudo, disciplina e em grande medida, a manutenção da conduta civilizada, que reprime manifestações espontâneas.

3) *Atividades de lazer* – encontros sociais formais ou informais, jogos e atividades miméticas, como participante o expectador, e miscelânea de atividades esporádicas prazerosas e multifuncionais, como viagens, jantares em restaurantes, caminhadas etc.

Como é possível perceber as típicas atividades de lazer são aquelas mais associadas à destruição da rotina, e, caracterizam-se pelo “descontrole controlado” das restrições sobre os impulsos e as manifestações emocionais.

Há ainda, além do grau de rotina, dois parâmetros complementares para definir as atividades como lazer. O primeiro é o grau de compulsão social, nas atividades de lazer a participação é voluntária e menos sujeita a constrangimentos. O segundo é a escolha individual, ou seja uma medida de prioridade que é dada para a própria pessoa quando se determina a quem a atividade deve agradar, as decisões são tomadas em função de si mesmo ou do grupo, em detrimento dos interesses dos outros – desde que sejam respeitados certos limites socialmente estabelecidos.

Aqui surgem três elementos básicos de lazer propostos por DUNNING<sup>18</sup>: sociabilidade, motilidade e o despertar para a imaginação emocional. Para estes elementos parecem corresponder duas classes principais de eventos de lazer: atividades sociais e atividades miméticas.

A sociabilidade é um elemento básico na maioria das atividades de lazer, um elemento chave no aproveitamento e o despertar de prazer emocional. Ao enfatizar a função sociável de algumas atividades de lazer, o lazer *gemeinschaften*, DUNNING evidencia as oportunidades para maior integração entre pessoas em um nível de abertura, e, com objetivo, emocionalmente amigável, o qual difere das formas de integração das da vida ocupacional e de atividades de não lazer.

Já ao utilizar motilidade, refere-se a movimento, as atividades de lazer como dança e, a uma dimensão crucial do esporte, reporta-se, portanto, as atividades nas quais uma das principais fontes de satisfação imediata é o prazer, obtido através da absorção do movimento em si.

O termo mimético compreende um certo número de atividades de lazer que aparentemente tem pouco em comum, mas que compartilham características específicas, atividades comumente classificadas sob diferentes títulos, como esporte, entretenimento, cultura e artes.

Para ELIAS e DUNNING “sob a forma de factos de lazer, em particular os da classe miméticas, a nossa sociedade satisfaz a necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções – um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem social, como sucede com as excitações de tipo sério”<sup>19</sup>.

Nesta mesma direção, apontam que na medida em que as excitações sérias, e de tipo ameaçador diminuíram, a função compensadora da excitação-jogo aumentou. Tal tipo de excitação difere do outro tipo, pois é uma excitação que procuramos voluntariamente; é sempre agradável.

Atentos para o fato de que não se atingiu o momento em que seja um hábito falar de lazer, acreditam que o fulcro do problema do lazer se encontra na relação entre a estrutura

---

<sup>18</sup> DUNNING, E. **Sport Matters...** London/New York: Routledge, 1999.p.34.

<sup>19</sup> p.112.

das necessidades características do lazer, do nosso tipo de sociedade e estrutura dos fatos designados para a satisfação dessas necessidades.

As dificuldades para avanços na resolução do problema residem no fato deste ultrapassar as fronteiras das diversas ciências. Desta forma, o que foi separado, para efeitos de estudo, deve ser reunido de novo para o mesmo fim.

Reportam-se ainda, aos fragmentos conservados da teoria de lazer de Aristóteles, baseada no efeito da música e da tragédia nas pessoas, e a termos utilizados por ele para discutir lazer e trabalho, *schole* e *ascholia* respectivamente.

Buscando compreender o significado de *mimesis* e *katharsis* na Poética, esbarra-se em três dificuldades. A primeira é que seu texto possui um caráter esotérico, e foi feito para o uso interno de Aristóteles ao ministrar seus cursos no Liceu. A segunda é que toda parte relativa à comédia se perdeu. Já a terceira é que em momento algum Aristóteles explica o que entende exatamente por *mimesis* e *katharsis*, dois conceitos fundamentais de sua obra.

É evidente, porém que os utiliza com sentidos inteiramente diversos de seu antigo Professor Platão, autor que compreende *mimesis* como imitação e o utiliza em sentido negativo.

Aristóteles dá ao termo um caráter positivo e uma importância maior, ao ponto, de se tornar um conceito no interior da Poética. Os conceitos de *mimesis* (traduzido por imitação) e *katharsis* (traduzido por purgação, purificação) serão as peças fundamentais que estruturam a definição de tragédia (teatro), compreendida como imitação que se efetua mediante atores, e que suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação destas emoções.

A palavra *mimesis* em Aristóteles está ligada a *techené* (arte) e a *physis* (natureza). Porém, o imitar aristotélico das ações é uma criação, pois resgata o mundo pelo intermédio do próprio mundo. A *mimesis* é então ativa e criativa e, portanto a catarse um efeito suscitado pela tragédia no público. Assim os atores, que imitam ações, na catástrofe final da tragédia, suscitam no público terror e piedade, visando a catarse destas emoções.

Sua teoria possuía como peça central, o conceito de *catarse*, palavra derivada do conceito médico, utilizado em ligação com o expulsar de substâncias nocivas do corpo, propunha que o prazer é um ingrediente necessário para o efeito curativo.

Portanto, a essência do efeito curativo dos atos *miméticos*, consiste no fato de a excitação que produzem, ser agradável. Sem o elemento hedonista do entusiasmo, nenhuma catarse é possível.

A tese de Aristóteles nos fornece aspectos do problema do lazer que são freqüentemente esquecidos. Um deles, é que grande parte dos fatos de lazer, desperta emoções relacionadas com aquelas que as pessoas experimentam em outras esferas (ciúme, ódio), de uma maneira que não é seriamente perturbante e perigosa. Confundindo-se na esfera *mimética* com uma espécie de prazer.

Assim sendo a excitação *mimética* é na perspectiva social e individual, desprovida de perigo e pode ter efeito *catártico*. Entretanto, esta forma pode transformar-se em excitação séria.

A síntese figuracional aponta para o coração do problema de como e por quê os seres humanos têm a necessidade de atividades como o esporte/lazer, uma vez que o processo de evolução biológica dirigiu o homem a ser não somente uma espécie que depende amplamente da aprendizagem sócio-cultural para sua sobrevivência, mas também criou criaturas cujo organismo requer estímulos a fim de funcionar satisfatoriamente, particularmente, estímulos através da companhia de outros seres humanos.

## V - Considerações Finais

Iniciou-se este texto com o intuito de investigar as possíveis relações entre os pressupostos teóricos encontrados nos estudos do lazer e suas aplicações dentro do contexto religioso de viés cristão. Sustentou-se que é possível identificar na esfera religiosa elementos freqüentemente associados as atividades de lazer, fato que caminha em sentido oposto aos princípios historicamente balizadores do cristianismo, dentre este a negação do corpo, do prazer e do divertimento.

Crê-se que a inversão destes valores tem enquanto elemento fundamental o ‘arrebanhamento’ de fiéis. Neste sentido, a teoria eliasiana apresenta-se como um instrumento capaz de elucidar estes desdobramentos, sobretudo no que diz respeito as emoções humanas.

Como se observou as típicas atividades de lazer estariam associadas à destruição da rotina, caracterizando-se pelo descontrole controlado das emoções. Portanto, experimentar tensões agradáveis seria uma questão fundamental para a saúde humana.

Ao que nos parece os cultos/missas tem se utilizado do despertar de emoções e seus componentes (o sentimento – associado a um padrão de reação, tendo como exemplo o choro; o somático – à medida que determinado comportamento, ato ou situação pode recuperar experiências/ situações anteriormente vividas e; o comportamento – que faz com que sejam tomadas determinadas atitudes para conquistar seguidores.

À medida que a exploração das emoções ocorre e se faz possível à geração de tensões, o efeito catártico pode ser conseguido, seja dançando, cantando, sorrindo, chorando, tudo em busca da ‘re-ligação’, ou talvez mais precisamente em nome da comercialização, ou da religião também tomada como negócio, do que se infere como possível hipótese de continuidade deste trabalho a observância de categorias estabelecidas por Marx para constituição da mercadoria e o processo de reificação proposto por Althusser para compreensão dos mecanismos de construção ideológica.

## **Bibliografia**

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário Mítico-etimológico da mitologia grega**. 3ª edição. Vol. I. A – I. Editora Vozes, 1991.

DUNNING, E. **Sport Matters: sociological studies of sport, violence and civilization**. London/New York: Routledge, 1999.

ELIAS, N. DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 149.

ELIAS, N. “**On Human beings and their emotions: a process – sociological essay**”. In: FEATHERSTONE, M. et.alli. **The Body: the social process and cultural theory**. Londres, Sage Publications; New Délhi, Newbury Park, sd, pp.103-5, 1987

GOUDSBLOM, J. **Fire and Civilization**. London: Allen Lane, 1992.

GUIRALDELLI Jr. Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 11, n.3. Campinas/SP : ICEA – Gráfica e editora, 1990

WERNECK, C. **Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ENDEREÇO:

Alexandre França Salomão

Rua Deputado João Ferreira neves 645

Bairro Vista Alegre

CEP: 82820 – 380

Curitiba/PR

Tecnologia de apresentação: tv e vídeo.

## LAZER EM POLÍTICAS PÚBLICAS: PRÁTICAS REVOLUCIONÁRIAS PARA UMA VIDA CIDADÃ.

Sandra Cristhianne França Correia. Prof<sup>ª</sup>. Mda-PPGED-NIEL/UFPE

*No universo de renovações, este estudo reflete o lazer numa dimensão de práticas revolucionárias em políticas públicas, mergulhando por caminhos críticos que expressam princípios para uma sociedade cidadã. Segundo dados coletados nas fontes pesquisadas, que abordam sobre programas de políticas públicas de lazer, refletir o lazer em práticas de inversão de valores tem contribuído com elementos significativos para vida cidadã. Objetivando investigar o lazer e sua contribuição na inversão de valores, os princípios metodológicos levaram em conta a pesquisa bibliográfica e documental para compreender e analisar o contexto necessário ao estudo.*

*The universe of renewals, this study reflects the leisure in dimension of revolutionary practices in public politics, diving for critical roads that express beginnings for a society citizen. According to data collected in the researched sources, that they approach on programs of public politics of leisure, to reflect the leisure in practices of investment of values has been contributing with significant elements to life citizen. Objectifying to investigate the leisure and its contribution in the investment of values, the methodological beginnings took into account the bibliographical and documental research to understand and to analyze the necessary context to the study.*

*El universo del renovaciones, ese estudio refleja el lazer en dimensión del prácticas revolucionarias en política pública, buceando para los caminos críticos que los principios expresos para un ciudadano del sociedad. Según datos coleccionados las fuentes investigadas que ellos se acercan en los programas de política pública de lazer, reflejar el lazer en prácticas del inversión del valores ha estado contribuyendo con elementos significantes al ciudadano del vida. Objectifying para investigar el lazer y su contribución en inversión del valores, los principios metodológicos tuvieron en cuenta la investigación bibliográfica y documentaria para entender y analizar el contexto necesario al estudio*

As transformações que se configuram neste final de século, passam a exigir um novo pensar e impõe novos rumos em relação às diferentes dimensões que qualificam a vida neste planeta. Neste sentido, torna-se necessário superar concepções segregadas, o que significa propor práticas no âmbito do lazer, refletindo sobre os elementos para uma política pública tomando como referência o ser social, no mundo contemporâneo, tanto pela sua amplitude como pela sua complexidade. Buscar tais necessidades implica em desvelar no homem, em sua especificidade civilizatória, suas diferentes manifestações e atuações na relação em sociedade.

Neste contexto, é importante desvelar como se localizam propostas de práticas de lazer, evidenciando seus eixos norteadores em relação aos fatores os quais determinam a qualidade de programas e projetos de uma Política Pública, pois estas estão relacionadas diretamente com os modos de vida, impondo ao homem formas individuais e coletivas de convivência e o acesso aos bens materiais e espirituais.

Assim, situado nas discussões sobre Políticas Públicas, este estudo, que se configura em um trabalho monográfico de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, pretende adentrar, desvelar e analisar as proximidades e contradições existentes no interior de programas e projetos no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer/Recreação em desenvolvimento no Estado de Pernambuco.

Deste universo de reflexões científicas, donde ancoramos nossas inquietações, dialogamos sobre as políticas públicas a partir de elementos teórico-metodológicos de cunho crítico-qualitativo, desvelando por dentro das propostas de utilização dos espaços urbanos, para implementação de ações no âmbito do Lazer, as possíveis relações que operam na sociedade e suas dimensões que tomam o tempo e o espaço.

Assim, adotamos análises sobre as políticas de lazer, referendadas na teoria crítica da Educação, Educação Física & Esporte, Lazer/Recreação que compreendem lazer a partir de suas especificidades sócio-educativo-antropológicas, situando sob que concepções são gestadas as políticas e que contribuições apresentam para reforçar uma ação, tendo como pano de fundo interesses econômicos, que provocam as desigualdades quantitativas e qualitativas na apropriação do *tempo livre*<sup>1</sup>. Para tanto, selecionamos como questões norteadoras, a partir do eixo central do estudo, as quais orientou o caminho e ofereceu indicadores para tomar a decisão de escolher as propostas sociais no âmbito das políticas públicas no Estado de Pernambuco, para ser possível adentrar, desvelar e analisar as proximidades e contradições existentes no interior destes programas e projetos no âmbito da Educação Física, Esportes e Lazer/Recreação.

Assim, consideramos pertinente explicitar que ao assumirmos o lazer tempo ligada à existência social e histórica mais ampla, reconhecemos, também, que ele influencia e pode influenciar as nossas relações socioculturais. Uma política pública, nesse contexto, desempenha distintos papéis, dependendo do setor/grupo social ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas. Esta comporta a exigência do auto-exame, a consciência da responsabilidade e o uso autônomo da ética (auto-ética). Portanto, para dar conta do desafio colocado neste estudo, buscamos refletir este termo num contexto social, enfatizando seus nexos e nuances, para ser possível desvelar proximidades e contradições de uma dada política que se coloca à serviço do contexto social no qual está inserida, elegemos como categorias: a participação, a socialização e o projeto-político-social.

É imprescindível, às políticas públicas existentes neste contexto social, promover ações e organizar espaços nos quais se manifestam práticas de lazer, atentando para a especificidade, características e contradições de um contexto complexo e contraditório, numa perspectiva não fragmentada e não alienante. Pois, um Projeto-político-social expressa uma intenção, uma dada ação e/ou procedimento. No qual, em essência é político por apontar um determinado rumo e é essencialmente social porque nele se estabelece a relação homem-ser-mundo, determinando uma ação na realidade social determinando caminhos. Portanto, para a construção de políticas públicas no âmbito do Lazer, visando a melhoria da qualidade de vida, dependerá da concepção de homem e de sociedade assegurada pelas propostas implícitas e/ou explícitas na política estabelecida.

É nesta esteira teórica que entendo ser difícil pensar em políticas públicas no âmbito do lazer sem a existência de um projeto-político-social, construído à luz de uma reflexão

---

<sup>1</sup> Aqui tempo livre é considerado levando em conta as concepções apresentadas por Pablo Waichman(1997), ao tratar no livro: Tempo Livre e Recreação. Quando fala em relação às teorias que sustentam e fundamentam o entendimento de natureza humana, alienação, liberdade e desenvolve a idéia de que “o ócio reequilibra as conseqüências das obrigações liberando-nos delas”, vivenciando-se práticas no âmbito de lazer, as quais possam contribuir para que este tempo, seja um tempo de liberdade para a liberdade.



crítico-educativa do que ocorre no contexto social concreto, pois, a definição de políticas públicas no âmbito do lazer está intimamente comprometida com as políticas públicas dos diferentes setores sociais, devendo garantir a participação e a socialização enquanto base de sustentação de suas ações.

Caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Enquanto bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso localizado em bibliotecas o que permite ao investigador a cobertura bem mais ampla de fenômenos do que poderia pesquisar diretamente, na documental essas fontes são mais dispersas, porém, há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Propondo uma discussão sobre políticas públicas a partir de elementos teórico-metodológicos de cunho crítico-qualitativo, que possibilitem dar conta de responder algumas questões norteadoras do estudo, que dizem respeito a sua problemática, esta é uma pesquisa bibliográfica/documental, pois tanto *“a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, como a partir de “materiais e documentos que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”*, Gil(1991), pretendemos dar conta de adentrar nos documentos coletados para o estudo.

Para tanto, realizamos a pesquisa em duas dimensões:

Em obras literárias de uma forma mais ampla, tratando sobre experiências de estudos e de projetos de pesquisa na área, abarcando no entanto as discussões sobre temáticas gerais, que ao nosso ver interferem de maneira decisiva e relevante sobre a problemática em questão.

À luz das categorias eleitas, para dar conta da análise dos dados coletados, a partir das fontes bibliográficas e documentais já citadas, fundamentamo-nos em Bardin(1977). Esta fundamentação, exige que a análise dos documentos seja realizada sob os princípios da análise de conteúdo, que segundo esta autora representa:

...um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados(...). Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analógico posterior e comporta duas etapas: o inventário, isolamento dos elementos, e a classificação, organização das mensagens a partir dos elementos repartidos. A análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia...(George apud Bardin, 1977).

Partindo do exposto, nos apropriamos da análise quantitativa e da qualitativa<sup>2</sup> que segundo este autor, não tem o mesmo campo de ação. Porém, ressaltamos o cuidado, neste estudo, de não se deter nas regras de contagens, de caráter mais quantitativo, mas sobretudo, procuramos estabelecer o rigor nas análises realizadas a partir de inferências interpretadas dos conteúdos originários das categorias delimitadas, no que se refere a

---

<sup>2</sup> Segundo esta autora em seus estudos sobre a análise de conteúdo, afirma que “a primeira, obtém dados descritivos através de um método estatístico, e a segunda, “... corresponde a um procedimento mais intuitivo”.

abordagem quantitativa nos fundamentamos na frequência com que aparece certos elementos de mensagens.

Por fim, elaboramos uma matriz para a análise do conteúdo, de forma a possibilitar uma maior sistematização das fontes investigadas. Que considerando o até então exposto, é plausível de se concluir que não utilizamos este método dentro de seu formalismo, mas sim na intenção de indicar “*um caminho do pensamento*”, recolhido nas fontes de dados, que pressupõe, conforme nos orienta os estudos de Minayo apud Souza Júnior(1999), que afirmam a necessidade de *descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo.*

### **Lazer como Prática Revolucionária: o Movimento das Políticas Públicas para a formação cidadã para a Vida.**

As análises formuladas foram subsidiadas, a partir das categorias de análise adotadas para este estudo, tendo como base as questões norteadoras indicadas para análise de conteúdo dos documentos, que em relação as atuais transformações sócio-organizacionais que exigem novos rumos no interior das políticas públicas no âmbito do lazer, constata-se que as propostas no contexto das políticas públicas no Estado de Pernambuco, tomando por base os universos pesquisados, referente a instituição federal e a estadual expressam, em seus documentos, uma relação dialética entre suas diretrizes de ação e as reais necessidades apresentadas pelo público envolvido, avaliação sistemática, além de apresentarem coerência com a concepção que as fundamenta em suas propostas, evidenciando um projeto político social em curso, que as direcionam.

As exigências das transformações essenciais a uma nova teoria do lazer, que é uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa e, uma nova teoria da emancipação, que implica em ampliação e aprofundamento das lutas democráticas, fato este bastante evidenciado, na análise de conteúdo.

As proximidades e contradições constatadas, revelam que dentre as políticas públicas implementadas pelas instituições, foco do estudo, apenas a federal e a estadual se aproximam de uma contribuição para ações de resistência às ações que tendem assegurar iniciativas desconectadas da realidade social, na medida em que estimulam um coletivismo, a participação e buscam manter um nível de socialização em suas ações, a partir das quais podem aflorar movimentos populares norteados a partir da materialização do seus projetos político-sociais, frente às propostas dos diferentes setores, sejam eles municipais, estaduais, federais ou privados.

A partir das análises feitas nas propostas apresentadas pelas instituições estudadas, é possível desvelar que o entendimento da concepção constatado na instituição privada, acaba por produzir uma visão parcial e reducionista das atividades de lazer, restringindo o seu âmbito ha ações pré-determinadas, cujo qual à definem no Programa Lazer a partir da “*Atividade Recreação*”, fato este que dificulta e limita o seu entendimento de uma maneira isolada, desconsiderando as várias influências das outras áreas do conhecimento humano o que, pode provocar uma série de equívocos, como nos alerta Marcellino(1996). O lazer não deve portanto, ser entendido como simples assimilador de tensões, “*válvula de escape*”, ou algo bom que ajude a conviver com as injustiças sociais. Isso se traduz por políticas que vêm se implantando no plano de programas no âmbito do lazer, a partir da visão ‘funcionalista’ e/ou ‘compensatória’<sup>3</sup>, e, sim como afirma França(2003) uma “*práxis social que implica reconhecer em homens e mulheres, viventes e mutantes dessa mesma práxis.*

---

<sup>3</sup> Visões tratadas por Marcellino, 1987, quando em seu livro Lazer e Educação, enfoca as abordagens funcionlistas do lazer.

Sobre o aspecto das concepções apresentadas pela Instituição Federal e Estadual, ambas se explicitam enquanto tendências emancipatórias, através do resgate de alguns elementos do projeto político-social adotado e pela explicitação do termo participação e socialização formulados nos documentos, expressos nas ações de resistência ao pensamento reducionista sobre lazer.

Nestas instituições, federal e estadual, suas propostas apontam para a participação e a socialização como elementos presentes em seu projeto político-social, ficando evidente, em seus documentos, a responsabilidade destas instituições em propor ações de lazer que possam corroborar com um processo educacional para a vida em uma sociedade complexa, de relações contraditórias como é o caso da nossa sociedade. Fica evidente, portanto, que uma nova concepção sobre políticas públicas no âmbito do lazer repousa essencialmente sobre a noção de participação, ou seja, o poder da participação, crítica, criativa livre e ativa, aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre essa prática. Assim a socialização e a participação materializadas a partir do projeto político-social, é o caminho necessário para toda e qualquer proposta de implementação de práticas no âmbito do lazer, que venham apontar para possibilidades de mudança e para a efetiva proposta voltada para a humanização do homem.

#### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Elisa D. *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional*. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 24, p. 9-12, set./out, 1978.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.
- DRUCKER Peter. *Mercados em expansão-administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo : Pioneira, 1995.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Educação para o Lazer*. São Paulo : Moderna, 1980
- CHAUÍ, Marilena et alli. *Política cultural*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1985.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. SP : Cortez, 1992.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. SP : Atlas, 1987.
- DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo : SESC, 1980.
- FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo ; Cortez, 1993.
- FRANÇA, Tereza Luiza de. *Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. SP : Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. SP : Atlas, 1991.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2a.ed., SP : Perspectiva, 1980
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça e outros textos*. Lisboa : Editorial Estampa, 1980.
- MARCELINO, Nelson Carvalho.(Org.) *Políticas Públicas setoriais de Lazer - o papel das prefeituras*. Campinas-SP : Autores Associados1996.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MASCARENHAS, Fernando. *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia : Ed. UFG, 2003.

MINAYO, M. Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. SP - RJ : Hucitec/Abrasco, 1996.

REQUIXA, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo : SESC, 1980.

SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. *O Saber e o Fazer Pedagógicos: a educação física como componente curricular...? isso é história !* – Recife: EDUPE, 1999.

WAICHMAN, Pablo. *Tempo Livre e Recreação*. Campinas: Papirus, 1997.

#### **GTT 11 – RECREAÇÃO/LAZER(PÔSTER)**

## LAZER, CULTURA E MEIO AMBIENTE NA CIDADE DE CURITIBA: ELOS EXPRESSIVOS PARA A VIDA URBANA

Simone Rechia<sup>1</sup>, Doutora, Universidade Federal do Paraná

### Resumo

*Curitiba, nos últimos anos, tem sido referência para planejadores, ambientalistas e líderes municipais, os quais visitam a cidade para conhecer as soluções apontadas pelas políticas públicas locais a alguns males urbanos considerados universais (saúde, transporte, lazer, etc.). Mas tais visitas visam, principalmente, conhecer o modelo de espaços públicos que associam lazer, cultura e meio ambiente promovendo uma forte mediação entre a sociedade e a natureza. Portanto, nesse estudo, pretendo localizar o modelo urbanístico dos parques públicos, na tentativa de apontar com se efetiva tal conexão, que tende a lhe conferir a cidade uma marca identitária expressiva.*

*In the last years, Curitiba has been a reference for planners, environmentalists and municipal leaders, who visit the city to get to know the solutions created by the local public politics for the so-called universal urban issues (health, transport, leisure, etc.). In this direction, the present study aims to demonstrate the city's models of public spaces which associate leisure, culture and environment, promoting one strong mediation between society and nature. To do so, I analyze some environments attempting to locate such connection that gives to Curitiba's urban life an expressive mark of identity.*

*Curitiba, en los últimos años, ha sido referencia para planificadores, ambientalistas y líderes municipales, que visitan la ciudad para saber de las soluciones señaladas por la política pública local para algunos males urbanos considerados universales (salud, transporte, ocio, etc.). En esta dirección, el actual estudio tiene como objetivo, principalmente, demostrar los modelos de los espacios públicos de la ciudad, que asocian ocio, cultura y ambiente, promoviendo una fuerte mediación entre la sociedad y la naturaleza. Para eso, analizo algunos ambientes en la tentativa de localizar la eficacia de tal conexión, que tiende a conferir a la vida urbana de Curitiba una expresiva.marca de identidad.*

---

<sup>1</sup>Departamento de Educação Física; CEPELS (Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade) – UFPR. E-mail: simone.rec@mps.com.br

## Introdução

Para iniciar esta reflexão, atenta aos limites de datação, vou me deter mais ao início dos anos 70, um tempo em que, em todo o mundo, a preocupação com o meio ambiente assume níveis impensáveis de importância em plena era da industrialização. Deste modo, no Brasil, os primórdios e os modelos que guiaram a defesa de um meio ambiente em acelerada degradação foi aspiração de poucas pessoas, as quais estavam atentas a esse processo. Para essas pessoas a natureza deveria ser conhecida e protegida como dom, antes que, pelas agressões sofridas por parte do homem, ela se tornasse uma ameaça ao próprio homem. Haveria um papel civilizatório na manipulação racional da criação do espaço para corrigir a urbanização descontrolada. Como um projeto de conciliação entre o sujeito e seu espaço urbano.

Embora a cidade conserve um pouco o prestígio que lhe foi atribuído pela Grécia Antiga, como lugar em que se forja a democracia e a civilidade dos humanos, ela transforma-se aos poucos também em sede do capital e em mecanismo privilegiado de acumulação do capital. LEFF (2001:288) aponta que os reflexos dessa transformação geram

A centralização política e concentração econômica, que atuam sobre as economias de aglomeração e sugam as riquezas naturais de seu entorno. Resultando em uma concentração urbana que permitiu desvalorizar a força de trabalho nos centros industriais, subvalorizando a natureza, explorando o meio rural e oprimindo suas populações indígenas e camponesas. As urbes foram concentrando as atividades industriais e a produção de rejeitos. A urbanização se deu como processo de artificialização da natureza. Os assentamentos humanos converteram-se em símbolo de modernidade e progresso, levando à desruralização da vida humana. Exaltou-se a urbanização como modelo de civilidade, denegrindo os estilos de vida rural como formas pré-modernas e inferiores de existência.

Assim, a conexão entre cidade e meio ambiente tornou-se tão inevitável quanto controversa. A década de 1970 é o espaço de tempo utilizado por MENEZES (1996:34) para discorrer sobre o tema “O milagre brasileiro” e as respectivas “promessas” não-cumpridas, destacando que naquela época vislumbrava-se um novo horizonte para o Brasil. Os problemas sociais não eram considerados relevantes, pois se resolveriam como consequência do crescimento econômico. Nesse contexto, a cidade deveria ser um aspecto relevante no processo econômico, isto é, precisava estar ajustada ao projeto desenvolvimentista e representar os anseios de um país ansioso por desenvolver-se, industrializar-se, tornar-se moderno. O planejamento urbano assumiu, nesse momento, um papel estratégico.

Os planejadores deveriam preparar as cidades para a industrialização (sinônimo de desenvolvimento) desconhecendo ou ignorando o impacto sobre o meio ambiente. Os efeitos ambientais resultantes do processo de desenvolvimento das civilizações refletem uma das faces mais cruéis da crise contemporânea com referência à ciência e ao modelo econômico adotado pelas sociedades modernas.

Nesta direção, o discurso do desenvolvimento sustentável foi sendo incorporado, legitimado, oficializado e difundido amplamente nos projetos urbanísticos das cidades com base em pressupostos teóricos gerados a partir de movimentos ambientalistas surgidos nos

anos 60. Tais movimentos se expandiram nos anos 70 depois da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo, em 1972, momento em que foram assinalados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizador da modernidade. LEFF (2001:17) aponta que

Na percepção desta crise ecológica foi sendo configurado um conceito de ambiente como uma nova visão do desenvolvimento humano, que reintegra os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo negados pela racionalidade mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora que conduziu o processo de modernização. O ambiente emerge com um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais. O saber ambiental ocupa seu lugar no vazio deixado pelo progresso da racionalidade científica, como sintoma de sua falta de conhecimento e como sinal de um processo interminável de produção teórica e de ações práticas orientadas por uma utopia: a construção de um mundo sustentável, democrático e diverso.

Portanto, a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, convocando governantes e comunidades a rever suas bases de crescimento e desenvolvimento, além de imputar às cidades responsabilidades ambientais em busca de uma melhor qualidade de vidas nos grandes centros urbanos.

O desafio está em encontrar um novo modelo de desenvolvimento, que associe crescimento econômico/progresso com qualidade de vida/sustentabilidade dos recursos. Para LUCHIARI (2001:29), o período contemporâneo incorpora às práticas e aos discursos da sustentabilidade os atributos de “*democracia, participação, descentralização, eficiência, equidade, cidadania, autonomia e pertencimento, passando a apontar a esfera local para a sua realização*”.

Surgem assim abordagens mais críticas e progressistas da sustentabilidade principalmente com base nos conceitos de *sociedades sustentáveis* a partir da Conferência do Rio de Janeiro, de 1992, que restabeleceu o enfoque do termo “meio ambiente” e sua relação com o desenvolvimento.

LUCHIARI (2002:29-30) argumenta que o conceito de *sustentabilidade ampliada*, apontado em documentos oficiais, sugere um salto qualitativo das análises a partir da incorporação das dimensões sociais, culturais e éticas, além das ecológicas e econômicas. No entanto, para a autora,

Essas concepções mais progressistas, em relação à visão mais conservadora do início do ambientalismo, não afastaram as contradições sociais do desenvolvimento econômico que, ao incorporar os atributos ambientais e sociais — antes compreendidos como externalidades —, transformou a sustentabilidade local como objeto de inúmeras intervenções do mercado e das políticas públicas, visando transformar o lugar em uma mercadoria atrativa economicamente (Sanches & Moura, 1999). Nesse processo, ao incorporarem os discursos de sustentabilidade social e ambiental, inúmeros projetos de requalificação/refuncionalização urbanas vêm realçando a atratividade dos lugares com a construção de territorialidades seletivas. O capital cultural dessas cidades é capturado pelo empreedimentismo de mercado que, por meio da revitalização, vende um fragmento idealizado da cidade para aqueles que podem pagar mais (LUCHIARI, 2002:30).

Assim, o discurso da sustentabilidade admite várias interpretações que correspondem a visões, interesses e estratégias alternativas de desenvolvimento. LEFF (2001:319) pondera que, por um lado, “*as políticas neoliberais estão levando a capitalizar a natureza, a ética e a cultura*”. Por outro, “*os princípios de racionalidade ambiental estão gerando novos projetos sociais, fundados na (re)apropriação da natureza, na (re)significação das identidades individuais e coletivas e na renovação dos valores do humanismo*”.

Gostaria de destacar que os princípios da racionalidade ambiental apontados por LEFF, podem ser levemente sentidos no planejamento urbano da cidade de Curitiba, tornando-a referência nas discussões ambientais brasileiras, uma vez que certas intervenções urbanísticas se inserem dentro de uma proposta que associa “cidade/homem/natureza”.

Entretanto, estudos<sup>2</sup> demonstram que ainda estamos longe de alcançar essa meta, pois paralelamente aos espaços de lazer junto à natureza existem muitos problemas de ordem ambiental a serem resolvidos para realmente sermos “ecologicamente corretos”. Segundo PEREIRA (2001:49), a cidade de Curitiba “demonstra as contradições da produção do espaço que se baseia em um conceito de ‘progresso’ urbano que contém em si mesmo sua negação: a qualidade de uma área é medida em contradição à precariedade de outras”. Para autora essa contradição da dinâmica urbana pode ser expressa em números:

Existem na cidade 57.333 domicílios em condição irregular, onde habitam cerca de 200.000 pessoas sem recursos para adquirir um terreno de forma legal [...] Nessa mesma cidade a Prefeitura Municipal informa a existência de pelo menos 42.046 terrenos baldios ou construções abandonadas, locais que têm atormentado a vida de muitos moradores por se transformarem em depósitos de lixo alternativos, viveiros de insetos ou outros animais.

Sem desconsiderar as questões críticas que envolvem a cidade com seus desdobramentos negativos decorrentes dos fatores apontados, os quais geram um quadro caótico de vida urbana para algumas pessoas, a pergunta que permanece em pauta é: como

---

<sup>2</sup> Estudos sobre a questão ambiental de Curitiba divulgados na publicação semestral do curso de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR, intitulado Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº 3, jan./jun.2001. Especificamente no artigo de PEREIRA.G “A natureza (dos) nos fatos urbanos: produção do espaço e degradação ambiental” (p.33).



enfrentar essa situação, que se repete em várias cidades, de modo a tornar a prática urbanística uma “ação de resistência” à exclusão e à degradação?

Com o objetivo de demonstrar alguns aspectos relevantes da realidade local de Curitiba, os quais demonstram uma certa atenção a essa problemática, recorro especificamente à questão dos parques, praças e bosques da cidade.

Com a criação desses espaços, os objetivos perseguidos iam além da preservação de recursos naturais e áreas verdes, uma vez que se buscou explorar também a potencialização de equipamentos de lazer, a valorização da memória cultural e até a preservação de fontes de água. Tais espaços serviram ainda ao disciplinamento do uso do solo, os quais foram utilizados como instrumentos para o saneamento de áreas urbanas, correspondendo a ações voltadas, segundo dados oficiais, para uma “melhor qualidade de vida”.

Atualmente, a conexão entre a cidade de Curitiba e o meio ambiente está ancorada no discurso da “qualidade de vida”. Entretanto, faz-se necessário trabalhar com cuidado esse conceito. LEFF (2001:320) argumenta o seguinte:

O conceito de qualidade de vida foi considerado como uma reivindicação social, produto da sociedade “pós-materialista” desviando a atenção das necessidades básicas promovidas pelas políticas do bem-estar do Estado, para satisfação de necessidades de caráter mais qualitativo. Desta forma, a qualidade de vida pareceria estar acima das condições da pobreza e sobrevivência. Entretanto, na ótica do Terceiro Mundo, a qualidade de vida toma sentido próprio dentro das condições de desenvolvimento de diferentes culturas que definem seus estilos de vida, suas normas de consumo, seus gostos, desejos e aspirações.

Neste sentido, o conceito de qualidade de vida reforça os aspectos qualitativos das condições da existência. Essa questão aponta para um novo olhar da vida cotidiana, das formas de consumo e da qualidade do trabalho produtivo.

A qualidade de vida depende da qualidade do ambiente no que tange à conservação do potencial produtivo dos ecossistemas, à valorização e à preservação da base de recursos naturais, à sustentabilidade ecológica do habitat, mas, também, está associada, de acordo com LEFF(2001:324), as “*formas inéditas de identidade, de cooperação, de solidariedade, de participação e de realização, que entrelaçam a satisfação de necessidades e aspirações derivadas do consumo com diferentes formas de realização, através de processos de trabalho, de funções criativas e de atividades recreativas*”.

Desta forma, toma-se importante a percepção dos sujeitos que vivem nas grandes cidades de suas condições de existência. Nesta percepção se opera uma tensão que pode tanto criar processos de adaptação a situações impostas, como lutas de resistência por uma melhor qualidade de vida urbana. Para LEFF (2001:326),

A qualidade de vida se estabelece através de um processo de reapropriação das condições de vida da população em relação com suas necessidades e seus valores subjetivos. Os valores culturais intervêm como mediadores das necessidades básicas e da qualidade de vida da população. Assim a qualidade de vida se converte no valor fundamental que orienta o desenvolvimento de cada comunidade e o projeto de vida de cada pessoa.

LEFF complementa que na qualidade de vida articulam-se a sobrevivência com as necessidades de emancipação e construção de novas utopias; o real com o simbólico; o objetivo com o subjetivo.

Nesta direção percebe-se que Curitiba tenta buscar a qualidade de vida urbana por meio da potencialização de algumas políticas públicas articuladas em diferentes dimensões: saúde, saneamento, educação, cultura, lazer, transporte, etc., os quais podem estar possibilitando e garantindo ao cidadão que vive nesta cidade uma vida um pouco mais saudável, sobretudo, quando comparado à realidade da urbanização brasileira, porque tenta estabelecer uma relação entre cidade, cidadão e qualidade de vida.

Entretanto, gostaria de deixar claro mais uma vez que, embora a gestão pública realmente adote esta linha de atuação existem pesquisas<sup>3</sup> realizadas sobre a cidade de Curitiba que indicam existir ainda muitos problemas sócio-ambientais vivenciados na cidade.

Sendo assim, ressalto que a partir de uma análise detalhada sobre o modelo dos parques públicos da cidade de Curitiba e sua conexão entre espaço-lazer, cultura-natureza, é possível estabelecer as seguintes questões: Existe uma relação entre o modelo adotado de parques públicos urbanos em Curitiba com as novas preocupações ambientais; esses espaços de lazer podem determinar um novo padrão de vida coletiva vinculada a valores culturais e ambientais fortemente divulgados pelos movimentos ambientalistas contemporâneos; as áreas verdes preservadas em Curitiba garantem ao cidadão experiências de qualidade no âmbito do lazer junto à natureza.

Mesmo diante das contradições, já apontadas, Curitiba, historicamente, tem privilegiado as ações de planejamento urbano, com preservação ambiental e cultural. A criação de instâncias formais, responsáveis pelo Meio Ambiente, e de legislações específicas e preventivas, tem ajudado a enfrentar alguns problemas da degradação ambiental comuns em áreas de concentração urbana. Desta forma, a incorporação da dimensão ambiental nas políticas públicas da cidade insere Curitiba nas discussões ambientais contemporâneas.

Assim, no mundo globalizado, onde segundo CARLOS (1996) “a guerra dos lugares” potencializa-se em busca de uma personalidade das cidades, Curitiba vai aos poucos construindo uma identidade local por meio da criação de vários espaços públicos voltados para vivências no âmbito do lazer na natureza.

Com já vimos, a partir da década de 70 a modernidade urbana de Curitiba significou “equipar a cidade”. Segundo documentos oficiais<sup>4</sup> a diretriz foi dotar a cidade de “instrumentos urbanos em todos os setores da recreação, educação, terminais de transporte e abastecimento”. Datam desse período os principais projetos na área de transportes coletivos, embelezamento, restauração e preservação dos sítios históricos, padronização da paisagem urbana, implantação de áreas de lazer, tais como teatros, praças, memoriais, parques e bosques conduzindo a cidade a alcançar o status de “modelo de urbanismo”.

---

<sup>3</sup> Pesquisas divulgadas na publicação semestral do Curso de Pós-graduação em Meio Ambiente na UFPR (Doutorado) intitulada “Desenvolvimento e Meio Ambiente: cidade e ambiente urbano”. nº 3, Editora UFPR, 2001.

<sup>4</sup> Documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba, IPPUC, 2003.

## O CENÁRIO CURITIBANO: LAZER, CULTURA E MEIO AMBIENTE

De 1972 a 2005 foram criados diferentes espaços culturais, muitos parques, várias praças e bosques municipais. A maioria desses espaços foi projetada pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, supervisionada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e é mantida pelo Departamento de Parques e Praças do município, pela Secretaria Municipal de Cultura e pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

O que chama atenção nos projetos é a simplicidade. Embora conte com alguns equipamentos modernos e de alto custo como é o caso do Parque das Pedreiras, que comporta a Ópera de Arame, do Jardim Botânico com a estufa de plantas e do Parque Barigüi com o Centro de Exposições, os parques, em sua maioria, ocupam áreas com privilegiadas paisagens naturais, ou se constituem em cenários reaproveitados, como no caso das pedreiras desativadas, que abrigam uma concha acústica natural no Parque das Pedreiras ou ainda túnel e cascata natural do Parque Tanguá. Os equipamentos de lazer que compõem os parques exigem pouca manutenção (materiais duráveis como tronco de árvores e outros elementos naturais), o que evita muita substituição.

Agregam-se também a esses ambientes naturais equipamentos a partir de motivações culturais por meio de diversos memoriais étnicos com exposições permanentes de artigos típicos de diferentes colônias de imigrantes europeus.

De modo geral, a diversidade dos usos ocorre sempre dentro do nível cultural e ecológico, incluindo espaços para práticas esportivas, além de dispor de uma estrutura de certa forma semelhante em todos os parques, com pistas de caminhadas, ciclovias, quiosques e espaços para vivências corporais. Com proporções distintas entre os parques e bosques, a presença desse tipo de equipamento é comum em todos os parques.

Os equipamentos vão desde um Centro de Criatividade (escola de arte e ofícios situada no Parque São Lourenço), onde são oferecidos, sob a gerência da Fundação Cultural de Curitiba, oficinas de marcenaria, xilogravura, litogravura, artesanato em palha e vidro, escultura em resina e cerâmica, cursos de dança, canto e instrumentos musicais, e uma biblioteca, uma sala de projeções e um teatro. Além do São Lourenço, o Bosque Alemão e o Bosque Zaninelli também possuem bibliotecas. Alguns parques também contam com museus: Casa do Seringueiro, em homenagem a Chico Mendes (Bosque Gutierrez); Museu de História Natural (Bosque Capão da Imbuia); Museu do Automóvel (Parque Barigüi); Casa do escultor Erbo Stenzel (Parque São Lourenço), Museu botânico (Jardim Botânico), Memorial dos 500 anos de Brasil (Parque Tingüi) entre outros. A UNILIVRE (Universidade Livre do Meio Ambiente) localizada no Bosque Zaninelli, por sua vez, possui até camping. No Parque dos Tropeiros existem canchas de rodeio. Além de tudo isso, há trilhas ecológicas em diversos parques, oferta de algumas modalidades de esportes náuticos no Parque Iguaçu e no Parque Passaúna e zoológico no Parque Iguaçu e Passeio Público.

O projeto de modernização de Curitiba a partir da década de 70 não só potencializou a criação desses espaços como implementou programas culturais adicionais<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Esses programas culturais adicionais elaborados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), datam de 1968, complementados por outros dois, de 1973 e de 1974, que derivavam do Plano Preliminar de Urbanismo, constituindo-se em uma plataforma teórica para a política de implantação e apropriação de áreas verdes para o lazer em Curitiba, ou seja, um conjunto

com o fim de conferir vitalidade a esses lugares enquanto pontos de encontros dos curitibanos.

Assim, o que chama atenção nesta cidade é a estreita vinculação entre os espaços naturais e a cultura local, em que o lazer vivenciado diferencia-se, de certa forma, da perspectiva consumista, circunstancial, funcional, em que o mero entretenimento satisfaz temporariamente as necessidades humanas gerando muitas outras, por meio do consumo de mercadorias. Em Curitiba, percebe-se que o uso desses espaços públicos tornou-se uma prática cotidiana vivenciada em vários pontos da cidade e por diferentes grupos de pessoas. Essas experiências podem estar sustentadas em valores que contemplam de maneira especial a relação sujeito-natureza, gerando um estilo de vida singular no meio ambiente urbano<sup>6</sup>.

Alguns fatores indicam que a comunidade incorporou tal processo e, hoje, os espaços públicos dessa natureza compõem a vida cotidiana da cidade.

Uma pesquisa realizada pela engenheira florestal Elisabeth Hildenbrand<sup>7</sup>, na qual foram entrevistadas 1.831 pessoas, frequentadores de alguns parques de Curitiba — revelou várias questões interessantes, mas o resultado mais positivo para HILDENBRAND (2002) foi a comprovação de que “todos os investimentos feitos pelo poder público em áreas verdes em Curitiba dão retorno positivo para a comunidade”. Isso foi comprovado quando as pessoas foram questionadas a respeito da importância desses espaços para a cidade e a maioria absoluta (91,8%) se mostrou favorável aos investimentos públicos em parques urbanos.

As principais utilizações dos parques observadas na pesquisa também demonstram a importância social e econômica das áreas verdes urbanas. O contato com a natureza foi o principal item de atração dos parques (66,8%), revelando que os usuários dos parques de Curitiba buscam um certo estilo de vida, o qual contempla a relação sujeito/natureza por meio de vivências no âmbito do lazer em espaços ao ar livre, apontando para um cotidiano diferenciado no meio urbano.

Gostaria de destacar o índice de 66% de usuários que frequentam os parques em busca de um contato mais próximo com a natureza. Esse dado é bastante significativo, pois desmistifica a ideia de que as pessoas só estariam usando os parques para praticar “atividades físicas tradicionais”, como corridas e caminhadas, as quais podem ter como finalidade somente o controle de doenças ou a busca pelo “corpo ideal”. Esse índice superior demonstra que na realidade está presente nesses ambientes e em maior percentagem um certo “desfrute do ócio”, o qual inclui a contemplação ou simplesmente um passeio ao ar livre, o que qualifica essas experiências e as tornam extremamente singulares no meio urbano. Para DE GRAZIA (1966:376),

O ideal do ócio, ainda que requeira uma separação dos laços do trabalho diário, oferece a possibilidade do descobrimento e da criação. Seu desejo de se ver livre de obrigações é diferente do tempo livre. Seu fim é o poder estar tranqüilo,

---

de determinações com caráter normativo, cientificamente embasadas, alçadas previamente ao processo conceitual desses espaços. (MATIELLO, 2001).

<sup>6</sup> Partirei do conceito de “meio ambiente urbano” definido como “conjunto das edificações, com suas características construtivas, sua história e memória, seus espaços segregados, a infra-estrutura e os equipamentos de consumo coletivo”. (RODRIGUES, 1998:104)

<sup>7</sup> Pesquisa financiada pela fundação O Boticário de Proteção à Natureza e fundação MCArthur, dos Estados Unidos com dados divulgados no jornal Gazeta do Povo em maio de 2002.

não simplesmente para se guiar na vida, porém para limpar o caminho em direção à verdade, para ser tranqüilamente objetivo. Desta forma a moral e a obrigação transformam-se em ócio pela verdade que as governa.

Nesta perspectiva, e independente da natureza dos espaços públicos considero interessante pensar que essas práticas sociais realizadas nos interstícios da vida cotidiana quando articuladas, estruturadas e sustentadas em valores éticos e culturais podem significar uma certa “linha de fuga” frente às contradições e paradoxos do meio urbano. Da mesma forma, essas práticas podem possibilitar a aquisição de novos valores humanos os quais diferenciam-se de meras atividades compensatórias, funcionalistas e consumistas. Elas envolvem pelo menos aparentemente a relação ética com a natureza, o convívio um pouco mais harmonioso com a diferença, a autonomia e a vivência com a cultura local. Neste sentido VILLAVERDE (1999:127) ressalta:

A realidade dos espaços da cidade, especialmente os de lazer ao ar livre, parecem não escapar à lógica da cultura de consumo [...], mas talvez seja possível experimentar nesses espaços públicos uma relação mais aproximada com outros elementos da natureza e com uma considerável diversidade de práticas culturais, podendo aí ser encontrados elementos para uma outra perspectiva na vivência do lazer.

Ao focalizarmos as relações existentes entre a população que cuida, aprecia e vive cotidianamente os parques, praças, bosques e espaços culturais da cidade, além das diferenças culturais e os sentidos — materiais e simbólicos — que imprimem à paisagem curitibana, observa-se que o modelo adotado, de espaços públicos destinados a vivências no âmbito do lazer e da cultura, pode estar favorecendo uma identidade com o lugar e conseqüentemente uma preocupação mais acentuada com a questão ambiental.

Neste caso, é possível considerar que experiências humanas vivenciadas no tempo-espaço de lazer em ambientes urbanos diferenciados, embora tensionadas pelo mundo do trabalho na sociedade contemporânea, podem significar um importante elo de ligação entre a vida cotidiana, a cultura local e a preservação do meio ambiente, não significando com isso um retrocesso, mas apenas a manutenção de algumas formas de convívio e sociabilidade no cotidiano urbano.

Compreendo que a busca por um “modelo” sustentável de espaços públicos requer a rejeição de teorias ultrapassadas, que ignoram a importância do lazer enquanto prática vivenciada e fruída que pode constituir-se em um processo de aprendizagem. A atenção do poder público aos espaços urbanos poderia ser bem mais intensa, com preservação de fato dos ambientes naturais, projetos de educação ambiental, incorporação de equipamentos de lazer que realmente atendam às necessidades dos usuários e principalmente possibilitem a participação comunitária na gestão e implementação desses espaços.

Portanto, a questão a ser discutida em relação aos ambientes públicos urbanos e que aparece na observação do cotidiano, refere-se à importância desses espaços para constituição de cenários<sup>8</sup> onde se potencializam redes de relações sociais, cultura local e vivências no âmbito do lazer, isto é, são locais privilegiados de encontros entre pessoas da própria comunidade, a partir dos quais se estreitam laços de sociabilidade, possibilitando muitas vezes um certo exercício da criatividade<sup>9</sup> e do fazer político na cidade.

Parece possível diante dessas análises pensarmos em sentimentos de sociabilidade, de pertencimento no sentido de celebração do espaço, re-ligação com a natureza, mesmo diante das tensões vividas no dia-a-dia dos grandes centros urbanos, quando estudos tradicionais urbanos apontam índices alarmantes de criminalidade, desemprego, fome, violência, degradação ambiental, entre outras mazelas sociais. Entretanto, mesmo considerando essas graves questões urbanas, o enfoque que proponho para pensar a relação Lazer/Meio Ambiente supõe outro ponto de partida: a construção social dos espaços públicos urbanos de lazer pensando numa cidade que privilegie o conceito de espaços públicos na elaboração, reconstrução e potencialização da cultura.

## REFERÊNCIAS

BRUHNS, H.T. (Org). Temas sobre o lazer. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes. Chronos, 2002.

CARLOS. A. F. A. Espaço – Tempo na Metrópole; A Fragmentação na Vida Cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano. (1. Artes de fazer). Petrópolis: Vozes, 1995.

CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Curitiba, na prática. Curitiba: IPPUC, 2002.

De GRAZIA, S. Tiempo, trabajo y ocio. Madri: Editorial Tecnos, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). Plano de Recreação em Curitiba. Pesquisa, Diagnóstico e Propostas. 1973.

LEFF, E. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCHIARI, M.T. A mercantilização das paisagens naturais. In: BRUHNS, H.T; GUTIERREZ, G. (orgs). Enfoques contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2002.

---

<sup>8</sup> O significado de cenários para TUAN (1980:152) é paisagem ou vista, uma cena pitoresca ou a representação pictórica de uma paisagem. Para o autor, paisagem e cenário agora são quase sinônimos.

<sup>9</sup>Falo um “certo exercício de criatividade” inspirada em MAGNANI (1998:183) que alerta: “esta criatividade é relativa, pois seu exercício é determinado e limitado por uma série de fatores estruturais que constituem a rede de relações sociais, políticas e econômicas em que os trabalhadores estão imersos e que incidem em sua maneira de pensar, agir e situar-se frente a outros grupos e instituições sociais”.

MAGNANI J.G.C. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MAFFESOLI, M. No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATIELLO, A .M. A sustentabilidade no planejamento e gestão de parques urbanos em Curitiba – PR: uma questão paradigmática? Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 2001.

MENEZES, C. L. Desenvolvimento urbano e meio ambiente: a experiência de Curitiba. Campinas, SP: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, D. de. Curitiba e o mito da cidade modelo.: Curitiba: ED. da UFPR, 2000.

RECHIA, S. Parques Públicos da cidade de Curitiba: A relação Cidade-Natureza nas Experiências de Lazer. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, 2003.

SACHS, I. Caminhos para desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 1990.

SÁNCHEZ , F. A reinvenção das cidades para um mercado mundial . Chapecó; Argos, 2003.

TUAN. Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

VILLAVERDE, S. Da natureza do espaço ao espaço da natureza: reflexões sobre a relação corpo-natureza em parques públicos urbanos. Dissertação de mestrado. Unicamp/Campinas, 1999.

Endereço:

Rua Manoel dos Santos da Silva, 171b

São Lourenço – Curitiba – PR

82130-030

Recursos Tecnológicos:

Datashow

## MULHER E ESCALADA: MAIS UM CASAMENTO QUE PROMETE UM FINAL FELIZ?

Higor Redígolo dos Santos  
Richard Guimarães Brito  
Silene Fantuci Delgado  
Professores de Educação Física

### **RESUMO**

*Ao longo do tempo a mulher vem conquistando espaços em nossa sociedade, inclusive no campo do lazer. A escalada indoor enquanto prática de lazer que proporciona o desenvolvimento de habilidades coletivas, pessoais e cognitivas, traz para a mulher por meio de sua prática a possibilidade de melhorar estas habilidades e aplicá-las no seu dia-a-dia podendo servir ou não como um importante instrumento para a conquista de novos espaços.*

### **ABSTRACT**

*Historically women have conquered space in our society, as well as in the leisure section. The indoor climbing, that's also a leisure practice, provides the development of abilities in group and also individual and cognitive ones. They allow women the chance to improve their abilities through practice and apply them to their daily schedule resulting in an important mean of reaching new horizons.*

### **RESUMEN**

*A lo largo del tiempo la mujer viene conquistando espacios en nuestra sociedad, inclusive en el sector de entretenimiento. La escalada indoor mientras práctica de entretenimiento que proporciona el desarrollo de habilidades colectivas, personales y cognitivas, trae a la mujer por medio de práctica la posibilidad de mejorar estas habilidades y aplicarlas en su día a día pudiendo quizá servir como una importante herramienta para la conquista de nuevos espacios.*

O montanhismo surgiu no Brasil ainda no século passado e veio lentamente, de pai para filho e de amigo para amigo, se espalhando por diversas regiões do país, tendo se concentrado principalmente nos locais onde havia montanhas e rochas para serem escaladas. Com o surgimento da escalada em muros e sua chegada ao Brasil no final dos anos 80, a escalada passou a ser praticada também em locais onde a geografia não era tão privilegiada, aumentando o número de adeptos. Mas sua transmissão ainda era feita por meio das relações de amizade entre seus participantes com futuros escaladores, e de cursos que os clubes de montanhismo promoviam. Os anos 90 trouxeram uma novidade. Surgiram os primeiros ginásios que comportavam grande número de escaladores ao mesmo tempo e muitos eventos ligados a marcas que queriam vincular seu produto aos ideais que a escalada proporciona. Estes ginásios surgem com o objetivo de proporcionar aos escaladores um local de treinamento em um ambiente controlado e seguro. Atualmente na cidade de São Paulo existem cinco ginásios de escalada que oferecem toda a estrutura para o participante, seja ele escalador ou não. Todos estes ginásios possuem vias de escalada de diferentes níveis de dificuldades que são identificadas por meio de fitas coloridas, e o participante pode experimentar três tipos de escalada que são: Tope Rope aonde as cordas vindo de cima proporcionam segurança e simplicidade na iniciação à atividade, o Boulder onde o participante tem a possibilidade de escalar sem a utilização de equipamentos



paredes mais baixas e de maior nível de dificuldade, e a Escalada Guiada em que o participante passa a sua corda de segurança pelos mosquetões à medida que evolui em sua escalada, exigindo maior técnica e experiência, proporcionando maior desafio ao mesmo. As agarras que compõem as vias são coloridas, cada via possui uma cor muito viva e diferente. Os equipamentos oferecidos aos participantes pelos ginásios são homologados por entidades internacionais, garantindo segurança aos frequentadores. Além de servir como um espaço para o treinamento de escaladores, os ginásios também podem ser utilizados segundo ATTARIAM (apud MARINHO, 2001, p.31), com objetivos educacionais e de recreação. HUMBERSTONE (apud MARINHO, 2001, p.38) cita que por meio da escalada podemos aprimorar diferentes níveis de desenvolvimento, tais como: coletivo (habilidades cooperativas e de comunicação), pessoal (auto-estima), e cognitivo (tomadas de decisão, resolução de problemas). E é sobre este enfoque, ou seja, da escalada indoor ser utilizada como uma prática de lazer e uma possível forma de aprimorar os diferentes níveis de desenvolvimento que nosso trabalho voltará sua atenção, procurando verificar se a mulher praticante da escalada se apropria destes “benefícios” e os aplica durante o seu dia-a-dia seja no trabalho, em casa ou na rua, pois como sabemos a mulher em nossa sociedade tem se destacado em diversas áreas, seja ela no campo do trabalho, família, educação, etc. Desde os primórdios da evolução humana à mulher sempre, ou quase sempre, foi reservado o papel e responsabilidade pela educação de seus filhos, organização do lar, de procriação e afazeres tidos como domésticos sendo que estas foram estereotipadas apenas para que as mesmas o fizessem. É interessante ressaltar a acentuada reforma que nossa sociedade proporciona para essa questão tão presente, porém, pouco comentada. Sobre a mudança nesse cenário social em que todos nós nos encontramos, a mulher começa a conquistar realmente a busca pelo acesso a liberdade com diversas militâncias nos mais variados campos e atividades tidas apenas para o homem executar. Essa conquista é lenta, e sabemos disso, até porque a influência do patriarcado na sociedade brasileira está presente até hoje como herança cultural de outras sociedades européias que foram, na sua grande maioria, responsáveis pela nossa identidade e a formação do povo brasileiro. Partimos do pressuposto fundamental de que ser mulher, bem como ser homem, são construções aprendidas socialmente. Retomando a máxima de Beauvoir (1987, p.9), ‘ninguém nasce mulher, torna-se mulher’, a estendemos para ‘ninguém nasce homem, torna-se homem’ e admitimos que este é um *tornar-se* complexo, porquanto circunscrito em condicionantes biológicos, psicológicos e, sobretudo, sócio-culturais” (FAGUNDES, 2001). Vale lembrar que os seres humanos nascem com características inatas relativas ao comportamento. O ambiente cultural em que o indivíduo se encontra, pode aqui ser representado como o cenário principal para sua representação social e histórica. Algumas características físicas e comportamentais como sexo e gênero são de fundamental importância para a compreensão dessas categorias. “O sexo pode ser definido como uma conformação particular que distingue o macho da fêmea nos organismos que se reproduzem sexualmente, como os órgãos sexuais externos e até como sinônimo de relação sexual. O sexo é uma categoria anatômico-biológica; o gênero é uma categoria histórico-cultural. O gênero implica na construção social e histórica do *ser* mulher e do *ser* homem”(FAGUNDES, 2001). Partindo dessa compreensão das categorias principais que regem a presença da mulher na sociedade, verificar de que maneira essa análise contribui para a elucidação do “mito” de que mulher não pode fazer atividades tidas e exclusivamente destinadas a prática masculina, e que ao realizar é vista com inferioridade é contar como que essa presença masculinizada em nossa sociedade se reflete em nossa representação social afetando diretamente os protagonistas desse cenário: o ser homem e o ser mulher. Com isto o objetivo deste trabalho será verificar se há uma participação efetiva das mulheres nesta atividade e o que a prática da escalada traz para ela do ponto de vista de

sua vida social, pois como sabemos as atividades de lazer foram idealizadas para a população masculina e por um longo período de tempo, a população feminina se vira excluída das vivências significativas que o mesmo propiciava. Para alcançarmos este objetivo tentaremos responder algumas questões como: Será que a presença feminina é significativa nos ginásios de escalada? A mulher encontra alguma resistência por parte do público masculino durante a prática da escalada? Será que a mulher transfere para a sua vida social as “lições” aprendidas durante a prática da escalada? Portanto, ao respondermos estas questões poderemos compreender melhor a participação da mulher nas atividades de lazer e em especial na escalada indoor. Este estudo partiu do interesse de compreender a participação da mulher na prática da escalada indoor e a inter-relação existente entre esta prática e a vida social da mulher. Este trabalho terá como aspecto de relevância social contribuir para a reflexão e debate em torno dos problemas sociais que afetam diretamente a mulher na sua prática de lazer. A sua relevância científica está em proporcionar a ampliação do conhecimento teórico já existente em torno das questões do lazer e em específico da escalada indoor. Para a elaboração do trabalho estará sendo utilizado como delineamento de estudo a pesquisa de campo de cunho qualitativo. Esta pesquisa será aplicada nos cinco ginásios de escalada existentes na cidade de São Paulo, sendo eles: Casa de Pedra (dois ginásios), 90 graus, Rocódromo e Vertical Indoor. O público participante será composto por no mínimo vinte mulheres acima de dezoito anos, praticantes de escalada por mais de um ano que responderão uma entrevista semi-estruturada. No desenvolvimento do trabalho serão utilizadas fontes capazes de fornecerem as respostas adequadas para a reflexão sobre o tema proposto. Serão utilizados como fontes de pesquisa livros de leitura corrente, abrangendo obras de cunho científico e técnico, periódicos científicos, e anais de encontros científicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUHNS, T.H. **No ritmo da aventura: Explorando sensações e emoções**. In: Turismo, lazer e natureza. Org. Alcyane Marinho; Heloísa T. Bruhns. São Paulo, ed. Manole, 2003.

FAGUNDES, Tereza C. P. C. **Ensaio sobre gênero e educação (org)**. Salvador: UFBA, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara koogan, 1989.

MARINHO, A. **Da busca pela natureza aos ambientes artificiais: reflexões sobre a escalada esportiva**. 2001. Tese (Mestrado em Lazer) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil** – São Paulo – companhia das letras, 1995 p.01- 77.

SAFFIOTI, I.B. Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1989. (Coleção polêmica).

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VAZ, C. ANTÔNIO & FAGUNDES, A. ISABELLA. **Educação Física e patriarcado: um desafio para uma educação democrática.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13, 2003. Anais... Caxambu: CBCE, 2003. CD-Rom.

## O CIRCO NOVO NO FESTIVAL DE INVERNO DA UFPR

Rodrigo de França - Mestrando em Educação Física - UFPR/CEPELS

Robinson de Souza Moreira – Graduado em Educação Física - UFPR

### RESUMO

*Este trabalho tem como objetivo principal socializar uma proposta de uma oficina sobre Circo Novo, apresentada ao Festival de Inverno da Universidade Federal do Paraná. Partindo de pressupostos pedagógicos no trato com alguns elementos da cultura corporal circense, a oficina proposta por professores-artistas (a qual é tradicionalmente ministrada por artistas-professores de circo) procura despir e superar o caráter somente prático, com um fim em si mesmo, enfocando (enchendo de focas?) seu olhar para o potencial educativo que a arte circense apresenta, e a partir disso experimentar outras vivências sobre a consciência corporal, social e cultural dos participantes.*

### ABSTRACT

*This work has as mainly objective to socialize a workshop proposal about New Circus, showed at the Festival de Inverno da Universidade Federal do Paraná. From pedagogical presupposes in the deal with some elements of the corporal culture of the circus, the workshop proposed by artists teachers (which is traditionally supplied by circus teachers-artists) try to undress and overcome the only practical character, with an end in itself, focalizing it view for the educative potential that the art of the circus show up, and from this to experiment another livings about the cultural, social and corporal conscience of the partners.*

### RESUMEN

*Esto trabajo tiene como objetivo principal socializar una propuesta de una oficina sobre Circo Nuevo, presentada al Festival de Inverno da Universidade Federal do Paraná. Partiendo de presupuestos pedagógicos en el trato con algunos elementos de la cultura corporal circense, la oficina propuesta por profesores-artistas (a cual es tradicionalmente ministrada por artistas-profesores) busca desnudar y superar el carácter solamente práctico, con uno fin en sí mismo, enfocando su mirada para el potencial educativo que la arte circense presenta, y a contar de eso experimentar otras vivencias sobre la conciencia corporal, social y cultural de los participantes.*

### INTRODUÇÃO

Esta proposta visa o contato com a realidade circense, com atividades lúdicas que valorizem a criatividade, através de um ambiente rico de estímulos e desafios, como é o mundo do circo, e da prática de valorizar o trabalho individual e em grupo, reconhecendo as potencialidades, respeitando os limites e as diferenças e oferecendo oportunidades para a produção e fertilização de idéias e expressões corporais, possibilitando uma oportunidade de vivência e enriquecimento cultural.

Nas artes circenses, enquanto manifestação da cultura popular, existe uma linguagem corporal mais voltada para expressão e vivência – revelando o mundo interior – do que padronização e pré-determinação dos gestos, permitindo um retorno à Sensibilidade. No circo o corpo é o centro do espetáculo, multifacetado pela atuação dos artistas, numa das poucas artes que consegue unir várias formas de linguagens corporais, sendo que pelos picadeiros passam os números tradicionais de circo, bem como a dança e o teatro com suas dramatizações e comédias, o que permite demonstrar a efetiva multiplicidade expressiva do corpo. “(...) e com trapézios pendurados, pernas de pau e tecidos escorrendo do teto penetram no imaginário de adultos e crianças, embalando sonhos e transformando um simples galpão num espaço colorido de arte”. (BARONI, 2004).

## HISTÓRIA DO FESTIVAL DE INVERNO DA UFPR

Esta idéia nasceu em 1990, exatamente quando foram extintas as principais iniciativas governamentais no âmbito cultural – dentre elas podemos citar a Funarte, a Embrafilmes e o Ministério da Cultura – pela necessidade de extrapolar as quatro paredes das salas de aula da Universidade, criando um projeto que viesse atender aos anseios do público universitário nas áreas do *fazer* e do *refletir* artístico. Porém, para o projeto ser marcante,

(...) precisava de novos ingredientes, de caráter contínuo, descentralizador, extensionista e comunitário, que reunisse os mais diversos fazeres artísticos, num envolvimento permanente, intenso e vibrante, de muita troca e criatividade. Isso se chamava Festival.”(JUSTINO, 2002, p. 24)

Inicialmente o projeto foi estruturado em três momentos distintos: mini-cursos (cursos teóricos de pequena duração), oficinas (cursos práticos) e espetáculos artísticos (dos grupos universitários docentes e discentes e convidados). A descentralização foi o principal motivo que levou a Universidade a escolher o local para realização do Festival, o qual pudesse proporcionar aos participantes “(...) estar em um lugar diferente, longe de seus afazeres costumeiros, onde pudessem se envolver em tempo integral com a sua produção e aprendizagem”. (*idem*, p. 24). Nada melhor como uma pequena cidade litorânea como Antonina<sup>1</sup>, com cheiro de muita história, pouco barulho e sem poluição (na época) para abrigar um evento de extensão universitário. Outro fator que contribuiu para a escolha do local foi o fato de Antonina possuir uma população predominantemente carente, no âmbito sócio-econômico e cultural. Tinha-se clara, por parte da organização, a noção de que o Festival não faria muito para reverter esse quadro, entretanto poderia – através da arte e cultura – preencher tais lacunas.

As artes circenses sempre estiveram em evidência no Festival de Inverno da UFPR, tanto para sua fruição quanto sua vivência. Desde a primeira edição em 1991, o “maior espetáculo da Terra” foi representado por um tradicional circo paranaense, o Zanquettini.

Fundado em 1964, no Estado do Paraná, como Circo Teatro Gávea, o Circo Zanquettini é hoje integrado por artistas e técnicos da Família Zanquettini, que vêm lutando, nas esferas municipal, estadual e federal, pela difusão e manutenção da tradição circense. Atuando em vários cursos, projetos e campanhas, o Circo tem recebido inúmeras homenagens e menções honrosas de instituições, como o Troféu Talento do Paraná e o Troféu Melhor Espetáculo, da Secretaria Municipal de São Paulo. (JUSTINO, 2002, p. 135).

---

<sup>1</sup> Pequena cidade histórica no litoral do Paraná, localizada ao sopé da Serra do Mar, a 85 Km de Curitiba. Possui uma economia totalmente fragilizada, baseada no turismo, reflexo da desativação do seu terminal portuário e do fechamento das Indústrias Matarazzo nas décadas de 70 e 80.

O Circo Zanquettini esteve presente em dez das quatorze edições do Festival, dando oficinas e realizando apresentações diárias. Palhaços, trapezistas, equilibristas, malabaristas, mágicos, adestradores e outras atrações encheram de brilho e magia o cenário antoniense no decorrer dos anos. As oficinas foram todas destinadas apenas ao público infantil (até os 15 anos). Nunca houve, portanto, a preocupação pedagógica de formação continuada dos professores de Educação Física.

A ausência do Circo Zanquettini, na sétima, oitava e nona edições (por motivos financeiros), foi devidamente suprida por oficinas isoladas de Clown, malabares e técnicas circenses, onde houve a oportunidade de se abordar a nova linguagem do circo, até então latente: o Circo Novo. A última edição do Festival, ano passado, não promoveu nenhuma atividade, oficina ou espetáculo circense. Fato esse que motivou a elaboração da proposta de oficina para este ano.

## **MAS, POR QUE CIRCO NOVO?**

Também chamado de Circo Contemporâneo (procurando evitar assim a idéia de que existe um circo “velho”), este conceito surgiu para revitalizar e dar um ar de modernidade às artes circenses. Firmado com base na libertação e negação de práticas até então bastante difundidas, mas que agora pareciam um tanto quanto equivocadas. Pode-se citar como exemplo a utilização e exploração de animais sob as lonas. Métodos pavlovianos de condicionamento – além de crescentes e evidenciadas denúncias de maus tratos – os quais obrigavam animais a executarem tarefas deveras estranhas à sua natureza, apresentando uma visão distorcida da vida selvagem.

Outra mudança diz respeito ao desvio dos holofotes do fator “*risco*”, do exclusivo virtuosismo humano (e até do bizarro), voltando os olhares para o enriquecimento da arte circense com outros elementos da cultura, onde se destacam a Dança e o Teatro. Nesse sentido os espetáculos passaram de um conjunto de apresentações variadas para um show temático com começo, meio e fim. Ou seja, desde então os artistas passaram a ser também atores e surgiu a idéia de performance.

A questão da racionalidade acabou fortemente imbricada nesse processo histórico, uma vez que atletas e ex-atletas da modalidade esportiva denominada Ginástica Olímpica se deslocaram para os picadeiros, trouxeram consigo suas (muitas vezes estafantes) rotinas de treinamento e rigorosas disciplinas corporais as quais o esporte exige.

Não que não houvesse tais rotinas de treinos também no circo, mas como o trabalho antes da Revolução Industrial estava centrado no ser humano, este até então era quem determinava o ritmo e intensidade dos treinos. Posteriormente, com a mudança na lógica, ou seja, com a incorporação dos traços esportivos ao trabalho circense dados pelos ginastas, verificou-se uma transformação na *práxis*. Com relação ao corpo, passou-se a visualizá-lo quase que como uma máquina-ferramenta, cujo objetivo era realizar os trabalhos circenses, com um fim lucrativo.

Nesta nova roupagem do circo fica mais evidente a figura do capitalista, o dono do circo. Ou seja, não se trata mais de um artista, membro da 8ª geração da família tal, que conduz os rumos e defende os interesses pertinentes do grupo (palhaços, trapezistas, anões, gigantes e mulheres-barbadas) e sim um executivo. A nova relação entre patrão e empregado dá margem para as conhecidas peculiaridades: máxima produtividade possível; qualidade total; avanço tecnológico da máquina CORPO; treinamento e aprimoramento dos funcionários, entre outros. O objetivo não poderia ser outro senão a mais-valia do patrão.

Não é o foco deste trabalho discutir os rumos da arte circense, entretanto, tem-se como proposta uma junção conceitual, ou seja, recuperar a essência da mesma (circo tradicional), utilizando o teatro e a dança como novas e importantes linguagens corporais (circo novo).

## **PROPOSTA DE OFICINA**

Enfim, a proposta:

*Objetivos:* Vivenciar a realidade circense; Praticar expressões corporais diferenciadas; Propiciar a criação e utilização de materiais alternativos; Estimular a atividade física através de outros olhares; Resgatar a “magia” que o circo nos possibilita;

*Público alvo:* A proposta de Circo Novo pretende ser ofertada em dois formatos independentes:

- Oficina infantil (de 12 horas, 2 horas/dia, para 2 turmas, de 11 a 14 anos);
- Oficina acima de 15 anos (24 horas, 4 horas/dia, para 1 turma), pois entendemos o Festival de Inverno como sendo uma oportunidade de enriquecimento cultural e pedagógico também para adultos e professores, por exemplo;

*Plano de aulas (oficina infantil – turma a e turma b)*

1º dia:

- dinâmica de apresentação das crianças;
- aquecimento e alongamento;
- RPG sobre o circo;
- relaxamento e avaliação da aula.

2º dia:

- breve mostra de vídeo relativa ao circo;
- conversa e familiarização sobre o tema;
- aquecimento através de brincadeiras;
- iniciação na ginástica acrobática e de solo (com enfoque lúdico);
- alongamento final e avaliação da aula;

3º dia:

- aquecimento utilizando música e movimentos acrobáticos;
- pic-bandeira adaptado com movimentos acrobáticos;
- introdução e iniciação ao trapézio;
- montagem coreográfica (para apresentação no 6º dia);
- relaxamento e avaliação da aula;

4º dia:

- aquecimento e trabalho de consciência corporal retomando as propostas das aulas anteriores;
- criação e manipulação das bolinhas de malabares;
- montagem e ensaio coreográfico (finalização da criação);
- relaxamento

5º dia:

- “palhaçada no aquecimento”;
- introdução e iniciação no tecido;
- representação de um Circo, utilizando todos os elementos explorados;
- relaxamento;
- avaliação final da oficina;

6° dia (apresentação)

- ensaio geral;
- apresentação;

*Plano de aulas (oficina acima de 15 anos)*

1° dia:

- apresentação da proposta da oficina;
- dinâmica de apresentação dos participantes;
- aquecimento e alongamento;
- RPG sobre o circo;
- Tarefa final do jogo: montagem de apresentação dos participantes, divididos em grupos;
- mini-apresentação dos grupos;
- relaxamento e avaliação da aula.

2° dia:

- mostra de vídeo relativa ao circo;
- breve discussão teórica sobre o tema;
- aquecimento e trabalho de consciência corporal retomando a proposta da aula anterior;
- iniciação e instrumentalização no aparelho trapézio, tecido e ginástica acrobática em forma de circuito, com ênfase no trapézio;
- alongamento final e avaliação da aula;

3° dia:

- aquecimento utilizando música e movimentos acrobáticos;
- pic-bandeira adaptado com movimentos acrobáticos;
- continuação do circuito, com ênfase na ginástica acrobática;
- montagem coreográfica (para apresentação no 6° dia);
- relaxamento e avaliação da aula;

4° dia:

- aquecimento e trabalho de consciência corporal retomando as propostas das aulas anteriores;
- criação e manipulação das bolinhas de malabares;
- continuação do circuito, com ênfase no tecido;
- montagem e ensaio coreográfico (finalização da criação);
- relaxamento

5° dia:

- “palhaçada no aquecimento”;
- improvisação englobando todas os conteúdos trabalhados;
- montagem coreográfica (refinamento, limpeza) e ensaio;
- relaxamento;
- avaliação final da oficina;

6° dia (apresentação)

- ensaio geral;
- apresentação;



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com este trabalho trazer um outro enfoque da arte circense para o Festival de Inverno da Universidade Federal do Paraná. O qual privilegiasse uma vivência consciente e coerente com a missão deste evento de extensão.

Nesse sentido, a uma visão sobre a arte circense, cabem dois prismas: o dos artistas-professores e a dos professores-artistas, sendo a primeira composta por pessoas têm na arte performática sua principal forma de manifestação, ou seja, profissionais dedicados às apresentações de suas especialidades circenses, os quais passam então a compartilhar suas experiências aos outros. Do outro lado da “corda-bamba” estão os profissionais da Educação, geralmente professores de Educação Física, os quais se apropriam do conhecimento acerca da cultura circense como um meio, uma ferramenta pedagógica utilizada para proporcionar reflexões e experiências lúdico-pedagógicas, ou em outras palavras, reconhecemos nossas limitações enquanto professores-artistas ao nível performático. No entanto, acreditamos que o fundamental não é *saber fazer*, e sim *saber ensinar*.

## REFERÊNCIAS

BARONI, J. F; GOELLNER, S. V. **O corpo e seus significados nas práticas circenses do grupo de circo girassol**. In: Anais do XXIII Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas. Dezembro de 2004.

JUSTINO, M. J; OSINSKI, D. **Festival de Inverno da UFPR: 11 anos de cultura, arte e cidadania** (Orgs.) Curitiba: UFPR/PROEC. 2002.

## **O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECRAÇÃO**

Higson Rodrigues Coelho<sup>1</sup>  
Thais de Oliveira Cardoso Brandão<sup>2</sup>  
Vera Lúcia Fernandes<sup>3</sup>

### **RESUMO**

*O presente relato versa sobre a experiência adquirida através do projeto: “O Jogo e o Brincar: são coisas sérias na recreação”, que teve o objetivo mostrar a importância do jogo e o brincar para professores do ensino fundamental, pois entendemos que o professor pode aproveitar o jogo e o brincar, como possibilidade de ensinar os conteúdos referentes a sua disciplina, modificando assim sua prática pedagógica para contemplar aos alunos. Cumprimos as seguintes fases: Diagnóstico; Visualizando a proposta; Implantação do projeto; avaliação do projeto; Reformulação no planejamento dos professores. Como resultados citamos o elevado grau de satisfação e adesão dos professores.*

Palavras-chaves: jogo, brincar, recreação, prática pedagógica, criatividade

## **GAME AND PLAY: SERIOUS THINGS IN RECREATION PROJECT**

### **ABSTRACT**

*The present account is about the experience by “Game and Play: serious things in recreation project” which has the purpose to show the importance of games to teachers of child education. Because we are sure that teacher can take advantage of games to teach contents of their education area. They can change the game and in this way teach practice to students. It was made following steps: diagnosis; watch the purpose; establishing the purpose; valuation of project; reformulate of the teachers plans. It had as result the high satisfaction and adhesion of teachers*

*Key-Words: game, play, recreation, teach practice.*

## **O JUEGO Y EL UN CHANZA: SON INSTALACIONES SÉRIAS AL RECREACIÓN**

### **RESUMEN**

*El bendición Relato versado por encima de el ensayo adquirido vía el proyecto: “O Juego y el un Chanza: son instalaciones sérias al recreación, dar gracias está hasta él tenía el*

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso Educação Física da Universidade do Estado do Pará

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso Educação Física da Universidade do Estado do Pará

<sup>3</sup> Professora Ms. do curso de Educação Física - orientadora do projeto e Docente da disciplina Fundamentos e Métodos do Lazer

*un objetivo denotar el cantidad del Juego y el un chanza a punto de catedrático del educación básica, por eso comprendemos dar gracias está hasta el catedrático lata ganancia el juego Y el un chanza, como un azar desde escuela el contenido re su disciplina, modificando tan pronto su a mano educacional a punto de contemplar hasta el pupilo. Cumprimos el suceder fase: Diagnóstico; Ver el oferta; Implantación del proyecto; valuación del proyecto Reformulation al planejamento de la catedrático. Como un efectos nosotros citar el un elevarse grado desde satisfação y dhesión de la catedrático.*

*Palavras chaves: Juego, chanza, recreación, mano educacional.*

## **RELATANDO A EXPERIÊNCIA**

O presente relato versa sobre a experiência realizada nos município São Caetano de Odivelas e Irituia do Estado do Pará, o trabalho aqui descrito, foi executado através do Programa Campus Avançado da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este Programa é promovido pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex), onde se propõe a levar projetos de tenha relevância social para suprir a necessidade do município que solicita os projetos. Desta maneira o projeto “O Jogo e o Brincar: são coisa sérias na recreação” foi desenvolvidos durante 1 (uma) semana em cada município, com carga horária de 30 (trinta) horas semanais, por dois acadêmicos, numa perspectiva de mostrar a importância do jogo e do brincar para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas suas aulas em sala.

Na atualidade o professor (educador) se vê envolvido num modo de produção capitalista em que o repasse dos conteúdos é primordial, sendo o professor detentor de todo o conhecimento, não levando em consideração o conhecimento adquirido pelos alunos através de suas experiências de vida, do jogo e do brincar. Nesse sentido, entendemos que o jogo e o brincar são atividades humanas que se manifestam na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social, por meio da qual se adquirem, progressivamente, concepções de homem, mundo, sociedade, e os valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social, ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente e aprenda a conhecer a si mesmo e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo, assim, a sua personalidade. De acordo com as características do processo, pode-se promover tanto a cooperação e a criatividade, como o individualismo ou a submissão às normas estabelecidas.

Entendemos que o professor a partir deste conceito pode aproveitar o jogo e o brincar, como possibilidade de se aprender os conteúdos referentes a sua disciplina, modificando assim sua prática pedagógica para contemplar aos alunos, pois significados importantes são construídos nestas práticas. O potencial do brincar ainda está marginalizado, pois não é levado a sério pela escola, como justifica Nascimento:

*O brincar, principalmente aquele que pode ser desenvolvido como conteúdo da Educação Física, ainda se encontra bastante marginalizado na vida cotidiana da escola. Provavelmente, sua pouca utilização possa estar ligado à idéia de ser percebido como “algo não sério”, que não possui potencial educativo e como tal, não deveria ser uma preocupação da escola (2003, p.1).*

O projeto **O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO**, utilizou-se de atividades variadas, e que tiveram em seu contexto, conceitos de cooperação,

integração, e motivação, pois entendemos que o professor é composto por uma totalidade de emoções, e suas cognições com o mundo direcionam sua postura durante o cotidiano e por isso a necessidade de vivenciar as atividades lúdicas para que os professores possam sentir a importância dessas atividades.

Este projeto teve como objetivo a realização de atividades variadas que possibilitem:

- ❖ Mostrar a importância do Jogo e o brincar para professores das diversas disciplinas;
- ❖ Apontar formas de trabalhar conteúdos através de jogos e brincadeiras;
- ❖ Trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula através do jogo e o brincar;
- ❖ Melhorar o aproveitamento dos espaços extra-classe para realização das atividades escolares (quadra de esportes, bosques, praças, etc...).

Utilizamos como metodologia a realização diária de atividades diversificadas com características mistas tendo como eixos:

- ❖ Música – ritmo
- ❖ Dinâmicas de grupo
- ❖ Jogos recreativos
- ❖ Jogos cooperativos
- ❖ Expressão corporal
- ❖ Exercícios de consciência corporal

O projeto **O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO**, sempre teve o cuidado de adequar o curso às possibilidades e necessidades dos professores, levando em consideração a cultura local, bem como, em relação ao espaço físico e o material didático disponibilizado pela UEPA e Secretaria de Educação dos Municípios. As atividades foram realizadas em momentos diferenciados como reuniões, encontros, convenções, assim como no cotidiano do curso.

Cumprimos as seguintes fases para o desenvolvimento do projeto

- 1) Diagnóstico (Estudo sobre a cultura local, das disciplinas trabalhadas pelos professores, dos espaços disponíveis para os professores nas escolas);
- 2) Visualizando a proposta (realização de alguns exemplos como dinâmicas de grupo para socialização e melhor compreensão dos objetivos do projeto);
- 3) Implantação do projeto através de textos, discussões, relatos de experiência dos professores, dinâmicas de grupo, jogos, brincadeiras, cultura corporal dos professores e das pessoas que vivem nos municípios;
- 4) Avaliação (avaliação do projeto, dos professores, dos acadêmicos que ministraram o curso);
- 5) Reformulação no planejamento dos professores em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula e extra-classe.

Finalmente, após as duas semanas de desenvolvimento do projeto, foi feita uma pesquisa de opinião entre os professores para que pudessemos avaliar os resultados obtidos com a realização das atividades e importância do projeto, bem como dimensionar o número de adesões e o grau de satisfação dos professores em relação ao tipo de atividade proposta. Constatamos que 90% dos professores dos dois municípios classificavam o projeto **O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO** como excelente e que tentaram colocar o que foi desenvolvido nessas 30 horas em suas aulas, 7% afirmaram gostar apenas de algumas atividades e perceberam alguns problemas no desenvolvimento do projeto (Ex. a falta de material didático para melhor desenvolvimento das atividades e a falta de cópias dos textos para que todos os professores pudessem acompanhar as discussões) e 3% afirmaram não gostar da proposta e não desenvolverão as atividades em suas aulas. Foi verificado também que 95% dos aderiram às atividades, dando sugestão para melhorar o

projeto, inclusive no último dia de realização do projeto, foi lançado a proposta para que os professores desenvolvessem atividades lúdicas a partir dos folguedos da região relatados no início do projeto quando foi feito o diagnóstico da cultura local. O desafio foi aceito pelos professores que fizeram um verdadeiro arraial com o “**Boi Tinga**” e o “**Boneco Cabeçudo**”<sup>4</sup>. A escola virou uma grande festa, pois todos que estavam na escola aderiram a festa, inclusive os que estavam em outros cursos na escola, do mesmo programa da universidade. Nós fomos com a intenção de trocarmos experiências com os professores, porém quem mais aprendeu fomos nós, principalmente sobre a cultura desses municípios, algo que nós mesmo aqui da região norte desconhecemos. A nossa cultura fascina tanto que pretendemos voltar outras vezes, além do desenvolvimento do projeto.

Foi relatado pela secretária de Educação do município de São Caetano que o Projeto **O JOGO E O BRINCAR: SÃO COISAS SÉRIAS NA RECREAÇÃO** foi o de maior satisfação e aceitação entre os professores. Diante do resultado e da avaliação feita pelos professores, pudemos constatar que mesmo os professores priorizando os conteúdos e metodologias tradicionais muitos estão abertos a novas formas de ensinar e que é possível inserir neste contexto valores como: a ludicidade, o prazer e a criatividade.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANDREOLA, B. A. **Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 12.ed.Petrópolis: Vozes, 1997.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ed.Re-Novada – Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BROW, G. **Jogos cooperativos; teoria e prática**. 2.ed. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

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

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

MARCELLINO, Nelson. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus., 1987.

NASCIMENTO, Patrícia dos S. Trindade; Mourão, Ludmila. **A Utilização do Lúdico nas Aulas de Educação Física: O jogo em questão ou a questão do jogo**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu *Anais...*: CBCE, 2003.

NOVELLY, M. C. **Jogos teatrais para grupos e sala de aula**. Campinas: Papirus, 1984.

---

<sup>4</sup> Este boneco da cultura popular de São Caetano de Odivelas tem por objetivo alegrar os foliões que vão ao seu redor todas as noites do mês de Junho e Julho pelas ruas da cidade ao lado do Boi.

<sup>1</sup> Higson Coelho  
End. Av. Bragança Qd. 151 casa 23;  
Fone: (91) 3288-2631/9114-6081.  
E-mail: [higsonr@yahoo.com.br](mailto:higsonr@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Thais Brandão  
Fone: (91) 88047394  
E-mail: [thaisuepa@pop.com.br](mailto:thaisuepa@pop.com.br)

## GTT 11 -O LABRINCA DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC

Marise Matos Gonçalves , Esp.- SME/PMF/SC  
Leila Lira Peters, Ms. - CED/CA/UFSC  
Marcela de Andrade, Est. PSI/UFSC

*Esse estudo teve como propósito verificar como os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação significam a brinquedoteca (Laboratório de Brinquedos - Colégio de Aplicação/ LABRINCA). Para tanto, foram realizadas entrevistas para saber o seu ponto de vista sobre este espaço. Os dados foram analisados a partir do método de análise de Conteúdo. Concluiu-se que o brincar onde o faz-de-conta está presente bem como as relações, conflitos, negociações que ali acontecem contribui para o desenvolvimento daqueles que ali interagem, e faz com que eles sintam-se autênticos, livres e felizes, ou seja, de se expressem enquanto crianças.*

*That study had as purpose to verify as the students of the Initial Series of the Fundamental Teaching of the School of Application mean the Ludetek. Interviews were accomplished to know her point of view on this space. The data were analyzed starting from the method of analysis of Content. It was ended that playing where the make-believe is present as well as the relationships, conflicts, negotiations that there happen contributes for the development of those that there interact, and he/she does with that they feel authentic, free and happy, in other words, of they are expressed while children.*

*El estudio tubo el propósito de verificar como los alumnos de primaria del Colegio de Aplicación significan la ludoteca (Laboratório de Juegos – Colegio de Aplicación/LABRINCA). Para ello, fueron realizadas entrevistas para saber su punto de vista sobre este espacio. Los datos fueron analizados a partir del metodo de analisis de contenido. Se concluyó que el jugar donde el juego simbolico esta presente bien como las relaciones, conflictos, negociaciones que alli acontecen contribuye para el desarrollo de aquellos que alli interactuan, y hace con que ellos se sientan autenticos, libres y felizes, o sea, de expresarse en cuanto niños.*

### **Introdução:**

Inaugurado em 2003, o LABRINCA constituiu-se enquanto um projeto interdisciplinar envolvendo professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia e Arquitetura, ao considerar o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de compreensão e re-elaboração da realidade pela criança. Configura-se como uma brinquedoteca, pois ao garantir o livre acesso a jogos e brincadeiras não disponíveis às várias crianças da escola, propicia a livre expressão e a experimentação de atividades lúdicas. Assim, pretende ser um espaço de valorização da cultura infantil e tem como objetivos geral, *garantir o acesso a uma variedade de jogos e brinquedos aos alunos do CA, através de um espaço lúdico para a expressão e experimentação da cultura infantil (RELATÓRIO PARCIAL, 2003, P. 23).*

Esse espaço recebe semanalmente, cerca de 300 alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFSC. Porém, devido às limitações de espaço físico, a visitação de cada turma é organizada de forma que, a metade da turma vai para a biblioteca participar do projeto “Ler e fazer na biblioteca: criando novas práticas de leitura”, enquanto a outra metade vai para a brinquedoteca junto com a professora. Após 45 minutos, mudam-se os grupos. O atendimento é realizado por alunas bolsistas de diferentes cursos de graduação que recebem bolsa de estágio não obrigatório.

Além disso, o LABRICA também configura-se como um espaço de pesquisa e formação inicial e continuada para alunos dos vários cursos de graduação e para profissionais da educação da rede pública e privada que participam de palestras, oficinas, mini-cursos com a temática voltada para a infância e o brincar.

Com a intenção de aproximar a brinquedoteca das necessidades dos alunos compreendeu-se ser necessário pesquisar como essas crianças significam esse espaço lúdico no contexto escolar.

### **Metodologia da Pesquisa:**

Essa pesquisa, realizada entre novembro de 2003 e novembro de 2004, como um estudo qualitativo cujas informações foram coletadas a partir do contato direto com a realidade investigada, ou seja, com as crianças do LABRINCA. Embora não tenha encontrado na literatura formas de abordagens metodológicas que indicassem como proceder em pesquisas que investigam problemáticas acerca da infância, tendo como fonte as próprias crianças, foi considerado que seria incoerente — neste caso — não ouvi-las. (PINTO e SARMEANTO, 1997)

Durante a coleta de dados junto às crianças foi constatado uma fragilidade que nós, pesquisadores, temos ao pesquisar as crianças, pois a literatura acerca da metodologia de como abordá-los é pouco conhecida.

Essa preocupação foi relatada por Pinto (2003). Em seu trabalho, a autora diz que,

*(...) existe uma resistência por parte das Ciências Humanas e Sociais em considerar a fala das crianças como fonte confiável de pesquisa, talvez porque a criança ainda não seja considerada pela maioria dos pesquisadores como um sujeito histórico e social, que produz cultura e que influencia e é influenciada pelo mundo ao seu redor (p. 34).*

Para obter tais informações, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com 18 alunos da 3ª e 4ª séries, escolhidos aleatoriamente, que freqüentaram o LABRINCA junto com a sua turma no ano de 2003.

Visando conhecer o ponto de vista das crianças sobre o LABRINCA, os resultados das entrevistas foram organizados em categorias, a saber: presença do faz-de-conta no LABRINCA, as relações/conflitos que ali se estabeleceram. Os dados foram analisados através do Método de Análise de Conteúdo que propicia compreender com mais critérios os conteúdos que se mostraram explícita ou implicitamente nas entrevistas. (CHIZZOTTI, 1991).

### **Discussão e Análise dos Dados:**

#### **1. A presença do faz-de-conta no LABRINCA**

Vigostsky (1998) escreve que para a criança o brincar é uma necessidade na qual seus desejos imediatos podem ser realizados. É no brincar que a criança pode criar o que



deseja ser e/ou ter e transformar livremente o significado de quaisquer objetos. (ROCHA, 1997) Tal possibilidade lhe permite ampliar sua realidade a partir do faz-de-conta, utilizando e potencializando sua imaginação.

*No jogo do faz-de-conta, a criança 'torna-se' aquilo que ainda não é, 'age' com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, ...o faz-de-conta possibilita uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real, e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Nesse processo, incorpora, em larga medida, a sua cultura, e incorpora-se a ela. (idem, p.64)*

O faz-de-conta aparece em muitas das brincadeiras desencadeadas na brinquedoteca. Ali as crianças têm a oportunidade de ser professor, filho, pai, bandido, policial, herói, entre tantos outros personagens. No faz-de-conta, a criança exprime o que sente e o que pensa possibilitando com isto, a expressão e a elaboração desses sentimentos vividos para além do próprio contexto da brincadeira.

Exemplos de como as crianças entram no mundo do faz-de-conta podem ser vistos nas entrevistas quando os alunos falam sobre como brincam.

Numa entrevista, um aluno responde que, para ele, *...brincar é viajar, faço de conta que tô em algum lugar... (Cebolinha); Magali diz: ...faço de conta que tenho filhos e que sou professora.*

Na brincadeira de casinha, entre outras, também se vê com clareza a representação do mundo real. Tina, por exemplo, diz: *...brinco de casinha onde sou mamãe e cuido do bebê como se fosse meu filho*, agindo portanto, como sua mãe.

Percebemos que nesses momentos, embora as crianças não percam de vista a sua realidade, transcendem para um outro espaço onde possam vivenciar com plenitude aquela brincadeira, dando um novo significado àquele momento. E é este imaginar, fantasiar através da troca de experiência, uma das maneiras da criança ressignificar sua realidade. (KISHIMOTO, 1999)

## **2. Relações/conflitos que ali se estabelecem**

Uma outra categoria importante a ser analisada diz respeito à brinquedoteca enquanto espaço propiciador de relações sociais, ou seja, um local propício ao desenvolvimento da noção de coletividade entre os sujeitos que ali se relacionam. Para isto, partimos do pressuposto de que a relação com outros sujeitos é *a condição permanente de existência do sujeito, a qual se concretiza numa constante relação com os outros.* (PINO, 1993, p. 57)

Sendo assim, a brinquedoteca mostrou-se, na visão, dos alunos como um espaço propício para as relações sociais, pois eles têm a oportunidade de interagir com outras crianças e também com os adultos (professora, bolsista), quando motivados para tal.

Em suas falas, a maioria dos entrevistados diz que costuma brincar com os amigos, com a bolsista e, às vezes, com a professora, como Tina: *... eu brinco com bastante gente. A professora Carla adora brincar com a gente. Ela ensina a gente brincando.*

Em alguns momentos, percebe-se que a criança prefere ficar sozinha e, em outros, as circunstâncias as obrigam a brincar sozinhas. Cebolinha, por exemplo, diz: *...às vezes fico sozinho porque quero brincar de uma coisa, aí brinco sozinho e quando eles veem que tá legal vem brincar comigo.*

Mas, à medida em que as brincadeiras acontecem e, concomitantemente as relações entre os sujeitos, percebe-se que tais relações também estão imbuídas de situações conflituosas. Segundo os entrevistados, estas acabam gerando algumas brigas e/ou

discussões. Na visão dos alunos, tais conflitos podem ser deflagrados por várias razões: quando duas crianças querem o mesmo jogo, quando não querem guardar o jogo e mesmo quando alguém atrapalha a brincadeira.

Se os entrevistados apontam a existência dessas situações, também apresentam formas de superá-las. E a negociação faz parte disso. Mônica, Franjinha, Magali e Rosinha, sugerem que a conversa é a primeira solução para acabar com os conflitos. Hiro, Cebolinha e Tina, entre outros, vêem que a professora e a bolsista podem ajudá-los quando a conversa não resolve a situação.

Já Chico Bento é enfático quando diz *...sé dá problema tem que fazer regras*. Assim como Chico Bento, outros entrevistados defendem a colocação de regras pois para eles, tais regras permitem uma melhor organização do espaço, das brincadeiras e dos brinquedos.

Analisando isso, vê-se que as próprias crianças sentem necessidade de ter as regras claramente colocadas para que os conflitos que surgem no brincar sejam superados e este aconteça com qualidade. Embora a elaboração de normas seja interessante, é necessário tomar o cuidado de colocá-las de forma que sejam entendidas como um conjunto de atitudes ou ações a serem respeitadas pelos envolvidos. Tal atitude visa possibilitar que todos brinquem daquilo que estão com vontade, sem invadir o espaço e a brincadeira do outro.

Nesse processo de socialização, a questão das diferenças (de idade, sócio-econômica e cultural) no mesmo espaço, também é importante de ser destacado. No caso do Colégio de Aplicação, o contato com essa diversidade de fatores é de certa forma facilitada pela forma como as crianças ingressam no colégio. Para formar novas turmas de 1ª série, por exemplo, é realizado um sorteio onde crianças de idade escolar têm o mesmo direito de ingressar, independente do local onde mora, condição social e financeira.

Tal diversidade, por exemplo, é de extrema importância, pois a interação social possibilitada, a troca de experiências e os repertórios que acontecem durante a brincadeira com crianças também é bastante rica. Os envolvidos na brincadeira têm condições de se colocar no lugar do outro e de se expressar em cada situação. Tal processo propicia elementos para a criança compreender melhor sua realidade e a do outro, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento. A exemplo disso, um entrevistado, ao ser questionado sobre como brinca, responde: *na brinquedoteca fiquei amigo dele. Ele não é assim chato. Ele é legal ele me ajudou num jogo que eu não sabia a regra dele (Zé da Roça)*.

Portanto, a criança ao brincar estabelece relações com outras crianças que possuem bagagens culturais diferenciadas e assim produz novas significações e conseqüentemente, a enriquece o seu brincar.

## **Considerações Finais**

A presença do faz-de-conta nas brincadeiras que ali acontecem foi um dado especialmente analisado. É sabido que as crianças quando entram no mundo da imaginação, assumem vários papéis que correspondem com o contexto vivido e que é expresso na brincadeira. A criança exprime o que sente e o que pensa, não se preocupando em esconder ou reprimir suas fantasias. Elas não apenas representam um papel, mas o vivenciam intensamente.

Nos desdobramentos da brincadeira, as relações entre os sujeitos vão sendo constituídas, confirmando então, a importância desse espaço enquanto propiciador da interação social. As relações de amizade se fortalecem.

A presença dos adultos, através de suas intervenções, contribui na mediação das atividades ali desenvolvidas. Deste modo, devido à possibilidade de interação e de negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos que a situação imaginária proporciona, pode configurar-se como uma situação de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando não só conquistas cognitivas, mas também, sociais e afetivas.

Para as crianças, o LABRINCA é um lugar de “ir brincar” de sentirem-se autênticos, livres e felizes, ou seja, de se expressarem enquanto CRIANÇAS.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- INO, Angel. *Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola*. In PEDROSA, Maria Isabel (org). *Investigação da criança em interação social*. V1 (4). Setembro. Recife: ed. Universitária da UFPE, 1996
- PINTO, Maria Raquel B. *A condição Social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. *As crianças: contextos e indivíduos*. Portugal: Ed Universidade do Minho, 1997.
- PORTO, Cristina Laclette. *Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca*. in KRAMER, Sônia. *Infância e produção cultural*. São Paulo, Papyrus, 1998.
- ROCHA, M. Sílvia P.M.L. *O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola*. In.: *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Maria Cecília R. Góes, Ana Luiza B. Esmolka (org.) Campinas: Papyrus, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CARATINA. *Relatório parcial 2003*. Leila Lira Peters (org). Colégio de Aplicação. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2003.
- VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1998.

## POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE LAZER E NATUREZA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Rogério Massarotto de Oliveira (UEM/PR)

### Resumo

*O presente estudo retrata possíveis articulações entre natureza, ser social e lazer na sociedade capitalista. Como objetivo principal tentou-se buscar o entendimento dessas relações assim como tecer análises sobre o processo de reificação dos seres sociais. Os caminhos teórico-metodológicos amparadas por autores marxistas, apontaram que as relações entre homem e natureza possivelmente se apresentam inculcados pela exploração capitalista, alienando e manipulando suas reais necessidades, e assim, insere-se lazer como mais um instrumento de manipulação capitalista, conforme condiciona a sua existência na natureza, com base no extravasamento de tensões e emoções, ou seja, fundado nas concepções funcionalistas.*

### Summary

*The present study presents possible articulations among nature, the social subjects and leisure in the capitalist society. The main objective through the understanding of those relationships looked for to weave analyses on the process of alienation of the social subjects. The theoretical-methodological roads sustained by marxist authors, pointed that the relationships between man and nature possibly suffer influences of the capitalist exploration, alienating and manipulating their real needs. The leisure interferes as one more instrument of capitalist manipulation, as it conditions your existence in the nature, with base in the relief of tensions.*

### Resumen

*El estudio presenta las posibles articulaciones entre la naturaleza, los asuntos de las gentes y ocio en la sociedad capitalista. El objetivo principal a través de la comprensión de esas relaciones buscada para tejer los análisis en el proceso de alienación de las gentes sociales. Los caminos teórico-metodológicos sostenidos por los autores marxistas, apuntó que las relaciones entre el hombre y naturaleza sufren influencias de la exploración capitalista posiblemente, mientras alienando y manipulando sus necesidades reales. El ocio interfiere como uno más instrumento de manipulación capitalista, como él condiciona en la naturaleza, con la base en el alivio de tensiones.*

### Introdução:

Desde a época em que as grandes produções e idéias da humanidade abandonavam o total empirismo e se formava como ciência em si e para si, na fusão com o cientificismo, a natureza tem sido colocada constantemente em análises e observações, ou seja, sempre posta na berlinda, seja na forma histórica, social, política ou natural. Renato Janine Ribeiro (2001), afirma que vivemos nesses últimos duzentos anos uma separação entre natureza e cultura e

que grosso modo marcou os limites entre ciência biológica e exata e, portanto, por outro lado, a ciência humana.

É desta natureza que tentarei tratar, mesclando algumas questões pertinentes para o objetivo desta proposta que permeia a maior clareza entre o entendimento e a relação do lazer com a natureza, seja natureza dos homens e/ou a natureza criada e mantida pelos homens ou ainda natureza das coisas.

Sabemos que de aproximadamente duzentos anos para cá, a humanidade, de forma global tem tido uma referência muito forte para a formação do modo social da própria vida humana. A ingerência do capital, nos processos de manufatura, produção de mercadorias, de acúmulo de capital e de propriedade privada em si, entre outros movimentos do próprio capital, têm gerado inúmeras situações em que o ser social acaba sendo totalmente doutrinado no sentido de servidão ao modo capitalista de produção. Tal afirmação, se confirma através da produção e da socialização do conhecimento, advindo de pesquisadores, estudiosos e cientistas críticos, que por décadas tem exposto suas idéias, sejam com o propósito de informação, de sensibilização ou de conscientização de uma classe que não está satisfeita com o que está colocado socialmente.

Nesse sentido, Iasi (2002)<sup>1</sup>, nos coloca a par da questão da consciência da humanidade e do processo em que ocorre a alteração dessa consciência e quais os produtos que essa mesma consciência gera para o próprio homem. Desta forma, pode-se mais facilmente visualizar alguns aspectos humanos voltados a compreensão da realidade, e que são determinados como verdades, mas que, por não fazer parte da natureza humana, pode também não fazer parte de sua autêntica necessidade e vontade.

Mauro Iasi questiona:

*Poderá o gênero humano ambicionar a compreensão da sociedade e sua transformação em algo diverso da ordem atual? Haverá de fato diferença entre a percepção da consciência sensível do que “é” para anunciar seu devir, desvendar seu movimento próprio, suas relações e contradições que a empurram para uma nova forma? Existira um “devir” a ser captado ou tudo se esgota no âmbito imediato do acontecimento, no “acaso da luta”, na “área singular do acontecimento”, como pensa Foucault nas pegadas de Nietzsche? (IASI, 2002, p. 18).*

Para o autor, a alteração da ordem atual, se inicia pela alteração do nível de consciência e compreensão da realidade. Sendo assim, as questões colocadas pelo mesmo, me remete a questionar de fato se os descontentamentos que existem sobre a ordem social, sobre a exploração humana e sobre a falta de caminhos que incitam a humanidade a gerar uma consciência maior sobre a realidade, são propositais ou não.

A política, a religião, as próprias questões sociais, o lazer, dentre outras formas de ‘educação’ do homem, são aspectos que são expostos com o propósito de reforçar o modo vigente e consolidar a hegemonia de uma classe social que domina outra.

Nesses aspectos, a educação é talvez, a que mais apresenta subsídios para as transformações sociais, políticas e econômicas na história da humanidade, servindo aos interesses de classes que não estavam no poder, mas que historicamente se lançaram no poder, como é o caso da burguesia inserida no tempo em que foi realizando sua passagem de classe dominada para classe dominante. Quando trago a luz, a educação, não me refiro somente a

---

<sup>1</sup> Mauro Iasi, O Dilema de Hamlet – O ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

educação nas escolas, mas também à educação adquirida pela vivência cotidiana, pelas lutas e pela superação das contradições existentes nela na tentativa de atender aos interesses de uma classe dominada.

Esse processo educativo então, se faz presente não só na escola, mas também na própria ação fundante da humanidade: o trabalho. Porém há de ressaltar as contradições existentes na relação trabalho e sociedade, no qual, alguns teóricos não entendem o trabalho como forma de educação. Porém, não intenciono neste momento, aprofundar tais inquietações, visto que vejo ser necessário apenas tecer os aspectos que permeiam o entendimento de natureza, lazer e do processo de reificação.

Inserindo a reificação do homem:

O homem por natureza nunca se apresentou como objeto, porém, se tornou objeto mediante as transformações históricas da humanidade. Trata-se do fenômeno fundamental da sociedade capitalista, que altera as relações entre sujeito e objeto, através da constante troca entre mercadorias, importando principalmente e apenas a satisfação das necessidades humanas centradas nas relações do trabalho abstrato.

Desta forma, compreendemos que as relações humanas, permeadas pela coisificação ou pelo fetiche das mercadorias, colocadas por Marx (1985) em *O capital*, acabam se tornando também objetos de trocas, onde também as relações sociais, humanas e psíquicas se definem pelos interesses materiais e econômicos.

Tal fenômeno, permite que todas as ações e reações do ser social, assim como a forma como se interpreta o mundo e o cotidiano, sejam tolhidas do seu sentido natural e espontâneo, para servir aos propósitos capitalistas de produção das mercadorias visando a satisfação das necessidades que o capital insere no próprio ser humano.

Esse movimento, de acordo com Marx (1964, p. 159) surge através da própria realização de trabalho, ao qual “a realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação com alienação.” (Marx, 1964, p.159)

O autor prossegue afirmando que “a realização do trabalho surge de tal modo como desrealização, que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários não só a vida, mas também ao trabalho” (idem).

Nesse processo, o trabalhador termina por transferir sua própria vida ao objeto, fazendo com que o mesmo tenha vida própria. Desta forma, incorre o processo de alienação, conferindo ao objeto uma força hostil e antagonica (Marx, 1964), e que assim, o trabalhador se torna servo do próprio objeto.

*Chega-se a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. (Marx, 1964, p. 162).*

Ao estar o homem servindo ao objeto e a tudo o que ele produz, através de seu próprio trabalho, fica também nesse instante, caracterizadas que as criações desse mesmo homem são também alienadas dele mesmo e, portanto, além de ser criação sua, passa a ser também o próprio canalizador para o seu comportamento, crenças e costumes. O homem então passa a

conviver com conceitos, definições, criações que servirão somente ao aumento da própria alienação desses produtos ou entendimentos.

Para Ricardo Antunes, tal alienação acaba sendo uma forma de própria produção do capital realizada pelo trabalho, sendo entendida como atividade, estando sempre em disputa, assumindo, a alienação, a forma de perda de sua própria unidade. (Antunes, 1997)

Nessa direção, apresentam-se os aspectos que dizem respeito à natureza das coisas e do próprio homem. Porém, para essa discussão, inicio as compreensões sobre tais relações, embasado nas considerações acima.

A natureza:

Ao buscar o entendimento do termo *natureza*, me reporto à civilização grega, onde basicamente, “a natureza é eterna, isto é, não criada e imperecível. Não há criador da natureza, pois ela mesma é o princípio do que surge e desaparece.” (Kesselring, 1995, p. 21).

De acordo com a etimologia, a palavra natureza deriva do latim, provém de *natura*, cujo sentido primitivo é *ação de fazer nascer, nascimento*, substantivo aparentado ao verbo nascer, nasci natum sum, *nascer, ser nato*. (Kesselring, 1995, p. 21)

Perante o processo evolutivo da humanidade, o conceito de natureza sempre se alterou conforme as articulações realizadas entre pensadores e pensamentos.

Por exemplo, o conceito grego de natureza não se manteve para sempre, onde na Idade Média, a análise de natureza se restringiu ao ocidente cristão, sendo através da tradição bíblica que surgiram novos aspectos da concepção de natureza. (Kesselring, 1995).

Esse mesmo autor afirma que:

Segundo a tradição cristã, a natureza é o âmbito da criação. Daí se segue, por um lado, que o mundo tem um início e um fim, e por outro, que ele não surgiu espontaneamente, por si mesmo. Existe um criador, mas este não faz parte do mundo, não reside dentro da natureza. (Kesselring, 1995, p. 23). O autor prossegue dizendo que:

*Com isso alterou-se a imagem da natureza fora do homem, assim com a imagem da natureza dentro do homem. De um lado, a doutrina aristotélica, segundo a qual a possibilidade do homem aperfeiçoar-se submetendo a razão os seus impulsos e as suas paixões, foi ganhando fundamento cristão. De outro a natureza inteira foi igualada ao âmbito da criação: nela se manifestam a bondade e a sabedoria divina. (Kesselring, 1995, p.23)*

No século XIX, as evoluções, os acontecimentos econômicos e históricos também são encarados como naturais, contra o qual o sujeito individual é impotente, onde a sobrevivência acaba sendo o ponto crucial da existência humana. (Kesselring, 1995). Desta forma o conceito grego de natureza não coincide com o conceito de natureza desta época.

O ser social acaba se tornando o possuidor das condições de manipular a natureza através da ciência e da tecnologia, que avança a passos gigantescos, advinda com o idealismo burguês de melhorar a vida humana na terra.

Sendo assim, a forma social, torna natural as forças que não são consideradas naturais, de acordo com os ideais gregos sobre natureza. Desta forma, se torna então, mais um produto da ação humana, onde a sua existência apenas coincide com as necessidades de sobrevivência do capital e não do homem.

Ao considerar a natureza enquanto aspecto pertencente ao homem, a natureza do homem e a natureza das coisas apresentam o mesmo sentido e significado, baseado na própria alienação daquilo que o homem externaliza, que é a sua força de trabalho, gerando os produtos por ela criados.

Para Marx (1985, p. 189), “a natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias, e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Esta relação não tem suas origens na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos”.

Mauro Iasi indo nessa direção, afirma que “a natureza não é nem social nem natural, mas histórica” (Iasi, 2001, p. 115), baseado na expropriação dos valores inerentemente humanos, pelo capital.

Com essas afirmações, questiono os possíveis valores que a natureza apresenta, pois a natureza natural passa a ser a natureza das coisas, conceitos formados de maneira histórica.

### **A reificação do lazer:**

Ao trazer referências sobre as alterações das concepções gregas de natureza e que se sobrepunham sobre as questões histórico-sociais, o lazer, como mais um meio de sobrevivência, também não poderia deixar de se permitir à infiltração das questões históricas aqui já levantadas.

A religião, a educação, o vestuário, a alimentação e o lazer, dentre outros meios que o homem utiliza para a sua manutenção diária no mundo atual, acabam por terem ênfase principal na condição de existir para fortalecimento da hegemonia dominante. Devido às pressões que o capital demonstra, através da existência do trabalho produtivo e do trabalho abstrato, termina por indicar a subserviência do homem perante esses meios de subsistência.

Nesta forma de compreensão, surge a ação social lazer, como aspecto necessário à prestação de serviços pró-capital. O homem reificado, que produz objetos, seja produtos concretos/materiais, através da troca de sua força de trabalho, faz com que sua vida seja transformada em produto. Nesse sentido, não se apresenta nesse âmbito, ações de liberdade, que se aproximem do processo de emancipação humana nessa atual sociedade.

O lazer, que também é produzido pelos seres sociais, com fins compensatórios e utilitaristas, demonstra de forma ilusória o antagonismo ao trabalho, assim como a possibilidade também ilusória, de encontrar no lazer, condições que o trabalho não pode oferecer. Nessa direção, o lazer se forma por necessidades pertencentes e derivadas do próprio processo de produção capitalista e dentre suas inúmeras formas e ações para a classe-que-vive-do-trabalho<sup>2</sup>.

### **A relação entre lazer e natureza:**

De acordo com as colocações acima, urge trazer a tona, algumas das possíveis relações entre as categorias lazer e natureza. Tal relação surge como mais uma opção de antagonizar todos os esforços que o trabalho imprime e todo o massacre que a vida humana se submete com a expropriação da vida humana injetada no produto que gera o capital, o trabalho produtivo.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Ricardo Antunes para contemporaneizar termos como ‘classe trabalhadora’, utilizada por Karl Marx no início do século XIX. ANTUNES, Ricardo. (1997). *Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Cortez, 4ª ed. Cap.VI



Inúmeras ações têm sido voltadas para esse tema. O lazer aliado e atrelado à natureza de acordo com a perspectiva da classe burguesa e de acordo com os seus ideais de vida humana, insere essa categoria como talvez uma das mais exaltadoras da liberdade humana, imprimindo a ela uma pressão para uma espécie de *produção para a ociosidade construtiva*.

Defronto nesse momento, dois elementos condicionados e permeados pela pressão do capital. De um lado, apresenta-se o lazer, que da maneira como está posto, alimenta a sede de liberdade e o antagonismo ao mundo do trabalho, e sendo assim, objeto necessário e desejado. Por outro lado, há a natureza, que não sendo natural, é intepretada como um meio de produção necessária para a geração de mais capital, seja na forma de exploração direta de seus valores próprios, seja através da relação com o lazer.

Nesse sentido, há o movimento para a busca por fazer alguma coisa, produzir algo e estar sempre a procura de um fim, a um objetivo cujo princípio, se apresenta profundamente ligado as questões do trabalho produtivo, artífice principal para a geração de capital e conseqüentemente para a consolidação, permanência e evolução do modo capitalista de produção.

Atualmente a natureza está sendo apresentada através de ações humanas, à serem realizada nela mesma com caracteres utilitaristas, de descanso, de espaço de celebração ou ainda de integração do corpo através do lazer.<sup>3</sup> Contudo tais relações não são explícitas, por evidenciarem interesses hegemônicos voltados a manutenção da ordem social, principalmente no que diz respeito ao próprio trabalho e ao processo de reificação do homem.

Para Marx:

*O trabalho alienado transforma: a vida genérica do homem, e também a natureza enquanto sua propriedade genérica espiritual, em ser estranho, em meio da sua existência individual. Aliena do homem o próprio corpo, bem como a natureza externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana. (Marx, 1964, p. 166)*

Estando a natureza externa alienada tanto quanto a vida do próprio ser social, qualquer atividade realizada sob esses interesses, indicam o fortalecimento da manipulação social, além de que a própria natureza deixa de ser natureza em si, pois se apresenta permeada por interesses capitalistas, utilizando a natureza como espaço de celebração e/ou como descanso frente ao processo de exploração humana gerado pelo capital.

O lazer então, premido tanto pela pressão do capital e na sua subserviência, como também pela pressão da natureza historicamente colocada e elaborada, acaba sendo também um fruto da alienação.

Suas formas, sua prática e sua ligação com a natureza tornam-se fatores essenciais para a manutenção do capital no mundo hegemônico burguês, porém torna, da forma como vem sendo executado, mais distante das possibilidades que lazer teria e têm, quando desvencilhado dessas rédeas, impedindo, através do fortalecimento do processo de alienação, o processo de emancipação humana.

### **Considerações finais:**

---

<sup>3</sup> BRUHNS, Heloísa. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In SERRANO, Célia & BRUHNS, Heloísa. Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente. São Paulo: Papyrus, 1997. Questões colocadas durante e no transcorrer do artigo.

Na busca por possíveis caminhos e esclarecimentos sobre tais situações que a alienação nos coloca, nos deparamos com algumas questões que incidem sobre o significado da consciência, comentado no início do texto. Assim, para Mauro Iasi, ao referir-se sobre a questão da consciência, afirma que:

O problema da consciência nos permite, por meio de uma volta aos clássicos, enfrentar a difícil equação da relação entre indivíduo e sociedade como dimensões essenciais do fenômeno sociológico, mas que, nem por isso, constitui uma unidade abstrata onde um pólo acaba por neutralizar outro. (...) A sociedade como produto histórico é produto da ação humana. (IASI, 2001, p. 206).

Trata-se aqui de um convite a percepção da realidade através do processo de trazer a consciência para si e ter a consciência de si. Porém, “se são os indivíduos que se apercebem desta contradição no tecido concreto das relações que constituem a objetividade de suas existências, não são indivíduos, concebidos isoladamente, que podem agir sobre a objetividade e transforma-la” (idem, p. 214).

Tento evidenciar que o problema encontrado na alienação gerada pelo trabalho na esfera ampla do entendimento da natureza e de suas inúmeras formas de usufruto e contemplação, assim como do lazer e de suas práticas, estão delineadas pela possibilidade da luta de classes. Nesse sentido, é desencadeada pelo próprio processo de consciência e percepção da realidade que está posta.

“A afirmação de uma classe que não seja ‘da sociedade civil’, implica, a meu ver, fundamentalmente uma classe que não partilha da concepção de mundo que universaliza os interesses particulares de seus opressores, nega sua universalidade e afirma outra.” (Iasi, 2001, p. 217).

Desta forma, a existência e a formação de uma classe com consciência de classe, faz iniciar o processo de antagonizar as classes já existentes, iniciando também a possibilidade de revolução no sentido de tornar a emancipação humana real e concreta, seja no plano da educação, da alimentação, do lazer, dentre outras.

Como lembra Iasi (2001), “a emancipação humana é a superação de três tipos de mediações que se interpõem entre o ser humano e sua plena realização: a mediação religiosa, a mediação política e a mediação da mercadoria.” (Iasi, 2001, p. 220).

A busca pela emancipação humana não fica limitada no plano do lazer, ou da educação, saúde, etc., muito menos no plano da natureza, mas fica bem solidificada no plano da natureza das coisas. A natureza dos homens, apenas constrói seus sólidos alicerces baseados no plano das necessidades vitais ao capital e a manutenção da classe hegemônica, e assim, a busca pela consciência de classe, a identificação de uma classe antagonica e o confronto com a classe hegemônica são partes imprescindíveis e preponderantes para a existência de uma natureza humana e natureza das coisas.

### **Referências:**

ANTUNES, Ricardo. (1997). *Os Sentidos do Trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Cortez, 4ª ed. Cap.VI.

BRUHNS, Heloísa. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In SERRANO, Célia & BRUHNS, Heloísa. *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*. São Paulo: Papirus, 1997

IASI, Mauro. (2001). *O dilema de Hamlet – O ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo.

KESSELRING, Thomas. (1995). O conceito de natureza na história da civilização ocidental. Revista Ciência & ambiente. Vol. 05, jul/dez. 1995.

MARX, Karl. (1964). O trabalho alienado. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Edições 70.

MARX, Karl. (1983). O capital. Vol I, Tomo 1. São Paulo:Abril cultural.

RIBEIRO, Renato Janine. (2003). Novas fronteiras entre natureza e cultura. In NOVAES, Adauto (Org). O homem máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia das Letras.

**Endereço completo:**

Rogério Massarotto de Oliveira. Universidade Estadual de Maringá/PR. Rua Benjamin Constant, 516, CEP 87020-060. Maringá/PR. Fone 044 225 1173 / E-mail: roger.massarotto@uol.com.br

PRÁTICAS DE AVENTURAS ENQUANTO POSSIBILIDADES CONCRETAS DE CONTRUÇÃO  
DO TEMPO DE LAZER PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Saulo Rafael Gomes da Silva. Acadêmico NIEL – UFPE  
Maria Clara Amorim. Acadêmica NIEL - UFPE  
David de França Arcoverde – Acad. NIEL-UFPE  
Alexandre Calderano de Lima. Orientador: Prof. Esp. NIEF - UFPE

*Expor essa experiência, significa socializar ações pratico-teóricas sobre atividades de aventura com possibilidades inclusivas. O universo de pesquisa/intervenção e o PRONIDE-NIEL/UFPE, com praticas vivenciadas junto a 209 portadores de deficiência. A proposta de trabalho tem como eixo central as categorias: aumento do acervo de experiências sensório-motoras, aumento da movimentação mediante a melhoria da orientação e desenvolvimento do controle e domínio espacial e corporal. Indicadores como frequência expressiva, participação e prazer representam a quebra dos paradigmas, ou seja, aponta o ser enquanto sujeito do seu pensar e agir.*

*Expose that Experience, is going to develop actions I practice-theory about activities of adventure with possibilities including. The universe of research/intervention and the PRONIDE-NIEL/UFPE, with you practice lived next to 209 bearers of deficiency. The proposal of work has like central axis the categories: increase of the collection of motor experience and sensorial increase of the movement by means of the improvement of the orientation and development of the control and corporal and spatial domain. Indicative as expressive frequency, participation and pleasure represent the break of the barriers, or be, aims while subject be him of its think and act.*

*Exponga esa experiencia, desarrollará las acciones practico-teoréticos acerca de actividades del aventura con posibilidades del cerco. El universo del investigación/intervención y el PRONIDE-NIEL/UFPE, con practica vivido luego a 209 portadores del deficiencia. La propuesta del trabajo tiene como eje central las categorías: aumento del colección del aumento motriz de la experiencia y sensorial del movimiento por medio de la mejora de la orientación y desarrollo del control y cabo y del dominio espacial. La frecuencia, participación y placer como expresiva indicativa representan la interrupción de las barreras, o son, los objetivos mientras el sujeto lo es su piensa y actúa.*

Atualmente, um grupo de pesquisa de alunos, cadastrados no CNPQ dos 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, do curso de licenciatura de Educação Física, através do Núcleo Interdisciplinar do Estudo do Lazer - NIEL, sob a Coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Tereza França, vem desenvolvendo um sub projeto com o seguinte tema: Atividades de aventura e lazer: práticas e mancipatórias com comunidades da cidade do Recife aprovado como projeto de Extensão-UFPE e pela Rede CEDES, aprovado no ministério do Esporte, caracterizado enquanto um projeto-base, que compõe o projeto guarda-chuva CEDES-NIEL-UFPE, aprovado no programa de iniciação científica-PIBIC.

Neste contexto o universo de pesquisa é composto pelo PRONIDE, o qual é responsável, pela ocorrência de atividades de Natação, Jogos, Teatro, Capoeira, Dança,

Recreação e Práticas de Aventura, com crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais como deficiência auditiva, física e mental (graus leve, moderado e severo e Síndrome de Dawn).

Frente às exigências de uma constituição e organização social, temos nos colocado diante a uma dada realidade que impõe novos desafios a todos os segmentos citados. Os conhecimentos, na forma de práticas socialmente construídas e historicamente acumuladas, tornam-se cada vez mais, elementos centrais nas discussões, comunicações, reflexões críticas, proposições pedagógicas superadoras que desenham programas de cunho político-social. Neste cenário, toda prática social só adquire sentido e significado quando contextualizada nas relações sociais em que estão inseridas. Estas práticas são também autênticas referências quando integradas em seu contexto concreto de construção e vivência.

No intuito de materializar toda essa concepção buscando inclusive a quebra de paradigmas reducionistas que consideram o corpo e mente como coisas distintas e vividas separadamente, como também, o de que a prática das atividades de aventura é privilégio dos ditos “normais”, bem dotados fisicamente e daqueles que possuem uma melhor situação financeira e compreendendo que as atividades de aventura, junto à natureza, tornam-se práticas para todas as idades, raças e crenças, normais e especiais, como sendo um dos fenômenos sócio-culturais mais importantes no mundo atual, iniciamos em fevereiro do corrente, o projeto base Práticas de Aventura Enquanto Possibilidades Concretas na Quebra de Paradigmas da Inclusão Social dos Portadores de Necessidades Especiais, junto ao Projeto do Núcleo de Iniciação ao Desporto Especial – PRONIDE, acima mencionado. A mudança de valores vem se tornando uma constante frente os grandes fenômenos socioculturais os quais são determinantes em nossa sociedade. Dentre tantos, os valores em relação às práticas esportivas se destacam, neste novo milênio, não só pelo incentivo da mídia e profissionais, por via da beleza física ou por via de indicação médica, como também, pelo reconhecimento público e por comprovações científicas, do valor destas práticas tanto como motivadoras, quanto como transformadoras do homem<sup>1</sup>, nas suas dimensões sensíveis de relacionamentos consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Tal perspectiva é concebida à luz de uma visão sob o sentido e significado da interação social e um novo estilo de vida que possa garantir, como afirma França (2003), “como processo dialético para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito do problema estudado”. Neste sentido, enfatiza, ainda, a autora:

Neste diálogo, os estudos sobre o domínio do lazer, necessariamente devem levar em conta as dimensões multifacetadas, todas entrelaçadas e inseparáveis e, conseqüentemente, as políticas, os objetivos, as propostas, as metas refletidas neste domínio, devem está, dialeticamente, sincronizadas com saberes que possam subsidiar práticas belas, sensíveis, revolucionárias, politizantes e politizadas, lúdicas, motivadoras de vivências dando respostas apropriadas e de vocações substanciais para superar um fazer medíocre.

Seguindo esse amparo de reflexões, com as aulas proporciona-se um aumento do acervo de experiências sensorio-motoras, que devido às limitações impostas pela deficiência, elas não puderam ser exploradas, bem como proporcionar autonomia do movimento mediante a melhoria da orientação; desenvolver o controle e domínio espacial e corporal e ainda proporcionar a integração social.

---

<sup>1</sup> Aqui, mesmo levando em conta as questões de gênero, estamos usando o termo homem no sentido genérico.

Entendemos a importância que o projeto desenvolvido no PRONIDE exerce na vida dos seus participantes, pois ele é compreendido como uma possibilidade de lazer e que a partir e durante ele, outras novas relações sociais serão estabelecidas ampliando inclusive as oportunidades de práticas de lazer fora do ambiente do PRONIDE.

Encontramos também mais um apontamento para reforçar a visão das práticas de atividade de aventura enquanto realidade de vivências de lazer ao nos debruçarmos sobre as idéias de Mascarenhas (2002), quando para ele as atividades de lazer se concretizam como:

[...] uma possibilidade de inserção crítica na realidade contextual de um grupo, onde cada membro que o compõe assume o papel de um sujeito coletivo que cria e recria a própria prática – próprio lazer, percebendo-se ainda com “fazedor” e “refazedor” do próprio mundo.

Nesse pensamento percebemos claramente a importância de um portador de deficiência viver práticas em um programa de lazer, estimulando sua inserção social, ao conquistar, nessa mesma sociedade, esse espaço que é, também por direito.

Desta forma, ao materializarmos o universo da atividade de aventura, recheado por seus desafios e superações a todos os instantes, na busca e conquista do novo como descobertas de transformações, entendemos que as práticas de aventura constituem-se como oportunidade singular de interlocução da realidade vivida pelo portador de deficiência e a conquista e superação do seu espaço social.

Esse ideal encontra respaldo quando dialogamos ainda com Mascarenhas(2002),o qual concebe o lazer um tempo para prática social e pedagógica vendo ainda a real possibilidade de construção de um conhecimento. Para o autor, a realização de atividades operadas por temas geradores que problematizam as contradições e condições de vida do grupo com que se trabalha vem se mostrando como alternativa capaz de concretizar uma práxis político pedagógica que aponta para a recriação e superação das atuais propostas de lazer rumo à construção de novas reações sociais.

Nas práticas, metodologicamente utilizamos a proposição crítica superadora para desenvolvimento das vivências e a pesquisa-ação para coletar os dados e materializarmos a pesquisa. As análises estão sendo feitas a partir da Análise de Conteúdo(Bardin 2004). Um indicador dessas relações é a frequência de encontros com os alunos do projeto, detectamos claramente por meio de recursos como: observação participante das aulas; análise de imagens fotográficas; relatos dos familiares e dos próprios alunos, um apontamento de indicadores que qualificam essas práticas.

A verbalização dos conteúdos destacando a percepção sinestésica, em que a expressão corporal é amparada na atividade de aventura como: os Conhecimentos e Concepções do Ambiente Natural; Acampamento e suas Características; Trekking (caminhadas) em ambiente natural; Rappel e a Tirolesa.

Ao propor tais conteúdos entendemos que a manipulação de um equipamento de técnicas verticais, como as cordas, ou colocar um capacete, ou ainda manipular uma lanterna ao entrar numa barraca de camping armada inclusive em um ginásio em dia de chuva, podem sem dúvida alguma mostrar real aproximação das atividades de aventura, demonstrando ainda a verdadeira possibilidade de adaptação e materialização de sua ocorrência. Traduzindo assim que não estamos preocupados com a perfeição ou com o grau de complexidade dos gestos, mas sim com o ato de vivenciá-lo e experimentá-lo.

Nestas perspectivas, destaca-se como indicação à participação bastante expressiva, ao tomarem consciência da existência dessa nova modalidade, muitos dos alunos manifestaram um interesse em participar; outro indicador que merece destaque é o envolvimento manifestado no decorrer de cada processo; nitidamente manifestações de

alegria e risos demonstram satisfação e prazer no envolvimento de tais práticas, podendo comprovar assim realidades concretas do despertar da ludicidade nessas vivências.

Outro elemento bastante marcante se dá pela participação dos familiares ao longo das aulas e que ao final muitos são unânimes em manifestar a satisfação ao terem interagido com seus entes no transcorrer de todo o processo, por meio de agradecimentos e certificando-se inclusive se haverá conforme a programação a próxima aula.

Com esses elementos preliminares e não estruturados, percebemos que o projeto de práticas de aventura tem se mostrado genuinamente uma possibilidade real de materializar as vivências de práticas de aventura por portadores de necessidades especiais garantindo, dessa maneira, a inclusão social dos mesmos. Nesta direção, essas práticas atravessam uma dimensão transdisciplinar, buscam nas linguagens artísticas, filosóficas, sociológicas subsídios para assegurar uma intervenção transformadora na perspectiva de suscitar o surgimento de novas mentalidades, novas possibilidades de relações humanas.

Quando permanecemos dialogando com Mascarenhas(2002) encontramos mais um respaldo para que justifique as ações desse projeto enquanto possibilidade de proporcionar meios e condições aos sujeitos envolvidos, tanto portadores de necessidades especiais, como familiares e também professores e todo o universo social que o rodeia, a certeza de se sentirem capazes de refletir, em meio a um conjunto de atividades a serem realizadas sobre suas atuais condições de vida e sobre a sociedade local e mundial, em seus diversos aspectos, garantir a reflexão acerca do significados das regras e valores necessários à convivência coletiva, estimulando o reconhecimento do grupo enquanto um espaço de construção e afirmação de identidade.

Em estudos que abordam acerca do lazer, encontramos uma extensão desse pensamento quando eles propõem o engajamento de todas os setores: educadores, terapeutas, médicos advogados, engenheiros, arquitetos e tantos outros que compõe a esfera social, onde esses autores apoiados em Mazzotta(2001) acreditam que garantirão assim sentimentos de atitudes e respeito ao próximo o que podem conduzir a inclusão em qualquer estrutura social.

Assim, ao convidarmos Marcellino(2002) para esse diálogo, temos a confirmação de que as práticas de lazer podem ser direcionadas como possibilidades de vivências de valores que embasam perspectivas de mudanças de ordem moral e social, tornando-se de fundamental relevância ao se tratar de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na comunidade.

#### Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. O novo espírito científico. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultura. 1984

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANÇA, Tereza Luiza de. *Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

MARCELLINO Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: autores associados, 2002.

MASCARENHAS, F. *Lazer, Educação e Grupos Sociais: Pressupostos Teórico Metodológicos, coletânea Lazer em debate, 3 seminário*. 2002.

MAZZOTTA, M. Dilemas e perspectivas da Educação do portador de deficiência do novo milênio. In: NUNES, M. A.; FERREIRA, V. F.; ANCELMO, R.(Org.) *Educação brasileira no século XXI: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Autores Associados, Fórum Nacional de Educação, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 3ª. Ed., SP: Cortez, 1986.

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência: A manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Pioneira: EDUSP,1988.

**GTT 11 : Recreação/Lazer(Pôster)**



## **PROJETO GENTE: EM BUSCA DOS IMPACTOS NA VIDA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES.**

Rafhael Fernandes Pereira – Graduando da Universidade Federal de Viçosa.  
Sílvio Ricardo da Silva – Professor Adjunto da Universidade Federal de Viçosa.  
Órgão financiador – PIBIC / FAPEMIG

*Resumo: O presente trabalho analisa as possíveis mudanças de atitude na vida de 18 crianças e adolescentes participantes do projeto de extensão universitária "GENTE", do departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. Para tal, utilizamos observação participante e questionários junto aos professores das suas respectivas escolas. Ainda estão previstas entrevistas semi-estruturadas com os familiares dos participantes do projeto. De acordo com dados obtidos, percebe-se que o projeto vem influenciando positivamente no relacionamento com outras crianças e adolescentes, assim como, com os professores; na participação nas atividades propostas pelo projeto e pela escola, e no desempenho escolar.*

*Abstract: This work aims to analyze the possible changes in the behavior of 18 children and adolescents participant of the university extension program "GENTE", of the department of Physical Education of the Federal University of Viçosa. The study was carried out together through the participating observation and questionnaires to the professors of the respective schools. The interviews semi-structured with the relatives of the participants of the program are pending. The data indicate that the program comes influencing positively in the behavior with other children and adolescents, even with the professors. The same evidence was observed in the participation of the activities proposed by the program and the school, as well as in the school performance.*

*Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo analizar los posibles cambios en la conducta de 18 niños y adolescentes participantes del programa de extensión universitaria "GENTE", del departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Viçosa. El estudio fue realizado a través de la observación participante y cuestionarios juntos a los profesores de las respectivas escuelas. Las entrevistas semi-estructuradas con los familiares de los participantes del programa están pendientes. Los datos indican que el programa viene influenciando positivamente en el relacionamiento con otros niños y adolescentes, incluso con los profesores. La misma evidencia se observó en la participación de las actividades propuestas por el programa y la escuela, así como en el desempeño escolar.*

## JUSTIFICATIVA

Segundo Marcellino (1995), o lazer deve ser compreendido como direito social do homem, sendo cultura vivenciada em um tempo disponibilizado por ele, onde por livre e espontânea vontade o indivíduo realiza ações que devem ser capazes de promoverem divertimento, descanso e o desenvolvimento pessoal.

Ao pensar no lazer como direito social e compreendendo as possibilidades de educação propiciadas por ele, concordamos que “conceber o lazer como prática social e pedagógica é pensar o conjunto das atividades inerentes a esse mesmo fenômeno como possibilidade de produção, sistematização e difusão de um saber que, em seu caráter crítico e emancipador, possui estreita ligação com a realidade de um grupo, ao passo que expõe ao debate e investigação determinados aspectos e elementos extraídos de sua própria forma de viver, desvelando suas origens, identificando suas contradições e localizando o lugar que ocupa no interior de uma certa organização social, política e econômica” MASCARENHAS (2002, p. 98).

Diante dessas possibilidades, em instituições de ensino superior temos visto a utilização do lazer como instrumento de intervenção junto a comunidades, em ações extensionistas.

*“Para considerar o que é ou não um projeto de extensão, devemos verificar se sua existência está balizada no eixo acadêmico da unidade de ensino em que se situa e se possui uma interligação com o ensino e a pesquisa.”* PAIVA (2003, p.14.).

Entendemos que qualquer trabalho com extensão que ocorra no interior das universidades deve estar comprometido com a comunidade em que está inserida, com as ações voltadas para o campo da construção do conhecimento, nunca em invasão ou imposição cultural, numa visão dialógica entre universidade e sociedade.

Seguindo esta lógica, vem acontecendo na Universidade Federal de Viçosa, um projeto de extensão universitária – GENTE - que se caracteriza pelo oferecimento da prática do futebol e outras atividades pertencentes ao universo do lazer. Estas ações são realizadas por acadêmicos e docentes do curso de Educação Física junto a crianças e adolescentes oriundas de bairros populares da cidade de Viçosa. Vale ressaltar que não se trata de uma escolinha de possíveis “craques da chuteira”, mas sim, de um projeto compromissado com a comunidade e ciente da possibilidade do futebol ser praticado como espaço de emancipação e conscientização do indivíduo perante a realidade que o cerca. Segundo Silva & Pereira (2004), o projeto - GENTE tem como objetivo, proporcionar a aquisição e desenvolvimento de certas habilidades, hábitos, valores, atitudes, e conhecimentos necessários à formação individual e coletiva dos alunos participantes.

Percebe-se no departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, ao longo de sua história, que ações no campo da extensão universitária vêm sendo realizadas, embora não seja possível identificar uma coesão nos trabalhos desenvolvidos, mais sim, um universo de atitudes isoladas. Ao se observar os projetos, constata-se que um ponto fundamental como a avaliação dos impactos junto à comunidade participante, não é realizado e nem tão pouco possuímos parâmetros metodológicos para obtenção desses dados. Com isso, justificamos a necessidade de elaboração desse estudo que objetiva identificar exatamente a influência de um projeto de extensão universitária na vida de seus participantes.

## OBJETIVOS

A intenção desta pesquisa é analisar os impactos do projeto - GENTE na vida das crianças e adolescentes participantes. Especificamente, investigar os impactos nas atitudes apresentadas pelos alunos durante as aulas no projeto e em outros ambientes externos (escola, comunidade, família).

## DESENVOLVIMENTO

Foram escolhidos como amostra, um grupo de 18 alunos participantes do projeto, com idades entre 8 e 16 anos, todas do sexo masculino (recentemente o projeto iniciou um trabalho com um grupo feminino que não será tomado na amostragem).

A construção dos dados dessa pesquisa se apresenta dividida em três momentos. A observação realizada no momento das aulas do projeto, a aplicação de questionários aos professores dos alunos nas suas respectivas escolas e as entrevistas semi-estruturadas com alguém responsável por eles. Os resultados aqui apresentados foram determinados após a obtenção dos dados da primeira fase da pesquisa, observação e aplicação dos questionários; faltando para segunda fase, a entrevista com os responsáveis.

### ➔ A observação durante as aulas:

Buscamos com a observação, analisar as atitudes dos alunos no momento das aulas no projeto. Para isso, foi utilizado uma matriz de controle, na intenção de registrar o comportamento de cada integrante da amostra nas alternativas existentes. O instrumento apresentou quatro questões com três possibilidades de classificação em cada uma delas.

### Matriz de análise:

Conteúdo do painel de controle	Respostas (18 alunos da amostra)
Atitudes nos momentos que acontecem discussões e debates sobre os diversos temas trabalhados em aula, como: assuntos referentes ao futebol, a sociedade em geral e discussões que ocorrem posteriormente ou durante as atividades realizadas	(06) participaram se pronunciando (06) mantiveram a atenção sem se pronunciarem (06) demonstraram desinteresse
Em relação ao grau de participação do aluno nas atividades presentes na aula, entre elas: brincadeiras, exercícios analíticos, jogos coletivos e outros.	(14) participaram na realização com interesse (03) demonstraram desinteresse sem atrapalhar (01) demonstrou desinteresse com atitudes contrárias
A respeito do relacionamento entre os alunos, analisando momentos como: diálogos entre eles, brincadeiras em pequenos e / ou grandes grupos, respeito para com os demais e atitudes de	(15) demonstraram bom relacionamento com os demais (03) demonstraram bom relacionamento com alguns desentendimentos

companheirismo.	(00) não se relacionam bem com o grupo
Em relação à capacidade do grupo em realizar as tarefas motoras, relacionadas ao futebol, presentes na aula: fundamentos (passe, drible, etc...), deslocamentos, posicionamentos e outras.	(12) conseguiram realizar (05) realizaram com dificuldades (01) não conseguiu realizar

➔ **Aplicação de questionários aos professores das escolas dos alunos do Projeto Gente:**

A decisão de procurar os professores das escolas dos alunos do projeto – GENTE foi tomada em função do entendimento de que estes passam um bom tempo semanal em contato com os mesmos. Com isso, seria uma importante fonte de informação a respeito do comportamento do aluno em outros ambientes, além disso, as mudanças de comportamento objetivadas pelo projeto poderiam ser identificadas e relatadas em suas respostas.

Foram questionados 23 professores, referente a 13 alunos da amostra. O questionário apresentou quatro questões fechadas, com três alternativas de resposta, onde o professor relatou como é o comportamento do aluno em sala de aula, em relação à participação; relacionamento com os professores, com os outros alunos e a respeito da capacidade de assimilação do aluno, no que se refere aos conteúdos trabalhados. Para complementar, o questionário conteve ainda duas questões abertas, onde o professor deveria comentar se o aluno em questão costuma falar a respeito da sua participação no projeto e se ele (professor), consegue fazer alguma relação entre, as suas respostas sobre o comportamento do aluno e a participação do mesmo no projeto.

**Conteúdo de múltipla escolha do questionário:**

Questões	Resultados (13 alunos da amostra)
Questão 1) Em relação ao comportamento do aluno em sala de aula	(10) são interessados e participativos (01) demonstra interesse mas não participa (02) demonstram desinteresse com atitudes contrárias
Questão 2) No que se refere ao relacionamento do aluno com os professores	(13) apresentam bom relacionamento (00) apresenta alguns desentendimentos (00) mau relacionamento
Questão 3) sobre o relacionamento dos alunos com seus pares	(07) apresentam bom relacionamento (06) apresentam alguns desentendimentos (00) mau relacionamento
Questão 4) Em relação a assimilação dos conteúdos trabalhados nas aulas	(09) têm boa assimilação (05) assimilam, mas com dificuldades (00) não assimilam

### **Conteúdo discursivo do questionário:**

Em relação a possíveis comentários da parte dos alunos, a respeito do projeto, temos:

- 07 professores responderam que não identificaram entre os alunos comentários a respeito do projeto - GENTE e que nem sabiam que o aluno fazia parte de algum projeto dessa natureza;
- 06 professores responderam que existiram diversos momentos em que o aluno comentou a respeito da participação no projeto - GENTE.

Sobre a possibilidade de relacionar as respostas referentes ao comportamento dos alunos e a participação deles no projeto, temos:

- 04 professores não conseguiram fazer uma relação entre as suas respostas a respeito do comportamento do aluno e a participação dele no projeto. As justificativas situaram-se na insistência em alegarem desconhecimento da participação do aluno no projeto ou por se tratar de aluno novato na escola, dificultando com isso, a análise solicitada;
- 01 professor realizou elogios e críticas ao aluno sem fazer nenhuma relação com o projeto, o que impossibilitou a utilização da sua resposta;
- 03 professores consideraram estar com dificuldade em relacionar suas respostas referente ao comportamento do aluno e a participação dele no projeto, por estes sempre terem apresentado bom comportamento, sendo participativos e se relacionando bem com os companheiros mesmo antes de passarem a fazer parte do projeto;
- 05 professores relataram que a participação do aluno no referido projeto está influenciando no seu comportamento na escola, conseguindo fazer uma relação entre algumas mudanças de atitude a partir do momento em que ele começou a se envolver com o projeto. Entre elas: ter se tornado mais participativo nas aulas, melhorado o envolvimento nas atividades em grupo, melhorado a relação com os colegas de sala e com os professores e melhorando até mesmo nas avaliações escolares. Essas foram algumas das mudanças de atitude percebidas e relatadas por estes professores em suas respostas.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS:**

Esta pesquisa se caracteriza pela tentativa de ampliar a discussão sobre avaliação em projetos institucionais, mais objetivamente no campo da extensão universitária. Estamos cientes que nossas análises estão situadas em um universo complexo, de abordagens qualitativas, onde os dados obtidos muitas vezes escapam das possibilidades de mensuração, apresentando fenômenos que não se reduzem a variáveis operacionais. Por isso, não pretendemos de forma alguma apontar em nosso estudo verdades absolutas, mas sim possibilidades de análises que facilitem e possam dar suporte ao trabalho desenvolvido no projeto.

Com a pesquisa foram obtidas informações relevantes. Observamos que em alguns pontos o projeto tem sido bem sucedido em sua ação. Principalmente no que diz respeito ao grau participação dos alunos nas atividades durante as aulas, quanto a capacidade dos alunos em estarem realizando as tarefas motoras propostas pelos professores e em relação ao relacionamento entre os integrantes do grupo. Nessas questões os resultados foram predominantemente positivos. Porém, no que se refere às atitudes dos alunos nos momentos de reflexão e debates, os dados apresentaram desafios importantes. O desinteresse dos alunos se eleva, justamente no ponto que busca aumentar o conhecimento do grupo e torná-lo crítico. Percebe-se que ainda falta muito para conseguir a participação da maioria dos alunos nesses momentos, o que contrasta com o esforço dos professores em incentivar a participação de todos nos diálogos existentes, a fim de que se

tornem indivíduos atuantes na comunidade em que moram e nos diversos momentos das suas vidas.

A busca por informações em fontes externas ao projeto foi importante para nos mostrar como o projeto Gente vem sendo recebido pela comunidade envolvida, nesse caso, os professores escolares que mantêm contato com os alunos. Através de suas respostas descobrimos que alguns alunos melhoraram seu desenvolvimento no ambiente escolar após passarem a fazer parte do projeto. Isso demonstra que este vem conseguindo influenciar no comportamento dos alunos não só durante as aulas no projeto, mas em outros momentos de seu dia-a-dia. Identificou-se que boa parte dos professores escolares desconhece o trabalho desenvolvido pelo projeto – GENTE; chegando a afirmar não saberem que o aluno está envolvido em projetos desta natureza. Dos próprios professores escolares, surgiu o apelo de que é preciso estreitar esta relação, aumentando a intimidade e diminuindo a distância entre eles, para que um seja constante incentivador do trabalho do outro e para que as crianças e adolescentes possam perceber uma relação entre as ações ocorridas, seja no projeto ou na escola.

De posse destas primeiras análises, entraremos em contato com os representantes da família, para complementarmos os dados coletados e chegarmos a uma consideração final sobre os impactos do Projeto - GENTE na vida das crianças e adolescentes participantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCELLINO, Nelson C. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção Educação Física e Esportes)

MASCARENHAS, Fernando. Lazer como prática de Liberdade. Goiânia : Ed. UFG, 2003.

MINAYO, Maria C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

PAIVA, José L. de. Lazer, política e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária / José Luis de Paiva. – Campinas: [s.n], 2003.

ROCHA, Roberto M. G. Extensão Universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade? In: Extensão Universitária: Conceitos, métodos e práticas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão; (Org.) Michel Thiollent; Alba Lucia Castelo Branco; Regina Guedes Moreira Guimarães; Targino de Araújo Filho. Rio de Janeiro, 2003.

SERRANO, Rossana M. Souto Maior et al. Avaliação nacional da Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.- (Brasília): MEC/SeSu; (Paraná): UFPR; Ilhéus (Ba): UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.3).

SILVA, S. R. & PEREIRA, R. S. Projeto GENTE – O esporte como prática de liberdade. Viçosa: UFV, 2004. Mimeo.

THIOLLENT, Michel. Metodologia participativa e extensão universitária. In: Extensão Universitária: Conceitos, métodos e práticas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão; (Org.) Michel Thiollent; Alba Lucia Castelo Branco; Regina Guedes Moreira Guimarães; Targino de Araújo Filho. Rio de Janeiro, 2003.

## **RECREAÇÃO E LAZER COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Ana Lúcia Felix dos Santos – FACHO/FAEST  
Doutoranda em Educação/UFPE

**Resumo:** *Visamos apresentar os resultados de uma experiência realizada por alunos durante as atividades da disciplina Animação Turística e Recreação. Considerando que tal disciplina deve contribuir para a análise dos aspectos metodológicos e conceituais da recreação/lazer, trabalhamos com a formulação de um projeto ampliado que previu a vivência e elaboração de sub-projetos de intervenção no âmbito da recreação/lazer. O trabalho evidenciou que os alunos carecem de maior embasamento teórico e pedagógico tanto no que se refere ao trato com o conhecimento trabalhado (jogos, brincadeiras, atividades culturais etc), quanto no que se refere às características psicossociais e culturais do público trabalhado.*

**ABSTRACT:** *We aim to present the results of an experience accomplished by some students during the activities involved in the Touristic Animation and Recreation discipline. Considering that such discipline should contribute to recreation/leisure methodological and conceptual aspects analysis, we work on the formulation of an enlarged project which foresaw the existence and elaboration of intervention subprojects in the recreation/leisure scope. The work evidenced that students lack of a larger theoretical and pedagogical basement as much regarding the deal with the performed knowledge (games, jokes, cultural activities etc), as with the psychosocial and cultural characteristics of the wrought public.*

**Resumen:** *Nuestro objetivo es presentar los resultados de una experiencia llevada a cabo por estudiantes durante las actividades del curso de Animación Turística y Recreación. Considerando que debe ese curso contribuir para el análisis de los aspectos metodológicos y conceptuales de recreación/entretenimiento, vamos a trabajar con la formulación de un proyecto ampliado que incluye la vivencia y elaboración de sub-proyectos de intervención en el ámbito de la recreación/entretenimiento. Este trabajo subrayó el hecho de que los estudiantes carecen de un mayor basamento teórico y pedagógico, tanto en lo que se refiere al manejo del conocimiento trabajado (juegos, entretenimiento, actividades culturales etc), como a las características psicossociales y culturales del público trabajado.*

### **INTRODUÇÃO**

As experiências acumuladas no decorrer da disciplina Animação Turística e Recreação nos levaram a refletir sobre a intervenção pedagógica do profissional do lazer, no sentido empregado por Melo e Alves Júnior (2003). A partir da compreensão de que essa intervenção se organiza considerando um duplo aspecto (educar para e pelo lazer) é que buscamos dar um novo direcionamento às atividades práticas que integram o planejamento da disciplina em foco. Tendo como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias à construção de programas e projetos de lazer voltados para diversos grupos sociais, é que planejamos e executamos o projeto foco desse estudo, o qual



buscará apresentar o desenvolvimento do projeto e as contribuições para a formação profissional dos alunos envolvidos.

O trabalho desenvolvido na disciplina em foco busca pautar-se numa prática pedagógica com base no processo de ensino-pesquisa-extensão a partir da materialização de atividades que envolvem grupos sociais variados. Nas últimas atividades temos dado atenção especial aos grupos atendidos pela instituição como parte de sua política social (especificamente a instituição, através de seus diversos cursos, desenvolve atividades sociais que envolve grupos de terceira idade, adolescentes, crianças portadoras de necessidades especiais, dentre outros, que fazem parte de um política de atendimento à comunidade circunvizinha, voltando-se para aqueles mais carentes) e orientadas por um processo de análise teórica dos fenômenos sociais que envolvem o campo do turismo/lazer.

Nesse sentido, metodologicamente procuramos articular as discussões teóricas à prática de atividades envolvendo os grupos citados e, para culminar, incentivamos a produção acadêmica dos alunos na medida em que solicitamos que os resultados dos trabalhos sejam apresentados em forma de pôster para exposição e debate com a comunidade acadêmica.

## **1. O ANIMADOR CULTURAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Animador cultural, recreador, enfim, diversas tentativas foram/são feitas por autores na busca de tentar uma aproximação com a identidade do profissional do lazer que trabalha diretamente ligado com atividades recreativas. Isso se deve também pela diversidade de origem acadêmica dos mesmos. Essa área é caracterizada pela participação de profissionais oriundos da Pedagogia, da Educação Física, do Turismo, das Artes, do Serviço Social, dentre outros, de forma que se faz necessário uma abordagem ampla desse campo de trabalho de forma a contempla sua origem multidisciplinar.

Independente da origem da formação e do nome que se queira dar a esse profissional, importa que o mesmo esteja devidamente preparado para atuar na área, o que implica, necessariamente, um conhecimento da relação recreação/lazer e intervenção pedagógica. Nesse sentido, Melo e Alves Jr (2003) nos chamam a atenção para o entendimento do sentido que existe na conjunção lazer e educação. Para esses autores, há que se compreender que os momentos de lazer não são instantes de alienação, desconectados da realidade social, nem são espaços de fuga dessa realidade. De forma que o trabalho com a recreação e o lazer devem ser entendidos a partir do duplo aspecto dessa intervenção pedagógica: educar pelo e para o lazer.

Pinto (2001) nos diz que as experiências de educação para o lazer no nosso país vem seguindo essas duas tendências. Ela nos explica que a primeira tendência, educar para o lazer, volta-se ao entendimento do lazer como mercadoria e da recreação como entretenimento. *“O lazer é carregado do sentido de atividade, cumprindo com as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento social com fins moralista, compensatório e utilitarista”* (p. 55). Assim o cotidiano passa a ser objeto da organização social e a

recreação serve para estruturar racionalmente o lazer (tempo, espaço e ações culturais de entretenimento), e desconsidera as subjetividades possíveis de serem captadas no próprio cotidiano. Quanto à segunda tendência, esta concebe o lazer como fenômeno social e componente da cultura historicamente situada, vivenciada em tempo e espaços disponíveis para a vivência lúdica. A partir desse entendimento, a autora ressalta a importância do lazer como espaço educativo construído por meio de interações prazerosas centradas no sujeito.

Considerando o exposto, uma questão é necessária: Como entender a atuação do profissional no lazer? Melo e Alves Jr (2003) nos diz que esse é um profissional que trabalha diretamente ligado ao campo da cultura, lidando com suas contradições e respeitando as características do grupo com o qual trabalha e a fim de exercer uma intervenção educacional. Aliado a essas características, esses autores nos apontam alguns fatores que contribuem nesse processo. O profissional deve ir em busca de novas formas de encarar a realidade social, direta ou indiretamente oferecidas pelo acesso à novas linguagens culturais. Ele também deve perceber a necessidade de equilíbrio entre consumo e participação direta nos momentos de lazer, para optar pelo caminho que conduzirá suas práticas. Deve se preocupar, também, em recuperar bens culturais destruídos ou em processo de degradação em resultado da ação da indústria cultural, com vistas a preservar e divulgar a cultura popular e a cultura erudita. Por fim, o trabalho com a recreação e o lazer deve considerar a humanização do indivíduo, de forma que ele possa passar a se entender e a atuar como agente do processo social.

O encaminhamento de tais diretrizes não é tarefa das mais fáceis. Mas, alguns pontos podem ser considerados como facilitadores desse processo. O profissional do lazer promove um tipo de intervenção pedagógica peculiar, diferente do professor e da família. Ele atua num espaço de maior liberdade e não há um conjunto de conteúdos estabelecidos com rigidez e que existe flexibilidade no planejamento levando em conta os diversos interesses culturais. Essas características podem contribuir para uma atuação marcada pelo compromisso de compreender as atividades no campo da recreação e do lazer como “espaço de produção cultural, de vivência de valores e campo de política educativa cidadã” e ainda como espaço que considera o envolvimento social e cultural dos sujeitos (Pinto, 2001, p. 60).

Considerando que essa é uma discussão difícil e complexa quando estamos formando profissionais em cursos que não estão ligados à formação de professores, como é o caso do Curso de Turismo. Apesar da especificidade da formação de turismólogo, não podemos deixar de considerar que o trabalho com atividades recreativas é um dos campos que se abrem para a sua atuação. É aí que se encontra o paradoxo: eles vão atuar em uma atividade eminentemente pedagógica, sem ter formação para a mesma. Como contornar esse problema, numa disciplina que dispõe apenas de 30 horas?

Pinto (2001) nos fornece argumento para pensar a formação dos profissionais que trabalham com lazer (que ela faz questão de denominar educadores e educadoras do lazer) a partir dos desafios postos em articulação com a construção de saberes e competências que podem ser assim organizadas: competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; competências referentes à compreensão do nosso papel social na educação para o lazer; competências referentes ao domínio dos

conteúdos a serem socializados e competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas lúdicas. Nesse última, a autora delimita e explica seu significado da seguinte forma:

*Não basta ter o domínio técnico* – A educação pelo e para o lazer não pode ocorrer alheia à formação moral fundada na ética lúdica e no gosto estético, bem como no conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; não pode ser alheia à participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos. Nas atividades lúdicas, os sujeitos brincantes são parceiros, cúmplices e co-responsáveis pelo jogo – deles nascem as formas de organização dos riscos, as táticas, as técnicas de superação dos limites e de expressão de diferentes formas estéticas do conteúdo cultural experienciado (Pinto, 2001, p. 68).

Envolta dessa contextualização teórica e tendo clareza dos limites que a experiência cotidiana nos impõe é que tentamos direcionar a prática pedagógica da disciplina buscando, minimamente, nos pautar pelo caminho da formação de profissionais que podem, na sua vida profissional, optar pela intervenção pedagógica no campo do lazer e da recreação. É nesse sentido que desenvolvemos o projeto que vai ser apresentado a seguir.

## 2. CONTEXTUALIZANDO O PROJETO

A disciplina Animação Turística e Recreação integra o currículo do curso de Turismo da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda e tem como objetivo contribuir para a análise dos aspectos metodológicos e conceituais do lazer/recreação relacionados às programações turísticas e, também, contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias à construção de programas e projetos de lazer nos diversos campos que se constituem como focos da atuação turística. A partir de uma articulação com outras disciplinas que integram o currículo do curso em foco, como Sociologia do Lazer e Planejamento e Organização do Turismo, busca-se metodologicamente articular os trabalhos numa abordagem teórico-prática. Assim, o processo didático volta-se para a tríade ensino/pesquisa/extensão de forma a orientar e materializar projetos de recreação/lazer no âmbito da disciplina.

Nesse contexto, se insere este estudo que se constitui no resultado do projeto intitulado ***RECREAÇÃO E LAZER: experimentando possibilidades de práticas com diferentes grupos sociais***, desenvolvido pelos alunos do quinto período nos primeiro e segundo semestres letivo de 2004. Tal projeto teve como **objetivo geral** planejar e executar projetos de lazer/recreação à luz de referências teóricas, adequando-os a diferentes grupos sociais. E como **específicos** elaborar e executar projeto de lazer/recreação para grupo social específico; como também analisar a execução de projetos de lazer/recreação a fim de refletir os entraves e as possibilidades para a realização de tais atividades. O mesmo ocorreu em dois momentos: no primeiro semestre as atividades forma desenvolvidas e analisadas a fim de detectarmos os limites e as possibilidades pedagógicas que delas emergiam. Os resultados dessa primeira fase nos indicaram maiores limites no trabalho realizado com as crianças portadoras de necessidades especiais (surdas), o que nos levou

uma volta a essas crianças na segunda parte do projeto, com uma nova abordagem conforme relataremos mais adiante.

A princípio apresentaremos o desenvolvimento da primeira fase do projeto e as considerações a que chegamos a partir das avaliações desenvolvidas pelos alunos sobre sua própria atividade e sobre a dos colegas. Em seguida, apresentamos a segunda parte e as considerações a que chegamos com esta nova vivência.

### **3. O PROJETO EM AÇÃO**

A partir de uma discussão onde se buscou delinear o campo profissional da animação turística e da recreação, bem como das competências necessárias para se formar um profissional da área com base nos estudos de Muller (2002), Bruhns (1997), Melo e Alves Jr (2003) e Pinto (2001), é que organizamos e fundamentamos o referido projeto.

Metodologicamente procedeu-se da seguinte forma: discussão conceitual ampliada sobre o tema e opção pelo trabalho voltado para os seguintes grupos: terceira idade, crianças portadoras de necessidades educativas especiais (surdas) e crianças com idade entre 8 e 12 anos (oriundas de escola pública). Aqui buscamos atender as exigências de uma prática pedagógica com base no processo de ensino-pesquisa-extensão a partir da materialização de atividades recreativas orientadas por um processo de análise teórica dos fenômenos sociais que envolvem o campo do turismo e do lazer.

A opção por grupos sociais diferenciados se deu, também, pela consideração de que o acesso ao lazer é favorecido nas camadas mais privilegiadas da população e que as camadas econômicas de baixa-renda têm as suas possibilidades reduzidas e que grupos sociais, como os idosos e os portadores de deficiência, também têm suas oportunidades de lazer bastante escassas. Fatores econômicos, preconceitos e estereótipos são, dentre outros fatores, responsáveis pela exclusão desses grupos (Bruhns, 1997 e Iwanowicz, 2000).

#### **3.1. Esboçando a primeira fase – da ação às possibilidades de análise<sup>1</sup>**

Esta primeira fase compreendeu a elaboração de três sub-projetos, interligados a partir dos objetivos propostos para o projeto maior. Cada sub-projeto foi elaborado por equipes diferentes e vivenciado em diferentes áreas da faculdade, em dias alternados, envolvendo toda turma (havia um grupo diretamente responsável pela atividade em cada projeto específico), dirigindo ou analisando a experiência. As análises, feitas em forma de relatório, serviram de base para as inferências finais.

O quadro abaixo apresenta a distribuição da primeira fase do projeto em três subprojetos dirigidos aos grupos sociais escolhidos e que foram coordenados, respectivamente, por subgrupos compostos por alunos da disciplina:

---

<sup>1</sup> Os alunos tiveram como responsabilidade acompanhar as atividades desenvolvidas pelos grupos através de um relatório no qual se deveria registrar as impressões sobre a experiência.

**Quadro 01**  
**Projeto de recreação – Fase 1**

<b>RECREAÇÃO E LAZER: EXPERIMENTANDO POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COM DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS</b>			
<b>Subprojeto (tema)</b>	<i>Melhor idade para se viver</i>	<i>Recreação para crianças especiais</i>	<i>Resgatando as brincadeiras dos nossos pais</i>
<b>Data</b>	26/04/2004	03/05/2004	10/05/2004
<b>Local</b>	Área de Convivência da FACHO	Auditório da FACHO	Área de Convivência da FACHO
<b>Público – Alvo</b>	Grupo da 3ª Idade da FACHO	Alunos da Escola Especial da FACHO – Portadoras de Necessidades Educativas Especiais.	Alunos da Escola Estadual Áurea Moura – com faixa etária entre 8 e 10 anos, cursando terceira série do Ensino Fundamental.
<b>Atividades desenvolvidas</b>	Atividades com dança e música, algumas de caráter competitivo (dança da laranja, estourar bola de sopro com a mão etc.)	Atividades com pintura e desenho e jogos competitivos (como boliche, por exemplo).	Jogos populares (barra-bandeira, mímica, siga o mestre etc.)
<b>Grupo responsável</b>	Ana Paula, Roberta, Juliana, Lílian, Cleiton, André, Luíza, Fabiana e Débora	Rita, Roseana, Simony, Solange, Emanuely, Luciana e Antonio Márcio	Dorival, Amanda, Risolane, Lucilane, Antônio Milton, Marcela Kátia, Ana Paula Andrade, Cíntia

Cada subprojeto desenvolveu-se sob a coordenação de um grupo de alunos que apresentaram, antecipadamente, um plano de trabalho e foram orientados a segui-lo após discussão em sala. As experiências tiveram dinâmicas e resultados diferenciados conforme poderemos compreender melhor a partir da descrição do processo avaliativo abaixo.

As atividades foram avaliadas a partir dos seguintes critérios: dinâmica das atividades recreativas; adequação ao público-alvo; envolvimento do público-alvo com os recreadores; coerência do desenvolvimento das atividades e organização geral das equipes. Estes critérios serviram para avaliação por parte da professora e dos alunos. Ressaltamos que ao serem constatados pontos negativos no processo, os avaliadores deveriam sugerir meios de superar os problemas detectados. Tal estratégia visava um maior entendimento do processo enquanto momento de ensino e aprendizagem por parte de todos.

De uma forma geral, podemos dizer que os grupos conseguiram selecionar atividades adequadas ao público-alvo e ao tema proposto em cada subprojeto, tanto no que se refere à dinâmica das atividades quanto ao espaço físico disponível. Essa característica só não se aplica muito bem ao trabalho com a 3ª Idade, dada a própria complexidade que envolve o trabalho com o grupo social em questão e dado o curto tempo que os alunos tiveram para pesquisa, planejamento e execução do projeto.

No que se refere ao envolvimento e integração dos recreadores com o público-alvo, observamos que houve um processo gradativo de integração de modo que ao final das atividades as relações estavam mais estreitas. Este processo foi mais lento com o grupo das

crianças portadoras de necessidades educativas especiais dada as dificuldades de comunicação inerentes ao grupo.

Quanto ao desenvolvimento coerente das atividades, observamos que há uma estreita relação desse critério com o que analisa a integração da equipe responsável pela atividade. As equipes mais integradas conseguiram organizar as atividades de modo mais coerente (apresentando início, meio e fim), até porque estas conseguiram distribuir as tarefas mais equitativamente dentre os seus membros.

Dentre os dados agrupados, listamos alguns cuidados destacados pelos alunos para maior sucesso de uma atividade recreativa: a necessidade de cumprir os horários, conhecer melhor o público alvo (características sociais e culturais, interesses e necessidades, etc.), pesquisar atividades culturais adequadas aos grupos atendidos, dividir melhor as tarefas e estar sempre atento para mudar de estratégia caso o que foi planejado, por um motivo qualquer, não se mostre adequado para o momento.

Esses dados nos remetem aos saberes e competências necessárias a formação do animador cultural. Pinto (2001), como já nos referimos, fala das exigências em relação ao domínio pedagógicos, ao domínio dos conteúdos a serem socializados e ao domínio do gerenciamento das ações (planejamento). Nesse sentido a formação deve considerar estratégias que visem a construção desses saberes e competências. Essas observações se constituíram em foco de nossas reflexões após o término da primeira fase do projeto e foram fundamentais para o direcionamento das atividades na segunda fase do projeto conforme relataremos a diante.

### **3.2. A segunda fase – os resultados da primeira redefinindo as estratégias para a segunda**

Essa segunda fase do projeto previu o planejamento e a realização de mais dois sub-projetos atrelados aos objetivos do primeiro. Dessa forma, os alunos foram divididos em dois grupos a fim de elaborar planejamento dos seus sub-projetos. Nessa fase, os alunos já tinham acesso às avaliações realizadas sobre as experiências anteriores, assim buscaram realizar seu trabalho com vistas a não incorrer nos mesmos erros detectados pelas atividades anteriores. Por problemas internos e imprevistos, um dos sub-projetos não pode ser colocado em prática, de forma que apresentaremos aqui os resultados de apenas uma das experiências previstas.

Considerando que as avaliações evidenciaram problemas com a experiência realizada com os alunos portadores de necessidades especiais, nos propomos a refletir sobre as dificuldades e tentar contorná-las através de uma nova intervenção com as mesmas crianças. Assim, é elaborado o sub-projeto intitulado *ECO-RECREAÇÃO – brincando aprendemos a cuidar do meio ambiente*, voltado para essas crianças, cujo objetivo geral consistiu em planejar e executar projetos de lazer/recreação à luz de referências teóricas, adequadas às especificidades do grupo social em foco. Aqui, buscaremos apresentar o desenvolvimento e as considerações a que chegamos a partir da experiência desenvolvida.

Para desenvolver essa atividade, foi necessário um planejamento que prévio atividades a serem realizadas antes e durante o projeto em si. Nesse foi realizada uma revisão de literatura sobre a especificidade do grupo e um mapeamento de atividades direcionadas ao público alvo. A partir do exposto e considerando o desafio da experiência o grupo também buscou maior entrosamento com as crianças de forma que organizaram encontros que precederam atividades recreativas.

Os encontros se deram da seguinte forma: primeiro com os professores da escola de Aplicação para exposição dos objetivos do projeto, um segundo que consistiu numa conversa com os alunos (aqui os organizadores da recreação conheceram os alunos da escola especial. Esse foi considerado um momento de extrema importância para o processo, pois foi nele que ficou evidenciado um leque de possibilidades e limites antes desconhecidas dos alunos de turismo), houve ainda um retorno da equipe organizadora do projeto à escola (terceiro momento) a fim de reforçar o convite feito aos alunos e, por fim, o quarto momento consistiu na realização do projeto em si.

No que se refere à organização prática das atividades, a equipe teve o cuidado de selecionar jogos e brincadeiras concernentes com a idade e com o número de crianças participantes. Também se dividiram em pequenos grupos que ficaram responsáveis por atividades específicas (coordenação geral, animação de atividades, controle do som, de material necessário e decoração do espaço, dentre outros). Dessa forma, as atividades foram realizadas conforme um planejamento detalhado que previu desde as responsabilidades de cada um até a adequação das atividades às especificidades das crianças e ao tema proposto para o evento em si.

Analisando os resultados da atividade foi possível observar o novo encaminhamento dado pelo grupo, o que levou a um melhor aproveitamento pedagógico da experiência, tanto dos alunos especiais como dos graduandos (utilizamos para avaliação os mesmos critérios utilizados na primeira fase). Fazendo um paralelo com o resultado das avaliações da fase anterior, podemos dizer que o sucesso da experiência em tela deveu-se a esforços coletivos do grupo responsável através das seguintes atividades: o grupo procurou conhecer melhor o público através de contato direto e revisão de literatura; planejou melhor as atividades (prevendo tempo e número de crianças atendidas) e delegou tarefas para cada componente; e estiveram atentos à necessidade de mudar de estratégia caso fosse necessário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Além dos resultados apontados pelas análises realizadas pelos alunos, podemos dizer que a experiência evidenciou que os mesmos carecem de maior embasamento teórico e pedagógico tanto no que se refere ao trato com o conhecimento trabalhado (jogos, brincadeiras, atividades culturais, dentre outros), quanto no que se refere às características psicossociais e culturais do público trabalhado. Essas carências são compreensíveis na medida em que o curso de Turismo não possui especificidade pedagógica, mesmo assim, paradoxalmente, prevê, como campo de atuação profissional a animação turística ou recreação, atividade que possui, dentre seus diversos aspectos, a característica de ser uma intervenção pedagógica (Melo e Alves Jr, 2003).

Tais constatações indicaram a necessidade de algumas alterações no conteúdo da disciplina (que, inclusive, demanda um possível aumento da carga horária) para tentar dar conta da carência em tela.

Esclarece-se, no entanto, que o exposto não significa dizer que o turismólogo deva ser formado tal qual um pedagogo ou licenciado, cada profissão guarda sua peculiaridade. O que se pretende é apenas uma compreensão maior da atuação profissional desse campo que envolve profissionais advindos de diversas áreas (Educação Física, Psicologia, Turismo, Pedagogia etc.).

Por fim, ressaltamos que tais inferências não diminuem o caráter positivo das experiências realizadas, tanto no plano acadêmico quanto de formação profissional dos alunos envolvidos, visto que os próprios alunos tiveram a oportunidade analisar as dificuldades encontradas no trato com um conhecimento que, em geral, habita o senso comum como sendo algo simples e fácil de ser realizado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRUHNS, Heloísa Turini. **Introdução aos Estudos do Lazer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

IWANOWICZ, J. Bárbara. O lazer do idoso e o desenvolvimento prosocial. IN: BRUHNS, Heloísa Turini. (org.) **Temas sobre o Lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MELO, Vitor Andrade de e ALVES JR, Edmundo de Drumond. **Introdução ao Lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

MULLER, Ademir. O Animador Cultural do Lazer. **Cinergis**. V.2, n.1 (jan/jun 2001). Santa Cruz do Sul, Editora da UNISC: 2002.

PINTO, Leila Mirtes S. M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Autores Associados, v. 22, n. 3, maio de 2001, p. 52-71.

---

Ana Lúcia Felix dos Santos  
Rua Custódio Vaz de Carvalho, 23 - Curado III - Jaboatão/PE - 54220-330  
Fone: (81) 3452 0851 - 9966 0008 – [analufelix@bol.com.br](mailto:analufelix@bol.com.br)

**Tecnologia de apresentação: datashow.**



SABER, CULTURA E LAZER: EXPRESSÃO CORPORAL DA PESSOA IDOSA EM PRÁTICAS  
POLÍTICO - INTERATIVAS ENTRE SURUBIM- PE E O NIEL-UFPE

Hedgard Rodrigues da Silva – Acad. NIEL-UFPE  
Wéllita Aragão Barbosa - Acad. NIEL-UFPE  
Sandra C. França Correia – Prof<sup>a</sup>. Mda. PPGEd-NIEL-UFPE  
Tatiana Freire – Prof<sup>a</sup>. NIEL-UFPE

*As modificações no idoso refletem em seu corpo em todas as dimensões. Impõe estudos vislumbrando propiciar acompanhamento e atenção. Assim, este projeto visa sistematizar práticas com princípios da cultura corporal de caráter lúdico-recreativo. Os dados obtidos expressão melhorias na sensação de força, auto-estima, leveza, desenvoltura para caminhada da e para vida. Metodologicamente, adotamos princípios da proposição crítico-superadora em oficinas temáticas, em que a realidade dialoga com as práticas apresentando elementos para construção de uma proposta alternativa, dinâmica e qualitativa à vida do idoso, buscando (re)significar seu papel social.*

*The modifications in the senior contemplate in its body in all the dimensions. Imposes studies shimmering to propitiate accompaniment and attention. Like this, this project seeks to systematize practices with beginnings of the corporal culture of lúdico-recreational character. The data obtained expression improvements in the sensation of force, self-esteem, lightness, agility for walk of the and for life. Methodological, we adopted beginnings of the proposition critical-overcome in thematic shops, in that the reality dialogues with the practices presenting elements for construction of an alternative proposal, dynamics and qualitative to the senior's life, looking for (its) to mean social paper.*

*Modificaciones en la persona mayor contemplan en su cuerpo en todas las dimensiones. Impone estudios brillan débilmente para propiciar acompañamiento y atención. Así, ese proyecto sistematiza prácticas con principios del cultura corpórea de carácter lúdico-recreativo. Los datos obtuvieron mejoras del expresión en la sensación del fuerza, autoestima, luminosidad, agilidad para el paseo del y para la vida. Metodológico, adoptamos los principios del proposición crítico-superados en tiendas temáticas, en que la realidad dialoga con las prácticas que presentan elementos para la construcción de una propuesta alternativa, la dinámica y cualitativo la vida del persona mayor, buscando (su) para significar papel social.*

O projeto Cultura – Lazer – Saber na Vida: a Expressão Corporal da Pessoa Idosa em Práticas Político-Interativas entre Surubim-PE e o NIEL-UFPE, configura-se como um projeto de pesquisa e extensão que, numa perspectiva multidisciplinar, investiga e trabalha nos interiores do Estado de Pernambuco práticas da cultura corporal de caráter lúdico-recreativas com pessoas idosas.

Partimos do pressuposto, ser de relevância social e científica desenvolver atividades da cultura corporal de perspectivas lúdico-recreativas, nas quais destacamos como fundamental a possibilidade de estimular reflexões, levando à discussão o

aprendizado que atribuem uma visão crítica à necessidade de uma vida qualitativa e socialmente ativa no período da expressão senil.

Enquanto acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, comprometidos com a produção, socialização e divulgação do conhecimento, produzido atualmente e sintonizados com os propósitos político-sociais e educativos da Universidade Federal de Pernambuco, através dos Projetos implementados pelo NIEL-Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer e, dos Projetos de Governo, através da Prefeitura de Surubim-PE, fomos estimulados para construir este projeto tomando por base atividades que possam causar mudanças na qualidade social de vida, elevando o nível através do bem estar, melhores condições na saúde e no convívio social.

Buscando interiorizar ações investigativas e extensionistas as quais o conhecimento é o eixo central, propõe-se intervir nos municípios interioranos, dentro do contexto metodológico construído e discutido dentro da Universidade, programas de incentivo às práticas corporais nas quais o esporte, a dança, o jogo, a arte, o passeio são temas materializados no tempo e espaço de lazer da pessoa idosa, Práticas essas que serão vividas num tempo e num espaço de relaxamento e relações interpessoais, com fins de obter a sensação de força, auto-estima, leveza, desenvoltura para a caminhada da e para a vida.

A velhice vem, desde meados do século passado, ganhando grande importância, tornando-se foco central de estudos. A abordagem perpassa por diversos campos de conhecimento, que visam: qualidade de vida, papel social, situação psicológica, carência familiar, custo de vida e outras problemáticas que afetam o desenvolvimento humano-social e também, por influência de nosso sistema, político-econômico.

Reconhecendo a importância, do ser humano na construção de sua história o idoso centraliza conhecimento de vida que contribuem na construção humana em seus mais diversos aspectos.

Figuras de destaque são os senhores e senhoras moradores de cidades interioranas do Brasil e mais específico no interior de Surubim no estado de Pernambuco que fazem o resgate do costume regional que é transmitido de geração para geração, sendo eles construtores do saber humano, pois refletem em seus cabelos brancos uma maneira de ver e refletir o mundo através de suas experiências, sua infância e juventude.

A tradição da vida pacata, alegre e simples, mas cheia de importância cultural dessas pessoas idosas dos interiores de Pernambuco, onde a renda, o bordado, o trabalho no campo, o banho de açude, a feira de rua, a missa, o passeio na praça, as danças, a música, as roupas, a maneira de receber as pessoas, a culinária, a família são valores que ultrapassam os tempos e se inserem no mundo contemporâneo.

A vida da pessoa idosa, também no interior, fica muitas vezes largada ao esquecimento, pois a falta de políticas públicas está presente nas cidades; mesmo com o avanço de discussão sobre a melhoria da qualidade de vida desse grupo, ainda é carente de especial atenção.

O tempo passa e diversos fatores interferem e provocam mudanças nas diversas dimensões humanas, acompanhado de valores, comportamentos e incertos que são desempenhadas pelos homens e mulheres que compõem a terceira idade. A falta de socialização, sentimento de tristeza, solidão, falta de novos olhares para a vida, diminuição do comportamento fisiológico do corpo, aparecimento de doenças como osteoporose, diabetes, hipertensão, lesões articulares, osteomusculares e outras, são exemplos de situações deste período de transição.

Através do estudo dos aspectos e fatores que estão presentes na vida do idoso, este projeto tem por objetivo submeter à análise uma proposta alternativa para dinamizar e qualificar a vida das pessoas idosas com práticas corporais de caráter lúdico que buscam contribuir para mudanças significativas no dia-a-dia dessas pessoas apontando elementos

para que as mesmas possam recuperar e (re)significar seu papel no interior social. Trabalha-se em cima das características e peculiaridades dos integrantes cidadãos Surubinese, buscando resultados quanto ao aumento da autoconfiança, percepções, concentração, equilíbrio e ações que reflitam a sensação de independência, reacendendo a chama de vida naqueles que apresentam tanta significância para a vida da humanidade.

Objetiva submeter às análises uma proposta alternativa para dinamizar e qualificar a vida das pessoas idosas com práticas corporais de caráter lúdico que busquem contribuir para mudanças significativas no dia-a-dia dessas pessoas apontando elementos para que as mesmas possam recuperar e (re)significar seu papel no interior social. Sendo especificamente: Analisar práticas que possam contribuir para o desenvolvimento do idoso; pesquisar o efeito que atividades que trabalham a corporeidade causa na vida da pessoa idosa; orientar o ser idoso à realização de práticas que interfiram na sua qualidade de vida; aguçar a criatividade humana no sentido de dar condições para o momento de criação individual e coletiva do ser; realizar práticas que dinamizem a vida dos idosos do interior de Surubim - PE; criar novas possibilidades de socialização; mobilizar toda comunidade para visão crítica da necessidade de políticas públicas; realizar oficinas temáticas; criar intercâmbio entre universidades; realizar parcerias NIEL - UFPE e Prefeitura.

Caracterizado como um projeto de pesquisa e extensão de valores culturais e educativos, desenvolverá atividades que terá base metodológica nos processos pedagógicos citado pelo Coletivo de Autores, onde as atividades propostas aproximam o participante de seus afazeres diários, “uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentimento que dela tem (o que sente)”.

As práticas sugeridas e executadas são reveladas respeitando temática apresentada para o mês de ocorrência e construídas junto com os participantes, fazendo assim um plano de trabalho participativo, onde todos poderão opinar e contribuir para a escolha das atividades. Assim, tudo o que se fizer terá por objetivo a concretude do tema, bem como as capacitações.

A pesquisa em produção tem caráter de pesquisa de campo, onde a realidade fará diálogo como estudos bibliográficos, resultando em propostas de ação para o ser idoso no explano da cultura corporal. Esses resultados serão observado durante todo processo, mais precisamente nos momentos de debate da capacitação e avaliação.

O projeto é estruturado em oficinas temáticas, tendo estas duração variando de três a quatro encontros de em média três horas. Os temas seguirão de acordo com o cronograma executivo e terão em seu contexto geral a abrangência da dança, trabalhos artísticos, exercícios corporais, brincadeiras, jogos e outros.

Tendo a duração de dez meses, conta com vinte (20) momentos que são os dias em que serão desenvolvidas as atividades. As datas se encontram no cronograma executivo e no último dia de encontro de cada temática será mostrado propostas de atividades para o desenvolvimento da temática de seqüência, fazendo assim uma construção participativa do plano de trabalho, onde os participantes escolherão que atividades gostarão de realizar. Antes do desenrolar das atividades da primeira temática, no mês de junho a comunidade estará sendo mobilizada para a organização do projeto, realizando inscrições, mobilizações e todas ações de implementação da proposta no município, sendo feito durante este processo o primeiro plano de trabalho participativo.

Os momentos são realizados aos domingos em horário diurno, sendo este a combinar com os participantes inscritos.

Paralelo as atividades desenvolvidas na cidade, ocorrerá na universidade Federal de Pernambuco as capacitações e avaliações coletivas do desenvolver do projeto, onde todos os monitores junto a orientadora e co-orientadoras mais profissionais e acadêmicos

convidados farão o estudo das temáticas segundo cronograma de capacitações e avaliações e a leitura dos relatórios, fazendo sempre o levantamento de como esta a obtenção do alcance dos objetivos.

O estudo coloca em análise práticas corporais de caráter lúdico – recreativas que levem o ser idoso a recuperar e (re) significar seu papel no interior social. Nesse contexto busca-se alcançar resultados positivos que se refletem na reação percentual idoso participante, quanto a mudanças de hábitos e costumes que os levem a ter uma vida mais alegre, vigorosa, saudável e ativa, diminuindo assim problemas físicos psíquicos e sociais. A participação dessas pessoas na sociedade é de grande importância e por isso espera-se uma maior participação dos mesmos, tornando-se mais presentes e interessados nas realizações da comunidade, sendo aqui o município de Surubim - PE, deixando a solidão e o pensamento de que a vida está chegando ao fim, trazidos pela perda dos amigos, passar dos anos e imposições da sociedade. Cientificamente espera-se um bom rendimento e aproveitamento da pesquisa proposta.

As temáticas desenvolvidas se configuram em: O espelho reflete a mais pura beleza: meu corpo; Senilidade e atividade física: Amenizando as conseqüências do tempo; Arte - mente - corpo. Para produção cultural não há idade; Jogar, recrear e se divertir: Vivendo práticas corporais construídas no ontem e adaptadas para o hoje; Curtindo e (re) dimensionando a natureza para construção de práticas lúdicas; Dançando, cantando e sorrindo... Vivendo a expressão da cultura popular.

#### Referências Bibliográficas

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. SP : Poética/spectrum, 1995.
- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.
- CORREIA, Sandra Cristhianne França. *Corporeidade e lazer: conhecimento-expressão-sensibilidade do idoso através de práticas do Yoga*. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica-PIBIC/UFPE, 2001
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. SP : Cortez, 1992
- FRANÇA, Tereza Luiza de. *Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.
- \_\_\_\_\_ Proposta de ações educativas para a pré-escola no âmbito do lazer. In: *Projeto para o ensino na pré-escola Campo do Banco - PCR*. Recife: UFPE- PCR, 1993. (mimeo)
- MARCELLINO Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: autores associados, 2002.
- MONTEIRO, S. V. *Corporeidade e a questão do uso recreativo da Cannabis sativa*. Natal, 1998. Monografia de especialização. UFRN.
- MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: *Ensaio Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- NERI, Anita Liberalesso.(Org.)(1993). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas, SP: Papyrus.
- OKUMA, Silene Sumire. *O idoso e a atividade física*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- SEVERINO, A Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. SP : Cortez, 2000.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo : Cortez, 1996.

**GTT11: Recreação/Lazer(Pôster)**

## MODIFICAÇÕES NA RESISTÊNCIA AERÓBIA EM JOGADORES DE FUTEBOL PROFISSIONAL APÓS 12 SEMANAS DE TREINAMENTO

Marcelo da Silva Pacheco  
Especialista Centro de Estudos em Fisiologia do Exercício/CEFE  
Professor da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES  
José Luiz dos Anjos  
Doutor da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/GESPCEO

## MODIFICAÇÕES NA RESISTÊNCIA AERÓBIA EM JOGADORES DE FUTEBOL PROFISSIONAL APÓS 12 SEMANAS DE TREINAMENTO

*O estudo tem como objetivo analisar as modificações da resistência aeróbia expressa por meio do consumo máximo de oxigênio em atletas profissionais que foram submetidos a 12 semanas de treinamento. A amostra contou com 20 sujeitos (idade de  $27 \pm 5$  anos), incluídos em um programa de treinamento de cinco dias por semana, duas vezes por dia. Os resultados mostraram que as posições de laterais, de meias e de volantes solicitam maior resistência aeróbia. Em relação às alterações do  $VO_{2max}$ , os goleiros e atacantes foram os que apresentaram aumentos significativos; todas as posições apresentaram melhoras em uma amplitude de 3,37% a 14,25%.*

## CHANGES IN AEROBIC RESISTANCE IN PROFESSIONAL SOCCER PLAYERS, AFTER 12 WEEKS' TRAINING

*The objective of this study is to analyze the changes in aerobic resistance expressed through maximum oxygen intake in professional athletes submitted to 12 weeks of training. For this, 20 individuals aged  $27 \pm 5$  years were included in a training program which took place twice a day for 5 days a week. The athletes ran the sub-maximum test sprint of 2400m. proposed by the ACSM (1991). The results show that the positions of the left half and right half players and inside left and inside right players appear to demand higher aerobic resistance. In relation to the  $VO_{2max}$ . alterations, the goalkeeper and forward positions were the ones that showed significant increases, however, all the positions showed improvements in a range from 3.37% to 14.25%.*

## MODIFICACIONES DE LA RESISTENCIA AEROBIA EN FUTBOLISTAS PROFESIONALES DESPUÉS DE 12 SEMANAS DE ENTRENAMIENTO

*Este estudio tiene como objeto analizar las modificaciones de la resistencia aerobia expresada por medio del consumo máximo de oxígeno en atletas profesionales que fueron sometidos a 12 semanas de entrenamiento. Para ello, participaron 20 sujetos con edades de  $27 \pm 5$  años, incluidos en un programa de entrenamiento de 5 días por semana, 2 veces por día. Los resultados mostraron que las posiciones de laterales, de mediocampistas y de volantes parecen pedir mayor resistencia aerobia. Con relación a las alteraciones del*

*VO<sub>2</sub>máx, los guardametas y atacantes fueron los que presentaron aumentos significantes; sin embargo todas las posiciones presentaron mejoras en una amplitud del 3,37% al 14,25%..*

## INTRODUÇÃO

Nas atividades contínuas, como corrida, natação e ciclismo, a análise da intensidade e duração dos esforços tem sido largamente realizada com sucesso, gerando o conhecimento relacionando as variáveis fisiológicas e o perfil metabólico dessas atividades e a suas implicações e aplicações ao treinamento. Por outro lado, nas atividades intermitentes, como as lutas e os esportes com bola, a característica aleatória da ocorrência dos movimentos acíclicos dificulta a determinação da resposta metabólica.

A resposta metabólica durante as atividades intermitentes é influenciada diretamente pela intensidade e duração dos períodos de exercício e de pausa. O curso temporal no exercício intermitente apresenta comportamento distinto na transição do repouso/pausa para o exercício (resposta “on”) e do exercício para o repouso/pausa (resposta “off”). Em linhas gerais a resposta “on” se caracteriza pela rápida ativação dos três sistemas de energia, refletindo em consumo de ATP, creatinafosfato (CP), glicogênio muscular e de oxigênio. Durante os momentos de parada da atividade ocorre a resposta “off” caracterizada pela rápida reposição dos fosfatos de alta energia, glicogênio muscular, diminuição do consumo de oxigênio e aumento do lactato sanguíneo nos primeiros minutos para posterior remoção (MAUGHAN, 2000).

Dentre as modalidades que possuem característica intermitente, podemos destacar o futebol de campo. Atualmente é um dos esportes mais populares do mundo, sendo praticado sob as formas de lazer, recreação, e de alto rendimento. Quanto ao esporte de alto rendimento, este solicita dos atletas um conjunto bastante diversificado de exigências, principalmente aquelas relacionadas às variáveis fisiológicas e ao perfil metabólico.

Nesse sentido, a potência aeróbia traduzida em consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ) é uma medida reproduzível da capacidade dos sistemas cardiorrespiratório e cardiovascular em captar e liberar oxigênio a uma grande massa muscular envolvida em um trabalho dinâmico, utilizando-o nos processos de obtenção de energia. Tornando-se assim muito importante para o desempenho do futebolista o desenvolvimento da resistência aeróbia, constituindo-se como um fator imprescindível no programa de treinamento (WEINECK, 2000).

Este trabalho tem os seguintes objetivos:

- 1) estudar as alterações da resistência aeróbia em jogadores de futebol profissional submetidos ao treinamento durante 12 semanas;



2) analisar o consumo máximo de oxigênio e a concentração de lactato sanguíneo (mM/L) após o protocolo de avaliação aeróbia em jogadores de futebol profissional.

## **MATERIAL E METÓDOS**

Participaram do presente estudo atletas de futebol de campo do sexo masculino (n=20,  $27 \pm 5$  anos) pertencentes à Associação Atlética São Mateus, do município de São Mateus-ES, que realizaram treinamentos diários. Os futebolistas foram submetidos a um programa de treinamento de cinco dias por semana, duas vezes por dia, com sessões de aproximadamente duas horas. O estudo seguiu a periodização de Matveev (1986) e foi desenvolvido durante o período de competição.

Os atletas participantes do estudo não poderiam apresentar antecedentes recentes ou atuais lesões osteoarticulares, musculotendíneas ou outras limitações que pudessem prejudicar o desempenho na realização dos testes.

A escolha intencional da amostra justificou-se pela busca de jogadores de bom nível técnico que participassem de um programa de treinamento específico para a modalidade, além de participarem de competições de nível estadual e nacional a pelo menos oito anos. Todos atletas foram convenientemente informados sobre a proposta do estudo e dos procedimentos a que seriam submetidos e assinaram uma declaração de consentimento esclarecido.

### **Coleta de dados**

Todos os indivíduos foram submetidos a duas avaliações: pré e pós-treinamento, para a estimativa do consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ), com um intervalo de 12 semanas de treinamento em bases científicas. Antes da aplicação de cada teste todos os participantes receberam explicações sobre os objetivos e os procedimentos envolvidos no estudo.

### **Consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ )**

O consumo máximo de oxigênio foi estimado a partir do teste de corrida de 2.400m (ACSM, 1991), que apresenta característica submáxima e contínua. O teste tem como objetivo fazer o avaliado correr a distância proposta no menor tempo possível em pista plana de 400m de extensão. A frequência cardíaca foi monitorada por frequencímetro Polar M21(Polar, USA) a cada volta percorrida para validação do teste. O  $VO_{2max}$  foi estimado utilizando-se a equação:

$$VO_{2max} \text{ (ml.Kg}^{-1}\text{.min}^{-1}\text{)} = 0,2 \times \text{velocidade ( m.min}^{-1}\text{)} + 3,5 \text{ ml.Kg}^{-1}\text{.min}^{-1} \text{ (VO}_2\text{ de repouso)}$$

### **Lactato sanguíneo**

O sangue foi coletado da polpa digital, previamente higienizada com assepsia local, em lanceta para mensuração do lactato sanguíneo. Foi realizada uma tentativa por atleta após um intervalo de cinco a seis minutos, considerando-se o pico de lactato sanguíneo durante a recuperação (GLADDEN, 2000). As análises foram feitas por método bioquímico através de aparelho portátil Accutrend Lactate (Accusport, USA) após o teste validado.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos no presente trabalho, referentes ao consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ) estão apresentados na Tabela 1. Analisando-se esses dados, foram verificadas diferenças muito significativas entre os goleiros e os atletas das demais posições para os resultados do pré-treinamento, o que corrobora os estudos de (BARROS; LOTUFO; MINE, 1996). Esses resultados já eram esperados, pois os goleiros têm o metabolismo anaeróbio como principal fonte de energia (BARROS; LOTUFO; MINE, 1996). Em relação a demais posições de jogo (zagueiros, meias e atacantes), verificou-se que a variação do consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ) também foi significativa, exceto os volantes. Todavia, no pré-treinamento, os valores mais baixos foram os dos zagueiros e os mais altos, os dos laterais e dos meias. No pós-treinamento os valores mais baixos foram dos meias e dos volantes e os mais altos, os dos laterais e zagueiros.

As diferenças entre essas posições de jogo parecem indicar que as exigências do condicionamento físico aeróbio em equipes disciplinadas e organizadas tendem a surgir adaptações específicas à posição de jogo e à função tática.

Bangsbo (1994<sup>a</sup>) sugere valores médios para futebolistas profissionais entre 55 e 70  $ml.Kg^{-1}.min^{-1}$  de consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ), o suficiente para suportar noventa minutos de esforços físicos durante a partida. Em vista disso, verifica-se que os atletas deste estudo apresentam valores adequados de  $VO_{2max}$ , o que indica um bom condicionamento físico, sobretudo em relação à resistência aeróbia. Entretanto, os resultados desse trabalho devem ser analisados com cuidado, pois os valores de  $VO_{2max}$  podem ter sido superestimados em função da equação validada.

**Tabela 1** – Médias e diferença entre as médias  $VO_{2max\_1}$ (pré-treinamento) e  $VO_{2max\_2}$  (pós-treinamento) expressos em  $ml. Kg^{-1}.min^{-1}$  de acordo com as posições de jogo.

		$VO_{2max\_1}$	$VO_{2max\_2}$	Dif. Média	%
<b>Posição</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>	<b>Dif. Média</b>	<b>%</b>
Atacante	4	63,92	70,16	6,24	9,76
Goleiro	2	57,63	65,84	8,21	14,25
Lateral	4	65,56	71,89	6,33	9,65
Meia	4	65,78	68,78	3,00	4,56
Volante	2	65,34	67,54	2,20	3,37
Zagueiro	4	64,73	70,27	5,54	8,56
<b>Média geral</b>	<b>20</b>	<b>63,82</b>	<b>69,08</b>	<b>5,26</b>	<b>8,35</b>

O  $VO_{2max}$  é um marcador de desempenho físico e também de produção de energia por via metabólica aeróbia. O que possibilita a manutenção de uma certa qualidade de jogo expressa intimamente na relação esforço-recuperação. Além de contribuir na manutenção de deslocamentos de alta intensidade durante o jogo.

Nos noventa minutos de jogo, é necessária uma eficiente mobilização, tanto do metabolismo aeróbio quanto do metabolismo anaeróbio, na tentativa de proporcionar ao atleta condições de realizar os deslocamentos, principalmente os de alta intensidade, do início ao final do jogo com grande potência (WEINECK, 2001).

Em relação às alterações do  $VO_{2max}$ , quando comparados os resultados do pré-treinamento e do pós-treinamento, observam-se diferenças estatisticamente significantes entre os goleiros, atacantes, laterais e zagueiros com aumentos de 14,25% ; 9,76% ; 9,65% e 8,56% respectivamente. Por outro lado, apesar de estatisticamente não significantes, foram notadas melhorias entre os volantes e os meias. Não obstante o não-controle, o treinamento aplicado entre o pré-treinamento e o pós-treinamento representou, por si só, estímulo suficiente para aumentar a capacidade oxidativa máxima dos jogadores. Assim, estima-se que esses aumentos parecem indicar uma melhoria na capacidade de ventilação dos pulmões, bem como uma maior adaptação das células do tecido muscular ao uso de mais oxigênio.

Bangsbo (1991) revelou que o consumo máximo de oxigênio dos meio-campistas e dos laterais é mais alto do que o observado em outras posições. Fardy (1969), estudou futebolistas e encontrou um aumento significativo de até 15% no  $VO_{2max}$ , após cinco

semanas de treinamento. Bangsbo (1994b) analisou futebolistas dinamarqueses e verificou um aumento de apenas 3% no  $VO_{2max}$  no mesmo intervalo de tempo.

A resistência aeróbia é considerada um fator muito importante para o desempenho de futebolistas profissionais de alto nível, pois solicitam o metabolismo aeróbio em aproximadamente 70-80% do máximo durante o jogo (BANGSBO, 1994).

Além disso, níveis elevados de  $VO_{2max}$ , exercem também um importante papel secundário na recuperação mais rápida da energia proveniente do sistema anaeróbio alático - metabolismo predominante no futebol de campo - por conta da restauração dos fosfatos de alta energia. Colaborando também com o sistema anaeróbio lático - responsável por considerável fornecimento de energia durante estímulos de alta intensidade sustentada - pela remoção mais rápida e eficiente do lactato sanguíneo nos momentos de repouso ativo e/ou diminuição da intensidade do exercício durante o jogo (BONEN, 1997). Assim a determinação da concentração de lactato sanguíneo tem sido utilizada como um bom indicador do grau de solicitação metabólica e de condicionamento aeróbio e anaeróbio de atletas de alto nível (ROBERGS; ROBERTS, 2002). A desproporção entre a velocidade da glicólise e a taxa de oxidação mitocondrial é a causa da produção de lactato, onde a incapacidade da mitocôndria de regenerar a  $NAD^+$  na velocidade que  $NADH$  é produzida no citoplasma resulta na redução de piruvato para lactato produzindo  $NAD^+$  (POWERS; HOWLEY, 2000). No exercício intermitente de alta intensidade a concentração muscular de lactato apresenta-se semelhante ao do lactato sanguíneo (ASTRAND, 1986).

No entanto a concentração de lactato sanguíneo não reflete apenas a produção muscular, mas o resultado do balanço entre a liberação na corrente sanguínea - “appearance” e a metabolização por outros tecidos - “disappearance” (BROOKS, 1986).

Os resultados obtidos no presente trabalho, referentes à concentração de lactato sanguíneo (mM/L) estão apresentados na Tabela 2. Analisando estes dados foram encontrados valores de concentração de lactato sanguíneo que preconizam a prescrição de treinamento aeróbio visando aumento do consumo máximo de oxigênio, de acordo com dados de Kokubun (1997).

**Tabela 2** – Médias e diferença entre as médias de concentração de lactato sanguíneo (mM/L) na Tentativa 1 (pré-treinamento) e Tentativa 2 (pós-treinamento), de acordo com as posições de jogo.

		Tentativa 1	Tentativa 2	Dif. Média	%
Posição	N	Média	Média	Dif. Média	%
Atacante	4	5,9	5,3	0,6	10,3
Goleiro	2	6,3	5,8	0,5	8,0
Lateral	4	5,8	5,4	0,4	7,0
Meia	4	5,9	5,6	0,3	5,1
Volante	2	6,1	5,7	0,4	6,6
Zagueiro	4	5,7	5,5	0,2	3,5
<b>Média geral</b>	<b>20</b>	<b>5,95</b>	<b>5,55</b>	<b>0,4</b>	<b>6,75</b>

Apesar de críticas feitas à utilização do lactato pela dificuldade de determinação do ponto de equilíbrio entre a concentração no músculo e no sangue; a variabilidade do espaço de difusão e o alto “turnover”, ele é um confiável marcador de performance em atletas (GLADDEN, 1989).

Os valores de concentração de lactato sanguíneo estão relacionados diretamente a uma grande produção de íons  $H^+$  no citoplasma celular pela dissociação do ácido láctico. Conseqüentemente acarretando queda do pH muscular e sanguíneo. Isto causa alterações na osmolaridade e decorrente mudança da água dentro da célula muscular, promovendo uma restrição à circulação local, pelo aumento da pressão intramuscular, ou ainda inibição de enzimas regulatórias da via glicolítica como fosfofrutoquinase, hexoquinase, fosforilase quinase e adenilato ciclase. Dentre outros fatores metabólicos, os efeitos postulados do fosfato inorgânico ou pirofosfato (Pi) pela hidrólise da molécula de ATP, levando a uma interferência negativa no desempenho dos atletas (BANGSBO, 1995).

Em relação às alterações da concentração de lactato sanguíneo, quando comparados os resultados do pré-treinamento e do pós-treinamento, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os atacantes, goleiros e laterais, com diminuição de 10,3%; 8,0% e 7,0% respectivamente. Por outro lado, apesar de estatisticamente não tão significantes, foram notadas melhorias em todas as outras posições. Assim essas diminuições da concentração de lactato sanguíneo também mostram uma estimativa de melhora na condição física dos atletas, verificando uma possível otimização da via metabólica aeróbia. Convém ressaltar que, a resistência exigida no futebol é interpretada como dependente da capacidade do metabolismo anaeróbio e aeróbio paralelamente,

responsáveis pelo fornecimento de energia para a execução dos esforços de alta intensidade e curta duração e esforços de baixa intensidade e longa duração respectivamente. Além disso, o futebolista deve ser capaz de manter o mesmo nível de desempenho físico, técnico e tático durante todo o jogo. Portanto, o treinamento físico deve objetivar adaptações no metabolismo anaeróbio e aeróbio intrinsecamente, conseqüentemente objetivando o aumento da capacidade do futebolista de suportar sucessivos esforços físicos, por um tempo prolongado, variando a sua intensidade de acordo com as exigências da modalidade esportiva em questão, sem perder a eficiência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou diferenças nos resultados relacionado à posição de jogo que são importantes para a prescrição de treinamento. Os futebolistas que atuam nas posições de *lateral*, *de meia* e de *volante* apresentam uma grande exigência da resistência aeróbia, em uma proporção maior que as demais posições de jogo e funções táticas. Haja vista que, no futebol moderno, os mesmos são solicitados a executarem um maior volume de deslocamentos em alta e baixa intensidade, caracterizados pela distância total percorrida durante o jogo.

Em relação às alterações do  $VO_{2max}$  e da concentração de lactato sanguíneo após esforço, os futebolistas que atuam nas posições de *goleiro* e *atacante*, apresentaram melhorias significativas. Porém, os jogadores de todas as posições também apresentaram melhoras. Assim, obtendo os resultados desse estudo, pôde-se inferir que 12 semanas de treinamento em período competitivo, proporcionaram alterações na resistência aeróbia de atletas de futebol de campo analisados. Entretanto, é importante ressaltar que os resultados encontrados em relação às alterações do  $VO_{2max}$  devem servir de reflexão para os técnicos e preparadores físicos estabelecerem programas de treinamento quanto às capacidades físicas necessárias os futebolistas, nas suas diversas fases do treinamento de acordo com sua função tática e posição de jogo na equipe, pois as mesmas solicitam os metabolismos aeróbio e anaeróbio em intensidades diferenciadas.

**REFERÊNCIAS.BIBLIOGRÁFICAS**

ASTRAND, P.O.; HULTMAN, E.; REYNOLDS, G. - Disposal of lactate during and after strenuous exercise in humans. **Journal of Applied Physiology**. **61**: 338-343, 1986.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Guidness for Graded Exercise Testing and Exercise Prescription**. Philadelphia: Lea and Febiger, 1991.

BANGSBO, J. - Lactate and H<sup>+</sup> uptake in inactive muscles during intensive exercises in men. **Journal of Physiology**. **481**:219-229, 1995.

BANGSBO, J. - Energy demands in competitive soccer. **Journal of Sports Sciences**. **12**: 5-12, 1994a.

BANGSBO, J. Evaluation of physical performance. In: EKBLÖM, B. (Ed.). **Football (soccer)**. London: Blackwell Scientific, cap.9, p. 102-23, 1994b.

BANGSBO, J. The physiological demands of playing soccer. In: EKBLÖM, B. (Ed.). **Football (soccer)**. London: Blackwell Scientific, cap.4, p. 43-58, 1994c.

BANGSBO, J.; NORREGAARD, L.; THORSO, F. - Activity profile of competition soccer. **Canadian Journal of sports Science**. **16**:110-116, 1991.

BARROS, T. L.; LOTUFO, R. F. ; MINE, F. - Consumo máximo de oxigênio em jogadores de futebol. **Revista de Treinamento Desportivo**. **1**:24-26, 1996.

BOMPA, T. O. **Periodização: teoria e metodologia do treinamento**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2002.

BONEN, A. - Lactate transport and lactate transporters in skeletal muscles. **Canadian Journal of Applied Physiology**. **22**:531-552, 1997.

BROOKS, G. A. The lactate shuttle during exercise. **Medicine and Science in Sports and Exercise.** **18:**360-368, 1986.

FARDY, P.S. - Effects of soccer training and detraining upon selected cardiac and metabolic measures. **The Research Quarterly.** **40:**502-508, 1969

GLADDEN, L. B. - Muscle as a consumer of lactate. **Medicine and Science in Sports and Exercise.** **32:**764-771, 2000.

GLADDEN, L. B. - The role of skeletal muscle in lactate exchange during exercise. **Medicine and Science in Sports and Exercise.** **32:**753-755, 2000.

GLADDEN, L. B. - Lactate uptake by skeletal muscles. **Exercise, Sports and Science Review.** **17:**117-130, 1989.

KOKUBUN, E. - Lactato sanguíneo, exercício e treinamento. **Revista Motriz.** **3(1):**9-23, 1997.

MAUGHAN, R. **Bioquímica do exercício e treinamento.** São Paulo: Manole, 2000.

MATVEEV, L. P. **Fundamentos do treino desportivo.** Madrid: Horizontes, 1986.

POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho.** 4. ed. São Paulo : Manole, 2000.

ROBERGS, P.A.; ROBERTS, S.O. **Princípios fundamentais de fisiologia do exercício: para aptidão, desempenho e saúde.** São Paulo: Phorte, 2002.

WEINECK, J. **Treinamento ideal: instruções técnicas sobre desempenho fisiológico.** 9. ed. São Paulo : Manole, 2001.

WEINECK, J. **Futebol total: o treinamento físico no futebol.** São Paulo: Phorte, 2000.



**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:**

Rua Eurico Salles, 21,  
Boa Vista, São Mateus – ES  
CEP: 29930-000  
Fone: (27) 3767-3061

*E-mail:*

mpersonalfit@yahoo.com.br  
jluanjos@terra.com.br

Recurso didático para apresentação: *datashow* sem internet.

## A INTERFERÊNCIA DOS PAIS EM ESCOLINHAS DE FUTSAL

GABRIEL BARROS DA CUNHA Acad.ESEF/UFPEL  
GICELE DE OLIVEIRA KARINI Acad. ESEF/UFPEL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

### <sup>1</sup>A INTERFERÊNCIA DOS PAIS EM ESCOLINHAS DE FUTSAL

**RESUMO:** *O nosso trabalho tem o objetivo de analisar todo tipo de intervenção dos pais, mais precisamente na escolinha do Paulista. A justificativa é baseada em dois episódios acontecidos durante a minha vida esportiva. Ambos expressam situações extremadas nessa participação, ressaltando a relação entre pais e iniciação esportiva. Nossa metodologia foi baseada em material empírico. Fizemos entrevistas com os pais, questionários para os alunos, diário de campo e fotografias dos jogos. Concluímos que a participação dos pais é intensa e inevitável, cabendo aos educadores a missão de lidar com essa participação.*

Palavras Chaves: Escolinhas de Futsal, Participação dos Pais, Pedagogia

### LA INTERFERENCIA DE LOS PADRES EN ESCUELAS DE FUTSAL

**RESUMEN:** *Nuestro trabajo tiene por objetivo analizar todo tipo de intervención de los padres, más precisamente en la escuela de futsal del Paulista. La justificativa está apoyada en dos episodios que ocurrieron durante mi vida deportiva. Ambos expresan situaciones extremadas en esta participación, resaltando la relación entre los padres y la iniciación deportiva. Nuestra metodología fue apoyada en material empírico. Hicimos entrevistas con los padres, questionários para los alumnos, diário de campo y fotografías de los partidos. Concluímos que la participación de los padres es intensa y inevitable, perteneciendo a los educadores la misión de trabajar junto con esta participación.*

Palabras Claves: Escuelas de futsal; Intervención de los padres; Pedagogía.

### THE INTERFERENCE OF THE PARENTS IN SOCCER INDOOR SCHOOLS

**ABSTRACT:** *Our work has the objective of our search is analise all type of intervention of parents, more exactly in Paulista Soccer Indoor School. The justification is based in two episodes that happened during my sport life. Both express extreme situations in that participation, salienting the relationship among parents and sports beginners. Our methodology was based in empiric material. We made interviewers with parents, questionnaires to athletes, diary field and photos of the games. We conclude that the participation of the parents is intensive and inevitable, been responsibility of the teachers struggle with this participation.*

Key-Words: Soccer indoor schools; Parents of participation; Pedagogy.

#### *1* Introdução:

*Episódio 1.* Estávamos em Porto Alegre para assistir aos jogos da equipe do Caixeiral, na categoria pré-mirim. Na época, 1992, as etapas do campeonato estadual eram disputadas em uma cidade que sediava a competição. Então quatro clubes de diferentes cidades estavam na capital do estado para disputar um quadrangular. No último jogo, onde decidia a classificação, começou uma enorme confusão entre os pais na arquibancada que só acabou

---

<sup>1</sup> Esse trabalho está sendo orientado pelo Dr. Luiz Carlos Rigo da ESEF/UFPEL.

quando a brigada militar chegou e expulsou os pais do ginásio, permanecendo somente os atletas, as comissões técnicas e a arbitragem, para o jogo poder prosseguir com segurança (assim como aconteceu nos Estados Unidos, onde os pais foram proibidos de assistir os jogos dos filhos).

*Episódio 2.* A categoria mirim do Paulista estava viajando para Caxias do Sul. No ônibus, além dos atletas, também ia um grande número de pais. Era uma viagem para uma etapa do campeonato estadual. Havia uma rivalidade entre duas mães, a mãe do goleiro titular e a mãe do goleiro reserva. Num momento da viagem, em função de um cigarro, (uma mãe queria fumar no ônibus) teve início uma discussão (bate boca) entre as duas mães com agressões verbais, chegando perto de ocorrer também agressões físicas.

Iniciamos o nosso texto com os dois relatos acima por avaliarmos que apesar deles representarem situações extremadas, pela intensidade que possuem, eles expressam boa parte da justificativa e da relevância de nosso estudo. Que pode ser caracterizado como uma pesquisa que tem como objetivo diagnosticar, discutir e analisar como vem ocorrendo a participação dos pais junto às escolinhas de futsal.

## *2 Metodologia:*

Em função do tempo e da natureza da pesquisa que estamos fazendo, inicialmente, decidimos delimitar nosso estudo na categoria Iniciação (8 e 9 anos) da escolinha do Paulista Futebol Clube. Esta escolha levou em conta dois fatores principais, a tradição que o clube possui na cidade de Pelotas e o fato de termos uma inserção nesse clube e na categoria escolhida. A categoria Iniciação foi a escolhida por ser o grupo que possuímos um melhor relacionamento com as crianças e com os pais e também porque é nas categorias menores que localizamos uma participação mais incisiva dos pais.

Sem pretendermos rotular a participação/intervenção dos pais como positivas ou negativas, nosso estudo visa muito mais mapear e analisar como ela ocorre. Assim a pesquisa está aprofundando questões como: Quais as principais formas de intervenções e participação dos pais? Como elas ocorrem nos treinos e nos jogos? Como os pais avaliam a sua participação? Como as crianças concebem a presença dos pais nos treinos e nos jogos? Quais os interesses dos pais ao colocarem seus filhos em um clube de futsal nessa idade? O que eles pensam sobre os campeonatos disputados pelos filhos?

Quanto a metodologia utilizada, optamos por usar distintos instrumentos: entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1998) com os pais, questionário com questões abertas e fechadas com as crianças e observações feitas durante os treinos, viagens e jogos da equipe. Essas observações seguem um estilo próximo ao que WACQUANT (2002) denominou de "participação observante", onde os registros escritos enriquecem as fotografias. Nossa idéia em montar um diário de campo inclui captar pensamentos mais informais dos pais e alunos. Proporcionar situações onde eles se encontrassem menos inibidos do que nas entrevistas. Esse diário também permitiu obtermos informações de todos os envolvidos.

## *3 Competição x Participação:*

A competição esportiva na infância é um tema que causa muita discussão e polêmica. Quando se trata de criança, é necessário ter uma atenção especial. A competição trás consigo um teor de rivalidade, disputa e, às vezes, até hostilidade em alguns casos mais extremos. Os eventos esportivos de caráter competitivo podem apresentar tanto momentos positivos, quanto

situações que não acrescentem em nada para as crianças. As competições proporcionam momentos de sociabilização, de interatividade, auxiliam para uma aproximação familiar, descoberta de novos lugares e de novas amizades. Para DE ROSE (1992) competir não é em si algo negativo. o Autor observa que é preciso aplicar o enfoque correto na competição, visando atingir o melhor resultado possível, que não é necessariamente a vitória. Seguindo a mesma linha de pensamento, VOSER (1999) diz que a competição pode servir como uma base de sustentação e preparação para vida, meio de educação e valorização do homem. Enfim, utilizar-se da competição como um fator importante na educação.

Por outro lado, há quem defenda que a competição na infância é prejudicial para a formação dos futuros esportistas de fim de semana. Alguns temas pertinentes são trazidos para discussão. A pressão exercida pelos pais, professores e diretores de clubes é outro assunto que aparece nesse debate. Assim como o estresse causado pelas partidas importantes, com os ginásios repletos de pais esperançosos e torcendo pelo que pensam ser o melhor para seus filhos. Porém, nem todo pai sabe comportar-se de maneira adequada diante de uma competição. Se começarmos pelo simples fato de alguns adultos (pais e professores) não conseguirem lidar com derrotas e vitórias, como ela seria encarada pelos alunos/atletas? VOSER (1996) alerta que a pressão dos pais é uma fator importante nos problemas da competição esportiva infantil. Ele denuncia que os pais tentam satisfazer seus próprios desejos e sonhos de infância em seus filhos, projetando neles um futuro promissor dentro do esporte. Mas, apesar dessa denúncia feita pelo autor ser fundamental, ela não pode ser generalizada como algo universal. Um dos nossos entrevistados (pai do B. A.) por exemplo, mostrou que apesar de ter jogado futebol e não tendo se tornado um jogador profissional, procura evitar a tentação de projetar-se no seu filho.

Portanto, existem muitos aspectos presentes nessa relação de fascínio dos pais pelo futuro profissional dos filhos. Mas é fundamental que os pais percebam a importância da participação de seus filhos no esporte como algo com valor em si mesmo, independente dela estar ou não vinculada a uma possível profissionalização.

Outra preocupação que gera controvérsias sobre o trabalho com crianças no esporte, nessa idade, são os programas de treinos aplicados. Não me refiro àqueles que falam em “reprodução dos programas de alto rendimento”, pois o alto rendimento é tratado com treinamentos anaeróbicos, treinamentos aeróbicos, concentração para partidas importantes, treinamentos diários com dois turnos, suplementação, entre outros fatores que são de características do alto nível e que não são utilizados na iniciação. Me refiro a excessivos treinamentos técnicos e táticos, como jogadas programadas e formações que limitem a criatividade das crianças. Sobre este assunto, BENTO (1989) salienta a preocupação de que o presente e o futuro das crianças não podem ser sacrificados para alcançarmos resultados imediatos, com programas de automatização de ações táticas.

#### *4 Observações*

Durante algum tempo realizamos uma série de observações e registros de jogos, treinos e conversas com os pais. Essas observações subsidiaram-nos para atentarmos e aprofundarmos diferentes questões sobre a participação dos pais, tanto positiva como negativa. A seguir, iremos apresentar algumas passagens que julgamos mais relevantes nesse processo de "participação observante".

Começo com o caso ocorrido dia 23 de março de 2004. Após um treino no Ginásio do Paulista, 20 h, a mãe do H.S. me procurou e perguntou se eu poderia conversar com ela. Logo, supus que ela iria reclamar que o filho não era titular e que todos os treinos começava na reserva. Porém, ela pediu para conversar comigo porque estava preocupada com o comportamento do seu filho em casa: “Ele reclama de tudo, não come nada, está cheio de manha e eu não sei mais o que faço”. Na hora fiquei surpreso, pois ela era muito mais experiente do que eu, além de já ter dois filhos e eu nenhum, mas mesmo assim, procurei ajudar, expondo minha maneira de pensar acerca da situação apresentada por ela. Essa mesma mãe, comentou que o pai do H.S. cobra mais atitude e vontade do filho, e que a cada final de treino é uma discussão em casa. Segundo ela, o pai costuma fazer cobranças como as do tipo: “se você não quer mais ir, me fala que eu não te levo mais, mas se você for é para se esforçar e fazer o máximo”. A cobrança dos pais é bastante questionada por alguns autores. GOMES (2004) por exemplo, salienta que a pressão parental, ou seja, a pressão exercida pelos pais é o principal fator gerador da ansiedade nos alunos antes das competições, e ela é maior quanto mais importante for a competição.

Outro fator que, se não for bem administrado, contribui para aumentar a pressão e a cobrança sobre as crianças é o nível de envolvimento e investimento feito pelos pais. GOMES (2004) afirma que o grau de investimento, tanto financeiro quanto de tempo, pode ser um agravante na pressão sofrida pelos alunos, podendo, segundo o autor, levar até a um abandono precoce do esporte por parte da criança. Sobre este aspecto, me chamou a atenção o que presenciei dia 29 de março de 2004. Não era dia de treino, mas passei no clube, devido ao acerto das mensalidades. Um pouco depois, chegaram os pais do L.C., um dos alunos/atleta do iniciação do Paulista. Entre outras coisas, conversamos sobre o envolvimento que eles tiveram na escolinha que seu filho frequentou no ano de 2003. Eles me contaram que se envolveram tanto que acabaram arcando com as contas do clube. “Eu não conseguia dormir porque ficava pensando nas contas dos jogos para pagar, quase não via o L.C. jogar”, desabafou a mãe.

Dia 23 de abril de 2004, às 18h, no Ginásio do Paulista: enquanto estou esperando para ir para a casa, fiquei assistindo a um treino da categoria Mirim (12, 13 anos). As crianças estavam fazendo treino físico, então a mãe do L.C. pediu para conversar comigo sobre meu trabalho. Ela questionou quando eu ia exigir mais fisicamente dos alunos/atletas da categoria iniciação (8, 9 anos). Expliquei a ela que não julgava indicado priorizar o trabalho físico com crianças daquela idade. Questionamentos e cobranças como estas são comuns durante os períodos de treinos e jogos, e cabe aos professores saber lidar com elas. Como observou VARGAS NETO (1999), a participação da criança no esporte geralmente envolve interesses que vão além daqueles que são delas próprias, os interesses de pais e outras pessoas costumam também se fazer presente.

Outro aspecto que tende a ser questionado e desvalorizado pelos pais é a utilização de atividades mais lúdicas durante as sessões de treinos. No mesmo dia, a mãe do S.M., que acompanhava o treino que eu ministrava, espontaneamente me disse: “eles perdem muito tempo do treino brincando.” Vários autores, como Hiuzinga (1990), por exemplo, afirmam que as atividades lúdicas possuem um papel fundamental para a cultura e a educação e, tratando da infância, diria que elas são imprescindíveis, já que, como observa MARQUES (1993) a fase infantil é única, e as brincadeiras de crianças são bem vindas e devem ser utilizadas dentro do contexto pedagógico. Nesse sentido, por mais que haja cobrança por parte dos pais, não é indicado reproduzir treinamentos aplicados para adultos ou adolescentes em crianças.

Dia 19 de Junho de 2004, às 21h, no Ginásio do Paulista: estávamos disputando uma partida contra uma equipe rival e perdíamos por 6 x 3. Quando faltavam 6 minutos para o final

da partida, ouvi as primeiras manifestações de descontentamento por parte das mães. A mãe do L.C. se dirigiu até o banco de reservas para colocar sua opinião sobre a situação do jogo: “Tu tens que arriscar, mexer no time, fazer alguma coisa. Se não nós vamos perder o jogo.” Impulsionada pelos acontecimentos, outra mãe se dirigiu até o banco de reservas para expressar todo seu descontentamento.: “Pomba cara! Agora que o D.P. tinha voltado a jogar bem tu saca ele do time. Tu não queres mais o D.P. no teu time mesmo”. O detalhe é que as duas mães se dirigiram a mim com as crianças presenciando todo o acontecido. SANTANA (1996) comenta que atitudes dessa natureza em nada ajuda na educação das crianças, já que ela fica confusa sem saber em quem acreditar porque tanto a mãe quanto o professor representam personalidades de extrema confiança delas.

Apesar de termos destacado muitas formas de intervenções dos pais que podem facilmente ser enquadradas como atitudes questionáveis, a participação deles não pode ser resumida apenas em atuações negativas. A simples presença dos pais já pode ser considerada como sinônimo de preocupação, cuidado e atenção. Muitas vezes, se bem explorada, a participação dos pais pode inclusive auxiliar o trabalho do professor. Como um exemplo dessa positividade advinda da participação dos pais, destacamos a que ocorreu com o pai de P. C. dia 23 de maio de 2004, às 10h 30min., no Ginásio do Schimit. Após um jogo, ele me procurou alegando que estava preocupado com a auto-estima de seu filho. Pela conversa que tivemos, pareceu-me que sua preocupação era bastante pertinente, pois mais do que o fato do seu filho ser ou não titular, ele demonstrou estar preocupado em evitar que seu filho se sentisse desvalorizado, desmotivado, principalmente, porque na última partida ele não havia jogado.

Como uma síntese das observações que fizemos, primeiramente, diríamos que os pais possuem um papel importante na iniciação esportiva dos filhos e quanto menor for a criança, maior será a influência deles nas suas atitudes. Nesse sentido, autores como CRATTY (1984) comentam que os pais tornam-se espelhos para os filhos.

VOSER (2003) comenta que os pais devem evitar ao máximo projetar os seus desejos na vida esportiva dos filhos. SANTANA (1996) acredita que os pais tendem a colocar seus sonhos e desejos frustrados sobre os filhos, colocando assim, a sua felicidade e realização pessoal na frente da vontade da criança.

Junto com as inúmeras intervenções inconvenientes e até mesmo desastrosas que registramos nas passagens anteriores, consideramos importante lembrar que pudemos observar também várias preocupações e participações positivas por parte dos pais, as quais muitas vezes não são percebidas e reconhecidas por nós professores. Dentro desses elementos de positividade podemos citar a possibilidade de criarmos uma relação mais íntima, mais próxima, tanto com os pais como com os nossos alunos, o que é fundamental para entendermos o comportamento e as atitudes das crianças durante os treinos e jogos.

Acreditamos que compete a nós professores, dar-mo-nos por conta que, muito mais do que más intenções, as intervenções dos pais acontecem permeadas por forte emotividade e, muitas vezes por estarem ansiosos para ver o desempenho do seu filho, os pais se esquecem que o que as crianças mais querem é se divertir e jogar futebol.

##### *5 Entrevistas:*

As entrevistas foram feitas com alguns pais e algumas mães que foram selecionadas pelo critério de participação na iniciação esportiva dos filhos. Os pais foram analisados e avaliamos os que participavam com mais intensidade na vida esportiva dos filhos e os

convidamos para uma entrevista semi-estruturada. Preparamos um pré-roteiro que serviria como guia para direcionar a entrevista, porém, sempre com alguns espaços para intervenções pertinentes com cada entrevistado. Também foram feitos questionários para as crianças. A seguir, destacamos algumas passagens das entrevistas feitas com os pais e com as mães que destacamos, bem como uma primeira sistematização das respostas que apareceram nos questionários aplicados com as crianças.

Entrevista 1: foi entrevistado F.P. no dia 19 de Fevereiro de 2004, na sala da diretoria do Paulista Futebol Clube. O entrevistado é uma pessoa jovem e de baixa renda. Atualmente está desempregado e por isso tem bastante tempo para acompanhar seu filho em todos os momentos, tanto nos treinos como nos jogos. Nunca participou de competições esportivas na sua infância, mas acompanhava um amigo nos seus jogos. Ele disse que prioriza o esporte na vida do seu filho e leva muito a sério a iniciação esportiva. “Coloquei ele no Paulista por ser um clube de tradição e de formação de bons jogadores. Quero que ele tenha uma boa base para quando chegar aos treze anos poder jogar campo no Inter ou no Grêmio.” Nessa passagem fica claro a sua intenção de inserir e preparar tecnicamente e psicologicamente seu filho para suportar o mundo profissional do futebol. “Quando ele tinha sete anos coloquei ele a jogar junto com os guris de nove e dez anos para ele pegar malícia e experiência.” Sua grande preocupação é com o futuro do seu filho no futebol. Quando questionado sobre a possibilidade do seu filho não querer continuar jogando futebol quando chegasse na adolescência e optasse por seguir uma outra profissão, como por exemplo a odontologia, ele respondeu: “Seria uma grande decepção para mim se o D.P. não quisesse mais ser jogador profissional.” Ele terminou a entrevista afirmando que gostaria muito de ver seu filho jogando junto com craques como Robinho e Diego.

Entrevista 2: foi entrevistado C.A. no dia 01 de Abril de 2004, também na sala de diretoria do Paulista Futebol Clube. O entrevistado possui um nível educacional elevado. Ele disse que a iniciação esportiva do seu filho é algo bastante importante, porém não é o único fator relevante na vida do seu filho. Ele salientou que o que considera mais relevante é que seu filho esteja envolvido em um ambiente saudável para ajudá-lo no seu desenvolvimento como ser humano. Este entrevistado jogou futebol de campo durante muito tempo e até comentou que não se tornou um jogador profissional por detalhe. Ele contou que sempre esteve envolvido com o futebol e que gosta de assistir os jogos e acompanhar os treinos sempre que possível. Ele nos comentou que acredita que seu filho tem boas condições de sucesso no futebol, apesar desse não ter sido o motivo principal pelo qual matriculou-o na escolinha do Paulista, ele comentou que além da vitória e do sucesso que valoriza muito aspectos com as amizades que o seu filho constrói com professores e colegas, dentro do futebol. “Acho que posso ajudá-lo com a experiência que tive no futebol de campo, mas só vou auxiliá-lo se ele realmente quiser se tornar um jogador profissional”.

Sobre as suas intervenções perante o desenvolvimento e desempenho do filho ele disse que procura pressionar o mínimo possível em relação a parte técnica, mas que sempre conversa um pouco sobre os treinos e jogos. “Converso com ele sobre os treinos quando estamos indo para casa de carro.” Ele também afirmou que seu grande companheiro de treino é o seu filho mais velho que assiste a todas as partidas. Nessa entrevista, ficou claro que o entrevistado apresenta um certo equilíbrio emocional para acompanhar o despenho e as disputas do filho tanto nos treinos como nos jogos da equipe. Parte desse equilíbrio emocional deve-se talvez ao fato dele ser uma pessoa que passou e conhece bem os rituais e os tensionamentos característico das disputas de futebol.

Entrevista 3: foi entrevistada C.B., no dia 20 de Abril de 2004 na sala da diretoria do Paulista. A entrevistada possui um grau de escolarização baixo e um nível sócio econômico também baixo. Ela tem quatro filhos para cuidar sendo que o seu mais velho tem nove anos de idade, está desempregada e é dona de casa. Mesmo com todos esses compromissos e afazeres ela não perde um jogo do filho. Ela disse que não conversa muito com ele sobre questões táticas ou técnicas mas sim sobre as atitudes e comportamento que ele tem dentro de quadra. A entrevistada admitiu que costuma ficar bastante exaltada durante os jogos que acompanha e que toma muitas atitudes movida pela emoção de ver o seu filho em quadra. Quando perguntada sobre qual a sua auto-avaliação sobre seu comportamento durante os jogos, ela respondeu: “Sou uma neurótica completa.” E completou que apesar da sua intenção ser o de torcer e de passar energia para as crianças sabe que muitas vezes ela acaba deixando as crianças ainda mais nervosas durante os jogos.

Aplicamos os questionários para todas as crianças da equipe que eu trabalho (12 crianças com idades de 8 à 10 anos) na análise desses questionários encontramos muitos pontos convergentes nas respostas, entre as principais repostas encontramos destacamos. Todos os as crianças responderam que enxergam as mães como as torcedoras agitadas e os pais como torcedores mais calmos. Eles comentaram ainda que gostam mais de ver as mães torcendo, cantando, incentivando e vibrando com cada lance do que ver os pais calmos e quietos assistindo a partida. Todas as crianças disseram pretender ser futuros jogadores profissionais e todos eles acham que seus pais querem que eles sejam jogadores de futebol. Eles também confirmaram que a maioria dos pais conversam com eles após os treinos e jogos, procurando dar dicas para melhorar a sua atuação.

Quanto a presença dos pais na hora do jogo todas as crianças responderam que não conseguem visualizar seus pais nas arquibancadas mas disseram que gostam muito que eles, os pais, estejam presentes durante as partidas. O fato das crianças gostarem da presença dos pais na arquibancada durante os jogos de certo modo contradiz o que assinalam autores como MACHADO (1997). Ele afirma que de acordo com suas pesquisas referentes aos pais e filhos-atletas constatou que um atleta pode sentir-se incomodado com a presença dos pais na torcida. O mesmo autor coloca que esse incômodo pode ter a ver com as atitudes exageradas que muitos pais costumam assumir quando estão na torcida.

### *6 Conclusões:*

Após um ano de trabalho podemos considerar que a participação dos pais é evidente, intensa e inevitável. Nas categorias menores ela é ainda mais forte que nas outras categorias. Inicialmente concluímos que muito mais do que reclamar e denunciar, os professores precisam aprender a conviver e a lidar com as múltiplas formas de participação e intervenções dos pais (positivas e negativas) na educabilidade dos filhos. Processo que ocorre mediado pelo futebol mas que envolve pais, professores e crianças. Ou seja, talvez o desafio maior esteja em pensar formas pedagógicas que sejam capazes de potencializar a positividade presente nas intervenções, transformando as intervenções dos pais em elementos que desafiam mas contribuam para fortalecer a proposta pedagógica adotada pelo professor e pela escolinha.

Como destacamos anteriormente a maioria das crianças gostam de ver seus pais no ginásio, gostam que eles acompanhem os treinos, acham importante que os pais vão aos jogos, que eles encham balões antes das partidas, que ensaiam músicas para cantar no momento dos jogos etc. Enfim, de um modo geral as crianças disseram que valorizam e gostam da participação dos pais.



De parte dos pais podemos destacar que quando eles conseguem se desprenderem dos resultados imediatos, como por exemplo, o de simplesmente ver a vitória da equipe do seu filho ou da cobrança do seu filho ser ou não ser o titular, e estarem sensíveis para as questões mais abrangente que dizem respeito ao papel que o esporte e, nesse caso mais especificamente o futebol, é capaz desempenhar na educação e na sociabilidade das crianças, as múltiplas maneiras de participação são contribuições significativas que podem ajudar o trabalho do professor. Como, por exemplo, auxiliando as crianças a aprenderem a lidar e assimilar desde cedo, com mais naturalidade as vitórias e as derrotas, as alegrias e as tristezas, elementos que, todos sabemos, fazem parte do universo do futebol. DE ROSE (1992) destaca que são muitos os fatores que podem exercer influência sobre a criança, mas especificamente a influência dos pais é bem significativa, principalmente quando o filho está iniciando no esporte. Este autor comenta também que, para ele, a competição deve ter como objetivo atingir o melhor resultado mas este não é necessariamente a vitória.

Por outro lado podemos sentir nas observações que fizemos que quando as intervenções dos pais ocorrem no sentido de estarem preocupados com o resultado imediato da equipe ou, meramente com a atuação do seu filho, ao invés de ajudar geralmente elas tendem a atrapalhar e podem vir a comprometer o trabalho do professor. Isso se torna mais preocupante quando observamos que, principalmente, com crianças de 8 e 9 anos as opiniões, as avaliações e as atitudes dos pais são muito significativas e elas costumam interferir nas relações de todo o grupo que a criança está inserida.

Por último cabe destacar que dificilmente os pais tomariam atitude que, conscientemente, pudesse prejudicar seus filhos ou mesmo o grupo de crianças. Na maioria das vezes elas ocorrem ou por falta de um esclarecimento psico-pedagógico maior ou associadas à emoção e as tensões produzidas pelas disputas do jogo. Durante a disputa de uma partida a racionalidade perde espaço para a emotividade e o equilíbrio nas atitudes pedagógicas se torna ainda mais difícil. E, para os pais, o nível de tolerância e do pedagogicamente correto deve ser revisto ou, como lembrou um dos nossos entrevistados, quando nos disse: “tu só vai saber porque os pais agem dessa forma, no dia que tu também fores pai.”

#### *7Bibliografia:*

- ALABARCES, P. **Peligro de Gol**. Buenos Aires, Florencia Enghel, 2000.
- BARBANTI, E.G. A criança e o esporte competitivo. In: **Simpósio de psicologia do esporte**, p. 41-42, 1992.
- BENTO, J. O. A criança no treino e desporto de rendimento. **Revista Kinesis**. 1(5), 9-35, 1989.
- CRATTY, P.J. **Psicologia do esporte**. Rio de Janeiro, Trentice – Hall do Brasil, 1984.
- DE ROSE JR, D. Considerações sobre a participação da criança no processo competitivo. In: **Simpósio de psicologia do esporte**, p. 27-33, 1992.
- GOMES, R. **A relação entre pais e filhos no desporto**. 25.01.04. <http://www.filhosonline.com.br> 2004.
- GUEDES, S. L. **O Brasil no Campo do Futebol**. Niterói, EDUFF, 1998.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte – temas emergentes**. Jundiaí, Ápice editora, 1997.
- MARQUES, A. T. O treino e a participação competitiva em climas quentes. **Revista Horizonte**, 12 (7), 185-188, 1993.
- SANTANA, W. C. **Metodologia da Participação: Futsal**. Londrina, Lido, 1996.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.  
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987.  
VARGAS NETO, F. X. A iniciação esportiva e os riscos de especialização precoce. Atas do **7º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países da Língua Portuguesa**, Florianópolis: UFSC/UEDESC, 1999.  
VOSER, R. C. **Iniciação ao fusta: uma abordagem recreativa**. Canoas: ULBRA, 1999.  
VOSER, R. C. **Análise das intervenções pedagógicas em Programas de Iniciação ao Fusta**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. 80p. Dissertação de Mestrado em Ciência do Movimento Humano, 1999.  
WACQUANT, L. **Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro, Relute Durará, 2002.

Nome: Gabriel Barros da Cunha  
Endereço: Joaquim Alves da Fonseca, 512  
Telefone: 53-2281787  
E-mail: [gabrielcunha-rs@hotmail.com](mailto:gabrielcunha-rs@hotmail.com)

Bairro: Obelisco CEP: 96085-510  
Celular: 53-81146294  
Cidade: Pelotas-RS

Nome: Gicele de Oliveira Karini  
Endereço: Anchieta, 3160.  
Telefone: 53-2277415  
E-mail: [gicelikarini@hotmail.com](mailto:gicelikarini@hotmail.com)

Bairro: Centro CEP: 96015-420  
Celular: 53-91331453  
Cidade: Pelotas-RS

Tecnologia de Apresentação: Datashow  
GTT: Rendimento de Alto-Nível

## GTT 11

### A PRÁTICA DA CAPOEIRA COMO TREINAMENTO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PERFORMANCE DO HANDEBOL

Claudio Marcelo Tkac - Mestre  
Adriano Simões de Oliveira – Acadêmico  
Fernando Richardi da Fonseca - Acadêmico  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR, Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Curitiba, PR.  
Thaís Silva Beltrame – Doutora  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Laboratório de Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Florianópolis, SC.

#### RESUMO

*Este trabalho teve como objetivo comparar os níveis de performance motora e de habilidades específicas do handebol, para verificar a possibilidade da utilização da capoeira como elemento passível de transferência de aprendizagem, com amostra composta por 40 sujeitos de ambos os gêneros com idades entre 14 e 19 anos. Os instrumentos utilizados foram o teste de golpeio de placas, velocidade de deslocamento e a bateria de testes de habilidades de handebol de Zinn (1981). Os praticantes da capoeira obtiveram, em geral melhores resultados. Concluiu-se que a capoeira pode ser trabalhada com atletas de handebol para melhorar a performance.*

*PALAVRAS-CHAVE: Habilidades motoras; Performance; Esportes.*

#### ABSTRACT

*This research had as objective compares the levels of motor performance and of specific abilities of handball, to verify the possibility of use the capoeira as element susceptible to learning transfer, with composed sample for 40 subject of both gends with ages between 14 and 19 years. The used instruments were the test of I hit of plates, displacement speed and the battery of abilities tests of handball of Zinn (1981). The apprentices of the capoeira obtained, in general better results. It was ended that the capoeira can be worked with handball athletes to improve the performance.*

*KEY-WORDS: Motor abilities; Performance; Sports.*

#### RESUMEN

*Este trabajo tenía como el objetivo compara los niveles del funcionamiento motor y de las capacidades específicas del balonmano, verificar la posibilidad del uso del capoeira como elemento susceptible a la transferencia el aprendizaje, con la muestra compuesta para el tema 40 personas de ambos sexos con edades entre 14 y 19 años. Los instrumentos usados eran la prueba fueran el golpe de placas, velocidad de la dislocación y la batería de pruebas de capacidades del balonmano de Zinn (1981). Los aprendices del capoeira obtenido, en resultados mejores generales. Fue terminado que el capoeira se puede trabajar con los atletas del balonmano para mejorarla performance.*

*PALABRAS-CLAVES: Capacidades del motor; Performance; Deportes.*

## INTRODUÇÃO

Entre as diversas atividades praticadas pela população em geral, algumas podem ser consideradas como desenvolvimentistas, seja sob os aspectos motor, cognitivo ou de socialização. Neste sentido a capoeira pode ser considerada uma atividade que auxilie na aquisição e aperfeiçoamento da performance de habilidades motoras específicas, como neste caso, as relacionadas com o handebol, visando também o estabelecimento de diversas possibilidades de movimento, mesclando atividades motoras e cognitivas.

A junção de atividades motoras e cognitivas, em qualquer esporte, auxilia o processo de aprendizagem motora, que de acordo com Schmidt e Wrisberg (2001) esta é caracterizada pela mudança em processos internos que determinam a capacidade de um indivíduo para produzir uma tarefa motora. O nível de aprendizagem motora de um indivíduo aumenta com a prática e é freqüentemente inferido pela observação do nível relativamente estável da performance motora da pessoa. Outro conceito relacionado à aprendizagem motora é o da performance, conceituada como a tentativa observável de um indivíduo para produzir uma ação voluntária. O nível de uma performance de uma pessoa é suscetível a flutuações em fatores temporários, tais como motivação, ativação, fadiga e condição física (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

A aprendizagem inicial é caracterizada por tentativa do indivíduo de adquirir uma idéia do movimento na concepção de Gentile ou depende do padrão básico de coordenação apresentado pelo modelo de Newell. Para tanto o indivíduo deve realizar uma quantidade considerável de tentativas na resolução de problemas, envolvendo o exercício de processos cognitivos e verbais, como apresentado nos modelos de Fitts & Posner e Adams (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

Após a fase inicial de aprendizagem, a de aquisição da idéia do movimento, segue a fase de aperfeiçoamento e aprimoramento do gesto técnico, onde a gama de experiências motoras anteriormente adquiridas seja pela prática específica do esporte ou pela diversidade de experiências motoras. Neste sentido o acervo motor pode ser utilizado para a transferência de aprendizagem, fenômeno este que pode ser definido, segundo Kleinman, (1983), Magill (1984), Oxendine (1984), Stallings (1982), Schmidt e Young (1987) citados por Matos e Teixeira (1996) como o efeito que a aprendizagem prévia de uma determinada tarefa exerce sobre a aprendizagem ou desempenho em outra tarefa num momento posterior.

Uma questão relacionada ao fato do efeito da transferência de aprendizagem poder ser verificado entre tarefas com diferentes níveis de complexidade (MATOS E TEIXEIRA, 1996) tanto em habilidades abertas como fechadas onde a variação dos níveis de complexidade da tarefa pode determinar uma diferença de comportamento apresentado pelo desempenho do executante. No caso deste estudo podem existir possibilidades de transferência de habilidades da capoeira para o treinamento e prática do handebol competitivo.

A capoeira, nesse sentido, pode ser utilizada como alternativa no processo de aprendizagem e performance habilidosa do handebol, uma vez que aspectos cognitivos e motores importantes para a prática deste esporte são desenvolvidos na prática da capoeira. No jogo da capoeira o aluno mostra todo seu potencial, trabalhando inúmeras qualidades físicas como: resistências aeróbia e muscular, flexibilidade, velocidades de reação e de deslocamento, forças dinâmica, estática e explosiva, agilidade, equilíbrio, coordenação, ritmo e descontração diferencial. Características psicológicas desenvolvidas: atenção, percepção, iniciativa, autocontrole, astúcia, coragem e segurança. Além disso, a capoeira estimula a cooperação e a formação de caráter e personalidade (VIEIRA, 1999).

A relevância que essa técnica vem ganhando nos meios educacionais deve-se ao

fato de que se trata de uma manifestação cultural que tem contribuído para o desenvolvimento psicofísico, emocional e social dos seus praticantes, preparando-os assim, para “enfrentar a vida lá fora”. Utilizando-se de técnicas corporais baseadas numa visão ancestral do negro (AREIAS, 1983).

A capoeira e o handebol por serem durante a maior parte do seu tempo de prática habilidades abertas, podem também ser relacionadas no conceito de Magill (1984) que propõe que as tarefas sincronizatórias envolvem principalmente habilidades abertas, caracterizadas pela imprevisibilidade do ambiente, exigindo que o executante adeqüe os parâmetros da sua resposta às características espaciais e temporais de um estímulo externo. Esse tipo de tarefa também solicita do executante a capacidade de prever, com precisão, quando um evento externo estará em uma determinada localização espaço-temporal.

O handebol, por ser um esporte praticado em equipe, tende a desenvolver valores psicológicos, sociológicos e educativos, além de aspectos motores importantes para a sua prática com maior eficácia. O handebol é considerado, em termos de movimentação, um esporte completo, pois utiliza uma rica combinação das habilidades motoras fundamentais e “naturais” do repertório motor do ser humano. Além disso, faz-se necessária, para a prática do handebol, o desenvolvimento de várias qualidades físicas relacionadas tanto à movimentação fundamental quanto ao contato corporal existente entre os jogadores (ELENO, 2002).

Os gestos técnicos do handebol, na concepção de Knijnik (2004) requerem a combinação de algumas habilidades motoras fundamentais como andar, correr, saltar, quicar a bola, arremessar, receber, que são muito empregadas no cotidiano, tanto na forma de jogos de exercícios (como de passar e receber) como dentro de brincadeiras populares, como queimada ou câmbio.

Além dos gestos técnicos, alguns componentes de aptidão física são considerados de maior importância para a prática do handebol, de acordo com estudos realizados por Barbanti (1979, 1986), Góes (1991), Tubino (1980) e Zakharov (1992), citados por Eleno (2002) são a força (máxima, potência e resistência), velocidade (de reação, agilidade, de força e máxima), resistência (aeróbia, de velocidade e muscular localizada), flexibilidade, coordenação (habilidade e destreza) e equilíbrio (estático e dinâmico). Ainda segundo o autor, essas valências devem ser trabalhadas nos treinamentos para que os movimentos tornem-se mais precisos e energeticamente econômicos, resultando em melhor rendimento e desempenho dos atletas durante o jogo.

Estes componentes de aptidão física também podem ser desenvolvidos na prática da capoeira, pois, de acordo com Areias (1983) no jogo da capoeira o aluno desenvolve qualidades físicas como a resistência aeróbia e muscular, flexibilidade, velocidade de reação e de deslocamento, força dinâmica, estática e explosiva, agilidade, equilíbrio, coordenação, ritmo e descontração diferencial, além de qualidades cognitivas como atenção, percepção, iniciativa, autocontrole, astúcia, coragem e segurança. Ainda segundo o autor a capoeira também estimula a cooperação e a formação de caráter e personalidade do praticante.

A capoeira poderia desta forma, ser utilizada durante a fase de jogos motores que, segundo Costa (2003), como o próprio nome indica, é a fase em que são utilizados jogos que estimulem o desenvolvimento das habilidades motoras específicas do esporte, através de um trabalho que priorize a ludicidade e recreação no intuito de despertar a motivação dos alunos para aquela sessão de treinamento. Esta fase contribui com o aquecimento, com o exercício do pensamento cognitivo e com o exercício dos comportamentos técnicos/táticos/normativos do esporte praticado.

O esporte de rendimento visa a performance habilidosa de seus praticantes e, assim sendo, estudos que busquem estratégias inovadoras e eficientes para a melhoria do

desempenho de atletas são importantes, pois como neste estudo, o uso da capoeira como possibilidade de transferência de aprendizagem para o handebol pode se tornar uma ferramenta de maximização do processo de treinamento.

O presente estudo teve como objetivo comparar os níveis de performance motora de habilidades específicas do handebol, com intuito de verificar a possibilidade da utilização da capoeira como elemento passível de transferência de aprendizagem para o handebol. A partir dos resultados obtidos pelos participantes do estudo, é proposta a utilização e aplicação do conceito da transferência de aprendizagem, neste estudo em especial, de habilidades específicas da capoeira para a prática do handebol.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa está caracterizada como descritiva-exploratória, pois, visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, além de visar proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (THOMAS; NELSON, 2002).

A amostra deste estudo foi determinada de modo intencional a partir dos critérios de inclusão determinados: a) ser praticante de treinamento do handebol com frequência semanal de duas vezes; b) possuir idade entre 14 e 19 anos; c) possuir no mínimo 3 meses de prática do handebol. Nesse sentido foram identificados 20 sujeitos, 10 do sexo masculino e 10 do feminino; d) ser praticante de capoeira com frequência semanal de duas vezes; e) possuir idade entre 14 e 19 anos. Nesse sentido foram identificados 20 sujeitos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, totalizando 40 sujeitos separados em dois grupos, onde o primeiro (G1) corresponde aos praticantes do handebol e o segundo (G2) aos praticantes da capoeira.

Para a coleta de dados foram utilizados primeiramente três testes integrantes da bateria de testes Eurofit (1990), que combina componentes de aptidão física e componentes relacionados à saúde com itens de habilidade motora, utilizada como um meio pedagógico destinado a medir o progresso da criança e do jovem nas áreas das suas qualidades físicas fundamentais (CONSELHO DE EUROPA, 1990). Os testes utilizados a partir desta bateria foram: o teste de golpeio de placas (*Plate*), que tem como objetivo verificar a velocidade de membros superiores e o teste para corrida de velocidade de deslocamento (10x5m), que tem como objetivo identificar a velocidade de membros inferiores, agilidade e coordenação. Para a avaliação de habilidades específicas do handebol foi utilizada a bateria de habilidades de handebol de Zinn (1981) apud Trischler (2003), que avalia a performance em habilidades do handebol em jogadores de ambos os sexos de times de handebol do ensino médio. Esta bateria é formada por três testes: o teste de arremesso frontal da linha de 9 metros, que tem como objetivo avaliar as habilidades de passe e arremesso para o handebol em equipes; o teste de passe em velocidade com a mão dominante, que tem como objetivo avaliar a habilidade no passe em velocidade com a mão dominante e o teste de passe sobre a cabeça, que tem como objetivo avaliar a habilidade no passe sobre a cabeça.

Tanto os testes bateria Eurofit (1990) quanto os da bateria de habilidades de handebol de Zinn (1981) apud Trischler (2003) foram aplicados para todos os sujeitos do estudo. O tratamento estatístico adotado foi a estatística descritiva com apresentação da média e desvio padrão dos resultados obtidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pelos praticantes do handebol e da capoeira (Tabela 1) demonstraram que, para teste de golpeio de placas (*Plate*), a média obtida pelo G1 foi de  $\bar{X}=6,4\text{seg. } (\pm 0,80)$ . Já para G2 a média obtida foi de  $5,64\text{ seg. } (\pm 0,82)$ . Na comparação entre esses dois resultados pode-se perceber que G2, grupo que corresponde aos praticantes da capoeira obteve resultado superior ao G1, grupo dos atletas de handebol, pois neste teste quanto menor o tempo de execução melhor desempenho. Este resultado pode ser melhor compreendido quando da relação estabelecida entre agilidade e força explosiva, pois como explica Vieira (1999) na prática da capoeira o aluno demonstra todo o seu potencial trabalhando inúmeras qualidades físicas, neste caso destacando a agilidade e força explosiva. Já Guedes e Guedes (1997) destacam estudos que evidenciavam outras capacidades motoras envolvidas na velocidade, como potência muscular e agilidade, também evidenciadas na prática cotidiana da capoeira. Os resultados obtidos por G1 podem estar relacionados com um treinamento altamente especializado dos gestos técnicos do handebol que, de acordo com Costa (2005) no handebol existe um erro principalmente quando analisado o treinamento dos fundamentos técnicos, já que a maioria dos profissionais da área se utilizam da repetição mecânica do gesto técnico. Já na capoeira, de um modo geral, existe uma liberdade maior de movimentos propiciando o implemento de componentes de aptidão física, neste caso a velocidade de membros superiores.

Já para o teste velocidade de deslocamento os resultados encontrados demonstraram que para G1 a média foi de  $\bar{X}=19,1\text{seg. } (\pm 0,40)$  e para G2  $\bar{X}=29\text{seg. } (\pm 0,08)$ . De um modo geral esse resultado já era esperado, pois, no handebol é fundamental que o atleta realize deslocamentos em velocidade, segundo Costa (2005) para passar e deslocar-se na procura de espaços vazios na quadra. Gallahue e Ozmun (2001), entendem a velocidade como a habilidade de cobrir determinada distância no menor tempo possível. Ainda no handebol, como exposto por Knijnik (2005) os gestos técnicos inerentes a este esporte requerem a combinação de algumas habilidades motoras fundamentais como andar, correr, saltar, arremessar, receber - que são muito empregadas no cotidiano, tanto na forma de jogos de exercícios (como de passar e receber). Outro fato que deve ser considerado para os altos resultados obtidos, é a prevalência do uso dos membros inferiores para a prática do handebol, como exposto por Bayer (1994), predominam as solicitações dos membros inferiores em vencer resistências submáximas, com elevada velocidade de movimento, onde para o praticante do handebol é decisiva a velocidade, que compreende principalmente a relação força-potência dos músculos dos membros inferiores. A capoeira, no seu treinamento cotidiano não necessita da velocidade de deslocamento para a execução da maioria de suas habilidades e este fato pode explicar os resultados inferiores aos dos praticantes do handebol, pois, de acordo com Weineck (1999) o treinamento constante da velocidade pode melhorá-la sensivelmente, de 10% a 15%, especialmente na pré-adolescência e adolescência.

Para o teste de arremesso frontal da linha dos 9 metros os resultados obtidos por G1 apresentaram média igual a  $\bar{X}=10,3\text{pts. } (\pm 3,20)$ , enquanto G2 obteve média igual a  $\bar{X}=8,7\text{pts. } (\pm 3,27)$ . Este resultado, superior para o grupo de atletas de handebol em relação aos praticantes de capoeira, pode ser compreendido quando no trabalho de desenvolvimento do arremesso deve-se explorar uma maior variabilidade possível de arremessos, sempre respeitando os princípios da versatilidade e universalidade, sendo também de fundamental importância que se oriente para o aproveitamento ótimo do arremesso tanto em direção quanto em força (COSTA, 2005). Assim sendo, o efeito da treinabilidade de habilidades específicas fez com que os jogadores de handebol superassem

os praticantes de capoeira, pois nesta, não existe nenhum tipo de treinamento que prime pela qualidade técnica de arremessos.

No teste de passe em velocidade com a mão dominante, G1 apresentou média igual a  $\bar{X}=11,5\text{seg. } (\pm 1,95)$  e G2  $\bar{X}=11,27\text{seg. } (\pm 2,44)$ . Neste teste específico que exige velocidade de membros superiores, os resultados encontrados para os praticantes da capoeira foram levemente superiores aos encontrados pelos praticantes do handebol. Esta proximidade de resultados pode ter ocorrido pelo fato das duas atividades pesquisadas, a capoeira e o handebol, utilizarem na sua prática elementos que privilegiem a velocidade e agilidade de membros superiores, com a utilização de materiais específicos como a bola, no caso do handebol e o berimbau no caso da capoeira ou sem a utilização destes.

Para o teste de passe sobre a cabeça, com pontuação máxima de 30 pontos, G1 obteve média de  $\bar{X}=4,0\text{pts. } (\pm 3,30)$ , enquanto G2 obteve a maior média  $\bar{X}=4,8\text{pts. } (\pm 2,39)$ . Este resultado não era esperado devido à diminuição da validade ecológica na realização deste teste, pois, para Knijnik (2005) o handebol é eminentemente um jogo de oposição: sempre há ação recíproca de oposição, seja na defesa, ou no ataque, esta atividade de oposição é um elemento constante no jogo. O autor afirma que este é o primeiro conceito básico que deve ser trabalhado desde sempre na iniciação: a maior parte das atividades dos iniciantes devem conter uma situação de oposição, fato que pode ter influenciado nos resultados do teste, visto que, nesse caso específico os arremessos são realizados sem oposição.

Os exercícios propostos, no treino das habilidades de arremesso, passe, bloqueio, interceptação, devem ser realizados, se possível com a presença do opositor, pois isto representa a realidade viva do jogo. Assim, sempre que se arremessar, a presença do goleiro é fundamental; quando da troca de passes, a presença do “ladrão de bola” é importante, para que o iniciante aprenda desde cedo a lidar com o oponente de todos os jeitos - ou então acostume a realizar uma oposição, caso esteja na defesa sem a bola, ou jogando como goleiro (KNIJNIK, 2005).

Tabela 1: Resultados dos testes realizados pelos praticantes do handebol e da capoeira.

Testes	Arremesso frontal da linha dos 9 metros (pts)	Passe em velocidade com a mão dominante (seg)	Passe por sobre a cabeça (pts)	Golpeio de placas (seg)	Velocidade de deslocamento (seg)
Handebol (G1)					
Média	10,3	11,5	4,0	6,4	19,1
DP	3,20	1,95	3,30	0,80	0,40
Capoeira (G2)					
Média	8,7	11,27	4,8	5,64	29
DP	3,27	2,44	2,39	0,82	0,08

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que as habilidades desenvolvidas com a prática da capoeira podem influenciar positivamente se adaptadas à prática do handebol. Neste sentido podemos relacionar os resultados ao conceito de transferência de aprendizagem, em que experiências anteriores podem influenciar na aprendizagem de uma determinada habilidade ou nova tarefa.

Com relação aos resultados obtidos nos testes realizados para a amostra do presente estudo, propõe-se que a capoeira possa ser utilizada na preparação das atividades propostas no aprendizado e treinamento do handebol, podendo desta forma favorecer a melhora da aprendizagem e performance habilidosa necessárias neste esporte.



Os praticantes da capoeira obtiveram as melhores médias nos testes de passe em velocidade com a mão dominante, passe por sobre a cabeça, teste de golpeio de placas e velocidade de deslocamento. Estes resultados apontaram que os indivíduos praticantes de capoeira apresentaram melhor rendimento em relação à valência físicas como velocidade, precisão e velocidade de membros superiores e, somente no teste de velocidade de deslocamento o desempenho do grupo foi inferior em comparação aos testes dos indivíduos praticantes de handebol.

O presente estudo propôs discutir, de forma descritiva, a possibilidade da aplicação prática do conceito de transferência de aprendizagem, neste caso específico, das habilidades da capoeira para a prática do handebol. Contudo, será necessária uma análise inferencial com base em amostras estatísticas mais abrangentes para se poder chegar a possíveis conclusões acerca do referido assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREIAS, A. *O que é capoeira*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p 85.

CONSELHO DE EUROPA. *Manual de aplicação da bateria de testes Eurofit*. Lisboa: Direção geral do desporto, 1990.

COSTA, A. J. S. da. *Princípios e recomendações básicas para o trabalho de desenvolvimento dos fundamentos técnicos do handebol no treinamento de base*. 2004, disponível em <http://efartigos.atSPACE.org/esportes/artigo29.html> - acesso em 23/02/2005 às 17:45 horas.

ELENO, T. G.; BARELA J. A.; KOKUBUN, E. *Tipos de esforço e qualidades físicas do handebol*: Rev. Bras. Cienc. Campinas, v.24, n.1, p.83-98, set.2002.

FALCÃO, J.L.C. *A escolarização da capoeira*. Brasil: ASEFE-Royal Cout, 1996.

FREITAS, J. L. *Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo*, Curitiba: Gráfica expoente, 1997, p 13-17.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

KNIJNIK, J.D. *Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol*. 2004, disponível em - <http://efartigos.atSPACE.org/esportes/artigo34.html> - acesso em 23/02/2005 às 16:15 horas.

MATOS, T. C. S.; TEIXEIRA, L. A. *Transferência entre tarefas sincronizatórias com diferentes níveis de complexidade*: Boletim do Laboratório de Comportamento Motor, São Paulo: USP, 1996.

SCHMIDT, R. A. *Aprendizagem e performance motora*, 2ª edição, Porto Alegre, RS: editora Artmed, 2001.

TRITSCHLER, Katheleen. *Medida e avaliação em educação física e esportes*, 5ª edição, Barueri, SP: editora Manole, 2003.

VIEIRA, L.R. *A capoeira regional*. Revista capoeira. Ano II v. 04, p. 38-43, 1999.

Endereço para correspondência:  
Fernando Richardi da Fonseca  
Rua Paulo J. Busso, 223  
Curitiba – PR  
CEP 82410-260  
Fone: (41)364-0532/9937-9015

Tecnologia de apresentação: datashow.

## A TAXONOMIA DE GENTILE COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM DA ESQUIVA NA CAPOEIRA

André da Silva Mello  
Mestre - Centro Universitário Vila Velha  
Marcelo Vicentini  
Especialista - Centro Universitário Vila Velha  
Mauro Antônio Guerra  
Especialista - Centro Universitário Vila Velha  
Sâmela da Silva Souza Oliveira  
Graduando - Centro Universitário Vila Velha  
Saulo de Almeida Silva  
Graduando - Centro Universitário Vila Velha

### Resumo

*Neste estudo verificamos a contribuição da Taxonomia Bidimensional de Gentile no aprendizado da esquivada da capoeira. Para isso, realizamos uma pesquisa experimental, em que um grupo de iniciantes foi submetido ao aprendizado da esquivada, a partir dos pressupostos indicados pela referida taxonomia. A análise das imagens coletadas, assim como os relatos dos participantes, nos deram indícios sobre a pertinência da taxonomia para a aprendizagem e treinamento da esquivada, tornando esse processo seguro e eficaz.*

### Abstract

*The present study is to verify the contribution of Gentile's Bidimensional Taxonomy in the learning of the "shun" in the practice of capoeira. Through a experimental research with a group of beginners was submitted to the learning of the "shun", from the estimated ones indicated by this taxonomy. The analysis of the collected images, as well as the testimony of the participants had given indications of the pertinence of the taxonomy for the learning of the "shun", becoming this process safe and efficient.*

### Resumen

*En este estudio verificamos la contribución de la taxonomía bidimensional de Gentile en el aprendizaje de la esquivada de la capoeira. Para eso, realizamos una pesquisa experimental, en que un grupo de iniciantes fue sometido a la aprendizaje de la esquivada, a partir de los presupuestos indicados por la referida taxonomía. Las análisis de las imágenes colectadas, así como los relatos de los participantes, nos dieron indicios sobre la pertinencia de la taxonomía para la aprendizaje y entrenamiento de la esquivada, tornando esse proceso seguro y eficaz.*

### Introdução

Historicamente o processo de ensino-aprendizagem da capoeira esteve atrelado a procedimentos empíricos, decorrentes das experiências individuais dos seus praticantes. Com a crescente penetração dessa manifestação cultural nos diferentes contextos, especialmente no acadêmico, os seus métodos de ensino e treinamento começaram a ser questionados, principalmente no que tange a eficiência e a segurança dos procedimentos adotados numa

perspectiva de rendimento. A investigação acadêmica, sobretudo a implementada na educação física, vem contribuindo para efetivação de um sólido corpo de conhecimentos auxiliares na intervenção pedagógica dos professores que lidam com a capoeira. Dentre as diferentes contribuições, às produzidas na área da aprendizagem motora, especificamente no campo de estudo denominado Ensino-Aprendizagem de Habilidades Motoras (TANI, DANTAS e MANOEL, 2005), vêm se configurando como referências para estruturação dos processos pedagógicos relativos à aprendizagem da capoeira. Diante do quadro apresentado, o problema que conduziu este estudo foi: A utilização da Taxonomia Bidimensional de Gentile contribui para a aprendizagem da esquivas? Objetivamos verificar se a taxonomia bidimensional de Gentile (1987) facilita à compreensão e proporciona segurança no aprendizado da esquivas e demonstrar a aplicabilidade dos conceitos da Aprendizagem Motora no processo de ensino e treinamento das habilidades motoras.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo teve um delineamento experimental (THOMAS e NELSON, 2002), em que estabelecemos correlação entre uma variável dependente – esquivas - e uma variável independente – Taxonomia de Gentile - para o aprendizado da “esquivas de chão”. A amostra foi composta por 16 sujeitos do grupo de estudos do comportamento motor do Centro Universitário Vila Velha/ES, todos leigos em relação à capoeira e que foram submetidos ao aprendizado da esquivas a partir dos pressupostos sugeridos pela Taxonomia de Gentile. A coleta e o procedimento de análise dos dados ocorreram por meio das imagens registradas em filmagem e por relatos dos participantes.

### **Compreendendo a Taxonomia Bidimensional de Gentile**

A taxonomia bidimensional de Gentile (1987) apresenta importantes subsídios para efetivação de um processo adequado e seguro na aquisição das habilidades motoras. Ao relacionar duas dimensões, contexto ambiental e função da ação, essa taxonomia fornece parâmetros de progressão gradativa no processo de ensino-aprendizagem, em que diferentes variáveis são inclusas nesse processo à medida que as habilidades se estabilizam. Cada dimensão se desdobra em duas categorias e essas em mais duas. Sendo assim, o contexto ambiental é subdividido em condições reguladoras e variabilidade intertentativas e a função da ação em transporte corporal e manipulação de objetos. As condições reguladoras podem ser estacionárias, quando o ambiente se apresenta estável, ou em movimento, quando o ambiente se modifica durante a execução das habilidades. A variabilidade intertentativas se refere à variação na execução de uma habilidade entre uma tentativa e outra, dessa forma uma habilidade pode ser executada *sem* variabilidade intertentativas, quando as condições de execução não se alteram de uma tentativa para outra ou *com* variabilidade intertentativas, quando há alteração entre as tentativas. O transporte corporal está associado ao deslocamento do corpo de um ponto ao outro. Nesse caso, uma habilidade pode ser executada *sem* transporte corporal, quando executada em um ponto fixo, ou *com* transporte corporal, desde que apresente deslocamento do corpo de um ponto ao outro. Por fim, a manipulação de objetos relaciona-se com a utilização de objetos durante a execução da habilidade. Uma habilidade motora pode ser executada *sem* manipulação de objeto, a exemplo do salto em distância, ou *com* manipulação, como no salto com vara. Cabe frisar que nem todas as habilidades apresentam as características descritas na taxonomia de Gentile, portanto devemos utilizar somente aquelas classificações que se relacionam com a habilidade que pretendemos ensinar. A inter-relação entre as categorias acima descritas, fornece 16 estágios de classificação, em que gradativamente há o aumento na demanda para realização das habilidades motoras, conforme indica o quadro abaixo:

1 CR: estacionárias Sem variabilidade intertentativas Sem transporte corporal Sem manipulação de objeto	2 CR: estacionárias Sem variabilidade intertentativas Sem transporte corporal Com manipulação de objeto	3 CR: estacionárias Sem variabilidade intertentativas Com transporte corporal Sem manipulação de objeto	4 CR: estacionárias Sem variabilidade intertentativas Com transporte corporal Com manipulação de objeto.
5 CR: estacionárias Com variabilidade intertentativas Sem transporte corporal Sem manipulação de objeto	6 CR: estacionárias Sem variabilidade intertentativas Sem transporte corporal Com manipulação de objeto	7 CR: estacionárias Com variabilidade intertentativas Com transporte corporal Sem manipulação de objeto.	8 CR: estacionárias Com variabilidade intertentativas Com transporte corporal Com manipulação de objeto
9 CR: em movimento Sem variabilidade intertentativas Sem transporte corporal. Sem manipulação de objeto	10 CR: em movimento Sem variabilidade intertentativas Sem transporte corporal. Com manipulação de objeto	11 CR: em movimento Sem variabilidade intertentativas Com transporte corporal Sem manipulação de objeto	12 CR: em movimento Sem variabilidade intertentativas Com transporte corporal Com manipulação de objeto.
13 CR: em movimento Com variabilidade intertentativas Sem transporte corporal. Sem manipulação de objeto	14 CR: em movimento Com variabilidade intertentativas Sem transporte corporal. Com manipulação de objeto	15 CR: em movimento Com variabilidade intertentativas Com transporte corporal Sem manipulação de objeto	16 CR: em movimento Com variabilidade intertentativas Com transporte corporal Com manipulação de objeto

### **Aplicação da Taxonomia de Gentile no aprendizado da esquiva**

Para o aprendizado da habilidade de esquivar, utilizamos quatro estágios da taxonomia de Gentile. Iniciamos com o estágio número 1 (um), em que a habilidade foi realizada a partir de condição reguladora estacionária, sem variabilidade intertentativas, sem transporte corporal e sem manipulação de objeto. Assim, a partir da posição estática da ginga, realizamos a esquiva de chão. Cabe ressaltar que o estágio inicial da aprendizagem, também denominado de cognitivo (FITTS E POSNER, 1967), exige uma intensa demanda mental do aprendiz na realização da habilidade, ele não consegue desvincular sua atenção da ação. Portanto, nesse estágio, não é apropriado fornecer muitas informações ao iniciante, sob o risco de desviar a sua atenção dos aspectos importantes para execução da habilidade, pois o sistema nervoso central não consegue processar um número muito grande de informações. O aprendiz não consegue detectar o erro e fazer os ajustes necessários, pois o seu feedback intrínseco ainda não está bem estruturado. Cabe ao professor fornecer o feedback aumentado (SCHIMIDT, 2002), indicando o foco de atenção adequado para realização da habilidade. Foco de atenção é o direcionamento da atenção para aspectos relevantes na produção do movimento. Geralmente, na fase inicial da aprendizagem, a direção do foco é interna – estreito ou amplo –

ao movimento. No caso específico da esquivada, solicitamos aos alunos que observassem a flexão das pernas e do quadril, o posicionamento do braço na proteção do rosto e a inclinação adequada do tronco. Após percebermos que a realização da esquivada ocorria sem dificuldades, incluímos uma nova exigência à tarefa.

Utilizamos o estágio número 3 (três) da taxonomia. A diferença em relação ao estágio anteriormente utilizado foi à inclusão do transporte corporal. Nessa nova situação, a esquivada não era realizada estaticamente e sim em movimento, a partir da execução da ginga associada ao deslocamento lateral. Percebemos que inicialmente a incorporação desse novo elemento desestabilizou o padrão anteriormente adquirido, mas após algumas repetições houve adaptação à nova estrutura motora (TANI, 2005). Pelo fato das condições reguladoras serem estacionárias, o foco de atenção, tanto no primeiro estágio quanto no terceiro, foram direcionados internamente. Após a estabilização desse novo padrão de realização da esquivada, acrescentamos outra exigência, agora uma demanda ambiental.

Utilizamos como referência o estágio número 11 (onze) da taxonomia. O aspecto central desse novo estágio é que a condição reguladora está em movimento. O ambiente não é estável e a habilidade precisa adaptar-se às alterações do mesmo. Portanto é imprescindível a percepção do ambiente, pois a execução da habilidade está atrelada às suas determinações. O foco de atenção deve ser direcionado a aspectos externos ao movimento. No caso da esquivada, passamos a trabalhar em duplas, em que um aluno golpeava enquanto o outro esquivava em situação pré-determinada. A execução da esquivada não era determinada apenas pelo aluno, estava condicionada a velocidade e a altura do golpe do seu parceiro. A atenção do aluno foi direcionada para um foco externo, para a observação da trajetória da perna de quem golpeava.

A última etapa abordada no processo de aquisição da habilidade de esquivar, corresponde ao estágio número 15 (quinze) da taxonomia de Gentile. Nela, as condições reguladoras estão em movimento, há variabilidade intertentativas, transporte corporal presente e sem manipulação de objeto. A nova variável em relação ao estágio anterior é a presença de variabilidade intertentativas. Assim, os golpes eram realizados sem uma pré-determinação, aleatoriamente. Os aprendizes tinham que esquivar a partir de situações imprevistas. Essas situações simulam uma condição bem próxima do “jogo da capoeira”.

As imagens captadas demonstraram que o processo de aquisição da esquivada de chão ocorreu de maneira satisfatória no grupo investigado, apesar das diferenças individuais todos conseguiram êxito na realização da nova habilidade. Os relatos individuais também ratificaram as interpretações advindas das imagens, os participantes conseguiram identificar o processo gradativo de complexificação ao qual foram submetidos, ressaltando a sua importância para compreensão, adaptação e segurança na aquisição da esquivada.

### **Conclusões**

Concluímos este estudo com uma dupla convicção. A primeira, de que a área da aprendizagem motora, especialmente o campo denominado de *Ensino-aprendizagem das habilidades motoras*, pode contribuir para estruturação de um processo seguro e eficaz na aquisição das habilidades da capoeira. A segunda aponta o caráter instrumental, de auxílio no processo de ensino-aprendizagem e treinamento das habilidades motoras, que a área de aprendizagem motora oferece. Uma das maiores lacunas dessa área, em que predomina as pesquisas básicas, é a sua aplicabilidade no cotidiano dos professores. A velha dicotomia entre teoria e prática criou empecilhos para utilização dos conceitos da aprendizagem motora pelos professores de educação física. Necessitamos de pesquisas aplicadas, como esta, que

demonstra a possibilidade de efetivação desses conceitos na intervenção pedagógica de quem ensina habilidades motoras.

## **Referências**

FITTS, P. M. e POSNER, M. I. *Human performance*. Belmont/CA: Brooks & Cole, 1967.

GENTILE, A. M. Skill acquisition: Action, movement, and the neuromotor processes. In CARR, J. H., SHEPHERD, R. B., GORDON, J., GENTILE, A. M. and HELD, J. M. (eds.). *Movement Science: foundations for physical therapy in rehabilitation*. Rockville: Aspen, 1987.

SCHIMIDT, R.A. e WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem de aprendizagem baseada no problema*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TANI, G., DANTAS, L. E. P. B. T. e MANOEL, E. J. Ensino e aprendizagem de habilidades motoras: um campo de pesquisa de síntese e integração de conhecimentos. In TANI, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G. Processo adaptativo: uma concepção de aprendizagem motora além da estabilização. In TANI, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

THOMAS, J. R. e NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## ADAPTAÇÕES ORGÂNICAS DO SISTEMA NEUROMUSCULAR AO TREINAMENTO DE FUTEBOL

Rodrigo Ribeiro Rosa  
Mestrando em Ciências do Esporte – UNICAMP  
Bolsista CAPES

Cristian Javier Ramirez Lizana  
Especialista em Ciência do Treinamento Desportivo – UNICAMP

Junior César Cova  
Especialista em Ciência do Treinamento Desportivo – UNICAMP

Miguel de Arruda  
Professor Doutor do Departamento de Ciências do Esporte (DCE)  
FEF – UNICAMP

Paulo Roberto de Oliveira  
Professor Doutor do Departamento de Ciências do Esporte (DCE)  
FEF – UNICAMP

### RESUMO

*Neste artigo de revisão, buscou-se apresentar idéias da ciência do treinamento desportivo contemporâneo aplicado ao futebol, relacionando pesquisas sobre desenvolvimento da capacidade morfofuncional do futebolista, no tocante aos aspectos funcionais e fisiológicos do sistema neuromuscular. Dados apresentados evidenciam diferenças qualitativas e quantitativas entre jogadores de funções táticas específicas e diferentes níveis técnicos, mostrando que a especificidade do atleta de futebol é determinante na construção de metodologia de treinamento adequado à realidade do desporto. Tais fatores são importantes para o sucesso dos atletas, devido às exigências que diferentes situações de jogo impõem sobre o organismo do jogador.*

*PALAVRAS-CHAVE: Futebol, Treinamento Desportivo, Força.*



## **Ações motoras no futebol: relações com a força**

O futebol, classificado por Verkoshanski (1990) como desporto acíclico combinado, possui situações de jogo de diferentes possibilidades de atuação por parte dos jogadores, sugerindo que em muitas oportunidades a aplicação da força se dará em intensidades imprevistas, pois estão diretamente envolvidas com os acontecimentos do jogo.

De acordo com Mantovani e Frisseli (1999), através de dados coletados junto à equipe técnica do São Paulo Futebol Clube, jogadores de diferentes posições realizam maior quantidade de piques em distâncias de até 30 metros com a máxima velocidade, o que corresponde à distância onde esse atleta pode desenvolver a máxima aplicação de força, buscando acelerar rapidamente, ou mesmo realizar uma mudança de direção, executando um drible.

O jogador pode se deslocar em velocidades diferentes, porém, as máximas velocidades serão as determinantes no momento de maior possibilidade de finalização ao gol, assim como no momento de impedir a mesma, e estas serão sempre dependentes de uma aplicação racional da força específica, em conformidade ao exposto por Reilly *et al.* (2000). A aplicação da força dentro da especificidade do futebol varia conforme a situação apresentada no jogo: saltos (cabeceios); corridas em máxima velocidade, movimentos coordenados como chutes, passes e lançamentos. É válido lembrar que as diferentes posições de jogadores implicam numa diferente preparação físico-técnica, quanto aos aspectos específicos do futebol que foram considerados.

A especificidade do movimento tem maior grau de transferência na aplicação da força, pelos jogadores que realizam um esforço específico de chute com a melhor qualidade de movimento, porém, existem limitações tecnológicas que não permitem afirmar categoricamente tal suposição. Isso é relatado, dentro dos estudos de Magalhães *et al.* (2001) e Reilly *et al.* (2000), devido ao fato de que a velocidade angular possível de ser medida em estudos sobre a força, em aparelhos isocinéticos, seria menor que a velocidade onde ocorre a maior parte das atividades específicas do futebol, o que torna essa aferição uma ferramenta com pouca informação para o desporto. Como os goleiros, que executam uma reposição de bola na máxima distância possível com precisão, ou o atacante numa finalização ao gol, tais movimentos são de elevada rapidez segmentar, que são difíceis de serem mensuradas.

As adaptações do futebolista, quanto aos sistemas envolvidos (muscular esquelético e nervoso central e periférico), são específicas e possuem diferentes períodos de tempo, sugerindo que os preparadores físicos devem estar atentos às modificações que determinados meios de treino causarão no atleta de futebol, para que o organismo tenha condição de estabelecer uma heterocronia de forma otimizada, sempre procurando colocar o jogador em estado de prontidão para o esforço competitivo.

Sendo assim, o presente artigo abordará os aspectos relacionados à aplicação da força e considerações acerca das possíveis adaptações geradas no sistema neuromuscular do organismo do atleta, em função de treinamento especial, mediante os achados na literatura científica, com jogadores de futebol em diferentes níveis competitivos.

## **Adaptação funcional**

Os processos de adaptação funcional do atleta de futebol são os acontecimentos que estão diretamente relacionados aos processos de ordem neuromuscular, que possibilitam a

maior geração da força específica em diferentes situações de jogo. Tais manifestações são de extrema importância para o direcionamento do sistema de preparação do futebolista, já que deve ser respeitada a especificidade em função das posições dos jogadores.

Alguns estudos foram conduzidos pelos cientistas do desporto, onde se detectaram mudanças no desempenho em testes gerais e específicos em função do treinamento de futebol, e que as mudanças foram sensíveis no que diz respeito à força geral e especial do atleta.

Mohr *et al.* (2003) encontrou dados interessantes em situação competitiva com atletas de alto nível, comparados a atletas de nível moderado. Em ambas as equipes, atuam jogadores que defendem suas seleções nacionais, ranqueadas na FIFA (Federation International of Football Association) entre, respectivamente, os 10 e 20 melhores do mundo.

Os jogadores de alto nível desenvolveram 28 e 58 % mais ( $p < 0,05$ ) corridas de alta intensidade e *sprints*, respectivamente, do que os jogadores de nível moderado ( $2,43 \pm 0,14$  vs.  $1,90 \pm 0,12$  km, e  $0,65 \pm 0,06$  vs.  $0,41 \pm 0,03$  km, respectivamente), e as corridas com baixa intensidade não tiveram diferenças significantes, ou seja, existe uma maior manifestação da força e velocidade durante a partida, sob o mesmo período recuperativo, por parte dos atletas mais qualificados. Tal relação se faz com a potência desenvolvida pelo jogador, pois para acelerar em menor tempo, sua capacidade de aplicação da força terá de ser requisitada com maior eficiência.

Se tais grupos forem avaliados em relação ao primeiro e segundo tempo de jogo, houve diferença significativa ( $p < 0,05$ ) quanto às corridas de alta e máxima intensidade, pois durante a partida, a capacidade de aplicação da força diminui significativamente para os atletas moderados, pois eles provavelmente possuem menor capacidade física e, conseqüentemente, menor capacidade de aplicação útil da força ao longo do tempo de jogo.

De acordo com Bangsbo (1994), as diferenças quanto aos valores das distâncias percorridas em alta intensidade pelos jogadores de diferentes posições têm estreita relação com as funções táticas do jogo. Mohr *et al.* (2003) reforça esse fato com suas afirmações, ao relatar que os laterais percorrem grande distância em alta intensidade, enquanto que eles têm desempenho menor em cabeçadas e roubadas de bola do que os jogadores das outras posições. Os atacantes cobrem uma distância em alta intensidade semelhante aos laterais e meio-campistas, mas desenvolvem mais *sprints* do que meio-campistas e zagueiros; eles também possuem diminuição mais acentuada nos *sprints* ao final do jogo do que todos os outros jogadores.

Reilly *et al.* (2000) observou que as diferenças quanto à força muscular desenvolvida pelos diferentes tipos de jogadores, pode estar ligado à seleção de um tipo específico de jogador para uma determinada posição, em vez de que as diferenças no desenvolvimento da força serem resultados obtidos pelo jogador atuar em determinada posição de jogo.

Outro estudo, conduzido por Wisloff *et al.* (1998), envolveu dois times do campeonato norueguês, um deles sendo de elevada capacidade competitiva, classificado em primeiro lugar, e outro, recém chegado à primeira divisão, que acabou o campeonato em último lugar. Seus achados conduzem a estabelecer algumas considerações a respeito da utilização da força em movimentos de saltos e exercícios de agachamento com pesos correspondentes à carga máxima (1RM), devido às diferenças encontradas entre os dois grupos. Na média, os jogadores do melhor time tiveram valores maiores com significância de  $p < 0,05$  para o exercício de agachamento, sendo também superiores no salto vertical, mas sem diferença significativa.

A capacidade de aplicar força de maneira eficiente pode refletir diferenças entre a qualidade técnica das equipes, pois a capacidade física provavelmente terá maior rendimento na equipe vencedora, pois esta conseguirá desenvolver melhor sua estratégia de jogo, com melhor aproveitamento e menor desgaste energético.

Um evento que também permite discutir o treinamento específico diz respeito aos dados sobre a força dos futebolistas quando analisados por posição de jogo. Por exemplo, os meio-campistas não estão sujeitos a uma necessidade de executar saltos defensivos ou ofensivos, e logo suas deficiências são demonstradas nos testes utilizados nesse estudo, pois os jogadores de todas as outras posições tiveram melhores valores médios para o movimento de 1RM do exercício agachamento, e valores significativamente maiores ( $p < 0,05$ ) no teste de salto vertical. Isso corrobora a idéia da especificidade da posição de jogo, onde as ações motoras mais necessárias estarão diretamente relacionadas às funções táticas desempenhadas.

Levando em conta o proposto por este estudo, seria interessante para a equipe possuir atletas que empregam maiores níveis de força máxima e altura no salto vertical, já que estas variáveis parecem promover desenvolvimento de uma aplicação da força mais poderosa em movimentos como saltos, chutes, roubadas de bola e *sprints*, entre outros. Tais fatores são importantes para o sucesso dos atletas de futebol, devido às exigências que as diferentes situações de jogo atualmente impõem sobre o organismo dos futebolistas, porém, existem alguns indicativos que podem refutar tal fato.

Não podemos deixar de lado o fato que as ações dependentes da força são de extrema complexidade e variabilidade, dificultando assim as avaliações para tal capacidade. Exemplo disso, percebe-se que nos momentos em que é necessário deslocar um objeto externo a força absoluta é importante, enquanto que para deslocar o próprio corpo, principalmente nas acelerações e desacelerações, o importante é um bom desempenho da força relativa (WISLOFF *et al.*, 1998).

Tais autores também concluem que futuros avanços dos níveis atuais do futebol requisitarão uma maior ênfase na otimização da capacidade funcional da força, além da capacidade de resistência dos atletas, assim, habilidades técnicas e táticas superiores no futebol somente serão demonstradas nos 90 minutos de uma partida por atletas que tiverem altos níveis de força e resistência.

Neste momento a relação que pode ser feita entre o sistema orgânico abordado neste artigo e a resistência, estará ligada às habilidades técnicas, já que uma melhor capacidade coordenativa intra e intermuscular leva a menor dissipação de energia mecânica, fato este que é explicado por um melhor sincronismo no envolvimento das fibras musculares no momento da contração muscular. Estes processos fazem parte de um sistema mais complexo, denominado por Verkoshanski (2001, pg. 186) de “*economização do trabalho muscular*”.

Estas capacidades coordenativas (intra e intermuscular), não estão relacionadas somente com tal sistema, mas também ao fato de que uma ótima aplicação da força por parte dos atletas pode definir a qualidade da equipe. Deve ficar claro que apesar dos resultados encontrados por Wisloff *et al.* (1998), onde o time melhor colocado obteve valores para testes relacionados com a força máxima significativamente maior que o último lugar do campeonato, a capacidade desse componente da força pode não definir o desempenho de uma equipe.

De acordo com Zatsiorsky (1999), procurar desenvolver a taxa de desenvolvimento da força se torna uma tarefa importante quando a evolução da força máxima pode chegar a prejudicar a taxa de aplicação da força. Caso os técnicos desportivos procurem melhorar somente a força máxima de seus atletas, estes esgotam as reservas de adaptação para o

citado componente, que pode interferir negativamente na taxa de aplicação da força. Esta forma de manifestação da força passa a ser importante, por exemplo, no salto ou mudança rápida de direção, ações motoras específicas do futebol.

Caso haja um grau deficitário de transferência de tal capacidade para a força específica, os atletas não conseguirão desenvolver com eficácia as exigências técnico-táticas da competição, explicando o motivo da queda de rendimento na partida de alguns jogadores com níveis altos de força máxima.

O melhor rendimento funcional do sistema neuromuscular está vinculado aos processos fisiológicos que desencadeiam a contração muscular, pois os fatores dessa natureza serão os meios facilitadores para que ocorram os processos de ativação da placa motora, transferência do impulso nervoso, acionamento dos sistemas iônicos (bomba de sódio e potássio, bomba de cálcio), entre outras ocorrências.

### **Adaptação fisiológica**

O atleta de futebol desenvolve numa partida inúmeros movimentos em intensidades variadas, de acordo com as necessidades da situação de jogo. Para que sua participação seja significativa, o funcionamento das inúmeras séries de reações químicas, que acontecem em uma cadeia de eventos nos diferentes tecidos do sistema locomotor, como o nervoso e muscular <sup>1</sup>, deve estar nas suas ótimas possibilidades, permitindo ao jogador aplicar os níveis de força necessários aos lances onde serão exigidas suas qualidades técnicas.

Estes processos químicos permeiam toda contração muscular, que além de ser concebida desta óptica, tem ainda um outro agravante: a tipagem da fibra muscular. O futebolista deve possuir uma quantidade de fibras rápidas e lentas extremamente especializadas para o trabalho físico exigido no futebol, possibilitando os processos fisiológicos que otimizem o desempenho do atleta. Todas essas visões da fisiologia aplicada ao desporto foram abordadas em diversas pesquisas, onde os sujeitos estudados possuíam diferentes níveis de desempenho desportivo, o que colaborou para uma discussão quanto ao papel de tais processos biológicos na capacidade do organismo em executar suas maiores possibilidades.

Reilly e Bangsbo (2000) relatam vários estudos que foram desenvolvidos, a fim de verificar as mudanças ocorridas nas células musculares em detrimento ao treinamento de alta intensidade, característico do futebol. No que diz respeito às mudanças da tipagem da fibra em função do treinamento de alta intensidade, não existe um consenso definido, pois em alguns estudos, não se constatou qualquer alteração e em outros, houve mudanças significativa no número relativo de fibras classificadas como do tipo IIa.

Num desses estudos, considerou-se que o treinamento de força parece confirmar o aumento da expressão da cadeia de miosina do tipo IIa, em detrimento ao tipo I e IIb (ANDERSEN, KLITGAARD, BANGSBO e SALTIN, 1994 *apud* REILLY e BANGSBO, 2000). Sendo assim, o treinamento anaeróbio de alta intensidade pode contribuir no aumento do número de fibras de contração rápida, o que pode colaborar para um aumento na capacidade da força.

---

<sup>1</sup> Deve estar implícita a participação do sistema endócrino, já que este é responsável pela ativação de determinadas reações em conjunto com os sistemas citados. Porém, o alvo principal de nossas discussões estão direcionadas ao sistema neuromuscular.

Transferindo essa idéia para o desporto, o treinamento anaeróbio irá influenciar na melhora das capacidades da força (e seus componentes) e velocidade específica, como a aceleração e velocidade de *sprint*. Essas manifestações específicas serão otimizadas devido às adaptações morfofuncionais decorrentes da melhora na coordenação intramuscular, no tocante ao recrutamento, codificação e sincronização das fibras musculares necessárias na realização do gesto específico.

A terminologia utilizada para a designação da produção da força específica segue o modelo de Zatsiorsky (1999), que caracteriza o desenvolvimento da força pela coordenação intra e intermuscular.

O sistema neural, tendo melhorias quanto a gerar os processos contráteis em resposta aos acontecimentos do jogo de maneira seletiva, e o sistema muscular, aperfeiçoado quanto ao número das cadeias de miosina, seriam possíveis formas de se explicar as conseqüências para a manifestação do gesto motor específico, em função da adaptação aos esforços anaeróbios característicos do futebol.

Da mesma forma, os esforços ocorridos dentro da faixa aeróbia, que de acordo com os resultados encontrados por vários autores são predominantes durante uma partida de futebol, levam, devido à natureza do mecanismo energético utilizado, a adaptações diferenciadas nas fibras musculares. Não só os esforços competitivos, mas também o treinamento da capacidade aeróbia específica, levam as células musculares terem sua atividade enzimática, específica do metabolismo em questão, aumentada, o que colabora para o efeito de recuperação ser potencializado durante uma partida.

Esta questão corrobora com a afirmação de Bosco (1990), na qual é relatada uma característica peculiar que se dá em ambos os tipos de fibras musculares, a concentração e localização intracelular da lactatodesidrogenase (LDH) e suas 5 isoenzimas (LDH1, LDH2, LDH3, LDH4 e LDH5). Nas fibras de contração rápida predomina a isoenzima LDH5, que está localizada no retículo sarcoplasmático e relaciona-se à formação do lactato, enquanto que nas fibras de contração lenta predominam as isoenzimas LDH1 e LDH2, localizadas nas mitocôndrias e favorecem a reação contrária, ou seja, a metabolização do lactato.

Dando seqüência a esta lógica, a predominância de tais enzimas nas fibras musculares intermediárias de atletas especializados para o futebol, poderá estar relacionada com a especificidade das diferentes posições e o enfoque utilizado na preparação física específica destes atletas.

Cabe lembrar também que tais adaptações têm um caráter local e específico no organismo dos mesmos, indo em conformidade com a afirmação de Saltin (1973) *apud* Weineck (1999), onde ele diz que para cada adaptação observa-se não somente um efeito específico, mas também efeito local referente à atividade enzimática, já que os valores mais altos serão observados em atletas mais bem treinados, sobretudo nos grupos de músculos mais requisitados e solicitados durante treinamentos e competições.

Além das adaptações supracitadas, existem as relacionadas com a morfologia das estruturas celulares; a exemplo disso no caso de um treinamento para a capacidade aeróbia, além de um aumento no número de mitocôndrias por fibra muscular, as próprias organelas estão sujeitas a um processo adaptativo. Saltin (1973) e Schön (1978) *apud* Weineck (1999) corroboram com esta idéia afirmando que organismos submetidos a um treinamento de tal capacidade podem ter a área de suas mitocôndrias aumentada em 2 a 3 vezes no sarcoplasma de suas fibras musculares.

Vale ainda destacar que para esta capacidade existem processos adaptativos que podem influenciar negativamente o desempenho dos atletas, caso a preparação não esteja

respeitando adequadamente os períodos de recuperação das organelas celulares. Weineck (1999) afirma que estímulos intensivos ou freqüentes demais levam a uma queda no desempenho das mitocôndrias. Nestes casos ocorrem gradualmente distúrbios estruturais e redução do número e do tamanho de tais organelas; como resultado disso há uma redução no desempenho aeróbio e dificuldade de recuperação. A subsequente acidificação dificulta a regeneração das estruturas mitocondriais, que passa a ocorrer muito lentamente, prejudicando conjuntamente o sistema neuromuscular.

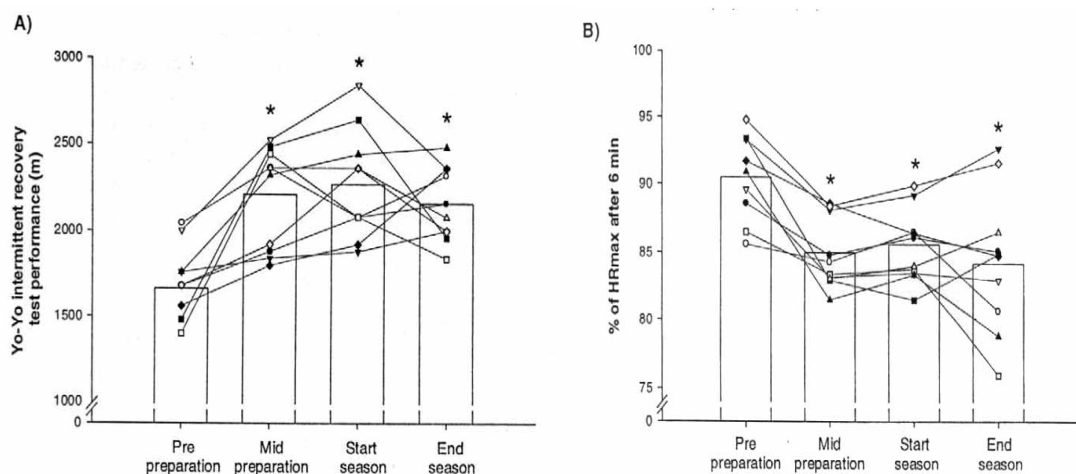
O futebol, pelas características da maioria dos calendários do mundo, exige muito dos atletas; não estamos nos referindo neste momento as exigências relacionadas às partidas isoladas, mas sim, o ponto principal aqui diz respeito ao grande volume de jogos disputados durante um ciclo anual de treinamento.

Krustrup *et al.* (2003) esclarece em certo ponto tais dúvidas levantadas a respeito do desgaste físico durante uma temporada. Ao utilizar o protocolo do *Yo-Yo Intermittent Recovery Test*, ele encontrou diferenças significantes nos valores de metros percorridos e percentuais da freqüência cardíaca máxima (%FC<sub>máx.</sub>) após seis minutos da realização do teste, em jogadores de futebol com pelo menos 4 anos de experiência nas melhores ligas nacionais da Europa, durante quatro momentos: pré-temporada, meio da pré-temporada, início e final da temporada.

O *Yo-Yo Test* teve um coeficiente de correlação de 0,71 ( $p < 0,05$ ) para o total de corridas em alta intensidade durante uma partida, mostrando que o teste quanto ao esforço de corrida observada no futebol, sem o envolvimento da parte técnica, parece realmente prever o desempenho físico dos futebolistas.

Conforme mostra a figura 1, com o parâmetro do %FC<sub>máx.</sub>, houve uma diminuição gradual da média, desde a pré-temporada até o final da temporada, sendo que todos os períodos tiveram diferenças significamente menores do que os valores registrados no período inicial da preparação. Já para os resultados da metragem percorrida, os valores do final da temporada foram significamente maiores que na pré-temporada e meio da pré-temporada, mas menores que no início da temporada.

Figura 1 – Mudanças na temporada em (A) Desempenho no *Yo-Yo Intermittent Recovery Test* e (B) freqüência cardíaca, expressa em % da FC<sub>máx.</sub>, após 6 minutos do referido teste. Valores estão expressos em média, tão bem como os valores individuais. O sinal \* denota diferença significativa ( $p < 0,05$ ) do período preparatório (KRUSTRUP *et al.*, 2003).



Tal achado se torna interessante, pois quanto ao aspecto físico, os meios utilizados na preparação física, contribuíram para que houvesse um aumento do desempenho no teste específico para futebol, mas não permitiram que se mantivesse o mesmo até o final da temporada, onde os valores encontrados foram menores, provavelmente devido à queda de rendimento dos sujeitos analisados, em razão de calendário com muitos jogos.

Através do nosso entendimento, observa-se que os parâmetros relacionados ao sistema cardiorrespiratório melhoraram, em função da diminuição da variável %FC<sub>máx.</sub>, porém, com uma piora na metragem percorrida no teste pela maioria dos jogadores. Os desgastes que o alto número de partidas gerou no organismo dos sujeitos desse estudo parecem estar referidos ao sistema neuromuscular, pois o *Yo-Yo Intermittent Recovery Test* usado neste caso, gera uma grande exigência no esforço de alta intensidade, devido à característica desse teste estar relacionada aos esforços intensos. Surge então a necessidade de um recrutamento, codificação e sincronismo de maior rendimento por parte do sistema neuromuscular. Além disso, existe o fator da cinética das reações entre as enzimas musculares, que permeiam o processo de continuidade do esforço.

A acidose gerada, numa atividade como o futebol e o teste específico utilizado, é alta e os parâmetros de fadiga provavelmente estarão ligados aos processos de recrutamento das fibras do tipo I e às atividades ligadas às enzimas como a LDH, citada anteriormente, que auxiliarão no processo recuperativo, de oxidação e remoção dos resíduos do metabolismo gerado durante o processo de contração muscular. Sendo assim, o calendário do futebol parece ter coerência quando os jogos possuem um descanso de, pelo menos, 72 horas. De acordo com Keul (1978) *apud* Oliveira (1998), esse é o tempo para que o organismo tenha recuperação satisfatória, quando a característica do esforço potencializa desgaste sobre o sistema neuromuscular, como observado durante a partida de futebol.

### **Considerações finais**

Embora os achados encontrados nos estudos direcionados ao desempenho do sistema neuromuscular não permitam realizar conclusões fechadas, as discussões pautadas nessa revisão bibliográfica procuraram mostrar que os meios de treinamento aplicados ao futebol precisam ter uma parte, dentro da periodização dos futebolistas, com ênfase direcionada ao desenvolvimento da força. As manifestações determinantes numa partida parecem ter dependência de maior parcela de geração da força especial e nesse momento, ter as capacidades físicas da força e velocidade bem desenvolvidas podem fazer diferença no sucesso competitivo da equipe.

### **Referências Bibliográficas**

BANGSBO, J. Energy demands in competitive soccer. *Journal of Sports Sciences*, v. 12, p. 5-12, 1994.

BOSCO, C. *Aspectos fisiológicos de la preparación física del futbolista*. Editora Paidotribo, Barcelona, 1990.

KRUISTRUP, P.; MOHR, M.; AMSTRUP, T.; RYSGAARD, T.; JOHANSEN, J.; STEENBERG, A.; PEDERSEN, P.K.; BANGSBO, J. The Yo-Yo Intermittent Recovery

Test: physiological response, reability, and validity. Medicine and Science in Sports and Exercise. V. 35, n. 4, p. 697-705, 2003.

MAGALHÃES, J.; OLIVEIRA, J.; ASCENSÃO, A.; SOARES, J.M.C. Avaliação isocinética da força muscular de atletas em função do desporto praticado, idade, sexo e posições específicas. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 1, n. 2, p. 13-21, 2001.

MANTOVANI, M.; FRISSELLI, A.A. Futebol teoria e prática. Londrina, Phorte Editora, 1999.

MOHR, M.; KRUSTRUP, P.; BANGSBO, J. Match performance of high-standart soccer players with special reference to development of fatigue. Journal of Sports Sciences, v. 21, p. 519-528, 2003.

OLIVEIRA, P.R. O efeito posterior duradouro de treinamento (EPDT) das cargas concentradas de força - investigação a partir de ensaio com equipe infanto juvenil e juvenil de voleibol. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

REILLY, T.; BANGSBO, J; FRANKS, A. Anthropometric and physiological predispositions for elite soccer. Journal of Sports Sciences, v. 18, p. 669-683, 2000.

REILLY, T.; BANGSBO, J. O treinamento das capacidades aeróbia e anaeróbia. In: ELLIOTT, B.; MESTER, J. Treinamento no esporte: aplicando a ciência no esporte. Guarulhos, Phorte Editora, p. 407-474, 2000.

VERKOSHANSKI, Y.V. Entrenamiento deportivo: planificación y programación. Barcelona, Martinez Roca, 1990.

VERKOSHANSKI, Y.V. Treinamento desportivo: teoria e metodologia. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

WEINECK, J. Treinamento Ideal: instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil. São Paulo, Editora Manole, 9ª edição, 1999.

WISLOFF, U.; HELGERUD, J.; HOFF, J. Strength and endurance of elite soccer players. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 30, n. 3, p. 462-467, 1998.

ZATSIORSKY, V.M. Ciência e prática do treinamento de força. Phorte Editora, São Paulo, 1999.

Endereço para correspondência:  
Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física  
Departamento de Ciências do Esporte  
Caixa Postal 6134 – Cidade Universitária “Zeferino Vaz”  
CEP: 13083-970  
Campinas – SP



## ANÁLISE COMPARATIVA DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM PROVAS DE CANOAGEM SLALOM: ESTUDO A PARTIR DOS ATLETAS BRASILEIROS DE ELITE, NA CATEGORIA K1, EM 2004.

Guilherme Souza L. M. Salles, graduado em Educação Física, UNIMEP  
João Paulo Borin, Doutor, Curso de Mestrado da UNIMEP  
Carlos Roberto Padovani, Doutor, Departamento Bioestatística Unesp/Botucatu  
Carlos R. Pereira Padovani, Faculdade de Tecnologia – FATEC, Botucatu/SP

*O objetivo do presente é conhecer a intensidade de esforço (IE) que os 8 melhores atletas da canoagem slalom brasileira realizaram em duas competições. Todos atletas foram monitorados com Polar®S610 nas duas descidas que constituem a prova. Os principais resultados apontam valores médios da 1ª descida de  $183\pm6$  e  $188\pm8$  bpm, para competição de Piraju/SP e Três Coroas/RS, respectivamente, e na 2ª descida, valores de  $185\pm7$  e  $186\pm5$  bpm, nas respectivas competições. Apesar das exigências imposta pelas diferentes corredeiras, a IE não variou significativamente comparando-se tanto as provas quanto descidas.*

*The main goal of this study is to identify the effort intensity(EI) realized by the best 8 brasilian slalom canoing athletes in two different competition. All the athletes were monitored using Polar®S610 during the two reinnings that constitute each competition. Most import results point the first runnig medium values of  $183\pm6$  and  $188\pm8$ , durin the competitium in Piraju/SP and Três Coroas/RS, respectively, and during second running values of  $185\pm7$  and  $186\pm5$  respectively even though imposed restrictions folloed by different water characteristics, EI did not present significant differenees, when comparing proofs and runnings.*

*El objetivo del presente es conocer la intensidad del esfuerzo (IE) que los ocho atletas mejores de canoaje slalon brasileño lograran en dos competencias.Todos los atletas fueran monitoreados con Polar@S610 en las dos careras que constituyen la prueba.Los principales resultados lograran valores por medios en el primer descender de  $183\pm6$  y  $188\pm8$ bmp por la competencia de Piraju/SP y Três Coroas/RS, respectivamente y la segunda carera, valores de  $185\pm7$  y  $186\pm5$ bpm, en las respectivas pruebas. Además de las exigencia implicada por las diferentes corrientes del agua, la IE no he logrado vaiarse significativamente en comparación las pruebas y carreras.*

## **Introdução**

### **Breve histórico da canoagem:**

O planeta Terra apesar de ter este nome, possui 90% de sua superfície recoberta por água, sendo que mesmo a parte seca há existência de lagos e lagoas, além de inúmeros rios, que se constituem naturalmente numa rede de comunicação. Terezani (2003) aponta para importante aspecto de que o Brasil vem a ser um país com toda a sua costa banhada pelo Atlântico e composta por diversos rios e lagos, além de possuir um clima tropical, e portanto, aparentemente proporciona condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades aquáticas.

Particularmente, uma modalidade que vem crescendo nos últimos anos, em praticantes é a canoagem, talvez pelo fato de sua praticidade pois segundo Merkle (1993) a partir do momento que se consiga sustentar e locomover por sobre a água, seja com o auxílio de remo ou até mesmo um pedaço de pau, estará praticando canoagem.

Por este motivo, há muitos anos os povos utilizam-se desta prática para facilitar sua locomoção e auxílio de sua própria subsistência. Como prova disto, entre algumas escavações realizadas ao redor das margens do Eufrates, achou-se uma canoa toda de prata datando por volta de 4000 a.C. (KOHNNEN, 1989).

Vesilind (2000) nos apresenta datas de 790 e 1066 d.C. em que os famosos vikings já avançavam os rios do continente, sendo que suas embarcações possuíam remos. Outros fatos que confirmam a criação de embarcações para suprir a necessidade de locomoção e da própria subsistência, foram os esquimós que habitavam as regiões da Groelândia e do Alasca no século XVI, pois construíram seus próprios barcos com ossos de baleia, madeira e peles de foca devido as dificuldades das condições geográficas da região (FPCa, 2003).

Concomitantemente na mesma época na América do Norte, mais precisamente no Canadá, os indígenas também criam embarcações, porém, a partir da casca de bétula, árvore típica da região. Devido às mesmas necessidades dos esquimós, o transporte e o auxílio de sua subsistência, esta prática é caracterizada como canoagem utilitária (MERKLE, 1993). Neste sentido, fica fácil a observação da importância da canoagem, tanto no início da exploração de novos horizontes, como na própria sobrevivência de algumas civilizações.

A partir deste ponto, verifica-se a fascinação do homem com o meio líquido e sua criatividade para construir novas formas de embarcações de acordo com suas necessidades, já que ao analisar o processo evolutivo do ser humano, nota-se sempre uma procura para adaptar-se ao meio em que vive.

Esta criatividade fulminou em John MacGregor, um escocês que residia em Londres em 1865, mandou construir um barco batizado de Rob Roy. Através deste caiaque viajou por toda a Europa dando início a uma nova era dentro da canoagem, a exploração do lazer, e não mais apenas como forma utilitária (KOHNNEN, 1989). Tal feito, fez com que John MacGregor no ano seguinte, fundasse a primeira associação de canoagem e, novamente ampliando as formas de explorá-la, agora com o caráter de esporte, pois em 1867 foi realizada a primeira competição.

Ainda Kohnen (1989) nos relata a existência de barcos desmontáveis, feitos de ripas e tecido com que os *Wassernarren* (aqualoucos) se divertiam nos rios da Saxônia no ano de 1723.

Por volta da década de 40, os europeus e principalmente alemães trouxeram a canoagem para o Brasil especificamente na cidade de Estrela - RS, porém sem o objetivo de

implantar uma nova modalidade em nosso país. Por este motivo, à canoagem no período da década de 40 até a de 70 ficou “isolada” no RS até que o carioca Leopoldo Ávila trouxe para o Brasil Alan Byde, um inglês autor de vários livros sobre a canoagem no contexto internacional com o objetivo de ministrar palestras no Brasil (TEREZANI, 2003).

Inicia-se a partir deste ponto, a expansão da canoagem no contexto nacional, evidenciada por acontecimentos como início de competições nacionais, a filiação do Brasil a Federação Internacional de Canoagem (FIC) no ano de 1984 e, em 1989, a fundação da Confederação Brasileira de Canoagem – CBCa (Kohnen, 89).

Dentro deste processo evolutivo, pode-se destacar que a canoa ou o caiaque é uma embarcação bastante antiga que pode ser utilizada para diferentes finalidades, como:

1) Utilitária: Conhecida como a mais antiga e freqüente, consiste em utilizar a canoagem como meio de transporte como as populações indígenas, por exemplo, que utilizam-na para realizar pesca ou se locomover de uma tribo para a outra, dando caráter de transporte diário;

2) Lazer: Praticada com intuito de participar de uma atividade física aliada a descontração, utiliza-se em passeios, a simples ação de remar por remar;

3) Por fim, o esporte, que se subdivide em nove modalidades de acordo com a Confederação Brasileira de Canoagem - CBCa, das quais apenas duas modalidades são olímpicas, a velocidade e o slalom.

Dentro deste reconhecimento da CBCa, todas possuem regulamentos, categorias e subdivisões próprias, assim como equipamentos e embarcações específicas para cada exigência, e se dividem em:

- Rafiting: consiste em utilizar botes infláveis para seis ou oito pessoas, normalmente praticado em corredeiras e muito explorada através do ecoturismo;

- Caiaque polo: surgida há trinta anos na Inglaterra, quando praticantes de descidas e slalom nos períodos em que os rios estavam baixos, aproveitavam de piscinas para treinar técnicas de remada e controle de barco. Através de brincadeiras com bola, surgiu esta modalidade que se assemelha ao water-polo, porém praticado com caiaques, cujo gol é suspenso a dois metros do nível da água, além de suas regras serem específicas;

- Onda: se subdivide em duas: caiaque surfe e waveski. A primeira é a tradicional prática da canoagem em onda, em que o atleta utiliza-se de um caiaque especialmente desenvolvido para isto, e a segunda, constitui-se de uma prancha elaborada especificamente para cada atleta para surfarem sentados, surgida nos meados de 1960;

- Oceânica: praticada em águas marinhas, cujo objetivo é percorrer, em percurso previamente definido em carta náutica, no menor tempo possível;

- Maratona: caracteriza-se pelos atletas percorrem uma distância longa designada, sem padrões prescritos. O competidor deve deslocar-se pela água bem como estar preparado para, se necessário, carregar sua embarcação por um obstáculo intransponível ou fazê-lo por terra.

- Descida: deve-se percorrer um trecho de corredeiras, pré-determinado pela organização, no menor tempo possível.

- Adaptada: modalidade ímpar, que visa a inclusão de portadores de qualquer tipo de deficiência na prática da canoagem. Os atletas podem utilizar de adaptações nos barcos ou auxílio externo como gestos, por exemplo;

- Velocidade: praticado em lagos ou rios de águas calmas com nove raias demarcadas, em que os atletas participam em sistema de eliminatórias até que se classifique às finais;

- Slalom: consiste em percorrer trecho de um rio com corredeiras de no mínimo 300m e um máximo de 600 m. Neste percurso apresentam-se suspensos, de uma margem do rio para a outra, cabos nos quais se penduram no mínimo 20 e no máximo 25 portas. Estas são

constituídas por duas balizas com espaçamento de no mínimo 1,2m e máximo de 3,5m, coloridas de verde e branca ou vermelha e branca, indicando aos atletas o sentido pelo qual deverão negociá-las. As primeiras devem ser ultrapassadas a favor da correnteza (frente), e a segunda o atleta deverá ultrapassá-la contra a correnteza (remonta), respeitando a seqüência numérica indicada em cada uma (CBCa, 2004).

Existem duas formas de penalidades, as que irão somar cinquenta segundos no seu tempo final e aquelas que somarão apenas dois segundos. Será considerado penalidade de cinquenta segundos: a não passagem pela porta, a passagem no sentido oposto do indicado e/ou não respeitando a seqüência numérica, ou ainda, caso o competidor passe virado de cabeça para baixo.

Caso haja o toque por alguma parte de seu corpo, remo e/ou barco (acessórios), mas passe por dentro da porta na direção correta será falta, porém, implicará apenas acréscimo de dois segundos ao seu tempo final.

Para que o mesmo possa ter uma passagem considerada limpa, ou seja, sem penalidades, é necessário que o competidor passe no sentido correto (frente ou remonta), respeite a seqüência numérica e ao menos a cabeça passe por dentro da porta sem que toque o barco, remo ou alguma parte do seu corpo na baliza.

A prova consiste em duas descidas e ao final será somados o tempo da primeira descida, da segunda e as penalidades, caso ele tenha cometido. Estes valores serão convertidos em segundos, não se acumulando em minutos e ao se somar os tempos mais às faltas irá vencer aquele que na soma total obter o menor valor.

Vale ressaltar, que nos treinos livres as portas são postas em lugares aleatórios e no dia da prova a pista é fechada e montada de maneira diferente, assim os atletas só conhecerão o traçado da pista oficial (percurso da competição), no dia da prova, lembrando que jamais um ambiente competitivo é montado com o mesmo trajeto de uma outra prova. Desta forma, nenhum atleta irá ter realizado aquele percurso e dentro das regras oficiais, só poderão fazê-lo, no momento da prova, restringindo apenas um contato visual com a pista.

Nas provas oficiais existem atletas de cada categoria que realizarão uma descida de demonstração, esta é realizada por atletas experientes e não competidores, com o objetivo de demonstrar para os participantes da competição formas de negociar as portas, e se realmente são possíveis destas serem negociadas já que a pista montada para a prova é de caráter “inédito”.

As categorias dentro da canoagem slalom de acordo com a FIC (2004) se dividem por tipo de embarcações, sexo e idade.

As embarcações são:

I. K1, caiaque individual, o atleta rema sentado e o remo possui duas pás. O caiaque mede no mínimo: 3,5 m de comprimento, 60 cm de largura e peso de 9 kg.

II. C1, canoa individual, o atleta rema ajoelhado e seu remo possui uma pá. A canoa mede no mínimo: 3,5 m de comprimento, 65 cm de largura e peso de 10 kg

III. C2, canoa dupla, os atletas remam ajoelhados e possui um remo de uma pá cada um. A canoa mede no mínimo: 4,10m de comprimento, 75cm de largura e peso mínimo de 11 kg.

Apenas no K1 as mulheres participam, e quanto à idade, em ambos os gêneros, possuem duas divisões principais, a júnior, até 18 anos e, a sênior, a partir de 19 anos.

Uma prova de slalom dura aproximadamente vinte e vinte segundos aonde, o atleta descera o rio transpondo os obstáculos impostos pelo homem (as portas) juntamente com os obstáculos naturais (ondas, refluxos, pedras...). Deverá ser percorrido um total de vinte e uma portas podendo variar de prova para prova, sendo normalmente seis de remontas e o restante de frente.

Tais balizas são distribuídas de acordo com as características de cada rio, porém as de remonta devem ser distribuídas por todo o percurso, não se concentrando em um único ponto. O atleta irá transpô-las de acordo com sua ordem numérica e seu sentido (frente ou remonta) ao longo da prova. É habitual que ao descer o rio à mudança de direção do barco ocorra com frequência objetivando transpor todas as portas.

De acordo com a F.I.C. (2004), em 1972 o slalom é incluído nos Jogos Olímpicos na Alemanha, no qual foi construído o primeiro canal artificial em Augsburg através de concreto e máquinas, sendo uma réplica de um rio natural com corredeiras e desníveis.

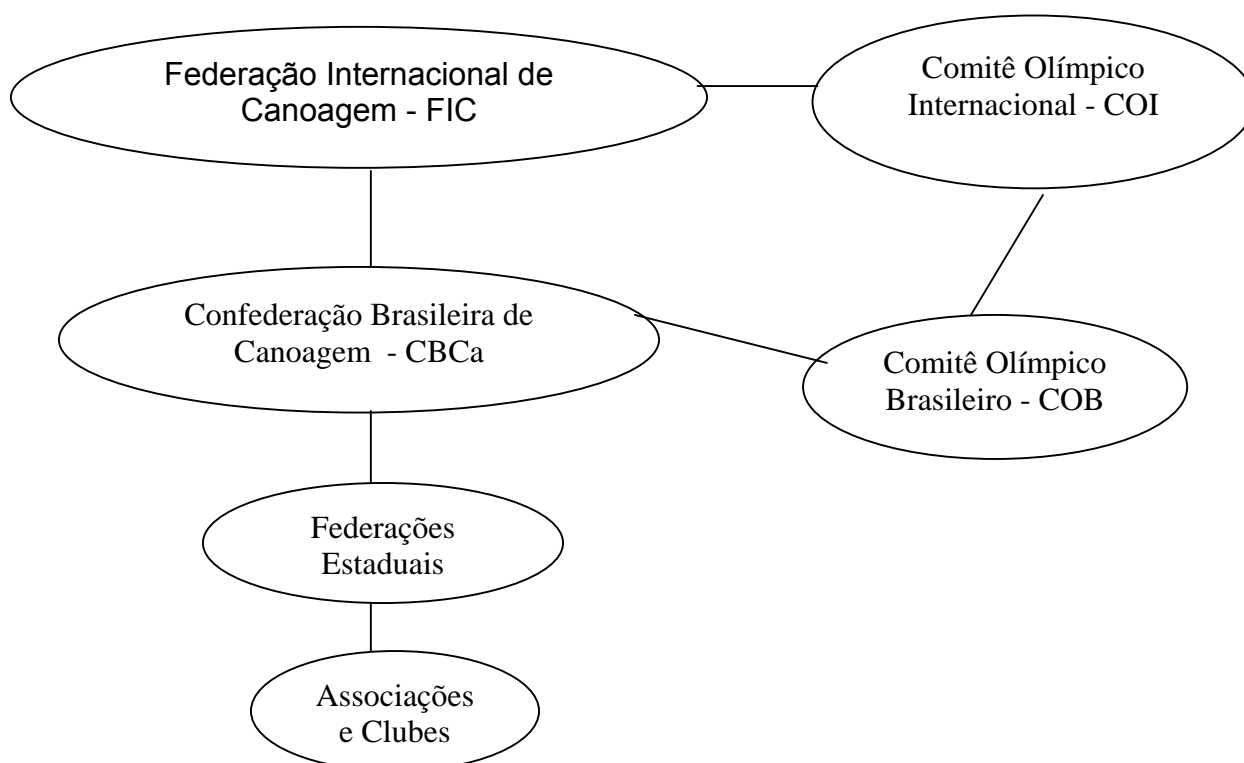
Atualmente já existem diversos destes pelo mundo principalmente na Europa, local onde a canoagem é muito popular e em alguns países um dos esportes mais praticado.

Devido à cultura européia em desfrutar da canoagem há muitos anos, fez com que aumentasse sua popularização e acabou se tornando uma potência no slalom. Países Europeus como França, Alemanha, Polônia, possuem um grande número de associações, estrutura adequada em todas as modalidades, obtendo da quantidade a qualidade e tornando-se uma grande escola de campeões.

Para a regularização e normatização desta modalidade esportiva, foram criados nos diversos países onde é praticada, órgãos hierarquicamente estruturados tendo como instância superior a Federação Internacional de Canoagem - F.I.C.

Como uma modalidade olímpica (Figura 1), paralelamente ao órgão internacional (FIC), está o Comitê Olímpico Brasileiro – COB, que rege a Confederação Brasileira de Canoagem - CBCa, a única entidade nacional vinculada a FIC, e a seguir as federações estaduais e inúmeros clubes e associações (CBCa, 2004).

Figura 1: Representação esquemática dos órgãos estruturadas da FIC.



Apesar de ser frequentemente praticado nos países europeus e, no Brasil, este número está crescendo, as pesquisas envolvendo a canoagem slalom ainda são escassas. Na busca por trabalhos foram encontrados cerca de vinte trabalhos relacionados a canoagem nas diversas modalidades, porém relacionado ao slalom, duas se destacam, MacIntyre, Moran e Jennings (2002), apontam para o controle da imagem mental, aspecto muito utilizado no slalom entre atletas de elite e intermediários não conseguindo detectar nenhuma diferença entre eles. O segundo trabalho de Kameyama, Shibano, Kawakita, Ogawa, Kumamoto, realizaram um check-up e anamnese de problemas de saúde anteriores em geral.

Neste sentido, justifica-se a produção de conhecimentos nos diversos âmbitos do treinamento desportivo para que se possa obter informações que auxiliará na elaboração, prescrição e controle do treinamento.

### **Objetivo:**

Assim, o presente trabalho objetiva analisar o comportamento da frequência cardíaca – FC, em duas provas de campeonatos nacionais, nas duas descidas que constituem a competição.

### **Metodologia:**

Foram consideradas para este estudo, as provas realizadas em Piraju/SP e Três Coroas/RS validas respectivamente pela Copa Brasil e Campeonato Brasileiro da modalidade, os oito melhores atletas da categoria K1 masculino (de acordo com o atual ranking brasileiro da CBCa 2004). Foram monitorados através de frequencímetros POLAR® modelo S610, durante as duas descidas que constituem uma prova. No intervalo de 5 em 5 segundos, foram coletados os batimentos cardíacos e simultaneamente uma camera filmadora captou as imagens do competidor, com o intuito de observar diferentes movimentos executados e posteriormente utilizá-los na interpretação dos dados.

Cabe ressaltar que, o desenho da pista de uma prova não é igual à outra, bem como os rios variam suas características como o volume de água, grau das corredeiras, extensão das margens entre outras.

Para diminuir as margens de possíveis falhas, foram passadas instruções aos atletas, que consistia em apenas colocar a cinta em seu tórax corretamente e acionar o relógio cinco minutos antes de sua largada. Após o término da prova, os relógios foram recolhidos e posteriormente os dados foram transportados por meio de Interface da marca POLAR® para banco computacional.

Por meio dos dados coletados produziu-se informações no plano descritivo (medidas de centralidade e dispersão) e inferencial, através da técnica da análise de variância para medidas repetidas para grupos independentes (Johnson & Wichern, 1998).

### **Resultados e comentários:**

As medidas descritivas para a frequência cardíaca (FC), dos atletas estudados durante as provas e descidas, são apresentadas nas tabelas 1 e 2. Ao analisar a tabela 1, verifica-se que nos valores mínimos, em ambas as provas e descidas, pequena oscilação entre 172 e 178 bpm. Já ao analisar os scores medianos, nota-se proximidade de batimentos nas duas situações (prova e descida), apontando para homogeneidade de valores tanto dos atletas quanto das competições. Ao observar os batimentos máximos, verifica-se maior valor na 1ª descida da prova gaúcha.

Os valores médios comportam-se semelhantes aos medianos, ou seja, apontando na primeira prova (Piraju/SP) a 2ª descida com maior oscilação ( $\pm 6,9$ ), contrariamente à segunda competição (Três Coroas/RS) que apresenta maior flutuação de batimentos na primeira descida ( $\pm 7,9$ ).

Tabela 1: Medidas descritivas da média da FC dos atletas estudados segundo competições e descidas

Medidas	Competições			
	Piraju – SP		Três Coroas - RS	
	Descidas		Descidas	
Descritivas	1a.	2a.	1a.	2a.
Mínimo	174	172	176	178
1º Quartil	178	180	183	180
Mediana	184	186	187	186
3º Quartil	188	189	194	190
Máximo	190	194	201	193
Média	183	185	188	186
Desvio Padrão	5,6	6,9	7,9	5,4

De maneira geral, nota-se que na prova de Piraju/SP, com exceção do valor mínimo, as demais medidas possuíam scores superiores na segunda descida em comparação com a primeira. Na de Três Coroas/RS, ocorre situação inversa, em que se constata maior predomínio de esforço na inicial em relação a outra.

A tabela 2, apresenta a comparação das descidas em uma mesma prova, bem como em competições diferentes. Na primeira situação, não se constata diferença nas descidas ( $P < 0,05$ ). Cabe aqui destacar, que em Piraju/SP, a média da primeira é menor que a segunda descida, e situação inversa é observada na prova de Três Coroas/RS.

Verifica-se ainda, que a prova gaúcha, tanto na primeira quanto na segunda descida, os valores são superiores a competição paulista.

Tabela 2: Média, desvio padrão e resultado do teste estatístico da frequência cardíaca média segundo competições e descidas.

Competição	Momento de Avaliação		Resultado do Teste Estatístico de descidas (P valor)
	Descidas		
	1a.	2a.	
Piraju – SP	183 ± 5,6	185 ± 6,9	P > 0,05
Três Coroas – RS	188 ± 7,9	186 ± 5,4	P > 0,05
Resultado do teste estatístico da competição (P valor)	P > 0,05	P > 0,05	

Através dos dados analisados, pode-se observar alguns pontos que deverão ser atentados por treinadores e atletas antes da elaboração de plano de treinamento. O primeiro está relacionado aos valores mínimos apresentados, sugerindo que tais resultados sejam utilizados principalmente no período preparatório, adequando assim a carga de trabalho à etapa inicial, com valores oscilando entre 172 e 178 bpm.

Já os valores medianos e máximos, mostram-se como indicador interessante a ser utilizado no período pré-competitivo e competitivo, pois representam situações reais de disputa.

Por fim, cabe aqui comentar que, apesar das mais variadas pistas e suas exigências, bem como o comportamento homogêneo dos dados da intensidade, particularmente a FC, a atenção especial deve ser focada na técnica da modalidade que passa ser fator importante na busca da vitória.



### Referências bibliográficas.

JOHNSON, R.A; WICHERN, D.W. *Applied multivariate statistical analysis*, 4rd ed. Prentice Hall, New Jersey, 642p.

KAMEYAMA, O; SHIBANO, K; KAWAKITA, H; OGAWA, R; KUMAMOTO, M et al. *Medical check of competitive canoeists*. J Orthop Scienci, 1999

KOHNEN, Ume P. *Tudo sobre caiaques*. 20ª ed. São Paulo: Nobel, 1989.

MACINTYRE, T; MORAN, A; JENNINGS, DJ. *Is controllability of imagery related to canoe-slalom performance?*. Percept Mot Skills, 2002.

MERKLE, Luiz A. *Apostila técnica – O que é canoagem*. Curitiba, Nov. 1993.

TEREZANI, Denis R. *Popularização da canoagem como esporte e lazer – o caso de Piracicaba*. Tese de mestrado, UNIMEP, Piracicaba 2003.

VESILIND, P.J. *Na trilha dos Vikings*. National Geographic. São Paulo, 2000.

[HTTP://WWW.CANOEICF.COM](http://www.canoeicf.com). Acessado em 13 de março de 2004.

[HTTP://WWW.CBCa.org.br](http://www.cbca.org.br) . Acessado em 21 de fevereiro de 2005.

[HTTP/WWW.FPCA.SP.BR](http://www.fpca.sp.br). Acessado em 19 de fevereiro de 2003.

[HTTP://WWW.PERIODICOS.CAPES.GOV.BR](http://www.periodicos.capes.gov.br). Acessado em 14 de fevereiro de 2005.

Rua Cristiano Cleopath No. 263 Bairro: Centro CEP – 13400-240  
Piracicaba SP

Apresentação através de datashow

## **BEISEBOL: UMA CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DOS PRINCÍPIOS OPERACIONAIS DE CLAUDE BAYER**

Renato Francisco Rodrigues Marques, Especialista em Futsal UNOPAR/PR, Bacharel e Licenciado em Educação Física FEF/UNICAMP;  
Felipe Magaldi Suguihura, Graduando em Bacharelado em Educação Física FEF/UNICAMP.

### **RESUMO**

*Considerando o beisebol como uma modalidade esportiva coletiva, o objetivo deste trabalho é caracterizá-lo e analisá-lo a partir dos princípios operacionais destes esportes (desenvolvidos por BAYER, 1994). São caracterizadas regras de ação próprias da modalidade, de acordo com a lógica de jogo de um esporte coletivo de rebatida. A partir dessa análise é possível teorizar um processo de ensino do beisebol pautado na aprendizagem tática e não exclusivamente no desenvolvimento da técnica específica do jogo.*

### **ABSTRACT**

*Considering baseball as a collective sport, the objective of this paper is to characterize and analyze it based on the “operational principles” of these sports (developed by Bayer, 1994). The specific “action rules” according to the logics of a batting collective sport, are characterized. From this analyzes, it may be thought a teaching process of baseball based on the tactical learning and not on the exclusive development of the specific technique of the game.*

### **RESUMEN**

*Considerando-se el béisbol como una modalidad deportiva colectiva, el objetivo de este trabajo es caracteriza-lo y analiza-lo a partir de los principios operacionales de estos deportes (desarrollados por BAYER, 1994). Se caracterizan las reglas de acción propias de la modalidad, de acuerdo con la lógica de juego de un deporte colectivo de rebatida. A partir de esta analiza es posible teorizar un proceso de la enseñanza del béisbol basado en el aprender tático y no exclusivamente en el desarrollo de la técnica específica del juego.*

## **INTRODUÇÃO**

O beisebol é um esporte olímpico, organizado por federações e confederações, com caráter profissional em diversos países. Criado nos Estados Unidos, a partir da transformação de jogos tradicionais ingleses como o *rounders* e o *cricket* (HERRÁN, 1987), é uma modalidade de destaque também no Japão, Cuba e Venezuela.

No Brasil, foi difundido principalmente através das colônias de imigrantes japoneses, tendo ficado isolado nesse ambiente por muito tempo, incluindo poucos não descendentes em sua prática (OI, 1996).

O objetivo deste trabalho é caracterizar e analisar o beisebol a partir dos princípios operacionais dos esportes coletivos (desenvolvidos por BAYER, 1994), considerando que possui um espaço pré-determinado para a sua prática, que é orientada por regras

específicas, utiliza uma bola e envolve duas equipes oponentes, estabelecendo parceiros e adversários.

## O BEISEBOL É...

De acordo com as regras da Federação Internacional de Beisebol (2003), este é um jogo entre duas equipes de nove jogadores cada, cujo objetivo é realizar um número de corridas maior que o do oponente. Uma corrida (*run*) é o ponto, marcado por um atacante que, iniciando como bateador, torna-se corredor e toca a primeira, segunda, terceira e quarta (*home plate*) bases, nesta ordem.

O campo de jogo é dividido em campo interno (*infield*), um quadrado com 27,45m de lado, e campo externo (*outfield*), que compreende a área entre duas linhas de marcação (linhas de fora) formadas pela extensão de dois lados não paralelos do quadrado. As bases são colocadas em cada um dos vértices do quadrado, sendo numeradas em sentido anti-horário. *Infield* e *outfield*, juntamente com as linhas que os demarcam, são os territórios válidos de jogo (*fair territory*); território fora (*foul territory*) é a parte do campo de jogo fora das linhas da primeira e terceira bases estendidas até o limite do *outfield* (INTERNATIONAL..., 2003).

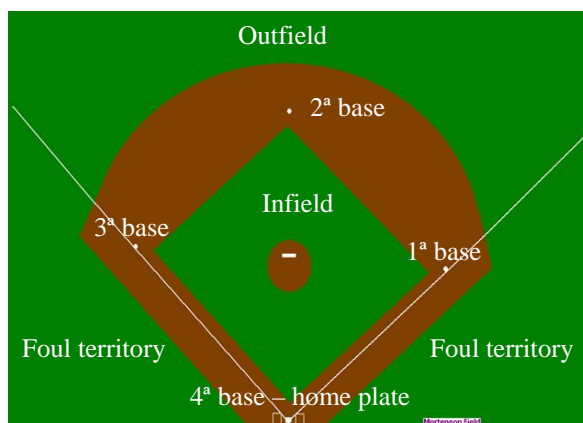


Figura 1: campo de jogo. Alterado a partir de: <<http://pioneer.aaps.k12.mi.us/Ath/baseball/field.jpg>>.

Na defesa, os nove integrantes atuam ao mesmo tempo, havendo as posições fixas de arremessador, receptor, quatro jardineiros internos (primeira, segunda e terceira bases e entre-bases) e três externos (esquerdo, central e direito). No ataque, os nove atletas têm uma ordem fixa de rebatida.

O objetivo da equipe na defesa é evitar que os atacantes se tornem corredores e avancem pelas bases, sendo todos defensores responsáveis por apanhar as bolas rebatidas e eliminar (queimar) o bateador/corredor e os corredores. O arremessador (*pitcher*) é o defensor designado para lançar a bola para o bateador adversário; o receptor é o jogador de defesa que fica posicionado atrás da quarta base e apanha as bolas que passam pelo bateador.

As regras oficiais definem: bateador como um jogador de ataque que toma sua posição na área designada (*batter's box*); bateador/corredor como o atacante que acabou de completar sua vez de rebatida (rebateu a bola ou recebeu quatro lançamentos ruins<sup>1</sup>) até o momento em que a jogada em que ele começou a correr termine; corredor como um atacante que está avançando, tocando, ou retornando para qualquer base.

<sup>1</sup> Ocorrem quando a bola é lançada fora da área de *strike* (região sobre a quarta base), dando ao bateador o direito de avançar à primeira base.

O jogo começa quando o arremessador faz o primeiro lançamento. Cada atacante entra como batedor e tenta, através de rebatida válida<sup>2</sup>, tornar-se corredor e chegar a salvo nas bases. O batedor pode escolher se tenta ou não rebater uma bola lançada. Com os batedores seguintes conseguindo avançar para corredores, os atacantes que já estavam nas bases tentam avançar ainda mais, para chegar até a quarta base.

Quando três atacantes são eliminados, o time que atacava passa a defender e o adversário a atacar. Uma entrada (*inning*) é um trecho do jogo no qual os times se alternam entre defesa e ataque e em que há três eliminações para cada equipe.

### ... UM ESPORTE COLETIVO

Bayer (1994) afirma que todos os jogos esportivos coletivos possuem seis características comuns, chamadas de “constantes” (bola, terreno, alvo, parceiros, oponentes e regras próprias). O beisebol se encaixa nessa categoria, pois: utiliza um objeto esférico (bola) que é lançado e rebatido com o auxílio de um implemento (o taco); é jogado em um terreno demarcado, um espaço determinado; tem um alvo a ser atacado ou defendido (a chegada à quarta base); existem parceiros e adversários (batedor e corredores de um lado e defensores de outro); e é jogado sob regras específicas.

Além dessas invariantes, comuns a todos os jogos coletivos num plano geral, é possível encontrar, num plano específico, denominadores semelhantes em diferentes modalidades coletivas, permitindo reuni-las em grupos de estruturas de jogo similares. Garganta (1995) propõe classificá-los de acordo com fontes energéticas, ocupação do espaço, disputa da bola e trajetórias predominantes. O autor acredita que é “[...] possível encontrar denominadores comuns a determinados JDC e bem assim agrupá-los de forma a possibilitar a sua inclusão num processo de ensino-aprendizagem coerente” (GARGANTA, 1995, p. 17).

No plano energético-funcional, o beisebol é um jogo que demanda esforços intermitentes, predominantemente anaeróbios e pode ser considerado uma atividade de velocidade, força explosiva (potência) e coordenação. Do ponto de vista tático, não existe luta direta pela bola, não há invasão do campo adversário e as trajetórias predominantes são de troca de bola.

No beisebol, a bola não é o implemento central do jogo, aquele que é utilizado diretamente na marcação do ponto, o que caracteriza a principal diferença para outros jogos coletivos mais praticados no Brasil. O taco, a luva e a bola são implementos que auxiliam e permitem a ação central do jogo, que é a progressão pelas bases para completar a volta. A disputa não ocorre, então, pela posse da bola, mas pelo direito de rebatê-la.

A transição entre defesa e ataque não ocorre rapidamente, sendo bem demarcada com a paralisação da partida após a eliminação de três atacantes. Desta maneira, a equipe que defendia se posiciona para atacar e a equipe adversária para defender, não havendo avanço sobre um campo adversário.

Caracterizado como um esporte coletivo, o beisebol é pautado pelos mesmos princípios operacionais que Bayer (1994) utiliza para analisar outras modalidades esportivas dessa categoria. O autor indica que os princípios operacionais são comuns e idênticos a todos os esportes coletivos, com algumas adaptações para o voleibol. São a base da disputa do jogo, pois dirigem e coordenam a atividade dos jogadores, as relações dentro das equipes e entre os adversários.

---

<sup>2</sup> Rebatidas em que a bola toca o território válido e nele permanece ou rola para fora após a primeira ou terceira bases, ou toca algum jogador ou árbitro ou voe direto para fora do campo.

Duas situações são consideradas chaves na observação destes princípios: a equipe que tem posse de bola é considerada atacante, e a equipe que não tem essa posse, defensora. Dessa forma, os princípios operacionais são divididos em ataque e defesa (BAYER, 1994, p.47). Os próprios do ataque são: (1a) conservação da posse da bola, (2a) progressão em direção ao alvo e (3a) finalização, ataque ao alvo. Os de defesa são: (1d) a recuperação da posse de bola, (2d) impedir a progressão dos adversários para o alvo defendido e (3d) proteger o próprio alvo.

No beisebol, a (1a) conservação da posse de bola pode ser entendida como a manutenção da equipe no ataque, ou seja, manter uma situação em que a mesma continue com a possibilidade de rebater, sem ter atacantes eliminados. Essa situação é necessária para que os batedores se tornem corredores, (2a) progridam tocando as bases e possam (3a) atingir a meta, que é chegar à quarta base. A equipe na defesa deve tentar eliminar três atacantes, para (1d) recuperar o direito de atacar, e (2d) impedir a progressão do batedor-corredor e dos corredores, (3d) evitando que eles cheguem ao alvo.

Para que o jogo ocorra, é preciso que os jogadores dominem as regras de ação, que, segundo Daolio (2002), são os mecanismos de gestão necessários para a realização dos princípios operacionais, ou seja, são “[...] formas gerais de resolução dos vários problemas que o jogo esportivo coletivo coloca aos praticantes, tanto individual como coletivamente” (DAOLIO, 2002, p.102).

Embora os princípios operacionais sejam válidos para todos os esportes coletivos, as regras de ação são mais específicas, vinculadas aos grupos de modalidades com características semelhantes. Assim, jogos de invasão de território, como o futebol, basquetebol e handebol, têm regras de ação próximas entre si, diferentes do beisebol, que é um esporte coletivo de rebatida (BUTLER, 1997).

No beisebol, o princípio de (1d) recuperação do direito de atacar tem sua forma determinada pelas regras da modalidade: três atacantes devem ser eliminados para que ocorra a troca da defesa para o ataque. Considerando que mais de um atacante pode ser eliminado na mesma jogada, a regra de ação para realizar esse princípio é a escolha de arremessos que impeçam ou dificultem a rebatida, facilitando a ação da defesa na eliminação do batedor e dos corredores<sup>3</sup>.

Conseqüentemente, o princípio operacional de (1a) conservação da equipe no ataque consiste em evitar a eliminação de três atacantes. As regras de ação que possibilitam esta manutenção são a colocação da bola, por rebatida válida, em locais que dificultem a ação da defesa, permitindo que batedor e corredores cheguem a salvo na base seguinte, e um bom posicionamento (afastando-se bem da base anterior) dos corredores para avançar em segurança.

Estas regras de ação que satisfazem o primeiro princípio também garantem (2a) a progressão ao alvo (corridas até a terceira base), permitindo que o ataque tente (3a) marcar o ponto. Além disso, há a situação de “roubo de base”, quando um corredor parte para a base seguinte sem que a bola tenha sido rebatida.

Para a defesa (2d) evitar a progressão dos atacantes, assim como (3d) proteger o alvo, a principal regra de ação é a mesma que serve ao primeiro princípio operacional, eliminando batedores e corredores. Acrescenta-se a adoção de posicionamentos de marcação que facilitem o ato de queimá-los e inibam as tentativas de roubo de base.

---

<sup>3</sup> Um batedor é eliminado por três lançamentos bons não rebatidos, ou por uma bola rebatida apanhada por um defensor antes de tocar o chão. Há a eliminação forçada, que ocorre quando um defensor com a posse da bola toca a base para a qual o corredor está obrigado a avançar, e o *touch*, quando um jogador da defesa com a posse da bola a toca no atacante.

## CONSIDERAÇÕES

Sendo o beisebol um esporte coletivo de rebatida, sua lógica de jogo não segue a idéia de conduzir a bola ao alvo, mas fazer com que ela se distancie da meta, deslocando a defesa adversária e dificultando sua ação, possibilitando que o atacante marque o ponto.

Segundo Garganta (1995), o problema fundamental dos jogos esportivos coletivos é essencialmente tático, sendo esta a dimensão que ocupa o núcleo da estrutura de rendimento, e não a dimensão técnica, geralmente a única abordada nos ensino dos jogos.

Devido ao uso de implementos individuais (luva e taco) para o contato dos jogadores com a bola, o processo de aprendizagem e treinamento deve contar com uma adaptação ao material, pois este passa a ser uma extensão do corpo do jogador.

Com base nas análises deste trabalho, é possível sugerir que um processo de ensino do beisebol seja pautado nos princípios operacionais e nas regras de ação específicas do jogo, na compreensão e assimilação da gestão do espaço, da comunicação na ação e da relação do jogador com a bola e os implementos, e não somente baseado no desenvolvimento técnico dos fundamentos isolados.

## REFERÊNCIAS

BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BUTLER, Joy. *How would Socrates teach games? A constructivist approach*. SOUZA, Adriano J. de (trad.) In: *Joperd*, v.68, n.9, nov-dez. 1997.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claud Bayer. In: *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.10, n.4, p.99-104, outubro 2002.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A & OLIVEIRA, J. (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. 2. ed. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995.

HERRÁN, Juan E. De la. *Béisbol*. 2. ed. Havana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1987.

INTERNATIONAL BASEBALL FEDERATION. *Official baseball rules*, Suíça, 2003. Disponível em: <<http://www.baseball.ch/2003/as/he/re/rule1.htm>>. Acesso em: 18 de março de 2005.

OI, Célia A. (coord.) *Beisebol: histórias de uma paixão*. São Paulo: Federação Paulista de Beisebol e Softbol, 1996.

## CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE DE GOLEIROS DE FUTEBOL DE CAMPO

<sup>1</sup>SCOPEL, Evânea Joana; <sup>2</sup>ROLIM, Martina Kieling Sebold Barros; <sup>2</sup>FEIJÓ, Atagy; <sup>2</sup>GODA, Ciro; <sup>3</sup>ANDRADE, Alexandro.

- 1- Aluna especial do Mestrado em Ciência do Movimento Humano
- 2- Aluno do Mestrado em Ciência do Movimento Humano
- 3- Prof. Dr. do Programa de Pós-graduação “Stricto-Sensu” em Ciências do Mov. Humano  
Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício – LAPE  
Rede CENESP  
Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos – CEFID  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

### **Resumo**

*O objetivo do estudo foi identificar características de personalidade, diferenças em atitudes e funções psíquicas de goleiros de futebol de campo. A amostra foi composta por 28 goleiros (amadores e profissionais) utilizando-se o “QUATI”. A atitude predominante foi a extroversão e a função psíquica dominante foi a sensação. Atletas com essa atitude gostam de variedade e ação durante as atividades e são impacientes com treinos longos e lentos, sendo mais práticos que teóricos. Predominaram os tipos psicológicos: “Sensação Introversão com Pensamento” e “Sensação Extroversão com Pensamento”. Encontrou-se similaridades nas características de personalidade entre goleiros profissionais e amadores.*

*Palavras-Chave: psicologia do esporte; personalidade; goleiros; futebol.*

### **Abstract**

*The aim of the study was to identify characteristic of personality, differences in attitudes and psychic functions of soccer's goalkeepers. The sample was composed for 28 goalkeepers (amateur and professional) using the "QUATI". The predominant attitude was the extroversion and the dominant psychic function was the sensation. Athletes with this attitude enjoy variety and action during the activities and are impatient with long and slow trainings, being more practical than theoreticians. The psychological types had predominated: "Introverted Sensation with Thought" and "Extroverted Sensation with Thought". Similarities in the characteristics of personality was found between professional and amateur goalkeepers.*

*Key words: sport psychology; personality; goalkeeper; soccer.*

### **Resumen**

*El objetivo de este estudio fue identificar características de personalidad, diferencias entre actitudes y funciones psíquicas de arqueros de fútbol. La muestra fue compuesta por 28 arqueros (amadores y profesionales) utilizando-se el "QUATI". La actitud predominante fue el extroversion y la función psíquica dominante fue la sensación. A los atletas con esta actitud le gustan variedad y acción durante las actividades, son impacientes con entrenamientos largos y lentos y son más prácticos que teóricos. Los tipos psicológicos que habían predominado: "Sensación Introversión con Pensamiento" y "Sensación*

*Extrovertida con Pensamiento". Fueron encontradas semejanzas en las características de la personalidad entre los arqueiros profesionales y amadores.*

*Palabras claves: psicología del deporte; personalidad; arqueiro; fútbol.*

## **Introdução**

O Brasil, que tem seus olhos primordialmente voltados ao futebol, mobiliza recursos financeiros e o que há de mais evoluído em termos de preparação física, técnica, tática e tecnológica, para que seus jogadores extrapolem o limiar de suas performances. Entretanto, apesar da grande ênfase na técnica, sabe-se que as questões emocionais desses atletas só vieram a ser levadas em conta recentemente. Luccas (1998, p. 68) afirma que *“Apesar da Psicologia já possuir uma longa história com os esportes, apenas muito recentemente é que ela tem-se incorporado como ferramenta indispensável à preparação de atletas. Ao menos em nosso país”*.

Contudo, se nos reportamos aos cursos de graduação de Psicologia, veremos que é dada pouca ou nenhuma atenção para o esporte. De acordo com Epiphanyo (1999), assim como Rúbio (1999), os cursos de Psicologia no Brasil não incluem em seu currículo uma disciplina específica de Psicologia no ou do Esporte.

De qualquer modo, dentre as várias possibilidades de atuação que foram sendo organizadas pelo psicólogo que atua no âmbito esportivo, o diagnóstico de perfis individuais e grupais é considerado de fundamental importância para que intervenções posteriores possam ser realizadas de maneira eficaz. Para Brandão (2003), neste perfil é necessário investigar alguns aspectos da personalidade, concentração, estresse, estabilidade emocional (como o atleta reage antes, durante e após as competições), liderança e interação social.

Há no esporte, principalmente no futebol, um momento em que toda a responsabilidade está nas mãos de um só atleta: o goleiro - e este deve ter a noção de responsabilidade que incide sobre ele. Portanto, para Viana (1995), este jogador deve ter consciência de que “não pode” cometer nenhuma falha, daí a responsabilidade recaída neste integrante da equipe. Quando houver erros técnicos, estes serão mais visíveis e cobrados por torcedores e comissão técnica do que nas outras posições do jogo. Dessa forma, percebe-se que o goleiro tem funções específicas que dizem respeito à sua posição.

Entretanto, essa posição também tem seus privilégios. A defesa de um pênalti, por exemplo, é um merecimento que cabe exclusivamente a ele, além é claro, de ser *“O único jogador, que na maioria das vezes, pode utilizar as mãos para pegar a bola, em jogo, na área de meta e na área de pênalti, e por isso tem, a seu favor uma considerável vantagem frente aos atacantes contrários”* Viana (1995, p. 18).

Nesse sentido, para que se pudesse realizar um estudo que contemplasse a avaliação de algumas dessas características, investigou-se dentro do futebol de campo a posição de goleiro, visto ser esta uma função diferenciada daquela dos demais integrantes da equipe. Barretto (2003) em suas pesquisas encontrou entre atletas que ocupam a posição de goleiro uma atitude mais introvertida, assim como Matarazzo (1997), referindo-se aos jogadores de defesa, afirmar que tendem preferencialmente a esta atitude.

Se acompanharmos a realização dos treinos pode-se perceber as peculiaridades da posição deste atleta em relação às demais da equipe. Desde as vestimentas, dos treinos diferenciados e aparentemente mais exaustivos do que os do restante do grupo, até a pouca interação com estes. No entanto, é tarefa difícil encontrar na literatura as características de personalidade de goleiros, tendo em vista que há um número muito reduzido de material bibliográfico, se considerarmos a imensa quantidade de técnicos, preparadores físicos, preparadores de goleiros e médicos que trabalham com o desporto (Viana, 1995).



Para o mesmo autor, a escolha de uma posição em uma equipe de futebol significa assumir responsabilidades. Quando alguém assume a função de goleiro, inúmeras dificuldades devem ser superadas, tais como: os diversos e exaustivos treinamentos, a incompreensão do torcedor diante de uma falha, a necessidade de auto-disciplina, o controle emocional e a solidão.

Esse integrante, de fundamental importância em uma equipe de futebol, treina diária e intensamente e deve estar preparado para entender as críticas da torcida, bem como ser *“rigoroso consigo mesmo, disciplinado em suas ações e atitudes dentro e fora do campo, devendo controlar suas emoções utilizando-as adequadamente, a fim de maximizar o nível de seu desempenho”* (Viana, 1995, p.11).

Para que consiga desempenhar de uma forma adequada suas diversas funções, esse atleta deverá possuir atributos físicos e psicológicos diferentes dos demais jogadores. Csanádi (apud Viana, 1995) elenca algumas qualidades físicas e psíquicas que considera importantes para a execução adequada dessa função: estatura entre 1.75 a 1.90 m, peso proporcional à altura, força e potência muscular, elasticidade, velocidade de deslocamento, agilidade e resistência geral. Já em relação às habilidades psíquicas, considera que as importantes são: valentia e coragem, tranquilidade, capacidade de reações múltiplas, força de vontade e confiança.

Tendo em vista estas diferenças físicas e psíquicas em relação aos outros jogadores da equipe, objetivou-se traçar algumas características de personalidade destes atletas (goleiros). Este trabalho pode auxiliar técnicos e preparadores físicos a compreender mais adequadamente o “jeito de ser” de cada goleiro para possam lidar melhor com cada um.

Fazer um diagnóstico de características de personalidade de atletas deve ter uma finalidade para quem é avaliado e para quem solicitou o trabalho. Para o avaliado serve como um meio de autoconhecimento e para a comissão serve para ampliar seu conhecimento sobre determinado atleta ou grupo, e em cima das características diagnosticadas procurar lidar com cada qual de acordo com suas características. Indiretamente atingirão um melhor desempenho, pois cada pessoa prefere ser tratada de acordo com o seu jeito de ser e agir no mundo.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo identificar as características de personalidade com base na Teoria Junguiana de goleiros profissionais e amadores que atuam no futebol de campo, investigando também quais as atitudes e funções psíquicas mais utilizadas por eles e identificar diferenças e semelhanças entre os grupos.

## **Método**

Este estudo se caracteriza como descritivo exploratório (RUDIO, 1986), pois teve como objetivo identificar as características de personalidade, com base na Teoria Junguiana, de goleiros profissionais e amadores que atuam no futebol de campo.

A população do estudo foi composta por goleiros amadores e profissionais de futebol de campo. A amostra foi do tipo intencional estratificada e constituiu-se de 28 goleiros, sendo 14 amadores e 14 profissionais.

Foram utilizados para coleta dos dados o QUATI, “Questionário de Avaliação Tipológica” (Zacharias, 1994) para identificar as características de personalidade e verificar quais as atitudes e funções psíquicas mais utilizadas por esses atletas. Este instrumento consta de 102 questões fechadas com opção de resposta (“a” ou “b”), sobre situações comuns do cotidiano. Ao atleta foi solicitado que refletisse sobre o que ele efetivamente faria ou não frente às situações propostas, escolhendo uma das opções.

Os dados foram tratados por meio da estatística descritiva para identificar as atitudes e funções psíquicas mais utilizadas pelos goleiros e identificar diferenças e semelhanças entre os grupos.

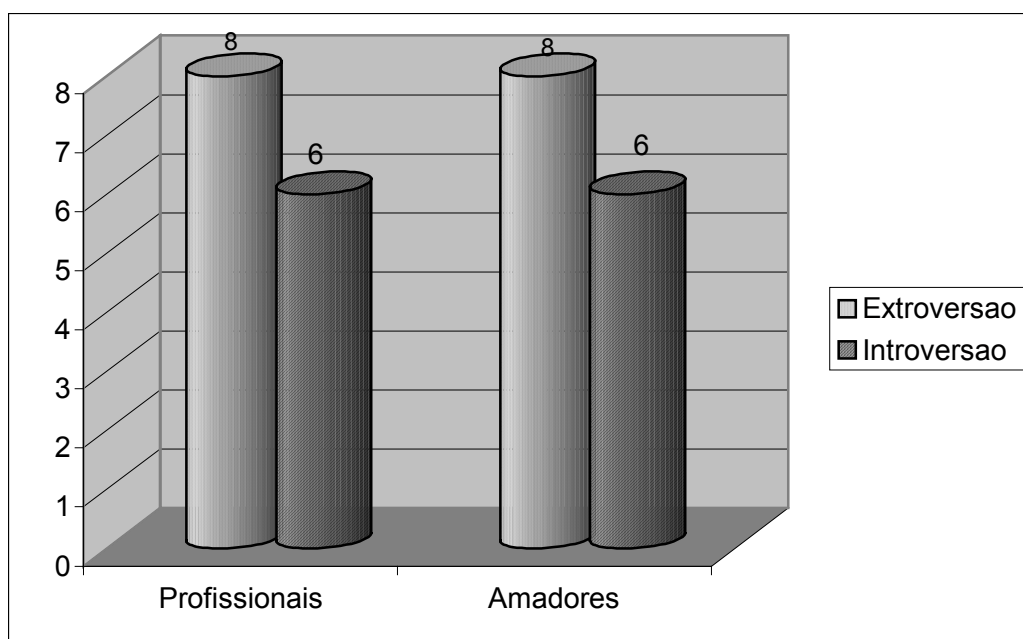
## Apresentação e Discussão dos Resultados

Foram investigados goleiros amadores e profissionais. Os amadores disputavam o Campeonato Municipal da cidade de São Marcos (RS), com idade entre 20 e 37 anos ( $X=25$  anos), tinham carga de treinamento inferior a 15 horas semanais e possuíam outra profissão independente do futebol. Os goleiros profissionais, com idade entre 17 e 33 anos ( $X=19$  anos), disputavam campeonatos regionais, estaduais e nacionais e estavam vinculados a um clube esportivo da cidade de Caxias do Sul (RS). A carga de treinamento era superior a 15 horas semanais, não possuindo outra profissão além do futebol.

Para determinar um *tipo psicológico*, primeiramente identifica-se se a pessoa está orientada para o mundo interno (introversão) ou para a realidade externa (extroversão). Posteriormente a isso, analisa-se qual das quatro *funções psicológicas* a pessoa prefere utilizar (pensamento, sentimento, sensação ou intuição). Dessa forma, as *atitudes* são combinadas as quatro *funções*, constituindo assim os dezesseis *tipos psicológicos* existentes.

Quanto a atitude dos goleiros, pode-se verificar em ambos os grupos que a *extroversão* aparece como predominante (gráfico1). Neste caso os jogadores descarregam suas emoções na medida em que elas surgem, podendo dessa forma agir impulsivamente frente às situações. De acordo com Matarazzo (1997), são atletas que gostam de variedade e ação durante suas atividades e são impacientes com treinos longos e lentos e também preferem realizar suas tarefas com as outras pessoas, diferentemente dos introvertidos.

**Gráfico 1: Avaliação tipológica em relação a *atitude* dos goleiros profissionais e amadores.**



Esta característica de utilizar a extroversão pode ser um ponto favorável do perfil psicológico destes atletas já que os treinamentos dos goleiros requerem, para cada fundamento técnico, uma forma diferente de treino, ao mesmo tempo em que necessitam de muita ação para realizá-los, podem tornar-se, por vezes, trabalhos exaustivos. Esta atitude também promove sociabilidade, permitindo que o indivíduo se sinta à vontade no meio de outras pessoas, no sentido de focalizar sua atenção para o mundo externo, ao

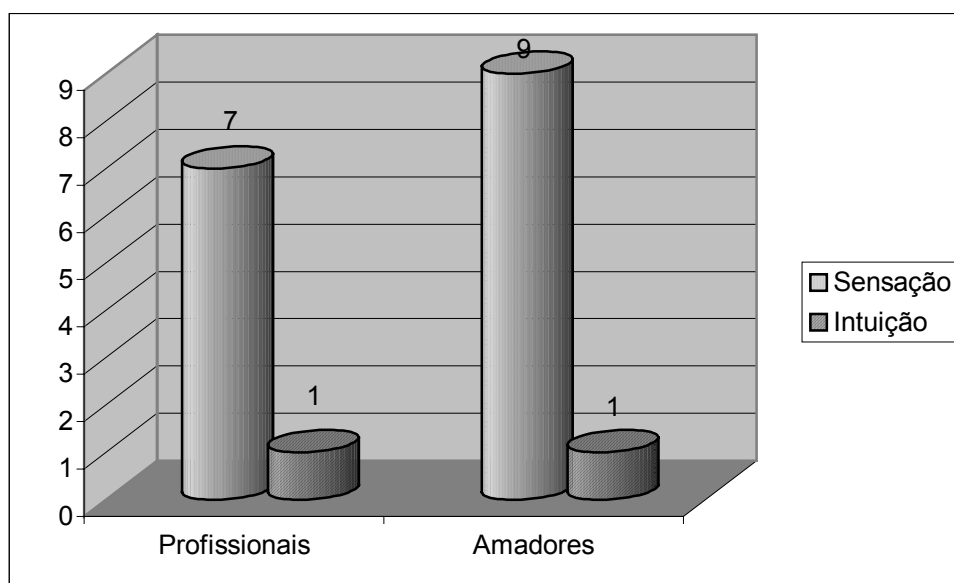
contrário dos introvertidos, que dirigem sua atenção para o mundo interno das idéias e da compreensão.

Esta sociabilidade e facilidade de quem utiliza a extroversão enquanto atitude no trato com as pessoas é um ponto positivo para quem está na função de goleiro. O trabalho que desenvolvem requer a interação com os membros da equipe e da comissão técnica, tendo em vista que uma das tarefas do goleiro é orientar seus companheiros de equipe, pois é um jogador que tem a visão geral do posicionamento do time adversário. A atitude mais extrovertida favorece o exercício dessa função com maior eficiência.

Observa-se por outro lado no gráfico 1, que um número relativo de goleiros (tanto profissionais quanto amadores) apresentou a atitude de *introversão*. Estes dados estão de acordo com os estudos de Barreto (2003) que encontrou entre goleiros uma atitude mais introvertida, assim como Matarazzo (1997) que refere que jogadores da defesa tendem, preferencialmente, a esta atitude. A função do goleiro ocorre de maneira mais individualizada, pois interage menos com os demais membros da equipe e seus treinos tendem a ser mais solitários, condizentes com uma atitude introvertida.

Quanto a função psíquica dominante, a *sensação* e a *intuição* predominaram na maioria dos goleiros (n = 18), sendo a *sensação* a mais evidente. Isso significa que a maioria dos jogadores recebe a informação através dos órgãos dos sentidos e observa o que é concreto, pois são dependentes do ambiente físico/material, deixando de lado uma atitude mais reflexiva, o que os torna mais práticos que teóricos.

**Gráfico 2: Avaliação tipológica em relação a função psíquica dominante dos goleiros profissionais e amadores.**



Já entre os grupos amadores e profissionais as evidências nos levam a pensar em duas hipóteses sobre a predominância da função psíquica *sensação*: uma das hipóteses seria que, por utilizarem o corpo (órgãos do sentido) para a execução das tarefas a predominância da *sensação* se dê em função dos treinos que são organizados de forma mecânica, não proporcionando ao atleta a possibilidade de refletir sobre o que está treinando. O goleiro executa em seus treinos inúmeras vezes o fundamento técnico exigido, até que o faça com a maior perfeição possível, principalmente entre os profissionais.

A outra hipótese seria em função dos goleiros amadores também apresentarem como predominância à função *sensação*, mesmo que estes não treinem de forma tão intensiva.

Por isso é possível supor que a sensação estaria ativada no desenvolvimento psíquico do atleta, inerente ao indivíduo. Considerando estas duas hipóteses, não foi possível, neste estudo, avaliar se a função *sensação* está ligada ao tipo de treinamento - o meio influenciando o indivíduo - ou se em função de uma pré-disposição inata - a escolha da posição de goleiro ser devida a estas características.

Em relação as suas preferências em situações de treino, Matarazzo (apud Franco, 2000) diz que os sensitivos gostam que sejam mostrados exemplos das tarefas de treinamento, de maneira simples e prática, adaptando-se facilmente à rotina. Estas são também características importantes que qualquer atleta e também do goleiro deve possuir, pois devido aos constantes treinos se faz indispensável que se tenha certo grau de tolerância para se adaptar às rotinas de treinamento. Mesmo com a predominância da atitude de *extroversão* entre os goleiros, o que poderia levar a uma pré-disposição de serem impacientes com treinos longos, detectou-se que eles têm facilidade em se adaptar às rotinas impostas pelos treinamentos e pelas competições, muito provavelmente em virtude da função *sensação*. Esta situação parece ser ainda mais positiva para os atletas profissionais em virtude da elevada carga de treinamento e as rotinas de competição, que requerem desses jogadores longos períodos de concentração e isolamento antes dos jogos.

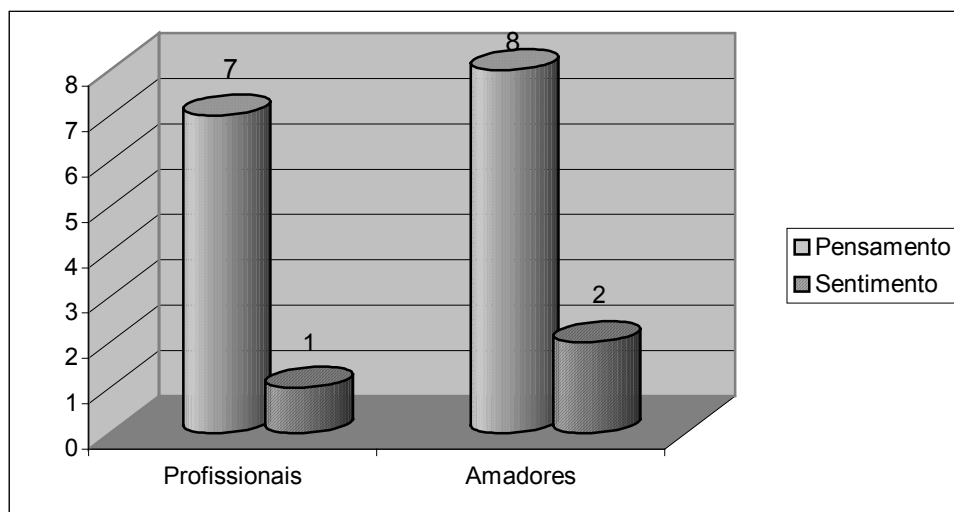
A *sensação* também se torna função importante na vida dos atletas, principalmente dos profissionais, uma vez que o estresse gerado pela pressão dos patrocinadores, da torcida, mídia e dirigentes para o desempenho ideal pode ser considerada uma rotina que estes goleiros devem se adaptar.

Nota-se que na análise dos dados a área *intuição* está sendo pouco explorada, pois apenas em 2 dos goleiros a função *intuição* ficou como predominante. Isso significa que as impressões das situações que vivenciam não são influenciadas pela imaginação, o que no esporte pode acarretar falta de criatividade ou de confiança. De acordo com Matarazzo (1997) muitas vezes os atletas, na busca da perfeição de um movimento, acabam deixando de lado sua intuição. Durante os treinamentos são pouco exploradas as situações de jogadas não simuladas, ou seja, o treino está condicionado a jogadas pré-estabelecidas pelo preparador de goleiros. Por exemplo, o treinador sempre define se os chutes serão para esquerda, para direita ou para o canto superior esquerdo. Mesmo que a técnica do fundamento deva ser incansavelmente treinada para cada uma destas posições, o atleta fica condicionado àquele movimento, porém a sua imaginação não é estimulada. Apenas nos jogos simulados entre as equipes é que se reproduzem as situações de jogo “da vida real”. Acredita-se que o desenvolvimento balanceado da atitude oposta, neste caso a *intuição*, seja imprescindível para que se possa executar um trabalho mais integrado entre a técnica do fundamento e o improviso.

No que diz respeito à função auxiliar, ou seja, aquela que dá suporte à função dominante, as funções *pensamento* e *sentimento* foram as que apareceram em maior número entre as respostas (gráfico 3). Já entre as duas funções, a que predominou tanto em goleiros profissionais como em amadores foi o *pensamento*. Isso significa que, apesar de apresentarem a atitude *extroversão*, que lhes proporciona preferência por estar com pessoas e tendência à sociabilidade, esses relacionamentos estão baseados na razão, suprimindo-se questões ligadas a sentimentos. Até certo ponto isso pode ser prejudicial quando apresentarem a tendência em querer que os outros sejam tão lógicos e analíticos quanto eles, gerando conflito, visto que na equipe, cada qual tem seu jeito peculiar de ser. Por outro lado, sendo pessoas que conseguem valorizar a lógica sobre o sentimento, em momentos críticos do jogo com a pressão da torcida, por exemplo, estes atletas podem controlar a emoção, conseguindo manter o equilíbrio, não alterando seu desempenho. Sendo assim, utilizar o *pensamento* nestas situações se tornaria um ponto favorável. Entretanto, é importante que possam trabalhar sua função *sentimento* também, pois o

desenvolvimento equilibrado das duas funções é que irá permitir uma forma mais adequada de ser e agir no mundo.

**Gráfico 3: Avaliação tipológica em relação a função psíquica auxiliar dos goleiros profissionais e amadores**



No que concerne ao “Tipo Psicológico”, a tabela 1 mostra que apesar de existirem 16 combinações possíveis o tipo “*Sensação Introversão com Pensamento*” e “*Sensação Extroversão com Pensamento*” preponderou entre os goleiros tanto entre os amadores quanto entre os profissionais. Observa-se que as funções dominante e auxiliar são as mesmas nos dois tipos psicológicos, diferenciando-se somente quanto a *atitude* (*Introversão* e *Extroversão*), ou seja, a forma de direcionar a energia psíquica é peculiar a cada uma, porém, para ambos os grupos, há uma tendência em serem pessoas que vivem no “aqui-e-agora” e serem intensos na busca incansável pelo prazer, ou seja, vivem o “agora” e pensam depois.

Segundo Zacharias (2000) as pessoas que têm como predominância o tipo psicológico “*Sensação Introversão com Pensamento*” caracterizam-se por buscarem atividades que requeiram concentração e grande responsabilidade, ao mesmo tempo em que se dedicam ao trabalho a que se propõem de forma disciplinada e perseverante. Pessoas com este perfil demonstram interesse em trabalhos práticos claramente definidos o quê e como devam ser realizados, evitando o que for teórico. Se nos reportamos à posição de goleiro, veremos que essas características são importantes para esta posição, pois os treinamentos e competições exigem elevada concentração, responsabilidade, disciplina, perseverança e praticidade. Vale ressaltar que uma das dificuldades que esse tipo psicológico enfrenta é a tendência a esperar que as outras pessoas sejam tão lógicas e analíticas quanto eles mesmos, por isso é importante que utilizem sua percepção para compreender os demais.

Em relação ao tipo psicológico “*Sensação Extroversão com Pensamento*”, caracteriza-se por pessoas que apreciam esportes. De acordo com Zacharias (2000), são tolerantes e se adaptam facilmente às situações. Essa facilidade faz com que outras pessoas com as quais convivem adaptem-se bem a elas. Tendem a apresentar popularidade e a ter suas sugestões bem consideradas. Tais características também seriam importantes para um goleiro, pois uma de suas funções é orientar a equipe e, tendo essa facilidade em liderar, esse papel se tornaria mais viável. Estes indivíduos têm interesse maior em assuntos práticos, pouco se interessando por assuntos teóricos. Novamente percebe-se aqui a preferência pela prática, importante para a posição de goleiro, pois seus treinamentos se processam exclusivamente treinando habilidades práticas. Pessoas com esse perfil de preferência são capazes de ver as

coisas concretamente e não como elas gostariam que fossem. Têm grande habilidade de discernir o que precisa ser feito em determinado momento, pois suas decisões são baseadas na análise lógica do pensamento e não apenas em seus valores pessoais, por isso são ótimos para aliviar situações tensas. Também demonstram grande capacidade para a concentração.

**Tabela 1: Tipo Psicológico dos goleiros profissionais e amadores**

<b>Tipo Psicológico</b>	<b>Profissionais</b>	<b>Amadores</b>	<b>Total</b>
<b><i>I SsPs – Sensação Introversa com Pensamento</i></b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
I PsSs – Pensamento Introverso com Sensação	1	1	2
I InPs – Intuição Introversa com Pensamento	0	0	0
I InSt – Intuição Introversa com Sentimento	0	0	0
I StIn – Sentimento Introverso com Intuição	0	0	0
I SsSt – Sensação Introversa com Sentimento	1	1	2
I StSs – Sentimento Introverso com Sensação	1	0	1
I InSt – Intuição Introversa com Sentimento	0	0	0
<b><i>E SsPs – Sensação Extroversa com Pensamento</i></b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
E PsSs – Pensamento Extroverso com Sensação	1	1	2
E InSt – Intuição Extroversa com Sentimento	0	0	0
E InPs – Intuição Extroversa com Pensamento	1	1	2
E PsIn – Pensamento Extroverso com Intuição	0	0	0
E StSs – Pensamento Extroverso com Sensação	1	1	2
E StIn – Sentimento Extroverso com Intuição	2	1	3
E SsSt – Sensação Extroversa com Sentimento	0	1	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>28</b>

### **Considerações Finais**

A partir dos resultados e análises feitas neste estudo, pode-se considerar que existem características psicológicas comuns a goleiros, tendo em vista que, dos dezesseis tipos psicológicos possíveis, predominaram dois tipos: *Sensação Introversa com Pensamento* e *Sensação Extroversa com Pensamento*, nos quais apenas a *atitude* varia. Além disso, a *atitude* dominante foi a *extroversão* e a função psíquica que predominou foi à *sensação* tanto em amadores como em profissionais. O que pode ter contribuído para a similaridade no perfil encontrado entre os grupos de goleiros é o fato de que o teste utilizado no presente estudo trabalha com uma classificação por *tipos*, não captando as peculiaridades de cada indivíduo dentro de um perfil mais amplo.

### **Referências Bibliográficas**

- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1999.
- BARRETO, João Alberto. **Psicologia do Esporte para Atleta de Alto Rendimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.
- BECKER, Benno. **Manual de Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Nova Prova, 2000.
- BRANDÃO, Maria R. **X Congresso Brasileiro III Congresso Internacional de Psicologia do Esporte**. Novas Tendências da psicologia do esporte na perspectiva da performance, atividade física e qualidade de vida”. Rio de Janeiro, Set. 2003.
- CLONINGER, S. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOMINGUES, Almir. **Goleiro 100 Segredos**. 20ª ed. Curitiba: Verbo, 1997.

- EPIPHANIO, Erika H. Psicologia do Esporte: Apropriando a Desapropriação. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 1999. n. 19 v. 3 p. 70-73.
- FADIMAN, James & Frager, R\_\_\_\_. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.
- FRANCO, Gisela S. **Psicologia no Esporte e na Atividade Física**. São Paulo: Manole, 2000.
- HALL, C. & LINDZEI, G. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: EPU, 1984.
- JUNG, C.G. **Tipos Psicológicos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- LUCCAS, A. N. **Futebol e torcidas: um estudo psicanalítico sobre o vínculo social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MATARAZZO, F. Uma investigação das características psicológicas em atletas de voleibol com base na tipologia de C. G. Jung. **Monografia apresentada à Universidade de São Francisco**. São Paulo: 1997.
- RAMMINGER, Tatiana. Psicologia Comunitária X Assistencialismo: Possibilidades e Limites. **Psicologia Ciência e Profissão**, 21 (1): 42-45, 2001.
- RÚBIO, Kátia. **Encontros e Desencontros: Descobrimo a Psicologia do Esporte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Psicologia do Esporte: Histórico e Áreas de Atuação e Pesquisa. **Psicologia Ciência e Profissão**, 19 (3): 60-69, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia do Esporte: Interfaces, pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 2002.
- SHARP, D. **Tipos de Personalidade: O modelo Tipológico de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- VIANA, Adalberto R. **Treinamento do Goleiro de Futebol**. Minas Gerais: Gav, 1995.
- TUBINO, Manoel J.G. **Metodologia Científica do Treinamento Desportivo**. 11ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- WEINBERG, Robert S. GOULD, Daniel. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ZACHARIAS, J.J. de M. **QUATI: Questionário de Avaliação Tipológica**. Manual. São Paulo: Vetor, 1994.
- \_\_\_\_\_. **QUATI: Questionário de Avaliação Tipológica. Manual**. São Paulo: Vetor, 2000.

**Grupo de Trabalho Temático:** *Rendimento de Alto Nível*

**Formato da Apresentação:**

ORAL – Datashow

**Endereço:**

**LAPE – Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício**

Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC – Centro de Educação Física,  
Fisioterapia e Desportos/CEFID

Rua Pascoal Simone, 358 – Cep: 88080.350

Coqueiros – Florianópolis (SC)

Fone: (48) 244-2324 ramal: 237

e.mail: evaneascopel@ibest.com.br



## COMPARAÇÃO DA MORFOLOGIA DE ATLETAS DE HANDEBOL POR POSIÇÃO DE JOGO

Daniel Giordani Vasques, Priscilla de Cesaro Antunes  
Graduados em Educação Física  
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil

### RESUMO

*Este estudo objetivou comparar a morfologia de atletas de handebol masculino adulto do Estado de Santa Catarina por posição de jogo ofensiva e defensiva. Foram mensuradas dez variáveis morfológicas de 72 atletas das 12 equipes dos 44º Jogos Abertos de Santa Catarina (2004). Ao comparar os atletas por posição ofensiva, verificou-se que os extremos foram morfologicamente menores que os armadores e os pivôs. Quando comparados por posição defensiva, verificou-se que os marcadores 1 apresentaram menores valores que os marcadores 2 e 3. Além disso, os atletas diferiram mais quando comparados por posição ofensiva que quando por posição defensiva de jogo.*

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to compare the morphology of Santa Catarina's State male adult handball players by offensive and defensive court position. Seventy-two players from the twelve participating teams in the 44º Jogos Abertos de Santa Catarina (2004) were analysed by ten morphological variables. Comparing the players by offensive position, it was noted that the wings were morphologically smaller than the backcourts and the circle runners; by defensive position, that the markers 1 presented lower values than markers 2 and 3. Besides, the players presented most different profile when compared by offensive position that when by defensive position.*

### RESUMEN

*Este trabajo tiene como propósito comparar la morfología de los atletas de balonmano masculino adultos del Estado de Santa Catarina por posición ofensiva y defensiva de juego. Mensuraránse diez variables morfológicas de 72 atletas de las 12 equipos de los 44º Jogos Abertos de Santa Catarina (2004). El estudio mostró que: comparando los atletas por posición ofensiva, los extremos fueron morfologicamente menores que los armadores y los pivots; por posición defensiva, los marcadores 1 presentarán menores valores que los marcadores 2 y 3. Además, los atletas diferirán más cuando comparados por posición ofensiva que cuando por posición defensiva de juego.*

### INTRODUÇÃO

O esporte de alto nível tem exigido, cada vez mais, atletas que possuam características físicas privilegiadas, que correspondam à modalidade esportiva praticada, para favorecer a busca pelo rendimento máximo. Essa exigência refere-se à predisposição genética que o atleta deve possuir para a prática do desporto, que, aliada as suas características do fenótipo, irão favorecer o êxito na prática esportiva de alto nível.

Tendo em vista que cada modalidade requer um determinado tipo de atleta (GLANER, 1996), pode-se constatar que, assim como as demais modalidades esportivas, o handebol exige atletas que possuam características específicas. Dentre os fatores que influenciam na capacidade de jogo, que, segundo Ruiz & Rodríguez (2001) são: os fatores de capacidade física (condição física geral e específica), psíquicos (personalidade), técnico-táticos (técnica e tática de jogo) e corporais (morfologia corporal: estatura, envergadura, comprimento dos membros inferiores, etc), destacam-se as características morfológicas, pois são elas que dão condição para o treinamento das qualidades físicas necessárias para um bom rendimento, além de auxiliarem diretamente nas ações de jogo.

Reconhecendo a importância da estatura, Bayer (1987) destaca que o jogador deve ser alto e forte. Marques (1987) complementa essa idéia, reafirmando a importância dessa variável, uma vez que ela proporciona vantagem defensiva, por ocasionar um bloqueio mais elevado. Entretanto, é preciso considerar que um jogador de estatura mediana pode compensar sua relativa inferioridade morfológica com uma velocidade de execução muito grande ou com uma considerável mobilidade, ou com ambas (BAYER, 1987).

Moreno (1997) apresenta a massa corporal como sendo fundamental, principalmente nas situações de 1x1, no ataque (fintas) e na marcação. Nessa lógica, é válido destacar que seleções de alto nível recorrem a jogadores mais pesados (BAYER, 1987), principalmente se esta massa corporal for predominantemente decorrente da massa corporal magra.

Outra característica destacada pela literatura é a envergadura. Cercel apud Marques (1987) cita que a envergadura deve superar a estatura em 6% nos jogadores de handebol. A envergadura facilita o arremesso ao gol, pois quanto maior for o raio de ação, maior será a potência do arremesso. Além disso, facilita a marcação, tanto para bloqueios quanto para realização de faltas.

Um grande diâmetro palmar também se constitui como fundamental para o handebol, uma vez que, segundo Martini (1980), facilita ações de ataque como o manejo da bola, dribles, fintas, passes e arremessos. Fischer et al (1991-92) afirmam que o diâmetro palmar de atletas masculinos dessa modalidade esportiva deve variar entre 24-26cm.

Outra questão que pode ser considerada, refere-se ao fato de que, em decorrência da especialização posicional decorrente da busca pelo rendimento máximo, algumas equipes possuem atletas somente de marcação e atletas somente de ataque. Assim, nem sempre em uma partida de handebol existem apenas sete atletas que podem ser considerados titulares. Nesse sentido, parece interessante investigar se, quando comparados por posição ofensiva e por posição defensiva de jogo, os atletas de handebol diferem morfológicamente.

Portanto, tendo em vista também, que o handebol do Estado de Santa Catarina vem conquistando resultados que destacam-se em relação à média brasileira e que os Jogos Abertos de Santa Catarina são a maior competição do esporte amador no Estado, este estudo objetivou comparar a morfologia dos atletas de handebol adulto masculino do Estado de Santa Catarina por posição de jogo ofensiva e defensiva.

## **METODOLOGIA**

Fizeram parte da amostra deste estudo, caracterizado como descritivo-comparativo, 72 atletas do sexo masculino que participaram dos 44º Jogos Abertos de Santa Catarina na modalidade de handebol.

A intenção inicial era de que fossem mensurados os seis atletas titulares de cada uma das doze equipes, com exceção dos goleiros, que não compuseram a amostra devido

ao objetivo deste estudo. No entanto, algumas equipes não disponibilizaram todos os seus atletas titulares para comporem a amostra desta pesquisa, enquanto outras afirmaram não possuir somente sete atletas considerados “titulares” em seu grupo, visto a possibilidade de constantes substituições de atletas durante o jogo (TENROLLER, 2004). Ainda, houve equipes nas quais alguns atletas atuaram apenas na parte ofensiva, enquanto outros atuaram somente na defensiva.

Em virtude desses fatos e de acordo com o consentimento do técnico, foram mensurados, em média, seis atletas por equipe, os quais se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa, e que, na maioria dos casos, eram os titulares de suas equipes. Esse procedimento deu-se juntamente com a apresentação do *termo de consentimento livre e esclarecido*.

A coleta de dados, realizada nos dias 05 e 06 de Novembro de 2004, contou com a utilização de uma ficha contendo nome do atleta, idade (ID), nome da equipe, posições ofensiva e defensiva em que joga, além das oito variáveis que foram mensuradas. Os materiais e equipamentos necessários foram deslocados até os locais de coleta.

Os protocolos utilizados para mensuração das variáveis foram: Glaner (1996) para diâmetro palmar; Martin et al (1991) para envergadura (ENV) e Petroski (2003) para massa corporal (MC), estatura (ES), diâmetro biestilóide rádio-ulnar (DRU), perímetro do antebraço (PA), dobras cutâneas subescapular (SE) e abdominal (AB). Foi calculado o somatório das duas dobras cutâneas ( $\Sigma 2DC$ ).

A composição corporal foi estimada pelo método antropométrico de dobras cutâneas. A densidade corporal (D) foi estimada (em g/ml) por meio da equação generalizada de Forsyth & Sinning (1973), a qual é recomendada por Petroski (1995) para atletas:

$$D = 1,02415 - (0,00169 \times SE) + (0,00444 \times ES) - (0,0013 \times AB)$$

O percentual de gordura (%G) foi estimado pela equação de Siri (1961):

$$\%G = (495/D) - 450$$

Para a obtenção da massa de gordura (MG) e massa corporal magra (MCM), foram utilizadas, respectivamente, as seguintes equações:

$$MG = MC (\%G/100)$$

$$MCM = MC - MG$$

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva (médias e desvios padrões para caracterizar a amostra) por posição de jogo (ofensiva e defensiva), e análises de variância ANOVA *one-way* e testes *post-hoc* de Scheffé ( $p < 0,05$ ) entre os atletas por posição de jogo ofensiva e defensiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de caracterizar a amostra estudada, na Tabela 1 são apresentados os valores médios e desvios padrões dos atletas de handebol masculino dos Jogos Abertos de Santa Catarina de 2004 ( $n = 72$ ), que obtiveram média de idade de 23,97 anos ( $DP=4,99$ ).

TABELA 1 - Morfologia dos atletas de handebol masculino dos Jogos Abertos de Santa Catarina de 2004.

Variáveis	Jogos Abertos de Santa Catarina 2004 (n = 72)	
	média	desvio padrão
MC (kg)	79,74	9,78
ES (cm)	179,64	6,52
ENV (cm)	183,34	8,00
DPA (cm)	23,30	1,30
DRU (cm)	5,98	2,11
PA (cm)	28,57	1,65
Σ2DC (mm)	28,94	10,85
%G	16,31	7,13
MG (kg)	13,38	7,01
MCM (kg)	66,36	7,05

Pôde-se verificar que o valor médio da ENV dos atletas deste estudo (183,34cm) superou o valor médio da ES (179,64cm) em 2,06%, abaixo dos 6% recomendado por Cercel apud Marques (1987) para atletas de handebol. O valor médio do DPA (23,30cm), por sua vez, ficou abaixo do mínimo de 24cm proposto por Fischer et al (1991-92) para atletas de handebol masculino.

Constatou-se que o %G (16,31) ficou bastante acima da faixa de 6 a 11% proposta por Glaner (1996). No entanto, acredita-se que a equação de Forsyth & Sinning (1972), aqui utilizada, apesar de ser de fácil aplicação, por requerer apenas duas dobras cutâneas e a estatura, superestima os valores referentes à quantidade de gordura corporal. Isso porque, ao analisar um estudo sobre os atletas de handebol dos Jogos Abertos de Santa Catarina de 2003, proposto por Vasques et al (2005b), observou-se a obtenção de valores mais baixos (%G=11,87 e MG=9,93kg) que os aqui obtidos. É preciso ressaltar que, neste último estudo, aplicou-se a equação de Jackson & Pollock (1978), que exige a mensuração de sete dobras cutâneas e dois perímetros, o que indica maior probabilidade de se obter resultados mais precisos.

Em outro estudo, Vasques et al (2005a) analisaram os atletas dos Jogos Abertos de Santa Catarina de 2004, competição do Estado para atletas de até 18 anos, nas mesmas variáveis morfológicas descritas neste estudo. Compararam também os atletas por posição ofensiva e defensiva de jogo. Em virtude dessa similaridade, cabe ressaltar que a discussão dos dados encontrados dar-se-á, principalmente, com os dados da pesquisa supracitada.

Pôde-se verificar neste estudo, que os atletas de handebol obtiveram valores bastante semelhantes, na maioria das variáveis, àqueles apresentados por Vasques et al (2005a), considerando a utilização das mesmas equações para os cálculos da composição corporal. No entanto, é importante salientar que os atletas juvenis e adultos jogam com bolas do mesmo tamanho e partidas com o mesmo tempo de duração (CBHB, 2005).

A Tabela 2 mostra e compara, por meio do ANOVA *one-way* e teste *post-hoc* de Scheffé, os valores médios e desvios padrões dos atletas dos Jogos Abertos de Santa Catarina 2004 por posição ofensiva de jogo.

TABELA 2 - Morfologia dos atletas dos Jogos Abertos de Santa Catarina de 2004 e comparação por posição ofensiva de jogo.

Variáveis	Extremas	Pivôs	Armadores	F	p
-----------	----------	-------	-----------	---	---

	(n = 26)	(n = 10)	(n = 36)		
MC (kg)	76,79 ± 10,38 <sup>a</sup>	87,17 ± 10,35 <sup>b</sup>	79,81 ± 8,20 <sup>ab</sup>	4,46*	0,01*
ES (cm)	175,50 ± 6,26 <sup>a</sup>	178,65 ± 3,88 <sup>ab</sup>	182,91 ± 5,52 <sup>b</sup>	13,29*	0,00*
ENV (cm)	179,06 ± 6,94 <sup>a</sup>	180,82 ± 6,55 <sup>ab</sup>	187,14 ± 7,37 <sup>b</sup>	10,47*	0,00*
DPA (cm)	23,04 ± 1,33	23,59 ± 1,42	23,42 ± 1,25	0,91	0,41
DRU (cm)	5,90 ± 0,34 <sup>a</sup>	6,08 ± 0,25 <sup>ab</sup>	6,16 ± 0,29 <sup>b</sup>	5,53*	0,01*
PA (cm)	28,01 ± 2,13	29,29 ± 1,11	28,78 ± 1,24	2,90	0,06
Σ2DC (mm)	28,61 ± 10,45 <sup>a</sup>	41,55 ± 11,76 <sup>b</sup>	25,68 ± 8,30 <sup>a</sup>	10,67*	0,00*
%G	16,91 ± 6,90 <sup>a</sup>	24,51 ± 7,70 <sup>b</sup>	13,59 ± 5,17 <sup>a</sup>	12,30*	0,00*
MG (kg)	13,41 ± 6,61 <sup>a</sup>	21,86 ± 8,79 <sup>b</sup>	11,01 ± 4,72 <sup>a</sup>	12,39*	0,00*
MCM (kg)	63,38 ± 7,00 <sup>a</sup>	65,31 ± 5,69 <sup>ab</sup>	68,80 ± 6,66 <sup>b</sup>	5,12*	0,01*

\*p<0,05 na ANOVA *one-way*; letras distintas representam médias significativamente diferentes por meio do teste *post-hoc* de Scheffe.

A partir desses dados, pôde-se constatar que a maioria das variáveis diferiu significativamente entre as posições de ataque, com exceção do DPA e do PA, diferentemente do resultado apresentado por Vasques et al (2005a) para os atletas juvenis de Santa Catarina, onde somente a MC, o PA e a MCM diferiram significativamente.

Os extremas, que são considerados os menores atletas morfologicamente, mas que provavelmente compensam com uma maior velocidade e mobilidade (BAYER, 1987), obtiveram os valores médios da maioria das variáveis aparentemente abaixo dos valores médios das demais posições.

Os pivôs, que costumam possuir os maiores valores das variáveis relacionadas à massa e à composição corporal (VASQUES, 2004), obtiveram valores significativamente superiores aos extremas na MC, provavelmente, facilitando a realização de fintas e giros (MORENO, 1997). Também foram significativamente superiores aos extremas e aos armadores nas variáveis Σ2DC, %G e MG, onde deve-se destacar os altos valores obtidos (41,55mm; 24,51 e 21,86kg; respectivamente), podendo, assim, ser considerados obesos.

Os armadores, que costumam possuir os maiores valores das variáveis ligadas a alturas e comprimentos (VASQUES, 2004), possuíram valores significativamente superiores aos extremas nas variáveis ES, ENV, DRU e MCM. A ES e a ENV facilitam a realização de arremessos mais potentes e por cima da defesa (MARQUES, 1987), enquanto a MCM, assim como a MC, facilita a realização de fintas (MORENO, 1997).

Deve-se destacar que, apesar de haver diferenças entre as médias das variáveis por posição de ataque, nenhuma posição obteve o valor médio da ENV 6% maior que o da ES, conforme recomenda Cercel apud Marques (1987), mas apenas 2,03 para extremas; 1,21 para pivôs e 2,31% para armadores. Nenhuma posição ultrapassou o valor mínimo de 24cm (Fischer et al, 1991-92) no DPA (23,04; 23,59 e 23,42cm; respectivamente) e obteve valores do %G (16,91; 24,51 e 13,59; respectivamente) entre 6 e 11% (GLANER, 1996).

A Tabela 3 mostra e compara, por meio do ANOVA *one-way* e teste *post-hoc* de Scheffe, os valores médios e desvios padrões dos atletas dos Jogos Abertos de Santa Catarina 2004 por posição defensiva de jogo.

TABELA 3 -Valores médios, desvios padrões e comparação dos atletas dos Jogos Abertos de Santa Catarina por posição defensiva de jogo.

Variáveis	1 (n = 30)	2 (n = 19)	3 (n = 23)	F	p
MC (kg)	76,16 ± 9,21	82,81 ± 9,49	81,89 ± 9,62	3,78*	0,03*
ES (cm)	175,91 ± 6,02 <sup>a</sup>	181,65 ± 6,86 <sup>b</sup>	182,86 ± 4,21 <sup>b</sup>	11,03*	0,00*
ENV (cm)	179,19 ± 6,77 <sup>a</sup>	185,04 ± 9,04 <sup>b</sup>	187,36 ± 6,04 <sup>b</sup>	9,02*	0,00*

DPA (cm)	23,09 ± 1,22	23,32 ± 1,52	23,57 ± 1,22	0,86	0,43
DRU (cm)	5,94 ± 0,34 <sup>a</sup>	6,09 ± 0,26 <sup>ab</sup>	6,17 ± 0,31 <sup>b</sup>	4,00*	0,02*
PA (cm)	28,08 ± 2,01	28,97 ± 1,01	28,89 ± 1,43	2,43	0,10
Σ2DC (mm)	27,13 ± 10,20	31,95 ± 11,95	28,83 ± 10,66	1,15	0,32
%G	15,90 ± 6,78	17,85 ± 7,93	15,55 ± 7,00	0,62	0,54
MG (kg)	12,50 ± 6,44	15,08 ± 7,86	13,13 ± 7,06	0,80	0,45
MCM (kg)	63,66 ± 6,03 <sup>a</sup>	67,73 ± 7,83 <sup>ab</sup>	68,76 ± 6,67 <sup>b</sup>	4,26*	0,02*

\*p<0,05 na ANOVA *one-way*; letras distintas representam médias significativamente diferentes por meio do teste *post-hoc* de Scheffe; Scheffe não localizou a diferença na MC.

Pôde-se verificar que nos atletas dos Jogos Abertos 2004 não houve um aumento de todas as variáveis do marcador 1 para o marcador 3, como aconteceu com os atletas dos Jogos Abertos 2004 (VASQUES et al, 2005a). O marcador 2 foi, em algumas variáveis, superior ao marcador 3.

Quando comparados pelas posições ofensivas de jogo, os atletas diferiram entre si em oito variáveis, enquanto que, quando comparados por posição defensiva, diferiram entre si somente em cinco variáveis, as quais estão entre as oito anteriores (MC, ES, ENV, DRU e MCM).

O estudo de Vasques et al (2005a) sobre os atletas juvenis de Santa Catarina mostrou que os atletas diferiram entre si em somente três variáveis no ataque e sete na defesa, em uma proporção oposta à que se mostra aqui. Ou seja, pode-se supor que, enquanto os atletas das categorias de base diferem mais entre si defensivamente, os atletas adultos diferem mais entre si ofensivamente.

Os marcadores 2 e 3 obtiveram os valores médios da ES e da ENV significativamente superiores aos valores obtidos pelo marcador 1, facilitando, assim, a realização de bloqueios mais elevados (BAYER, 1987).

Os marcadores 3, por sua vez, obtiveram os valores médios do DRU e da MCM significativamente superiores ao marcador 1. A MCM é diretamente proporcional à MC e, provavelmente, também facilitou a marcação de fintas (MORENO, 1997).

Assim como na comparação dos atletas por posição ofensiva de jogo, o valor médio da ENV dos marcadores 1, 2 e 3 não ultrapassou o valor médio da ES em 6% (Cercel apud MARQUES, 1987), mas em apenas 1,86% para extremas, 1,87% para pivôs e 2,46% para armadores. Os atletas, divididos por posições defensivas, não ultrapassaram no DPA, em média (23,09; 23,32 e 23,57cm; respectivamente), o valor mínimo de 24cm proposto por Fischer et al (1991-92). No %G, ultrapassaram (15,90; 17,85 e 15,55; respectivamente) a faixa de 6 a 11% estipulada por Glaner (1996).

## CONCLUSÕES

Conclui-se que os atletas adultos de handebol de Santa Catarina, ao contrário dos atletas juvenis do mesmo Estado, diferiram mais entre si quando comparados por posição ofensiva de jogo do que quando comparados por posição defensiva de jogo.

Assim como em outros estudos, pode-se verificar que os extremas foram morfológicamente menores que as demais posições. Os armadores obtiveram os maiores valores da MC, ES, ENV, DRU e MCM, enquanto os pivôs obtiveram os maiores valores da MC e das variáveis indicadoras da gordura corporal (Σ2DC, %G e MG).

Ao comparar os atletas por posição defensiva de jogo, verifica-se que o marcador 1 apresentou valores inferiores da ES e da ENV aos marcadores 2 e 3, e valores inferiores do DRU e da MCM ao marcador 3, demonstrando, assim, sua inferioridade morfológica.

Os marcadores 1 e os extremas, provavelmente, são, em sua maioria, os mesmos atletas, por apresentarem inferioridade morfológica em relação às demais posições. Enquanto que os marcadores 2 e 3, e os armadores e os pivôs também, provavelmente são os mesmos atletas.

No entanto, devido à falta de estudos sobre comparação defensiva e ofensiva de atletas de handebol e à divergência aqui encontrada entre os atletas juvenis e adultos do Estado, recomenda-se que sejam realizados estudos com diferentes categorias e níveis de rendimento, com o objetivo de estabelecer um parâmetro para comparação entre os atletas por posição.

## REFERÊNCIAS

BAYER, C. **Técnica del balonmano: la formación del jugador**. Barcelona, Espanha: Ed. Hispano Europea, 1987.

CBHB. **Regras Oficiais de Handebol - 2002**. Trad. de Sálvio Pereira Sedrez. Disponível em: <[www.brasilhandebol.com.br](http://www.brasilhandebol.com.br)> acessado em 04 fev 2005.

FISCHER, G.; HOFMANN, H.; PABST, S. & PRANGE, D.. La escuela de porteros en balonmano. In: SECO, J.D.R. **Estudio monográfico sobre el portero**. Madrid, Espanha: INEF, 1991-92.

FORSYTH, H.L. & SINNING, W.E. The anthropometric estimation of body density and lean body weight of male athletes. **Medicine Science and Sports**. v.5, n.3, p.174-180, 1973.

GLANER, M.F. **Morfologia de atletas pan-americanos de handebol adulto masculino**. [Dissertação de mestrado - Mestrado em Ciência do Movimento Humano] Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

\_\_\_\_\_. Perfil morfológico dos melhores atletas pan-americanos de handebol por posição de jogo. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. v.1, n.1, p.69-81, 1999.

JACKSON, S.A. & POLLOCK, M.L. Generalized equations for predicting body density of men. **British Journal of Nutrition**. v.40, p.497-504, 1978.

MARQUES, A.T. A importância dos parâmetros antropométricos e das qualidades físicas no rendimento. **Revista Setemetros**. v.5, 1987.

MARTIN, A.L.; CARTER, J.E.L.; HENDY, K.C. & MALINA, R.M. Segment lengths. In: LOHMAN, T.G.; ROCHE, A.F. & MARTORELL, R. **Anthropometric standardization reference manual**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1991.

MARTINI, K. **Andebol: técnica – tática – metodologia**. Trad. de Ana Prudente. Portugal: Publicações Europa-América Lda, 1980.

MORENO, F.M.A. Detección de talentos en balonmano. **Revista Educación Física y Deportes**. v.2, n.6, 1997.

PETROSKI, E.L. **Desenvolvimento e validação de equações generalizadas para a estimativa da densidade corporal em adultos**. [Tese de doutorado - Doutorado em Ciência do Movimento Humano] Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

\_\_\_\_\_. [organizador]. **Antropometria: técnicas e padronizações**. Porto Alegre: Pallotti, 2003.

RUIZ, L. & RODRÍGUEZ, J.E. Estudio del somatotipo en jugadoras de balonmano por puestos y categorías. **Apunts. Medicina Deportes**. v.137, p.25-31, 2001.

SIRI, W.E. Body composition from fluid space and density. In: BROZEK, J. & HANSCHERL, A. **Techniques for measuring body composition**. Washington DC: National Academy of Science, 1961.

TENROLLER, C.A. **Handebol: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

VASQUES, D.G. **Antropometria e composição corporal de atletas de handebol masculino do Estado de Santa Catarina**. [Monografia de graduação – Graduação em Educação Física - Licenciatura] Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VASQUES, D.G.; ANTUNES, P.C.; SILVA, T.J. & LOPES, A.S. Morfologia de atletas de handebol – comparação por posição ofensiva e defensiva de jogo. **Revista Educación Física y Deportes**. v.10, n.81, 2005a.

VASQUES, D.G.; ANTUNES, P.C.; LOPES, A.S. & DUARTE, M.F.S. Morfologia dos atletas de handebol masculino de Santa Catarina (no prelo). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v.13, n.2, 2005b.

**Endereço do autor:**

Daniel Giordani Vasques  
Rua Vereador José do Vale Pereira, 48, apto.204  
CEP 88080-240, Bairro Coqueiros  
Florianópolis-SC, Brasil

Comunicação oral - GTT Rendimento de Alto Nível  
Tecnologia de apresentação: **datashow**



## DESEMPENHO DE ATLETAS BRASILEIROS DO SALTO TRIPLO NAS DIFERENTES CATEGORIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Prof. Nelio Alfano Moura<sup>1,2</sup>

Prof. Dr. João Paulo Borin<sup>1</sup>

Prof. Ms. Carlos Roberto Pereira Padovani<sup>3</sup>

Prof. Dr. Carlos Roberto Padovani<sup>4</sup>

Curso de Mestrado em Educação Física - FACIS - Faculdades de Ciências da Saúde da  
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba<sup>1</sup>  
FAEFF - Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UMESP - Universidade Metodista  
de São Paulo<sup>2</sup>  
Faculdade de Tecnologia - FATEC - Botucatu/SP<sup>3</sup>  
Departamento de Bioestatística Unesp - Botucatu/SP<sup>4</sup>

### **Resumo**

*O presente estudo objetivou descrever as técnicas usadas pelos melhores triplistas brasileiros, em cada categoria oficial (Menores, Juvenil, Sub-23 e Adulto). Foram realizados 67 saltos por 31 atletas, classificando-se as técnicas em Hop-dominante, Jump-dominante e Equilibrada. Os resultados mostraram que: i) não houve diferença nos resultados oficiais e reais entre Menores e Juvenis e entre Sub-23 e Adultos; ii) os Menores tiveram perdas na impulsão significativamente maiores que os Sub-23 e Adultos e, por fim, iii) houve predomínio no uso das técnicas Hop-dominante e Equilibrada em Menores, Sub-23 e Adultos, enquanto Juvenis não demonstraram nenhuma preferência.*

*Palavras-chave: Performance humana, atletismo, saltos*

### **Abstract**

*Our goal was to describe techniques used by the best Brazilian jumpers, in each official age-group (Youth, Junior, Under-23 and Adult). Sixty-seven jumps performed by 31 athletes were classified in Hop-dominated, Jump-dominated and Balanced. Results showed that: i) there was no difference between results achieved by Youths and Juniors, nor between Under-23 and Adults; ii) Youths lost more distance at take-off than Under-23 and Adults; iii) Youths, Under-23 and Adults predominantly used Hop-dominated and the Balanced techniques while Juniors showed no preferences.*

*Keywords: Human performance, athletics, jumps*

## **Resumen**

*Este estudio pretende describir las técnicas usadas por los mejores triplistas brasileños, en cada categoría oficial (Menores, Juvenil, Sub-23, Adulto). Sesenta y siete saltos realizados por 31 atletas fueron clasificados como Hop-dominantes, Jump-dominantes o Equilibrados. Los resultados indicaron que: i) resultados oficiales y reales no se diferenciaron entre Menores y Juveniles, ni entre Sub-23 y Adultos; ii) Menores presentaron mayores pérdidas en el despegue; y iii) Menores, Sub-23 y Adultos usaron predominantemente las técnicas Hop-dominante y Equilibrada, encuanto los Juveniles no demostraron ninguna preferencia.*

*Palabras-clave: Performance humana, atletismo, saltos*

## ***Introdução***

A técnica do salto triplo tem recebido diferentes influências ao longo do tempo. Americanos e australianos tiveram bastante sucesso no início do século XX, até que os japoneses, nos anos 30, assumiram posição dominante. As técnicas modernas de salto, no entanto, começaram a ser experimentadas nos anos 50. A partir dessa época, a contribuição brasileira para a evolução da prova foi muito importante e pode ser evidenciada de maneira objetiva (JONATH et al., 1977; ARNOLD, 1986). Um aspecto considerado fundamental para a técnica do salto triplo diz respeito à distribuição dos saltos parciais. HAY (1992) enfatiza que, ao contrário da maioria das outras provas de campo, onde um único esforço máximo é requerido, no salto triplo o atleta deve realizar dois esforços sub-máximos, seguidos de um esforço máximo. A graduação da intensidade dos dois esforços sub-máximos parece ser um fator central na técnica do salto triplo. Atualmente, treinadores e pesquisadores concordam com a proposta de HAY (1992), que classifica as técnicas de acordo com o ênfase dado a cada fase. Essas fases serão citadas de acordo com a nomenclatura internacional, onde *Hop* é a primeira, *Step*, a segunda, e *Jump*, a terceira fase (MOURA et al, 1994). HAY (1992) afirma que a maioria dos triplistas procura produzir um *Step* que contribua com cerca de 30% da distância total, e experimentam diferentes amplitudes de *Hop* e *Jump*, na busca da distribuição ótima do esforço. Sendo assim, a classificação proposta por ele para as técnicas do salto triplo é a seguinte:

- Hop-Dominante: Nessa técnica, o *Hop* é ao menos 2 pontos percentuais maior que a segunda fase mais longa;
- Jump-Dominante: *Jump* pelo menos 2 pontos percentuais maior que a segunda fase mais longa;
- Equilibrado: Duas fases mais longas com diferença menor que dois pontos percentuais.

Acredita-se que, quando se modifica a distribuição dos saltos, modificam-se também as condições que determinam a conservação de velocidade e energia ao longo das três fases (FUKASHIRO e MIYASHITA, 1983). No entanto, não se sabe ainda qual distribuição seria mais vantajosa. Tem sido sugerido que talvez não haja uma única distribuição ótima para todos os saltadores (DYSON, 1982), embora seja possível que cada saltador possa ter a sua própria, que lhe permita obter os melhores resultados em um dado momento (HAY, 1992; YU e HAY, 1996). Critérios para determinar essa distribuição ótima individual, no entanto, ainda não foram bem estabelecidos.

Nos estudos biomecânicos dos saltos horizontais, é comum a distinção entre distância oficial e distância efetiva ou real. A primeira é definida como a distância horizontal medida de acordo com as regras oficiais, e a segunda refere-se à distância medida desde o ponto de impulsão até o pé no instante da queda na areia. Dessa maneira, a distância efetiva pode ser definida como a soma da distância do pé até a tábua, a distância oficial e a distância perdida durante a queda (ARAMPATZIS et al., 1999). Outros autores definem distância real como a soma da distância oficial e a distância perdida na tábua (HAY, 1986; HAY, 1992; LEES et al, 1993). Essa é a definição que será usada nesse texto.

FUKASHIRO e MIYASHITA (1983) afirmam que a distância obtida no salto triplo depende largamente da velocidade horizontal que pode ser desenvolvida durante a corrida

de abordagem, e da extensão com que tal velocidade pode ser controlada, conservada e distribuída ao longo das três fases. Além disso, a cada apoio, uma certa quantidade de velocidade vertical deve ser gerada, e isso normalmente ocorre às custas de velocidade horizontal (YU e HAY, 1996; YU, 1999).

Em 1985, HAY e MILLER publicaram uma análise cinemática da final da prova do salto triplo nos Jogos Olímpicos de Los Angeles. Nesse estudo, verificaram que sete saltadores apresentaram predominância do *Hop* e cinco do *Jump*. Foi interessante notar que nenhum deles apresentou uma distribuição normalmente preconizada, na época, como ideal (35%-30%-35%), embora os valores médios do grupo inteiro fossem muito parecidos com isso. BRÜGGEMANN e ARAMPATZIS (1999) também verificaram que os resultados médios dos oito finalistas do Campeonato Mundial de Atletismo de 1997 representavam uma distribuição equilibrada, embora a análise dos dados individuais mostrasse que metade desse grupo tivesse predominância do *Hop*, incluindo dois dos três medalhistas. HAY (1999) voltaria a investigar finalistas olímpicos do salto triplo em 1996, por ocasião dos Jogos Olímpicos de Atlanta. Seus resultados mostraram que metade dos atletas usou a técnica *Hop*-dominante, embora aparentemente as técnicas equilibrada e *Jump*-dominante fossem ao menos tão eficientes quanto aquela.

Parece existir uma relação inversa entre o comprimento do *Hop* e do *Jump*. HAY (1995) chega a sugerir que a maioria dos saltadores têm um *Hop* maior do que seria ótimo para eles, prejudicando posteriormente o *Jump* e a distância total do salto.

Assumindo que triplistas têm tentado manter a contribuição do *Step* entre 28 e 30%, que a relação entre valor percentual do *Hop* e distância total tenha a forma de U-invertido, como ocorre também com a relação entre o valor percentual do *Jump* e a distância total do salto triplo, HAY (1993) propõe que essas duas relações sejam combinadas, formando uma figura tridimensional com a forma de uma montanha. Essas idéias gerais foram usadas pelo autor para obter uma indicação do que deve ser a distribuição ótima do esforço para um determinado saltador.

HAY (1995) voltaria a explorar essa estratégia de análise, encontrando consistentemente que mesmo saltadores de alto nível tendem a efetuar o *Hop* maior do que seria recomendado para eles. Posteriormente, YU e HAY (1996) propuseram um método objetivo de determinar a distribuição ótima para um determinado saltador, baseado na relação individual entre perdas de velocidade horizontal e ganhos de velocidade vertical durante as fases de apoio no salto triplo (A1), e na velocidade horizontal no momento do apoio para o *Hop*. Quatro saltadores de alto nível foram estudados, e o modelo de otimização apresentado pelos autores sugere que, quando A1 é menor que 0,5 uma técnica *Hop*-dominante ou equilibrada deve ser usada (*Hop* maior que 35% e *Jump* menor que 37%); quando for maior que 0,9 uma técnica *Jump*-dominante seria mais adequada (*Hop* menor que 32% e *Jump* maior que 36%). A técnica ideal quando os valores de A1 se encontram entre 0,5 e 0,9 dependeria também da velocidade horizontal de abordagem. Essa estratégia para determinação da distribuição ótima individual no salto triplo tem o mérito de ser objetiva. O modelo de otimização foi validado, e sua capacidade de prever o resultado real foi considerada boa pelos autores. No entanto, em três dos quatro casos o modelo de otimização gerou valores percentuais para o *Jump* acima de 40%, o que raramente se observa em saltos reais. Contribuições do *Hop* inferiores a 30% também são extremamente raras, se não inexistentes, embora o modelo sugira que dois indivíduos teriam seus

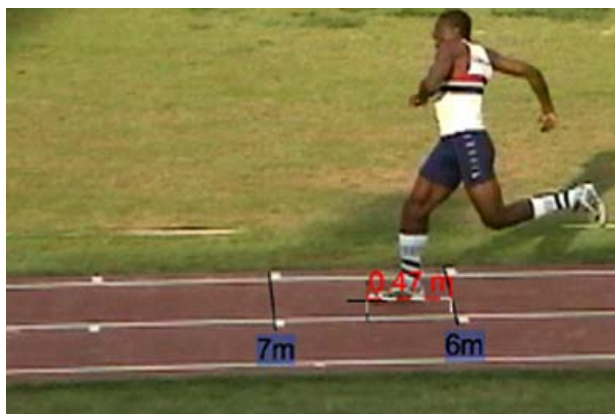
resultados melhorados se produzissem nessa fase apenas 28% da distância total. Parece claro que esse é um caminho promissor, mas que o modelo ainda necessita ser refinado.

No processo de formação de um saltador de elite internacional, um dos primeiros passos para entender as relações entre os saltos parciais e para buscar a distribuição ótima individual consiste em conhecer as técnicas utilizadas nas diferentes categorias de base. Surpreendentemente, apesar da rica tradição brasileira na prova, não há dados descritivos a respeito da distribuição dos saltos parciais em triplistas brasileiros nessas categorias, e informações sobre a categoria adulta são também muito escassas. Dessa maneira, o objetivo desse estudo foi descrever as técnicas usadas pelos melhores triplistas brasileiros do sexo masculino, em cada categoria oficial (Menores, Juvenil, Sub-23 e Adulto).

## ***MATERIAL E MÉTODOS***

As provas de salto triplo masculino de diversas competições oficiais promovidas pela Federação Paulista de Atletismo e Confederação Brasileira de Atletismo em 2004 foram analisadas, particularmente os Campeonatos Estaduais e os Campeonatos Brasileiros das diferentes categorias. Uma câmera digital Sony ® modelo DCR-PC101, móvel nos eixos X e Z, operando a uma frequência de 60 Hz e colocada perpendicularmente ao corredor de salto, gravou todas as tentativas nesses eventos, do início da corrida de abordagem ao momento da queda na areia. Marcas de 5 centímetros de largura e 15 cm de comprimento foram colocadas simetricamente, nos dois lados do corredor de saltos, em intervalos de 1 metro.

A amplitude de cada fase do salto foi determinada com o auxílio do software DartTrainer Team Pro®, versão 2.5.3.31, da Dartfish Inc.®. Esse programa possui ferramentas que permitem, após a preparação do ambiente onde ocorre a ação, medir as distâncias dos saltos parciais. Em um primeiro passo, a ferramenta "*Line*" é usada para unir as marcas simétricas colocadas em cada lado do corredor de saltos. No caso ilustrado, as marcas em questão estão colocadas 6 e 7 metros após a tábua de impulsão, e o atleta encontra-se realizando a queda do Hop. No passo seguinte utiliza-se outra ferramenta ("*Measure*") para fazer o programa reconhecer que a distância entre as duas linhas é de 1,00m. Finalmente, a mesma ferramenta é usada para determinar a distância entre a ponta do pé e a linha dos seis metros (Figura 1).



**Figura 1.** Distância entre a ponta do pé e a linha dos 6 metros, determinada pela ferramenta "Measure".

O maior salto real válido realizado por cada atleta finalista em cada competição foi analisado, resultando em um total de 67 saltos. Ao término da coleta, a melhor tentativa de cada atleta ( $n = 31$ ) foi selecionada para o estudo. Os atletas foram divididos em 4 grupos, de acordo com as categorias oficiais do atletismo brasileiro (Menores, Juvenil, Sub-23 e Adulto).

Após a coleta dos dados, os valores foram transcritos para uma planilha específica, e armazenados em banco computacional, produzindo-se informação nos planos descritivo (medidas de tendência central e dispersão) e inferencial. Para comparação das variáveis observadas foram realizados o teste de Goodman para contrastes entre e dentro de proporções multinomiais e a técnica da análise de variância (ANOVA) para o modelo com um fator (NORMAN e STREINER, 1994). O nível de significância adotado foi  $p \leq 0,05$ .

## RESULTADOS

A descrição dos resultados oficiais e reais no salto triplo obtidos pelos diferentes grupos encontra-se na tabela 1. Os resultados da ANOVA complementada com o pós-teste de Tukey não revelou diferença significativa entre os valores médios obtidos pelos Menores em comparação aos Juvenis, e nem entre as categorias Sub-23 e Adulta. Todas as demais diferenças foram significantes ( $p < 0,0001$ ).

Tabela 1: Valores médios  $\pm$  desvio-padrão dos resultados do salto triplo nas diferentes categorias. <sup>(1)</sup> Duas médias seguidas de uma mesma letra não diferem entre si ( $P > 0,05$ ).

Resultado	Menores	Juvenil	Sub-23	Adulto
Oficial (m)	14,40 $\pm$ 0,53 a <sup>(1)</sup>	14,65 $\pm$ 0,31 a	15,69 $\pm$ 0,65 b	16,13 $\pm$ 0,77 b
Real (m)	14,62 $\pm$ 0,53 a	14,87 $\pm$ 0,42 a	15,76 $\pm$ 0,65 b	16,22 $\pm$ 0,76 b
n	8	8	7	8

HAY (1992) reportou que a distância perdida na impulsão entre os finalistas dos Jogos Olímpicos de 1984, Campeonatos Mundiais de 1987, e Jogos Olímpicos de 1988 foi de, respectivamente, 10,0 cm, 9,6 cm e 7,5 cm. No presente estudo, os valores médios foram compatíveis com os reportados por ele, e podem ser vistos na Tabela 2. Quando comparamos os valores da distância perdida na tábua nas diferentes categorias do presente estudo, os atletas Menores tiveram perdas significativamente maiores que os Sub-23 e os Adultos ( $p < 0,05$ ).

Tabela 2: Perdas na impulsão (média  $\pm$  desvio-padrão) observadas nas diferentes categorias.

Variável	Menores	Juvenil	Sub-23	Adulto
Perdas na impulsão (m)	0,22 $\pm$ 0,14 <i>b</i>	0,11 $\pm$ 0,11 <i>ab</i>	0,07 $\pm$ 0,03 <i>a</i>	0,09 $\pm$ 0,06 <i>a</i>
N	8	8	7	8

Os dados coletados permitem estabelecer a distribuição percentilar dos resultados oficiais de saltadores brasileiros de elite nacional em cada uma das categorias estudadas (Tabela 3). Esse tipo de apresentação dos dados é útil, pois permite, a qualquer momento, determinar a localização de um determinado atleta em relação à elite de saltadores brasileiros em cada categoria, embora um número maior de observações seja necessário para a produção de uma escala confiável.

Na tabela 4, é apresentada a frequência com a qual cada técnica foi utilizada nas diferentes categorias, considerando-se, nesse caso, o número total de saltos analisados ( $n = 67$ ). Os resultados do teste de Goodman demonstraram que nas categorias Menores, Sub-23 e Adulto houve predominância das técnicas Hop-dominante e Equilibrada, em detrimento da técnica Jump-dominante. Nenhuma preferência pôde ser notada entre os atletas da categoria Juvenil. Também não foi encontrada qualquer diferença nas frequências de utilização das diferentes técnicas quando comparamos as categorias, exceto que os juvenis tendem a utilizar a técnica Jump-dominante com uma frequência igual à das outras duas. Quando combinamos todas as categorias, verifica-se que a técnica Jump-dominante (11,94%) foi utilizada com uma frequência significativamente menor que as demais ( $p < 0,05$ ), que responderam por 37,31% e 50,75%, respectivamente para Hop-dominante e Equilibrada.

Tabela 3: Escala percentil de triplistas de elite nacional nas diferentes categorias.

Medida descritiva	Menores	Juvenil	Sub-23	Adulto
Valor mínimo	13,79	14,30	14,95	15,47
P5	13,85	14,34	14,99	15,49
P10	13,91	14,34	15,02	15,50
P20	13,95	14,36	15,03	15,51
P25	13,97	14,42	15,04	15,52
P30	14,00	14,47	15,45	15,67
P40	14,10	14,56	15,68	15,88
P50	14,21	14,63	15,77	15,91
P60	14,38	14,66	16,08	16,17
P70	14,80	14,69	16,25	16,38
P75	14,89	14,87	16,29	16,59
P80	15,06	15,20	16,48	17,21
P90	15,16	15,30	16,60	17,66
P95	15,17	15,32	16,62	17,70
Valor máximo	15,18	15,33	16,62	17,72

Tabela 4: Frequência de utilização de cada técnica nas diferentes categorias. <sup>(1)</sup> Duas porcentagens seguidas de uma mesma letra minúscula não diferem quanto às categorias numa dada técnica. <sup>(2)</sup> Duas porcentagens seguidas de uma mesma letra maiúscula não diferem quanto às técnicas dentro da categoria ( $P > 0,05$ ).

Categoria	Hop-dominante	Jump-dominante	Equilibrado	n
Menores	7 (41,18%)	1 (5,88%)	9 (52,94%)	17
Juvenil	6 (31,58%)	6 (31,58%)	7 (36,84%)	19
Sub-23	6 (40,00%)	0 (0,00%)	9 (60,00%)	15
Adulto	6 (37,50%)	1 (6,25%)	9 (56,25%)	16

## **DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

Esperava-se que o resultado competitivo melhorasse linearmente com a idade, porém, como foi observado no presente estudo, as diferenças entre as categorias Menores e Juvenil, bem como entre os atletas Sub-23 e Adultos, não se mostraram estatisticamente significantes. Essa ausência de significância pode ser devida ao pequeno número de observações, que enfraquece a potência do procedimento estatístico, ou à característica transversal do estudo. Se considerarmos que a precisão é um fator importante nas provas de saltos, e que é treinável, também seria de se esperar que a distância perdida na impulsão fosse diminuindo com a progressão das categorias etárias. Efetivamente, os atletas mais jovens (categoria Menores) mostraram perdas na impulsão significativamente maiores que os atletas Sub-23 e Adultos. McNAB (1977) sugere que uma abordagem é boa quando se utiliza ao menos 12 cm da tábua de impulsão (consequentemente, com perdas iguais ou



menores a 8 cm). Apenas os atletas das categorias Sub-23 (7 cm) e Adulto (9 cm) tiveram perdas semelhantes a essas, indicando que indivíduos com maior tempo de prática podem desenvolver estratégias para melhorar a precisão da corrida de abordagem.

A construção de uma tabela com valores percentis pode facilitar a localização de qualquer atleta dentro de sua categoria, a qualquer momento. A tabela apresentada nesse estudo representa um primeiro esforço para a construção de uma escala brasileira com esses fins.

Quando consideramos as técnicas usadas nas diferentes categorias, encontramos resultados que podem ser considerados surpreendentes. Embora a distância dos saltos tenda a aumentar com a progressão das categorias etárias, a frequência de utilização das diferentes técnicas tende a se manter inalterada. VERKHOSHANSKY (apud HAY, 1992) sugeriu que haveria uma certa regularidade nas alterações técnicas experimentadas pelos saltadores de triplo ao longo de suas carreiras. Segundo esse autor, a princípio, a distância total aumenta (dos 12 aos 14 metros) devido a aumentos na distância do Step e, em menor grandeza, do Jump. Mais tarde, as distâncias aumentam (dos 14 aos 16 metros) devido ao aumento do Hop, com estabilização do Jump. Finalmente, dos 16 aos 18 metros, o progresso seria mediado por um aumento da distância do Jump. Essas alterações deveriam conduzir a mudanças claras na técnica utilizada pelos saltadores nas diferentes categorias, ou ao menos nas diferentes regiões de rendimento, o que não pôde ser verificado nesse estudo. O acompanhamento longitudinal dos saltadores parece ser importante para uma melhor compreensão das relações entre as técnicas utilizadas e o desempenho no salto triplo.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

1. ARAMPATZIS, A.; BRÜGGEMANN, G. P. and WALSCH, M. Biomechanical Analysis of the Jumping Events – Long Jump. In: BRÜGGEMANN, G. P., KOSZEWSKI, D. and MÜLLER, H. (eds.). Biomechanical Research Project: Athens 1997. Final Report. Oxford, Meyer & Meyer Sport, 1999.
2. ARNOLD, M. The Triple Jump. British Amateur Athletic Board, London, 1986.
3. BRÜGGEMANN, G.-P. and ARAMPATZIS, A. Biomechanical Analysis of the Jumping Events – Triple Jump. In: BRÜGGEMANN, G.-P.; KOSZEWSKI, D. and MÜLLER, H. Biomechanical Research Project: Athens 1997. Final Report. Oxford, Meyer & Meyer Sport, 1999.
4. DYSON, G.H.G. Mecanica del Atletismo. Madrid, INEF, 1977.
5. FUKASHIRO, S. and MIYASHITA, M. An estimation of the velocities of three take off phases in 18-m triple jump. Med. Sci. Sports Exerc., 15(4):309-312, 1983.
6. HAY, J.G. Citius, Altius, Longius (Faster, Higher, Longer): The biomechanics of jumping for distance. J. Biomech., 26(S1):7-21, 1993.
7. HAY, J.G. Effort distribution and performance of Olympic Triple Jumpers. J. Appl. Biomech., 15(1), 1999.
8. HAY, J.G. The biomechanics of the long jump. Exerc. Sports Sci. Review, 14:401-446, 1986.
9. HAY, J.G. The biomechanics of triple jump: a review. J. Sports Sci., 10:343-378, 1992.

10. HAY, J.G. The case for a jump-dominated technique in the triple jump. Track Coach, 132:4214-4219, 1995.
11. HAY, J.G.; MILLER, J.A.: Techniques used in the triple jump. Int. J. Sports Biomech., 1:185-196, 1985.
12. JONATH, U.; HAAG, E. e KREMPEL, R. Atletismo 1 - Corrida e Salto. Casa do Livro editora Ltda., Lisboa, 1977.
13. LEES, A.; FOWLER, N. and DERBY, D. A biomechanical analysis of the last stride, touch-down and take-off characteristics of the women's long jump. J. Sports Sci., 11:303-314, 1993.
14. McNAB, T. Triple Jump. London, B.A.A.B., 1977.
15. MOURA, N.A.; DUARTE, M.; MOCHIZUKI, L.; SÁ, M.R. e AMADIO, A.C. Distribuição dos Saltos Parciais na Prova do Salto Triplo Masculino e Feminino - Análise Biomecânica. Boletim IAAF - Centro Regional de Desarrollo - Santa Fé. Número 12, 1994.
16. PADOVANI, C.R. Estatística na Metodologia de Investigação Científica. Botucatu. UNESP, 1995.
17. YU, B. Horizontal-to-vertical velocity conversion in the triple jump. J. Sports Sci., 17(3):221-9, 1999.
18. YU, B. and HAY, J.G. Optimum phase ratio in the triple jump. J. Biomech., 29:10 1283-9, 1996

Endereço:

Rua Joaquim Távora, 1161, Ap. 93

Vila Mariana

04015-002 - São Paulo - SP

e-mail: [mmatletismo@uol.com.br](mailto:mmatletismo@uol.com.br)

Tecnologia da apresentação: Data-show

## DO FUTEBOL DE SALÃO AO FUTSAL: UMA ANÁLISE DAS EVOLUÇÕES TÁTICAS E SUA RELAÇÃO COM AS MUDANÇAS DE REGRA

Luciano Jahnecka, acadêmico ESEF/UFPel; Thiago Terra Borges, acadêmico ESEF/UFPel; Ricardo Prestes Tavares, acadêmico ESEF/UFPel; João Gilberto Mattos Giusti, Especialista em Educação Física Escolar, Colégio Gonzaga; e Renato Siqueira Rochefort, Mestre, ESEF/UFPel.

*Resumo: O presente estudo tem por finalidade averiguar as constantes evoluções táticas que vêm ocorrendo no treinamento do Futsal relacionando-as com as frequentes mudanças nas regras e como isso têm afetado o treinamento de todas as categorias deste desporto. Este estudo é classificado sendo exploratório de cunho descritivo e o instrumento utilizado será uma entrevista não-padronizada. O foco principal de nossa pesquisa é saber a opinião dos profissionais da área do Futsal sobre as mudanças de regras e como estas têm influenciado no trabalho diário dos mesmos nos clubes desde a iniciação até o alto nível.*

*Resumen: El presente estudio tiene el propósito de descubrir las constantes evoluciones tácticas que están pasando en el entrenamiento del Futsal las relacionando con los cambios frecuentes en las reglas y como eso ha estado afectando el entrenamiento de todas las categorías de este deporte. Este estudio es clasificado como exploratorio de cuño descriptivo y el instrumento usado será una entrevista no-estandarizada. El enfoque principal es de nuestra investigación es saber la opinion de los profesionales del área del futsal sobre los cambios de reglas y cómo éstos han estado influenciando en el trabajo diario de los mismos en los clubes desde la iniciación al alto rendimiento.*

*Abstract: The present study has purpose to discover the constants tactical evolutions that are happening in Futsal training relating them with frequent changes in the rules and how this have been affecting the training in all categories of this sport. This study is classified being exploratory of descriptive stamp and used instrument a non-standardized interview. Main focus of our research is know the professional's Futsal opinion on changig rules and how these have been influencing the daily work in clubs from the initiation to the high level.*

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos as regras do Futsal foram mudadas constantemente com o objetivo de tornar o esporte mais popular para o público e dinâmico para os atletas, por isso a justificativa deste trabalho se apóia nas perspectivas de treinamento, tanto para a iniciação a esse desporto bem como para o treinamento de alto nível. Consideramos de extrema importância uma análise sob esta perspectiva visto que para um bom profissional da nossa área é imprescindível a atualização das técnicas e mudanças relativas a qualquer desporto onde esse profissional está inserido como campo de trabalho.

A partir dessas análises comparamos as principais mudanças relativas a esse desporto, procurando principalmente auxiliar os profissionais direta ou indiretamente, ou seja, informar aos estudantes e profissionais que não trabalham diariamente com o Futsal, bem como auxiliar àqueles profissionais que vivem seu mercado de trabalho a partir deste desporto. A importância de nosso trabalho também se justifica pela falta de pesquisas com esse tipo de análise, o que ocorre na maioria das vezes é uma rápida adaptação por parte dos atletas, clubes e treinadores, sem uma maior discussão e abordagem das mudanças dessa regras. Porque não pensarmos o papel do profissional de Educação Física também atuando junto às discussões relativas ao seu mercado de trabalho, neste caso, o treinamento de desporto?

A primeira regra analisada será a relacionada com a quadra de jogo. Na década de 80, segundo Pereira (s/d), o comprimento da quadra era de no mínimo 24 e no máximo 36 metros, já a largura variava entre 14 e 20 metros. Hoje o comprimento mudou para 25 no mínimo e no máximo 42 metros e a largura oscila entre 15 e 22 metros. Essas mudanças obrigaram os atletas a obterem um melhor condicionamento físico, pois com as dimensões da quadra aumentadas abriu-se um leque maior de movimentações dos jogadores durante o jogo, com isso foram criados novos sistemas táticos e suas variações ao longo da partida.

Outra regra modificada trata da bola de jogo cuja circunferência aumentou e o peso diminuiu em todas as categorias. Nas categorias Principal e Juvenil a circunferência mudou de no mínimo 53 e no máximo 55 centímetros, para os atuais 62 e 64 centímetros respectivamente e seu peso passou do mínimo de 470 e no máximo 500 gramas, para 400 no mínimo e máximo 440 gramas. Observou-se uma grande variação relacionada à pressão da bola, tendo em vista que há vinte anos quando a bola era largada a uma altura de dois metros do solo o primeiro salto não poderia ultrapassar 30 centímetros e 10 centímetros no segundo salto, esses dados hoje, para uma mesma altura, foram alterados para 65 centímetros no primeiro. Com as mudanças que ocorreram na bola de jogo, esta ficou mais difícil de ser controlada, porém proporcionaram jogadas de maior plasticidade contribuindo para um jogo mais bonito.

Quanto às substituições dos atletas, a regra antes falava em sete alterações no máximo durante uma partida, atualmente esse número é indeterminado, ou seja, a equipe pode realizar quantas mudanças achar necessária, sendo que permanece no banco de reservas um máximo de sete jogadores, podendo esses participar do jogo substituindo os jogadores titulares tantas vezes quanto o treinador achar necessário.

Relacionando a saída de bola da regra hoje utilizada com a regra mais antiga, hoje em dia pode-se fazer gol direto da saída de bola, coisa que não poderia acontecer antes, pois deveria haver pelo menos um toque na bola antes do chute a gol. Caso na saída de bola o primeiro toque do atleta fosse um chute direto à meta adversária esta deveria ser tocada por algum defensor inclusive o goleiro para validar-se o tento.

Na regra vigente o que diferencia da antiga regra quando o assunto é a validação do tento, hoje vale gol de qualquer parte da quadra de jogo coisa que não poderia acontecer, pois gol de dentro da área não seria validado, a menos que tocasse em algum defensor localizado dentro ou fora da referida área ou quando o chute fosse desferido de dentro da área de meta do executante, transpuser a bola a própria meta de gol, tocada ou não por atleta adversário colocado dentro da área. Atualmente vale gol de escanteio coisa que não poderia acontecer a menos que tocasse em algum defensor inclusive o goleiro.

Tendo em vista as faltas e incorreções de jogo, pode-se dividir em faltas técnicas, pessoais e disciplinares, sendo abordado a seguir as mais relevantes alterações. Nas faltas técnicas, seria considerada uma penalidade contra seu time, no caso do goleiro intervir em qualquer jogada fora de sua área de meta para disputar a bola, ficando caracterizada a sua participação fora da área de meta, no exato momento em que o mesmo tocar na bola, tocar em atleta adversário, ou obstruir a possibilidade do atleta adversário intervir em qualquer jogada. Atualmente o goleiro pode sair de sua área com os pés, sendo considerado como um jogador de linha.

As faltas pessoais acontecem quando o atleta comete intencionalmente alguma infração, dentre as quais a mais significativa mudança apresentou-se quando o goleiro toca ou controla a bola com as mãos depois que um companheiro a tenha passado deliberadamente com o pé, tanto com a bola em jogo ou quando esta vem de um arremesso lateral. Fato que poderia acontecer na antiga regra, pois não era passível de punição.

Os arremessos laterais eram realizados com as mãos e posteriormente passaram a ser cobrado com os pés, bem como o escanteio, aqui no Brasil. O arremesso de meta era efetuado por qualquer atleta não necessariamente o goleiro, a bola não poderia ultrapassar a linha central da quadra sem antes tocar no seu lado da quadra ou tocar em algum atleta adversário. Atualmente o arremesso é obrigatoriamente executado pelo goleiro com as mãos podendo a bola ultrapassar a linha central da quadra.

Por meio deste estudo pretendemos investigar e relacionar as mudanças nas regras do futsal, atrelando-as não apenas à evolução no jogo, como também as constantes alterações no treinamento das equipes de futsal, avaliando-as em todas as faixas etárias, inclusive nas categorias de base, cujo treinamento é influenciado constantemente visando à formação de atletas capazes de exercerem diversas funções durante o jogo.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Histórico do Futsal**

Não se pode afirmar ao certo a origem do Futsal, pois não há fatos que comprovem o nascimento da modalidade. Há controvérsias se o Futebol de Salão nasceu no Uruguai, impulsionado pelas vitórias nas Olimpíadas e na Copa do Mundo, ou se foi os brasileiros que levaram o esporte para Montevidéu, sendo jogado em quadras de basquete.

Conforme Lucena (2001) o esporte originou-se na ACM (Associação Cristã de Moços) de Montevidéu e suas regras foram estruturadas por volta de 1933, baseadas na junção da essência do futebol de campo, adequada ao tamanho da quadra de basquete, tendo trave e área adaptada do handebol e regulamentação do goleiro, que não pode sair da área, como no pólo aquático, neste mesmo período o Instituto Técnico da Federação Sul-Americana das ACMS promoveu um curso no Uruguai, distribuindo cópias das regras a todos os representantes da América do Sul.

No Brasil, a primeira publicação foi feita na revista de Educação Física número 6 (1936), de autoria de Roger Grain. As ACMS do Rio de Janeiro e de São Paulo foram às precursoras das primeiras prática de Futebol de Salão no Brasil, fazendo com que o esporte chegasse aos clubes recreativos e escolas.

O Futebol de Salão teve sua expansão em todo território nacional nas décadas de 40 e 50, quando começaram a ter os primeiros campeonatos e a fundação das primeiras entidades. A criação da primeira Federação foi no ano de 1954 no Rio de Janeiro sendo em seguida criada a Federação Paulista. No fim da década a CBD (Confederação Brasileira de Desportos) oficializou a prática do Futebol de Salão no Brasil, filiando e atuando em conjunto às federações estaduais com o intuito de aperfeiçoar e unificar as regras.

O primeiro campeonato brasileiro de seleções aconteceu em 1959 em São Paulo, consagrando o Rio de Janeiro campeão. Nas décadas de 60 e 70 foram fundadas a Confederação Sul Americana de Futebol de Salão, responsável pelos primeiros campeonatos entre países, e a Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA), regulamentada no Rio de Janeiro que agregou 32 nações as quais praticavam o esporte conforme as regras brasileiras. Essa entidade, presidida por João Havelange, promoveu campeonatos Pan-Americanos e Mundiais.

Com a extinção da CBD, foi criada a Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS), contribuindo ainda mais para a massificação do esporte no país. Nos anos 90, ocorre a união do Futebol de Salão que até então era promovido pela FIFUSA e do futebol de cinco, difundido pela FIFA, que a partir de então passa organizar o Futsal, termo adotado pela junção dos dois esportes. Atualmente o Futsal é praticado em mais de 70 países, de acordo com Voser e Giusti (2002) o Futsal é o esporte mais praticado no país.

## **2.2 Sistemas Táticos de Jogo no Futsal**

### **2.2.1 Sistema Tático 2x2**

É o sistema mais básico de jogo, utilizado nas categorias menores e equipes de menor condição técnica, conforme Mutti (2003), pode ser considerado a causa primária do 3x1, que mais tarde será abordado. Esse esquema teve origem por volta de 1950, e é caracterizado por ter dois jogadores da quadra de defesa, responsáveis pela armação da jogada e dois jogadores na quadra de ataque, responsáveis pela finalização da jogada. Esse esquema pode ser aplicado quando o adversário marca sob pressão ou tem um homem a menos em quadra, esse esquema ajuda na iniciação, pois traz um equilíbrio tanto defensivo como ofensivo sem grandes movimentações, no entanto, por esse mesmo motivo não apresenta grande variedade de jogadas, deixando tanto a defesa como o ataque carentes. Favorece equipes que tenham um goleiro com bom lançamento e um pivô que saiba dominar e escorar a bola de costas para o gol adversário.

### **2.2.2 Sistema Tático 2x1x1**

É um esquema bastante básico também, onde ficam dispostos os jogadores da seguinte maneira, dois atletas atrás, na armação da jogada, um no meio da quadra que irá ajudar nessa armação e um no ataque com bastante espaço de movimentação. Esse esquema pode ser considerado uma evolução do 2x2 por que quando o atleta do meio avança o sistema vira 2x2, mas quando ele recua para a armação possibilita uma maior variabilidade de jogadas, sem que para isso os outros atletas tenham que se movimentar muito, e por isso pode ser considerado um esquema para todas as categorias, uma vez que o grau de dificuldade na movimentação pode ser imposto de acordo com a capacidade dos executantes.

### **2.2.3 Sistema Tático 1x2x1**

É muito parecido com o esquema 2x1x1, mas com a variável de ter o homem da bola como último homem na armação da jogada, é quase o 3x1, e serve também para a introdução do mesmo, facilitando a assimilação deste pelos executantes, hoje em dia esse esquema é pouco usado no alto nível, devido a pouca movimentação dos atletas, uma vez que o fixo fica guardando posição e o pivô é usado como referência, deixando apenas para os alas a função de ligar a defesa e o ataque, sendo mais utilizado apenas em jogos com quadras pequenas.

### **2.2.4 Sistema Tático 3x1**

Esse é um dos sistemas mais ofensivos e mais utilizados no alto nível, pois possibilita uma enorme variação de movimentações e jogadas ensaiadas dos mais diversos níveis de dificuldade, esse sistema é mais usado em equipes de um nível mais elevado, pois se faz necessária uma boa qualidade técnica e excelente preparo físico para executar manobras ofensivas de qualidade sem desguarnecer a defesa. Nesse esquema o pivô tem papel muito importante, pois ele será sempre o jogador mais avançado tanto quando o time esta defendendo, pois ele dará o primeiro combate, como no ataque, quando ele será a referência na armação das jogadas além de atrair o fixo adversário, abrindo espaço para a infiltração dos seus companheiros.

### **2.2.5 Sistema Tático 4x0**

Também conhecido como quatro em linha, é o sistema mais moderno do futsal, muito utilizado na Espanha, conforme Molinuevo (s/d) esse posicionamento combinado com o 3x1 durante a partida é uma opção muito utilizada, pois permite uma variabilidade ímpar de movimentações e jogadas ensaiadas, mas deve-se ter muito cuidado com esse sistema, ele só é recomendado para equipes de alto nível devido a sua complexidade técnica e tática, pois nesse sistema todos os jogadores devem não só saber atuar em todas as posições, como também é exigido deles uma grande capacidade de entender o jogo e de se movimentar constantemente e sempre sabendo para onde esta indo e porquê além de estar sempre pronto a mudar de direção para confundir a marcação adversária. Esse sistema é mais recomendado em quadras grandes.

### **2.2.6 Sistema Tático 0x5**

É um sistema que só foi possível ser criado devido às mudanças da regra do futsal, ele consiste basicamente no 2x2 normal com o auxilio do goleiro mais ou menos no circulo central da quadra deixando a equipe atacante em vantagem numérica na quadra, esse sistema é arriscado, pois qualquer passe errado proporciona um contra-ataque do adversário quase sempre fatal tendo em vista que o goleiro não está no gol, por isso para na utilização desse sistema é recomendável um goleiro de bom passe e que chute bem de longa distancia, alguns treinadores optam por colocar um jogador como goleiro-linha para suprir essas necessidades. Outra possível formação com o goleiro-linha é quando o goleiro fica numa das alas e o jogador do centro da quadra fica entre a área adversária e a marca do tiro livre esse sistema é mais usado quando o goleiro não tem o perfil de finalizador então ele é usado para criar a vantagem numérica, mas proporcionar a outro jogador a

possibilidade de finalização. Esse sistema é mais arriscado ainda, pois nele o goleiro fica como último homem, mas troca passes na frente do seu gol, que esta totalmente vulnerável.

### **3. METODOLOGIA**

Tendo como referência as classificações sobre metodologia, o presente estudo pode ser caracterizado de acordo com Demo (1989), como sendo um estudo exploratório de cunho descritivo, pois pretendeu-se com o mesmo diagnosticar, com os profissionais da área do futsal da cidade de Pelotas de diversas categorias. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória e intencional.

A área de abrangência deste estudo foi limitada geograficamente à cidade de Pelotas, tendo como área de inserção clubes de âmbito estadual e nacional. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi único, constituído de uma entrevista não-padronizada, de acordo com Lüdke & André (1986), com a finalidade de verificar, na opinião dos participantes, de que forma a mudança das regras acarretou, no treinamento de equipes de futsal.

### **4. ANÁLISE DE RESULTADOS**

Todos entrevistados trabalham a pelo menos dez anos com o Futsal basicamente em clubes, sendo que um deles trabalha também em escola. A idade da amostra varia entre 39 e 45 anos, sendo que dois deles são formados em Educação Física, ambos na Universidade Federal de Pelotas.

Todos os treinadores são unânimes em afirmar que o desenvolvimento do esporte deve-se a vários fatos, entre eles o profissionalismo, a urbanização das cidades, extinguindo os campos de várzea, e fazendo com que o futsal absorvesse os praticantes do futebol de várzea, além do apelo popular pela semelhança com o futebol de campo.

Outro fator que contribuiu para desenvolvimento do Futsal, principalmente na Europa, é o rigoroso inverno. Com isso a população procura os ginásios, que são mais acolhedores, para praticar o Futsal.

Em relação às regras os entrevistados concluíram que as mudanças de regra contribuíram para a popularização do futsal, tornando o jogo mais dinâmico e atrativo para os observadores e praticantes. Isto se deveu aos interesses da mídia, visto que o futebol de salão era um jogo considerado monótono e pouco atrativo, além da necessidade de universalizar as regras do futebol de salão com o futebol de cinco.

Estas mudanças na regra influenciaram a maneira com que os treinadores trabalham, pois tiveram que rever a parte técnica, física e principalmente tática de jogar, um exemplo foi à criação do sistema quatro em linha (4x0), que foi desenvolvido na Espanha, para ser utilizado em quadras 40x20 metros.

Com essas mudanças, o dinamismo tornou-se muito maior e com isso a emoção e a velocidade aumentaram muito, um dos treinadores citou como uma das principais mudanças no jogo em função da regra, não foi tática e sim técnica, pois atualmente nasceu um novo fundamento que antigamente não era treinado e sim tratado como um dom, que é a marcação.



A marcação e o passe são hoje em dia, segundo esse mesmo treinador, os fundamentos mais importantes do jogo, uma vez que com a velocidade do jogo, a dificuldade de acertar um passe é muito grande, além dos constantes contra-ataques e por isso, também a marcação desenvolveu-se tanto.

Um dos pontos mais enfatizados pelos entrevistados foi à necessidade de adaptação da regra nas categorias menores, adequando-a as características neurofisiológicas dos praticantes, que estarão subdivididos em categorias respeitando a idade dos esportistas. Entre as adaptações mais significativas, esta a diminuição da altura da goleira, a diminuição do diâmetro e do peso da bola e a proibição do lançamento direto do goleiro para a quadra adversária sem que a bola encoste na sua quadra primeiramente.

Também foi citada por um dos entrevistados, a necessidade do futsal frear um pouco a quantidade de alterações feitas nas regras anualmente, pois segundo ele isso contribuirá para que a população que não está diretamente ligada ao desporto possa entender melhor o jogo e acostumar-se as regras.

Em relação ao crescimento do desporto, também foi abordado, o fato de o futsal ser praticado em alguns clubes de futebol, como o Flamengo e o Vasco da Gama. Nesses clubes, o futsal serve para o desenvolvimento do atleta que depois irá representar o clube preferencialmente no futebol, mas além do fato de nem todos se adaptarem ao futebol, muitos se apaixonam pelo futsal e optam por seguir neste esporte.

Nessa questão das semelhanças e diferenças do futsal para o futebol, todos os treinadores falaram sobre as diferenças dos desportos e a dificuldade de adaptação dos atletas depois de uma certa idade. Nesse momento foram citados, entre outros, jogadores como Manoel Tobias e Ortiz, que sendo consagrados no futsal tiveram passagens frustradas pelo futebol, além do atual melhor jogador do mundo de futsal, o Falcão que segundo os entrevistados deve seguir o mesmo caminho e retornar ao futsal.

## **5. CONCLUSÃO**

As regras deste esporte sofreram inúmeras mudanças desde sua criação na década de trinta, não sendo este um empecilho para a popularização do futsal, muito pelo contrário, mais uma vez afirma-se com as mudanças da regras o esporte ganhou em dinamismo, emoção.

As categorias menores sofrem constantes mudanças de regras, tendo, por vezes, adaptações para que os técnicos não objetivem apenas a vitória, mas principalmente a formação de pessoas que mesmo não se tornando atletas, virão a ser praticantes e simpatizantes do esporte, como meio de lazer e saúde.

Essa criança que teve a oportunidade de criar várias possibilidades nos primeiros anos de prática esportiva, ao passar do tempo irá adquirir capacidades de atuar em sistemas mais complexos e com mais variáveis. Ao atingir o esporte de alto nível, o atleta poderá variar de um sistema para outro com naturalidade, adequando-se as necessidades do time e o dinamismo do jogo.

Tendo em vista o status atingido pelo futsal, tal qual o profissionalismo das equipes, aumentou também a carga de treinamento dos clubes, a exigência intelectual dos atletas, visto que além de investir em categorias de base, algumas equipes incentivam a formação acadêmica de seus atletas, acreditamos ser relevante pesquisar sobre os diversos sistemas táticos e suas variações, relacionando com as principais mudanças de regras nos últimos vinte anos, já que segundo Mutti (2003) a tática de jogo foi alterada em virtude das mudanças nas regras.

Com as mudanças, ocorreram inúmeras regionalizações para as regras, pois cada país adaptou a regra a sua realidade. Isto está sendo um empecilho para que o futsal se torne Olímpico. Esse é o principal objetivo do futsal atualmente, pois é sabido que qualquer esporte quando entra nos Jogos Olímpicos, torna-se mais conhecido, pelo espaço recebido na mídia e, portanto recebe mais patrocínio, no caso do Brasil ainda podemos citar os incentivos dados pelo Governo Federal através da Lei número 10.264, sancionada em 16 de Julho de 2001.

Para isso, temos visto um grande esforço pela unificação das regras do esporte e isso tem sido feito gradativamente a cada ano o que faz com que as atualizações na regra sejam constantes, e por conseqüência, a evolução do esporte também o seja.

## **6. REFERÊNCIAS**

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

LUCENA, R. **Futsal e a iniciação**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINUEVO J.S. **Futbol Sala: Lãs acciones del juego**. Madrid: Gymnos, s/d.

MUTTI, D. **Futsal: Da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Phorte, 2003.

PEREIRA, A. **Futebol de Salão**. São Paulo: Editora Três, s/d.

VOSE, R.C. & GIUSTI, J.G. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Endereço: Rua Domingos Guedes Cabral 350, apto. 303.  
Bairro: Fragata  
Pelotas RS

Apresentação em datashow.

## **Escala BRUMS: instrumento para detectar estados alterados de humor**

Izabel Cristina Provenza de Miranda Rohlfs, Tatiana Marcela Rotta, Jornada Krebs, Tales de Carvalho  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos  
Florianópolis, SC.

### **Resumo**

A Escala de BRUMS foi testada em atletas de futebol da base e profissional. Os dados quantitativos foram tratados com estatística não-paramétrica (Wilcoxon). Apresentando diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) nas variáveis depressão e raiva, nos dois grupos; confusão mental nos adolescentes, vigor e fadiga nos adultos. Usou-se, também, uma entrevista semi estruturada. A confusão mental nos adolescentes atribui-se à falta de esclarecimento por parte do treinador quanto à escalação do próximo jogo e, nos adultos, a depressão e raiva à perda de um jogo importante. Nessa etapa de validação o instrumento mostrou-se sensível aos estados alterados de humor.

### **Summary**

The Scale of BRUMS was tested in athletes of soccer of the base and professional. The quantitative data were treated with no-parametric statistics (Wilcoxon). Presenting significant differences ( $p \leq 0,05$ ) in the variables depression and rage, in the two groups; mental confusion in the adolescents, vigor and fatigues in the adults. It was used, also, an interview semi structured. The mental confusion in the adolescents is attributed to the explanation lack on the part of the trainer with relationship to the players for the next game and, in the adults, the depression and rage to the loss of an important game. In that validation stage the instrument was shown sensitive to the altered states of humor.

Word-key: Sport acting, States of Humor, Measurement

### **El Resumen**

La Balanza de BRUMS se probó en atletas de fútbol de la base y profesional. Los datos cuantitativos se trataron con las estadísticas ningún-paramétricas (Wilcoxon). Presentando las diferencias significantes ( $p = 0,05$ ) en la depresión de las variables y rabia, en los dos grupos; la confusión mental en los adolescentes, vigor y fatiga en los adultos. Fue usado, también, un structured de semi de entrevista. Se atribuye la confusión mental en los adolescentes a la falta de explicación por parte del entrenador con la relación a los jugadores para el próximo juego y, en los adultos, la depresión y rabia a la pérdida de un juego importante. En esa fase de aprobación el instrumento se mostró sensible a los estados alterados de humor.

Palabra-importante: La acción del deporte. Estados de Humor. Medidas.

## Introdução

O trabalho conjunto de cientistas e especialistas do esporte e da saúde tem proporcionado um desenvolvimento dos métodos, dos instrumentos vinculados ao contexto e das pesquisas nas áreas da Fisiologia, Medicina, Psicologia, Biomecânica, Aprendizagem Motora, dentre outras. Serve como um sistema de alimentação para enriquecer a teoria e a metodologia do treinamento, que tem como sujeitos da investigação o desportista e o indivíduo que esteja engajado em programas de atividade física e reabilitação, os quais representam vasta fonte de informação, tanto para o treinador, como para o cientista do esporte e saúde.

Especificamente na Psicologia, os métodos de investigação e medidas psicológicas no esporte e na atividade física eram condicionados aos métodos aplicados na psicologia geral. Os instrumentos utilizados buscavam uma avaliação clínica de fenômenos psicológicos (traços, atitudes, habilidades), mas eram desvinculados do contexto do esporte ou atividade física que se queria avaliar<sup>2</sup>. Com o crescente desenvolvimento da Psicologia Cognitiva e a Psicologia Social, os psicólogos do esporte enfatizaram a avaliação psicológica em variáveis de caráter sócio-psicológicas, estudando autopercepções de estresse, motivação, facilitação social, grupo esportivo e cognições<sup>3, 4, 5</sup>.

A partir deste desenvolvimento, os métodos de avaliação psicológica aliada à prática do treinamento esportivo, obtiveram resultados expressivos mensurando características, atributos e estados emocionais transitórios sob condições controladas, desenvolvendo perfis e prognósticos. O objetivo passou a ser a promoção e prevenção da saúde, atingindo, assim, a melhora da performance dos indivíduos. No contexto atual da psicologia do esporte a psicometria pode descrever, compreender e atuar na prevenção da saúde de indivíduos envolvidos em programas de treinamento e atividade física.

A atenção dada pelos serviços de saúde ao controle do sedentarismo através da prática regular de exercícios<sup>6</sup>, a mudança de padrões estéticos e as exigências do esporte competitivo têm levado atletas e não atletas a excederem os limites de sua capacidade física e psicológica, acarretando a manifestação da síndrome do excesso de treinamento (“overtraining”).

A síndrome afeta uma considerável porcentagem de indivíduos envolvidos em programas de treinamento intensivo. Estudos indicam que seus sinais e sintomas apareceram em mais de 60% de corredores de distância durante sua carreira esportiva<sup>8</sup> e em mais de 50% de jogadores de futebol profissional americano durante uma temporada competitiva de 5 meses<sup>9</sup>. Existe um relevante número de sinais e sintomas associado à síndrome. Fry et al.<sup>10</sup>, listou mais de 90 em sua revisão sobre “overtraining” em 1991. Porém, apesar dessa extensa lista, ainda não existem critérios diagnósticos bem estabelecidos<sup>7</sup>, talvez até pela falta de uma cultura que implique sistemática e rotineira avaliação dos desportistas. Seu mecanismo bioquímico-metabólico ainda permanece desconhecido<sup>11</sup>. O único tratamento efetivo é o repouso prolongado e a melhor maneira de se evitar a manifestação da síndrome é a prevenção. Como ainda não existem marcadores fisiológicos ou biológicos objetivos que permitam um diagnóstico precoce do quadro<sup>12</sup>, o uso de instrumentos que possibilitam medidas de estados de humor tem demonstrado eficácia na detecção de sinais iniciais da síndrome do excesso de treinamento, prevenindo seu desenvolvimento completo<sup>13</sup>.

Um dos instrumentos psicológicos que tem sido efetivo e sensível em detectar sinais que antecedem a manifestação da síndrome do excesso de treinamento<sup>14</sup> é o POMS, "Perfil dos estados de Humor"<sup>1</sup>. Observou-se, por meio de estudos, que o fator fadiga elevado equiparado ao fator depressão elevado, apresentado no gráfico individual do POMS, parece ser o produto do excesso de treinamento, e os fatores depressão, confusão

mental e raiva acima do escore padrão, são considerados como estados de alteração emocional. Uma das versões abreviadas do POMS, o POMS para adolescentes (POMS-A), passou por um rigoroso processo de validação e, em 2003, foi também validado por Peter C. Terry e seus colaboradores para o uso em adultos, passando a se denominar BRUMS, Escala de Humor de Brunel. A revisão do artigo original foi recentemente publicada por Rohlfs et al.<sup>7</sup>.

Estes instrumentos são citados por Peter C. Terry, como forma de intervenção em psicologia do esporte e da saúde a partir do controle geral da disposição mental do indivíduo (objetivando a melhora constante do humor do avaliado), como catalisadores para discussão durante as sessões individuais, para a identificação precoce de problemas, como controle do humor de capitães de time e da equipe de apoio, como controle da carga de treinamento e de respostas emocionais à lesão, para a previsão de desempenho (sem o objetivo de selecionar atletas) e como um fator contribuinte para a individualização do treinamento mental<sup>15,16</sup>. Portanto, o uso destes instrumentos pode ser ampliado para populações de não atletas, tanto na disposição da prática de exercícios físicos, contribuindo na organização e planificação de cargas de treinamento, quanto no controle do estresse em indivíduos participantes de programas de atividade física e reabilitação, abrangendo uma faixa etária de adolescentes a adultos.

Para que um instrumento de avaliação psicológica seja utilizado, é necessário passar por uma série de análises estatísticas, a fim de agrupar ou estabelecer os itens que se referem às dimensões das categorias mensuradas. Após a avaliação das propriedades psicométricas da escala, questionário ou teste, a escolha da unidade de análise irá depender do objetivo da avaliação<sup>7</sup>.

A validade é considerada a característica mais importante na avaliação de uma escala, e é realizada por meio do acúmulo de evidências que suportam as inferências feitas de acordo com resultados obtidos pelas mesmas. Um importante passo para estabelecer a validade de um questionário é mostrar que ele realmente mede o constructo que tenciona medir<sup>17</sup>. Contudo, é importante ressaltar que a percepção subjetiva do pesquisado é fundamental para a compreensão das interpretações dos resultados, pois a realidade investigada é a realidade percebida subjetivamente pelo mesmo, como síntese de múltiplas determinações, que influenciam diretamente seu estilo de vida, saúde e seu desempenho desportivo e na vida em geral<sup>18</sup>.

O instrumento BRUMS demonstrou ser eficaz no estabelecimento de perfis transitórios de humor em populações de adolescentes e adultos<sup>7</sup>. Diante da perspectiva da utilização de um instrumento que demonstre sensibilidade e especificidade na detecção da síndrome do excesso de treinamento, este artigo visa apresentar, de forma sucinta, a Escala de Humor de Brunel, o BRUMS, em sua versão na língua portuguesa, juntamente com os dados referentes à primeira etapa do seu processo de validação, quanto à sensibilidade dos seis fatores apresentados pelo instrumento, tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão mental, em atletas, com a autorização dos autores do instrumento Terry, Lane e Fogarty.

## **POMS – “Profile Of Mood States”**

O POMS é um instrumento de avaliação dos estados de humor, que contém 65 itens e mede seis fatores de humor: tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão mental. Esse teste foi desenvolvido, a partir do final da década de 50, para a observação de estados em diferentes momentos de flutuação de humor em pacientes psiquiátricos por McNair, Lorr, e Droppleman<sup>1</sup>.

A divisão das seis subescalas é a seguinte: “Tensão”, contém 9 itens; “Depressão”, 15 itens, “Raiva”, 12 itens; “Vigor”, 8 itens, “Fadiga”, 7 itens e “Confusão”, com 7 itens. Originalmente os sete itens restantes faziam parte de um sétimo fator, “Amabilidade”, que foi descartado por não apresentar validade e confiabilidade adequadas, mas os itens permaneceram a fim de não haver alteração no inventário. Com a soma dos seis fatores, considerando “Vigor” um valor negativo, obtém-se uma medida total de alteração de humor<sup>20</sup>.

A tradução e a validação do POMS na versão em português foram feitas recentemente em um estudo sobre alterações de humor associadas à atividade física<sup>20</sup>.

### **A Escala De Humor De Brunel (BRUMS)**

A Escala de Humor de Brunel, BRUMS, foi desenvolvida para permitir uma rápida mensuração do estado de humor de populações compostas por adultos e adolescentes. Adaptado do "Profile of Mood States"<sup>1</sup>, o BRUMS contém 24 indicadores simples de humor, tais como as sensações de raiva, disposição, nervosismo e insatisfação que são perceptíveis pelo indivíduo que está sendo avaliado. Os avaliados respondem como se situam em relação às tais sensações, de acordo com a escala de 5 pontos (de 0 = nada a 4 = extremamente). A forma colocada na pergunta é "Como você se sente agora", embora outras formas: "Como você tem se sentido nesta última semana, inclusive hoje", ou "Como você normalmente se sente" possam ser usadas. O BRUMS leva cerca de um a dois minutos para ser respondido.

Os 24 itens da escala compõem as seis subescalas: raiva, confusão, depressão, fadiga, tensão e vigor. Cada subescala contém quatro itens. Com a soma das respostas de cada subescala, obtém-se um escore que pode variar de 0 a 16.

O fator **tensão** refere-se à alta tensão músculo-esquelética, que pode não ser observada diretamente ou por meio de manifestações psicomotoras: agitação, inquietação, etc. A **depressão** representa um estado depressivo, onde a inadequação pessoal se faz presente, indicando humor deprimido e não depressão clínica. Representa sentimentos como autovalorização negativa, isolamento emocional, tristeza, depreciação ou auto-imagem negativa. A **raiva** é um estado emocional que varia de sentimentos de leve irritação até a cólera associada a estímulos do sistema nervoso autônomo. O fator **vigor** caracteriza estados de energia, animação e atividade, elementos essenciais para o bom rendimento de um atleta, já que indica um aspecto humoral positivo. Caracterizado por sentimentos de excitação, disposição e energia física, é relacionado a outros fatores de forma inversa. No que se refere à **fadiga**, esta representa estados de esgotamento, apatia e baixo nível de energia. Os sintomas da fadiga crônica são descritos com alterações gradativas na atenção, concentração e memória; também nos distúrbios de humor, irritabilidade e posteriormente às alterações de sono, cansaço físico, repercutindo-se no processo de iniciação de problemas de ordem psicossomática, fisiológica e psíquica. O fator **confusão mental** pode ser caracterizado como uma resposta/resultado à ansiedade e à depressão. Sentimentos de incerteza, instabilidade para controle de emoções e atenção<sup>17,21,22,23</sup>.

Tendo sido respondidas a todas as palavras que pertencem às variáveis de uma amostra, esse número de variáveis torna-se um conjunto de itens de uma escala de avaliação (raiva, fadiga, vigor, depressão, tensão, confusão mental). Utiliza-se o valor de cada item com base no escore do teste e, finalmente, o resultado é representado em um gráfico, caracterizando o estado emocional atual do aplicando. Há separação dos dados de cada diferente população: estudantes adultos (> 18 anos de idade), atletas adultos (> 18 anos de idade), adolescentes escolares (12 a 17 anos), jovens atletas (12 a 17 anos).

Todas as normas foram geradas de uma coleta de dados originada da pergunta que teve como forma "Como você se sente agora?" e podem não ser aplicáveis a dados coletados usando outras formas. Para os estudantes e adolescentes escolares, as normas foram geradas a partir de dados coletados na sala de aula e podem não ser aplicáveis a dados coletados em outros ambientes. Normas para atletas foram geradas a partir de dados coletados aproximadamente uma hora antes de competição e podem não ser aplicáveis a dados coletados em outros momentos e ambientes. Escores brutos podem ser avaliados em planilhas próprias. Há diferentes planilhas para estudantes adultos, atletas adultos, estudantes adolescentes e atletas adolescentes.

## Método

O instrumento original foi submetido à tradução para o português e à tradução reversa da versão conseguida para o inglês (back translation) por dois tradutores especializados e independentes. A versão ajustada após a tradução reversa foi avaliada por dois especialistas bilíngües da área da psicologia que, após consenso, definiram a versão em português. Com o intuito de avaliar a viabilidade e efetividade da tradução e a adaptação do instrumento para os parâmetros culturais brasileiros, efetuou-se a primeira testagem do instrumento em 30 atletas de triatlon antes e após uma competição. Essa testagem do instrumento em população brasileira possibilitou a revisão cuidadosa dos 24 itens realizada por um dos autores do instrumento, Peter C. Terry, a partir dos escores apresentados no gráfico individual dos atletas testados. Após essa revisão, levantou-se a possibilidade de troca da tradução de 12 dos itens que tiveram uma contribuição pequena para a consistência interna da escala. Estes só foram trocados depois que se encontrou outra palavra que pudesse servir à tradução.

Com essa versão ajustada realizou-se um estudo piloto com 34 atletas do sexo masculino de futebol de um clube de primeira divisão do campeonato brasileiro, dividido em duas categorias: adolescentes (16 e 17 anos) e adultos (19 e 20 anos). A aplicação do BRUMS foi efetuada antes e depois de um treino com cargas moderadas e antes e depois de uma situação de jogo com cargas altas. Os dados foram tratados com estatística não paramétrica Wilcoxon<sup>24</sup>, e utilizou-se uma entrevista semi-estrutura a partir dos resultados significativos quantitativos junto a cada grupo de atletas. O objetivo é a leitura qualitativa a partir da análise dos conteúdos apresentados pelos atletas. Perguntou-se a cada grupo de atletas que fatores eles atribuíam quanto a alteração apresentada nos resultados.

## Resultados

**Tabela 1 Resultados apresentados no grupo de adolescentes e adultos**

FASES	TENSÃO PÓS TENSÃO	DEPRESSÃO PÓS DEPRESSÃO	RAIVA PÓS RAIVA	VIGOR PÓS VIGOR	FADIGA PÓS FADIGA	CONFUSÃO PÓS CONFUSÃO
ADOLESCENTES	-,514 <sup>a</sup> ,607	-2,222 <sup>a</sup> ,026	-2,803 <sup>a</sup> ,005	-,503 <sup>a</sup> ,615	-,201 <sup>a</sup> ,841	-2,841 <sup>a</sup> ,004
ADULTOS	-1,399 <sup>b</sup> ,162	-3,140 <sup>b</sup> ,002	-2,990 <sup>b</sup> ,003	-3,248 <sup>b</sup> ,001	-3,160 <sup>b</sup> 0,002	-1,861 <sup>b</sup> ,063

a. Baseado em rankings positivos

b. Baseado em rankings negativos

c. Teste Wilcoxon

A tabela 1 apresenta as variáveis: tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão mental das duas categorias, adolescentes e adultos respectivamente, apresentando resultados indicando diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) nos fatores depressão e raiva, nos dois grupos, confusão mental no grupo dos adolescentes e vigor e fadiga nos adultos. Foi realizada uma entrevista semi estruturada, a partir dos dados quantitativos, ou seja, visando realizar uma leitura qualitativa dos resultados indicados como significativos.

a) *O fator confusão mental no grupo dos adolescentes*: a partir da análise dos conteúdos quantitativos, o fator confusão mental aparece na comunicação verbal citada pelos atletas “não sei se vou jogar no próximo jogo”, “não sei se estou jogando bem, acho que vão me mandar embora”, “não se o professor ta gostando de mim”, ou seja, a grande maioria atribuí a falta de esclarecimento por parte do treinador quanto à escalação do próximo jogo. Esse fator, a confusão mental, aparece como atordoamento causado por uma percepção do atleta a uma situação ansiogênica do contexto<sup>21,22,23</sup>. Para os atletas adolescentes, este fator tornou-se significativo após o término do treinamento, pois esses atletas de base estão em processo periódico de avaliação, sem contratos formalizados com o clube, sendo dispensados pelo treinador periodicamente e sendo substituídos por novos atletas. Ou seja, ter a informação acerca da lista de atletas escalados pode minimizar a confusão mental apresentada. Se escalado a ameaça de ser dispensado ou de não estar rendendo fica reduzida.

b) *Os fatores depressão e raiva em adultos*: a raiva que descreve sentimentos de hostilidade a partir de estados de humor relacionados à antipatia em relação aos outros e a si mesmo<sup>23</sup>, a partir da análise de conteúdos dos atletas na entrevista, é apontada por “perdemos o jogo contra o [...]”, “queria ter ganho desse time”, “poxa, fazemos tudo certo e perdemos”, “a gente sempre perde para times maiores”. A raiva é atribuída pelos atletas à situação do resultado final do jogo, que segundo os mesmos era representativo naquele momento do treinamento. O estado de depressão que representa dificuldade em adaptação<sup>23</sup>, no mesmo grupo é também atribuído pelos atletas por um sentimento de tristeza à derrota vivenciada pelo grupo. Partindo de avaliações periódicas efetuadas durante o treinamento esportivo de tal grupo, pode-se elaborar programas de treinamento que enfatizem variáveis no trabalho de auto-confiança e imagem positiva dos atletas no desempenho esportivo.

c) *O fator depressão e raiva em adolescentes*: estes fatores diferentemente do grupo de atletas profissionais, são atribuídos pelos atletas pela incerteza de jogar ou não o próximo jogo. Novamente o fator emocional é predominante quando os atletas estão sob ameaça de serem dispensados ou não estarem rendendo em fases importantes para contratação profissional dos mesmos. As falas dos atletas apontam para esse fator, por exemplo: “porque estou desanimado acho que não vou jogar de novo”, “tô preocupado se vou jogar”, entre outras.

d) *O fator vigor e fadiga nos atletas adultos*: Os atletas quando perguntados em relação à alteração de vigor, devido ao índice no gráfico ter diminuído depois da situação de jogo, e à fadiga que teve seu índice aumentado, os mesmos afirmaram “foi o cansaço do jogo”, “foi o desânimo por ter perdido”, “tava cansado de tanto correr”. A fadiga resulta do desequilíbrio entre a demanda do exercício e a possibilidade de assimilação de treinamento, acarretando alterações metabólicas, com conseqüências que abrangem não apenas o desempenho, mas também outros aspectos fisiológicos e emocionais<sup>7</sup>. Infere-se, nos exemplos citados pelos atletas, duas variáveis distintas de reação ao fator fadiga, uma o cansaço físico e outra o desânimo. A primeira uma atribuição fisiológica e a outra emocional.

Não é possível avaliar o julgamento subjetivo com métodos estatísticos, mas somente com a avaliação do investigador em julgar se o instrumento afere o que deveria



aferir<sup>19</sup>. Nesse sentido, a avaliação psicológica, através de métodos e medidas, é uma importante ferramenta no reconhecimento de fatores psicológicos que intervêm no desempenho do atleta.

A escala está sendo submetida a um estudo de confiabilidade tipo teste-reteste com estudantes e atletas adolescentes e adultos avaliados em momentos diferentes, por dois entrevistadores, cujo resultado será utilizado para o estudo de validação do instrumento. A versão traduzida para a língua portuguesa é apresentada a seguir.

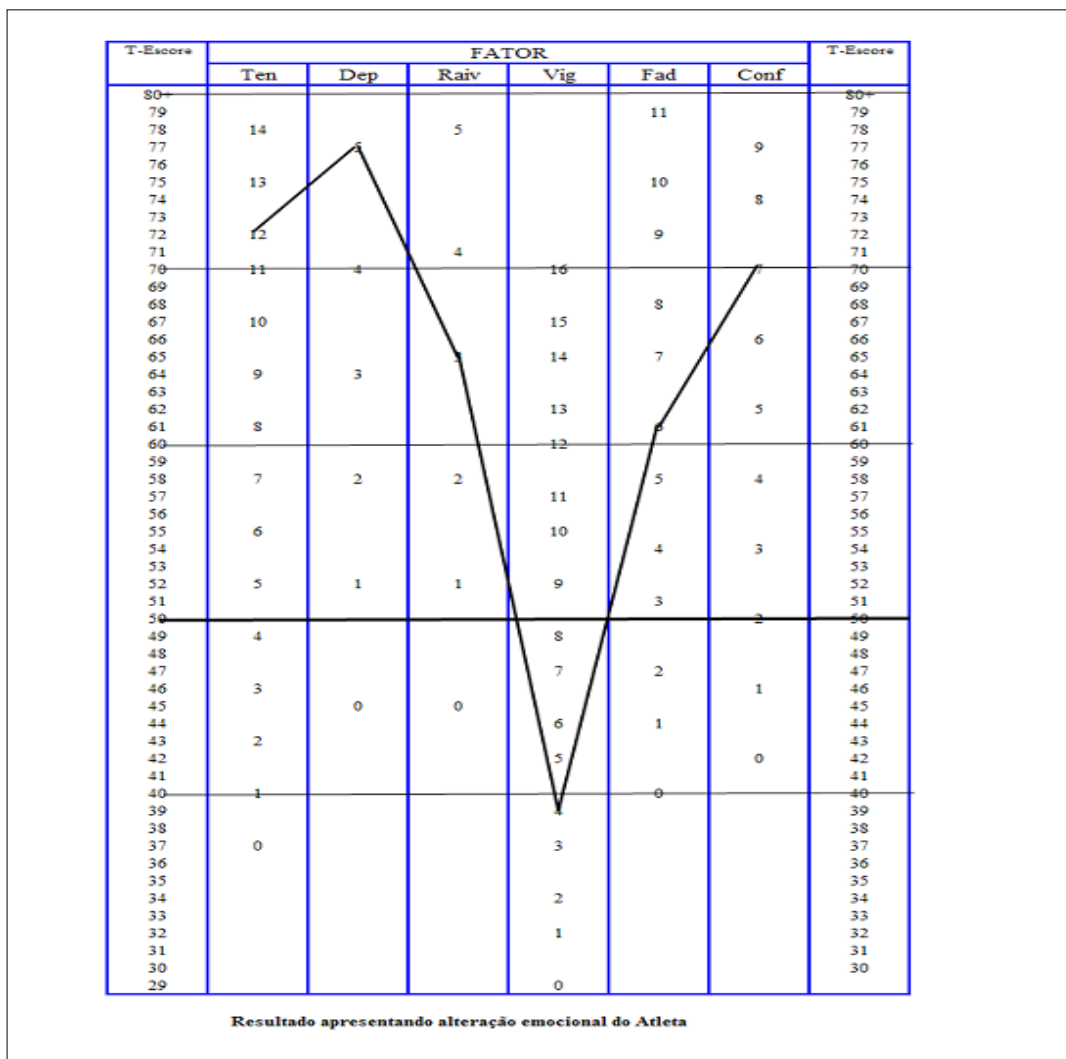
## VERSÃO TRADUZIDA DO BRUMS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

### A Escala de Humor de Brunel (BRUMS)

Abaixo está uma lista de palavras que descrevem sentimentos. Por favor, leia tudo atentamente. Em seguida assinale, em cada linha, o quadrado que melhor descreve **COMO VOCÊ SE SENTE AGORA**. Tenha certeza de sua resposta para cada questão, antes de assinalar.

**Escala: 0 = nada, 1 = um pouco, 2 = moderadamente, 3 = bastante, 4 = extremamente**

		0	1	2	3	4
1.	Apavorado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Animado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Confuso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Esgotado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Deprimido .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Desanimado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Irritado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Exausto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Inseguro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sonolento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Zangado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Triste.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ansioso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Preocupado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Com disposição.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Infeliz.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Desorientado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Tenso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Com raiva.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Com energia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Cansado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Mal-humorado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Alerta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Indeciso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



*Fig. 1 – Gráfico individual do BRUMS de atleta apresentando alteração emocional.*

### Considerações Finais

A leitura, a partir da avaliação do indivíduo sobre o seu perfil de estado de humor, evidenciando a apresentação do gráfico em diferentes variáveis interligadas para confirmação de alteração emocional, é eficaz para avaliar o distresse associado ao excesso de treinamento e a situações esportivas desencadeadoras de estresse emocional. A aplicabilidade da medida resulta em sinais de alteração de humor, como também a leitura do gráfico conjuntamente com o acompanhamento periódico dos indivíduos na complementação dos dados de cargas de treinamento na prática da atividade física, ou no esporte competitivo, objetivam a prevenção da saúde física e psicológica dos indivíduos envolvidos.

Nessa primeira etapa da validação, o instrumento BRUMS mostrou-se sensível e fidedigno na avaliação dos estados emocionais alterados em atletas e não atletas, possibilitando uma intervenção psicológica efetiva no processo de treinamento e na rotina diária dos avaliados. O instrumento contribuiu efetivamente na elaboração de programas que considerem o princípio da individualidade e na planificação do treinamento, nos programas

de preparação psicológica esportiva e na orientação ao encaminhamento clínico aos indivíduos que necessitem de acompanhamento psicológico.

O processo de tradução da escala BRUMS para o português, apresentado nesse estudo adota a metodologia utilizada em qualquer instrumento no qual objetiva-se a tradução em diferentes línguas. Confirma, assim, a necessidade prática de medidas psicológicas que referenciem o contexto para o qual o instrumento será utilizado, aproximando-se da realidade objetiva que se quer ler, a partir da percepção daquele que a lê. Portanto torna-se relevante, além do tratamento estatístico dos dados coletados, a leitura qualitativa junto à população pesquisada, visando a confiabilidade dos resultados apresentados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. McNair DM, Lorr M, Droppleman LF. Manual for the profile of mood states. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services, 1971.
2. Brandão MR. Fatores de stress em jogadores de futebol profissional [tese]. Campinas: Universidade estadual de Campinas; 2000.
3. Salmuski D. Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.
4. Brandão MR. Equipe nacional de voleibol masculino: um perfil sócio-psicológico à luz da ecologia do desenvolvimento humano [dissertação]. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 1996.
5. Becker Jr B. Manual de psicologia do esporte e exercício. Porto Alegre: Nova Prova; 2000.
6. American College of Sports Medicine. ACSM's Guidelines for exercise testing and prescription. 6th ed. Baltimore: Williams & Wilkins; 2000.
7. Rohlf's ICPM, Carvalho T, Rotta TM, Krebs RJ. Aplicação de instrumentos de avaliação de estados de humor na detecção da síndrome do excesso de treinamento. Rev Bras Med Esporte 2004;10(2):111-6.
8. Houmard JA. Impact of reduced training on performance in endurance athletes. Sports Med 1991;12(6):380-93.
9. Morgan WP, Brown DR, Raglin JS, O'Connor PJ, Ellickson KA. Psychological monitoring of overtraining and staleness. Br J Sports Med 1987;25:107-14.
10. Fry RW, Morton AR, Keast D: Overtraining in athletes. An update. Sports Med 1991;12(1):32-65.
11. Mackinnon LT (a): Special feature for the Olympics: effects of exercise on the immune system: overtraining effects on immunity and performance in athletes. Immunol Cell Biol 2000;78(5):502-9.
12. Armstrong LE, VanHeest J L. The unknown mechanism of the overtraining syndrome. Sports Med 2002;32(3):185-209.
13. Raglin JS, Morgan WP. Development of a scale for use in monitoring training-induced distress in athletes. Int J Sports Med 1994;15(2):84-8.
14. Terry PC. The efficacy of mood state profiling among elite performers: A review and synthesis. The Sport Psychologist 1995;9: 309-324.
15. Terry, P.C.. Introduction to perspectives on mood in sport and exercise. Journal of Applied Sport Psychology 2000;12: 1-5.
16. Weinberg, R S, Gould D. Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício. Tradução de Maria Cristina Morateiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

17. Terry PC, Lane AM, Fogarty GJ. Construct validity of the POMS-A for use with adults. *Psychology of Sport and Exercise* 2003; 4:125-139.
18. Andrade A. Ocorrência e controle subjetivo do stress na percepção de bancários ativos e sedentários: a importância do sujeito na relação "atividade física e saúde" [tese]. Florianópolis(SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2001.
19. Menezes PR. Validade e confiabilidade das escalas de avaliação em psiquiatria. *Rev Psiq Clin* 1998;25(5):214-216.
20. Pelluso MAM. Alterações de humor associadas a atividade física intensa [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2003.
21. Spielberger CD. Manual for the State-Trait Anger-expression Inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1991.
22. Beck AT, Clark, DA. Anxiety and depression: an information processing perspective. *Anxiety Research*, 1988; 1:23-56.
23. Lane AM, Terry PC. The nature of mood: development of a conceptual model with a focus on depression. *Journal of Applied Sport Psychology* 2000; 12:16-33.
24. Barbetta P A. Estatística Aplicada as Ciências Sociais 5. Ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2004.

***Izabel Cristina Provenza de Miranda Rohlfs***

e-mail: [izabel.miranda@terra.com.br](mailto:izabel.miranda@terra.com.br)

***Tatiana Marcela Rotta***

e-mail: [tatianamarcelar@hotmail.com](mailto:tatianamarcelar@hotmail.com)

Rua Pascoal Simoni, 678 Coqueiros, Florianópolis.

Cep. 88.080-350

Tecnologia para apresentação: Datashow

## ESTUDO DA DENSIDADE MINERAL ÓSSEA E COMPOSIÇÃO CORPORAL EM CRIANÇAS ATLETAS DE GINÁSTICA OLÍMPICA

5Flávia Mendonça Álvares; 1João Carlos Oliva; 2Rubiane Severo Oliva; 3Lílian Borges dos Santos; 4Simone Lunelli Galvão; 1Mestre, 2Especialista; 3,4,5Discente  
EFI: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS)

### RESUMO

*Esportes de impacto, como a ginástica olímpica, são os que mais contribuem para o desenvolvimento da massa óssea de crianças. Segundo Katch & Katch (1992), a participação em programas de treinamento físico também pode resultar em inúmeras modificações dos componentes corporais, promovendo redução de tecido adiposo. Com base nestas afirmativas, e ainda levando em consideração que os poucos trabalhos que tratam destes temas, este estudo teve como objetivo principal investigar a densidade mineral óssea e o percentual de gordura corporal de crianças atletas de ginástica olímpica através de uma comparação com um grupo de crianças não-atletas.*

### ABSTRACT

*Impact sports, such as olympic gymnastics, are the most important sports to contribute to the bone mass development in children. According to Katch & Katch (1992), the participation in physical training programs can also result in a number of modifications of the body components, promoting reduction in the adipose tissue. Based on these affirmations, and also taking into account that the few works written about these themes, the main objective of the present study is to investigate the bone mineral density and the percentage of corporal fat in athlete children by a comparison to a non-athlete children group.*

### RESUMEN

*Deportes de impacto, como la gimnasia olímpica, son los que más contribuyen para el desarrollo de la masa ósea de niños. Según Katch & Katch (1992), la participación en programas de entrenamiento físico también puede resultar en innumerables modificaciones de los componentes corporales, promoviendo reducción del tejido adiposo. Basado en estas afirmativas y llevado en consideración que los pocos trabajos que tratan de estos asuntos, este estudio tuvo como objetivo principal investigar la densidad mineral ósea y el porcentual de grasa corporal de niños atletas de gimnasia olímpica través de una comparación con un grupo de niños no atletas.*

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 O tecido ósseo:

O tecido ósseo é um dos mais resistentes e rígidos do corpo humano. Constituinte principal do esqueleto, serve de suporte para as partes moles e protege órgãos vitais, como os contidos na caixa craniana, torácica e no canal raquidiano. Aloja e protege a medula óssea, formadora das células do sangue. Proporciona apoio aos músculos esqueléticos, transformando suas contrações em movimentos úteis, e constitui um sistema de alavancas que amplia as forças geradas na contração muscular.

Além dessas funções, os ossos funcionam como depósito de cálcio, fosfato e outros íons, armazenando-os ou liberando-os de maneira controlada, para manter constante a concentração desses importantes íons nos líquidos corporais (líquido intersticial, sangue, linfa).

### **1.2. Densidade Mineral óssea e cargas aplicadas:**

Foi Julius Wolff, em 1892, quem primeiro ligou dois conceitos vitais. Ele observou que mudanças na massa óssea acompanham mudanças de carga que leva à remodelação óssea (Kaplan, 1991).

O osso adapta-se a cargas físicas e mecânicas alterando sua massa e sua força. Em indivíduos normais, a arquitetura óssea (massa, força e arranjo interno) é determinada primariamente pela herança genética e pela resposta à carga funcional suportada. Quando uma carga é aplicada a uma estrutura óssea, ela se dobra ou se deforma até que as forças intermoleculares dentro da estrutura impeçam mais deformação. Uma dessas forças intermoleculares é a tensão, que é aproximadamente igual à carga aplicada dividida pela área de suporte dessa carga. A deformação produzida pela carga pode ser dividida em *strain*, com cada *strain* definido como o índice de alteração na dimensão relevante à dimensão original. Frontera et al. (2001) sugere que a resposta osteogênica está relacionada com a magnitude das cargas aplicadas sobre o tecido ósseo.

Diariamente o tecido ósseo é submetido a tensões geradas pelas atividades do indivíduo. Para que haja a remodelagem óssea, o mecanostato, que é um tipo de sensor, analisa se a tensão foi normal e se existe algum estímulo bioquímico para alterar a fisiologia óssea. Se a tensão e os estímulos bioquímicos forem normais, a fisiologia óssea não se altera. Se houver um aumento da tensão, a fisiologia óssea é estimulada e se forma mais tecido ósseo (aumenta a massa óssea) até um limite. Este limite só será ultrapassado por uma tensão maior ainda que a anterior, que terá um novo limite. O máximo deste limite (25.000 *microstrain* – Frost, 1994) é atingido quando o tecido ósseo não resiste mais ao aumento de tensão e fratura. A situação inversa também pode ocorrer, caso diminuir ou inexistir tensão. Neste caso, existe perda de massa óssea por falta de estímulo fisiológico. Um exemplo é a perda de massa óssea que ocorre em pacientes imobilizados devido a fraturas (Brigthon, 1991).

### **1.3. Cargas aplicadas na atividade física:**

Já foi observado que atletas tem massa óssea maior que não atletas (Chow, 1986) e a comparação simples entre populações ativas e sedentárias confirma uma forte correlação entre nível de atividade física e DMO (Harter, 1991). Também, a necessidade de ser limitada a permanência de astronautas no espaço, que sem a presença de gravidade, ficam privados do impacto sobre o esqueleto e conseqüentemente têm osteopenia (Dambacher, 1997). Para Teegarden et al. (1996), o exercício físico, independente da presença de apoio do peso ao solo, influencia positivamente a massa óssea.

Os efeitos da atividade física e do exercício têm sido estudados em muitas populações, com várias idades, com diferentes tipos de exercício e em estudos transversos e longitudinais, sendo muito difícil concluir sobre o assunto sem considerar a população específica estudada, a idade, o tipo e a intensidade do programa de exercício.

Em sua revisão, Frontera et al. (2001) colocam que os estudos realizados até o momento oferecem evidências, porém variáveis, de que o aumento da atividade física – por meio de exercício dinâmico ou treinamento de força de alta resistência – pode melhorar a massa óssea, a força muscular e/ou o equilíbrio, traduzindo-se possivelmente em menos quedas e fraturas.

Ballard et al (1990) dividiram 50 mulheres na menopausa entre 50 e 68 anos de acordo com o grupo de atividade física. Concluíram que no grupo de alta intensidade a DMO era maior que no grupo de baixa intensidade quando medida no total do rádio distal. Concluíram que o exercício de alta intensidade ajuda a controlar a perda óssea na menopausa.

A recomendação para que a população pratique atividade física não se restringe a uma determinada idade. A massa óssea será estimulada sempre que exigida. Esta crítica não contraria a hipótese de que se o pico de massa óssea for aumentado pode ser uma forma de se prevenir a osteoporose.

Kannus et al. (1995) referem que o exercício durante a puberdade é fundamental para maximizar a massa óssea. Em sua pesquisa com jogadoras de tênis e squash, concluem que os ossos das atletas são beneficiados pelo esporte que praticam, aumentando sua massa mineral óssea. Afirmam que o benefício desta atividade sobre a DMO é duas vezes maior nas atletas que iniciaram a praticá-la antes ou durante a menarca quando comparadas com as que iniciaram após a mesma. Sugerem que o número de anos que o esporte deve ser praticado para produzir resultados e o grau de benefício que será mantido após cessar o treino intensivo ainda é objeto de estudo. Slemenda et al. (1994) acreditam que a atividade física com apoio regular de peso combinada com a ingestão de cálcio e maturação sexual normal estão fortemente associadas à mineralização do esqueleto. Também destacam a vantagem dobrada se os exercícios iniciam antes ou na idade da menarca.

Robyn K. Fuchs et al. (2002), em seu estudo comparando crianças pré-púberes saltadoras com um grupo controle, encontrou uma diferença significativa na DMO medida no colo do fêmur e nas quatro vértebras lombares, onde os saltadores obtiveram um índice mais alto.

Em seu trabalho, Nickols-Richardson et al. (2000) detectou um aumento significativo da massa óssea do fêmur proximal e das vértebras lombares (L1-L4) em ginastas na pré-menarca.

No caso específico da ginástica olímpica, a grande maioria dos estudos foi realizada com adolescentes, onde todos demonstraram uma densidade mineral óssea significativamente maior nas atletas. São escassos os estudos que comparam a DMO de crianças atletas de ginástica olímpica, ficando pouco claro sobre um possível aumento na massa óssea nessa idade. Além disso, são raros os estudos em que a população é formada por ginastas do sexo masculino.

#### **1.4. Composição corporal:**

A composição corporal pode ser fracionada em 4 componentes: gordura corporal, massa óssea, massa muscular e resíduos. A maioria dos estudos sobre composição corporal utiliza apenas 2 destes componentes: **massa gorda** (gordura corporal) e **massa magra** (massa muscular).

##### **1.4.1 Percentual de gordura corporal na criança**

A obesidade começa no início da infância e, no caso de ocorrer, as probabilidades de obesidade na vida adulta são três vezes maiores, em comparação com crianças de peso corporal normal. Para ilustrar, um estudo realizado na Austrália com jovens obesos de 18 anos, concluiu que 90% deles já eram obesos aos 9 anos (Bean, 2002).

Os períodos críticos do surgimento da obesidade são os 12 primeiros meses de vida, na fase pré-escolar e na puberdade. Sendo que a forma mais grave inicia neste último período, a partir daí segue progressivamente.

No Brasil têm aumentado o número de crianças obesas. Um estudo publicado pela Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (SBEM), indica que 15% das crianças no país são obesas. Em crianças brancas (Estudo NHANES III CDC/NCHS 1988-94) a incidência de obesidade para meninos é de 10,3% e em meninas de 9,2%.

Por outro lado, níveis de percentual de gordura muito reduzidos podem resultar em prejuízos para a saúde, principalmente quando se trata de uma população em fase de crescimento e desenvolvimento, como crianças e adolescentes (McArdle, Katch & Katch, 1992).

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 População e amostra:**

A população desta investigação foi formada por atletas de ginástica olímpica filiados à Federação Riograndense de Ginástica e por escolares não praticantes de nenhum esporte competitivo.

A amostra foi composta por 39 ginastas, sendo 19 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, na faixa etária dos 7 aos 11 anos. O grupo dos não-atletas foi formado por 7 meninos e 12 meninas, totalizando 19 crianças que se encontram também na faixa etária dos 7 aos 11 anos.

### **2.2 Seleção da amostra:**

A seleção da amostra caracterizou-se por não-probabilística intencional, e foi realizada conforme os seguintes critérios:

- O grupo dos ginastas deveria estar condicionado à carga horária de no mínimo 3 horas diárias de treinamento, durante 5 dias da semana;
- O grupo controle foi selecionado através de um questionário sobre a prática esportiva (Anexo 1), sendo que os selecionados foram os que praticavam uma atividade física de no máximo duas vezes por semana com duração de uma hora/dia, desconsiderando o período da Educação Física escolar;
- Ambos os grupos deveriam encontrar-se na faixa etária dos 7 aos 11 anos.

### **2.3 Procedimentos para a coleta de dados:**

Para a realização da coleta das informações, foi solicitada às escolas envolvidas no estudo uma autorização para que a coleta pudesse ser realizada com os atletas e alunos (Anexo 2). Da mesma forma, foi pedida a permissão para a Federação Riograndense de Ginástica para a participação no estudo dos clubes filiados (Anexo 3). A amostra foi constituída somente pelas crianças autorizadas pelos pais ou responsáveis, através da assinatura de um ofício (Anexo 4).

Os exames foram realizados entre 30 de outubro e 19 de dezembro de 2003, na clínica URGETRAUMA, cita à Av. Assis Brasil, 2959, em Porto Alegre.

O exame de densitometria óssea foi medido pelo sistema DEXA (Absortometria Radiológica de Dupla Energia), em um aparelho LUNAR DPX IQ #5610, onde o paciente fica em decúbito dorsal na mesa do aparelho, com as mãos ao lado do corpo de forma que a haste móvel do aparelho possa escanear o corpo inteiro. O exame demanda em torno de 20 minutos, onde um aparelho de leitura e digitalização de imagens (scanner) é deslocado



por sobre o atleta, ficando posicionado acima da região a ser analisada, quando então faz a varredura do local, avaliando a densidade mineral óssea do mesmo, e em seguida imprime o resultado em três páginas conforme o Anexo 5. Juntamente com o resultado da DMO, o sistema apresenta também alguns valores da composição corporal, entre eles a porcentagem de gordura por segmento.

Os dados utilizados nesse estudo foram: a DMO dos braços, pernas, tronco, costelas, pélvis, coluna e a densidade total; e o percentual de gordura corporal por região (braços, pernas, tronco e total).

## 2.4 Tratamento estatístico:

Os dados foram expressos de forma descritiva como média e desvio padrão. Para a análise inferencial foi utilizado o teste *t* de *student* para amostras independentes.

Assume-se um nível de significância de 5% ( $p \leq 0,05$ ) para todas as variáveis. Os dados foram tratados através do software *Microsoft Excel* versão 7.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que o objetivo principal desse trabalho foi comparar o grupo de ginastas com o grupo controle no que se refere à DMO e ao percentual de gordura por segmento corporal e, com o propósito de facilitar a compreensão deste estudo, os resultados serão apresentados na mesma seqüência dos objetivos específicos propostos e de forma separada, primeiro comparando os grupos masculinos e depois os grupos femininos.

### 3.1 Densidade mineral óssea:

DMO masculina

	Ginastas		Controle		P
	Média	DP	Média	DP	
Braços	0,662	0,064	0,577	0,055	0,004*
Pernas	0,856	0,063	0,795	0,084	0,034*
Tronco	0,687	0,047	0,661	0,077	0,160
Costelas	0,579	0,045	0,558	0,055	0,178
Pélvis	0,771	0,054	0,766	0,112	0,435
Coluna	0,735	0,060	0,696	0,095	0,121
Total	0,896	0,054	0,856	0,063	0,071

**Tabela 1. Variáveis da DMO masculina.**

Na tabela 1 podemos observar a comparação da média da DMO dos segmentos corporais dos ginastas masculinos e do grupo controle, onde foi constatada uma diferença estatisticamente significativa apenas nos segmentos braços e pernas. Estes dados provavelmente devem-se ao fato de que, na ginástica olímpica, os segmentos corporais que mais sofrem impacto são exatamente os braços e as pernas.

Nota-se uma diferença estatística maior ainda ( $p < 0,01$ ) no segmento braços. Isto pode ser justificado pela dinâmica da ginástica olímpica. Neste esporte, a maioria dos aparelhos masculinos (são seis no total) solicita exclusivamente o uso dos braços. São eles: argolas, paralelas simétricas, barra fixa e cavalo com alças. Excetuam-se destes o solo e a mesa de salto, que exigem também o uso das pernas.

DMO feminina

	Ginastas		Controle		P
	Média	DP	Média	DP	
Braços	0,699	0,072	0,622	0,061	0,002*
Pernas	0,936	0,135	0,846	0,086	0,014*
Tronco	0,763	0,084	0,695	0,063	0,008*
Costelas	0,612	0,051	0,579	0,097	0,142
Pélvis	0,897	0,126	0,808	0,091	0,014*
Coluna	0,831	0,107	0,753	0,084	0,017*
Total	0,941	0,082	0,863	0,038	0,002*

**Tabela 2. Variáveis da DMO feminina.**

Na tabela 2 podemos observar a comparação da média da DMO dos segmentos corporais dos ginastas femininos e do grupo controle, onde foi constatada uma diferença estatisticamente significativa em todos os segmentos corporais, com exceção das costelas. Até o presente momento, não há um motivo para este fato que possa ser encontrado na literatura. Isto pode servir de motivação para um estudo futuro, mais focado nesse segmento corporal.

**3.2 Percentual de gordura por segmento corporal:**

% masculino

	Ginastas		Controle		P
	Média	DP	Média	DP	
Braços	8,9	3,3	19,2	9,0	0,012*
Pernas	15,1	4,1	27,4	8,6	0,004*
Tronco	8,7	2,5	18,9	10	0,018*
Inteiro	11,2	3,2	22,3	9,3	0,010*

**Tabela 3. Variáveis do % de gordura por segmento corporal masculino.**

Na tabela 3 podemos observar a comparação da média do percentual de gordura por segmento corporal dos ginastas masculinos e do grupo controle, onde foi constatada uma diferença estatisticamente significativa em todos os segmentos corporais.

% feminino

	Ginastas		Controle		P
	Média	DP	Média	DP	
Braços	7,3	2,4	16,7	6,3	0,00014*
Pernas	13,9	3,5	23,3	4,9	0,00001*
Tronco	8,1	2,4	14,5	5,3	0,00077*
Inteiro	10,4	2,8	18,3	4,9	0,00006*

**Tabela 4. Variáveis do % de gordura por segmento corporal feminino.**

Na tabela 4 podemos observar a comparação da média do percentual de gordura por segmento corporal dos ginastas femininos e do grupo controle, onde foi constatada uma diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,01$ ) em todos os segmentos corporais.

Estes resultados podem ser justificados a partir da produção de diversos autores, como Guedes & Guedes (1997):

*"os programas de exercícios físicos podem provocar importantes modificações com relação aos parâmetros de composição corporal, tais como: a quantidade de gordura tende a diminuir..."*.

Outro aspecto encontrado na literatura refere-se à regularidade da prática esportiva. Segundo Dâmaso; Teixeira & Nascimento (1994) e McArdle; Katch & Katch (1985), o exercício físico vai repercutir com êxito e almejar os benefícios esperados quando for desenvolvido numa frequência de 3 a 4 vezes por semana, para que não haja perda de condicionamento orgânico.

O fato de as ginastas femininas apresentarem percentuais de gordura muito menores do que o grupo controle pode ter relação com a gordura específica sexual feminina. As mulheres têm um requerimento adicional mínimo de gordura que é armazenada na maior parte da área ao redor dos seios e ao redor do quadril. Esta gordura aumenta o peso corporal da mulher em 5-9% e está envolvida na produção de estrogênio, assegurando o equilíbrio hormonal e a função menstrual.

Alguns estudos sobre maturação sexual e ginástica olímpica feminina indicam que as ginastas chegam à puberdade mais tarde do que as não-atletas. Talvez por isto as ginastas deste presente estudo ainda não necessitem tanto desse requerimento de gordura como as não-atletas, que provavelmente já estão em um nível maturacional acima. Uma idéia para um próximo estudo pode ser relacionar a maturação sexual de ambos os grupos femininos com o percentual de gordura corporal.

#### 4. CONCLUSÃO

Observando os resultados encontrados quanto à DMO, constatamos que o grupo feminino obteve uma diferença estatisticamente significativa na maioria dos segmentos analisados, enquanto que o grupo masculino obteve diferença em apenas dois segmentos (braços e pernas), comparativamente com o grupo controle.

Notamos também que o único segmento que não demonstrou diferença no grupo feminino foram as costelas, quando não encontramos justificativas para este fato na literatura atual.

No grupo masculino, as diferenças podem ser explicadas pela dinâmica da ginástica olímpica, onde a maioria dos aparelhos masculinos exige somente o uso dos braços ( $p < 0,01$ ), enquanto que alguns exigem também o uso das pernas ( $p < 0,05$ ).

Quanto ao percentual de gordura corporal, tanto os atletas masculinos ( $p < 0,05$ ) quanto os atletas femininos ( $p < 0,01$ ) obtiveram diferenças estatisticamente significativas dos respectivos grupos controle.

No caso das ginastas femininas, a grande diferença pode estar relacionada à diferença maturacional em relação às meninas do grupo controle.

Sugere-se que mais estudos sejam desenvolvidos nesta área, para que surjam informações referentes à maturação sexual, à alimentação, e até mesmo ao nível sócio-econômico dessa população. Seria interessante, também, que se pudesse comparar os resultados encontrados neste estudo com trabalhos com uma população semelhante em

outras modalidades esportivas competitivas, para descobrir como cada modalidade pode ajudar ou prejudicar o desenvolvimento infantil.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLI, A., MONTELEONE, M., VAN LOAN, M., PROMENZIO, L., TARANTINO, U. & DE LORENZO, A. 2001. Effects of different sports on bone density and muscle mass in highly trained athletes. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, V. 33, Nº 4, pag. 507-511.
- ARIKOSKI, P. M. & BISHOP, N. J. 2002. Establishing good bone health. **Current Paediatrics**, Nº 12, pág. 125-129.
- BARQUERO, L. D. R. & VILASECA, D. R. 2001. Actividad física y calidad ósea. **Archivos de Medicina del deporte**, V. 18, Nº 83, pag. 211-221.
- BRADNEY, M. M.; BASS, S. L.; STUCKEY, S. L.; SEEMAN, E. 1998. The effects of Exercise During Growth on Bone Mass. **Annual Meeting Abstracts** V. 30(5) S., pág. 46.
- BUSHINSKY, DAVID A., JAN M. CHABALA, KONSTANTIN L. GAVRILOV, AND RICCARDO LEVI-SETTI. 1999. Effects of in vivo metabolic acidosis on midcortical bone ion composition. **Am J. Physiol.** 277 (**Renal Physiol.** 46), pág. F813-F819.
- CREIGHTON, DANA L., AMY L. MORGAN, DEBRA BOARDLEY, AND P. GUNNAR BROLINSON. 2001. Weight-bearing exercise and markers of bone turnover in female athletes. **Journal of Applied Physiology** 90, pág. 565-570.
- CULLEN, D.M., RT. SMITH, and M.P.AKHTER. 2000. Time course for bone formation with long-term external mechanical loading. **Journal of Applied Physiology** 88, pág. 1943-1948.
- DIESSEL, E., T. FUERST, C. F. NJEH, F. TYLAVSKY J. CAULEY, M. DOCKRELL, and H. K. GENANT. 2000. Evaluation of a new body composition phantom for quality control and crosscalibration of DXA devices. **Journal of Applied Physiology.** 89, pág. 599-605.
- EVANS, ELLEN M., BARRY M. PRIOR, SIGURBJORN A. ARNGRIMSSON, CHRISTOPHER M. MODLESKY, AND KIRK J. CURETON. 2001. Relation of bone mineral density and content to mineral content and density of the fat-free mass. **Journal of Applied Physiology** 91, pág. 2166-2172.
- FONSECA, A. S. M., SZEJNFELD, V. L., TERRERI, M. T., GOLDENBERG, J., FERRAZ, M. B., HILÁRIO, M. O. E. 2001 Bone mineral density of the lumbar spine of Brazilian children and adolescents aged 6 to 14 years. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research** 34, pág. 347-352.
- FRONTERA, W. R., DAWSON, D. M. & SLOVIK, D. M. 2001. **Exercício físico e reabilitação**. Artmed, Porto Alegre: 420 pg.
- FUCHS, R K.; SNOW, C. M. 2002. Short-Term Bone Gains in Children are Similar Regardless of Calcium Intake Results From a Randomized Controlled Exercise Intervention Trial. **American College of Sports Medicine** V. 34(5) S. 1, pág. S58.
- FUCHS, ROBYN K. PHD, AND SNOW, CHRISTINE M. PHD. 2002. Gains in hip bone mass from high-impact training are maintained: A randomized controlled trial in children **The Journal of Pediatrics** 141, pág. 357-62.
- FULLER, A A.1; ALMSTEDT, H C.; SNOW, C M. FACSM. 2002. Effects of Gymnastics Training on Volumetric and Areal Spine BMD. **The American College of Sports Medicine** V. 34(5) S. 1, pág. S58.
- GARTNER, L. P. & HIATT, J. L. 1999. **Tratado de Histologia**. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro: 426 pg.

- HELGE, E. W., and I.-L. KANSTRUP. 2002. Bone density in female elite gymnasts: impact of muscle strength and sex hormones. **Medicine and Science in Sports and Exercise** V. 34, N. 1, pág. 174–180.
- INMAN, CYNTHIA L., GORDON L. WARREN, HARRY A. HOGAN, and SUSAN A. BLOOMFIELD. 1999. Mechanical loading nattenuates bone loss due to immobilization and calcium deficiency. **Journal of Applied Physiology**. 87(1), pág. 189–195.
- JAVAID, M. K. & COOPER, C. 2001. How to prevent fractures in the individual with osteoporosis. **Best Practice & Research Clinical Rheumatology**, V. 15, N° 3, pág. 497-515.
- KELLEY, GEORGE A., KRISTI S. KELLEY, AND ZUNG VU TRAN. 2000. Exercise and bone mineral density in men: a meta-analysis. **Journal of Applien Physiology** 88, pág. 1730–1736.
- KOVRT, WENDY M. 1998. Preliminary evidence that DEXA provides an accurate assessment of body composition. **Journal of Applied Physiology**. 84 (1) pág.372-377
- KORKIA, P. 2002. Osteoporosis: Process, prevention and treatment. **Journal Bodywork Movement Therapies**, 6 (3), pág. 156-169.
- LAING, EMMA M. MS, MASSONI, JENNIFER A. MS, NICKOLS-RICHARDSON, SHARON M. PHD, . MODLESKY, CHRISTOPHER M MA, O’CONNOR, PATRICK J. PHD, AND LEWIS, RICHARD D. PHD. 2002. A prospective study of bone mass and body composition in female adolescent gymnasts. **The Journal of Pediatrics**, pág. 141:211-6.
- LAYNE, J. E. & NELSON, M. E. 1999. The effects of progressive resistance training on bone density: a review. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, V. 31, N° 1, pág. 25-30.
- LIMA, F., V. DE FALCO, J. BAIMA, J. G. CARAZZATO, and R. M. R. PEREIRA. 2001. Effect of impact load and active load on bone metabolism and body composition of adolescent athletes. **Medicine and Science in Sports and Exercise** V. 33, N. 8, pág. 1318–1323.
- NICKOLS-RICHARDSON, SHARON M.; MODLESKY, CHRISTOPHER M.; O’CONNOR, PATRICK J.; LEWIS, RICHARD D. 2000. Premenarcheal gymnasts possess higher bone mineral density than controls. **Clinical Sciences** V. 32(1), pág. 63.
- NUNES, J. F. & FERNANDES, J. A. 1997. Influência da ginástica localizada sobre a densidade mineral óssea de mulheres de meia idade. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. V. 2, N° 3, pág. 14-21.
- NUTTALL, MARK E., GEORGE B. STROUP, PAUL W. FISHER, DANIEL P. NADEAU, MAXINE GOWEN, AND LARRY J. SUVA. 2000. Distinct mechanisms of action of selective estrogen receptor modulators in breast and osteoblastic cells. **Am J Physiol Cell Physiol** 279, pág. C1550–C1557.
- OKUNO, E. 1986. **Física para ciências biológicas e biomédicas**. Harbra, São Paulo: 490 pg.
- OURIQUES, E. P. M. & FERNANDES, J. A. 1997. Atividade física na terceira idade: uma forma de prevenir a osteoporose? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. V. 2, N° 1, pág. 53-59.
- PRIOR, BARRY M., KIRK J. CURETON, CHRISTOPHER M. MODLESKY, ELLEN M. EVANS, MARK A. SLONIGER, MICHAEL SAUNDERS, AND RICHARD D. LEWIS. 1997. In vivo validation of whole body composition estimates from dual-energy X-ray absorptiometry. **Journal of Applied Physiology** 83(2), pág. 623–630.
- PROCTOR, K. L., W. C. ADAMS, J. D. SHAFFRATH, and M. D. VAN LOAN. 2002. Upper-limb bone mineral density of female collegiate gymnasts versus controls. **Medicine and Science in Sports and Exercise** V. 34, N. 11, pág. 1830–1835.

- ROEMMICH, JAMES N., PAMELA A. CLARK, ARTHUR WELTMAN, AND ALAN D. ROGOL. 1997. Alterations in growth and body composition during puberty. I. Comparing multicompartiment body composition models. **Journal of Applied Physiology** 83(3), pág. 927-935.
- RUBIN, Karen MD. 2000. Pubertal development and bone. **Curr Opin Endocrinol Diabetes** 7, pág. 65–70.
- RUBINACCI, ALESSANDRO, FIORENZA DONDI BENELLI, ENRICO BORGIO, and ISABELLA VILLA. 2000. Bone as an ion exchange system: evidence for a pump-leak mechanism devoted to the maintenance of high bone K<sup>+</sup>. **Am. J. Physiol. Endocrinol. Metab.** 278, pág. E15–E24.
- S. LEWIN, C.H. DE A. GOUVEIA, M.M.S. MARONE, S. WEHBA, L.F. MALVESTITI, A.C. BIANCO. 1997. Densidade mineral óssea vertebral e femoral de 724 mulheres brancas brasileiras: influência da idade e do peso corporal. **Rev Ass Med Brasil.** 43(2), pág. 127-36.

Comunicação oral: Rua Jorge Simon 283, Bairro Alto Teresópolis, CEP:90849-530, Porto Alegre-RS, [flavia\\_alvares@pop.com.br](mailto:flavia_alvares@pop.com.br) - APRESENTAÇÃO EM DATASHOW

## ESTUDO DA FREQUÊNCIA CARDÍACA DE INDIVÍDUOS INDÍGENAS DURANTE UMA PARTIDA DE FUTEBOL

Bankoff, A.D.P<sup>1</sup>; De Marchi, F.L<sup>2</sup>; Da Cruz, E.M<sup>3</sup>; Moreira, S.M.<sup>4</sup>

1. Profa. Dra. da FEF-UNICAMP – SP

2. Prof. Msd. da FEF-UFG – GO

3. Prof. Ms. da FEF-UCG-GO

4. Prof. Ms. da ESEFFEGO-GO

### Resumo

*O objetivo do estudo foi avaliar a performance cardíaca de 4 indígenas adultos, do sexo masculino. A coleta de dados foi realizada durante uma disputa de uma partida de futebol, com duração de 02 tempos de 45 minutos cada, entre duas equipes de diferentes grupos étnicos indígenas. Os resultados demonstram uma ótima performance do sistema cardíaco dos indivíduos para a prática dessa modalidade. Os valores apresentados, em percentual, indicam uma excelente relação da Zona Alvo da Frequência Cardíaca de cada jogador em relação a o esforço físico e o potencial aeróbio.*

**PALAVRAS CHAVE:** futebol, frequência cardíaca, etnias indígenas.

### Abstract

*The objective of the study was to evaluate heart performance of 4 natives male adult. The collection of data was done during a dispute of a soccer game, with duration of 45 minutes for each period (02), between two teams of different indigenous ethnic groups. The results demonstrated a good performance of heart system for the practice of that modality. The presents values, in percentile, it indicate an excellent relationship of the Area of limit of each player's Heart Frequency in relationships to the physical effort and the aerobic potential.*

**KEY WORDS:** soccer, heart frequency, indigenous etnias.

### Resumen

*El objetivo del estudio fue evaluar la performance cardíaca de 4 indígenas adultos del sexo masculino. La obtención de los datos fue realizada durante una disputa de un partido de fútbol, con duración de 02 tiempos de 45 minutos cada, entre dos equipos de diferentes grupos étnicos indígenas. Los resultados demuestran una óptima performance del sistema cardíaco de los individuos para la práctica de esa modalidad. Los valores presentados, en percentual, indican una excelente relación de la Zona Alvo de la Frecuencia Cardíaca de cada jugador con relación al esfuerzo físico y el potencial aeróbio.*

**PALABRAS LLAVE:** fútbol, frecuencia del corazón, etnias indígena.

### Introdução

Considerando uma série de fatores, alheios até mesmo ao nosso conhecimento e entendimento, temos observado um certo desinteresse do campo acadêmico e científico da área da Educação Física em estudar povos indígenas aqui no Brasil. Tem-se percebido isso, através dos inúmeros trabalhos apresentados em congressos, simpósios e outros eventos científicos da área, os quais não se observam estudos com essa população específica. Nosso interesse em realizar esse trabalho surgiu a partir de um convite da FUNAI no ano

de 2001, para participássemos dos IV Jogos dos Povos Indígenas, realizados no período de 21 a 27 de outubro daquele ano, no Parque Nacional Indígena de Campo Grande-MS, com o objetivo de participar dos debates sobre saúde e esporte nas conferências que ocorreram durante aquele evento.

O interesse, demonstrado pela FUNAI, através de seus representantes e pela população Indígena, em receber instruções para treinamento em esportes; em submeterem a avaliações motoras que pudessem subsidiar informações para a saúde e treinamento esportivo entre outros aspectos importantes, levou-nos a refletir sobre o assunto; daí para frente, nossos contatos com as Etnias indígenas tem sido cada vez mais próximo.

Na oportunidade em que estivemos participando dos IV Jogos dos Povos Indígenas, conversamos com vários chefes dos diferentes grupos étnicos que se fizeram presentes à ocasião, os quais nos relataram uma série de aspectos interessantes referentes aos usos e costumes cotidianos de suas aldeias. Assim pudemos observar, por meio dos relatos dos próprios representantes indígenas que a prática dos jogos, lutas e outras modalidades de atividades como as danças e rituais se fazem presentes no cotidiano dessas comunidades.

A prática da modalidade esportiva futebol, tem sido cada vez mais constante pelos povos indígenas, no Brasil, caracterizando assim, como um esporte de identidade cultural, muito praticado durante a realização de todos os eventos dos Povos Indígenas, especialmente durante a realização dos Jogos dos Povos Indígenas, os quais são realizados anualmente, nos últimos cinco anos.

Assim para este estudo, interessou-nos analisar o comportamento da Frequência Cardíaca dos jogadores integrantes das equipes de futebol, durante a realização das partidas ocorridas entre as equipes participantes do IV Jogos dos Povos Indígenas, tendo em vista que os praticantes não realizam treinamentos específicos para a prática dessa modalidade esportiva e analisar os seus resultados frente performance apresentada pelos indivíduos durante a partida.

Neste sentido, Galdino (1995) nos relata que os sistemas cardiovascular e respiratório estão intimamente correlacionados aos processos aeróbios ocorrendo alterações específicas, tanto a nível funcional quanto morfológico, correlacionadas com as dimensões do coração e pulmões. Estudos clássicos da fisiologia do exercício têm comprovado, que os sistemas cardiovasculares e respiratório modificam-se significativamente, melhorando o sistema de transporte, absorção e utilização de oxigênio, após a prática regular e sistemática de programas de condicionamento fisiológico, que representa por sua vez, uma estado de adaptação do organismo em responder adequadamente a diferentes intensidades, tipos e durações de atividades físicas.

Guedes e Guedes (1997), confirmam que a aptidão física relacionada a saúde abriga capacidades físicas que recebem influência dos aspectos fisiológicas que oferecem alguma proteção aos distúrbios orgânicos provocados por um estilo de vida sedentário. Desse modo, a aptidão física relacionada à saúde torna-se extremamente sensível ao desenvolvimento de determinados tipos de programas de atividade física e, em termos motores, englobam os componentes da resistência cardio-respiratória, força/resistência muscular, flexibilidade e alguns aspectos da composição corporal.

A frequência cardíaca, normalmente representada pelo número de despolarizações do nóculo sinusal no período de um minuto, é um dos parâmetros cardiovasculares mais afetados pelo exercício e se constitui no mais freqüentemente estudado, dada a facilidade de sua mensuração (ARAÚJO,1980). Quando um indivíduo percebe ou é informado que um exercício será iniciado dentro de poucos instantes, verifica-se um aumento discreto, ou seja, por volta de 10 a 20 bpm-da FC, em função de uma ação adrenérgica que acompanha a resposta de preparação (FAULKNER, 1964). No início do exercício físico propriamente



dito, existe um rápido transiente na FC com tempo de latência inferior a um segundo (PETRO et al, 1970).

Levando em consideração as colocações de Fox and Mathews (1983); Jonnes et al (1977) e Shephard (1982), que a resposta da frequência cardíaca ao exercício físico dinâmico, guarda uma proporção direta com a intensidade do esforço, e que a linearidade da relação é especialmente válida para a faixa de 120 a 170bpm (cerca de 60 a 85% da FC máxima de indivíduos jovens) e serve para a construção dos principais **nomogramas** de predição do consumo máximo de oxigênio e para a prescrição individualizada de exercícios aeróbicos, os valores registrados pelos sujeitos neste estudo em sua grande parte estiveram abaixo do esperado.

Dentre várias pesquisas realizadas nesse campo, destacamos o trabalho de Farrally and Ali (1990), os quais estudaram 27 sujeitos jogadores de futebol, sendo: 09 jogadores semi- profissionais, 09 pertencentes ao time da Universidade e os outros 09 de um time recreacional. O posicionamento tático dos jogadores analisados no estudo foram: atacantes, meio de campo e de defesa. Os resultados referentes à frequência cardíaca mostraram não haver diferenças significativas entre as categorias estudadas (semi-profissional, universitários e recreacional). Porém, houve diferenças entre os jogadores estudados nas diferentes posições no campo, sendo que os menores valores da Frequência Cardíaca, foram registrados para a posição de defesa nas diversas categorias profissionais.

McArdle et al (2000), relatam que durante o exercício, a porção vascular dos músculos ativos aumentam a vaso-dilatação através das arteríolas locais; ao mesmo tempo, que a vaso-constricção pode temporariamente comprometer a distribuição do sangue para os tecidos.

Powers (2000), durante o exercício físico, a quantidade de sangue bombeado pelo coração pode mudar de acordo com a elevada demanda de oxigênio dos músculos esqueléticos, desde que o nódulo sinoatrial controla a frequência cardíaca, e mudanças na Frequência Cardíaca geralmente envolvem fatores que influenciam o nódulo sinoatrial. Os dois fatores mais proeminentes que influenciam a Frequência Cardíaca são: sistema nervoso parasimpático e simpático.

### **Sujeitos**

Inicialmente, a pesquisa envolveu dois componentes básicos: o primeiro, foi a aproximação da equipe do projeto com os caciques de cada etnia, e em segundo, especificamente com os jogadores, sobre a colocação dos aparelhos para medir a frequência cardíaca, bem como a importância desta medição e o objetivo da avaliação.

Foram avaliados quatro atletas indígenas, do sexo masculino, pertencentes às etnias Xavante e Terena, durante uma partida de futebol, na realização dos IV Jogos Nacional de Povos Indígenas, realizado em Campo Grande-MS- Brasil, com o objetivo de estudar a performance humana no futebol, através da variável Frequência Cardíaca.

### **Instrumento utilizado e coleta de dados**

Foram utilizados aparelhos da maraca *Pollar Sport Tester* para a aferição da frequência cardíaca, colocados sob a camisa de cada um dos jogadores.

O jogo foi realizado no campo de futebol "Governador Pedro Simon", na cidade de Campo Grande-MS, sendo esta partida classificatória para disputar as quartas de final. A coleta de dados se deu durante a realização da partida de futebol, com duração de 02 tempos de 45 minutos cada. Os jogadores avaliados ocupavam as posições táticas zagueiro e atacante. Foi aferida e mapeada a distribuição da frequência cardíaca em cada tempo de jogo, levando em consideração as escalas de 80 à 199 bpm, com intervalos de 10 bpm, a zona alvo da frequência cardíaca e frequência cardíaca máxima de cada um.

### Resultados e análises

Os resultados mostrados na Tabela 1, referem-se aos percentuais, de permanência da frequência cardíaca, levando em consideração as escalas desde 80 bpm à 199 bpm, com intervalos permanentes de 10bpm.

**Tabela 1.** Distribuição de escalas, intervalos (variação de 10 bpm) da frequência cardíaca e percentual de permanência em cada um dos intervalos durante a realização do jogo, aferido através do *Polar Sport Test*.

ESCALAS /INTERVALOS/PERCENTUAIS

POSI- ÇÕES	80 89	90 99	100 109	110 119	120 129	130 139	140 149	150 159	160 169	170 179	180 189	190 199
Zag.-X	4,6%	4,3%	4,6%	3,0%	5,7%	6,5%	8,7%	6,2%	5,4%	14,1%	21,1%	14,9%
Atac.-X	-	1,6%	7,6%	8,7%	7,6%	12,4%	11,6%	10,5%	10,3%	13,2%	13,7%	2,6%
Zag.-T	0,3%	2,8%	11,3%	16,2%	8,5%	9,2%	5,6%	9,2%	11,3%	12,3%	13,3%	-
Atac.-T	0,8%	2,9%	6,4%	11,2%	5,3%	8,8%	6,4%	2,7%	2,7%	10,1%	22,13%	19,4%

Legenda: Zag.-X = Zagueiro da equipe indígena Xavante; Atac.X = Atacante da equipe indígena Xavante; Zag. - T= Zagueiro da equipe indígena Terena; Atac. - T= Atacante da equipe indígena Terena.

Na tabela acima observamos que o zagueiro da equipe da etnia Xavante, manteve bom equilíbrio no que se refere aos valores de percentuais desde a escala de 80 a 170bpm, aumentando os valores de percentuais na escala de 180bpm, diminuindo logo em seguida na escala de 190bpm, demonstrando assim boa condição física para a prática deste esporte. É importante salientar que este jogador, competiu também em outras modalidades esportivas, durante a realização dos IV Jogos Nacionais dos Povos Indígenas, como por exemplo: a Corrida de Tora de Buriti e nas Lutas Corporais.

O atacante da equipe Xavante manteve os percentuais de permanência dentro dos intervalos, bastante equilibrado, chamando atenção pela qualidade da média de percentuais, tendo seu maior percentual na escala de 180. Este jogador, também competiu nas modalidades:Corrida de Tora de Buriti e nas Lutas Corporais, lembrando que os homens treinam e praticam a competição com toras de 100 quilos.

O zagueiro da equipe indígena Terena, registrou percentuais elevados nas escalas de 100 e 110 bpm, mantendo em seguida, percentuais equilibrados nas demais escalas, de acordo com os intervalos. Este jogador, também é atleta de outras modalidades esportivas culturais indígenas, durante a realização dos IV Jogos Nacionais dos Povos Indígenas, como por exemplo: natação com correnteza e canoagem.

O atacante da equipe Terena, que também é atleta da modalidade esportiva canoagem, manteve ótimos percentuais nas escalas estudadas, bem como nos intervalos, aumentando somente nas escalas de 180 e 190 bpm.

Considerando os valores gerais dos percentuais, nas escalas e intervalos estudados, os jogadores demonstraram estar bem condicionados fisicamente para a prática do jogo de futebol, levando em consideração a distribuição da Frequência Cardíaca com respectivos intervalos de 10bpm e frequência Cardíaca Máxima.

A seguir, as figuras de 01 a 04, mostram os valores da frequência cardíaca atingida durante os 90 minutos de jogo, levando em consideração a zona alvo de esforço prevista para cada jogador, bem como a distribuição proporcional dessa frequência cardíaca, em percentuais.

Analisando individualmente cada jogador, na respectiva posição tática de atuação na sua equipe durante o jogo, obtivemos os seguintes resultados:

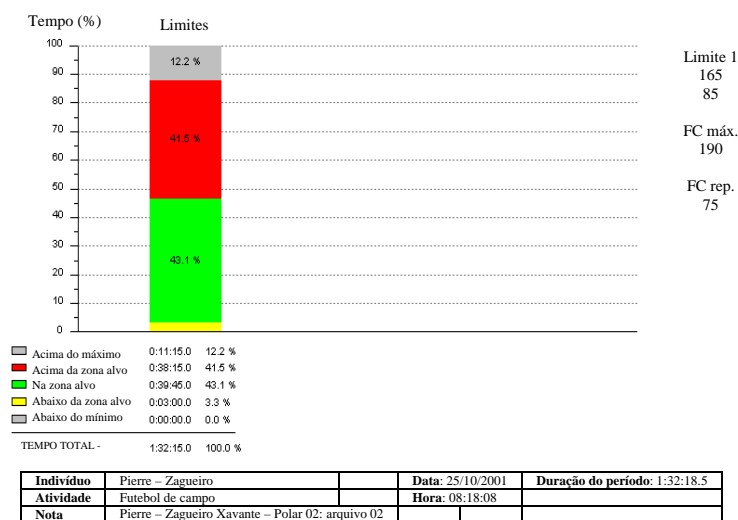


Figura 1 . Representação da frequência cardíaca do jogador Pierre - Xavante

A figura 01, refere-se ao zagueiro Xavante, tendo como zona alvo 165bpm e a máxima 190bpm. Observamos que dos 90 minutos de jogo, 11:15 minutos (12,2%), esteve acima da FC máxima; 38:15 minutos de jogo (41,5%), esteve acima da zona alvo; 39:45 minutos de jogo (43,10%), esteve na zona alvo e somente durante 03:00 minutos (3,3%) esteve abaixo da zona alvo. Assim, tem-se que durante a maior do tempo de jogo, a frequência cardíaca desse jogador esteve na zona alvo programada, ou seja, 165bpm.

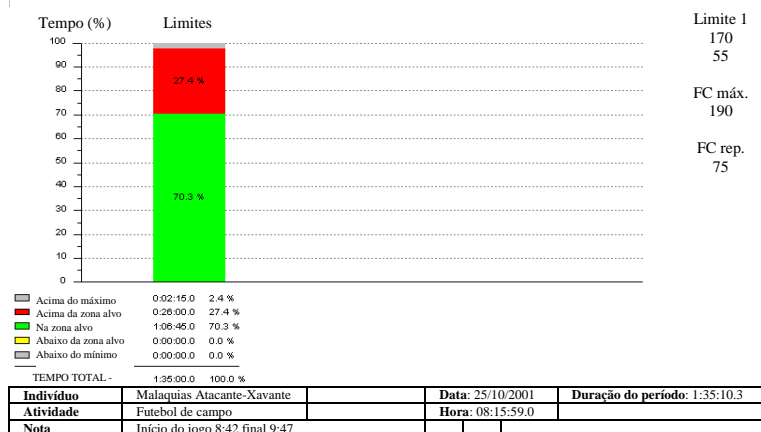


Figura 2. Representação da frequência cardíaca do atleta Malaquias - Xavante

A figura 02, refere-se ao atacante da equipe indígena Xavante, onde observamos que dos 90 minutos de jogo, 01:06:45 minutos (70,3%), esteve na zona alvo da FC ou seja 170 bpm. Apenas 02:15 minutos (2,4%), esteve acima da FC Máxima (190bpm); e 26:00 minutos (27,4%) acima da zona alvo da FC.

Observando a atuação do jogador durante a partida, percebemos que o mesmo teve uma intensa participação e atuação em vários momentos do jogo, nos quais esteve

envolvido na maioria das jogadas. Atuou em várias jogadas de ataque da sua equipe e foi bastante solicitado na defesa, quando das jogadas da equipe adversária. Assim manteve-se, em grande parte do tempo, com uma frequência cardíaca bem elevada.

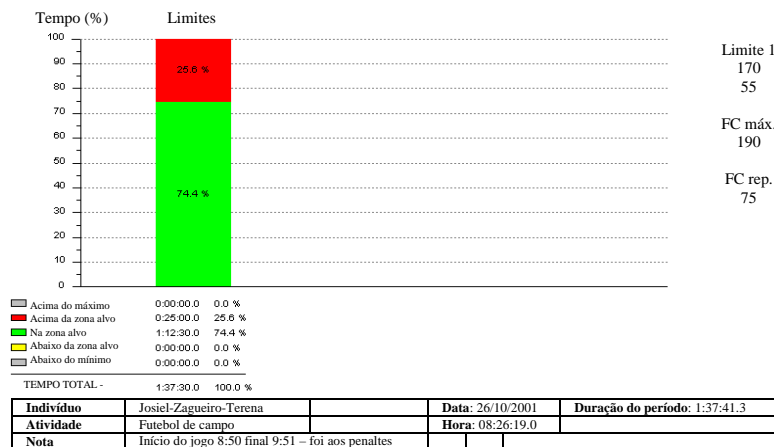


Figura 3. Representação da frequência cardíaca do atleta Josiel - Terena

A figura 03, refere-se ao zagueiro Terena, o qual teve como zona alvo o limite de 170 bpm. Dos 90 minutos de jogo, 1:12:30 minutos (74,4%), esteve na zona alvo programada; 0:25:00 minutos (25,6%), acima da zona alvo. Este jogador demonstrou ótimo perfil da frequência cardíaca durante o jogo de futebol, bem como uma atuação bastante intensa na maior parte das jogadas defensivas e ofensivas de sua equipe.

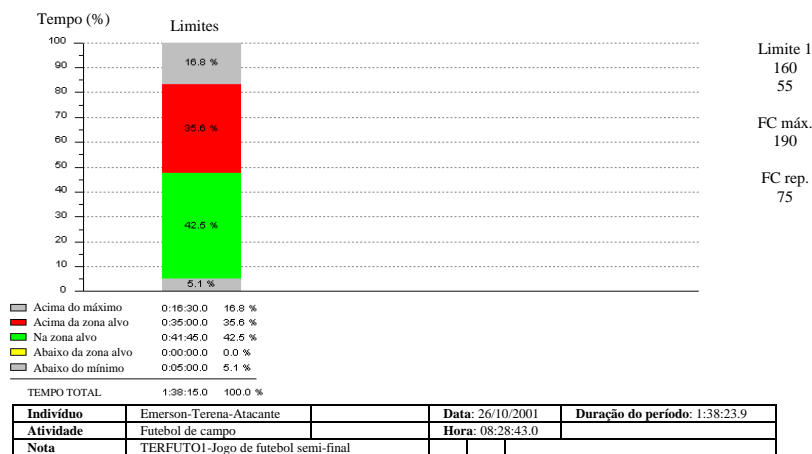


Figura 4 . Representação da frequência cardíaca do atleta Emerson - Terena

A figura 04, refere-se ao atacante Terena, demonstrando 41;45 minutos de jogo (42,5%) da FC na zona alvo ou seja 160 bpm; 35:00 minutos (35,6%) acima da zona alvo; e 16:30 minutos (16,8%) acima da FC Máxima (190bpm), e o mais interessante é que durante 05:00 minutos (5,1%), esteve abaixo da mínima (75bpm).

Analisando o perfil geral da Frequência Cardíaca, levando em consideração a Zona Alvo, a Frequência Cardíaca Máxima e seus respectivos percentuais, apresentados nas

figuras 01 a 04, observamos mais uma vez que os jogadores apresentaram um bom condicionamento cardiovascular para a prática de atividades esportivas com capacidades aeróbias e que os mesmos encontravam-se em condição aeróbia excelente para a prática dessa modalidade, comparado aos atletas que disputam as categorias profissionais de futebol de campo e de outras modalidades esportivas praticadas em populações não indígenas. Também, observamos que o melhor perfil foi a do jogador zagueiro da etnia Terena e do atacante Xavante, levando em consideração a Zona Alvo da Frequência Cardíaca de cada jogador estudado. Lembrando, que ambas as equipes marcaram gols durante a partida, elevando assim o nível emocional contribuindo para a elevação dos níveis de Frequência Cardíaca Máxima, especificamente.

Vale ressaltar que, estes dados estão em conformidade com o padrão de linearidade da relação válida para a faixa da frequência cardíaca situada entre 120 a 170 bpm (cerca de 60 a 85% da FC máxima para indivíduos jovens), lembrando ainda que, a resposta da F.C. ao exercício físico dinâmico guarda uma proporção direta com a intensidade do esforço (FOX & MATHEW, 1983); JONNES et al. 1977 e SHEPHARD, 1982).

Ainda, Farrally and Ali (1990), encontraram a média de 172 bpm para atacantes, 176 bpm para os de meio campo e 166 bpm para os defensivos, em uma equipe de jogadores semi-profissionais.

O desenvolvimento do futebol exige, cada vez mais, conhecimentos científicos para a sua plena performance. Para Fernandes (1994), os verdadeiros conteúdos do treinamento e competição correspondem ao trabalho de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas coordenativas e psico-táticas, todas elas decisivas pra o rendimento, independente de quem o pratica. Neste trabalho, o que mais nos chamou atenção e nos fascinou, foi a maneira com que os jogadores indígenas, lidavam com as habilidades específicas do futebol, durante a partida realizada. Essa percepção despertou-nos para a necessidade de cada vez mais investirmos em pesquisa junto da população indígena, uma vez que se percebe de forma clara e evidente a facilidade do desenvolvimento das habilidades específicas, bem como a performance humana logo no início do jogo.

### **Considerações finais**

No que se refere ao objeto de análise de nossa investigação, podemos afirmar com tranquilidade que a *performance* cardíaca, aqui observada pela FC/min. (Frequência Cardíaca/minuto), dos jogadores das equipes indígenas Xavante e Terena, apresentou índices bastante surpreendentes, demonstrando uma excelente capacidade cardíaca. Isso, levando em conta o referencial comparativo de estudos realizados com atletas profissionais de futebol de campo e de outras equipes amadoras ou universitárias.

Todavia é preciso que levemos em consideração alguns aspectos de extrema relevância, no que se refere aos resultados encontrados nesse estudo, durante a realização dos IV Jogos dos Povos Indígenas, tais como:

- nas etnias indígenas, muitos dos participantes (atletas) competem em mais de uma modalidade esportiva cultural, que envolvem vários perfis específicos de treinamento e realização, gerando como resultado final à somatória desses esforços num processo adaptativo fisiológico e morfológico favorável à prática, não apenas dessa modalidade como também de outras.
- Com relação ao futebol, praticado pelas equipes indígenas, não existe a figura do técnico, somente há a figura do treinador, o qual é representado por um membro da equipe escolhido pela mesma. Na equipe de futebol indígena, todos são considerados aptos a serem treinadores; porém, geralmente é escolhido o jogador mais velho e considerado o mais experiente.

- É interessante observar que durante a partida de futebol de campo, não há prática de violências e agressões. Os perdedores comemoram a vitória da equipe vencedora oferecendo danças e outras manifestações culturais referente à sua etnia. O prazer da comemoração da vitória pertence aos vencedores e perdedores.

### Bibliografia

- ARAÚJO, CGS.; BASTOS, M.A.P.; PINTO, N.L.S.;CAMARA, R.S.; *A Freqüência cardíaca máxima em nove diferentes protocolos de teste máximo*. REVISTA BRAS. CIÊN. ESPORTE. 2(1): 20-31, 1980.
- FARRALLY, M. AND ALI, A. *Recording soccer players heart rates during matches*. Jouranal of Sport Sciences. 9: 183-189, 1991.
- FAULKNER, J.A; *Effect of cardiac conditioning on the anticipatory exercise, and recovery heart rates of young men*. J. Sports. Med. Phys. Fitn., 4:79-86, 1964.
- FERNANDES, J.L. *Futebol: Ciência, Arte ou .....Sorte!* São Paulo. Pedagógica e Universitária, 1994.
- FOX, E.L.; MATHEWS, D.K.; *Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1983.
- GALDINO, J.S.S. *Orientações básicas sobre atividade física e saúde para profissionais das áreas de educação e saúde*. Brasília. Editora: Ministério da Saúde, Ministério da Educação e do Desporto, 1995.
- GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. *Crescimento composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes*. CLK Balieiro: São Paulo, 1997.
- JONES, N.L.; SUTTON, J.R.; TAYLOR, R.; TOEWS, C.J.; *Effect of pH on cardiorespiratory and metabolic responses to exercise*. J. Appl. Physiol. Respirat Environ Exercise Physiol, 43(6):959-964, 1977.
- MACARDLE, W. D.; KATCH, F.T.; KATCH, V.L. *Essentials of Exercise Physiology*. Lippincott Williams & Wilkins, 2000. USA.
- MANUAL DOS IV JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS. Ministério do Esporte e Turismo. Brasil. 2001.
- NIEMAN, D., C. *Exercício e saúde*. São Paulo, Manole, 1999.
- PETRO, J.K.; HOLLANDER, A.P.; BOUMAN, L.N.; *Instantaneous cardiac acceleration in man induced by a voluntary muscular contraction*. J. Appl. Physiol., 29: 794-8, 1970.
- POWERS, S.K.; HOWLEY, E.T. *theory and Application to Fitness and Performance*. 2<sup>nd</sup> Ed. 2000.
- SHEPHARD, R.J.; *Physiology and Biochemistry of Exercise*. New York: Praeger, 1982.
- WLMORE, e COSTILL. *Fisiologia do esporte e do exercício*. São Paulo, Manole, 2001.

**Responsável:** Prof. Francisco Luiz De Marchi FEF/UFG  
 Av. Pedro Paulo Souza, 10875, Bl.4B/08 Goiânia 2 – Goiânia – GO  
 End. eletr. [demarchi@fef.ufg.br](mailto:demarchi@fef.ufg.br)

**GTT 12** – Esporte de alto rendimento

**Forma de apresentação do trabalho** - *Exposição Oral*

**Recurso necessário** - Data-show

## FATORES FACILITADORES NA TRANSIÇÃO DO TENISTA JUVENIL BRASILEIRO PARA O CIRCUITO PROFISSIONAL DE TÊNIS

\*Diego I. Cunha Vasconcellos, \*Roberta Pires, \*Maick da Silveira Viana, \*\*Marcelo Bittencourt Neiva de Lima

\*\* Especialista em Fisiologia do Exercício  
\* Acadêmicos de Educação Física

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis – SC, Brasil.  
Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício / LAPE / CENESP  
[diegoitibere@yahoo.com.br](mailto:diegoitibere@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

*O objetivo desta pesquisa foi verificar os principais fatores facilitadores durante a transição de tenistas juvenis brasileiros para o circuito profissional. Participaram 41 tenistas brasileiros do sexo masculino (15 atletas juvenis, 16 profissionais e 10 ex-jogadores), com idade média de 21,15 ( $\pm 4,20$ ) anos. Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário contendo variáveis pré-estabelecidas (VASCONCELLOS, 2005). Acordando com os dados, conclui-se que para facilitar a passagem de tenistas juvenis para o circuito profissional, ajudas externas se fazem necessárias, como por exemplo: apoio de empresas e um aumento no número de torneios profissionais no país.*

*Palavras-chave: Tênis; Transição de Carreira; Circuito Profissional.*

### **ABSTRACT**

*The purpose of this research was to verify the principal facilitatory factors in the transition to the professional tennis circuit of brazilian amateur tennis players. The sample was constituted by 41 tennis players (15 amateur players, 16 professionals and 10 retired), with average age 21,15 ( $\pm 4,20$ ) years. The method of this research was a questionnaire with some established variables (VASCONCELLOS, 2005). In agreement with the data, can be concluded that external aids make necessary. Aids like: support of companies and an increase in the number of professional matches in the country.*

*Key words: Tennis; Carrier Transition; Professional Circuit.*

### **RESUMEN**

*El objetivo de esta pesquisa fue verificar los principales factores facilitadores en la transición de tenistas brasileños para el circuito profesional de ténis. Participaron 41 tenistas brasileños del sexo masculino (15 jugadores aficionados, 16 profesionales y 10 jubilados), con edad media de 21,15 ( $\pm 4,20$ ) años. El instrumento de pesquisa fue un cuestionario contiendo variables pre-estabelecidas (VASCONCELLOS, 2005). Se concluí que para facilitar el pasaje de jovenes tenistas para el circuito profesional, ayudas externas se hacen necesarias, como: apoyo de empresas y un aumento en el numero de torneos profesionales en el país.*

## **INTRODUÇÃO**

O tênis é um esporte praticado há muitos anos em todo o mundo. Com o passar do tempo, e acompanhado de uma evolução natural em todos os sentidos, como a velocidade da bolinha (tanto nas trocas de bola como no saque), o aumento da cabeça e do peso das raquetes através de novas tecnologias, condicionamento físico dos praticantes, entre outros, o tênis passou a ganhar cada vez mais adeptos e apaixonados por sua prática (BRUSTOLIN, 1995). Por muitos, hoje o tênis é visto com outros olhos, não apenas como esporte lazer, mas também no contexto de competição, visto ser um esporte que requer um altíssimo nível técnico do praticante. Um grande atrativo para se tentar uma carreira de sucesso como atleta no tênis são as quantias, muitas vezes milionárias, oferecidas pelos torneios. Contudo, esta etapa da vida do atleta é considerada bastante difícil, pois ocorre de maneira gradual e a longo prazo, exigindo do atleta muita perseverança e dedicação. De acordo com Magalhães (2005) o atleta, além de uma boa técnica e determinação, deve estar bem preparado física e psicologicamente para enfrentar este período.

A transição do tenista infante-juvenil para o circuito profissional acontece entre os 16 e os 19 anos de idade. Samulski (2005) afirma que optar pela profissionalização é, às vezes, uma decisão de vida. Porém, não se faz um tenista de alto nível em poucos anos. Isto requer um determinado tempo, envolve muitas despesas e muita dedicação por parte do tenista. Muitas vezes, tanto juvenis como profissionais, são levados a abrir mão de uma vida social, escolar e até mesmo familiar, para que possam dedicar-se de maneira adequada à estressante rotina de treinos, e também viajar e jogar torneios de maior relevância, os quais são encontrados apenas fora do país.

Segundo Brown (2005) o jovem atleta deve ter em mente que o começo é bastante difícil, pois estará concorrendo pelo mesmo espaço com jogadores bem mais experientes. O universo de competições com classificação por faixa etária chega ao fim aos 18 anos, e aquele tenista que costumava colecionar títulos entre os colegas da mesma idade, passa a ser apenas mais um no circuito profissional. A pressão psicológica torna-se ainda maior principalmente naqueles tenistas que se destacavam no circuito juvenil. Muitos atletas costumam afirmar que a mudança é muito significativa. Afirmam que tudo muda quando chegam ao circuito profissional, que tudo é tratado com maior seriedade e profissionalismo, como o próprio nome diz.

Recentemente, o Brasil vem experimentando uma realidade bastante diferente da encontrada alguns anos atrás, com um notável aumento de tenistas juvenis competitivos, procurando seu lugar ao sol em meio a tantas estrelas da modalidade. Porém, o caminho até o sucesso e reconhecimento é árduo e reserva detalhes muitas vezes inesperados. Segundo Brandão Et.al (2000) a transição de carreira esportiva é o resultado de inúmeros fatores e mais frequentemente uma combinação de fatores individuais e influencias sociais. Além disso, é sabido que existem uma diversidade de fatores que podem influenciar, tanto positiva quanto negativamente, nesta fase. Sendo assim, na tentativa de compreender melhor esta situação, inevitável na vida de todo tenista juvenil competitivo, este estudo teve o objetivo de identificar os principais fatores facilitadores para a transição de tenistas juvenis brasileiros para o circuito profissional de tênis.



## METODOLOGIA

Participaram desta pesquisa descritiva de inter-relação (CERVO, 1983) 41 tenistas brasileiros do sexo masculino, com faixa etária entre 16 e 31 anos, e média de idade 21,15 ( $\pm 4,20$ ) anos. Destes, 15 são atletas juvenis da categoria 18 anos, o que representa 36,6% da amostra; 16 são atletas profissionais em atividade, representando 39% e 10 são ex-jogadores (24,4%). Cabe ressaltar que todos atletas juvenis e profissionais são tenistas cadastrados e ranqueados pela Confederação Brasileira de Tênis (CBT) e Associação dos Tenistas Profissionais (ATP), respectivamente. Entretanto, aproximadamente 50% dos ex-jogadores configuraram na lista da ATP, e os demais apenas no ranking nacional adulto. Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário auto-aplicável (VASCONCELLOS, 2005). Este possibilitou obter informações sobre dados pessoais e informações específicas deste esporte, ou seja, como ocorreu a iniciação na modalidade, o ranking atual, o melhor ranking juvenil alcançado por estes atletas, entre outros. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira parte ocorreu durante a realização de um torneio da série *future* da ATP, realizado em Florianópolis-SC em outubro de 2004, na tentativa de reunir informações de atletas que representam maior significância para este estudo, pois torneios como estes envolvem tanto atletas juvenis, iniciando a caminhada no profissional, como profissionais bem ranqueados; e a segunda parte em academias de tênis da mesma cidade, com a finalidade de ampliar a amostra. Os dados foram tratados através de estatística descritiva, empregando os parâmetros de frequência, média e desvio padrão e estatística inferencial.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o tratamento estatístico dos dados, o patrocínio destacou-se como grande fator facilitador durante a transição para o circuito profissional, apontado por 90,2% dos entrevistados, sendo 93,4% dos juvenis, 87,5% dos profissionais e 90% dos ex-jogadores. De fato, uma condição financeira favorável permite a qualquer atleta livrar-se de preocupações desnecessárias, tornando-o mais focado em realizar bem seu trabalho, que é jogar tênis.

Tabela 1 – Descrição do tipo de patrocínio em função das categorias

Tipo de Patrocínio/Categoria	Apenas Ajuda de Custo	Apenas Material	Ajuda de Custo e Material	Não Possui Patrocínio	Total
Juvenil	6,7	40	20	33,3	100
Profissional	12,5	43,75	25	18,75	100
Ex-jogadores	20	40	-	40	100
Total	12,2	41,5	17	29,3	100

*Obs: os dados estão apresentados em valores percentuais*

O elevado índice de entrevistados que citaram o patrocínio como grande facilitador está associado ao fato de que dos 31 jogadores em atividade, apenas 6,7% dos juvenis e 12,5% dos profissionais possuem apenas ajuda financeira como forma de patrocínio. Os ex-jogadores também afirmam a necessidade do patrocínio, pois, embora em outra época, já passaram por esta fase e sabem exatamente como é. Além da ajuda financeira, outro caso de patrocínio é bastante conhecido no esporte (Melo Neto, 1995), inclusive no tênis, o patrocínio de material

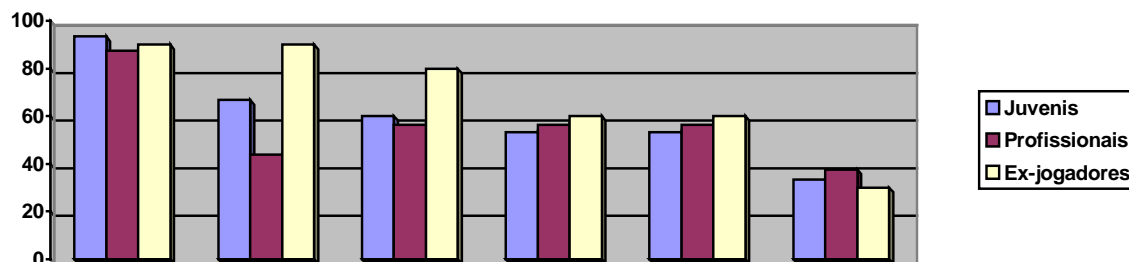
(raquetes, roupas, cordas, acessórios, etc), comumente dado aos jogadores mais bem ranqueados de cada categoria. Verifica-se isso através dos dados, que apontam que 40% dos juvenis e 43,75% dos profissionais possuem apenas este tipo de apoio. Uma pequena parcela da amostra recebe ajuda de custo e material como forma de patrocínio (20% dos juvenis e 25% dos profissionais). Nessa situação, torna-se difícil não se preocupar em fazer boas campanhas rapidamente no circuito profissional, pois os atletas só terão retorno financeiro dependendo exclusivamente deles mesmos. Isso só faz com que aumente a pressão psicológica no atleta, se ganhar partidas recebe dinheiro, se perder fica sem receber.

Com 63,42% de citações por parte dos entrevistados, está o fato de jogar mais torneios profissionais nos últimos anos de juvenil (66,7% dos juvenis, 43,75% dos profissionais e 90% dos ex-jogadores). Realmente, jogar mais torneios profissionais de baixa premiação (como os *futures*), geralmente nos últimos anos como infanto-juvenil, é de grande importância para os atletas que estão indo para o circuito profissional, pois são torneios que não exigem ranking internacional para disputar o qualificatório. Infelizmente o Brasil não sedia muitos torneios desse porte, como o necessário. Segundo Nazaraki (2005) é necessário trazer mais torneios para o país. Através de um levantamento no *site* da Associação dos Tenistas Profissionais (ATP), registrou-se que, nos últimos quatro anos aproximadamente oito torneios *futures* foram realizados por ano no país. Lembrando que cada torneio tem duração de uma semana, os jogadores puderam jogar em seu país por apenas 8 semanas, nas demais semanas os tenistas tiveram que viajar para fora do país para correr atrás de pontos no ranking mundial. Também com 63,42% está o fato de ter uma pessoa mais experiente por perto (60% dos juvenis, 56,25% dos profissionais e 80% dos ex-jogadores).

Já 56,1% acreditam que o apoio dos amigos e familiares, e também, treinar com bons técnicos sejam outros fatores facilitadores (53,3% dos juvenis, 56,25% dos profissionais e 60% dos ex-jogadores). Dividir suas experiências e passá-las adiante é o dever de todo técnico, e todo atleta sente-se mais confiante e seguro na presença de um. Neste quesito, a figura do técnico vai além do trabalho profissional. Muitas vezes ele assume a condição de pai e companheiro do jovem atleta, já que é ele quem viaja, traça as táticas de jogo, cuida dos detalhes e mais importante ainda, é o responsável pela elaboração do calendário competitivo do tenista. Cuidados deste tipo fazem com que o jovem atleta não se aventure antes do tempo a jogar torneios muito fortes (*challengers*), ou que tome decisões precipitadas.

Nada pior do que ser criticado e inibido sem ter tido a chance de tentar, de provar ser capaz. Assim sendo, o apoio de amigos e familiares se faz bastante necessário, pois percebendo a confiança que lhe foi depositada sem algum tipo de propósito de retorno, livra-se ele do sentimento de culpa caso não venha a obter os resultados esperados.

Gráfico 1 – Apresentação geral dos resultados pelas três categorias analisadas (%):



E por fim, o fato de ter um bom ranking juvenil foi citado por apenas 34,5% da amostra (33,4% juvenis, 37,5% profissionais e 30% dos ex-jogadores). Embora os jogadores mais bem ranqueados de cada categoria sejam constantemente fortes candidatos aos famosos *wild card* (espécie de convite oferecido pelos organizadores de um torneio para jogadores sem ranking mínimo para disputar o qualificatório, entrando assim diretamente na chave principal), o fato de ter um bom ranking juvenil não foi apresentado por nenhum grupo como fator de muita relevância na transição para o circuito profissional. Vale ressaltar que 51,3% da amostra ocupa ou já ocupou um dos três primeiros lugares do ranking nacional juvenil (69,9% dos profissionais, 46,7% dos juvenis e 25% dos ex-jogadores).

## **COSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os dados, conclui-se que para facilitar a passagem de tenistas juvenis para o circuito profissional, essencialmente, ajudas externas se fazem necessárias. Ajudas como o apoio de empresas que ofereçam patrocínios aos atletas e não pensem simplesmente em retorno a curto prazo são muito importantes. Além disso, é importante que sejam trazidos mais torneios profissionais para o país, que podem levar a um aumento das possibilidades de ascensão de brasileiros no ranking mundial. Nota-se que são fatores interligados, pois um maior número de torneios profissionais no país diminui a necessidade de os atletas viajarem para o exterior para jogar esses tipos de torneios, conseqüentemente diminuindo custos e preocupações desnecessárias afins. Desta forma os atletas estariam mais tranquilos para desempenhar seu papel em quadra. Vale ressaltar que a situação financeira, embora apontada como principal fator, por si só não é garantia de sucesso, visto que outras variáveis influenciam durante a transição do tenista juvenil para o circuito profissional. Pôde-se concluir ainda que este período de transição que é estressante por natureza e pode criar problemas (medo, ansiedade, etc), requer do individuo um ajustamento emocional a um novo grupo social, a um novo status e a um novo estilo de vida.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira Et.al. Causas e conseqüências da transição de carreira esportiva: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. v 8. n.1, 2000. p. 48-58.

BRUSTOLIN, Milton. **Tênis no Brasil**: história, ensino e idéias. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 92p.

CERVO, A.L. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983. 241p.

BROWN, Jim. **Tênis**: etapas para o sucesso. 2.ed. São Paulo: Manole, 2000. 145p.

MAGALHÃES, Luiz Roberto. **Esperança em quadra**. Disponível em: <[www2.correioweb.com.br](http://www2.correioweb.com.br)>. Acesso em 30/01/2005.

MELO NETO, Francisco P. **Marketing esportivo**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

NARAZAKI, Fernando. **Aerts, empresário em prol do tênis**. Disponível em: <[www.gazetaesportiva.net](http://www.gazetaesportiva.net)>. Acesso em 28/02/2005.

SAMULSKI, Dietmar. **Como o jovem tenista deve agir na transição da carreira infanto-juvenil para a profissional**. Disponível em: <[www.tennisview.com.br](http://www.tennisview.com.br)>. Acesso em 06/02/2005.

Grupo Temático de Trabalho: Rendimento de Alto Nível

Forma de Apresentação: Pôster

Endereço Autor principal: Rua Lauro Linhares 689 apto 404 bloco 1 Florianópolis - SC  
email: [diegoitibere@yahoo.com.br](mailto:diegoitibere@yahoo.com.br)

FEEDBACK AUTO-CONTROLADO E APRENDIZAGEM DE UMA TAREFA  
MOTORA COM CONTROLE DE FORÇA EM ADULTOS

Franklin Laroque de Medeiros, Graduando, ESEF/UFPEL, Bolsista PIBIC  
Angélica Kaefer, Graduanda, ESEF/UFPEL  
Suzete Chiviacowsky, Doutora, ESEF/UFPEL

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi comparar os efeitos da frequência de conhecimento de resultados (CR) auto-controlada com frequências externamente controladas, na aprendizagem de uma tarefa motora com demanda de controle de força em adultos. Foram utilizados vinte e oito sujeitos, distribuídos em dois grupos. A tarefa requeria que os participantes pressionassem um dinamômetro manual analógico com o objetivo de acertar 50% da força máxima. A análise dos dados foi realizada através da ANOVA One-way, utilizando-se o pacote estatístico SPSS. Foi observada forte tendência de melhores resultados para o grupo externamente controlado, apesar de nenhuma diferença significativa ter sido encontrada.

ABSTRACT

The objective of the current study was to compare the effects of self controlled knowledge of results (KR) with externally controlled frequencies, in the learning of a motor task with a requirement of force in adults. Twenty eight subjects were used, distributed into two groups. The tasks required that the participants press an analogical manual dynamometer with the goal of reaching a correct score of 50% of the maximum strength. The data analysis was carried out through the ANOVA One-way, using the SPSS statistical package. A strong tendency of improved results was observed for the externally controlled group, apart from no significant difference having been found.

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue comparar los efectos de la frecuencia del conocimiento de los resultados (CR) auto-controlados con frecuencias externamente controladas en el aprendizaje de una tarea con demanda de control de fuerza en adultos. Fueron utilizados veintiocho sujetos, distribuidos en dos grupos. A tarea requería que los participantes presionasen un dinamómetro manual analógico con el objetivo de acertar un 50% de la fuerza máxima. El análisis de los datos fue realizada a través de la ANOVA One-Way, utilizando-se el paquete estadístico SPSS. Fue observada fuerte tendencia de mejores resultados para el grupo externamente controlado, a pesar de no haber encontrado ninguna diferencia significativa

## INTRODUÇÃO

Uma variável de reconhecida importância para a aprendizagem de habilidades motoras é o *feedback*. O conhecimento de resultados (CR) é uma forma de *feedback* que informa sobre o resultado do movimento em termos do seu objetivo ambiental e possui funções importantes na aprendizagem de habilidades motoras, como a motivacional (Magill, 1989; Schmidt, 1975), a de orientar o aprendiz em direção à resposta apropriada (Adams, 1971), assim como a relacional, que possibilita estabelecer relações entre os comandos motores e a resposta que levam ao fortalecimento de esquemas para a produção de novos movimentos (Schmidt, 1975).

O CR pode ser fornecido de várias formas. Numerosos estudos vêm sendo realizados com o objetivo de verificar os seus efeitos sobre a aprendizagem de habilidades motoras. Embora por muito tempo tenha-se acreditado que quanto mais freqüente, mais preciso e mais imediato fosse o CR mais patentes seriam os seus efeitos sobre a aprendizagem (Adams, 1971; Bilodeau & Bilodeau, 1958; Bilodeau, Bilodeau & Schumsky, 1959; Schmidt, 1975), estudos mais recentes têm contrariado esta visão. Salmoni, Schmidt e Walter (1984) em um artigo de revisão identificaram alguns experimentos que mostram que certas variações do CR, que atuam de forma a prejudicar o desempenho durante a fase de aquisição, manifestam um efeito benéfico em testes de retenção e transferência.

A partir do estudo de Salmoni et al. (1984), importante principalmente por ressaltar a necessidade de utilização de testes de retenção e transferência para medir a aprendizagem, vários experimentos têm demonstrado que, em certas circunstâncias, freqüências reduzidas de CR são tão ou mais eficientes do que o CR freqüente (Wulf & Schmidt, 1989; Wulf, 1992; Wulf, Lee & Schmidt, 1994).

Entretanto, um aspecto importante a ressaltar é que a freqüência de CR utilizada nos experimentos da área apresentou sempre freqüências controladas pelo experimentador, deixando dúvidas sobre se os efeitos encontrados na aprendizagem de habilidades motoras que utilizam o CR nestas circunstâncias serão iguais aos efeitos encontrados na aprendizagem quando esta variável é controlada pelo próprio aprendiz. Na verdade, pode acontecer a situação de estarmos fornecendo o CR quando o aprendiz não necessita desta informação ou, por outro lado, não a estarmos fornecendo quando ele realmente necessita.

A aprendizagem com auto-controle difere de abordagens anteriores de pesquisa até aqui realizadas na área da aprendizagem motora, já que naquelas podemos observar praticamente um controle total da situação de aprendizagem por parte do pesquisador, enquanto pouca ou nenhuma ênfase é colocada no aprendiz e suas estratégias de aprendizagem. Nesta abordagem, o próprio sujeito é quem toma decisões relacionadas às variáveis do processo de aprendizagem, atuando mais ativamente no decorrer da prática.

Variados estudos realizados na área da percepção da auto-eficácia (Bandura, 1977, 1993), da utilização de estratégias de aprendizagem auto-reguladas (Chen & Singer, 1992), do auto-estabelecimento de metas (Zimmerman & Kitsantas, 1997), assim como da aprendizagem acadêmica (Winne, 1995) vêm indicando que a capacidade de utilizar estratégias cognitivas ou comportamentais, num contexto auto-controlado pelos próprios sujeitos, tem-se mostrado positiva para a aprendizagem.

Os primeiros pesquisadores a utilizarem a abordagem da aprendizagem com auto-controle, especificamente nos experimentos sobre freqüência de conhecimento de resultados (CR), foram Janelle e seus colaboradores (Janelle, Kim & Singer, 1995; Janelle, Barba, Frehlich, Tennant & Carough, 1997). Utilizando tarefas discretas com demanda espacial em seus estudos (tacada do golfe e arremesso de uma bola ao alvo), os autores

compararam grupos que receberam frequências auto-controladas de CR em relação a grupos, que praticaram, em diferentes condições: com CR sumário a cada cinco tentativas, com 100% de frequência de CR e com frequência de CR igual ao grupo auto-controlado, mas imposto pelo experimentador (chamado grupo yoked). Os resultados foram significativamente superiores para os grupos que receberam um arranjo de CR auto-controlado em relação aos outros grupos. Chiviakowsky e Wulf (2002) também confirmaram a superioridade na aprendizagem para sujeitos adultos que receberam um arranjo auto-controlado de frequência de CR em relação a um grupo que recebeu frequência externamente controlada, numa tarefa seqüencial com demanda combinada espaço-temporal, de pressionar teclas no teclado numérico do computador.

Ainda, comparações foram feitas entre grupos de sujeitos que solicitaram diferentes frequências de CR durante a fase de aquisição, em duas tarefas com demanda combinada espaço-temporal, com diferentes complexidades (Chiviakowsky, Godinho & Ferreira, 1999). Os resultados mostraram que não houve diferença de aprendizagem entre os grupos que solicitaram menos CR e os grupos que solicitaram mais CR, em ambas as tarefas.

Titzer, Shea e Romack (1993) e Wulf e Toole (1999), por outro lado, analisaram os efeitos da aprendizagem auto-controlada em âmbitos diferentes da pesquisa sobre frequência de CR. Em ambos os estudos os resultados mostraram que os grupos que receberam arranjos de prática auto-controlado obtiveram melhores resultados que os outros grupos.

Parece, assim, que a variável auto-controle apresenta superioridade quando nos referimos à aprendizagem de habilidades motoras em que a principal demanda é de controle espacial ou temporal. Entretanto, pouco se sabe sobre os possíveis efeitos desta variável na aprendizagem de habilidades motoras com controle de força.

Assim, o objetivo deste estudo será o de verificar os efeitos da frequência auto-controlada de CR na aprendizagem de uma tarefa com controle de força em adultos.

## **MÉTODOS**

### **Objetivo**

Verificar os efeitos da frequência auto-controlada de CR, na aprendizagem de uma habilidade motora com demanda de controle de força em adultos.

### **Amostra**

A amostra foi constituída de 28 sujeitos, equiparados em relação ao sexo, na faixa etária média de 22 anos de idade, distribuídos em dois grupos de 14 sujeitos, de acordo com os diferentes tipos de frequência. Todos os sujeitos participaram como voluntários, não possuíam conhecimento sobre o objetivo do experimento ou experiência anterior com a tarefa.

### **Tarefa e equipamento**

A tarefa consistiu em pressionar um dinamômetro manual analógico com o objetivo de acertar 50% da força máxima. A tarefa foi realizada com o membro não dominante, sem ver o alvo e com os sujeitos na posição sentada. Também foi utilizado um cronômetro digital para controlar os intervalos de tempo entre as tentativas.

### **Delineamento Experimental**

No delineamento experimental foram utilizados 28 sujeitos, distribuídos em 2 grupos desta forma: 14 sujeitos para o grupo que recebeu frequência de CR auto-controlada (GAC) e 14 sujeitos para o grupo que recebeu frequência de CR externamente controlada, ou seja, controlada pelo experimentador (GEC). O GEC recebeu frequências de CR equiparadas, sujeito a sujeito com o GAC, de forma que o número de CRs solicitados assim como o espaçamento entre as solicitações fossem os mesmos do GAC.

O número de tentativas para a fase de aquisição foi determinado após a realização de um estudo piloto, a fim de verificar o número de tentativas necessárias para alcançar a estabilização e constou de 40 tentativas de prática. O tempo de espera para apresentação do CR, quando solicitado, foi de 5 seg. O tempo pós-CR foi de 5 seg. O intervalo inter-tentativas foi, portanto, de 10 seg. As fases de retenção e transferência foram realizadas 24 horas após a fase de aquisição e constaram, cada uma, de 10 tentativas, sem CR. Na fase de retenção o objetivo, igual ao da fase de aquisição, era de acertar 50% da força máxima, enquanto que na fase de transferência, foi utilizado o valor de 30% da mesma.

Os dados utilizados para análise em todas as fases estudadas, aquisição, retenção e transferência, foram as médias dos erros de cada tentativa.

### **Procedimentos**

Antes de iniciar a fase de aquisição os sujeitos foram informados que a tarefa consistia em pressionar um dinamômetro manual analógico, com o objetivo de acertar 50% da força máxima. Também foram informados que a tarefa seria realizada com o membro não dominante, sem ver o alvo. Os sujeitos deveriam posicionar-se na posição sentada, com o braço apoiado em uma mesa, estendido lateralmente em um ângulo aproximado de 90° em relação ao corpo.

Os sujeitos foram informados ainda que receberiam informações do pesquisador sobre os resultados nas tentativas. Para os sujeitos que receberam frequência auto-controlada de CR, foi informado que deveriam controlar a sua frequência de CR, ou seja, que não receberiam informações de CR a não ser quando solicitassem. Também receberam a instrução para só solicitarem o CR quando achassem que realmente precisavam do mesmo. Já os sujeitos dos grupos com frequência externamente controlada receberam a informação de que às vezes receberiam a informação de CR e às vezes não, mas que todas as tentativas eram importantes e seriam utilizadas para posterior análise. Foi explicado também aos sujeitos, que deveriam esperar o aviso do pesquisador para iniciar a realização de cada tentativa. O dinamômetro era recolhido pelo experimentador após a realização de cada tentativa de prática, a fim de realizar a leitura do resultado alcançado, sendo o mesmo devolvido ao sujeito para a realização da próxima tentativa.

Todos os dados foram coletados no Laboratório de Comportamento Motor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, utilizando sala especialmente reservada para este fim.

### **RESULTADOS**

Na análise dos resultados, as curvas de desempenho foram traçadas em função dos blocos de tentativas, tendo como medida da variável dependente a média dos erros absolutos obtidos em cada bloco. Para a fase de aquisição foram realizadas comparações das médias, sendo estas organizadas em blocos de 4 tentativas. Já as fases de retenção e transferência constaram de apenas um bloco de 10 tentativas. Foram realizadas Análises de



Variância (ANOVA) para verificar as eventuais diferenças entre blocos e grupos, em todas as fases do experimento, separadamente para cada fase. Os dados foram analisados através do programa estatístico SPSS.

*Fase de Aquisição.* Pode-se observar (Figura 1, blocos P1 a P10) que o GEC melhorou o seu desempenho até o terceiro bloco, piorando no quarto bloco, melhorando novamente no quinto e sexto bloco, mantendo-se praticamente estabilizado até o final desta fase. Já o GAC demonstrou melhora do primeiro ao sexto bloco, mantendo-se estabilizado até o final da mesma. De forma geral, ambos os grupos melhoraram similarmente o seu desempenho através das tentativas da fase de aquisição, sem tendência de melhor resultado para nenhum dos grupos. Através da ANOVA One-Way, com medidas repetidas, foram encontradas diferenças significativas entre os blocos  $F(9; 234) = 7,66$ ,  $p = 0,00$ , mas não entre os grupos  $F(1; 26) = 0,023$ ,  $p = 0,88$  e na interação entre blocos e grupos  $F(9;234) = 0,53$ ,  $p = 0,84$ .

*Fase de Retenção.* Para a fase de retenção (Figura 1, bloco R1), pode-se constatar diferença no desempenho dos grupos, com forte tendência de menor valor de erro para o GEC. A ANOVA One-Way, entretanto, não detectou diferença significativa entre os grupos,  $F(1;27) = 3,62$ ,  $p = 0,068$ .

*Fase de Transferência.* Para a fase de transferência (Figura 1, bloco T1), pode-se também constatar diferença no desempenho dos grupos, com tendência de menor valor de erro para o GEC. A ANOVA One-Way, entretanto, também não detectou diferença significativa entre os grupos,  $F(1;27) = 0,85$ ,  $p = 0,36$ .

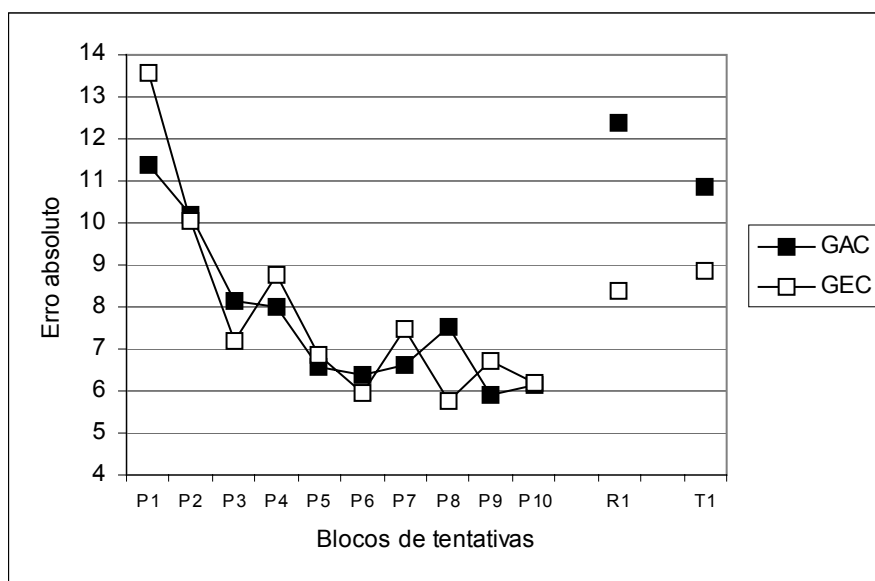


Figura 1: Médias dos grupos, em erro absoluto, nas fases de aquisição, retenção e transferência.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da frequência auto-controlada de conhecimento de resultados, na aprendizagem de uma habilidade motora com controle de força em adultos. Através da análise dos resultados, pôde-se observar uma forte tendência de superioridade para o grupo GEC, em relação ao grupo GAC, na variável erro absoluto.

Os resultados deste estudo mostraram-se diferentes de resultados de estudos prévios com frequência auto-controlada de conhecimento de resultados em adultos. Chiviawsky e Wulf (2002) utilizaram em seu estudo uma tarefa de pressionar teclas do teclado numérico do computador, com demanda combinada espaço-temporal e encontraram resultados superiores de aprendizagem para o grupo com frequência auto-controlada. Também Janelle, Barba, Frehlich, Tennant e Cauraugh (1997) e Janelle, Kim e Singer (1995) encontraram resultados positivos para os grupos auto-controlados em seus estudos, em tarefas com demanda de controle espacial.

No que se refere aos estudos que utilizaram apenas frequências de CR externamente controladas, existe alguma dificuldade em relação à generalização dos resultados em diferentes tipos de tarefas. Para citar alguns exemplos, foram encontrados resultados positivos em tarefas com demanda combinada espaço-temporal, como na produção de um padrão de movimento (Winstein & Schmidt, 1990) e em tarefas de posicionamento linear com restrição temporal (Reeve, Dornier & Weeks, 1990; Schmidt, Young, Swinnen & Shapiro, 1989; Yao, Fischman & Wang, 1994). Entretanto, são encontrados efeitos nulos em tarefa de controle espacial simples de posicionamento linear (Chiviawsky, Godinho & Mendes, 1997; Dunhan & Mueller, 1993; Sidaway, Fairweather, Powell & Hall, 1992; Sparrow & Summers, 1992). Ainda, efeitos contraditórios (resultados positivos e nulos) são encontrados em tarefas de controle de força (Gable, Shea & Wright., 1991, efeito positivo; Kohl & Guadagnoli, 1996, efeito nulo; Weeks & Sherwood, 1994, efeito nulo) e em tarefas de controle espacial de posicionamento angular (Guay, Salmoni & Lajoie, 1997, efeito nulo; Guay, Salmoni & McIlwain, 1992, efeito positivo; Sherwood, 1988, efeito positivo), entre outros.

Ainda, em um estudo sobre precisão de CR, Mendes e Godinho (1993) compararam tarefas com diferentes demandas (controle de força e controle espacial) e encontraram diferenças nos resultados em relação ao tipo de tarefa utilizada.

Assim, parece que no processo de aprendizagem de habilidades motoras as vantagens encontradas para o feedback auto-controlado em tarefas com demanda de controle espacial (Janelle et al, 1997; Janelle, Kim & Singer, 1995) e temporal (Chiviawsky & Wulf, 2002; Medeiros, Cielo, Wille, Maciel & Chiviawsky, 2004) também não podem ser generalizadas para tarefas com componente de controle de força.

Pesquisadores têm tentado esclarecer os resultados positivos alcançados pelos grupos que recebem um arranjo de prática com auto-controle em tarefas com demanda de controle espacial e temporal. Wulf e Toole (1999) colocam que os grupos com auto-controle devem ter se engajado em diferentes atividades de processamento que os grupos com frequência externamente controlada, as quais foram benéficas para a aprendizagem. Um exemplo, talvez, seria que os sujeitos do grupo auto-controle puderam testar estratégias enquanto escolhiam ou não usar a ajuda física, enquanto os outros podem ter sido desencorajados a fazer isto pela utilização randômica da ajuda física. Chiviawsky & Wulf (2002, 2005) tentaram compreender quando e porquê os sujeitos solicitavam feedback, quando tinham a oportunidade de fazê-lo, utilizando questionários e análises das tentativas com e sem CR. Seus resultados demonstraram que os aprendizes com auto-controle não solicitam CR de forma aleatória mas, ao contrário, utilizam uma estratégia, que geralmente consiste em utilizar o CR após “boas tentativas” a fim de confirmar que o seu desempenho foi (mais ou menos) no alvo. Estes resultados podem demonstrar que arranjos de prática auto-controlados estão mais de acordo com as necessidades ou preferências dos aprendizes do que arranjos externamente controlados, o que pode explicar os benefícios observados na aprendizagem das tarefas com as características acima citadas.

Entretanto, tais argumentos não corroboram os resultados aqui encontrados. Seria interessante que outros estudos fossem realizados, utilizando questionários e análises das

tentativas com e sem CR, a fim de verificar se os sujeitos utilizam a estratégia de utilizar o CR após “boas tentativas” a fim de confirmar que o seu desempenho foi (mais ou menos) no alvo em tarefas com requisitos de força.

Conclui-se que frequências auto-controladas podem não proporcionar maior aprendizagem em relação a frequências externamente controladas, em tarefas com demanda de controle de força em adultos.

## REFERÊNCIAS

- Adams, J. A. (1971) A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-149.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bilodeau, E. A., & Bilodeau, I. M. (1958). Variable frequency of knowledge of results and the learning of a simple skill. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 379-383.
- Bilodeau, E. A., Bilodeau, I. M., & Schumsky, D. A. (1959). Some effects of introducing and withdrawing knowledge of results early and late in practice. *Journal of Experimental Psychology*, 58, 142-144.
- Chen, D., & Singer, R.N. (1992). Self-regulation and cognitive strategies in sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 277-300.
- Chiviawosky, S. & Wulf, G (2002). Self-controlled feedback: Does it enhance learning because performers get feedback when they need it? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 4, 408-415.
- Chiviawosky, S., & Wulf, G. (2005). Self-controlled feedback is effective if it is based on the learner's performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 42-48.
- Chiviawosky, S., Godinho, M., & Mendes, R. (1997). Scheduling reduced frequency of knowledge of results. *Actes VIIème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, Marseille.
- Chiviawosky, S.; Godinho, M.; & Ferreira, C. (1999). Effects of self-monitored frequencies of knowledge of results on the learning of a simple and a complex motor skill. *Actes du VIII<sup>e</sup> Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, Macolin, Suíça.
- Dunham, P., & Mueller, R. (1993). Effect of fading knowledge of results on acquisition, retention, and transfer of a simple motor task. *Perceptual and Motor Skill*, 77, 1187-1192.
- Gable, C. D., Shea, C. H., & Wright, D. L. (1991). Summary knowledge of results. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 285-292.
- Guay, M., Salmoni, A., & Lajoie, Y. (1997). Summary knowledge of results and task processing load. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 167-171.
- Guay, M., Salmoni, A., & McIlwain, J. (1992). Summary knowledge of results for skill acquisition: Beyond Lavery and Schmidt. *Human Movement Science*, 11, 653-673.
- Janelle, C.M., Barba, D.A., Frehlich, S.G., Tennant, L.K., & Cauraugh, J.H. (1997). Maximizing performance effectiveness through videotape replay and a self-controlled learning environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 269-279.

- Janelle, C.M., Kim, J., & Singer, R.N. (1995). Subject-controlled performance feedback and learning of a closed motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 627-634.
- Kohl, R., & Guadagnoli, M. A. (1996). The scheduling of knowledge of results. *Journal of Motor Behavior*, 28, 233-240.
- Magill, R. A. (1989). *Motor learning: Concepts and applications* (3<sup>a</sup>. ed.). Iowa: Wm. C. Brown.
- Medeiros, F., Cielo, C., Wille, D., Maciel, C., Chiviacosky S. (2004). Aprendizagem motora em idosos: efeitos da frequência auto-controlada de conhecimento de resultados. *XIII Congresso de Iniciação Científica*, Pelotas.
- Mendes, R., & Godinho, M. (1993). Effects of knowledge of results precision on acquisition, retention and transfer in two different tasks: Linear positioning and isometric force. In: S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Paula-Brito (Eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp. 689-692). Lisboa.
- Reeve, T. G., Dornier, L. A., & Weeks, D. J. (1990). Precision of knowledge of results: Consideration of the accuracy requirements imposed by the task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 284-290.
- Salmoni, A., Schmidt, R. A., & Walter, C. B. (1984). Knowledge of results and motor learning: A review and critical reappraisal. *Psychological Bulletin*, 95, 355-386.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Schmidt, R. A., Young, D. E., Swinnen, S., & Shapiro, D. C. (1989). Summary knowledge of results for skill acquisition: Support for the guidance hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 352-359.
- Sherwood, D. E. (1988). Effect of bandwidth knowledge of results on movement consistency. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 535-542.
- Sidaway, B., Fairweather, M., Powell, J., & Hall, G. (1992). The acquisition and retention of a timing task: Effects of summary KR and movement time. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 328-334.
- Sparrow, W. A., & Summers, J. J. (1992). Performance on trials without knowledge of results (KR) in reduced relative frequency presentations of KR. *Journal of Motor Behavior*, 24, 197-209.
- Titzer, R., Shea, J. B., & Romack, J. (1993). The effect of learner control on the acquisition and retention of a motor task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15 (Supplement), S84.
- Weeks, D. L., & Sherwood, D. E. (1994). A comparison of knowledge of results scheduling methods for promoting motor skill acquisition and retention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 136-142.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Winstein, C. J., & Schmidt, R.A. (1990). Reduced frequency of knowledge of results enhances motor skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 677-691.
- Wulf, G. (1992). Reducing knowledge of results can produce context effects in movements of the same class. *Journal of Human Movement Studies*, 22, 71-84.

- Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1989). The learning of generalized motor programs: Reducing the relative frequency of knowledge of results enhances memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, 748-757.
- Wulf, G., & Toole, T. (1999). Physical assistance devices in complex motor skill learning: Benefits of a self-controlled practice schedule. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 265-272.
- Wulf, G., Lee, T. D., & Schmidt, R. A. (1994). Reducing knowledge of results about relative versus absolute timing: Differential effects on learning. *Journal of Motor Behavior*, 26, 362-369.
- Yao, W., Fischman, M. G., & Wang, Y. T. (1994). Motor skill acquisition and retention as a function of average feedback, summary feedback, and performance variability. *Journal of Motor Behavior*, 26, 273-282.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

Franklin Laroque de Medeiros

End: Av. São Francisco de Paula 2357 Casa 3. Areal Pelotas RS. CEP 96080-730

Angélica Kaefer

End: Rua Luís de Camões 625. Tablada Pelotas RS. CEP 96055-630

Suzete Chiviakowsky:

End: Charqueada Santa Rita. Estrada da Costa 200. Areal Pelotas RS. CEP 96085-030

Email: schivi@terra.com.br

Tecnologia de apresentação: datashow.

## **FUTSAL: UMA FORMA DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO DOS JOVENS**

**AUTOR:** SIQUEIRA, Julio Cesar Silva. Acadêmico da Faculdade do Agreste de Pernambuco / FAAPE.

**INSTITUIÇÃO:** Faculdade do Agreste de Pernambuco – FAAPE / ASCES.

**RESUMO:** *O objetivo desse trabalho consiste em analisar a influência do futsal sobre a composição corporal de atletas juvenis, na faixa etária de 17-19 anos, em três meses de avaliações da estatura, peso corporal, percentagem de gordura. Convém explicitar que o presente estudo não objetiva discorrer sobre métodos, sistemas de treinamento, preparação física que foram utilizados com os atletas. Será utilizados o estudo descritivo e a pesquisa bibliográfica. O universo da pesquisa será a equipe de futsal do AJAX F. C. da cidade de Jataúba – PE.*

**SUMMARY:** *The objective of this work consists of analyzing the influence of the futsal on the corporal composition of youthful athletes, in the etária band of 17-19 years, in three months of evaluations of the stature, corporal weight, fat percentage. Convém to explicitar that the present not objective study to discourse on methods, training systems, physical preparation that had been used with the athletes. It will be used the descriptive study and the bibliographical research. The universe of the research will be the team of futsal of AJAX F. C. of the city of Jataúba - PE.*

**RESUMEN:** *El objetivo de este trabajo consiste en el analizar de la influencia del futsal en la composición corporal de atletas jóvenes, en la venda del etária de 17-19 años, en tres meses de las evaluaciones de la estatura, peso corporal, porcentaje gordo. Convém a explicitar a las cuales el estudio no objetivo del presente discurso en métodos, sistemas del entrenamiento, preparación física que había sido utilizada con los atletas. Será utilizado el estudio descriptivo y el bibliográfico investigación. El universo de la investigación será el equipo de futsal de AJAX F. C. de la ciudad de Jataúba - PE.*

### **1 – JUSTIFICATIVA**

Apesar de ser um esporte relativamente novo, o futsal obteve um crescimento rápido, gerando investimentos e interesses comerciais de pequeno e médio porte.

Os campeonatos se tornaram cada vez mais acirrados e a cobrança exercida sobre os atletas e comissões técnicas ocorre de uma maneira crescente, visando sempre a melhora no rendimento.

Com o objetivo de aprimorar o desempenho das equipes, percebe-se que as pesquisas e estudos acerca do futsal estão se tornando cada vez mais frequentes, pois estes irão fomentar a produção do conhecimento científico, gerando a descoberta de resultados importantes e o surgimento de novas indagações a serem investigadas (OLIVEIRA e VOSER, 2004).

Neste contexto, pesquisaremos o desenvolvimento físico de jovens através do futsal, situado na categoria juvenil, na faixa etária de 17 a 19 anos. Sendo esse tema de uma importância relevante frente à sociedade, pois, com esse crescimento do futsal é comum equipes investirem em jovens promovendo um grande aumento das suas condições físicas, para que conseqüentemente aumente o rendimento de suas equipes, por isso, vem crescendo muito a exportação de nossos jovens atletas, eles estão bem preparados fisicamente, mas psicologicamente talvez não estejam prontos para morar longe da família.

Nosso interesse nessa pesquisa é o de mostrar que o esporte e particularmente o futsal não só promove o lazer, o prazer, além da competição e concorrência entre adversários, mas também o desenvolvimento físico dos jovens. A escolha deste tema ocorreu porque é uma área em que atuamos como atletas, e pretendemos atuar como profissionais de educação física quando estivermos formados, trabalhando principalmente com jovens nessa faixa etária. Desta forma aprofundaremos o conhecimento no que se refere à constituição muscular ao longo dos treinamentos, podendo usar essa pesquisa como referência e base para a nossa vida profissional. Mas cabe ressaltar que é reconhecida a limitação desse estudo. Contudo, deseja-se que esta investigação possa servir como auxílio e referência para outras pesquisas na área.

## **2- OBJETIVOS E PROBLEMA**

### **2.1 - OBJETIVO GERAL**

Analisar a influência do futsal sobre a composição corporal de atletas juvenis, na faixa etária de 17 a 19 anos, em três meses de avaliações da estatura, peso corporal e percentagem de gordura dos atletas.

### **2.2 - OBJETIVOS ESPECIFICOS**

Observar o desenvolvimento físico (aumento da estatura, aumento do peso corporal e diminuição do percentual de gordura) de atletas de futsal ao longo de três meses de treinamentos.

Demonstrar a importância de praticar o futsal, para avanço no desenvolvimento físico, na faixa etária de 17-19anos.

### **2.3 – PROBLEMA**

Quais as contribuições do treinamento de futsal, da equipe do AJAX F. C. no desenvolvimento físico de jovens na faixa etária de 17 a 19 anos, quanto ao aumento da estatura e o peso corporal, e a diminuição do percentual de gordura?

### **3 – METODOLOGIA**

Convém explicitar que o presente estudo não objetiva discorrer sobre métodos e sistemas de treinamento e preparação física que foram utilizados com os atletas em questão.

Será utilizados o estudo descritivo desenvolvimental e a pesquisa bibliográfica. A coleta de dados deu-se em três momentos: No início de novembro (antes dos treinamentos), no final de dezembro (após os treinamentos) e no final de janeiro (período estimado para o ápice da aptidão física). O universo da pesquisa será a equipe de futsal do AJAX F. C. da cidade de Jataúba – PE, a amostra será os jogadores de futsal na faixa etária de 17 a 19 anos.

A coleta de dados será na forma de entrevistas, observações e medições dos atletas.

Os instrumentos utilizados serão:

- 1 – Peso Corporal: Balança mecânica da marca Filizola;
- 2 – Estatura: Estadiômetro conjugado com balança mecânica da marca Filizola;
- 3 – Percentual de gordura: Plicômetro Slim Guide e protocolo de Faulkner;

A análise dos dados serão lançados e analisados em um programa criado no Excel, na Escola de Computação Oásis Informática.

Os resultados da investigação serão demonstrados em tabela apresentando as médias obtidas pelo grupo.

A tabela trará informações importantes sobre o desenvolvimento físico dos atletas de futsal da categoria juvenil, podendo ser observado os índices alcançados e sua evolução após três meses de treinamento de futsal.



#### 4 – CRONOGRAMA

<b>Ano</b>	<b>2004/2005</b>			
	<b>OUT</b>	<b>NOV</b>	<b>DEZ</b>	<b>JAN</b>
<b>Atividade e Período</b>				
<b>Escolha do tema</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
<b>Levantamento Bibliográfico</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>Elaboração do Projeto</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Finalização do Projeto</b>				<b>X</b>
<b>Avaliações da estatura, peso corporal e percentual de gordura</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

#### 5 – RESULTADOS

Os resultados da investigação (demonstrados na tabela abaixo) apresentam as médias obtidas pelo grupo.

	<b>1ª Avaliação 01/11/04</b>	<b>2ª Avaliação 27/12/04</b>	<b>3ª Avaliação 29/01/05</b>	<b>Evolução entre a 1ª e a 3ª avaliação</b>
<b>Estatura</b>	174,1 cm	174,3 cm	174,9 cm	Melhora de 0,5%
<b>Peso Corporal</b>	70,859 Kg	71,971 Kg	73,171 Kg	Melhora de 3,26%
<b>% de Gordura</b>	11,185%	10,756%	10,500%	Melhora de 6,12%

## 6 - CONCLUSÃO

Portanto, ao encerrar esse trabalho, percebe-se que, o futsal provoca alterações na composição corporal daqueles atletas que seguem o cronograma de treinamentos e, fica nítido, que a adoção do estudo descritivo desenvolvimental é um excelente meio de avaliar, planificar e controlar as variáveis físicas e antropométricas dos atletas. Todavia, não devemos esquecer da individualidade biológica, isto é, se por ventura algum ou alguns integrantes não conseguirem atingir os objetivos traçados, devemos saber interpretar e lidar com estas diferenças, respeitando-os e criando outros meios de facilitar a execução dos exercícios e etapas do treinamento.

## 7 – REFERÊNCIAS

AIRES, M. **Fisiologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

AZEVEDO, A. **Movimentos ofensivos de futebol de salão**. São Paulo: Mary, 1980.

BELLO, N. **A Ciência do Esporte Aplicada ao Futsal**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

CARVALHO, A. Organização e condução do processo de treino. In **Revista Horizonte**, vol. II, nº 1, jan. 1985, p. 14-18.

CORSIRI, J. **ABC do Futsal**. São Paulo: Mary, 1987.

DAMASCENO, A. **Aspectos particulares do treino com jovens no futsal**. Disponível em: <<http://www.ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. Out. 2004.

DAMECASO, V. **Planejamento da preparação do desporto**. Disponível em: <<http://www.cbfs.com.br>>. Acesso em 15. Out. 2004.

DANTAS, E. **A Prática da Preparação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1985.

JERÔNIMO, N. **A Ciência do Esporte Aplicada ao Futsal**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

- MACHADO, G. **Preparação física para atletas**. Disponível em <[www.cdof.com.br](http://www.cdof.com.br)>. Acesso em 21. mar. 2005.
- MACHADO, J.; GOMES, A. **Futsal na infância e adolescência**. Disponível em: <<http://www.ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. Out. 2004.
- MAIOR, A. **Alterações e adaptações no sistema cardiovascular**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com.br>>. Acesso em 02. Set. 2004.
- MELO, F. **O Futsal como prática esportiva no meio escolar**. Disponível em: <<http://www.ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. Out. 2004.
- OLIVEIRA, L.; VOSER, R. **Perfil da aptidão física e comportamento no desenvolvimento das capacidades físicas de atletas**. Disponível em: <<http://www.ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. out. 2004.
- ROSE, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SAAD, M. **O Processo de ensino-aprendizagem do jogo de futsal**. Disponível em: <<http://www.ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. Out. 2004.
- TEIXEIRA, A. **Capacitação motora**. Disponível em: <<http://www.cbfs.com.br>>. Acesso em 21. out. 2004.
- TARDELLE, C. **A Influência da preparação física sobre a composição corporal de atletas**. Disponível em: <<http://ligafutsal.com.br>>. Acesso em 21. Out. 2004.
- TARDELLE, C. **Periodização de treinamento**. Disponível em <[www.efdeportes.com.br](http://www.efdeportes.com.br)>. Acesso em 21. mar. 2005.
- TENROLLER, C. **Futsal: Ensino e prática**. Canoas: ULBRA, 2003.
- WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. 1ª edição. 1991. Ed. Manole. São Paulo.
- WILMORE, J. **Body composition in sport and exercise: Directions for future research**. Med.Sci.Sports.Exerc.,15(1): 21-23,1983.

## IMAGINÁRIO ESPORTIVO DE ATLETAS DE VOLEIBOL EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Almir Ferreira Luz Júnior  
Bacharel em Esporte – USP e Acadêmico Grupo de Pesquisa em Sociologia do Esporte e Estudos Olímpicos/GP $\underline{S}$ CEO  
Bruno Vasconcellos da Silva  
Bolsista do PID/UFES/GP $\underline{S}$ CEO  
José Luiz dos Anjos  
Doutor em Ciências Sociais / Universidade Federal do Espírito Santo/UFES

*A pesquisa tem por objetivo identificar o imaginário de um grupo de atletas de voleibol em formação profissional. Foram sujeitos de análise 24 atletas, pertencentes a uma equipe infanto-juvenil e juvenil da Grande São Paulo. Utilizou-se de um questionário semi-estruturado com questões que estabelecem a relação do atleta com: família, comissão técnica, profissão e estado emocional. O estudo amparou em Bardin (1998) para análise das categorias estabelecidas. Observou-se que a influência midiática revela uma perspectiva neoliberal onde os mais dotados de qualidades se sobressaem e, aos demais só resta aguardar pelas novas oportunidades.*

*The objective of the survey is to identify the sporting images of a group of volleyball athletes in professional training. The analysis subjects were 24 athletes, belonging to an young-juvenile and juvenile team from Greater São Paulo. A semi-structured questionnaire was used with questions that establish the athlete's relationship with: family, technical commission, professional and emotional state. The study was based on Bardin (1998) for analysis of the established categories. It was observed that the media influence reveals a neo-liberal perspective where athletes with the greatest quantity of qualities excel, while the others can only wait for new opportunities.*

*La encuesta tiene por objeto identificar el imaginario de un grupo de atletas de vóleibol en formación profesional. Fueron sujetos de análisis 24 atletas, pertenecientes a un equipo infanto juvenil y juvenil de la Gran São Paulo. Se utilizó un cuestionario semiestructurado con cuestiones que establecen la relación del atleta con: El estudio se basó en Bardin (1998) para el análisis de las categorías establecidas. Se observó que la influencia de los medios de comunicación revela una perspectiva neoliberal, donde los más dotados de cualidades descollan y a los demás solo les queda aguardar nuevas oportunidades.*

## DISCUSSÃO

### Neoliberalismo, o herói esportivo e a mídia

As atividades físicas e as práticas esportivas sofrem influência de diversos seguimentos, entre eles família, escola, economia, entre outros. “No entanto a mídia acaba por exercer grande interferência e interação entre todas as outras formas de influência já citadas, pelo seu poder de atuação e pela insistente e livre entrada que mantém na sociedade” (Machado, Marchese & Calabresi, 2000 p. 167). Compreende-se mídia como qualquer forma de difusão de informação que tem efeito de aproximar os fenômenos de massa (entre eles o Esporte) ao público e, estabelece uma relação de influência unilateral com seus receptores.

Dessa maneira o Esporte não se restringe à sua dimensão operacional na atividade ou prática esportiva, uma vez que essa prática encontra-se determinada por múltiplas instituições, dentre elas notadamente os meios de comunicação de massa (Pich, 2003 p.209). Estabelece-se uma relação simbiótica onde esporte e mídia prestam apoio mútuo.

Porém a relação que os meios de comunicação de massa assumem com o espectador é comercial e, à medida que o mesmo se torna um cliente, os mesmos tentam vender uma determinada visão de mundo que é vinculada a uma visão neoliberal. Induz o espectador a crer que o Esporte pode se tornar solução para os problemas individuais e sociais, já que se tornou solução para alguns de seus heróis. As próprias políticas atuais de desenvolvimento do Esporte são influenciadas por essa tendência e consideram-no como meio de inclusão social tirando crianças e adolescentes das ruas e da marginalidade. O Ministério do Esporte com projetos como o “Segundo Tempo”, têm como objetivo tirar do tempo ocioso, crianças e adolescentes, oferecendo-lhes prática esportiva orientada. Cria-se uma expectativa, na medida que a ampliação desses projetos possa vir a solucionar problemas sociais maiores como a violência e a criminalidade relacionada ao tráfico de drogas.

É importante ressaltar que a “produção das mensagens emitidas seguem uma regra, uma lógica própria que atenderá aos interesses vigentes num setor social. Parte-se desse pressuposto para se atingir um fim, o que nos obriga a entender carreiras meteóricas de astros do esporte e a encarar com seriedade o processo destrutivo a que alguns são expostos, repentinamente” (Machado, Marchese & Calabresi, 2000 p. 173). Assim, a mídia padroniza e direciona o interesse do público para aquilo que irá reverter-lhe lucro, audiência e prestígio e, escolhe e faz surgir o interesse público por modalidades que antes não eram tão fortes e que a partir disso passam a ser fenômenos de massa.

A sociedade capitalista é e, será sempre marcada pela luta de classes, pela dificuldade de ascensão social cada vez mais acentuada e pela criação de necessidades que anteriormente eram inexistentes. Essa sociedade também marca o surgimento de mitos e, o herói esportivo surge como um semideus dotado de qualificações e atributos que lhe dão a capacidade de vencer essas barreiras para conseguir satisfazer as necessidades reais e as criadas pela mídia. “Os obstáculos põem à prova esse candidato a herói e servem para elucidar quem são aqueles escolhidos pelos deuses, legitimando assim a seleção “divina” dos triunfos com que participará cada jogador. Esse quadro naturaliza a seleção daqueles que alcançam a nova condição, demonstrando claramente que aquele que completa a trajetória estava determinado, decidido e que contava com as competências necessárias para tal feito. Por outro lado aponta a debilidade daqueles que não completaram a viagem e que desistiram no caminho, motivo pelo qual nunca, ou pelo menos não por enquanto, terão o direito de serem reconhecidos como heróis” (Pich, 2003 p. 205).

Porém, para aqueles que não conseguiram nessa tentativa chegarem até o fim, não resta uma nova possibilidade à não ser por uma nova chance.

*Se fossem fechadas todas as portas, o jogo estaria encerrado para todos os participantes que não completarem a viagem, a saga do herói, e conseqüentemente, o sistema perderia sua mola mestra, a maioria dos indivíduos que permanecem na estrutura social vigente acreditando na possibilidade de um dia serem incluídos, de se tornarem “insiders” do sistema (Pich, 2003 p. 205-206).*

E em meio a essa suposta e mascarada possibilidade de ascensão social, o herói esportivo é identificado como aquele que representa os anseios e objetivos da classe dos trabalhadores, na medida em que obteve sucesso através de suas atribuições pessoais e enfrentou os mesmos desafios que alguns de seus ídólatras enfrentaria para conseguir chegar aonde chegou.

Kátia Rúbio (2001), assim define o herói: “*O herói é um ser humano, que assume em condições particulares características de semideus*” (Rúbio, 2001).

O herói torna-se então um ícone que produzirá seus protótipos. Machado, Marchese & Calabresi (2000) partem de uma perspectiva apoiada em Diaz e Vasquez (1996) de que ocorrem quatro tipos de influência da mídia: “Identificação, Imitação, ‘Triggering’ e Dessensibilização (...) Há a evidência que sugere que a Identificação com esse personagem (o herói esportivo) esteja relacionada à conduta agressiva que o mesmo tem, e não com seu papel total (...) Para Imitação, tem-se um parecer equivalente ao de Identificação, no entanto, a Imitação é pura e simplesmente o ato de copiar a conduta do personagem, mediante a uma possível Identificação. Em ‘Triggering’, cita-se o efeito causado sobre as mentes desequilibradas que vêm no personagem o impulso para a realização de suas ações (...) Dessensibilização, então, acaba por conseqüência da repetição dos atos retratados nos meios midiáticos, culminando numa acomodação dos receptores daquela ocorrência, de forma gradual e, finalmente, chegam a ser incapazes de responder apropriadamente. Apenas aceitam os fatos, sem reação” (Machado, Marchese & Calabresi, 2000 p. 173 **grifo meu**).

Percebe-se então que o esportista amador ou profissional acaba por estar sujeito a mídia e a seus padrões de comportamento. “O grande problema atual, no entanto, está na mídia não primar por ressaltar o que há de melhor no esportista, e sim o que é mais rentável, no momento. É o esquecimento dos valores sociais e morais” (Machado, Marchese & Calabresi, 2000 p.175).

Nosso estudo se propõe a entender como esse processo de simbiose entre mídia e Esporte influencia no imaginário esportivo de atletas que praticam o Esporte em uma perspectiva de formação profissional e as relações estabelecidas do atleta com a família, a comissão técnica, a profissão e o estado emocional.

## MÉTODOS

Foi aplicado um questionário semi-estruturado (abaixo) que possui 9 (nove) perguntas induzidas e 1(uma) aberta em um grupo de 24 atletas de voleibol em processo de formação profissional, do sexo masculino, de idade entre 16 e 19 anos, que fazem parte das equipes infanto-juvenil e juvenil de um clube que possui uma equipe profissional de alto nível da Grande São Paulo.

## Questionário

Tema: **Imaginário de atletas de voleibol em processo de formação profissional**

**Problema:** Quais são as motivações, anseios, metas, perspectivas e opiniões a de atletas de voleibol em processo de formação profissional pertencentes a clubes que possuem equipes profissionais.

**Obs.: Para cada pergunta só há 1 (uma) resposta**

Idade: \_\_\_\_\_ Cidade/Estado de Origem: \_\_\_\_\_  
Sexo: ( )M ( )F Categoria: \_\_\_\_\_  
Posição: \_\_\_\_\_ Quanto tempo está no clube: \_\_\_\_\_

### Questões Gerais

- 1) Como chegou ao clube?  
( ) Passou por “peneira” ou outro tipo de teste  
( ) Foi convidado para jogar

### Questões sobre motivações

- 1) O que mais o motivou a começar a treinar voleibol?  
( ) Exemplo de atletas  
( ) Gostar de jogar voleibol  
( ) Pressão de pessoas para jogar (amigos, parentes,etc)  
( ) Possui biótipo adequado  
( ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_
- 2) O que mais o motivou a desejar se tornar profissional?  
( ) Salários ( ) Fazer o que gosta  
( ) Sucesso ( ) Estar na mídia  
( ) Assédio de pessoas ( ) Ajudar a família  
( ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_
- 2) Emocionalmente o que seria mais difícil caso você se tornasse profissional?  
( ) Abdicar de lazer ( ) Treinamentos pesados constantes  
( ) Distância da Família e amigos ( ) Competitividade com amigos de equipe  
( ) Pressão de resultados constante ( ) Outra coisa. Qual? \_\_\_\_\_

### Questões sobre relacionamentos

- 1) Como você acha que deveria ser a relação com colegas de equipe?  
( ) De amizade ( ) de família ( ) de competição uns com os outros  
( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- 2) Como você acha que deveria ser a relação com a comissão técnica, supervisores e dirigentes?  
( ) de amizade ( ) de família ( ) de autoridade  
( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

### Questões sobre desempenho esportivo

- 1) Como você reage diante das derrotas?  
( ) Frustração/ Desânimo ( ) Observa os erros e quer melhorar  
( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- 2) Como você reage diante das vitórias?  
( ) Encorajado ( ) Observa os erros e quer melhorar  
( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_
- 3) Em quanto tempo você acredita que se tornará profissional?  
R:
- 4) Se por acaso você **NÃO** desse certo nessa equipe, o que você faria:  
( ) tentaria jogar em outra equipe  
( ) seguiria **outra** carreira profissional ( por exemplo, estudar para ser médico)

### QUADROS DE RESPOSTAS

#### Questões gerais

Como chegou ao clube?

	Peneira	Convite
Percentual %	17 – 70,83%	7 – 29,16%

O fato de que entre os 24 (vinte e quatro) entrevistados, 17 (dezessete) começaram no clube através da aprovação na “peneira”, indica que esses começaram a se envolver na perspectiva de formação profissional a partir dessa experiência ou, que começaram a praticar a modalidade no clube e que provavelmente tenham sido aprovados por sua aptidão física (estatura) e não somente por terem habilidades técnicas bem desenvolvidas. É importante ressaltar que o clube da qual fazem parte os entrevistados é reconhecido em boa parte por seu trabalho de iniciação e base esportiva e que reúne todos os anos mais de 5000 (cinco mil) jovens de todo o Brasil em sua “peneira” e que grande parte dos ídolos da modalidade surgiram ou passaram pelo forte trabalho de base do clube, fato que a cada ano é divulgado pela mídia e que impulsiona jovens a virem atrás do sonho de se tornarem atletas. A “peneira” se tornou o processo de seleção mais comum entre os clubes de várias modalidades e o grande número de jovens que se investem em viagens longas atrás de um sonho nos faz remeter a perspectiva neoliberal de concorrência e competitividade onde os mais dotados sobressairão e para aqueles que não vencem resta aguardar a próxima oportunidade no ano seguinte.

“Muito provavelmente dali saiam novos talentos, mas a cada ‘peneira’ o sonho de centenas de crianças são desfeitos, e o que pode ser muito mais preocupante, o de centenas de pais dessas crianças. A força da mídia é tão constante, que passa a ser privilégio não só apenas de quem pratica, mas de quem estimula a prática confiante em resultados futuros” (Machado, Marchese & Calabresi, 2000 p.176).



### Questões sobre motivações

O que mais o motivou a começar a treinar voleibol?

	Exemplo de atletas	Gostar de jogar	Pressão de pessoas	Possui biótipo adequado
%	2 – 8,3%	17 - 70,83%	2 – 8,3%	3 – 12,5%

O que mais o motivou a desejar se tornar profissional?

	Salários	Sucesso	Assédio de pessoas	Fazer o que gosta	Estar na mídia	Ajudar a família	Outros motivos
%	0	1 – 4,16%	0	20 – 83,3%	0	2 – 8,33%	1 – 4,16%

Emocionalmente o que seria mais difícil caso você se tornasse profissional?

	Abdicar de lazer	Distância da família e amigos	Pressão por resultados constante	Treinamentos pesados constantes	Competitividade com amigos de equipe	Outra
%	2 – 8,33%	18 – 75%	3 – 12,5%	0	0	1 – 4,16%

O fato de que 17 (dezessete) entre 24 (vinte e quatro) atletas responderam que começaram a jogar voleibol pelo fato de “gostarem de jogar” demonstra a iniciação se dá então com objetivos lúdicos. Isso também é fortalecido pelo fato de que somente 2 (dois) responderam que desejam se tornar profissionais para “ajudar a família”. Alguns fatores citados por Buonamano & Mussino (1995) em estudo elaborado com crianças de ambos os sexos para a motivação de crianças na prática inicial de esporte foram: diversão (42,9%), razões físicas (ficar em forma, saúde, ficar forte) (32%), razões sociais (fazer novos amigos) (8,9%), razões competitivas (4,2%), aprender a desenvolver habilidades motoras (2,9%) e ascensão social (status, dinheiro, popularidade) (2,8%).

Observou-se também que 20 (vinte) entre 24 (vinte e quatro) desejam se tornar profissionais para “fazer o que gosta” o que demonstra uma opção de trabalho e não uma perspectiva de ascensão social. Segundo Marchi (2004), o voleibol como modalidade iniciou-se como prática elitizada entre os burgueses do começo do século XX, até hoje é praticado em sua maioria por pessoas de classe média e passa por um processo de massificação para todas as classes. A influência midiática ocorre na medida em que os atletas bem sucedidos, principalmente atletas de futebol que são mais aparentes nos meios de comunicação no Brasil, com constância grande, respondem que o grande motivador de suas carreiras deve ser o fato de fazerem o que gostam e para ajudarem suas famílias. Isso claramente demonstra o processo de influência que a mídia produz no atleta proposto por Diaz e Vasquez (1996).

Observou-se que a influência direta de outras pessoas não foi relevante nesse grupo, visto que somente 2 (dois) entre 24 (vinte e quatro) começaram a jogar pela pressão de outras pessoas. Weiss (1993) verificou que os principais fatores responsáveis pela iniciação esportiva são: modelo e reforço de parentes e professores, oportunidade de se envolver e demonstrar habilidades motoras competentes e atributos que variam como sexo, raça, classe social, etc.

Mas considerando-se o fato de que 3 ( três) começaram a jogar porque tinham biótipo adequado (provavelmente pela altura), supõe-se que essa influência existe já que de maneira comum os próprios professores de Educação Física, pais ou amigos notam e declaram que essa altura pode ser utilizada em modalidades como voleibol e basquetebol.

Ao responderem sobre o que seria mais difícil emocionalmente, caso se tornassem profissionais, 18 (dezoito), ou seja, 75% (setenta e cinco por cento) optaram pela “distância da família e amigos”. A família contemporânea herdou da família burguesa do início da industrialização, a característica de privacidade, centralização da proteção e correção nos pais e diminuição do número de membros. Porém, “à medida que o capitalismo foi se espalhando pelo mundo, a família se viu diante de uma grande variedade de produtos e tecnologia. Portanto, a família passa a assumir um caráter de consumo, ou mais, ela própria se tornou uma unidade de consumo” (Sobrinho, Mello & Peruggia, 1997). A família, apesar de que em nossa sociedade ser considerada como o centro do ser humano, com as mudanças provocadas pelo capitalismo global, tornou-se na prática, menos relevante que os interesses de consumo e do mercado de trabalho. Na verdade ela se tornou um suporte onde o homem recupera e recarrega suas forças para uma nova jornada de trabalho. A distância da família em si refere-se então à falta desse suporte em momentos difíceis dentro do processo de treinamento e competição. Além disso, a falta de lazer apropriado é um fator que 2 (dois) dos atletas citaram como sendo emocionalmente mais difícil e, que aparentemente demonstra a falta de momentos para descanso adequado em face as jornadas de treinamento que aqui se comparam às jornadas de trabalho.

### Questões sobre relacionamentos

Como você acha que deveria ser a relação com colegas de equipe?

	De amizade	De família	De competição uns com outros
%	10 – 41,6%	13-54,16%	1 – 4,16%

Como você acha que deveria ser a relação com comissão técnica, supervisores e dirigentes?

	Amizade	Família	Autoridade	Outra
%	14 – 58,33%	9 – 37,5%	1 – 4,16%	0

Observa-se que com as respostas acima que grande parte dos atletas acredita que sua relação com seus colegas de equipe e comissão técnica deveria ser como as relações familiares que os mesmos deveriam ser substitutos dos componentes tradicionais da família. Além disso, é interessante notar que 20 (vinte) atletas são oriundas de cidades distantes da Grande São Paulo e dividem a mesma moradia. Assim, as relações familiares novamente seriam consideradas como um descanso e oportunidade de recuperação das angústias geradas pela jornada de treinamentos. Mas como descansar e se recuperar se em geral, os próprios causadores dos problemas e pressões são os colegas de equipe que convivem no trabalho? Outro fator que tem relevância fala sobre a influência midiática criada e expressa de forma maciça em 2002, ano em que o Brasil foi pentacampeão mundial de futebol. Na ocasião a

seleção foi chamada de “família Scollari” fazendo alusão ao comando e filosofia de trabalho do então técnico Luís Felipe Scollari. E assim, se aquela seleção de futebol obteve êxito e sagrou-se campeã, logo a imitação é a chave para o sucesso das demais equipes.

As relações de amizade também são importantes sendo que 10 (dez) atletas consideram que as relações com colegas de equipe deveriam ser de amizade e 14 (quatorze) consideram sua relação com comissão técnica deveria ser assim. Observa-se que nesse caso os atletas esperam que a comissão técnica seja mais que uma autoridade que mantém a ordem do trabalho, mas amigos que não necessariamente conseguem assumir funções de familiares, mas que ouvem e apóiam nos momentos difíceis.

### Questões sobre desempenho esportivo

Como reage diante de derrotas?

	Frustração/Desânimo	Observa os erros e quer melhorar
%	1 – 4,16 %	23 – 95,84%

Como reage diante das vitórias?

	Encorajado	Observa os erros e quer melhorar	Outra
%	5 – 20,84%	16 – 66,66%	3 – 12,5%

Se por um acaso não desse certo como profissional nessa equipe, o que você faria?

	Tentaria jogar em outra equipe	Seguiria outra carreira profissional
%	23 – 95,83%	1 – 4,16%

Quando se perguntou sobre como os atletas reagem diante das derrotas, 23 (vinte e três) deles responderam que “observam os erros e tentam melhorar”. Quando se perguntou sobre como reagem diante das vitórias, 16 (dezesesseis) responderam de maneira semelhante à pergunta anterior, demonstrando, no geral, uma insatisfação em ambas as circunstâncias. Essa insatisfação é possível pela pressão constante de se atingir bons resultados em pequeno espaço de tempo, de se constituírem como possíveis titulares na equipe principal, pelo alto investimento feito pela equipe e por fim, pela ação midiática que faz do herói prodígio um semideus.

A pergunta aberta procurou descobrir, na opinião dos atletas, em quanto tempo se tornariam profissionais e observou-se que: 18 (dezoito) atletas acreditam que se tornarão profissionais em menos de 2 (dois) anos ou já se considera profissionais, 3 (três) acreditam que se tornarão profissionais em mais de 2 (dois) anos e 1(um) não soube responder. É de se considerar o grande número de atletas acreditarem que em dois anos ou menos se tornarão profissionais pelo fato de que metade deles, ou seja, 12 (doze), pertencem a categoria juvenil, última antes de chegar à categoria adulta e assim não tem muita opção de escolha com relação ao tempo em que se tornarão profissionais, o que também é demonstrado pelo fato de que 23 (vinte e três) afirmaram que se não dessem certo nessa equipe tentariam jogar em outra equipe. Alguns deles já se consideram profissionais pelo fato de estarem dentro da faixa etária dos juvenis, porém jogam as competições da equipe adulta e é possível que alguns já possuam

contratos como profissionais. Com relação aos demais, da categoria infanto-juvenil, que acreditam que em menos de 2 (dois) anos se tornarão profissionais, pode-se perceber que há uma idealização de profissionalização precoce, fruto do imaginário esportivo criado pela mídia acerca do herói esportivo. A precocidade seria uma característica do herói esportivo que adquire características de vencedor e consegue vencer mesmo sendo mais novo que seus rivais.

Como afirmado acima, ao se questionar sobre sua continuidade na carreira, 23 (vinte e três) responderam que tentariam jogar em outra equipe caso não dessem certo na equipe atual. Possivelmente, isso se deve ao fato de que o valor da perseverança é uma característica que muitos atletas admitem possuir e, é necessário afirmar que esse valor é difundido pelos grandes ídolos do esporte.

### CONSIDERAÇÕES

É necessário compreender que a ação midiática que diariamente nos atinge, tem um poder de produzir ações e comportamentos que são de interesse daqueles que controlam a máquina de influências. Também é importante salientar que a mídia teve grande responsabilidade pelo desenvolvimento do esporte, porém o conteúdo atual de suas mensagens induz milhares de jovens a iniciação almejando alcançar a fama e sucesso que foi reservada para poucos e, conseqüentemente muitos sonhos são desfeitos. Ressalta-se que boa parte das respostas citadas nessa pesquisa é fruto de influência midiática e que as respostas demonstram uma perspectiva neoliberal onde os mais dotados de qualidades se sobressaem e aos demais só resta esperar pelas novas oportunidades.

Pelo fato de desejarem se tornar profissionais do Esporte para trabalhar com o que gostam, conclui-se que a busca pela modalidade é uma opção de trabalho e não simplesmente uma forma de ascensão social através do Esporte. Isso é uma característica do nível social da maioria dos praticantes da modalidade de voleibol, visto que estudos têm mostrado que a origem dos praticantes desta modalidade pertence a classe média

Percebe-se nas respostas que a família é um fator considerável para atletas em formação e que tentam suprir a distância através dos relacionamentos com colegas de equipe e comissão técnica. E, que mesmo nas vitórias a maioria dos atletas sentem-se insatisfeitos com seu desempenho observando seus erros e procurando melhorar sua performance. Isso pode ser explicado pela constante pressão pessoal no sentido de se constituírem como possíveis titulares na equipe principal.

É de se considerar o grande número de atletas acreditarem que em dois anos ou menos se tornarão profissionais pelo fato de que metade deles, ou seja, 12 (doze), pertencem à categoria juvenil, última antes de chegar à categoria adulta e assim não tem muita opção de escolha com relação ao tempo em que se tornarão profissionais, que também é demonstrado pelo fato de que 23 (vinte e três) afirmaram que se não dessem certo nessa equipe tentariam jogar em outra equipe. Alguns deles já se consideram profissionais pelo fato de estarem dentro da faixa etária dos juvenis, porém jogam as competições da equipe adulta e é possível que alguns já possuam contratos como profissionais.

Com relação aos demais, da categoria infanto-juvenil, que acreditam que em menos de 2 (dois) anos se tornarão profissionais, pode-se perceber que há uma idealização de profissionalização precoce, fruto do imaginário esportivo criado pela mídia acerca do herói esportivo. A precocidade seria uma característica do herói esportivo que adquire características de vencedor e consegue vencer mesmo sendo mais novo que seus rivais.

## BIBLIOGRAFIA

- BUONAMANO, R.; MUSSINO, A.(1995). **Participation motivation in Italian Youth Sport**. The Sport Psychologist, 9, 265 - 281.
- DIÁZ, M.C. & VASQUÉZ, M.A.V. **Violência y Televisión**. Madrid: Editorial Noises/Universidad Complutense de Madrid, 1996.
- MACHADO, A. A.; MARCHESE, D. & CALABRESI, C. A. M.. **A ação midiática na formação dos esportistas**. In: Delineamento da psicologia do esporte. Campinas, SP: Tecnograf, 2000.
- MARCHI JR., W.. **“Sacando” o voleibol**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- PICH, S.. **A mítica neoliberal, o sistema, a mídia e o herói esportivo**. Perspectiva, v.21, n. 01, p. 199-227, jan-jun 2003. Florianópolis, 2003.
- RUBIO, K.. **O atleta e o mito do herói: o imaginário esportivo contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- SOBRINHO, L.G.P. ; MELLO, R. M. & PERUGGIA, L. . **Influências dos pais, técnicos e torcidas**. In: Psicologia do esporte: temas emergentes I. Jundiaí: Editora Ápice, 1997.
- WEISS, M.R..Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: self-esteem and motivation. In: B. CAHILLE. & A.J.PEARL (org). **Intensive participation in children’s sports**. (54-65), Champaign Human Kinetics, 1993.

Almir Ferreira Luz Júnior

Rua Saturnino Rangel Mauro, 880 apto 208 Ed. Solar dos Ventos Jardim da Penha

CEP 29060-770 – VITÓRIA – ES

Email: [al\\_e\\_quel@ig.com.br](mailto:al_e_quel@ig.com.br)

José Luiz dos Anjos

Rua 7, n. 20 apto 705 – Edifício Arpoador Coqueiral Itaparica

CEP 29105 770 - VILA VELHA – ES

Email: [jjluanjos@terra.com.br](mailto:jjluanjos@terra.com.br)

Instrumentos de apresentação: *datashow*

## LIMIAR ANAERÓBIO EM ATLETAS DE FUTEBOL DA CATEGORIA JUVENIL: CORRELAÇÃO ENTRE DOIS MÉTODOS

Oswaldo D. Siqueira – professor doutorando – LAFIMED – ULBRA  
Luiz A. Crescente – professor doutorando – LAFIMED – ULBRA  
Felipe N. Irala – professor – LAFIMED – ULBRA

*O estudo verificou a correlação entre a velocidade de limiar anaeróbio predita pelo método  $D_{m\acute{a}x}$  e o teste de 3200 metros. Para tal 23 atletas masculinos de futebol juvenil realizaram um teste em esteira rolante para determinar a velocidade de limiar pelo método  $D_{m\acute{a}x}$ . Após 48 horas foi realizado o teste de 3200 metros. Depois de determinadas as velocidades aplicou-se a correlação linear de Pearson. Os resultados demonstraram que existe correlação ( $r = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ) entre ambos os testes, constatando que o método  $D_{m\acute{a}x}$  pode ser utilizado em atletas da categoria juvenil de futebol.*

*The study verified the correlation coefficients between the velocity at anaerobic threshold for predicting  $D_{m\acute{a}x}$  method and the test de 3200-m. For the 23 male play soccer junior was done a treadmill protocol to determinate the velocity at threshold by  $D_{m\acute{a}x}$  method. Forty- eight hours later was done the 3200-m test. After the velocities have been determinated, the correlation coefficient by Pearson was applied. Results of the correlation ( $r = 0, 71$ ;  $p < 0,01$ ) indicate that a  $D_{m\acute{a}x}$  method can be apply in play soccer junior.*

*El estudio verificou la correlación entre la velocidad de umbral anaerobico predicha pelo método  $D_{m\acute{a}x}$  y el test 3200 metros en 23 atletas masculinos de fútbol juvenil que realizaran un test en cinta rodante para determinar la velocidad del umbral pelo método  $D_{m\acute{a}x}$  y 48 horas despúes realizaran el test 3200 metros. En las velocidades encontradas fue aplicada la correlación linear de Pearson. Los resultados demostraran que hubo correlación ( $r = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ) entre los testes, mostrando que el método  $D_{m\acute{a}x}$  puede ser utilizado en atletas juveniles de fútbol.*

### INTRODUÇÃO

Atualmente no futebol, a condição física do atleta cada vez mais se torna preponderante para uma ótima performance da equipe, dentre as variáveis que quantificam a condição física do atleta, sem dúvida alguma, a variável metabólica é a determinante para a prescrição do treinamento, pois a partir dela é possível quantificar a condição aeróbia, anaeróbia e o limiar anaeróbio.

O limiar anaeróbio é o método mais utilizado para o controle de treinamento. Ele pode ser quantificado através de diferentes testes e protocolos, que são realizados em campo ou com ergômetros, utilizando-se de técnicas invasivas ou não.

Os métodos invasivos requerem equipamentos especiais que têm um alto custo tornando-se de difícil acesso e utilização por parte dos treinadores. Para

que esse fator não impossibilite a quantificação do limiar anaeróbio recorreremos ao uso de métodos não-invasivos. No futebol vários métodos tem sido utilizados como, por exemplo, o teste de 3200 metros e o teste Dmáx. No entanto não se conhece muito sobre a existência de correlação entre estes referidos testes para atletas da categoria juvenil de futebol.

## **OBJETIVO**

Este estudo teve como propósito principal investigar a correlação existente entre os resultados preditos pelo teste de 3200 metros com os resultados preditos pelo método Dmáx em atletas da categoria juvenil de futebol.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Foram avaliados 23 atletas de futebol da equipe juvenil masculina do Sport Club Internacional, com idades entre 16 e 17 anos, todos do sexo masculino. Como instrumento para realizar este estudo utilizou-se dois testes para determinação da velocidade de limiar anaeróbio. O primeiro teste, consistiu na mensuração da frequência cardíaca a cada minuto em exercício constante realizado em esteira rolante com incremento de carga a cada minuto. Para a determinação da velocidade de Limiar utilizou-se o Método Dmáx.

O segundo teste foi o de 3200 metros proposto por Weltman (1987), no qual era verificado o tempo em que o atleta o percurso de 3200 metros.

Os testes foram feitos com o consentimento dos atletas e do seu respectivo preparador físico.

### *Procedimentos do primeiro teste – método Dmáx*

Os atletas foram previamente familiarizados com a esteira rolante de marca IMBRAMED ATL. O teste começou com velocidade de 6 km/h e inclinação de 1%. A cada minuto era incrementado 1km/h, até a exaustão do atleta. As frequências cardíacas eram mensuradas após o final de cada estágio de 1 minuto por um monitor de frequência cardíaca portátil de marca POLAR. Após o término do teste as frequências cardíacas mensuradas foram anotadas em uma planilha do Microsoft Excel, para ser feita uma regressão curvilínea de terceira ordem como indicada por Cheng (1992). O gráfico onde era determinado o ponto de maior distância entre a curva da frequência cardíaca e a reta formada pela união do primeiro com o último ponto desta curva, seria o momento da deflexão da frequência cardíaca que segundo o método Dmáx (CHENG, 1992) indica a velocidade de limiar.

### *Procedimentos do segundo teste – teste de 3200 metros*

O segundo teste consistiu em correr 3200 metros em uma pista de 400 metros no menor tempo possível. Para a determinação desse tempo foi utilizado um cronômetro. Para determinar a velocidade de Limiar foi utilizado o programa Microsoft Excel com a equação da velocidade de Limiar proposta por Weltman (1987): Velocidade de Limiar Anaeróbio (m/min) =  $493,0 - 22,78$  (tempo 3200m em minutos).

Os testes foram realizados na primeira semana de março de 2004 na fase de pré-temporada (período após as férias e antes da competição) realizada pelos atletas da equipe juvenil do Sport Club Internacional.

Ambos foram realizados no período da tarde sob condições climáticas semelhantes. Para a coleta dos dados os atletas foram divididos em dois grupos, um grupo formado por 12 jogadores (grupo 1) e outro por 11 jogadores (grupo 2). No primeiro dia de avaliação os atletas do grupo 1 realizaram o teste na esteira, no segundo dia os atletas do grupo 2 realizaram o mesmo teste. Os atletas do grupo 1 e 2 tiveram um intervalo de 48 horas de descanso para realizar o segundo teste, evitando desta forma interferência de treinamento ou fadiga.

## TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Utilizou-se para análise dos dados o teste de correlação linear de Pearson, com nível de significância preestabelecido em 0,01. Para tratamento dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS 10,0 for WINDOS.

## RESULTADOS

Os resultados deste estudo estão listados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 Valores médios, mínimos e máximos da velocidade de limiar nos dois testes (n=23)

Teste	média km/h	mínima km/h	máxima km/h
<b>Dmáx</b>	11,8 ± 0,9	10,2	13,4
<b>3200 metros</b>	12,4 ± 0,9	10,3	13,5

Tabela 2 Coeficiente de correlação de Pearson entre os dois testes (n =23)

	<b>Dmáx</b>	<b>3200 metros</b>
<b>Dmáx</b>	1,000	0,719*
<b>3200 metros</b>	0,719*	1,000

\* correlação significativa ao nível de 0,01

Os dados indicam que existe uma forte correlação ( $r=0,719$ ) entre os dois testes para um nível de significância de 0,01. Indicando que a determinação da velocidade de Limiar Anaeróbio pelo método Dmáx realizado em esteira é linear a velocidade predita pelo teste de campo de 3200 metros.

## DISCUSSÃO

As velocidades relacionadas ao Limiar Anaeróbio encontradas são semelhantes à de outros estudos referenciados na literatura. Silva e col. (1999) avaliou 18 atletas e a velocidade média destes foi de 14,6 km/h, o autor cita um estudo feito por Bangsbo em 60 atletas dinamarqueses nos quais a velocidade média variou de 11,7 km/h a 15,9 km/h conforme a posição. Denadai (2002) em um teste de esteira encontrou velocidade média de 14,4 km/h. No estudo, as



velocidades médias encontradas variaram conforme o período de treinamento em que se encontravam os atletas. Esses valores também podem variar conforme a metodologia empregada para a determinação do Limiar Anaeróbio bem como a concentração de lactato utilizada para determinar a velocidade de limiar.

Na Fisiologia do Exercício, o Limiar Anaeróbio é um dos assuntos mais polêmicos. Conceituá-lo é extremamente delicado devido ao grande número de terminologias e as diferentes concepções dos pesquisadores sobre o assunto (DENADAI, 1995).

Para Wasserman e McIlroy citados por Santos e Seixo (1997) limiar anaeróbio (Lan) é o valor mais elevado do  $VO_2$  a partir do qual ocorre um aumento sistemático na acumulação sanguínea de lactato.

Foss e Keteyian (2000) determinam que o Limiar Anaeróbio está relacionado com o Limiar de Lactato (LL) sendo este definido como o momento em que ocorre um aumento não-linear no lactato sanguíneo.

Para Powers e Howley (2001) a definição do Limiar Anaeróbio se dá no momento em que ocorre uma elevação sistemática e contínua da concentração de lactato sérico, passando a chamar-se também de limiar de lactato.

Já para autores como Fox e Mathews (1986) e Araújo (1996) o limiar anaeróbio define-se como a intensidade de trabalho ou consumo de oxigênio em que o metabolismo anaeróbio é acelerado.

No estudo sobre o LA é importante que se compreenda as vias metabólicas para a produção de energia durante o exercício. As vias de fornecimento de energia são a aeróbia e a anaeróbia alática e láctica. O metabolismo aeróbio caracteriza-se por ser de baixa intensidade e longa duração, já o metabolismo anaeróbio é de alta intensidade e curta duração. O anaeróbio alático tem a duração de no máximo 10 segundos e o láctico tem duração de no máximo 3 minutos.

Durante o exercício contínuo, existe uma contribuição de todas as vias metabólicas para a produção de energia. Conforme a intensidade do exercício ocorre uma predominância metabólica (WILMORE E COSTILL, 2001; POWERS e HOWLEY, 2000).

Existe um consenso que, em exercícios com intensidade entre 40 e 70% do  $VO_2$  máx, dependendo do nível de treinamento do indivíduo, existe um equilíbrio entre a produção e remoção do lactato sanguíneo (LAZZOLI, 1996; DENADAI, 1995). No momento em que acontece o desequilíbrio entre a produção e a remoção do lactato, existe um acúmulo deste metabólico provocando uma diminuição do pH. Essa acidose dificulta a contração muscular e a degradação do glicogênio limitando o desempenho da atividade física (WILMORE E COSTILL, 2001; POWERS e HOWLEY, 2000). Em repouso, o lactato sanguíneo é de aproximadamente de 0,5 a 1 mmol/L, e durante e após o exercício pode ultrapassar os 10 a 12 mmol/L. Em atletas de elite o lactato pode aproximar-se de 14 a 16mmol/L durante o exercício exaustivo (FOSS E KETEVIAN, 2000).

As principais teorias sobre o Limiar de lactato baseiam-se na observação das concentrações de lactato no sangue, exceto a de Wasserman que prediz o Limiar Anaeróbio de forma não-invasiva pelo método ventilatório.

Para facilitar a compreensão destas teorias e suas nomenclaturas Denadai (1995) sugere a divisão em dois grupos de teóricos, os que se utilizam de limiares que identificam o início do acúmulo de ácido láctico no sangue e aqueles que identificam a máxima fase estável de lactato no sangue.

Farrel e col. (1979) propuseram o termo OPLA (*onset of plasma lactate accumulution*) como sendo a intensidade do exercício anterior ao aumento exponencial de lactato no sangue. Em seu estudo ele avaliou 18 atletas do sexo masculino que tinham uma certa experiência em maratonas. Para a determinação da velocidade do OPLA os atletas realizaram teste em esteira rolante. Após foi correlacionada a velocidade estimada pelo OPLA com o resultado dos atletas em uma maratona. As velocidades foram significativamente correlacionadas. As concentrações de lactato do OPLA podem variar de 1,2 a 3,8 mM.

Outros autores como Tanaka e Weltman citados por Denadai (1996) utilizam o termo limiar de lactato (LL) para o mesmo fenômeno descrito acima. As concentrações também são variáveis e o autor diz que estas podem variar de 1,5 a 3 mM.

Para Pereira (1989) assim como para Kindermann citado por Denadai (1999), existem dois limiares metabólicos. O limiar aeróbio que é determinado pela concentração fixa de 2mM e o limiar anaeróbio é identificado pela concentração fixa de 4 mM. As concentrações entre ambos são consideradas como zona de transição aeróbia-anaeróbia.

Utilizando-se, também, de concentrações fixas de lactato, Sjodin e Jacobs (1981), referenciaram o termo OBLA (*Onset of Blood Lactate Accumulation*). Como no estudo feito por Farrel e col (1979) os autores investigaram 18 sujeitos, os quais realizaram testes em esteira rolante duas a três semanas antes da competição. Foi determinada a velocidade correspondente a concentração de 4 mM como sendo a velocidade do OBLA. Após a competição foi encontrada forte correlação entre a velocidade predita na esteira pelo OBLA com a velocidade de corrida durante a competição.

Heck e col. (1985) justificam a concentração fixa de 4 mM, pois em seu estudo, verificaram que a maioria dos sujeitos investigados apresentavam, nesta concentração, um equilíbrio máximo entre a produção e a remoção de lactato. Porém, mesmo indicando esta concentração fixa de lactato como sendo a máxima fase estável de lactato no sangue, os autores mostram que esta concentração pode variar entre 3 e 5,5 mM.

Em um estudo feito por Stegmann e col. (1981) foram avaliadas 62 pessoas: 38 homens testados em esteira rolante, 16 em ciclo ergômetro e 8 mulheres avaliadas em ciclo ergômetro. Os autores desenvolveram uma metodologia para encontrar o limiar anaeróbio individual (IAT), devido a uma grande variação que ocorreu entre os indivíduos avaliados na identificação da máxima fase estável de lactato, no estudo as concentrações variaram de 1,5 - 7,0mM.

Por último e, não menos importante, o estudo feito por Karl Wasserman realizado nos anos 60 para demonstrar porque atletas condicionados acumulavam menos ácido láctico no sangue em intensidades mais altas do VO<sub>2</sub>max, em comparação a indivíduos não-condicionados (BABOGHLUIAN e col., 1996). Neste estudo Wasserman difundiu pelo mundo o termo Limiar Anaeróbio e apresentou uma forma não-invasiva para sua determinação, através da razão da troca respiratória, que é a relação entre a produção de dióxido de carbono e o consumo de oxigênio (POWERS e HOWLEI, 2000). Por isso o limiar anaeróbio de Wasserman também é referenciado na literatura como Limiar Ventilatório (DENADAI, 1995).

## *Métodos de Determinação*

### *Metabólico*

O método metabólico consiste em coletas de amostra de sangue, antes, durante e após um exercício físico com esforço progressivo (GODOY, 1994; DE ROSE, 1980; WILMORE E COSTILL, 2001; POWERS e HOWLEY, 2000).

As amostras de sangue podem ser coletadas por meio de um catéter inserido numa artéria ou veia do indivíduo (WILMORE E COSTILL, 2001) ou de amostras coletadas de sangue arterializado do lóbulo da orelha ou da polpa digital (RIBEIRO e DE ROSE, 1980; GODOY, 1994). Desta forma os testes podem ser mais específicos, pois os atletas podem ser avaliados em seus ambientes de trabalho (RIBEIRO e DE ROSE, 1980).

Segundo Foxdal citado por Denadai (1995), é necessário que, para se comparar estudos, o local da coleta da amostra de sangue seja o mesmo, pois a produção de lactato pode ser diferente para uma mesma intensidade de exercício.

Após ser feita a coleta das amostras de sangue estas serão analisadas pelas curvas de concentração de ácido láctico ou das alterações do equilíbrio ácido-básico, do pH e do excesso de base e bicarbonato (RIBEIRO e DE ROSE, 1980; GODOY, 1994).

### *Catecolaminas*

As catecolaminas são substâncias químicas que agem como hormônios, pois são lançadas no sangue. São secretadas mais frequentemente pela medula supra-renal, quando estimuladas as fibras nervosas simpáticas que agem nessa região. Isso ocorre durante o exercício (FOSS e KETEVIAN, 2000).

Em um estudo feito por Mazzeo e Marshall citados por Denadai (1995) foi verificado o comportamento da curva das catecolaminas. Os autores concluíram que durante o exercício intenso o comportamento da curva das catecolaminas é semelhante ao da curva de lactato sanguíneo, sugerindo que o ponto de inflexão da concentração de adrenalina pode ser usado como um preditor do limiar de lactato.

Outro estudo feito por Landau citado por Foss e Keteyian (2000) mostra que os aumentos da concentração de lactato e adrenalina são proporcionais.

### *Amônia*

A amônia é uma substância tóxica ao organismo e seus efeitos no corpo são a perda da coordenação muscular, a irritabilidade e a letargia. A concentração de amônia é proporcional a intensidade do exercício, devido a uma desaminação do aminoácido e do ciclo nucleótido de purina (TRIPPLETT, KRAEMER e STONE, 1999).

Para os autores existe um aumento realmente significativo no limiar de concentração de amônia em exercícios nos quais as intensidades sejam superiores a 70% do  $VO_{2máx}$ .

As concentrações de amônia e lactato apresentam significativas correlações quando o indivíduo é submetido a exercícios acima da intensidade citada anteriormente. Porém não parece que a causa direta e a relação de causa-

efeito exista, além da contribuição que o ácido láctico propicia para o desequilíbrio ácido-base no corpo (TRIPPLETT, KRAEMER e STONE, 1999).

## Ventilatório

Tem sua fundamentação na definição de Limiar Anaeróbio proposta por Wassermann e nos princípios fisiológicos que interrelacionam a acidose metabólica (RIBEIRO e DE ROSE, 1980; GODOY, 1994). Seus dados são mensurados através da análise das trocas gasosas realizadas durante um exercício de cargas progressivas.

A fisiologia do método ventilatório é relativamente simples. Durante o exercício intenso em intensidades anteriores ao limiar anaeróbio, o dióxido de carbono produzido no ciclo de Krebs é eliminado pelo sistema respiratório. No momento em que a intensidade do exercício exige uma participação maior do metabolismo anaeróbio, o ácido láctico começa a se acumular. Para impedir a acidose metabólica o organismo tenta tamponar o ácido láctico pelo sistema bicarbonato, como consequência do sistema tampão, é produzido CO<sub>2</sub> (metabólico) e água.

O CO<sub>2</sub> (metabólico) é adicionado ao CO<sub>2</sub> (respiratório) e eliminado pelos pulmões.

O aumento da produção de CO<sub>2</sub> somado a acidose metabólica provoca um aumento na ventilação. Neste momento, através da análise direta dos gases expirados, é verificado o Limiar anaeróbio (GODOY, 1994; DENADAI, 1995; POWERS e HOWLEI, 2000).

Segundo Fox e Mathews (1986) o método ventilatório é um indicador fidedigno para verificar o início do metabolismo anaeróbio.

Ribeiro e De Rose (1980) citam o estudo feito por Bachl e col, no qual os autores dizem que o método respiratório, se utilizado com incrementos de carga de 20 watts por minuto ou dois minutos, apresenta os mesmos resultados que o método metabólico ao nível de 4 mM. Para Davis e col citados por Godoy (1994) o uso do método ventilatório é questionável visto que o ergômetro utilizado muitas vezes não é específico para o atleta.

## Saliva

Chicharro e col. (1998) em um estudo realizado com crianças, no qual se comparou a curva de concentração de sódio e cloro na saliva com as de lactato sanguíneo, encontrou uma forte correlação entre os pontos de inflexão das curvas. Eles observaram que a intensidade e a duração da atividade física exercem efeitos significativos na composição da saliva, principalmente pela ação da adrenalina nas glândulas salivares. Os eletrólitos como o Na<sup>+</sup> e Cl<sup>-</sup> variam conforme a intensidade do exercício. As concentrações de sódio (Na<sup>+</sup>) e cloro (Cl<sup>-</sup>), eram determinadas ao final de cada estágio do exercício progressivo. A intensidade do exercício na qual eram encontradas as menores concentrações de Na<sup>+</sup> e Cl<sup>-</sup> foi determinada como sendo o limiar de saliva.

## Frequência Cardíaca

A frequência cardíaca (FC) é comumente utilizada por educadores físicos para o controle de treinamento, devido à praticidade e o baixo custo para sua verificação, comparada ao método metabólico e ventilatório.

Como a frequência cardíaca (FC) aumenta linearmente com cargas de trabalho ou VO<sub>2</sub> ela pode ser utilizada para estimarmos a intensidade do exercício (ARAÚJO, LEITE e BARROS, 1996).

Em um estudo feito por Wilber citado por Foss e Keteyian (2000) foi comparada a intensidade de trabalho com o percentual da frequência cardíaca em 12 atletas de remo que se preparavam para as Olimpíadas de Atlanta. O ponto do limiar anaeróbio médio destes atletas foi de 3,4 mM e o percentual da frequência cardíaca de aproximadamente 92%. Foi observado neste estudo, uma grande variação da FC no ponto de limiar, entre os atletas, que era para os autores fato esperado. Devido às adaptações fisiológicas que o coração sofre ao longo do treinamento sugere-se que para treinar em intensidades correspondente ao limiar anaeróbio o atleta deva realizar exercícios nos quais a carga seja de 5 a 10% maior que a frequência cardíaca de limiar.

Para Denadai (1994) a frequência cardíaca não é um bom preditor da intensidade de exercício pois ao longo da atividade pode existir uma dissociação entre a FC e a intensidade do esforço.

Testes para a determinação:

#### Teste de Conconi (1982)

Conconi e col. (1982) propuseram um teste de campo que através da deflexão da frequência cardíaca fosse mensurado o limiar anaeróbio. O teste consiste em percorrer numa pista de 400 metros com incremento de 0,5 km/h a cada 200 metros de forma progressiva. O teste começa com uma velocidade aproximada de 70% da velocidade máxima, esta testada anteriormente em um tiro de 1000 metros. A frequência cardíaca é mensurada a cada 200 metros. Os dados obtidos são colocados em um gráfico que compara a frequência cardíaca com a velocidade que o atleta realizou o percurso de 200 metros. O momento da deflexão da curva de FC é verificado de forma visual e está altamente correlacionado com o Limiar Anaeróbio.

Em estudo feito por Kara e col. (1996) com 32 indivíduos, destreinados, não foi possível encontrar o ponto de deflexão da frequência cardíaca em nove sujeitos. Neste estudo ela sugere a utilização de outro teste para estimar o Limiar de Anaeróbio, pela deflexão de frequência cardíaca.

#### Teste de Cheng (1992)

Cheng e col. (1992) propuseram o método D<sub>máx</sub>, que consiste no cálculo do ponto de maior distância entre uma curva de frequência cardíaca e a reta formada pela união do primeiro com o último ponto desta curva, este ponto de maior distância é chamado de D<sub>máx</sub>, e corresponde ao momento da deflexão da frequência cardíaca. Para a formação da curva de FC os indivíduos realizaram um teste em esteira rolante com incremento de carga a cada minuto até sua exaustão. A frequência cardíaca deve ser mensurada a cada minuto.

Kara e col. (1996) sugerem o método D<sub>max</sub> como um dos melhores preditores do limiar anaeróbio comparado ao método tradicional proposto por Conconi (1982), em seu estudo foi possível verificar a deflexão da FC pelo método D<sub>max</sub> em todos os sujeitos investigados.

### *Cálculos de Velocidade de Limiar*

Os cálculos da velocidade de limiar são feitos a partir de estudos nos quais os autores utilizam-se de fórmulas para estimar a velocidade de limiar.

#### *Teste 3200 metros*

Este é um teste muito utilizado pelos profissionais que atuam na área do treinamento esportivo, principalmente com treinamento em futebol. Weltman e col. (1987), propõem a utilização de diferentes fórmulas para estimar a velocidade de limiar, e as velocidades em concentrações diferentes de lactato, contemplando muitos estudiosos sobre o assunto.

O teste consiste em percorrer em uma pista de 400 metros à distância de 3200 metros, ou seja, dar 8 voltas completas na pista (demarcada dentro do campo de futebol), no menor tempo possível. É aconselhado que, paralelamente, seja mensurado o tempo em que o indivíduo leva para completar cada volta (WELTMAN e COL., 1987).

Weltman e col. (1987) propõem as seguintes equações:

Velocidade de Limiar Anaeróbio (m/min) =  $493,0 - 22,78 (x)$

Velocidade 2,0mM (m/min) =  $497,3 - 21,56 (x)$ ;

Velocidade 2,5mM (m/min) =  $504,4 - 21,54 (x)$ ;

Velocidade 4,0mM (m/min) =  $509,5 - 20,82 (x)$ ;

Velocidade máxima (m/min) =  $498,0 - 18,84 (x)$ ;

X = tempo do 3200 metros em minutos

O autor encontrou correlações significativas entre as equações preditas por ele e a mensuração direta do lactato em seus avaliados, todas acima de  $r=0,85$

### **CONCLUSÃO**

Conclui-se com o presente estudo que a velocidade predita pelo método  $D_{máx}$  possui forte correlação com a velocidade predita pelo teste de 3200 metros, sugerindo que para a população avaliada, a deflexão da frequência cardíaca pode ser utilizada como preditora da velocidade correspondente ao limiar anaeróbio.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. G. S.; LEITE, P. F.; BARROS S. A. **Fisiologia do Esporte e do Exercício**. Belo Horizonte: Health, 1996.
- BABOGLUIAM, M.; SENCINI, A.C.; MAHSEREDJIAN, F.; BARROS NETO, T. L. Limiar de lactato x Limiar Ventilatório. **Âmbito de Medicina Desportiva**, v. 4, 1996.
- CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística Princípios e Aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHENG, B. et alii. A New Approach for the Determination of Ventilatory and Lactate Thresholds. **International Journal Sports Medicine**, v. 13, p. 518-522, 1992.
- CHICHARRO, J. L. et alii. Saliva Composition and Exercise. **Sports Medicine**, p.17-27,1998.
- CONCONI, F. et alii. Detemination of the anaerobic threshold by a noninvasive field test in runners. **Journal Applied Physiology**, v. 52, p. 869-873, 1982.
- DENADAI, B. S. Validade e reprodutibilidade da resposta do lactato sanguíneo durante teste shuttle run em jogadores de futebol. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, v.10,n.2, p.71-78, abr. 2002.
- DENADAI, B. S. Fatores associados com o desempenho em exercícios de média e longa duração. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.1, n.4, p.82-91, 1996.
- DENADAI, B. S. **Índices Fisiológicos de Avaliação Aeróbia: Conceitos e Aplicações**. Ribeirão Preto: B.S.D., 1999.
- DENADAI, B. S. Limiar anaeróbio: Considerações fisiológicas e metodológicas. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 74-88, 1995.
- DENADAI, B. S. Variabilidade da frequência cardíaca durante o exercício de carga constante realizado abaixo e acima do limiar anaeróbio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, out. 1994.
- FARREL, P. A. et alii. Plasma lactate accumulation and distancia running performance. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 11, p. 338-344, 1979.
- FOSS, M. L.; KETEVIAN, S. J. **Bases Fisiológicas do Exercício e do Esporte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.
- FOX , E. L.; MATHEWS, D. K. **Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos**, 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GODOY, E. S. Limiar Anaeróbio (Revisão Bibliográfica). **Revista Sprint**, n. 72, p. 36-42, mai./jun. 1994.
- HECK, H. et alii. Justification of the 4-mmol/l Lactate Threshold. **International Journal Sports Medicine**, v. 6, p. 117-130, 1985.

KARA, M.; GOKBEL, H.; BEDIZ, C.; ERGENE, N.; UÇOK, K. e UYSAL, H. Determination of the heart rate deflection point by the Dmax method. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. v.36, n. 1, p. 36-31, 1996.

LAZOLLI, J. K. Lactato e Atividade Física. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. v. 2, n. 1, 1996.

PEREIRA, J. C. A transição aeróbia-anaeróbia: Sua importância na prescrição e controle do treino. *Ed. Desporto*, p.44-46, mar. 1989.

PITANGA, F.J.G. *Testes Medidas e Avaliação em Ed. Física e Esportes*. 3ªed. São Paulo: Forte, 2004.

POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do Exercício**. 1. ed. Barueri: Manole, 2001.

RIBEIRO, J. P.; DE ROSE, E. H. Limiar anaeróbio – uma alternativa no diagnóstico de capacidade para realizar exercícios físicos de longa duração. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 2, n. 1, p. 10-19, 1980.

SANTOS, P. J. M.; SEIXO, P. C. Limiar anaeróbio – Comparação de metodologias para a sua detecção não invasiva. **Medicina Desportiva**, v. 13, abr./mai./jun. 1997.

SANTOS, T.M. e GOMES, P.S.C. Influência de dois protocolos e cinco critérios na relação entre limiares ventilatórios e lácticos. **Artus Revista Educação Física Desp.**, v. 18, n. 1, p. 53-65, 1998.

SILVA, P.S. et alii. A importância do limiar anaeróbio e do consumo máximo de oxigênio ( $VO_{2max}$ ) em jogadores de futebol. **Revista Brasileira de Medicina Esportiva**, v. 5, p. 225-231, nov/dez. 1999.

SJÖDIN, B.; JACOBS, I. Onset of Blood Lactate Accumulation and Marathon Running Performance. **International Journal Sports Medicine**, v. 2, p. 23-26, 1981.

STEGMANN, H.; KINDERMANN, W.; SCHNABEL, A. Lactate Kinetics and Individual Anaerobic Threshold. **International Journal Sports Medicine**, v. 2, p. 160-165, 1981.

TRIPPLETT, N.; KRAEMER, W.; STONE, M. Uma Breve Revisão da Amônia e sua resposta ao Esforço. **Revista Sprint**, p. 14-18, nov/dez. 1999.

WELTMAN, A. Prediction of Lactate Threshold and Fixed Blood Lactate Concentrations from 3200-m Running Performance in Male Runners. **International Journal Sports Medicine**, v. 8, p. 401-406, 1987.

WILMORE, J. H.; COSTILL D.L. **Fisiologia do exercício e do esporte**. 2.ed. Barueri: Manole, 2000.

Apresentação oral: Felipe das Neves Irala

Endereço: Av. Bento Gonçalves 1166 ap.304, cep 90650-000, Bairro Santo Antônio, Porto Alegre, RS.

Tecnologia de apresentação: datashow



Grupo temático: 12 – rendimento de alto nível

## **O PSICÓLOGO DO ESPORTE NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE ATLETAS LESIONADOS.**

Rafael Moreno Castellani – UNESP/ Rio Claro (LEPESP) (rafael.moreno@uol.com.br)  
Prof<sup>o</sup> Dr. Afonso Antonio Machado – UNESP/ Rio Claro (LEPESP)

### **Resumo:**

*Através desta pesquisa, cujo objetivo é identificar e estabelecer métodos e técnicas de intervenção na busca de uma melhor eficiência e eficácia no processo de reabilitação de atletas lesionados, será possível analisar a importância do psicólogo do esporte neste processo buscando a preservação da satisfação pessoal do atleta e uma performance no mínimo equivalente à apresentada anteriormente às lesões. Foi realizada uma ampla revisão de literatura e uma entrevista com atletas de ambos os sexos praticantes das diversas modalidades esportivas. Os dados já coletados estão em procedimento de análise com vistas a futuras conclusões.*

### **Abstract:**

*Through this research, whose objective is to identify and to establish methods and techniques of intervention in the search of one better efficiency and effectiveness in the process of rehabilitation of injured athletes, it will be possible to previously analyze the importance of the psychologist of the sport in this process searching the preservation of the personal satisfaction of the athlete and a performance at the very least equivalent to the presented one to the injuries. It was carried through an ample revision of literature and an interview with athlete of both the practicing gender of the diverse sport modalities. The collected data already are in procedure of analysis with sights the future conclusions.*

### **Resumén:**

*Con esta investigación, cujo objetivo es identificar y establecer métodos y técnicas de la intervención en la búsqueda de una eficacia mejor y de la eficacia en el proceso de la rehabilitación de atletas dañados, será posible analizar previamente la importancia del psicólogo del deporte en este proceso que busca la preservación de la satisfacción personal del atleta y de un funcionamiento en muy el lo más menos posible equivalente actual a lesiones. Fue llevado con una revisión amplia de la literatura y de una entrevista con el atleta de ambos el género practicante de las modalidades diversas del deporte. Los datos recogidos son ya en el procedimiento del análisis con vistas las conclusiones futuras.*

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

É notório que a prática saudável e regular de qualquer atividade física e esportiva traz inúmeros benefícios a nossa saúde. No entanto, quando praticada de maneira incorreta, sem estar devidamente preparado físico e psicologicamente, ou atendendo às exigências do esporte de rendimento com intensas cargas de treinamento e abundantes competições, estas atividades podem trazer sérios riscos a saúde dos atletas, principalmente pelo crescente

número de lesões que vem, cada vez mais, fazendo parte da vida de todos dentro deste contexto esportivo.

Atualmente o esporte de alto nível, exigente e incorporado por uma constante busca pela superação, infelizmente tem apresentado inúmeros casos de atletas que se lesionam em suas mais variadas atividades esportivas, sejam elas em modalidades individuais ou coletivas. No entanto, têm-se notado que cada vez menos atletas tem reconquistado seu condicionamento físico, técnico e até mesmo psicológico.

De acordo com KRAUSS & CONROY, 1984 (apud MENDO, 2002), durante a prática esportiva ocorrem cerca de três milhões de lesões entre os desportistas. BOYCE & SOBOLEWSKI, 1989 (apud MENDO, 2002), estimam que, durante a prática esportiva, são produzidas cerca de 44% de todas as lesões. Vale salientar que este elevado número de lesões traz um considerável custo financeiro aos clubes, administradores, sociedades esportivas e companhias de seguros, além de prejudicar demasiadamente a carreira profissional dos atletas.

Segundo MENESES (apud SOUZA, 1999), as lesões relacionadas com a prática esportiva, classificam-se em típicas e atípicas. As lesões típicas são as mais frequentes assim como feridas, contusões, contraturas musculares, câibras, distensões, entorses, luxações e fraturas. Já as lesões atípicas dificilmente acontecem no cenário esportivo, pois são conseqüências de acidentes. No entanto, para HENSERSON & CARROLL, 1993 (apud MENDO, 2002), as lesões não podem ser categorizadas como típicas, pois cada desportista é um indivíduo e como tal, cada um reage de maneira diferente diante situações similares. Portanto, os fatores psicológicos variam entre os desportistas e influem no tempo de recuperação destes, evidenciando assim que metas pessoais reais deveriam ser estabelecidas para cada atleta.

Partindo de uma outra linha de pensamento as lesões desportivas podem ser classificadas em agudas e crônicas. Enquanto AYRES e GONÇALVES (apud SOUZA, 1999) identificam as lesões desportivas como conseqüências de acidentes, imprevistos e causada por um agente mecânico, AMORIM (apud SOUZA, 1999), as consideram decorrentes de movimentos bruscos, em que é solicitado do indivíduo um esforço para o qual ele não se encontra preparado. Por sua vez, as lesões desportivas crônicas, de acordo com AYRES e GONÇALVES (apud SOUZA, 1999), são causadas por uma exposição repetitiva de uma estrutura óssea, muscular, tendínea ou articular, enquanto que para AMORIM (apud SOUZA, 1999), são lesões consecutivas de uma mesma estrutura, sem nunca haver recuperação completa.

DOBRAŃSKY & MACHADO (2000) determinaram que um conjunto de fatores, internos e externos, podem estimular a ocorrência de lesões. Como fatores internos citam a motivação, medo, ansiedade, a composição morfo-fisiológica, o uso de drogas, instabilidade emocional e fatores relativos à personalidade e história de vida do atleta. Entre os fatores externos estão as dificuldades com equipamento e ambiente de treino, superproteção familiar assim como o estresse do meio esportivo, merecedor de maior destaque.

Conforme MENDO (s.d.), as lesões desportivas devem ser consideradas prejudiciais por diferentes motivos: produzem dor; interrompem e limitam a atividade desportiva, em alguns casos por muito tempo, inclusive permanente, e algumas perdas, por exemplo, no caso do atleta de competição profissional; perda de êxitos esportivos, perda econômica, status esportivo, etc; no caso do atleta não competidor; perda da condição física, perda da sua gratificação cotidiana, aumento do seu peso corporal, etc; interrompem e limitam a

prática de atividades extra-desportivas, como trabalho, a escola para praticantes não profissionais e atividades que devido a sua lesão não podem ser realizadas da mesma maneira que antes; e outras como não poder vestir-se sozinho, não poder dirigir, etc; sua reabilitação requer tempo, dedicação, esforço, e alguns casos, resistência a dor e a frustração; a pessoa lesionada pode sofrer alguns problemas psicológicos que afetam o funcionamento e o bem estar como, irritabilidade geral, hostilidade, estados depressivos, preocupações e dúvidas a respeito do futuro, pensamentos negativos, sentimentos adversos, etc.

As lesões no esporte têm sido alvo de constantes pesquisas em psicologia do esporte em função do número crescente de atletas lesionados, principalmente no cenário do esporte de alto rendimento. Para THOMAS (1983), a psicologia do esporte é uma área parcial das ciências do esporte, assim como a medicina desportiva ou a pedagogia desportiva, cujo objetivo é elaborar, empiricamente, os conhecimentos psicológicos necessários à solução dos problemas da prática desportiva.

Segundo NITSCH (apud SAMULSKI, 1992), a psicologia do esporte analisa as bases e efeitos psíquicos das ações esportivas, considerando por um lado a análise de processos psíquicos básicos (cognição, motivação, emoção) e por outro lado a realização de tarefas práticas do diagnóstico e da intervenção.

A intervenção psicológica na prática esportiva pode ser realizada através de determinados programas psicológicos de treinamento assim como através de aconselhamento e acompanhamento. As metas principais que podem ser alcançadas através de medidas psicológicas de treinamento são a melhoria planejada e sistemática das capacidades e habilidades psíquicas individuais do rendimento, estabilização e otimização do comportamento na competição e aceleração e otimização de processos de regeneração psicológica (SAMULSKI, 1992). Por outro lado, GABLER (apud SAMULSKI, 1992) entende como meta principal do acompanhamento psicológico, influenciar atletas como indivíduos, equipes e como grupos sociais, de tal forma que possam realizar suas possibilidades máximas de rendimento na competição. Conforme SAMULSKI (1992), o aconselhamento psicológico tem como meta ajudar aos técnicos e desportistas a entender e solucionar da melhor maneira possível os seus problemas psicológicos e sociais. No entanto, enfatiza que as diferentes formas de intervenção psicológica devem ser aplicadas em conjunto segundo o problema psicológico existente.

## **OBJETIVOS**

### *Geral:*

Analisar a importância do psicólogo do esporte no processo de reabilitação de atletas lesionados para, a partir de então, identificar e estabelecer métodos e técnicas de intervenção na busca de uma melhor eficiência e eficácia neste processo.

### *Específicos:*

- Identificar como ocorrem e quais são os tipos de lesões mais frequentes em atletas das mais diversas modalidades esportivas, sejam elas individuais ou coletivas.
- Constatar a frequência com que ocorrem as lesões desportivas nestes atletas.
- Analisar a metodologia utilizada pelo atleta e/ou equipe médica no processo de recuperação de uma lesão.

- Verificar a incidência dos psicólogos do esporte no processo de reabilitação de um atleta lesionado, analisando as técnicas por eles adotadas.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho partiu da psicologia fenomenológica atendo às exigências de uma pesquisa qualitativa. Assim, uma busca em base de dados, juntamente com uma ampla revisão de literatura foram realizadas de forma contínua e prolongada com a intenção de coletar o maior número de informações possíveis. Paralelamente foi efetuada uma entrevista individual com todos atletas de modo a enfocar um relato de experiência propiciando atingir os objetivos pretendidos. Participaram da pesquisa atletas profissionais, ou de alto-rendimento (mesmo que fora do caráter profissional) de ambos os sexos, com idade oscilando de vinte a quarenta anos, praticantes das mais diversas modalidades esportivas, sejam elas individuais ou coletivas.

## **DADOS COLETADOS**

Até o momento, coletamos dados de um participante que nos possibilita verificar que:

- o atleta tem elementos para entender sua lesão e o comprometimento que dela possa antever;
- há indicativos de que o atleta saiba lidar com seu corpo lesionado;
- não obteve no seu processo de reabilitação a presença de um psicólogo do esporte. Desta forma estiveram presentes apenas o médico e o ortopedista do clube e o médico que realizou a operação;
- busca na família o apoio necessário para transcender essa fase de recuperação;
- o atleta desdenhou como ponto positivo de sua lesão: a proximidade com a sua família e a certeza, após uma reflexão mais elaborada, de que o futuro como atleta era o desejado por ele. Deste modo, almejava, após a sua total reabilitação, retornar a sua prática esportiva/profissional assim como fazia anteriormente à sua lesão.

## **REFERÊNCIAS**

- DOBRANSZKY, István de Abreu, MACHADO Afonso A. **Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação.** Tecnograf, Campinas, 2000.
- MENDO, Antonio Hernandez. **La Intervención Psicológica em las lesiones deportivas.** <http://www.efdeportes.com>. Revista digital – Buenos Aires – ano 8, nº52, Setembro de 2002.
- SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do Esporte. Teoria e aplicação prática.** Belo Horizonte, 1992.
- SOUZA, Uísner Lucas de. **Lesões esportivas e recuperação psicológica.** Monografia, instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 1999.

- THOMAS, Alexander. **Esporte: introdução à psicologia.** Ao livro técnico. Rio de Janeiro, 1983.

## **Tendências às metas de orientação em jovens atletas associadas com a idade e o gênero**

Tendency of orientation to the achievement goal in young athletes associated with age and gender

Tendencias a las metas de orientación en jóvenes atletas asociadas con la edad y el género

Fernando Copetti (Prof. Dr. CEFD - UFSM)  
Maria Clarissa Zanini (Prof<sup>a</sup>. Educação Física CEFD - UFSM)  
Danielle Biazzi Leal (Acad. Educação Física CEFD - UFSM)  
Paulo H. S. da Fonseca (Prof. Espec. Educação Física CEFD - UFSM)  
Instituição Financiadora - FAPERGS

### **Resumo**

*O propósito do estudo foi analisar às metas de orientação e as diferenças entre elas relacionadas com o sexo e a idade em atletas de handebol. Para isto utilizou-se o Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte. Foram avaliados 465 atletas, onde resultados demonstraram haver diferenças entre os sexos, sendo que os meninos são mais ego orientados e as meninas mais tarefa orientadas e que há uma tendência tanto de ego quanto tarefa orientação aumentarem com o decorrer da idade.*

*UNITERMOS: Psicologia, esporte, adolescentes.*

### **Abstract**

*The purpose of the study was to analyze the orientation goal and the differences between them related to sex and age in handball athletes. For this purpose it was used the Perception of Success Questionnaire. Were assessed 465 athletes, the results showed that there is a difference between the sexes, in which the boys are more ego oriented and the girls more task oriented, and that there is a tendency of the ego and task orientation rise with the age.*

*UNITERMS: Psychology, sport, adolescents.*

### **Resumen**

*El propósito del estudio fue analizar a las metas de orientación y las diferencias entre ellas relacionadas con el sexo y la edad en atletas de balonmano. Para esto utilizó use el cuestionario de percepción de suceso no deporte. Fueran evaluados 465 atletas, dónde resultados demostrarán haber diferencias entre los sexos, siendo que los chicos son más ego orientados y las chicas más tarea orientadas y que hay una tendencia tanto de ego cuanto tarea orientación aumentaren con lo transcurrir de la edad.*

*PALABRAS LLAVES: Psicología, deporte, adolescentes.*

## **Introdução**

Estudos demonstram que os seres humanos sempre estão em busca de algo que atenda às suas necessidades, tanto de imediato quanto a longo prazo<sup>8</sup>, assumindo intenções e orientações racionais em suas decisões e comportamentos por objetivos de realização em diferentes contextos, como os esportivos e os de atividade física<sup>10</sup>. Para o esporte, especialmente para o esporte de alto nível é de fundamental importância o desenvolvimento da motivação para a realização<sup>19</sup>. Weinberg & Gould (2001) comentam do surgimento com o passar dos anos de quatro teorias para explicar o que motivam as pessoas a agirem. Elas são a

teoria da necessidade de realização, a teoria da atribuição, a teoria das metas de realização ou de orientação e a teoria da motivação da competência.

Tanto os psicólogos quanto os psicólogos do esporte e do exercício têm-se focalizado na conquista de objetivos como uma forma de entender as diferenças de desempenho e o processo de motivação para o rendimento<sup>8,14</sup>. A perspectiva adotada por um indivíduo em uma situação particular sofre influências de três fatores, sendo eles a tendência na disposição em relação ao envolvimento do ego e tarefa, a percepção da meta evidente na situação e nível de desenvolvimento cognitivo<sup>9</sup>.

A fim de entender a motivação de uma pessoa, devemos entender o que o sucesso e o fracasso significam para ela. E a melhor maneira de fazê-lo é examinar as metas de orientação da pessoa e o modo como elas interagem com suas percepções – ou percepção de capacidade – de sua competência (autovalor)<sup>24</sup>. Desta forma a meta de orientação pode prever, de uma maneira consistente, crenças sobre as causas de sucesso e os propósitos de envolvimento na atividade física, atitudes de espírito esportivo e comportamento, além dos motivos de participação<sup>7,16</sup>.

A literatura mostra dois estados de orientações, um para o ego e outro para a tarefa, o estado de orientação é o resultado de uma reflexão dos sujeitos sobre as propriedades da situação na qual se encontram. A propriedade de utilizar uma ou outra concepção de capacidade, depende tanto de fatores pessoais como situacionais<sup>4</sup>.

Na validação da construção do ego (performance ou extrínsecos) e tarefa (maestria ou intrínsecos) como forças direcionais em contextos de realização, a literatura em geral reflete a aceitação que indivíduos têm uma tendência dominante ou pré-disposição em relação a uma orientação para a tarefa ou para o ego e que esta é sua forma pessoal de crença e caminho de ação. Estas disposições têm consistentemente sido mostradas estando correlacionadas ou intercorrelacionadas em diversos contextos, como academias e esportes<sup>11,15</sup>. Foi assumido que as duas orientações refletem a crítica individual usada para subjetivamente definir sucesso e fracasso no cenário de realização<sup>6</sup>. A orientação à tarefa e a orientação ao ego são ortogonais entre si<sup>17</sup>, mas quando medimos a orientação motivacional podemos encontrar sujeitos que são orientados à tarefa e ao ego simultaneamente<sup>4</sup>.

Independente de sua nomenclatura pode-se associar a orientação para a tarefa como referenciada ao desempenho em comparação e superação de si mesmo, de seu próprio rendimento, o sujeito julga seu nível de habilidade levando em conta o domínio que tem sobre a tarefa que se está realizando<sup>4,15</sup>. Sujeitos que são orientados para a tarefa são engajados em aprender com a intenção de adquirir conhecimento e aumentar a competência<sup>20</sup>. Do mesmo modo, esses sujeitos provavelmente acreditam mais em seu esforço para a causa do sucesso ou fracasso, enfrentam problemas difíceis do mesmo modo que desafios são engajados profundamente em processos estratégicos e fazem de si mesmo uma auto-afirmação positiva. Apresentar uma meta de orientação direcionada para a tarefa, mais do que para o ego, pode ser um construto mais evidente quando as crianças estão avaliando sua competência percebida e julgando quanto esforço elas empregam<sup>26</sup>.

Por outro lado, indivíduos orientados para o ego tendem a ser mais inseguros, reduzem seus esforços, param de tentar, alegam falta de interesse quando comparados com indivíduos orientados para a tarefa. Escolhem desafios extremos para uma atividade (muito fácil ou muito difícil) e, como conseqüência, possuem um desempenho prejudicado, vindo muitas vezes a abandonar as atividades<sup>12</sup>. Pode-se dizer ainda que indivíduos ego orientados tendem a demonstrar capacidade superior (mesmo não a tendo), não são muito persistentes e atribuem o êxito às suas habilidades, ao seu esforço e à sorte<sup>14</sup>. Uma das características desta orientação é

a comparação feita para o rendimento e julgamento de suas capacidades para realizar uma tarefa relacionada com os outros indivíduos<sup>4,15</sup>. As pessoas que possuem uma orientação para o ego são interessadas em demonstrar suas habilidades, elas provavelmente acreditam mais nas suas habilidades como causa do sucesso ou do fracasso, tem dificuldades de solucionar problemas em situações de fracasso, são menos engajadas no uso de estratégias sofisticadas e fazem de si mesmas uma auto-afirmação negativa<sup>20</sup>.

Muitas designações para os critérios de sucesso são adotadas pelos indivíduos em contextos esportivos assim como objetivos de realização, os quais podem variar com a idade e com o gênero, estas podem ser consideradas importantes antecedentes de percepção de competência para o êxito ou para o fracasso<sup>1,15</sup>. Estudo demonstrou poder haver diferença na orientação de indivíduos com o passar dos anos<sup>14</sup>, analisando que crianças desenvolvem um conjunto diferenciado de opiniões relacionadas à realização e, em particular, ao esforço, à capacidade e aos resultados. Crianças com aproximadamente 5 a 7 anos de idade não são capazes de diferenciar esforço, capacidade e resultado, porque pensam que as pessoas que se esforçam muito são bem-sucedidas e as tarefas que poucas pessoas podem fazer são “difíceis”. Já crianças com 8 a 10 anos de idade tendem a pensar no esforço como a causa do resultado e, mais tarde, começam a diferenciar esforço e capacidade como as causas do resultado. Evidências demonstram ocorrer uma associação entre a orientação e o gênero dos indivíduos, garotas possuem baixa auto-percepção no período transicional da infância para a adolescência, essa auto-percepção está associada com a orientação motivacional, sendo esta é uma possível diferença entre os gêneros<sup>18</sup>.

Sendo assim, o propósito deste estudo foi investigar se a meta de orientação utilizada para julgar o sucesso no esporte está relacionada com a idade e o gênero em atletas de handebol.

## **Metodologia**

### **Grupo de Estudo**

O grupo de estudo foi constituído de 465 atletas de handebol com média de idade igual a  $14,8 \pm 1,6$  anos, inseridos no esporte  $3,2 \pm 1,8$  anos que participavam de competições a níveis estaduais e internacionais. Sendo 106 do sexo masculino com média de idade igual a  $14,4 \pm 1,7$  anos e 359 do sexo feminino com média de idade igual a  $14,9 \pm 1,6$  anos. Os atletas quando analisados por faixa etária, foram divididos em três grupos: G1 (n = 121) de 12 e 13 anos, G2 (n = 150) de 14 e 15 anos e G3 (n = 195) de 16 a 18 anos.

### **Instrumento**

O instrumento utilizado para detectar a meta de orientação dos atletas foi o Questionário de Percepção de Sucesso (*Perception of Success Questionnaire - POSQ*), adaptado da versão validada em Portugal<sup>10</sup> e em processo de validação para utilização no Brasil<sup>5</sup>.

O POSQ é composto por doze questões de múltipla escolha. Essas questões refletem situações possíveis de acontecer em um contexto esportivo, onde cada indivíduo indica o modo que considera que se sentiria bem sucedido se isso efetivamente acontecesse com ele. Para isso foi utilizada uma escala do tipo Likert de cinco pontos (de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente), sendo seis questões direcionadas para o ego e seis para a tarefa.



Questões que representam o ego: Eu me sinto com mais sucesso quando eu derroto outras pessoas?; ...eu sou claramente superior?; ...eu sou melhor?; ... eu rendo mais do que os meus adversários?; ... eu ganho?; ... eu mostro às outras pessoas que eu sou melhor?

Questões que representam a orientação para a tarefa: Eu me sinto com mais sucesso quando eu realmente trabalho duro?; ...eu demonstro clara melhoria no meu rendimento?; ...eu atinjo um objetivo?; ...eu ultrapasso dificuldades?; ...eu atinjo um objetivo pessoal?; ...eu rendo ao nível máximo das minhas capacidades?

## Forma de coleta

Os atletas eram contatados e com o consenso dos mesmos e do técnico era entregue o questionário que deveria ser respondido com o mínimo de auxílio possível. Não foi permitida a comunicação entre eles para que não houvesse influência na escolha das opções. As respostas do instrumento foram coletadas pelos pesquisadores e eram respondidas individualmente por cada atleta, sendo que o local utilizado foi o próprio ginásio.

## Procedimentos estatísticos

Através do Alpha de Cronbach foi verificada a consistência interna dos dois fatores (ego e tarefa). A estatística descritiva demonstrou os valores de média, desvio padrão dos fatores para análise entre os grupos divididos por sexo e por idade. O teste U de Mann – Whitney foi utilizado para detectar a diferença entre os sexos e a ANOVA de Kruskal – Wallis com post-hoc de Bonferroni para demonstrar a diferença entre as idades. Foi adotado como nível de significância  $p < 0,001$  e todos os dados foram analisados no programa estatístico SPSS 8.0 for Windows.

## Resultados

Os valores de Alpha de Cronbach para as orientações ego e tarefa (0,78 e 0,73 respectivamente) demonstram a consistência interna dos dois fatores para a realização da pesquisa.

**Tabela 01:** Resultado da moda das questões do Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte, cruzada com o gênero.

QUESTÃO	SEXO	
	Masculino	Feminino
<b>Tarefa</b>		
04... realmente trabalho duro	5	5
05... demonstro clara melhoria no meu rendimento	5	5
07... atinjo um objetivo	5	5
08... ultrapasso dificuldades	5	5
09... atinjo um objetivo pessoal	5	5
12... rendo ao nível máximo das minhas capacidades	5	5
<b>Ego</b>		
01... derroto outras pessoas	3	3
02... sou claramente superior	3 e 4	2
03... sou melhor	4	2
06... rendo mais do que meus adversários	5	4

10... ganho	4	4
11... mostro as outras pessoas que sou melhor	3	2

No grupo de questões que indicam a tendência para a tarefa orientação a moda reflete a alternativa 5, a qual corresponde concordo totalmente na escala de medida tanto para o gênero masculino como para o feminino. Para as questões que indicam o envolvimento para ego orientação no gênero masculino a resposta é bimodal 3 e 4, as quais correspondem na escala Likert a neutro e concordo respectivamente, enquanto que para o gênero feminino a moda apresentou-se pelo valor 2, que representa discordância.

**Tabela 02:** Resultado da moda das questões do Questionário de Percepção de Sucesso no Esporte cruzada com a idade

QUESTÃO	IDADE			
	Tarefa	12-13	14 –15	16-17-18
04... realmente trabalho duro		5	5	5
05... demonstro clara melhoria no meu rendimento		5	5	5
07... atinjo um objetivo		5	5	5
08... ultrapasso dificuldades		5	5	5
09... atinjo um objetivo pessoal		4	5	5
12... rendo ao nível máximo das minhas capacidades		5	5	5
<b>Ego</b>				
01... derroto outras pessoas		4	3	4
02... sou claramente superior		2	4	2
03... sou melhor		2	2	2
06... rendo mais do que meus adversários		4	5	5
10... ganho		4	4	4
11... mostro as outras pessoas que sou melhor		2	3	2

No grupo de questões que indica a orientação para a tarefa a moda foi 5 nas três faixas de idade analisadas no estudo. Para as questões que representam a ego orientação, no grupo de 12 – 13 anos as respostas que apresentaram predominância foram a 2 e 4, para o grupo de 14 – 15 anos foram 3 e 4, já para o grupo de 16 – 17 - 18 anos a moda é representada pela resposta 2.

**Tabela 03:** Orientação dos atletas em relação ao sexo.

SEXO	EGO	TAREFA
<b>Masculino (n = 106)</b>	3,53 ± 1,21 *	4,58 ± 0,67
<b>Feminino (n = 359)</b>	3,25 ± 1,18	4,61 ± 0,64

\* Diferença estatística  $p < 0,001$ .

Na Tabela 03 é apresentado os valores de orientação relacionada ao sexo onde pode ser observado que o sexo masculino possui uma tendência a ter resultados mais elevados para o ego orientação quando comparados com a amostra feminina, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ). Contrariamente, quando analisada a orientação para a tarefa, o sexo feminino obteve resultados mais elevados do que o sexo masculino.

**Tabela 04:** Orientação dos atletas em relação à Idade.

IDADE	EGO	TAREFA
G1 (n = 121)	3,15 ± 1,17 <sup>a</sup>	4,44 ± 0,72 <sup>a</sup>
G2 (n = 150)	3,32 ± 1,15 <sup>b</sup>	4,59 ± 0,70 <sup>a</sup>
G3 (n = 195)	3,42 ± 1,20 <sup>b</sup>	4,71 ± 0,53 <sup>a</sup>

a,b - Na coluna, as médias seguidas de letras diferentes são significativamente diferentes entre si (p<0,001)

A Tabela 04 mostra a tendência de orientação quando dividida a amostra por idade. Nota-se que, tanto para o ego quanto para a tarefa orientação, tem-se uma tendência de que conforme o passar da idade aumentam-se as duas orientações, sendo que, indivíduos do grupo G1 possuem uma menor orientação para o ego (p<0,001) em relação aos outros grupos. Esse comportamento, apesar de ocorrer com a orientação para a tarefa, não é estatisticamente significativo.

### Discussões

Na Tabela 03, os valores apresentados nos mostram uma tendência aos indivíduos do sexo masculino a terem valores mais elevados para orientação ego, sendo essa diferença estatisticamente significativa (p<0,001). Quando analisada a orientação para a tarefa, percebe-se que as mulheres possuem uma tendência maior a ter esta orientação do que os homens. Em relação ao que se pode observar nesta afirmativa, independente da meta de orientação que prevaleça, há uma evidência que existe diferença na orientação entre os sexos<sup>1</sup>. Confirmando esta hipótese, outros estudos encontraram resultados semelhantes<sup>2,4,13,25</sup>.

Os resultados observados quando a diferença entre os sexos pode ter a influência de um processo de socialização originado ainda na infância. Fatores estruturais para orientação motivacional irão emergir em análises diferenciadas separadamente para meninos e meninas<sup>15</sup>, sendo que os meninos tendem e demonstrarem maior habilidade no contexto competitivo do que as meninas<sup>4</sup>. Conseqüentemente eles possuem uma orientação maior para o ego que elas, especialmente quando o nível de competição envolvido é mais elevado<sup>3,4,6,13,18,25</sup>.

Esse processo de socialização pode ocorrer pela maior participação dos pais na vida esportiva de jovens atletas. Em estudo sobre a participação dos pais na vida dos filhos<sup>21</sup> observou-se não haver relações estatisticamente significativas das variáveis estudadas entre o papel da mãe e o fato do jovem atleta ser garoto ou garota; já em relação ao papel do pai foram verificadas influências significativas nas variáveis de nível de exigência para a prática esportiva e nível de exigência para tornar-se um bom atleta. Os resultados sugerem uma exigência maior do pai em relação ao filho do que da filha. Desta forma, pais, professores, e técnicos são determinantes nos valores, perspectivas e comportamento que irão ser importantes fatores de impacto na motivação e participação no esporte e atividade física em crianças e adolescentes.

A Tabela 04 mostra tendência de orientação quando dividida a amostra por idade. Indivíduos do grupo G1 possuem valores menores tanto para o ego (p<0,001) quanto para a tarefa. Os indivíduos dos grupos G2 e G3 não possuem diferenças entre si em relação à orientação para o ego, mesmo que a partir dos 16 anos sejam encontrados valores mais elevados para o mesmo. Em relação à orientação para tarefa percebe-se entre os grupos G1, G2 e G3 que os valores observados aumentam com a idade. Este comportamento tanto para o ego quanto para a tarefa orientação são similares a outro estudo<sup>22</sup>. Estes valores sugerem que

indivíduos em um contexto esportivo têm com o aumento da idade a tendência a ter uma orientação mais elevada para a tarefa, o que representa um conceito de habilidade percebida baseado na melhora de seus rendimentos. Também foi detectado que com o passar dos anos a perspectiva de comparar sua habilidade com as de outros indivíduos, o que seria uma orientação voltada para o ego, se torna mais evidente.

Vieira & Vieira (2001) comentam que o contexto esportivo é claramente orientado para o desempenho, onde o indivíduo ou a equipe luta para realizar seus objetivos e atingir um padrão de excelência. O indivíduo é responsável pelos seus comportamentos, os quais conduzem ao resultado e, o processo, é avaliado por ele mesmo e por outros presentes, que o avaliam em termos de sucesso ou fracasso. Esse é também um ambiente, onde crianças e adolescentes podem utilizar o processo de comparação social para determinar seu posicionamento perante o grupo e determinar seu próprio valor.

Nossa hipótese para este resultado é de que com o passar dos anos, estes indivíduos que eram pertencentes a um grupo de atletas que participam de competições de alto rendimento, sofrem uma seleção, ao longo deste processo, onde somente o atleta com maior potencial fará parte da equipe. Seu desempenho será mensurado pela melhora de seu rendimento, como também a possibilidade de conquistar um lugar na equipe, especificamente em esportes coletivos, através de vitórias sobre adversários e seus companheiros. Esses fatores são impostos pelo contexto do esporte de alto rendimento a quem nele está inserido, demonstrando assim a influência do ambiente na habilidade percebida.

### **Referências Bibliográficas**

1. BIDDLE, S. Motivation and Participation in Exercise and Sport. **8<sup>th</sup> World Congress Sport Psychology**, Lisbon, pp. 22-40, 1993.
2. BRAATHEN, E. T. & SVEBAK, S. Motivational differences among talented teenage athletes: the significance of gender, type of sport and level of excellence. **Scand J Med Sci Sports**. Vol. 2, pp. 153-159, 1992.
3. CARR, S. & WEIGAND, D. A. Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientation of children in physical education. **European Physical Education Review**. Vol. 7, n.3, pp. 305-328, 2001.
4. CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A. e BALAGUÉ, G. Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados desportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. **Revista de Psicología del Deporte**. Vol. 8, n.1, pp.7-19, 1999.
5. COPETTI, F., SOUZA, M. A. e FONSECA, P.H.S. Validação do questionário de percepção de sucesso no esporte. **Anais do XXVI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte**, p. 42, n° 8, Outubro, São Paulo, 2003.

6. DUDA, J. L. Relationship Between Task and Ego Orientation and the Perceived Purpose of Sport Among High School Athletes. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. Vol. 11, pp. 318-335, 1989.
7. DUDA, J.L. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In: ROBERTS, G. C. **Motivation in Sport and Exercise**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books, pp. 273, 1992.
8. DUDA, J. L. Goals: A social cognitive approach to study of achievement motivation in sport. **Handbook of Research in Sport Psychology**. pp. 421-436, 1993.
9. DUNN, J. C. Goal Orientations, Perceptions of the Motivational Climate, and Perceived Competence of Children With Movement Difficulties. **Adapted Physical Activity Quarterly**. Vol. 17, n.1, pp. 01-19, 2000.
10. FONSECA, A. M. & BRITO, A. P. Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do Perception of Success Questionnaire (POSQ). **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. Vol. 1, n.3, pp. 61-69, 2001.
11. FOX, K.; GOUDAS, M.; BIDDLE, S.; DUDA, J. e ARMSTRONG, N. Children's task and ego goal profiles in sport. **British Journal of Educational Psychology**. Vol. 64, pp. 253-261, 1994.
12. JAGACINSKI, C. M. & NICHOLLS, J. G. Reducing effort to protect perceived ability: "They'd do it but wouldn't". **Journal of Educational Psychology**, n.82, pp. 15-21, 1990.
13. KAVUSSANU, M. & ROBERTS, G. C. Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n.18, pp. 264-280, 1996.
14. NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, n.91, pp.328-346, 1984.
15. NICHOLLS, J. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. **Motivation in Sport and Exercise**, pp. 31-57, 1992.
16. NUNNALLY, J.C. **Psychometric theory**. 2 Edição. St. Louis: McGraw – Hill. 1978.

17. ROBERTS, G.C.; TREASURE, D.C. e BALAGUE, G. Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. **Journal of Sport Sciences**, n. 16, pp. 337-347, 1998.
18. ROSE, E. & LARKIN, D. Validity of the Motivational Orientation in Sport Scale (MOSS) for use With Australian children. **European Physical Education Review**. Vol. 8, n.1, pp. 51-68, 2002.
19. SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 2002.
20. SEIFERT, T. L. Characteristics of ego- and task- oriented students: a comparison of two methodologies. **British Journal of Educational Psychology**. Vol. 65, pp. 125-138, 1995.
21. SIMÕES, A. C.; BÖHME, M. T. S. e LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. **Revista paulista Educação Física**. Vol. 13, n.1, pp. 34-45, 1999.
22. TREASURE, D. C. & ROBERTS, G. C. Cognitive and Affective Concomitants of Task and Ego Goal Orientations During the Middle School Years. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. Vol. 16, pp. 15-28, 1994.
23. VIEIRA, J. L. L. & VIEIRA, L. F. Crianças no Esporte: Implicações do Abandono de Talentos do Contexto Esportivo. In: **KREBS, R. J.; COPETTI, F.; ROSO, M. R.; KROEFF, M. S. & SOUZA, P. H. Desenvolvimento infantil em contexto**. Florianópolis: Editora da UDESC, pp. 115-133, 2001.
24. WEINBERG, R. S. & GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2. ed, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
25. WHITE, S. A. & DUDA, L. J. The Relationship of Gender Level of Sport Involvement and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. **Journal Sport Psychol**. Vol. 25, pp. 4-18, 1994.
26. WILLIAMS, L. & GILL, D. L. The Role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. n.17, pp.363-378, 1995.

Fernando Copetti  
Centro de Educação Física e Desportos  
Universidade Federal de Santa Maria  
Faixa de Camobi Km 09 – Camobi  
CEP: 97105-900 – Santa Maria – RS  
[copetti@smail.ufsm.br](mailto:copetti@smail.ufsm.br)

Recurso áudio visual: Datashow